

## **Pädagogik im Museum**

### **Eine Untersuchung zum Professionsverständnis aus der Perspektive museumspädagogischer Fachkräfte in Kunstmuseen**

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –  
zur Erlangung des Grades eines Doktor der Philosophie (Dr. phil)  
genehmigte Dissertation von  
Jan Braun, geboren am 1.11.1981 in Krefeld

Referentin:	Prof. Dr. Yvonne G. Ehrenspeck-Kolasa
Koreferentin:	Prof. Dr. Anke Spies
Tag der Disputation	8.12.2014

»Power, Corruption & Lies«  
New Order

**Inhalt**

<b>Einführung</b> .....	<b>1</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Forschungsinteresse</b> .....	<b>3</b>
<b>3 Relevanz der Fragestellung</b> .....	<b>6</b>
<b>4 Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>9</b>
<b>I Theoretische Aufarbeitung</b> .....	<b>12</b>
<b>5 Einleitung zum theoretischen Teil der Arbeit</b> .....	<b>12</b>
<b>6 Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln</b> .....	<b>14</b>
6.1 Profession – Begriff und Semantik .....	16
6.1.1 Zur Bedeutung des Begriffs ‚Profession‘ .....	16
6.1.2 Das klassische Professionsmodell des Strukturfunktionalismus (Parsons) .....	21
6.1.3 Profession in systemtheoretischer Sichtweise: Die funktionale Differenzierung der Gesellschaft (Stichweh) .....	26
6.1.4 Merkmalsorientierte Professionsmodelle .....	30
6.1.5 Das strukturtheoretische Professionsmodell (Oevermann) .....	33
6.1.6 Die interaktionistische Perspektive auf Profession (Schütze) .....	39
6.1.7 Zusammenfassung zu den abgebildeten professionstheoretischen Modellen .....	45
6.1.8 Zur Bedeutung des Begriffs ‚Professionalisierung‘ .....	51
6.1.9 Zum Begriff des ‚professionellen Handelns‘ .....	55
6.1.10 Begriffsdifferenzierung: Professionelles und professionales Handeln .....	60
6.2 Professionelles pädagogisches Handeln .....	60
6.3 Bisherige Feststellungen zur weiteren Ausdeutung einer spezifischen pädagogischen Professionalität .....	63
<b>7 Kompetenz als basales Element professionellen Handelns</b> .....	<b>65</b>
7.1 Schlüsselkompetenzen/Schlüsselqualifikationen .....	74
7.2 Profession und (Schlüssel-)Kompetenzen .....	84
7.3 Museumspädagogische Schlüsselqualifikationen .....	89
7.4 Die Erhebung von (Schlüssel-)Kompetenzen innerhalb der vorliegenden Untersuchung .....	100
<b>8 Pädagogische Professionalität nach Nieke</b> .....	<b>103</b>
8.1 Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz .....	106
8.2 Einbezug von Niekens Modell in die Untersuchung .....	113
<b>9 Professionelles Handeln und damit verbundene Elemente im     Verständnis der Untersuchung: Allgemeine Ebene</b> .....	<b>115</b>
9.1 Erster Verständnishorizont zur Rekonstruktion ‚professionellen Handelns‘ innerhalb der Untersuchung .....	115

9.2 Analysematrix Teil I: Allgemeine Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen Handelns .....	122
<b>10 Museum, Museumspädagogik &amp; Kunstvermittlung .....</b>	<b>123</b>
10.1 Das Museum .....	125
10.2 Kunstvermittlung .....	130
10.2.1 Diskurse innerhalb der Kunstvermittlung nach Mörsch.....	134
10.2.2 Zusammenfassung Kunstvermittlung.....	137
10.3 Museumspädagogik .....	139
10.3.1 Historische Entwicklung .....	144
10.3.2 Ziele und Zielgruppen museumspädagogischer Angebote .....	152
10.3.3 Methoden zur Erreichung der Ziele .....	156
10.3.4 Museumspädagogik als Beruf.....	164
10.3.5 Aus- und Weiterbildung im museumspädagogischen Sektor .....	168
10.4 Zusammenfassung zum Abschnitt .....	172
<b>11 Metatheoretische Überlegungen zur Museumspädagogik .....</b>	<b>174</b>
11.1 Einordnung der Museumspädagogik in den Kanon der musealen Wissenschafts- und Tätigkeitsfelder .....	176
11.2 Der Terminus ‚Museumspädagogik‘ als Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung .....	183
11.3 Die Stellung der Museumspädagogik innerhalb des Museums .....	190
11.4 Museumspädagogische Forschung .....	197
11.5 Kritik des Bildungsanspruchs von Museum und Museumspädagogik durch Fromm.....	202
11.5.1 Kritik der Theorie .....	203
11.5.2 Kritik der Praxis.....	206
11.5.3 Museumspädagogische Bildungsverständnisse nach Fromm .....	210
11.6 Vermittlung und Pädagogik: (Wissens-)Vermittlung nach Kade .....	212
11.7 Zusammenfassung zum Abschnitt .....	222
<b>12 Museumspädagogik als Professionsaspirantin und professionelles museumspädagogisches Handeln .....</b>	<b>224</b>
12.1 Erste Abwägung: Ist die Museumspädagogik eine eigenständige Profession?.....	225
12.1.1 Allgemeine professionstheoretische und merkmalsorientierte Perspektive.....	226
12.1.2 Strukturfunktionalistische Perspektive (Parsons).....	230
12.1.3 Profession über professionales Handeln?.....	232
12.1.4 Interaktionistische Perspektive (Schütze) .....	235
12.1.5 Perspektive der funktionalen Differenzierung (Stichweh) .....	237
12.1.6 Strukturtheoretische Perspektive (Oevermann) .....	239
12.1.7 Zusammenfassung zum Professionsstatus der Museumspädagogik .....	242
12.2 Zweite Abwägung: Museumspädagogik und professionelles Handeln? .....	245
12.2.1 Merkmale professionellen museumspädagogischen Handelns aus theoretischer Perspektive .....	246
12.2.2 Merkmale professionellen museumspädagogischen Handelns und die „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMp .....	248
12.3 Zusammenfassung zum Abschnitt .....	250
<b>13 Professionelles museumspädagogisches Handeln und damit verbundene Elemente im Verständnis der Untersuchung: Spezifische Ebene .....</b>	<b>251</b>

13.1 Zweiter Verständnishorizont zur Rekonstruktion ‚professionellen museumspädagogischen Handelns‘ innerhalb der Untersuchung.....	251
13.2 Analysematrix Teil II: Spezifische Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen museumspädagogischen Handelns .....	257
<b>14 Zusammenfassung zur theoretischen Aufarbeitung der Untersuchungsgegenstände .....</b>	<b>258</b>
<b>II Empirischer Teil.....</b>	<b>262</b>
<b>15 Einleitung zum empirischen Teil der Arbeit .....</b>	<b>262</b>
15.1 Absichten und Erkenntnisinteresse des empirischen Teils: Strukturierung der Forschungsfragestellung.....	263
15.2 Hauptfragestellung.....	265
15.3 Variablen der Untersuchung und zuarbeitende Unterfragestellungen.....	267
<b>16 Forschungsmethodik der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>268</b>
16.1 Samplingstrategie und Samplekonstruktion .....	269
16.1.1 Verlauf der Samplebildung .....	274
16.1.2 Vorstellung des Samples .....	277
16.1.2.1 Einrichtung Nord.....	279
16.1.2.2 Einrichtung Süd-West.....	281
16.1.2.3 Einrichtung Süd-Ost.....	282
16.1.2.4 Einrichtung West I.....	284
16.1.2.5 Einrichtung West II.....	285
16.1.2.6 Einrichtung Ost .....	286
16.1.3 Zusammenfassung zur Samplebildung .....	287
16.2 Phase der Datenerhebung durch Interviews.....	290
16.2.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel.....	290
16.2.2 Die Anwendung des problemzentrierten Interviews innerhalb der Untersuchung .....	295
16.2.3 Reflexion der Interviewphase .....	298
16.2.4 Transkription des Materials .....	304
16.3 Phase der Auswertung des Materials .....	308
16.3.1 Die qualitative Inhaltsanalyse .....	309
16.3.2 Operationalisierte Variablenmatrix und Kodierleitfaden zur Nutzung während des Auswertungsprozesses .....	317
16.3.3 Darstellung des während der Materialauswertung angewandten Kategoriensystems .....	322
16.3.4 Verlauf der Auswertung des Materials mittels Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse.....	326
<b>17 Zusammenfassung zum empirischen Teil .....</b>	<b>332</b>
<b>III Untersuchungsergebnisse.....</b>	<b>335</b>
<b>18 Einleitung zu den Untersuchungsergebnissen .....</b>	<b>335</b>
<b>19 Kategoriale Ergebnisdarstellung und Diskussion .....</b>	<b>336</b>
19.1 Variable 1: Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns.....	338
19.1.1 Die merkmalsorientierte und strukturfunktionalistische Perspektive auf Profession im Kontext der Empirie .....	339

19.1.2 Die interaktionistische Perspektive auf Profession im Kontext der Empirie .....	350
19.1.3 Die Perspektive der funktionalen Differenzierung auf Profession im Kontext der Empirie .....	356
19.1.4 Die strukturtheoretische Perspektive auf Profession im Kontext der Empirie .....	361
19.1.5 Zusammenfassende Betrachtung der Variable 1 .....	366
<b>19.2 Variable 2: Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungs- prozesse professionellen museumspädagogischen Handelns.....</b>	<b>374</b>
19.2.1 Museumspädagogik und allgemeine Merkmale professionellen Handelns .....	375
19.2.2 Komponenten professionellen pädagogischen Handelns und pädagogischer Kompetenz .....	383
19.2.2.1 Gesellschaftsanalyse .....	384
19.2.2.2 Situationsdiagnose .....	388
19.2.2.3 Selbstreflexion .....	390
19.2.2.4 Professionelles Handeln und Phasierung des Handelns .....	393
19.2.2.5 Pädagogische Kompetenz/Pädagogisches Handeln aus Perspektive der Interviewpartnerinnen.....	398
19.2.3 (Schlüssel-)Kompetenzen für professionelles museumspäda- gogisches Handeln .....	400
19.2.3.1 Personale Kompetenzen .....	406
19.2.3.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen .....	414
19.2.3.3 Fachlich-methodische Kompetenzen .....	419
19.2.3.4 Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen.....	425
19.2.4 Professionalisierungsprozesse im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns .....	429
19.2.4.1 Kollektive Professionalisierung .....	429
19.2.4.2 Individuelle Professionalisierung .....	432
19.2.5 Zusammenfassende Betrachtung der Variable 2 .....	436
<b>19.3 Variable 3: Theoretische, metatheoretische und institutionelle Ein- flussfaktoren auf professionelles museumspädagogisches Handeln....</b>	<b>446</b>
19.3.1 Theoretisch-fachliche Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns.....	447
19.3.1.1 Die Diskurse der Kunstvermittlung nach Mörsch .....	447
19.3.1.2 Die Relevanz von Theoriewissen.....	453
19.3.1.3 Allgemeine Bezugspunkte für Theorie-, Fach- und Vermittlungswissen .....	458
19.3.1.4 Bildungsanspruch und Wirkungserwartungen museumspädagogischer Arbeit .....	462
19.3.2 Metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns .....	470
19.3.2.1 Verantwortung und Zuständigkeit innerhalb der Einrichtung/Institution Museum.....	470
19.3.2.2 Stellung der Museumspädagogik innerhalb der Einrichtung/Institution Museum.....	477
19.3.2.3 Museumspädagogische Forschung und Forschungskompetenz .....	482
19.3.2.4 Die Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung „Museumspädagogik“ .....	487
19.3.2.5 Disziplinäre Verortung der Museumspädagogik .....	492
19.3.3 Zusammenfassende Betrachtung der Variable 3 .....	496
<b>20 Relationierende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse und Zusammenfassung.....</b>	<b>506</b>

<b>21 Ausblick.....</b>	<b>518</b>
<b>Literatur- und Quellenangaben .....</b>	<b>520</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>547</b>

## Abbildungen

<b>Abbildung 1:</b> Modell zur Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen .....	78
<b>Abbildung 2:</b> Diagramm zur Kodierung nach (Kompetenz-) Kategorien innerhalb der Interviews insgesamt (Untersuchung 2010) .....	96
<b>Abbildung 3:</b> Niekies Modell pädagogischer Kompetenz .....	112
<b>Abbildung 4:</b> Diagramm zur Verteilung von Kodierungen nach Kompetenzkategorien innerhalb der beteiligten Einrichtungen und insgesamt (einrichtungübergreifend) .....	402
<b>Abbildung 5:</b> Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen nach Kompetenzkategorien innerhalb der beteiligten Einrichtungen und insgesamt (einrichtungübergreifend) .....	403
<b>Abbildung 6:</b> Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ .....	412
<b>Abbildung 7:</b> Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ .....	413
<b>Abbildung 8:</b> Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘ ..	417
<b>Abbildung 9:</b> Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘ .....	418
<b>Abbildung 10:</b> Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ ..	423
<b>Abbildung 11:</b> Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ .....	424
<b>Abbildung 12:</b> Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ .....	427
<b>Abbildung 13:</b> Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ .....	428

## Tabellen

<b>Tabelle 1:</b> Professionstheoretische Modelle und Strukturkern professionellen Handelns .....	50
<b>Tabelle 2:</b> Kompetenzdimensionen nach Weinert.....	66
<b>Tabelle 3:</b> Formale Kompetenzen und Handlungskompetenz nach Gessler .....	68
<b>Tabelle 4:</b> Selbstorganisierte Handlungen nach Erpenbeck & Heyse ....	80
<b>Tabelle 5:</b> Katalog von Schlüsselqualifikationen (freier MitarbeiterInnen) für die museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Kunsthalle in Z-Stadt.....	98
<b>Tabelle 6:</b> Analysematrix Teil I: Allgemeine Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen Handelns .....	122
<b>Tabelle 7:</b> Verortung der Museumspädagogik innerhalb der pädagogischen Disziplin.....	183
<b>Tabelle 8:</b> Analysematrix Teil II: Spezifische Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses eines professionellen museumspädagogischen Handelns .....	257
<b>Tabelle 9:</b> Leitfaden und weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews .....	296
<b>Tabelle 10:</b> Transkriptionssystem.....	306
<b>Tabelle 11:</b> Variablenmatrix/Kategoriensystem und Kodierleitfaden zum professionellen museumspädagogischen Handeln.....	319

---

**Abkürzungen**

<b>Abs.</b>	Absatznummer der Textstelle in der MAXQDA-Datei zur Untersuchung
<b>AsKI</b>	Arbeitskreis selbständiger Kultur-Institute e. V.
<b>BDK</b>	Bund Deutscher Kunsterzieher
<b>BfKB</b>	Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel
<b>BKJ</b>	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
<b>BvMp</b>	Bundesverband Museumspädagogik e. V.
<b>DGfE</b>	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
<b>DMB</b>	Deutscher Museumsbund
<b>EDV</b>	Elektronische Datenverarbeitung
<b>FSJ</b>	Freiwilliges Soziales Jahr
<b>HBK Saar</b>	Hochschule der bildenden Künste Saar
<b>HTW Berlin</b>	Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
<b>ICOM</b>	International Council of Museums
<b>ICTOP</b>	International Committee for the Training of Personnel
<b>IfM-SMB</b>	Institut für Museumsforschung-Staatliche Museen zu Berlin
<b>IPMA</b>	International Project Management Association
<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz
<b>PDF</b>	Portable Document Format
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>VDK</b>	Verband Deutscher Kunsthistoriker
<b>Zl.</b>	Zeilennummer der Transkriptstelle im Volltranskript des entsprechenden Interviews

## Einführung

### 1 Einleitung

»Ich bitte Sie, sich immer vor Augen zu halten, daß es nicht Visionen eines Irren sind, die ich Ihnen berichte. Wenn das, was ich Ihnen nun erzähle, nicht wahr ist, dann gibt es keine Sonne am Himmel«

Mary W. Shelley: Frankenstein oder Der moderne Prometheus<sup>1</sup>

Die bisher weitgehend unregelte Aus- und Fortbildungssituation von Museumspädagog\*Innen (vgl. Maaß, 2006, S. 3) eröffnet einen Raum für umfassende (Nach-)Fragen und Forschungsprojekte aus allgemeinpädagogischer bzw. professionstheoretischer Perspektive; und zwar insbesondere solcher mit Fokus auf den Entwicklungsstand, die Ausgestaltung und die (individuelle/kollektive) Beurteilung professionellen (pädagogischen) Handelns (bzw. der Handlungslogik) innerhalb dieses Arbeitsbereiches.

Eine so ausgerichtete Forschung und damit: die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Arbeitsfeld der Museumspädagogik wird jedoch nicht lediglich aus fachlichem Interesse heraus angestoßen, sondern ist auch der gesellschaftlichen Relevanz verpflichtet und geschuldet, mit welcher die museumspädagogische Arbeit ausgestattet ist. Diese Relevanz wird ersichtlich, wenn die ‚Standards für Museen‘ zitiert werden, welche im Jahr 2006 vom Deutschen Museumsbund (DMB)<sup>2</sup> und dem deutschen Nationalkomitee des International Council of Museums (ICOM)<sup>3</sup> veröffentlicht wurden. Den einzelnen Standards für qualifizierte Museumsarbeit geht eine Präambel voraus. In dieser heißt es:

---

<sup>1</sup> Zitat entnommen aus der Übersetzung des Romans durch Widmann (1912); Ausgabe aus dem Jahr 2012.

<sup>2</sup> Der Deutsche Museumsbund (DMB) ist ein im Jahr 1917 gegründeter, eingetragener Verein und der Interessenverband der Museen in Deutschland. Museen können Mitglied des Deutschen Museumsbundes werden und so von einem gemeinschaftlichen (wissenschaftlichen) Austausch oder einheitlichen Qualitätskriterien (siehe dazu: DMB & BvMp (2008)) profitieren (vgl. Braun, 2010, S. 8).

<sup>3</sup> Der ICOM ist der „internationale[.] Museumsrat (International Council of Museums), der die Interessen der Museen und des Museumspersonals staatenübergreifend in der Öffentlichkeit vertritt und über 115 nationale Komitees verfügt“ (Braun, 2010, S. 13; Anp.: J. B.; siehe dazu auch: ICOM-Deutschland, 2010).

„Museen bewahren und vermitteln das Kultur- und Naturerbe der Menschheit. Sie informieren und bilden, bieten Erlebnisse und fördern Aufgeschlossenheit, Toleranz und den gesellschaftlichen Austausch. [...] Sie sind der Beachtung und Verbreitung der Menschenrechte – insbesondere des Rechts auf Bildung und Erziehung – sowie der daraus abzuleitenden gesellschaftlichen Werte verpflichtet. [...] Die spezifischen Kernaufgaben der Museen sind: S a m m e l n , B e w a h r e n , F o r s c h e n , A u s s t e l l e n / V e r m i t t e l n . Museen nehmen diese Aufgaben treuhänderisch für die Gesellschaft wahr.“ (DMB & ICOM-Deutschland, 2006, S. 6; Herv. i. Orig. fett; Ausl.: J. B.)<sup>4</sup>

Die Vermittlung<sup>5</sup> (durch Museumspädagog\*Innen) ist dementsprechend eine der musealen K e r n a u f g a b e n und geschieht auf Grundlage der oben dargestellten Verantwortung, welche die Museen gegenüber der Gesellschaft tragen.<sup>6</sup> Museumspädagogisches Handeln erlangt darüber eine besondere Bedeutung, da durch dieses eine d i r e k t e Schnittstelle zwischen den Museen (bzw.: der Institution Museum), deren Gütern und den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft hergestellt wird. Leßmann (2011) betont in diesem Zusammenhang die Herausforderungen an Museen und deren Angebote, welche sich während der Tätigkeit innerhalb dieser ‚Schnittstelle‘ ergeben:

„Vermittlungsarbeit im Museum bettet automatisch die Institution Museum in gesellschaftliche Prozesse und Zusammenhänge ein. Niemals zuvor lag gerade in diesem Aspekt eine so große Herausforderung für Museen. Denn diskutiert man einerseits in Museen die Frage, ob die Sammlungen und Ausstellungen noch die Bedürfnisse und Fragen einer sich wandelnden Gesellschaft, die diese letztlich finanziert, wiedergeben, so sind es umgekehrt die Vermittlungsangebote, die neue Kommunikationswege, Vermittlungsformate und eben Kontakte zu den Menschen und einem immer weniger homogenen potenziellen Museumspublikum suchen.“ (Leßmann, 2011, S. 28)

Der Anspruch an (museumspädagogische) Vermittlung wächst somit auch zukünftig weiter, womit auch die unmittelbare praktische Umsetzung dieser Vermittlung vor steigenden Ansprüchen steht. Die Realisie-

<sup>4</sup> In Abschnitt 11.5 wird eine durch Fromm (2010) vollzogene, kritische Auseinandersetzung mit den im Zitat formulierten Ansprüchen aufgegriffen.

<sup>5</sup> Der Begriff der ‚Vermittlung‘ wird während der theoretischen Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik innerhalb der Abschnitte 11.2 und 11.6 noch Thema sein und dort genauer aufgearbeitet.

<sup>6</sup> Parmentier geht sogar soweit, das Museum zu einer ‚Zentralinstitution der Moderne‘ zu erklären, welche „als Bildungsstätte – genauso oder mehr noch als die Schule – konstitutiv für den Zusammenhang einer Gesellschaft [ist; J. B.], die in ihrer entfesselten Dynamik ununterbrochen ihre eigenen Traditionen vernichtet und dabei ständig in die Gefahr gerät, den Kontakt zu ihrer Vergangenheit und damit zu sich selbst zu verlieren“ (Parmentier, 2009, S. 47; Einf.: J. B.). Museen wirken dieser Gefahr entgegen; bspw. indem sie tradierte Sachquellen arrangieren, ausstellen und ihren Besucher\*Innen so ein Bild der Vergangenheit vermitteln. Damit nehmen sie (nach Parmentier) nicht nur Einfluss auf kollektive Einstellungen des Gemeinwesens in Bezug auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Verhaltensformen des Gemeinwesens in der Zukunft (vgl. Parmentier, 2009, S. 46).

rung dieser Ansprüche scheint jedoch (trotz Formulierungen wie denen der ‚Standards für Museen‘) nicht reibungslos zu verlaufen:

„Zwar ist es richtig, dass sich die Vermittlungsbemühungen vervielfacht haben und die Museen auf weit elaboriertere Angebote und Formate zurückgreifen können als vor zehn oder zwanzig Jahren. Die Ausstellungen selbst haben sich in dieser Hinsicht jedoch kaum verändert. Im Kern bauen sie auf den Besucher, den sie sich erzogen haben. Vermittlungsangebote werden in der internen Logik der Museen eher als eine zweite Schicht angesehen, die sich schützend um die Ausstellung legt. Sie erfüllt den Zweck, die ‚eentlichen‘ Inhalte und Argumentationen unangetastet zu lassen und stattdessen leicht konsumierbare Oberflächen zu schaffen, die bloß den Eindruck erwecken, man würde den untypischen Besucher ernst nehmen. Diese Praxis hat einmal mehr mit der Arbeitsteilung zwischen den inhaltlich arbeitenden Kuratoren, den die Formen entwickelnden Gestaltern und den sich um die Vermittlung kümmernden Museumspädagogen zu tun.“ (Tyradellis, 2014, S. 85)

‚Gesellschaftlicher Austausch‘ und ‚treuhänderisches Handeln‘ sind keine Bezeichnungen, die mit dieser Feststellung zur Wirklichkeit musealer Vermittlung (in Kunstmuseen) in Einklang stehen. ‚Professionelles pädagogisches Handeln‘ ebensowenig.

Eine Fokussierung des Handlungsfeldes Museumspädagogik durch eine pädagogische fundierte Forschung erscheint in Anbetracht der oben dargestellten Umstände als unumgänglich (und überfällig). Allgemeiner Pädagogik und Professionsforschung obliegen die Verantwortung, das Handlungsfeld ‚Museumspädagogik‘ mit theoretischen wie empirischen Befunden auszustatten.

## **2 Forschungsinteresse**

Innerhalb dieses Abschnitts wird zunächst die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung abgebildet. Im Anschluss findet eine Explikation ihrer Komponenten statt.

Als Folge der innerhalb der Einleitung entfalteten Problemstellung(en) lautet die der Untersuchung zu Grunde liegende Forschungsfragestellung:

„Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen<sup>7</sup> aus theoretischer/praktischer Perspektive und welche Kontextbedingungen, Annahmen und Theorien formen dieses?“

Zielsetzung der Arbeit ist eine facettenreiche Rekonstruktion<sup>8</sup>/Abbildung von theoretischen Annahmen und praktischen Deutungen<sup>9</sup> zu einem professionellen museumspädagogischem Handeln.<sup>10</sup> Dahinter steht erstens die Absicht offenzulegen, ob und welchen Einfluss die heterogene Besetzung dieses Tätigkeitsfeldes (durch Praktiker\*Innen ohne einheitliche Ausbildung) auf das Verständnis und die Realisierung professionellen Handelns bzw. die Umsetzung museumspädagogischer Angebote hat. Zweitens soll erkundet werden, welchen Einfluss die Rahmenbedingungen museumspädagogischen Handelns auf eben dieses nehmen (und sogar noch davor: Unter welchen Rahmenbedingungen museumspädagogi-

<sup>7</sup> Da die Form und Ausrichtung von Museen sehr unterschiedlich ist (für einen diesbezüglichen Überblick siehe: Viereg, 2008a) und einerseits eine gewisse Vergleichbarkeit der untersuchten Fälle/Einrichtungen innerhalb des Samples gewährleistet werden soll, richtet die Untersuchung ihren Blick primär auf Kunstmuseen. Kunstmuseen stellen nicht nur eines der zentralen und klassischen Felder der museumspädagogischen Tätigkeit und Entwicklungsgeschichte dar (man denke an Alfred Lichtwarks Wirken in der Hamburger Kunsthalle gegen Ende des 19. Jahrhunderts (siehe dazu auch: Abschnitt 10.3.1)), sondern verzeichnen in der musealen Landschaft der Bundesrepublik auch die quantitativ größte Anzahl an Besuchen im Jahr (ca. 19 Millionen im Jahr 2006) unter den verschiedenen Museumsarten (vgl. Graf & Noschka-Roos, 2009, S. 9). Andererseits erlaubt die Fokussierung auf Kunstmuseen eine notwendige Eingrenzung der Forschungsfrage, ohne jedoch gleichzeitig zu sehr einzuengen, denn: insbesondere in Kunstmuseen kann der Anspruch an die Fähigkeit zur Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt m. E. besonders hoch sein, da das Erleben von Kunst regelmäßig ein subjektiver Prozess auf Seiten des Individuums ist, der anders verläuft als bspw. das Verstehen eines technischen Zusammenhangs und somit eine gesteigerte Gefahr des ‚Scheiterns‘ regelmäßig in sich trägt. Logik und Rationalität (oder gar: die Vernunft) sind bei der Vermittlung zwischen Kunstwerk und Betrachter\*In keine gültigen Pfeiler, auf welche Museumspädagog\*Innen ihre Arbeit schlussendlich stützen können. Die Lage von Museumspädagog\*Innen, die in Kunstmuseen als Vermittler\*Innen tätig sind ist deswegen teilweise als prekär einzuschätzen, wenn es um die Frage nach dem Bildungserfolg ihrer Arbeit geht, da Bildungserfolg im Sinne materialer Bildung oftmals Gefahr läuft, ausschließlich als neu hinzugekommenes (Fakten-)Wissen verstanden zu werden (dieses Verständnis kann allerdings auch auf museumspädagogischer Seite vorherrschen). Dass dieses jedoch nur einen Teil der Absicht der Vermittlung ausmacht, geht aus dem weiter oben eingebrachten Präambel-Auszug hervor (zum musealen Bildungsanspruch siehe auch: Fromm, 2010; Abschnitt 11.5.3 der Untersuchung).

<sup>8</sup> Die Verwendung des Terminus ‚Rekonstruktiv‘ bzw. der hier verfolgte Anspruch der ‚Rekonstruktion‘ entspricht nicht dem Verständnis dieser Begriffe bzw. einer rekonstruktiven Forschung sensu Bohnsack (2010), welche (zur Generierung neuer Theorien) ein forschungsmethodisches Vorgehen vollzieht, welches möglichst nicht auf bereits vorliegende (allgemeine) Theorien zu einem Gegenstand rekurriert (und somit infolge möglicherweise seine eigenen Beobachtungen selektiert (‚Strukturierung der Wahrnehmung‘ (vgl. Bohnsack, 2010, S. 29 f.) und auf bereits vorliegenden Theorien anpasst) sondern, als Ergebnis des Forschungsprozesses, die Generierung gegenstandsbasierter (neuer) Theorien fokussiert; bspw. mittels der rekonstruktiven Verfahrensweise der dokumentarischen Methode (zur rekonstruktiven Forschung sensu Bohnsack siehe: Bohnsack (2010) bzw. Bohnsack, 2010, S. 13 ff.). ‚Rekonstruktion‘ meint hier (in der vorliegenden Untersuchung) das Verfolgen einer Absicht der Freilegung, des Nachvollzugs und der Darstellung entsprechender Ergebnisse (unter Zuhilfenahme bereits existenter Theorien: womit der Unterschied zu Bohnsack überdeutlich wird) zum interessierenden Gegenstand – und wie auch im Text noch weiter erläutert wird.

<sup>9</sup> Zur Verdeutlichung, was damit gemeint ist: Flick, Kardorff & Steinke (2009a) nennen in einem Aufsatz mit dem Titel „Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick“ Laientheorien, Weltbilder und gemeinsam geteilte Normen und Werte als beispielhafte Elemente von subjektiven und kollektiven Deutungsmustern (vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2009a, S. 21).

<sup>10</sup> Aspekte, die auf dem Weg zur Beantwortung der Fragestellung behandelt werden sollten sind z. B. (in loser, unvollständiger Aufzählung): Wie sieht die Arbeit von professionellen Museumspädagog\*Innen überhaupt aus? Denn: Professionelles Handeln ist hier nicht grundsätzlich gleichzusetzen mit ‚gutem‘ oder besonders ‚wirksamen‘ Handeln, sondern meint zunächst eher das Handeln von Personen, die nach außen sichtbar als Museumspädagog\*Innen auftreten und entsprechende Aufgaben beruflich wahrnehmen. Kann überhaupt von einem einheitlichen Berufsalltag die Rede sein? Worauf stützen professionelle Museumspädagog\*Innen ihr Handeln (vielleicht auf Leitbilder von Museen, auf eigenes Fachwissen, auf Alltagstheorien)? Was für berufsbiographische Hintergründe haben Museumspädagog\*Innen? Also: Was bringen sie mit (in ihren Berufsalltag)?

ches Handeln überhaupt stattfindet). Drittens soll der Frage nachgegangen werden, worauf (bspw. Theorien oder anderweitiges Fachwissen zum Tätigkeitsfeld) Museumspädagog\*Innen ihr Handeln stützen (und welche daran anhaftenden und als professionell eingeschätzten (, ggf. kollektiven) Deutungsmuster sich daran entlang evtl. ergeben).<sup>11</sup> Dies sind die originären Ausgangspunkte der Untersuchung.

Die Abbildung theoretischer Modelle zu den oben genannten Aspekten stellt entsprechend der Forschungsfragestellung zudem nicht lediglich einen gewichtigen Teil einer (die empirische Phase vorbereitenden) Aufarbeitung der hier verfolgten Thematik dar – die Ergebnisse der theoretischen (also: auf Theoriebasis vollzogenen) Aufarbeitung der Fragestellung werden denen der Empirie im Verlauf der Untersuchung vergleichend gegenübergestellt und diskutiert. Die Absicht dieser Zugänglichmachung findet sich weniger in dem Versuch über die Qualität konkreter professioneller museumspädagogischer Arbeit letztgültig wertend bestimmen zu wollen (gut vs. schlecht), sondern eher darin, sie langfristig über die wissenschaftlich-reflexive Rekonstruktion von Theorie und Praxis (pädagogisch/professionstheoretisch) zu fundieren – eben durch eine solche ‚Momentaufnahme‘ wie sie hier im weiteren Verlauf vollzogen wird. Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse könnte so bspw. eine Diskussion über die grundsätzliche Realisierbarkeit, den Stellenwert und die (inhaltliche) Ausgestaltung einer geregelten Ausbildung oder von (ggf. notwendigen) Fort- und Weiterbildungen stattfinden oder auch allgemein über den gegenwärtigen Grad der Professionalisierung museumspädagogischer Angebote.<sup>12</sup> Gleichzeitig wird damit auch an die – innerhalb der Pädagogik/Erziehungswissenschaft alltäglichen/allgegenwärtigen – Diskurse zur Qualitätsverbesserung, Absicht und Legitimierung von pädagogischen Angeboten angeknüpft.

<sup>11</sup> Meuser (2005) beschreibt nach einer Analyse von 113 – während einer Recherche in Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bibliotheksdatenbanken willkürlich ausgewählten – Dokumenten die Merkmale professionellen Handelns in einem positiven Sinne verdichtet als: „Orientierung des Handelns am aktuellen, wissenschaftlich fundierten Wissensstand und am Prinzip der ökonomischen Rationalität“ (Meuser, 2005, S. 256; siehe dazu auch: Abschnitt 6.1.9 der Untersuchung). Es ließe sich fragen, ob professionelles museumspädagogisches Handeln diese Merkmale gänzlich einschließt oder ob währenddessen evtl. ganz andere Merkmale in den Vordergrund rücken.

<sup>12</sup> Insofern innerhalb der Untersuchung von ‚museumspädagogischen Angeboten‘ die Rede ist, bezieht sich diese auf solcherlei Angebote in Kunstmuseen – außer es wird an entsprechender Stelle dezidiert auf anderweitige Museen/Museumsformen verwiesen.

### 3 Relevanz der Fragestellung

Weiter angefacht wird die Motivation eine Untersuchung mit der genannten Fragestellung durchzuführen durch den gegenwärtigen Stand der Forschung im Kontext der hier verfolgten Thematik. Untersuchungen zum professionellen Handeln finden im Tätigkeitsfeld der Pädagogik gegenwärtig in beinahe jedem Praxisbereich statt<sup>13</sup>; genannt seien hier z. B. die Schulpädagogik oder die Erwachsenen- und Weiterbildung.<sup>14</sup> In jüngerer Vergangenheit ist auch dem professionellen Handeln innerhalb der Sozialen Arbeit vermehrt Aufmerksamkeit zuteil geworden.<sup>15</sup>

Grundsätzliches Ergebnis dieser Auseinandersetzungen ist zum einen der kritisch-differenzierte Umgang mit den Begriffen ‚Profession‘ und ‚Professionalität‘<sup>16</sup> und – sich daraus ergebend – die Entwicklung/Hinzuziehung weiterer theoretischer Entwürfe zur Bestimmung von Profession, die von einem ‚merkmalsorientierten‘, ausschließlich an bestimmten Attributen (bspw. Autonomie, Prestige) ausgerichteten Professionsverständnis abweichen und das eigentliche, berufliche Handeln verstärkt fokussieren; womit die eigentliche ‚Professionalität‘ desselben mehr in den Vordergrund der Betrachtung rückt (z. B. innerhalb der interaktionistisch ge-

<sup>13</sup> Titel zum Thema beinhalten oftmals die Wortkombinationen ‚pädagogische Professionalität‘ oder ‚professionelles pädagogisches Handeln‘. Das Handlungsfeld, auf welches sich die jeweilige Schrift bezieht ist entweder Haupttitel der Untersuchung oder findet sich hinter der genannten Wortkombination. Werke zur pädagogischen Professionalität enthalten auch Beiträge zum professionellen pädagogischen Handeln (siehe dazu bspw.: Combe & Helsper, 1996).

<sup>14</sup> Helsper (2004) hält für die vorgelegten Untersuchungen zum Thema Profession im Bereich der Erwachsenenbildung fest, dass diese sich insbesondere mit der Heterogenität der Ausbildungsprofile und den beruflichen Hintergründen der Erwachsenenbildner\*Innen befassen (vgl. Helsper, 2004, S. 303). Die Heterogenität der Ausbildungsprofile, welche im Bereich der Museumspädagogik vorhanden ist, wurde bereits weiter oben thematisiert und wird ebenso in Abschnitt 10.3.5 aufgegriffen.

<sup>15</sup> Siehe dazu bspw. die Untersuchungen von Ackermann & Seek, 1999; Heiner, 2007. Oder aktuell die Aufsatzsammlung ‚Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit‘ von Becker-Lenz, Busse, Ehler & Müller, 2011.

<sup>16</sup> Mögliche Fragen an den Professionsbegriff bündelt Helsper (2004) in fünf Perspektiven. Diese setzen sich bspw. mit dem normativen Gehalt von Professionsmodellen auseinander: Professionalität als Steigerungsformel (der Qualität pädagogischer Leistungsfähigkeit) gegenüber der bisherigen (von da an definitiv) als defizitär erscheinenden, pädagogischen Arbeit; oder sie forschen aus einer Perspektive, die thematisiert, ob in der Pädagogik aufgrund ihrer Heterogenität ein einheitliches Professionsverständnis des Pädagogischen überhaupt haltbar sein kann (vgl. Helsper, 2004, S. 304 f.; siehe dazu auch: Nieke, 2002; Abschnitt 8). Wodurch sich bereits hier die Frage anschließt, ob nicht nur ein einheitliches Professionsverständnis der Pädagogik schlichtweg (nicht) möglich ist, sondern ob dieses evtl. auch die einzelnen Arbeitsbereiche der Pädagogik betrifft. Für die Museumspädagogik – als einen pädagogischen Tätigkeitsbereich – könnte dies durchaus der Fall sein, da dieser allein schon durch die verschiedenen Formen von Museen, die es gibt, wiederum sehr heterogen ist.

prägten Professionstheorie (siehe dazu: Schütze, 1996<sup>17</sup>); oder im Entwurf der ‚Reflexiven Professionalität‘ (siehe dazu: Dewe, 2009).<sup>18</sup>

Zum anderen erlaubt diese kritische Auseinandersetzung ein Hinterfragen des professionellen beruflichen Handelns an sich, etwa durch die Prüfung/Definition, welche Anteile eine spezifische Tätigkeit (die Ausübung einer Profession) in einem (gesellschaftlichen) Funktionsbereich hat, welches Handlungs- und Kommunikationsgeschehen sie damit abdeckt und (zumindest aus strukturfunktionalistischer Sichtweise): wie die spezifischen Eigenschaften und Problemtypiken aussehen, in/mit denen sich eine Profession eine Zentralstellung in einem Funktionsbereich aneignet. Folge dieser Prüfung kann eine fruchtbare Reflexion nicht nur über den Status des eigenen Berufs sein, sondern auch eine (weitere) Rollen (Aus-)Differenzierung und eine Betrachtung der Inklusion von Laien<sup>19</sup> (also: Ausdifferenzierung der Leistungs- und Komplementärrollen) (vgl. Stichweh, 2013, S. 322 ff.).<sup>20</sup>

Die Museumspädagogik, in Anlehnung an Zacharias (2001) als Element der Kulturpädagogik verstanden, hat eine solche Befassung mit ihrer eigenen Professionalität, respektive ihrem professionellen Handeln noch nicht in einem angemessenen Umfang erfahren. Dies kann einerseits auf das ‚Nischendasein‘ der ästhetischen Erziehung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses insgesamt zurückzuführen sein, andererseits eben auch auf die weiter oben genannte, heterogene Besetzung des Feldes durch Praktiker\*Innen (und Theoretiker\*Innen) unterschiedlichster Disziplinen oder auch: Professionen; so dass sich vielleicht kein, das Feld streifender Wissenschaftszweig letzten Endes für eine solche

<sup>17</sup> Oder: Insbesondere Abschnitt 12.1.4 der vorliegenden Untersuchung.

<sup>18</sup> Für einen Überblick über den zeitlichen Verlauf dieses Prozesses innerhalb der Sozialen Arbeit siehe: Spiegel, 2008, S. 48 ff.; zur Veränderung des Fokus weg von Attributen hin zum Handeln siehe: Schmidt, 2008.

<sup>19</sup> Parmentier (2009) verweist auf die durch Bennet (1995) – in Anlehnung an die Terminologie Foucaults – formulierte Disziplinarmacht des Museums (siehe dazu: Bennet, 1995, S. 63 ff.). Im Sinne dieser beobachten die Besucher\*Innen im Museum sich und ihr Verhalten wechselseitig. Dadurch findet eine gegenseitige Kontrolle statt, welcher sich die Besucher\*Innen wegen der weiträumigen, offenen Architektur der Museen nicht entziehen können (vgl. Bennet, 1995, S. 68 f.). Bürgerliches, distinguiertes Verhalten wird währenddessen eingeübt, anderes Verhalten (laufen, essen, Hände benutzen) ist ‚verboten‘ (vgl. Parmentier, 2009, S. 60 f.). Im Kontext der Untersuchung kann thematisiert werden, inwiefern Museumspädagog\*Innen diesen Umstand wahrnehmen/auf ihn einwirken. Funktioniert die Rollenausdifferenzierung so, dass professionelle Museumspädagog\*Innen vielleicht auch ‚Wärter\*Innen‘ sind (oder etwas gemäßiger: Ersatzlehrer\*Innen)? Für eine Offenlegung einer Rollenausdifferenzierung in Sinne einer Rekonstruktion der Verantwortung und Zuständigkeit der Museumspädagogik innerhalb des Museums aus Perspektive der im Kontext der Untersuchung interviewten Praktikerinnen siehe Abschnitt 19.3.2.1.

<sup>20</sup> Stichweh (2013) stellt diese Überlegungen in seinem hier herangezogenen Werk allgemein zu professionalisierbaren Funktionssystemen der Gesellschaft an.

Betrachtung bisher gänzlich und/oder in einem gesteigerten Umfang erwärmen konnte – die Fachdisziplinäre Referenz ist weiterhin ungeklärt. Graf & Noschka-Roos (2009) sehen zudem in dem breiten Spektrum ‚wie‘ museumspädagogische Angebote innerhalb der Praxis organisiert/durchgeführt werden können, eine weitere Schwierigkeit für die Erschließung theoretischer Erkenntnisse zum Gegenstand Museumspädagogik:

„Die Heterogenität dieser je nach Ausgangsbedingungen<sup>21</sup> unterschiedlich geformten Vermittlungspraxis zählt sicher mit zu den Ursachen der mangelnden museumspädagogischen Theoriebildung. Diese wird zudem durch den Umstand erschwert, dass eine museologische konsistente Theorie fehlt und – eng damit im Zusammenhang – Konzepte zur Vermittlung differieren.“ (Graf & Noschka-Roos, 2009, S. 14)

Erkenntnisse zur beruflichen Tätigkeit von Museumspädagog\*Innen ergeben sich (auch deshalb) bisher hauptsächlich aus (teils anekdotenhaft anmutenden) Aufsätzen (zur beruflichen Praxis), Bulletins und (in erster Linie) aus Herausgeber\*Innenwerken (Aufsatzsammlungen).<sup>22</sup> Somit erscheint nachvollziehbar, dass sich eine wissenschaftliche Fragestellung/Analyseabsicht – wie sie der hier vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegt – so bisher kaum umfassend beantworten/umsetzen lässt. Untermauert wird diese Einschätzung von Graf & Noschka-Roos (2009), welche die Geschichte der Vermittlungsarbeit gemeinhin als noch jung einschätzen und innerhalb der Praxis Forschungsbedarf attestieren „im Sinne einer Überprüfung, inwieweit geplante Ausstellungen oder begleitende [auch museumspädagogische; J. B.] Programme im Sinne explizi-

<sup>21</sup> Als ‚heterogene Ausgangsbedingungen‘ definieren Graf & Noschka-Roos (2009, S. 13 f.) (hier gekürzt dargestellt) – neben der jeweiligen Zielsetzung der verschiedenen Museen – insbesondere deren institutionelle Verankerung (bspw. Trägerschaft, regionale Einbindung), die materielle Ausstattung (Sammlungsbestände), personelle und finanzielle Ressourcen usw. Für die Vermittlungstätigkeit führt dies zu einem Kontinuum „bei dem auf der einen Seite in der Region museumspädagogische Arbeit von einer ehrenamtlichen Leiterin oder einem Leiter eines Heimatmuseums für Grundschulklassen organisiert wird und auf der anderen Seite in der Großstadt ein museumspädagogischer Zentralsdienst mit einem Stab von festen und freiberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verschiedene Museen und Zielgruppen betreut“ (Graf & Noschka-Roos, 2009, S. 14). Ein systematischer Vergleich museumspädagogischer Praxis wird dadurch erschwert (vgl. ebd.).

<sup>22</sup> In welchen zwar oftmals die Darstellung eigener praktischer Projekte der Autor\*Innen und/oder die beispielhafte Anwendung von Vermittlungsformen großen Raum einnehmen und somit durchaus relevante Einblicke bieten; ein theoretischer Diskurs über (diese) Silhouetten professionellen Handelns aber noch nicht im bereits weiter oben thematisierten, wünschenswerten Umfang (bzw. aus der hier avisierten Perspektive) stattfindet. Dementgegen bereits vielschichtig bearbeitete Themen sind u. a.: Das Verhältnis von Museumspädagogik zu Kunstpädagogik/zur Schule, das Museum als Lernort oder die Ausstellungsgestaltung (siehe dazu bspw. die Herausgeber\*Innenwerke von Vogt, Krüze & Schulz, 2008; Kunz-Ott, Kudorfer & Weber, 2009). Professionelles Handeln und die Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung erlebten allerdings in der ersten Hälfte der 1980er Jahre eine kurze Phase des Aufblühens (siehe dazu bspw. das Herausgeber\*Innenwerk von Freymann & Grünewald-Steiger, 2004 (Erstveröffentlichung 1988) oder das 1981 von Weschenfelder & Zacharias veröffentlichte „Handbuch Museumspädagogik“ (nicht mehr aufgelegt seit 1992)). Eine Refokussierung dieses Gegenstandsbereichs erscheint somit als angemessen.

ter Ziele erfolgreich umgesetzt wurden bzw. verbessert werden können“ (Graf & Noschka-Roos, 2009, S. 22; Einf.: J. B.). So etwas in dieser Art soll hier geschehen: Allerdings wohl eher auf einer Metaebene, über den unmittelbaren Kontext einer bestimmten Ausstellung hinaus, in Richtung eines grundsätzlicheren, empirisch aufbereiteten ‚Museumspädagogik quo vadis?‘.<sup>23</sup>

Ziel der vorliegenden Arbeit (und damit: dieses allgemeinpädagogischen/professionstheoretischen Eingriffs) ist nicht nur, den Forschungsstand der Museumspädagogik als einen wissenschaftlich fundierten Tätigkeitsbereich um neue Erkenntnisse zu erweitern sondern auch gleichsam Unterstützung für eine eigenständige, museumspädagogischen Forschungskultur zu leisten. Weiterhin möchte die Untersuchung einen Beitrag zu Fragen der Erschließung pädagogischer Professionalität in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (bzw.: Spezialpädagogiken) leisten. Die vorliegende Arbeit kann deshalb – insbesondere über die Anwendung des hier vollzogenen, modularen Aufbaus – als Vorschlag und Beispiel verstanden werden, wie professionelles pädagogisches Handeln erforscht werden kann: sowohl theoretisch wie empirisch und unter Einbezug und/oder Fokussierung unterschiedlicher Facetten des aktuell interessierenden Gegenstandes.

#### **4 Aufbau der Arbeit**

Der Ablauf der Untersuchung – in Form des Aufbaus der hier vorliegenden Arbeit – gliedert(e) sich in drei Teile. Einen theoretischen, einen empirischen und den der (zusammenführenden) Ergebnisdarstellung. Der theoretische Teil (Teil I) dient zu einer theoriebasierten Aufarbeitung der Fragestellung; der Erarbeitung eines Grundgerüsts für den – auf dieses aufbauenden – empirischen Teil (Teil II) und ebenfalls als Vergleichsgröße innerhalb der (den theoretischen und den empirischen Teil) zusammenführenden Ergebnisdarstellung (Teil III).

<sup>23</sup> Wortwahl ‚übernommen‘ von den Titeln der Herausgeberwerke von Schilling, Gängler, Züchner & Thole (2013) „Soziale Arbeit quo Vadis: Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis“ und Mührel (2006) „Quo Vadis Soziale Arbeit? Auf dem Wege zu grundlegenden Orientierungen“.

Im Kontext der theoretischen Aufarbeitung werden verschiedene Schlüsselbegriffe (bspw. ‚Profession‘, ‚professionelles Handeln‘, ‚Museumspädagogik‘), welche innerhalb der Untersuchung einen relevanten Platz einnehmen, betrachtet und die sich daraus ergebenden Erkenntnisse dazu genutzt, die empirische Phase im Feld vorzubereiten – bspw. indem Operationalisierungen ausgewählter theoretischer Modelle zu Aspekten der Forschungsfragestellung vorgenommen werden.

Der empirische Teil der Untersuchung ist forschungsmethodisch qualitativ konzipiert.<sup>24</sup> Innerhalb dieses Untersuchungsabschnitts findet die Anwendung einer Verfahrensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt.<sup>25</sup> Dies bedeutet(e) für den vollzogenen Untersuchungsverlauf:

Im Anschluss an die Auswertung/Aufarbeitung von wissenschaftlichen Textmaterialien während der theorieerschließenden Vorarbeiten (Teil I), wurden zur reaktiven Datenerhebung im Feld (Teil II) problemzentrierte Interviews<sup>26</sup> durchgeführt. Die Grundlage für diese Interviews bildeten die Erkenntnisse aus Teil I.

Ebenfalls auf Basis der Recherchevorarbeiten fand während der empirischen Phase der Untersuchung die Anwendung der ‚strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse‘ statt. Diese wurde genutzt, um einerseits eher allgemeine, kategorisierbare Informationen zur Deutung und Beschreibung professionellen museumspädagogischen Handelns aus dem Forschungsmaterial zu entnehmen (bspw. von den interviewten Personen genannte (bzw. umschriebene) Schlüsselkompetenzen). Andererseits erlaubte diese Form der Analyse des Materials auch eine gezielte Suche nach etwaig vorhandenen, jedoch nicht unmittelbar zugänglichen Beschreibungsmustern der Tätigkeit seitens der interviewten Personen, welche somit einer Interpretation und Diskussion zugänglich wurden.

<sup>24</sup> Zur besseren Überschaubarkeit wurde die empirische Phase der Untersuchung innerhalb der Arbeit in ihrer Gesamtheit in zwei Abschnitte untergliedert. In Abschnitt II finden primär eine Darstellung der hier gewählten, forschungsmethodischen Arbeitsweise und der dazugehörigen Aspekte statt (Samplebildung, Konstruktion des Interviewleitfadens etc.). Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse findet daran anknüpfend in Abschnitt III statt. Diese ist (zwangsläufig) ebenfalls empirisch basiert – zur besseren Abgrenzung der oben genannten Untersuchungsteile und auf Basis der dort vollzogenen Arbeitsschritte wurde jedoch eine weitere Untergliederung vollzogen.

<sup>25</sup> Für einen Überblick über die qualitative Inhaltsanalyse siehe bspw.: Mayring & Brunner, 2010, S. 323 ff.

<sup>26</sup> Zur Befragungsform des problemzentrierten Interviews siehe: Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442 f.

Ergebnis dieses Vorgehens<sup>27</sup> war ein die Forschungsfrage immer präziser beantwortender, iterativer (Forschungs-)Prozess, der ausgehend von der Ebene der allgemeinen Erkenntnis (die im Verlauf der Recherchevorarbeiten begründet wurde) in die der besonderen verläuft und an dessen Ende eine Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen konnte.<sup>28</sup> Teil III bildet diesen Prozess ab und nimmt dabei auch einen Rückbezug auf die Arbeitsergebnisse aus Teil I vor – also ein Vergleich zwischen den theoretischen und den empirischen Forschungsergebnissen.

---

<sup>27</sup> Also der dargestellten Abfolge der unterschiedlichen Untersuchungsphasen.

<sup>28</sup> Die Untersuchung schließt sich mit diesem methodischen Vorgehen unmittelbar an die Ausführungen von Meuser (2005) zur Erkundung professionellen Handelns an. Dieser schlägt diesbezüglich zwei grundsätzliche Strategien vor: Entweder erfolgt die Erkundung über Modelle und Kriterien zum professionellen Handeln, die in der Professionssoziologie entwickelt werden (über die in der Wissenschaft selbst jedoch keine Einigkeit besteht), „[o]der man betreibt gewissermaßen eine Ethnographie des professionellen Handelns, indem man danach fragt, was die ‚Eingeborenen‘ sich unter einem solchen Handeln vorstellen“ (Meuser, 2005, S. 253; Anp.: J. B.). Die in der Untersuchung gewählte Vorgehensweise erlaubt jedoch eine produktive Verknüpfung des ‚Entweder‘ mit dem ‚Oder‘, indem (unter dem Prinzip der Offenlegung) die Möglichkeit und Anwendbarkeit einer ‚theoretischen Vermengung‘ dieser beiden Wege zur Erkenntnis geprüft werden kann. Die umfassende theoretische Aufarbeitung (bzw. Taxierung) des hier interessierenden Gegenstandes (Teil I) geht in diesem Sinne den ersten der von Meuser vorgeschlagenen Wege, die empirische Phase (Teil II) (mitsamt ihrer rekonstruktiven Orientierung) den zweiten.

## I Theoretische Aufarbeitung

### 5 Einleitung zum theoretischen Teil der Arbeit

»Wenn ich auch die Fähigkeit besaß, Leben zu verleihen, so stand mir doch zunächst die ungeheuer schwierige Aufgabe bevor, einen Leib zu schaffen mit all seinen Muskeln, Sehnen und seinem Geflecht von Adern und Nerven«

Mary W. Shelley: Frankenstein oder Der moderne Prometheus<sup>29</sup>

Um eine strukturierte Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand ‚museumspädagogische Professionalität‘ bzw. ‚professionelles museumspädagogisches Handeln‘<sup>30</sup> zu gewährleisten, habe ich mich dazu entschlossen, die Arbeit (bzw. die Bearbeitung der hier verfolgten Fragestellung) in insgesamt drei Teile aufzuspalten, innerhalb welcher eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung stattfindet. Der erste Untersuchungsteil nimmt dabei eine (wie bereits beschrieben) sehr zentrale Stellung ein, denn er wird in gleich dreierlei Hinsicht genutzt. So bietet er zunächst einmal den Platz für eine Einführung in die hier zu Grunde liegende Thematik. Zweitens leistet er, soweit als möglich, eine theoriebasierte Aufarbeitung der hier verfolgten Fragestellung(en) bis hin zur Formulierung vorläufiger Untersuchungsergebnisse. Drittens bildet dieser Teil den Kern der Vorbereitungen der empirischen Untersuchungsphase. Die beiden letzten Punkte werden gleichrangig nebeneinander vollzogen, so dass weder die theoretische Perspektive vernachlässigt wird noch die anschließende, empirische Phase isoliert steht.

---

<sup>29</sup> Zitat entnommen aus der Übersetzung des Romans durch Widmann (1912); Ausgabe aus dem Jahr 2012.

<sup>30</sup> Eine weitere Differenzierung dieser beiden Begrifflichkeiten steht an dieser Stelle noch aus, wird allerdings in Teil I der Untersuchung vollzogen – womit die zwischen diesen Begriffen gegebenen Unterschiede deutlich werden.

Differenzierte Absichten und spezifisches Erkenntnisinteresse des theoretischen Teils:

Innerhalb dieser umfangreichen Aufarbeitungsphase werden von mir verschiedene Theorien und Begriffe, welche im Kontext der Untersuchung als besonders relevant erscheinen in Abfolge behandelt. Diese Phase der theoretischen Fundierung lässt sich wiederum in zwei Abschnitte gliedern, die dem Anspruch der Arbeit, professionelles Handeln aus museumspädagogischer Perspektive zu rekonstruieren, gerecht werden wollen.

Zunächst erfolgt eine genaue Betrachtung des Aspekts ‚professionelles Handeln‘ und des theoretischen Bezugsrahmens in welchem dieses Handeln diskutiert wird. Im Anschluss wird die Museumspädagogik fokussiert und ebenfalls einer solchen Betrachtung unterzogen.

Der Untersuchungsgegenstand erfährt mittels dieses Vorgehens eine (in dieser Phase noch primär theoriebasierte) vielschichtige Ausdifferenzierung. Zur Umsetzung dieser Absicht werden die in Teil I erarbeiteten Erkenntnisse innerhalb von (Zwischen-)Zusammenfassungen in direkten Bezug miteinander gesetzt und – als methodische Konsequenz – zu einer mehrteiligen Analysematrix für die empirische Phase ausgeformt.<sup>31</sup>

Die in Teil I dargestellten Theorien und Begriffe nehmen damit die Rolle von Werkzeugen ein, die zur Umsetzung des Forschungsvorhabens zusammengetragen wurden – auf Basis einer Selektion in Hinsicht auf Anwendbarkeit und Nutzen in Bezug auf die Absichten der Untersuchung.

---

<sup>31</sup> Siehe dazu: Abschnitt 9.2; Abschnitt 13.2.

## 6 Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln

In diesem Abschnitt der Arbeit findet eine einführende Auseinandersetzung mit einigen Begriffen statt, die mit dem Thema ‚professionelles Handeln‘ verknüpft sind und im Rahmen der Untersuchung deshalb eine zentrale Rolle einnehmen:

### Profession

- In einem ersten Schritt wird der Professionsbegriff genauer betrachtet: Verschiedene Theorien/Modelle zur Entstehung, Aufgabe und Ausformung von Professionen werden dargestellt und sollen den Begriff dadurch zugänglich machen. Um mit der Untersuchung an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs anknüpfen zu können, werden neben dem prominenten (aber kritisierten<sup>32</sup>) merkmalsorientierten Modell die umfassend rezipierten – und teilw. als Entwicklungsbasis zur spezifizierten Weiterentwicklung genutzten – Modelle zu Profession und Professionalität von Oevermann (1996), Schütze (1996) & Stichweh (1996) abgebildet.

### Professionalisierung

- Da aus historischer Perspektive nur wenige Berufe/Tätigkeiten den Status eine Profession innehatten/-haben, der (verwandt anmutende) Begriff ‚Professionalisierung‘ jedoch sehr präsent erscheint, soll diesem Phänomen ebenfalls, im zweiten Schritt, Aufmerksamkeit entgegengebracht werden; im engeren Sinne könnte auch die Vorliegende Arbeit als ein Ergebnis einer m. E. seit Jahren anhaltenden ‚Professionalisierungswelle‘ gelten. Was ist also unter dem Begriff ‚Professionalisierung‘ zu verstehen?

### Professionelles Handeln

- Im dritten Schritt wird das ‚professionelle Handeln‘ in den Fokus der Betrachtung rücken. Kann auch innerhalb von ‚Nicht-Professionen‘ professionell gehandelt werden? Verschiedene Autor\*Innen haben sich zu dieser Frage geäußert und z. B. versucht, die Merkmale eines solchen Handelns freizulegen.

### Professionalität

- Der Begriff ‚Professionalität‘ findet im Kontext der vorausgegangen drei Begriffe direkte Verwendung – z. B. als Ergebnis voranschreitender Professionalisierung (etwa im Rahmen einer Erweiterung von institutionellen oder personalen (Fach-)Kompetenzen) oder als Beschreibung der operierenden (handelnden) Silhouette des/der Professionellen (‚professionelles Handeln‘ und ‚Professionalität‘ werden demnach synonym genutzt oder ‚professionelles Handeln‘ und ‚Professionalität‘ werden gänz-

---

<sup>32</sup> Siehe dazu: Pfadenhauer, 2003, S. 37; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362.

lich entkoppelt<sup>33</sup>). Der Begriff bzw. die Auffassung davon ‚was Professionalität kennzeichnet‘ oder wie sie sich ergibt werden deshalb – in seiner/ihrer dort jeweilig geltenden Bedeutung – während der ersten drei Schritte thematisiert (insbesondere während der Operationalisierung professionstheoretischer Modelle und der anschließenden Zusammenfassung).

Die Fachliteratur zu den genannten Oberbegriffen ist umfassend und interdisziplinär geprägt ((Berufs-)Soziologie; (Schul-)Pädagogik; Soziale Arbeit; Betriebswirtschaft u. v. a. m.). Allerdings durchdringen insbesondere die Modelle von Oevermann (1996), Schütze (1996) und Stichweh (1996) die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sowie erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten im Kontext der Thematik. Diese Umstände haben für die vorliegende Arbeit einige Konsequenzen die hier – vor dem konkreten Einstieg in die Begriffsklärung – kurz erläutert werden sollen:

- Die Professionsmodelle der im obigen Absatz genannten Autoren sind m. E. im Fach der Erziehungswissenschaft so breit rezipiert worden, dass eine Nichtwahrnehmung im Rahmen dieser Arbeit im Anschluss zu diskursiven Problemen innerhalb der Erziehungswissenschaft führen kann. Sie bilden eine gewisse, gängige Trias von Ansätzen, die immer wieder für Untersuchungen und Interpretationen herangezogen wird<sup>34</sup>
- Damit geht jedoch einher, dass eine neuerliche, abrissartige Darstellung dieser Modelle zu einer gewissen ‚innerdisziplinären Redundanz‘ führt; es besteht die Gefahr, dass sich ‚nichts wirklich Neues‘ während einer solchen, textuellen Überblicksdarstellung zur (zweifelsfrei notwendigen) Verständnisklärung ergibt.<sup>35</sup> Deshalb soll in dieser Arbeit der Schwerpunkt der Betrachtung der Professionsmodelle nach Oevermann, Stichweh und Schütze jeweils in einer ersten Herausarbeitung von möglichst konkreten Anweisungen (Deutungs-/Ausgestaltungsmöglichkeiten) für das praktische Handeln von Museumspädagog\*Innen im Sinne des jeweiligen professionstheoretischen Modells münden. Dies führt nicht nur zu einer – zumindest geringfügigen – Neuerung/Abwechslung während der erforderlichen Darstellung, sondern gleichermaßen zu einer Vorbereitung des empirischen Teils entlang einer Operationalisierung theoretischer Modelle in Richtung der Ausdeutung selbiger anhand der Ansichten zu professionellem Handeln in der Praxis.

<sup>33</sup> Siehe dazu: Nittel, 2002, S. 255.

<sup>34</sup> Siehe dazu u. a.: Combe & Helsper, 2002; Ewert, 2008; Pfadenhauer, 2003; Pfadenhauer & Sander, 2010. Kraul, Marotzki & Schweppe (2002a) bezeichnen diese Trias als die „drei theoretische[n] Zugänge, die die neuere Professionalisierungsdebatte bestimmen“ (Kraul, Marotzki & Schweppe, 2002a, S. 7; Anp.: J. B.).

<sup>35</sup> Sehr gut dargestellt werden die drei Modelle (Stichweh, Oevermann, Schütze) z. B. bereits bei Ewert, 2008 oder bei Combe & Helsper, 2002.

Nach der Darlegung dieser Ausgangsbedingungen möchte ich nun im nächsten Unterabschnitt endgültig den inhaltlichen Einstieg vollziehen. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Profession‘ stellt dabei den Beginn dar. Die weiteren, oben genannten Begrifflichkeiten rücken daran anschließend, im weiteren Verlauf in den Fokus und erfahren ebenfalls eine Klärung.

## **6.1 Profession – Begriff und Semantik**

### **6.1.1 Zur Bedeutung des Begriffs ‚Profession‘**

Zunächst ganz allgemein:

„Als Professionen gelten Berufe, die sich durch besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen auszeichnen und deshalb oft ein ausgeprägtes Sozialprestige genießen. Markante und oft untersuchte Beispiele sind die sog. ‚alten‘ Professionen der Ärzte, Juristen und Theologen. Meist werden jedoch auch andere Berufsgruppen in das Feld einbezogen, etwa die sog. ‚Freien Berufe‘.“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 762)

‚Was‘ eine bzw. ‚Wer‘ Profession ist oder sich als Teil einer solchen begreifen kann, wird an dem Zitat von Demszky von der Hagen & Voß bereits ansatzweise deutlich. Warum gerade diese Berufsgruppen über die genannten Attribute und Vorteile verfügen (die dann wiederum infolge zu weiteren Vorzügen führen) oder wie sie in diese Stellung kommen konnten, wird jedoch noch nicht wirklich ersichtlich und soll deshalb nun im Folgenden geklärt werden.

Dazu lohnt zum Einstieg eine genauere Betrachtung des Begriffes selbst: Das Wort ‚Profession‘ ist auf das lateinische Verb ‚profiteri‘ (‚bekennen‘ oder auch ‚offen bekennen‘) zurückzuführen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 31; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361).<sup>36</sup> Der

---

<sup>36</sup> Der Aufsatz von Pfadenhauer & Sander (2010) basiert auf einem Kapitel einer Monographie Pfadenhauers (2003; S. 31-54), welches von den beiden Autor\*Innen gemeinsam überarbeitet und als Aufsatz (Pfadenhauer & Sander (2010)) neu veröffentlicht wurde. Innerhalb der vorliegenden Arbeit findet ein Einbezug beider Quellen je nach Bedarf statt, wobei Verweise auf das ursprüngliche Kapitel der Monographie (Pfadenhauer (2003)) bei inhaltlichen Überschneidungen jedoch bevorzugt gesetzt werden.

Begriff enthält damit nach Pfadenhauer bzw. Pfadenhauer & Sander ein „subjektive[s] Moment des Bekenntnisses im Sinnes eines (Ordens-) Gelübdes“ (Pfadenhauer, 2003, S. 31; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 361; Anp.: J. B.). Folge dieses Bekenntnisses (und einer damit i. d. R. einhergehenden, verbrieften Verpflichtung) auf das Allgemeinwohl seitens der Professionsangehörigen soll ein Sonderstatus<sup>37</sup> sein, der bestimmten Berufen bis in die Gegenwart eingeräumt wurde bzw. wird und bspw. auch zu einem hohen gesellschaftlichen Ansehen führt (vgl. Kurtz, 2002, S. 49).

Schmidt (2008) fasst ‚Professionen‘ aus historischer Perspektive als gesellschaftliche Institutionen auf, die sich während des Übergangs von der Vormoderne zur Moderne als Reaktion auf die „Anfälligkeiten der modernen Gesellschaft (etwa Anonymisierung, Wissensdifferenzierung, Komplexitätssteigerung etc.)“ (Schmidt, 2008, S. 838) entwickelt haben. Aufgrund ihres Problemlösepotentials wurden sie zu „herausgehobenen, berufsförmig organisierten und für die moderne Gesellschaft besonders relevanten Tätigkeitskomplexen verdichtet“ (Schmidt, 2008, S. 838; Herv. i. Orig. kursiv) – welche sich mit zentralen gesellschaftlichen Werten beschäftigen (z. B. „Erziehung, Gerechtigkeit, Gesundheit, Seelenheil etc.“ Kurtz (2002, S. 49)). Der bereits erwähnte Sonderstatus wird dadurch weiter untermauert.

Als ‚klassische‘ (oder ‚alte‘) Professionen wird zumeist die Trias der Berufe der Ärzt\*In, der Jurist\*In und der Geistlich\*En bezeichnet.<sup>38</sup> Die Möglichkeit der Bezeichnung anderer Berufe (z. B. Lehrer\*In, Sozialarbeiter\*In, Ingenieur\*In usw.) als Profession ist unter Professionsforscher\*Innen umstritten, wird „anhaltend wie kontrovers debattiert“ (Pfadenhauer, 2003, S. 31) und hat zu Professionskonstrukten wie bspw. dem der ‚bescheidenen Profession‘ von Schütze (1992, S. 132 ff.) in Bezug auf die Soziale Arbeit geführt.

Im professionstheoretischen Diskurs scheint zwischen den verschiedenen Positionen jedoch unstrittig zu sein, dass es sich bei Professio-

<sup>37</sup> Dieses kann sich u. a. durch spezifische Tätigkeitsmonopole, ein gehobenes Ansehen in der Gesellschaft oder auch eine besonders hohe Entlohnung ausdrücken.

<sup>38</sup> Siehe dazu erneut das hier in diesem Abschnitt verwendete Eingangszitat von Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 762.

nen um Berufe handelt, welche bestimmte Merkmale vereinen, die sie unterscheidbar von anderen Berufen machen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 32).

Als professionstypische Merkmale gelten nach Schmidt (2008) u. a. der Rekurs auf wissenschaftliches Wissen, spezifische Handlungskompetenz, Spezialisierung und eine eigenständige Fachlichkeit, Zentralwertbezug (die Erbringung gesellschaftlich unverzichtbarer Leistungen), Kollektivorientierung, Leistungsmonopol und berufliche Autonomie (vgl. Schmidt 2008, S. 839 ff.; Kurtz, 2002, S. 49). Pfadenhauer & Sander geben nach der Auseinandersetzung mit diversen professionssoziologischen Modellen folgende Merkmale als die modellübergreifend übereinstimmenden für Profession an:

„Als ‚Schnittmenge‘ hat sich dabei der Rekurs auf folgende Kennzeichen herausgebildet: 1) das berufsbezogene, mithin ‚professionelle‘ – teilweise als ‚theoretisches‘ spezifizierte – Wissen, 2) die eindeutige, meist formalrechtliche Definition des Tätigkeitsfeldes im Verbund mit einer Monopolisierung dieses Tätigkeitsfeldes auf Basis dieses Wissens, oftmals in seiner institutionalisierten Form (Bildungstitel), sowie 3) die Herausbildung von Berufsverbänden zur Selbstverwaltung der Profession, ihrer typischen Wissensbestände und Praktiken der Berufsausübung und/oder eine (teils altruistisch verstandene) Gemeinwohlorientierung.“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362)<sup>39</sup>

Meuser (2005) greift verschiedene professionssoziologische Modelle auf, orientiert sich an darin vorhandenen Gemeinsamkeiten bzw. „konsentierten Bestimmungsmerkmale[n]“ (Meuser, 2005, S. 257; Anp.: J. B.) und differenziert die Kennzeichen des Handelns von Professionsangehörigen anschließend in sieben Punkte (Meuser, 2005, S. 257 f.):

- „(1) Professionsangehörige handeln gegenüber einem Publikum, ihren Klienten. Zwischen Professionsangehörigen und Klienten besteht sowohl eine Vertrauensbeziehung als auch ein Kompetenzgefälle. [...]
- (2) Professionelles Handeln hat seine Fundierung in der jeweiligen Fachwissenschaft. Dies impliziert
  - Orientierung an den Ergebnissen der Forschung;
  - Substitution des veralteten Wissens durch neues Wissen;

<sup>39</sup> Siehe dazu auch: Pfadenhauer, 2003, S. 32 ff.

- Legitimation des Handelns mit Bezug auf den Erkenntnisstand der jeweiligen Wissenschaft, nicht auf organisatorische Macht;
  - Suche nach fachlich begründeter Eigenmacht.
- (3) Als Folge des Klientenbezugs wird das systematisierte Fachwissen nicht schematisch, sondern einzelfallbezogen angewendet.
  - (4) Professionelles Handeln ist weitgehend unabhängig von Hierarchien, Autoritäten und bürokratischer Befehlsherrschaft.
  - (5) Sozialorientierung, Dienstgesinnung, Kollektivitätsorientierung, Zentralwertbezogenheit sind Stichworte, mit denen die Orientierung der Professionen sowohl an den Bedürfnissen der Klienten als auch an grundlegenden Werten der Gesellschaft (Gesundheit, Rechtsstaatlichkeit) bezeichnet wird. Gegenüber dieser sozialen Orientierung gilt das Gewinnstreben als ein sekundäres Motiv professionellen Handelns.
  - (6) Die Kontrolle der professionellen Handlungspraxis geschieht durch Kollegen, durch die Profession selbst und (im Normalfall) nicht durch staatliche Instanzen. Fremdkontrolle wird durch Eigenkontrolle ersetzt. Wichtige Instrumente hierfür sind Standesorganisationen, Berufsverbände und von diesen in Eigenregie erstellte Ethikkodizes.
  - (7) Die Selektion neuen Personals erfolgt durch die Professionsmitglieder. Standardisierte Ausbildungsgänge und strikte Zugangskontrolle sichern ein hohes Qualifikationsniveau.“ (Meuser, 2005, S. 257 f.; Ausl.: J. B.)

Uneinigkeit besteht allerdings darin, welche (solcher) Kriterien (genau) dazu verwendet werden sollen/sollten, um den **Gegenstand** von Professionen explizit/trennscharf auszuweisen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 32) und damit eine Abgrenzung zu anderen Berufen herzustellen.

Ergebnis dieser Uneinigkeit ist innerhalb der Professionssoziologie eine andauernde „Auseinandersetzung um die relevanten Merkmale von Professionen“ (Pfadenhauer, 2003, S. 32). Die (relativ einfache) Bestimmung von Professionen, bzw. die Zu- oder Aberkennung des Status einer Profession über Merkmale/Merkmalsauflistungen (wie sie im aktuellen Abschnitt weiter oben zu finden sind) wird seitens der Professionssoziologie als ‚indikatorischer Ansatz‘ bezeichnet und ist innerhalb von professionspolitischen Diskursen von besonderer Relevanz. Solche Diskurse zielen i. d. R. auf eine „Höherbewertung be-

stimmter Berufsgruppen“ (Pfadenhauer, 2003, S. 36) (über die Nachweiserbringung ‚professioneller Merkmale‘) ab (z. B. in der weiter oben in diesem Abschnitt im Blockzitat von Pfadenhauer & Sander (2010) genannten Form).<sup>40</sup> Pfadenhauer bzw. Pfadenhauer & Sander sehen den indikatorischen Ansatz vor dem Hintergrund inzwischen erarbeiteter – anspruchsvollerer – professionstheoretischer Ansätze als überholt (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 36 f.; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362)<sup>41</sup>; Profession muss sich dementsprechend anhand anderer Faktoren erforschen (oder belegen) lassen, welche über den Nachweis formaler Rahmenbedingungen (bspw. zur Regulierung des Tätigkeitsfeldes) und/oder eines spezifischen Wissens hinausgehen.<sup>42</sup> Damit wird ein – seit den 1980er Jahren innerhalb der Professions- und Professionalisierungsforschung vollzogener – Perspektivwechsel (vgl. Schmidt, 2008, S. 843) direkt angesprochen:

„Aktuelle Professionalisierungstheorien betonen weniger die gesellschaftliche Einbettung bzw. die sich daraus ergebenden (Struktur-) Merkmale [...], sondern fokussieren die Praxis der Ausübung der Profession und damit das Handeln des Professionellen bzw. die Interaktion zwischen Professionellem und Klientin. Der Fokus verschiebt sich also von der Profession als statischer, sozialstruktureller und funktionaler Größe hin zum professionellen Handeln als der dynamischen, prozessualen und akteursgebundenen Seite von Professionalität.“ (Schmidt, 2008, S. 843; Ausl.: J. B.)

Die Aufmerksamkeit der Forschenden verschiebt sich somit weg von der Prüfung auf bestimmte Merkmale, die hinzugezogen werden können, um den Status einer Profession zuzuerkennen, hin zur Ergründung des konkreten Handelns von Akteur\*Innen und der Frage, wann dieses als ‚professionell‘ bezeichnet werden kann und weiter wie ‚Professionalität‘ hergestellt und aufrechterhalten wird (vgl. Schmidt, 2008, S. 843). Profession entsteht demnach dann aus dieser Perspekti-

<sup>40</sup> Deutlich werden diese Bestrebungen zur Höherbewertung (Professionalisierung ‚in Reinform‘) u. a. durch eine Vielzahl neu entstandener Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten; was sogar das Entstehen neuer Studiengänge inkludiert, z. B. Bachelorstudiengang Physiotherapie (neben der Berufsausbildung in Physiotherapie). Pfadenhauer konstatiert dieses Bestreben für einige pädagogische Berufe als offensichtlich (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 36).

<sup>41</sup> Die vorliegende Arbeit folgt dieser Ansicht prinzipiell und richtet ihren Fokus deshalb direkt auf die konkreten Ausdeutungen von Praktiker\*Innen zur eigenen Berufstätigkeit/zum eigenen, professionellen Handeln und den Versuch der qualitativen Analyse dieser Aussagen/Auffassungen, auch unter Zuhilfenahme verschiedener, komplexerer Professionstheorien.

<sup>42</sup> Pfadenhauer & Sander (2010) stellen in ihrem Aufsatz im Anschluss an diese Aussage verschiedene professionstheoretische Ansätze/Professionsmodelle vor. Die Modelle von Oevermann (1996), Stichweh (1996) und Schütze (1996) (die neben anderen auch in der vorliegenden Arbeit herangezogen werden), werden von ihnen währenddessen ebenfalls abgebildet. Das Gleiche gilt für die Quelle Pfadenhauer (2003).

ve m. E. primär ‚von innen‘, ‚professionelles Handeln‘ ist ein Ausdruck von Profession und zeitgleich eine Bemessungsgrundlage in Bezug auf den professionalen Status.

Einige dieser ‚neueren‘ professionstheoretischen Modelle, die zu der beschriebenen Wende geführt – oder sich auf Grundlage der Neuausrichtung gebildet – haben, sollen, neben klassischen Modellen zu Profession, in Folge vorgestellt und soweit wie möglich für die Untersuchung operationalisiert werden.

Im nächsten Abschnitt der Arbeit beginnt die Vorstellung unterschiedlicher, professionstheoretischer Modelle; den Anfang macht jenes von Parsons (1964a; 1968).

### **6.1.2 Das klassische Professionsmodell des Strukturfunktionalismus (Parsons)**

Pfadenhauer bezeichnet das Ergebnis der strukturfunktionalistisch geprägten, theoretischen Auseinandersetzung mit Professionen (durch Parsons (1964a; 1968)) als „[d]as klassische Professionsmodell“ (Pfadenhauer, 2003, S. 37; Anp.: J. B.).

Die strukturfunktionalistisch geprägte Theorie räumt Professionen in einem durch Rationalitätssteigerung (z. B. durch Arbeitsteilung) gekennzeichneten gesellschaftlichen Modernisierungsprozess eine zentrale Bedeutung ein (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 37).

Laut Parsons (1968) drückt sich die angesprochene Rationalitätssteigerung/Rationalitätszumutung (u. a.) in der Ausbildung (eines Systems) von Professionen aus, welche dafür zuständig sind, Probleme des sozialen Lebens zu bewältigen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 37).

„Der funktionalistischen Auffassung zufolge sind Professionen ein notwendiger Bestandteil moderner Gesellschaften, insofern diese dadurch gekennzeichnet sind, dass in ihnen ‚mehr‘ systematisches Wissen über die Welt und das Sozialleben zur Anwendung kommt als in anderen Gesellschaftstypen“ (Pfadenhauer, 2003, S. 37; Herv. i. Orig.).

Insbesondere akademische Berufe nehmen im strukturfunktionalistischen Modell die Rolle von Professionen ein, denn „[s]owohl die Entwicklung als auch die praktische Anwendung von natur- und geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen [sprich: der Aufbau systematischen Wissens; J. B.] wird vorwiegend von den akademischen Berufen getragen“ (Parsons, 1968, S. 160; zit. n.<sup>43</sup> Pfadenhauer, 2003, S. 37; Anp. & Einf.: J. B.).

Als Summe dieser Aussagen können Professionen als Dienstleistungsberufe mit einem hohen Niveau an Fachwissen definiert werden, welche „die integrative gesellschaftliche Funktion der Wertverwirklichung und der Normenkontrolle bzw. der Kontrolle abweichenden Verhaltens“ (Pfadenhauer, 2003, S. 38) wahrnehmen. Die gesellschaftliche Sonderstellung von Professionen und deren Angehörigen wird über die Leistungen begründet, welche sie erbringen:

Professionelle Leistungen (z. B. die Versorgung von Kranken, die Rechtsprechung und/oder Rechtsbeistandschaft) sind gleichzeitig Dienst am Menschen und an der Gesellschaft. Damit Professionen

<sup>43</sup> Die Primärquellen der innerhalb der vorliegenden Arbeit aufgeführten Sekundärzitate (bspw.: Schütze et al., 1996, S. 334 f.; zit. n. Ewert, 2008, S. 47; Ewert (2008) hat Schütze et al. (1996) zitiert, die bei Ewert entdeckte Textstelle wird nun hier ebenfalls zitiert) wurden, insofern nicht (direkt am entsprechenden Zitat mittels einer Fußnote) besonders angemerkt, von mir (J. B.) zur Überprüfung von deren Richtigkeit jeweils eingesehen – insofern diese mittels sorgfältiger, individueller Quellenkunde irgendwie verfügbar gemacht werden konnten. Gleiches gilt für die Herausstellung von bestimmten Bezugspunkten anderer Autor\*Innen (bspw. ‚Dewe, 2010, S. 112; i. Bez. auf: Mertens, 1974b, S. 215 ff.‘; Dewe (2010) bezieht sich in der behandelten Textstelle in diesem Fall auf Mertens (1974b)) Die Kennzeichnung von solchen Zitaten mit der Formel ‚zitiert nach‘ (zit. n.) und ‚in Bezug auf‘ (i. Bez. auf.) dient in diesen Fällen (einer von mir nachträglich eingesehenen Primärquelle) vordergründig dem Zweck, die Leistungen der entsprechenden (und damit indirekt im Geiste ihrer Argumentation einbezogenen) Autor\*Innen (also deren (originäre) Entdeckung einer für die Argumentation heranziehbarer Quelle) herauszustellen und gleichsam die diskursive Verknüpfung unterschiedlicher Autor\*Innen, also die jeweiligen Bezugspunkte der innerhalb der Untersuchung zitierten Autor\*Innen, sichtbar zu halten. Dem von Rost (2012) vorgeschlagenen Umgang mit (für die/in die eigene, wissenschaftliche Argumentation relevanten/einfließbaren) Zitaten Dritter, welche ggf. bereits bei anderen Autor\*Innen Verwendung finden und dort (bspw. von mir (J. B.)) entdeckt wurden, wird damit also nur z. T. gefolgt: „Finden Sie bei Autor X ein Zitat von Verfasserin Y, das gut in Ihre Arbeit passen würde, dann haben Sie, wenn Sie diese Passage zitieren wollen, die (Sorgfalts-)Pflicht, die entsprechende Literatur von Y in einer Bibliothek zu suchen (die bibliografischen Angaben samt Seitenzahl sind ja bei X hoffentlich richtig zu finden), das Zitat an der Originalliteratur zu überprüfen und von Letzterer zu übernehmen. Das heißt, der Autor X, dem Sie dieses Zitat eigentlich verdanken, taucht in der dazugehörigen Belegangabe Ihrer Arbeit nicht auf, es sei denn, weil Sie ihn an anderer Stelle selbst zitieren“ (Rost, 2012, S. 273). Der erste Schritt der sorgfältigen Überprüfung hat mittels dem innerhalb der Untersuchung vollzogenem Vorgehen dann stattgefunden (die genannte Sorgfaltspflicht wurde damit erfüllt). Wie dieses Zitat dann seinen Weg in die Untersuchung gefunden hat, sollte m. E. allerdings und dementsprechend nicht so einfach unter den Tisch fallen; weshalb innerhalb der Untersuchung die oben genannte Lösung vollzogen wurde. Innerhalb des Literaturverzeichnisses werden zudem alle Quellen (und ebenfalls jene wenigen, welche von mir (J. B.) auch unter großem Aufwand ggf. nicht eingesehen werden konnten, etwa weil sie schlichtweg nicht (mehr) zugänglich gefunden oder sich über die Angaben anderer Autor\*Innen nicht vollständig rekonstruieren ließen) gelistet – so wird die Möglichkeit gesteigert/aufrecht erhalten/erleichtert, sich als Leser\*In ggf. selbst um Zugang zu bestimmten Quellen zu bemühen. Diese (wenigen) Quellen erfahren allerdings (wie oben dargestellt) 1. eine besondere Kennzeichnung bzw. Kommentierung mittels Fußnote und 2. eine weitere Kennzeichnung innerhalb des Literaturverzeichnisses: der Quellenangabe folgt in eckigen Klammern der Hinweis: [Quelle konnte nicht eingesehen werden].

diesen Dienst optimal erfüllen können, benötigen sie sowohl besondere, institutionelle Rahmenbedingungen als auch ein erhöhtes Maß an Freiheit während der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 38). Gleichzeitig wird Professionsangehörigen „in hohem Ausmaß Selbstkontrolle zum einen und Gemeinwohlorientierung zum anderen“ (Pfadenhauer, 2003, S. 38) abverlangt. Professionelles Handeln folgt nach der Auffassung Parsons (1964a) einem Wertmuster, in dessen Zentrum die Erbringung einer „spezifischen Leistung im universellen Rahmen“<sup>44</sup> (Pfadenhauer, 2003, S. 39; Herv. i. Orig.) steht. Lohn für diese Anstrengungen und die ausgeprägte (Eigen-)Verantwortlichkeit sind (bis in die Gegenwart) besondere Privilegien und Prestige (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 38 f.) bzw. die Erhöhung des Status der Professionsangehörigen: noch während des Übergangs zur modernen Gesellschaft konnte die Zugehörigkeit zu einer Profession die althergebrachten Leitformeln Sozialer Ordnung – Stand und Eigentum – als funktionales Äquivalent aufheben und somit Zugang zu ‚besseren‘ gesellschaftlichen Positionen und (exklusiven) Attributen verschaffen (vgl. Stichweh, 2006, S. 3).

Von Professionsangehörigen wird zur angemessenen Wahrnehmung ihrer Aufgaben eine Dienstleistungsorientierung erwartet, die durch ein entsprechendes Handeln gegenüber den Klient\*Innen (bzw. Inanspruchnehmer\*Innen der LeistungEn) zum Ausdruck kommt. Das (korrekte) Handeln wird mittels struktureller Zwänge (welche für die Professionsangehörigen gelten, z. B. durch einen Ehrenkodex) gesichert (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 39; Pfadenhauer & Sander, 2003, S. 363; i. Bez. auf: Daheim, 1973<sup>45</sup>, S. 234). Das Handeln von Professio-

---

<sup>44</sup> Ein universeller Rahmen kann z. B. durch die Orientierung an gesamtgesellschaftlichen Normen gebildet oder aufrecht erhalten werden (siehe dazu: Schmidt, 2008, S. 844). Parsons nennt z. B. Treu und Glauben als Muster vertraglicher Beziehungen und als Ausdruck von Universalismus (vgl. Parsons, 1968, S. 171). Innerhalb der Wissenschaft drückt sich der Universalismus laut Parsons dadurch aus, dass für den wissenschaftlichen Wert einer Behauptung (grundsätzlich) nicht von Relevanz ist, von wem eine Behauptung aufgestellt wird. Die Leistung und der Status der leistungserbringenden Person erscheinen damit gewissermaßen entkoppelt (und werden auf Basis universalistischer Kriterien (bspw. Fachlichkeit, Sachlichkeit, unparteiische Amtsausübung) in ihrer Qualität beurteilt) (vgl. Parsons, 1968, S. 170 f.). Die Erbringung einer „Leistung in universellem Rahmen“ bedeutet, [...] [die Erbringung einer; J. B.] Leistung um ihrer selbst willen. Auf die Prozesse, die auf die Lösung der Probleme des Sozialsystems gerichtet sind, angewendet, ergibt sich aus der Dominanz dieses Wertmusters ein Bemühen zur ständigen Verbesserung der Problemlösung. [...] Durch die zunehmenden Anforderungen an das Wissen werden die Beiträge zur Erreichung der Ziele des Sozialsystems, die von den Akteuren des Sozialsystems erwartet werden, zunehmend spezialisierter“ (Daheim, 1967, S. 21; Einf. & Ausl.: J. B.).

<sup>45</sup> Pfadenhauer (2003) und Pfadenhauer & Sander (2010) beziehen sich im Kontext ihrer oben dargestellten Aussage(n) jeweils auf die Quelle ‚Daheim, 1967, S. 234‘. Der erste Versuch der Einsichtnahme und

nellen wird nach Pfadenhauer & Sander dementsprechend eher von der objektiven Berufssituation und an diese geknüpfte, positiv sanktionierte Erwartungen gewährleistet als durch individuelle Motivation (im Sinne einer – real existenten – altruistischen oder gar gemeinwohlorientierten Grundhaltung), die weiter Sorge dafür tragen würde, „dass der Professionelle den sozial erwünschten Orientierungsalternativen entsprechend handelt“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 363).<sup>46</sup> Pfadenhauer & Sander (2010) geben mittels einer Begriffsgegenüberstellung einen Umriss dieses sozial erwünschten, professionalen<sup>47</sup> Handelns wieder. In Anbetracht der Absicht der vorliegenden Arbeit sind die folgenden Aussagen deshalb von besonderem Interesse und werden mit Beispielen aus der museumspädagogischen Theorie und Praxis angereichert.

Handeln von Professionsangehörigen soll – im Kontext des strukturfunktionalistischen Blicks auf den Gegenstand Profession wie folgt gekennzeichnet/orientiert sein (vgl. Schmidt, 2008, S. 844; Pfadenhauer, 2003, S. 37 ff.; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 363)<sup>48</sup>:

- Universalistisch statt partikularistisch: Museumspädagog\*Innen wenden sich mit ihren Angeboten an alle Menschen der Gesellschaft. Museumspädagogische Angebote müssen für alle Gesellschaftsmitglieder zugänglich sein, unabhängig vom jeweiligen Status. Museumspädagogik ist öffentlich und orientiert sich an gesamtgesellschaftlichen Normen (z. B. zum Verständnis von ‚Vermittlung‘)
- Spezifisch statt diffus: Museumspädagog\*Innen setzen den musealen Bildungs- und Vermittlungsauftrag (siehe dazu: DMB & ICOM-Deutschland, 2006, S. 6; Abschnitt 10.1) um und gestalten die Beziehung/den Kontakt zu den Besucher\*Innen dementsprechend so aus, dass Vermittlung möglich wird

---

die anschließende Recherche haben jedoch ergeben, dass die entsprechende Jahreszahl allerdings 1973 (wie im Text von mir (J. B.) bereits korrigiert wurde) lauten müsste, womit sich der (damit sinnhafte) Verweis (inkl. passender Seitenzahl) auf einen anderen Aufsatz von Daheim ergibt, welcher jedoch nicht im Literaturverzeichnis von Pfadenhauer (2003) oder Pfadenhauer & Sander (2010) enthalten ist.

<sup>46</sup> Womit gemeint ist, dass eine Ärztin bspw. vordergründig darum bemüht ist, eine Erkrankung erfolgreich zu behandeln anstatt sich an dem gesellschaftlichen Status ihrer Patient\*Innen zu orientieren und daran ausgerichtete ‚Verkaufsgespräche‘ für optional erwerbbar Gesundheitsleistungen zu führen. Dass sich diesbezüglich ein breites Kontingent bezüglich der praktischen Ausgestaltung professionales Handelns in der gegenwärtigen Praxis ausmachen lässt, lässt sich m. E. dennoch nicht gänzlich abstreiten.

<sup>47</sup> An dieser Stelle wird ‚professionales Handeln‘ als das Handeln von Professionsangehörigen verstanden, während Nicht-Professionsangehörige im Kontext der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit idealerweise ‚professionell‘ handeln. Damit wird einem Vorschlag von Meuser (2005, S. 261) zur einfachen Unterscheidung dieser Handlungstypen gefolgt (siehe dazu: Abschnitt 6.1.10).

<sup>48</sup> Bei der Auflistung handelt es sich um die allgemeinen Handlungsorientierungen sensu Parsons, auch benannt als ‚Mustervariablen‘ oder ‚pattern variables‘ (vgl. Schmidt, 2008, S. 844). Ein Schema zum Vergleich zwischen professionalem Handeln (Handeln von Professionsangehörigen) und anderen Handlungsoptionen (bspw. lebensweltlichen Handlungsformen) ist zu finden bei: Schmidt, 2008, S. 844.

- Neutral statt affektiv: Das Handeln von Museumspädagog\*Innen wird durch die Sache (kulturelle Objekte hier und Vermittlungsauftrag da) gesteuert. Emotionen (in Bezug auf Besucher\*Innen oder Objekte) sind irrelevant
- Leistungsbezogen statt statusbezogen: Museumspädagog\*Innen beurteilen Museumsbesucher\*Innen nicht anhand askriptiver Merkmale sondern danach, welche Leistungen in Anspruch genommen werden. Askriptive Merkmale sind nur soweit von Interesse, wie sie die Erbringung der Vermittlungsleistung jeweilig beeinflussen und dementsprechende Handlungen notwendig machen
- Kollektivitätsbezogene statt selbstbezogene Orientierung: Professionelle Museumspädagog\*Innen arbeiten orientiert an den Interessen der Gesellschaft (z. B. zur Vermittlung, Verbreitung und zum Erhalt kultureller Kenntnisse). Es steht innerhalb der museumspädagogischen Tätigkeit nicht der Lohnerwerb im Vordergrund sondern die Idee der Leistung an sich
- Ergänzend zur Kontur von Profession: Museumspädagogik ist ein vorwiegend akademischer, dienstleistender Beruf innerhalb welchem Fachwissen hohen Niveaus zur Anwendung kommt.

Professionen agieren entlang der genannten Aspekte als Treuhänder für die Gesellschaft und die dort jeweils zentralen Wertgesichtspunkte (vgl. Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 363; i. Bez. auf: Kurtz, 2002, S. 51<sup>49</sup>).

„Gemeinsam mit Berufen im Bereich von Bildung, Fürsorge, Verwaltung, Buchführung und Bankwesen bilden die genuin professionellen Berufe (Ärzte, Juristen, Universitätslehrer und Ingenieure) den sogenannten ‚professional complex‘ [...], der in diesem Modell als eine Art Brückenprinzip, d.h. quergelagert zu den ausdifferenzierten Teilbereichen moderner Gesellschaften, konzipiert ist und die ‚Gestalt‘ moderner Gesellschaften nicht nur entscheidend prägt, sondern dominiert.“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 363; Herv. i. Orig.; Ausl.: J. B.)

Insofern Museumspädagogik als eine Profession betrachtet wird oder werden kann, ist sie ebenso Teil des als wirkmächtig erachteten ‚professional complex‘. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird ein Rückgriff auf die hier getroffenen Aussagen stattfinden.

---

<sup>49</sup> Die von Pfadenhauer & Sander (2010) angegebene Seitenzahl der von ihnen eingearbeiteten Quelle ist nicht zutreffend. Pfadenhauer & Sander geben in ihrem Aufsatz an: ‚Kurtz, 2002, S. 4‘. Die Angabe zu der von Pfadenhauer & Sander benannten Quelle (Kurtz (2002)) müsste entsprechend meiner (J. B.) Recherche jedoch (wie bereits im Text korrigiert, um die Angabe nicht zu reproduzieren) lauten: Kurtz, 2002, S. 51.

### **6.1.3 Profession in systemtheoretischer Sichtweise: Die funktionale Differenzierung der Gesellschaft (Stichweh)**

Die Sichtweise der Vertreter\*Innen der funktionalistischen Systemtheorie verortet die Entstehung von Professionen als Produkt funktionaler Differenzierung der Gesellschaft (wodurch auch innerhalb dieses professionstheoretischen Modells Prozesse der Gesellschaftsentwicklung den Anstoß zur Herausbildung von Professionen liefern).

„Im Gegensatz zum Strukturfunktionalismus, der die Einheit eines Systems der Professionen betont [...] bilden sich [laut funktionalistischer Systemtheorie; J. B.] [...] Professionen v.a. in denjenigen Teilsystemen aus, deren Funktion die Bearbeitung der ‚personalen Umwelt‘ sozialer Systeme ist [...].“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 765; Einf. & Ausl.: J. B.)

Professionen entwickeln sich innerhalb systemtheoretisch orientierter professionssoziologischer Modelle demgemäß als Reaktion auf bestimmte Problemtypiken und nicht auf Grundlage eines bestimmten Wertekonsens (der bspw. darin besteht, ein altruistisch agierender ‚Treuhandler für die Gesellschaft zu sein‘) – wie dies im Strukturfunktionalismus der Fall ist (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 39).

Stichweh (1994; 1996; 2006; 2013) zeichnet zur Erläuterung der systemtheoretischen Sichtweise auf den Komplex Profession den gesellschaftlichen Prozess des Übergangs von der durch Stände gekennzeichneten Gesellschaft des Mittelalters zu der funktional differenzierten Gesellschaft der Moderne nach (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31). In der Entstehung von Professionen sieht Stichweh ein Phänomen dieses Übergangs (vgl. Stichweh, 2006, S. 2), denn die funktionale Differenzierung vollzieht sich über eine Aufteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten mittels Sachgesichtspunkten und Sachverstand. Effekt dieses Vorgehens ist die (weitere) Entwicklung/Entfaltung von Fachdisziplinen und ein fortlaufender Ausbau ‚spezifischen Sachverstands‘ (vgl. Ewert, 2008, S. 46).

Professionen sind darüber hinaus als Berufe eines ‚besonderen Typs‘ zu verstehen (vgl. Stichweh, 2006, S. 3; Stichweh, 2000, S. 51). Sie gehen mit der Berufsidee reflexiv um, indem das Wissen und der

Ethos eines Berufs bewusst kultiviert, kodifiziert, vertextet und in eine akademische Lehrbarkeit überführt wird (vgl. Stichweh, 2006, S. 3). Entsprechend ausgestaltet sind die das Handeln begründenden Wissenssysteme. Diese „beanspruchen hohe Allgemeinheit, sind also auf viele situative Kontexte professionellen Handelns hin spezifizierbar; sie sind außerdem universalistisch, im Sinne einer Unabhängigkeit ihrer Geltung von lokalen Indizes“ (Stichweh, 2006, S. 5). Auf inhaltlicher Ebene verfügen professionelle Funktionssysteme vor diesem Hintergrund über einen „Wissensbestand, der sich auf existentielle Problemlagen von Personen bezieht. Sie bedürfen für die Bewältigung ihrer Problemlagen des Wissens und der Unterstützung von Professionellen“ (Combe & Helsper, 2002, S. 31). Professionelle wenden ihr Wissen dann im Umkehrschluss an, um Probleme der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen zu bewältigen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31; i. Bez. auf: Stichweh, 1994, S. 373) und so „eine Veränderung der Menschen in Richtung der erwünschten Hauptunterscheidung des Teilsystems (gesund statt krank, gerecht statt ungerecht)“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 765) herbeizuführen.<sup>50</sup> Diese gegenseitige Inanspruchnahme führt zu einer den Status der Professionen fundierenden ‚Win-Win-Situation‘: Personen die Hilfe bei der Bewältigung von spezifischen Problemlagen benötigen finden diese in Form der (jeweils zuständigen) Profession und dem von ihr verwalteten Wissenskorpus zur Problemlösung vor. Die Profession selbst untermauert durch diese Leistung (Hilfestellung/Pflege des Wissens) ihre Autonomieansprüche:

„Viel stärker aber noch gründet sich der Anspruch auf Unabhängigkeit der Professionen auf das Faktum des Verfügens über einen Wissenskorpus. Die Verpflichtung auf einen der großen Stränge der europäischen Wissenstradition ist der überzeugendste Grund für die behauptete Interesselosigkeit der Professionen. Sachbindungen sollen die Ausbildung eines Eigeninteresses der jeweils involvierten Praktiker blockieren. Entscheidend ist dabei auch, daß die Zahl der Wissenskorpora, die eine solche Sonderstellung eines Berufsstandes begründen können, sehr klein ist. Die in Frage kommenden Wissenssysteme müssen jeweils einen zentralen

<sup>50</sup> Stichweh (2013) sieht im Kontext der Problemlösung auch immer die Intention einer „Distanzüberbrückung (im Verhältnis zur jeweiligen Sachthematik)“ (Stichweh, 2013, S. 326; Herv. i. Orig. kursiv).

Aspekt des menschlichen Lebens in der Gesellschaft betreffen.“  
(Stichweh, 1996, S. 53; Herv. i. Orig. kursiv)<sup>51</sup>

Damit sich Professionen als besonderer Berufstyp innerhalb der Gesellschaft etablieren und ihrer Stellung als ‚Funktionssystem‘ gerecht werden können, ist zu dieser oben dargestellten, inhaltlichen Ausrichtung zusätzlich notwendig, dass *a l l e* Gesellschaftsmitglieder – unabhängig von ihrem individuellen Status innerhalb der Gesellschaft – auf Dienstleistungen von Professionsangehörigen zugreifen können (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31), andernfalls wäre die herausgehobene Sonderstellung wohl kaum dauerhaft zu rechtfertigen bzw. würde keine breite Anerkennung erfahren.

Für die Interaktion zwischen Professionsangehörigen und Klient\*Innen selbst werden ebenfalls besondere Merkmale genannt: dadurch dass die Problematiken der Klient\*Innen existentiell sind, ergibt sich im Kontakt zu diesen eine besondere Dichte (vgl. Ewert, 2008, S. 46; Combe & Helsper, 2002, S. 31). Auch wenn ein Großteil der Arbeit in Abwesenheit der Klient\*Innen vollzogen wird, werden die Ergebnisse immer in einer Weise appliziert oder übermittelt, bei welcher die Klient\*Innen mitwirken/mitarbeiten (Combe & Helsper, 2002, S. 31; i. Bez. auf: Stichweh, 1996, S. 62). Unter diesem Einfluss und dem weiterer, externer Faktoren entsteht ein nicht zu unterschätzendes Risiko des Scheiterns während der Arbeit der/des Professionellen. Dieses Risiko führt innerhalb der Gesellschaft zu einem hohen Sozialprestige auf Seiten von Professionsangehörigen (vgl. Demzky von der Hagen & Voß, 2010, S. 765); womit eine deutliche Unterscheidungsmöglichkeit zum Professionsmodell Parsons (1964a; 1968) vorliegt.

Zwar erachtet Stichweh Professionen als ein Übergangsphänomen, welches allmählich – durch die Pluralisierung professioneller Funktionssysteme – an Bedeutung verliert (was auch im Sinne einer voranschreitenden Entmachtung der klassischen Professionen deutlich

---

<sup>51</sup> Stichweh (1996) führt als Beispiele für diese zentralen Aspekte die „Beziehungen des Menschen zu Gott (Theologie), zu sich selbst (Medizin) und zur anderen Menschen (Recht)“ (Stichweh, 1996, S. 54) auf.

wird), er verweist innerhalb seines theoretischen Entwurfs allerdings auch darauf,

„dass die für Professionen typische Verbindung von Sachorientierung, einer spezifischen Einbindung in wissenschaftlich erzeugtes Wissen sowie eine auf die existentielle Krisenbearbeitung von Klienten zugeschnittene Berufsethik den Professionen gegenüber dem unvermittelten Zugriff der Marktdynamik und auch der bürokratischen Verwaltungsmacht einen (noch) relativ geschützten Handlungsraum sichern.“ (Combe & Helsper, 2002, S. 31)

Nach Combe & Helsper könnte eine solch ‚interaktionssensible‘ Arbeit, wie sie von Professionen vollzogen wird, ohne einen solchen geschützten Handlungsraum nicht durchgeführt werden (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31). Luhmann & Schorr (1982a, S. 11 ff.) explizieren diese Interaktionssensibilität, indem sie darauf verweisen, dass das Kernstück der Arbeit von Professionen, „nämlich Face-to-Face-Interaktionen, nur schwer steuerbar und formalisierbar sind“ (Combe & Helsper, 2002, S. 32; vgl. Ewert, 2008, S. 46). Ergebnis ist ein ‚Technologiedefizit‘ welches bspw. innerhalb interaktionsdynamischer Handlungssituationen zu Tage tritt.<sup>52</sup> Diese bleiben deshalb (trotz spezifischen Fachwissens der Professionsangehörigen) durch Ungewissheit gekennzeichnet (allein bereits durch die Mitgestaltung der Handlungssituation durch die Klient\*Innen), so dass infolge Aufwand und Ergebnis der Arbeit in keinem endgültig steuerbaren Verhältnis zueinander stehen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 32; Ewert, 2008, S. 46).

Aus dem professionstheoretischen Modell Stichwehs lassen sich, obwohl dieses nicht vordergründig das praktische Handeln von Professionellen an sich in den Fokus stellt, einige Handlungsbeschreibungen ableiten, die ebenfalls museumspädagogisch umschrieben werden sollen:

<sup>52</sup> Eine kurze Fassung des Technologiedefizits lautet: „Da es keine für soziale Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müsste. Es gibt lediglich operativ eingesetzte Komplexitätsreduktionen, verkürzte, eigentlich ‚falsche‘ Kausalpläne, da denen die Beteiligten sich selbst in bezug auf sich selbst und in bezug auf andere Beteiligte orientieren. Das ist die einzige Basis jeder möglichen Technologie“ (Luhmann & Schorr, 1982a, S. 19; Herv. i. Orig. kursiv).

- Museumspädagog\*Innen müssen sich gewahr sein, dass Aufwand und Nutzen ihrer Angebote nicht vorab berechnet werden können; ihre Leistungen sind vom ‚Technologiedefizit‘ betroffen. Auf derlei Unwägbarkeiten sollten sie sich einlassen können
- Ebenso ist professionelles museumspädagogisches Handeln von der Gefahr des Scheiterns betroffen; bereits aufgrund der Tatsache, dass die Nutzer\*Innen zur Erreichung der Handlungsziele einen nicht vernachlässig- und einschätzbaren Anteil tragen
- Professionelle Museumspädagog\*Innen verfügen über Fachwissen (z. B. zur Vermittlungsarbeit; zum Lernen), welches primär durch eine hohe Allgemeinheit gekennzeichnet und nicht lokal gebunden ist
- Professionelle Museumspädagog\*Innen fassen sich in ihrer Berufsrolle als Unterstützer\*Innen bei der Bewältigung von (Verstehens-)Problemen auf Seite der Museumsbesucher\*Innen auf
- Museumspädagogisches Handeln ist so ausgerichtet, dass Zielgruppen von Angeboten sich insoweit verändern, wie es innerhalb des Teilsystems, für welches die Museumspädagogik über Zuständigkeit verfügt (‚Vermittlung im Museum‘) gewünscht ist. So macht die Museumspädagogik idealerweise aus Nichtbesucher\*Innen Besucher\*Innen, aus nicht freiwilligen Besucher\*Innen freiwillige Besucher\*Innen und aus Besucher\*Innen mit inhaltlichen Zugangsproblemen (zu kulturellen Objekten) partizipierende Besucher\*Innen.

#### **6.1.4 Merkmalsorientierte Professionsmodelle**

Demszky von der Hagen & Voß (2010, S. 763) bezeichnen professionssoziologische Modelle, die sich primär an dem Vorhandensein bestimmter Charakteristika (von Berufen und Berufsgruppen) orientieren um Profession zu erfassen/erforschen als ‚merkmalsorientierte Konzepte‘ – bei Pfadenhauer & Sander (2010, S. 362) wird für diese Herangehensweise die (bereits in dieser Arbeit innerhalb Abschnitt 6.1.1 angeführte) Bezeichnung des ‚indikatorischen Ansatzes‘ genutzt. Diese professionstheoretischen Modelle entwickelten sich unter der Absicht der Abgrenzung von bspw. struktur-funktionalistischen Ansätzen (vgl. Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 763) bzw. Modellen wie dem hier zuvor bereits dargestellten.

Innerhalb merkmalsorientierter Konzepte bzw. Modelle wird Profession verstanden als eine

„überwiegend theoretisch ausgerichtete Tätigkeit mit einer lang dauernden, wissenschaftlich fundierten Spezialausbildung; ethische[n] Verhaltenscodices; Altruismus; Organisation im Berufsverband; hohe[m] Ansehen, Prestige und Selbstbewusstsein; monopolisierte[n] Arbeitsbereiche[n] mit kontrollierten Berufszugängen.“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 763; Anp.: J. B.)

Die Forschungsrichtung merkmalsorientierter Konzepte ist dementsprechend empirisch orientiert. Als ein Vertreter eines solchen Modells im deutschsprachigen Raum gilt Hesse mit seiner 1968 erschienenen Dissertation „Berufe im Wandel: Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung“.<sup>53</sup> Eine alleinige Fokussierung auf den Nachweis solcher Merkmale während der Bestimmung von Profession wird allerdings, wie bereits dargestellt, aufgrund der Vielzahl jüngerer und zunehmend komplexer Theoriepositionen zum Gegenstand Profession inzwischen als überholt angesehen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 37; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362).

Der Einbezug solcher ‚professionalen‘ bzw. als professionell zu erachtender Merkmale in die mehrdimensionale Ausdeutung einer (impliziten) Handlungslogik von Professionellen erscheint dennoch für die Untersuchung als gewinnbringendes Element. Schließlich ist auch eine solche Auffassung<sup>54</sup> in Bezug auf ‚Profession‘ (als höchstes erreichbares Level von Professionalität gedacht) – oder etwas abgeschwächt – von Professionalität dazu in der Lage, mehr oder weniger direkt das professionelle Handeln nicht unerheblich zu beeinflussen. Als exemplarisches Beispiel kann die – fiktionale – sehr verdichtete Aussage gelten: „Als Museumspädagogin professionell handeln kann nur, wer eine mehrjährige Spezialausbildung absolviert hat, Mitglied im Bundesverband Museumspädagogik (BvMp)<sup>55</sup> ist und nicht nur des

<sup>53</sup> Siehe darin insbesondere die Seiten 45 ff., auf welchen die Charakteristika von Professionen im Anschluss an eine Analyse angelsächsischer Literatur durch Hesse tabellarisch dargestellt und verdichtet werden.

<sup>54</sup> Bei der es sich m. E. sogar um die Auffassung zu Profession handelt, welche außerhalb des entsprechenden Fachdiskurses die bekannteste sein dürfte.

<sup>55</sup> Der Bundesverband Museumspädagogik ist der 1991 gegründete Berufsverband der Museumspädagog\*innen in Deutschland. Der Verband vertritt das Ziel der Förderung der Museumspädagogik, bspw. durch

Geldes wegen Führungen übernimmt'. Professionelles Handeln würde in diesem Sinne am möglichst umfassenden Vorhandensein bestimmter (teilw. explizit nachweisbarer) Merkmale ausgemacht, über die Museumspädagog\*Innen unbedingt verfügen müssen, um sich selbst als professionell bzw. professional agierend bezeichnen zu dürfen. Wobei an dieser Stelle bereits deutlich wird, dass die direkte Interaktion mit den Inanspruchnehmer\*Innen vor dem Hintergrund dieser Ausdeutung professionellen Handelns Gefahr läuft evtl. etwas in den Hintergrund zu rücken. Eine genaue Analyse solcher Aussagen erscheint auch aus diesem Grund als besonders spannend.

Die innerhalb dieses Abschnitts bereits genannten Merkmale von Profession, wie sie von Demszky von der Hagen & Voß (2010, S. 763) formuliert wurden, lassen sich relativ umstandslos in Handlungen bzw. Handlungsanweisungen für professionelle Museumspädagog\*Innen oder als Orientierungspunkte zur Beantwortung der Frage: ‚Ist Museumspädagogik eine Profession?‘ umformen:

- Überwiegend theoretisch ausgerichtete Tätigkeit: Professionelles Handeln von Museumspädagog\*Innen ist theoriebasiert
- Lang andauernde, wissenschaftlich fundierte Spezialausbildung: Museumspädagog\*Innen verfügen über eine besondere Ausbildung, z. B. ein spezielles, für die Tätigkeit qualifizierendes Hochschulstudium oder entsprechende Weiterbildungen
- Einhaltung ethischer Verhaltenscodices: Museumspädagog\*Innen handeln im Sinne ethischer Richtlinien; bspw. entlang dem ethischen Kodex des ICOM oder anderer, einrichtungübergreifender und für den Berufsstand allgemeingültiger Vorgaben. Sie müssen diese befolgen
- Altruismus: Professionelle Museumspädagog\*Innen verfolgen höhere Ziele als den reinen Unterhaltserwerb. Sie stellen sich in den Dienst der Gesellschaft und erbringen unbedingt notwendige Dienstleistungen (etwa während der Umsetzung des Bildungsauftrags der Museen<sup>56</sup>)
- Organisation im Berufsverband: Professionelle Museumspädagog\*Innen sind zwingend Mitglied in einem Berufsverband; idealerweise verfügt der Berufsverband über eine angeschlossene, eigene Gerichtsbarkeit

---

Kooperationen, fachlichen Erfahrungsaustausch, Herausgabe von Fachveröffentlichungen (bspw. der Fachzeitschrift „Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell“) u.v.m. (siehe dazu: BvMp, o. J.).

<sup>56</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.1.

- Hohes Ansehen, Prestige und Selbstbewusstsein: Für die Erfüllung der vorausgegangenen Punkte werden Museumspädagog\*Innen mit diesen Attributen ausgestattet
- Monopolisierte Arbeitsbereiche mit kontrollierten Berufszugängen: Wer bestimmte, fest umschriebene Zugangshürden nicht nehmen kann, darf sich nicht als Museumspädagogin bezeichnen.

### 6.1.5 Das strukturtheoretische Professionsmodell (Oevermann)

Oevermann legt mit der Ausformulierung seiner strukturtheoretischen Position zu Profession eine „revidierte Professionalisierungstheorie“ (Pfadenhauer, 2003, S. 39) vor. Seine Theorie geht davon aus, „dass Gesellschaften professionalisierter Tätigkeiten bedürfen, die weder vom Markt noch vom Staat angemessen kontrolliert werden können“ (Pfadenhauer, 2003, S. 39 f.; vgl. Oevermann, 1996, S. 70). Die Autonomie der so entstandenen Berufsgruppen wird durch kollegiale Selbstkontrolle gesichert, die auf der „Verinnerlichung professionstheoretischer Ideale“ (Oevermann, 1996, S. 70) beruht. Diese Annahme steht zwar in (historischer) Übereinstimmung mit dem struktur-funktionalistischen Modell Parsons (1964a; 1968); ebenso das Zugeständnis von bestimmten Merkmalen wie Prestige, einem hohen Einkommen, der akademischen Ausbildung mit Expert\*Innenwissen, die Bestimmung und Kontrolle der Berufsausbildung (vgl. Ewert, 2008, S. 51).<sup>57</sup> Oevermann kritisiert jedoch, dass für diese Form der (Selbst-)Kontrolle eine Berufsethik unumgänglich ist und diese Notwendigkeit innerhalb des ‚klassischen‘ Professionsmodells nicht deutlich wird (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 40). Vielmehr ist innerhalb des klassischen Modells von Profession grundsätzlich ein Mangel an Erklärung „für das institutionelle Erscheinungsbild von Professionen als sich selbst verwaltende, in Berufsausbildung relativ autonome, durch kollegiale Binnenkontrolle geprägte, korporative Gebilde“ (Pfadenhauer, 2003, S. 40; vgl. Oevermann, 1997, S. 9) vorhanden.

<sup>57</sup> Professionen sind auch nach dem Verständnis Oevermanns dazu verpflichtet, einerseits zentrale gesellschaftliche Werte zu erfüllen und dabei andererseits nicht offen profitorientiert aufzutreten (vgl. Ewert, 2008, S. 51 f.).

Diese Erklärungslücke innerhalb des klassischen Professionsmodells soll strukturtheoretisch (bzw. durch eine strukturtheoretisch ausgerichtete Betrachtung der Problematik) geschlossen werden. Dabei sind die institutionellen Ausprägungen (z. B. Selbstverwaltung, Kontrolle der Berufsausbildung) abzuleiten „aus den inneren Sachgesetzmäßigkeiten der zu bewältigenden Handlungsproblematik einerseits und eine[r; J. B.] Verdichtung der problembewältigenden Handlungslogiken andererseits“ (Oevermann, 1997, S. 9; Anp.: J. B.; vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 40).

Gegenstand Oevermanns theoretischer Arbeit ist deshalb insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Handeln von Professionsangehörigen, genauer: eine Ausleuchtung elementarer Bereiche des Arbeitsbündnisses zwischen Professionellen und Klient\*Innen. Professionen haben die Aufgabe, lebenspraktische Krisen ihres Klientels zu bearbeiten. Mögliche Krisen ergeben sich durch natürliche und kulturelle Strukturen, welche die Lebenspraxis von Subjekten steuern und sich dort ebenso als ‚Neues‘ (bspw. in Form objektiver Gegebenheiten: ‚brute facts‘) realisieren und Hilfebedarf hervorrufen können. Professionen übernehmen in diesem Sinne Tätigkeiten, die Subjekte dabei unterstützen, diese Krisen zu bewältigen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 41)<sup>58</sup> und agieren im „Spannungsfeld der ‚Bedrohung leiblicher und psychosozialer Integrität‘ bzw. der ‚Sicherung der Bedingung der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie““ (Combe & Helsper, 2002, S. 33; vgl. Oevermann, 1996, S. 91). Ziel des Handelns von Professionsangehörigen ist die (Wieder-)Herstellung der psycho-somatisch-sozialen Integrität von Personen; Gerechtigkeit und Anerkennung sollen ermöglicht werden (vgl. Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 774).<sup>59</sup> In Fällen, in welchen diese Ziele nicht mehr erreicht

<sup>58</sup> Aus der strukturtheoretischen Sicht Oevermanns besteht die Lebenspraxis aus einer Aneinanderreihung von Krisen, welche bewältigt werden wollen/müssen. Erfahrungen in Bezug auf bereits bewältigte Krisen führen zur Ausbildung von Bewältigungsroutinen. Durch die fortschreitende, erfolgreiche Bewältigung von Krisen entwickelt sich auf Seiten des Subjekts Autonomie (vgl. Ewert, 2008, S. 52). Professionen betreiben in diesem Kontext einen routinisierten Umgang mit den Krisen ihrer Klient\*Innen und tragen zu deren Bewältigung bei (vgl. Oevermann, 1997, S. 14).

<sup>59</sup> Daraus ergibt sich jedoch das ‚paradoxe Folgeproblem‘, dass von Klient\*Innen Hilfe zur (Wieder-)Herstellung von Autonomie abgerufen wird; was wiederum zu einem weiteren Verlust von Autonomie führt. Das Problem kann aufgelöst werden, wenn die Hilfe darauf abzielt, die Autonomie der Klient\*Innen nachhaltig zu stärken, indem ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ geleistet wird (vgl. Ewert, 2008, S. 52).

werden können, fällt Professionsangehörigen gegenüber ihren Inanspruchnehmer\*Innen die Aufgabe zu,

„entweder diesen Integritätsverlust durch eine Vergabe einer Sonderrolle der Invalidität vor den normalen Pflichtübernahmen der Gesellschaft zu schützen und zu kompensieren oder aber im Licht der gesellschaftlichen bzw. wissenschaftlich geltenden Normalitätsdefinition gar nicht erst als solchen erscheinen zu lassen.“  
(Oevermann, 1996, S. 91)

Mit dieser Verpflichtung öffnet sich die Tür zu einem (dem der ‚Therapie‘) der insgesamt drei Komplexe professionalisierten Handelns (bei Oevermann auch als ‚funktionale Foci‘ bezeichnet (vgl. Oevermann, 1996, S. 88)), die im nächsten Schritt vorgestellt werden.

Professionalisierte Berufe können innerhalb des professionstheoretischen Modells Oevermanns in drei Komplexe unterteilt werden, deren professionalisierte Tätigkeiten zur Realisierung der genannten Absichten unterschiedliche Foki (‚Praxisformen‘) einnehmen (vgl. Oevermann, 1997, S. 11; Combe & Helsper, 2002, S. 34 f.). Diese weisen eine jeweils besondere Form des Klient\*Innenbezugs auf, verweisen jedoch wiederum „bezüglich der Sicherung von Bedingungen der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie“ (Combe & Helsper, 2002, S. 35) aufeinander. Professionen agieren danach mit dem Fokus von Therapie und Prophylaxe<sup>60</sup> zur Sicherung somato-

<sup>60</sup> Oevermann ordnet das (schul-)pädagogische Handeln interessanterweise in den therapeutischen Komplex ein, da er die Ansicht vertritt, dass die schulische Pädagogik neben der Vermittlung von Wissen und Normen auch eine ‚prophylaktisch-therapeutische Funktion‘ übernimmt (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 35). Lehrer\*Innen gehen innerhalb ihrer täglichen Arbeit mit Menschen (ihren Schüler\*Innen) eine „höchst folgenreiche Beziehung [...] [ein; J. B.], die als Kinder und Jugendliche ein differenziertes und stabiles Selbst noch nicht entwickelt haben“ (Combe & Helsper, 2002, S. 35; Einf. & Ausl.: J. B.). Spezifische und diffus-affektive Beziehungselemente werden insbesondere von jüngeren Schüler\*Innen noch vermischt. Lehrer\*Innen überführen diese in ein professionelles Arbeitsbündnis und tragen damit dazu bei, potentiell negative Entwicklungsfolgen zu vermeiden (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 35; i. Bez. auf: Oevermann, 1996, S. 148). Besonders hervorzuheben in Bezug auf die Anerkennung von Schulpädagogik als Profession und einer weiteren Professionalisierung der Lehrer\*Innentätigkeit ist jedoch Oevermanns Ansicht, dass diese durch die Schulpflicht eingeschränkt wird. Die Argumentation verläuft entlang der Begründungslinie, dass das Arbeitsbündnis in anderen Professionen/während professionaler Dienstleistungen auf Freiwilligkeit beruhe. Ohne Freiwilligkeit auf Seiten der Inanspruchnehmer\*Innen könne eine Therapie bspw. nicht funktionieren; Patient\*Innen suchen aufgrund von Leidensdruck den Arzt/die Ärztin auf und sind dadurch bereit ein Arbeitsbündnis einzugehen. In der Schulpädagogik wird das Arbeitsbündnis allerdings von außen – durch die Schulpflicht – vorgegeben. Eine Abschaffung der Schulpflicht würde infolge zu einem autonomen, pädagogischen Arbeitsbündnis führen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S.35). Oevermann sieht diesbezüglich als Äquivalent zum Leidensdruck in der Neugierde der Kinder/Schüler\*Innen eine Grundlage für ein Arbeitsbündnis (vgl. Ewert, 2008, S. 53 f.) und gibt Hinweise zu einer Ausgestaltung desselben (Oevermann, 2002, S. 43 f.). Während der Operationalisierung Oevermanns Theorie innerhalb dieses Abschnitts werden diese aufgeführt. Die hier dargestellten Überlegungen Oevermanns zur Professionalisierung der Lehrer\*Innentätigkeit sind für die Museumspädagogik – insofern sie den Status eines Professionsaspiranten trägt – von besonderem Interesse, da dort prinzipiell Oevermanns Forderung der Abschaffung von Pflicht und des Bezugs auf Neugierde Rechnung getragen werden könnte. Womit Museumspädagogik prinzipiell bereits ‚weiter‘ professionali-

psycho-sozialer Integrität (,therapeutischer Komplex‘); mit dem Fokus der Rechtspflege (,rechtspflegerischer Komplex‘) zur Durchsetzung von Gerechtigkeit im Zusammenleben/Sicherung kollektiver Ordnungsvorstellungen und mit dem Fokus Wissenschaft und Kunst (,Komplex von Kunst und Wissenschaft‘). Aufgaben sind in diesem Komplex bspw. die Beschaffung von Wahrheit; die Bearbeitung von Geltungsfragen, die Auseinandersetzung mit Kriterien von Normalität (vgl. Oevermann, 1996, S. 88 ff.; Ewert, 2008, S. 52; Combe & Helsper, 2002, S. 35).

Während der Bearbeitung der zu bewältigenden Krisen zeichnen sich Professionen dadurch aus, dass ihr Handeln nicht als schlichte Wissensvermittlung (von ,Wissenden‘ zu ,Wenigerwissenden‘) zu begreifen ist, sondern als ,stellvertretende Deutung‘ der Probleme im Sinne der Klient\*Innen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 33; Ewert, 2008, S. 51). Diese Annahme beeinflusst die theoretische Ausrichtung von Oevermanns Modell in der Weise, dass in diesem eben „nicht die Profession an sich, sondern explizit das professionelle Handeln, das für ihn strukturell Praxis und Theorie verbindet, da lebenspraktische Probleme von Klienten auf wissenschaftlicher Basis einer Lösung zugeführt werden“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 774) im Mittelpunkt der Überlegungen steht. Die Bearbeitung lebenspraktischer Probleme unter dem Anspruch, der jeweiligen Besonderheit jedes einzelnen Falles gesondert Rechnung tragen zu wollen, grenzt Professionen dabei in ihrem Wirken von anderen Berufsgruppen ab. Bürokratische und technische Berufe stehen nach dem Verständnis von Oevermann in keinem Bezug zu lebenspraktischen Problemen (oder: Krisen), unternehmerisches und politisches Handeln ist diesen jedoch direkt ausgesetzt (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 41).

Die Interaktion von Professionsangehörigen mit ihren Klient\*Innen (nach dem Verständnis des Agierens innerhalb eines therapeutischen Settings) ist deshalb durch eine „widersprüchliche Mischung von [...] ,diffusen‘ [ganzheitlich auf die Person gerichteten; J. B.] und ,spezifi-

---

siert sein/handeln könnte als die Schulpädagogik, da dort ja – im Verständnis Oevermanns gesprochen – ideale Bedingungen für pädagogische Professionalität herrschen (müssten).

schen‘ [rollenförmigen; J. B.] Beziehungskomponenten“ gekennzeichnet“ (Combe & Helsper, 2002, S. 33; Einf. & Ausl.: J. B.).<sup>61</sup> Oevermann (2002, S. 24) vergleicht zur Verdeutlichung dieser Aussage die Tätigkeit eines Arztes mit der eines Automechanikers: der Automechaniker kann eine Maschine nach klaren, standardisierten Anweisungen reparieren. Demgegenüber muss der Arzt „jeden konkreten Fall vor dem Hintergrund situationsübergreifender Erkenntnisse, wie die Wissenschaft sie ihm vermittelt neu deuten und dann ‚über komplexe interpretative Schaltungen‘ handeln“ (Ewert, 2008, S. 52; siehe dazu auch: Combe & Helsper, 2002, S. 34). Resultate dieses Vorgehens bezogen auf das professionelle Handeln sind insbesondere der Umstand der Nicht-Standardisierbarkeit professioneller Dienstleistungen (vgl. Ewert, 2008, S. 51) und die Feststellung,

„dass die Bewältigung einer solch labilen und Widersprüche auszubalancierenden Handlungssituation nicht mehr nur auf zufälligem persönlichen Geschick beruhen kann. Sie muss sich vielmehr, gerade angesichts der Herausbildung eines gesellschaftlich institutionalisierten Bereichs der Krisenbewältigung, auf theoretisch-systematische Anstrengungen und eine im Laufe der Zeit gewonnenen Wissens- und Begründungsbasis stützen können.“ (Combe & Helsper, 2002, S. 34)

Verallgemeinertes, wissenschaftliches (somit: methodisch kontrolliert erzeugtes) Wissen wird deswegen von Professionellen während ihrer Arbeit zur Krisenbewältigung herangezogen und über die bereits genannten interpretativen Schaltungen auf den besonderen Fall angewandt; Professionen sind demnach strukturelle Orte der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 34).

Innerhalb des strukturtheoretischen Professionsmodells Oevermanns lassen sich verschiedene Anmerkungen zur Ausgestaltung professionellen Handelns finden oder daraus ableiten; teilweise sind diese auch direkt auf das pädagogischen Handeln bezogen. Sie werden nun in

<sup>61</sup> Hieraus ergibt sich nach Combe & Helsper (2002, S. 33) ein Unterschied zur Theorie Parsons (1964a; 1968): Parsons schließt die Gleichzeitigkeit von Rollenförmigkeit und Diffusität innerhalb einer Sozialbeziehung aus; sie werden von ihm als „nicht miteinander verträgliche Sozialformen betrachtet“ (Combe & Helsper, 2002, S. 33; siehe dazu: Parsons, 1964a, S. 40 ff.). Im Gegensatz dazu liefert bei Oevermann die Aufrechterhaltung beider Beziehungsformen zur gleichen Zeit „die elementare Struktur und Anforderung professionalisierten Handelns und der Einrichtung eines Arbeitsbündnisses“ (Combe & Helsper, 2002, S. 34).

Folge vorgestellt und in einen museumspädagogischen Kontext gesetzt:

- Während der Statuierung eines professionellen Arbeitsbündnisses zwischen Klient\*Innen und Pädagog\*Innen findet eine pädagogische Interaktion (die sich als Profession bzw. professionalisiert versteht) möglichst nicht innerhalb eines Zwangskontextes statt: sie beruht auf Neugierde (abgeleitet von Oevermann, 2002, S. 43 f.). Danach könnten Museumspädagog\*Innen, wenn sie sich als Vertreter\*Innen einer Profession verstehen, lediglich professional mit Besucher\*Innen arbeiten, die freiwillig in die Einrichtung kommen
- Lehrer\*Innen (Pädagog\*Innen) setzen diese Feststellung als Grundlage für das gemeinsame Arbeitsbündnis voraus (vgl. Oevermann, 2002, S. 43 f.). Neugierde ist ‚der‘ Orientierungspunkt für alle Angebote, die Museumspädagog\*Innen machen
- Lehrer\*Innen (Pädagog\*Innen) respektieren Neugierde und Wissenslücken auf Seiten der Schüler\*Innen (Klient\*Innen) (vgl. Oevermann, 2002, S. 43 f.). Nichtwissen zum Gegenstand auf Seite der Besucher\*Innen stellt für Museumspädagog\*Innen kein Problem dar; es bildet vielmehr die Ausgangsbasis professionales Handelns
- Lehrer\*Innen (Pädagog\*Innen) lehren nichts, wozu keine Neugierde gegeben ist, sie bemühen sich um Antworten für alle Fragen, die durch Neugierde aufgeworfen wurden (vgl. Oevermann, 2002, S. 43 f.). Museumspädagog\*Innen besprechen mit Besucher\*Innen bspw. nur Objekte, an denen diese besonders interessiert sind bzw. augenscheinlich besonderes Interesse zeigen
- Betrifft eher Kinder und Jugendliche: Es geht während des Unterrichts nicht um reine Wissens- und Normenvermittlung oder die Erziehung zu einer mündigen Staatsbürgerin. Lehrer\*Innen (Pädagog\*Innen) bieten eine Fläche zur Erprobung von Rollenbeziehungen und gestalten diesen Umstand bewusst zum Vorteil des Kindes/Jugendlichen, z. B. indem Schulunterricht in soziale Beziehungen eingebettet wird (vgl. Ewert, 2008, S. 53; Oevermann, 2002, S. 38). Museumspädagog\*Innen ist diese Forderung bewusst und sie versuchen – trotz der kurzen gemeinsamen Zeit – in eine Beziehung mit den Kindern und Jugendlichen zu treten
- Museumspädagog\*Innen müssen aus diesem Grund mit dem Gemisch aus spezifischen und diffusen Elementen in der Sozialbeziehung zwischen ihnen und den Kindern/Jugendlichen umgehen können und eine Balance finden, welche weder die eine noch die andere Seite überbetont (rein diffus: ‚klein halten‘, ‚bemuttern‘ vs. rein spezifisch: ‚überfordern‘) und somit nicht zu einer Beeinträchtigung der pädagogischen Zielsetzungen führt (vgl. Oevermann, 1996, S. 154 f.).

### 6.1.6 Die interaktionistische Perspektive auf Profession (Schütze)

Entlang der interaktionistischen Sichtweise sind Berufe ‚soziale Welten‘,

„die formal nach Prinzipien der Arbeitsteilung, Statusdifferenzierung und Leistungsspezialisierung organisiert sind. Als ‚soziale Welt‘ in diesem Sinne gilt ein Kollektiv, das eine den Mitgliedern *gemeinsame* Perspektive der Welterfahrung, d.h. ausgrenzbare Interaktions- und Kommunikationsstrukturen sowie Wissens- und Relevanzsysteme aufweist.“ (Pfadenhauer, 2003, S. 47; Herv. i. Orig. kursiv)

Der Status einer Profession (und damit verbundene Privilegien, wie etwa die gesellschaftliche Anerkennung) wird Berufen aus Sicht der interaktionistisch geprägten Professionstheorie zuerkannt, wenn diese in der Gesellschaft über die ‚Lizenz‘ und das ‚Mandat‘ in Bezug auf die Bearbeitung bestimmter Probleme verfügen (siehe dazu: Schütze, 1996, S. 183 f.; S. 190 f.). Beides wird Professionen nach Pfadenhauer & Sander (2010) wiederum eingeräumt, wenn sie über rollenspezifisches, exklusives Fachwissen verfügen, welches Laien (möglichst) vorenthalten wird (um es nicht womöglich zu ‚entzaubern‘ und die Wirkung desselben infolge einzuschränken (vgl. Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 369)). Exklusives – also schwer zugängliches – Fachwissen wird somit zur Basis der Statuslegitimierung. ‚Lizenz‘ meint in diesem Kontext die mit einer entsprechenden Fachausbildung verknüpfte Erlaubnis, Dinge zu tun, die andere Menschen nicht tun dürfen (z. B. operative Eingriffe vollziehen, Medikamente verschreiben, Freiheit entziehen u. v. a. m.; sogar die Verursachung von Schmerzen – falls notwendig (vgl. Schütze, 1996, S. 184 f.)). Das ‚Mandat‘ geht über diese Befugnisse noch hinaus und verleiht Professionen ‚Definitionsmacht‘: Professionen erlangen mittels dieser Form von Macht die Möglichkeit etwa darüber zu entscheiden, wie die Bedarfe von Menschen innerhalb ihres Aufgabenbereichs geformt sind und gleichzeitig, wie darauf ausgerichtete mögliche Hilfeleistungen auszugestalten sind, um die Bedarfe zu befriedigen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 50; Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 369; Schütze, 1996, S. 183 f.).

Der interaktionistische Ansatz wendet sich einerseits – als Ausgangspunkt seiner professionstheoretischen Beschreibungen – Aushandlungs- und Wandlungsprozessen zu, welche die Arbeitsteilung innerhalb von Berufen betreffen und „die zur Entstehung ‚neuer‘ Berufsgruppen führen, die in die Domäne der ‚alten‘ drängen“ (Combe & Helsper, 2002, S. 32; vgl. Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 368). Andererseits „schenkt [der interaktionistische Zugang ebenso; J. B.] der Rekonstruktion der interaktiven Prozesse professionellen Handelns besondere Aufmerksamkeit“ (Ewert, 2008, S. 47; Einf.: J. B.), womit eine Zuwendung zu „den konkreten Arbeitsabläufen [, die; J. B.] innerhalb professioneller Handlungsbereiche“ (Schütze, 1996, S. 186; Einf.: J. B.) vollzogen werden, stattgefunden hat. Aus interaktionistischer Perspektive heraus ist wohl auch deshalb die Arbeit an Personen im Gegensatz zur Arbeit an Gegenständen das wichtigste Kennzeichen von Berufen, die als Professionen bezeichnet werden (vgl. Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 763).

Der interaktionistische „Ansatz [geht des Weiteren; J. B.] nicht von der Profession aus, sondern interessiert sich für die empirische Vielfalt von Professionen“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 763; Einf.: J. B.; Herv. i. Orig. in Anführungsstrichen).

Insbesondere Schütze (1996) gilt im deutschsprachigen Raum als Vertreter der interaktionistischen Perspektive (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48). Die Aufgabe von Professionen ist auch bei Schütze (ähnlich wie innerhalb der Modelle von Stichweh (1996) oder Oevermann (1996)) die „berufsrollenförmige Bearbeitung lebenspraktischer Konfliktsituationen von Klient\*Innen, denen ihre biographische Lebensplanung und Lebensführung außer Kontrolle geraten ist“ (Combe & Helsper, 2002, S. 32).<sup>62</sup> Innerhalb seiner Überlegungen sind Professionelle und Klient\*Innen währenddessen in verschiedenen Welten beheimatet, welche über divergente Perspektiven und Orientierungsmuster verfügen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48; siehe dazu auch: Schütze, 1992).

<sup>62</sup> Nach Schütze können sich aus solchen Konfliktsituationen bzw. innerhalb der Biographie von Individuen langfristig wirkende ‚Verlaufskurven‘ bilden. Damit sind zumeist negativ verlaufende Wandlungsprozesse gemeint die ihren Ursprung in besonders kritischen und nicht optimal bewältigten Konfliktsituationen haben (vgl. Ewert, 2008, S. 47).

Diese Verschiedenheit findet bspw. bereits zu Beginn der Interaktion zwischen Professionellen und Inanspruchnehmer\*Innen ihren Niederschlag, da oftmals schon vorab und gegenseitig eine Sinnübereinstimmung in Bezug auf die Leistung unterstellt wird, deren Existenz i. d. R. allerdings nicht geprüft werden konnte (und wahrscheinlich oftmals auch nicht gegeben ist). Schütze geht infolge dieser Einschätzung von einer grundsätzlich paradoxen Interaktionsbasis aus (vgl. Schütze, 1996, S. 187 f.).<sup>63</sup>

Schütze entsprechend verläuft professionelles/professionales Handeln zudem stets unter ‚Fallbezug‘: Professionelle müssen deshalb – bevor sie ein Problem bearbeiten oder lösen können – zunächst herausfinden, ‚was der Fall ist‘. Ein klares Bild von diesem ergibt sich nicht ausschließlich über die ‚Verortung‘ der Person, welche die Hilfe in Anspruch nimmt und die Konfliktsituation bewältigen möchte, sondern er

„kristallisiert sich vielmehr sukzessive in der Interaktion zwischen Professionellem und Klienten erst heraus. Was jeweils der ‚Fall‘ ist, den es professionell zu bearbeiten gilt, ist das Ergebnis eines interaktiven Konstruktionsprozesses.“ (Pfadenhauer, 2003, S. 48; Herv. i. Orig.)<sup>64</sup>

Weitere Entscheidungen, etwa wie das Problem (die Konfliktsituation) bearbeitet wird – welche Ressourcen genutzt werden, wie die Hilfe ausgerichtet ist usw. – ergeben ist dadurch erst *n a c h* einer ersten, *g e m e i n s a m e n* Konstruktion (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48) und stehen nicht vorab standardisiert (nach allgemeiner Problemlage) fest. Während des Handelns von Professionellen besteht deswegen immer die Gefahr des Auftretens von Fehlern, da die Fallproblematik fortwährend ausgehandelt wird und die Analyseverfahren und Lösungsmodelle von Professionellen so formelhaft und abstrakt sind, dass mit diesen nur schwer lebenspraktische Probleme direkt bearbeitet werden

<sup>63</sup> Entsprechenden Raum nehmen bei Schütze dann auch die Überlegungen zu den Möglichkeiten eines (wissenschaftlichen) Fallverstehens bzw. der stellvertretenden Deutung im Rahmen des professionellen Handelns von Sozialarbeiter\*Innen ein (siehe dazu bspw.: Schütze, 1992, S. 133).

<sup>64</sup> Ein weiteres Merkmal des Fallbezugs ist, dass „die Problematik, die der Professionelle bearbeitet, in die Handlungs-, Erleidens- und Aufgabenbezüge des Lebens des Klienten bzw. der Abnehmerin eingebettet ist. Die Projekt- bzw. Fallentwicklung unterliegt einer ständigen Veränderung durch das Leben der Klientin bzw. des Abnehmers“ (Schütze, 1996, S. 192). Der Fall verändert sich somit während seiner Bearbeitung weiterhin (bspw. durch das Einwirken der Professionellen) und verlangt deshalb während der Bearbeitung andauernde Anpassungsprozesse in Bezug auf die zu erbringende Leistung seitens der Professionellen (vgl. Schütze, 1996, S. 192).

können (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48). Auf solche interaktiven Elemente innerhalb des professionalen Handelns legen die Vertreter\*Innen des interaktionistischen Zugangs ihre Aufmerksamkeit und versuchen diese zu rekonstruieren (vgl. Ewert, 2008, S. 47; Schütze, 1996, S. 186).

Ergebnis Schützes derartig ausgerichteter Beobachtungen zum Handeln von Professionellen ist die Diagnose, dass dieses aus verschiedenen Gründen hoch fehleranfällig ist (wie bereits weiter oben innerhalb dieses Abschnitts, bspw. in Bezug auf den Beginn der Interaktion konstatiert wurde). So finden sich innerhalb des beruflichen Handelns von Professionellen unüberwindbare Probleme und eine Vielzahl von Paradoxien (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 32; Schütze et al., 1996, S. 334):

Professionelle arbeiten mit ihren Klient\*Innen in einem Spannungsverhältnis aus emotionaler Nähe und professioneller Distanz (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48); wissenschaftliche Problemlösemethoden/-modelle treffen darin auf konkrete Lebenswelten (vgl. Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 763), wobei diese Lösungsentwürfe, wie bereits benannt, aufgrund „ihrer Formelhaftigkeit und Abstraktheit nur mittelbar auf konkrete lebenspraktische Probleme übertragbar“ (Pfadenhauer, 2003, S. 48) sind. Das Verstehen des Gegenübers wird auch dadurch nicht einfacher und Professionelle sind deshalb dazu angehalten, während der Arbeit eine „H a l t u n g des ethnographischen Fremdverstehens“ (Pfadenhauer, 2003, S. 49; Herv. i. Orig. in Anführungsstrichen) einzunehmen, um überhaupt zu Problementfaltungen kommen zu können (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 49).

Schütze stellt zudem weitere Paradoxien in Bezug auf den Berufsalltag von Sozialarbeiter\*Innen (vgl. Schütze, 1996; Combe & Helsper, 2002, S. 32) und Lehrer\*Innen dar (vgl. Ewert, 2008, S. 47 ff.; Schütze et al., 1996, S. 337 ff.); diese Erkenntnisse können m. E. sehr wahrscheinlich ebenfalls auf andere pädagogische Bereiche – z. B. auch auf die Museumspädagogik – (zumindest partiell) übertragen werden

und sind deshalb im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit von Interesse:

Bspw. müssen Lehrer\*Innen als Professionelle – die in dieser Rolle an „zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses“ (Schütze et al., 1996, S. 334 f.; zit. n. Ewert, 2008, S. 47) tätig sind – zwischen (damit verbundenen) Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse vermitteln (vgl. Ewert, 2008, S. 47). Diese können etwa zu Tage treten, wenn Schüler\*Innen während ihrer (persönlichen) Entwicklung mit Lehrkräften in Konfliktsituationen geraten (indem bspw. der Unterricht gestört oder die Mitarbeit verweigert wird). Die Lehrer\*Innen sind nach Schütze dazu angehalten, in solchen Phasen des Widerstandes gegen ihre Person/Funktion/Absichten dennoch verständnisvolle Zuwendung aufzubringen. Andernfalls kann die weitere Entwicklung der Schüler\*Innen negativ verlaufen (vgl. Ewert, 2008, S. 47 f.).<sup>65</sup> Eine weitere Paradoxie im Handeln von Lehrer\*Innen stellt die Routineparadoxie dar: Lehrer\*Innen sollen auf Seiten der Schüler\*Innen ‚emergente Entwicklungsprozesse‘ fördern, wozu sie aufwendige Lernsituationen gestalten müssen (vgl. Schütze et al., 1996, S. 345 ff.; Ewert, 2008, S. 48).<sup>66</sup> Zur Entlastung und begründet durch die Rahmenbedingungen der Schule müssen Lehrer\*Innen jedoch regelmäßig auf Routinen (z. B. wiederholt genutzte Unterrichtsentwürfe) zurückgreifen; wodurch sich ergeben kann, dass die individuelle Persönlichkeit der Schüler\*Innen keine angemessene Berücksichtigung mehr findet (vgl. Ewert, 2008, S. 49) und Entwicklungsprozesse nicht so optimal wie eigentlich möglich verlaufen. Solche – mit institutionellen Rahmenbedingungen verknüpfte – Handlungspraxen untersucht Schütze (1996) auch innerhalb der Sozialen Arbeit und zeigt den Umgang mit ihnen auf. So sind Professionelle während der Fallarbeit

„in die Zumessung knapper gesellschaftlicher Güter einbezogen, als tendenziell in Kontroll-, Selektions-, Sanktions- und Ausgrenzungsfunktionen – ob sie wollen oder nicht. Durch die Einbindung in Organisationen sind sie Teil einer Kontrollkultur, die mit dem Mandat des Klientenwohls und der Etablierung einer Vertrauens- und Beratungskultur ständig in Widerspruch geraten können.“  
(Combe & Helsper, 2002, S. 33)

<sup>65</sup> Wodurch sich möglicherweise der Eintritt in eine negative Verlaufskurve ergeben kann.

<sup>66</sup> Zur Routineparadoxie innerhalb der Sozialen Arbeit siehe: Schütze, 1996, S. 233 ff.

Auf Seiten der Professionellen (Lehrer\*Innen und Sozialarbeiter\*Innen gleichermaßen) führen die Rahmenbedingungen des Handelns nach Schütze oftmals zu Vermeidungshaltungen und Nichtwahrnehmung des professionellen Auftrags. Begründet wird dieses Verhalten u. a. mit externen Bedingungen, welche das Handeln (bis zu seiner Unmöglichkeit) erschweren (z. B. durch organisationale Zwänge, Kontrollerwartungen höherer Instanzen, geringe Ressourcen u. v. m.) oder mangelhafte Leistungen rechtfertigen (vgl. Schütze, 1996, S. 253 f.; Combe & Helsper, 2002, S. 33.; Ewert, 2008, S. 47). Er fordert deshalb von Professionellen, die in der Praxis gegebenen Widersprüchlichkeiten nicht auszublenden, sondern sich mit diesen auseinanderzusetzen, bspw. in Form von Supervision (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 33 f.; Ewert, 2008, S. 47). Andernfalls ergibt sich die Gefahr, dass das Wohl der Klient\*Innen nicht mehr im Mittelpunkt des Handelns steht (vgl. Ewert, 2008, S. 47).

Kernaussagen der interaktionistischen Professionstheorie und Forderungen an das professionelle Handeln durch Schütze sollen hier in einigen Punkten zusammengefasst und möglichst in Richtung ‚professionelles museumspädagogisches Handeln‘ operationalisiert werden:

- Grundsätzlich: Museumspädagogik ist als eine Profession zu betrachten, insofern Museumspädagog\*Innen für ihr Handlungsfeld innerhalb der Gesellschaft Lizenz und Mandat erteilt wird. Insofern ist die Museumspädagogik im Jahr 2014 nicht als eine eigenständige Profession zu betrachten (zur weiteren Begründung dieser Aussage siehe bspw. das ‚Positionspapier Museumspädagogik‘ (Maaß, 2006) oder Abschnitt 10.3.5 der vorliegenden Arbeit)
- Museumspädagog\*Innen gehen nicht von ‚den Besucher\*Innen‘ im Sinne einer homogenen Masse aus. Jede\*R Besucher\*In hat eigene (Vermittlungs-)Ansprüche. Museumspädagog\*Innen widmen sich jeweils einem ‚Fall von Vermittlung‘<sup>67</sup>, der gedeutet werden muss
- Um diese Absicht umsetzen zu können, bemühen sich Museumspädagog\*Innen um eine Haltung des Fremdverstehens der Besucher\*Innen und gehen dementsprechend auf sie ein

<sup>67</sup> Diese Annahme könnte als unhaltbar zurückgewiesen werden, da Museumspädagog\*Innen i. d. R. mit Gruppen arbeiten; Lehrer\*Innen stehen allerdings auch vor dieser Herausforderung. Sie verfügen jedoch über mehr gemeinsame Zeit mit der Klasse/den Schüler\*Innen als Museumspädagog\*Innen. Stellt der Faktor Zeit hier ein unüberwindbares Problem dar oder kann er durch spezielle Methoden und Techniken neutralisiert werden? Diese Frage bleibt hier (noch) offen.

- Routinen vereinfachen zwar die alltägliche Praxis, werden jedoch möglichst vermieden; die Arbeit stabilisierende Routinen bleiben hiervon ausgenommen. Museumspädagog\*Innen müssen zwischen Nutzen und Last von Routinen abwägen – und zwar orientiert an den Maßstäben professioneller Vermittlung
- Museumspädagog\*Innen ergeben sich nicht den institutionellen und organisatorischen (Sach-)Zwängen des Museums. Sie kritisieren bspw. mangelhafte finanzielle oder personelle Ausstattung sowie Eingriffe (z. B. durch andere Museumsberufe) in ihr Handlungsfeld, die nicht im Interesse der Nutzer\*Innen ihrer Angebote stehen. Sie agieren offensiv zum Nutzen der Besucher\*Innen im Sinne einer Durchsetzung eigener, fachlicher Ansprüche an eine qualitativ hochwertige Vermittlung
- Um langfristig professionelle Arbeit zu sichern, betreiben Museumspädagog\*Innen selbstvergewissernde Maßnahmen wie Supervision oder eine andere Form des fachlichen Austauschs mit Kolleg\*Innen.

### **6.1.7 Zusammenfassung zu den abgebildeten professionstheoretischen Modellen**

Bereits zu diesem Zeitpunkt kann festgestellt werden, dass während der weiteren, empirischen Auseinandersetzung mit Profession bzw. Professionalität von Museumspädagog\*Innen ein ‚eingleisiges‘ Vorgehen in Form der Festlegung auf einen bestimmten professionstheoretischen Ansatz als nicht sinnvoll erscheint. Die hier dargestellten Modelle zum Gegenstand Profession verfügen zwar über – teils mehr, teils weniger deutliche – Unterschiede (etwa in Bezug auf ihren jeweiligen Fokus (Attribute oder Handeln)), eine Wertung im Sinne einer Auswahl des ‚richtigen‘ Professionsmodells als Probestein zur Weiterarbeit lässt sich jedoch so nicht vornehmen.

Die in den vorausgegangenen Abschnitten aufgeführten professionstheoretischen Modelle können<sup>68</sup> spätestens während des empirischen Teils der Untersuchung – vereinfacht dargestellt – in zwei Richtungen genutzt werden. Entweder lassen sie sich zur Einordnung von (Interview-)Aussagen heranziehen und erlauben damit eine ‚professionstheoretische Unterfütterung‘ von Äußerungen zum Verständnis professi-

<sup>68</sup> Neben weiteren Modellen, die inzwischen in unüberschaubarer Vielzahl vorliegen.

onellen museumspädagogischen Handelns (museumspädagogischer Professionalität) oder Sie können (bei wiederkehrenden, übereinstimmenden Auffassungen zum Gegenstand innerhalb der Empirie) als Ausgangsbasis zur Beschreibung einer basalen Theorie von Profession und Professionalität museumspädagogischer Provenienz herangezogen werden.<sup>69</sup> Die Untersuchung schlägt durch dieses Vorgehen den entsprechenden Kurs zur Betrachtung von Profession/Professionalität ein, der auch in den professionstheoretischen Modellen von Oevermann, Schütze und Stichweh inhärent ist; denn auch diese

„lassen [...] in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Rezeption Fragen der sozialen Schwierigkeiten der Verberuflichung, die standespolitische Debatte und eine technologische Perspektive der Effektivierung und Rationalisierung pädagogischer Prozesse, hinter sich und wenden sich den Strukturproblemen pädagogischen Handelns zu.“ (Kraul, Marotzki & Schewpe, 2002a, S. 8; Ausl.: J. B.)<sup>70</sup>

Dabei erweitert die neuere professionstheoretische Forschung ihren Blick, indem sie ihn über die „gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Profession [hinaus auf; J. B.] [...] die Professionellen selbst mit ihren (berufs)biographischen Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen sowie den damit möglicherweise verbundenen blinden Flecken“ (Kraul et al., 2002a, S. 9; Einf. & Ausl.: J. B.) lenkt und versucht, diese zu betrachten. Primäres Ziel ist die Rekonstruktion eines reflexiven Handlungstyps im Kontext professioneller Aktion (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 9).<sup>71</sup>

Daraus ergibt sich – neben der einleuchtenden Feststellung, dass die (Berufs-)Biographie und personale Faktoren von Professionellen, das (bzw.: deren) professionelle(s) Handeln beeinflussen können und deswegen bei Rekonstruktionsversuchen unbedingt Berücksichtigung finden sollten – innerhalb der neueren professionstheoretischen For-

<sup>69</sup> Insofern zumindest Elemente dieser Modelle im Material zu finden sind. Wenn dem nicht so ist, kann über die Darstellung der Unterschiede zu den „die neuere Professionalisierungsdebatte bestimmen[den]“ (Kraul et al., 2002a, S. 7; Anp.: J. B.) Modellen eine deutliche Abgrenzung und Profilierung durchgeführt werden.

<sup>70</sup> Zu der Struktur pädagogischen Handelns siehe auch die Abschnitte zu den Modellen bzw. diesbezüglichen Theorien von Nieke (2002; Abschnitt 8) und Kade (1997; Abschnitt 11.6) innerhalb der vorliegenden Untersuchung.

<sup>71</sup> Womit sich eine Deckungsgleichheit mit der hier untersuchten Forschungsfrage ergibt: „Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus theoretischer/praktischer Perspektive und welche Kontextbedingungen, Annahmen und Theorien formen dieses?“. Jedoch bleibt bisher (und bis zur Auswertung der Interviews der Professionellen) dahingestellt, inwiefern die dann freigelegten Handlungstypen realiter reflexiv sind.

schung eine Verschiebung weg von der Professionsstatuierung (bspw. über bestimmte Merkmale) hin in Richtung der Erkundung von Professionalität, die – hier etwas vorausgreifend Nittel (2002) folgend – auch außerhalb des institutionellen Komplexes anerkannter Professionen gegeben sein kann (vgl. Nittel, 2002, S. 255; siehe dazu auch: Abschnitt 6.1.9).<sup>72</sup> Allerdings nur insofern diese als personenbezogene Dienstleistung besonderer Qualität verstanden wird. Professionalität wird entlang dieser Auffassung ihrer selbst zu einem flüchtigen, sich aus der Situation interaktiv ergebenden Gegenstand, der von Akteur\*Innen durch ihr Wirken hergestellt und aufrecht erhalten werden muss.<sup>73</sup>

Professionalität „bezeichnet [damit; J. B.] einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt“ (Nittel, 2002, S. 255; Einf.: J. B.; siehe dazu auch: Spiegel, 2008, S. 256). Eine Rückbesinnung auf die Überlegungen Oevermanns (1996) zum Auftrag einer stellvertretenden Deutung durch Professionelle vermittelt sehr anschaulich, wie Professionalität innerhalb dieses Be-

<sup>72</sup> Dieser Prozess ist bei bspw. bei Heiner (2007) sehr gut nachzuvollziehen und wird dort auch logisch argumentiert. So definiert Heiner innerhalb ihrer Untersuchung „Soziale Arbeit als Beruf“ Profession zu nächst auf Basis solcher bzw. ähnlicher Merkmale, die auch hier in dem einführenden Abschnitt (Abschnitt 6.1.1) zu Profession zu finden sind und/oder in dem Abschnitt zu merkmalsorientierten Modellen (Abschnitt 6.1.4): „Nicht jeder Beruf kann beanspruchen, zu den Professionen gezählt zu werden. Professionen gelten als gehobene Berufe, die in der Lage sind, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bearbeitung von Problemen zu nutzen um wertebezogene Ziele zu begründen und diese aufgrund ihres besonderen Könnens auch zu erreichen. Professionen bearbeiten 1. Probleme, die für den Einzelnen und die Gesellschaft bedeutsam sind und deren Bearbeitung 2. die Fähigkeit zur eigenständigen Nutzung wissenschaftlichen Wissens und Denkens erfordert. Dies setzt eine akademische Ausbildung voraus. Zur Lösung dieser individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Probleme wird den Professionen 3. eine größere Autonomie zugestanden als anderen Berufen. Nur so können sie interaktionssensibel jeweils individuell passende Lösungsansätze entwickeln. Diese Autonomie der Professionen bezieht sich 4. auf einen eigenen, gegenüber anderen Berufen abgrenzbaren Gegenstandsbereich, in dem sie nach ihren fachlichen Standards tätig werden. Professionen verfügen aufgrund der genannten Merkmale 5. über ein höheres Ansehen und werden besser bezahlt als andere Berufe“ (Heiner, 2007, S. 160 f.). Heiner untersucht die Soziale Arbeit in Folge in Anbetracht dieser fünf Merkmale von Profession und kommt zu der Einschätzung, dass Soziale Arbeit daran gemessen prinzipiell nicht als Profession zu sehen ist. Diese Einschätzung könnte jedoch anders ausfallen, „wenn man die neuere Entwicklung der klassischen Professionen berücksichtigt und nicht nur einem berufsstrukturellem Ansatz folgt, der bestimmte Eigenschaften wie die akademische Ausbildung, die Entlohnung oder den sozialen Status des Berufs betont [...]. Geht man vom gesellschaftlichen Beitrag eines Berufes zur Bearbeitung bedeutsamer sozialer Probleme und vom Modell einer lebenslangen Weiterqualifizierung aus, dann rücken Fragen der Performanz, der spezifischen Handlungskompetenzen und der Existenz einer eigenständigen Kompetenzdomäne der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt“ (Heiner, 2007, S. 168 f.; Ausl.: J. B.; zum Professionsstatus der Sozialen Arbeit siehe auch: Spiegel, 2008, S. 256).

<sup>73</sup> Nittel (2002) äußert diese Argumentation im Kontext der Erwachsenenbildung, im weitesten Sinne also aus einer pädagogischen Perspektive. Der Professionalitätsbegriff schwimmt innerhalb dieser Argumentation nicht nur mit direktem Handeln („Wirken“) von Professionellen sondern begründet sich auf diesem. Das professionelle Handeln wird allerdings in Abschnitt 6.1.9. noch gesondert betrachtet – entkoppelt vom pädagogischen Kontext.

griffsverständnisses aussehen kann<sup>74</sup> und welche Ansprüche an sie gestellt werden. Das Für oder Wider von (zunehmender) Professionalität (trotz der durch sie wachsenden Ansprüche an die Praktiker\*Innen) erscheint dabei als längst entschieden:

„Professionalität wird sozialen Handlungsfeldern, (pädagogischen) Institutionen/Organisationen<sup>75</sup> sowie (pädagogischen) Rollen, Personen und deren Praxis der Berufsausübung als positive Eigenschaft (professionell vs. nicht-professionell) zugeschrieben. Die Zuschreibung von Professionalität fungiert v.a. dadurch als ‚Prädikat‘, dass die Legitimation, als ausgebildeter, ‚praktischer Experte‘ einer gesellschaftlich bedeutsamen Tätigkeit nachzugehen, öffentlich anerkannt wird, was zur Macht- und Stuserhöhung der Berufsgruppe beiträgt.“ (Schmidt, 2008, S. 842 f.)

Kraul et al. (2002a) sehen neben diesem – verhältnismäßig einheitlichen – Betrachtungswinkel der ‚neueren‘ professionstheoretischen Modelle von Stichweh, Oevermann und Schütze trotz einiger Differenzen noch weitere, grundlegende Gemeinsamkeiten dieser Ansätze, die sie infolge als ‚Strukturkern des professionellen Handelns‘ be-

<sup>74</sup> Die relative Abgeschlagenheit merkmalsorientierter Ansätze im Kontext von Forschungsprojekten zum Gegenstand pädagogischer Professionalität wird hier erneut ersichtlich.

<sup>75</sup> Zur Klärung dieser Begriffe: Laut Kron machen *Institutionen* „die gesellschaftlich vorgegebenen und definierten Handlungsfelder aus, in denen die Mitglieder einer Gesellschaft und Kultur interagieren, also leben, lieben, arbeiten, lernen usw. Zu den Kerninstitutionen einer Gesellschaft gehören u. a. die Familie, die Schule, die Ausbildung, die Arbeit, die Einrichtungen des Rechts, der Kunst usw.“ (Kron, 2009, S. 47 f.). Nikles nimmt eine stärker verallgemeinerte Definition des Begriffs ‚Institution‘ vor und liefert gleichzeitig eine Abgrenzung zum (hier ebenfalls interessierenden) Begriff ‚Organisation‘ (welcher oftmals einen synonymen Gebrauch erfährt: vgl. Kron, 2009, S. 49; Nikles, 2008, S. 10): „Als *Institution* wird ein Komplex miteinander verknüpfter Handlungsmuster verstanden, die sich leitend und lenkend auf Beziehungen und Abläufe auswirken. Institutionen repräsentieren zudem Sinn- und Symbolkontexte. In Prozessen der Institutionalisierung werden also Verbindungen hergestellt zwischen dem Wert-, Norm- oder Zielhorizont einerseits und dem konkreten Verhalten und Handeln andererseits. Hingegen bezeichnet der Organisationsbegriff eine in der Regel zweckrationale, geplante arbeitsteilige Ordnung“ (Nikles, 2008, S. 10; Herv. i. O. fett). Nikles führt damit bereits einige der zentralen Merkmale von Organisationen innerhalb seiner Definition von ‚Institution‘ auf. Zentrale Merkmale von *Organisationen* sind laut Kühl (2011, S. 16 ff.): die Mitgliedschaft (Organisationen setzen sich aus Mitgliedern zusammen; die Organisation kann zudem darüber entscheiden, wer Mitglied ist und wer nicht), der Zweck (jede Organisation verfolgt Zwecke; bspw. die Erbringung bestimmter Dienstleistungen, die Produktion von Waren, die Vermittlung von Wissen u. v. m.), die Existenz einer Hierarchie (Organisationen sind hierarchisch strukturierte Gebilde; dadurch verfügen sie bspw. über feste Weisungsstrukturen, es gibt Vorgesetzte, Untergebene, Zuordnungen etc.), Autonomie der Entscheidung (Organisationen können über die inhaltliche Ausgestaltung der zuvor benannten Merkmale selbst entscheiden – wobei sie sich allerdings i. d. R. an „Beschränkungen durch geltendes Recht, politische Vorgaben oder wirtschaftliche Knappheiten“ (Kühl, 2011, S. 22) orientieren müssen). Nikles beschreibt ‚Organisationen‘ des Weiteren wie folgt: „Organisationen dienen einer spezifischen Zweckbestimmung, zeichnen sich durch eine arbeitsteilige Bearbeitung von Aufgaben aus, folgen personenunabhängigen Regeln, verfügen über Steuerungsstrukturen zur Sicherung der zielgerichteten Arbeitsprozesse der in ihnen wirkenden Individuen und stehen in einem in der Regel anerkannten gesellschaftlichen Leistungsaustausch“ (Nikles, 2008, S. 14). Kron sieht die oftmals zeitgleiche Nennung der Begriffe ‚Institution‘ und ‚Organisation‘ (also deren anscheinend starke Verschränkung, wohl bis hin zu deren synonymem Verwendung) darin begründet, dass „Organisationen bzw. die Formen der Organisation die Grundstruktur der Institutionen bilden, um die Grundfunktionen durchzuführen, nämlich die Umsetzung der vorgegebenen Regeln und Normen zu kontrollieren und die Abweichungen zu sanktionieren. Im Bild gesprochen, machen die Organisationsformen die Installation der Institutionen aus“ (Kron, 2009, S. 49). Innerhalb der Untersuchung wird der Versuch unternommen, die Verwendung der genannten Begriffe durch die Einbindung von Kontextinformationen (also bezüglich der Frage, was genau an dieser Stelle nun gemeint ist) soweit als möglich aufzuschlüsseln.

zeichnen (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 7 f.). Ewert (2008) fasst diesen Kern in drei Punkten zusammen:

- „1. Professionelles Handeln steht in makrosozialen Zusammenhängen und entsteht als Strukturfordernis in Modernisierungsprozessen.
2. Professionelles Handeln findet in einem nicht-technologisierbaren und stör anfälligen Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klienten statt.
3. Professionelles Handeln findet in einem paradoxen Spannungsfeld statt und verlangt das Ausbalancieren widersprüchlicher Anforderungen.“ (Ewert, 2008, S. 55 f.)

Die weiter oben vorgestellten professionstheoretischen Modelle und der Strukturkern professionellen Handelns sollen hier zum Abschluss noch einmal überblicksartig und tabellarisch – im Sinne einer Zusammenfassung des Vorausgegangenen – abgebildet werden; zur Vollständigkeit wird in die zu diesem Zweck erstellte Tabelle auch das weiter oben abgebildete, ‚merkmalsorientierte Konzept‘ zu Profession eingebunden.<sup>76</sup> Das so entstandene Schema soll die jeweils bereits innerhalb der Abschnitte abgeleiteten (museumspädagogischen) Handlungsorientierungen ergänzen und im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses als Werkzeug für die spätere Analyse des empirischen Materials genutzt werden.

---

<sup>76</sup> Bei Ewert (2008, S. 59 f.) ist ebenfalls eine (sehr anschauliche) tabellarische Übersicht und Zusammenstellung von professionstheoretischen Modellen zu finden, welche deren zentralen Inhalte pointiert herausstellt. Eine analoge, tabellarische Darstellung (der Charakteristika von Berufen, welche als Profession verstanden werden können) bietet Hesse (1968, S. 46 f.).

Professionstheoretische Modelle und Strukturkern professionellen Handelns		
Professionstheoretisches Konzept/ Blick auf Profession	Inhaltliche Verortung und Kennzeichen professionellen Handelns	Ausgestaltung professionellen Handelns innerhalb der Beziehung Professionelle/Klient*Innen
Strukturtheorie (Oevermann)	Wissenschaftliches Problemlösen in der Praxis; Vermittlung von Theorie und Praxis auf Ebene professioneller Akteure mittels hermeneutischem Fallbezug (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 8)	Voraussetzungsvolles/störanfälliges Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klient*Innen. Stellvertretende Deutung von Problemen für die Klient*Innen (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 33)
Interaktionismus (Schütze)	Professionelles Handeln ist durch nicht aufhebbare Paradoxien gekennzeichnet (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 8)	Reflexive Bearbeitung von Paradoxien im Sinne einer Sicherung bestmöglichen Handelns auf Seiten der Professionellen für die Klient*Innen
Systemtheoretische Sichtweise (Funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft) (Stichweh)	Professionelles Handeln ist (Face-to-Face) Vermittlung und nicht technologisierbar (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 8). Professionelle und Klient*Innen sind aneinander gebunden; Handeln kann scheitern (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31)	Spannungs- und risikoreiches Verhältnis zwischen Professionellen und Klient*Innen (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 8). Klient*Innen wirken bei der Anwendung von Wissen mit (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31)
Strukturfunktionalismus (Parsons)	Zentrale Kategorien von Profession (Institutionalisierung disziplinärer Wissenshorizonte/Etablierung professioneller Praxis) stehen in einem hierarchischen Verhältnis. Wissen ist Wert- und Kontrollmaßstab für professionelles Handeln (vgl. Kraul et al., 2002a, S. 8). Professionen betreiben Wertverwirklichung und Normenkontrolle (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 38)	Dienstleistungsorientierung auf Seiten der Professionellen. Erfüllung von Erwartungen. Sicherung der richtigen Verhaltens von Professionellen durch Ehrenkodex notwendig
<p><b>Ursprung der Erfordernis von Professionen (Modellübergreifend für die oben genannten):</b>  Professionen entwickelten sich als Antwort auf neue Strukturerefordernisse, die sich während gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ergeben (haben)</p> <p><b>Strukturkern professionellen Handelns (Modellübergreifend für die oben genannten):</b>  Professionelles Handeln ist gekennzeichnet durch „Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit“ (Kraul et al., 2002a, S. 8).</p>		

Merkmalsorientierte Modelle <sup>77</sup>	Konkretes, professionelles Handeln geschieht zumindest auf Basis einer Spezialausbildung und orientiert sich währenddessen an festgelegten, ethischen Kodizes	Professionelle verfügen durch ihr Spezialwissen über einen Wissensvorsprung gegenüber den Klient*Innen; wissen wahrscheinlich dadurch, was am ehesten ‚gut‘ für diese ist, bspw. während der Bearbeitung von Problemen, der Behandlung von Krankheiten
<b>Strukturkern professionellen Handelns innerhalb merkmalsorientierter Modelle (J. B.):</b> Professionelle verfügen über Handlungsmonopole in bestimmten Bereichen. In diesen haben sie folglich die Deutungshoheit in Bezug auf Probleme und Lösungen		

Tabelle 1: Professionstheoretische Modelle und Strukturkern professionellen Handelns

Offen bleibt bisher, inwiefern genau auch ohne die Zuerkennung des Status einer Profession tatsächlich professionell gehandelt werden kann. Nittel (2002) postuliert diese Möglichkeit zwar (wie weiter oben bereits angesprochen wurde), eine umfassende Erklärung der Voraussetzungen dazu ist aber bisher ausgeblieben, die Argumentation daher noch etwas eindimensional. Innerhalb der nächsten beiden Abschnitte der Arbeit wird deshalb versucht, Antworten auf diese Frage zu formulieren und dem im aktuellen Abschnitt weiter oben noch gegebenen Durcheinander der Begriffe Profession, Professionalität, Professionalisierung, professionelles Handeln entgegenzuwirken – soweit dies möglich ist.

### 6.1.8 Zur Bedeutung des Begriffs ‚Professionalisierung‘

Laut Nittel (2002) kann sich der Begriff ‚Professionalisierung‘ sowohl auf kollektive wie auch individuelle Prozesse der Verberuflichung beziehen (vgl. Nittel, 2002, S. 254).

**Kollektive Professionalisierung** beschreibt Vorgänge die dazu führen (können), dass ein neuer ‚besonderer Beruf‘ in

<sup>77</sup> Eine vergleichende Einordnung des merkmalsorientierten Modells erscheint hier schwierig, da dieses Modell nicht das Handeln von Professionsangehörigen fokussiert sondern lediglich – und naheliegend – äußerlich erkennbare Merkmale. Handlungseinschätzungen sind deshalb interpretative Ableitungen von den Merkmalen.

Form einer neuen Profession entsteht. Das allgemeine Verständnis davon, wann von einem neuen ‚besonderen Beruf‘ bzw. einer neuen Profession zu sprechen ist, weicht jedoch – wie bereits in den Abschnitten zu professionstheoretischen Modellen weiter oben dargestellt wurde – voneinander ab.<sup>78</sup> Nittel bezieht in Hinsicht auf diesen Aspekt die Fremd- und Selbstattributierung (durch Berufsangehörige) des Status eines ‚besonderen Berufs‘ mit ein. Professionalisierungsvorgänge sind laut Nittel zwar innerhalb von vielen Berufen zu beobachten, es führt somit aber nicht jeder Professionalisierungsprozess zwangsläufig zur Entstehung einer neuen Profession (vgl. Nittel, 2002, S. 254).

Mit individueller Professionalisierung ist gemeint, dass sich eben nicht nur (bspw. handwerkliche oder wissenschaftliche) Tätigkeiten im zeitlichen Verlauf zu spezialisierten Berufen entwickeln, sondern auch, dass Individuen sich insofern professionalisieren können, indem sie einen Beruf erlernen und währenddessen die zu seiner Ausübung notwendigen Kompetenzen erwerben.<sup>79</sup> Bspw. bezogen auf akademische, pädagogische Berufe hält Männle (2009) das Studium für – hier geäußert im Kontext von Professionalisierungsressourcen innerhalb der Erwachsenenbildung – den Ort, an welchem für sie (eine solche, individuelle) Professionalisierung stattfindet:

„PädagogInnen durchlaufen eine grundlegende Phase der individuellen Professionalisierung, bevor sie selber als Organisierende oder Seminarleitende für pädagogisches Handeln und Professionalisierungsprozesse verantwortlich sind: ein erziehungswissenschaftliches Studium.“ (Männle, 2009, S. 149)

Schaub & Zenke (2007) erfassen in ihrem „Wörterbuch Pädagogik“ die beiden von Nittel aufgeführten Dimensionen von Professionalisierung in der Einleitung zum entsprechenden Artikel wie folgt und untermauern die Existenz derselbigen dadurch weiter:

„Professionalisierung (lat. Profession Gewerbe, Beruf, engl. professionalization). Allgemein jede nähere Definition von fachlichen Kompetenzen, die für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlich sind sowie die inhaltliche, sachliche und zeitliche Gliederung eines entsprechenden Ausbildungsweges, z. B.

<sup>78</sup> Die Gegenüberstellung von merkmals- und handlungsorientierten Modellen kann hier als Beispiel genannt werden.

<sup>79</sup> Gleiches gilt für berufliche Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen.

eines Studienganges einschließlich der dabei zu erbringenden Prüfungsleistungen. Veränderte berufliche Anforderungen führen zur Intensivierung der P., die sich zumeist in beruflichen Spezialisierungen, verschärften Zugangsordnungen und gestiegenem Prestige niederschlagen.“ (Schaub & Zenke, 2007, S. 512; Herv. i. Orig. fett)

Der Ablauf, die inhaltliche Zielrichtung und der Endpunkt von Professionalisierungsprozessen sind laut Nittel allerdings nicht festgelegt (vgl. Nittel, 2002, S. 254).<sup>80</sup>

Ebenfalls interessant erscheint der von ihm zeitgleich vorgebrachte Befund, dass zwar die Protagonist\*Innen (Angehörige einer akademischen Fachkultur) von Profession einfach festzustellen sind, dass eigentliche Subjekt von Professionalisierungsprozessen jedoch nicht: andere Instanzen (rechtliche, staatliche, wissenschaftliche) verfügen oftmals über größere Entscheidungsbefugnisse in Richtung einer Verberuflichung als die Angehörigen der Berufskultur selbst. So bleibt die Frage offen, wer eigentlich wen (und: wozu) professionalisiert (vgl. Nittel, 2002, S. 254) und ebenso, welche Interessen während des Ablaufs von Professionalisierungsprozessen den vordergründigen Maßstab bilden. Die Interessen der Inanspruchnehmer\*Innen (Klient\*Innen), die der Berufsangehörigen oder solche von höherer Stelle (bspw. angrenzenden Berufen oder administrativen Einrichtungen)?

Nittel bilanziert während seiner Begriffsdifferenzierung dann infolge auch kritisch, dass Professionalisierungsbestrebungen letztendlich darauf hinauslaufen, „die strategisch wichtigen Orte ‚Arbeitsplatz‘, ‚öffentliche Meinung‘ und ‚staatliche Instanzen‘ und die Medien ‚Macht‘ und ‚Wissenschaft‘“ (Nittel, 2002, S. 254 f.) dafür zu nutzen, um ‚Entschädigungschancen‘ für die Arbeit (Geld und Prestige) weiter zu sichern und möglichst noch zu steigern (vgl. Nittel, 2002, S. 255).<sup>81</sup>

<sup>80</sup> Wobei auch in Zeiten lebenslangen Lernens die individuelle Professionalisierung wahrscheinlich auch mit dem individuellen Ableben des sich professionalisierenden Individuums ihren jeweiligen Endpunkt hat.

<sup>81</sup> Allerdings stellt sich die Frage, ob nicht zumindest durch das ‚Mehr‘ an Macht im Beruf auch wirkungsvoller auf die Bedürfnisse der Inanspruchnehmer\*Innen (der Leistungen dieses Berufs) eingegangen werden kann. Eine Frage, die auch im Kontext der Museumspädagogik und deren Stellung im Museum von Interesse ist und sich prinzipiell (mehr oder weniger latent) durch die gesamte hier vorgenommene Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik zieht. Nittel verweist außerdem darauf, dass nicht

Pfadenhauer & Sanders Feststellungen in Bezug auf die Bestrebungen zur Anerkennung von Berufen als Profession (siehe dazu: Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362) lassen sich hier uneingeschränkt wiederfinden und werden von Nittel damit weiter ausdifferenziert.

Das von Nittel (2002) spezifizierte und (exemplarisch) durch Schaub & Zenke (2007) allgemein dargelegte Begriffsverständnis von Professionalisierung soll auch in der vorliegenden Untersuchung herangezogen werden. Professionalisierung meint damit – inhaltlich orientiert – auf kollektiver Seite:

- Bewegungen zunehmender Ausdifferenzierung und Definition fachlicher Kompetenzen zur Erfüllung bestimmter Aufgaben
- Voranschreitende Verberuflichung
- Ausbau beruflicher Spezialisierungen
- Weitere Regulierung des Zugangs zu Berufen (bzw. Tätigkeitsfeldern)
- Möglicherweise die Basis zur Entstehung neuer, ‚besonderer Berufe‘, respektive Professionen.

Individuelle Professionalisierung meint:

- Teilnahme an beruflicher Aus- und Weiterbildung (Ansammlung von fachlich einschlägigen Kompetenzen)
- Absolvierung von Ausbildungswegen
- Verberuflichung (‚zum Beruf machen‘) von Tätigkeiten (die zuvor evtl. als Hobby/‚unprofessionell‘ betrieben wurden).

Nach dieser Klärung des Terminus ‚Professionalisierung‘ steht im nächsten Abschnitt das ‚professionelle Handeln‘ im Mittelpunkt und soll aufgearbeitet werden.

---

auszuschließen ist, dass „im Moment die Verberuflichung in einigen pädagogischen Feldern der Erwachsenenbildung durch Vorgänge der gleichzeitigen Professionalisierung und Deprofessionalisierung gekennzeichnet ist“ (Nittel, 2002, S. 255). Was so verstanden werden könnte, dass beinahe zwangsläufig durch eine weitere Spezialisierung der dort Handelnden andere, allgemeinere Elemente der Tätigkeit von den Professionellen vermehrt außer Acht gelassen werden (müssen).

### 6.1.9 Zum Begriff des ‚professionellen Handelns<sup>82</sup>‘

Innerhalb seines Aufsatzes „Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion“ geht Meuser (2005) der Frage nach, was im allgemeinen Verständnis mit der Formel ‚professionelles Handeln‘ gemeint ist. Also: Was ist unter professionellem Handeln zu verstehen?<sup>83</sup> Inhaltlich wurde diese Frage bereits in den vorausgegangenen Abschnitten zu professionstheoretischen Modellen mit einigen Erkenntnissen befüllt; Professionen arbeiten bspw. lebenspraktische Probleme von Klient\*Innen auf. Oder: Professionen (und ihre Angehörigen) bewältigen stellvertretend Krisen für ihre Klient\*Innen usw. Teilweise wurden auch schon Merkmale benannt, an welchen sich Professionelle währenddessen orientieren und ihr Handeln dementsprechend ausrichten, bspw. Ethik oder Wissenschaft. Insgesamt erscheint dies im Kontext der Untersuchung – und nach der Feststellung, dass der Status einer Profession nicht ohne Weiteres zuerkannt wird, allerdings noch nicht ausreichend. Schließlich stellt sich nach der Betrachtung verschiedener professionstheoretischer Modelle zwar einerseits die Frage, welche formalen Parameter dieses Handeln kennzeichnen, andererseits aber ebenfalls, ob auch innerhalb von Berufen, die über keinen Professionsstatus verfügen, überhaupt professionell gehandelt werden kann, da innerhalb der dargestellten Modelle stets vom ‚professionellen Handeln‘ seitens der Professionsangehörigen gesprochen wird. Woraus sich schließen ließe, dass nur innerhalb von als solchen anerkannten Professionen überhaupt und realiter professionell gehandelt werden kann. Im Umkehrschluss wäre dann das Handeln in sämtlichen anderen Berufen als ‚nicht professionell‘ zu bezeichnen,

<sup>82</sup> Zum Begriff ‚Handeln‘: Weber hat innerhalb seines erstmals im Jahr 1922 vorgelegten Werks „Wirtschaft und Gesellschaft“ (in späteren Auflagen (wie der hier herangezogenen aus dem Jahr 1964) wurde der Titel um den Zusatz: „Grundriss der verstehenden Soziologie“ ergänzt) eine Definition zum Begriff ‚Handeln‘ gegeben, welche bis in die Gegenwart rezipiert wird (siehe dazu bspw.: Kron, 2009, S. 51; Miebach, 2010, S. 20; Schimank, 2010, S. 28 ff.), damit weiterhin Gültigkeit besitzt und auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung als Orientierungsgröße dienen soll: „‚Handeln‘ soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven S i n n verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten a n d e r e r bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber, 1964, S. 3; Herv. i. Orig.).

<sup>83</sup> Meuser verfolgt währenddessen die Idee „zu schauen, was die Leute im Alltag unter ‚professionell‘ verstehen, in welchen Zusammenhängen sie den Begriff verwenden, in Bezug auf welche Tätigkeiten; welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede es im Reden über professionelles Handeln gibt“ (Meuser, 2005, S. 254).

was mehr als absurd erscheint (insbesondere da bereits von Nittel (2002) Profession und Professionalität entkoppelt wurden).<sup>84</sup> Würde der Museumspädagogik infolge attestiert werden, dass es sich bei ihr um keine Profession handelt, wäre die Untersuchung dann bereits und spätestens an dieser Stelle zu Ende.

Was ist demnach gemeint, wenn von professionellem Handeln gesprochen wird. Welche Merkmale kennzeichnen ein solches Handeln? Diese Fragerichtung erscheint aus verschiedenen Gründen von Interesse:

Zunächst ist – trotz der professionstheoretischen Wissensbasis – eine Aufarbeitung des Grundverständnisses zum professionellen Handeln relevant, da damit einhergehend die Eckpfeiler eines solchen beruflichen Wirkens erkennbar werden; womit sich ebenfalls für die im Kontext der Untersuchung durchzuführende Interviewanalyse weitere Erkenntnisse ergeben. Weiter wird die Frage geklärt, ob bezüglich der Museumspädagogik überhaupt von einem professionellem Handeln gesprochen werden kann – auch wenn es sich bei der Museumspädagogik ggf. um keine Profession handeln mag (professionell handeln ohne Profession?). Zuletzt stellt sich die Frage, ob dieses Begriffswirrwarr in Bezug auf professionelles Handeln in irgendeiner Form beseitigt werden kann.

Zur Klärung dieser Fragen sollen in Folge Meusers Kernaussagen zum Verständnis professionellen Handelns punktuell dargestellt werden, welche er mittels einer explorativen Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Datenbanken erarbeitet hat (siehe dazu: Meuser, 2005, S. 254 ff.). Im Verlauf der Untersuchung wird eine Orientierung an diesen Erkenntnissen stattfinden, da es Meuser gelungen ist, eine

<sup>84</sup> Nach Nittel ist Professionalität „nicht an professionelles Handeln gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus“ (Nittel, 2002, S. 255). Professionalität lässt sich nach Nittel mittels zweier Herangehensweisen definieren: die Frage nach dem Kompetenzprofil thematisiert Aspekte der notwendigen Fähig- und Fertigkeiten von beruflichen Rollenträger\*Innen um Aufgaben(-strukturen) erfüllen zu können. Die differenztheoretische Herangehensweise geht der Frage nach, welche Bestandteile aus dem (abstrakten/generalisierten) Wissensfundus in konkreten Situationen angemessen abgerufen werden (können) und auf den einzelnen Fall angewandt werden (vgl. Nittel, 2002, S. 255). Professionalität ergibt sich danach aus den Quellen ‚Wissen und Können‘ und wird damit laut Nittel zu einem Synonym für ‚gekonnte Beruflichkeit‘, da sie die Einheit einer nur „schwer bestimmbare[n] Schnittmenge aus Wissen und Können dar[stellt]“ (Nittel, 2002, S. 256; Anp.: J. B.). Professionelles Handeln ist dann infolge als die praktische Umsetzung gekonnter Beruflichkeit zu verstehen.

sehr konkrete bzw. praxisnahe Silhouette eben jenen Handelns zu zeichnen. Wie ist also das allgemeine Grundverständnis professionellen Handelns nach der Erkenntnislage von Meuser (2005) ausgestaltet?

Merkmale professionellen Handelns nach Meuser (im positiven Sinne):

- „Auf solider, umfassender Informationsbasis rational handeln (Planung und Kontrolle). Eine solide Informationsbasis wird insbesondere dadurch gewährleistet, dass stets der aktuelle Wissenstand rezipiert wird. [...]
- Expertenwissen nutzen bzw. selbst Experte sein. Einen hohen Stellenwert haben *Expertensysteme*; sie versprechen mehr Professionalität und weniger Willkür
- Systematisch und methodisch handeln. *Professionell Handeln* bedeutet: nach allen Regeln der Kunst vorzugehen. [...]
- Nutzung von modernen, avancierten Programmen, Methoden und Technologien [...].
- Rationalisierung von Handlungsabläufen. [...]
- „Ökonomisch rational handeln.“ (Meuser, 2005, S. 254 f.; Herv. i. Orig. kursiv; Ausl.: J. B.)<sup>85</sup>

<sup>85</sup> Als ‚unprofessionelles Handeln‘ wird nach Meuser ein solches Handeln verstanden, welches unzureichend informiert ist (bspw. über den richtigen Umgang mit zu nutzenden Technologien), sich an persönlichen Neigungen und Intuitionen orientiert, traditionell ausgerichtet ist, willkürlich, laien- und amateurhaft ist (vgl. Meuser, 2005, S. 257 f.). An dieser Stelle lässt sich ein (kurzer) Rückbezug zu Webers (1964) Typisierung des (sozialen) Handelns (Weber leitet die Klassifizierung ein mit „[w]ie j e d e s Handeln kann auch das soziale Handeln bestimmt sein [...]“ (Weber, 1964, S. 17; Anp. & Herv.: J. B.) herstellen. Weber unterscheidet 1. zweckrationales, 2. wertrationales, 3. affektuelles und 4. traditionales Handeln. Entsprechend der eingangs dargestellten Ausführungen Meusers (zu einem (un-)professionellem Handeln) ist unprofessionelles Handeln bspw. traditionales (traditionell ausgerichtetes) Handeln. Webers Typisierung verdeutlicht/unterstreicht diese Einschätzung: „Das streng traditionale Verhalten steht – ganz ebenso wie die rein reaktive Nachahmung [...] – ganz und gar an der Grenze und oft jenseits dessen, was man ein ‚sinnhaft‘ orientiertes Handeln überhaupt nennen kann. Denn es ist sehr oft nur ein dumpfes in der Richtung der einmal eingelebten Einstellung ablaufendes Reagieren auf gewohnte Reize“ (Weber, 1964, S. 17). Die von Meuser angeführten, unprofessionellen Aspekte ‚persönliche Neigung‘, ‚Willkür‘ und ‚Intuition‘ können m. E. dem Typus affektuellen Handelns bzw. Verhaltens zugeordnet werden, Weber umschreibt affektuelles Handeln insbesondere als Handeln auf Basis aktueller Gefühlslagen (Emotionen; bspw. Bedürfnis nach Genuß/Rache) (vgl. Weber, 1964, S. 17 f.). Wenn noch der Aspekt geringer oder nicht vorhandener Ökonomie (als Merkmal unprofessionellen Handelns) ergänzt werden soll, lässt sich dieser ggf. dem Typus des wertrationalen Handeln zuordnen; etwa dann wenn bspw. aus persönlicher Überzeugung ohne Rücksicht auf mögliche (wohl auch persönliche) Folgen gehandelt wird, um der Auffassung gegenüber ‚der Wichtigkeit einer ‚Sache‘ gleichviel welcher Art“ (Weber, 1964, S. 18) zu genügen. Webers zweckrationales Handeln scheint demgegenüber am ehesten Meusers professionellem Handeln zu entsprechen: „Zweckrational handelt, wer sein Handeln nach Zweck, Mittel und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational a b w ä g t : also jedenfalls w e d e r affektuell (und insbesondere nicht emotional) noch traditional handelt“ (Weber, 1964, S. 18; Herv. i. Orig. kursiv) – womit eine Systematik des Handelns sichtbar wird wie sie auch Meuser (2005) für das professionelle Handeln attestiert. Abschließend soll hier angemerkt werden, dass Weber selbst feststellt, dass das (soziale) Handeln nur selten ausschließlich an einem der dargestellten Typen des Handelns orientiert ist sondern durchaus Überschneidungen stattfinden und weiter: dass diese Typen bzw. diese Klassifizierung des Handelns ein zweckmäßiges, soziologisches Konstrukt sind/ist (vgl. Weber, 1964, S. 18).

Meuser verdichtet diese Auflistung in Folge noch weiter und definiert professionelles Handeln als

„Orientierung des Handelns am aktuellen, wissenschaftlich fundierten Wissensstand und am Prinzip der ökonomischen Rationalität.“ (Meuser, 2005, S. 255)

Professionelles Handeln (bspw. auf dem ‚freien Markt‘/innerhalb von nicht als Profession erachteten Berufen) und Handeln von Professionsangehörigen weisen nach Meuser sowohl (wahrscheinlich eher geringfügige) Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf.<sup>86</sup> Als ‚die‘ Gemeinsamkeit schlechthin kann die Wissensbasis angesehen werden. Die Wissensbasis professionellen Handelns entspricht der, die auch innerhalb von Professionen genutzt wird. Ansonsten diagnostiziert Meuser eine Vielzahl von Unterschieden: keine (bzw. mindere) Sozial- oder Zentralwertorientierung, keine Eigenkontrolle (mangels berufsständischer Strukturen) und die Dominanz des Gewinnstrebens werden zum Leitmotiv beruflichen Handelns (vgl. Meuser, 2005, S. 258). Die Relevanz, die der Wissensbasis professionellen Handelns in diesem Kontext eingeräumt wird, ergibt sich m. E. vorrangig darüber, dass das Wissen als Instrument zur ökonomischen Umsetzung der genannten Leitmotive angesehen wird; die (zumindest mangelnde) Zentralwertorientierung kann hier als Beleg für diese Vermutung gewertet werden. So folgert Meuser auch weiter, dass „[d]er Begriff des professionellen Handelns, der hier zugrunde gelegt ist, [...] ganz entschieden und deutlich die Orientierung an ökonomischen Erfolgskriterien [...] in den Vordergrund“ (Meuser, 2005, S. 259; Anp. & Ausl.: J. B.) stellt.

Auf die entscheidende Frage ‚Kann auch außerhalb von (etablierten) Professionen professionell gehandelt werden?‘ antwortet Meuser mit einem ‚Ja‘ und schließt an seine allgemeine Analyse zum professionellen Handeln sechs Thesen zum professionellen Handeln speziell innerhalb von Berufen/Tätigkeiten an, die nicht als Profession gelten:

<sup>86</sup> Merkmale von Professionen bzw. des Handelns von Professionen nach Meuser (2005) finden sich auch als Auflistung in Abschnitt 6.1.1 der vorliegenden Arbeit.

- (1) „Es gibt ein professionelles Handeln außerhalb von Professionen, allerdings nicht unabhängig von Expertenwissen. [...] Die Verfügung über Expertenwissen ist das entscheidende Kriterium.“ (Meuser, 2005, S. 260; Ausl.: J. B.)
- (2) Akteur\*Innen sind zwar in hierarchisch organisierte Befehls- und Abhängigkeitsstrukturen eingebunden, dennoch verfügen sie scheinbar über relative Autonomie. Diese Autonomie ergibt sich allerdings nicht über den Beruf – wie bei Professionsangehörigen – sondern über ‚Expert\*Innenkompetenz‘. Durch Konkurrenzdruck ist die Autonomie jedoch ständig gefährdet (vgl. Meuser, 2005, S. 260)
- (3) Wissenschaftliche und praxisbezogene Komponenten werden miteinander verschränkt. Systematisiertes Wissen wird zur Lösung praktischer Probleme genutzt, aber auch Erfahrungswissen ist wichtig (vgl. Meuser, 2005, S. 260)
- (4) „Eine entscheidende Voraussetzung für Professionalität ist Flexibilität, die Bereitschaft und Fähigkeit, sich immer neues Wissen anzueignen, immer auf dem aktuellen Stand zu sein“ (Meuser, 2005, S. 260). Meuser erfasst in seiner vierten These ebenfalls das innovatorische Moment, durch welches professionelles Handeln gekennzeichnet sein soll. Hier ergibt sich nach seiner Ansicht ein weiterer Unterschied zum professionellen Handeln in Professionen: dort wird anstelle der Forderung nach Innovation eher betont, dass das Handeln von Professionsangehörigen am aktuellen Stand der Fachwissenschaft orientiert verläuft (vgl. Meuser, 2005, S. 260 f.)
- (5) „Der Wissensaspekt dominiert eindeutig das Verständnis des Professionellen. Sozialorientierung oder Zentralwertorientierung spielen keine Rolle“ (Meuser, 2005, S. 261). Meuser begründet dies zum einen damit, dass Professionalität nicht nur im Umgang mit Klient\*Innen sondern auch bei der Erstellung von Produkten gegeben sein kann. Zum anderen spielt Sozialorientierung keine Rolle, da die zu erledigende Aufgabe nicht selbst gewählt ist sondern sich aus übergeordneten Unternehmenszielen ergibt. Diese entsprechen einer „kapitalistischen Verwertungslogik [...] [und finden nicht; J. B.] „[...] im Rahmen einer Ethik des Helfens“ statt (Meuser, 2005, S. 261; Einf. & Ausl.: J. B.).

An diese Thesen von Meuser möchte ich eine weitere Überlegung zu den Möglichkeiten des Umgangs mit selbigen anschließen: Die Thesen bieten nicht nur eine Grundlage dafür, empirisch zu überprüfen, inwiefern sie auf das museumspädagogische Handeln zutreffen bzw. inwiefern professionelles museumspädagogisches Handeln in dieser Hinsicht ausgestaltet ist. Sie erlauben weiterhin – streng genommen – auch eine Unterscheidung zwischen Profession und Nicht-Profession,

die (mittels dieser oben aufgeführten Thesen) über das praktische Handeln rekonstruiert werden könnte; und zwar in beliebigen beruflichen Kontexten.

#### **6.1.10 Begriffsdifferenzierung: Professionelles und professionales Handeln**

Meuser schlägt weiter vor, die Erforschung des professionellen Handelns zumindest teilweise von der Professionssoziologie abzukoppeln. Damit würde nicht mehr nur das als professionell gelten, welches den Kriterien dieser Soziologie entspricht; Professionen und professionelles Handeln sind nicht gleichzusetzen. Die Orientierung an den Kriterien, die durch die Professionssoziologie formuliert wurden, kann nicht all das fassen „was in den verschiedensten Handlungsfeldern als professionelles Handeln verstanden wird“ (Meuser, 2005, S. 261).

Er plädiert deshalb dafür, eine begriffliche Unterscheidung vorzunehmen. Handeln von Professionsangehörigen könnte als ‚professionales Handeln‘ („professionalem Handeln“ (Meuser, 2005, S. 261)) bezeichnet werden, professionelles Handeln würde demnach das entsprechende Handeln in anderen Berufsgruppen meinen. Die Erforschung dieses Handelns verortet er eher in der Berufssoziologie (vgl. Meuser, 2005, S. 261).

Die genannte Unterscheidung ‚professionelles/professionales Handeln‘ soll in der vorliegenden Untersuchung im weiteren Verlauf soweit wie möglich angewendet werden, um eine noch deutlichere Begriffsdifferenzierung zu erreichen.

### **6.2 Professionelles pädagogisches Handeln**

In den vorausgegangenen Abschnitten wurden verschiedene Kernbegriffe der Untersuchung ausdifferenziert und der Kreis der Überlegungen hat sich immer weiter vom ursprünglichen Ausgangspunkt der

Profession bzw. der damit verbundenen Auffassung zur Ausgestaltung im praktischen Vollzug, über die Professionalisierung und Professionalität hin zum professionellen Handeln bewegt. Nunmehr stellt sich die Frage, ob bezogen auf die Pädagogik als Handlungsfeld spezifische Erkenntnisse in puncto Professionalität oder professionelles/professionales Handeln vorliegen, welche z. B. nicht unbedingt in lediglich einem professionstheoretischen Entwurf genannt werden, sondern von eher grundsätzlicher Natur sind. Die Fragerichtung wendet sich damit weiter der pädagogischen Tätigkeit (an sich) zu und verlässt die eher allgemeine Betrachtungsweise, die notwendig war, um einen Einstieg in den Komplex Profession/Professionalität/professionelles Handeln zu finden.<sup>87</sup> Die Arbeit folgt damit einerseits der hier durchgängig methodisch angewandten Richtschnur, vom Allgemeinen ins Besondere zu arbeiten, andererseits ergeben sich dadurch direkt weitere Erkenntnisse, die während der oder zur Analyse des empirischen Materials genutzt werden können, indem sie bspw. innerhalb des (noch ausstehenden und vorzustellenden) Analyserasters für die anstehende, qualitative Inhaltsanalyse Niederschlag finden.

Auf Grundlage der bisher aufgearbeiteten Modelle ließe sich bspw. eine erste Konstruktion in Richtung eines spezifischen professionellen, pädagogischen Handelns vollziehen, indem die m. E. pädagogisch beeinflusste Auffassung zu Professionalität von Nittel (2002)<sup>88</sup> (verkürzt umrissen als: Professionalität ist eine personenbezogene Dienstleistung besonderer Qualität und wird durch das Wirken der Professionellen produziert) mit den Elementen professionellen Handelns nach Meuser (2005) versetzt wird. Daraus ließe sich bereits eine erste Basis zur empirischen Rekonstruktion bilden. Allerdings lohnt zum Komplex professionellen pädagogischen Handelns ein weiterer Blick in die Fachliteratur, da dieser Gegenstand dort seit einigen Jahren umfassend thematisiert wird/wurde und bereits explizite theoretische Entwürfe

---

<sup>87</sup> Wobei allerdings angemerkt werden soll, dass von Beginn an versucht wurde, pädagogische Aspekte einzuarbeiten und Autor\*Innen dementsprechend ausgewählt oder kommentiert wurden.

<sup>88</sup> Siehe dazu auch: Abschnitt 6.1.7.

und Erkenntnisse vorliegen – die auch im weiteren Verlauf der Untersuchung genutzt werden sollen.

Verschiedene Autor\*Innen haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, ob innerhalb der Pädagogik und ihrer sehr heterogenen Praxis überhaupt von einer durch einheitliche Merkmale gekennzeichneten Silhouette pädagogischer Professionalität ausgegangen werden kann, ohne jeweilige Spezifika der Praxis zu vernachlässigen (bspw. Combe & Helsper, 2002; Giesecke, 1996a/2013; 1996b; Nieke, 2002). Es gilt also, grundlegende Gemeinsamkeiten/Generalisierungen herauszuarbeiten, die innerhalb der pädagogischen Praxis anzutreffen sind.

Resultat dieser ‚Vermessungen‘ sind Feststellungen wie etwa, dass pädagogisches Wirken prinzipiell durch Vermittlungsakte gekennzeichnet ist, welche innerhalb verschiedener Dimensionen stattfinden können (bspw. personal, medial, struktural. Siehe dazu: Kade (1997)<sup>89</sup>; Nettke, 2011, S. 18 – dieses Beispiel wurde im museumspädagogischen Kontext gefunden) oder auch, dass nach Combe & Helsper (2002) „die Sicherung der Autonomie eines physischen wie in seiner sozialen und psychisch-individuellen Existenz verkehrbaren (und zerstörbaren) ‚Selbst‘“ (Combe & Helsper, 2002, S. 39) als das – abstrahierte, gemeinsame – Ziel (des vielfältigen) pädagogischen Wirkens verallgemeinert werden kann; zu dessen Erreichung abermals eine Vermittlungsstruktur erforderlich ist, also von Pädagog\*Innen notwendiges Wissen ‚vermittelt‘ werden muss<sup>90</sup> (vgl. Ewert, 2008, S. 60 f.). Giesecke hebt die professionell strukturierte, helfende Orientierung von Pädagog\*Innen innerhalb solcher Vermittlungsprozesse zwischen Adressat\*Innen und dem Gegenstand/Inhalt hervor und sieht darin das, was pädagogisches Handeln ausmacht.<sup>91</sup>

„Professionelle Pädagogen sind [...] als L e r n h e l f e r zu verstehen, und zwar als solche, die ihr Handwerk p l a n m ä ß i g und z i e l o r i e n t i e r t auszuüben verstehen. Sie sind Menschen, v o n und mit denen man etwas lernen kann: Sie wissen oder können etwas, was andere nicht wissen oder können, u n d sie sind in der Lage, mit diesen anderen eine produktive Lerngemeinschaft

<sup>89</sup> Oder auch: Abschnitt 11.6.

<sup>90</sup> Bspw. muss Wissen zur Lebensführung vermittelt werden, oder Pädagogik fungiert vermittelnd zwischen unterschiedlichen Verstehensweisen, zwischen dem Ich und den Anderen (vgl. Ewert, 2008, S. 60 f.).

<sup>91</sup> All diese Vermessungen pädagogischen Handelns lassen sich m. E. auch im sogenannten ‚didaktischen Dreieck‘ unterbringen.

einzugehen; b e i d e s z u s a m m e n macht den Kern ‚pädagogischen Handelns‘ aus.“ (Giesecke, 1996b, S. 395; Herv. i. Orig. kursiv; Ausl.: J. B.)

Das ‚Wie‘ der genannten Vermittlung bzw. die ‚individuelle Ausgestaltung dieser Lernhilfestellung‘ kann dann in Folge genauer betrachtet werden und führt so zur Möglichkeit einer weiteren Ausdifferenzierung der beforschten Silhouette. Etwa indem die Interaktion zwischen Professionellen und Klient\*Innen rekonstruiert und ggf. nach Verhaltens-/Handlungs-/Haltungsweisen geforscht wird, innerhalb welcher die von den Professionellen erhoffte bzw. erwartete Dienstleistung am besten umgesetzt wird.<sup>92</sup>

### **6.3 Bisherige Feststellungen zur weiteren Ausdeutung einer spezifischen pädagogischen Professionalität**

Wie lässt sich (pädagogische) Professionalität in Folge innerhalb der Untersuchung angemessen erfassen? Dazu soll hier eine argumentative Kette einleitend genutzt werden.

Feststellungen zum Untersuchungsgegenstand bis hierher:

- (1) Wissenschaftliche und praxisbezogene Komponenten werden miteinander verschränkt. Systematisiertes Wissen wird zur Lösung praktischer Probleme genutzt, auch Erfahrungswissen ist wichtig (vgl. Meuser, 2005, S. 260)
- (2) Profession ist ein Status für eine besondere Form von Beruflichkeit
- (3) Profession lässt sich mittels diverser Dimensionen (Befugnisse, Attribute, spezifischer Interaktionstyp, Bearbeitung spezifischer Probleme etc.) ausmachen
- (4) Für Museumspädagogik wurde an dieser Stelle bisher nicht hinreichend geklärt, inwieweit es sich bei ihr um eine ‚echte‘ Profession handelt

---

<sup>92</sup> Dies kann allgemein für die Pädagogik als angewandte Wissenschaft vollzogen werden – oder so wie innerhalb der vorliegenden Untersuchung, in welcher ein bestimmtes Handlungsfeld der pädagogischen Praxis betrachtet wird.

- (5) Zur Erkundung professionellen Handelns ist die Auflösung dieser Frage nicht vordergründig. Auch ohne den Status einer Profession ist professionelles Handeln grundsätzlich möglich
- (6) Professionelles Handeln und Professionalität sind nicht unauflöslich miteinander verbunden (vgl. Nittel, 2002, S. 255). Diese Aussage wird deutlicher, wenn anstelle von professionellem von professionalem Handeln gesprochen wird: Professionales Handeln und Professionalität sind nicht unauflöslich miteinander verbunden, denn:
  - (7) Professionalität beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung über den Komplex der anerkannten Professionen hinaus (vgl. Nittel, 2002, S. 256)
  - (8) Professionalität wird unweigerlich durch professionelles Handeln produziert; führt aber nicht unweigerlich zu Profession. Der erste Satzteil erscheint in Anbetracht von Ziffer (5) zunächst paradox, lässt sich jedoch logisch ableiten
  - (9) Professionalität kann kompetenz- und differenztheoretisch definiert werden<sup>93</sup>
- (10) Die allgemeinen Kennzeichen professionellen Handelns hat Meuser (2005) herausgearbeitet, sie dienen in der Untersuchung als Orientierungsrahmen, welcher zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚professionelles Handeln‘ genutzt werden kann
- (11) Zur Umsetzung professionellen Handelns sind mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit bestimmte Kompetenzen auf Seite des professionell (in diesem Fall ggf. auch: professional) handelnden Subjekts notwendig, denn professionelles Handeln gilt zugleich als kompetentes Handeln
- (12) Um sich der Museumspädagogik und der Auflösung der Fragestellung anzunähern gilt es auszuarbeiten, was innerhalb der Pädagogik als professionelles Handeln und Professionalität verstanden wird. Dabei kann es sich jedoch – verdachtsweise – lediglich um relativ allgemeine Erkenntnisse handeln, da die pädagogische Praxis sehr heterogen ist und deswegen bspw. unterschiedliche Kompetenzen relevant sein könnten.

Die nächsten beiden Arbeitsschritte, die sich im Anschluss an diese Zusammenfassung geradezu aufdrängen, sind eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff und eine Recherche in Hinsicht auf die Existenz von Modellen eines professionellen, pädagogischen Han-

---

<sup>93</sup> Professionalität wird ausgedeutet über notwendige Fähig- und Fertigkeiten: kompetenztheoretisch oder über die Frage, was aus dem professionellem Wissensfundus in konkreten Situationen (fallbezogen) zur Anwendung kommt (differenztheoretisch): Wissen und Können. Siehe dazu auch: Abschnitt 6.1.9 oder Nittel, 2002, S. 255.

delns. Diese Arbeitsschritte werden in den nächsten Abschnitten der Arbeit vollzogen, der Kompetenzbegriff macht dabei den Anfang.

## **7 Kompetenz als basales Element professionellen Handelns**

Verschiedentlich hat nun bereits ein Verweis auf Kompetenz bzw. Kompetenzen als Bestandteil oder gar Basis professionellen Handelns stattgefunden; bspw. wenn Meuser (2005) von ‚Expert\*Innenkompetenz‘ spricht oder die Feststellung erfolgt, Professionalität könne ‚kompetenztheoretisch‘ ausdifferenziert werden. Bereits hier ist klar, dass somit auch die Auseinandersetzung mit Kompetenz bzw. Kompetenzen einen besonderen Stellenwert einnimmt, wenn der Versuch unternommen wird, professionelles Handeln freizulegen; schließlich bilden diese anscheinend die Grundlage zur Erfüllung professioneller Aufgabenstellungen.

Die Herleitung einer Kompetenzdefinition stellt sich als ein spannendes Unterfangen dar: Kompetenz ist ein geschichtsträchtiger Begriff (oder gar: Terminus) und verschiedene Disziplinen betrachten ihn aus ihrem jeweiligen Blickwinkel. Schlägt man hier das bereits genannte, pädagogische Wörterbuch von Schaub & Zenke (2007) für einen ersten, allgemeinen Eindruck zum Begriff erneut auf, so liest man vor einer eigentlichen Begriffsdefinition zunächst den Verweis darauf, dass Kompetenz im deutschen Schulwesen nach der PISA<sup>94</sup>-Studie innerhalb der Schule an neuer Bedeutung gewonnen hat (vgl. Schaub & Zenke, 2007, S. 361) – Kompetenz erscheint dadurch zusätzlich als sehr akutes Thema. Zu einem späteren Zeitpunkt des Artikels bilden die Autoren die von Weinert (2002a) innerhalb der schulpädagogischen Theorie gegebene und innerhalb der Literatur zum Gegenstand vielfach aufgegriffene (siehe dazu u. a.: Theuermann, 2008) Definition ab:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit

---

<sup>94</sup> Programme for International Student Assessment.

verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können [...]“ (Weinert, 2002a, S. 27 f.; Ausl.: J. B.)

Weinert unterscheidet innerhalb seiner Definition verschiedene Formen von Kompetenzen, die sich (m. E.: u. a.) als „Erträge des schulischen Unterrichts“ (Weinert, 2002a, S. 28) ergeben können. Es findet hier eine Abbildung der verschiedenen – möglichen<sup>95</sup> – Ausprägungen statt, um den Kompetenzbegriff für ein besseres Verständnis ansatzweise inhaltlich zu befüllen und – vor weiteren Ausführungen zum Begriff – einen kurzen Eindruck davon zu vermitteln, worum es prinzipiell geht:

Kompetenzdimensionen nach Weinert (2002a) (vgl. Weinert, 2002a, S. 28) <sup>96</sup>		
Fachliche Kompetenzen	Fachübergreifende Kompetenzen	Handlungskompetenzen
bspw. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art	z. B. Problemlösen, Teamfähigkeit	kognitive soziale, motivationale, volitionale <sup>97</sup> , moralische Kompetenzen. Führen dazu, Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich und verantwortlich nutzen zu können

Tabelle 2: Kompetenzdimensionen nach Weinert

Um den (interdisziplinären) Diskurs zur Kompetenz jedoch noch genauer nachzuzeichnen und den Gegenstand damit besser zu erschließen lohnt des Weiteren eine Betrachtung der Historie des Begriffs. Laut Knoblauch (2010) leitet sich Kompetenz etymologisch von dem lateinischen

„competere“ ab, das ‚zusammentreffen‘, ‚etwas gemeinsam erstreben‘, ‚gesetzlich erfordern‘ oder auch ‚zustehen‘ bedeutet. Seine Prägung erhielt es im Römischen Recht, wo das Adjektiv ‚competens‘ soviel wie ‚zuständig‘, ‚befugt‘, ‚rechtmäßig‘ und ‚ordent-

<sup>95</sup> Zur (Ein-)Ordnung und Benennung von Kompetenzen wurden in der Vergangenheit diverse Entwürfe und Modelle vorgelegt; bspw. von Roth (1971, S. 446 ff.), Mertens (1974a; 1977, S. 110 ff.), Belz & Siegrist (1997, S. 9 f.). Die Terminologie ist nicht einheitlich, überschneidet sich jedoch oftmals, so dass eine prinzipielle Vergleichbarkeit dennoch zumeist gegeben ist (zu einem solchen Vergleich siehe bspw.: Gessler, 2008, S. 48 ff. bzw.: weiter unten innerhalb dieses Abschnitts).

<sup>96</sup> Bei Weinert (2002a, S. 28) als Auflistung abgebildet.

<sup>97</sup> Nach Gessler bezeichnet Volition „die willentliche Kraft, Handlungen und Absichten trotz widriger Umstände zu realisieren. In Abgrenzung zur Motivation als ‚Aktivierungsgrad des Wollens‘ bezeichnet Volition den ‚Wirkungsgrad des Wollens‘“ (Gessler, 2012, S. 8).

lich‘ bedeutet. Das Adjektiv wird für Personen verwendet, die sich Gott und den Anderen gegenüber angemessen verhalten.“ (Knoblauch, 2010, S. 238 f.)<sup>98</sup>

Im 16. Jahrhundert bezeichnete Kompetenz zudem „noch so etwas wie das ‚Recht auf Einkünfte‘“ (Kurtz, 2010, S. 9). Im 18. Jahrhundert wird die Bedeutung des Begriffs erweitert, indem innerhalb der juristischen Tradition auch die Zustände ‚fähig‘ und ‚sachverständig‘ mit ‚kompetent‘ beschrieben werden. ‚Kompetenz‘ taucht zu dieser Zeit primär in juristischen Texten auf, bspw. zu Rechten, Pflichten und Zuständigkeiten von Staatsorganen, aber bereits zur gleichen Zeit existiert auch schon die ‚kompetente Person‘, die mittels ihrer Einsichten und Kenntnisse über Sachen angemessen urteilen kann (vgl. Knoblauch, 2010, S. 239; Kurtz, 2010, S. 9).<sup>99</sup>

Laut Pfadenhauer lassen sich auch in der Gegenwart mindestens zwei Verwendungen des Kompetenzbegriffs nachweisen:

„Gemeint ist damit zum einen Zuständigkeit bzw. Befugnis – auch im politisch-juristischen Sinne, wenn Bildung hierzulande beispielsweise als Länderkompetenz ausgewiesen wird. Zum anderen konnotiert ‚Kompetenz‘ Fähigkeit bzw. Befähigung. Diesem zweiten Begriffsverständnis zufolge meint ‚Kompetenz‘ im engeren Sinne die Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen.“ (Pfadenhauer, 2010, S. 150)<sup>100</sup>

<sup>98</sup> Dewe (2010) führt den Kompetenzbegriff mittels der Biologie ein und beruft sich währenddessen auf Baacke (1973). Kompetenz bezeichne demnach die „Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren“ (Baacke 1973, S. 261; zit. n. Dewe, 2010, S. 110). Erst innerhalb der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung erfährt der Begriff eine Erweiterung über die Bedeutungszugabe, dass Kompetenz die Fähigkeit ist, auf bestimmte Reize mit einer genetisch festgelegten Reaktion zu reagieren (vgl. Dewe, 2010, S. 110). Baacke selbst geht bei der Erläuterung des Kompetenzbegriffs allerdings unmittelbar nach dem Verweis auf embryonale Zellen über die Biologie hinaus (dies soll hier nicht unter den Tisch fallen); der von Dewe zitierte Satz wird von ihm wie folgt fortgesetzt „[...] bedeutet in seiner Anwendung auf Sprache und Sprecher die Fähigkeit des letzteren, über die Sprachrichtigkeit von Sätzen zu entscheiden [...] und eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen zu produzieren“ (Baacke, 1973, S. 261). Die Orientierung an der biologischen Begriffsverwendung ist dabei insgesamt nicht so ungewöhnlich, wie es zunächst scheinen mag: White (1965) orientiert sich bei der Darstellung seines Kompetenzkonzepts im Rahmen seiner einführenden Begriffsklärung ebenfalls an der biologischen Tragweite des Kompetenzbegriffs: „To give the concept a name I have chosen the word *competence*, which is intended in a broad biological sense rather than in its narrow everyday meaning. As used here, competence will refer to an organism’s capacity to interact effectively with its environment“ (White, 1965, S. 11; Herv. i. Orig. kursiv).

<sup>99</sup> Die Verknüpfung ‚Über Sachen angemessen urteilen können‘ und ‚Zuständigkeit‘ ist dabei auch aus strukturfunktionalistischer Sichtweise interessant, da die „Legitimation über Kompetenzen [...] dabei die Legitimation über Herkunft [ersetzt; J. B.] und [...] von Weber im Unterschied zu früheren Gesellschaftsformationen gleichsam als das Merkmal der modernen Gesellschaft bestimmt [wird; J. B.]“ (Kurtz, 2010, S. 9; Einf. & Ausl.: J. B.). Siehe dazu bei Weber etwa den Abschnitt „DIE LEGALE HERRSCHAFT MIT BUREAUKRATISCHEM VERWALTUNGSSTAB“ (Weber, 1964, S. 160 ff.).

<sup>100</sup> Pfadenhauer (2010) attestiert der empirischen Bildungsforschung ein ausschließliches Interesse am Fähigkeitsaspekt, während die ursprüngliche Bedeutungen von Kompetenz (also bspw. Befugnis oder Zuständigkeit) „zwischenzeitlich weitgehend aus dem Blickfeld der Kompetenzdebatte geraten sind“ (Pfadenhauer, 2010, S. 151), da die Soziologie diese bisher erst in einem sehr geringen Umfang bearbeitet hat (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 151).

Auch Gessler (2012) greift während seiner Definition des Kompetenzbegriffs dieses doppelte Begriffsverständnis auf<sup>101</sup> und unterscheidet infolge zwischen ‚formaler Kompetenz‘ (im Sinne von Zuständigkeit und Befugnis) und ‚Handlungskompetenz‘ (Fähigkeit und Einstellung; basierend auf Wissen, Können, Erfahrung einer Person (vgl. Gessler, 2012, S. 8). In einem Organigramm bildet er die weiteren Bestandteile der beiden Kompetenzformen ab und verweist zudem darauf, dass mittels dieses Organigramms zwar (lediglich) personale Kompetenz abgebildet werde, organisationale Kompetenz oder Systemkompetenz ließe sich allerdings analog dazu definieren (vgl. Gessler, 2012, S. 8).

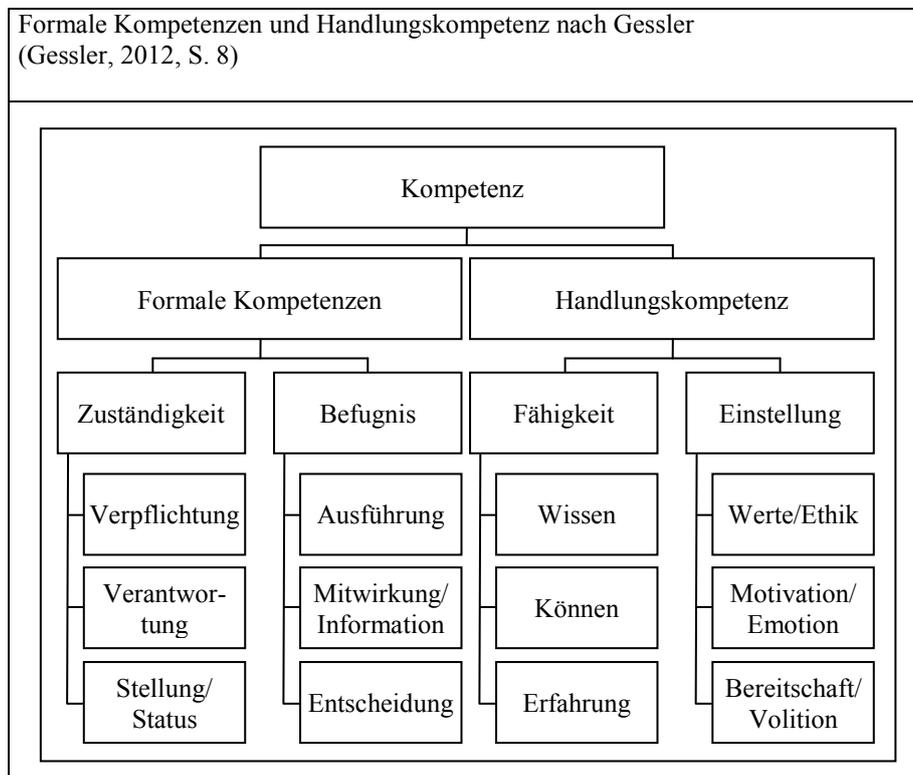


Tabelle 3: Formale Kompetenzen und Handlungskompetenz nach Gessler

<sup>101</sup> Gessler stellt den Kompetenzbegriff auf Grundlage der von der International Project Management Association (IPMA) im Jahr 2006 veröffentlichten ‚IPMA International Competence Baseline Version 3.0‘ (2006) dar und folgt diesem Verständnis während seiner Ausführungen. Die Kompetenzdefinition der IPMA lautet wie folgt: „Competence has its origins in the latin word ‘competentia’ which means ‘is authorized to judge’ as well as ‘has the right to speak’ [...] A competence is a collection of knowledge, personal attitudes, skills and relevant experience needed to be successful in a certain function” (IPMA, 2006, S. 9; Ausl.: J. B.; siehe dazu auch: Gessler, 2012, S. 8). Innerhalb des Konzepts der IPMA wird kategorial zwischen ‚technical‘ (technische: Ressourcen, Projektmanagementenerfolg etc.), ‚behavioural‘ (Verhaltens: Führung, Offenheit etc.) und ‚contextual‘ (kontextuellen: Projektorientierung, Finanzierung etc.) ‚competences‘ unterschieden (insgesamt werden in diesen drei Kategorien 46 Kompetenzelemente angeführt). Ziel der IPMA Competence Baseline ist die Zertifizierung von Kompetenz im Projektmanagement (siehe dazu: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement, o. J.).

Dieses zweite Begriffsverständnis von Kompetenz (bei Gessler als „Handlungskompetenz“ (2012, S. 8) bezeichnet) – um welches es an dieser Stelle primär gehen soll – ist innerhalb der Berufs- und Erwachsenenpädagogik spätestens seit den 1970er Jahren verstärkt aufgegriffen und bearbeitet worden (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 151). Pfadenhauer begründet dies mit der „Offenheit und Breite“ des Begriffs und der darin enthaltenen Chance, „den alten Disput über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Pfadenhauer, 2010, S. 151) umgehen zu können. Truschkat (2010) sieht die bis in die Gegenwart anhaltende ‚Prominenz‘ dieses Begriffs vor allem darin begründet „dass mit ihm die neuen (komplexeren) Anforderungen an das Individuum zu fassen versucht werden“ (Truschkat, 2010, S. 69; Ausl.: J. B.). Aber was für ‚komplexere Anforderungen‘ verlangen nach Kompetenzen?

Meinte insbesondere die ‚berufliche Bildung‘ zu Zeiten des Beginns der Kompetenzdebatte noch eine Vermittlung von (feststehenden) Qualifikationen an Lernende, welche mittels dieser auf eine Tätigkeit in einem stabilen Berufs- und Beschäftigungssystem vorbereitet werden sollten – in diesem Sinne auf eine bestimmte Position hin ausgebildet wurden – wandelte sich der Anspruch diesbezüglicher Ausbildungs- und Lernprozesse im weiteren zeitlichen Verlauf. Auf Grundlage der Ansicht, dass sich die Bedingungen der Erwerbsarbeit wandeln, wurde weithin die Feststellung getroffen, dass „eine Vorhersagbarkeit der notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zum dauerhaften Bestehen im Berufsleben erforderlich sind, zunehmend schwieriger [werde und; J. B.] [...] der Qualifikationsbegriff überholt“ (Truschkat, 2010, S. 69; Einf. & Ausl.: J. B.) sei, da er sich an einem Berufs- und Beschäftigungssystem orientiere, welches prinzipiell ein Auslaufmodell darstelle. Anforderungen an Erwerbstätige würden sich in Zukunft weiter subjektivieren<sup>102</sup>, bspw. durch Ansprüche gesteigerter Selbstverantwortung, Selbstorganisation und Selbststra-

<sup>102</sup> Pfadenhauer bezeichnet diese Wandlung als begründet durch eine „individualisierungsbedingte[.] Erosion des Berufsprinzips“ (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 152; Anp.: J. B.).

tionalisierung. Mit der Entfaltung von (bereits verfügbaren oder neu erlernbaren) Kompetenzen sollte auf diese komplexeren, ‚neuen Ansprüche‘ geantwortet werden, indem die diesbezüglichen, individuums-bezogenen Fähigkeiten Ausgangspunkt von Bildungsprozessen wurden (vgl. Truschkat, 2010, S. 69). Eine ganzheitlich ausgerichtete, die vollständige Persönlichkeit umfassende Kompetenzentwicklung sollte die zuvor betriebene, nicht mehr zeitgemäß erscheinende Vermittlung von Fertigkeiten in Hinblick auf eine bestimmte Tätigkeit also ablösen und das Individuum dazu befähigen, auch in wechselnden Arbeitskontexten adäquat zu handeln<sup>103</sup> (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 152).

Dewe (2010) verweist in ähnlicher Argumentationsrichtung auf die in den 1970er Jahren getroffene Feststellung, dass die Orientierung an einer Qualifikationsdiskussion, die primär auf ökonomische Verwertbarkeit (von) und Stuserhöhung (durch den Erwerb fachlicher Qualifikationen) abzielt und gleichsam kommunikative Prozesse vernachlässigt, ein Problem darstellt (vgl. Dewe, 2010, S. 108): während die Vermittlung von (spezifischen) Qualifikationen diesen, neuen Forderungen an Lern- und Bildungsprozesse – bspw. denen nach einer Orientierung am Subjekt – nicht gerecht werden konnten, sie galten als instrumentell-technisch ausgeprägt und lediglich auf Effizienzsteigerung ausgerichtet, konnte die Absicht der Kompetenzentwicklung diese moderneren Ansprüche erfüllen – sie richtete sich schließlich direkt an die Person und erschien folglich als personengebunden (vgl. Dewe, 2010, S. 108; Kurtz, 2010, S. 8); schließlich bringt i. d. R. jeder Mensch Kompetenzen mit, die (weiter-)entwickelt werden können.<sup>104</sup>

Konsequenz dieser Erkenntnisse und Absichten war die verstärkte

<sup>103</sup> Bei Knoblauch (2010) auch benannt als „Vermögen zum angemessenen Handeln“ (Knoblauch, 2010, S. 247). Der Kompetenzbegriff bezieht sich nach Knoblauch (und der oben im Text wiedergegebenen Ansicht der pädagogischen Bildungsforschung) nicht auf etwas Äußerliches, sondern auf etwas Subjektives. Dementgegen konstatiert Kurtz: „Insofern verweist eine soziologische Analyse von Kompetenz über Fähigkeiten bzw. Befähigungen von Personen hinausgehend immer auch auf den sozialen Aspekt. Soziologisch gesehen sind Kompetenzen also eher sozial zugeschriebene Qualitäten, die sich über vielgestaltige Kommunikationen und Interaktionen manifestieren bzw. als sich manifestierend dem Subjekt attestiert werden“ (Kurtz, 2010, S. 8). Der perspektivische Unterschied verschiedener Disziplinen auf den gleichen Gegenstand wird hier deutlich.

<sup>104</sup> Über den möglichen Umfang dieser Entwicklung kann allerdings keine Aussage getroffen werden, da dieser von Subjekt zu Subjekt individuell variiert. So hält Dewe fest: „Welche faktische Kompetenz sie [die Subjekte; J. B.] zu entwickeln in der Lage sind, hängt neben individuellen Veranlagungen ab von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen die Menschen leben, und von den Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie durchlaufen“ (Dewe, 2010, S. 110; Einf.: J. B.). Und Gessler (2008) konstatiert,

„Thematisierung der Subjektivität der beteiligten Akteure sowie des sozialen Interaktionsprozesses selbst und der [Anerkennung der; J. B.] Bedeutung von Kommunikation als wesentliche Voraussetzung und konstitutives Merkmal jedes Bildungsprozesses.“  
(Dewe, 2010, S. 108; Einf.: J. B.)

Die Entfaltung von Kompetenzen entwickelte sich seit dieser Zeit (zumindest innerhalb der Berufs- und Erwachsenenpädagogik) zum neuen Ziel von Lernprozessen<sup>105</sup>; welches gleichermaßen für die Teilnehmer\*Innen von solchen Lernprozessen galt wie auch für die weitere „Professionalisierung des pädagogischen Praktikers“ (Dewe, 2010, S. 108) selbst.<sup>106</sup>

Um den Vorteil der in dem Bezug auf Kompetenzen bzw. dem Anspruch einer Kompetenzentwicklung im Gegensatz zur Vermittlung von Qualifikationen liegt, aufzuzeigen, soll hier ein Beispiel von Dewe zitiert werden, welches die bisher aufgeführten Aussagen zum Kompetenzbegriff mittels einer technologischen Analogie zusammenfasst und weiter verdeutlicht. Gleichzeitig wird dabei eine ergänzende Definition von Kompetenz geboten:

„Angewendet auf Kommunikation in einem weiten Sinne, der sowohl Sprechen als auch Handeln umfasst, bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit, prinzipiell über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes entscheiden zu können und eine prinzipiell unbegrenzte Variation von Worten, Sätzen und Handlungen produzieren zu können. Auf einen Sprachcomputer, der ‚hören‘ und ‚sprechen‘ kann, würde demnach das Charakteristikum der Kompetenz nicht zutreffen, weil der Computer nur die Worte und die Syntax ‚versteh‘, die er ‚kennt‘, und auch nur das ‚sprechen‘ kann, was er ‚kennt‘. [Womit ein Sprachcomputer demnach mit einem ‚qualifizierten‘ Arbeitnehmer gleichgesetzt werden könnte; J. B.] Ein im

---

dass die Kompetenzentwicklung zwar bestimmte Rahmenbedingungen (er nennt hier bspw. Vorwissen, Interesse und Wille) voraussetzt, aber schlussendlich nicht garantieren kann, wie weit diese reicht (vgl. Gessler, 2008, S. 47 f.).

<sup>105</sup> Erpenbeck & Heyse (2007) sprechen diesbezüglich von einem „Übergang von Qualifikation zu Kompetenz“ und sehen darin einen gesamteuropäischen Trend; allerdings verweisen sie gleichzeitig darauf, dass es unterschiedliche Verständnisse von Kompetenz gibt (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 28).

<sup>106</sup> Währenddessen wurde jedoch eine Unterscheidung zwischen (zu entwickelnder) professioneller (Sozial-)Kompetenz und der Kompetenz für alltägliches Handeln (die prinzipiell jeder Mensch mitbringt) eingeführt (vgl. Dewe, 2010, S. 108). Woraus sich ja eigentlich eine Aufweichung der Unterscheidung zwischen Qualifikation und Kompetenz ergibt: es soll also schon jemand irgendwie – in einem ökonomischen Kontext – professionalisiert werden, aber nicht mit Qualifikationen. Dewe relativiert diese Feststellung, indem er das ‚Wie‘ dieser Professionalisierung durch Kompetenzen erläutert. So solle sich der Aufbau professioneller Kompetenz „zwingend an allgemeinen Kompetenzen für soziales Handeln [...] orientieren. Professionelle (Sozial-)Kompetenz will allgemeine Kompetenz für soziales Handeln aber dort korrigieren, wo sie sich durch vordergründige Rechtfertigungen in der Form von zur Routine gewordenen Wissensbeständen und Handlungskonzepten gegen kritische Prüfung und Reflexion zu immunisieren droht“ (Dewe, 2010, S. 108 f.; Ausl.: J. B.). Einerseits wird hier wiederum die Asymmetrie zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen deutlich. Andererseits öffnet sich hier die Tür zur Vermittlung von Fachwissen (Fachkenntnissen – Fachqualifikationen – Fachkompetenzen) erneut; schließlich kann eine kritische Prüfung nur dann stattfinden, wenn ein Blick über die eigene Praxis hinaus möglich ist.

Sinne kommunikativer Kompetenz kompetenter Mensch jedoch kann auch Wortkombinationen und Sätze verstehen, die er noch nie vorher gehört hat, und er kann auch Sprachkombinationen entwickeln, die er vorher noch nie benutzt hat. Kommunikative Kompetenz verweist also auf die der Sprache und der menschlichen Sprachbeherrschung inhärente Fähigkeit, Sprechen und Verhalten frei variieren – generieren – zu können.“ (Dewe, 2010, S. 109 f.; Einf.: J. B.)

Mit dem Verweis auf die Möglichkeiten des ‚freien Variierens‘ und ‚Generierens‘ öffnet sich (neben dem daran sehr deutlich werdenden Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation) an dieser Stelle der Zugang zu einem weiteren Begriff, welcher mit der Kompetenz verknüpft ist: dem der Performanz.

Performanz entwickelt sich aus der Unterscheidung Chomskys (1981) (welcher die Auftrennung von Kompetenz und Performanz in den Diskurs einführt) zwischen der (linguistischen) Kompetenz im Verständnis eines (bei Chomsky als Linguisten: grammatischen) Wissens (was ja im Prinzip zu einer unbegrenzten Zahl von Handlungsmöglichkeiten führt, da es generativ ist) und der individuellen Fähigkeit des Subjekts zur praktischen Ausführung dieses Wissens (bspw. im Gespräch) (vgl. Knoblauch, 2010, S. 240; Dewe, 2010, S. 110).<sup>107</sup> Die altbekannte Kluft zwischen Wissen und Können wird hiermit angesprochen; bspw. ist nach Chomsky etwa die alltägliche Sprache des Subjekts (das Sprechen) mit Fehlern behaftet (da sie unter störenden Einflüssen wie z. B. Müdigkeit, Zerstreuung, Krankheit usw. stattfindet). Kompetenz (also das Wissen um die Regeln der Sprache) und die Umsetzung (Performanz) unterscheiden sich dadurch. Die Performanz

<sup>107</sup> Chomsky (1981) stellt in Bezug auf die Gegenstände ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ die Perspektiven von Linguistik und Psychologie beispielhaft gegenüber. Die Linguistik befasst sich demnach mit der „Kompetenz, das System von Regeln und Prinzipien, von denen wir annehmen, daß sie auf gewisse Weise in einer Person, die eine Sprache kennt mental repräsentiert sind und daß sie dem Sprecher im Prinzip ermöglichen, einen beliebigen Satz zu verstehen und einen Satz, der seinen Gedanken ausdrückt, hervorzubringen; und ihr weiteres Interesse ist die Universalgrammatik, die Prinzipien, die den Bereich möglicher menschlicher Grammatiken spezifizieren. Die Psychologie hingegen befaßt sich mit der Performanz, nicht mit der Kompetenz; ihr Interesse sind die Prozesse der Produktion, Interpretation u. ä., die von der erreichten Kenntnis Gebrauch machen, und die Prozesse, aufgrund derer sich der Übergang vom Anfangs- zum Endzustand vollzieht, d. h. der Spracherwerb“ (Chomsky, 1981, S. 203). Chomsky selbst betrachtet diese Unterscheidung allerdings als „unsinnig“ (Chomsky, 1981, S. 203).

entspricht somit nicht der idealen Fähigkeit einer Person (vgl. Gessler, 2008, S. 52).<sup>108</sup>

Gessler (2012) kombiniert die im vorausgegangenen Absatz dargestellten Erkenntnisse zur Verwendung (Anwendung) von Kompetenz (kompetentes Handeln), indem er die Begriffe ‚Situation‘ und ‚Angemessenheit‘ einführt. Kompetenzen werden erst in konkreten Situationen vom Subjekt abgerufen und sollen in diesem zu einem angemessenen Handeln führen. Dabei unterliegen sie Einschränkungen, die sich in den Dispositionen des Subjekts begründen:

„S i t u a t i o n e n können für eine Person bekannt oder neuartig sein. Eine kompetente Person kann sowohl in bekannten als auch in neuartigen Situationen angemessen handeln [indem sie ihre Fähigkeit zum generieren oder freien Variieren einsetzt; J. B.]. Die A n g e m e s s e n h e i t bemisst sich in Bezug zu einem Standard, einer Norm bzw. einem Wert. Eine angemessene Handlung besteht, wenn eine Erwartung erfüllt oder übertroffen wurde (Soll-Ist-Vergleich). [...] Im Zusammentreffen von Situation und Kompetenz zeigt sich in der P e r f o r m a n z, ob eine Person angemessen handeln kann [...]. Die Performanz ist nicht immer ein 1:1 Abbild der Kompetenz, da Begrenzungen oder Einschränkungen bestehen können, wie z. B. fehlende Befugnisse, Müdigkeit oder Krankheit.“ (Gessler, 2012, S. 9; Herv. i. Orig. fett; Einf. & Ausl.: J. B.)

Als Zusammenfassung zur allgemeinen Auseinandersetzung mit Kompetenz kann bis hierher Folgendes festgehalten werden:

- Innerhalb der Pädagogik hat bereits eine Beschäftigung mit Kompetenzen stattgefunden, bevor die Berufs- und Erwachsenenbildung dieses Phänomen für sich entdeckte und den bis heute andauernden ‚Boom‘ auslöste (bspw. bei Roth, 1971)
- Kompetenzen werden vom Subjekt dazu genutzt um variable Probleme wiederholt systematisch zu lösen (vgl. Pfadenhauer, 2010, S. 155). Kompetenz ist nach Pfadenhauer somit als ‚Problemlösungsvermögen‘ zu verstehen
- Das Subjekt kann auf seine Kompetenz(en) jederzeit und in verschiedenen Situationen (bekannten und unbekannt) zurückgreifen; sie sind inkorporiert, werden „bewahrt, gepflegt und ausgebaut“ (Pfadenhauer, 2010, S. 155; vgl. Gessler, 2012, S. 9)

<sup>108</sup> Dem kann allerdings entgegengehalten werden, dass das Wissen um/von Sprache (also von Grammatik, die Kenntnis von Begriffen etc.: der korrekten Anwendung dieses Wissens) und das praktische Sprechen an sich wieder verschiedenen Regeln unterliegen und deshalb nicht gleichgesetzt werden können; ansonsten würde die Anwendung bestimmter Sozio- und Dialekte in bestimmten Regionen/Gruppen etc. innerhalb dieser nicht als angemessen erscheinen (siehe dazu: Knoblauch, 2010, S. 242 f.).

- Dewe beurteilt Kompetenzen als „eine ganz bestimmte Qualität von Wissen [welches nicht; J. B.] [...] inhaltlich oder sachlich bestimmt, sondern höher aggregiert ist“ (Dewe, 2010, S. 110; Einf. & Ausl.: J. B.) und eher die Fähigkeit zum Umgang mit dem Wissen selbst beschreibt (vgl. Dewe, 2010, S. 110) als das Wissen an sich
- Die Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenzen auf Seiten des Subjekts ist von verschiedenen, teils äußeren Faktoren abhängig. Möglichkeit und tatsächliche Entwicklung stehen nicht unbedingt in Abfolge (vgl. Gessler, 2008, S. 47 f.)
- Zwischen Kompetenz und Performanz besteht ein Unterschied (vgl. Gessler, 2012, S. 9; 2008, S. 52)
- Kompetentes Handeln kann auch als für die Situation (oder: die Problembewältigung) angemessenes Handeln bezeichnet werden (vgl. Gessler, 2012, S. 9)<sup>109</sup>
- Es kann zwischen diversen Kompetenzen unterschieden werden, bspw. linguistische, kommunikative, soziale, rhetorische, interkulturelle Kompetenz. Fachkompetenz (als Weiterentwicklung von fachlichen Qualifikationen gedacht) bleibt erhalten; hat den Charakter einer ‚Problemlösungskompetenz‘ (vgl. Knoblauch, 2010, S. 250).

## 7.1 Schlüsselkompetenzen/Schlüsselqualifikationen

Die im letzten Punkt bereits angesprochene Unterscheidung von unterschiedlichen Kompetenzen (wie in etwa bei Weinert, 2002a) soll nun in Folge noch weiter thematisiert bzw. vertieft werden, indem eine Einführung der Begriffe ‚Schlüsselkompetenz‘ und ‚Schlüsselqualifikation‘ stattfindet. Diese bringen die Auseinandersetzung mit ‚Kompetenz‘ in direkter Form in einen beruflichen Kontext und gestatten zusätzlich eine Kategorisierung von Fähig- und Fertigkeiten. Bereits bei der Darstellung der Kompetenzen nach Weinert (2002a) (fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen, Handlungskompetenzen) wurde darauf verwiesen, dass es sich dabei um ‚ein‘ mögliches Modell zur Unterscheidung von Kompetenzen handelt. Ebenso wurden bereits die in den 1970er Jahren vollzogenen Umorientierungen inner-

<sup>109</sup> Gessler verweist allerdings darauf, dass für die Einschätzung, ob ein Handeln angemessen war oder nicht immer auch ein Bezugspunkt (bspw. ein Standard oder eine Norm) notwendig ist. Es müssen somit auf Seite des agierenden Subjekts Kenntnisse darüber vorhanden sein, wie in einer Situation angemessen zu handeln wäre wenn, damit ein voraus festgelegtes und erwünschtes Ergebnis eintritt (und damit eine Erwartung erfüllt oder übertroffen wird) (vgl. Gessler, 2012, S. 9).

halb der Berufs- und Erwachsenenpädagogik dargestellt. Folge dieser war nicht nur der ‚Umstieg‘ auf die Entwicklung von Kompetenzen als Bildungsziel sondern auch die Verbreitung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen<sup>110</sup>, welches seinen Ursprung im deutschsprachigen Raum innerhalb der beiden Bände zur pädagogischen Anthropologie von Roth (1966; 1971) und dessen Ausführungen zur Persönlichkeitsentwicklung hat und im zeitlichen Verlauf insbesondere von Mertens (1974a; 1977) zum Konzept der Schlüsselqualifikationen um- bzw. ausgebaut wurde.<sup>111</sup> Die im Kompetenzdiskurs getroffene Feststellung eines Wechsels der Gegebenheiten der Berufswelt findet im Konzept der Schlüsselkompetenzen ihren vollen Durchschlag. Da die

„Kriterienkataloge für allgemeine Bildung zunehmend unübersichtlicher wurden und nachdem die Halbwertszeit des berufsrelevanten Wissens, beeinflusst durch technologische Innovationen und neue Konzepte betrieblicher Organisation, eine durchschnittliche Berufsbiographie deutlich unterschritten hatte, musste die Erwachsenen- und Weiterbildung bildungstheoretisch reagieren. Tendenziell tritt an die Stelle der Vermittlung sachlichen Wissens nun die Vermittlung genau derjenigen Qualität von Wissen, auf die sich auch der Kompetenzbegriff bezieht.“ (Dewe, 2010, S. 111)

Im berufspädagogischen Kontext allerdings wurde der Qualifizierungsgedanke grundsätzlich aufrechterhalten und die Bezeichnung als ‚Schlüsselqualifikation‘ konnte sich auch für solche Inhalte durchsetzen, bei denen es sich prinzipiell um Kompetenzen handelt. Anders auch als im Kontext allgemeiner Bildung ging es dann während Bildungsprozessen gleichlautend nicht vordergründig um den Gewinn/die Steigerung von allgemeiner ‚Handlungskompetenz‘ für das Subjekt (etwa unter der Absicht der Ermöglichung einer gelungenen Lebensführung) sondern primär um die Steigerung dessen ‚beruflicher Handlungskompetenz‘; wobei Ersteres jedoch notwendig ist um Letzteres zu erreichen (vgl. Arnold, 1997, S. 135 f.).<sup>112</sup>

<sup>110</sup> Die Begriffe Schlüsselqualifikation und Schlüsselkompetenz werden oftmals gleichlautend verwendet, eine Ausdifferenzierung wäre wünschenswert. Nach Detjen (2005) meinen die Begriffe dasselbe (vgl. Detjen, 2005, S. 81; siehe dazu auch (begriffskritisch): Braun, 2010, S. 27). Zudem lässt sich für die vergangenen Jahre m. E. eine Zunahme der Begriffsverwendung in Richtung ‚Schlüsselkompetenz‘ feststellen.

<sup>111</sup> Siehe dazu auch: Braun, 2010, S. 28.

<sup>112</sup> Allerdings gilt auch bei dieser Unterscheidung weiterhin, dass Kompetenzen ‚rund um die Uhr‘ gelten; also berufliche Handlungskompetenz, die sich mittels Schlüsselqualifikationen entwickelt, gleichzeitig

Der Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ geht auf den Arbeits- und Berufsforscher Mertens zurück, welcher sich in den 1970er Jahren mit den Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt beschäftigte<sup>113</sup> welche auch innerhalb der Pädagogik den Kompetenzdiskurs vollständig entfachten (vgl. Siebert, 2006, S. 31; Braun, 2010, S. 27 f.).<sup>114</sup> Mertens wollte mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen eine Abkehr von der bloßen Vermittlung beruflichen Fachwissens und eine Hinwendung zur Entwicklung menschlicher Kräfte vollziehen, welche das Subjekt dazu befähigen sollten, „wechselnde Situationen, Aufgaben und neues Wissen [zu; J. B.] ‚erschließen‘“ (Siebert, 2006, S. 32; Einf.: J. B.); wodurch es sich zu „einer anpassungs- und leistungsfähigen Arbeitskraft“ entwickelt (Siebert, 2006, S. 27 f.; vgl. Braun, 2010, S. 28<sup>115</sup>):

„Eine übliche Tendenz im Bildungswesen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Verbreiterung des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach ‚gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umwelтанforderungen. Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir *Schlüsselqualifikationen*, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.“ (Mertens, 1974a, S. 36; Herv.: J. B.)

Mertens definiert diese Schlüsselqualifikationen<sup>116</sup> im weiteren Verlauf seiner Ausführungen wie folgt:

„Schlüsselqualifikationen sind [...] solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist

---

auch die private Handlungskompetenz schult. Zur Auflösung des Gegensatzes zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung siehe: Arnold, 1997, S. 136.

<sup>113</sup> Siehe dazu: Mertens, 1974a.

<sup>114</sup> Siebert schreibt, Mertens habe „mit seinen Beiträgen zur beruflichen Flexibilitätsforschung einen berufs- und erwachsenenpädagogischen Stein ins Rollen gebracht, der bis heute noch nicht zum Stillstand gekommen ist“ (Siebert, 2006, S. 31).

<sup>115</sup> Siehe dazu auch: Arnold, 1997, S. 134 ff.

<sup>116</sup> Diese Definition von Mertens wurde auch bereits im Jahr 2010 von mir innerhalb der vorausgegangenen Untersuchung herangezogen (siehe dazu: Braun, 2010, S. 28) und wegen ihrer Prägnanz möchte ich sie hier erneut im gleichen Umfang abbilden.

unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“ (Mertens, 1974a, S. 40; Ausl.: J. B.)<sup>117</sup>

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nimmt damit vor allem die Befähigung des Subjekts (in der Rolle einer Arbeitnehmerin oder eines Arbeitnehmers) zur Bewältigung von (diversen und variierenden) Problemen in den Fokus seiner Entwicklungsbemühungen (vgl. Dewe, 2010, S. 112; i. Bez. auf: Mertens, 1974b, S. 215 ff.).<sup>118</sup> Nünning hat im Jahr 2008 verschiedene Definition zum Begriff der Schlüsselkompetenz/-qualifikation zusammengefasst und daraus eine neuerliche erarbeitet, welche ich an dieser Stelle ergänzend – neben der Definition von Mertens – wiedergeben möchte, da ich sie für sehr anschaulich halte und auch während der Untersuchung nutzen möchte.<sup>119</sup>

„Überblickt man die vorliegenden Definitionen, so wird deutlich, dass sich Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen vor allem durch drei Merkmale auszeichnen. Erstens unterscheiden sie sich von fachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen dadurch, dass sie sich nicht auf eine bestimmte Disziplin oder einen beruflichen Sektor beziehen, sondern dass es sich um disziplinen- und berufsübergreifende Kompetenzen handelt. Zweitens versteht man unter diesen Begriffen solche Fähigkeiten und Einstellungen, die transferierbar bzw. übertragbar sind. Drittens zeichnen sich Schlüsselkompetenzen dadurch aus, dass sie Individuen für eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen, Berufe, Funktionen und Positionen qualifizieren.“ (Nünning, 2008, S. 5)

(Schlüssel-)Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen werden i. d. R. in verschiedene Kompetenzdimensionen unterteilt (siehe dazu bspw.: Belz & Siegrist, 1997; Dahm, 2005; Gessler, 2008; Mertens, 1974a; 1977; Nünning, 2008; Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 39 ff.). Weit verbreitet ist die Unterscheidung von (Schlüssel-)Kompetenzen

<sup>117</sup> Mertens vertrat mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Dewe (2010) bildungsplanerische Ansprüche. Der neue Bezug auf Schlüsselqualifikationen als Ziel von Prozessen beruflicher Bildung, die das Subjekt eben für eine Vielzahl möglicher Berufe, Position etc. ‚verfügbar‘ machen sollten, war ein Versuch die als defizitär erachteten Prognosemöglichkeiten bezüglich arbeitsmarktrelevanter Bildungsinhalte auszugleichen (indem deren Wert quasi relativiert wurde) (vgl. Dewe, 2010, S.111). „Schlüsselqualifikationen wurden genau in die Kluft platziert, die sich zwischen einem Arbeitsmarkt mit dynamischen und wechselnden Qualifikationsanforderungen und einem curricular festgelegten Bildungs- und Ausbildungssektor auftrat“ (Dewe, 2010, S. 111).

<sup>118</sup> Mertens postuliert: „Wenn der einzelne in einer modernen Gesellschaft sich darauf einrichten muß, daß er nicht mehr von der Jugend bis ins Alter gleichartige Arbeitsverrichtungen, auf die hin er ausgebildet worden ist, als Existenzsicherung betrachten kann, so muß auch ein Bildungssystem vorstellbar sein, welches ihn so ausstattet, daß die offenbar unvermeidlichen Veränderungen der Anforderungen, die an ihn gestellt werden, ohne Umstellungskosten und ohne Umstellungsleid bewältigt werden können. Aus dieser Überlegung entspringt für die Arbeitsmarktforschung die Frage nach den ‚gemeinsamen Dritten‘ verschiedenartiger und sich wandelnder Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt“ (Mertens, 1974b, S. 215). In Folge (S. 217 ff.) stellt Mertens sein Modell von Schlüsselqualifikationen vor.

<sup>119</sup> Diese Definition von Nünning (2008) wurde ebenfalls innerhalb der vorausgegangenen Untersuchung als Arbeitsgrundlage zur weiteren Begriffsklärung abgebildet (siehe dazu: Braun, 2010, S. 29).

mittels der Dimensionen Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz (siehe dazu bspw.: Stender-Monhemius, 2006; Nieke, 2002, S. 15 f.; eine ähnliche Aufspaltung wird abgebildet bei: Pfadenhauer, 2010, S. 159; Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159 ff.<sup>120</sup>) die sich historisch auf Roth (1971) bzw. White (1965) zurückführen lässt (vgl. Nieke, 2002, S. 15) und auch in der Vorstudie (siehe dazu: Braun, 2010) zur Anwendung kam.<sup>121</sup>

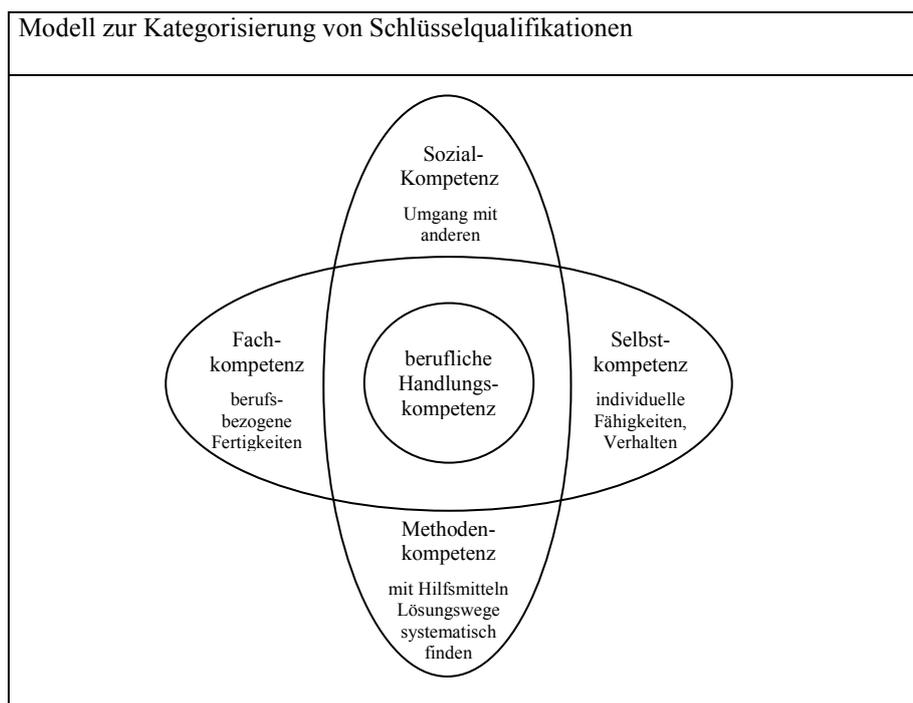


Abbildung 1: Modell zur Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen  
(Übernommen aus: Stender-Monhemius, 2006, S. 2; ebenfalls abgebildet in: Braun, 2010, S. 31)

Innerhalb dieser Dimensionen kann dann in Folge eine weitere Zuordnung von konkreten Fähig- und Fertigkeiten geschehen (bspw. könnte danach ‚Teamfähigkeit‘ als Teil der Sozialkompetenz aufgefasst werden, ‚Selbstbewusstsein‘ als Teil der Selbstkompetenz usw.). Zur Kategorisierung von ‚konkreten‘ (Schlüssel-)Kompetenzen<sup>122</sup> (die sich

<sup>120</sup> Erpenbeck & Heyse (2007) operieren mit dem Überbegriff der ‚Grundkompetenzen‘ (welcher solcherlei Kompetenzen, welche auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet/begriffen werden können, inkludiert) – mehr dazu weiter unten innerhalb dieses Abschnitts.

<sup>121</sup> Je nach Autor\*In, Blickwinkel, Disziplin, Interesse können noch weitere Dimensionen ergänzt bzw. (mehr oder weniger geringfügige) Umbenennungen selbiger stattfinden etc. Was im zeitlichen Verlauf der letzten ca. 35-45 Jahre dementsprechend zu einer Vielzahl von Entwürfen für Ordnungs- und Benennungskonzepte von Schlüsselkompetenzen geführt hat. Eine einheitliche Nomenklatur ist auch gegenwärtig weder gegeben noch in Aussicht; wobei jedoch eine Prominenz/Allgegenwärtigkeit des oben genannten Ordnungskonzepts festgestellt werden kann (siehe dazu auch kritisch: Pfadenhauer, 2010, S. 159).

<sup>122</sup> An dieser Stelle wird die Bezeichnung ‚konkret‘ verwendet, da direkte (praktische oder geistige) Fähig- und Fertigkeiten gemeint sind und nicht die Kompetenzkategorien, zu welchen diese schlussendlich zugeordnet werden (können/sollen). Damit wird der begrifflichen Unschärfe Tribut gezollt, welche im

mittels qualitativer Methoden der Sozialforschung erheben/analysieren lassen (siehe dazu: Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 31<sup>123</sup>) und zur Strukturierung von Forschungsergebnissen sind derlei Modelle sehr hilfreich.<sup>124</sup>

Auch deshalb wurde in der vorausgegangenen Untersuchung aus dem Jahr 2010<sup>125</sup> auf ein solches, jedoch leicht variiertes Modell zurückgegriffen – welches in seiner dort vorgenommenen, endgültigen Ausformung zu einem späteren Zeitpunkt noch vorgestellt wird.<sup>126</sup> Zur Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit der in der hier vorliegenden Untersuchung erzielten Ergebnisse mit den Ergebnissen der Vorstudie soll ebenfalls eine Strukturierung (hier: nach Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159 ff.) von (Schlüssel-)Kompetenzen durch verschiedene Kompetenzkategorien vorgenommen werden.

Das diesbezügliche, zur Kategorisierung von Kompetenzen ausgewählte Modell von Erpenbeck & Heyse (2007) entwickelt sich auf Grundlage unterschiedlicher Formen des selbstorganisierten<sup>127</sup> Handelns seitens des Individuums. Erpenbeck & Heyse haben den Versuch unternommen, diese Formen zu erfassen und daraus deduktiv „die grundlegenden Formen individueller Kompetenzen und ihrer Differenzierungen“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 158) abzuleiten. Die Autoren unterscheiden danach innerhalb selbstorganisierter Handlungen zwischen reflexiven Handlungen, aktivitätsbetonten Handlungen,

---

(Schlüssel-)Kompetenzdiskurs allgegenwärtig ist und so verdichtet wiedergegeben werden kann: Der Ausdruck „Kompetenz“ bezeichnet [...] bei einigen Autoren (teilweise gleichzeitig) [...] das, was sich beim Vorhandensein [einer Ansammlung; J. B.] von Schlüsselqualifikationen [oder: Schlüsselkompetenzen; J. B.] der gleichen Art ausformt und ebenfalls eine konkrete Fähig- und Fertigkeit, die einer anderen Kompetenzkategorie untergeordnet wird; beispielsweise bei Stender-Monhemius: ‚Die Kommunikationskompetenz ist der wichtigste Teil der Sozialkompetenz‘ (Stender-Monhemius, 2006, S. 3). Dementgegen ist bei Honolka (2003) wiederum die fast gleichbenannte ‚Kommunikative Kompetenz‘ eine eigene Ordnungskategorie für Schlüsselqualifikationen“ (Braun, 2010, S. 30; Einf. & Ausl.: J. B.).

<sup>123</sup> Die Autoren beziehen sich dabei auf die Frage einer möglichen Analyse von Kompetenzentwicklung; was allerdings bedeutet, dass die (Schlüssel-)Kompetenzen (die da in ihrer Entwicklung betrachtet werden sollen) insgesamt mittels qualitativer Methoden erhoben werden können müssen – andernfalls wäre eine Analyse ihrer Entwicklung nicht denkbar.

<sup>124</sup> Definitionen zur Arbeit an den Kompetenzkategorien sind im Kodierleitfaden (der Variablenmatrix) für die qualitative Inhaltsanalyse (Abschnitt 16.3.3) zu finden.

<sup>125</sup> Siehe dazu: Braun, 2010.

<sup>126</sup> Siehe dazu: Abschnitt 7.3.

<sup>127</sup> Als selbstorganisierte Handlungen verstehen Erpenbeck & Heyse „Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159).

geistig-instrumentellen Handlungen und kommunikativen Handlungen:

Selbstorganisierte Handlungen nach Erpenbeck & Heyse (2007)	
Reflexive Handlungen	z. B. Selbsteinschätzungen, Selbstveränderungen, neue Selbstkonzeptbildungen
Aktivitätsbetonte Handlungen	z. B. Handlungen mit starken Willensabsichten und hohen Umsetzungsabsichten
Geistig-instrumentelle Handlungen	z. B. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse; manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben
Kommunikative Handlungen	z. B. Gespräche, Verkaufstätigkeiten, Selbstdarstellungen

Tabelle 4: Selbstorganisierte Handlungen nach Erpenbeck & Heyse (Übernommen aus Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159)

Die beim Individuum vorhandenen unterschiedlichen Dispositionen, „eben diese Handlungen selbstorganisiert auszuführen, bilden [wiederum kategorial unterscheidbare; J. B.] [...] Kompetenzen [aus; J. B.]“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159; Herv. i. Orig. fett; Einf. & Ausl.: J. B.): „Personale Kompetenzen“, „Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen“, „Fachlich-methodische Kompetenzen“ und „Sozial-kommunikative Kompetenzen“.<sup>128</sup> Die Autoren bezeichnen diese vier Kompetenzkategorien auch als „Grundkompetenzen“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 161; Herv. i. Orig. kursiv). Die hier bereits eindeutig erkennbaren Überschneidungen mit anderen Modellen zur Strukturierung von (Schlüssel-)Kompetenzen (wie etwa dem weiter oben vorgestellten von Stender-Monhemius (2006)) ergeben sich nicht nur über die Bezeichnungen der einzelnen Kompetenzkategorien sondern insbesondere auch inhaltlich – so dass Vergleiche zwischen verschiedenen Studien (wie hier angedacht) möglich werden und eine Verwendung dieses Ordnungsmodells als angebracht erscheint.

Lernende werden innerhalb der Kompetenzkonzeption von Erpenbeck & Heyse (2007) als selbstorganisierte Systeme aufgefasst, welche neue Strukturen unterschiedlicher Art (z. B. eben neue Kompetenzen)

<sup>128</sup> Definitionen zu diesen Kompetenzkategorien sind in der Variablenmatrix (bzw. im Kodierleitfaden) in Abschnitt 16.3.2 zu finden; konkrete Beispiele für Fähig- und Fertigkeiten der einzelnen Kompetenzkategorien werden in Anhang A-1 gelistet.

auf Grundlage innersystemischer Zustände (bzw. Dispositionen) und mittels Kreativität (siehe dazu: Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 29) (auto-poetisch) hervorbringen. Auf diese Prozesse kann von außen bloß mittels „Energie- Materie- und Informationsflüsse[n]“ (Pfadenhauer, 2010, S. 159; Anp.: J. B.) eingewirkt werden. Dies meint: Die genannten Kompetenzen entwickeln sich demzufolge beim Subjekt quasi ‚von selbst‘ – während der Tätigkeit; allerdings kann die Entwicklung auch von außen angeregt werden (m. E. dadurch, dass das Subjekt in Situationen gesetzt wird, in welchen es wahrscheinlich bestimmte Kompetenzen benötigt, deren (Weiter-)Entwicklung dadurch infolge stimuliert wird).<sup>129</sup>

Zumeist haben die (innerhalb der verschiedenen zum Gegenstand formulierten Konzepte) (diversen) Dimensionen der Schlüsselkompetenz gemeinsam, dass sie im beruflichen Kontext regelmäßig die häufig anzutreffende Dimension der Fachkompetenz<sup>130</sup> ergänzen (siehe dazu: Nieke, 2002, S. 15; Abbildung 3 der vorliegenden Untersuchung) oder mit ihr partiell verschmolzen werden (siehe dazu: Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159) – welche trotz ‚geringerer Halbwertszeit‘ ihrer selbst (bzw. ihrer Komponenten bspw. Fachkenntnisse und -termini) nicht im Sinne eines nicht mehr notwendigen Anachronismus aufgegeben wurde (siehe dazu: Dahm, 2005, S. 31 f.)<sup>131</sup> – und führen im Zusammenspiel zu umfassender, beruflicher Handlungskompetenz (womit sich bereits durch die Begriffswahl eine Abgrenzung zu ‚beruflicher Qualifikation‘ ergibt).

<sup>129</sup> Einige Hinweise zur gezielten Entwicklung von Schlüsselkompetenzen innerhalb von Lehr-Lern-Settings sind bei Dewe (2010) zu finden und haben gewissermaßen den Charakter von Anweisungen: „Sinnzusammenhänge statt partikulärer Wissens-elemente, Aufgabenstellungen mit offenen Lösungsmöglichkeiten statt vorgegebener Lernwege, Teilnehmerbezug statt Faktenbezug und Eigeninitiative statt Befolgung vorgegebener Lernschritte sollen diejenigen Kompetenzen evozieren, die zu einem eigenverantwortlichen Agieren mit einer komplexen werdenden Alltags- und Berufswelt befähigen“ (Dewe, 2010, S. 114).

<sup>130</sup> Teilweise auch als ‚Sachkompetenz‘ bezeichnet und/oder inhaltlich mit der Methodenkompetenz vermischt/verknüpft, z. B. bei Dewe, 2010, S. 112 – wodurch infolge der genuin überfachliche Charakter (siehe dazu: Nünning, 2008, S. 5; Schaub & Zenke, 2007, S. 557) von Schlüsselkompetenzen prinzipiell eine nicht unerhebliche Veränderung erfährt. Allerdings stellen auch Erpenbeck & Heyse in Bezug auf Kataloge von Schlüsselqualifikationen fest, dass es sich bei diesen um „ein buntes Gemisch von fachlichen und außerfachlichen Qualifikationen s o w i e von berufsbezogenen und außerberuflichen Kompetenzen“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 176; Herv. i. Orig. kursiv) handelt.

<sup>131</sup> Passend konstatieren auch Erpenbeck & Heyse für die klassische, berufliche Bildung, dass diese durch Kompetenzentwicklungsprozesse „teils eingebettet, teils abgelöst“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 28) wurde. Von gänzlicher Aufhebung oder einer Auflösung alter, offiziell überholter (Bildungs-)Ideale kann also wohl eher nicht die Rede sein.

„Komposita wie Sozialkompetenz, Medienkompetenz, Organisationskompetenz u.v.a.m. weisen darauf hin, dass es sich bei Kompetenz um ein vielschichtiges Phänomen handelt. Den Oberbegriff bildet dabei in der Regel Handlungskompetenz, welche als ein Konstrukt verstanden wird, das aus einer Reihe von Teilkompetenzen zusammengesetzt ist. Anspruch aller Kompetenz-Klassifikationen [...] ist es, den gesamten Handlungsbereich abzudecken.“ (Pfadenhauer, 2010, S. 157; Ausl.: J. B.)<sup>132</sup>

Der (interdisziplinären) Konjunktur des Kompetenzthemas und den Ansprüchen der daraus entsprungenen Konzepte ist auch der Umfang geschuldet, in welchem diverse Fähig- und Fertigkeiten als Schlüsselkompetenzen festgestellt wurden. Erpenbeck & Heyse thematisieren in diesem Kontext eine Studie von Kloft, Didi, Fay & Vogt (1995)<sup>133</sup>, welche, ohne Vollständigkeitsanspruch, ca. 650 auf Schlüsselqualifikationen zielende Begriffe ermittelte (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 176). Insbesondere innerhalb der kritischen Literatur zum Thema sind oftmals Auflistungen von solchen Begriffen zu finden, die einerseits die teils anzutreffende Wahllosigkeit was die Entgrenzungserscheinungen in Bezug auf die Einforderung dieser Kompetenzen angeht verdeutlichen möchten (siehe dazu bspw.: Detjen, 2005), andererseits jedoch sehr gut dazu geeignet sind, zu veranschaulichen, um was es eigentlich geht, wenn von Schlüsselkompetenzen die Rede ist. Reichenbach (2007) hat so eine kritische Auseinandersetzung vollzogen<sup>134</sup> und dabei auch einige solcher Auflistungen abgebildet. Eine von diesen soll hier zum besseren Verständnis wiedergegeben werden:

„Selbstakzeptanz, Selbstreflexion, Positiver Lebensbezug, Differenziertes Denken, Wahrnehmungsfähigkeit, Relative Autonomie, Problemlösefähigkeit, Respektvoller Umgang mit der Vergangenheit, Lernbereitschaft, Lernkompetenz, Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kreativität, Leistung, Klassische Arbeitstugenden, Gesundheit, Balancefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Copingstrategien, Verantwortung allgemein, Verantwortung Subjekt, Verantwortung Mitmenschen, Verantwortung Umwelt, Umweltkompetenz, Gemeinschaftsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Kritikfähigkeit, Toleranz, Wertschätzung, Dialogfähigkeit, Politische Bildung, Wertbezogene Grundhaltungen, Persönlichkeitsent-

<sup>132</sup> Konkrete Schlüsselkompetenzen wären demnach Bestandteile der jeweiligen Teilkompetenzen.

<sup>133</sup> Die Quelle konnte von mir (J. B.) nicht eingesehen werden.

<sup>134</sup> Reichenbach versucht in seinem Beitrag den ‚Soft Skills‘-Begriff zu umreißen und konstatiert währenddessen Unschärfe in Bezug auf das allgemeine Begriffsverständnis. Grundsätzlich sind nach Reichenbach unter der Bezeichnung ‚Soft Skills‘ Fähig- und Fertigkeiten zu verstehen, die auch als soziale Kompetenzen klassifiziert werden könnten; es finden sich jedoch genauso Autor\*Innen, die Soft Skills mit überfachlichen Kompetenzen gleichsetzen oder andere Vermischungen vornehmen. Fachkompetenzen sind in diesem Sinne dann übrigens ‚Hardskills‘ (vgl. Reichenbach, 2007, S. 66).

wicklung, Gemütsfähigkeit.“ (Grob & Maag Merki, 2001; zit. n. Reichenbach, 2007, S. 67<sup>135</sup>)

Um den allgemeinen, einführenden Teil in die Thematik der Schlüsselqualifikationen abzuschließen, soll eine kurze Zusammenfassung innerhalb einiger Punkte stattfinden:

- Schlüsselkompetenzen und Schlüsselqualifikationen sind im Prinzip zwei Begriffe für dieselbe Sache; zwischen Kompetenz und Qualifikation kann allerdings deutlich und in mehrfacher Hinsicht unterschieden werden
- In den 1970er Jahren hat – ausgehend von dem Bereich der beruflichen Bildung – eine Verschiebung von einem Qualifikationsanspruch hin zu einem Kompetenzentwicklungsanspruch stattgefunden
- Schlüsselkompetenzen können ihrem Wesen nach auch als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden
- Innerhalb der Fachliteratur sind unterschiedliche (häufig ähnliche) Konzepte zur Klassifizierung von (Schlüssel-)Kompetenzen anzutreffen; die Kategorisierung unterschiedlicher Kompetenzen, oftmals nach Fach-, Sozial-, Methoden- & Selbstkompetenz (auch bezeichnet als ‚Personale Kompetenz‘), ist ein probates Mittel zur Strukturierung von Forschungsergebnissen. Innerhalb der Untersuchung soll deshalb der Strukturierungsentwurf von Erpenbeck & Heyse (2007) als diesbezügliche Arbeitsgrundlage herangezogen werden, womit der Rückgriff auf ein in sich aufeinander abgestimmtes Konzept stattfindet, welches sowohl Schlüssel- als auch Fachkompetenzen in sich vereint
- Fachwissen (bzw. Fachkompetenz) ist innerhalb des Schlüsselkompetenzdiskurses teilweise in den Hintergrund getreten, dennoch ist dieses nach wie vor notwendig, um berufliche Handlungskompetenz erlangen zu können und behält deswegen weiterhin seine Bedeutung (vgl. Dewe, 2010, S. 114)
- Die gezielte Entwicklung von Schlüsselkompetenzen hat zum Zweck über die bloße Fachkompetenz hinaus auf Seite des Subjekts die „Fähigkeit einer autonomen, sach- und situationsadäquaten Erschließung von Fertigkeiten und Wissensbeständen [auszubauen; J. B.]. Die Funktion der Erwachsenenbildung konzentriert sich in dieser Perspektive weniger auf die Vermittlung konkreter Inhalte“ (Dewe, 2010, S. 113; Einf.: J. B.).

<sup>135</sup> Innerhalb seines hier herangezogenen Aufsatzes gibt Reichenbach (2007) keine Seitenzahl zu der oben abgebildeten Auflistung überfachlicher Kompetenzen durch Grob & Maag Merki (2001) an. Dies ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass Reichenbach ein von den Autoren Grob & Maag Merki entworfenes Kategoriensystem, welches aus den angeführten, überfachlichen Kompetenzen besteht (bei Grob & Maag Merki jeweils als ‚Konzepte‘ bezeichnet), zu einer (von ihm (Reichenbach) eigens erstellten und hier zitierten) Liste verdichtet. Das Kategoriensystem ist bei Grob & Maag Merki auf den Seiten 153-167 zu finden. Die genannten Kompetenzen werden dort jeweils kurz beschrieben.

## 7.2 Profession und (Schlüssel-)Kompetenzen

Wenn innerhalb der beruflichen Bildung bereits in den 1970er Jahren festgestellt wurde, dass Fachwissen zunehmend schneller ‚veraltet‘ und deshalb eine inhaltliche Umorientierung notwendig ist, dann ist sehr unwahrscheinlich, dass dieser Veränderungsprozess nicht auch die Professionen in irgendeiner Weise betrifft. Schließlich handelt es sich bei diesen ja ebenfalls um Berufe; zwar gewissermaßen um ‚besondere‘, aber dennoch um solche, die Fachwissen voraussetzen. Und dieses in einem nicht unerheblichen Maße, unabhängig von der gewählten, professionstheoretischen Betrachtungsweise, welche man auch anwenden mag. Welche Bedeutung hat also der (Schlüssel-)Kompetenzbegriff für Professionen und weiter: für professionales Handeln?<sup>136</sup> Kurtz (2010) hat sich mit dieser Problematik eingehend auseinandergesetzt und seine diesbezügliche Argumentation soll hier wiedergegeben werden:

Kurtz eröffnet seine Betrachtung der Verknüpfung von Profession und Kompetenz mit einer Definition von Parsons & Platt (1990)<sup>137</sup> zum Begriff Kompetenz: nach Parsons & Platt ist Kompetenz „die Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen, bei denen gültiges und signifikantes Wissen eine zunehmende [sic!; J. B.]<sup>138</sup> Rolle spielt“ (Parsons & Platt, 1990, S. 97; zit. n. Kurtz, 2010, S. 14; Einf.: J. B.). Die Rolle des Wissens wird sogar als ‚so‘ bedeutend erachtet, dass das Individuum ohne ein solches nur zu instinktivem Verhalten in der Lage ist und nicht zu einem geplanten bzw. absichtlichen Handeln; Wissen fällt damit der Status einer Größe zu, welche ihren Einfluss in direkter Form umgesetzt im Han-

<sup>136</sup> Die bisherige Betrachtung von Profession und professionellem Handeln wechselt hier ihre Blickrichtung. Wurde in den vorausgegangenen Abschnitten, insbesondere in denen zum professionellen Handeln auf Kompetenz(en) verwiesen, im Sinne eines: ‚Sie sind unzweifelbar und in diversen Ausprägungen (jedoch primär fachlich) ein notwendiges Element professionellen und professionalen Handelns gleichermaßen – wie lassen Sie sich betrachten/erfassen?‘, so wird hier rekonstruiert, inwiefern und überhaupt insbesondere überfachliche Kompetenzen auch von Professionsangehörigen benötigt werden und wie sie ihren genuinen Einzug in eine Berufsfiguration finden konnten, welche sich im Grunde genommen auf fachliches Spezialwissen beruht und insbesondere darüber u. a. ihren gesellschaftlichen Sonderstatus legitimiert.

<sup>137</sup> Das Werk erschien in englischer Sprache bereits im Jahr 1973, also bereits relativ zu Beginn der zuvor dargestellten Kompetenzdebatte im deutschsprachigen Raum.

<sup>138</sup> Das Zitat lautet in korrekter Form: „Mit dem Ausdruck ‚Kompetenz‘ bezeichnen wir die Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen, bei denen gültiges und signifikantes Wissen eine zentrale [sic!; J. B.] Rolle spielt“ (Parsons & Platt, 1990, S. 97; Herv. & Einf.: J. B.).

deln des Individuums erkennen lässt (vgl. Kurtz, 2010, S. 14): „Wissen ist die primäre Adaptionsquelle für Handeln im allgemeinen“ (Parsons & Platt, 1990, S. 96). Durch das ständige Wachstum des Wissens in der Gegenwart ergibt sich für die Anwender\*Innen dieses Wissens (in diesem Kontext: Professionsangehörige) allerdings eine zunehmende „Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten“ (Kurtz, 2010, S. 15) die auch als „Multioptionalität“ (Kurtz, 2010, S. 15) bezeichnet werden kann. Folge des Wissenszuwachses und der Pluralisierung von Handlungsoptionen sind – als Kehrseite der Medaille – die gleichzeitige Zunahme des Nichtwissens und ein Verlust von Handlungssicherheit, der sich dadurch erklärt, dass nunmehr bei der Anwendung von Wissen ständig die Möglichkeit besteht, dass „anderes Wissen [...] angemessener gewesen wäre“ (Kurtz, 2010, S. 15; Ausl.: J. B.) und sich dadurch das Risiko falscher Entscheidungen erhöht: es können von Professionsangehörigen nicht mehr alle Möglichkeiten zum Handeln in die Entscheidungsfindung einbezogen werden; dadurch statuiert sich ein anhaltender „Zwang zum Handeln ohne ausreichend sichere Wissensgrundlagen“ (Kurtz, 2010, S. 15). Daraus lässt sich ableiten, dass das ständige Wachstum des Fachwissens (bspw. innerhalb einer Disziplin) nicht unbedingt zu einer zwangsläufigen Steigerung der individuellen Fachkompetenz auf Seite der Professionsangehörigen (= Wissensanwender\*Innen) führt sondern im Grunde genommen genau zum Gegenteil: einem progressiven Schwund von Fachkompetenz.

Gelöst werden kann dieser – beinahe paradox anmutende – Zustand, indem eine Verschiebung im Umgang mit Wissen vorgenommen wird, welche die zunehmende Bedeutung von solchen Kompetenzen forciert, die dazu befähigen, „mit Unsicherheit und Ungewissheit umzugehen“ (Kurtz, 2010, S. 15): Schlüsselkompetenzen.

In der Qualität und Quantität der oben dargestellten Zustände sieht Kurtz dann auch das eigentlich ‚Neue‘ der Gegenwart, da das Wissen an sich prinzipiell bereits seit jeher angewachsen ist. Zwar haben sich während der Zunahme des Wissens (im historischen Verlauf) schon

immer die abgebildeten (Neben-)Effekte eingestellt: das Ausmaß der Kluft zwischen Wissen und Nichtwissen und der damit verbundenen Bewältigungsprozesse von Ungewissheit war allerdings noch nie so groß wie im Hier und Jetzt (vgl. Kurtz, 2010, S. 15).

Und genau innerhalb der – in dieser Arbeit bereits umfassend thematisierten Professionen – ist die Soziologie „zuerst auf die Unsicherheitsthematik im beruflichen Handeln gestoßen“ (Kurtz, 2010, S. 15)<sup>139</sup>, da sich in diesen die benannten Probleme (Multioptionalität, exponentieller Wissenszuwachs und Wissensabnahme zu gleicher Zeit, zunehmende Handlungsunsicherheit) noch verschärfen, weil

- zwischen Professionellen und Klient\*Innen ein (mehr oder weniger stark ausgeprägtes) Abhängigkeitsverhältnis besteht
- das Wissen in direkten Interaktionssituationen seine Anwendung findet (also nach spontanen, aber angemessenen Auswahlentscheidungen verlangt, und das evtl. ohne optimales Wissen über die Situation) und
- die Arbeit von Professionellen ohne die Mitarbeit der Klient\*Innen schlichtweg ‚verpufft‘ – bspw. können Lehrer\*Innen zwar versuchen, Lernprozesse positiv zu beeinflussen, sie können jedoch schlussendlich nicht für ihre Schüler\*Innen lernen (vgl. Kurtz, 2010, S. 16)
- m. E. nirgends sonst in der Berufswelt die Verknüpfung zwischen (einer ständig das Fachwissen erneuernden) Wissenschaft (bzw. Disziplin) und Praxis so hoch ist wie innerhalb der Professionen.

Wie wird innerhalb von Professionen mit diesen Verhältnissen umgegangen? Kurtz vertritt die Ansicht, dass

„im Kontext der Wissensgesellschaft weder Personen noch Organisationen [sich; J. B.] [...] damit begnügen können, bestimmte einmal erworbene Kernkompetenzen zu haben, sondern [dass sie; J. B.] diese ständig weiterentwickeln müssen.“ (Kurtz, 2010, S. 17; Einf. & Ausl.: J. B.)<sup>140</sup>

Schlüsselkompetenzen – Kurtz verweist diesbezüglich insbesondere auf Kreativität und Reflexivität – spielen deshalb inzwischen auch im beruflichen Handeln von Professionsangehörigen eine besondere Rol-

<sup>139</sup> Kurtz benennt an dieser Stelle „Ärzte, Rechtsanwälte, Seelsorger und Lehrer, die es mit kranken Personen, streitenden Personen, mit der Seelsorge bedürftigen Personen und mit zu erziehenden Personen zu tun haben“ (Kurtz, 2010, S. 15) als Professionen, es liegt hier also eine ‚klassische Orientierung‘ vor.

<sup>140</sup> Gewissermaßen: Erhalt der Profession durch stetige Professionalisierung.

le, da sie u. a. zu einem kompetenten Umgang mit Nichtwissen führen (vgl. Kurtz, 2010, S. 16 f.) können. Dieser ‚kompetente Umgang‘ findet seinen Ausdruck bspw. darin, dass auch mit Wissensangeboten anders verfahren wird. So steht innerhalb der Gegenwart z. T. nicht mehr im Zentrum, wie umfangreich das individuelle Wissen (z. B. das einer Professionsangehörigen) ist, sondern eher die Fähigkeit (Kompetenz), feststellen zu können, was (z. B. zur Bewältigung eines Problems) gewusst werden muss und dann daran orientierte, weitere Schritte zu vollziehen (vgl. Kurtz, 2010, S. 14).<sup>141</sup>

Knoblauch (2010) geht während seiner Überlegungen zum Verhältnis von Kompetenz und Profession sogar noch über diese veränderte, von Kurtz nachgezeichnete Einstellung zum Wissen von Professionsangehörigen hinaus, indem er den Kompetenzbegriff *n e b e n* das fachliche Sonderwissen stellt (Fachwissen) und als ‚Sonderwissen über Sonderwissen‘ expliziert. Damit nimmt er eine Unterscheidung vor

„zwischen dem Wissen, das Handelnde [zwingend; J. B.] benötigen, um ihr Sonderwissen anwenden zu können [und welches ebenfalls zu einem ‚Besitz von Kompetenz‘ im Sinne praktischen Wissens führt; J. B.] und dem Wissen, das dieses Sonderwissen beobachtet und vermittelt [,Wissen über Wissen/Erschließung von Wissen‘; wie es m. E. z. B. bei Parsons & Platt, 1990, S. 302 f.; Kurtz, 2010, S. 14 formuliert wurde; J. B.]“ (Knoblauch, 2010, S. 251; Einf.: J. B.).

Die oben angemerkte, stetige Wissenszunahme thematisiert auch Knoblauch und stellt – so wie Kurtz (2010) – die Fokussierung auf Kompetenzen einerseits als Möglichkeit zur Vermittlung (zwischen verschiedenen Professionen) und andererseits als fast zwangsläufigen Effekt des Wissenszuwachses dar; die sich historisch entwickelnde, funktionale Differenzierung der Gesellschaft (welche innerhalb der Annahmen verschiedener Professionstheorien erst zur Herausbildung von Professionen geführt hat) scheint (zumindest auf Ebene der Pro-

<sup>141</sup> Diese Einstellung zum kompetenten Umgang mit Wissen findet sich bei Kurtz, der Parsons & Platt (1990, S. 302) zitiert. Er verweist darauf, dass die Feststellungen von Parsons & Platt zwar bereits über 30 Jahre alt sind, sich jedoch auch in aktuelleren Arbeiten zu Wissensberufen und zur Wissensgesellschaft finden könnten (vgl. Kurtz, 2010, S. 14). Zu diesen Aussagen möchte ich allerdings anmerken, dass sich hier auf die m. E. falsche Annahme eines unterkomplexen ‚Man muss es nicht wissen, man muss nur wissen wo es steht‘ schließen ließe; womit sich die Notwendigkeit eines Fachwissens in Folge prinzipiell aufhebt. Dem wird wohl nicht so sein, schließlich wurde bereits im Diskurs zu den Schlüsselqualifikationen darauf verwiesen, dass Fachwissen Teil der Fachkompetenz bleibt und andererseits Fachwissen notwendig ist, um dauerhaft auf Höhe des ‚State of the Art‘ zu bleiben. Parsons & Platt beschreiben in diesem Zusammenhang bspw. die Notwendigkeit für akademische Berufe, ein ‚kompetentes, ständiges Informieren‘ (vgl. Parsons & Platt, 1990, S. 302) zu betreiben.

fession) je nach Blickwinkel weiter zu verschwimmen oder sich gar in Gänze umzukehren:

„Dabei sollte man das Sonderwissen entschieden von dem unterscheiden, was als ‚funktionale Differenzierung‘ bezeichnet wird. Denn Kompetenz beschränkt sich keineswegs auf funktional voneinander unterschiedene Bereiche und die damit verbundenen Institutionen. Vielmehr betrifft die Kompetenz auch jene zahlreichen Formen des Brückenwissens, die zwischen den funktionalen Bereichen vermitteln. Auch die Ausbildung eines Brückenwissens, das die Differenzen zwischen verschiedenen Professionen und ihrem Sonderwissen überbrückt, wurde schon angezeigt. Coaching, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kommunikation, ‚Metawissen‘ und ‚Wissensmanagement‘ sind beredte Ausdrücke für dieses Brückenwissen, das nicht auf einzelne Systeme beschränkt ist und doch entschieden ‚Kompetenz‘ erfordert.“ (Knoblauch, 2010, S. 251)

Knoblauch thematisiert hier eindeutig überfachliche Kompetenzen, bei welchen es sich – entsprechend den weiter oben aufgeführten Definitionen zum Begriff – um Schlüsselkompetenzen handelt.

So lässt sich zum Abschluss dieses Abschnitts konstatieren, dass auch Angehörige von Professionen ganz offensichtlich nicht um die Anwendung und (Weiter-)Entwicklung von Schlüsselkompetenzen herumkommen, und zwar in einem progressiven Verlauf. Spätestens diese Erkenntnis macht Schlüsselkompetenzen auch im Kontext der vorliegenden Untersuchung zu einem Objekt von besonderem Interesse, welches eine genauere Betrachtung erfahren soll.

Im nächsten Abschnitt der Arbeit möchte ich auch deshalb einige der von mir bisher zum Gegenstand der Schlüsselkompetenzen im museumspädagogischen Kontext erlangten Forschungsergebnisse kurz vorstellen, da in der vorliegenden Untersuchung auf diese aufgebaut werden soll und sie auch deshalb im weiteren Verlauf, bspw. während der Diskussion des empirischen Materials, herangezogen werden.

### 7.3 Museumspädagogische Schlüsselqualifikationen

Eine von mir im Jahr 2010 durchgeführte Untersuchung an der ‚Kunsthalle in Z-Stadt‘<sup>142</sup> versuchte die Ausgangsfrage zu beantworten, wie pädagogische Arbeit in einem Kunstmuseum gestaltet sein sollte, um als Endergebnis zu erreichen, dass der Besuch der „Nicht-besucher“ (DMB & BvMp, 2008, S. 12) (in diesem Fall: primär Kinder und Jugendliche) nicht zu einem einmaligen Ereignis wird, sondern evtl. sogar dazu führt, dass Nutzer\*Innen die Einrichtung zu einem späteren Zeitpunkt erneut (vielleicht sogar freiwillig und aus eigener Motivation heraus) besuchen (vgl. Braun, 2010; Braun, 2011). Das berufliche Handeln von Museumspädagog\*Innen erschien dabei von Beginn an als ein nicht zu vernachlässigender Parameter, schließlich treten diese während des Aufenthalts im Museum regelmäßig in einen direkten Kontakt mit den Besucher\*Innen und nehmen Einfluss auf selbige (bspw. indem es ihnen gelingt, zum Gegenstand ‚Kunst‘ für ihr Klientel einen Zugang herzustellen (oder eben auch nicht)). In diesem Sinne ist die museumspädagogische Tätigkeit – etwa als personelle Ausprägung der musealen Besucher\*Innenangebote<sup>143</sup> – als einer der musealen ‚Kerndienste‘ zu sehen, denn die Vermittlung zwischen den Besucher\*Innen und den Ausstellungsobjekten ist ebenfalls nach Ansicht des Deutschen Museumsbundes und des Internationalen Museumsrates (auch bezeichnet als International Council of Museums) eine der musealen Kernaufgaben (vgl. DMB & ICOM-Deutschland, 2006, S. 6).

Neben dieser Feststellung zur Relevanz der Museumspädagog\*Innen für das Museum muss allerdings auch konstatiert werden, dass es bisher für eben diese Museumspädagog\*Innen keine einheitlich geregelte Ausbildung gibt; die Berufsbezeichnung ‚Museumspädagog\*In‘ unterliegt – wohl als Konsequenz daraus – keinerlei gesetzlichem

<sup>142</sup> Die Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit einem in der Bundesrepublik liegenden Kunstmuseum durchgeführt. Aus Gründen des Datenschutzes wurde der Name der Einrichtung anonymisiert. Die ‚Kunsthalle in Z-Stadt‘ ist ein mittelgroßes Kunstmuseum mit internationaler Reputation. Den Sammlungsschwerpunkt bildet Kunst des 20. Jahrhunderts; Ausstellungen werden mehrfach im Jahr gewechselt.

<sup>143</sup> Neben solchen Angeboten wie etwa Audioguides, Besucher\*Innenleitsystemen etc. Siehe dazu auch: Abschnitt 10.3.3.

Schutz, so dass sich jeder in dieser Hinsicht ambitionierte Mensch als ‚Museumspädagog\*In‘ bezeichnen darf (vgl. Maaß, 2006, S. 3).<sup>144</sup>

Infolge der Summe dieser Erkenntnisse stellte sich die Frage, welche Qualifikationsmomente die Tätigkeit als Museumspädagogin überhaupt von den in diesem Feld tätigen Personen abverlangt. Die von mir durchgeführte Untersuchung ging dieser Frage nach.

Während diesbezügliche Antworten gesucht wurden, stellte sich heraus, dass auch innerhalb der von mir bearbeiteten Fachliteratur zum Thema Museumspädagogik eine Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Qualifikationen vorgenommen wird oder vorgenommen werden kann (siehe dazu insbesondere: DMB & BvMp, S. 19 f.<sup>145</sup>; Weiß, 2011, S. 13 f.; oder beispielhaft die Forderung nach pädagogischer und sozialer Kompetenz auf Basis der Darstellung einer museumspädagogischen Abteilung bei Dittscheid-Bartolosch (2004, S. 224)). Die Ebene der notwendigen fachlichen Qualifikation war dabei relativ leicht erfassbar und wurde zumeist mit dem notwendigen Vorhandensein eines Hochschulabschlusses ausgefüllt – allerdings blieb die fachliche Qualifikation dennoch unscharf, da ‚ein‘ Hochschulabschluss gefordert wurde und nicht ‚ein ganz bestimmter‘<sup>146</sup> Hochschulabschluss (siehe dazu bspw.: Maaß, 2006, S. 3; DMB, ICOM & ICTOP<sup>147</sup>, 2008, S. 28 f.): was auf Grundlage der diversen Museumstypen auch als etwas zu viel verlangt erscheint. Blieb die Fachliteratur in dieser Hinsicht zeitgleich deutlich, aber unscharf (was zunächst paradox erscheinen mag), so änderte sich diese Struktur im Kontext der

<sup>144</sup> Der Umstand des ‚nicht geschützt seins‘ trifft zwar auf die Mehrzahl der pädagogischen Berufsbezeichnungen zu, in weiterer Folge wird jedoch noch deutlich(er), dass durch die Interdisziplinarität im museumspädagogischen Praxisfeld teilweise Persönlichkeiten ohne jedwede pädagogische (oder didaktische) Qualifikation Museumspädagog\*Innen sind. Womit zumindest aus Sicht der pädagogischen Profession gewissermaßen ein nicht geringfügiger ‚Etikettenschwindel‘ vorliegt und die Allzugänglichkeit in dieser Hinsicht zu qualitativ teils prekären Verhältnissen führen kann (bzw. führt; wie im weiteren Verlauf der Untersuchung noch dargestellt wird).

<sup>145</sup> Siehe dazu auch: Anhang A-5. Dieser Anhang bildete eine der zentralen Arbeitsgrundlagen der im Jahr 2010 durchgeführten Untersuchung.

<sup>146</sup> Als Eingrenzungsmerkmal dienten dann oftmals Formulierungen wie: ‚museumsrelevanter Hochschulabschluss‘, ‚sammelungsrelevanter Abschluss‘ etc.

<sup>147</sup> Der ICTOP (=International Committee for the Training of Personnel; Internationales Komitee für die Ausbildung von Museumspersonal) ist ein Fachkomitee des ICOM und beschäftigt sich mit Fragen der Ausbildung des Personals, welches innerhalb von Museen tätig ist. Der ICTOP ist Bestandteil des ICOM (vgl. DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 4).

überfachlichen Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) (vgl. Braun, 2010; Braun, 2011).<sup>148</sup>

Innerhalb der museumspädagogischen Fachliteratur waren z. T. sehr umfassende und konkrete Ausformulierungen zu überfachlichen Qualifikationen zu finden, welche Museumspädagog\*Innen mitbringen sollten, um angemessene Leistungen erbringen zu können. Der augenscheinlich hohe Stellenwert von Schlüsselqualifikationen innerhalb der museumspädagogischen Praxis (der wohl auch nicht zuletzt der omnipräsenten Interdisziplinarität in diesem Tätigkeitsbereich geschuldet ist)<sup>149</sup> führte im Verlauf der Untersuchung dann dazu, diese Elemente der Qualifikation in das Zentrum der Betrachtung zu rücken und den Versuch anzustellen, sie mittels eines qualitativen Forschungsansatzes zu erheben<sup>150</sup> – womit eine Forschungsrichtung eingeschlagen wurde, die m. E. im gegenwärtigen museumspädagogischen Qualifikationsdiskurs als unterrepräsentiert bis nicht vorhanden zu bezeichnen ist.<sup>151</sup> Zur Konstruktion einer Forschungsfrage (die jedoch noch immer die eingangs erwähnte Ausgangsfrage<sup>152</sup> berührt) wurden zwei weitere Präzisierungen vorgenommen. Zum einen wurde nach notwendigen<sup>153</sup> Schlüsselqualifikationen während der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter geforscht: die Besucher\*Innen aus dieser Gruppe gelten als die (teilweise unfreiwilligen) ‚Hauptabnehmer\*Innen‘ museumspädagogischer Dienstleistung-

<sup>148</sup> In der Untersuchung wurde die Bezeichnung ‚Schlüsselqualifikationen‘ gewählt, da der Blick sich vordergründig auf das Handeln im Beruf von nicht festangestellten Museumspädagog\*Innen bezog und die Bewältigung von Aufgaben aus der Arbeitswelt im Mittelpunkt stand; mittels der an Mertens (1977) orientierten Begriffswahl sollte diese Perspektive unterstrichen werden.

<sup>149</sup> Siehe dazu auch die schematische Darstellung „Museumspädagogik als Praxisfeld und Wissenschaft“ im Anhang der Arbeit (Anhang A-2).

<sup>150</sup> Eine Liste des DMB & BvMp (2008, S.19) zur Qualifikation von Museumspädagog\*Innen war diesbezüglich besonders aussagekräftig und wurde in Folge immer wieder herangezogen und diskutiert. Diese Liste wird auch im weiteren Verlauf der Untersuchung noch thematisiert.

<sup>151</sup> Der Großteil der diesbezüglichen Erkenntnisse wird bisher auf Grundlage von als äußerst subjektiv einzuordnenden und isoliert stehenden Anekdoten zum eigenen Berufsalltag abgeleitet und nicht über wissenschaftliche Forschungsmethoden. Innerhalb der Museumspädagogik ist zumindest in dieser Hinsicht keine spezifische Forschungstradition existent, bspw. so wie es innerhalb der Sozialen Arbeit oder der Erwachsenenbildung der Fall ist. Der gegenwärtige Diskurs zur Qualifikation ist unterentwickelt und ernsthafte Forschung ein Desiderat. Diese Aussagen werden allerdings noch in Abschnitt 11.4 gesondert aufgegriffen und diskutiert.

<sup>152</sup> Etwas komplexer formuliert: Mittels welcher Fähig- und Fertigkeiten auf Seiten der Museumspädagog\*Innen kann eine ‚gute‘ bzw. den (allgemeinen) museumspädagogischen Zielen/Absichten zuarbeitende, pädagogische Arbeit im Museum geleistet werden?

<sup>153</sup> Dieser Begriff wird hier nicht ohne Grund verwendet: die Untersuchung ging auch der Frage nach, ob es evtl. auch Schlüsselqualifikationen gibt, die nicht unbedingt für die Tätigkeit von freien Mitarbeiter\*Innen innerhalb der Museumspädagogik notwendig sind bzw. so breit ausgeprägt sein müssen (bspw. Organisationsfähigkeit).

en (vgl. Maaß, 2006, S. 2 f.; Vogt, 2008, S. 55).<sup>154</sup> Zum anderen wurde speziell nach Schlüsselqualifikationen von freien Mitarbeiter\*Innen in der Museumspädagogik gefragt, da zwar in den letzten Jahren die museumspädagogischen Angebote an vielen Museen immer weiter ausgebaut wurden, gleichzeitig aber kaum weitere feste Stellen für Museumspädagog\*Innen geschaffen wurden (vgl. Maaß, 2006, S. 4)<sup>155</sup>; was auch für die Kunsthalle in Z-Stadt galt (vgl. Braun, 2010; Braun, 2011).<sup>156</sup> Ergebnis dieser Präzisierungen war die folgende Forschungsfrage:

,Was sind die Schlüsselqualifikationen von  
freien MitarbeiterInnen der museumspädagogischen Abteilung der  
Kunsthalle in Z-Stadt für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen  
im schulpflichtigen Alter?‘<sup>157</sup>

Die Untersuchung sollte sowohl für die Einrichtung als auch den museumspädagogischen Diskurs verschiedene, gewinnbringende Ergebnisse erzielen. Für die museumspädagogische Abteilung versprochen die Ergebnisse bspw. eine Erleichterung der zukünftigen Personalauswahl, da mittels der Untersuchung freigelegt werden sollte, was für Fähig- und Fertigkeiten neu zu beschäftigende, freie Mitarbeiter\*Innen für die Tätigkeit am besten mitbringen sollten. Außerdem war das Ziel, etwaige Weiterbildungen von Museumspädagog\*Innen bzw. freien Mitarbeiter\*Innen anzuregen, die bereits in der Museumspädagogik der Kunsthalle in Z-Stadt tätig sind (oder eben: demnächst tätig werden möchten). Bei diesen Weiterbildungen sollte dann dementsprechend primär die weitere Entfaltung von spezifischen Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt stehen. Effekt dieser – auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse nun möglichen – Vorgehensweise sollte die stetige Verbesserung der museumspädagogischen Angebote der beforschten Einrichtung sein. Für den Fachdiskurs versprochen die Ergebnisse, Rückschlüsse darüber zu erlauben, ob bereits formulierte

<sup>154</sup> Dies galt auch für die beforschte Einrichtung.

<sup>155</sup> Siehe dazu auch: Abschnitt 10.3.4.

<sup>156</sup> Die museumspädagogische Abteilung der Kunsthalle in Z-Stadt verfügte im Jahr 2009 über einen Pool aus zwölf freien Mitarbeiter\*Innen, welche regelmäßig museumspädagogische Angebote innerhalb des Museums umsetzten (vgl. Braun, 2010; Braun, 2011).

<sup>157</sup> Die im Jahr 2010 ausformulierte Forschungsfrage schloss zwar (noch) kein Gender-Sternchen mit ein; das Verständnis der Untersuchung allerdings schon – weshalb hier im Text durchgängig ein solches verwendet wird (auch wenn es nicht Teil der damaligen Formulierung war).

Qualifikationsforderungen an Museumspädagog\*Innen noch erweitert oder gar begrenzt werden könnten. Das übergeordnete Ziel der Untersuchung war, einen konstruktiven Beitrag zum allgemeinen Qualifikationsdiskurs im Feld der Museumspädagogik zu leisten, da empirische Untersuchungen bzw. Untersuchungsbefunde zu diesem Gegenstand m. E. (und wie bereits geäußert) seinerzeit eher ‚Mangelware‘ waren.<sup>158</sup>

Die Untersuchung verfolgte ein mehrstufiges, qualitatives Design. Diesem Vorgehen ging die Absicht voraus, keine Hypothesen über etwaig notwendige Schlüsselqualifikationskonglomerate aufzustellen, sondern das entsprechende Qualifikationsprofil der Einrichtung durch die Rekonstruktion von ausgewählten Fällen zu erarbeiten. Dies schien auch in Anbetracht des Forschungsgegenstands als überaus angemessen. Die Abfrage von Schlüsselqualifikationen in einem standardisierten Fragebogen hätte zwar ermöglicht, quantitativ mehr Personen in die Auswertung einzubeziehen, allerdings beschreiben Schlüsselqualifikationen auch „das Idealbild eines Gebildeten“ (Detjen, 2005, S. 80) und es liegt (bzw.: lag) deshalb der Verdacht nahe, man hat/benenne als BefragteR in einem solchen Fragebogen lieber/besser zu viele als zu wenige Fähig- und Fertigkeiten von Nutzen (siehe dazu auch: Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 31; vgl. Braun, 2010, S. 32 f.). Eine Erhebung mittels Fragebogen erschien deshalb von vornherein als unangemessen, schließlich war ein Ziel der Untersuchung ja ebenfalls, wünschenswerte Fähig- und Fertigkeiten von denen zu trennen, die speziell für die in der Forschungsfrage benannte Konstellation notwendig sind und so evtl. sogar eine Reduzierung von prominenten Qualifikationskatalogen vornehmen zu können (insbesondere der bereits erwähnte Katalog von DMB & BvMp (2008, S. 19 f.) diente als Vergleichsgröße) (vgl. Braun, 2010; Braun, 2011).

Die empirische Untersuchung gliederte sich in zwei Phasen der Materialerhebung und Auswertung. In der ersten Phase wurde eine allge-

<sup>158</sup> Es ging zudem weniger darum, eine bodenlose Anzahl von Schlüsselqualifikationen unbegründet aneinander zu reihen und diese im Anschluss als ‚überfachliches Fachprofil‘ zu bezeichnen.

meine Literaturrecherche und Auswertung in Bezug zur Forschungsfragestellung durchgeführt<sup>159</sup> und ein allgemeiner Katalog von wichtigen Schlüsselqualifikationen im Kontext der Forschungsfrage erstellt. Im Anschluss daran – in der zweiten Phase – fanden leitfadengestützten (Expertinnen-)Interviews statt.<sup>160</sup> Literatur und Interviews wurden jeweils mittels der qualitativen Inhaltsanalyse sensu Mayring (2008) ausgewertet. Endergebnis war ein Katalog von Schlüsselqualifikationen für die Kunsthalle in Z-Stadt.

Während der Auswertung des empirischen Materials wurde sowohl deduktiv als auch induktiv gearbeitet, womit dem Prinzip der Offenheit qualitativer Forschungsansätze Rechnung getragen werden sollte. Konkret umgesetzt wurde dies dadurch, dass zu Beginn der Untersuchung die Kompetenzkategorien aus dem Modell von Stender-Monhemius (2006) die Grundlage für erste Literaturanalysen bildeten (deduktive Kategorienbildung) und weitere Kategorien dann direkt am Forschungsmaterial entwickelt (induktive Kategorienbildung) und in die Auswertungen mit einbezogen wurden. Zum Abschluss der Untersuchung bestand das Kategoriensystem aus sieben Dimensionen (siehe dazu: Braun, 2010, S. 84 ff.).

- Die bereits thematisierte, relativ gängige Unterteilung der überfachlichen Qualifikationen/Schlüsselqualifikationen in drei Kompetenzkategorien bildete die (eingangs) deduktiv erschließende Ausgangsbasis des Kategoriensystems:
  - Sozialkompetenz
  - Selbstkompetenz
  - Methodenkompetenz

<sup>159</sup> In die Literaturlauswertung wurden 17 Fachveröffentlichungen einbezogen. Als Samplingstrategie wurde eine gezielte Auswahl anhand vorab festgelegter (qualitativer und quantitativer) Suchkriterien verfolgt. Um die Qualität des Samples (durch ‚facettenreichere Erschließung‘; siehe dazu: Flick, 2009b, S. 165) zu erhöhen wurde auch Fachliteratur aus anderen pädagogischen Feldern einbezogen, in welchen mit der Zielgruppe gearbeitet wird und im Anschluss eine Gegenüberstellung vorgenommen (Museumspädagogik/andere pädagogische Felder). Zur Samplingstrategie siehe: Braun, 2010, S. 49 ff.; Braun, 2011.

<sup>160</sup> Es wurden insgesamt drei (Expertinnen-)Interviews geführt. Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen kam eine Samplingstrategie zur Anwendung, welche Mayrings (2008) Überlegungen zum Stichprobenumfang innerhalb qualitativer Untersuchungen folgt. Nach Mayring sollte der Umfang der Stichprobe durch Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomische Erwägungen bestimmt werden (vgl. Mayring, 2008, S. 47). Infolgedessen fand ein Einbezug von Interviewpartnerinnen statt, welche auf möglichst unterschiedlicher Ebene mit der Forschungsfragestellung bzw. dem Untersuchungsgegenstand in Berührung kommen. Womit die bereits erwähnte, facettenreiche Darstellung weiter umgesetzt werden sollte (vgl. Braun, 2010, S. 73 ff.; Braun, 2011). Dementsprechend wurde innerhalb des Samples die Absicht maximaler Variation (der Stichprobe) verfolgt und (als nicht zu unterschätzendes, weiteres Kriterium) auch die Zugänglichkeit nicht außer Acht gelassen (Convenience-Sampling; siehe dazu: Flick, 2009b, S. 166). Infolge dieser Voraussetzungen wurden die Leiterin der museumspädagogischen Abteilung, eine freie Mitarbeiterin der museumspädagogischen Abteilung und eine Nutzerin aus der Zielgruppe der museumspädagogischen Arbeit (und der Forschungsfrage) interviewt (der Nutzerin konnte der Status einer Expertin nicht ohne Weiteres zugesprochen werden; siehe dazu die diesbezügliche Diskussion in: Braun, 2010, S. 76 f.).

- Während der ersten Phase der Materialerhebung und Auswertung wurden diese drei Kategorien durch die Kategorie ‚interkulturelle Kompetenz‘ ergänzt:
  - Interkulturelle Kompetenz<sup>161</sup>
- Während der Auswertung der Interviews wurden weitere Kategorien aufgenommen, da diese dazu genutzt werden konnten, das Qualifikationsprofil noch genauer auszudeuten.<sup>162</sup>
  - Forderungen nach anderen Fähig- und Fertigkeiten
  - Forderungen nach Fachwissen
  - Gründe zum Fernbleiben der Zielgruppe.

Da in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls eine Auswertung des Forschungsmaterials in Hinblick auf etwaig anzutreffende Schlüsselqualifikationen/Schlüsselkompetenzen vorgesehen ist und zur Diskussion ebenfalls die hier vorgestellte, zu diesem Thema vorab durchgeführte Untersuchung herangezogen wird, soll an dieser Stelle nun ein kurzer Überblick über die zum damaligen Zeitpunkt erlangten Ergebnisse vermittelt werden.

Nach Auswertung des Interviews mit dem weiter oben abgebildeten Kategoriensystem fand eine Darstellung der Ergebnisse im Schwerpunkt mittels einer Quantifizierung und einer darauf aufbauenden, bedachten Interpretation der Interviewaussagen statt. Während der Analyse wurde sowohl nach konkreten Schlüsselqualifikationen gesucht als auch eine Zuordnung zu den verschiedenen Kompetenzkategorien vorgenommen. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass bspw. nicht nur festgestellt werden konnte, inwiefern welcher Kompetenzgattung von den Interviewpartnerinnen eine Bedeutung eingeräumt wird, sondern ebenfalls, dass die Kompetenzkategorien (also: die Sorten der unterschiedlichen Schlüsselqualifikationen) auch direkt mit spezifischen Fähig- und Fertigkeiten ausgefüllt wurden, die den an der Untersuchung beteiligten Personen als beson-

<sup>161</sup> Die Kategorie wurde während der Literatursauswertung aufgenommen/entwickelt, da sie regelmäßig anzutreffen war, wenn von (Museums-)Pädagog\*Innen Schlüsselqualifikationen gefordert wurden. Allerdings umgab sie dabei teilweise ein Nimbus des Unbestimmten, da innerhalb der Fachliteratur nicht konkret benannt wurde, worum es sich dabei genau handelt. Die Untersuchung wollte dem nachgehen und versuchen, Bedeutung und Inhalt interkultureller Kompetenz zumindest ansatzweise zu rekonstruieren. Zumal der ‚interkulturelle Dialog‘ durch die Bundesregierung als Schwerpunktaufgabe von Kultureinrichtungen benannt wurde – womit Museen und ihr Personal unmittelbar angesprochen sind (vgl. Bundesregierung, 2007, S. 133; Braun, 2010, S. 96 ff.).

<sup>162</sup> Die Kategorien wurden also erst während der Interviewauswertung neu aufgenommen.

ders relevant erschienen. Die folgende Abbildung gibt zunächst einen Überblick über die verschiedenen Analysekatgorien und die Häufigkeiten der Kodierungen innerhalb der Interviews.

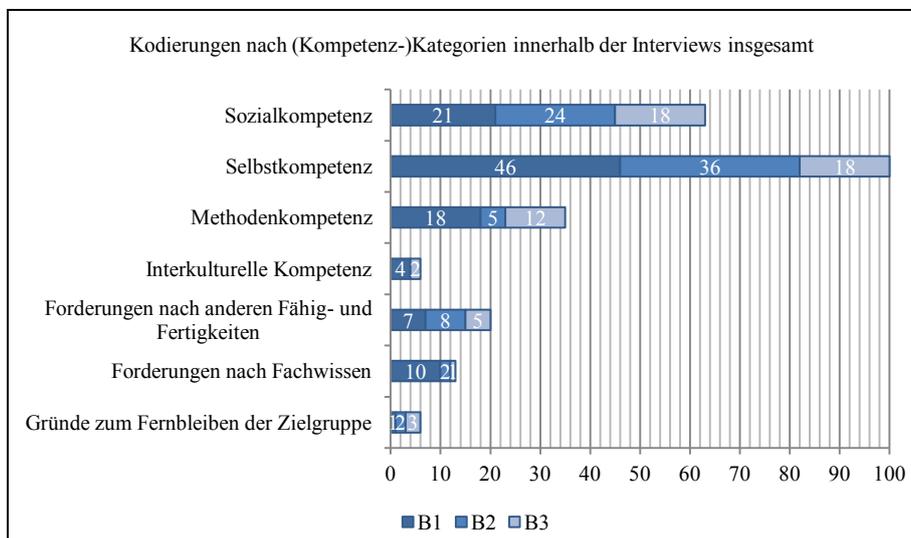


Abbildung 2: Diagramm zur Kodierung nach (Kompetenz-)Kategorien innerhalb der Interviews insgesamt (Untersuchung 2010)<sup>163</sup>  
(Übernommen aus: Braun, 2010, S. 80)

In Bezug auf die konkreten Fähig- und Fertigkeiten, die innerhalb der Kategorien genannt wurden fand ebenfalls eine Quantifizierung statt. So konnte nachvollzogen werden, welches überfachliche ‚Können‘ quantitativ am häufigsten von den Interviewpartnerinnen genannt (also von Museumspädagog\*Innen gewünscht) und innerhalb der Interviewtranskripte kodiert wurde.

Die interviewten Personen wünschten sich von Museumspädagog\*Innen – in Bezug auf die unterschiedlichen Kompetenzkategorien – die folgenden Fähig- und Fertigkeiten am häufigsten:

- Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz)
- Eine offene Grundhaltung (Selbstkompetenz)
- Kreativität (zur Lösung von Problemen einsetzen können) (Methodenkompetenz).

<sup>163</sup> Das Diagramm ist wie folgt zu lesen: links werden die verschiedenen Kompetenzkategorien bzw. Oberkategorien der durchgeführten Inhaltsanalyse abgebildet. Die blautönigen Balken rechts davon bilden die Häufigkeit der Kodierungen innerhalb der jeweiligen Kategorie ab und entwickeln sich aus der Summe der Aussagen der Interviewpartnerinnen (B 1 (Leitung), B 2 (Freie Mitarbeiterin), B 3 (Inanspruchnehmerin)). Entsprechend des Diagramms haben die drei Interviewpartnerinnen innerhalb der Interviews insbesondere Fähig- und Fertigkeiten aus der Kategorie ‚Selbstkompetenz‘ thematisiert bzw. als relevant für die museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen herausgestellt.

Die Kategorie der interkulturellen Kompetenz stellte innerhalb der Untersuchung einen Sonderfall da. Ihre (steigende) Relevanz wurde innerhalb der ausgewerteten Fachliteratur immer wieder betont, allerdings ließ die Literatur dann oftmals die Antwort offen, wie genau sich diese Art der Kompetenz ausgestaltet (bspw. DMB & BvMp, 2008, S. 20). Innerhalb der Auswertung wurde deshalb die Strategie vollzogen, interkulturelle Kompetenz zu rekonstruieren, indem Interviewpassagen, die sich dem Thema Interkulturalität widmeten, auf Fähig- und Fertigkeiten hin zu untersuchen, die im Kontext dieser Thematik genannt wurden. Damit wurde eine theoretische Position zum Gegenstand nachvollzogen, welche die Entstehung von interkultureller Kompetenz auf der Basis des Zusammenspiels verschiedener (Schlüssel-)Kompetenzen verortet, die grundsätzlich auch anderen Kompetenzkategorien zugeordnet werden können (siehe dazu: Leiprecht, 2002, S. 89; Leenen, Groß & Grosch, 2008, S. 111).<sup>164</sup>

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Untersuchung im Detail (und ebenfalls, woraus interkulturelle Kompetenz innerhalb der Interviews konstruiert wurde).

---

<sup>164</sup> Die Fragestellung lautete hierzu: ‚Was für Fähigkeiten brauchen MuseumspädagogInnen der Kunsthalle in Z-Stadt im Umgang mit Interkulturalität?‘. Also: aus welchen Bestandteilen (Kompetenzen) konstruiert sich interkulturelle Kompetenz in diesem Zusammenhang? (vgl. Braun, 2010, S. 93 ff.; Braun, 2011).

Katalog von Schlüsselqualifikationen (freier MitarbeiterInnen) für die museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Kunsthalle in Z-Stadt	
Kompetenzkategorie	
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikationsfähigkeit (Zuhören und Erzählen)</li> <li>- Empathie</li> <li>- Kooperationsbereitschaft</li> <li>- Durchsetzungsvermögen*</li> <li>- Teamfähigkeit</li> </ul>
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offene Grundhaltung</li> <li>- Flexibilität</li> <li>- Begeisterungsfähigkeit*</li> <li>- Authentizität**</li> <li>- Kritikfähigkeit</li> <li>- Initiative</li> <li>- Lernbereitschaft*</li> <li>- Leistungsbereitschaft*</li> <li>- Verantwortungsgefühl (und Selbständigkeit*)</li> <li>- Reflexiver Umgang mit sich selbst</li> <li>- Selbstbewusstsein und Sicherheit ausstrahlen****</li> <li>- Bewusste Entwicklung eines eigenen Menschenbildes</li> <li>- Zuverlässigkeit**</li> </ul>
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreativität zur Lösung von Problemen einsetzen können</li> <li>- Organisatorische Fähigkeiten*</li> <li>- Fachwissen zielgerichtet umsetzen können</li> <li>- Multiple Denkfähigkeiten</li> <li>- Hilfsmittel adäquat nutzen*</li> </ul>
Interkulturelle Kompetenz***	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interkulturalität aufgeschlossen und offen gegenüberstehen</li> <li>- Bereit dazu sein, sich über fremde Kulturen soweit als möglich informieren, wenn mit diesen gearbeitet wird</li> <li>- Bereit dazu sein, sich auf Hilfestellungen von Dritten beim Umgang mit Interkulturalität einzulassen</li> <li>- Interkulturellen Situationen mit Empathie, Kommunikation, Kooperationsbereitschaft, Initiative und Lernbereitschaft begegnen</li> </ul>
<p>= Schlüsselqualifikation wurde in beiderlei Fachliteratur genannt und auch von den InterviewpartnerInnen eingefordert</p> <p>*= Schlüsselqualifikation stammt aus museumspädagogischer Fachliteratur</p> <p>**= Schlüsselqualifikation stammt aus Fachliteratur zu anderen pädagogischen Feldern in denen mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird</p> <p>***= Schlüsselqualifikation wurde in beiderlei Fachliteratur genannt, jedoch nur durch pädagogische Literatur und Aussagen in den Interviews präzisiert</p> <p>****= Schlüsselqualifikation wurde nicht in der Literatur genannt, aber von den Interviewten gefordert</p>	

Tabelle 5: Katalog von Schlüsselqualifikationen (freier MitarbeiterInnen) für die museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Kunsthalle in Z-Stadt (Übernommen von Braun, 2011)

Über die Frage hinaus, welche überfachlichen Fähig- und Fertigkeiten nach Ansicht der Interviewpartnerinnen besonders wichtig seien kam die Untersuchung noch zu weiteren Feststellungen. Diese sollen hier ebenfalls abgebildet werden:

- Auch innerhalb einem interdisziplinär zugänglichen Feld wie der Museumspädagogik ersetzen Schlüsselqualifikationen nach Ansicht der Interviewpartnerinnen keine grundsätzliche Ausbildung, die über Inhalte verfügt, welche die Praxis der museumspädagogischen Tätigkeit z u m i n d e s t streifen und somit die Ebene der Fachkompetenz ausfüllen (aus welcher Richtung auch immer: der museumspädagogische Diskurs ist sich darüber uneinig, wie sich in der Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik (und insbesondere in den Abschnitten 11.1 und 11.3) noch zeigen wird
- Wird diese Ansicht nicht geteilt stellt sich die Frage, wozu der – immer wieder innerhalb der Literatur zum Thema – eingeforderte Studienabschluss auf Seiten der Museumspädagog\*Innen notwendig ist (siehe dazu: Abschnitt 10.3.5)
- Ebenfalls ist die Wahrnehmung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Sicherung der Fachlichkeit museumspädagogischer Angebote unerlässlich, da auch im Museum Wissen veraltet, neue Technologien Einzug halten – oder sich schlichtweg auch innerhalb der Zielgruppe(n) museumspädagogischer Angebote Veränderungsprozesse vollziehen, die andere ‚Herangehensweisen‘ notwendig machen (siehe dazu: Abschnitt 10.3.3)
- Als Konsequenz einer Ablehnung dieser Feststellungen ergibt sich m. E. die Gefahr, dass die Museumspädagogik (als praktischer Ausläufer einer mitunter als im Entstehen zu begreifenden Disziplin) eine stetig voranschreitende Deprofessionalisierung ihrer selbst betreibt. Und zwar noch bevor eine weitere Professionalisierung ihrer selbst geschehen kann (siehe dazu: Abschnitt 6.1.8).

Speziell bezogen auf die Pädagogik und pädagogische Kompetenzen wurden ebenfalls einige Aussagen formuliert – mit diesen soll an dieser Stelle dann auch der Abschnitt zu museumspädagogischen Schlüsselqualifikationen und der Ergebnisdarstellung der Vorstudie abgeschlossen und gleichzeitig ein erster Übergang zum Thema der ‚pädagogischen Professionalität‘ bei Nieke (2002) vollzogen werden.

- Innerhalb der Fachliteratur zur museumspädagogischen Qualifikation und insbesondere innerhalb der Interviews erschien eine ‚pädagogische Kompetenz‘ nicht nur als evtl. nutzbare Zusatzkompetenz sondern nahm einen zentralen Stellenwert für die Tätigkeit ein. Es konnte jedoch nicht eindeutig rekonstruiert werden, inwiefern diese als eine unabdingbare (wirkliche)

Fachkompetenz erachtet wurde, oder als eine außerfachliche, durch Selbstaneignung erworbene Fähigkeit. Diese Unterscheidung ist jedoch für ein museumspädagogisches Fachprofil von Bedeutung und wird auch in der vorliegenden Untersuchung an verschiedenen Stellen noch Thema sein (insbesondere in Abschnitt 19.2.2 und dessen weiteren Unterabschnitten)

- Rein quantitativ betrachtet nimmt die pädagogische Kompetenz während der praktischen Arbeit mit der Zielgruppe nach Ansicht der Interviewpartnerinnen ungefähr den gleichen Stellenwert ein wie anderes Fachwissen; z. B. wie etwa das über Kunst. Das Verhältnis zwischen Wissen über Kunst und pädagogischem Wissen erscheint danach als weitgehend ausgeglichen (gleich relevant). Allerdings muss hier darauf verwiesen werden, dass es explizit um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ging, ebenso kann aber erneut auf den Status dieser Nutzer\*Innengruppe als Hauptabnehmer\*Innen verwiesen werden<sup>165</sup>
- Insgesamt lässt sich folgern, dass innerhalb museumspädagogischer Weiterbildungsangebote die Vermittlung von pädagogischem Fachwissen weiter ins Zentrum rücken sollte
- Ebenfalls stellt sich nach einer Gesamtbetrachtung der Interviewauswertung die Frage, ob nicht eine weitere Öffnung des Tätigkeitsfeldes ‚Museumspädagogik‘ auch für Erzieher\*Innen möglich wäre.<sup>166</sup> Womit gleichzeitig die Möglichkeit eines Abrückens vom Studienabschluss auf Seiten der anstellenden Museen zu einem Diskussionspunkt wird.

#### **7.4 Die Erhebung von (Schlüssel-)Kompetenzen innerhalb der vorliegenden Untersuchung**

Der Inhalt der vorausgegangenen Abschnitte zum Thema Kompetenz hat verdeutlicht, dass in der vorliegenden Untersuchung eine Auseinandersetzung mit Kompetenzen unbedingt notwendig ist, da andernfalls die Konsequenz in Kauf genommen werden müsste, die Forschungsfrage nicht im gewünschten Umfang beantworten zu können. Profession, Professionalität, professionelles Handeln fußen – wie dargestellt – auf einer Vielzahl von Kompetenzen. Nicht nur Fachwissen (oder ‚modern‘ gedacht: Fachkompetenz) ist ein (bzw.: ‚das‘) Element

<sup>165</sup> Das Pädagogische in der Museumspädagogik wird in der vorliegenden Untersuchung allerdings ebenfalls Thema und Diskussionsgegenstand sein; aus theoretischer Perspektive bspw. innerhalb der Abschnitte 11.2 und 11.6.

<sup>166</sup> Prinzipiell ist das Feld aber bereits jetzt für alle Menschen geöffnet, die gerne museumspädagogisch tätig sein möchten, da es keine verbindlichen Zugangsbeschränkungen gibt.

einer als professionell zu bezeichnenden, beruflichen Performanz von Praktiker\*Innen. Auch überfachliche Fähig- und Fertigkeiten sind notwendig, um entweder mindestens professionell handeln zu können oder die Ansprüche der Profession an ihre Angehörigen in der Gegenwart gänzlich zu erfüllen. Das Zutreffen dieser Feststellung lässt sich relativ simpel belegen. Wenn Professionen – im klassischen Sinne (etwa dem von Parsons (1964a; 1968) oder Stichweh (1996)) zur Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Rolle zwingend über ein besonderes (Fach-)Wissen verfügen müssen und sich das Wissen im Kontext einer stetigen Vervielfachung seiner selbst in einer unberechenbaren Form erneuert und mit zunehmender Geschwindigkeit überholt, dann ist ein beinahe zwangsläufiger Effekt<sup>167</sup>, dass eine Verlagerung im Umgang mit dem Wissen stattfindet. (Weitere) Kompetenzen gewinnen innerhalb eines solchen Prozesses an Bedeutung.

Diese Bedeutungsverschiebung betrifft insbesondere die Professionsangehörigen oder etwas umfassender: alle beruflich Aktiven, welche nach der Definition von Meuser (2005) professionell handeln wollen. Dass die berufliche Praxis an sich eine Vielfalt an Kompetenzen (unterschiedlicher Verortung) abverlangt, steht dabei außer Frage und wurde während der Darstellung der Ergebnisse der vorausgegangenen Untersuchung abermals deutlich.

Wie kann nun mit dem Wissen um diese buntscheckige Mixtur der Elemente professionellen Handelns umgegangen werden? Eine isolierte, neuerliche Erhebung von Schlüsselqualifikationen erscheint vor diesem Hintergrund – wie bereits in der Einleitung dieser Untersuchung (Abschnitt 1) erwähnt – als zu kurz gedacht und an Tiefe mangelnd. Der erste Schritt zu einer umfangreicheren Erfassung ist m. E. der, den Terminus der ‚Schlüsselqualifikation‘ abzulegen und im weiteren Verlauf von ‚Schlüsselkompetenzen‘ zu sprechen; schließlich sollen hier Auffassungen professioneller Persönlichkeiten (im ausgewählten Feld) ergründet und rekonstruiert werden.<sup>168</sup> Qualifikationen

<sup>167</sup> Neben einer immer weiter ansteigenden Ausdifferenzierung von ‚Wissensgebieten‘ und einer Aufteilung (und Kolonialisierung) selbiger unter den Persönlichkeiten/Institutionen/Organisationen, welche dieses Wissen erschließen.

<sup>168</sup> Diese Festlegung hat den positiven Nebeneffekt, dass mit den in den vorausgegangenen Untersuchungsabschnitten eingeführten Konzepten und den Überlegungen anderer Autor\*Innen (Kurtz, 2010;

bereiten per se auf eine angemessene berufliche Rollenerfüllung vor, Kompetenzen sind Persönlichkeitsmerkmale (und: ebenfalls dazu in der Lage, ihre Inhaber\*Innen auf berufliches Handeln vorzubereiten). Die attestierte Vielschichtigkeit professionellen/professionalen Handelns<sup>169</sup> sollte nun, auf Grundlage der hier vorhandenen Rekonstruktionsabsicht, im nächsten Schritt in eine operationalisierbare Form gebracht werden, mittels welcher die Untersuchungsziele bestmöglich umgesetzt werden können.

Als vielversprechend erscheint vor dem Hintergrund eine Auseinandersetzung mit dem Entwurf zur pädagogischen Professionalität von Nieke (2002). In diesem erfahren die hier in einer Vorausschau behandelten Begriffe der Professionalität, Kompetenz etc. – also die bisher ergründeten Elemente professionellen/professionalen Handelns – eine interessante Vereinigung u n d werden in einen direkten Bezug zur pädagogischen Praxis gesetzt.<sup>170</sup>

Nieke stellt innerhalb seines Entwurfs u. a. Überlegungen zu allgemeinen Handlungsabläufen professioneller Pädagogik dar, die in all ihren (praktischen) Ausprägungen anzutreffen sind und versucht darüber, eine basale (und gleichsam möglichst allgemeingültige) Kompetenzstruktur zu zeichnen, die für professionelles p ä d a g o g i s c h e s Handeln notwendig ist und dieses in der Praxis auszeichnet. Das hier zuvor noch als relativ bunter Strauß von Kompetenzen aufgetretene Konglomerat wird damit gewisser Weise in Form gebracht. Eine Form, die ermöglicht, die Frage nach dem professionellen pädagogischen Handeln innerhalb des museumspädagogischen Handelns detailliert zu beantworten.

---

Knoblauch, 2010) zum Verhältnis von Profession und Schlüsselkompetenzen eine Übereinstimmung in Bezug auf den gewählten Terminus vorhanden ist (welche sich im weiteren Verlauf einfach besser liest).

<sup>169</sup> Es soll allerdings zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung nicht die Möglichkeit ausgeschlossen werden, dass das Ergebnis der ganzen Bemühungen am Ende sein könnte: um innerhalb der Museumspädagogik in Kunstmuseen professionell handeln zu können reichen Schlüsselkompetenzen aus.

<sup>170</sup> Womit der zweite Arbeitsschritt vollzogen wird, der bereits in den letzten Zeilen des Abschnitts 6.3 angekündigt wurde: die Spezifizierung der allgemeinen Professionalitäts- oder Professionsdebatte auf die Pädagogik.

## 8 Pädagogische Professionalität nach Nieke

Im Modell Niekés (2002) (und in Übereinstimmung mit Nittel (2002)) zeichnet sich die Verwirklichung pädagogischer Professionalität insbesondere durch kompetentes Handeln aus (welches wiederum – zu einem nicht unerheblichen Anteil – die weiter oben dargestellten Elemente des professionellen Handelns nach Meuser (2005) inkludiert) und das Ergebnis ‚pädagogischer Kompetenz‘ darstellt.

Diese betreffend existieren innerhalb der verschiedenen bzw. diversen pädagogischen (Handlungs-)Felder<sup>171</sup> nach Niekés Überlegungen möglicherweise gemeinsame, handlungsfeldübergreifende Größen (genauer: „eine basale Struktur pädagogischer Kompetenz“ (Nieke, 2002, S. 13). Um diese nachzuweisen bzw. freizulegen stellt Nieke als Ausgangspunkt zunächst die Frage, ob innerhalb der Erziehungswissenschaft/Pädagogik, deren Handlungsfelder durch Heterogenität geprägt sind, überhaupt ein solches ‚einheitliches Band‘ nachweisbar ist, welches die Festlegung auf eine bestimmte berufliche Bezeichnung grundsätzlich rechtfertigen kann (vgl. Nieke, 2002, S. 13). Zur Überprüfung dieser Problemstellung greift Nieke in Folge eine „Argumentationslinie [...] [auf; J. B.], die von einer basalen Kompetenzstruktur ausgeht [...] [und; J. B.] allen institutionen- und handlungsfeldspezifischen Fachkompetenzen unterliegt“ (Nieke, 2002, S. 14; Einf., Ausl. & Herv.: J. B.), indem er sich an den durch die Kultusministerkonferenz festgelegten Inhalten für die Diplomstudiengänge der Erziehungswissenschaften orientiert<sup>172</sup> und (erfolgreich) versucht, daraus etwas ‚Allgemeines‘ abzuleiten (vgl. Nieke, 2002, S. 14) – womit die gesuchte, basale Struktur pädagogischer Kompetenz freigelegt wird.<sup>173</sup>

<sup>171</sup> Nieke geht in diesem Kontext von unterschiedlichen ‚pädagogischen Professionen‘ aus (vgl. Nieke, 2002, S. 13 f.).

<sup>172</sup> In Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge manifestier(t)en sich diese Inhalte innerhalb von Prüfungsordnungen (vgl. Nieke, 2002, S. 14) bzw. seit der Bolognaform auch innerhalb der Modulbeschreibungen/Prüfungsordnungen der Bachelor- und Masterstudiengänge. Eine Verkürzung dieser Inhalte seit der Bolognaform scheint prinzipiell als ausgeschlossen, da das Studium der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, insofern es mit einem dem Universitätsdiplom gleichwertigen Hochschulgrad abgeschlossen werden soll, mindestens zehn Semester beträgt; in vielen Fällen somit mindestens sogar ein Semester länger dauert als vor der Bolognaform.

<sup>173</sup> Die hier in Folge thematisierten Komponenten des von Nieke (2002) erarbeiteten Modells pädagogischer (Handlungs-)Kompetenz werden auch innerhalb der aktuellen Auflage des von Raithel et al. (2009)

Diese Struktur ist auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung relevant, da sie nach Nieke in allen Ausformungen pädagogischer Profession zu finden ist, durch ihre Spezifik womöglich eine Abgrenzung zu anderen Professionen erlaubt<sup>174</sup> (vgl. Nieke, 2002, S. 14) und damit als Ausgangs- und Vergleichsbasis während der empirischen Phase genutzt werden kann.

Nach einer kurzen Klärung des Kompetenzbegriffs (durch Darstellung einiger der verschiedenen pädagogischen und der juristischen Dimension von Kompetenz<sup>175</sup>) nimmt Nieke innerhalb seines Konzepts eine erste Definition pädagogischer Kompetenz vor, die für ihn die Grundlage pädagogischer Professionalität bildet und somit die Metaebene für weitere Überlegungen formt<sup>176</sup>:

„Bezogen auf pädagogische Kompetenz bedeutet dies, dass eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie *e r s t e n s* fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf professionelle Kompetenz des Fachwissens, das in der Erziehungswissenschaft und deren Bezugsdisziplinen aufbereitet ist, zu bewältigen und *z w e i t e n s* auf der Basis einer speziellen Berufsethik begründet weiß und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Klientel zu tun und zu unterlassen ist. Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, kann und muss der jeweiligen Person die Zuständigkeit für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen werden“ (Nieke, 2002, S. 16; Herv. i. Orig. kursiv).<sup>177</sup>

---

vorgelegten, pädagogischen Einführungswerkes wiedergegeben (siehe dazu: Raithel et al., 2009, S. 42); womit sie weiterhin (und trotz Bologna) zeitgemäß erscheinen.

<sup>174</sup> Die Zuständigkeit für die Problembereiche Erziehung, Bildung und psychosoziale Hilfe innerhalb einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft sieht Nieke als die gemeinsame Kernstruktur pädagogischen Handelns, welche sich durch alle ‚professionellen Figurationen‘ der Pädagogik zieht und infolge ein von anderen Professionen abgrenzbares Kompetenzprofil ergibt (vgl. Nieke, 2002, S. 26) – woran wohl auch die Bolognareform nichts geändert hat.

<sup>175</sup> Bspw. der von Heinrich Roth (1971) oder Dieter Mertens (1977).

<sup>176</sup> Er bezieht seine Überlegungen durchgehend auf professionelle Pädagog\*Innen, also solche, die innerhalb eines beruflichen Kontextes pädagogisch agieren (vgl. Nieke, 2002, S. 16).

<sup>177</sup> Auch Dewe (2010) setzt sich während seiner Aufarbeitung der Geschichte des Kompetenzbegriffs innerhalb der Pädagogik abrissartig mit der Ausprägung der notwendigen Kompetenz(en) zum professionellen pädagogischen Handeln auseinander. Seine Feststellungen dazu sollen hier ergänzend abgebildet werden: „Definitiv steht Kompetenz in den pädagogischen Konzepten für die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Umgang mit anderen Personen, was die Fähigkeit zum Wechsel von Rollenperspektiven ebenso einschließen soll wie eine gesteigerte Konflikt- und Integrationsfähigkeit [...]. Beispielhaft könnte ebenso die Fähigkeit zur flexiblen Einarbeitung in neue Aufgabenstellungen und zur kurzfristigen Erarbeitung pragmatischer Problemlösungen angeführt werden. Eine solche soziale Kooperationskompetenz gilt als Vorbedingung für die in komplexen organisatorischen Entscheidungssystemen erforderliche Zusammenarbeit sowie als Basis für den pädagogischen Umgang mit einer vorher nicht eindeutig antizipierbaren Teilnehmer- oder Arbeitsgruppe unter den Bedingungen von Ungewissheit, Offenheit und Mehrdeutigkeit“ (Dewe, 2010, S. 109; Ausl.: J. B.). Insgesamt finden sich die einzelnen Elemente seiner Forderungen auch in dem hier präsentierten Entwurf von Nieke (2002) wieder (bspw. in der (noch aufzuzeigenden) Situationsdiagnose oder der beruflichen Selbstbetroffenheit), die Betonung von „Ungewissheit, Offenheit und Mehrdeutigkeit“ (Dewe, 2010, S. 109) erlaubt allerdings ebenfalls erste, beispielhafte Einblicke in eine mögliche professionstheoretische Verortung solcher Aussagen zum professionellen (museums-)pädagogischen Handeln – wie sie auch während der Auswertung der Interviews im empirischen Teil der Untersuchung stattfindet. Ohne mit der Interpretation zu weit ausholen zu wollen kann hier schon auf die systemtheoretische Sichtweise zu Profession in Gestalt der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft – also die Stichweh’sche Ausformulierung – verwiesen werden, innerhalb derer die ge-

Ersichtlich wird hier eine Verbindung zu Elementen der bereits dargestellten Modelle von Profession – wenn der Umfang des Zitats weiter reduziert wird und nur die Kernaussagen übrig bleiben: Kompetentes (professionelles bzw. professionales) pädagogisches Handeln geschieht (innerhalb sämtlicher professionstheoretischer Entwürfe) auf Grundlage von Wissen (Weltwissen und Fach- bzw. Spezialwissen), auf Basis einer Berufsethik (die auch innerhalb der klassischen Professionen als unabdingbares Element gilt) – nicht heraus aus einem Eigeninteresse – und schlussendlich über eine sich anhand dieser Faktoren ergebenden (besonderen bis hin zur exklusiven) Zuständigkeit.

Allerdings kann Niekés Definition kompetenten Handelns auch abgegrenzt werden vom professionellen Handeln ohne Profession, wie es bei Meuser (2005) verstanden wird: bspw. stellt dort die Gewinnorientierung kein Manko dar, während bei Nieke nicht eine solche Orientierung sondern die Orientierung an den Interessen des Klientels im Vordergrund steht; kompetentes pädagogisches Handeln wäre nach dieser Auffassung Niekés also stets auch gleichzeitig professionales Handeln (wobei sich der Status der Profession über die Haltung des Akteur\*Innen ergibt).<sup>178</sup> Dieser Unterschied ist zumindest an dieser Stelle der Untersuchung jedoch (noch) als zweitrangig anzusehen. Vielmehr ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt von Interesse, wie diese spezifische pädagogische Kompetenz ausgestaltet ist.<sup>179</sup> Die verschiedenen Parameter, die Nieke benennt<sup>180</sup>, werden hier in Folge vorgestellt und sollen während der Analyse des empirischen Materials zur Konstruktion einer (ersten) Auswertungsmatrix hinzugezogen werden; auch deshalb weil sie unmittelbar innerhalb der pädagogischen Praxis ver-

---

nannten Unwägbarkeiten in der Feststellung des besagten Technologiedefizits (siehe dazu: Combe & Helsper, 2002, S. 32; Abschnitt 6.1.3) münden.

<sup>178</sup> Orientiert an diesem Verständnis könnte geschlossen werden, dass Nieke die Pädagogik inklusive all ihrer Handlungsfelder als Profession auffasst – welche nicht gewinnorientiert handelt oder zumindest an finanzieller Ökonomie nicht primär interessiert ist: So muss laut Nieke zwar (begründet durch knappe (ökonomische) Ressourcen) prinzipiell überlegt werden, ob es definierbare Untergrenzen für mindestens erforderliche pädagogische Kompetenz geben kann/soll. Er beantwortet diese Frage jedoch zugleich selbst, indem er darauf verweist, dass „es aber [schließlich; J. B.] um die Persönlichkeitsbildung von Menschen/Klienten geht, [und da; J. B.] ist das Beste gerade gut genug“ (vgl. Nieke, 2002, S. 16; Einf.: J. B.), wodurch ökonomische Überlegungen bezüglich Einsparungsmöglichkeiten während der Entwicklung pädagogischer Kompetenz eher fehl am Platze sind.

<sup>179</sup> Womit sich die Anschlussfrage ergibt, ob und in welchem Umfang deren Komponenten innerhalb der Museumspädagogik (in Theorie und Praxis) zu finden sind. Dadurch würde sowohl die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung vorangetrieben als auch eine (mögliche) weitere Statuierung der Museumspädagogik als Handlungsfeld pädagogischer Provenienz möglich.

<sup>180</sup> Er betrachtet sein Schema als einen heuristischen Ansatz zur Beschreibung von Komponenten die notwendig sind, um professionell pädagogisch handeln zu können (vgl. Nieke, 2002, S. 17 f.).

ankert sind und somit als vielversprechende (durch Theoriebildung kategorisierte) Elemente einer multidimensionalen<sup>181</sup> Erschließung professionellen Handelns erscheinen bzw. dadurch eine gegenseitige Rücküberprüfung stattfinden kann.<sup>182</sup>

An dieser Stelle wird erneut versucht, den theoretischen Entwurf während der einführenden Darstellung mit museumspädagogischen Beispielen zu bereichern; diese beruhen entweder auf bereits anzutreffenden Gegebenheiten oder auf einem exemplarischen, hypothetisch idealen Verhalten im museumspädagogischen Handlungsrahmen.

### 8.1 Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz

Nieke legt für sein Modell professioneller pädagogischer Kompetenz vier Komponenten an. Das ‚professionelle Handeln‘ selbst gilt dabei als eine der Komponenten und gleichzeitig als Kern bzw. das Zentrum pädagogischer Kompetenz (vgl. Nieke, 2002, S. 22). Weitere Komponenten des Modells sind die Gesellschaftsanalyse, die Situationsdiagnose und die Selbstreflexion, die nun der Reihe nach vorgestellt werden. Um eine direkte Verbindung mit dem Feld der Museumspädagogik herzustellen, wurden erneut dort verankerte Beispiele ergänzt.

#### (1) Gesellschaftsanalyse

Pädagogische Aufgaben entstehen im gesellschaftlichen Kontext, werden durch staatliche Institutionen definiert oder durch Entwicklungen in der Gesellschaft erzeugt (vgl. Nieke, 2002, S. 17).

- Museen bekamen bspw. gegen Ende der 1960er Jahre den Auftrag vom Deutschen Städtetag, vermehrt die Vermittlung von

<sup>181</sup> Indem der Fokus auf verschiedene Dimensionen der professionellen Identität gelegt wird (inkl. biographischer und personaler Aspekte der Professionellen und Kompetenzen). Die Relevanz dieser Dimensionen für die vorliegende Untersuchung wurde bereits thematisiert.

<sup>182</sup> Niekens Entwurf eignet sich aus diesen Gründen sehr gut als Forschungsgrundlage, da der komplexe – trotz aller hier vollzogenen Operationalisierungsbemühungen – eher metatheoretische Gegenstand der Professionstheorie über ein Modell zum professionellen/professionalen Handeln so direkt mit der Praxis verknüpft wird. Über die anhand dessen abzufragenden Kompetenzen lassen sich bspw. Einstellungen in puncto ‚subjektives Verständnis von Professionalität‘ offenlegen und so werden wiederum Rückschlüsse zum direkten Handeln möglich. Nieke verbindet innerhalb seines Entwurfs Schlüsselkompetenzen sehr anschaulich mit pädagogisch notwendigem Können im Beruf und zieht professionelles Handeln an diesen Kategorien auf. Ein forschungsmethodischer ‚Schuss ins Blaue‘ was die Feststellung einer allgemeinen pädagogischen Kompetenz angeht (bzw. wie diese aussehen könnte) und inwiefern diese auch im museumspädagogischen Kontext viabel ist, wird so vermieden, bzw. kann vermieden werden.

musealen Inhalten bzw. Sammlungsgegenständen voranzutreiben, da festgestellt wurde, dass ein großer Teil der Bevölkerung Museen schlichtweg nicht nutzt (siehe dazu auch: Abschnitt 10.3.1).

Pädagogische Aufgaben sind deshalb nach Nieke nicht isoliert in der Einrichtung zu vollziehen, sondern auch im gesellschaftlichen, politischen Kontext (vgl. Nieke, 2002, S. 17).

- Im Sektor Museumspädagogik fand im Zuge der genannten Expansionsaufgabe die Gründung von Interessen- und Fachverbänden statt, etwa das Museumspädagogische Zentrum München, der Bundesverband Museumspädagogik und seine diversen Vertretungen auf Länderebene. Zur Umsetzung ihrer Interessen kooperieren diese bspw. mit dem Deutschen Museumsbund oder auf internationaler Ebene mit dem ICOM.

Pädagog\*Innen dürfen sich nicht auf einen innerdisziplinären Kontext beschränken sondern müssen die Grenzen ihres Faches überschreiten. Dadurch wird professionelle Kompetenz aufgebaut und erhalten. Zur Umsetzung dieser Forderung werden auch Bezugsdisziplinen bemüht (vgl. Nieke, 2002, S. 17).<sup>183</sup>

- Für die Museumspädagogik können als Bezugsdisziplinen bspw. die Kunstwissenschaften, die Museologie, die Kulturwissenschaften oder die Erziehungswissenschaften/Pädagogik<sup>184</sup> gelten. Museumspädagog\*Innen holen sich dort Anregungen für ihre Arbeit und steigern währenddessen (idealerweise) ihre Professionalität.

## (2) Situationsdiagnose

„Relevante Bedingungen einer gegebenen Situation sollen unter Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erhebungsverfahren intersubjektiv überprüfbar identifiziert und in ihrer Bedeutung für das Handlungskonzept eingeordnet werden“ (Nieke, 2002, S. 18).

Pädagog\*Innen müssen Situationsdiagnosen vollziehen, wenn sie professionell handeln möchten. Entweder im direkten Kontakt, also wäh-

<sup>183</sup> Dies ist nach Nieke positiv und negativ zugleich: isoliertes Denken der Einzelfachperspektive wird verhindert, gleichzeitig ist die Rezeption der Bezugsdisziplinen jedoch oftmals defizitär. Dies führt zu unkritischer Dominanz von bestimmten Positionen/Autor\*Innen und dilettantischen Theorieentwürfen (vgl. Nieke, 2002, S. 18).

<sup>184</sup> Es mag etwas seltsam erscheinen, dass als Bezugswissenschaft einer (qua Bezeichnung) als pädagogische Fachrichtung identifizierbaren Tätigkeit die Pädagogik gesondert aufgeführt wird. Die Problematik wird jedoch noch während des Abschnitts zur Einführung in die Museumspädagogik innerhalb dieser Arbeit aufgegriffen werden und dort geklärt (Abschnitt 10.3). An dieser Stelle kann erneut auf das Schema „Museumspädagogik als Praxisfeld und Wissenschaft“ im Anhang der Arbeit (Anhang A-2) hingewiesen werden.

rend der Arbeit mit den Klient\*Innen, oder indirekt, um deren Interessen zu wahren und sie nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Nieke, 2002, S. 18).<sup>185</sup>

- Museumspädagog\*Innen sollten demnach während des Kontakts mit Besucher\*Innen (und darüber hinaus: insgesamt während der Erfüllung ihrer Aufgaben) nicht primär nach Bauchgefühl handeln sondern auf Basis von Forschungsergebnissen, bspw. solcher der Besucher\*Innenforschung, der Museumsdidaktik oder orientiert an den Ergebnissen von Evaluationen vorausgegangener Ausstellungsbegleitungen, museumspädagogischer Angebote und Projekte.<sup>186</sup>

Zum Verfahren einer angemessenen (Situations-)Diagnose gibt es verschiedene Vorschläge. Nieke verdichtet die fundamentalen Bedingungen pädagogischen Handelns, auf welche sich die Situationsdiagnose einlassen muss: Körper (Leiblichkeit der Involvierten), Seele und psychischer Apparat (bildbarer Teil der Educand\*Innen, Selbstkonzepte etc.), Raum (Einflüsse des Ortes) und Interaktion (Handlungsvollzüge) (vgl. Nieke, 2002, S. 19 ff.).

### (3) Selbstreflexion

Die Komponente Selbstreflexion besteht aus den Dimensionen des ‚beruflichen Selbstkonzepts‘ und der ‚Selbstbetroffenheit‘:

<sup>185</sup> Nieke verwendet bewusst den Begriff der ‚Diagnose‘, um die bereits professionstheoretisch konstatierte Nähe pädagogischen Handelns zu dem von Ärzt\*Innen und Psycholog\*Innen deutlich werden zu lassen (vgl. Nieke, 2002, S. 18), wie es bspw. auch bei Oevermann hervorgehoben wird (vgl. Oevermann, 1996; Abschnitt 6.1.5) und bereits bei Salomon (1926) im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts Anwendung fand (allerdings im Kontext Sozialer Arbeit).

<sup>186</sup> Für die pädagogische Praxis konstatiert Nieke, dass dort die Situationsdiagnose „oft unsystematisch und intuitiv [geschieht; J. B.], so dass die Qualität des darauf einsetzenden Handelns dann von den spontan aktualisierten Wissensbeständen und dem Einfühlungsvermögen in die Interaktionssituation abhängt“ (Nieke, 2002, S. 18; Einf.: J. B.). Danach gerät er in seinen Ausführungen in einen altbekannten, durch Ambivalenz gekennzeichneten Diskurs, den er – wie es scheint – am liebsten nicht betreten würde und deshalb beinahe versöhnlich relativiert: „Solches Handeln ist deshalb nicht falsch oder schlecht, oft gelingt es solcherart intuitiv Handelnden sogar besser, situationsadäquat zu wirken, als wissenschaftlich Ausgebildeten und entsprechend Reflektierenden. Die Rede von den ‚geborenen Erziehern‘ [...] hat hier ihren Ort“ (Nieke, 2002, S. 18; Ausl.: J. B.). Er könnte es hiermit darauf belassen, möchte nun jedoch sein Modell des fachlich angemessenen Handlungsvollzugs verfechten (andernfalls wäre im Grunde genommen jedwede pädagogische Ausbildung obsolet) und begründet: „In vielen Fällen erweist sich ein wissenschaftsbasiertes und reflektiertes Handeln einem solchen intuitiven Handeln als angemessener und wirkungsvoller, und eben darin liegt die Begründung der Forderung nach pädagogischer Kompetenz angesichts der Verantwortung, dass in solchen Situationen stets das Beste gerade gut genug sei“ (Nieke, 2002, S. 18). Was hier m. E. am Beispiel Niekies deutlich wird ist eine nicht vollends zu leugnende Spannung, die zwischen Theorie und Praxis gelegentlich ausgemacht werden kann. Im museumspädagogischen Kontext gesehen muss man hier fast unweigerlich an Freymanns (2004) Ausführungen zur geborenen Museumspädagog\*In denken, welche ohne pädagogische Fachkompetenz dennoch überzeugende Leistungen bringen kann – eine Feststellung, welche die Autorin deutlich herausstellt (vgl. Freymann, 2004, S. 22). Allerdings wird ebenfalls deutlich, dass ‚dem Intuitiven‘ innerhalb Niekies Überlegungen zu einem professionellem pädagogischem Handeln wahrscheinlich mehr Raum zugestanden wird, als im Kontext Meusers allgemeiner Darstellung professionellem Handeln (siehe dazu: Meuser, 2005; Abschnitt 6.1.9). Entsprechend dieser ist intuitives Handeln = unprofessionelles Handeln (siehe dazu: Meuser, 2005, S. 257 f.).

### a. Berufliches Selbstkonzept

Das Vorhandensein eines beruflichen Selbstkonzepts begründet nach Nieke die (individuelle) professionelle Kompetenz (vgl. Nieke, 2002, S. 21). Im Rahmen dieser Dimension manifestieren sich einige Kernelemente dessen, was die hier vorliegende Untersuchung betrachten möchte: die persönliche Ausdeutung der eigenen Rolle als professionelle Museumspädagogin und – darüber hinausgehend – eine Thematisierung der damit verbundenen Haltung. So ausgerichtet befasst sich die Dimension mit folgenden Fragen:

„Wer bin ich als Pädagogin?<sup>187</sup> Was möchte ich in meinem Beruf erreichen? Warum habe ich gerade diesen Beruf gewählt? Wie schätzen andere die Bedeutung meines Berufs ein, und warum tun sie das? An welchen Maximen orientiere ich mich, wenn ich professionell handele?<sup>188</sup> Wie kann ich die Wirkung meines Tuns ermesen? Welche Relevanz hat mein Handeln für die Betroffenen und für die gesamte Gesellschaft und Menschheit?“ (Nieke, 2002, S. 21)

Diese Fragen können prinzipiell in direkter Übernahme einen Teil des geplanten Interviewleitfadens<sup>189</sup> stellen, welcher im empirischen Teil der Untersuchung genutzt wird.

### b. Berufliche Selbstbetroffenheit

In der direkten Interaktion (zwischen Pädagog\*Innen und Klient\*Innen/Adressat\*Innen etc.) sieht Nieke ein Spezifikum des professionellen pädagogischen Handelns. Die Person der Pädagog\*In ist in diese unmittelbar involviert und einbezogen, wodurch die Persönlichkeit zum „Werkzeug dieses Handelns“ (Nieke, 2002, S. 21) wird; bspw. in Form einer Vorbildwirkung oder von Autorität. Dieser Umstand verlangt von Pädagog\*Innen permanente Selbstaufmerksamkeit, auch bezeichnet als ‚self monitoring‘ (vgl. Nieke, 2002, S. 21 f.).

- Für Museumspädagog\*Innen erscheint diese Dimension ebenfalls als verbindlich. So fordert bspw. Gisbertz (2004), dass Museumspädagog\*Innen eine tatsächliche Auseinandersetzung zwischen Kunstwerk und Betrachter\*Innen erreichen müssen,

<sup>187</sup> Für Museumspädagog\*Innen geht hier die Frage voraus: Bin ich (überhaupt) Pädagog\*in? Bzw.: sehe ich mich überhaupt als Pädagog\*in oder vielleicht in einer ganz anderen Rolle?

<sup>188</sup> In Bezug auf Maximen als Handlungsorientierung ergeben sich – neben der Orientierung an eigenen Entwürfen – ganz unterschiedliche Möglichkeiten. So ist es bspw. während der museumspädagogischen Arbeit möglich, sich u. a. an Handlungsmaximen für qualitätsvolle Vermittlungsarbeit des BvMp, der jeweiligen Einrichtung oder an denen des ICOM zu orientieren (siehe dazu bspw.: ICOM, 2006).

<sup>189</sup> Für den Interviewleitfaden siehe: Abschnitt 16.2.2.

andernfalls handle es sich nicht um Pädagogik, sondern um Beschäftigungstherapie (vgl. Gisbertz, 2004, S. 58). Diese Aussage erscheint zwar diskutabel, setzt jedoch erst mal voraus (wenn sie denn zutrifft), dass Museumspädagog\*Innen über ein gewisses Durchsetzungsvermögen in Bezug auf ihren professionellen Auftrag verfügen müssen, womit ebenfalls Faktoren wie Persönlichkeit und/oder Autorität ins Spiel kommen.

#### (4) Professionelles Handeln

Das professionelle Handeln ist innerhalb Niekés Entwurf die finale Komponente pädagogischer Kompetenz und bildet gleichsam deren Zentrum, in welchem die drei zuvor beschriebenen Komponenten direkt zum Ausdruck kommen. Sie rahmen das professionelle Handeln und m. E. wird dieses demnach – zumindest ansatzweise – von den Professionellen jeweils individuell innerhalb dieses Konstrukts weiter ausgeformt.

Phasen professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Nieke, 2002, S. 23)<sup>190</sup> – museumspädagogisch angereichert:

##### i. Bestimmung des Ziels

- Die Ziele des professionellen Handelns werden von den involvierten Akteur\*Innen festgelegt. Für die Museumspädagogik könnte ein solches Ziel bspw. sein (ohne zu weit vorausgreifen zu wollen<sup>191</sup>), innerhalb des Museums Prozesse kultureller Bildung auf Seiten der Besucher\*Innen anzustoßen (siehe dazu: Kunz-Ott, Kudorfer & Weber (2009))

##### ii. Diagnose der Handlungssituation

- Gegebenheiten der Handlungssituation werden überprüft, analysiert, eingeschätzt etc.<sup>192</sup> Museumspädagog\*Innen vollziehen solche Diagnosen möglicherweise u. a. während der Planung neuer Ausstellungen seitens der Kurator\*Innen oder der Vorbereitung von Vermittlungskonzepten, die sich an der jeweiligen Besucher\*Innengruppe orientieren

<sup>190</sup> Auch Giesecke (1996b) legt für das rational-planmäßige pädagogische Handeln eine Abfolge von Phasen fest, die zu einer inneren Struktur führen sollen. Giesecke benennt dabei in der hier verwendeten Reihenfolge die folgenden Phasen (bzw. Elemente des Handelns): 1. Zielsetzung. 2. Die „Diagnose der Situation, in die hinein gehandelt werden soll“ (Giesecke, 1996b, S. 400). 3. „Antizipation des vorgesehenen Handelns im Hinblick auf die zu erwartenden Schwierigkeiten“ (Giesecke, 1996b, S. 400). 4. „Prüfung bzw. Zwischenprüfung des Ergebnisses“ (Giesecke, 1996b, S. 400). 5. „Korrektur des Lernprozesses aufgrund der Prüfungsergebnisse bzw. an seinem Ende des Ergebnisses“ (Giesecke, 1996b, S. 400). Die Phasen von Nieke überschneiden sich inhaltlich zu großen Teilen mit den hier aufgeführten Handlungselementen von Giesecke. Nieke selbst macht jedoch auf den Unterschied zu seinem Modell aufmerksam, dass bei Giesecke (1996a/2013) die Handlungsdurchführung ausgekoppelt und gesondert betrachtet wird (innerhalb der Erörterung der fünf pädagogischen Handlungsformen Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren, Animieren (siehe dazu: Giesecke, 1996a, S. 76 ff.; Giesecke, 2013, S. 72 ff.) (vgl. Nieke, 2002, S. 22 f.).

<sup>191</sup> In Abschnitt 10.3.2 wird es zu diesem Aspekt noch eine ausführliche Darstellung geben.

<sup>192</sup> Elemente von Niekés Situationsdiagnose (2002, S. 18) kommen hier zum Ausdruck.

## iii. Festlegung eines Handlungsplans

- Unterschiedliche Handlungsalternativen zur gleichen Situation werden ‚virtuell‘ durchgespielt, anschließend erfolgt eine b e - g r ü n d b a r e Entscheidung für eine von diesen. Im Museum könnte sich z. B. die Frage stellen, ob es sinnvoll für den angestrebten Bildungsprozess (seitens der Besucher\*Innen) erscheint, zu bestimmten Ausstellungsinhalten eine mündliche Vermittlung durch einen Vortrag anzubieten oder stattdessen ggf. einen Workshop oder ein anderes Angebot zu entwickeln

## iv. Durchführung der Handlung

- Die Handlung wird von den Professionellen vollzogen. Nach Nieke durch die Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster; z. B. indem die museumspädagogische Führung (als klassisches, personelles Angebot der Museumspädagogik; vgl. dazu Rombach, 2007)<sup>193</sup> auf Besonderheiten des Ausstellungstücks/-stücke und/oder die (aktuelle) Besucher\*Innen(gruppe) angepasst wird

## v. Evaluation

- Der Erfolg der Handlung wird überprüft. Und genau hier ergibt sich ein grundsätzliches Problem der Museumspädagogik, die prinzipiell nachhaltige Bildungsprozesse initiieren möchte, dazu jedoch i. d. R. nur einmalig mit ihrer Klientel in Verbindung treten kann. Womit eine Vergewisserung über die Erfolge der Arbeit erschwert wird. Es gibt zwar Lösungsvorschläge, etwa Besucher\*Innenbefragungen ( v o r dem Verlassen der Einrichtung), Feedbackbögen etc. Eine in dieser Hinsicht aussagekräftige Evaluationsprogrammatik stellt jedoch weiterhin ein Desiderat dar.

Die abgebildeten Phasen sind in jedem professionellen pädagogischen Handeln zu realisieren, wobei die Ausführung jeweils bereichsspezifisch ausgeprägt ist (vgl. Nieke, 2002, S. 23). Eine visuelle Zusammenfassung der oben genannten Komponenten pädagogischer Kompetenz nach Nieke führt zu der folgenden Abbildung:

---

<sup>193</sup> Oder siehe: Abschnitt 10.3.3.

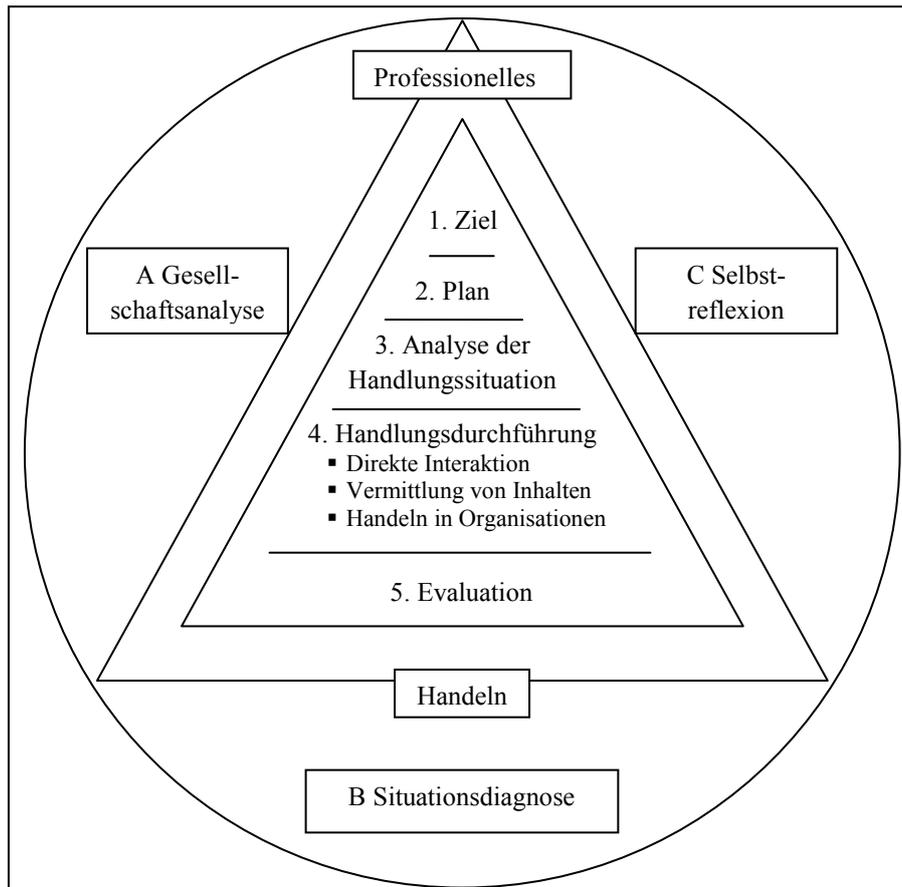


Abbildung 3: Niekens Modell pädagogischer Kompetenz  
(Übernommen aus: Nieke, 2002, S. 23)

In einem Exkurs betont Nieke zusätzlich noch die Notwendigkeit von Forschungskompetenz – welche zur Erreichung professioneller Handlungskompetenz neben den genannten Komponenten obligatorisch ist. Die Anforderungen, welche die Komponenten professioneller Handlungskompetenz bzw. das professionelle Handeln stellen sind ohne Forschungskompetenz nicht zu bewältigen. Eine solche Kompetenz zeichnet sich für Nieke durch die Befähigungen aus, sowohl selbst forschen können<sup>194</sup> als auch Forschung wahrzunehmen bzw. kritisch Position zu dieser beziehen, sowie wissenschaftlich-intersubjektiv argumentieren zu können. Erst diese Fähigkeiten grenzen Alltagshandeln letztendlich von professionellem Handeln ab (vgl. Nieke, 2002, S. 25).<sup>195</sup>

<sup>194</sup> Wissen über verschiedene Forschungsmethoden wird dabei von ihm vorausgesetzt (vgl. Nieke, 2002, S. 25).

<sup>195</sup> Museumspädagogik und Forschung werden gesondert innerhalb der Abschnitte 11.4 sowie 19.3.2.3 thematisiert.

## 8.2 Einbezug von Niekens Modell in die Untersuchung

Das Modell zum professionellen Handeln von Nieke bzw. zur spezifischen pädagogischen Kompetenz erscheint in seiner Gesamtheit zunächst recht komplex, da es aus diversen Dimensionen und darin enthaltenen Unterpunkten besteht. Zu alledem gibt Nieke seinen Entwurf innerhalb eines Aufsatzes auf nur wenigen Seiten in einer sehr dichten Form wieder. Dennoch bringt das vorgestellte Modell den beinahe unschätzbaren Gewinn mit sich, professionelles pädagogisches Handeln in einer so praxisnahen Form rekonstruieren zu wollen, dass es für eine Untersuchung wie die hier vorliegende ‚wie gemacht‘ erscheint – so resümiert Nieke, dass er hofft, mit seiner Strukturskizze pädagogischer Kompetenz die Selbstauffassung professioneller Pädagog\*Innen getroffen zu haben (vgl. Nieke, 2002, S. 26), wofür es auch hier geht. Der Einbezug des von Nieke aufgestellten Modells bietet darüber hinaus noch weitere Vorteile:

- Das Modell erlaubt rekonstruktive Forschungsarbeiten innerhalb eines Kontinuums mit den gegenüberliegenden Polen ‚Profession – Professionelles Handeln‘ ohne dass dabei von Beginn an eine professionstheoretische Verortung der Untersuchung bzw. des Untersuchenden vorgenommen werden muss/sollte
- Vielmehr erlaubt das Modell eine professionstheoretische Verortung der untersuchten Praktiker\*Innen (Professionellen), da die von Nieke benannten Komponenten professioneller Kompetenz (es ließe sich in diesem Kontext ebenso von ‚Kategorien‘ sprechen) prinzipiell zunächst wertneutral aufgefasst werden können. Erst die Untersuchten füllen sie mit ihren subjektiven Ausdeutungen von Praxis bzw. praktischem, professionellem Handeln; wodurch wiederum (falls nachweisbar) ein professionstheoretischer ‚Einschlag‘ rekonstruiert werden könnte. Insofern dies der Fall sein sollte, wäre dann im weiteren Verlauf besonders interessant, ob dieser Einschlag von allen oder einer Vielzahl der Untersuchungsteilnehmer\*Innen bzw. untersuchten Materialien geteilt und getragen wird (oder eben auch nicht)
- Professionalität bzw. professionelles Handeln erscheinen zunächst als Nimbus. Das Modell von Nieke ist auf das konkrete Tun von professionellen Pädagog\*Innen innerhalb der Praxis ausgerichtet und ordnet dieses im Kontext eines mehrdimensionalen Schemas (Komponenten von pädagogischer Kompetenz, professionelle Handlungsstufen usw.). Damit wird professionelles Handeln greifbarer. Die Untersuchung verfolgt ähnliche Ziele für die Museumspädagogik

- Nieke vollzieht ebenfalls eine, bereits bei Nittel (2002) ange-troffene, Hinwendung zum Gegenstand der Kompetenz als un-erlässlichem Bestandteil von Professionalität – womit eine Brü-cke zu einer kompetenztheoretischen Betrachtung und damit: einer Auseinandersetzung mit möglichen Schlüsselkompetenzen weiter angestoßen wird, über welche Professionelle dement-sprechend wahrscheinlich ebenso verfügen müssen/sollten
- Die in Niekies Exkurs zur Forschungskompetenz genannten Fä-higkeiten erweitern den Blick hinaus über die konkrete muse-umspädagogische Interaktion. Dies ist interessant, da im muse-umspädagogischen Kontext oftmals von ‚der Besu-cher\*Innenforschung‘ zu lesen ist (siehe dazu auch: Noschka-Roos, 2011; Fromm, 2010; Abschnitt 11.4) – und zwar so als wäre diese nicht unbedingt Bestandteil museumspädagogischer Kompetenz bzw. professionellen museumspädagogischen Han-delns (Kompetenz hier also auch im Sinne von ‚Zuständigkeit‘). Einer solchen Auffassung, also einer legitimen Separation die-ser Bereiche, würde Nieke demnach sehr wahrscheinlich wider-sprechen.

Im nächsten Abschnitt der Untersuchung wird zu den bisher themati-sierten Begrifflichkeiten, Konzepten und Modellen, welche mit dem Gegenstand des professionellen pädagogischen Handelns verwoben sind (Profession, professionelles Handeln ohne Profession, Kompe-tenz(en) etc.) eine kurze Zusammenfassung der bisher erlangten Er-kenntnisse stattfinden. Ziel dieses Vorgehens ist die Definition eines Begriffs- und Interessenverständnisses im Rahmen der vorliegenden Untersuchung.

In Folge dieser Aufarbeitung wird der erste – noch allgemeine – Teil einer Analysematrix zum professionellen pädagogischen Handeln entwickelt, welche für die spätere inhaltsanalytische Auswertung der Interviews herangezogen wird.

Eine Weiterentwicklung der Analysematrix findet nach der noch aus-stehenden, eigentlichen Auseinandersetzung mit der Museumspäda-gogik statt, die auf den Ebenen von Theorie und Praxis geführt wird.

## **9 Professionelles Handeln und damit verbundene Elemente im Verständnis der Untersuchung: Allgemeine Ebene**

In diesem Abschnitt der Arbeit werden aus den bis zu dieser Stelle eingeführten Theorien und Modellen die ersten Dimensionen der Analysematrix zum professionellen Handeln konstruiert, welche im empirischen Teil zur Analyse des Interviewmaterials genutzt werden soll. Grundsätzlich ist das aus dieser *V e r d i c h t u n g* entstandene Ergebnis in dieser Form auch zur Verfolgung analoger Forschungsfragen in anderen pädagogischen Handlungsfeldern anwendbar. Der spezifische zweite Teil zur Museumspädagogik folgt im weiteren Verlauf<sup>196</sup> und wird den allgemeinen Teil ergänzen, so dass für die empirische Untersuchung ein umfassendes, auf das museumspädagogische Feld ausgerichtete Analysewerkzeug<sup>197</sup> vorliegt.

### **9.1 Erster Verständnishorizont zur Rekonstruktion ‚professionellen Handelns‘ innerhalb der Untersuchung**

- (1) Professionstheoretische Ebene/Strukturkern professionellen (professionalen) Handelns

Professionelles Handeln kann sowohl in Berufen geschehen, die als Profession anerkannt worden sind, als auch in solchen, bei denen dies nicht der Fall ist.<sup>198</sup> Dieses professionelle (oder: professionelle) Handeln hat in der jüngeren Vergangenheit vermehrte Aufmerksamkeit seitens der Wissenschaft erfahren: innerhalb der vorgestellten, neueren professionstheoretischen Modelle hat eine deutliche Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus, weg von äußeren Attributen hin zum eigentli-

---

<sup>196</sup> Innerhalb von Abschnitt 13.2.

<sup>197</sup> Wobei es sich um die operationalisierte Variablenmatrix handelt, welche in Abschnitt 16.3.2 abgebildet wird.

<sup>198</sup> Für die Untersuchung ergibt sich aus diesem Sachverhalt die Möglichkeit ein ‚sowohl als auch‘ in puncto Erkenntnisproduktion verfolgen zu können: professionelles Handeln bzw. Muster dieses Handelns können somit auch dann rekonstruiert/attestiert werden (insofern nachweisbar), wenn es sich bei der Museumspädagogik um keine Profession handeln sollte.

chen (professionalen) Handeln, stattgefunden; Profession kann darüber sogar z. T. definiert werden.

So kann das berufliche Handeln (bzw. die hier im Fokus stehenden Einschätzungen der Praktiker\*Innen zu einem professionellen Vollzug von diesem) an sich nicht nur Auskunft über eine mögliche professionstheoretische Verortung geben, also: wenn Museumspädagogik als eine Profession zu verstehen ist (wäre) (bspw. aufgrund einer spezifischen (bis jetzt noch verborgenen) Kompetenzstruktur) – kann bei den Professionsangehörigen eine Einigkeit darin nachgewiesen werden, wie diese bspw. entstanden ist oder in der Praxis mittels des Handelns ausgestaltet werden sollte? Und (in Anbetracht der Erkenntnisse von Kraul et al. (2002a) zur Verschränkung von Biographie und Professionalität): inwieweit beeinflussen bspw. biographische oder organisationsstrukturelle Faktoren diese Einschätzungen?

Das Handeln an sich – und das ist der m. E. entscheidende Aspekt, der für den Einbezug der neueren professionstheoretischen Modelle spricht – ist dazu in der Lage, Profession einerseits zu attestieren und sie damit gleichzeitig inhaltlich zu begründen/auszuformen. Diese Möglichkeit soll deshalb auch in der Untersuchung nicht außer Acht gelassen werden und zu einer den Professionsstatus einschätzenden Komponente werden.

Professionstheoretische Modelle sind demnach dazu in der Lage, als Metaebene der sich hier im Konstruktionsprozess befindlichen Analysematrix zur Anwendung zu kommen. Sie ermöglichen sowohl, den professionalen Status zu reflektieren (und als Ergebnis entweder zu- oder abzusprechen) als auch das professionelle Handeln entlang seiner inhaltlichen Ausrichtung (bspw. die Äußerungen zur Gestalt der Beziehung zwischen Professionellen und Klient\*Innen) einzuordnen. Die zur Analyse erforderlichen Aufschlüsselungen zentraler professionstheoretischer Entwürfe wurden bereits direkt in den Abschnitten zum jeweiligen Modell vorgenommen (und dem zusammenfassenden Abschnitt als Tabelle am Ende dieser Auseinandersetzungsphase (Ab-

schnitt 6.1.7)) und liegen somit bereits fertig ausgearbeitet vor. Ergänzt werden sie durch die Erkenntnisse zum gemeinsamen Strukturkern professionellen Handelns (siehe dazu: Kraul et al., 2002a, S. 8; Abschnitt 6.1.7 der vorliegenden Arbeit) (im hier zur Anwendung kommenden Sprachgebrauch: Strukturkern professionales Handelns), welcher als Rückversicherung für diesbezügliche Interpretationen/Interpretationsergebnisse genutzt wird.

## (2) Ebene des allgemeinen professionellen (professionales) Handelns und der Professionalisierung

Da die oben dargestellte, professionstheoretisch geprägte Ebene in ihrer Anwendung relativ abstrakt ist und zeitgleich den Status einer Metaebene einnimmt<sup>199</sup>, wird ihr die Ebene des allgemeinen professionellen/professionales Handelns zur Seite gestellt. Diese wirkt damit wie ein segregativer Erkenntnisfilter und wird dazu benötigt, relevante Inhalte des Forschungsmaterials von solchen zu trennen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage eher nachrangig sind: Meuser (2005) hat die allgemein als Merkmale eines professionellen Handelns angesehenen Komponenten rekonstruiert und professionelles Handeln definiert als Handeln, welches „am aktuellen, wissenschaftlich fundierten Wissensstand und am Prinzip der ökonomischen Rationalität“ (Meuser, 2005, S. 255) ausgerichtet ist.<sup>200</sup>

Ebenso hat Meuser unprofessionelles Handeln deutlich umrissen (vgl. Meuser, 2005, S. 257 f.), ebenfalls festgestellt (neben Nittel (2002)), dass auch außerhalb von Professionen professionell gehandelt werden kann und Unterscheidungsmerkmale von professionellem und professionalem Handeln benannt.<sup>201</sup>

Diese Erkenntnisse werden auch während der Analyse des empirischen Materials zur Anwendung kommen und erlauben der Museums-

---

<sup>199</sup> Denn grundsätzlich verfolgt die Untersuchung die Absicht, professionelles Handeln von Museumspädagog\*Innen zu ergründen. Der Status der Profession ist zwar nicht unerheblich und trägt auch dazu bei, die Untersuchungsziele umzusetzen, der Mittelpunkt der Untersuchung darf durch ihn jedoch nicht gebildet werden.

<sup>200</sup> Für detaillierte Angaben zu den Komponenten professionellen Handelns siehe: Abschnitt 6.1.9.

<sup>201</sup> Siehe dazu ebenfalls: Abschnitt 6.1.9.

pädagogik evtl. professionelles Handeln zusprechen zu können, auch wenn es sich bei ihr um keine Profession handelt.<sup>202</sup> Der Orientierungsrahmen für die allgemeinen Kennzeichen professionellen Handelns innerhalb der vorliegenden Untersuchung wird damit durch den Entwurf von Meuser (2005) gebildet.

Wie die Ebene der professionstheoretischen Modelle wird auch die Ebene des professionellen Handelns um ein zweites Standbein ergänzt. Dieses tritt in Form des Begriffs der Professionalisierung auf und ermöglicht – damit quasi dem professionellen Handeln als dessen Ergebnis vorausgehend – die Fokussierung von (möglicherweise gegebenen) Professionalisierungsprozessen. Die spezifischen Ausführungen von Nittel (2002) (und allgemeinen von Schaub & Zenke (2007)) wurden deswegen während der einführenden Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Professionalisierung‘<sup>203</sup> dazu genutzt, um solche Prozesse (kollektive wie individuelle) zu umreißen und einer späteren Rekonstruktion während der empirischen Phase zugänglich zu machen.

### (3) Ebene der Kompetenzen für professionelles Handeln

Als nächstes fand der Kompetenzbegriff Einbezug in die theoretischen Ausführungen, denn es wurde innerhalb der Untersuchung festgestellt, dass sowohl professionelles Handeln als auch professionales Handeln auf Grundlage des Vorhandenseins von unterschiedlichen Kompetenzen auf Seite der Anwender\*Innen stattfindet. Aus diesem Grund hat darauffolgend innerhalb von Abschnitt 7 eine Aufarbeitung des Kompetenzbegriffs stattgefunden. Weiterhin konnte festgestellt werden, dass auch Professionsangehörige zunehmend auf die Anwendung von Schlüsselkompetenzen angewiesen sind, welche die eigentliche Fachkompetenz ergänzen. In Abschnitt 7.1 wurde deshalb eine Definition des Begriffs Schlüsselkompetenz von Nünning (2008, S. 5) wiedergegeben, welche während der Analyse des empirischen Materials als

---

<sup>202</sup> Die Bearbeitung dieser Frage steht noch aus und wird auf theoretischer Ebene in Abschnitt 12.1 behandelt.

<sup>203</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.8.

Orientierung für diesbezügliche Rekonstruktionen genutzt wird. Die Darstellung der Ergebnisse der von mir zuvor durchgeführten Untersuchung zu museumspädagogischen Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen<sup>204</sup> hat verdeutlicht, dass diese Erkenntnisse zum Stellenwert von Schlüsselkompetenzen eindeutig auch für die museumspädagogische Praxis gelten – zumindest für die der Kunsthalle in Z-Stadt – derlei Kompetenzen sind dort von besonderer Relevanz.

Es ist ohne Weiteres denkbar, dass diese Relevanz auch für andere Kunstmuseen zutrifft – weil deren museumspädagogische Abteilungen höchstwahrscheinlich bestimmte Kernaufgaben erfüllen, welche sich mit denen der museumspädagogischen Abteilung der Kunsthalle in Z-Stadt decken, bspw. die Interaktion mit Besucher\*Innen oder die Vermittlung von (wechselnden) Ausstellungsinhalten, so dass auch dort Schlüsselkompetenzen benötigt werden.

Bereits diese Feststellung belegt (gewissermaßen im Umkehrschluss), dass professionelles Handeln (orientiert an Meusers Auffassung selbigens) demnach ohne Kompetenzen kaum möglich sein dürfte und eine Verknüpfung dieser Ebenen de facto besteht: so fordert Meuser in Bezug auf professionelles Handeln systematisch-methodisches Handeln – wozu zweifelsohne Methodenkompetenz notwendig ist (bei welcher es sich um eine Dimension von Schlüsselkompetenzen handelt, die ähnlich definiert wird, wie von Meuser während seiner Anspruchsformulierung umschrieben)<sup>205</sup>. Zusätzlich wurde – neben anderen – ein Modell zur Kategorisierung von (Schlüssel-)Kompetenzen nach Erpenbeck & Heyse (2007, S. 159) vorgestellt, welches auch in der vorliegenden Untersuchung während der Auswertungsphase zur Anwendung kommen wird und zu einer breiten diskursiven Anschlussfähigkeit der diesbezüglichen Rekonstruktionsergebnisse beitragen soll.

---

<sup>204</sup> Siehe dazu: Abschnitt 7.3.

<sup>205</sup> Siehe dazu den Kodierleitfaden/die Variablenmatrix in Abschnitt 16.3.2; Meuser, 2005, S. 255 oder Abschnitt 6.1.9.

#### (4) Ebene der professionellen pädagogischen Kompetenz und des professionellen pädagogischen Handelns

Als vierte Ebene wird die der professionellen pädagogischen Kompetenz in die Analysematrix aufgenommen. Die Ebene verknüpft die vorausgegangenen drei (Profession, professionelles Handeln, Kompetenz) miteinander und führt zudem ergänzende Elemente ein. Teils tauchen die vorausgegangenen Ebenen explizit als inhärente Komponenten dieser pädagogischen Kompetenz auf, z. B. das professionelle Handeln. Sie werden von Nieke (2002) allerdings auf die Besonderheiten der pädagogischen Praxis geformt und dazu währenddessen um weitere, besondere Komponenten ergänzt (bspw. die Forschungskompetenz, die Selbstreflexion etc.). Der Einbezug dieser vierten Ebene in die Analysematrix ermöglicht eine spezifisch pädagogische Betrachtungsweise von Äußerungen zum professionellen Handeln: der Blick wendet sich damit auf das professionelle pädagogische Handeln und erlaubt Fragen danach, ob die von Nieke formulierten Bestandteile professioneller pädagogischer Kompetenz auch für die Museumspädagog\*Innen in Kunstmuseen Gültigkeit besitzen und wenn ja: wie weit diese reicht. Als Beispiel könnte hier auf die von Nieke geforderte Forschungskompetenz verwiesen werden. Inkludiert professionelles museumspädagogisches Handeln aus Sicht der Interviewpartner\*Innen bspw. auch die Durchführung von Forschungsprojekten oder die Rezeption von Forschungsergebnissen?

Die vier hier dargestellten Ebenen (und ihre jeweiligen Unterebenen) stehen miteinander in Verbindung und führen in ihrer gemeinsamen Anwendung zur Möglichkeit einer vielschichtigen Interpretation des Forschungsmaterials; sprich einer umfassenden Rekonstruktionsmöglichkeit von Ansichten zum professionellen/professionalen museumspädagogischen Handeln in Kunstmuseen.

Die Verbindung der verschiedenen Ebenen führt in ihrem Ergebnis zu einer multidimensionalen Analysematrix, welche das Gegenstandskontinuum des professionellen Handelns umfassend abzudecken ver-

mag. In diesem Kontinuum stehen auf der einen Seite der nachgewiesene Status einer Profession und auf der anderen Seite die Professionalisierungsbestrebungen. Dazwischen findet das professionelle (oder bereits: professionelle) Handeln statt, welches sich durch das Vorhandensein von Kompetenzen (fachliche und überfachliche) und (nach Nieke, 2002) durch die Einhaltung bestimmter Schritte während des Handlungsvollzugs auszeichnet.

Das ‚Wie‘ des Vollzugs dieser Schritte oder des Umgangs mit den professionellen/professionalen Merkmalen, also die Ansichten zur inhaltlichen Ausgestaltung dieses Handelns können dann evtl. (je nachdem was sich rekonstruieren lässt) genutzt werden, um wiederum eine professionstheoretische Verortung zu vollziehen und evtl. grundlegende Gemeinsamkeiten innerhalb dieser individuellen Rekonstruktionen nachzuweisen.

Mittels dieser vier Dimensionen lassen sich allerdings noch nicht gezielt Interpretationsversuche in Richtung einer spezifischen, museumspädagogischen Fachlichkeit bzw. einer Verortung der Ansichten der Interviewpartner\*Innen innerhalb existenter museumspädagogischer Theorieentwürfe (zum professionellem Handeln) und/oder der Orientierung an (möglicherweise) allgemein vertretenen Begriffsauffassungen starten. Die Möglichkeit solche Interpretationen vollziehen zu können ist jedoch fraglos von Relevanz, wenn – wie hier beabsichtigt – professionelles Handeln u. a. über die von Meuser gegebene Definition erschlossen werden soll und dieses somit auf Grundlage von aktuellem und wissenschaftlichem Wissen vollzogen wird (vgl. Meuser, 2005, S. 255), was einen gewissen Grad allgemeiner, fachlicher Zustimmung/Anerkennung voraussetzt (einen Fachkonsens).

Ist dem Interpretierenden (also: mir) gänzlich unbekannt, wie dieses Wissen aktuell im beforschten Feld (zumindest ansatzweise) ausgeformt ist, gestalten sich seriöse Interpretationsversuche als eher schwierig bis unmöglich. Deshalb wird im nächsten Abschnitt damit begonnen, die Eckpfeiler dieses Wissens freizulegen und in Anbetracht der hier verfolgten Rekonstruktionsabsicht besonders relevante

Begriffe/Gegenstände herauszugreifen, aufzuarbeiten und so für die Rekonstruktion von Fachlichkeit zugänglich zu machen. Die Ergebnisse dieses Prozesses werden dann den zweiten Teil der Analysematrix bilden und diese somit vervollständigen.

Zum besseren Überblick wurden die vier oben dargestellten Ebenen in einer Tabelle zusammengefasst.

## 9.2 Analysematrix Teil I: Allgemeine Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen Handelns

Analysematrix Teil I: Allgemeine Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen Handelns	
Ebene 1	Professionstheoretische Modelle und Strukturkern professionalen Handelns
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltliche Verortung und Kennzeichen professionalen Handelns aus professionstheoretischer Perspektive</li> <li>- Ausgestaltung professionalen Handelns innerhalb der Beziehung Professionelle/Klient*Innen</li> </ul>
	Ebene ermöglicht: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rekonstruktion von Ansichten in Hinblick auf den Status und die praktische Ausgestaltung von Profession und die anschließende professionstheoretische Verortung selbiger</li> </ul>
Übergang der Ebenen professionstheoretischer Ausdeutung und praktischer Verwirklichung professionellen Handelns	
Ebene 2	Ebene des allgemeinen professionellen (professionalen) Handelns
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eher allgemeine (praktische) Parameter professionellen Handelns vs.</li> <li>- Eher allgemeine (praktische) Parameter professionalen Handelns</li> </ul>
	Ebene ermöglicht: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeine (aktuelle) Merkmale professionellen Handelns innerhalb von Aussagen zu erkennen</li> <li>- Zwischen professionellem und professionalem Handeln unterscheiden zu können</li> </ul>
Ebene 3	Kompetenzen für professionelles Handeln
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachkompetenz</li> <li>- Schlüsselkompetenzen</li> </ul>
	Ebene ermöglicht: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse von (als für professionelles/professionales Handeln notwendig erachteten) Kompetenzen</li> <li>- Ordnung verschiedener Ausprägungen von Kompetenz</li> <li>- Bezug der Kompetenzen auf die drei anderen Ebenen der Analyse</li> </ul>

Ebene 4	Professionelle pädagogische Kompetenz und professionelles pädagogisches Handeln
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spezifische Parameter &amp; Komponenten professioneller pädagogischer Kompetenz</li> <li>- Allgemeingültige, aber zugleich spezifische Phasen professionellen (professionalen) Handelns von Pädagog*Innen</li> </ul>
	Ebene ermöglicht: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kategoriale Strukturierung professionellen pädagogischen Handelns</li> <li>- Prüfung, inwiefern die Bedingungen für kompetentes professionelles pädagogisches Handeln auch für kompetentes professionelles museumspädagogisches Handeln gültig sind</li> <li>- Verknüpfung der verschiedenen Interpretationsebenen durch teilweise überschneidende Inhalte</li> </ul>

Tabelle 6: Analysematrix Teil I:  
Allgemeine Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen Handelns

## 10 Museum, Museumspädagogik & Kunstvermittlung

Der Abschnitt 10 ist dem Komplex Museum, Museumspädagogik und Kunstvermittlung gewidmet.<sup>206</sup> Im Verlauf der Erarbeitung der Begrifflichkeiten zum Komplex der Profession gab es in dieser Hinsicht zwar bereits einige erste Einblicke (besser: Hinweise) insbesondere zur Museumspädagogik und zum museumspädagogischen Handeln. Diese reichen allerdings noch nicht aus, um bereits zum empirischen Teil der Untersuchung überzugehen und dieses Handeln dort zu ergründen. Zuvor soll noch eine systematische, theoriebasierte Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik (und dem Begriff der Kunstvermittlung) stattfinden, schließlich bildet sie den konkreten Gegenstand, auf welchen sich die Forschungsfrage bzw. Absicht bezieht. Da das museumspädagogische Handeln i. d. R. in Museen stattfindet, soll auch dieser Ort etwas genauer betrachtet werden.

Die systematische Aufarbeitung dieser und weiterer Begrifflichkeiten im Kontext bleibt kontinuierlich dicht an der innerhalb der Untersuchung eingenommenen Forschungsperspektive. Dazu wird der Bear-

<sup>206</sup> An dieser Stelle werden – noch – zwei Begriffe (‘Museumspädagogik’ und ‘Kunstvermittlung’) aufgeführt, da die Untersuchung ja das professionelle museumspädagogische Handeln speziell in Kunstmuseen betrachten möchte. Wenn von Museumspädagogik die Rede ist, ist allerdings gemeinhin nicht prinzipiell auch von Kunstvermittlung die Rede, schließlich gibt es auch in Museen, die keine Kunst ausstellen, Museumspädagog\*Innen. Im Anschluss an die Aufarbeitung der Begriffe wird jedoch primär der Terminus ‘Museumspädagogik’ verwendet. Mehr dazu in Abschnitt 10.3.

beitungsstil, welcher bereits während der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten zum Thema Profession etc. angewandt wurde, grundsätzlich beibehalten, allerdings wird ein Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus vollzogen.<sup>207</sup> Bildete bei der bisherigen Aufarbeitung theoretischer Konzepte die Museumspädagogik die Hintergrundfolie, dreht sich dieses nun um.

Dies bedeutet, die Aufarbeitung von Museumspädagogik und Kunstvermittlung geschieht nun aus einer professions- bzw. professionalitätstheoretischen Perspektive und mündet in eine daran anschließende Abwägung des Professions- und Professionalisierungsstatus der Museumspädagogik (in Abschnitt 12).

Die systematische Aufarbeitung geschieht in den folgenden Schritten:

- In direkter Abfolge findet eine eingehende Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Museum‘, ‚Kunstvermittlung‘ und ‚Museumspädagogik‘ statt. Die Begriffe werden für die Untersuchung soweit wie möglich geklärt und auf Erkenntnismöglichkeiten in Bezug auf die Untersuchungsperspektive geprüft. Dabei werden auch Elemente für den spezifischen Teil der Analysematrix (Abschnitt 13.2) erschlossen
- Ziele, Zielgruppen und Methoden museumspädagogischer Angebote werden in den darauf folgenden Unterabschnitten ebenfalls genauer betrachtet
- Die darauf folgende Auseinandersetzung mit der Museumspädagogik/Kunstvermittlung als Beruf und der Aus- und Weiterbildung im museumspädagogischen Sektor bieten eine relativ direkte Betrachtungsmöglichkeit zu Stand und Möglichkeiten museumspädagogischer Professionalisierung
- Im Anschluss daran werden theoretisch-wissenschaftliche Aspekte der Museumspädagogik fokussiert, bspw. die disziplinäre Verortung der Museumspädagogik, die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘ an sich und die Rolle/Stellung der Museumspädagogik innerhalb des Museums. Die Untersuchungsperspektive wird auch dabei nicht außer Acht gelassen
- Ergänzend werden noch einige kritische Überlegungen zu Museumspädagogik und Kunstvermittlung angestellt: kann Museumspädagogik ihre Ziele (Ansprüche) überhaupt umsetzen?

<sup>207</sup> Dieser Untersuchungsabschnitt ist damit dazu in der Lage, explizite (primär) theoriebasierte Antworten auf die Forschungsfrage zu erschließen. Also die Rekonstruktion der theoretischen Perspektive auf professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen. Diese Erkenntnisse bilden nicht nur eine Teilbeantwortung der hier treibenden Forschungsfragestellung, sie tragen ebenfalls zur Vorbereitung der empirischen Phase bei und werden später den dort erlangten Erkenntnissen gegenübergestellt.

Wie forscht Museumspädagogik? Ist Vermittlung eine pädagogische Operation?

- Als Ergebnis dieser Auseinandersetzung wird im Anschluss eine Einschätzung bezüglich des Professions-/Professionalisierungsstatus von Museumspädagogik gegeben. Zusätzlich werden ein erstes Fazit zum Thema ‚Museumspädagogik und professionelles Handeln‘ und zu den möglichen Merkmalen professionellen museumspädagogischen Handelns vollzogen (welche später, während der Analyse des empirischen Materials, herangezogen werden können).

## 10.1 Das Museum<sup>208</sup>

»Ich weiß nicht, wie es kam – gleich beim ersten Anblick der Mauern breitete sich eine unerträgliche Dürsterkeit über meine Seele. [...] Was mochte es sein [...], was mochte es sein, das mich bei der Betrachtung des Hauses Usher mit so entnervender Macht anfiel?«

Edgar Allan Poe: Der Untergang des Hauses Usher

Das Museum, als der Ort, an welchem das hier anvisierte (professionelle/professionale) Handeln von Museumspädagog\*Innen i. d. R. stattfindet, soll als erstes diesen Prozess der allgemeinen Verständnisklärung durchlaufen. Was ist damit gemeint, wenn heute von einem Museum gesprochen wird?

In Deutschland verfügt die Bezeichnung ‚Museum‘ über keinen gesetzlichen Schutz, so kann sich im Prinzip jede Einrichtung als Museum bezeichnen (vgl. Vieregg, 2006, S. 22); bspw. könnte sich damit auch ein Einzelhandelsgeschäft ohne formale Probleme als Museum bezeichnen. Dennoch herrscht auf fachlich-theoretischer Ebene ein präzises Verständnis davon vor, ‚was‘ ein Museum ist und welche Aufgaben es erfüllen soll: so liegen in Deutschland bereits seit dem Jahr 1969 durch die Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte „Empfehlungen zum Bildungsauftrag der Museen“ vor, in welchen ei-

<sup>208</sup> In diesem Abschnitt steht der Vorgang einer Begriffsklärung für die Gegenwart und den Rahmen der Untersuchung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, auf derer Grundlage im Anschluss weitergearbeitet werden kann. Die hier wiedergegebenen Definitionen oder Ansprüche an die Institution des Museums sind selbstredend das Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses. Da die Entwicklungslinien von Museum und Museumspädagogik verknüpft sind (siehe dazu auch: Braun, 2010; S. 9 ff.) und die Museumspädagogik im Mittelpunkt der Untersuchung steht, wird der nach diesem Abschnitt noch ausstehende, historische Abriss zur Entwicklung des Museums in den Abschnitt der historischen Entwicklung der Museumspädagogik eingebunden (Abschnitt 10.3.1).

nerseits relativ deutlich wird, was die KMK unter einem Museum versteht<sup>209</sup> und andererseits, dass der (gesellschaftliche) Bildungsauftrag<sup>210</sup> gleichwertig zu anderen Aufgaben (sammeln, forschen, bewahren) dieser Institution aufzufassen ist.

Etwas aktueller (aber mit vielen Ansprüchen der KMK-Empfehlungen von 1969 in Einklang stehend) und inhaltlich noch präziser ist die von dem ICOM vorgelegte, international weitgehend anerkannte (bspw. auch vom Deutschen Museumsbund) Definition des Museums. Diese wurde im zeitgeschichtlichen Verlauf immer wieder modifiziert und soll an dieser Stelle im nächsten Schritt eingeführt werden.

Entlang dieser Definition des ICOM ist innerhalb des Fachdiskurses, wenn von einem Museum (gleiches gilt für ein Kunstmuseum) die Rede ist, ein Ort/eine Institution gemeint, welcher/welche gemeinhin folgende Kriterien erfüllt:

„Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt.“ (ICOM, 2004, S. 28)<sup>211</sup>

Bei Vieregge (2006) ist eine deutsche Übersetzung der englischsprachigen ICOM Definition des Museums aus dem Jahr 2001<sup>212</sup> zu finden, welche sowohl den Zweck der Institution Museum als auch den Aspekt der Vermittlung noch weiter in den Vordergrund rückt und auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung aufgrund ihrer deutli-

<sup>209</sup> Orientiert an der KMK-Empfehlung können das Museum und seine Inhalte primär über die Aufgaben konstruiert werden, welche durch sie für die Gesellschaft erfüllt werden sollen: „In ihren wesentlichen Aufgaben mit den Begriffen Sammeln – Bilden – Forschen ausgewiesen, sind die Museen heute für die individuelle und gesellschaftliche Bewußtseinsbildung zu unentbehrlichem Besitz geworden. Sie ergänzen und begleiten die pädagogischen Bemühungen fast aller Bildungseinrichtungen durch unmittelbare Anschauung und schaffen durch die Begegnung mit den Zeugnissen der Kultur- und Kunstgeschichte, der Technik, der Natur und der Heimatkunde Orientierungsgrundlagen und Maßstäbe. In der Bewahrung von Erbe und Tradition, nicht zuletzt aber auch in der Vermittlung gegenwarts- wie zukunftsbezogener Aspekte, schärfen die Museen unser Verständnis für die Welt und Umwelt; sie bereichern und vertiefen so das Wissen um unsere eigene Existenz“ (KMK, 1969, S. 3). Siehe dazu auch: Anhang A-4.

<sup>210</sup> Dieser wird zu großen Teilen von der Museumspädagogik umgesetzt und ist auch für die historische Entwicklung der Museumspädagogik selbst von besonderer Bedeutung – weswegen er hier gesondert erwähnt wird. Die diesbezüglichen Empfehlungen der KMK hatten Impulscharakter: in den 1970er Jahren kam es im Anschluss daran zu einem Ausbau interner und externer museumspädagogischer Abteilungen bzw. Dienste (vgl. DMB, o. J.).

<sup>211</sup> Die bereits in Abschnitt 1 benannten musealen Kernaufgaben, Sammeln, Bewahren, Erforschen, Vermitteln und Ausstellen sind in dieser Definition ebenfalls zu finden.

<sup>212</sup> Für einen Überblick über die Definitionenhistorie des Begriffs ‚Museum‘ (inkl. der Fassung aus dem Jahr 2001) siehe: ICOM, 2014a.

cheren Ausformulierung der musealen Kernaufgaben von mir präferiert wird:

„Ein Museum ist eine nicht auf Gewinn ausgerichtete, dauernde Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, offen für das Publikum, die sammelt, bewahrt, forscht, kommuniziert und präsentiert, zu Zwecken des Studiums, der Bildung und des Vergnügens, der materiellen Grundlagen der Menschen und ihrer Umwelt.“ (ICOM Statutes, 2001, Article 2, Para. 1; übersetzt von Vieregg, 2006, S. 16; Herv. i. Orig. fett)<sup>213</sup>

Entsprechend des englischsprachigen ICOM Code of Ethics for Museums aus dem Jahr 2006, der englischsprachigen ICOM Statuten aus dem Jahr 2007 und der im Jahr 2014 auf der Homepage der ICOM zu findenden Fassung lautet die gegenwärtige Definition des Museums – abermals leicht modifiziert – wie folgt:

„A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment“ (ICOM, 2006, S. 14; ICOM, 2007, S. 2; ICOM, 2014b).<sup>214</sup>

Sie entspricht damit weitgehend der von Vieregg (2006) genutzten Definition; womit eine Orientierung an der übersetzten ICOM Definition des Begriffs ‚Museum‘ aus dem Jahr 2001 als angemessen erscheint.

Grundsätzlich findet an dieser Stelle die Berufung auf eine der Definitionen des ICOM statt, da es sich bei diesen um die in der Fachdiskussion anzutreffende(n) – de facto – Standarddefinition(en) zum Begriff des Museums handelt. Die Definition (in ihrer jeweiligen Formulierung) wird zudem regelmäßig in den ‚Ethischen Richtlinien für Museen‘ wiedergegeben/publiziert, welche im Jahr 1986 auf der 15. ICOM-

<sup>213</sup> Vieregg hat die Übersetzung anscheinend selbst vorgenommen, eine gesonderte Quellenangabe für die deutschsprachige Fassung der Definition erfolgt bei ihr nicht. DMB & BvMp (2008) geben eine etwas kürzere, ins Deutsche übersetzte Definition aus dem Code of Ethics for Museums in der Fassung aus dem Jahr 2003 wieder: „Ein Museum ist eine gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zu Studien- und Bildungszwecken, zu Freude, Spaß und Genuss materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (DMB & BvMp, 2008, S. 6). Kiefer (2011) beruft sich ebenfalls auf die Definition des Museums, wie sie im Code of Ethics for Museums in der Version des Jahres 2001 zu finden ist; diese ist allerdings wortgleich mit der deutschsprachigen Version aus dem Jahr 2004 (siehe oben) (vgl. Kiefer, 2011, S. 363).

<sup>214</sup> Die ‚tangible‘ und ‚intangible Objects‘, also die greifbaren und nicht greifbaren Objekte wurden hier ergänzt.

Vollversammlung in Buenos Aires einstimmig beschlossen und seitdem ebenfalls mehrfach weiterentwickelt/ergänzt wurden<sup>215</sup>; der Museumsbegriff wurde von dem ICOM erstmals bereits im Jahr 1946 definiert und seitdem stetig weiterentwickelt (vgl. Vieregg, 2006, S. 15). Zunächst erscheint diese Definition des Museums evtl. etwas knapp, sie lässt sich jedoch als eine Art ‚Allgemeindefinition‘ verstehen, welche durch die weitere Ausformulierung von auf sie zu beziehenden Grundsätzen, welche insbesondere innerhalb der ethischen Richtlinien für Museen formuliert werden, inhaltlich ausgefüllt wird: so enthält der Katalog zu den ethischen Richtlinien – neben dieser oben aufgeführten (englischen) Definition – viele weitere (international gültige) und relativ genaue Festlegungen in Bezug auf die Ausgestaltung professioneller Museumsarbeit; bei diesem Anspruch („Museen arbeiten professionell“) handelt es sich übrigens ebenfalls um ein Element der ethischen Richtlinien (vgl. ICOM, 2004, S. 25). Bspw. sind dort des Weiteren Vorgaben zu finden, wie/wo/welche/von wem Güter (nicht) erworben werden dürfen (vgl. ICOM, 2004, S. 12; S. 22) oder wie Sachmittel einzusetzen sind, Räumlichkeiten beschaffen sein sollen, Ausstellungen zu gestalten sind etc. (vgl. ICOM, 2004, S. 9 f.).

Die bereits wiedergegebene und mit diesen Vorgaben verbundene Definition des Museums des ICOM (in ihrer jeweils aktuellen Form) und auch die anderen ethischen Richtlinien werden immer wieder innerhalb museologischer/museumspädagogischer Fachliteratur aufgegriffen und als Grundlage für theoretische Ausführungen zum damit verbundenen Gegenstand/Thema/Aspekt genutzt (bspw. der Bildungsauftrag oder die Rolle des Museums innerhalb der Gesellschaft, die Bedeutung einzelner Aufgabenstellungen des Museums oder sich daraus ergebende Themengebiete der Museologie; bspw. bei Flügel, 2009; Vieregg, 2006<sup>216</sup>; Kiefer, 2011).

<sup>215</sup> Die letzte Auflage des Code of Ethics fand im Jahr 2013 statt (siehe dazu: ICOM, 2013a). Darin wird darauf verwiesen, dass die bisherige Definition des Begriffs ‚Museum‘ (wie sie auch in den Statuten der ICOM enthalten ist (siehe dazu: ICOM, 2007)) bis zu ihrer Weiterentwicklung ihre Gültigkeit behält (vgl. ICOM, 2013a, S. 16).

<sup>216</sup> Vieregg nutzt z. B. den Code of Ethics bzw. die Definition des Museums des ICOM, um Museen und Einrichtungen, die diesen ähnlich anmuten (etwa Science Center oder Erlebnisparks) voneinander abzugrenzen (vgl. Vieregg, 2006, S. 22 f.).

Dadurch können aus vielerlei Perspektiven präzise Formulierungen in Bezug auf spezifische Ansprüche an die Institution ‚Museum‘ vorgenommen werden: die genannte Definition kann somit prinzipiell – mittels der sie ergänzenden Grundsätze – multidimensional aufgearbeitet werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich so u. a. der in den ethischen Richtlinien für Museen festgehaltene Grundsatz ...

„Museen haben die wichtige Aufgabe, ihre bildungspolitische Funktion weiterzuentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder der Zielgruppe, für die sie eingerichtet sind, anzuziehen. Die Wechselbeziehung des Museums mit der Gesellschaft und die Förderung ihres Erbes sind unmittelbarer Bestandteil des Bildungsauftrages eines Museums.“ (ICOM, 2004, S. 19)

... dazu aufgreifen, um das Museum als einen Ort mit gesellschaftlichem Bildungsauftrag, welcher gleichsam für die gesamte Gesellschaft zugänglich sein soll<sup>217</sup> auszudifferenzieren; und welcher ebenso über einer Vielzahl sich daraus ergebender Obliegenheiten verfügt – die wiederum Gegenstand in einem fachwissenschaftlichen Diskurses sein können (also: wie kann dieser Grundsatz/Anspruch am besten umgesetzt werden?).

Die Untersuchung schließt sich diesem Begriffsverständnis des Museums des ICOM<sup>218</sup> und den weiteren Grundsätzen der ethischen Richtlinien an (beides wird im Übrigen auch vom Deutschen Museumsbund getragen; siehe dazu: DMB, ICOM-Deutschland & ICTOP, 2006, S. 4), womit eine Anschlussfähigkeit der Untersuchungsergebnisse an den aktuellen, fachwissenschaftlichen Diskurs sichergestellt wird.<sup>219</sup>

<sup>217</sup> Bezüglich des Anspruchs der ‚allgemeinen Zugänglichkeit‘ siehe bspw. die im Abschnitt weiter oben abgebildete, allgemeine Definition zum Museum des ICOM (2006; 2007) – innerhalb dieser ist ein solcher Anspruch enthalten.

<sup>218</sup> Aus den weiter oben im Text genannten Gründen in der Version, die bei Viereg (2006) abgebildet wird.

<sup>219</sup> Weitere Ausführungen zur historischen Entwicklung des Museums oder zum Einzug der Museumspädagogik in das Museum werden (wie bereits zuvor angekündigt) im Abschnitt 10.3.1 – direkt mit dem Forschungsthema kontextualisiert – vorgenommen.

## 10.2 Kunstvermittlung

Um zu klären, was der Terminus ‚Kunstvermittlung‘ meint, möchte ich zuerst eine eher allgemeine Definition von Mandel einarbeiten, welche von ihr zur Information von Berufsinteressierten im Jahr 2002 in ihrem Werk „Lust auf Kultur: Karrierewege in des Berufsfeld der Kulturvermittlung“ gegeben wurde. Im Anschluss folgt eine genauere inhaltliche Ausdifferenzierung.

Kunstvermittlung wird nach Mandel – neben anderen Berufen, welche kulturelle Inhalte vermitteln möchten – unter den Oberbegriff ‚Kulturvermittlung‘ gefasst:<sup>220</sup>

„K u l t u r v e r m i t t l u n g ist der Oberbegriff für alle Bereiche der Kunstvermittlung, der künstlerischen Vermittlung, kulturellen Bildung, Kulturpädagogik, Soziokultur/Kulturarbeit und den dazugehörigen organisatorischen Prozessen. [...] K u n s t v e r m i t t l u n g im engeren Sinne meint das Heranführen an professionelle künstlerische Arbeiten zum Beispiel in Museen oder in Theatern durch Führungen oder produktionsbegleitende Workshops.“ (Mandel, 2002, S. 15; Herv. i. Orig. fett; Ausl.: J. B.)<sup>221</sup>

Kunstvermittler\*Innen sind somit in Museen tätig und verfolgen die Aufgabe, die Nutzer\*Innen der Einrichtung mittels bestimmter Methoden (die Methoden werden in diesem Abschnitt weiter unten und in Abschnitt 10.3.3 noch ausführlich betrachtet) an Kunst bzw. professionelle künstlerische Arbeiten heranzuführen. Kunstvermittler\*Innen bewegen sich damit formal innerhalb der Erfüllung einiger der Grundsätze von Museen, wie sie durch die ICOM definiert wurden (bspw. dem Vermittlungsanspruch, der dem Gedanken entspringt, dass zwischen Besucher\*Innen und Exponaten Beziehungen entstehen sollen (vgl. Kiefer, 2011, S. 363), welche evtl. einer sie anstoßenden Hilfestellung bedürfen). Diese formale Verortung führt zu den inhärenten Elementen der Arbeit als Kunstvermittler\*In:<sup>222</sup>

<sup>220</sup> In Abschnitt 11.1 wird diese Einordnung erneut Thema sein.

<sup>221</sup> Zum Vergleich: Mörsch (2009) hält den Begriff Kunstvermittlung für nicht letztgültig definiert. Für die Begleitbände zur Documenta 12 begreift sie Kunstvermittlung in der Praxis (etwas offensiver als Mandel) schlichtweg als das Unternehmen, „Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern“ (Mörsch, 2009, S. 9).

<sup>222</sup> Allerdings gibt es für die berufliche Bezeichnung ‚Kunstvermittler\*In‘ ebenfalls keinen gesetzlichen Schutz (vgl. Mörsch, 2009, S. 9), womit infolge weder die formale Verortung noch die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeit zwingenden Standards unterliegen.

Exemplarisch wird hier für die Ebene der inhaltlichen Ausrichtung bzw. des Anspruchs der Kunstvermittlung an sich selbst ein Auszug aus einem einleitenden Text zur wissenschaftlichen Aufarbeitung der Kunstvermittlung während der Kunstaussstellung ‚documenta 12‘ in Kassel wiedergegeben. Dieser wurde im Kontext eines Herausgeber\*Innenwerks erstellt; die Verfasser\*Innen sind die Herausgeber\*Innen des zweibändigen Werks und in ihrer Rolle als Kunstvermittler\*Innen teilen sie die

„Überzeugung, dass die Ausstellung ein Medium der Bildung von Öffentlichkeit sein kann und soll – das bedeutet, dass sie eine gesellschaftliche Dimension besitzt, die durch die Kunstvermittlung produktiv gemacht werden kann. Dies geschieht einerseits durch die Kontextualisierung der Kunst an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit oder für einen bestimmten thematischen Zusammenhang, und andererseits durch ihre prinzipielle Bedeutungs-offenheit, die nach Auseinandersetzung und Gespräch verlangt und Konflikte erlaubt – wenn nicht gar provoziert. Damit sind Kunst und Kunstaussstellungen geeignete Anlässe für exemplarische Öffentlichkeiten – bereit, sich temporär auf einen Austausch- und Verständigungsprozess einzulassen.“ (Wieczorek, Hummel, Schöt-ker, Güleç, Parzefall, 2009a, S. 12)

Auch auf inhaltlicher Ebene lässt sich hier der Anspruch der Umsetzung einiger der durch die ICOM formulierten musealen Aufgaben wiederfinden, bspw. das ‚Ausstellen‘ und das ‚Bekannt machen‘: die Ausstellung, die vom Museum zur Bildung (im Sinne einer Herstellung) von Öffentlichkeit genutzt werden kann, soll von den Kunstvermittler\*Innen zudem unbedingt zu einem gemacht werden. Die mittels der Ausstellung kontextualisierte Kunst soll mit den Besucher\*Innen (bzw.: der Öffentlichkeit) in eine Beziehung gebracht werden, genauer: zwischen Besucher\*Innen und Exponaten soll eine Beziehung entstehen (so wie auch bei Kiefer (2011) formuliert). Die grundsätzliche Bedeutungsoffenheit der Exponate bildet hier den Zugang: über sie entstehen sowohl Gesprächsbedarf als auch Konflikte (mindestens) auf Seiten der Öffentlichkeit. Die Kunstvermittler\*Innen nehmen sich dieser Bedarfe an und ‚vermitteln‘ zwischen den beiden Seiten. Entlang dieser dualen Betrachtung der Aufgabenstellung erscheint das Verhältnis zwischen Kunstvermittler\*Innen und Besucher\*Innen hoch partnerschaftlich.

Diese gleichberechtigt erscheinende Auffassung in Bezug auf die beruflichen Aufgaben von Kunstvermittler\*Innen innerhalb der Institution Museum geht sogar noch über die konkrete (duale) Beziehungsanregung (Vermittlung) zwischen Besucher\*Innen und Exponaten hinaus. Kunstvermittler\*Innen sollen nach Wieczorek et al. (2009a) noch grundsätzlichere Prozesse anstoßen, welchen ein m. E. gesamtgesellschaftlicher Charakter zukommt:

„Mit der Behauptung einer gesellschaftlichen Relevanz von Kunst stellt sich jedoch die Frage, für wen sie relevant sein kann und soll: Wer hat Zugang zu ihr, wer beansprucht sie, wer betrachtet sie als selbstverständlichen Teil des eigenen Lebens? Hier kann Kunstvermittlung eine Lücke schließen, die zwischen den Institutionen der Kunst und ihrem konkreten Gegenüber klafft – sie kann Kunst als ein öffentliches Gut kenntlich machen, langfristige Bindungen schaffen, die auf Teilhabe und Mitbestimmung basieren. Damit positioniert sich die Kunstvermittlung eindeutig außerhalb eines reinen Dienstleistungsanspruchs, der sie zur Erfüllungsgehilfin etablierter Interessen und Interessengruppen degradiert.“ (Wieczorek et al., 2009a, S. 12)

Diese Ausdeutung von Kunstvermittlung mag zunächst als sehr offensiv erscheinen, wird jedoch auch von Mandel (2002), allerdings in einer leicht gemäßigten Form, geteilt. Bedienen sich Wieczorek et al. (2009a) eher einer gesellschaftskritisch anmutenden, Inklusion und Partizipation forcierenden Perspektive (zu dieser siehe auch: Mörsch, 2011), so wendet sich Mandel primär einer zwischen unterschiedlichen Ansprüchen vermittelnden Position der Kunstvermittler\*Innen zu:

„Kunstvermittlung bewegt sich heute zwischen den Wissenschafts- und Bildungsansprüchen der Hochkultur-Institutionen und dem Erlebnishunger der breiten Bevölkerung. Beide Ansprüche sind durchaus vereinbar. Kunstvermittler sind hier sowohl als Anwälte des Publikums gefragt wie als Vertreter der Künste, von denen sie selbst begeistert und überzeugt sein müssen, um sie auch anderen nahezubringen, ohne sie zu banalisieren. [...] Kunstvermittler sind dazu da, aus passiven Konsumenten aktive Nutzer zu machen.“ (Mandel, 2002, S. 19; Ausl.: J. B.)

Gemeinsam haben beide Auffassungen zur Kunstvermittlung, dass sie das Wirken der Kunstvermittler\*Innen über den konkreten Moment der Begegnung zwischen Besucher\*Innen und Exponaten hinausgehend einordnen. Kunstvermittlung geschieht somit auf verschiedenen

Ebenen, die von der Mikro- bis zur Makroebene reichen und jeweils unterschiedliche Ansprüche stellen.

Mittels dieser beiden Beispiele bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung von Kunstvermittlung und den damit einhergehenden Absichten und Zielen auf Seiten der Kunstvermittelnden wird bereits ersichtlich, dass es durchaus unterschiedliche Wege gibt, Kunstvermittlung zu verstehen und zu betreiben. Mörsch (2009) hat den Versuch unternommen, diese Wege zu ordnen und als Ergebnis vier Diskurse ausgemacht, welche ihrer Meinung nach gegenwärtig in der Kunstvermittlung anzutreffen sind. Für die vorliegende Untersuchung erscheint eine Wahrnehmung dieses Ordnungsversuchs besonders interessant, da er verschiedene Möglichkeiten eröffnet:

- Zunächst gestattet er zu prüfen, ob die Aussagen der interviewten Museumspädagog\*Innen/Kunstvermittler\*Innen mehr oder weniger direkt in einen oder mehrere solchen/solcher Diskurs(e) eingeordnet werden können. Sind die ‚diskursiven Schubladen‘ so in der Praxis anzutreffen?
- Wenn eine – zumindest ansatzweise – Verortung der Aussagen in diesen Schubladen möglich sein sollte, dann ergibt sich ohne Umwege eine theoretische Verknüpfungsmöglichkeit zu den Ausdeutungen des praktischen, professionellen (professionalen) Handelns – wie sie hier vorgenommen werden sollen
- Die Verortung von Museumspädagog\*Innen/Kunstvermittler\*Innen innerhalb dieser Diskurse erlaubt weitere Ausdeutungen in Richtung des innerhalb der Praxis verbreiteten Verständnisses professionellen Handelns oder gar von Profession (insofern sich professionstheoretische Modelle und die Diskurse der Kunstvermittlung in Beziehung setzen lassen)
- Da die Beschreibung der Diskurse sehr praxisnah angelegt ist, kann auch über die Beschreibung des individuellen praktischen Handelns ein Versuch der Verortung innerhalb eines der beschriebenen Diskurse stattfinden
- Innerhalb der Diskurse setzt Mörsch auch einen damit jeweils verbundenen, impliziten Bildungsbegriff<sup>223</sup> voraus, wodurch eine Verknüpfung mit dem Verständnis von Bildung auf Seite der Praktiker\*Innen und dem darauf fußenden (beruflichen) Han-

<sup>223</sup> Mörsch erfasst mittels der von ihr formulierten Bildungsbegriffe zum jeweiligen Diskurs der Kunstvermittlung (eher metaperspektivisch) ‚Vorstellungen davon, was Bildung ist, wie sie sich ereignet und wer durch sie adressiert wird‘ (Mörsch, 2009, S. 12), sie bezieht sich dabei aber auf keinen expliziten Entwurf oder eine Theorie zu diesem Begriff (bspw. etwa auf oder angelehnt an: Klafki, Horkheimer, Humboldt oder einen anderweitigen, entsprechenden Entwurf. Für einen Überblick zum Bildungsbegriff der genannten Autoren siehe: Koller (2008)).

deln (zur Umsetzung dieses Verständnisses) sichtbar werden kann

- Die von Mörsch konstatierten Diskurse können evtl. für die angetroffene Praxis bestätigt, ggf. noch ergänzt (oder sogar: verworfen) werden; außerdem kann untersucht werden, ob/wie weit ihre (mögliche) Existenz innerhalb der Praxis bekannt ist bzw. wahrgenommen wird.

### **10.2.1 Diskurse innerhalb der Kunstvermittlung nach Mörsch**

(1) Der affirmative Diskurs:

Die durch die ICOM definierten Aufgaben (Sammeln, Erforschen, Bewahren, Ausstellen und Vermitteln von Kulturgut) werden durch das Museum nach außen kommuniziert. Kunst wird als spezialisierte Domäne begriffen, für die sich insbesondere die Fachöffentlichkeit zu interessieren hat (vgl. Mörsch, 2009, S. 9).

Häufig angewandte Vermittlungsansätze:

- Vorträge, Begleitveranstaltungen und -medien, Expert\*Innenführungen, Ausstellungskataloge; für ein spezialisiertes, selbstmotiviertes Publikum (verstanden als die Öffentlichkeit). Die Vermittlung wird durchgeführt von „autorisierten Sprecher\*Innen der Institution“ (Mörsch, 2009, S. 9).

Bildungsbegriff

- Position des Lernenden/Lehrenden ist statisch; Bildungsinhalte sind vordefiniert. Das Bildungsverständnis ist nicht selbstreflexiv, wird nicht in Bezug auf Machtstrukturen hinterfragt. Adressat\*Innen für Bildungsangebote ist in erster Linie Fachpublikum. Für Bildungsarbeit angewandte Methoden entstammen dem akademischen Feld, sind konservativ geprägt (vgl. Mörsch, 2009, S. 12).

(2) Der reproduktive Diskurs:

Innerhalb dieses Diskurses wird das Ziel verfolgt, das Publikum von morgen heranzubilden. Personen, welche die Einrichtung bisher nicht besuchen, sollen von der Kunstvermittlung erreicht und an Kunst herangeführt werden. Museen erscheinen innerhalb dieses Diskurses als Institutionen, „die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich machen, die aber mit hohen symbolischen Schwellen versehen sind“ (Mörsch,

2009, S. 10). Die Absicht der Kunstvermittlung ist hier der Abbau von Schwellen(ängsten) auf Seiten des (möglichst breiten) Publikums (vgl. Mörsch, 2009, S. 9 f.).

Häufig angewandte Vermittlungsansätze:

- Workshops für Schulklassen, Fortbildungen für Lehrpersonen, Kinder- und Familienprogramme, ereignisorientierte Veranstaltungen („Lange Nacht des Museums“ usw.). Solche Ansätze werden „in der Regel von Personen mit einer zumindest minimalen pädagogischen Expertise, von Museumspädagog\*Innen und Kunstvermittler\*Innen gestaltet“ (Mörsch, 2009, S. 10).

Bildungsbegriff

- Position des Lernenden/Lehrenden deckungsgleich mit der im affirmativen Diskurs: statisch; Bildungsinhalte sind vordefiniert. Das Bildungsverständnis ist ebenfalls nicht selbstreflexiv und wird nicht in Bezug auf Machtstrukturen hinterfragt. Im reproduktiven Diskurs richten sich die Bildungsangebote allerdings vornehmlich an Gruppen, die aus Sicht der Institution vom Museum ausgeschlossen bzw. dort unterrepräsentiert sind. Methoden des spielerischen Lernens wie sie in Kindergarten, Grundschule oder institutionalisierten Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche angewandt werden, werden auf das Museum übertragen (vgl. Mörsch, 2009, S. 12).

(3) Der dekonstruktive Diskurs:

Nach Mörsch ist der dekonstruktive Diskurs nicht sehr häufig innerhalb der Praxis der Kunstvermittlung anzutreffen. Er ist mit der kritischen Museologie verbunden und innerhalb dieses Diskurses übernimmt die Kunstvermittlung die Aufgabe, das Museum, die Kunst und auch die in diesem Kontext stattfindenden Bildungs- und Kanonisierungsprozesse gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu betrachten (vgl. Mörsch, 2009, S. 10).

„Ausstellungsorte und Museen werden dabei in erster Linie in ihrer gesellschaftlich zurichtenden und disziplinierenden Dimension als Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen begriffen. Kunst wird außerdem selbst in ihrem dekonstruktiven Potential anerkannt.“ (Mörsch, 2009, S. 10)

Häufig angewandte Vermittlungsansätze:

- Bspw. Kunstvermittlung mit künstlerischen Merkmalen (insbesondere durch Künstler\*Innen), Interventionen in Ausstellungen von Künstler\*Innen (möglicherweise unter Einbezug des Publikums). Gruppen die in Bezug auf das Museum als ausgeschlossen/benachteiligt gelten werden eingeladen; die diesbe-

züglichen Inklusionsbestrebungen, welche innerhalb des reproduktiven Diskurses anzutreffen sind werden als ‚monodirektionaler Paternalismus‘ kritisiert. Auch Führungen, welche die Autorisiertheit der Institution kritisieren, finden statt (vgl. Mörsch, 2009, S. 10).

### Bildungsbegriff

- Selbstreflexives Bildungsverständnis. „Bildung selbst ist Gegenstand von Dekonstruktion bzw. Transformation“ (Mörsch, 2009, S. 13). Kritische Überprüfung von Bildungsinhalten, inhärenten Machtverhältnissen, Aufarbeitung gemeinsam mit dem Publikum. Position von Lernenden/Lehrenden nicht statisch sondern wechselhaft (faktisch gegebene Machtverhältnisse strukturieren das Verhältnis aber dennoch). Adressat\*Innen sind nicht vorab und fest definiert. Kunstvermittlung vertritt eine adressierte Haltung im Sinne einer „Offenheit für eine kritische Aneignung von und Arbeit mit Kunst und ihren Institutionen. Ein Publikum, das sich dieser Erwartung verweigert und stattdessen z. B. auf eine serviceorientierte Wissensvermittlung besteht, entzieht sich zunächst den diesen Diskursen inhärenten Bildungsabsichten: die Förderung von Kritik- und Handlungsfähigkeit. [...] Die Auseinandersetzung mit Kunst und ihren Institutionen stellt im Bildungsverständnis des dekonstruktiven Diskurses einen relativ geschützten Bereich des Probehandelns unter komplexen Bedingungen dar, der exemplarisch zur Ausbildung von Handlungs-, Kritik- und Gestaltungsfähigkeit dient. Methoden, die künstlerischen Verfahrensweisen entlehnt sind, kommen dabei verstärkt zur Anwendung.“ (Mörsch, 2009, S. 13)

### (4) Der transformative Diskurs:

Kunstvermittlung übernimmt die Aufgabe, die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie zu einer Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung zu formen. Museen und Ausstellungsorte werden verstanden als veränderbare, noch mit Defiziten belastete Organisationen, die an das lokale Umfeld herangeführt werden müssen (und nicht umgekehrt, wie etwa im reproduktiven Diskurs). Nach Mörsch ist dieser Diskurs gegenwärtig am geringsten ausgeprägt und innerhalb der Praxis kaum anzutreffen (vgl. Mörsch, 2009, S. 10).

### Häufig angewandte Vermittlungsansätze:

- Mitgestaltung der Institution durch unterschiedliche Öffentlichkeiten (z. B. lokale Gruppierungen). Vermittlungstätigkeit und kuratorische Tätigkeit verschwimmen. Zusammenarbeit mit dem Publikum wird offengelegt und erweitert (bspw. durch Projekte, aktive Ausstellungsgestaltung durch das Publikum) (Mörsch, 2009, S. 10 f.).

## Bildungsbegriff

- Der transformative Diskurs verfolgt – deckungsgleich mit dem dekonstruktiven Diskurs – ein selbstreflexives Bildungsverständnis mit den oben benannten Komponenten. Bildungsziel ist die Veränderung der Institution, die Förderung von Kritikfähigkeit und Selbstermächtigung. Das methodische Instrumentarium, welches bereits im dekonstruktiven Diskurs anzutreffen ist, wird dazu um „Strategien des Aktivismus“ (Mörsch, 2009, S. 13) ergänzt.

Mörsch betont nach der Darstellung der vier Diskurse, dass diese in Bezug aufeinander weder hierarchisch zu sehen sind noch in einem historisch-chronologischen Ablauf (stattfinden). Außerdem sind in der Praxis zumeist mehrere Diskurse gleichzeitig in Aktion:

„So lässt sich kaum eine dekonstruktive oder transformative Vermittlung denken, die nicht auch affirmative und reproduktive Anteile aufweist. Umgekehrt lassen sich jedoch bei den bislang noch dominanten Diskursen, dem affirmativen und reproduktiven, zahlreiche Manifestationen ohne jede transformative oder dekonstruktive Dimension nachweisen“ (Mörsch, 2009, S. 12).

### 10.2.2 Zusammenfassung Kunstvermittlung

Als Gesamtkonstruktion dieser Erkenntnisse zu Ort, formaler Rahmung und möglicher inhaltlich-diskursiver Ausrichtung gegenwärtiger Kunstvermittlung im Museum kann eine von Mörsch (2011) für die Bundeszentrale für politische Bildung gegebene Situationsbeschreibung gelten.

„Künstlerinnen und Künstler, welche als Vermittlerinnen und Vermittler in Ausstellungsinstitutionen tätig werden, nutzen häufig dekonstruktive, performative und bildgebende Verfahren<sup>224</sup> aus der Gegenwartskunst sowie konstruktivistische<sup>225</sup> Lernzugänge, um Museen und Ausstellungen gemeinsam mit den Teilnehmenden (die zunehmend aus sehr unterschiedlichen Gesellschafts- und Altersgruppen stammen, wobei Kinder und Jugendliche weiterhin die Mehrheit bilden) zu hinterfragen sowie auf eigenständige Weise anzueignen und umzudeuten.“ (Mörsch, 2011)

<sup>224</sup> Aus dem direkten Kontext des Zitats wird nicht ersichtlich, ob die Autorin mit ‚bildgebenden Verfahren‘ wirklich bildgebende Verfahren im üblichen Sinne meint; also die Anfertigung von Röntgenbildern, die Durchführung von Computertomografien, den Einsatz von Radarstrahlen u. ä. oder schlichtweg die Erstellung von Fotografien oder anderer (künstlerischer) Arbeitstechniken, die zu einem Bild führen, also als Produkt ihrer Durchführung ‚ein Bild geben‘. Letzteres wird jedoch von mir als die wahrscheinliche Bedeutung vermutet. Möglich wäre allerdings auch (im weiteren Sinne) die Anwendung empirischer Forschungsmethoden, die im Ergebnis zu einem Bild, bzw. einem Eindruck bezüglich des Museums führen.

<sup>225</sup> Für einen umfassenden Überblick zum Konstruktivismus siehe: Pörksen (2011) oder zum (pädagogischen) Konstruktivismus in Schule und Erwachsenenbildung: Siebert (2005).

Sie sieht in der Kunstvermittlung speziell durch Künstler\*Innen (im dekonstruktiven Diskurs) zwar einen neuen Impuls (der bereits Ende der 1990er Jahre eingesetzt habe) (vgl. Mörsch, 2011). M. E. wird innerhalb der musealen Kunstvermittlung allerdings auch inzwischen von Nicht-Künstler\*Innen oftmals in ähnlicher Weise gearbeitet bzw. die von Wieczorek et al. (2009a, S. 12) formulierten Ansprüche an die Arbeit der Kunstvermittler\*Innen (bspw. Gespräche (auch über die Einrichtungen) ermöglichen, Konflikte erlauben etc.) werden um diese („dekonstruktiven“) Komponenten ergänzt; wodurch sich eine gewisse Verallgemeinerungsfähigkeit in Bezug auf das praktische Handeln von Kunstvermittler\*Innen und die Absicht dieses Handelns ergibt.

Diese Verallgemeinerungsfähigkeit wird schlussendlich auch von Mörsch selbst getragen, indem sie darauf hinweist, dass die von ihr benannten Diskurse innerhalb der praktischen Vermittlungstätigkeit (die nicht ausschließlich von Künstler\*Innen vollzogen wird) oftmals schwimmen. Ergänzend kann hier angemerkt werden, dass auch andere Autor\*Innen sich mit dem Bildungsbegriff bzw. dem Umgang mit Bildungsinhalten (von Kunstvermittlung und Museumspädagogik) auseinandergesetzt haben und zu teils ähnlichen Ergebnissen kommen wie Mörsch, so auch Fromm (2010), dessen diesbezügliche Taxonomie in Abschnitt 11.5.3 noch aufgegriffen wird.

Zusammengefasst erscheint Kunstvermittlung im Kern aus folgenden Elementen zu bestehen, worüber sie sich inhaltlich definieren lässt:

- Kunstvermittler\*Innen sollen Museumsbesucher\*Innen an Kunstwerke bzw. professionelle künstlerische Arbeiten heranzuführen (vgl. Mandel, 2002, S. 15)
- Kunstvermittler\*Innen fungieren als verbindendes Glied zwischen Besucher\*Innen, Exponaten, der Institution Museum, der Gesellschaft
- Kunstvermittlung geschieht auf Mikroebene (zwischen Besucher\*Innen und Exponaten), auf Mesoebene (Vermittlung zwischen der Institution Museum und ihren eigenen Ansprüchen (Bilden) und den Besucher\*Innen (Erleben)), auf Makroebene (Gesellschaft und Museum: Wert des Museums; Ausstellungsinhalte; Kanonisierung von bestimmten Inhalten; siehe dazu auch: Mörsch, 2011; Fromm, 2010)

- Zur Umsetzung ihrer Absichten bedient sich die Kunstvermittlung verschiedener Verfahren und Methoden
- Kunstvermittlung kann in Anbetracht verschiedener Diskurse zu ihrem Gegenstand betrieben werden und sich in der Praxis dadurch inhaltlich und formal deutlich (von Fall zu Fall) unterscheiden.

In Bezug auf das Ziel der Untersuchung, professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen zu rekonstruieren, erscheint ein Einbezug der hier dargestellten Diskurse als überaus angemessen, gestatten sie doch evtl. eine Verortung von Praktiker\*Innen und ihrem Handeln in bereits bestehende (und/oder zur Weiterentwicklung fähige) theoretische Ordnungskonstruktionen.

### 10.3 Museumspädagogik

Nach dem vorausgegangenen Abschnitt zur Kunstvermittlung und den bereits erfolgten Hinweisen zur museumspädagogischen Arbeit, welche in diversen vorausgegangenen Abschnitten dieser Arbeit zu finden sind, dürfte deutlich geworden sein, dass es zwischen den Zielen und Methoden der Kunstvermittlung und denen der Museumspädagogik Überschneidungen gibt. Derlei Überschneidungen vollziehen sich jedoch nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch innerhalb der Auswahl des passenden/angewandten Fachterminus (z. B. innerhalb von Fachveröffentlichungen zum Komplex Museumspädagogik (in Kunstmuseen) und Kunstvermittlung). So bildet teilweise, wenn Kunstvermittlung Thema ist, Museumspädagogik den Kontext (bspw. auch bei Mörsch, 2011) und wenn es um Museumspädagogik geht, dann wird auch die Bezeichnung ‚Bildungs- & Vermittlungsarbeit‘ herangezogen (bspw. bei DMB & BvMp, 2008; Weiß, 2011); oder auch als Institution von der ‚Vermittlung‘ („die Leiterin Vermittlung und Museumspädagogischer Dienst“ (Deutscher Museumsbund, ICTOP & ICOM, 2008, S. 28) gesprochen (siehe dazu auch: Vogt, 2008, S. 38).

Zwar existiert ebenfalls ein Diskurs darüber, ob die Bezeichnung Museumspädagogik gerechtfertigt ist oder stattdessen ein anderer Begriff für jenes Wirken gewählt werden sollte, welches gegenwärtig mit Museumspädagogik beschriftet wird (bspw. bei Nettke, 2011; Vogt, 2008), dieser Diskurs soll jedoch erst in Abschnitt 11.2 aufgegriffen werden. Hier geht es zunächst darum, zu definieren, was unter dem Begriff ‚Museumspädagogik‘ im Allgemeinen verstanden werden kann. Dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt sogar kaum mehr als eine solche allgemeine Definition möglich ist, äußert Flügel innerhalb ihrer ‚Einführung in die Museologie‘:

„Obwohl in den letzten Jahrzehnten die Museumspädagogik zu einer festen Größe innerhalb des Kontextes musealer Funktionen geworden ist, ihre Bedeutung für die museale Vermittlungsaufgabe nicht mehr bestritten wird, ist es noch immer nicht gelungen, verbindlich zu definieren, was Museumspädagogik eigentlich ist.“  
(Flügel, 2009, S. 132)

Begründet wird das Scheitern dieser Versuche seitens Flügel durch das Vorhandensein verschiedener (theoretischer) Positionen in Anbetracht des gleichen Gegenstandes, welche eine ‚endgültige‘ Definition unmöglich machen, da schlichtweg keine Einigkeit besteht; bspw. in Hinsicht auf die Frage, ob das Museum ein Lernort (etwa im Sinne verschulter Wissensaufnahme) oder ein Musentempel (bspw. zum vertieften schwelgen) ist<sup>226</sup>; die Bedeutung von Bildung oder über die unterschiedlichen Auffassungen für das Verhältnis zwischen Lehren und Erfreuen (vgl. Flügel, 2009, S. 132; die Aussage wird auch von den im vorausgegangenen Abschnitt dargestellten Diskursen innerhalb der Kunstvermittlung deutlich).

Trotz dieser ungeklärten Fragestellungen wird Museumspädagogik täglich praktiziert, bzw. sollte praktiziert werden, damit die Institution Museum einige ihrer Kernaufgaben erfüllen kann. Bevor hier (trotz der genannten Problematik) eine Definition zur Museumspädagogik angeboten wird, soll – dem vorausgehend – ein Blick auf das gelegt werden, was von Museumspädagog\*Innen innerhalb ihrer praktischen Arbeit geleistet wird bzw. werden sollte (wenn diese entsprechend der

<sup>226</sup> Siehe dazu auch das gleichlautende Herausgeberinnenwerk, dessen Titel hier soeben verarbeitet wurde: „Das Museum: Lernort contra Musentempel“ von Spickernagel & Walbe (1976).

Vorstellungen des DMB und des BvMp praktiziert wird). Die beiden Vereinigungen (Deutscher Museumsbund und der Bundesverband Museumspädagogik) haben im Jahr 2008 gemeinschaftlich die Broschüre „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“ (DMB & BvMp, 2008)<sup>227</sup> erstellt.<sup>228</sup> Innerhalb dieser wird ein Überblick über die Aufgaben der Vermittlung (also: der Museumspädagog\*Innen) gegeben und ersichtlich, was innerhalb der museumspädagogischen Tätigkeit geleistet werden soll:

„Zu den Aufgaben der Vermittlungsarbeit<sup>229</sup> im Museum gehört es, [...]“

- Zusammensetzung und Bedürfnisse des Publikums zu analysieren, um angemessene zielgruppenorientierte Programme zu entwickeln,
- durch differenzierte Angebote möglichst vielen unterschiedlichen Besuchergruppen Zugang zur kulturellen Bildung zu ermöglichen,
- personale und mediale Vermittlungskonzepte zu entwickeln und zu verwirklichen,
- zu einem besuchergerechten und besucherfreundlichen Museum beizutragen [...]
- Schnittstellen zwischen Museen und anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen herzustellen und langfristige Kooperationen zu etablieren,
- Vermittlungsangebote regelmäßig auszuwerten und zu evaluieren, um ihre Wirksamkeit zu überprüfen und ihre Qualität zu sichern.“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8; Ausl.: J. B.)<sup>230</sup>

Weiter setzen der DMB & BvMp voraus, dass die Museumspädagogik „für alle Fragen der Besucherorientierung<sup>231</sup> und der museumsspezifischen

<sup>227</sup> Insofern im weiteren Text die „Qualitätskriterien für Museen“ thematisiert werden, ist damit die Broschüre gemeint; deren Titel wird dann, zugunsten des Leseflusses, in einer leicht abgekürzten Form genannt.

<sup>228</sup> Beteiligt daran u. a. (die bereits innerhalb der Arbeit zitierten): H. Kunz-Ott, G. Weiß und K. Maaß.

<sup>229</sup> Auf der gleichen Textseite wird ebenfalls der Begriff ‚Museumspädagogik‘ genutzt. Die vom DMB & BvMp (2008) formulierten Aufgaben und Zuständigkeiten stimmen mit den vom Deutschen Museumsbund, ICTOP & ICOM gegebenen Funktionsbeschreibungen für Vermittler\*Innen überein (siehe dazu: DMB, ICTOP & ICOM, 2008, S. 29).

<sup>230</sup> Zu den Aufgaben der Museumspädagogik siehe auch (ähnlich lautend): Maaß, 2006, S. 2.

<sup>231</sup> Da der Begriff ‚Besucherorientierung‘ bzw. ‚Besucher\*Innenorientierung‘ innerhalb der Untersuchung wiederholt aufgegriffen wird, soll er an dieser Stelle eine erste, inhaltliche Ausfüllung erfahren. Wittgens (2005) kommt nach der Betrachtung unterschiedlicher Ansätze (aus verschiedenen Disziplinen: Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Museologie) der Besucher\*Innenorientierung (bei Wittgens: Besucherorientierung) zu folgender, verallgemeinernder Einschätzung bezüglich dieser Form von Orientierung: „Besucherorientierung richtet sich ausschließlich auf die nach außen gerichteten Aufgabenbereiche, bei denen Besucher und Museum miteinander in Kontakt treten. In diesem Besucherkontaktpunkt stehen die Aufgabenbereiche Ausstellen und Vermitteln sowie die stärkere Berücksichtigung der Besucherbe-

schen Vermittlungsarbeit zuständig“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8) ist. Aus diesem Grund wird sie sowohl in die Konzeption als auch in die „Realisierung aller Präsentationen des Museums von vornherein [mit; J. B.] einbezogen“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8; Einf.: J. B.). Über diesen frühen und dauerhaften Einbezug soll der „Bildungsprozess für alle Besucher/innen ausgehend von der Begegnung mit Exponaten optimiert werden“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8). Bildungsprozesse werden somit von der Museumspädagogik geplant, initiiert und begleitet (vgl. DMB & BvMp, 2008, S. 8); auf Grundlage von vorausgegangenen Analysen der Gegebenheiten, Anwendung von Methoden und Evaluationsprozessen abgeschlossener Angebote.

Auch in dieser Auflistung des DMB & BvMp (2008) ist – wie bereits im Abschnitt zur Kunstvermittlung – der Anspruch, eine möglichst breite Inklusion und Partizipation von unterschiedlichen Besucher\*Innengruppen zu erreichen, enthalten.

Um den Begriff ‚Museumspädagogik‘ weiter zu klären, sollen noch einige Schlüsse auf Grundlage der vorausgegangenen Ausführungen festgehalten werden, welche dazu beitragen das begriffliche Durcheinander möglichst aufzuheben:

Vermittler\*Innen im Museum arbeiten museumspädagogisch. Museumspädagog\*Innen vermitteln zwischen Exponaten und Besucher\*Innen, wie für Kunstvermittler\*Innen gilt auch für sie, dass sie (idealiter) auf einer Mikro-, Meso-, und Makroebene<sup>232</sup> tätig sind. Agieren sie währenddessen in einem Kunstmuseum und ist der Gegenstand, welcher vermittelt werden soll, ein Kunstwerk, so können sie als Kunstvermittler\*Innen bezeichnet werden. Museumspäda-

---

dürfnisse in Form von weiteren Angeboten. Besucherorientierung findet ihre Grenzen dort, wo die wissenschaftliche Autonomie des Museums gefährdet wird und hat demnach keinen Einfluss auf die Aufgabenbereiche Sammeln, Bewahren und Forschen hinter den Kulissen“ (Wittgens, 2005, S. 13). Zumindest der Aspekt eines (dann im Umkehrschluss nicht sonderlich besucher\*Innenorientierten) Sammelns („was wird gesammelt?“ – „von wem?“ – „weshalb?“) ist innerhalb dieses Umrisses der Besucher\*Innenorientierung m. E. kritikwürdig.

<sup>232</sup> Es muss jedoch betont werden, dass die Inhalte/Zielrichtungen des Wirkens auf diesen Ebenen unabhängig von derer Existenz von Auffassung zu Auffassung differieren können. Bspw. kann in Bezug auf die Makroebene die Einschätzung Flügels (2009) (die aus einer museologischen Perspektive erfolgt) zur Bedeutung der Museumspädagogik durchaus auch (von Museumspädagog\*Innen) abgelehnt werden: Flügel konstatiert, Museumspädagogik „ist in der Gegenwart unerlässlich, nicht um vordergründig Informationen zu vermitteln, Wissenserwerb zu ermöglichen oder Freizeitkonsum zu befördern. Die eigentliche Aufgabe der Museumspädagogik liegt in der Vermittlung der Bedeutung des Museums selbst“ (Flügel, 2009, S. 139). Dies kann – insbesondere aus pädagogischer Perspektive – durchaus auch anderes gesehen werden; zumal in dieser Formulierung die Museumspädagogik zumindest ansatzweise als ein Werkzeug erscheint, welches ausschließlich zur Sicherung des Fortbestehens der Institution Museum (und damit auch der Museologie an sich) existiert.

gog\*Innen die beruflich in Kunstmuseen agieren können folglich als Kunstvermittler\*Innen bezeichnet werden.

Um in den weiteren Ausführungen nicht immer beide Begriffe nutzen zu müssen, möchte ich mich auf den der Museumspädagogik festlegen; mit diesem ist dann innerhalb der Untersuchung implizit die kunstvermittelnde Museumspädagogik gemeint. Die Zielformulierungen und weiteren Erkenntnisse, die im Abschnitt 10.2 über die Kunstvermittlung dargestellt wurden, gelten uneingeschränkt für diese Museumspädagogik, womit hier eine inhaltliche Verschmelzung vorgenommen wird.

Um eine stabile Grundlage für die weitere Beschäftigung mit dieser Museumspädagogik zu schaffen, wird zudem (und trotz der benannten Schwierigkeiten) zusätzlich eine Definition zur Museumspädagogik eingearbeitet – welche mit den weiter oben dargestellten Zielen und Ausprägungen der Kunstvermittlung harmoniert. Als – aus der hier vertretenen, erziehungswissenschaftlichen Perspektive – besonders prägnante Definition von Museumspädagogik erscheint der Entwurf von Heiligenmann (1986), auf welchen ich an dieser Stelle zurückgreifen möchte:<sup>233</sup>

„Als Museumspädagogik wird die Praxis und die Theorie jenes Bereichs der Pädagogik bezeichnet, in dem das pädagogische Handeln in einem Museum (ggf. einer museumsähnlichen Einrichtung) oder in organisatorischer Bindung an die Institution Museum stattfindet, auf potentielle und tatsächliche Museumsbesucher, Kinder und Erwachsene, bezogen ist, um zwischen ihnen und dem Museum, insbesondere seinen Ausstellungsobjekten so zu vermitteln, dass ihnen dies in kognitiver, affektiver oder psychomotorischer Hinsicht förderlich ist, wobei diese Vermittlung darauf angelegt ist, dass die einzelnen Besucher ihrer immer weniger bedürfen.“ (Heiligenmann, 1986, S. 124)

Jetzt, wo ein allgemeines Verständnis von Museumspädagogik vorliegen sollte, wird dieses in der Abfolge der nächsten Unterabschnitte durch die dort vorgenommene, feingliedrige Aufarbeitung zentraler Aspekte so vertieft, dass die Wissensbasis für den empirischen Teil der Untersuchung einen ausreichenden Umfang erhält.

<sup>233</sup> Aus dem gleichen Grund wurde diese Definition auch in der Untersuchung zu den museumspädagogischen Schlüsselqualifikationen aus dem Jahr 2010 genutzt (siehe dazu: Braun, 2010, S. 14).

### 10.3.1 Historische Entwicklung<sup>234</sup>

Die historische Entwicklung der Museumspädagogik<sup>235</sup> ist unmittelbar mit der Entwicklung des Museums zu einer Institution in ihrem heutigen Verständnis verknüpft (siehe dazu auch: Heiligenmann, 1986, S. 59); weswegen auch die Historie des Museums in diesem Abschnitt dargestellt wird.

Vor der Aufklärung war das Museum<sup>236</sup> (im Sinne einer Sammlung von Kunst-/Schätzen) i. d. R. kein öffentlicher Ort, sondern eine private Stätte. Als historische Vorläufer von Museen können so bspw. die im Mittelalter angelegten Königshortungen betrachtet werden (darin waren z. B. wertvolle Stoffe, Schmuck- und Prunkstücke etc. enthalten). Spätestens seit der Renaissance verfügten Adelige und Gelehrte über sogenannte ‚Wunder-, Schatz oder Kunstkammern‘, welche vornehmlich für Studien- und Repräsentationszwecke genutzt wurden (‚Sammeln als Statussymbol‘). Ebenso hatten (und haben) Kirchen eigene Schatzkammern, in denen bspw. Reliquien aufbewahrt wurden/werden (vgl. Viereg, 2008a, S. 21 ff.).<sup>237</sup>

Bis weit hinein ins 18. Jahrhundert waren derlei Sammlungen allerdings für die allgemeine Öffentlichkeit (also: das gemeine Volk) dementsprechend schwer bis nicht zugänglich (vgl. Krogh Loser, 1996, S. 28 f.; Sauter, 1994, S. 28 f.) sondern nur einem „kleinen elitären Kreis“ (Sauter, 1994, S. 28) von ausgewählten Besucher\*Innen vorbehalten.

„[D]er Typus eines innovativen Museums“ (Vieregg, 2008a, S. 42; Anp.: J. B.; Herv. i. Orig. kursiv) entstand in Europa im

<sup>234</sup> In: Braun (2010, S. 9 ff.) kann eine analoge Aufarbeitung der Thematik des aktuellen Abschnitts (durch mich) nachgelesen werden.

<sup>235</sup> Eine sehr lesenswerte Aufarbeitung der Entwicklung von Kunstvermittlung/Museumspädagogik ist auch zu finden bei: Mörsch, 2009, S. 14 ff.

<sup>236</sup> Viereg, 2008a zeichnet die Geschichte des Museums von der Antike bis in die Gegenwart nach (2008a, S. 18 ff.) und gibt währenddessen auch eine kurze Herleitung des Terminus ‚Museum‘: „In den antiken Kulturen begann man mit verschiedenen Arten von Sammlungen, die auch präsentiert wurden und im weitesten Sinne der Bildung dienen sollten. Viele waren unter den Schutz der Musen gestellt und demnach auch als Musensitz (‚Museion‘) benannt“ (Vieregg, 2008a, S. 18; Herv. i. Orig. kursiv).

<sup>237</sup> Bis zur Neuzeit gab es laut Viereg, 2008a einen „regelrechten Wettbewerb“ (Vieregg, 2008a, S. 23) zwischen Kirche und Adel innerhalb der Ansammlung von (begehrten) Reliquien.

Kontext von Aufklärung und französischer Revolution<sup>238</sup> insbesondere mit der (Neu-)Eröffnung des Louvre als Musée Central des Arts im Jahr 1793 (vgl. Vieregg, 2008a, S. 42; Gesser & Kraft, 2006, S. 15).<sup>239</sup> „Das Publikum spielte nun eine bedeutende Rolle. Museumspräsentation war ebenso ins Blickfeld gerückt wie die Öffentlichkeit“ (Vieregg, 2008a, S. 43).<sup>240</sup> Zwar griff diese Entwicklung auch auf Deutschland über, es kam durch bürgerliche Initiativen zu einer Vielzahl von Museumsgründungen und im Jahr 1826 wurde im naturwissenschaftlichen Frankfurter Senckenberg-Museum sogar eine Lehrkraft zum Unterricht von Schulkassen engagiert (vgl. Vogt, 2008, S. 23; Vieregg, 1990, S. 7). Von der aktiven Wahrnehmung eines gesamtgesellschaftlichen Bildungsauftrags oder einer Statuierung der Museumspädagogik als feste Größe innerhalb des Museums (und entsprechend des gegenwärtigen Verständnisses davon, wie Museumspädagogik vermittelnd auftritt), kann zu dieser Zeit aber dennoch noch nicht gesprochen werden.<sup>241</sup>

Die Entwicklung in Deutschland lief zunächst genaugenommen sogar gegenteilig: hatte etwa Humboldt mit seinem universalen Bildungsbegriff die Position vertreten, Unterricht und Forschung seien anderen Zwecken des Museums, und zwar der Anschauung des Schönen und

<sup>238</sup> Im Zuge der voranschreitenden Aufklärung, die Flügel (2009, S. 132) auch als „Befreiungsakt“ bezeichnet, sahen sich auch vermehrt Fürsten dazu veranlasst, „die Zugangsmöglichkeiten zu ihren privaten Gemäldesammlungen zu erweitern [...] Zunächst suchten die neuen Museen, den allgemeinen Geschmack zu verbessern [womit sich relativ früh eine dezidiert pädagogische Intention des Museums nachweisen lässt; J. B.]. Vor allen Dingen aber boten sie die Möglichkeit, Kunst im Anschauen zu genießen“ (Flügel, 2009, S. 132; Einf. & Ausl.: J. B.). Ebenso verweist auch Vieregg (1990) als Motivation für die (Er-)Öffnung von Museen durch den Adel auf die Absicht, mit diesen „Repräsentation und Vermittlung politischer Anliegen“ (Vieregg, 1990, S. 8) zu betreiben – auch hier ist eine pädagogische Intention gegeben. Zusätzlich führt sie jedoch noch einen weiteren interessanten Aspekt als Initialzündung für die Welle von Museumsgründungen ab dem 19. Jahrhundert ein (neben den Folgen der französischen Revolution): Die Rückführung von während der napoleonischen Raubzüge entwendeter Kunstschatze an ihre Ursprungsorte schuf oftmals erst ein Bewusstsein dafür, welchen Wert diese hatten und führte in Folge zu Planungen für neue Museen (vgl. Vieregg, 1990, S. 7 f.).

<sup>239</sup> Der von da an gewählte Terminus ‚Museum‘ als Bezeichnung für neuerdings öffentlich zugängliche Sammlungen lässt sich ebenfalls als Bruch mit dem bis dato herrschenden Umgang mit Sammlungen erachten. Sauter (1994) geht davon aus, dass der Begriff Museum gewählt wurde, da er etymologisch auf das griechische Wort ‚Museion‘ zurückgeht. Das Wort ‚Museion‘ bezeichnete u. a. ‚Musensitze, stand für Bildung, Bildungsstätte und Schule und das Schulgebäude selbst wurde ‚Museion‘ genannt“ (Sauter, 1994, S. 29; zum Begriff ‚Museion‘ siehe auch: Gesser & Kraft, 2006, S. 13; vgl. Braun, 2010, S. 10.)

<sup>240</sup> Passend dazu stellt auch Vogt (2008) fest, dass sich erst im 18. Jahrhundert ein Wechsel in der Nutzung der Kunst- und Wunderkammern (Vogt führt zusätzlich auch noch die bürgerliche Gelehrtensammlung auf) einstellte, welche sich weg vom individuellen, privaten Forschen hin zum Ausstellungsbesuch als gesellschaftliches Ereignis vollzog. Sammlungen wurden „zum Gegenstand des neuen, bürgerlichen, öffentlichen Interesses [...]“. Einen ersten Höhepunkt erreichte diese Entwicklung in der Französischen Revolution“ (Vogt, 2008, S. 21; Ausl.: J. B.). Die Idee, Sammlungen zu Lehrzwecken zu nutzen, findet Vogt allerdings schon bei Comenius (1592-1670) im Jahr 1658, welcher das Kunstzimmer neben die Schule stellte und als ‚Ort des Studiums bezeichnete‘ (vgl. Vogt, 2008, S. 21; Comenius, 1698; S. 200 f.).

<sup>241</sup> Wenn zu dieser Zeit (in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts) zwischen Exponaten und Besucher\*Innen vermittelt wurde, dann in erster Linie durch die Museumsleiter\*Innen selbst. Bei diesen handelte es sich allerdings nicht immer um Fachwissenschaftler\*Innen, sondern oftmals um Juristen, ausgezeichnete Militärangehörige oder ‚Reformprediger‘ (vgl. Vieregg, 1990, S. 8).

somit der Kraft der Ästhetik nachgeordnet – Bildung sei geistiger Besitz (vgl. Vogt, 2008, S. 22; Flügel, 2009, S. 133) – ging der Institution Museum das Bewusstsein um einen so auszugestaltenden Bildungsauftrag zunehmend verlustig. Die jeweiligen Fachwissenschaften verstärkten diesen Prozess, sie stellten die archivierende Funktion des Museums in den Vordergrund. Statt lebendigen Anschauens sollte im Museum der Erwerb und Ausbau von Wissen betrieben werden. Innerhalb dieses Verständnisses des Museums wurde zudem davon ausgegangen, das Publikum werde die Einrichtung sowohl von allein *a u f s u c h e n* als auch *n u t z e n*. Eine Folge dieser Entwicklung (zu einem dementsprechend gleichermaßen offenen aber dennoch geschlossenen Ort) bildete der Umstand, dass insbesondere die wachsende gesellschaftliche Gruppe der Arbeiterschaft von der Nutzung des Museums ausgeschlossen war (vgl. Flügel, 2009, S. 133).

Gegenbewegungen zu diesem Entwicklungsprozess stellten sich ab Beginn des 20. Jahrhunderts ein. Als Impulsgeber für diese Bewegungen können aus heutiger Sicht insbesondere Alfred Lichtwark (seit dem Jahr 1885 Leiter der Hamburger Kunsthalle) und die ‚Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen‘ bezeichnet werden.<sup>242</sup>

Im Strom der neu einsetzenden reformpädagogischen Bewegung, genauer: innerhalb der Kunsterziehungsbewegung, begann Lichtwark 1896 damit, gemeinsam mit Schulklassen, „am Dialog orientierte ‚Übungen im Betrachten von Kunstwerken‘“<sup>243</sup> (Peez, 2008, S. 129) durchzuführen und gründete weiterhin zusammen mit Lehrer\*Innen Arbeitsgemeinschaften (vgl. Vieregge, 1990, S. 10; Vogt, 2008, S. 25 ff.; Flügel, 2009, S. 133 f.).<sup>244</sup>

<sup>242</sup> Krogh Loser (1996) benennt als weiteren Eckpfeiler der heutigen Museumspädagogik die Tagung ‚Museum und Schule‘, welche im Jahr 1929 stattfand und die Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen und die Kooperation zwischen Museum und Schule zum Inhalt hatte (vgl. Krogh Loser, 1996, S. 27).

<sup>243</sup> Siehe dazu: Lichtwark (1900).

<sup>244</sup> Lichtwark war selbst Lehrer und hatte Kunst und Philosophie studiert. Bevor er Direktor der Hamburger Kunsthalle wurde, war er Assistent am Berliner Kunstgewerbemuseum. 1886 wurde von ihm die ‚Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung‘ gegründet (vgl. Vogt, 2008, S. 26); sein pädagogisches Engagement innerhalb seiner Zeit als Kunsthallendirektor hat also einen Bildungsbiographischen Hintergrund. Vogt konstatiert zu Lichtwarks Wirken, dass dieser „im Wesentlichen nationalerzieherische Motive [verfolgte; J. B.], die deutsche Lebenskultur der französischen und englischen Kultur ebenbürtig zu gestalten, durch Kunsterziehung zur wirtschaftlichen Blüte des Landes beizutragen und

Lichtwark sprach auch auf zwei der von der ‚Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen‘ veranstalteten Tagungen, die zum Thema hatten, „wie die Erziehung des Volkes auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaften befördert werden könnte“ (Flügel, 2009, S. 133); 1900 in Berlin (Lichtwark forderte dort eine Schulung des Sehens und breiteren Zugang<sup>245</sup> (insbesondere zu Kunstmuseen) (vgl. Flügel, 2009, S. 133)) und 1903 auf der in Mannheim durchgeführten Tagung mit dem Titel „Museen als Volksbildungsstätten“.<sup>246</sup>

Die ‚Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen‘ befasste sich mit dieser Thematik, da sie bereits seit 1896 regelmäßig Museumsführungen für Arbeiter organisierte (vgl. Vogt, 2008, S. 27); was damit zusammenhängen kann, dass nach Heiligenmann (1986) (bereits zu dieser Zeit, also am Ende des 19. Jahrhunderts und auf Geheiß der ‚Zentralstelle ...‘) Museen (bzw. der Besuch dieser) innerhalb einer sich zunehmend demokratisierenden Gesellschaft dazu genutzt werden sollten, den allgemeinen Wissenstand der Arbeiterschaft zu steigern und in Folge: ebenfalls deren politische Kompetenz (vgl. Heiligenmann, 1986, S. 64).<sup>247</sup> Die genannte Tagung in Mannheim wird als historischer Meilenstein in der Entwicklung der Museumspädagogik erachtet, da dort erstmals Museumsfachleute verschiedener Museumsgattungen in einen Austausch über Ziele und Aufgaben des Museums gelangten; welcher im weiteren zeitlichen Verlauf dazu führte, dass die Bildungs- und Ausstellungsarbeit gleichberechtigt neben die traditionellen Aufgaben des Museums gestellt wurde und in Folge vermehrt bildungsorientierte Initiativen entstanden (vgl. Vogt, 2008, S. 27; i. Bez. auf: Schemm, 1996, S. 19).

---

dabei sollten Schulen und Museen eine herausragende erzieherische Bedeutung haben“ (Vogt, 2008, S. 27; Einf.: J. B.).

<sup>245</sup> Schemm (1996, S. 19) äußert in Bezug auf Lichtwarks Aufsatz „Der Deutsche der Zukunft“ (siehe dazu: Lichtwark, 1917a, S. 3 ff.), Lichtwark würde sich mit seinen Forderungen (in der genannten Quelle verkürzt zu bezeichnen als „die Entwicklung aller zurückgebliebenen edlen Kräfte“ (Lichtwark, 1917a, S. 4) primär an „die oberen Schichten des Bürgertums“ (Lichtwark, 1917a, S. 4) wenden. Allerdings attestiert Lichtwark lediglich, dass das genannte Bürgertum den anderen Bevölkerungsgruppen (er nennt dort den „vierten Stand“ (das Proletariat) und „die Frauenwelt“ (Lichtwark, 1917a, S. 4) bezüglich des Strebens nach neuer Bildung noch hinterherhinkt (vgl. Lichtwark, 1917a, S. 4).

<sup>246</sup> Siehe dazu auch: Lichtwark, 1917b, S. 185 ff.: Aufsatz „Museen als Volksbildungsstätten“.

<sup>247</sup> Dass sich diese Ansicht von da an, in einem Zeitraum von fast 100 Jahren (und wohl auch nicht bis in die Gegenwart des 21. Jahrhunderts) in ihren Grundzügen kaum verändert hat, lässt sich damit belegen, dass Tripps (1994) als „höchste museumspädagogische Zielsetzung [erachtet; J. B.] [...] die Entwicklung demokratisch und rechtsstaatlich denkender und handelnder Persönlichkeiten anzuregen“ (Tripps, 1994, S. 41; Einf. & Ausl.: J. B.). Die dargestellte Argumentation hinsichtlich der (historischen) Funktion des Museums wird (von mir) auch (z. T.) aufgegriffen in: Braun, 2010, S. 12; S. 14.

„Die folgenden Jahrzehnte sind gekennzeichnet durch das allenthalben zu beobachtende Bemühen, die Sammlungen einem breiten Publikum zu erschließen. Öffentliche und offizielle Führungen, zu denen nunmehr die Museumsbeamten verpflichtet waren, Ausweitung der Öffnungszeiten und das Anbringen von Beschriftungen in den Ausstellungen wurden selbstverständlich.“ (Flügel, 2009, S. 134)

Dieser Prozess führte zu einer zunehmenden Öffnung des Museums für die breitere Gesellschaft und setzte sich bis zur Machtübernahme durch die Nationalsozialisten fort. Ab 1933 wurden die Museen „stark in die Dienste der nationalsozialistischen Ideologie genommen“ (Heiligenmann, 1986, S. 67). In Bezug auf die Entwicklung der Museumspädagogik innerhalb dieses Zeitraums gehen die Einschätzungen auseinander. Während Heiligenmann im Jahr 1986 die Jahre zwischen 1933 und 1945 „für die pädagogische Erschließung der Museen [als; J. B.] sehr bedeutsam“ (Heiligenmann, 1986, S. 67; Einf.: J. B.) erachtet<sup>248</sup> kommt Vogt (2008) zu einem anderen Schluss: unter dem nationalsozialistischen Regime war ein weiterer Ausbau der musealen Bildungsangebote nicht mehr möglich; der freiheitlich-demokratische Charakter dieser Angebote ließ sich nicht mit der Ideologie, dem Rassismus, dem Terror und der Gewalt der Diktatur vereinbaren (vgl. Vogt, 2008, S. 30). Die museumspädagogische Entwicklung kam in Folge für viele Jahre zum Erliegen. Eine abschließende Deutung dieser beiden Argumentationsstränge kann an dieser Stelle nicht geleistet werden; allerdings ist darauf hinzuweisen, dass m. E. eine umfassendere Aufarbeitung der Rolle der Museumspädagogik bzw. museumspädagogischen Funktion im Nationalsozialismus bislang ein erhebliches wissenschaftliches Desiderat darstellt.<sup>249</sup>

Im geteilten Nachkriegsdeutschland gestalteten sich der Ausbau und/oder die Statuierung museumspädagogischer Angebote in beiden

<sup>248</sup> Heiligenmann benennt als wesentliche Kraft museumspädagogischer Entwicklung innerhalb des thematisierten Zeitraums Adolf Reichwein, welcher auch in der Gegenwart noch als einer der Begründer moderner Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum gilt. Reichwein war der Leiter der – für ihn eingerichteten – Abteilung ‚Museum und Schule‘ am Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin und setzte sich insbesondere auch mit methodischen Fragen zur Umsetzung der musealen Bildungsaufgabe auseinander. Reichwein war Sozialdemokrat und Reformpädagoge. Im Oktober 1944 wurde er, als Mitglied des Widerstands gegen das Naziregime, im Anschluss an einen Schauprozess ermordet (vgl. Flügel, 2009, S. 134; Heiligenmann, 1986, S. 67; Grote, 1975, S. 47 f.).

<sup>249</sup> Mörsch (2009, S. 16) stellt ebenfalls eine bisher nicht vorhandene Aufarbeitung der Vermittlungsarbeit für diesen Zeitraum fest.

deutschen Staaten unterschiedlich. Während in der Deutschen Demokratischen Republik der Stellenwert pädagogischer Arbeit im Museum im Auftrag eines einheitlichen, sozialistischen Bildungssystems hoch eingeschätzt wurde (womit jedoch in direkter Abfolge abermals eine staatliche Ideologie zum Einflussnehmer wird) – es wurde 1963 eine Arbeitsgruppe ‚Schule und Museum‘ gegründet<sup>250</sup>, die dem wissenschaftlichen Rat des Ministeriums für Volksbildung unterstellt war – verlief der Neubeginn in Westdeutschland deutlich unstrukturierter (vgl. Flügel, 2009, S. 134; Otto, 1999, S. 79). So kam es, dass das Museum zunächst zu großen Teilen (wieder) durch primär bildungsbürgerliches Publikum genutzt wurde (vgl. Gesser & Kraft, 2006, S. 20).

Die Museumspädagogik hat erst in den 1960er Jahren durch die zu dieser Zeit einsetzende Bildungskrise (‚Bildungskatastrophe‘: Vogt, 2008, S. 32) – und einen damit verbundenen, zusätzlichen Besucher\*Innenschwund – neuen Aufwind bekommen. Dieser wurde maßgeblich von der Kultusministerkonferenz (KMK) gespendet, indem diese zuerst 1963 eine verstärkte museale Öffentlichkeitsarbeit empfahl (in den ‚Grundsätzen zur Förderung der Öffentlichkeitsarbeit in den staatlichen Museen‘) und etwas später (1969) die bereits thematisierten ‚Empfehlungen zum Bildungsauftrag der Museen‘<sup>251</sup> veröffentlichte (vgl. Vogt, 2008, S. 32; Flügel, 2009, S. 135). Darin wurde gefordert, ‚die Bildungsarbeit gleichgewichtig neben den anderen musealen Aufgaben ernst zu nehmen‘ (Vogt, 2008, S. 32; vgl. Braun, 2010, S. 13) – womit diese Forderung prinzipiell wieder die Zustände anstrebt, welche in den Jahren nach der Mannheimer Tagung von 1903 geherrscht haben (müssen). Ausgehend vom Deutschen Museumsbund wurden daraufhin verschiedene Kommissionen gebildet, bspw. zur Erwachsenenbildung oder zur Kooperation von Schulen und Museen (vgl. Vogt, 2008, S. 32). Gesser & Kraft (2006) beschreiben

<sup>250</sup> Allerdings wurde schon neun Jahre zuvor (1954) in Köthen eine ‚Fachschule für Museologen und Museumsassistenten‘ gegründet, welche beabsichtigte ihre Absolvent\*Innen für die Arbeit in Museen innerhalb der gesamten DDR zu qualifizieren (vgl. Vogt, 2008, S. 31). Museen sollten in der DDR von Beginn an zur Volkserziehung und für politische Propaganda genutzt werden, Museumspädagogik war laut Vogt zunächst allerdings ‚kein Thema‘ (Vogt, 2008, S. 31).

<sup>251</sup> Siehe dazu: Anhang A-4.

die Situation im Kontext der Entwicklung von Kinder- und Jugendmuseen wie folgt:

„Diskussionen auf internationaler Verbandsebene führten zu Forderungen nach verstärktem pädagogischem Engagement [...]. Um die Krise auf nationaler Ebene zu meistern, wurden in Berlin, Köln und Nürnberg Zentren für die neu sich etablierende Museumspädagogik geschaffen. Mit dem Ziel, nicht nur den aktuellen Notstand zu beheben, sondern auch nachhaltig um Besucher zu werben, wurden Programme für junge Leute in der Hoffnung entwickelt, sie und ihre Kinder könnten die Besucher von morgen stellen.“ (Gesser & Kraft, 2006, S. 20)<sup>252</sup>

Mit diesem museumspädagogischen Neubeginn ging eine zunehmende Institutionalisierung museumspädagogischer Angebote<sup>253</sup> einher, welche die Erfüllung des musealen Bildungsauftrags sichern sollten und sollen (vgl. Flügel, 2009, S. 135). Seit dieser Zeit gab es innerhalb der Museumspädagogik einen Diskurs, wie genau diese – bzw. deren Angebote – inhaltlich und formal ausgestaltet werden sollte. Das Museum wurde als ein (Lern-)Ort begriffen, an welchem gebildet und/oder gelernt werden kann. Sollte die Museumspädagogik sich dementsprechend in die Funktion einer ‚Ersatzschule‘ einordnen, also Bildungsziele an den Kriterien unterrichtlicher Lernziele ausrichten (vgl. Vogt, 2008, S. 33) – schließlich galt die Arbeit mit Schüler\*Innen als der Kern museumspädagogischer Angebote (Flügel, 2009, S. 135) – oder

„den individuellen Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten der einzelnen Besucherschichten Rechnung [...] tragen und insbesondere den Kindern und Jugendlichen größere Spielräume [...] gewähren“ (Flügel, 2009, S. 135; Ausl.: J. B.)?

Der zweite dieser beiden Wege ist in der gegenwärtigen Museumspädagogik und (nach Flügel) seit den 1990er Jahren der präzisere; Museumspädagogik ist stark von kunstpädagogischen Ansätzen und solchen der ästhetischen Erziehung beeinflusst (siehe dazu auch: Mörsch, 2011)<sup>254</sup>, Bildungsprozess und Bildungserlebnis stehen im Mittelpunkt

<sup>252</sup> Womit die Kernaussagen des reproduktiven Diskurses in der Kunstvermittlung nach Mörsch (2009; Abschnitt 10.2.1) anklingen.

<sup>253</sup> Indem entweder, wie in einigen Städten (und bei Gesser & Kraft (2006) bereits benannt) einrichtungsübergreifende museumspädagogische Zentren gegründet wurden (‚ambulant‘) oder in den Museen museumspädagogische Abteilungen gegründet wurden (‚stationär‘) (vgl. Weschenfelder & Zacharias, 1981, S. 33); „[d]ie ersten hauptamtlichen Museumspädagogen [die dann angestellt wurden; J. B.] waren in der Mehrzahl Lehrer“ (Vogt, 2008, S. 32; Anp. & Einf.: J. B.).

<sup>254</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.

museumspädagogischer Angebote (vgl. Flügel, 2009, S. 135). Weiß (2011) konstatiert darüber hinaus eine grundsätzliche Verschiebung der Aufmerksamkeit weg vom Objekt (also dem Exponat/der Museal-*ie*) hin zum authentischen Erlebnis der Besucher\*Innen. Museen sind mit diesem Aufmerksamkeitsfokus nicht mehr Institutionen ‚über etwas‘ sondern ‚für jemanden‘ (vgl. Weiß, 2011, S. 13); womit recht deutlich der aktuell anzutreffende Anspruch einer gesteigerten ‚Besucher\*Innenorientierung‘<sup>255</sup> sichtbar wird. Weitere Beschreibungen der aktuell innerhalb der Museumspädagogik verfolgten Ziele und Orientierungen (und auch wer von den Bildungsangeboten erreicht werden soll) werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

---

<sup>255</sup> Günter (1997, S. 14 ff.) hat, im Rahmen eines Aufsatzes (welcher innerhalb eines vergriffenen Tagungsbandes veröffentlicht wurde: die Quelle konnte nicht von mir (J. B.) eingesehen werden), sechs Bausteine der Besucherorientierung (bzw.: entsprechend der innerhalb der vorliegenden Untersuchung gewählten Begriffsmodifikation: der ‚Besucher\*Innenorientierung‘) formuliert. Wittgens (2005) fasst diese während ihrer Begriffsbestimmung zur Besucherorientierung (siehe dazu: Wittgens, 2005, S. 12 ff.) prägnant zusammen: „1. Baustein: Implementierung in Denk- und Führungsstil: Die Besucherorientierung soll in der Leitlinie des Museums implementiert sein, so dass sie in den Denk- und Führungsstil aller und somit in der durchgängigen Grundhaltung der Museumsmitarbeiter verankert ist. Dabei soll die Grundausrichtung des Denkens und Handelns ‚vom Besucher her‘ – also auch von außen nach innen gerichtet sein. 2. Baustein: Besucheranalyse: Die Erfassung von Präferenzen und Bedürfnissen sowie deren Analyse und Evaluation bilden die Grundlage für besucherorientiertes Handeln und jegliches weitere Vorgehen. Antworten auf Fragen wie: ‚Was wünscht sich der Besucher? Was erwartet er von seinem Besuch im Museum?‘, können Anleitungen und Hilfestellungen dafür geben, wie besucherorientierte Museumsarbeit zu konzipieren ist. 3. Baustein: Besuchersegmentierung und -forschung: Durch die Besucherforschung können Merkmale der Besucher ermittelt werden, die für ein gezieltes Eingehen auf deren Bedürfnisse und Wünsche hilfreich sind. Hierbei sollen verschiedene Zielgruppen der Museumsarbeit – agierende und reagierende – definiert werden, um für diese entsprechende Angebote zu entwickeln. 4. Baustein: Besucherbehandlung: Der freundliche Umgang mit den Besuchern steht hier im Vordergrund. Es wird davon ausgegangen, dass letztlich alle Aktivitäten eines Museums zusammen das Gesamterlebnis ‚Museumsbesuch‘ prägen. Deshalb soll der Aufenthalt so angenehm und komfortabel wie möglich gestaltet sein, so dass sich die Besucher rundum wohl fühlen. Grundsätzlich gilt, dass der Besucher durch einen positiven Gesamteindruck Präferenzen für das Museum gegenüber anderen Anbietern entwickeln soll. 5. Baustein: Besucherzufriedenheit: Besucher stellen Erwartungen an Museumsleistungen (Soll-Wert) den subjektiv wahrgenommenen Leistungen (Ist-Wert) gegenüber. Die Zufriedenheit der Besucher stellt sich nur ein, wenn die Erwartungen erfüllt oder übertroffen werden. Die Besucherzufriedenheit gilt auch als Kennzahl der Besucherorientierung. 6. Baustein: Besucherbindung: Der Einsatz spezieller Maßnahmen kann bei den Besuchern eine Bindung zum Museum hervorrufen; Voraussetzung dafür ist allerdings stets die Besucherzufriedenheit“ (Wittgens, 2005, S. 13 f.; Günter, 1997, S. 14 ff. paraphrasierend; Herv. i. O. kursiv). Wittgens verweist zudem darauf, dass sich die Bausteine z. T. gegenseitig bedingen (so bedingt der 4. Baustein den 1. Baustein), als Instrumente zu Verbesserung der besucherorientierten (besucher\*Innenorientierten) Museumsarbeit zu verstehen sind (2. und 3. Baustein) oder Wirkungen darstellen, welche durch die anderen Bausteine erzielt werden sollen (5. und 6. Baustein) (vgl. Wittgens, 2005, S. 14 f.). Das gemeinsame Wirken der genannten Bausteine dient dem Zweck des Erreichens der Ziele des Museums (vgl. Wittgens, 2005, S. 15). Diese Ziele des Museums bzw. der Museumspädagogik (wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird) werden im folgenden Abschnitt 10.3.2 weiter thematisiert. Dass die Museumspädagogik in einem nicht unerheblichen Umfang für die Realisierung der genannten Bausteine verantwortlich ist, erscheint naheliegend (und wird weiteren Verlauf sogar noch deutlicher). Museumspädagogik und Besucher\*Innenorientierung wirken unmittelbar miteinander verknüpft.

### 10.3.2 Ziele<sup>256</sup> und Zielgruppen museumspädagogischer Angebote

Grundsätzlich lassen sich einige Ziele museumspädagogischer Angebote bereits aus den vom ICOM formulierten Definitionen zum Museum<sup>257</sup>, den Ansprüchen der Kunstvermittlung an ihre eigene Arbeit<sup>258</sup> und aus der weiter oben angebotenen Definition zur Museumspädagogik<sup>259</sup> ableiten: Museumspädagogik möchte Kommunikationsprozesse zwischen Besucher\*Innen, anderen Besucher\*Innen und Exponaten unterstützen und initiieren; der Institution Museum dabei helfen, Ausstellungsobjekte (bzw. ‚kulturelles Erbe der Menschheit‘) zu präsentieren und damit Bildungsprozesse der Museumsnutzer\*Innen anstoßen, begleiten etc. Diese Erkenntnisse sind allerdings noch recht allgemein (um nicht zu sagen: schwammig).

Als diesbezüglich etwas konkreter und direkt auf die Praxis der Museumspädagogik gerichtet erscheint ein Auszug aus den vom DMB & BvMp verfassten „Qualitätskriterien für Museen“. Dort werden neben den Ansprüchen museumspädagogischer Arbeit auch die (Wirkungs-) Ziele formuliert, welche durch diese erreicht werden sollen:

„Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle BesucherInnen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren. Vermittlungsarbeit ist integraler Bestandteil der Institution Museum und realisiert maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8; Herv.: J. B.).

Museumspädagogische Angebote und Ziele stehen demnach im Kontext des musealen Bildungsauftrags. Die Realisierung dieses Bildungsauftrags wird in der Gegenwart (und auch in der jüngeren Vergangenheit) nicht mehr mit der Vermittlung von ausschließlichem Faktenwissen gleichgesetzt (wie es auch bereits in der historischen

<sup>256</sup> In diesem Abschnitt wird thematisiert, was Museen und Museumspädagogik mit ihren Angeboten an die Besucher\*Innen erreichen möchte, eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Ansprüchen findet in Abschnitt 11.5 statt.

<sup>257</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.1.

<sup>258</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.2.

<sup>259</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.

Entwicklung der Museumspädagogik<sup>260</sup> deutlich wurde; oder eben in dem vorausgegangenen Zitat). Umgesetzt wird der Bildungsauftrag mittels

„einer Vermittlungsarbeit, [...] [welche den; J. B.] Museumsbesucher fähig macht, sich dialogisch mit dem musealen Sachzeugen auseinanderzusetzen, zugleich aber auch mit seiner eigenen Wahrnehmung und Interpretation“ (Tripps, 1994, S. 39; Einf. & Ausl.: J. B.)<sup>261</sup>

Innerhalb dieser Zielformulierungen (und im anhängenden Diskurs) wird das Museum als ein (außerschulischer oder auch informeller) Lernort aufgefasst (vgl. Lewalter, 2009, S. 45; Kiefer, 2011, S. 365); die Bildung, welche die Besucher\*Innen erlangen sollen, wird auch als ‚kulturelle Bildung‘ bezeichnet (siehe dazu: Kunz-Ott, Kudorfer & Weber, 2009). Zudem (oder: dadurch) soll mittels Museumspädagogik und den Museumsbesuch zum ‚lebenslangen Lernen‘ der Besucher\*Innen beigetragen werden (vgl. BvMp, 2004). Als ‚allgemeine‘<sup>262</sup> Ziele der Museumspädagogik bzw. museumspädagogischer Angebote lassen sich (ohne hier eine Vollständigkeit proklamieren zu wollen) somit – als Summe der vorausgegangenen Aussagen und eini-

<sup>260</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.1.

<sup>261</sup> Teils überschneidende Ziele musealer Vermittlungsarbeit werden auch durch den Bundesverband Museumspädagogik im Jahr 2006 innerhalb des von Maaß verfassten „Positionspapier Museumspädagogik“ formuliert: „Museumspädagogik verfolgt die Darstellung, die Interpretation und die Vermittlung historischer, kulturhistorischer, künstlerischer, technischer und naturwissenschaftlicher Inhalte und Zusammenhänge in Museen und Ausstellungen“ (Maaß, 2006, S. 1).

<sup>262</sup> Einige Autor\*Innen formulieren – insbesondere für die museumspädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (oder Schulklassen) – spezielle ‚Feinziele‘ für das Lernen im Museum. So bspw. Pfeiffer-Poensgen (2009): „Kinder und Jugendliche müssen lernen können, ihre eigene Kreativität und Phantasie mit Hilfe der Künste zu entwickeln. Sie müssen lernen können, Kunst und Kultur für sich zu erschließen – auch dadurch, dass sie Wissen erwerben [...]. Und schließlich müssen Kinder auch begreifen dürfen, welche Möglichkeit die Kunst bietet, sich mit sozialen und politischen Gegebenheiten reflektierend und kritisch auseinander zu setzen. Das heißt also, dass die geforderte Urteilsfähigkeit vorbereitet werden muss“ (Pfeiffer-Poensgen, 2009, S. 26; Ausl.: J. B.). Vieregge (2008b) fordert als Ziele der Partnerinnenschaft von Schule und Museum „die Förderung der Eigentätigkeit, Kreativität und ästhetischen Bildung, der Kommunikationsfähigkeit, des Qualitätsempfindens sowie vertiefende Einsichten und Erkenntnisse und die individuelle Fähigkeit, Exponate in einen Gesamtzusammenhang und einen differenzierten Kontext einzuordnen“ (Vieregge, 2008b, S. 149). Diese Ziele decken sich mit den oben aufgeführten, allgemeinen Zielen museumspädagogischer Arbeit. Was allerdings auffällt, ist die weitere Ausdifferenzierung des Museums als ein Lernort, innerhalb welchem gleichfalls mit bildungstheoretisch objektivistischen Ansichten operiert wird: es muss zunächst Wissen erworben werden, andernfalls lässt sich der Ort nicht ‚richtig‘ nutzen. Wobei allerdings (immer wieder) betont wird, dass diese Fähigkeit übergeordnete Interessen (für das Subjekt) verfolgt (bei Pfeiffer-Poensgen z. B. die Entwicklung von Urteilsfähigkeit) und nicht etwa einen institutionellen Selbstzweck; bspw. den möglichen museologisch-fachwissenschaftlichen Wunsch des Wissensausbaus im Sinne einer Bildungstheorie des Klassischen. Zum Vergleich: Flügel hingegen formuliert Ziele museumspädagogischer Arbeit aus einer solchen, primär offen museologisch orientierten Perspektive, die Bildungsziele treten hier deutlicher hervor: „Vermittlungsarbeit, die Bildung ermöglicht, will den Betrachter aufmerksam machen auf die Bedeutung des ausgestellten Gegenstandes, seine Einmaligkeit, seine Gegenwart. Das Museum vermag uns ein Gegengewicht zur Überproduktion der übrigen massenmedialen Welt zu bieten. Es fordert uns genaues und geduldiges Hinsehen ab, und es verlangt Anteilnahme“ (Flügel, 2009, S. 138). Das Exponat, die Vermittlung von dessen Bedeutung und die Ansprüche, die es an die Besucher\*Innen stellt, stehen hier dann folglich im Mittelpunkt museumspädagogischen Wirkens – welches in einem solchen Museum ‚von etwas‘ und nicht ‚für jemanden‘ stattfindet (womit die von Weiß (2011, S. 13; Abschnitt 10.3.1) eingebrachte Unterscheidung mit einem Beispiel hinterlegt wird).

ger (im Einklang stehenden) Ergänzungen – die folgenden Punkte auf-führen (vgl. Lewalter, 2009, S. 45 f.):

- Inhalte veranschaulichen
- Eine intensive, kognitive und gleichermaßen sinnlich-emotio-nale Auseinandersetzung mit diesen Inhalten forcieren (vgl. BvMp, 2004, S. 1; Lewalter, 2009, S. 46)
- Horizonte und Wahrnehmung erweitern: Empfindungen bei den Besucher\*Innen hervorrufen (stimulieren) bspw. durch Provo-kation (vgl. DMB & BvMp, 2008, S. 8)
- Dialoge anregen
- Besucher\*Innen unterstützen, das Museum selbständig zu nut-zen, für Erlebnis und Bildung
- Besucher\*Innen dazu verhelfen, von der Einrichtung zu profi-tieren
- Bildung ermöglichen; eine Lernumgebung schaffen in welcher sowohl informelles als auch gezieltes Lernen möglich ist (vgl. BvMp, 2004, S. 1; Lewalter, 2009, S. 46).

Über die Frage, wer von diesen Angeboten profitieren soll, herrscht im museumspädagogischen Diskurs weitestgehend Einigkeit. Grund-sätzlich sollen a l l e Bevölkerungsgruppen (Menschen) angespro-chen werden – auch solche, welche im Museum bisher unterrepräsen-tiert oder gar nicht anzutreffen sind („Nicht-Besucher\*Innen“) (vgl. DMB & BvMp, 2008, S. 12; BvMp, 2004, S. 1). Mittels dieser Auf-fassung von museumspädagogischer Zuständigkeit wird auch dem Anspruch des ICOM an die Institution des Museums, „ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder der Zielgruppe, für die sie eingerichtet sind, anzuziehen“ (ICOM, 2004, S. 19), Rechnung getragen, da die Angebote somit auf eine ste-tige Vergrößerung der Nutzer\*Innengruppe (der Institution Museum) abzielen.<sup>263</sup>

Innerhalb des Positionspapiers Museumspädagogik konkretisiert Maaß (2006) das gegenwärtige Publikum des Museums weiter, womit

<sup>263</sup> Was sich auch in den vom DMB & BvMP (2008) gemeinschaftlich formulierten Aufgaben der Ver-mittlungsarbeit widerspiegelt; etwa der Aufgabe „durch differenzierte Angebote möglichst vielen un-ter-schiedlichen Besuchergruppen Zugang zur kulturellen Bildung zu ermöglichen“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8).

auch anschaulicher wird, ‚mit wem‘ die Museumspädagogik es innerhalb ihrer Arbeit zu tun hat:

„Das Publikum von Museen und Ausstellungen ist ausgesprochen heterogen, zu ihm zählen u. a. Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Familien, Senioren, Fachleute, Menschen mit Behinderungen, Minoritäten, ausländische Mitbürger/innen, Arbeitslose, Schulklassen, Touristen, Einzel- und Gruppenbesucher/innen.“ (Maaß, 2006, S. 1)

Auch in der Gegenwart machen allerdings weiterhin Kinder und Jugendliche die größte Nutzer\*Innengruppe museumspädagogischer Angebote aus (vgl. Maaß, 2006, S. 2; Mörsch, 2011, S. 4), vor allem in Form von Schulklassen, welche die Institution Museum besuchen; wodurch sich wahrscheinlich auch die quantitativ starke Ausprägung der Veröffentlichungen und Forschungsprojekte zum Thema ‚Museum & Schule‘ erklärt (siehe dazu bspw.: Vogt (2008); Kunz-Ott (2005) oder das zwischen den Jahren 2004 bis 2011 von den involvierten Fachverbänden (DMB, BvMp, BDK<sup>264</sup> und weiteren Förderer\*innen (Bundeszentrale für politische Bildung, Stiftung Mercator) durchgeführte Großprojekt „Schule@Museum“<sup>265</sup>).<sup>266</sup>

Waidacher (2005) formuliert als logische Konsequenz dieser musealen und damit auch museumspädagogischen Universalausrichtung die Probleme und Herausforderungen, welche sich aus eben dieser entwickeln und zur Erreichung der weiter oben in diesem Abschnitt abgebildeten Ziele innerhalb der praktischen Arbeit mit der Zielgruppe bewältigt werden wollen:

„Adressat aller Bemühungen des Museums ist eine diffuse und höchst uneinheitliche Menge von Menschen. Sie tritt in der Regel nicht in Form strukturierter Gruppen, sondern als Aggregat auf. Dessen Angehörige sind nicht einer einheitlichen Ideologie ver-

<sup>264</sup> Bund Deutscher Kunsterzieher.

<sup>265</sup> Siehe dazu: DMB, BDK & BvMp (o. J.).

<sup>266</sup> Allerdings entsteht zumindest bei mir durch diese Dauerpräsenz einer (zugegeben recht großen und einnahmenrelevanten) Zielgruppe gelegentlich der Eindruck, andere Zielgruppen (etwa Migrant\*Innen oder Rentner\*Innen) würden innerhalb des Fachdiskurses etwas ‚etwas‘ wurde hier bewusst gewählt, es gibt auch zu diesen Gruppen einige Veröffentlichungen/Forschung oder Aufrufe, den Blick für diese zu schärfen; siehe dazu bspw. das Memorandum zum Werkstattgespräch des Deutschen Museumsbundes zum Thema ‚Museum – Migration – Kultur – Integration‘ (siehe dazu: DMB, 2010a) oder Peschel-Wacha & Richter Kovarik (2011) zur Gruppe der 60- bis über 80-Jährigen als Zielgruppe von Kulturvermittlungsprozessen) außer Acht gelassen, vielleicht weil sie in den Einrichtungen unterrepräsentiert sind. Womit sich eine zirkuläre Argumentation über diese Unterrepräsentanz ermöglicht, die allerdings hier nicht weiter verfolgt werden soll.

pflichtet und sie verfügen auch nicht über einen vergleichbaren Informations- oder Wissenstand.“ (Waidacher, 2005, S. 123)<sup>267</sup>

Der Museumspädagogik kommt die Aufgabe zu, für all diese Menschen, so unterschiedlich deren Voraussetzungen auch sein mögen, passende Angebote zu schaffen. Ein Standardrezept zur einheitlichen Betreuung der Universalzielgruppe ‚Menschheit‘ scheint zudem nicht nur wegen der von Subjekt zu Subjekt unterschiedlichen Ausgangsbasis (bspw. in Bezug auf (Vor-)Wissen oder anderweitige Hintergründe bzw. Dispositionen) nicht in Aussicht. Auch der Zweck des Museumsbesuchs selbst will in die museumspädagogische Konzeption einbezogen werden:

„Ihre spezifischen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen stehen im Mittelpunkt der museumspädagogischen Programmplanung. Da die Besucher/innen Museen als Bildungs-, Freizeit- und auch als Erlebnisorte nutzen, bedarf es vielfältiger Angebote und Methoden, um museale Inhalte zielgruppengerecht zu vermitteln.“ (Maaß, 2006, S. 1)

Die Methoden, auf welche die Museumspädagogik zur Umsetzung ihrer Ziele und im Kontakt mit Ihren Zielgruppen anwendet, werden im nächsten Abschnitt näher dargestellt.

### 10.3.3 Methoden zur Erreichung der Ziele

Die Museumspädagogik nutzt zur Erfüllung ihrer Aufgaben unterschiedliche Vermittlungsmethoden. Vor einer Einzelbetrachtung dieser Methoden sollen allerdings noch einige Ansprüche des Bundesverbands Museumspädagogik an den Einsatz solcher eingebracht werden.

Der Bundesverband Museumspädagogik (2004) betont, dass sich die museumspädagogische Vermittlung im Kern auf partizipatorische Elemente bezieht, womit gemeint ist, dass von ihr „an den individuel-

<sup>267</sup> Waidacher (2005) unternimmt (im Kontext der Ansprachemöglichkeit von Zielgruppen) eine kategoriale Ordnung der Besucher\*Innen und ihrer jeweiligen Ansprüche und Motivation vor (Vielfachbesucher, Gelegenheitsbesucher etc.). Darin erfasst er ebenfalls explizit auch die Gruppe der ‚Nichtbesuchenden‘ (vgl. Waidacher, 2005, S. 129 ff.).

len Erfahrungshorizont der Besucher“ (BvMp, 2004, S. 2) angeknüpft werden soll. Außerdem werden weitere Ansprüche an Vermittlungsmethoden gestellt: Die angewandten Methoden sollen in Passung mit der anvisierten Zielgruppe stehen, weiterhin sollen sie verständlich, anschaulich, handlungsorientiert und interaktiv sein; zusätzlich soll die Vermittlung auch zunehmend durch Medien unterstützt werden. Während der Vermittlung und des Einsatzes von Vermittlungsmethoden dürfen zudem die wissenschaftliche Seriosität und die konservatorischen Ansprüche im Umgang mit den Kulturgütern nicht verletzt werden (vgl. BvMp, 2004, S. 2).<sup>268</sup>

Das Instrumentarium museumspädagogischer Vermittlungsmethoden lässt sich mittels unterschiedlicher Ansätze ordnen. Rombach (2007, S. 81 ff.) bspw. unterteilt die museale Vermittlung innerhalb ihrer Ausführungen in ‚traditionelle Vermittlungsformen‘ und ‚neuere Vermittlungsformen‘ – und unternimmt dann noch eine spezielle Zuordnung der Museumspädagogik.

Traditionelle Vermittlungsformen sind demnach:

- Die Ausstellung: bezeichnet als „[d]ie klassische und zentrale aller Präsentations- und Vermittlungsformen“ (Rombach, 2007, S. 84; Anp.: J. B.). Der Museumsbesuch zeichnet sich dadurch aus, „mit Originalen in Kontakt zu kommen“ (Rombach, 2007, S. 84). Durch die Authentizität der ausgestellten Originale entsteht innerhalb dieser Begegnung eine besondere Aura, welche auf die Besucher\*Innen wirken soll (vgl. Rombach, 2007, S. 84; Merz, 2002, S. 20). Für die Ausstellung werden Objekte thematisch arrangiert; die Aussage einzelner Exponate kann sich dadurch über die gewählte Zusammenstellung/Selektion verändern
- Mediale Vermittlung in Form von Printmedien: am häufigsten anzutreffen in Form der Standardbeschriftung der Exponate (mit Informationen über Künstler\*In, Entstehungszeit/-ort, Material etc. Weiter u. a. Führungshefte zu Ausstellungen, Führungsblätter mit genaueren Informationen bspw. zu Exponaten oder Ausstellungsabschnitten. Oftmals auch Sonderausgaben für Schüler\*Innen. Weiter Ausstellungskataloge (allerdings eher zur Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen), Zeitschriften (vgl. Rombach, 2007, S. 85)

<sup>268</sup> Diese Forderungen decken sich mit den von Behrens, Ciupke & Reichlung (2001) benannten Merkmalen der gegenwärtigen Veranstaltungs- und Vermittlungsformen in Kultureinrichtungen: zunehmende Förderung der Selbsttätigkeit der Teilnehmenden/Besucher\*Innen; Medienerweiterung: das Repertoire an in die Vermittlung einbezogenen Medien wird ausgebaut, der Gesamtumfang ebenso; die Angebote werden offen-diskursiv gestaltet; informelle Lernprozesse werden verstärkt gefördert („Lernen en passant“) (vgl. Behrens, Ciupke & Reichlung, 2001. S. 167 f.; Rombach, 2007, S. 82).

- Personale Vermittlung: erst im Kontext dieser Vermittlungsform erwähnt Rombach Museumspädagog\*Innen explizit als die Durchführenden/Zuständigen. „Als klassisches personales Leistungsangebot im Museum gilt die Führung, die in einer großen Bandbreite von Formen angeboten wird“ (Lückerath, 1993, S. 258).<sup>269</sup> Die formale Ausgestaltung der Führung kann somit unterschiedlich ausfallen: rein fachliche Führungen, ohne (manifeste) pädagogische Intention; Führungen die sich an jedermann richten, (didaktisch aufbereitete) Führungen für eine spezifische Zielgruppe (bspw. eine Bürgerinitiative, eine Schulklasse usw.). Gleiches gilt für die Inhalte der Führungen: Einführungsführungen, Führungen zu bestimmten Techniken, (kunsthistorischen) Epochen oder sonstigen Aspekten (vgl. Rombach, 2007, S. 85; i. Bez. auf: Lückerath, 1993, S. 258). Die Führung hat in den vergangenen Jahren eine „Hinwendung zu dialogischeren Formen“ (Rombach, 2007, S. 85) erfahren. Geführte werden verstärkt mit einbezogen, Pädagog\*Innen finden sich zunehmend in der Funktion vermittelnder Moderation wieder. Damit wird ein Weg eingeschlagen, „weg vom Belehrenden, hin zum [besucher\*Innenorientierten; J. B.] Dialog mit den Museumsbesuchern, d.h. Vermittlung wird zur Verbindung zwischen Museum und Besucher“ (Rombach, 2007, S. 85; Einf.: J. B.). Innerhalb und im Kontext der Führung kann eine Vielzahl von didaktischen Möglichkeiten (oder: Methoden) eingesetzt werden, um die Besucher\*Innen zu erreichen bzw. Zugang zu diesen zu erlangen (vgl. Rombach, 2007, S. 85 f.). Weitere Formen der personalen Vermittlung sind Vorträge, Kurse und Vorführungen (in Kunstmuseen bspw. die Anwendung künstlerischer Techniken). Außerdem Tagesseminare mit Expert\*Innen (indem etwa Künstler\*Innen eingeladen werden), Malschulangebote oder thematische Exkursionen (in das Museum, die Ausstellung) (vgl. Rombach, 2007, S. 85 f.).

#### Neuere Vermittlungsformen:

- Neuere Vermittlungsformen streben an, die Museen für breitere Schichten der Bevölkerung zu öffnen und so die kulturelle Teilhabe zu verstärken. Diesem Anspruch geht die Erkenntnis voraus, dass die individuelle Wahrscheinlichkeit eines Museumsbesuchs oftmals mit dem Bildungsstand verknüpft ist. Bildung gilt als entscheidendes Merkmal für den Besuch. Die Institution Museum umgibt zudem wohl auch teils weiterhin der Ruf einer „langweiligen Bildungsstätte“ (Breithaupt, 1990, S. 17), auf Seiten der Besucher\*Innen baut sich so möglicherweise „Angst vor dem Gefühl des Ausgeschlossenenseins vom Verständnis der Kunst“ (Rombach, 2007, S. 86) auf. Um weitere Schwellen abzubauen wird auf erlebnis- und unterhaltungsfördernde Vermittlungsansätze gezählt. „In einer Reihe von Museen wurden didaktische Erlebniskonzepte entworfen, die häufig mit visuellen, akustischen und haptischen Reizen umgesetzt werden“ (Rombach, 2007, S. 87). Insbesondere Kommunikation unter den Besucher\*Innen soll innerhalb dieser Ansätze verstärkt werden; der Austausch mit Anderen soll auch das eigene

<sup>269</sup> Rombach (2007, S. 85) paraphrasiert in ihrem Text dieses Zitat von Lückerath (1993, S. 258), welches an dieser Stelle im originalen Wortlauf wiedergegeben werden sollte.

Verstehen fördern. Als Beispiele für neuere Vermittlungsformen können das Konzept ‚Lange Nacht des Museums‘, Museumsfeste, Exkursionen, Workshops oder Inszenierungen dienen (Rombach, 2007, S. 87 f.; i. Bez. auf: Behrens, Ciupke & Reichlung, 2001, S. 168).<sup>270</sup>

Als zweite Ordnungsmöglichkeit von Vermittlungsmethoden bietet sich der Ansatz von Nettke (2011) an. Nettke (2011) orientiert sich bei der Ordnung der museumspädagogischen Vermittlungsmethoden am Vermittlungsbegriff Kades (1997)<sup>271</sup> und Hofs (2003)<sup>272</sup> und unterscheidet zwischen personaler Vermittlung, medialer Vermittlung und raumstrukturaler Vermittlung:<sup>273</sup>

- Personale Vermittlung: in der personalen Vermittlung sieht Nettke die historische Kernkompetenz der Museumspädagogik. Die anhaltende Bedeutung personaler Vermittlung erschließt sich für ihn auch daraus, dass im Rahmen einer Umfrage des Instituts für Museumsforschung-Staatliche Museen zu Berlin (IfM-SMB) (2008) von 91 % aller Museen Führungen angeboten wurden (vgl. Nettke, 2011, S. 18; IfM-SMB, 2008, S. 45 ff.)
- Mediale Vermittlung: diese „spielt [...] in Museumstypen, in denen die Wissensvermittlung und die Darstellung komplexer Sachverhalte eine große Bedeutung hat, eine wichtige Rolle, etwa in Technikmuseen“ (Nettke, 2011, S. 18; Ausl.: J. B.). Ausstellungstexte wurden über einen weiten Zeitraum ausschließlich von Kurator\*Innen angefertigt. Mit zunehmender Tendenz werden inzwischen aber auch Museumspädagog\*Innen bei der Erstellung hinzugezogen. Währenddessen kommt es auch zu einer Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen (Techniker\*Innen, professionelle Texter\*Innen, Mediendesigner\*Innen) (vgl. Nettke, 2011, S. 18). „Dieser Aufgabenbereich der Vermittlung gewinnt auch weiterhin zunehmend an Bedeutung“ (Nettke, 2011, S. 18)

<sup>270</sup> Als (didaktisiertes) haptisches Erlebnis (neben dem reinen ‚Befühlen‘ von dafür ausgelegten Objekten, bspw. Steine, Stoffe etc.) können z. B. Hands-On-Approaches genutzt werden. Dabei handelt es sich um Gegenstände innerhalb der Ausstellung, die von den Besucher\*Innen angefasst/bedient werden dürfen/sollen. Hands-On-Approaches sind handlungsorientierte Objekte, welche die Verweildauer der Besucher\*Innen im Museum verlängern (können). Ziel dieser Objekte soll sein, die Besucher\*Innen zum Nachdenken und Problemlösen anzuregen. Womit in Folge nicht nur reine Aktivität (‚etwas machen‘) der Zweck solcher Objekte ist sondern auch die Anregung von Kommunikation zwischen den Besucher\*Innen und über das Objekt (vgl. Lepenies, 2003, S. 84 f.).

<sup>271</sup> Kades (1997) Vermittlungsbegriff wird in Abschnitt 11.6 noch ausführlich behandelt.

<sup>272</sup> Hof (2003, S. 25 ff.) rekurriert in ihrem Aufsatz ebenso auf den von Kade vorgelegten Vermittlungsbegriff bzw. den entsprechenden Aufsatz aus dem Jahr 1997 (siehe dazu: Kade (1997) bzw. Abschnitt 11.6.

<sup>273</sup> Die verschiedenen Vermittlungsansätze lassen sich nach Nettke (2011) allerdings nur auf analytischer Ebene trennen. Innerhalb der Praxis verschwimmen sie ineinander. Außerdem wird von ihm darauf verwiesen, dass verschiedene Disziplinen (Erziehungswissenschaft, (Medien-)Psychologie, Soziologie, Informationsdesign) zu den unterschiedlichen Vermittlungsbereichen sowohl Theorien als auch Methoden erarbeitet haben. Museumspädagog\*Innen sollten mit ihren eigenen Kenntnissen an diese (bereits bestehenden) Theorien und Methoden anknüpfen, wenn es um Fragen der Präsentation und Vermittlung (oder sonstige museumspädagogische Aufgaben) geht (vgl. Nettke, 2011, S. 18). Die von Nettke (2011) formulierten ‚Dimensionen‘ museumspädagogischer Vermittlung entsprechen inhaltlich der von Hof (2003) vorgelegten Unterscheidung der Formen pädagogischer Wissensvermittlung: bei Hof (2003, S. 26 ff.) bezeichnet als „Personal strukturierte Wissensvermittlung“ (Hof, 2003, S. 27 ff.), „Mediale Wissensvermittlung“ (Hof, 2003, S. 29 ff.) und „strukturelle Wissensvermittlung“ (Hof, 2003, S. 31 f.).

- Raumstrukturelle Vermittlung: Wird i. d. R. von Kurator\*Innen im Team erarbeitet. Zentrale Frage: Wie beeinflussen die räumliche Struktur, die Architektur, die Komposition der Elemente (Exponate) im Raum die Kommunikation und Vermittlung? Hier ist das berufspraktische Wissen von Museumspädagog\*Innen bedeutsam, da sie über Erfahrungen mit der Zielgruppe und somit über besonderes Wissen verfügen, welches auch in dieser Form der Vermittlung gefragt ist (vgl. Nettke, 2011, S. 18).<sup>274</sup>

Nettke erachtet im Sinne einer ‚zeitgemäßen‘ und ‚zukunftsweisenden‘ Vermittlung – welche von professionell arbeitenden Vermittler\*Innen durchgeführt wird – die Notwendigkeit gegeben, „als Anwalt der Besucher<sup>275</sup> mit weiteren Experten der medialen und raumstrukturellen Vermittlung zusammenzuarbeiten (insbesondere natürlich mit den Kuratoren)“ (Nettke, 2011, S. 18). Damit öffnet sich erneut die Perspektive, die Methodik der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit über die Form der personalen Vermittlung hinaus dauerhaft zu erweitern und so etwa auch die ‚Ausstellungsdidaktik‘ (oder: Ausstellungsplanung) als festes Element der museumspädagogischen Vermittlungsmethodik zu verankern.

Der Frage nach einer Ausstellungsdidaktik geht die Feststellung voraus, dass der Vermittlungsauftrag des Museums i. d. R. innerhalb der Ausstellung umgesetzt werden soll (vgl. Flügel, 2009, S. 138). Daran lässt sich dann die relativ simple Schlussfolgerung anknüpfen, dass das ‚Wie‘ der Ausstellung, also bspw. wie die Musealien als Exponate in den Räumlichkeiten arrangiert werden, einen nicht als unerheblich einzuschätzenden Einfluss auf den Vermittlungs- oder gar den erhofften Lern-/Bildungserfolg der Museumsbesucher\*Innen hat. Auf Grundlage dieses Fazits lässt sich nun ein Diskurs darüber eröffnen, ob und wie weit Exponate und Ausstellungsräume didaktisch arrangiert werden dürfen:

„Der Begriff der Didaktik ist immer mit dem Lehren und Lernen verbunden, er evoziert per se etwas anderes als das eben beschriebene und zu fordernde Erleben, das über die sinnliche Anschauung

<sup>274</sup> Welchen Stellenwert dieses berufspraktische Wissen von Museumspädagog\*Innen innerhalb der Praxis (bzw. der Empirie der Untersuchung) in Bezug auf solche Fragestellungen und damit: die Gestaltung der raumstrukturellen Vermittlung tatsächlich einnimmt, wird u. a. in Abschnitt 19.3.2.2 thematisiert.

<sup>275</sup> Diese Analogie findet sich im englischsprachigen Raum bereits im Jahr 1986 bei Eisner & Dobbs und wurde im Kontext einer empirischen Untersuchung von einem der daran beteiligten Interviewpartner vollzogen: „The museum educator is, as one educator put it, the advocate of the viewer, while the curator is more likely to be the advocate of the work“ (Eisner & Dobbs, 1986, S. 10.).

immer auch den Zugang zum Unbewussten öffnet.“ (Flügel, 2009, S. 138)

– und von der Museumspädagogik forciert werden soll(te). Außerdem stellt sich spätestens hier die bereits oben angeklungene Frage, wer genau diese Arrangements vornimmt. Als ein Kerngeschäft der Museumspädagogik kann diese Tätigkeit zum jetzigen Zeitpunkt jedenfalls nicht gewertet werden; zu stark ist entweder die Betonung, dass dies zukünftig (auch) ein Feld der Museumspädagogik sein wird<sup>276</sup> (Nettke, 2011) (was impliziert, dass dem gegenwärtig nicht so ist) oder die Abgrenzung per se, so wie sie bei Rombach (2007) vorgenommen wird. Es besteht allerdings Einigkeit darüber, dass in einem Museum welches (sich als Lernort versteht und) der Definition des ICOM entsprechen möchte, die Exponate und Räumlichkeiten besucher\*Innenfreundlich gestaltet werden müssen. Andernfalls lassen sich die Ansprüche an die Einrichtung und den Museumsbesuch nicht umsetzen. So folgert bspw. Lepenies (2003), dass ein gewisser Komfort im Sinne einer Besucher\*Innenfreundlichkeit (womit u. a. eine besucher\*Innengerechte Hängung von Objekten, Orientierungsmöglichkeiten, Sitzgelegenheiten zum Verweilen, ausreichende Beschriftungen der Objekte gemeint sein kann) die Voraussetzung für die Erzeugung eines Mindestmaßes an Aufmerksamkeit für die Ausstellungsobjekte darstellt (vgl. Lepenies, 2003, S. 81).<sup>277</sup> Museen würden de facto oftmals aber eben nicht besucher\*Innenfreundlich sein, sondern eher abschreckend wirken (bspw. durch eine beeindruckende, aber gleichsam hemmende Imponierkultur) und dazu führen, dass die

<sup>276</sup> Oder: sein sollte. Dabei handelt es sich allerdings um keine neue Forderung im Kontext der museumspädagogischen Entwicklung; siehe dazu bereits: Tripps, 1990, S. 4 f.

<sup>277</sup> Lepenies (2003) benennt noch einige weitere äußere Voraussetzungen für den Lernerfolg, welche in der Ausstellungsplanung berücksichtigt werden sollten: Körpergerechtigkeit, die Farben der Wände, ausreichende Helligkeit, das Vermeiden von Staus in den Räumlichkeiten, ein angenehmer Geräuschpegel, das Vorhandensein von Sitzgelegenheiten (in ausreichender Menge) (vgl. Lepenies, 2003, S. 81). Zu der Verknüpfung der institutionellen Rahmenbedingungen des Museums und dem individuellen Lerneffekt (welcher ebenfalls als eine Form von Lernerfolg verstanden werden kann) hat sich auch der Deutsche Museumsbund (2010) geäußert: „Das Museumsumfeld hat eine wichtige Funktion für die Förderung des Objektverständnisses, für die Weckung der Neugier und für die Intensität, mit der die Besucher\*Innen eine kulturelle und emotionale Erfahrung machen. Besucher\*Innen, die sich in den Museumsräumen körperlich wohl und willkommen fühlen und sich aufgrund der Ausstellungsarchitektur gut orientieren können, werden ihren Besuch intensiver genießen und als Ergebnis einen größeren Lerneffekt erzielen“ (DMB, 2010b, S. 99 ff.). Das Museum, welches sich als Lernort versteht, möchte demnach erreichen, dass dessen Besucher\*Innen etwas ‚lernen‘ – und dies möglichst freiwillig, frei von Anstrengung, „beiläufig, ohne explizite Absicht“ (Lewalter, 2009, S. 46). Dafür sollen die Ausstellungsplanung und das Museumsumfeld positive Rahmenbedingungen schaffen.

Besucher\*Innen sich in der Einrichtung unwohl fühlen (vgl. Lepenies, 2003, S. 76 f.) – womit dann auch die Museumspädagogik (bzw. deren Zielsetzung) direkt betroffen ist (oder: betroffen sein sollte). Dementsprechend festigt sich infolge der museumspädagogische Anspruch, über die direkte, personale Vermittlung hinaus auch in die Ausstellungsplanung frühzeitig mit einbezogen zu werden. Hier nimmt die Museumspädagogik die Rolle des (besagten) Anwalts

„des zukünftigen Besuchers [...] [ein; J. B.], der darüber wacht, dass dessen ‚affektive Bedürfnisse‘ genauso beachtet werden, wie seine kognitiven, dass die Ausstellung Raum zum Gespräch, zur Diskussion, auch zum Kenntniserwerb bietet, aber eben auch Versenkung und Meditation ermöglicht.“ (Flügel, 2009, S. 139; Einf. & Ausl.: J. B.)

Flügel (2009) plädiert im Kontext dieser Aussage dann allerdings nicht für eine explizite museumspädagogische Ausstellungdidaktik (die von ihr abgelehnt wird) sondern für eine gute gestalterische Komposition (vgl. Flügel, 2009, S. 138 f.). Ähnlich sieht es auch bei Lepenies aus, die zwar folgert, dass Räume so umarrangiert werden sollten, dass diese den Besucher\*Innen zugänglich erscheinen: dadurch wird die Basis für ein Wohlgefühl gelegt, welches ein Lernen im Museum erst ermöglicht (vgl. Lepenies, 2003, S. 77). Eine Zuspätschiebung solcher Kompetenzen in Richtung Museumspädagogik geschieht allerdings auch bei ihr nicht. Lepenies wendet sich mit ihren Schlussfolgerung in Richtung der Gruppe der Kurator\*Innen.

In Anbetracht dieses Diskurses kann abermals auf die bereits thematisierte Besucher\*Innenorientierung verwiesen werden, welche m. E. nicht nur eine Fokusverschiebung von den Exponaten auf die Menschen vornimmt, sondern auch die Rahmenbedingungen, welchen die Menschen im Museum ausgesetzt sind, thematisiert. Weiß (2011) hat diesbezüglich bereits den Einzug von Lerntheorien in die Ausstellungsplanung (insbesondere in England und den Niederlanden) angemerkt (vgl. Weiß, 2011, S. 13)<sup>278</sup>, diese Ausstellungen müssen sich an den (natürlichen) Bedürfnissen der Besucher\*Innen (an einen Lernort

<sup>278</sup> Um welche es sich dabei handelt, wird in der Quelle nicht genannt.

bzw. eine „Lernumgebung“ (Lewalter, 2009, S. 47)) orientieren. Andernfalls schlagen sie in ihren Absichten höchstwahrscheinlich fehl.

Zusammengefasst werden kann an dieser Stelle, dass sich die Museumspädagogik diverser Vermittlungsmethoden bedient, welche sich auf Ebene der Theorie in personale und mediale Vermittlungsmethoden unterscheiden lassen.<sup>279</sup> Der seit vielen Jahren immer wieder (vornehmlich im museumspädagogischen Lager) anzutreffende Anspruch (z. B. bereits bei Freymann, 2004, S. 27 f.<sup>280</sup>), die Museumspädagogik bereits schon in die Ausstellungsplanung einzubeziehen eröffnet eine dritte Kategorie – die der raumstrukturalen Vermittlung (die Bezeichnung von Nettke (2011, S. 17) übernehmend). Hierbei handelt es sich allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt m. E. noch in vielen Museen eher um einen (überaus gerechtfertigt anmutenden aber selten erfüllten) Wunsch statt um die (gängige) Praxis (siehe dazu auch: Tripps, 1990, S. 4).

Die nächsten Abschnitte zur Museumspädagogik als Beruf, der museumspädagogischen Aus- und Weiterbildung und der Stellung der Museumspädagogik im Museum sind evtl. dazu in der Lage zu verdeutlichen, warum die Museumspädagogik diesen Anspruch (neben anderen) nur so schwerlich realisieren kann.

<sup>279</sup> Im Handbuch Museumspädagogik von Weschenfelder & Zacharias (1981) werden die museumspädagogischen Methoden unterschieden in ‚Führungen‘ (darunter fallen auch (Museums-)Gespräche und Führungen, die mit spielerischen Elementen angereichert sind), ‚schriftliche Vermittlung‘ (mittels Arbeits- und Führungsblättern, teils mit Lernzielkontrollen) und ‚gegenständliche Tätigkeiten‘ (womit insbesondere kreative Tätigkeiten wie Basteln und Malen gemeint sind) (vgl. Weschenfelder & Zacharias, 1981, S. 37 ff.). Bei diesen dreien handelt es sich um die „Schwerpunkte“ (Weschenfelder & Zacharias, 1981, S. 40) museumspädagogischer Arbeit. Weitere Methoden, bspw. Theater oder Medieneinsatz kommen nach Weschenfelder & Zacharias zwar auch zur Anwendung, „[d]iese Formen sind aber [im Jahr 1981; J. B.] eher Randerscheinungen, die punktuell oder zeitlich begrenzt betrieben werden bzw. sich irgendwo zu- und unterordnen, bei weitem aber nicht mit derselben Ernsthaftigkeit, der Eigenständigkeit und der Quantität betrieben werden wie die drei benannten Schwerpunkte“ (Weschenfelder & Zacharias, 1981, S. 40; Einf. & Anp.: J. B.). Die Veränderungen im museumspädagogischen Ansatz, die sich während der letzten rund 30 Jahre ergeben haben, treten hier zutage: in ihrer Gesamtheit sind die Methoden und Formen zwar relativ gleich geblieben, dennoch hat sich der (gewünschte) Umfang und Fokus des Einsatzes verändert, so hat bspw. die von Weschenfelder & Zacharias noch als randständig erachtete Verwendung von Medien einen Bedeutungswandel erfahren und wird in der Gegenwart vom BvMp ausdrücklich gewünscht (vgl. BvMp, 2004, S. 2).

<sup>280</sup> Unveränderter Nachdruck (2004) eines Aufsatzes von Freymann aus der Erstauflage des Herausgeber\*Innenwerkes von Freymann & Grünewald-Steiger aus dem Jahr 1988.

### 10.3.4 Museumspädagogik als Beruf

Nach den vorausgegangenen Abschnitten dürfte die Relevanz museumspädagogischer Angebote und Leistungen sowohl für die Besucher\*Innen als auch für die Museen selbst ersichtlich geworden sein. Dementsprechend ausgeprägt sollte in logischer Folge dann auch die Anzahl von hauptberuflichen Museumspädagog\*Innen erscheinen, welche die museumspädagogischen Aufgaben innerhalb der Institutionen umsetzen und so zur Erfüllung des musealen Bildungsauftrags beitragen. Einschätzungen zur Stellung der Museumspädagogik im Museum, wie bspw. von Weiß (2011) vorgenommen, untermauern diesen Eindruck einer gefestigten Größe:

„Die Museumspädagogik hat sich mehr als etabliert, sie bzw. die Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum ist in den Köpfen (auch der Nicht-Museumspädagogen!) angekommen und wird prinzipiell nicht mehr in Frage gestellt. Eher im Gegenteil – museumspädagogische Vermittler werden verstärkt in die Museumsarbeit mit einbezogen.“ (Weiß, 2011, S. 12)

Die Bedeutung und Anerkennung der Museumspädagogik nimmt demnach anscheinend zu. Beschreibungen (teils subjektive, teils auf empirischen Erhebungen basierende) beruflicher Realität innerhalb der Museumspädagogik vermitteln jedoch durchaus auch ein gänzlich anderes Bild – welches dann wiederum höchstwahrscheinlich auch innerhalb der museumspädagogischen Praxis und (im Rahmen dieser Praxis stattfindender) Professionalisierungsprozesse seinen Niederschlag findet (siehe dazu auch: Noschka-Roos, 1994, S. 32 f.; Abschnitt 11.4). Leßmann (2011) stellt zur Beschäftigungssituation von Museumspädagog\*Innen – beinahe resignativ anmutend – fest:

„Werfen wir einen Blick darauf, wer wir sind: Verhältnismäßig wenig Festangestellte im Vergleich zu vielen Freiberuflichen. Wo sich Verantwortung, Sicherheit und Bezahlung zahlenmäßig in einem Ungleichgewicht befinden, entstehen erschwerte Arbeitsbedingungen – auf allen Seiten.“ (Leßmann, 2011, S. 28)<sup>281</sup>

Mit diesem Zitat von Leßmann (2011) wird die in der musealen Praxis weitverbreitete Anstellungskombination hauptberuflicher und freier

<sup>281</sup> Die Zitate von Weiß (2011) und Leßmann (2011) stammen – fast schon ironisch anmutend – aus der gleichen Ausgabe der Zeitschrift ‚Standbein Spielbein‘.

Mitarbeiter\*Innen innerhalb der museumspädagogischen Abteilungen angesprochen. Innerhalb dieses Settings koordiniert/koordinieren eine – oder je nach Größe des Museums durchaus auch mehrere – festangestellte Museumspädagog\*Innen die museumspädagogische Arbeit des Museums und sichert „auf diese Weise die Qualität und Kontinuität der Angebote“ (Maaß, 2006, S. 3); z. B. indem von ihr/ihnen Angebote geplant und evaluiert, Förderanträge gestellt und Personal eingeteilt wird/werden. Der Großteil der direkten museumspädagogischen Arbeit im Kontakt zu den Besucher\*Innen wird innerhalb dieses Settings dann von freien oder ehrenamtlichen Mitarbeiter\*Innen geleistet, welche je nach ‚Auftragslage‘ gebucht werden (können). Alternativ können Museumspädagog\*Innen in einigen größeren Städten (bspw. Nürnberg oder München) auch bei museumspädagogischen Zentren angestellt sein, welche die Betreuung mehrerer Museen und Kultureinrichtungen übernehmen. Dort wird allerdings auch überwiegend mittels freier Mitarbeiter\*Innen operiert.

Maaß konstatiert innerhalb des im Jahr 2006 veröffentlichten „Positionspapier Museumspädagogik“ zur Anstellungssituation von Museumspädagog\*Innen, dass trotz eines stetigen Wachstums museumspädagogischer Angebote (wie es in den vergangenen Jahren geherrscht haben soll)

„dennoch kaum weitere feste Stellen geschaffen [wurden; J. B.]. Stattdessen engagierte man zusätzliche Honorarkräfte und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen bzw. übertrug die Aufgaben anderen Mitarbeiter/innen des Museums.“ (Maaß, 2006, S. 4; Einf.: J. B.)<sup>282</sup>

Zur Verdeutlichung (und Rückprüfung) dieser Aussage sollen hier einige statistische Zahlen des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin (IfM-SMB) eingebracht werden. Diese stammen aus den Ergebnissen der jährlich durchgeführten statistischen Gesamterhebung der Museen in der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2007.<sup>283</sup> Innerhalb der 2008 veröffentlichten Erhe-

<sup>282</sup> Siehe dazu auch: Braun, 2010, S. 24.

<sup>283</sup> Im Jahr 2007 wurden insgesamt 6197 Museen in die Erhebung einbezogen; die Rücklaufquote betrug 81,8 % (5070 Museen beteiligten sich). Mittels der Untersuchung wird einmal im Jahr eine Erhebung der Besuchszahlen und weiterer museumsstatistischer Daten durchgeführt. Zusätzlich werden jährlich wechselnde Zusatzfragen in die Untersuchungen einbezogen. Im Jahr 2007 wurden in diesem Rahmen auch erneut – nach zuletzt 1997 – Daten zur Museumspädagogik erhoben (vgl. IfM-SMB, 2008, S. 3).

bung wurden von den teilnehmenden Museen insgesamt 20364 Personen gemeldet, die museumspädagogisch tätig sind; von diesen waren lediglich 991 (4,9 %) als hauptamtliche Museumspädagog\*Innen angestellt. Demgegenüber stehen 6923 (34 %) freie Mitarbeiter\*Innen und 9650 (47,4 %) ehrenamtliche (vgl. IfM-SMB, 2008, S. 49).<sup>284</sup> Die Zahl von freien Mitarbeiter\*Innen innerhalb der museumspädagogischen Arbeit ist von 1997 bis 2007 um 10 % gestiegen (vgl. IfM-SMB, 2008, S. 49).<sup>285</sup>

Leßmann (2011) stellt die mit diesen Entwicklungen in Einklang stehende Zunahme unsicherer Arbeitsverhältnisse fest, welche höchstwahrscheinlich auch für etwaige Professionalisierungsprozesse (oder Diskurse über diese: wie in der vorliegenden Untersuchung beabsichtigt) hinderlich sein kann. Diese Zunahme von Unsicherheit führt nach Leßmann (2011) im Umkehrschluss zu einem perspektivischen Mangel für Museumspädagog\*Innen und auch zu einer Abnahme der Personalfluktuation freier Mitarbeiter\*Innen (vgl. Leßmann, 2011, S. 29).

„Den Arbeitsbereich, in dem man so viele Erfahrungen gesammelt und in den man umgekehrt auch so viel investiert hat, gibt man weniger leicht auf. Statistisch gesehen sind freie MitarbeiterInnen nicht – wie vor 20 oder 30 Jahren – jünger als die Festangestellten, sondern gleichaltrig oder auch älter.“ (Leßmann, 2011, S. 29)

Die Arbeitsmarktlage führt nach Leßmann (2011) weiter dazu, dass die freiberuflichen Mitarbeiter\*Innen die Notwendigkeit der Bereitschaft erkennen, nicht nur in einem Museum zu arbeiten, sondern in gleich mehreren Häusern aktiv zu sein. Ergatterte Beschäftigungsverhältnisse werden demnach nicht für neue aufgeben, sondern eher (und wenn möglich) um weitere ergänzt. Eine Folge dieses Prozesses kann dann

„eine geringere Identifizierung mit den jeweiligen Häusern bedeuten. Sicherlich führt es auch zu einer relativen Vereinheitlichung der Angebote und der Profile der einzelnen Museen.“ (Leßmann, 2011, S. 29)

<sup>284</sup> Weiterhin wurden auch noch die Kategorien ‚Sonstige‘ (4,4 %), ‚Leitung/Mitarbeiter des Hauses‘ (3,5 %) und Minijob (5,9 %) geführt (vgl. IfM-SMB, 2008, S. 46).

<sup>285</sup> Bezogen auf Kunstmuseen können folgende Daten eingebracht werden. Von den insgesamt 6197 befragten Museen wurden 631 als Kunstmuseen erfasst. Von diesen haben 347 zur Frage nach festangestellten Museumspädagog\*Innen Angaben gemacht. Insgesamt wurden 83 hauptamtliche Ganztagsstellen genannt und 64 Halbtagsstellen (vgl. IfM-SMB, 2008, S. 48). Von den 347 auskunftgebenden Museen beschäftigten 187 freie Mitarbeiter\*Innen (insgesamt 1219 Personen) und 91 ehrenamtliche Kräfte (insgesamt 481 Personen) (vgl. IfM-SMB, 2008, S. 48 ff.). In Kunstmuseen werden damit anteilig mehr freie Mitarbeiter\*Innen auf Honorarbasis beschäftigt als ehrenamtliche Mitarbeiter\*Innen.

Womit sich die Frage stellt, ob es sich bei dieser Vereinheitlichung, die prinzipiell aus einem Entwicklungsstau (um nicht zu sagen einer ‚existentiellen Angststarre‘) heraus entsteht (und nicht etwa durch die Statuierung fester und verbindlicher Qualitätsstandards innerhalb der Praxis) um einen kollektiven oder individuellen Professionalisierungsprozess handeln kann, wie er von Nittel (2002)<sup>286</sup> beschrieben wird. M. E. eher nicht. Vielmehr tritt diesbezüglich die von Schütze (1996)<sup>287</sup> formulierte Kritik an einem zwangsläufigen ‚Ausruhen‘ auf den institutionellen Gegebenheiten und Zwängen in die Erinnerung, welche die professionelle Beziehung zwischen Professionsangehörigen und Inanspruchnehmer\*Innen (m. E. bis zur Auflösung des Sinns dieser Beziehung) belasten kann (vgl. Schütze 1996, S. 196 ff.) und dadurch derlei Paradoxien produziert.

So oder so, die berufliche Situation von Personen, welche sich für die museumspädagogische Tätigkeit berufen fühlen, erscheint in Anbetracht der aufgezeigten Beschäftigungssituation als prekär. Verschärft werden diese Begebenheiten noch durch die innerhalb der Museen stetig wachsenden Ansprüche an die Qualifikation, die individuelle Leistung (damit auch: Leistungsbereitschaft) und die Fähig- und Fertigkeiten der museumspädagogisch Aktiven (siehe dazu: Weiß, 2011, S. 13).

Im nächsten Abschnitt werden diese Aspekte genauer betrachtet und sollen so einerseits das Berufsbild der Museumspädagog\*Innen abrunden und andererseits weitere Hinweise für den Diskurs um den Status von Profession, den Stand von Professionalisierung und die Kennzeichen professionellen/professionalen Handelns bilden, welche in Abschnitt 12 ausführlich und auf Basis der vorausgegangenen Abschnitte zur Museumspädagogik diskutiert werden.

---

<sup>286</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.8.

<sup>287</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.6.

### 10.3.5 Aus- und Weiterbildung im museumspädagogischen Sektor

Mittels welcher Aus- oder mittels welcher Weiterbildung kann man Museumspädagog\*In werden?

Trotz einer grundsätzlichen Offenheit der museumspädagogischen Praxis qua eines mangelnden Schutzes der Berufsbezeichnung wurden in den vergangenen Jahren einige Anforderungen, Empfehlungen oder Wünsche an (formale) Qualifikationskriterien von Museumspädagog\*Innen publiziert. Diese wurden sowohl von Theoretiker\*Innen vorgenommen<sup>288</sup> als auch von im museumspädagogischen Kontext stehenden Fachorganisationen, etwa dem Deutschen Museumsbund, dem Bundesverband Museumspädagogik oder dem Internationalen Museumsrat (ICOM). So wird etwa in den vom DMB & BvMp (2008) veröffentlichten „Qualitätskriterien für Museen“ von hauptberuflichen Fachkräften

„im musealen Bildungs- und Vermittlungsbereich [...] ein akademischer Abschluss in einem fachwissenschaftlichen, kommunikationswissenschaftlichen, museologischen oder erziehungswissenschaftlichen Fach [erwartet; J. B.].“ (DMB & BvMp, 2008, S. 19; Einf. & Ausl.: J. B.)

Die weiteren dort formulierten Anforderungen an hauptberufliche Museumspädagog\*Innen sind dann auf die direkten Inhalte museumspädagogischer Arbeit bezogen (bspw. Kenntnis verschiedener Lerntheorien, der Besucher\*Innenforschung, des Personalmanagements, Kenntnisse zur Anwendung der in Abschnitt 10.3.3 dargestellten Methoden, Verweise auf die Notwendigkeit bestimmter (Schlüssel-)Kompetenzen<sup>289</sup>). Hierbei handelt es sich allerdings (genaugenommen) nicht um formal nachzuweisende Qualifikationen (z. B. in Form institutionalisierten Kulturkapitals, also Zeugnisse und dergleichen mehr) sondern um gewünschte (bzw. notwendige) Kenntnisse. Ein fachwissenschaftlicher Studienabschluss (im Kontext der Sammlung des jeweiligen Museums) bereitet demnach (bereits) den Weg zum

<sup>288</sup> Siehe dazu bspw.: Weiß, 2011; Kunz-Ott, 2011; oder auch: Braun, 2010.

<sup>289</sup> Kunz-Ott (2011) (welche an den „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMp (2008) mitgearbeitet hat) benennt in einem später veröffentlichtem Aufsatz zu qualitätsvoller Vermittlungsarbeit im Museum in diesem Zusammenhang „pädagogische Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit und Reflektionsbereitschaft“ (Kunz-Ott, 2011, S. 7).

Einstieg, wobei nochmals angemerkt werden soll, dass es sich um Empfehlungen handelt, nicht um verbindliche Standards (siehe dazu: DMB & BvMp, 2008, S. 4).

Inhaltlich decken sich diese Ansprüche teils mit denen, welche ebenfalls im Jahr 2008 in der Broschüre ‚Museumsberufe – Eine europäische Empfehlung‘ vom DMB, ICOM und ICTOP formuliert wurden. Dort wird für die museumspädagogische Leitung – neben bereits mehrjähriger Berufserfahrung in anderen Museen oder ähnlichen Einrichtungen – ein „[a]bgeschlossenes Hochschulstudium, Master, sowohl in einem sammlungsspezifischen Fach als auch in Museologie oder Pädagogik“ (DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 28; Anp.: J. B.) verlangt. Von den der Leitung untergeordneten Vermittler\*Innen wird ein „[a]bgeschlossenes Hochschulstudium, Bachelor, in einem sammlungsspezifischen Fach und/oder in Pädagogik und Kommunikationswissenschaften“ (DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 29; Anp.: J. B.) erwartet. Allerdings hat auch diese Veröffentlichung lediglich Empfehlungscharakter (vgl. DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 5).

Zu diesen beiden Empfehlungen in Bezug auf die formale Ausbildung von Museumspädagog\*Innen lassen sich hier bereits zwei Feststellungen treffen, welche in Bezug auf den Stand von Professionalisierung oder den Status einer Profession interessant erscheinen:

- (1) (Mindestens) ein Studienabschluss (idealerweise sammlungsspezifisch) erscheint demnach als das zentrale (formale) Qualifikationskriterium für die Tätigkeit als Museumspädagog\*In
- (2) Würde es sich bei diesen Empfehlungen um (für alle Museen) verbindliche Vorgaben handeln (insbesondere derer von DMB, ICOM & ICTOP, 2008), dann wäre die museumspädagogische Praxis in ihrer gegenwärtigen (quantitativen) Ausformung wohl kaum langfristig zu sichern, da mehr als 80 % der Vermittlungsarbeit von Mitarbeiter\*Innen auf Honorarbasis und Ehrenamtlichen geleistet wird (vgl. Abschnitt 10.3.4).

Über diese Empfehlungen hinaus existieren organisierte Weiterbildungsangebote, die ihre Teilnehmer\*Innen (die ebenfalls über einen Studienabschluss verfügen sollen) entweder grundsätzlich für die Vermittlungstätigkeit im Museum qualifizieren möchten oder be-

stimmte Aspekte der museumspädagogischen Arbeit vertiefen. So z. B. das gemeinsame Weiterbildungsprojekt „Qualifizierung und Austausch für Museen“ der Bundesakademie für kulturelle Bildung (BfKB) Wolfenbüttel und des Bundesverbands Museumspädagogik: das Projektprogramm dauert ca. ein Jahr, besteht aus verschiedenen Modulen (Modul 1: Museum für Jugendliche, Modul 2: Museum barrierefrei usw.) und beabsichtigt „MitarbeiterInnen in kommunikativen Arbeitsfeldern der Museen und der angrenzenden Gebiete der kulturellen Bildung“ (BfKB & BvMp, 2013, S. 1) für ihre Aufgaben weiter zu qualifizieren. Das Programm kann nebenberuflich absolviert werden. Die BfKB bietet zusätzlich weitere nebenberufliche Qualifizierungen an, z. B. Zertifikate zur kulturellen Bildung mit älteren Menschen (Kunstpädagogik) (vgl. BfKB, 2014).

Darüber hinaus sind im Hochschulkontext zwischenzeitlich einige weiterbildende Studiengänge entstanden, welche sich zum Ziel gesetzt haben, ihre Absolvent\*Innen – zumeist neben anderen Aufgabenbereichen im Museum – ebenfalls für die Tätigkeit als Museumspädagog\*In zu qualifizieren. Bspw. ist Museumspädagogik ein Bestandteil des Bachelorstudiengangs ‚Museumskunde‘ an der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Berlin (HTW Berlin) (vgl. HTW Berlin, o. J., S. 3), die Hochschule für bildende Künste Saar bietet zudem einen zweisemestrigen Masterstudiengang ‚Museumspädagogik‘ an (vgl. HBK Saar, 2012, S. 9). Ein grundständiger Studiengang ‚Museumspädagogik‘ ist bisher (2014) aber noch nicht verwirklicht worden. Allerdings gab es in der Vergangenheit spätestens seit den 1980er Jahren Bestrebungen, solche Studiengänge einzurichten (siehe dazu: Hilgers, 2004, S. 54). Die Hochschulen stellen sich mit ihren Studienangeboten jedoch nur langsam auf die entsprechenden Bedarfe ein. So sah Kunz-Ott auch noch im Jahr 2011 im Studium der ‚Kunstpädagogik‘ die einzig geregelte Ausbildungsmöglichkeit, welche ihre Absolvent\*Innen auf die Erfüllung der vielseitigen museumspädagogischen

Aufgaben ausreichend vorbereitet (vgl. Kunz-Ott, 2011, S. 7).<sup>290</sup> Aus diesem Grund

„haben derzeit Vermittler und Vermittlerinnen ganz unterschiedliche berufliche Qualifikationen. Ein großer Teil kommt aus der jeweiligen Fachwissenschaft, sie haben sich ihr pädagogisches Wissen durch berufsbegleitende Kurse oder durch ‚Learning-by-doing‘ angeeignet. Die zweite große Gruppe rekrutiert sich aus Lehrkräften unterschiedlicher Schularten und aus Erziehern und Erzieherinnen, welche sich die fehlenden Sachkenntnisse zum Sammlungsbestand nachträglich angeeignet haben. Daneben gibt es unter den hauptamtlich Tätigen noch sogenannte ‚Seiteneinsteiger‘, die aus benachbarten oder sachfremden Berufszweigen in die Vermittlungsarbeit eingestiegen sind.“ (Kunz-Ott, 2011, S. 7; Herv. i. Orig. kursiv)<sup>291</sup>

Bei all diesen (professionalisierenden) Angeboten wird ersichtlich, dass man sich als (angehende\*R) Museumspädagog\*In durchaus fachlich – denn eine museumspädagogische Fachlichkeit ist existent<sup>292</sup> – für die Vermittlungsaufgabe qualifizieren (und damit: professionalisieren) kann – diesen Schritt aber nicht unbedingt vollziehen muss; Ansprüche an die Aus- und Weiterbildung der innerhalb der Einrichtung tätigen Museumspädagog\*Innen werden letztendlich über das jeweilige Museum bestimmt, an welchem die Museumspädagog\*Innen tätig sind (ob ehrenamtlich, auf Honorarbasis oder festangestellt) oder tätig werden möchten.<sup>293</sup> Das Museum entscheidet dabei selbst, inwieweit es sich an etwaige Empfehlungen zur Qualifikation von Museumspädagog\*Innen halten möchte oder nicht. Von einheitlichen Standards kann innerhalb dieser Konstellation somit noch keine

<sup>290</sup> Dementgegen empfiehlt Peez (2008) innerhalb seiner Einführung in die Kunstpädagogik den Studierenden dieses Fachs, insofern sie denn später museumspädagogisch tätig sein möchten, zusätzlich Kunstgeschichte als zweites Hauptfach oder Nebenfach zu studieren, um so einen museumspädagogischen Schwerpunkt zu setzen (vgl. Peez, 2008, S. 131).

<sup>291</sup> Solche Erkenntnisse/Befunde zur museumspädagogischen Praxis führen zu Fragen danach, wie professionell oder professional Museumspädagogik sein kann, wenn sie unter den Bedingungen praktiziert wird, wie sie in den letzten beiden Abschnitten dargestellt wurden. Als Beispiel kann hier die oben zitierte Formulierung „sie haben sich ihr pädagogisches Wissen durch berufsbegleitende Kurse oder durch ‚Learning-by-doing‘ angeeignet“ (Kunz-Ott, 2011, S. 7; Herv. i. Orig. kursiv) gelten. Handelt es sich bei diesem Wissen realiter um pädagogisches Wissen (und Handeln) wie es bei Nieke (2002; Abschnitt 8) oder Giesecke (1996a/2013; 1996b) figuriert wird, oder vielleicht eher um ein berufspraktisch unmittelbar verwertbares, auf alltäglichen Beobachtungen basierendes ‚Erfahrungswissen‘, welches ggf. (wenn überhaupt) lediglich auf einige Elemente eines (hier pädagogisch) professionellen Handelns rekurriert? Weiter fällt auch auf, dass innerhalb der Praxis auch Erzieher\*Innen (also wahrscheinlich damit doch Mitarbeiter\*Innen ohne Hochschulabschluss) museumspädagogisch tätig sind (bzw.: bei Kunz-Ott (2011) genannt werden), sein können – was m. E. positiv ist, da diese über eine pädagogische Ausbildung verfügen.

<sup>292</sup> Es gibt, wie dargestellt, Berufsverbände, auf Länder- und Bundesebene; Weiterbildungsprogramme; Qualitätskriterien für Bildungs- und Vermittlungsarbeit; Qualifikationskriterien (auf nationaler und internationaler Ebene); Fachorgane u.v.m. was auf eine solche Fachlichkeit schließen lässt.

<sup>293</sup> Eine womögliche intrinsische Motivation zur Wahrnehmung individueller Professionalisierungsprozesse soll an dieser Stelle zunächst ausgeklammert werden. Der Stellenwert dieser wird innerhalb der Ergebnisdarstellung (Abschnitt 19.2.4.2) noch deutlicher.

Rede sein. Vielmehr treten hier – höchstwahrscheinlich – die von Graf & Noschka-Roos (2009) (bereits in Abschnitt 2 der Untersuchung) benannten ‚heterogenen Ausgangsbedingungen‘ (materielle Ausstattung, personelle und finanzielle Ressourcen) der Museen in den Vordergrund und bestimmen darüber, wie (von wem und ob) Museumspädagogik von Einrichtung zu Einrichtung realisiert wird und/oder (in welchem Umfang/Kontext) eine weitere Professionalisierung der Praktiker\*Innen stattfindet (vgl. Graf & Noschka-Roos, 2009, S. 13 f.).

#### 10.4 Zusammenfassung zum Abschnitt

Innerhalb der vorausgegangenen (Unter-)Abschnitte zu Museum, Museumspädagogik und Kunstvermittlung ist ersichtlich geworden, dass

- die Institution Museum und die museumspädagogische Tätigkeit auf eine historische Entwicklung zurückblicken können (inklusive der Entwicklung eines langjährigen Fachdiskurses zur Museumspädagogik) (siehe dazu: Abschnitt 10.3.1)
- mittels museumspädagogischer Angebote Bildungs- und Vermittlungsarbeit geleistet werden soll. Die Angebote sollen alle Bevölkerungsgruppen (besser: Menschen) ansprechen und das Museum wird als Lernort begriffen, welcher allgemein zugänglich sein soll (siehe dazu: Abschnitt 10.3.2)
- Museumspädagogik in Kunstmuseen und Kunstvermittlung Begriffe sind, die teils synonym verwendet werden; die Ziele und Methoden sich prinzipiell decken, allerdings möglicherweise danach variieren können, innerhalb welches ‚Diskurses‘ (vgl. Mörsch, 2009, S. 9 ff.; Abschnitt 10.2.1) die Vermittlung stattfindet
- verschiedene Methoden zur Vermittlung angewandt werden; die Methoden haben innerhalb ihrer Anwendung eine historische Weiterentwicklung erfahren; so z. B. vom objektzentrierten Vortrag in Form eines Monologs hin zur zielgruppenspezifisch konzipierten, besucher\*Innenorientierten Führung mit interaktiven Anteilen. Weiterhin ist die Museumspädagogik daran interessiert, ihr methodisches Spektrum noch zu erweitern und mehr Verantwortung zu übernehmen (sie möchte als Anwalt der Besucher\*Innen auftreten) (siehe dazu: Abschnitt 10.3.3)
- Museumspädagogik sich innerhalb neuerer Vermittlungsansätze um besonders niedrigschwellige Angebote und Methoden bemüht, um noch mehr Menschen anzusprechen

- die Relevanz/Bedeutung museumspädagogischer Angebote unumstritten erscheint (auch in Bezug auf deren Bedeutung für die Institution Museum selbst), aber dennoch die Anstellungs- und Beschäftigungssituation als ‚verbesserungswürdig‘ bezeichnet werden kann. Dabei ist nicht auszuschließen, dass dieses Moment die museumspädagogische Weiterentwicklung in Wissenschaft und Praxis hemmt
- innerhalb des Feldes fachliche Standards für die museale Bildungs- und Vermittlungsarbeit formuliert (und rezipiert) wurden, diese Standards aber nur Empfehlungen sind, an die sich prinzipiell niemand halten muss
- es zwar keine geregelte Ausbildungs- oder Zugangsordnung gibt, welche den Zustrom von Praktiker\*Innen in diesen Beruf kontrolliert und die Qualität museumspädagogischer Dienstleistungen gewissermaßen von Einrichtung zu Einrichtung angleicht, aber dennoch (mindestens) individuelle Professionalisierung stattfinden kann, indem bspw. spezielle Weiterbildungsangebote wahrgenommen werden. Die Palette der Weiterbildungsangebote reicht von grundsätzlich ausgerichtet erscheinenden Qualifizierungen bis hin zu zielgruppenspezifischen Sonderausbildungen
- an den Hochschulen eine Ausbildung für die museumspädagogische Praxis gegenwärtig vordergründig im Kontext anderer (insbesondere museologischer) Studiengänge erfolgt und selbst angehenden Kunstpädagog\*Innen teilw. empfohlen wird, noch eine museale Fachwissenschaft zu studieren, wenn die Museumspädagogik das Berufsziel darstellt (siehe dazu: Abschnitt 10.3.5)
- die Hochschulen ihre Angebotspalette in puncto ‚museumspädagogische Ausbildung‘ jedoch weiter ausbauen; zuzunehmen ist in Form von Masterstudiengängen mit entsprechenden Schwerpunkten bis hin zu solchen, welche die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘ tragen und ihre Absolvent\*Innen speziell auf diese Tätigkeit hin ausbilden möchten
- der museumspädagogische Beruf in der Summe der bisherigen Erkenntnisse zu diesem „ein klassisch interdisziplinär angelegter Beruf [ist; J. B.]. Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen müssen bedient und von den Museumsvermittlern beherrscht werden“ (Weiß, 2011, S. 13; Einf.: J. B.). Andernfalls lassen sich die teils stark differierenden museumspädagogischen Aufgaben (wie sie insbesondere hauptamtlichen Museumspädagog\*Innen innerhalb den Fachveröffentlichungen zugesprochen werden) nicht erfüllen.<sup>294</sup>

Die Feststellung zur grundsätzlichen Interdisziplinarität der museumspädagogischen Tätigkeit führt erneut und unmittelbar zu der Frage,

<sup>294</sup> Dies wird sich auch nochmals in Abschnitt 11.1 zur Einordnung der Museumspädagogik in den Kanon der musealen Wissenschafts- und Tätigkeitsfelder zeigen.

wie museumspädagogische Professionalität und professionelles museumspädagogisches Handeln zu begreifen sind. Bildet die Interdisziplinarität in diesem Bereich (bzw. die Fähigkeit der Akteur\*Innen zu dieser) vielleicht den Kern professionellen/professionalen Handelns oder wirkt sie sich negativ auf die Entwicklung von Professionalität und Profession aus? Auch diese Deutungsrichtung erscheint als angebracht, insbesondere wenn man sich die Kombination des sehr offenen (und in der Praxis auch genutzten (vgl. Kunz-Ott, 2011, S. 7)) Zugangs zur und die Ansprüche an die museumspädagogische Tätigkeit (welche sich über die Ziele der Vermittlungsarbeit ergeben)<sup>295</sup> genauer anschaut. Demnach müssen Museumspädagog\*Innen im Prinzip gleichzeitig Sozialwissenschaftler\*Innen, Künstler\*Innen, Erziehungswissenschaftler\*Innen, Betriebswirt\*Innen und Kunsthistoriker\*Innen sein. Weiter stellt sich die Frage, inwiefern innerhalb der beschriebenen Beschäftigungssituation (kaum hauptamtliche, feste Stellen (vgl. Maaß, 2006, S. 4; IfM-SMB, 2008) sowohl individuelle als auch kollektive Professionalisierung stattfinden kann<sup>296</sup> – und wie diese individuell bewertet wird.

## 11 Metatheoretische Überlegungen zur Museumspädagogik

Die (auf theoretischer Ebene anzutreffende(n) Auffassung(en) zur) Ausformung der Museumspädagogik innerhalb der musealen Praxis wurden innerhalb des vorausgegangenen Abschnitts ausführlich betrachtet bzw. dargestellt. Währenddessen und im Rahmen der abschließenden Zusammenfassung konnten einige Hinweise auf Elemente professionellen museumspädagogischen Handelns gefunden wer-

<sup>295</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.2.

<sup>296</sup> Maaß (2006) folgt in Anbetracht der gegenwärtigen Beschäftigungssituation weiter, dass der voranschreitende Ausbau der Besucher\*Innenorientierung innerhalb der Museen zukünftig „eine angemessene personelle, finanzielle und räumliche Ausstattung für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum und in Ausstellungen“ (Maaß, 2006, S. 4) verlangt. Maaß äußert sich allerdings nicht zu den Konsequenzen eines ‚wenn nicht‘, deshalb möchte ich hier eine Prognose zur weiteren Entwicklung abgeben: werden diese Ansprüche nicht umgesetzt, führt dies m. E. zu einer zunehmenden Deprofessionalisierung individueller Akteur\*Innen und des museumspädagogischen Berufs an sich: die Gruppe der Nutzer\*Innen wächst zwar (da im Zuge der Besucher\*Innenorientierung museumspädagogische Angebote oder offensiver Werbestrategien der Museen möglicherweise weiter expandieren), aber nicht die Qualität der museumspädagogischen Leistungen. Diese kann in einem solchen Setting – maximal – stagnieren, wird aber sehr wahrscheinlich eher durch Überlastungsmomente abnehmen. Womit eigentlich niemandem geholfen ist: weder den Besucher\*Innen, noch den Museen oder den Museumspädagog\*Innen.

den; bspw. die zeitgemäße Verwendung eines etablierten Methodenkonvoluts oder die Wahrnehmung von Aus- und Weiterbildungsangeboten zur (weiteren) Professionalisierung. Allerdings wurden auch bereits einige Facetten sichtbar, die eher nicht in Richtung zunehmender Professionalisierung oder eines professionellen Status deuten lassen, so z. B. die beinahe unbegrenzt erscheinenden Zugangsmöglichkeiten für Berufseinsteiger\*Innen mannigfaltiger Herkunftsprovenienz, der reine Empfehlungscharakter fachlicher Standards oder die umfassend verbreitete (Nicht-)Festanstellungspraxis der die Museumspädagog\*Innen beschäftigenden Museen.

Innerhalb des aktuellen Abschnitts findet nun zum weiteren (und insbesondere: mehrdimensionalen) Ausbau solcher Erkenntnisse zur Museumspädagogik eine verdichtende Betrachtung primär wissenschaftlich-metatheoretischer Aspekte des museumspädagogischen Kontextes statt. Darüber hinaus werden währenddessen auch einige Überlegungen zu den institutionellen Rahmenbedingungen und der Ausgangsbasis museumspädagogischer Arbeit eingebracht.

Zunächst wird dazu der Versuch unternommen, für die durch Interdisziplinarität geprägte Museumspädagogik eine wissenschaftsdisziplinäre ‚Heimat‘ zu finden. Weiter werden die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘, die Stellung der Museumspädagogik innerhalb des Museums, die museumspädagogische Forschung, der museumspädagogische Bildungsanspruch und der Begriff ‚Vermittlung‘ auf Basis wissenschaftlicher Reflexion erörtert.

Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung werden in Hinsicht auf Aspekte, welche das professionelle (professionale) Handeln beeinflussen, teilweise operationalisiert oder mit bereits innerhalb anderer Abschnitte erlangten Erkenntnissen verbunden. Dieser Prozess führt als Ergebnis zu weiteren (das professionelle/professionale Selbstverständnis erschließenden) Elementen, um welche die sich noch im Aufbau befindliche, spezifische Analysematrix<sup>297</sup> angereichert werden kann.

<sup>297</sup> Siehe dazu: Abschnitt 13.2. Und als Ergebnis der Verbindung der beiden Analysematrizen: die Variablenmatrix in Abschnitt 16.3.2.

## 11.1 Einordnung der Museumspädagogik in den Kanon der musealen Wissenschafts- und Tätigkeitsfelder

Bereits im Jahr 2010 habe ich mich der Frage befasst, inwiefern und ob sich die Museumspädagogik wissenschaftsdisziplinär verorten lässt. Meinen damaligen Schluss erhalte ich aufrecht und stelle ihn in Folge dar.

Prinzipiell liegt eine grobe Zuordnungsmöglichkeit per se auf der Hand, Museumspädagogik erscheint als ein pädagogisches Handlungsfeld, sie möchte bei ihren Nutzer\*Innen u. a. Bildungsprozesse anregen und tritt als vermittelnde Größe auf. Damit ist sie (stark in ihren Aufgaben heruntergebrochen) Teil eines (insbesondere aus der Schulpädagogik bekannten) didaktischen Dreiecks, welches in ihrem Fall weiter aus den Besucher\*Innen und den Objekten (Exponaten) des Museums besteht, zwischen welchen sie vermitteln möchte (vgl. Freymann, 2004, S. 14).<sup>298</sup> Damit ist aber noch nicht deutlicher geworden, innerhalb welcher pädagogischen Fachrichtung (Teildisziplin) die Museumspädagogik angesiedelt ist oder ob sie gar als eigene betrachtet werden sollte. Folgt man Kunz-Ott (2011) und ihrer bereits genannten Feststellung, dass die einzig geregelte Ausbildung, welche auf die Tätigkeit als Museumspädagog\*In vorbereitet die der Kunstpädagogik ist, dann ließe sie sich danach am ehesten als ein Arbeitsfeld und damit als inhärentes (praktisches) Element der Teildisziplin Kunstpädagogik verstehen; und müsste dementsprechend auf „deren Grundlagen, das heißt die von ihr entwickelten Methodenkonzeptionen, Aktionsformen, Organisationsformen und Medien“ (Tripps, 1990, S. 3)<sup>299</sup> zurückgreifen. Peez (2008) sieht dies ähnlich; Muse-

<sup>298</sup> Dieses Dreieck könnte, bspw. in Anbetracht der von Mörsch (2009) formulierten Diskurse der Kunstvermittlung (siehe dazu: Abschnitt 10.2.1), m. E. noch um mindestens eine zusätzliche Ecke erweitert werden: um die des Museums selbst – samt seiner Ansprüche und gesellschaftlichen Funktionen (siehe dazu bspw. (innerhalb der Einleitung zur vorliegenden Untersuchung zitiert): Parmentier, 2005: das Museum als ‚Zentralinstitution der Moderne‘).

<sup>299</sup> Tripps (1990) trifft diese Aufzählung von Anknüpfungspunkten allerdings im Kontext der Einordnung der Museumspädagogik als jüngsten Zweig der Allgemeinen Pädagogik – nicht der Kunstpädagogik. Die Form des Rückgriffs einer ‚neuen‘ Teildisziplin auf Grundlagen einer bereits statuierten Disziplin bleibt davon allerdings unberührt, weswegen dieser Austausch der Herkunftsdisziplin hier keinen Fehler darstellt sondern beabsichtigt ist, um diese Austauschbarkeit zu belegen. Für die Museumspädagogik (nach Tripps verstanden) (in Theorie und Praxis) gelten dann folglich zunächst die Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik, bis es zu einer Entwicklung spezifischer Methoden etc. für das Arbeitsfeld (im Museum)

umspädagogik hat sich „ab 1970 [...] innerhalb der Kunstpädagogik als einer ihrer Wirkungsbereiche etabliert[.]“ (Peez, 2008, S. 129; Anp. & Ausl.: J. B.). Allerdings kann diese Einschätzung m. E. nur für eine Museumspädagogik gelten, welche ausschließlich in K u n s t - m u s e e n agiert, dies ist innerhalb der Praxis aber nicht der Fall: es gibt diverse Formen von Museen (zu diversen Inhalten/Themen (bspw. kulturhistorische, ethnologische, zeitgeschichtliche etc.)).<sup>300</sup> Auch auf Ebene der Theorie umfasst der Begriff ‚Museumspädagogik‘ gemeinhin nicht nur das museumspädagogische Wirken in Kunstmuseen auf Grundlage des musealen Bildungs- und Vermittlungsauftrags. Sowohl die von der KMK 1969 gegebenen Empfehlungen zum Bildungsauftrag der Museen als auch die vom ICOM (2004) formulierten Richtlinien für Museen gelten für a l l e Museen; damit können in a l l e n Museen Museumspädagog\*Innen zum Einsatz kommen.

Demgemäß beziehen sich die vom DMB & BvMp (2008) entworfenen „Qualitätskriterien für Museen“ auch nicht ausschließlich auf Kunstmuseen. Museumspädagogik muss aus diesem Grund wissenschaftsdisziplinär weiter gefasst werden; eine Untergliederung im Sinne Museumspädagogik in Kunstmuseen (Kunstvermittlung)/Museumspädagogik andernorts wird in den ‚Qualitätskriterien‘ nicht geleistet. Wie kann also ein gemeinsamer Nenner gefunden werden? Da die Museumspädagogik unweigerlich mit anderen (Fach-) Wissenschaften in Berührung kommt, gibt es auch innerhalb nicht originär pädagogischer Disziplinen Überlegungen dazu, wie/wo Museumspädagogik disziplinär eingeordnet werden könnte. Besonders deutliche Worte findet Fliedl (1996). Er beschäftigt sich mit diesem Thema im Kontext seines Aufsatzes „Woher kommen die Museumspädagogen?“:

„Es ist schwer verständlich, warum mit einer derartigen Ausschließlichkeit und Zählebigkeit in der deutschen Diskussion fast ausschließlich reformpädagogische Ansätze zum historischen Bezugs- und Legitimationspunkt gemacht werden; vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Debatten der 70er Jahre mit ihrem demokratisch-politischen Anspruch ist die (Wieder)Entdeckung dieser pädagogischen Strömung als Anregung und Beispiel verständlich, ihr anhaltendes gleichsam paradigmatisches Nachleben

kommt, also zu einer bereichsspezifischen Ausdifferenzierung (vgl. Tripps, 1990, S. 3). Gleiches gilt für eine Museumspädagogik, welche als (neuer) Zweig der Kunstpädagogik verstanden wird.

<sup>300</sup> Für eine Übersicht siehe: Vieregg, 2006.

in der jetzigen Museumspädagogik aber nicht. Zusammen mit der seit den 70er Jahren, zwar häufig kritisch-distanzierten, Orientierung schulischer Pädagogik scheint mir dies dafür verantwortlich zu sein, daß sich Praxis und Theorie der Museumspädagogik nach wie vor ihren archimedischen Bezugspunkt in der Pädagogik und nicht in der Museologie suchen. Es ist erstaunlich [...] wie stark jedwede Form musealer Vermittlung umstandslos als pädagogisches Handeln vereinnahmt wird<sup>301</sup> und damit der Blick auf die spezifische Situation und Chancen des Museums verfehlt werden.“ (Fliedl, 1996, S. 7; Herv. i. Orig. kursiv; Ausl.: J. B.)<sup>302</sup>

Fliedl kommt dann in seinen Überlegungen zu der abschließenden Erkenntnis, dass die Geschichte der musealen Vermittlung (und der angewandten Methoden) sich nicht von der Geschichte der sozialen Funktion des Museums und den Ansprüchen an die Institution des Museums trennen lässt (vgl. Fliedl, 1996, S. 7) (was einleuchtet), womit die von ihm (nicht nur implizit) angestrebte Verortung der Museumspädagogik als Famulus der Museologie legitimiert werden soll. Er übergeht dabei allerdings das historische Faktum, dass der Anspruch an eine Vermittlung im Museum sich nicht aus den Museen selbst heraus entwickelt hat, sondern viel eher von außen (überdeutlich bspw. 1969 durch die KMK) an die Museen herangetragen wurde. Museologie und Fachwissenschaften haben in der Vermittlung (oder in der allgemeinen Öffnung der Museen) in der Vergangenheit nicht ihre Kernaufgabe gesehen, sondern primär in der Sammlungspflege. Vielleicht erklärt sich ja auch über diesen Mangel die von Fliedl (1996) kritisierte Langlebigkeit bestimmter pädagogischer Ansätze, welche das Museum zu einem öffentlichen Ort machen wollen, fernab einer Öffnung qua Alibi.

Auch diese wissenschaftsdisziplinäre Verortung (Museumspädagogik als Bestandteil der Museologie) erscheint aus diesem Grund diskutabel, Bildungs- und Vermittlungsarbeit hat zweifellos einen pädagogischen Anspruch und stellt pädagogisch-fachliche Ansprüche<sup>303</sup>, insofern zwischen Besucher\*Innen (oder: der Öffentlichkeit) und musea-

<sup>301</sup> Eine Antwort auf dieses ‚Phänomen‘ wird in Abschnitt 11.6 gegeben.

<sup>302</sup> Einen solchen Wunsch der Beheimatung (oder zumindest stärkeren Orientierung) der Museumspädagogik innerhalb/an der Museologie (und deren Ansprüchen an die museale Vermittlung), wie er hier zum Ausdruck kommt, teilt auch Flügel (2009): „Die Erkenntnis, dass die musealen Handlungsfelder das Korrektiv einer musealen Theorie benötigen, erweist sich für die museale Vermittlung als besonders notwendig“ (Flügel, 2009, S. 97). Hier wird der Anspruch einer Museologie als federführende Disziplin entworfen.

<sup>303</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.2.

len Inhalten (Exponaten) in irgendeiner Form Beziehungsarbeit geleistet werden soll. Museumspädagogik erscheint weiterhin (auch innerhalb der vorgestellten Einordnungsversuche) als ein interdisziplinärer Gegenstand (in Wissenschaft und Praxis) – allerdings mit einem genuin pädagogischen Ursprung.

Die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Einordnungsversuche besteht darin, dass Museumspädagogik infolge einer grundsätzlichen (unbestrittenen) Interdisziplinarität weder in ihrer Theorie noch Praxis als ein Feld wahrgenommen wird, welches über gänzlich eigene Methoden verfügt (Methoden aus anderen Disziplinen werden stattdessen übernommen/modifiziert bzw. sollen orientiert an solchen entwickelt werden) oder allein mittels innerdisziplinärer Forschungserkenntnisse auskommt (auch hier werden andere Disziplinen einbezogen).<sup>304</sup>

Tripps (1990) gewährt der Museumspädagogik eine relativ große Autonomie (die bereits an die Anerkennung einer emanzipierten pädagogischen Teildisziplin anmutet; wie etwa der Sozialpädagogik) und nimmt diese als eine interdisziplinäre Grenzwissenschaft wahr – welche ein Teilbereich der Museologie und der Erziehungswissenschaft (besonders der Allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Erwachsenenpädagogik; außerdem der Spiel- und Theaterpädagogik) ist (vgl. Tripps, 1990, S. 5). Noschka-Roos (2011) verweist 21 Jahre später in Bezug auf eine sich im Entstehen befindende ‚Museumsbildungstheorie‘ ebenfalls auf Interdisziplinarität und noch nicht abgeschlossene Verschmelzungsprozesse von Disziplinen und Forschungsrichtungen, welche im musealen Kontext angesiedelt sind und damit auch die Museumspädagogik betreffen:

„In diesem Sinne betrachte ich die Museumspädagogik in einem noch auszuarbeitenden Dreieck von empirischer Bildungsforschung und Museologie: zu den Methoden und Konturen des neuen Forschungsfeldes [...] zählt auch die Besucherforschung.“ (Noschka-Roos, 2011, S. 21; Ausl.: J. B.)

<sup>304</sup> Siehe dazu nochmals die interdisziplinären Ansprüche Nettkes (2011) an die museumspädagogische Vermittlung in Abschnitt 10.3.3.

Das Zitat erweckt Erwartungen in Richtung weiterer Emanzipation und allgemeinen Bedeutungsausbaus – schließlich stehen bildungstheoretische Fragestellungen in einem unmittelbaren pädagogischen Kontext (sie sind gewissermaßen ein originäres Thema pädagogischer Provenienz); hier bieten sich Entwicklungschancen für die (genuin pädagogisch verstandene) Museumspädagogik.

Allerdings kann mittels des Zitats von Noschka-Roos (2011) auch wiederum auf die Schwierigkeit einer allgemeingültigen Definition der Museumspädagogik verwiesen werden<sup>305</sup>, welche somit nicht nur dadurch kaum in Aussicht erscheint, dass Museumspädagogik in der Gegenwart von Haus zu Haus unterschiedlich sein kann (bzw. für unterschiedliche Aufgaben zuständig ist; von Professionellen aus unterschiedlichen Disziplinen betrieben wird oder von Ehrenamtlichen)<sup>306</sup> sondern auch dadurch, dass die interdisziplinäre Verzahnung ebenfalls zu langfristigen Veränderungsprozessen in Hinblick auf die Aufgaben und Methoden der Museumspädagogik führt – dieser Prozess kann also gewissermaßen (in einer negativen Spirale) ebenfalls zu einer Beschneidung museumspädagogischer Zuständigkeiten führen (und damit deprofessionalisierend wirken); Noschka-Roos (2011) spricht bspw. von Museumspädagogik und Besucher\*Innenforschung, womit eine gegenwärtig (noch) gegebene Auftrennung suggeriert wird – und eine eindeutige wissenschaftsdisziplinäre Einordnung weiterhin schwierig erscheint bzw. erschwert wird.

Wenn Museumspädagogik gegenwärtig ebenfalls auch nicht als eine emanzipierte pädagogische Teildisziplin anzusehen ist (was auf formaler Ebene dadurch untermauert wird, dass es keinen grundständigen Studiengang gibt – und dies trotz der Existenz einiger museumspädagogischer Professuren), so möchte ich dennoch eine (temporäre) wissenschaftsdisziplinäre Verortungsmöglichkeit (wieder-)aufgreifen, die mir nach wie vor als angemessen erscheint<sup>307</sup>: Museumspädagogik

<sup>305</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.

<sup>306</sup> Diese Unterschiedlichkeit von Haus zu Haus zieht sich durch die gesamte Darstellung der Untersuchungsergebnisse in Teil III der Untersuchung.

<sup>307</sup> Siehe dazu: Braun, 2010, S. 18 f.

(über den Ort des Kunstmuseums hinaus gedacht) könnte danach als Element der Kulturpädagogik verstanden werden.

Mandel (2002) gibt in ihrer Einführung in das Berufsfeld der Kulturvermittlung eine Definition zur Kulturpädagogik, welche den in Abschnitt 10.3.2 formulierten Zielen, Ansprüchen und Methoden der Museumspädagogik (und damit auch der Kunstvermittlung) gerecht wird.<sup>308</sup>

„Kulturpädagogik bezeichnet Prozesse der kulturellen Bildung in aktiver Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur unter Einbezug der eigenen Alltagswelt. Im Mittelpunkt steht der kommunikative Aspekt der Künste, die ihr innewohnenden sozialen Möglichkeiten, die in und mit den Künsten entdeckt und realisiert werden. Kulturpädagogik hat sich seit den siebziger Jahren zu einer eigenständigen Disziplin entwickelt, die ausgehend von Alltagskontexten Menschen dazu anregt, mit allen Sinnen und im eigenen ästhetischen Tun ihre Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu erweitern.“ (Mandel, 2002, S. 16; Herv. i. Orig. fett)

Mandel (2002) rekurriert in ihren Umschreibungen der Kulturpädagogik auf Zacharias, welcher schon im Jahr 2001 die Museumspädagogik innerhalb einer Monografie zur Kulturpädagogik als ein kulturpädagogisches Arbeitsfeld bzw. kulturpädagogische Teildisziplin auführt (vgl. Zacharias, 2001, S. 24). Seine theoretischen Ausführungen zu den Grundlagen der Kulturpädagogik lassen sich (ähnlich wie das obige Zitat von Mandel (2002, S. 16)) auch ohne größere Mühe auf die Museumspädagogik übertragen.

Inhaltlich deckt sich seine Auffassung von Kulturpädagogik<sup>309</sup> mit der von Mandel (2002), die formalen Beschreibungen dieser pädagogischen Teildisziplin ebenso:

<sup>308</sup> Nach Mandel ist Kunstvermittlung eine Form der Kulturvermittlung und meint prinzipiell „das Heranführen an professionelle künstlerische Arbeiten zum Beispiel in Museen [, während die Kulturpädagogik von einem erweiterten Kulturbegriff ausgeht, der; J. B.] n e b e n den Künsten auch alltägliche kulturelle Ausdrucksformen [umfasst; J. B.], zu denen ebenso die Erzeugnisse der Massenmedien zählen, oftmals als Gegenstand kritischer Auseinandersetzung“ (Mandel, 2002, S. 15 f.; Herv., Einf. & Anp.: J. B.). Demnach schließt Kulturpädagogik auch die Kunstvermittlung mit ein. Wenn Kunstvermittlung dann noch als Museumspädagogik bezeichnet wird, lässt sich eine Zuordnung vornehmen. Zusätzlich können diese dann noch unter den Überbegriff der Kulturvermittlung gefasst werden: „Kulturvermittlung ist der Sammelbegriff für alle Bereiche der Kunstvermittlung und der Kulturpädagogik“ (Kiefer, 2011, S. 362).

<sup>309</sup> Zacharias (2001) formuliert die *Leitbilder* und *Ziele* der von ihm beschriebenen Kulturpädagogik wie folgt: „Kulturelle Kompetenz in produktiven und rezeptiven Formen sowie in reflexiven und emotionalen Varianten zugunsten Sinnorientierung und Gestaltung eines gelingenden Lebens ist das Ziel der Kulturpädagogik. Sinnliche wie mediale, ästhetische Erfahrung und kreative Gestaltung insbesondere entsprechend je aktuellen künstlerischen und kulturellen Wandels zu ermöglichen, ist Aufgabe und Angebot der Kulturpädagogik im öffentlichen System von Bildung und Kinder- und Jugendförderung“ (Zacharias, 2001, S. 21); die Vereinbarkeit der Definitionen bzw. Auffassungen zum Gegenstand ‚Kulturpä-

## Kulturpädagogik

- ist „eine[.] junge[.], wenig hochschulgestützte[.], dafür aber praxispotente[.], pädagogische[.] Disziplin“ (Zacharias, 2001, S. 10; Ausl.: J. B.),
- „fehlt eine systematische berufsständische Verankerung in den Kultur- und Erziehungswissenschaften wie in den Bildungs- und Erziehungswirklichkeiten“ (Zacharias, 2001, S. 16),
- „versteht sich anteilig auch als junge erziehungswissenschaftliche Disziplin mit Bezügen zu anderen Wissenschaften, vor allem der Kulturwissenschaften“ (Zacharias, 2001, S. 21); ist somit grundsätzlich interdisziplinär orientiert,
- verfügt über ein „Theoriedefizit[.] [...] [und mangelt es an; J. B.] systematischen universitären Ausbildungsangeboten und Forschungsansätzen“ (Zacharias, 2001, S. 21; Einf. & Ausl.: J. B.).<sup>310</sup>

Ebenfalls die bereits beschriebene (von Weiß, 2011) konstatierte Aufmerksamkeitsverschiebung, vom Exponat zu den Besucher\*Innen und deren Erleben lässt sich mit der Definition der Kulturpädagogik Mandels (2002) ohne weiteres vereinbaren, womit eine Verortung der Museumspädagogik als kulturpädagogischer Teilbereich auch in Anbetracht einer allseits postulierten, zunehmend voranschreitenden Besucher\*Innenorientierung als überaus angemessen erscheint (Museumspädagogik ist nach dieser Verortung ein Teilbereich einer pädagogischen Teildisziplin). Innerhalb bereits existenter **k u l t u r p ä d a g o g i s c h e r S t u d i e n g ä n g e** wäre demnach der richtige Ort zur museumspädagogischen Qualifizierung (z. B. durch spezifische Studien- bzw. Professionalisierungsschwerpunkte).

Die Kombination aus Praxisbedarf, Ausbildungsmangel, interdisziplinären Ansprüchen und der bereits mehrfach thematisierten Offenheit des Zugangs zum Feld führt dann infolge einerseits zu der von Kunz-Ott (2011) beschriebenen Kultivierung einer museumspädagogischen

---

dagogik‘ seitens Mandel (2002) und Zacharias wird hier ohne weiteres deutlich. Zur direkten, praktischen **U m s e t z u n g** einer so orientierten Kulturpädagogik hält Zacharias fest: „Kulturpädagogik realisiert sich vor allem in außerschulischen Formen und Situationen des Lernens und Gestaltens mit Akzent auf dem Prinzip der Selbstbildung (,learning-by -doing‘, ,Lernen in eigener Regie‘). Sie bezieht aber auch schulisches Lernen und Vermittlungsstrukturen ein, vor allem in vernetzt-kooperativen Formen“ (Zacharias, 2001, S. 21; vgl. Braun, 2010, S. 18). Kulturpädagogik schließt demnach auch die Kooperation von Schulen und Museen mit ein und kann auf das gesamte Spektrum museumspädagogischer Vermittlungsmethoden und Ansätze zurückgreifen.

<sup>310</sup> Siehe dazu auch: Braun, 2010, S. 18 f.

Praxis durch Praktiker\*Innen mit sehr heterogener disziplinärer Herkunft<sup>311</sup> und in der weiteren Entwicklung auch zum Rückgriff auf ebenfalls sehr heterogene Theorie- und Methodenbezüge.<sup>312</sup>

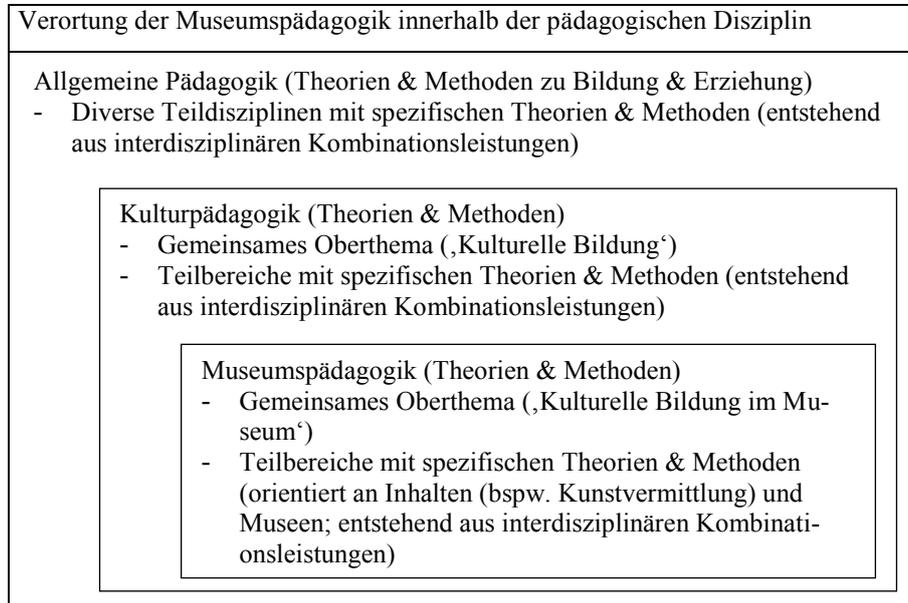


Tabelle 7: Verortung der Museumspädagogik innerhalb der pädagogischen Disziplin

## 11.2 Der Terminus ‚Museumspädagogik‘ als Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung

Neben der wissenschaftsdiziplinären Verortung ist innerhalb der museumspädagogischen Fachliteratur auch ein Diskurs darüber auszumachen, ob die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘ für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit, welche in Museen geleistet wird, (weiterhin) angemessen ist. Dieser Diskurs entsteht auf einer recht simplen Folie und lässt sich vom Ursprung her leicht rekonstruieren. Auf der einen Seite stehen als Ausgangsbasis die gegenwärtigen Zielgruppen museumspädagogischer Angebote (hier nochmals verdeutlicht mittels eines Zitats):

„Angebote richten sich schon lange nicht mehr nur an Kinder. So werden die Führungen für unterschiedliche Zielgruppen spezifisch konzipiert, es werden Workshops speziell für Kinder oder für Er-

<sup>311</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.4.

<sup>312</sup> Hier möchte ich erneut auf das diese Situation erfassende Schema verweisen, welches im Jahr 2010 von mir erstellt wurde. Das Schema ist im Anhang dieser Arbeit (Anhang A-2) zu finden.

wachsene angeboten, es gibt Ferienprogramme und Seniorennachmittage, Vorträge und Seminare, Kindergeburtstage und Museumsnächte. Ein besonderes Augenmerk wird mittlerweile auf die stetig wachsende Zielgruppe der ‚jungen Alten‘ gelegt. Mit dem demografischen Wandel unserer Gesellschaft wächst das Bedürfnis nach spezifischen Angeboten für die über 65-Jährigen. Auch die Museen sind da in der Pflicht und müssen entsprechende Programme entwickeln. [...] Neben den Senioren stehen in den letzten Jahren die Migranten im Fokus der Museumsarbeit. Integration und gesellschaftliche Teilhabe lassen sich, neben anderen Faktoren, auch über die Teilnahme am kulturellen Leben der neuen Heimat erreichen.“ (Kiefer, 2011, S. 365 f.; Ausl.: J. B.)

Museumspädagogik bezieht ihre Leistungen nicht nur auf Kinder und Jugendliche, auch erwachsene Menschen (mit unterschiedlichsten Voraussetzungen) werden angesprochen. Dem wird allerdings entgegengehalten (und daran entfaltet sich die grundsätzliche Begriffskritik), dass Pädagogik „gemeinhin [als; J. B.] die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung“ (Nettke, 2011, S. 16; Einf.: J. B.) aufgefasst wird – auf gewillte Besucher\*Innen abschreckend wirken kann und den Ort Museum folglich seiner Stärken (bspw. der Möglichkeit des ‚freien Schwelgens‘) berauben könne – weshalb die Begriffsverwendung insgesamt nicht mehr angemessen erscheint:

„Heutzutage bringt Pädagogik, die per Definition einen erzieherischen Anspruch beinhaltet, als Aufgabenbereich nicht das zum Ausdruck, was für die anvisierten Zielgruppen der Museen adäquat ist. Museumsbesucher suchen zwar durchaus Vermittlungsangebote, die zu ihrer Bildung beitragen können, sie finden es aber wenig attraktiv, wenn sie ‚pädagogisch‘ behandelt werden, was Assoziationen zum formalen Lernen [...] in der Schule [...] weckt. Die Stärke des Museums als Ort der Bildung und Unterhaltung, der sowohl informelles Lernen als auch Entspannung ermöglicht, wird somit nicht ausreichend betont.“ (Nettke, 2011, S. 16; Ausl.: J. B.)

Einen Gegenvorschlag zur Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘ stellt der (auf den ersten Blick) etwas unverfänglichere (wenn nicht: neutralere) Begriff der ‚Vermittlung‘ dar.<sup>313</sup> Vogt (2008) sieht den Ursprung dieses Begriffs im Code of Ethics des ICOM, in welchem er zu finden ist und dort von der Ausstellung (als Aufgabe des Museums) unterschieden wird. Innerhalb der ethischen Richtlinien für Museen in der

<sup>313</sup> Ein zweiter Gegenvorschlag ist die Bezeichnung ‚Kommunikation‘; diese ist aber nicht so verbreitet wie ‚Vermittlung‘ und sah/sieht sich z. T. auch der gleichen Kritik (wie die Bezeichnung ‚Vermittlung‘) ausgesetzt, welche im weiteren Verlauf des Abschnitts noch thematisiert wird (siehe dazu: Vogt, 2008, S. 41). Deshalb möchte ich mich auf die Dialektik der Bezeichnungen ‚(Museums-)Pädagogik vs. Vermittlung‘ beschränken.

Fassung von 2004 wird dementsprechend differenziert zwischen „vermitteln“ (die Vermittlung) und „zeigen“ (das Ausstellen) (siehe dazu: ICOM, 2004, S. 9).

Der Begriff Vermittlung steht innerhalb dieser Differenzierung für eine Funktionsbeschreibung, welche einen ausstellungsergänzenden Aufgabenkatalog umfasst (oder erst ermöglicht). Vermittlung soll eine Beziehung zwischen den Musealinen und den Besucher\*Innen herstellen (vgl. Vogt, 2008, S. 39). Vogt beruft sich im Zuge seiner Beschreibung der Bezeichnung Vermittlung auch auf Freymann (2004)<sup>314</sup>, von welcher er glaubt, dass diese dem Begriff ‚Vermittlung‘ durch seine Verwendung in einer Vielzahl von Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum zum Durchbruch verholfen hat.

„Damit der ‚Adressat‘ zur ‚Sache‘ kommt, die ‚Sache‘ den ‚Adressaten‘ erreicht, bedarf es der Vermittlung zwischen ihnen.“ (Freymann, 2004, S. 22)

Vogt (2008) gibt diesen Satz von Freymann (2004) als beispielhaftes Zitat im Rahmen seiner Argumentation wieder (siehe dazu: Vogt, 2008, S. 39). Hier sind m. E. allerdings ergänzende Informationen notwendig. Freymann (2004) sieht Vermittlung nicht als eine ausschließlich museumspädagogische (bzw. orientiert an der neuen Begrifflichkeit – von eigens dafür abgestellten ‚Vermittler\*Innen‘ zu erfüllende) Aufgabe, sondern als Aufgabe aller wissenschaftlichen Abteilungen innerhalb des Museums; außerdem verwendet sie innerhalb derselben Veröffentlichung durchgängig auch weiterhin die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘. Beides wird ersichtlich, wenn der direkt an das obige Zitat von Freymann (2004) anschließende Satz ergänzt wird:

„Wie sich von selbst versteht, gibt es solche nicht erst dort, wo ein eigens angestellter Museumspädagoge seines Amtes waltet. Vielmehr gehörte sie schon immer zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Mitarbeiter; in Häusern ohne Museumspädagogen gilt dies nach wie vor.“ (Freymann, 2004, S. 22)<sup>315</sup>

<sup>314</sup> Erst- und Wiederveröffentlichung des Aufsatzes von Freymann (2004) und des Herausgeber\*Innenwerkes, aus welchem dieser stammt (Freymann & Grünwald-Steiger, 2004) sind druckgleich; identisch. Die Erstveröffentlichung fand im Jahr 1988 statt. Zwischen der Veröffentlichung von Vogt (2008) und der von Freymann liegen also zwei Dekaden, innerhalb welcher der Aufsatz von Freymann umfassende Rezeption erfahren konnte.

<sup>315</sup> Freymann vertritt jedoch auch noch anderweitige, eindeutig pädagogische Ansprüche an die museale Vermittlung; so fordert sie bspw. eine grundsätzliche, „pädagogisch solide Qualifikation“ (Freymann, 2004, S. 24) von Vermittler\*Innen und tendiert in Richtung einheitlicher, fachlicher Ansprüche an

Laut Vogt (2008) ergeben (und ergeben) sich aus der Verwendung des Begriffs ‚Vermittlung‘ allerdings nicht nur Vorteile (wie der einer vermeintlichen ‚Neutralität‘ bzw. gesteigerten Attraktivität gegenüber den unterschiedlichen Besucher\*Innengruppen, wie sie der Terminus ‚Museumspädagogik‘ aus Sicht der Begriffskritiker\*Innen nicht leisten kann), sondern auch Nachteile: so kann diesem Begriff entgegengehalten werden, dass im Prinzip jedes Museum vermittelt, sobald es geöffnet hat. Und: unabhängig davon,

- ob Exponate didaktisch aufbereitet und kommentiert werden (oder nicht),
- wie das Museum gestaltet ist,
- welche Absichten (in)direkt mit der Ausstellung (Einrichtung) verfolgt werden

... wird innerhalb der Institution ausgewählt und mit der Öffentlichkeitsarbeit einer Ideologie gedient. Das Museum ist nicht objektiv. Vermittler\*Innen (Personen wie Institutionen) stehen vor diesem Hintergrund in einer besonderen Verantwortung (vgl. Vogt, 2008, S. 39 f. i. Bez. auf: Dauskardt, 1988, S. 84).<sup>316</sup> Dem Vermittlungsbegriff mangelt es nach Vogt allerdings

„an inhaltlichen Anknüpfungspunkten, denn die Auswahl von Inhalten, von Ausstellungsobjekten und Arrangements u.a. bleibt als vorgegeben hingenommen und Anderen überlassen. Wichtige Vorwürfe lauten deshalb: Positivismus und mangelnde Transparenz.“ (Vogt, 2008, S. 40)

Der Wunsch, Museumspädagogik als Vermittlung zu bezeichnen und sie auch nicht als mehr als diese zu verstehen, kann so als ein teils selbstaufgelegtes, teils aus den Fachwissenschaften stammendes Mancipium aufgefasst werden; ein Selbstutilitarismus im Dienste Anderer. So folgert Vogt (2008) auch weiter, dass der Vermittlungsbegriff nicht den gleichen Umfang praktischer, abgestimmter Tätigkeiten einschließt wie der der ‚Pädagogik‘. Besonders prägnant ist in diesem Kontext der Unterscheidung zwischen Vermittlung und Pädagogik ein von Vogt (2008) eingebrachtes Zitat aus einem unveröffentlichten

---

Museumspädagog\*Innen, bis hin zu einem an der Museumspädagogik ausgerichteten Studiengang (vgl. Freymann, 2004, S. 24). Solche Forderungen sind auch in der Gegenwart noch anzutreffen; siehe dazu bspw.: Weiß, 2011, S. 14.

<sup>316</sup> Dauskardt wertet das Museum in diesem Kontext als ein Medium der Massenkommunikation (vgl. Dauskardt, 1988, S. 84).

Skript von Jürgensen (1998)<sup>317</sup>: innerhalb der pädagogischen Aufgabenerfüllung

„sind die vorbereitenden und milieuschaffenden Tätigkeiten eingeschlossen, ebenso werden Ziele und Kontrollen zueinander in Verbindung gesetzt. Die Einrichtung des Ansatzes, das Herstellen von Umständen, das Unterrichten selbst und alles, was der Vergewisserung von Methodik und Didaktik dient, gehören zusammen. Bei ‚Vermittlung‘ wird stattdessen auf ein Beziehungsmuster abgehoben. Ort, Thema und Mittel sind je nach Situation variabel, sie sind nicht mitbezeichnet. Die konkret vorbereiteten, hinführenden Tätigkeiten ebenso wie themenkritische Aktivitäten zeigen sich nicht mit erfasst, derartige Vorgänge sind noch nicht Vermittlung, oder sie gehen über den Vermittlungsauftrag hinaus.“ (Jürgensen, 1998, S. 7; zit. n. Vogt, 2008, S. 40)

Vogt greift mit diesem Zitat eine erweiterte Perspektive (museums-) pädagogischen Handelns auf, welche sich eben nicht nur in (wie der Begriff ‚Pädagogik‘ gemeinhin zu implizieren vermag) Angeboten an Kinder und Jugendlichen erschöpft, sondern die Vollzüge des Handelns der Museumspädagog\*Innen über die konkrete Vermittlungssituation hinaus verlängert. Die museumspädagogische Leistung wird damit gewissermaßen politisiert (durch das darin durchaus enthaltene (kultur-)kritische Moment) und nicht mehr als neutrales (unkritisches) Handeln im Auftrag einer Institution verstanden – womit infolge von einer ansatzweise emanzipierten Museumspädagogik gesprochen werden könnte. Der Verweis auf die Arbeitsprozesse, welche innerhalb der pädagogischen Aufgabenbewältigung stattfinden, trägt sein Übriges dazu bei. Dies wird spätestens ersichtlich, wenn auf die Komponenten des professionellen pädagogischen Handelns nach Nieke (2002) rückverwiesen wird.<sup>318</sup> Diese Auffassung des museumspädagogischen Handelns kommt auch einem modernen Selbstverständnis des Museums und des museumspädagogischen Auftrags nahe<sup>319</sup>, indem sie dazu anregt kritisch zu hinterfragen, was eigentlich selektiert, gesammelt, ausgestellt wird und als kulturelles Gut vermittelt werden soll (und unter welchem Anspruch diese Vorgänge stattfinden).

<sup>317</sup> Die Quelle konnte von mir (J. B.) nicht eingesehen werden.

<sup>318</sup> Bspw. die Gesellschaftsanalyse oder die Selbstreflexion; siehe dazu: Abschnitt 8.1.

<sup>319</sup> Bspw. im Kontext der dekonstruktiven Kunstvermittlung sensu Mörsch (2009); siehe dazu: Abschnitt 10.2.1.

Trotz dieser Kritik am Begriff findet innerhalb der Praxis dennoch eine Umbenennung museumspädagogischer Abteilungen in ‚Vermittlung‘ statt:

„Der durchaus umstrittene Begriff ‚Museumspädagogik‘ wird in immer mehr Museen durch Bezeichnungen wie ‚Vermittlung‘ und/oder ‚Bildung‘ ersetzt. Dieses konstatierte Ersetzen der Begrifflichkeiten geschieht aus guten Gründen. Insbesondere wird damit dem Anspruch der Museen Rechnung getragen, die ihren Bildungsauftrag gegenüber weiten Teilen der Bevölkerung ernst nehmen und sich konsequenterweise stärker auch um verschiedene Zielgruppen im Erwachsenenalter bemühen.“ (Nettke, 2011, S. 16)

Nettke setzt eine umgreifende Orientierung am gesellschaftlichen Bildungsauftrag und nunmehr ‚ernsthafte‘ Bestrebungen zum Ausbau der Zielgruppen als Parameter zur Umbenennung an. Hier lässt sich aber sogleich exemplarisch die von Jürgensen (1998) und Vogt (2008) eingebrachte Kritik anwenden, denn im gleichen Artikel benennt Nettke (2011) auch die notwendigen Fähigkeiten dieser Vermittler\*Innen<sup>320</sup>, die zwar möglichst mit konstruktivistischen Ansätzen arbeiten sollen, um Lernerfolge der Besucher\*Innen zu forcieren (vgl. Nettke, 2011, S. 16), m. E. dabei aber – was die unzweifelhaft existente, leitkultur-determinierende Komponente der Institution Museum betrifft – recht neutral wirken.

Fähigkeiten der Vermittler\*Innen als Schlüssel zum Lernerfolg nach Nettke (2011):

- „a) die Fähigkeit der Vermittler, sich dem (Vor-)Wissen, den Interessen und der Motivation und den Erfahrungen des Publikums anzupassen
- b) die Fähigkeit der Vermittler, nicht den Wissensstand der Museumsmitarbeiter als Maßgabe und Ausgangspunkt der Vermittlungsarbeit anzusehen
- c) die Fähigkeit der Vermittler, sich mit der entsprechenden Auswahl der Inhalte sowie der Art und Weise der personalen, medialen und raumstrukturalen Vermittlung auf die Zielgruppen der Museen einzulassen.“ (Nettke, 2011, S. 16 f.)

<sup>320</sup> Nach Auffassung Nettkes (2011) sollte die Leitung der museumspädagogischen Abteilung eines Museums zukünftig als ‚Kuratorin für Bildung und Vermittlung‘ bezeichnet werden, da mittels dieser Bezeichnung die eigentlichen Aufgaben dieser Mitarbeiter\*Innen deutlicher werden (vgl. Nettke, 2011, S. 18).

Innerhalb der Gegenwart haben die dargestellten, diametralen Auffassungen bezüglich der ‚richtigen‘, ‚angemessenen‘ oder auch ‚attraktiveren‘ Bezeichnung zur Folge, dass (mindestens diese) beide(n) Begriffe (synonym) Verwendung finden, um das zu bezeichnen, was Museumspädagogik (gemeinhin) im Kontext des Museums macht. So formuliert auch Weiß (2011):

„Die Museumspädagogik [...] bzw. die Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum.“ (Weiß, 2011, S. 12; Ausl.: J. B.)

Und Nettke (2011) konstatiert selbst, dass „[i]n der wohl wichtigsten Publikation des Berufsfeldes, in den ‚Qualitätskriterien für Museen‘“ (Nettke, 2011, S. 17; Anp.: J. B.) die Begriffe Museumspädagogik und Vermittlungsarbeit synonym verwendet werden; das Personal, welches im Rahmen des Bildungsauftrags tätig ist, allerdings als ‚Vermittlerin‘ bzw. ‚Vermittler‘ bezeichnet wird (vgl. Nettke, 2011, S. 17). Auch Flügel (2009) hat sich zu dem Diskurs um die Berufsbezeichnung geäußert und argumentiert pro ‚Museumspädagogik‘, allerdings aus einer anderen Warte als Vogt (2008) oder Jürgensen (1998):

„Während auf der einen Seite Pädagogik ausschließlich als ein Handeln an Nicht-Erwachsenen definiert wird, existiert daneben auch die Auffassung, dass man von Pädagogik auch dann sprechen muss, wenn dieses Handeln sich auf Erwachsene konzentriert, vorausgesetzt, das pädagogische Handeln initiiert Vorgänge im Erwachsenen, die allgemein zu einer Veränderung von Verhaltensweisen führen. Pädagogik zielt dann darauf ab, Prozesse des lebenslangen Lernens zu begleiten und zu unterstützen. In den zahlreichen ‚Erwachsenenpädagogiken‘ nimmt diese Vorstellung ja greifbare Gestalt an. Der Begriff der Pädagogik kann demnach uneingeschränkt auch für die museale Vermittlung gegenüber Erwachsenen verwendet werden; eine Tatsache, die in der allgemeinen Museumspraxis uneingeschränkter Konsens besitzt.“ (Flügel, 2009, S. 136)

Die Existenz eines ‚uneingeschränkten Konsens‘ lässt sich m. E. jedoch – in Anbetracht der vorausgegangenen Ausführungen – durchaus anzweifeln. Nichtsdestotrotz sprechen sich auch die Kritiker\*Innen der Bezeichnung Museumspädagogik z. T. für ein Beibehalten eben dieser aus. So auch Nettke, der in diesem Zusammenhang den hohen Grad der über Jahrzehnte erfolgten Etablierung dieses Begriffs anführt (vgl. Nettke, 2011, S. 17).

Die Bezeichnung Museumspädagogik ist somit – vor allem im Kontext der Ausweitung museumspädagogischer Zielgruppen – Gegenstand eines theoretischen Diskurses geworden, es kann allerdings festgehalten werden, dass es dabei realiter – zumindest auf theoretischer Ebene – um die Bezeichnung (das Etikett) geht (und das was sie nach außen transportiert) und nicht um die grundsätzliche Auffassung davon, an wen Museumspädagogik sich wendet. Allerdings lässt sich durchaus Kritik an einer unpädagogischen, m. E. bloßen Vermittlung von Musealien (oder Exponaten) üben, welche die Bezeichnung ‚Vermittlung‘ evtl. zu suggerieren imstande ist.

Der Begriff Museumspädagogik scheint, trotz kritischer Stimmen, zu einer relativ feststehenden Bezeichnung für Angebote im Kontext der Umsetzung des musealen Bildungs- und Vermittlungsauftrags geworden zu sein.

Für den empirischen Teil der Untersuchung wird diesbezüglich von Interesse sein, ob die Praktiker\*Innen bestimmte Bezeichnungen präferieren und ob sie die auf theoretischer Ebene geübte Kritik vielleicht teilen oder zu gänzlich anderen Ansichten kommen: sehen sie sich als Museumspädagog\*Innen, als Vermittler\*Innen oder (um hier eine beispielhafte Zwischendeutung einzubringen) als kritische Vermittler\*Innen (welche die Rolle eines Katalysators zwischen der kulturde-terminierenden Komponente des Museums und den Erfahrungen der Besucher\*Innen einnehmen)?

### **11.3 Die Stellung der Museumspädagogik innerhalb des Museums**

Dass die Stellung der Museumspädagogik innerhalb der Museen (also der jeweiligen Organisation und auch darüber hinaus: innerhalb der Institution<sup>321</sup> Museum selbst) scheinbar nicht unproblematisch ist, wurde bereits bei der Beschreibung der beruflichen Anstellungspraxis innerhalb der Einrichtungen ersichtlich.<sup>322</sup>

<sup>321</sup> Zur inhaltlichen Aufarbeitung dieser Begriffe (bzw. Mehrdeutigkeit des Begriffs ‚Institution‘ siehe: Abschnitt 6.1.7.

<sup>322</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.4.

Die Probleme, welchen die Museumspädagogik innerhalb der Museen begegnet, gehen aber noch darüber hinaus. So fordert etwa der DMB für die museale Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Kontext einer sich im Ausbau befindlichen Besucher\*Innenorientierung<sup>323</sup> nicht nur die Schaffung einer angemessenen personellen Ausstattung, „sondern gleichsam auch [eine angemessene; J. B.] finanzielle und räumliche Ausstattung“ (Maaß, 2006, S. 4; Einf.: J. B.). Diese Forderung lässt die derzeitige Ausstattung vieler museumspädagogischer Abteilungen als mangelhaft erscheinen bzw. erweckt diesen Eindruck. Tripps (1994) hat bereits im Jahr 1994 Vermutungen darüber angestellt, dass die fehlenden Mittel die Museumspädagogik auch innerhalb ihrer fachlichen Entwicklung und weiteren Professionalisierung einschränken können. Während seiner Argumentation für eine museumspädagogische Beteiligung innerhalb der Ausstellungsgestaltung<sup>324</sup> (wie sie z. B. auch von Nettke (2011) als Vermittlungsmethode begriffen wird; oder auch Parmentier (2005, S. 756) sie nahelegt) verweist er auf die Beschränkungen, welche sich durch fehlende Mittel ergeben (und was wiederum eher auf eine (harsch formuliert) allgemeine Geringschätzung schließen lässt).

„Auch die Aktivitäten mancher museumspädagogischer Arbeitsgruppen und Einrichtungen blieben demzufolge, zum Teil wohl auch wegen noch fehlender Voraussetzungen und ihnen nicht zur Verfügung stehender notwendiger Mittel, weitgehend auf den eben angezeigten, sozusagen zweiten Teilbereich [der direkten Arbeit mit den Besucher\*Innen; J. B.] der Museumspädagogik beschränkt“ (Tripps, 1994, S. 40; Einf.: J. B.).

Wie aber lässt sich erklären, dass die Museumspädagogik trotz einer kaum infrage zu stellenden Bedeutung für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit der Institution Museum ihren Stellenwert innerhalb der Organisationsstruktur vieler Einrichtungen bis in die Gegenwart nicht entscheidend verbessern konnte (vgl. Marx, 2011, S. 22)? Dazu möchte ich zwei Thesen einbringen, welche in ihrer Gesamtheit zu einem Erklärungsansatz der derzeitigen museumspädagogischen Situation führen (könnten).

<sup>323</sup> Zu dieser siehe bspw. Abschnitt 10.3.2 oder (umfassend): Wittgens (2005).

<sup>324</sup> Von Tripps (1994) als ‚erster Teilbereich der Museumspädagogik‘ verstanden (vgl. Tripps, 1994, S. 40).

These (1): Museumspädagogik ist ein interdisziplinärer Fremdkörper, welcher den Musealien wissenschaftlich nicht gerecht wird.

Entsprechend dieser These ist die Museumspädagogik prinzipiell seit jeher mit dem Vorwurf konfrontiert, innerhalb des Museums ein disziplinärer Fremdkörper zu sein, welcher sich anmaßt, die Aufgaben der jeweiligen Fachwissenschaft übernehmen zu können und/oder zu wollen und diesen innerhalb ihrer Arbeit möglicherweise noch im Wege steht: die problematisierte Negierung einer Mitarbeit im Rahmen der Ausstellungsgestaltung (gewissermaßen einer fachwissenschaftlich Bastion) kann hier als ein Ausdruck der Ablehnung aufgefasst werden.<sup>325</sup> Einen weiteren beschreibt auch schon Freymann (2004; erstmals 1988), welche den allgemeinen Stand der Museumspädagog\*Innen als ausgesprochen schwer erachtet (vgl. Freymann, 2004, S. 22).

„Er [der Museumspädagoge; J. B.] steht unter permanentem Verdacht, ‚Larifari‘ zu betreiben, mindestens aber, sich als *terrible simplicateur* zu betätigen. Das gilt selbst für denjenigen, der ursprünglich eben dasselbe Fach vertrat wie der Kollege auch, dann aber in die hauptamtliche Pädagogik ‚abwanderte‘.“ (Freymann, 2004, S. 22 f.; Herv. i. Orig. kursiv; Einf.: J. B.)

Verstärkt wird diese (aktuell anmutende) Problematik durch die Notwendigkeit, sich während der Vermittlungstätigkeit auch mit Gegenständen (Exponaten) zu befassen, welche möglicherweise fernab des eigenen Fachs liegen und von denen man „streng wissenschaftlich gesehen ‚nichts versteht‘“ (Freymann, 2004, S. 23). Die Seriosität der Vermittler\*Innen (ob sie nun selbst aus der entsprechenden Fachwissenschaft stammen oder aus der Pädagogik) wird von den anderen Fachwissenschaftler\*Innen im Museum aus diesem Grund angezweifelt (vgl. Freymann, 2004, S. 23). In der Praxis hinterfragt zuweilen allerdings auch das Publikum selbst die Qualifikation der

<sup>325</sup> Flügel (2009) äußert sich – aus museologischer Perspektive – zu dem Problem, dass die Kompetenz der Museumspädagogik „[b]esonders kontrovers [...] im Zusammenhang mit dem musealen Ausstellungswesen diskutiert [wird; J. B.]. Überwiegt in der Praxis die Auffassung, die Ausstellung im Zuständigkeitsbereich des Fachwissenschaftlers zu sehen, so erhebt die Museumspädagogik nachdrücklich die Forderung, die Gestaltung der Ausstellung sei aufgrund der für die Vermittlung der Ausstellungsinhalte an das Publikum notwendigen didaktischen Komponente eine Angelegenheit ihrer Kompetenz“ (Flügel, 2009, S. 136.; Anp., Einf. & Ausl.: J. B.). Flügel warnt allerdings auch vor einer Zuspitzung der Problematik im Sinne ‚Fachwissenschaft vs. Pädagogik‘ und plädiert für eine Einheit musealer Arbeit, welche jedoch durch das (jeweilige) Verhältnis von Museologie, Fachwissenschaft und Pädagogik bestimmt wird (vgl. Flügel, 2009, S. 136 f.).

Museumspädagog\*Innen und prüft damit die Legitimität der ‚autori-sierten Sprecher\*Innenrolle‘ (vgl. Mörsch, 2009, S. 9) ab, welche die Museumspädagogik innerhalb der jeweiligen Organisation gewissermaßen einnimmt (zumindest aus der Außenperspektive). Hossain (2009) bringt dazu ein Beispiel aus ihrer Arbeit als Kunstvermittlerin auf der Documenta 12, welches die oben dargestellte Problematik zusammenfassend abbildet; Publikum und Fachwissenschaft treten hier vereint auf:

„Interessant ist dabei, dass meine Qualifikationen vor allem von AkademikerInnen – besonders aus dem Bereich der Kunstwissenschaften – abgefragt wurden. [...] Über die Köpfe der Gruppe hinweg bekundete der promovierte Leiter eines Museumsverbands, dass es ‚uns lieber [ist; J. B.]‘ mit einer ausgebildeten Kunsthistorikerin die Ausstellung zu besuchen. An diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr die Festlegung der Kunstvermittlung auf nur eine mögliche Perspektive mit Ausschlussverfahren verbunden ist.“ (Hossain, 2009, S. 196; Einf. & Ausl.: J. B.)

‚Richtige‘ Vermittlung kann innerhalb dieses Verständnisses ausschließlich durch Angehörige der entsprechenden Fachwissenschaft (also: mit dem richtigen akademischen Hintergrund) geschehen; in einem Kunstmuseum demnach nur durch Angehörige der Kunstwissenschaft (womit die erwähnte Kunstpädagogik<sup>326</sup> als einzig annehmbare Alternative zu diesem Abschluss erscheint; Kulturpädagogik oder eine anderweitige pädagogische Qualifikation nicht).

Das Arbeitsfeld wirkt entlang dieser Feststellungen überaus begrenzt und beinahe exklusiv. Die jetzige, interdisziplinär geprägte Anstellungssituation erlaubt dann infolge keine tiefere Verzahnung von Museum und Museumspädagogik (wie sie sich bspw. durch die gemeinschaftliche Konzeption von Ausstellungen ergeben würde); dem wissenschaftlichen Anspruch der Einrichtung kann damit nicht mehr zu genüge Rechnung getragen werden.

---

<sup>326</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.5.

These (2): Museumspädagogik ist ein dem Museum oktroyiertes Element.

Diese These entsteht aus dem historischen Umstand, dass Museen nicht per se für die Öffentlichkeit geöffnet waren oder gar einen Vermittlungs- und Bildungsauftrag wahrnehmen wollten. Zwar gab es in der Geschichte des Museums in Mitteleuropa schon relativ frühzeitig Überlegungen und Ratschläge, wie dieses als Bildungsort eingesetzt werden könnte; Vieregg (2006) verweist hier auf die Schrift „Museographia, oder: Anleitung zum rechten Begriff und nützlicher Auslegung der Museorum oder Raritäten-Kammern“ von C. F. Neickelius<sup>327</sup> aus dem Jahr 1727. Aber auch hier wird im Anschluss auf die Auswirkungen der französischen Revolution verwiesen, welche auf die Museumsentwicklung und Bildungsstrategien bedeutenden Einfluss hatte (vgl. Vieregg, 2006, S. 40):

„In ihrer Folge setzte sich zunächst das Modell eines Kunstmuseums durch, das nach wissenschaftlichen Kriterien organisiert und für die Allgemeinheit eingerichtet und präsentiert war und in dem das Publikum eine wichtige Rolle spielte.“ (Vieregg, 2006, S. 40; Herv. i. Orig. kursiv)

Die Fachwissenschaften übernahmen/übernehmen diese Aufgabe (bis heute). Die ursprünglichen Forderungen, das Museum weiter zu öffnen und für (teils auch ideologisch anmutende) Bildungszwecke zu nutzen, stammten und stammen jedoch in erster Linie aus der Öffentlichkeit und der Politik.<sup>328</sup> Dass die musealen Wissenschaften den Bildungs- und Vermittlungsauftrag (so wie er heute formuliert wird) aber dennoch sehr lange nicht in einem wünschenswerten Umfang wahrnahmen, wurde bereits in der Darstellung der Geschichte des Museums und der Museumspädagogik deutlich.<sup>329</sup> Die aus diesem Grund in den 1960er Jahren von der Kultusministerkonferenz wiederholt for-

<sup>327</sup> C. F. Neickelius ist eines der Pseudonyme des Autors Kaspar Friedrich Jencquel (siehe dazu: Deutsche Nationalbibliothek, o. J.) und wird teilweise abweichend auch unter dem Geburtsnamen geführt; bspw. im Katalog der Bayerischen Staatsbibliothek.

<sup>328</sup> Vieregg benennt die in diesem Kontext passende Forderung des preußischen Staatskanzlers von Hardenberg „die Sinne auf die Geschichte vergangener Zeiten zu richten, nicht nur um der Bildung der Jugend zu dienen, sondern auch, um den historischen und museologischen Wissenschaften und der Bewahrung historischer Monumente gerecht zu werden“ (Vieregg, 2006, S. 42), die er während der Gründungsversammlung für das „Museum Vaterländischer Altertümer“ äußerte. Hier lässt sich zugleich die bis heute anzutreffende Ansicht ableiten, dass das Museum als Institution prinzipiell nur zu rechtfertigen ist, wenn es ihm gelingt, sich in die Gesellschaft zu integrieren – und zwar indem es von dieser umfassend genutzt wird.

<sup>329</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.1 und Abschnitt 10.3.1.

mulierten Aufrufe an die Museen, sowohl die Öffentlichkeitsarbeit zu verstärken als auch den Bildungsauftrag gleichgewichtig neben die anderen musealen Kernaufgaben zu stellen (vgl. Vogt, 2008, S. 32), sind die bekanntesten Meilensteine auf dem Weg zu einer Umorientierung – die abermals nicht aus den Museen bzw. der Institution Museum selbst kamen.

Zusätzlich haben in den vergangenen Jahren die externen Ansprüche an die Institution Museum einen Wandel erfahren: „Die Bedeutung eines Museums misst sich bei privaten Sponsoren und öffentlichen Geldgebern [heutzutage; J. B.] in nicht unerheblichem Maße an den Besucherzahlen und der Öffentlichkeitsarbeit“ (Peez, 2008, S. 131; Einf.: J. B.; ähnlich lautend auch: Fromm, 2010, S. 362; Uelsberg, 2011, S. 8 f.). Museen sind Teil einer ‚Event-Kultur‘ geworden und haben u. a. die Aufgabe, gesellschaftlich-kulturelle Ereignisse zu schaffen (vgl. Peez, 2008, S. 131). Die bis in die Gegenwart unter Anzweiflungen ihrer Seriosität agierende Museumspädagogik erscheint somit wie eine sowohl primär (aber keinesfalls ausschließlich) von außen (extern) installierte Komponente des Museums (gedacht im modernen Verständnis dieser Institution) als auch ein irgendwie notwendiges (und deshalb relativ langfristig toleriertes) Werkzeug/Übel, welches hingenommen wird, um den Fortbestand der Institution Museum innerhalb der Gesellschaft nachhaltig zu sichern:

„Wie kein anderes Aufgaben- und Berufsfeld innerhalb der Institution Museum hat das museumspädagogische, das der Vermittlung, die Rolle von Museen allgemein in den vergangenen 40 Jahren hinterfragt, verändert und gestärkt. [...] Vermittlungsarbeit im Museum bettet automatisch die Institution Museum in gesellschaftliche Zusammenhänge ein.“ (Leßmann, 2011, S. 28; Ausl.: J. B.)

Das Zusammenspiel dieser beiden – relativ eindringlich formulierten – Thesen ist vielleicht in der Lage zu erklären, weshalb der Stand der Museumspädagogik innerhalb der Institution Museum insgesamt (womit dann gleichsam auch die jeweiligen Organisationen – also Museen – inkludiert sind) trotz ihrer gesellschaftlich gemeinhin anerkannten Notwendigkeit nicht unbedingt als unproblematisch oder so-

gar: vollends etabliert und eingebunden zu bezeichnen ist<sup>330</sup>; warum die Museumspädagogik vielerorts mit knappen Mitteln zu kämpfen hat und warum es trotz eines eindeutigen Bedarfs museumspädagogischer Dienstleistungen (es sei hier an rund 20.000 aktive Vermittler\*Innen im Jahr 2008 erinnert<sup>331</sup>) weiterhin Probleme mit der museumspädagogischen Emanzipation geben mag.

Wie kann die Museumspädagogik ihre Stellung im Museum verbessern? Die aktuell auszumachende Veränderung von Ausstellungskonzepten in Richtung der Frage nach deren Wirkung auf die Besucher\*Innen, die Absicht der Erzeugung authentischer, historischer Erfahrungen, der Einbezug konstruktivistischer Überlegungen in die Ausstellungsplanung<sup>332</sup> und die (zumindest postulierte) Orientierung an den Interessen der Besucher\*Innen zeigen einen Wandel der musealen Aufmerksamkeit vom Objekt zum Subjekt (vgl. Marx, 2011, S. 22) und bieten Chancen.

„Zum Glück sind, zumindest in den meisten Häusern, die Zeiten vorbei, in denen Besucherinnen als störend<sup>333</sup> in der Einrichtung galten.“ (Pfeiffer-Poensgen, 2009, S. 28)

Dieser Prozess des Wandels (welcher sich abermals (wie so viele andere, zumindest auf Theorieebene denkbare Veränderungsprozesse bezüglich des Museums auch) mit der Formel ‚Besucher\*Innenorientierung‘ beschriften lässt), der sich wie festgestellt z. T. über aktuelle Entwicklungen außerhalb der Museen (bspw. das wachsende Legitimationsbedürfnis kultureller Einrichtungen) entwickelt, kann von der Museumspädagogik genutzt werden:

„Die wachsende Aufmerksamkeit von Museen für ihre Besucher bietet für den Bereich Bildung und Vermittlung die große Chance, schon lang formulierte Forderungen umzusetzen und sowohl innerhalb als auch außerhalb der Museen stärker vernetzt zu arbeiten.

<sup>330</sup> Flügel (2009) sieht die Museumspädagogik z. B. trotz der Diskussion um ihre Kompetenzen nicht als eine im Museum isoliert handelnde Größe (vgl. Flügel, 2009, S. 136).

<sup>331</sup> Und mehr als 1800 davon in Kunstmuseen. Zu diesen Zahlen siehe: Abschnitt 10.3.4.

<sup>332</sup> Siehe dazu: Lepenies (2003).

<sup>333</sup> Zum besseren Verständnis, weshalb Besucher\*Innen innerhalb des Museums als störend empfunden werden könnten: Tyradellis (2014) schildert (im direkten Bezug auf Kunstmuseen) die entsprechende Auffassung, nach welcher Besucher\*Innen bzw. ein hohes Besucher\*Innenaufkommen nicht unbedingt im Interesse eines Museums liegen/liegt: „Doch vielen Beteuerungen zum Trotz ist der Besucher immer noch ein blinder Fleck im Museum. [...] Je mehr man sich Museen und Ausstellungen für Gegenwartskunst nähert, umso unwichtiger wird er. Wie in vielen Bereichen der sogenannten Hochkultur gibt es einen stillschweigenden Konsens darüber, dass geringe Besucherzahlen auch ein Ausweis für besondere Qualität sind. Das ist eben nicht für jeden, das erreicht nur die Gebildeten und Eingeweihten“ (Tyradellis, 2014, S. 100; Ausl.: J. B.).

Dafür ist jedoch eine weitere Professionalisierung im Bereich Museumspädagogik notwendig. Diese wiederum setzt eine stärkere wissenschaftliche Fundierung voraus und erfordert neue Wege für eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis.“ (Marx, 2011, S. 24)<sup>334</sup>

Eine weitere Professionalisierung der Museumspädagogik scheint nach Marx (2011) als Schlüssel zur Verbesserung der museumspädagogischen Stellung. Diese vollzieht sich jedoch nicht nur durch ein bloßes ‚Mehr an Praxis‘; damit Professionalisierung geschehen kann, scheint eine weitere Fundierung der Museumspädagogik durch Forschung unabdingbar. M. E. sollte dies auch durch einen gesteigerten Umfang an Forschung in eigener Sache geschehen, wie es innerhalb anderer pädagogischer Teildisziplinen seit Jahren Standard ist.

#### 11.4 Museumspädagogische Forschung

Der Aspekt der museumspädagogischen Forschungsleistung und -tradition erscheint im Vergleich zu anderen pädagogischen Feldern (bspw. der Erwachsenenbildung, der Schulpädagogik, der Sozialpädagogik) z. T. unterentwickelt. Dies betrifft sowohl die methodische Ausrichtung als auch thematisch-partiell den Umfang von Forschung zu teils grundsätzlichen Fragen. So gibt es relativ umfangreich bearbeitete Fragestellungen, etwa: ‚Wie verhalten sich Besucher\*Innen im Museum?‘, ‚Wie lange verweilen die Besucher\*Innen vor bestimmten Exponaten/in der Einrichtung?‘, ‚Wie bewegen sich Besucher\*Innen in der Ausstellung?‘, ‚Wie werden angebotene Informationen wahrgenommen?‘ (vgl. Fromm, 2010, S. 370), welche infolge jahrelanger Bearbeitungen und den Ergebnissen gelegentlich zu Veränderungen innerhalb der museumspädagogischen Praxis führen; indem z. B. die konstruktivistische Lerntheorie gegenwärtig als das Maß aller Dinge erscheint oder Einigkeit darüber zu bestehen scheint, dass materiell geprägte ‚Wissenserweiterung‘ und ‚Bildung‘ unterschiedliche Dinge

<sup>334</sup> Innerhalb des Abschnitts 19.3.3. finden sich einige kritische Anmerkungen zur Besucher\*Innenorientierung.

sind und die Museumspädagogik eher versuchen sollte, Bildungsprozesse ganz allgemein anzuregen (siehe dazu: Marx, 2011, S. 23). Auf der anderen Seite gibt es allerdings auch Fragestellungen, die (trotz hoher Relevanz) kaum Aufmerksamkeit erfahren, z. B. solche der professionellen Selbstreflexion, der Auseinandersetzung mit der (Arbeits-)Beziehung zwischen Museumspädagog\*Innen und Museumsbesucher\*Innen oder der Eigenverortung der Museumspädagog\*Innen innerhalb der Institution (und Organisationsstruktur) Museum – wie es aus besagten, anderen pädagogischen Teilbereichen bekannt ist (siehe dazu bspw.: Flad, Schneider & Treptow, 2008; Heiner, 2007; Riemann, 2009, S. 287 ff.). Wenn solche Auseinandersetzungen geleistet werden, dann i. d. R. innerhalb eines eher subjektiven Rahmens, bspw. in Form eines Beitrags zur eigenen Praxis, veröffentlicht in einem Herausgeber\*Innenwerk.<sup>335</sup> Weitere Kritik muss hierbei zusätzlich an der nicht auszumachenden Methodik geübt werden, die innerhalb einiger – deshalb eher als ‚Erlebnisschilderungen‘ zu bezeichnenden – Veröffentlichungen dieser Art anzutreffen ist, die teilweise auch als ‚Besucher\*Innenforschung‘ bezeichnet werden.

„Hinter diesem Label verstecken sich Berichte aus der Praxis, die darüber berichten, was man gemacht hat und welche Eindrücke man von der Wirkung auf die Besucher hat.“ (Fromm, 2010, S. 372)

Weitgreifend angelegte Forschungsprojekte zu derlei Fragestellungen bilden eher die Ausnahme.<sup>336</sup> Ebenfalls eine Ausnahme stellt insbesondere die Verwendung rekonstruktiver bzw. qualitativer For-

<sup>335</sup> Wienands (2009) Überlegungen zu einer Kunstvermittlungspraxis frei von Normierung und Rassisierung können hier beispielhaft genannt werden (siehe dazu: Wienand, 2009, S. 125 ff.).

<sup>336</sup> Bei Noschka-Roos (1994) ist der Verweis auf die amerikanische Studie „The Uncertain Profession: Observations on the State of Museum Education in Twenty American Art Museums“ von Eisner & Dobbs (1986) (in Auszügen durch die Autoren vorgestellt in ihrem Artikel „The Mission of Museum Education“) und eine deutsche Studie von Nuissl, Paatsch & Schulze (1987) zu finden, welche zu ähnlichen Befunden kommen. Die Untersuchungen befassen sich mit Aspekten, welche auch in der vorliegenden Arbeit bereits thematisiert wurden (oder noch werden) (bspw. zum Entwicklungsstand der Museumspädagogik oder den Rahmenbedingungen museumspädagogischer Arbeit (siehe dazu bspw.: Nuissl, Paatsch & Schulze, 1987, S. 217 ff.). Noschka-Roos trifft einige Verallgemeinerungen zu den innerhalb der genannten Untersuchungen getroffenen Feststellungen: „Der Museumspädagogik mangelt es an einer ausreichenden fachwissenschaftlichen Basis und theoretischen Fundierung, eingeschlossen die Lehrmeinungen der Universitäten [...] Die personelle Ausstattung im museumspädagogischen Arbeitsbereich entspricht im allgemeinen nicht der Mannigfaltigkeit und den Anforderungen pädagogischer Dienste [...] die fehlende Qualifikation der Museumspädagogen in Fragen der Besucherforschung und der Öffentlichkeitsarbeit, die als nötig erachtet werden“ (Noschka-Roos, 1994, S. 35; Einf. & Ausl.: J. B.). Es scheint (und dieser Eindruck wird sich im weiteren Verlauf der Untersuchung wahrscheinlich noch weiter festigen), so viel hätte sich in Bezug auf die Bewältigung dieser Probleme in den vergangenen rund 25 Jahren nicht getan.

schungsmethoden dar, welche innerhalb der museumspädagogischen Forschung kaum anzutreffen ist, aber gerade in Richtung des unterentwickelten Forschungszweigs ‚berufliche Selbstreflexion‘ sehr wertvolle Erkenntnisse liefern könnte.<sup>337</sup> Museumspädagogische Forschung oder Projekte, welche zu Forschungsergebnissen führen, sind gegenwärtig primär zielgruppenorientiert (wobei hier durchaus eine Fokuserweiterung (über die allgegenwärtige Gruppe der Schüler\*Innen hinaus) stattgefunden hat); beispielhaft erscheint hier der bereits mehrfach zitierte Beitrag ‚Mehr Theorie! Überlegungen zur Praxis von Bildung und Vermittlung im Museum‘ von Marx (2011), in welchem – dem Titel entsprechend – *m e h r T h e o r i e* (und Forschung auch von museumspädagogischer Seite) gefordert wird, dabei jedoch abermals die Zielgruppen und Fragen danach, ‚wie‘ etwas vermittelt werden kann (siehe dazu: Marx 2011, S. 22 ff.) den Kern des Beitrags und der dort beschriebenen Forschungsprojekte ausmachen.

Die professionelle museumspädagogische Persönlichkeit selbst erscheint gegenwärtig annähernd irrelevant: die Museumspädagogik tritt damit gewissermaßen dermaßen besucher\*Innenorientiert auf, dass sie sich selbst als Einflussgröße auf den womöglich von ihr initiierten Bildungs- und Vermittlungsprozess ausblendet (was allerdings den Inanspruchnehmer\*Innen ihrer Leistungen wahrscheinlich nicht hilft, sondern wohl eher das Gegenteil bewirkt).<sup>338</sup> Analysen von Führungen (oder anderen museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsangeboten) in einer Ausprägung wie sie etwa Wernet (2006) bei der hermeneutischen Rekonstruktion schulischer Interaktion zwischen einer Lehrerin und ihren Schüler\*Innen im Rahmen einer Unterrichtsstunde und der Diskussion des während dieser durch die Lehrkraft genutzten Begriffs der ‚Wiederholungsübung‘ leistet (siehe dazu:

<sup>337</sup> Zu den sich aus solcherlei Forschungsansätzen allgemein ergebenden Chancen siehe: Cloos, 2012, S. 177 ff.

<sup>338</sup> Für eine deutlich selbstreflexiver ausgerichtete Forschung plädiert auch Tyradellis (2014), welcher während seiner Kritik am Umgang mit Besucher\*Innen durch Museen äußert: „Tatsächlich hätte die Besucherforschung nicht beim Besucher anzusetzen, sondern viel eher bei dem Bild, das sich die Museumsverantwortlichen vom Besucher machen, und bei der Frage, welche Funktion der Besucher in ihrem individuellen Gefüge von Wissen, Hierarchie und eigener Position erfüllt“ (Tyradellis, 2014, S. 100 f.). Eine so orientierte Besucher\*Innenforschung würde sich m. E. auf die museale Leistungserbringung im Sinne der Nutzer\*Innen positiv auswirken – Besucher\*Innenorientierung befördern.

Wernet, 2006, S. 164 ff.) sind bisher entweder nicht existent oder unsichtbar.

Zusätzlich scheint an sich eine Kluft zwischen museumspädagogischer Wissenschaft und Praxis zu bestehen. So attestiert Noschka-Roos, die bereits 1994 eine „gering entwickelte museumspädagogische Forschung“ (Noschka-Roos, 1994, S. 32) als hemmend für die Theorieentwicklung bezeichnete, auch 17 Jahre später noch „einen hohen Transferbedarf zwischen Wissenschaft und Praxis“ (Noschka-Roos, 2011, S. 21)<sup>339</sup>, der erst durch neuere Entwicklungen (bspw. speziellen Rubriken in museumspädagogischen Fachorganen) (womöglich) zu seiner Erfüllung kommt. Möglicherweise stehen diese Entfernung zwischen Wissenschaft und Praxis und die daraus resultierende mangelnde wissenschaftliche Fundierung museumspädagogischen Handelns weiterer Professionalisierung – und damit einer etwaigen Statusverbesserung – also tatsächlich im Weg, wie es die Aussagen von Marx (2011, S. 24; Abschnitt 11.3) nahelegen. Der Eindruck einer progressiven Verbesserung des Zustands, eben durch ein Mehr an Forschung (besonders in eigener Sache), ergibt sich m. E. auch gegenwärtig jedoch nicht. Vielmehr weisen die Zeichen eher in Richtung einer anhaltenden Beschränkung. Wenn überhaupt von Museumspädagog\*Innen methodisch geforscht wird, dann im Rahmen einer sozialstatistisch bzw. quantitativ orientierten Erhebung der Einrichtungsbesucher\*Innen, um (im Idealfall) die „Zusammensetzung und Bedürfnisse des Publikums zu analysieren, [und daran orientiert; J. B.] [...] angemessene zielgruppenorientierte Programme zu entwickeln“ (DMB & BvMp, 2008, S. 8; Einf. & Ausl.: J. B.), wie es der DMB und der BvMp (im Rahmen des hier genutzten Zitats) als Aufgabe für eine qualitätsvolle Vermittlungsarbeit formulieren. Prinzipiell steht währenddessen aber

„das Interesse an einer bequemen statistischen Auswertung im Vordergrund [...]. Untersucht wird, was sich leicht messen lässt

<sup>339</sup> Museumspädagogik muss sich auch laut Noschka-Roos noch weiter an die Museologie anbinden, um zu einem gemeinsamen Bezugsrahmen mit den anderen Parteien zu gelangen, welche im Museum beschäftigt sind (vgl. Noschka-Roos, 2011, S. 21).

und zunehmend, was betriebswirtschaftlich relevant ist.<sup>340</sup> ‚Bildung‘ oder, bescheidener: die emotionale und kognitive Auseinandersetzung der Besucher mit den Angeboten des Museums, gehören selten dazu.“ (Fromm, 2010, S. 372; Ausl.: J. B.)<sup>341</sup>

Was wahrscheinlich auch z. T. durch die gegenwärtige Personalsituation (und zusätzlich: die individuelle Forschungsqualifikation, welche sich durch die im Feld gegebene unterschiedlich ausfallende Ausbildungssituation der Praktiker\*Innen höchst heterogen gestalten dürfte) geschuldet ist, aber vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Ausführungen dennoch eine eingeschränkte Perspektive auf die Bedeutung von Einflussfaktoren auf museumspädagogisch professionelles Handeln suggeriert – indem das professionelle/professionale Selbst fortwährend und beinahe kategorisch ausgeklammert wird.

Als Summe dieser Kritikpunkte wird eine Spirale sichtbar, welche auch den aktuellen Professionalisierungsstand der Museumspädagogik in die Problematik um die museumspädagogische Forschung einbezieht bzw. diese erst begründet. So wird von Noschka-Roos bereits 1994 diesbezüglich geäußert:

„Zu vermuten ist aber, daß fehlende Kontinuität aufgrund kurzfristig durchgeschleuster Berufstätiger die Sammlung und Systematisierung museumspädagogischer Erfahrungen verhindert. Doch ist zu hoffen, daß trotz des Mangels an einschlägigen Aus- und Fortbildungsstätten gegenüber den siebziger Jahren der Vorteil besteht, durch die Institutionalisierung verschiedener Aus- und Fortbildungsmaßnahmen und durch die Gründung eines museumspädagogischen Fachorgans, des ‚Standbein Spielbein‘, die museumspädagogische Praxis stärker reflektieren und systematisieren zu können.“ (Noschka-Roos, 1994, S. 32)<sup>342</sup>

<sup>340</sup> Ein so ausgerichtetes Instrument zur Befragung von Besucher\*Innen wird bspw. abgebildet bei Aumann & Duerr (2014, S. 114 ff.) und bildet den eigentlichen Kern des entsprechenden Kapitels der Autorinnen zum Thema ‚Ausstellungsevaluation‘. Als weitere Methoden werden empfohlen: Auslegen eines Gästebuchs, Beobachtung von Besucher\*Innen und die Durchführung eines kurzen Interviews (diese drei Methoden werden genannt auf S. 112 f.).

<sup>341</sup> Fromm (2010) bezieht seine Kritik primär auf die Vernachlässigung der Erkundung kognitiver und emotionaler Auseinandersetzungsprozesse der Besucher\*Innen mit den Exponaten durch die (prinzipiell dafür zuständige) Besucher\*Innenforschung (vgl. Fromm, 2010, S. 372).

<sup>342</sup> Die Autorin äußert in ihrem Text zudem, dass eine von ihr dort eingebrachte Charakterisierung der Beschäftigungslage innerhalb der Museumspädagogik, die aus den 1970er Jahren stammt und welche auf die mehrheitliche Beschäftigung von Honorarkräften oder Teilzeitkräften und den sehr geringen Umfang von Planstellen verweist, auch in der (damaligen) Gegenwart (1994) noch gültig sei (vgl. Noschka-Roos, 1994, S. 32): „Zeitlich befristete Modellprojekte, ABM-Verträge, Beschäftigte auf freier Mitarbeitsbasis prägen nach wie vor das Bild“ (Noschka-Roos, 1994, S. 32). Dem ist für eine Aktualisierung auf Gegenwartsniveau (2014) ausschließlich hinzuzufügen, dass es inzwischen keine ABM-Stellen mehr gibt. Die Anstellungssituation (nicht die Quantität von Beschäftigungssituationen) von Museumspädagog\*Innen hat damit m. E. seit den 1970er Jahren keine signifikante Verbesserung erfahren.

Setzt man nun die in Abschnitt 11.3 eingebrachte Feststellung von Marx (2011, S. 24): ‚Museumspädagogik kann ihren Stand verbessern, wenn sie sich weiter professionalisiert – wofür eine verstärkte wissenschaftliche Fundierung notwendig ist‘ an das andere Ende der hier vorgebrachten Überlegungen, ergibt sich die nicht zu beantwortende Frage, wo nun das Moment zum Einstieg in eine Auflösung (oder besser: Umkehrung) dieser Spirale ist.

Für den rekonstruktiven Teil der Untersuchung wird im Kontext der Aufarbeitung der Thematik des aktuellen Abschnitts besonders von Bedeutung sein, ob die Untersuchungsteilnehmer\*Innen, welche sich selbst wahrscheinlich als professionell agierende Museumspädagog\*Innen erachten, Forschung überhaupt als Element professionellen museumspädagogischen Handelns auffassen und zudem – wenn dies der Fall sein sollte – ob sie einen bestimmten Forschungsfokus formulieren und ebenso: mit welchen Methoden sie in diesem Zusammenhang arbeiten.

Die oben dargelegte Kritik an der museumspädagogischen Forschung lässt sich ohne Weiteres in eine allgemeine Kritik des Bildungsanspruchs des Museums und der Museumspädagogik verlängern, denn die mangelhaft ausgeprägte museumspädagogische Forschung führt hier insbesondere auf Ebene der Theorie zu teilweise abwegigen Vorstellungen. Diese werden im folgenden Unterabschnitt behandelt.

### **11.5 Kritik des Bildungsanspruchs von Museum und Museumspädagogik durch Fromm**

Eine sehr eindrucksvolle Kritik des allgegenwärtigen Bildungsanspruchs, welcher dem Museumsbesuch regelmäßig attestiert wird – und wie er offenbar im Museum und vom Bundesverband Museumspädagogik vertreten wird – hat Fromm (2010) geleistet. Diese Kritik soll hier als ein Element der Darstellung theoretischer Diskurse um

den Gegenstand Museumspädagogik eingebracht werden, um ein Gegengewicht zu den m. E. auf Theorieebene sehr optimistisch formulierten Zielen musealer Bildungs- und Vermittlungsarbeit herzustellen.<sup>343</sup> So kann eine Dialektik über den Sinn musealer Bildungs- und Vermittlungsarbeit langfristig aufrecht erhalten werden und zu einem Bestandteil der Rekonstruktion des professionellen/professionalen Selbst werden. Fromms Kritik am musealen Bildungsanspruch lässt sich in eine Kritik der Theorie und eine Kritik der Vermittlungspraxis teilen; beide werden nacheinander vorgestellt.

### 11.5.1 Kritik der Theorie

Fromm (2010) thematisiert im Rahmen seiner Kritik zunächst die entlang seiner Auffassung bestehende Ambivalenz zwischen einer wiederholt auszumachenden (und selbstverständlich anmutenden) Verbindung der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Museum‘, wie sie innerhalb von wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Kontext des Museums vorgenommen wird und einer damit synchron einhergehenden, unscharf bis intransparent wirkenden Verwendung des Bildungsbegriffs<sup>344</sup> – innerhalb eben dieser Veröffentlichungen:

„Man erfährt üblicherweise wenig darüber, was jeweils unter ‚Bildung‘ verstanden wird, dafür umso mehr über konkrete geplante und vergangene Ausstellungsprojekte – aber eben nicht, was die mit Bildung zu tun haben. Das ist jedenfalls dann so, wenn die Veröffentlichungen aus dem Arbeits- und Diskussionskontext der Museen stammen und überwiegend von Kunsthistorikern, Ethnologen und (vereinzelt) von Museumspädagogen geschrieben sind. Diese Veröffentlichungen sind gegenüber solchen mit pädagogisch fachwissenschaftlichem Hintergrund deutlich in der Überzahl.“  
(Fromm, 2010, S. 361)

Allerdings bezieht Fromm seine Kritik nicht nur auf ‚Nicht-Pädagog\*Innen‘ sondern auch ganz speziell auf den BvMp und dessen

<sup>343</sup> Zu diesen siehe: Abschnitt 10.3.2.

<sup>344</sup> Zum Bildungsbegriff (und einer Aufarbeitung dessen grundsätzlicher Heterogenität und unterschiedlicher Thematisierungsweisen) siehe auch: Ehrenspeck, 2010, S. 155 ff.

im Jahr 2004 veröffentlichte „Stellungnahme zum Bildungsauftrag der Museen“.<sup>345</sup>

Am Beispiel des folgenden Zitats (aus dieser Stellungnahme) formuliert er beispielhaft drei Charakteristika des Umgangs mit dem Bildungsbegriff, wie sie innerhalb der Fachliteratur zum Thema ‚Bildung im Museum‘ anzutreffen sind:

„Die unmittelbare Begegnung mit originalen Zeugnissen im Museum schafft Orientierungsgrundlagen und Maßstäbe der Bewahrung von Erbe und Tradition, aber auch der Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft.“ (BvMp, 2004, S. 1)

Eine undifferenzierte Vermengung aller Erfahrungen und Lernprozesse, „die in pädagogischen und bildungspolitischen Wunschvorstellungen aktuell vorkommen“ (Fromm, 2010, S. 363) ist das erste Charakteristikum der Literatur im Feld. Als zweites Charakteristikum erfasst Fromm (2010) die Unschärfe des darin anzutreffenden Sprachgebrauchs: So hat das Museum zwar einen Bildungsauftrag, zu welchem sich der BvMp mit seiner Stellungnahme auch äußert. Allerdings wird in diesen Äußerungen das, was durch den Bildungsauftrag möglichst erreicht werden soll, mit etwas gleichgesetzt, was in der musealen Praxis tatsächlich bereits erreicht würde und die Museen mit ihren Exponaten somit bewirken (vgl. Fromm, 2010, S. 363). Wunsch und Wirklichkeit verschwimmen hier allerdings; denn ob das Museum die (oben im Zitat des BvMP (2004)) benannten Absichten tatsächlich ‚schafft‘, also: umsetzt lässt sich nicht sagen. Womit bereits das dritte Charakteristikum angeschnitten wird;

„das Fehlen von Belegen oder Plausibilitätserwägungen, die erkennen lassen könnten, wovon man sich denn warum all diese segensreichen Wirkungen verspricht. Das gilt nicht nur für diese Stellungnahme, in der dies aus Platzgründen kaum möglich ist, sondern auch für ausführlichere Darstellungen.“ (Fromm, 2010, S. 363)<sup>346</sup>

Fromms (2010) Kritik geht aber noch über den Umgang mit dem Bildungsbegriff und dem Bildungsanspruch von Museum und Museums-

<sup>345</sup> Der hier thematisierte Ausschnitt der genannten Stellungnahme ist in Anhang A-3 nachzulesen, ein kurzer Ausschnitt wird hier im Text weiter unten abgebildet.

<sup>346</sup> Aspekte der mangelhaft ausgeprägten museumspädagogischen Forschung, die bereits im vorausgegangenen Abschnitt 11.4 deutlich wurden, treten hier auf die Bildfläche.

pädagogik hinaus.<sup>347</sup> So undifferenziert mit diesen Begrifflichkeiten auch gearbeitet wird (und das verbreitete Verständnis sein mag), so grundlegend (und gemeinsam) ist die Feststellung, dass Bildungsprozesse (hin zu etwas, etwa der Entfaltung der Persönlichkeit) „länger andauernde Auseinandersetzung mit vielgestaltigen Erfahrungen vor[sehen; J. B.]“ (Fromm, 2010, S. 365; Anp.: J. B.). Solche Prozesse benötigen Zeit – welche das Museum und die Museumspädagogik nicht haben. Besuche sind gegenwärtig Ausnahmeereignisse, die Verweildauer der Besucher\*Innen in der Einrichtung liegt im Durchschnitt bei ungefähr zwei Stunden (inklusive Aufenthalt im Museumshop). Für die Auseinandersetzung mit einzelnen Exponaten bleibt dabei nicht so viel Zeit übrig, wenige Sekunden, maximal einige Minuten (vgl. Fromm, 2010, S. 366). Deshalb stellt sich die Frage, wie das Museum zu der Ansicht kommt, es könnte ‚bilden‘.

Beantwortet wird diese laut Fromm (2010) allgemein hin durch den Verweis darauf, dass die Originale im Museum eine besondere, einzigartige Wirkung auf die Besucher\*Innen hätten: Originale verfügen über eine ‚Aura‘, sie ziehen die Besucher\*Innen in ihren Bann. Der (wiederholte aber nicht fundierte) Gebrauch dieses Verweises erscheint Fromm gleich dem eines ‚Mantras‘, welches insbesondere dann zur Anwendung kommt, wenn die Wirkung von Museen oder deren Existenzberechtigung angezweifelt wird (vgl. Fromm, 2010, S. 366).<sup>348</sup> Dieser Verweis auf die Aura offenbart (und hier entspringt die tiefgreifende Kritik an der gesamten ‚Aurenkultur‘, um nicht zu sagen: am ‚Aurenparadigma‘) ein technisch-behavioristisch geprägtes, personenunabhängigen Verständnis von Lernvorgängen:

„Implizit wird nämlich davon ausgegangen, dass die Wirksamkeit der Originale quasi als Charakteristikum an ihnen klebt. Bildung ereignet sich dann gewissermaßen in Form eines Reiz-Reaktions-Ablaufs. Diese mechanistische Vorstellung steht nicht nur im Widerspruch zu neueren Lerntheorien und empirischen Befunden zu

<sup>347</sup> Fromm wendet sich prinzipiell allen Parteien im Museum und musealen Kontext zu, welche sich zu Fragen der Bildung und Vermittlung äußern.

<sup>348</sup> Der Autor kritisiert in Bezug auf die ‚Aura‘ auch weiter, dass es möglich wäre, die bloßen Annahmen in Bezug auf die Wirkung dieser durch hypothesenbasierte Forschung wissenschaftlich zu fundieren. Dies würde innerhalb der Praxis aber nicht stattfinden, da zunächst formuliert werden müsste, welche Wirkungen genau erwartet werden und was als wirksam gilt. Weiter äußert er das – m. E. überaus interessante – Beobachtungsergebnis, dass die vermeintliche Wirkung der Aura immer positiv umschrieben wird, möglicherweise unerwünschte Emotionen oder Kognitionen (die ja prinzipiell ebenfalls auftreten könnten) kein Thema sind (siehe dazu verdeutlichend nochmals das Zitat vom BvMp (2004, S. 1) in diesem Abschnitt (vgl. Fromm, 2010, S. 366).

Wahrnehmung und Lernen, sondern entzieht dem Blick, wie der Besucher die Wirkung der Aura mit-herstellt, ko-konstruiert. Wenn man im Sinne heutiger Vorstellungen von Lernen die aktive Verarbeitung des Wahrnehmenden, seine Konstruktion der Wirklichkeit, ernst nimmt, stellt sich die Aura des Originals nicht als Eigenschaft des Gegenstandes, sondern als Ergebnis der Auseinandersetzung einer Person mit diesem Gegenstand dar. *Aura ist dann die Konstruktion des Wahrnehmenden, er verleiht dem Gegenstand durch Einbettung in einen bestimmten Kontext eine Bedeutung*“ (Fromm, 2010, S. 367; Herv. i. Orig. kursiv).

Die konstruktivistisch arrangierte Ausstellung, welche sich zugleich auf die Besonderheit der Begegnung der Besucher\*Innen mit historischen Originalen beruft oder die ‚Aura‘ als Sinnstifterin bemüht, läuft – wenn man diesen Gedankengang zu Ende bringt – damit Gefahr, zu einer Farce zu werden.

### 11.5.2 Kritik der Praxis

Doch damit nicht genug. Die Vermittlungssituation an sich wird ebenfalls einer fundamentalen Kritik unterzogen: Museumspädagogik muss mit den Musealien arbeiten, welche gerade ausgestellt (und somit zu Exponaten) werden oder in den Magazinen des Museums aufgrund der institutionellen Sammlungsgeschichte zu finden sind. Dies führt dazu, dass in vielen Museen Gegenstände vermittelt werden (müssen), welche nicht aus didaktischen Gründen für den Bestand des Museums selektiert wurden; ihre Auswahl somit nicht am (relativ neuen) Bildungs- und Vermittlungsauftrag des Museums orientiert war (vgl. Fromm, 2010, S. 368). Die Inhalte welche schlussendlich vermittelt werden wirken somit eher zufällig (um nicht zu sagen: beliebig).

Mit dieser Erkenntnis ergibt sich auch eine Anschlusskritik meinerseits, welche sich auf Vogts (2008) und Jürgensens (1998) Auseinandersetzung mit der Bezeichnung ‚Vermittlung‘ für Museumspädagog\*Innen beruft<sup>349</sup>: es wird damit in der Praxis anscheinend beinahe fraglos vermittelt, was gerade da ist (ausgestellt wird) und ausgestellt

<sup>349</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.2.

wird eben (vielerorts), was einst gesammelt wurde (= ‚vermitteln was das Magazin hergibt‘). Das ‚Warum?‘, also *w a r u m* wurde etwas gesammelt (Sammlungsstrategie) und *w a r u m* muss genau *d i e s e r* Gegenstand (jetzt) vermittelt werden, lässt sich so nicht beantworten – und damit auch nicht die Frage nach dem Wert der Auseinandersetzung der Besucher\*Innen mit diesem oder jenem Exponat.<sup>350</sup>

Aus sammlungspraktischer Perspektive kann eine Äußerung Fromms zu der Frage, *w a s* im Museum gesammelt und vermittelt wird (und was nicht) herangezogen werden:

„Die Vorstellungen davon, was für wie bewahrenswert zu halten sei, wandeln sich ständig. Dazu kommt eine grundsätzliche Lücke, die alles enthält, was flüchtig und schlecht zu konservieren ist, wie z.B. mündliche Überlieferungen, Verbrauchsmaterialien etc., oder was niemandem wichtig genug für die Bewahrung erschienen ist, wie z.B. alltägliche Gebrauchsgegenstände.“ (Fromm, 2010, S. 368)

Diese Antwort(en) zu der Frage, was überhaupt (nicht) gesammelt wird, werfen allerdings fast zwangsläufig Anschlussfragen auf (in Fromms Zitat klingen diese bereits an): es sind Fragen nach kultureller Dominanz, Kulturdeterminismus, der ‚konservativen Macht‘ der Institution – und ebenso nach der individuellen Ausgestaltung museumspädagogischen Handelns: agiert eine professionelle Museumspädagogin innerhalb dieser Konstellation als Vermittlerin oder hinterfragt sie dieses Arrangement; wie es auch in den Bestrebungen zur (Mit-)Konzeption von Ausstellungen erkennbar wird (insofern es nicht nur um das Arrangieren der Exponate geht, sondern auch um deren Selektion)?

Während seiner Kritik der Praxis bezieht sich Fromm zudem in eher allgemeiner Form auf die Gestaltung von Unterricht nach Herbart (siehe dazu: Herbart, 1885, S. 44 ff.)<sup>351</sup> und nutzt diese, um die Umsetzbarkeit etwaiger Bildungsansprüche an den Museumsbesuch einzuschätzen:

<sup>350</sup> Dazu müssten die Museen ihre Sammlungs- und Ausstellungspolitik transparenter handhaben – gekennzeichnet durch Unmittelbarkeit (nicht erst auf Nachfrage) und in einer allgemeinverständlichen Ausdrucksweise.

<sup>351</sup> Fromm benutzt währenddessen die 5. Auflage des gleichen Werks von Herbart („Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet“) aus dem Jahr 1976.

Die Ausgangssituation des Unterrichts (sensu Herbart) (mitsamt seiner (Charakter-) bildenden Absicht(en)) (vgl. Fromm, 2010, S. 366)<sup>352</sup> erscheint (insofern man Fromms Ausführungen folgt) innerhalb des Museums gänzlich umgedreht (und zwar nicht in einem positiv anmutenden Sinne, wie diese Feststellung ggf. zunächst vermuten ließe): kann während des Unterrichts der Gegenstand (vollends) didaktisch orientiert ausgewählt, behandelt und wenn nötig gewechselt werden, muss Museumspädagogik das annehmen, was ihr hingestellt wird und herausfinden, „was sich an dem, was nun einmal da ist, erfahren lässt“ (Fromm, 2010, S. 368) – und dabei m. E. möglichst noch verschleiern, dass die Vermittlungsobjekte auf Grundlage dieses Settings beinahe beliebig austauschbar sind und dementsprechend den Eindruck einer besonderen Relevanz ‚gerade dieses hier ausgestellten Exponats‘ produzieren.

Somit bietet sich (als Konsequenz der Ausführungen Fromms) mit der Institution Museum m. E. zwar ein Feld, welches seinen Nutzer\*Innen ‚Umgang‘ und ‚Erfahrung‘<sup>353</sup> (wahrscheinlich sogar in einem besonderen Maße) ermöglichen könnte – aber nicht erfüllt, da es sich nicht am Subjekt orientiert sondern an sich selbst (es wirkt wie ein selbstreferentielles System). Die zuvor genannte Idee der besonderen Aura/der Besonderheit des Exponats (welche für die Außenwelt/die Besucher\*Innen spürbar ist (und dass dies für das Museum irgendwie relevant ist)) erscheinen vor diesem Hintergrund annähernd zynisch.

Die i. d. R. kurze Dauer (und m. E. wohl auch: die Unregelmäßigkeit) des Museumsbesuchs trägt (tragen) laut Fromm ebenfalls dazu bei, dass Bildungsansprüche abwegig erscheinen. Der (von Herbart beschriebene) durch den Unterricht zu spinnende, lange, dünne, weiche Faden (vgl. Herbart, 1885, S. 45), welchen auch Fromm heranzieht (siehe dazu: Fromm, 2010, S. 366) und welcher die geistigen Bewe-

<sup>352</sup> Oder mit Herbart: „Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbinden zu wollen, ist thöricht; denn was ist die Natur des Menschen? [...] Die menschliche Anlage, welche auf die verschiedensten Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher Allgemeinheit, daß die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung, durchaus der Gattung überlassen bleibt. Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, daß es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, erwartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird“ (Herbart, 1885, S. 44).

<sup>353</sup> „Von Natur aus kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, und zur Theilnahme durch Umgang“ (Herbart, 1885, S. 45).

gungen des Lehrlings lenken soll ist 1. im Kontext des Museumsbesuchs wahrscheinlich gar nicht mal so lang (Dauer) und 2. wird er zwar durch einen Glockenschlag zerrissen – aber nicht durch einen (baldigen) weiteren wieder geknüpft (Unregelmäßigkeit) (siehe dazu: Herbart, 1885, S. 45). Fromm (2010) kommt infolge seiner Kritik zu dem Schluss, dass die begrenzte Dauer des Museumsbesuchs es kaum gestattet, „nachhaltig bildende Einflüsse zu erwarten“ (Fromm, 2010, S. 367) – außer man bedient sich der problematischen Hilfskonstruktion der Aura (vgl. Fromm, 2010, S. 367). Der Anspruch Bildungsprozesse auszulösen, sollte somit eher vorsichtig gehandhabt werden.

Weiteren, negativen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten des Museums sieht Fromm (2010) in der Heterogenität der Besucher\*Innen, denn die Voraussetzungen, welche diese mit sich bringen sind damit ebenfalls sehr unterschiedlich (bspw. Menschen mit oder ohne Bildungsabschluss, Vorkenntnisse, allein, in Gruppen, jung oder alt etc.).

„Selbst optimistisch betrachtet könnte noch das differenzierteste multimediale Angebot dieser heterogenen Nachfrage und Nutzung nur begrenzt gerecht werden, in der Praxis sind personelle und finanzielle Grenzen noch deutlich früher erreicht.“ (Fromm, 2010, S. 369)

Über die genannten Probleme hinaus steht die Aufgabe der Vermittlung zusätzlich noch gelegentlich mit der des Bewahrens in Konflikt, bspw. wenn Exponate aus museumspädagogischer Perspektive am besten von den Besucher\*Innen berührt werden (sollten).<sup>354</sup>

Insgesamt erscheint Fromm der Begriff Bildung für das, was im Museum passiert, als zu ambitioniert (vgl. Fromm, 2010, S. 369).<sup>355</sup>

<sup>354</sup> Zudem hat das Original noch mit dem weiteren Hindernis zu kämpfen, dass es ein Original (und damit oftmals einzigartig) ist. Es ist zu groß, kostbar, fragil etc. als dass es angefasst oder benutzt werden könnte (vgl. Fromm, 2010, S. 369) – für Kunstmuseen ein durchaus nachvollziehbarer Einwand.

<sup>355</sup> Individuell signifikante Wirkungen des Museumsbesuchs, welche sich durch ‚differenzierte‘ und ‚tiefergehende‘ Verarbeitungsprozesse bei den Besucher\*Innen einstellen will Fromm allerdings (auf Grundlage der Ergebnisse eigener empirischer Arbeit) nicht anzweifeln, betont allerdings, dass diese eben nicht nur dem Museum zugeschrieben werden können (vgl. Fromm, 2010, S. 375).

### 11.5.3 Museumspädagogische Bildungsverständnisse nach Fromm

Fromm hat jedoch nicht nur eine grundsätzliche Kritik des musealen bzw. museumspädagogischen Bildungsanspruchs vorgenommen, sondern auch eine Systematisierung der in der Literatur zur Museumsarbeit und -pädagogik anzutreffenden Verständnisse von Bildung und damit verbundener (inhaltlicher) Ansprüche an die museale Vermittlungstätigkeit.

Er unterscheidet in seiner Analyse zwischen drei verschiedenen Bildungsverständnissen: dem Verständnis von ‚Bildung als Enkulturation‘, ‚Bildung als (ästhetische) Sensibilisierung‘ und ‚Bildung als Befähigung zum eigenen Urteil‘.

Diese Kategorisierung eines (museumspädagogischen) Verständnisses von Bildung und der damit verbundenen Auffassung, worin die Schwerpunkte der Vermittlungstätigkeit liegen, werden hier in Folge kurz vorgestellt und fließen ebenfalls in die Auswertung des empirischen Materials mit ein. Schließlich sind sie überaus geeignet, einen Eindruck davon zu erfassen, wie (hier noch aus theoretischer Sicht) professionelle museumspädagogische Arbeit ausgerichtet wird, wenn sie einen – zwar durchaus auch kritisch zu betrachtenden – Bildungsanspruch verfolgt. Und ebenfalls: welcher Bildungsanspruch innerhalb der Praxis welchen Raum einnimmt.

#### Bildung als Enkulturation

- Dieses Verständnis von Bildung entspricht der frühesten historischen Sicht der Bildungsidee des Museums. Als vollwertiges Mitglied des Gemeinwesens kennt man bestimmte historische Personen, Ereignisse, Kunstwerke etc. Das Museum führt seine Besucher\*Innen dementsprechend in den Kanon des für Gesellschaft und Kultur Wichtigen ein. Der einzelne Besucher/die einzelne Besucherin soll sich seiner/ihrer Rolle innerhalb der Kultur und der Gesamtgesellschaft bewusst werden. Ausstellungen werden fachwissenschaftlich konzipiert, ebenso wird die richtige Einordnung und Beurteilung der Exponate von Fachwissenschaftler\*Innen vorgegeben (vgl. Fromm, 2010, S. 364). Fromm verweist hier auf den Unterschied „zwischen der Ausstellungs- und Vermittlungspraxis der Museen und der Literatur zur Museumsarbeit und speziell zur Museumspädagogik“ (Fromm, 2010, S. 364).

Innerhalb einer zum Großteil durch die Fachwissenschaften bestimmten Praxis der Museumsarbeit ist dieses Bildungsverständnis laut Fromm noch verbreitet, innerhalb der (insbesondere museumspädagogischen) Literatur findet allerdings eine Kritik dieser Auffassung statt (vgl. Fromm, 2010, S. 364).

### Bildung als (ästhetische) Sensibilisierung

- Das Ziel von Bildung ist, „Beschränkungen [zu; J. B.] überwinden, das Wahrnehmungs- und Erfahrungsspektrum [zu; J. B.] erweitern [...] [und; J. B.] neues und anderes Sehen und Fühlen möglich [zu; J. B.] machen“ (Fromm, 2010, S. 364; Einf. & Ausl.: J. B.).

Dieses Bildungsverständnis fußt laut Fromm auf der Reform- und der Erlebnispädagogik – die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit steht demgemäß im Mittelpunkt der Bildungsbestrebungen. Innerhalb dieses Bildungsverständnisses existieren jedoch weniger feste Vorstellungen davon, wie diese Entwicklung aktiv vorangetrieben werden kann. Museumspädagogische Maßnahmen „sind entsprechend verspielter, mit fließenden Grenzen zu einer eher beliebigen Animations- und Eventpraxis, die in den letzten Jahren im Kampf um Besucherzahlen zunimmt“ (Fromm, 2010, S. 364) und Fragen nach dem, was sich mittels der Exponate lernen lässt in den Hintergrund stellt. Wodurch sich m. E. allerdings gleichzeitig die Frage ergibt, ob hier tatsächlich ein bestimmtes Bildungsverständnis das Programm bestimmt oder lediglich die Feststellung, dass „Event zieht“ (Commandeur & Dennert, 2004) und dadurch mehr Besucher\*Innen in die Einrichtung kommen.

### Bildung als Befähigung zum eigenen Urteil

- Hiernach soll den Besucher\*Innen einerseits kein ‚fertiges Bild der Welt‘ vermittelt werden, andererseits werden sie auch nicht beliebigen Angeboten (und damit vollständig sich selbst) überlassen. „Vielmehr soll versucht werden, Anregungen und Material bereitzustellen, die es dem Besucher erlauben, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Kennzeichnend für dieses Konzept sind mehrperspektivische Angebote und Hilfen zur Kontextualisierung des Dargebotenen“ (Fromm, 2010, S. 365). Individuell sinnvolle Verarbeitung wird vor (inhaltlich) richtige Verarbeitung gestellt. Museumspädagogische Arbeit, die so ausgerichtet ist, steht am ehesten im Kontext eines Bildungsverständnisses im neuhumanistischen Sinn. Die Entwicklung von museumspädagogischen Konzepten befindet sich allerdings noch im Anfangsstadium und hat durch die wachsende Eventorientierung der Museen zunehmend verminderte Chancen. „In der Praxis ist dieser Zugang in seinem Bemühen, nicht zu sehr festzulegen, aber auch nicht nur zu berieseln, häufig in der Gefahr, die Besucher mit mutmaßlich gehaltvollen Informationen zu überflutet“ (Fromm, 2010, S. 365).

Nach der Wahrnehmung dieser Kategorisierung Fromms ergibt sich die Möglichkeit inhaltlicher Rückverknüpfungen, denn es liegen of-

fensichtlich Überschneidungen mit den von Mörsch (2009) vorgenommenen Ausdeutungen des jeweiligen Bildungsverständnisses innerhalb der unterschiedlichen Diskurse der Kunstvermittlung<sup>356</sup> vor. Bspw. überdecken sich m. E. das Bildungsverständnis des affirmativen und – noch linearer – des reproduktiven Diskurses von Mörsch und die Idee von Bildung zur Enkulturation nach Fromm zu weiten Teilen. Und die Idee der ‚Bildung als Befähigung zum eigenen Urteil‘ klingt auch im Bildungsbegriff des transformativen Diskurses an.

Eine (ergänzende<sup>357</sup>) Orientierung an den genannten Verständnissen von Bildung sensu Fromm scheint somit zu interessanten Deutungs- bzw. Diskussionsmöglichkeiten zu führen und die innerhalb des empirischen Materials rekonstruierbaren Auffassung(en) von Bildung weiter zu differenzieren/abwägen zu können; womit eine (womöglich fallübergreifende) Kartographie von Aussagen zum subjektiven Verständnis von Bildung, Bildungsanspruch und auch den Erwartungen gegenüber museumspädagogischen Vermittlungsangeboten vorgenommen werden kann.

### **11.6 Vermittlung und Pädagogik: (Wissens-)Vermittlung nach Kade**

Ein weiterer Begriff, welcher für sich betrachtet werden soll, ist der der ‚Vermittlung‘. Der Begriff ist innerhalb der vorausgegangenen Abschnitte bereits in verschiedentlichen Kontexten gefallen und genutzt worden, bspw. als Beschreibung der praktischen Tätigkeit von Museumspädagog\*Innen (‚Museumspädagog\*Innen vermitteln ...‘) oder sogar als mögliche, alternative Bezeichnung für den Beruf an sich.<sup>358</sup> Das Für und Wider des Begriffs Vermittlung als Bezeichnung wurde in dieser Hinsicht bereits diskutiert. Ebenso wurde deutlich, wie die Vermittlungsleistung methodisch vollzogen wird (also: wie

<sup>356</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.1.

<sup>357</sup> Zu denen, welche innerhalb der ‚Diskurse der Kunstvermittlung‘ nach Mörsch (2009) benannt werden.

<sup>358</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.2.

die Vermittlung in der Praxis vorangebracht werden kann), außerdem was die Ziele und wer die Zielgruppen der Vermittlung sind („wem soll was wozu vermittelt werden?“).

Was nun innerhalb dieses Abschnitts noch ergänzend aufgearbeitet werden soll, ist

- die enge Verknüpfung der Vermittlung und des Pädagogischen. Vermittlung ist eine ‚Leistung‘ oder ‚Aufgabe‘ innerhalb welcher (auch fernab von der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und sogar fernab der pädagogischen Profession) grundsätzlich etwas P ä d a g o g i s c h e s mitschwingt<sup>359</sup>, bzw. das jegliche Vermittlungsoperation einen genuin pädagogischen Charakter hat
- zweitens, was der grundsätzliche I n h a l t dieser Vermittlung ist, also w a s soll da vermittelt werden; lässt sich dies (trotz der Heterogenität der Exponate und Musealien) irgendwie pauschalisieren?

Diese beiden Aspekte werden nun mittels der Aufarbeitung eines theoretischen Entwurfs zur ‚Vermittlung‘ von Kade (1997) erörtert. Der Abschnitt ist zudem geeignet, die relativ düster anmutenden Einschätzungen Fromms (2010) zu den (Bildungs-)Möglichkeiten des Lernortes Museum<sup>360</sup> teilweise zu relativieren bzw. sie in einen positiven Anspruch – und zwar ganz im Sinne der Besucher\*Innenorientierung – umzuformen.

Zur Erfüllung des ersten Anspruchs dieses Abschnitts – Vermittlung als pädagogische Operation – muss etwas ausgeholt werden, indem nach der grundsätzlichen Kernaufgabe der Pädagogik innerhalb der modernen Gesellschaft gefragt wird. Kade vollzieht zur Beantwortung dieser Frage zunächst eine Aufspaltung der pädagogischen Adressat\*Innen in zwei Gruppen. Diese lassen sich überschreiben mit den Bezeichnungen ‚Junge Menschen‘ (oder ‚Nicht-Erwachsene‘) und ‚Erwachsene‘. Der Pädagogik kommt auf Grundlage der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft<sup>361</sup> die Aufgabe zu,

<sup>359</sup> Vielleicht kann durch diese Aufarbeitung Fliedls (1996) Kritik dazu, „wie stark jedwede Form musealer Vermittlung umstandslos als pädagogisches Handeln vereinnahmt wird“ (Fliedl, 1996, S. 7) ausgeräumt werden (siehe dazu: Abschnitt 11.1).

<sup>360</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.

<sup>361</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.3.

„bei der nachwachsenden Generation [(Nicht-erwachsene Menschen); J. B.] die Kompetenzen zu erzeugen, die dieser im Erwachsenenstatus die selbständige Teilhabe und (Re-)Produktion der Kultur ermöglichen. Bei der Erwachsenenbildung ist das Äquivalent zur Generationendifferenz im Falle der Volksbildung die soziale Differenz zwischen (einfachem) Volk und Bürgertum.“ (Kade, 1997, S. 34; Einf.: J. B.).

Diese der Pädagogik gestellte Aufgabe (bzw. die Pädagogik/das Pädagogische gebärende Aufgabe), ergibt sich aus dem Umstand, dass die Kultur („die entwickelte Gesellschaft“) die notwendigen Wissensvermittlungsleistungen (z. B. solche zur Selbsterhaltung) nicht mehr eigenständig, gewissermaßen ‚nebenbei‘, vollziehen kann (eben aufgrund der funktionalen Differenzierungsprozesse, steigender Komplexität der Wissenssysteme usw.). Die Problematik um die Weitergabe von Wissen, also die (Wissens-)Vermittlung, gestaltet sich innerhalb dieses Settings als ein Problem, welches – um bewältigt werden zu können – zur Entwicklung des ‚Pädagogischen‘ (und im weiteren Verlauf: der Pädagogik) geführt hat. Die Pädagogik soll dieses gesellschaftliche Problem lösen, indem sie ‚vermittelt‘, etwa zwischen subjektiver und objektiver Welt oder zwischen gesellschaftlichem Wissen und Individuum (vgl. Kade, 1997, S. 35 f.). Damit wird deutlich, wo der Ursprung der Verbindung zwischen Pädagogik, dem Pädagogischen und der Vermittlung liegt und was der Inhalt der Vermittlung ist:

„Das Pädagogische ist die Praxis des Vermittelns<sup>362</sup> von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten [worunter im Kontext der vorliegenden Arbeit auch die Kunst gefasst werden könnte; J. B.] als soziale Praxis unmittelbar geschehen soll.“ (Kade, 1997, S. 35 f.; Einf.: J. B.)

Diese Verortung bleibt für die Pädagogik allerdings nicht ohne Konsequenz, sondern führt zu einer Reihe von Folge-Entwicklungsprozessen, gesellschaftlichen Verstrickungen und weiteren Fragen be-

<sup>362</sup> Kade trifft hier die auch von Nettke (2011) rezipierte Unterscheidung verschiedener Vermittlungsformen, die hier als Zitat mit Ergänzungen wiedergeben werden soll: „Unter den vielen historisch sich entwickelnden Formen lassen sich als grundlegende Formen neben der personalen Vermittlung in Face-to-Face Situationen, orientiert am Modell Unterricht, die Formen medialer [nach Kade bspw. Zeitungen, Fernsehen; J. B.] und strukturaler Vermittlung [nach Kade bspw. pädagogische Arrangements, offene Lernumfelder; J. B.] ausmachen, die gerade im Kontext massen- und multimedialer Vermittlung gesellschaftlich an Bedeutung gewinnen“ (Kade, 1997, S. 47 f.; Einf. J. B.).

züglich der pädagogischen Programmatik. Die genannten Folgen betreffen auch das museumspädagogische Handeln, wie sich noch zeigen wird, und werden daher überblicksartig vorgestellt.

Aber zunächst noch einmal zurück zu der Bedeutung der eben gegebenen Verortung bezüglich der (gesellschaftlichen) Aufgabe des ‚pädagogischen Systems‘ und dem Inhalt der Vermittlung: der Pädagogik bzw. dem Pädagogischen kommt mittels dieser Verortung einerseits die Rolle einer „allgemeinen Voraussetzung für Kultur [zu; J. B.] und [sie; J. B.] tritt [aus diesem Grund andererseits als vermittelnde Größe; J. B.] überall und lebenslang zwischen kulturelle Objekte und Subjekte“ (Kade, 1997, S. 34; Einf.: J. B.). Infolge dieser ‚recht zentralen‘ Stellung kommt es seitens der Pädagogik zu fortgesetzten Expansionsprozessen, einem Ausbau ihrer institutionellen Organisierung, einer Zunahme professioneller Betreuung und auch: der Entfaltung einer universitären Erziehungswissenschaft (vgl. Kade, 1997, S. 34 f.). Angepasst an die Vokabeln der vorliegenden Untersuchung ließe sich auch von einem Prozess der Professionalisierung und Professionsentstehung sprechen.

Diese Entwicklung in Richtung einer unabdingbaren Allgegenwärtigkeit trägt allerdings auch weiter dazu bei, dass es sich bei der Pädagogik bzw. dem Pädagogischen nicht mehr um ein ausschließlich institutionell identifizierbares Phänomen handelt (z. B. ‚die Schule‘) sondern um eine (Handlungs-)Struktur, welche eine bestimmte soziale Praxis generiert (unabhängig von einem professionalem Kontext). Grenzen zu anderen Teilsystemen (bspw. anderen Wissenschaften oder ‚Welten‘) sind dann infolge auch nicht mehr in erster Linie institutioneller sondern struktureller Natur und werden über einen spezifischen Handlungscode bestimmt (vgl. Kade, 1997, S. 38).<sup>363</sup> Für die Pädagogik lautet dieser Code – entsprechend der sie begründenden, gesellschaft-

<sup>363</sup> Peez (1999) schließt sich diesem Gedanken an und folgert, dass die Systembildung des Pädagogischen dadurch nicht mehr (ausschließlich) an Institutionen und pädagogische Professionalität gebunden ist, „sondern [...] auch in der Clique, im Betrieb, im Büro, beim Zeitunglesen, am Fernsehen, beim Ausstellungsbesuch, in künstlerischen Projekten stattfinden [kann; J. B.]“ (Peez, 1999, S. 5; Ausl. & Einf.: J. B.).

lichen Vermittlungsproblematik – ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ (vgl. Kade, 1997, S. 38).<sup>364</sup>

Pädagogik (oder: ‚das Pädagogische‘) greift diesen Code auf und betrachtet (im Kontext ihrer Aufgabe) „Wissen als allgemeines gesellschaftliches Vermittlungsmedium“ (Kade, 1997, S. 38)<sup>365</sup>, welchem sie sich annimmt: Pädagogik möchte Wissen ‚vermitteln‘ (um die ihr anvertraute Aufgabe innerhalb der funktional differenzierten Gesellschaft zu erfüllen) und anders als bspw. der Wissenschaft geht es der Pädagogik (wenn sie nicht gerade als Disziplin betrieben wird) nicht um die Produktion neuen Wissens (vgl. Kade, 1997, S. 38).<sup>366</sup>

Zur Selektion des zu vermittelnden Wissens kommt innerhalb der pädagogischen Handlungspraxis der genannte Code ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ zur Anwendung. Diesem Code kommt die Aufgabe zu, Grenzen innerhalb eines in der Gesellschaft unterschiedslos zirkulierenden Wissensstromes zu markieren und dadurch das Vermittlungsmedium Wissen in eine eigene (neue) – und zwar p ä d a g o g i s c h e – Form zu bringen, etwa als dementsprechend ausformulierter Bildungs- bzw. Lehr-/Lerninhalt. Die Anwendung des Codes führt somit direkt zur pädagogischen Handlungsaufgabe; dem (methodisch geleiteten) Vermitteln (vgl. Kade, 1997, S. 38 ff.).

Aus der konsequenten Anwendung des Codes ergeben sich aber noch weitere pädagogische Entwicklungen: sie kann dazu beitragen, normativ (oder historisch) geprägte Grenzen aufzuheben, welche darüber entscheiden, was für Inhalte überhaupt vermittelt werden sollen. Entlang des Codes bedeutet dies: alles Wissen und nicht mehr bloß bestimmte Dinge, etwa herausragende Kulturgüter, werden vermittelt, insofern vermittelbar.

<sup>364</sup> Als Vergleich bietet Kade das Wirtschaftssystem an, innerhalb welchem Geld das Medium bildet und dementsprechend ein anderer Code formuliert wird. Der Modalitätscode im Wirtschaftssystem könnte lauten: verkäuflich/nicht-verkäuflich (vgl. Kade, 1997, S. 38).

<sup>365</sup> Die Formulierung wird etwas deutlicher, wenn der Wortteil ‚Medium‘ durch ‚Mittelpunkt‘ oder ‚Mitte‘ ersetzt wird.

<sup>366</sup> Kade räumt ein, dass auch außerhalb des pädagogischen Systems (in welchem Wissen pädagogisch (methodisch, z. B. mittels der genannten Vermittlungsformen) strukturiert vermittelt wird) Wissensvermittlung stattfindet, dabei handelt es sich allerdings „um eine einfache, noch nicht reflexiv gewordene Wissensvermittlung. Sie wird unreflektiert im Kontext anderer Operationen vollzogen“ (Kade, 1997, S. 41).

An diese Feststellung lässt sich im Kontext der Untersuchung die Anschlussfrage knüpfen, ob in Bezug auf die (Praxis der) Museumspädagogik und ihre Ansprüche ebenfalls eine solche (offene) Programmatik festgestellt werden kann. Orientieren sich Museumspädagog\*Innen schlichtweg an den (ihnen vorgesetzten) Kulturgütern in ihrer Reichweite, oder prüfen sie noch weitere Wissensaspekte im Kontext der Institution Museum auf ihre Vermittelbarkeit? Hier entsteht eine Kurve zu verschiedenen theoretischen Anknüpfungspunkten am Bildungsanspruch der Museumspädagogik: die Kritik einer im weitesten Sinne ‚unpolitischen/unkritischen‘ Vermittlung wie sie durch Vogt (2008) und Jürgensen (1998) moniert wurde oder die zahlreichen Verweise auf die in der Praxis anscheinend anzutreffenden, unterschiedlichen Bildungsziele museumspädagogischer Arbeit, wie sie z. B. Mörsch (2009) postuliert. Oder auch die Feststellung von Peez (1999), dass sich unter Anwendung von Kades Vermittlungstheorie auch ohne pädagogische Professionalität<sup>367</sup> ein pädagogisches System herausbilden kann (vgl. Peez, 1999, S. 5) – welches dann allerdings eben lediglich Wissen weitergibt – irgendwie und evtl. auch nicht selbstreflexiv – und die Kritik an der Bezeichnung ‚Vermittlung‘ durch Vogt (2008) wieder aufblüht.<sup>368</sup>

Zurück zur Anwendung des Codes und deren Folgen: über die Aufhebung von normativen Grenzen hinaus führt der Code nämlich auch zu Momenten pädagogischer Entgrenzung. Insbesondere deshalb, da durch seine Offenheit eine inhaltliche Beliebigkeit (des zu vermittelnden Wissens) entsteht, welche zu inhaltlicher Fremdbestimmung und Abhängigkeiten (bspw. von gesellschaftlichen Trends – oder von Kurator\*Innen) führen kann (vgl. Kade, 1997, S. 41). Kade führt als Beispiel dieser Verhältnisse die Vorgänge innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung an, welche in den letzten 30 Jahren (also von 1966-1996) stattgefunden haben.<sup>369</sup> Die Museumspädagogik und deren sich über die Dekaden wandelnde und immer noch differierende ‚Bil-

<sup>367</sup> Wie etwa von Nieke (2002; Abschnitt 8) konzipiert.

<sup>368</sup> Eine Problematik welche im weiteren Verlauf dieses Abschnitts noch deutlicher wird.

<sup>369</sup> Womit er zweifellos auch die Entwicklungsprozesse anspricht, welche auch in Abschnitt 7.1, während der historischen Betrachtung des Kompetenzbegriffs, thematisiert wurden.

dungsziele/Bildungsansprüche‘ (auf welche unlängst verwiesen wurde) erscheinen allerdings mindestens genauso, wenn nicht sogar noch besser dazu geeignet, diese möglichen Einflüsse mit einem Beispiel zu untermauern.<sup>370</sup> Wie kann in der Praxis mit diesen schier unbegrenzten Möglichkeiten umgegangen werden? Diese Frage wird im weiteren Verlauf des Abschnitts noch aufgegriffen.<sup>371</sup>

Unabhängig davon lässt sich zunächst konstatieren, dass die Orientierung am besagten Code und die anknüpfende Erbringung der Vermittlungsoperationen nicht nur (fast zwangsläufig) eine relativ konstant verlaufende, dauerhafte Modernisierung der Vermittlungsmethoden mit sich bringt (schließlich bedarf annähernd jeglicher Inhalt – um einen pädagogischen Terminus einzubinden – seiner eigenen Didaktik) sondern auch zu einer nicht einzugrenzenden „Expansion des Pädagogischen“ (Kade, 1997, S. 41) führt. Schließlich ist das gesellschaftliche Vermittlungsproblem nicht auflösbar. Es wachsen stetig neue Generationen nach und immer neues Wissen entsteht, welches vermittelt werden möchte. Das pädagogische System kann/muss sich deshalb fortgesetzt reproduzieren und weiter expandieren (vgl. Kade, 1997, S. 43).

Kades theoretischer Entwurf zum Code ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ führt aber noch zu weiteren – ebenso auch für die Museumspädagogik relevanten – Schlussfolgerungen. So äußert Kade zunächst, dass die Durchführung von Vermittlungsoperationen (also Vermittlungsleistungen) nicht zwangsläufig zu komplementären Aneignungsprozessen durch die Adressat\*Innen der Vermittlung führen muss (dem Muster von Reiz-Reaktion entsprechend). Dies leuchtet besonders dann ein, wenn die von Kade vertretene systemtheoretische Ansicht geteilt wird, dass es sich bei den Adressat\*Innen prinzipiell um geschlossene, autopoetische, selbstreferentielle psychische Systeme handelt, welche durch die Vermittlungsoperationen nicht direkt be-

<sup>370</sup> Ein Verweis auf die Ideologisierung pädagogischer Wissensvermittlung, wie sie in der Vergangenheit bereits mehrfach betrieben wurde, kann hier ebenfalls als drastisches Beispiel genutzt werden.

<sup>371</sup> Ein Verweis auf die Handlungsmomente professioneller Pädagogik bzw. professionellen pädagogischen Handelns (eben wie von Nieke (2002) oder Giesecke (1996a/2013; 1996b) formuliert) leitet ebenfalls zu diesbezüglichen Antworten.

rührt oder gar beeinflusst werden können. Das bereits schon zuvor kritisierte, hoch technokratisch eingeschätzte (oder gar behavioristisch anmutende) Aurenmantra<sup>372</sup> lässt sich mittels dieser Theorie nicht tragen. Die Aneignung steht der Vermittlung innerhalb dieser Sichtweise qua gegenüber und bezeichnet die systemspezifische Operation (hier: der Adressat\*Innen), mittels welcher ein Weltbezug hergestellt wird. Und zwar innerhalb einer Dualität des Selbst-/Fremdbestimmt, also einer selbstbestimmten (m. E. selektiv-modifizierend operierenden) Aneignung z. T. fremdbestimmter Inhalte.<sup>373</sup> Die kanonisiert erscheinende Unterstellung der unmittelbaren Wirkung einer etwaigen Aura findet hier definitiv keinen Platz.

Kades systemtheoretisch geprägtes Aneignungskonzept scheint allerdings erst in den letzten Jahren, unter veränderten pädagogischen Ausgangsbedingungen, so recht rezipiert worden zu sein. Innerhalb der pädagogischen Historie (und damit auch jener der Vermittlung) fand in der Vergangenheit ein primärer Bezug auf die Bildung der Adressat\*Innen statt, die Unterscheidung Bildung/Nicht-Bildung war die Grundlage einer dichotom geordneten, pädagogischen Welt; Bildung wurde als subjektive Aneignung von Kultur aufgefasst (vgl. Kade, 1997, S. 49). Wissensvermittlung wurde mit der Aneignung des vermittelten Wissens durch die Adressat\*Innen gleichgesetzt, „das Lehren impliziert[e; J. B.] das Lernen als die ihm komplementäre Aktivität“ (Kade, 1997, S. 54; Anp.: J. B.). Solange die Pädagog\*Innen (oder: die Vermittler\*Innen) und die Adressat\*Innen aus dem gleichen sozio-kulturellen Milieu stammten und beiderseits gleiche oder ähnliche (inhaltliche) Interessen und Bildungsmotive stammten, war die Differenz zwischen Aneignungsprozessen und Wissensvermittlung laut Kade kein Thema (vgl. Kade, 1997, S. 54). Dieser Zustand ließ sich auch dadurch erklären, dass auf Basis des gleichen Herkunftsmilieus die Chancen gut standen, dass die Adressat\*Innen die notwendigen kognitiven Kompetenzen mitbrachten, welche das zu vermittelnde

<sup>372</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.

<sup>373</sup> Bei dem so oft hervorgehobenen *L e r n e n* handelt es sich nach Kade *n u r* um eine verabsolutierte und von der Pädagogik überbewertete Aneignungsform. Weitere Aneignungsformen sind z. B. Arbeit, Kommunikation und Konsumtion (vgl. Kade, 1997, S. 49).

(bzw. anzueignende) Wissen ihnen abverlangte<sup>374</sup> (vgl. Kade, 1997, S. 54 f.). Unter modernen gesellschaftlichen Bedingungen bildet dieses Setting jedoch nicht mehr den (pädagogischen) Normalfall – Fromms weiter oben eingebrachter Verweis auf die Heterogenität der Besucher\*Innen/Nutzer\*Innen museumspädagogischer Angebote (vgl. Fromm, 2010, S. 369) drängt sich hier förmlich als Beispiel auf. Daher haben Konzepte einer pädagogischen Provinz<sup>375</sup>, welche einen pädagogischen Schonraum (also einen geschützten pädagogischen Bereich) aufbaut (vgl. Kade, 1997, S. 55), die

„Funktion [übernommen; J. B.], die für pädagogisches Handeln notwendige Fiktion der Überbrückung einer Kluft zwischen Wissensvermittlung und Aneignung [...] zu erzeugen und zu stabilisieren, unter denen es eher unwahrscheinlich ist, daß die pädagogischen Ziele mit den Interessen der Adressaten kompatibel sind.“  
(Kade, 1997, S. 55; Einf. & Ausl.: J. B.)

Laut Kade, der hier auf die gängigen Begriffe des Jargons zur gesellschaftlichen Modernisierung zurückgreift, bspw. der ‚Pluralisierung von Lebenslagen‘ oder die ‚Individualisierung von Biographien‘, öffnet sich das Spektrum zwischen Vermittlung und Aneignung immer weiter (vgl. Kade, 1997, S. 55). Die Pädagogik muss mit diesem Zustand im Kontext ihrer Aufgabenerfüllung nun umgehen und Kade zeichnet in dieser Hinsicht ein Kontinuum von Handlungs- bzw. Vermittlungsoptionen auf, welcher sie sich währenddessen bedient – und auch die bereits thematisierte Selektion der eigentlichen Vermittlungsinhalte tangiert: sie kann einerseits auf traditionellen Verfahrensweisen beharren und zwischen Wissensvermittlung und Aneignung nicht differenzieren. Lernen wird dann verstanden als ein synchroner Effekt des Lehrens und gelernt wird genau das, was gelehrt wurde. Die Lehrinhalte sind verbindlich vorgegeben und werden bspw. auf Grundlage der Generationendifferenz ausgewählt (im Sinne einer Vorabselektion von Wissen, welches für die selbständige Teilhabe und (Re-)Produktion der Kultur von den Auswählenden als relevant erachtet wird (zu

<sup>374</sup> Kade untermauert diese Aussagen durch den Verweis auf Prozesse der kulturellen, sozialen ‚Vorvermittlung von Aneignung und Vermittlung‘, eben durch das geteilte Herkunftsmilieu (vgl. Kade, 1997, S. 54). Alternativ ließe sich hier in ähnlicher Richtung auch mit Bourdieu & Passeron (1971) („Die Illusion der Chancengleichheit“) argumentieren.

<sup>375</sup> ‚Provinz‘ im Sinne eines Bezirks.

diesen Selektionsparametern siehe: Kade, 1997, S. 34). Die Willkür individueller Aneignung soll darüber ausgeschaltet werden (vgl. Kade, 1997, S. 56).

Am anderen Ende dieses Kontinuums sieht Kade pädagogische Verhältnisse, innerhalb welcher die Wissensvermittlung (in ihrer operativen Ausprägung) vom Prozess der Aneignung entkoppelt wird; eine Verbindung besteht nur noch äußerlich, über Raum und Zeit. Aneignung geschieht durch eine

„relativ beliebige Nutzung von Angeboten der Wissensvermittlung. [...] Vermittlungsoperationen machen in diesem Fall gleichsam Angebote zur Aneignung, sie eröffnen ‚Möglichkeitsräume‘, geben also keine spezifische Aneignungsrichtung mehr vor.“ (Kade, 1997, S. 56; Ausl.: J. B.)

Pädagogische Institutionen (Kade benennt an dieser Stelle die Schule, die Sozialpädagogik und die Erwachsenenbildung) werden als komplexes Angebot genutzt; die Nutzer\*Innen können sich gegenüber diesen „auf je individuelle Weise selektiv und kontingent verhalten“ (vgl. Kade, 1997, S. 56).

In dieser zweiten Herangehensweise liegt m. E. die museumspädagogische Chance, den Anspruch auf Bildung trotz erschwelter Bedingungen doch noch durchsetzen zu können. Vor allem im Verbund mit Kades darauf aufbauender Konstruktion des Verantwortungsverhältnisses in Bezug auf den Erfolg pädagogischer Wissensvermittlungsoperationen:<sup>376</sup>

„Wenn das pädagogische System sich in seinen Vermittlungsoperationen nur noch auf sich selbst bezieht, gerade auch indem diese sich auf den Teilnehmer richten, dann hat sich das viel erörterte Problem des Technologiedefizits<sup>377</sup> gewissermaßen von selbst erledigt. Die Vermittlung von Wissen im pädagogischen System wird indifferent gegenüber dessen Aneignung. Solange nur überhaupt etwas angeeignet wird, gleichgültig was, kann von Wissensvermittlung gesprochen werden und reproduziert sich die Pädagogik als Vermittlungssystem.“ (Kade, 1997, S. 57)

<sup>376</sup> Welche gleichsam zur Kur der museumspädagogischen Selbstzweifel genutzt werden können, welche sich fast unweigerlich nach der Rezeption des hier zuvor abgebildeten Aufsatzes von Fromm (2010; Abschnitt 11.5) ergeben müssen.

<sup>377</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.6.

Wenn Museumspädagogik so orientiert praktiziert wird, dann vollzieht sie eine Übertragung der Verantwortung für die Resultate ihrer im Museum verorteten Bildungsangebote, also die Resultate des pädagogischen Handelns von der Anbieter\*Innen- zur Aneignungsseite. Die Adressat\*Innen bestimmen so selbst, welche ‚Ergebnisse‘ ihre Teilnahme an (museums-)pädagogischen Angeboten letzten Endes hat (vgl. Kade, 1997, S. 58 f.). Was hierzu allerdings vollzogen werden muss, ist ein striktes Abrücken von der Idee, bildungstheoretischer Objektivismus wäre der Ausgangspunkt museumspädagogischen Handelns und außerdem von der Vorstellung, die Museumspädagogik könne Aneignungsprozesse methodisch steuern.

Der empirische Teil der Untersuchung wird zeigen, ob und wie weit dieser ‚Verantwortungsaustausch‘ innerhalb der Museumspädagogik (bereits) anzutreffen ist.<sup>378</sup>

### 11.7 Zusammenfassung zum Abschnitt

Die in Abschnitt 11 durchgeführten, metatheoretischen und daran anknüpfenden (weiteren) Überlegungen zur Museumspädagogik haben aufgezeigt, dass innerhalb des (theoretischen) Diskurses in Hinsicht auf einige Kernfragen und Kernbegriffe Uneinigkeiten bestehen. Die hier in den vorausgegangenen Abschnitten dargestellten Uneinigkeiten<sup>379</sup> betreffen

- die Einordnung (oder die grundsätzliche Orientierung) der Museumspädagogik in einen/an einem disziplinären Kontext. Nach Prüfung verschiedener Vorschläge wurde eine Verortung der Museumspädagogik innerhalb der Pädagogik vorgenommen, genauer als kulturpädagogisches Teilgebiet
- die eigentliche Bezeichnung der (kunstvermittelnden) Tätigkeit mit dem Terminus ‚Museumspädagogik‘. Dieser Dissens mag zuerst nach Wortklauberei klingen, die tiefere Bedeutung des Unterschieds zwischen einer Etikettierung der Tätigkeit mit ‚Vermittlung‘ oder ‚Museumspädagogik‘ wurde jedoch heraus-

<sup>378</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.3.1.4.

<sup>379</sup> In Bezug auf die Uneinigkeiten im Fachdiskurs wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt.

gearbeitet.<sup>380</sup> Währenddessen wurde ersichtlich, dass ein museumspädagogischer Umgang mit Musealien (nach Vogt (2008) & Jürgensen (1998)) über bloßes Vermitteln hinausgeht und auch Elemente professionellen pädagogischen Handelns inkludiert, wie sie von Nieke (2002) benannt wurden. Professionelles museumspädagogisches Handeln kann damit m. E. ansatzweise die Rolle eines Katalysators der kulturell distinktiven Ausprägungen und Momente des Museums übernehmen.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass

- innerhalb der Museen die Stellung der Museumspädagogik teils nicht frei von Problemen ist. Museumspädagogik steht vor Problemen der Anerkennung und der Definition von Kompetenz (sowohl in Bezug auf ihre Fähig- wie auch Zuständigkeiten)
- die museumspädagogische (Selbstbe-)Forschung unterentwickelt ist, die Besucher\*Innenforschung in erster Linie sozialstatistisch auftritt und weiterhin Probleme beim Transfer von Wissen aus der Wissenschaft in die Praxis bestehen
- im Fachdiskurs verschiedene Ideen davon anzutreffen sind, was die Ziele von Bildung (im Museum) sind und wie während Bildungsprozessen mit den Inhalten der Bildung umgegangen wird/werden soll
- der Bildungsanspruch von Museumspädagogik und Museum einer kritischen Betrachtung kaum standhält ohne an Umfang einzubüßen
- die Problematik der wahrscheinlich kaum zu erfüllenden Bildungsansprüche sich noch verschärft, wenn entweder materiale Bildung in den Fokus der Vermittlungsleistung gestellt wird oder mit bisher nicht hinreichend erforschten Konzepten wie der ‚besonderen Aura des Gegenstands‘ operiert wird – möglichst noch unter dem Verweis auf konstruktivistisch geprägte Vermittlungsstrategien
- der Anspruch der (Wissens-)Vermittlung an sich eine pädagogische Handlungsstruktur produziert, welche auch fernab pädago-

<sup>380</sup> Unabhängig zu den Diskursen der Kunstvermittlung sensu Mörsch (2009). Insofern hier eine Zuordnung stattfinden soll, so handelt es sich m. E. bei dem transformativen und dem dekonstruktiven Diskurs eher (entsprechend des hier aufgezeigten Verständnisses professionellen/professionalen pädagogischen Handelns (sensu Nieke (2002)) um ein museumspädagogisches Handeln und bei dem affirmativen und reproduktiven Diskurs eher um Vermittlung; im Begriffsverständnis Vogts (2008) bzw. Jürgensens (1998). Kunstvermittlung kann damit gemäß ihrer inhaltlichen Ausgestaltung (um hier die Pole des entsprechenden Kontinuums abzubilden) also sowohl schlichte Vermittlung von Kunst als auch (idealerweise professionelles) pädagogisches Handeln im Museum sein. Wobei die Realisierung innerhalb der Praxis sehr wahrscheinlich irgendwo zwischen diesen Polen stattfindet (so wie auch Mörsch selbst feststellt, dass die Vermittlung Anteile unterschiedlicher Diskurse beinhalten kann (vgl. Mörsch, 2009, S. 12)). Insofern innerhalb der Untersuchung von Vermittlung, Kunstvermittlung und Museumspädagogik die Rede ist, sollte diese Klärung die Hintergrundfolie bilden. So wurde ja auch bspw. festgestellt, dass die Ansprüche/Ziele der Museumspädagogik und die der Kunstvermittlung auf allgemeiner Ebene analog erscheinen, so dass die Bezeichnungen (teils) synonym verwendet werden können – sich (wie aufgezeigt) auf spezifischer, diskursiver Ebene jedoch Möglichkeiten der Abgrenzung ergeben (siehe dazu: Abschnitt 10.2.2; 10.4), bspw. wenn Kunstvermittlung lediglich als die kritisierte Vermittlung agiert bzw. dieses Selbstverständnis transportiert. Die Verwendung des Begriffs ‚Museumspädagogik‘ erscheint auch aus diesem Blickwinkel (vor der hier entwickelten Hintergrundfolie der Implikationen dieses Begriffs) als grundsätzlich unmissverständlicher.

gischer Profession gegeben sein kann. Für das Museum ist die Anwesenheit einer pädagogischen Profession (bzw. pädagogischer Fachlichkeit) allerdings von erhöhter Bedeutung, da sich dann die katalytische Funktion selbiger durch die Anwendung von Methoden und Konzepten professionellen Handelns entfalten kann. Dies bedeutet weiterhin, dass Vermittlung etwas Pädagogisches enthält, die Umsetzung aber nicht zwingend den Ansprüchen pädagogischer Profession (bzw. Fachlichkeit) genügt, bspw. wenn keine kritische Betrachtung (der Vermittlungsinhalte und der Vermittlungsinstanz) stattfindet oder ein (Adressat\*In und Gegenstand) angemessener Umgang mit Vermittlungsmethoden praktiziert wird

- es sich bei der Museumspädagogik trotz des problematisch erscheinenden Bildungsanspruchs nicht unbedingt um ein überholtes Konstrukt handelt. Insofern die Erkenntnisse von Fromm (2010) und Kade (1997) kombiniert werden, könnte ein neu formulierter Anspruch der Museumspädagogik sein, die Verantwortung für Aneignungen auf die Adressat\*Innen zu übertragen und sich primär auf die Erbringung von (immer weiteren) Vermittlungsoperationen zu konzentrieren – ohne sich dabei auf bestimmte Inhalte zu fokussieren, die unbedingt angeeignet werden müssen.

Die dargestellten Punkte greifen ineinander und beeinflussen sich unmittelbar gegenseitig (bspw. Forschung und Stand oder Bildungsverständnis und die Ansprüche an die Wissensvermittlung). Weiterhin ist denkbar, dass die (bei den Praktiker\*Innen sehr wahrscheinlich vorhandenen) Kenntnisse und Einstellungen zu diesen Fragen auch deren professionelles Handeln beeinflussen und dessen Silhouette somit formen. In der empirischen Phase und während der Rekonstruktionsarbeiten werden diese Aspekte deshalb in die Untersuchung möglichst weit mit einbezogen.

## **12 Museumspädagogik als Professionsaspirantin und professionelles museumspädagogisches Handeln**

Auf Grundlage der vorausgegangenen Abschnitte zur Betrachtung der Museumspädagogik auf berufspraktischer und theoretischer Ebene kann an dieser Stelle nun eine Diskussion darüber eröffnet werden, inwiefern der Museumspädagogik der Status einer eigenständigen Profession zukommt. Ebenfalls kann eine Einschätzung in Bezug auf

das Verhältnis von Museumspädagogik und Professionalisierung (bzw. Professionalisierungsprozessen) vorgenommen werden. Beide Aspekte werden hier nacheinander behandelt.

### **12.1 Erste Abwägung: Ist die Museumspädagogik eine eigenständige Profession?**

Um zu einer Einschätzung kommen zu können, ob es sich bei der Museumspädagogik um eine Profession handelt, werden die in Abschnitt 6 der Untersuchung erarbeiteten Erkenntnisse zum Komplex ‚Profession‘ bzw. zu den dort behandelten professionstheoretischen Modellen mit den zwischenzeitlich erarbeiteten Erkenntnissen zur Museumspädagogik (Abschnitte 10-11) in Bezug gesetzt.

Der Ablauf dieser Betrachtung (und Abwägung) gestaltet sich in der Form, dass der Reihe nach die folgenden Aspekte und professionstheoretischen Modelle/Perspektiven auf den Gegenstand Museumspädagogik fokussiert und darauf basierende Einschätzungen getroffen werden:

- Die allgemeine und merkmalsorientierte professionstheoretische Perspektive auf Profession auf den Gegenstand Museumspädagogik (Abschnitt 12.1.1)
- Parsons (1964a; 1968) strukturfunktionalistische Perspektive auf Profession (Abschnitt 12.1.2)
- Die Frage nach der Möglichkeit einer Zusprechung des Status einer Profession über professionales Handeln (Abschnitt 12.1.3)
- Schützes (1996) interaktionistische Perspektive auf Profession (Abschnitt 12.1.4)
- Stichwehs (1996) systemtheoretische Perspektive auf Profession (Abschnitt 12.1.5)
- Oevermanns (1996) strukturtheoretische Perspektive auf Profession (Abschnitt 12.1.6).

Abgeschlossen wird der Abschnitt mittels eines zusammenfassenden, modell- bzw. perspektivenübergreifenden Resümees bezüglich des Professionsstatus der Museumspädagogik (Abschnitt 12.1.7).

### **12.1.1 Allgemeine professionstheoretische und merkmalsorientierte Perspektive**

Eine Einschätzung des Professionsstatus der Museumspädagogik stellt sich als ein komplexes Unterfangen dar – insofern diese Einschätzung nicht auf der bloßen Schnittmenge um die relevanten Merkmale von Professionen begründet ist, welche Pfadenhauer & Sander (2010, S. 362) innerhalb unterschiedlicher professionstheoretischer Modelle erkennen.<sup>381</sup> Ginge es darum, innerhalb eines professionspolitischen Diskurses pro oder contra Museumspädagogik = Profession zu argumentieren (und sich damit innerhalb der so genannten merkmalsorientierten Perspektive zu bewegen; wie sie Demszky von der Hagen & Voß (2010, S. 763) dargestellt haben), so müsste die Entscheidung recht deutlich ausfallen: trotz erkennbarer Grundzüge einer Profession ist Museumspädagogik im Jahr 2014 dieser Status nicht zuzusprechen. Die Gründe sollen im Folgenden expliziert werden.

Erstes Kennzeichen von Professionen ist laut Pfadenhauer & Sander (2010), „das berufsbezogene, mithin ‚professionelle‘ – teilweise als ‚theoretisches‘ spezifizierte – Wissen“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362): auch wenn man der Museumspädagogik die Existenz eines solchen Wissens zugutehalten will, etwa weil sie über spezifische Vermittlungsmethoden verfügt (die auf pädagogische Vermittlungsformen rekurrieren, welche auch bei Kade (1997, S. 47) zu finden sind) und grundsätzlich Forschung zum weiteren Ausbau des museumspädagogischen Fachwissens betreibt, steht sie vor Problemen, welche den Professionsstatus verstellen. So hat sich bspw. in Bezug auf das spezifische Wissen der Eindruck ergeben, dass die Museums-

---

<sup>381</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.1.

pädagogik zwar auf theoretischer Ebene durchaus Folgerungen und Ansprüche formulieren kann, welche sich aus diesem ergeben. Allerdings hat sich gleichsam der Eindruck eingestellt, dass die Umsetzung dieser Ansprüche in der Praxis oftmals nicht unbedingt auf Gegenliebe stößt und eher alles so bleibt, wie es ist/war. Resultat ist, dass sich die Museumspädagogik m. E. seit den 1970er Jahren nicht so wesentlich weiterentwickelt hat (vom quantitativen Umfang mal abgesehen) wie immer wieder innerhalb der Fachveröffentlichungen postuliert wird. Es hat zwar einige Verschiebungen gegeben, bspw. im Anspruch des Methodeneinsatzes oder durch die Rezeption bildungstheoretischer Erkenntnisse, im Großen und Ganzen wird die Museumspädagogik aber noch immer innerhalb der Einrichtung dominiert. Simples Beispiel: andere Parteien entscheiden schlussendlich darüber, ob sie im Haus existent ist oder nicht.

Der nächste Aspekt, welcher einer professionspolitisch motivierten Anerkennung des Professionsstatus im Weg steht, ist der Mangel einer formalrechtlichen Definition sowohl des Tätigkeitsfeldes als auch des notwendigen Bildungsabschlusses der dort Praktizierenden. Die Museumspädagogik genießt keinerlei gesetzlichen Schutz für das, was sie wie tut wie auch für den Umstand, von wem mit welcher Ausbildung in der Praxis gewirkt wird. Auch heute ist die Praxis durch sehr heterogene Level der Qualifikation und der pädagogischen Fachlichkeit geprägt. Absolvent\*Innen diverser Disziplinen arbeiten museumspädagogisch, teilweise ohne pädagogische Grundkenntnisse. Der mögliche Verweis darauf, dass diese pädagogischen Kenntnisse nicht erforderlich seien, wenn nicht ausschließlich mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, ist schlichtweg falsch, insofern die Argumentation der pädagogischen Handlungselemente nach Vogt (2008) und Jürgensen (1998) bemüht wird und Anerkennung findet. Eine Argumentation, der auch die Befürworter\*Innen einer ‚dekonstruktiven Kunstvermittlung‘ zustimmen müssten: überschneiden sich doch hier inhaltliche Ansprüche an die Vermittlung – dies aber prinzipiell nicht können, da diese ihrerseits die Vermittlung durch Künstler\*Innen selbst als das Nonplusultra ansehen. Dies soll als Beispiel genügen um aufzuzeigen,

inwiefern innerhalb eines durch Interdisziplinarität geprägten, grundsätzlich pädagogischen Arbeitsfeldes Friktionen sowohl um Zuständigkeiten als auch um fachliche Autoritäten eintreten. Und ebenfalls: wie verwaschen, um nicht zu sagen, wie veraltet das allgemeine Verständnis pädagogischen Handelns und des pädagogischen Fokus in anderen Wissenschaftsdisziplinen mitunter ist. Alles in Allem führt dies zu der Forderung einer externen fachwissenschaftlichen Einflussnahme in Bereiche genuin pädagogischer Kompetenz, wobei andersherum die Mitbestimmung der Museumspädagogik, bspw. bei der Ausstellungsgestaltung eher verhalten begrüßt wird (wohl, da es damit zu einem Verlust fachwissenschaftlicher Autorität kommen könnte). Die hoch gepriesene Interdisziplinarität zwischen den unterschiedlichen Fachwissenschaften im Museum erscheint damit eher als eine interdisziplinäre Einbahnstraße in die Pädagogik, die im Grunde genommen aus Sicht der anderen Fachwissenschaften keine echte museale Wissenschaft ist, welche den Musealinen seriös Rechnung tragen kann (vgl. Freymann, 2004, S. 23; Abschnitt 11.3). Ein etwaiger Professionsstatus der Museumspädagogik muss hier definitiv negiert werden.

Als weiteres Kennzeichen von Professionen geben Pfadenhauer & Sander „die Herausbildung von Berufsverbänden zur Selbstverwaltung der Profession, ihrer typischen Wissensbestände und Praktiken der Berufsausübung und/oder eine (teils altruistisch verstandene) Gemeinwohlorientierung“ (Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362) an. Auch dieser Punkt wird von der Museumspädagogik erst im Ansatz erfüllt. Die Gründung des BvMp im Jahr 1991, die stetige Kooperation mit dem DMB und des ICOM bilden zwar bereits eine (institutionelle) Grundlage zu einer möglichen Selbstverwaltung – allerdings ohne formalrechtliche Befugnisse.

Ein weiterer, bedeutender Schritt in Richtung Profession war in diesem Zusammenhang die Veröffentlichung der „Qualitätskriterien für Museen“ im Jahr 2008. Darin sind recht detaillierte Angaben zu notwendigen Wissensbeständen und Praktiken innerhalb der Museums-

pädagogik zu finden.<sup>382</sup> Das große ‚Aber‘ hierzu muss jedoch lauten, dass es sich auch hier schlichtweg um keine Verbindlichkeiten handelt sondern um Empfehlungen, wie Museumspädagogik praktiziert werden sollte (als anschaulichen Vergleich könnte man hier bspw. den hippokratischen Eid gegenüberstellen, der individuell geleistet werden muss). Der Aspekt der (altruistischen) Gemeinwohlorientierung ist ebenfalls nicht dazu in der Lage, die Zuerkennung eines Professionsstatus entlang dieser Deutungsrichtung zu legitimieren, denn auch hier erscheint die Museumspädagogik gespalten. Einerseits wird die museumspädagogische Praxis zum überwiegenden Teil von freien und ehrenamtlichen Mitarbeiter\*Innen verwirklicht – womit dieser Praxis durchaus etwas Altruistisches anhaftet. Das Ungleichgewicht zwischen festangestellten Mitarbeiter\*Innen und den soeben genannten ergibt sich allerdings wohl eher aus der – auf theoretischer Ebene monierten – zu knappen Ausstattung museumspädagogischer Abteilungen; was zu Ende gedacht die grundsätzlich vorausgesetzte Gemeinwohlorientierung des Museums im Sinne der Absicht eines gesamtgesellschaftlichen Bildungs- und Vermittlungsanspruchs in Frage stellt. Würde diese Orientierung eine so herausgehobene Bedeutung einnehmen wie verschiedentlich postuliert, dann würden die Mittel im Museum (die zwar auch hier und so gut wie überall knapp sein mögen) schlichtweg anders verteilt.<sup>383</sup> Resultat dieser Erkenntnis ist, dass hier ggf. primär den individuellen Praktiker\*Innen eine Gemeinwohlorientierung unterstellt werden kann, nicht aber der Organisation. Auch das dritte Kennzeichen von Profession wird damit bisher lediglich ansatzweise erfüllt.

Der professionspolitischen Negierung des museumspädagogischen Professionsstatus könnte sich – um diese Einschätzung zu untermauern – zusätzlich auch dann angeschlossen werden, wenn davon ausgegangen wird, dass Professionen Berufe sind, „die sich durch besondere Erwerbs-, Qualifikations- und Kontrollchancen auszeichnen und deshalb oft ein ausgeprägtes Sozialprestige genießen“ (Demszky von

---

<sup>382</sup> Siehe dazu auch: Abschnitt 10.3.4; DMB & BvMp, 2008, S. 19 f.

<sup>383</sup> Zu dieser Kritik der Stellung der Museumspädagogik im Museum siehe auch: Abschnitt 11.3.

der Hagen & Voß, 2010, S. 762). In diesem Abschnitt und auch in den vorausgegangenen dürfte ersichtlich geworden sein, dass dies hier nicht der Fall ist, z. B. drücken sich die Kontrollchancen innerhalb der Museumspädagogik als angewandte Praxis, am ehesten dadurch aus, selbst kontrolliert zu werden (von anderen Wissenschaften, z. B. der Museologie); was dem Status einer Profession diametral gegenübersteht.

### **12.1.2 Strukturfunktionalistische Perspektive (Parsons)**

Die strukturfunktionalistische Perspektive Parsons (1964a; 1968) gestattet der Museumspädagogik höchstens zu bestimmten Teilen einen gerechtfertigten professionalen Anspruch zu. So muten die Anforderungen an qualitätsvolle Vermittlungsarbeit im Sinne von DMB & BvMp bereits relativ professionell an: z. B. der Aspekt, dass museumspädagogische Angebote sich (universalistisch) an alle Menschen wenden und danach ausgestaltet werden sollen, wie die Vermittlung (bei der Arbeit mit einer bestimmten Zielgruppe) am besten realisiert werden kann – und nicht danach, wie der (gesellschaftliche) Status der Inanspruchnehmer\*Innen ist. Allerdings gilt es hier zu bedenken, dass zumindest der finanzielle Status (der Inanspruchnehmer\*Innen) dennoch in die Erbringung von Dienstleistungen einspielen kann – und dies innerhalb der Museumspädagogik auch fortgesetzt tut: die Wahrnehmung museumspädagogischer Leistungen kostet i. d. R. Geld, umso umfassender die Leistung ist (bspw. Führung mit oder ohne Kreativarbeit), umso höher sind letztendlich auch die Kosten. Konkrete Vermittlungsleistungen werden also nicht nur über die Zielgruppe (oder wissenschaftliche Erkenntnisse) bestimmt sondern auch über die finanziellen Mittel (woher sie schlussendlich auch kommen mögen). Zudem existiert kein gesetzlich verankertes Recht, diese Dienstleistungen in Anspruch nehmen zu können – und die daraus entstehenden Kosten evtl. (zumindest teilweise) erstattet zu bekommen, wie dies für die Inanspruchnahme anderer professioneller Leistungen der Fall ist

(und sein muss, da sich ansonsten der besondere Status der Professionen nicht langfristig aufrechterhalten ließe).

Die Frage nach einer individuellen Kollektivitätsorientierung der Praktiker\*Innen als weiteres professionales Element dieser Tätigkeit erscheint darüber hinaus – in Anbetracht der Beschäftigungssituation – fast zynisch, wenn sie einer (nicht professionalen) selbstbezogenen Orientierung gegenübergestellt wird, die primär auf Lohnerwerb abzielt. Dennoch erscheint sie zum jetzigen Zeitpunkt auf Grundlage der statistischen Zahlen des IFM-SMB (2008) als definitiv gegeben, andernfalls ließen sich museumspädagogische Angebote wohl kaum realisieren.

Trotz solcher professionalen Elemente kann auch innerhalb der strukturfunktionalistischen Professionstheorie kein eigenständiger Professionsstatus attestiert werden. Die Negierung ergibt sich hier in erster Linie über die Bedeutung der museumspädagogischen Arbeit innerhalb der Gesellschaft. Professionen wenden sich in ihrer Arbeit der Bewältigung von schwerwiegenden sozialen Problemen des Lebens zu und übernehmen gesellschaftliche Funktionen der Werteverwirklichung, Normen- und Verhaltenskontrolle (vgl. Pfadenhauer & Sander, 2010, S. 362; Pfadenhauer, 2003, S. 38). Museumspädagogik stellt teils analoge Ansprüche, wenn sie bspw. formuliert, das Museum für alle Mitglieder der Gesellschaft zugänglich machen zu wollen (und Zentralwerte zu erfüllen, bspw. den der Bildung). Ihr fehlt aber gegenwärtig schlichtweg die Macht, diese Ansprüche auf einen Dienst an der Gesellschaft durchzusetzen. Sie sieht sich damit zwar in der Rolle, bestimmte gesellschaftliche Werte zu realisieren, aber die institutionellen Rahmenbedingungen, innerhalb welcher sie sich bewegt, relativieren ihre Durchsetzungsfähigkeit – es gibt keine ‚Museumspflicht‘ und erst recht keine ‚Museumspädagogiknutzungspflicht‘ (als gegenteiliges Beispiel könnte hier die Schulpflicht genannt werden, auf welche sich Lehrer\*Innen berufen können). Die Nicht-Existenz eines erhöhten Maßes an Freiheit innerhalb der beruflichen Tätigkeit, eine damit verbundene Handlungskontrolle durch innerprofessionale,

strukturelle Zwängen und das Fehlen von besonderen Privilegien und Prestige<sup>384</sup> unterstreichen die hier getroffene Einschätzung.

### 12.1.3 Profession über professionales Handeln?

Was hier für die professionspolitische bzw. strukturfunktionalistische Zusprechung des Professionsstatus gilt, setzt sich fort, wenn der Professionsstatus stattdessen über das konkrete Handeln der Praktiker\*Innen statuiert werden soll. Die von Meuser (2005) formulierten Kennzeichen des Handelns von Professionsangehörigen<sup>385</sup> sind in der museumspädagogischen Praxis – soweit sie hier bisher (noch auf theoretischer Ebene) erarbeitet wurden, in Richtung einer eigenständigen Profession in diversen Punkten entweder nicht sonderlich stark ausgeprägt oder existent. Besonders deutlich wird diese Einschätzung anhand Meusers (2005) Aussagen zur Fundierung professionalen Handelns in der jeweiligen Fachwissenschaft: das Handeln orientiert sich an Ergebnissen der Forschung, ersetzt veraltetes durch neues Wissen, das Handeln wird über den Erkenntnisstand legitimiert, nicht über organisatorische Macht und weiterhin der Suche nach fachlich zu begründender Eigenmacht (vgl. Meuser, 2005, S. 258).

Die Mischung einer – wie bereits festgestellt – als ‚ausbaufähig‘ zu bezeichnenden Besucher\*Innenforschung<sup>386</sup>, die – wenn man Fromm (2010) in seiner diesbezüglichen Ansicht folgt – schlussendlich kaum etwas über die Besucher\*Innen aussagt (vgl. Fromm, 2010, S. 372 ff.), und der gering ausgeprägte bis mangelhafte Transfer von Forschungsergebnissen hinein in die Praxis (wie er von Noschka-Roos (1994; 2011) festgestellt wurde) verhindert die Umsetzung der weiteren Unterpunkte des obigen indirekten Zitats Meusers (2005, S. 258) zum professionalem Handeln. Allerdings kann innerhalb dieser Kritik relativiert werden, dass die Suche nach fachlich begründeter Eigenmacht bzw. Emanzipation durchaus innerhalb der Fachliteratur stattfindet

<sup>384</sup> Siehe dazu: Pfadenhauer, 2003, S. 38 f.

<sup>385</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.1.

<sup>386</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.4.

und ein Ausbau der museumspädagogischen Eigenmacht seit mehreren Jahrzehnten vehement gefordert wird. Die Museumspädagogik scheitert in der Praxis jedoch sowohl an den (bereits angemerkten) mangelnden Transferprozessen (wodurch ihr die wissenschaftlichen Erkenntnisse für eine weitere Fundierung fehlen) und der ‚organisatorischen Macht‘ der anderen involvierten Abteilungen innerhalb des Museums bzw. der ihr nicht zur Verfügung stehenden Macht. Meusers weitere Feststellung, dass professionales Handeln „weitgehend unabhängig von Hierarchien, Autoritäten und bürokratischer Befehlsherrschaft“ (Meuser, 2005, S. 258) stattfindet, erscheint hier – ergänzend angemerkt – ausgehebelt.

Andere von Meuser (2005) konstatierte Elemente professionalen Handelns treffen demgegenüber zwar aber gleichsam: lediglich teilweise zu. So betrachtet der Autor als allererstes Kennzeichen des Handelns von Professionsangehörigen zwar, dass dieses Handeln durch Interaktion mit anderen Menschen (Publikum, Klient\*Innen) geprägt ist und sowohl eine Vertrauensbeziehung als auch ein Kompetenzgefälle enthalten sind (vgl. Meuser, 2005, S. 258). Dies trifft partiell ebenfalls auf das museumspädagogische Handeln zu, doch auch hier muss erneut relativiert werden: so mag zwar ein Kompetenzgefälle vorhanden sein, die Existenz einer Vertrauensbeziehung kann hier allerdings angezweifelt werden, zumindest wenn dieser eine besondere Qualität eingeräumt wird. Die Notwendigkeit und Existenz einer ausgeprägten Vertrauensbeziehung, bspw. zwischen Lehrer\*In und Schüler\*In oder Bewährungshelfer\*In und Proband\*In zur Statuierung des Arbeitsbündnisses erscheint diesbezüglich nachvollziehbarer. Hier ergibt sich die Schwierigkeit wahrscheinlich aus dem kurzen Kontakt, der zwischen Museumspädagog\*Innen und den Besucher\*Innen besteht und gleichzeitig zu dem nächsten nicht als professionell zu bezeichnenden Handeln führt:

Meuser stellt für Professionsangehörige fest, dass diese – da sie mit einem direkten Klient\*Innenbezug arbeiten – ihr Fachwissen nicht schematisch anwenden sondern immer bezogen auf den Einzelfall. Dies mag zwar auch das erklärte Ziel museumspädagogischen Wir-

kens sein und gelegentlich realisiert werden, innerhalb der Praxis lernen sich Museumspädagog\*Innen und die Besucher\*Innen (gewissermaßen: die Einzelfälle) i. d. R. aber erst dann halbwegs richtig kennen, w ä h r e n d die eigentliche Leistung bereits erbracht wird; das Fachwissen also angewandt wird (und zwar dementsprechend schematisch geprägt), alles Andere (also die Anwendung des Fachwissens) ist/basiert auf Vorverständnis. Natürlich gibt es auch in der museumspädagogischen Praxis mehrtätige Angebote oder wiederholte Besuche, eine solche primär schematische Anwendung des Fachwissens (bspw. zu einer Führung von Migrant\*Innen oder Älteren) erscheint jedoch eher der Alltag des museumspädagogischen Handelns zu sein; Museumspädagogik kommt ohne eine grundsätzliche Strukturveränderung ihrer Dienstleistungen auch wohl kaum darüber hinaus. Für die Praxis bedeutet dies, dass wenn w i r k l i c h einzelfallbezogen gearbeitet werden könnte (was auch wiederum eine Vertrauensbeziehung voraussetzt), die Einzelfälle die Einrichtung meist schon wieder verlassen haben. Bis dahin kann in Bezug auf den Einzelfall wohl eher nur oberflächlich beobachtet werden, wer wo vielleicht stehen bleibt, welche Kinder in der kreativen Arbeit besser n i c h t nebeneinander sitzen, oder wer vielleicht eine Meinung in Bezug auf ein Exponat äußert, die dann (falls der Museumspädagogin etwas dazu einfällt) thematisiert werden kann – und die museumspädagogische Dienstleistung vielleicht sogar im weiteren Ablauf verändert (bspw. indem die Führung andere Exponate inkludiert als zuvor geplant).

Auch die weiteren Kennzeichen des Handelns von Professionsangehörigen nach Meuser (2005) erscheinen höchstens ansatzweise verwirklicht. Die primär soziale Orientierung, die vor dem Gewinnstreben als Motiv des Handelns steht, ist dabei das am ehesten nachweisbare.<sup>387</sup> Die professionelle Selbstkontrolle (z. B. durch Fachverbände oder Standesorganisationen), die Verpflichtung auf ethische Richtlinien und die strikte Zugangskontrolle in das Feld der Praxis sind nicht ge-

<sup>387</sup> Das kann an dieser Stelle aber auch noch im Kontext der Beschäftigung von freien Mitarbeiter\*Innen hinterfragt werden. Sind die freien Mitarbeiter\*Innen vordergründig am Lohn interessiert – also professionell unterwegs – oder wollen sie eine Leistung im Dienste der Gesellschaft erbringen (womit sie dann professionell handeln würden)? Dieser Aspekt verspricht im empirischen Teil sehr interessant zu werden.

geben oder nicht obligatorisch: so hat zwar auch die ICOM ethische Richtlinien verabschiedet, an diese sollen sich aber nur alle im Museum tätigen Angestellten halten, wenn sie praktisch handeln – sie müssen es nicht.

#### **12.1.4 Interaktionistische Perspektive (Schütze)**

Der Beginn der Deutung wird hier mittels der interaktionistischen Perspektive nach Schütze (1996) vollzogen. Stellt man hier den Grundsatz voraus, dass Professionen zur Bearbeitung von Problemen innerhalb der Gesellschaft über Lizenz und Mandat verfügen (siehe dazu: Schütze, 1996, S. 183 f., S. 190 f.), dann läuft der Professionsanspruch der Museumspädagogik bereits frühzeitig ins Leere. Weitere Probleme ergeben sich zwischen dem, was seitens der Museumspädagogik (aus – bisher – primär theoretischer Perspektive erarbeitet) als Anspruch formuliert wird und dem, was sie tatsächlich innerhalb der Praxis umsetzen kann: entsprechend der interaktionistischen Perspektive arbeiten Professionsangehörige bspw. mit Fällen, welche jeweils eigene Ansprüche an die professionelle Leistung stellen und einen Fallbezug erfordern (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 48). Die Ansprüche müssen zudem ausgedeutet werden, ein Prozess, der i. d. R. Zeit benötigt. Diese Zeit hat die Museumspädagogik zumeist nicht und es erscheint auch nicht so, als könne sie dieses Manko mittels bestimmter, besonderer Methoden oder Techniken aufheben. Ganz im Gegenteil: die Komponente Zeit bzw. deren Mangel wird zu einem so großen Problem, dass die Idee (bzw. der Anspruch) der museumspädagogischen Dienstleistung an sich teils hinterfragt werden muss, da der so oft artikuliertethematisierte Bildungsanspruch museumspädagogischer Angebote prinzipiell nicht aufrechterhalten werden kann. Regelmäßig einzelnen Fällen gerecht zu werden erscheint vor diesem Wissenshintergrund als sehr optimistisch gedacht, sogar wohl eher utopisch. Am ehesten können in dieser Hinsicht Angebote wohl noch zielgruppenspezifisch gestaltet werden, was auch – wie dargestellt – innerhalb der Fachliteratur

als gängiger Anspruch an die Museumspädagogik formuliert wird. Ein wirklicher Fallbezug ist das aber nicht.

Innerhalb eines solchen Praxissettings bleibt somit der ebenfalls von Schütze (1996) formulierte Anspruch des Fremdverstehens oftmals wohl fast zwangsläufig auf der Strecke bzw. kann nur ansatzweise erfüllt werden.

Damit Museumspädagogik überhaupt funktionieren kann – im Sinne der Institution also möglichst viele Menschen durch das Museum schleust – bedient sie sich fester Methoden. Zwar wird innerhalb der Fachliteratur der Aufbruch von Vermittlungsroutinen gefordert (bspw. ja auch innerhalb der von Mörsch (2009) benannten, unterschiedlichen Strömungen der Kunstvermittlung<sup>388</sup>) innerhalb der alltäglichen Realität der museumspädagogischen Praxis scheint es sich dabei allerdings eher um Ausnahmen zu handeln, wenn man der hier verarbeiteten Fachliteratur Glauben schenken möchte. Außerdem befördert ein Abweichen von diesen Vermittlungsroutinen die Gefahr eines ‚Urmisverständnisses‘ auf Grundlage der paradoxen Interaktionsbasis, welches sich bei dem Einstieg in das Arbeitsbündnis ergeben kann (Professionsangehörige denkt, sie müsse Leistung A erbringen, Klientin erwartet aber eher Leistung B; siehe dazu: Schütze, 1996, S. 187 f.). Im Gegensatz zu anderen, auf längere Dauer angelegten pädagogischen Interaktionen besteht für Museumspädagog\*Innen hier noch verschärfend die Problematik, diese Auftaktparadoxie nicht zügig genug auflösen zu können und einen gemeinsamen Kurs zu finden. Die Problementfaltung über Prozesse des ethnographischen Fremdverstehens ist aber gerade ein Anspruch an das professionelle Handeln (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 49); welchen die Museumspädagogik kaum erfüllen kann.

Weiter wird die Museumspädagogik innerhalb der Einrichtungen anscheinend auch in institutionelle, beschränkende Routinen hineingestoßen, wirkliche Veränderungsprozesse finden kaum statt; Routineparadoxien werden selten aufgebrochen. Die mangelnde museumspädagogische Emanzipation – wie sie sich innerhalb der Fachliteratur

---

<sup>388</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.1.

offenbart bzw. beschrieben wird – trägt nicht dazu bei, dies zu verändern. Museumspädagogik ist bspw. zwar auch an einer Qualitätsverbesserung der Vermittlungsleistung interessiert, ihr gelingt es allerdings nicht, diese Ansprüche aus der Theorie (der Fachliteratur/dem Fachdiskurs) umfassend in die Praxis zu übertragen. Sie wird dort über die Ansprüche anderer Disziplinen an sie dominiert. Dies spricht innerhalb Schützes Entwurf genauso wenig für den Status einer Profession wie der Mangel an selbstvergewissernden Maßnahmen, welche zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der Qualität professioneller Leistungen notwendig sind (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 33 f). Supervision findet innerhalb der Museumspädagogik kaum bis nicht statt (bzw. wird nicht gefordert: auch nicht innerhalb der Veröffentlichungen des BvMp), fachlicher Austausch wird zwar betrieben<sup>389</sup>, die Tiefe dieses Austauschs (bspw. innerhalb der Fachorgane) musste aber ebenso bereits bemängelt werden. Aus interaktionistischer Perspektive handelt es sich bei der Museumspädagogik somit um keine Profession. Hauptverantwortlich scheint hierfür aber nicht die Museumspädagogik mit ihren Ansprüchen zu sein sondern die derzeitige, fast schon traditionellen und gleichsam tautologisch begründeten Organisationsstrukturen ausgelieferte, Realisierung der Museumspädagogik innerhalb der Museen.

### **12.1.5 Perspektive der funktionalen Differenzierung (Stichweh)**

Auch aus der systemtheoretischen Sichtweise Stichwehs (2006) fällt es schwer, der Museumspädagogik den Status einer Profession zu attestieren. In Bezug auf die Ausbildung der Professionsangehörigen muss diesem Status entgegengehalten werden, dass Museumspädagogik nur ein Bestandteil anderer akademischer Ausbildungsgänge und kein eigener Studiengang ist, welcher auf eine von den Professionsangehörigen kultivierte, kodifizierte, vertextete Wissensbasis zurückgreift oder über einen eigenen obligatorischen Berufsethos verfügt.

---

<sup>389</sup> Siehe dazu bspw.: Dauschek, 2011, S. 38 ff.

Ungleich bedeutender ist allerdings die Frage danach, womit sich Museumspädagogik grundsätzlich beschäftigt und in Bezug auf diese Problematik Spezialwissen ausbilden kann oder könnte: auf die Vermittlung von Musealien (inkl. der genannten (mehr oder weniger stark ausgeprägten Implikationen) diesen Handelns). Laut Stichweh beschäftigen sich Professionen allerdings mit *existentiellen* Problemlagen der Inanspruchnehmer\*Innen ihrer Leistungen. Ein Beispiel: Museumspädagogik und Kunstgenuss mögen zwar ein wichtiges Gut sein, aber man kann *wahrscheinlich* auch ohne sie relativ unbeschwert leben. Für ein gebrochenes Bein gilt dies hingegen nicht: in diesem Fall wird für die Wiederherstellung der körperlichen Unversehrtheit Hilfe benötigt. Das Museum hingegen kann i. d. R. auch ohne museumspädagogische Dienstleistung besucht werden, Museumspädagogik erscheint somit eher als eine Zugabe (welche ggf. aus Besucher\*Innen Nutzer\*Innen macht) denn als ein solches Angebot, ohne welches das Individuum vor nicht/schwerlich zu bewältigende Probleme seiner weiteren Existenz gestellt wird (wie es etwa das Fortleben mit einem gebrochenem Bein darstellt).<sup>390</sup> Möglicherweise (und optimistisch gedacht) strebt die Museumspädagogik mit ihren (teils niedrigschwelligen) Angeboten zwar ggf. an, „*Probleme [...] der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen*“ (Stichweh, 2013, S. 326; Herv. i. Orig. kursiv; Anp.: J. B.; vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 31) zu bearbeiten, sie unterstützt diese (: ihre Nutzer\*Innen) aber nicht (langfristig) bei der Bewältigung existentieller Probleme, so wie es etwa die klassischen Professionen entlang der Auffassung der funktionalen Differenzierung vollziehen. So verwundert es nicht, dass im Kontakt zwischen Museumspädagog\*Innen und Besucher\*Innen auch nicht die ‚besondere Dichte‘ besteht, etwa wie zwischen Ärztin und Patientin (siehe dazu: Ewert, 2008, S. 46; Combe & Helsper, 2002, S. 31).

<sup>390</sup> Ein (ggf. unbefriedigender) Museumsbesuch stellt also auch aus Perspektive des professionstheoretischen Modells der funktionalen Differenzierung keinen Beinbruch dar.

Die museumspädagogische Tätigkeit (insbesondere der Vermittlungsprozess) ist zwar ebenfalls von der Gefahr des Scheiterns (und vom Technologiedefizit) betroffen, dieses Scheitern steht aber nicht in einem direkten Zusammenhang mit Fragen der Existenz, der körperlichen Unversehrtheit etc., wohl aus diesem Grund genießt der museumspädagogische Beruf auch nicht so ein hohes Sozialprestige wie etwa die Berufe der klassischen Professionen (siehe dazu: Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 765).

Museumspädagogik kann also innerhalb der systemtheoretischen Sichtweise auf Profession dieser Status primär aus dem Grund nicht zugesprochen werden, dass die Probleme, mit welchen sie sich i. d. R. befasst nicht existentiell genug sind und das museumspädagogische Handeln dementsprechend nicht in eine Richtung der Existenzsicherung rücken. Museumspädagogik agiert danach auf einem zu sicheren Grund, welcher wirklichen Professionen i. d. R. nicht zur Verfügung steht.

### **12.1.6 Strukturtheoretische Perspektive (Oevermann)**

Für das strukturtheoretische Modell Oevermanns (1996) zählen in Grundzügen ähnliche Erkenntnisse, die auch für die strukturfunktionalistische Sichtweise Parsons (1964a; 1968; Abschnitt 12.1.2) gelten: für die Praxis und das praktische Handeln ist eine Orientierung ersichtlich, welche professionalen Maximen entspricht. Die weiteren Bedingungen des museumspädagogischen Handelns erlauben jedoch nicht, von einer vollwertigen Profession zu sprechen.

So ist innerhalb der strukturtheoretischen Deutung die Aufgabe von Professionen, lebenspraktische Krisen des Klientels zu bearbeiten und es bei der Bewältigung dieser zu unterstützen (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 41). Strukturtheoretische Begrifflichkeiten, die dabei eingebracht werden, können zwar zum Teil auf die museumspädagogische Praxis angewandt werden, sie kommen darin aber nicht zu einer vollen Entfaltung: durchaus soll dem Lernort Museum zugestanden werden, dass

er die Besucher\*Innen vor ‚Neues‘ stellt, was die Besucher\*Innen (Subjekte) verunsichern mag (also gewissermaßen bei ihnen eine ‚Krise‘ auslöst) und auch Hilfebedarf hervorrufen kann. Und Museumspädagog\*Innen können diesbezüglich wohl tatsächlich Hilfe leisten – indem sie versuchen, zu vermitteln. Sie bewegen sich währenddessen allerdings sehr wahrscheinlich nicht in Sphären der Bedrohung leiblicher oder psychosozialer Integrität oder der Sicherung lebenspraktischer Autonomie (siehe dazu: Combe & Helsper, 2002, S. 33) der Besucher\*Innen – wie es innerhalb der Leistungen von anderen Professionen der Fall ist: die Qualität der Arbeitsbeziehung ist damit eine gänzlich andere.

Für die Praxis lassen sich aus strukturtheoretischer Perspektive aber sehr wohl einige professionelle Elemente innerhalb der Museumspädagogik konstatieren; diese sind sowohl im strukturellen Setting der ‚Zusammenarbeit‘ als auch innerhalb der neueren theoretischen Ausrichtung der Museumspädagogik auszumachen. Grundsätzlich professional anmutend ist die (nicht immer, aber sehr häufig) bestehende Freiwilligkeit der Nutzung museumspädagogischer Angebote. Diese findet oftmals nicht innerhalb eines Zwangskontextes statt, sondern basiert auf der Neugierde der Nutzer\*Innen; ein Aspekt der auch von Oevermann (2002, S. 43 f.) für die Statuierung eines professionalen Arbeitsbündnisses, welches sich an den Interessen der Klient\*Innen orientiert, als relevant erachtet wird. Über das strukturelle Setting hinaus stehen die Interessen der Besucher\*Innen auch innerhalb der neueren Literatur zur Gestaltung museumspädagogischer Angebote im Zentrum; gleichermaßen wird (von museumspädagogischer Seite aus) vermehrt von dem Anspruch abgerückt, ausschließlich Wissen über die Musealien zu vermitteln. Vielmehr soll das individuelle Besucher\*Innenerlebnis mehr Aufmerksamkeit erfahren. Der gesamte Komplex der Orientierung der Professionsangehörigen an den Interessen der Klient\*Innen (Nutzer\*Innen) lässt sich m. E. auch auf eine besucher\*Innenorientierte Museumspädagogik anwenden – so wie sie

innerhalb des museumspädagogischen Diskurses entworfen wird.<sup>391</sup> So klingt die Museumspädagogik auf theoretischer Ebene der eigenen Ansprüche erneut professional an, innerhalb der Praxis steht sie allerdings noch immer vor Schwierigkeiten, diesen Status durchzusetzen. Mittels des Konzepts der ‚stellvertretenden Deutung‘ (siehe dazu: Combe & Helsper, 2002, S. 33; Abschnitt 6.1.5) von Problemen der Klient\*Innen durch die Professionsangehörigen wird diese Problematik erneut ersichtlich. Jedem einzelnen Fall soll innerhalb dieser ‚Fremddeutung‘ (persönlicher Bedürfnisse des Gegenübers) gesondert Rechnung getragen werden um die jeweilige Krise zu ergründen und anschließend zu bearbeiten. Dies kann und will Museumspädagogik jedoch nicht leisten. Zunächst sind die Krisen der Besucher\*Innen wohl in den seltensten Fällen lebenspraktische Krisen, weiter sind die Besucher\*Innen eben Besucher\*Innen und keine Klient\*Innen und zuletzt ist das Zeitfenster für eine professionelle stellvertretende Deutung und eine Bearbeitung (die möglichst noch über die Arbeitsbeziehung zu einem Ziel führt) schlicht und ergreifend zu klein.<sup>392</sup> Weiter steht der Einräumung des Professionsstatus hier sogar das bereits von Fromm (2010) kritisierte ‚Aurenmantra‘ (oder auch: Paradigma der Aura<sup>393</sup>) entgegen: Laut Combe & Helsper (2002) beziehen Professionsangehörige methodisch kontrolliertes (wissenschaftliches) Wissen zur Bearbeitung von Krisen der Klient\*Innen mit ein. Dieses wird auf den gerade akuten, besonderen Fall bezogen – in einer vermittelnden, interpretativen Weise – also nicht verallgemeinert (vgl. Combe & Helsper, 2002, S. 34). Der museumspädagogische Dauerverweis auf die Aura der Originale, die anscheinend auf jede\*N Museumsbesucher\*In (gleich) wirkt und wissenschaftlich nicht innerhalb eines angemessenen Umfangs untersucht wurde, stellt hier im Prinzip das genaue Gegenteil des Einbezug wissenschaftlichen Wissens dar.

<sup>391</sup> Und innerhalb der vorausgegangenen Abschnitte 11 und 12 während der Auseinandersetzung mit dem Museum und der Museumspädagogik nachgezeichnet wurde (also bspw. die angemessene Gestaltung der Ausstellungsräume, die Ansprüche an museumspädagogische Angebote, das Ziel der allgemeinen Öffnung der Einrichtungen usw.).

<sup>392</sup> Ähnliche Probleme wurden auch bereits zur interaktionistischen Deutungsweise von Profession geäußert – diese treffen auch hier zu.

<sup>393</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.1.

### 12.1.7 Zusammenfassung zum Professionsstatus der Museumspädagogik

Addiert man nunmehr diese professionstheoretisch gefärbten Einzelbetrachtungen des Professionsstatus der Museumspädagogik, dann ergibt sich als Summe, dass es sich bei dieser offenbar um keine eigenständige Profession handelt. Schwierigkeiten ergeben sich vor allem über strukturelle Gegebenheiten der Gegenwart, welche (aus theoretischer Sichtweise) innerhalb der Praxis anzutreffen sind (geringe Entscheidungsbefugnisse, keine geregelte Ausbildung, keine Exklusivität etc.) oder die Theorieebene sogar selbst betreffen (Probleme in der Wissensproduktion und im Wissenstransfer).

Schweift der Blick von diesen Faktoren auf das eigentliche, praktische museumspädagogische Handeln, ergeben sich weitere Probleme: grundsätzlich verfügt (so unschön dies gleich auch klingen mag) die Bedeutung der museumspädagogischen Dienstleistung für die Nutzer\*Innen nicht über eine ähnliche Qualität (oder: Relevanz) wie sie innerhalb der Dienstleistungen von Professionen gegeben ist. Sie erbringt – im Vergleich mit verschiedenen Handlungsfeldern – gegenwärtig auch keine Dienstleistungen in einer Qualität, die in anderen Teilbereichen ihrer prinzipiellen ‚Herkunftsprofession‘, der Pädagogik erbracht werden. Dies ist einerseits dem Umstand geschuldet, dass sie ihre pädagogischen Ansprüche (die zweifellos existent sind) nicht unter Bedingungen verwirklichen kann, welche diesen angemessen sind und welche wiederum eine Erfüllung selbiger überhaupt erst möglich machen würden (siehe dazu: Fromm, 2010; Abschnitt 11.5).<sup>394</sup> Andererseits ist die museumspädagogische Leistung ebenso keine existentiell-zukunftsmitbestimmende; so wie es bspw. in vielen Bereichen der Sozialpädagogik oder gar in der Schule der Fall ist.<sup>395</sup>

---

<sup>394</sup> Verschärfend ließe sich hier noch konstatieren, dass die neueren Entwicklungen innerhalb der Praxis des Museums, die sich mit der verdichtenden Formel ‚Möglichst viele Menschen ins Museum locken‘ (siehe dazu auch den reproduktiven Diskurs bei Mörsch, 2009; Abschnitt 10.2.1) überschreiben ließen, ggf. diesbezüglich noch zu einer negativen Entwicklung führen könnten, da der ursprüngliche Bildungsanspruch weiter in den Hintergrund rückt.

<sup>395</sup> Diese Schlüsse und Verdichtungen mögen zwar teils überspitzt klingen; mittels dieser soll allerdings ein Diskurs – insbesondere innerhalb der Museumspädagogik – angestoßen werden.

Die Erkenntnisse, auf deren Grundlage die obigen Aussagen getroffen wurden, stammen zwar in dieser Untersuchungsphase aus der bisher aufgearbeiteten Theorie, doch sind ihre Gehalte so allgemein und einheitlich (die Schilderungen dieser Zustände immer wieder innerhalb der Fachliteratur anzutreffen), dass sie zu großen Teilen auch als für die Praxis valide eingeschätzt werden können.<sup>396</sup> Der empirische Teil der Untersuchung wird zeigen, wie weit diese erste Abwägung tatsächlich zutrifft.

Was hier allerdings deutlich wurde ist, dass die Museumspädagogik (zumindest auf theoretischer Ebene) durchaus ‚professional orientiert‘ auftritt oder sogar bereits professionelle Selbstattributierung betreibt (bei Sturm, 2002, S.199; 203). Sie proklamiert für sich bspw. die Umsetzung zentralwertbezogener Leistungen (bspw. die Entwicklung rechtsstaatlich denkender Individuen anzuregen (siehe dazu: Tripps, 1990, S. 5)), scheint eher nachrangig finanziell interessiert zu sein und wendet sich an alle Menschen. Weiterhin kann sie prinzipiell auf einen ethischen Kodex (des ICOM) zurückgreifen und es wurden auch bereits (nicht verbindliche) Qualitätsstandards für die Arbeit formuliert.

Wenn man sich optimistisch ausdrücken möchte, dann könnte man sagen, dass die Museumspädagogik aus eigenem Anspruch heraus auf dem Weg ist, vielleicht irgendwann mal eine Profession zu werden. Dazu wird seit einigen Jahren an einem Fundament gearbeitet, indem eine Professionalisierungsprogrammatis verfolgt wird und mit welcher gleichzeitig ein (zwar sehr langsamer jedoch) anhaltender – Nittels Ausführungen folgend: kollektiver (vgl. Nittel, 2002, S. 255; Abschnitt 6.1.8) – Professionalisierungsprozess in Gang gekommen zu sein scheint. Zunehmende Kritik an den Museen im Umgang mit Teilen ihrer Kernaufgaben<sup>397</sup> und an der innerhalb ihrer Qualitätsansprüche bisher zu unverbindlichen/heterogenen Museumspädagogik veranschaulichen den Wunsch nach professionelleren Zuständen; so

---

<sup>396</sup> Zumal auch die aufgearbeitete Fachliteratur innerhalb ihrer Argumentation oftmals direkt auf die museumspädagogische Praxis rekurriert.

<sup>397</sup> So äußert z. B. Fromm, dass die Auffassung des Museums des ICOM (siehe dazu: Abschnitt 10.1) im Prinzip bisher nicht der Realität entspricht sondern nur eine Wunschvorstellung ist (Fromm, 2010, S. 362).

sind dementsprechend inzwischen durchaus auch Rufe danach auszumachen, verbindliche Verpflichtungen für Museen in Hinblick auf bestimmte Leistungen zu verabschieden (bspw. barrierefreier Zugang zu den Einrichtungen, einfach zu verstehende Saalzettel, Audioguides für alle Besucher\*Innen etc.) (siehe dazu: Leßmann, 2011, S. 29). Die gemeinschaftliche Veröffentlichung der „Qualitätskriterien für Museen“ durch den DMB und den BvMp (2008) spricht hier ebenfalls für sich. Weitere Beispiele für kollektive Professionalisierungsbestrebungen sind die Gründungen von Fachverbänden und die inzwischen zahlreichen museumspädagogischen Aus- und Weiterbildungsangebote, welche zur Zeit primär in Form von (nebenberuflichen) Kursen anzutreffen sind.

Es bleibt allerdings abzuwarten, inwieweit diese Zustandsbeschreibung eines anhaltenden, kollektiven Professionalisierungsprozesses, der innerhalb der museumspädagogischen Fachveröffentlichungen in seinen diversen Bestandteilen ein Dauerthema bildet, auch die museumspädagogische Praxis berührt – etwa in Form individueller Professionalisierung (welche durch den kollektiven Prozess progressiv ermöglicht wird). Außerdem scheint sich bei einer Betrachtung der diesbezüglichen Vorgänge innerhalb der Museumspädagogik ebenfalls zu bestätigen, dass andere (dritte) Instanzen einen nicht unerheblichen Einfluss auf diesen Prozess auszuüben scheinen; so wie es von Nittel (2002, S. 254) formuliert wurde. Ob Museologie, Kultusministerkonferenz, Fachwissenschaft XY oder die Museumspädagogik selbst: jede Partei stellt eigene Ansprüche an den Gegenstand Museumspädagogik und möchte diese in etwaigen Professionalisierungsprozessen unterbringen oder sie darüber erst verwirklichen. Die bereits gestellte Frage danach, wer eigentlich wen und wozu professionalisiert<sup>398</sup>, muss für die Museumspädagogik aus diesem Grund ohne eindeutige Antwort bleiben.

---

<sup>398</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.8.

## 12.2 Zweite Abwägung: Museumspädagogik und professionelles Handeln?

Wenn zwar der Professionsstatus bisher nicht als gegeben erscheint, so kann dies, wie bereits sichtbar geworden sein dürfte, nicht für die Ansprüche an ein professionelles Handeln gelten. Hier wurden innerhalb der bearbeiteten Theorie zur Museumspädagogik relativ eindeutige Aussagen (oder: Angebote) gemacht, die auch als Bestandteil des benannten, fortgesetzten (und bisher mehr oder weniger erfolgreichen) Professionalisierungsprozesses auftreten (können). Nochmal zur Erinnerung: professionelles Handeln ist, orientiert an Meuser (2005), ein solches Handeln, welches auf Grundlage eines aktuellen, wissenschaftlich fundierten Wissenstandes und ökonomischer Rationalität stattfindet (vgl. Meuser, 2005, S. 255). Allerdings – und diese Problematik steht an dieser Stelle erstmal im Raum – kann zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung keine eindeutige Aussage dazu getroffen werden, ob die Ansprüche (Wünsche), welche an das museumspädagogische Handeln auf Ebene der Theorie formuliert werden, sich auch tatsächlich (und wie weit) in der museumspädagogischen Praxis wiederfinden lassen. Was klar scheint ist, dass innerhalb der Museumspädagogik der Gegenwart von Seiten der Theoretiker\*Innen ‚museumspädagogische Naturtalente‘ (wie Freymann (2004) sie einst<sup>399</sup> benannte) nicht mehr der Idealvorstellung professioneller museumspädagogischer Arbeit entsprechen, aber gleichsam konstatiert wird, dass sich der Theorie-Praxistransfer weiter verbessern muss (vgl. Noschka-Roos, 2011, S. 21; Abschnitt 11.4).

Was zeichnet also professionelles museumspädagogisches Handeln aus? Hier muss erneut eine Kombination verschiedener Aussagen vollzogen werden, um zu einem Bild zu gelangen – welches vorerst allerdings bloß die diesbezüglichen, innerhalb der Theorie vorherrschenden Ansichten widerspiegelt und damit prinzipiell zunächst mal

---

<sup>399</sup> An dieser Stelle soll nochmals darauf verwiesen werden, dass die Erstveröffentlichung der Quelle Freymann (2004) im Jahr 1988 stattgefunden hat und es sich bei der Auflage aus dem Jahr 2004 um einen unveränderten Nachdruck handelt.

ein Idealbild darstellt. Dieses kann jedoch während der empirischen Phase als eine Vergleichsgröße zwischen Theorie (theoretischen Vorstellungen und Möglichkeiten) und Praxis (praktischer Umsetzbarkeit, Angemessenheit etc.) genutzt werden.

### **12.2.1 Merkmale professionellen museumspädagogischen Handelns aus theoretischer Perspektive**

Als ein Ergebnis der hier vorgenommenen vielschichtigen Betrachtung der Museumspädagogik (respektive: der Kunstvermittlung) soll nun im nächsten Schritt eine Liste mit Aspekten (Merkmalen) professionellen museumspädagogischen Handelns erstellt werden. Das Handeln betrifft in dieser Übersicht die konkreten Interaktionsmomente (mit dem Museumspublikum) und – darüber hinaus – den professionellen ‚Background‘ (welcher professionelles Handeln erst möglich macht). Als Ausgangsbasis für diese Auflistung dienen die von Meuser (2005) genannten Elemente professionellen Handelns<sup>400</sup>, welche noch um einige Punkte Nittels (2002) zur Professionalität und zur individuellen Professionalisierung<sup>401</sup> ergänzt werden. Ergebnis ist eine theoriebasierte, erste (Arbeits-)Konstruktion praktischen museumspädagogischen Handelns, welches als *p r o f e s s i o n e l l* bezeichnet werden kann. Im Gegensatz zu der professionstheoretischen Diskussion des Professionsstatus auf theoretischer Ebene kann eine weitere Einschätzung zu dieser Auflistung erst durch den Einbezug empirischen Materials geschehen.<sup>402</sup> Diese Liste bildet damit eine elementare Komponente des spezifischen Teils der Analysematrix zur Rekonstruktion professionellen museumspädagogischen Handelns innerhalb von Kunstmuseen.

---

<sup>400</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.9.

<sup>401</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.8.

<sup>402</sup> Schließlich müssen die subjektiven Ansichten dazu erst noch rekonstruiert werden.

Orientiert an Meusers Parametern zum professionellen Handeln (vgl. Meuser, 2005, S. 255) handeln Museumspädagog\*Innen dann professionell, wenn sie

- innerhalb ihrer Praxis und in Bezug auf das, was sie dort machen, über eine umfassende Informationsbasis verfügen und auch auf Grundlage dieser handeln. D. h. sie sind vorab (vor der Erbringung individueller Leistungen) bspw. informiert über die Adressat\*Innen und ihre besonderen Ansprüche (etwa Muttersprache, Interessen und Erwartungen, Wissensstand, Alter, physische Einflussfaktoren (Gehgeschwindigkeit, Einschränkungen etc.), deren kognitive Möglichkeiten etc.). Weiter verfügen sie über Fachkenntnisse zu den Exponaten, die Einrichtung, außerdem über museumspädagogische Forschungsergebnisse (z. B. aus der Besucher\*Innenforschung) und über (museums-)pädagogisches Fachwissen (welches z. B. schon daraus bestehen kann, die durch den DMB & BvMp (2008) formulierten Ziele museumspädagogischer Arbeit zu kennen)
- ihren Wissenstand ständig erneuern, bspw. durch die Rezeption von Fachzeitschriften/Fachveröffentlichungen (z. B. Standbein Spielbein, Tagungsbände, die „Qualitätskriterien für Museen“), die Teilnahme an Tagungen (bspw. des BvMp oder der zugehörigen Landesverbände) oder an Weiterbildungen (z. B. beim BfKB in Wolfenbüttel). Womit sogleich auch individuelle Professionalisierung nach Nittel (2002) vorangetrieben wird und Kompetenzen immer weiter ausgebaut werden
- sich als Expert\*Innen innerhalb von Expert\*Innensystemen bewegen; dort wird ein fachlicher Austausch betrieben, welcher die Leistungen weiter verbessert. Dieser Austausch kann sowohl einrichtungsin- wie extern (also innerhalb der Museen, z. B. den museumspädagogischen Abteilungen, mit den Fachwissenschaftlichen oder auch auf Tagungen mit Kolleg\*Innen) stattfinden
- mit museumspädagogischen Methoden arbeiten, welche sie auf die jeweiligen, gerade aktuellen Adressat\*Innen abstimmen. Für bestimmte Besucher\*Innen, bspw. Kinder und Jugendliche, bietet sich möglicherweise der Einbezug von kreativen Anteilen in die Leistung besonders an, bei einer Führung für Fachpublikum stehen andere Aspekte im Vordergrund usw. Die Methoden werden auf Grundlage des (immer zu aktualisierenden) Fachwissens ausgewählt und ggf. modifiziert
- nicht spontan handeln (außer ‚die Regeln der Kunst‘ bzw. die Umsetzung der Ziele der Angebote machen dies notwendig) sondern ökonomisch rational; bspw. könnten sie sich während der Handlungsplanung an den Entwürfen Gieseckes (1996b) oder Niekas (2002) orientieren und damit auch z. T. die Umsetzung der hier vorangegangenen Handlungsbeschreibungen realisieren

- – und hier wird abschließend noch ein Negativmerkmal (im Gegensatz zum professionalen Handeln) eingebracht – nicht zur Realisierung von Zentralwerten die Leistung erbringen, sondern schlicht und ergreifend des Geldes wegen. Das Gewinnstreben steht bei professionellen Museumspädagog\*Innen damit im Vordergrund (vgl. Meuser, 2005, S. 258).

Das professionelle Handeln von Museumspädagog\*Innen rekurriert durchgängig auf den aktuellen Wissensstand des Fachs, womit auch (beinahe zwangsläufig) ein Einbezug der hier vorgestellten, metatheoretischen Überlegungen<sup>403</sup> in dieses stattfindet und das Handeln sehr wahrscheinlich beeinflusst; etwa in Form eines selbstkritischen Umgangs mit der eigenen Rolle im Museum (ist man ‚Vermittler\*In‘ oder ‚Pädagog\*In‘?), der Funktion des Museums, des Umgangs mit den Exponaten (Relevanz, Auswahl, Ausdeutung etc.), der Ansprüche an die Effekte der eigenen Arbeit u.v.m. Weiter ist nach der theoretischen Aufarbeitung zur Museumspädagogik zu vermuten, dass der professionelle Anspruch der wissenschaftlich-fachlichen Ausrichtung des Handelns ebenfalls eine (direkte oder indirekte) Orientierung an den für die eigene Arbeit relevant erscheinenden Veröffentlichungen der zentralen und m. E. sehr präsenten Verbände im Feld (DMB, ICOM, BvMp) mit sich bringt (oder dies zumindest sollte).

### **12.2.2 Merkmale professionellen museumspädagogischen Handelns und die „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMp**

Insbesondere die hier schon mehrfach genannten „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“ des DMB & BvMp (2008), werden im museumspädagogischen Fachdiskurs immer wieder aufgegriffen (neben den verschiedenen Fassungen des Code of Ethics des ICOM<sup>404</sup>), Diskutiert und von einigen Autor\*Innen als sehr wich-

---

<sup>403</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.

<sup>404</sup> Siehe dazu: ICOM (2007).

tig oder zutreffend erachtet (siehe dazu: Nettke, 2011, S. 17; Weiß, 2011, S. 14).<sup>405</sup>

Die im vorherigen Abschnitt benannten Merkmale professionellen Handelns und die „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMp lassen sich in einen direkten Bezug setzen, denn diese enthalten einen eigenen Unterabschnitt zum Thema qualifiziertes Personal.<sup>406</sup> Darin sind die (hier im vorausgegangenen Abschnitt) orientiert an Meuser für die Museumspädagogik abgeleiteten Kennzeichen (Merkmale) professionellen Handelns in teilweise sehr ähnlicher Ausformung enthalten (bspw. die Kenntnis von Methoden, der Verweis auf die Bereitschaft zur Weiterbildung, sammlungsbezogene Fachkenntnisse) (vgl. DMB & BvMp, 2008, S. 19 f.).<sup>407</sup> Dabei handelt es sich um eine Erkenntnis, welche sich in zwei Richtungen nutzen lässt:

Grundsätzlich untermauern die genannten Überschneidungen, die zwischen der hier erstellten Liste nach Meuser (2005) und den Kriterien für qualifiziertes Personal nach DMB & BvMp (2008) bestehen, die Einschätzung, dass es sich bei den hier abgeleiteten Merkmalen professionellen museumspädagogischen Handelns tatsächlich auch um solche handelt, die zumindest auf Ebene der Theorie Zustimmung finden.

Darüber hinaus ließe sich ein Verweis auf die Orientierung an den „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMp innerhalb der eigenen Praxis seitens der interviewten Praktiker\*Innen als ein Merkmal für professionelles Handeln werten, da es eine Ausrichtung des Handelns an (neueren) fachlichen Standards impliziert.

Ein Resultat der weiter oben umschriebenen professionellen Orientierung und deren Umsetzung könnte dann theoretisch die individuelle Befähigung dazu sein, die von Nittel (2002) für die Pädagogik als professioneller Anspruch formuliert wurde, personenbezogene Dienstleistung einer besonderen Qualität erbringen zu können. Es bleibt aller-

---

<sup>405</sup> Weiß führt an gleicher Stelle selbst eine Liste dazu ein, was Museumspädagog\*Innen können und wissen sollen. Diese Liste überschneidet sich teilweise mit der vom DMB & BvMP (2008) formulierten bzw. vertieft die dort aufgeführten Elemente (siehe dazu: Weiß, 2011, S. 13 f.).

<sup>406</sup> Siehe dazu: Anhang A-5.

<sup>407</sup> Der thematisierte Abschnitt ist in Anhang A-5 zu finden. (Bestimmte) Schlüsselkompetenzen werden innerhalb des besagten Abschnitts ebenso als Elemente qualifizierten Personals aufgeführt (siehe dazu: DMB & BvMp, 2008, S. 20).

dings weiterhin fraglich, ob diese innerhalb der museumspädagogischen Praxisstruktur wirklich im vollen Umfang umgesetzt werden kann. Die diesbezüglichen Probleme wurden bereits bei der Abwägung des Professionsstatus der Museumspädagogik diskutiert.<sup>408</sup>

### **12.3 Zusammenfassung zum Abschnitt**

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde festgestellt, dass es sich bei der Museumspädagogik gegenwärtig aus den hier eingenommenen, theoretischen Blickwinkeln um keine eigenständige Profession handelt. Keines der in die Untersuchung einbezogenen, professionstheoretischen Modelle war dazu in der Lage, der Museumspädagogik diesen Status einzuräumen. Fernab von einer möglichen Statusverortung mittels der Existenz bestimmter Merkmale (bspw. Autonomie, Prestige, Exklusivität: welche innerhalb der Museumspädagogik nicht gegeben sind), ließ sich auch über handlungsorientierte Modelle nach der Aufarbeitung museumspädagogischer Handlungsstrukturen ein solcher Status nicht rechtfertigen; in erster Linie erscheint m. E. (neben einer Vielzahl weiterer Faktoren) die eher oberflächliche Arbeitsbeziehung zwischen Museumspädagog\*Innen und Inanspruchnehmer\*Innen dafür verantwortlich zu sein.

Allerdings konnte auch festgestellt werden, dass innerhalb der Museumspädagogik eine Professionalisierungsprogrammatik durchaus existent ist und auch im Fachdiskurs ein Dauerthema darstellt, welches bereits zu Anspruchsformulierungen geführt hat. Die aus der Anwendung von Meusers (2005) Konzept zum professionellen Handeln auf die Erkenntnisse zur Museumspädagogik abgeleiteten Kennzeichen professionellen Handelns stehen größtenteils in Übereinstimmung mit diesen Anspruchsformulierungen.

---

<sup>408</sup> Siehe dazu: Abschnitt 12.1.

### **13 Professionelles museumspädagogisches Handeln und damit verbundene Elemente im Verständnis der Untersuchung: Spezifische Ebene**

Bevor der empirische Teil der Untersuchung beginnen kann, gilt es vorab, die Erkenntnisse der Abschnitte 10-12 in eine Form zu bringen, welche es ermöglicht, sie innerhalb der Rekonstruktionsphase auf das Material anwenden zu können. In den folgenden beiden Unterabschnitten soll dieser Prozess vollzogen werden. Das Ergebnis dieses Vollzugs wird der zweite (spezifische) Teil der Analysematrix sein, welcher den bereits erarbeiteten, ersten Teil<sup>409</sup> ergänzt. Dafür wird zunächst eine Ordnung und Verbindung von verschiedenen Elementen zu operationalisierten Analyseebenen professionellen museumspädagogischen Handelns vorgenommen und dann im zweiten Schritt eine Matrix für diese Ebenen erstellt. Die theoretische Aufarbeitung des Untersuchungsgegenstands und die Vorarbeiten zum empirischen Teil sind damit abgeschlossen.

#### **13.1 Zweiter Verständnishorizont zur Rekonstruktion ‚professionellen museumspädagogischen Handelns‘ innerhalb der Untersuchung**

Um während der Rekonstruktionsphase einen Überblick über die theoretischen Elemente zum professionellen museumspädagogischen Handeln behalten zu können, wird eine partielle Zusammenfassung/Verbindung und Untergliederung selbiger in drei Ebenen vorgenommen: die Ebene der direkten Realisierung professionellen museumspädagogischen Handelns, die Ebene theoretischer Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns und die Ebene metatheoretischer/institutioneller Einflussfaktoren. Die hier entworfenen Ebenen stehen miteinander nicht nur in Verbindung, sondern gehen ineinander über und beeinflussen sich gegenseitig, d. h.

---

<sup>409</sup> Siehe dazu: Abschnitt 9.2.

die hier vorgenommene Auftrennung ist in erster Linie theoretischer Natur und der Notwendigkeit einer Operationalisierung geschuldet. Die genannten Ebenen werden nun in Folge vorgestellt.

(1) Ebene der direkten Realisierung professionellen museumspädagogischen Handelns

Diese erste Ebene befasst sich mit der Rekonstruktion professioneller Aspekte des museumspädagogischen Handelns<sup>410</sup>, welche über eine eher direkt zugängliche Gestalt und praktische Nachweisbarkeit verfügen. Damit sind insbesondere subjektive Aussagen und Ansichten zur (eigenen) praktischen Umsetzung eines professionellen museumspädagogischen Handelns gemeint, wie sie etwa in Abschnitt 6.1.9 bei der Darstellung der Merkmale professionellen Handelns (nach Meuser, 2005), bezogen auf die Museumspädagogik, genannt wurden. Also bspw. direkte Verweise der Interviewten auf hierfür notwendige Fachkenntnisse, Prozesse der Wissens- und Kenntnispflege, der Bewegungen in einem Expert\*Innensystem oder die Anwendungen bestimmter Methoden in bestimmten Vermittlungskonstellationen. Zur seriösen Interpretation dieser (und weiterer) praktischer Aspekte wurde in den vorausgegangenen Abschnitten zur Museumspädagogik und deren Umfeld eine Wissensgrundlage geschaffen, auf welche während der Rekonstruktionsphase zurückgegriffen werden kann.

Über solche direkten Verweise auf die Parameter professionellen Handelns hinaus berührt die Ebene ebenfalls die Frage nach (Schlüssel)-Kompetenzen, da die Interviewpartner\*Innen Beschreibungen des eigenen, wahrscheinlich als professionell (oder sogar: professional) erachteten, Handelns leisten, welche in dieser Hinsicht eingeschätzt werden können.

Zur Verdeutlichung kann hier beispielhaft auf die „Checkliste Qualifiziertes Personal“ aus den „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMp (2008, S. 20) verwiesen werden. Bei dieser Checkliste handelt es sich um eine Aufreihung von relativ konkreten Fähigkeiten und Kenntnissen, welche sowohl – wie bereits in Abschnitt 6.1.9 ange-

---

<sup>410</sup> Bzw. von den Interviewpartner\*Innen als professionell eingeschätzter Aspekte.

merkt – Elemente professionellen Handelns nach Meuser (2005) enthält als auch Schlüsselkompetenzen (bspw. interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz) (vgl. DMB & BvMp, 2008, S. 20).<sup>411</sup>

Die Ebene ergänzt, mit dieser Orientierung ihres Blicks und der ihm zugrunde liegenden Wissensbasis, die im allgemeinen Teil der Analysematrix<sup>412</sup> enthaltenen Ebenen 2 und 3 um die Spezifika des Gegenstands Museumspädagogik.

Ergebnis der Untersuchungen auf dieser Ebene sind Einschätzungsmöglichkeiten zur individuellen Realisierung professioneller Ansprüche innerhalb der eigenen museumspädagogischen Arbeit. Ist ein einheitliches Verständnis professionellen Handelns anzutreffen? Gibt es zwischen den Interviewpartner\*Innen geteilte Ansichten (einen Tenor) und inwieweit stimmen diese mit den allgemeinen Merkmalen professionellen Handelns oder den Merkmalen professionellen museumspädagogischen Handelns auf theoretischer Ebene überein?

## (2) Ebene theoretischer Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns

Die zweite Ebene spezifischen Handelns wendet sich weiter als die vorausgegangene Ebene der Theorie/den Theorien zu, welche hinter dem jeweiligen museumspädagogischen Handeln steht/stehen bzw. diesem inhärent sind. Legen die Interviewpartner\*Innen theoretische Eigenkonstruktionen bspw. zu den Zwecken, Elementen und den Zielen der eigenen Arbeit vor oder berufen sie sich auf innerhalb des Fachdiskurses anzutreffende Entwürfe? Richten sie ihre Arbeit (bewusst und/oder unbewusst) an den hier bereits dargestellten Diskursen der Kunstvermittlung<sup>413</sup> aus<sup>414</sup>, an den ethischen Richtlinien des ICOM<sup>415</sup> oder an ganz anderen Orientierungspunkten? Gleiches gilt für das Verständnis des Bildungsauftrags des Museums, welcher insbesondere durch die Museumspädagogik realisiert werden soll: mit

---

<sup>411</sup> Die Liste in ist Anhang A-5 zu finden.

<sup>412</sup> Siehe dazu: Abschnitt 9.2.

<sup>413</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.1.

<sup>414</sup> Bzw. lassen sich die Beschreibungen des eigenen Handelns in eine solche Strömung einordnen?

<sup>415</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.1.

welchem Bildungsverständnis wird während der Arbeit operiert und welche Ziele/Effekte der Arbeit werden erwartet? Hier erscheint eine breite Palette von Einstellungen und Annahmen möglich; Mörsch (2009) und Fromm (2010) haben bereits diesbezügliche Kategorisierungen vorgenommen, mit welchen sich Aussagen zu diesen Fragen in einen theoretischen Kontext setzen lassen; ggf. treten hier auch ganz andere Auffassungen zutage.

Weiterhin könnte bezüglich der Fundierung des professionellen Handelns ebenso ein Verweis der Praktiker\*Innen auf bestimmte theoretische Entwürfe zum professionellen/professionalen Handeln erfolgen, welche innerhalb der Praxis ggf. die Grundlage für eben dieses bilden. Die Bearbeitung dieser Ebene professionellen Handelns führt zu Möglichkeiten der Einschätzung der Relevanz von Theoriebezügen für die jeweiligen Akteur\*Innen und damit ebenfalls zu einem Rekonstruktionsansatz, welcher Aspekte des (innerhalb der theoretischen Aufarbeitung problematisch erscheinenden) Theorie-Praxis-Transfers beleuchtet. Sind bestimmte theoretische Konstruktionen zum professionellen Handeln wiederholt anzutreffen? Treffen die von Mörsch (2009) und Fromm (2010) vorgenommenen Taxonomien insoweit zu, dass sie sich am Material rekonstruieren lassen? Die Ebene der theoretischen Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns geht diesen Fragen nach.

### (3) Ebene metatheoretischer und institutioneller Einflussfaktoren

Die bisher aufgearbeiteten, metatheoretischen bzw. institutionellen Aspekte<sup>416</sup> sind m. E. dazu in der Lage, das professionelle Handeln der Interviewpartner\*Innen in einem nicht zu vernachlässigenden Um-

---

<sup>416</sup> Für die Bezeichnung der Ebene 3 („Ebene metatheoretischer und institutioneller Einflussfaktoren“) wurde der Begriff ‚institutionelle‘ Einflussfaktoren gewählt, da dieser auch die (jeweils einrichtungsspezifischen) ‚organisationalen‘ Einflussfaktoren auf das museumspädagogische Handeln implizieren kann (die Begriffe ‚Institution‘ und ‚Organisation‘ werden unabhängig davon z. T. synonym gebraucht (siehe dazu: Kron, 2009, S. 49). Sie können allerdings auch kategorial unterschieden werden (siehe dazu: Luhmann, 2000; Kuper, 2005, S. 65 ff.; Nikles, 2008, S. 10 ff.; Kühl, 2011, S. 9 ff.). Die Aufarbeitung der für die vorliegende Untersuchung relevanten institutionellen Einflussfaktoren kann zwischen institutionellen und organisationalen Einflussfaktoren changieren. Eine reine Betrachtung der Ebene der Organisation würde diesbezüglich womöglich verkürzend wirken bzw. implizieren, dass die dann vorgenommene Aufarbeitung organisationaler Einflussfaktoren eben nicht über diese hinausgeht und keine entsprechenden Überlegungen über die Institution im Allgemeinen und Besonderen anstellt. Der Begriff ‚Institution‘ findet hier also gewissermaßen in seiner Mehrdeutigkeit und Mehrdimensionalität Anwendung (siehe dazu auch: Merckens, 2006).

fang zu beeinflussen.<sup>417</sup> Einstellungen zur eigenen Rolle, z. B. im Sinne einer subjektiven Einschätzung, ob Museumspädagogik eine Pädagogik ist, also nach pädagogischem Handeln verlangt, welche Kompetenzen der Museumspädagogik innerhalb der Einrichtungen zukommen, wie die interdisziplinäre Zusammenarbeit funktioniert usw., wirken sich auf die Gestaltung und subjektive Wahrnehmung der eigenen Praxis aus. Die Ebene metatheoretischer und institutioneller Einflussfaktoren kann innerhalb der Interviews sowohl direkt thematisiert werden, bspw. wenn Äußerungen dazu gemacht werden, inwiefern die Berufsbezeichnung Museumspädagogik bei der Betrachtung des eigenen Berufsalltags als angebracht erscheint, inwieweit die Interviewpartner\*Innen Mitspracherechte innerhalb der Einrichtung besitzen oder auch indirekt, wenn es z. B. um eigenständige Forschungsleistungen (museumspädagogischer Abteilungen) geht. Rekonstruktionsprozesse können hier ansetzen und versuchen darzustellen, inwieweit, um bei dem letztgenannten Beispiel zu bleiben, Forschen überhaupt als Element professionellen museumspädagogischen Handelns aufgefasst wird. Gleiches gilt für die Ausdeutung weiterer, womöglich eher latent in den Interviews mitschwingender, Verständnisse zur eigenen beruflichen Tätigkeit, zu deren Relevanz etc.

Ein Beispiel für den Einfluss dieser dritten auf die anderen Ebenen soll hier gegeben werden: sieht ein\*E Interviewpartner\*In sich z. B. als Vertreter\*In einer Fachwissenschaft, welche\*R die Besucher\*Innen über Fachwissen ‚bilden‘ soll und blendet sie/er dabei das Pädagogische (das ja nach Kade (1997; Abschnitt 11.6) in jeglicher gezielter Wissensvermittlung immer gegeben ist) weitestgehend aus, so hat dies zweifelsohne Folgen für die Umsetzung des Handelns, die Auffassung eines professionellen museumspädagogischen Handelns

---

<sup>417</sup> Was teils jedoch voraussetzt, dass mit diesen Aspekten auf Seiten der Interviewpartner\*Innen eine Auseinandersetzung stattgefunden haben sollte. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese stattgefunden hat, erscheint zum jetzigen Zeitpunkt recht hoch, da es sich bei den diesbezüglich behandelten Themen um relativ zentrale Problemstellungen handelt, welche im Fachdiskurs breit rezipiert werden/wurden. Wenn dem (offensichtlich) nicht so sein sollte, stellt sich die Anschlussfrage, ob damit ein Element des allgemeinen professionellen Handelns nach Meuser (2005), der aktuelle Wissensstand, nicht gegeben ist, oder – und das ist das womöglich Interessante: ob sich innerhalb der Empirie evtl. interviewübergreifend rekonstruieren lässt, dass eine (aktuelle) Wissensbasis für professionelle Museumspädagogik lediglich eine untergeordnete Rolle spielt und ggf. anderweitige Faktoren als relevanter erachtet werden.

(Ebene 1) und steht (wahrscheinlich) im Kontext einer dementsprechenden Rezeption von (passenden) Theorie(n) (bspw. zur Umsetzung des Bildungsauftrags) (Ebene 2).

Die drei dargestellten, spezifischen Ebenen spielen ineinander: einerseits auf Grundlage der Erfahrungen, welche von den Interviewpartner\*Innen innerhalb ihrer beruflichen Praxis/ihres Berufsalltags gemacht werden/wurden, andererseits vor dem Hintergrund weiterer, anknüpfbarer Erfahrungen der individuellen (Bildungs-)Biographie (z. B. das absolvierte Hochschulstudium oder anderer, personaler Faktoren) und führen (im Sinne einer Strategie zur Bewältigung des Berufsalltags) zur Herausbildung einer individuellen (Wahrnehmung einer angemessenen) Struktur professionellen museumspädagogischen Handelns.<sup>418</sup> Über die Zusammenfassung/Diskussion dieser (mehr oder weniger) unterschiedlichen Strukturen soll innerhalb des Teil III der Untersuchung eine Ausdeutung eines professionellen museumspädagogischen Handelns in Kunstmuseen stattfinden.

---

<sup>418</sup> Das hier vertretene Verständnis von der Entstehung der subjektiven Auffassung professionellen Handelns beruft sich auf die von Schütz (1993) und Schütz & Luckmann (1975) beschriebenen Prozesse zur Konstitution und Konstruktion der Alltagswelt und Wirklichkeit durch das Individuum. Das Individuum tritt mit dieser Welt (hier angewandt auf den museumspädagogischen Berufsalltag: das berufliche Handeln mit professionellem Anspruch) durch Erleben in Kontakt. Die Erlebnisse lagern sich zunächst ohne weitere Reflexion ab, aber sobald eine Situation auftritt, welche an ein früheres, anknüpfbares Erlebnis erinnert (bspw. an eine zu einem früheren Zeitpunkt erfolgte Führung), beginnen ‚Erfahrungen‘. ‚Erfahrung‘ gilt hier als der Inbegriff für Momente reflexiver Zuwendung des ‚Ich‘ auf dessen bisher abgelaufene Erlebnisse (vgl. Abels, 2007, S. 66). Solche Erfahrungen werden dann vom Individuum nicht einfach nur gespeichert sondern weiter verallgemeinert, indem sie mit anderen Erfahrungen in Beziehung gesetzt und zu einer stimmigen Theorie bzw. Anschauung/Vorstellung verschmolzen werden (vgl. Abels, 2007, S. 66 f.). Hitzler & Eberle (2009) bezeichnen diese Prozesse als „Synthesen höherer Ordnung“ (Hitzler & Eberle, 2009, S. 112). Die bloße Konstitution von Wirklichkeit (über die Ansammlung von Erlebnissen) geht währenddessen in die Konstruktion von Wirklichkeit über (Theorien werden entworfen). Diese Wirklichkeitskonstruktion des Individuums beeinflusst nicht nur die weitere Synthese von Erlebnissen sondern gleichsam auch das zukünftige Handeln über die Produktion von Erwartungen (auch als ‚Vorerinnerungen‘ oder ‚Entwurf‘ zu bezeichnen) an Handlungen/Resultate von Handlungen (vgl. Abels, 2007, S. 67 f.). „Die Erfahrungen richten sich nicht nur in die Vergangenheit, sondern auch in die Zukunft, indem man aus einer typischen Erfahrung eine typische Erwartung ableitet. Erwartung ist so etwas wie eine Vorerinnerung [...] an eine Handlung, die sich in der Zukunft ergeben hat“ (Abels, 2007, S. 68; i. Bez. auf: Schütz, 1993, S. 77; Ausl.: J. B.). Im Kontext der Untersuchung stehen hier solche Verschmelzungen von Erfahrungen und Ausformulierungen von Erwartungen in Bezug auf das thematische Feld der Museumspädagogik und den Kern der Vorstellungen zum professionellen museumspädagogischen Handeln im Fokus.

### 13.2 Analysematrix Teil II: Spezifische Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses professionellen museumspädagogischen Handelns

Analysematrix Teil II: Spezifische Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses eines professionellen museumspädagogischen Handelns <sup>419</sup>	
Ebene 1	Ebene der direkten Realisierung professionellen museumspädagogischen Handelns
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aussagen und Ansichten zu professionellem museumspädagogischen Handeln</li> <li>- Aspekte der notwendigen Fähigkeiten, (Schlüssel-)Kompetenzen, Kenntnisse für ein professionelles museumspädagogisches Handeln</li> </ul>
	Ebene ermöglicht: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkenntnisse zur Realisierung professionellen museumspädagogischen Handelns durch Praktiker*Innen</li> <li>- Vergleich womöglich unterschiedlicher Realisierungspraktiken dieses Handelns</li> <li>- Vergleich zwischen diesbezüglich getroffenen, theoretischen Ausformulierungen</li> <li>- Erkenntnisse zu den Spezifika professionellen museumspädagogischen Handelns</li> </ul>
Ebene 2	Ebene theoretischer Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theoriebezüge des professionellen museumspädagogischen Handelns: (Theoriebasierte) Bezugspunkte dieses Handelns (in Bezug auf Zwecke, Ziele, Effekte usw.)</li> <li>- Verortung von Aussagen innerhalb theoretischer/diskursiver Strömungen</li> </ul>
	Ebene ermöglicht: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einschätzung der grundsätzlichen Relevanz von Theoriewissen für professionelles museumspädagogisches Handeln</li> <li>- Erkenntnisse zum Theorie-Praxis-Transfer</li> <li>- Überprüfung theoretischer Taxonomien museumspädagogischen Handelns</li> </ul>
Ebene 3	Ebene metatheoretischer und institutioneller Einflussfaktoren
	Rekonstruktionsdimensionen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metatheoretische und institutionelle Einflüsse auf das professionelle, praktische Handeln und die Ausdeutung desselben durch die Praktiker*Innen</li> <li>- Haltung zu Kernfragen/-themen: Kompetenzspektrum, Interdisziplinarität, disziplinäre Verortung etc. sollen betrachtet werden</li> </ul>

<sup>419</sup> Eine Vereinigung von Analysematrix I und Analysematrix II in eine tabellarische Variablenmatrix wird in Abschnitt 16.3.2 vollzogen. Diese bildet die Ausgangsbasis für die Rekonstruktionsphase im empirischen Teil der Untersuchung.

	<p>Ebene ermöglicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rückschlüsse über den Einfluss metatheoretischer Standpunkte und institutioneller Gegebenheiten auf das professionelle Handeln und dessen Ausdeutung seitens der Interviewpartner*Innen</li> <li>- Strukturierung von Aussagen und Ansichten mittels deren Rahmung durch (im Diskurs anzutreffende) metatheoretische Positionen (also solcher, die dem direkten professionellen Handeln noch vorausgehen, bspw. zur Berufsbezeichnung)</li> <li>- Ordnung von Aussagen und Annahmen zu museumspädagogischen Kompetenzen, der Stellung der Museumspädagogik innerhalb der Einrichtung (und darüber hinaus) und weiterer Einflussfaktoren auf das Handeln</li> </ul>
--	--

Tabelle 8: Analysematrix Teil II:  
Spezifische Ebenen zur Rekonstruktion und Analyse des Verständnisses eines professionellen museumspädagogischen Handelns

## 14 Zusammenfassung zur theoretischen Aufarbeitung der Untersuchungsgegenstände

Vor dem Einstieg in den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sollen die während der theoretischen Aufarbeitung der Untersuchungsthematik behandelten Aspekte in einer zusammenfassenden Auflistung noch einmal dargestellt und kontextualisiert kommentiert werden:

### Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln

- Zum Einstieg in die Thematik der vorliegenden Arbeit wurde eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Profession, Professionalisierung und professionelles Handeln vollzogen (Abschnitt 6). Während der Aufarbeitung des Begriffs ‚Profession‘ wurden verschiedene professionstheoretische Ansätze eingeführt, die dort vertretenen Verständnisse von Profession vorgestellt und auf die – zu diesem Zeitpunkt noch nicht theoretisch aufgearbeitete – Museumspädagogik bezogen. An dieser Stelle blieb deshalb die Frage zunächst noch offen, ob es sich bei der Museumspädagogik um eine Profession oder eine professionalisierte Tätigkeit handelt; vielmehr wurden Parameter herausgearbeitet, ‚wie‘ Museumspädagogik ‚sein‘ (oder handeln) müsste, um den Status einer Profession zu rechtfertigen oder von einer professionalisierten/professionellen Tätigkeit sprechen zu können.

### Kompetenzen

- Innerhalb der professionstheoretischen Aufarbeitung hat sich weiterhin gezeigt, dass Profession und professionelles Handeln in einem direkten Kontext mit dem Vorhandensein verschiede-

ner Kompetenzen auf Seiten des Subjekts verknüpft sind: teils sind diese dazu geeignet, einen professionalen Status zu begründen (insofern Profession über das Handeln der Professionsangehörigen bestimmt wird, wie es – wie festgestellt wurde – in den neueren Ansätzen der Professionstheorie der Fall ist) oder sie gelten – vor dem Hintergrund einer stetig wachsenden Wissensbasis (welche innerhalb der meisten professionstheoretischen Ansätze eines der Kernelemente darstellt) als notwendige Antwort auf sich verändernde Verhältnisse – in welchen der Status der ‚professionalen Allwissenheit‘ als unrealisierbar bzw. unhaltbar erscheint. Aber: auch innerhalb einer nicht-professionalen, aber professionellen Praxis sind Kompetenzen, ob Fach- oder Schlüsselkompetenzen, unabdingbar (insofern die Auffassung von Professionalität der hier vertretenen, von Meuser (2005) übernommenen, folgt). Daher fand auch eine Auseinandersetzung mit dem Komplex der Kompetenz statt (Abschnitt 7) und es konnte über den Einbezug einer Vorstudie zu museumspädagogischen Schlüsselqualifikationen weiter verdeutlicht werden, dass diese auch innerhalb der kunstvermittelnden Tätigkeit von Relevanz sind.

### Pädagogische Professionalität

- Um sich dem Untersuchungsgegenstand eines professionellen museumspädagogischen Handelns noch weiter anzunähern wurde die Frage gestellt, ob es für das professionelle/professionale pädagogische Handeln und/oder eine pädagogische Professionalität bestimmte, innerhalb der Theorie vorformulierte, Merkmale oder Modelle gibt. Das Konzept zur pädagogischen Professionalität von Nieke (2002; Abschnitt 8) konnte hier als Antwort dienen und ließ sich mit den vorausgegangenen Arbeitsergebnissen bspw. zum professionellen Handeln verbinden bzw. verdeutlichte weiter die Unterschiede zwischen professionalem und professionellem Handeln und die Besonderheiten professionalen pädagogischen Handelns (die etwa in den von Nieke benannten Handlungsschritten zutage traten).

### Museum, Museumspädagogik und Kunstvermittlung

- Im Anschluss an die allgemeine Betrachtung professionellen/professionalen (pädagogischen) Handelns (und der Feststellung dass in beiderlei Handeln die fachliche Wissensbasis von besonderer Relevanz ist) wurde der Fokus der Betrachtung auf die Museumspädagogik und deren Kontext gelegt (Abschnitt 10). Während der theoretischen Einarbeitung wurden die historische Entwicklung von Museum und Museumspädagogik aufgezeigt, ebenso verschiedene Strömungen innerhalb der gegenwärtigen Kunstvermittlung/Museumspädagogik. Bisher bleibt allerdings die Frage offen, inwiefern diese Strömungen in der museumspädagogischen Praxis wirklich anzutreffen sind. Weitere Aspekte die behandelt wurden nahmen primär die praktische Umsetzung der Museumspädagogik, Ziele und Methoden der Arbeit sowie Fragen nach der Berufswertung dieser Tätigkeit in den Fokus. Währenddessen konnte ebenfalls herausgearbeitet werden, dass ‚Kunstvermittlung‘ und ‚Museumspädagogik in Kunstmuseen‘ im Kontext ihres praktischen Vollzugs

(also der Anwendung von Methoden) und ihrer Kernaufgabe (Vermittlungsleistungen erbringen) prinzipiell übereinstimmen, die Bezeichnung der Tätigkeit innerhalb der Theorie und auch der Praxis allerdings variiert. Dies ist z. T. mit den Auffassungen dazu verbunden, welche konkreten Ziele mittels der ‚kunstvermittelnden Tätigkeit‘ erreicht werden sollen, welcher Anspruch an Bildung vertreten wird etc. Die Auffassungen zur Ausgestaltung der (individuellen) Vermittlungspraxis sind dabei allerdings so variabel, dass die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘ und ‚Kunstvermittlung‘ in Kunstmuseen synonym verwendet werden können (da die Ansprüche sich grundsätzlich überschneiden, außerdem die Verwendung von Methoden, die Zielgruppen, der Handlungsort etc.): trotz unterschiedlicher Bezeichnungen können identische Vorstellungen vorherrschen. Weiterhin hat sich herausgestellt, dass innerhalb des theoretischen Diskurses zur Museumspädagogik teilweise ein als defizitär zu bezeichnendes Verständnis über die Disziplin Pädagogik, ihre Praxis und Zielgruppen herrscht; was dann weiterhin dazu führen kann, dass ‚Museumspädagogik‘ als Tätigkeitsbezeichnung konsequent abgelehnt wird, allerdings ein Festhalten an Elementen der (dann ggf. durch Neutralität gekennzeichneten) Vermittlungsleistung festgehalten wird, welche eine pädagogische (oder sogar: didaktische (in der vollen, womöglich klafki'esken (bildungstheoretischen bis hin zu einer kritisch-konstruktiven) Ausformung dieses Terminus, zu verstehende<sup>420</sup>)) Struktur haben (oder allgemeinhin auch (selbst-)reflexive Momente einschließen).

### Metatheoretische Überlegungen zur Museumspädagogik

- Innerhalb der metatheoretischen Überlegungen zur Museumspädagogik (Abschnitt 11) fand eine Betrachtung von Aspekten statt, welche über das konkrete berufliche Handeln hinausgehen und auch grundsätzliche Fragen, welche innerhalb des Fachdiskurses gegeben sind, thematisierte. Währenddessen konnte festgestellt werden, dass dort durchaus verschiedene Ansichten zu den unterschiedlichen Facetten des Gegenstands Museumspädagogik anzutreffen sind. Der Diskurs zeigt teilweise eine relative Uneinigkeit zwischen den Standpunkten der Fachwissenschaften und denen der Wissenschaft Pädagogik auf: Museumspädagogik wird aus dem jeweiligen disziplinären Blickwinkel unterschiedlich ausgedeutet (bspw. in Bezug auf die Ziele museumspädagogischer Angebote, die Kompetenzen, welche der Museumspädagogik innerhalb des Museums zukommen oder gar (wie bereits angemerkt) den Terminus ‚Museumspädagogik‘ an sich). Während der Bearbeitung dieser und weiterer Facetten wurde u. a. eine Relativierung des musealen und museumspädagogischen Bildungsanspruchs vorgenommen und für eine Beibehaltung der Bezeichnung Museumspädagogik plädiert; außerdem fand eine kritische Betrachtung der museumspädagogischen Forschungsprogrammatisierung und der Stellung der Museumspädagogik innerhalb der Institution Museum statt.

<sup>420</sup> Siehe dazu: Klafki (2007). Für eine allgemeine Einführung in die Didaktik siehe: Terhart, 2009; darin zu Klafkis Didaktik insbesondere: S. 134 ff. Für einen prägnanten Überblick zu Klafkis bildungstheoretischer und daran anknüpfender, kritisch-konstruktiver Didaktik siehe: Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 218 ff.

Des Weiteren wurde eine disziplinäre Verortung der Museumspädagogik als Teilgebiet der Kulturpädagogik vorgenommen; Museumspädagogik wird damit als ein genuin pädagogisches Tätigkeitsfeld erachtet, welches in diesem Sinne interdisziplinär um Kompetenzen der jeweiligen, musealen Fachwissenschaft ergänzt wird und *n i c h t* umgekehrt. Der zum Abschluss des Abschnitts eingebrachte Entwurf Kades (1997) zum Code vermittelbar/nicht-vermittelbar untermauerte die damit vertretene Ansicht weiter, dass es sich bei der Museumspädagogik (und falls dennoch weiterhin eine Unterscheidung aufrecht erhalten werden soll: und bei der Kunstvermittlung) um eine pädagogische Tätigkeit bzw. eine Handlung mit pädagogischer Struktur handelt.

### Museumspädagogik als Professionsaspirant und professionelles museumspädagogisches Handeln

- Nach der umfangreichen Aufarbeitung museumspädagogischer Theorien bzw. Theorien zur Museumspädagogik wurden Abwägungen vollzogen, ob es sich bei diesem Beruf um eine eigenständige Profession handelt oder inwiefern das museumspädagogische Handeln als professionell bzw. professionalisiert bezeichnet werden kann (Abschnitt 12). Nach der theoretischen Aufarbeitung konnte der Museumspädagogik nicht der Status einer eigenständigen Profession zugesprochen werden, allerdings verfügt sie (auf Basis der theoretischen Erkenntnisse gefolgert) über eine Vielzahl professioneller Elemente und Möglichkeiten zur individuellen und kollektiven Professionalisierung; darüber hinaus formuliert sie stellenweise professionelle Ansprüche an ihre Praxis (etwa wenn sie gesellschaftliche Zentralwerte verwirklichen möchte). Es kann – zumindest auf theoretischer Ebene – schlussendlich von einer existenten Professionalisierungsprogrammatik gesprochen werden. Für die (individuelle, real vollzogene) Praxis (und die diesbezüglichen Ansichten der Praktiker\*Innen) lassen sich hierzu allerdings noch keine letztgültigen Aussagen treffen.

Aus den oben aufgelisteten Punkten, welche einen stark komprimierten Überblick über die bisherigen Untersuchungsergebnisse vermitteln, kann nunmehr eine Analysematrix erstellt werden, welche ...

- sowohl über einen allgemeinen Teil zu Profession, professionellem Handeln, Kompetenzen und professionellem pädagogischen Handeln verfügt (Abschnitt 9.2)

und ebenso ...

- einen spezifischen Teil zur Realisierung professionellen museumspädagogischen Handelns, museumspädagogischer Professionalisierung, der theoretischer Fundierung professionellen museumspädagogischen Handelns und metatheoretischer Einflussfaktoren (auf dieses Handeln) enthält (Abschnitt 13.2).<sup>421</sup>

<sup>421</sup> Diese Verbindung und forschungsmethodisch noch weiter operationalisierte Fassung der beiden Teile der Analysematrix wird innerhalb der Abschnitte 15.3 und 16.3.2 abgebildet.

## II Empirischer Teil

### 15 Einleitung zum empirischen Teil der Arbeit

»In einer düsteren Nacht im November bekam ich das Ergebnis meiner Mühen zu Gesicht. Mit einer fast an Todesangst grenzenden Furcht trug ich die lebenspendenden Mittel zusammen, um damit dem leblosen Ding, das zu meinen Füßen lag, den Lebensfunken anzufachen«

Mary W. Shelley: Frankenstein oder Der moderne Prometheus<sup>422</sup>

Innerhalb des empirischen Teils der Arbeit werden die in den vorausgegangenen Abschnitten gewonnenen, primär theoretischen Erkenntnisse zur Museumspädagogik und ihrer Praxis einerseits die Ausgangsbasis für den Fortgang der Untersuchung bilden und andererseits eine Vergleichsgröße für die empirischen Befunde darstellen.

D. h. sie werden einerseits dazu herangezogen, einen Einstieg in die Empirie der innerhalb der Untersuchung fokussierten Thematik zu finden. Aus forschungsmethodischer Sicht bspw. zur Konstruktion eines offen orientierten Interviewleitfadens (für das angedachte, problemzentrierte Interview nach Witzel (2000)) oder – zu einem späteren Zeitpunkt – als Ausgangsbasis eines deduktiv entwickelten Kategoriensystems (welches während der Interviewauswertung als Element der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring (2008)) zur Anwendung kommt).

Die komparative Betrachtung der während der theoretischen Aufarbeitung erlangten Kenntnisse<sup>423</sup> erfolgt als Ergebnis dieses Schritts in die Empirie. Die Praxis der Museumspädagogik (vertreten durch die Interviewpartner\*Innen) kommt darüber zu der Möglichkeit, die vorab auf theoretischer Ebene über sie formulierten Aussagen zu kommen-

---

<sup>422</sup> Zitat entnommen aus der Übersetzung des Romans durch Barth für die Ausgabe aus dem Jahr 1963.

<sup>423</sup> Diese stehen zum jetzigen Zeitpunkt der Untersuchung noch mitsamt ihrer hier bereits (aus theoretischer Perspektive) diskutierten Annahmen im Raum und sollen um Einschätzungen aus der Praxis ergänzt bzw. mit diesen in Bezug gesetzt werden; bspw. die Verweise auf ein mangelhafte Ausbildung des Verhältnisses (und Wissenstransfers) zwischen Theorie und Praxis (siehe dazu: Abschnitt 11.4) etc.

tieren (bestätigen, negieren, ausdifferenzieren)<sup>424</sup> und weiterzuentwickeln.<sup>425</sup>

Dieses Vorhaben wird auf der Folie einer Rekonstruktion professionellen museumspädagogischen Handelns aus der Sicht von museumspädagogischen Praktiker\*Innen realisiert.

Die genaueren Erkenntnisinteressen der empirischen Phase werden im folgenden Abschnitt nochmals<sup>426</sup> in gebündelter Form aufgeführt und übersichtlich arrangiert. Im Anschluss daran werden die Komponenten der gewählten Forschungsmethodik (Samplingstrategie, problemzentriertes Interview, qualitative Inhaltsanalyse) eingeführt und das auf Grundlage der theoretischen Erkenntnisse entwickelte kategoriale Auswertungsinstrumentarium dargestellt. Die Dokumentation der Phase der praktischen Datenerhebung, inklusive deren Vor- und Nachbereitung (also die Rekrutierung der Interviewpartner\*Innen, Beschreibungen des Samples etc.), und des Verlaufs des Auswertungsverfahrens bilden die weiteren Punkte des empirischen Teils.

Die Ergebnisse der empirischen Phase (und der Untersuchung insgesamt) werden gesondert, in Teil III der vorliegenden Arbeit, vorgestellt und diskutiert.

## 15.1 Absichten und Erkenntnisinteresse des empirischen Teils:

### Strukturierung der Forschungsfragestellung

Die Forschungsfragestellung hat zum Ziel, einen innerhalb des theoretisch-disziplinären Diskurses zur Museumspädagogik bisher nicht mit genügend Aufmerksamkeit bedachten Aspekt – das professionelle

<sup>424</sup> Also im weitesten Sinne eine Form der Validierung von Untersuchungsergebnissen.

<sup>425</sup> Was entsprechend der von Steinke (2009) formulierten Gütekriterien qualitativer Forschung ein Schritt während der Bildung und Prüfung von Hypothesen und Theorien sein sollte. Dieser geschieht empirisch und ermöglicht bspw. während der Theoriebildung „Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren“ (Steinke, 2009, S. 328). Während der Theorieprüfung können „durch Deduktion aus den Theorien Folgen oder Prognosen abgeleitet und am empirischen Datenmaterial verifiziert bzw. falsifiziert“ (Steinke, 2009, S. 328) werden. Die vorliegende Untersuchung berührt mittels ihrer Ansprüche und Vorgehensweise beide Pole und schließt diese empirische Verankerung deshalb zwangsläufig mit ein.

<sup>426</sup> Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung wurde bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit und im Kontext der theoretischen Aufarbeitung des Untersuchungsgegenstands thematisiert/expliziert.

(museumspädagogische) Handeln – genauer zu betrachten und theoretisch/empirisch fundierte Aussagen/Annahmen bezüglich diesem zu vollziehen.

Während der zuvor erfolgten Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und der Auseinandersetzung mit der Ausrichtung von Forschung innerhalb der Museumspädagogik ist ersichtlich geworden, dass solche Betrachtungen (wie die hier vorgenommene) nach wie vor ein erhebliches Desiderat darstellen.

Dabei ergeben sich durch solche Betrachtungen zweifellos vielerlei wertvolle Erkenntnisse, welche innerhalb des Diskurses aufgegriffen werden und dazu beitragen könnten, einige der dort anzutreffenden Streitpunkte<sup>427</sup> vielleicht nicht unbedingt vollends aufzulösen aber mindestens mit innerhalb der Empirie gewonnenen (wissenschaftlich aufbereiteten) Daten zu verbinden. Dies ist gegenwärtig kaum möglich, da innerhalb des museumspädagogischen Diskurses der Großteil des empirischen Bezugs über – durch Subjektivität geprägte – Schilderungen der jeweils eigenen Praxis geleistet wird.<sup>428</sup>

So wird auch ein weiterer, hier vertretener Anspruch an die Untersuchung aufrecht erhalten: es soll während der Rekonstruktion unterschiedlicher ‚Figurationen‘ professionellen Handelns nicht darum gehen, diese abschließend in Bezug auf die dem Handeln inhärente Qualität einzuschätzen und am Ende vermeintlich noch zu staffeln im Sinne eines ‚am besten‘ vs. ‚am schlechtesten‘. Vielmehr soll es hier um eine Offenlegung und Zugänglichmachung von Zuständen professionellen museumspädagogischen Handelns gehen. Kommen unterschiedliche Akteur\*Innen, welche im gleichen Feld handeln, diesbezüglich zu ähnlichen Entwürfen – beschreiben sie ähnliche Bedingungen? Die Ergebnisse dieser Rekonstruktionen können in den Diskurs gegeben werden. Die Idee einer womöglich direkten Weiterentwicklung der Museumspädagogik in Richtung eines möglichst idealen Handelns (bspw. in Form einer Reihe von konkreten Handlungsanweisungen für die alltägliche Praxis; ganz am Ende der Untersuchung)

<sup>427</sup> Bspw. die disziplinäre Verortung der Museumspädagogik, die Diskussion um die Bezeichnung der Tätigkeit, Fragen bezüglich des Umgangs mit den Besucher\*Innen, Fragen methodischen Handelns u. v. m.

<sup>428</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.4.

ist ebenfalls nicht die Intention des empirischen Teils. Rekonstruktion und theoretisch-komparative Betrachtung der Praxis stehen im Vordergrund der Bemühungen.

Auch dies kann als ein Beitrag (oder: Angebot) zur Weiterentwicklung genutzt werden. Cloos (2012) fasst die im Abschnitt bisher getroffenen Aussagen/Absichten vor dem Hintergrund des hier vertretenen Forschungsansatzes zusammen:

„Qualitative professionsbezogene Forschung hat sich insbesondere mit der historischen und biographischen Genese von professionellen Profilen, mit professionellen Selbstbildern, mit den Strukturmerkmalen, Antinomien und Paradoxien professionellen Handelns und mit den Deutungs- und Handlungsmustern von Professionellen beschäftigt. Indem sie diese Gegenstände empirisch in den Blick nimmt, leistet sie einen Beitrag zur disziplinären Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlichen Denkens.“ (Cloos, 2012, S. 177)

Die von Cloos (2012) benannten Aspekte der Aufmerksamkeit qualitativer, professionsbezogener Forschung werden, wie kurz zuvor dargestellt, auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung getragen und nehmen in Form der (bereits in der Einleitung der Arbeit zu findenden) hier verfolgten Forschungsfrage Gestalt an.

Im folgenden Abschnitt wird die Forschungsfrage erneut vorgestellt – und währenddessen zugleich, als Schritt ihrer Operationalisierung, in mehrere Variablen zerlegt. Durch diesen Vorgang soll der forschungspraktische Umgang mit der (wie sich während der theoretischen Aufarbeitung gezeigt hat: recht komplexen) Fragestellung erleichtert werden.

## 15.2 Hauptfragestellung

Die die empirische Phase leitende Hauptfragestellung lautet (wie bereits in Abschnitt 2 der Arbeit abgebildet):

„Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus theoretischer/praktischer Perspektive und welche Kontextbedingungen, Annahmen und Theorien formen dieses?“

Die hier angeführte Fragestellung schließt mehrere im theoretischen Teil der Untersuchung eingeführte/aufgearbeitete Ebenen ein, welche innerhalb der beiden Analysematrizen<sup>429</sup> übersichtlich strukturiert wurden.<sup>430</sup>

Um zu einer umfassenden Beantwortung der Hauptfragestellung der Untersuchung gelangen zu können, müssen folglich diese unterschiedlichen Ebenen, welche sich allesamt im ‚Universum des professionellen museumspädagogischen Handelns‘ befinden, nun ebenfalls eine empirische Betrachtung erfahren.

Innerhalb des folgenden Unterabschnitts werden deshalb die beiden oben genannten, bisher erstellten Analysematrizen (die aus insgesamt sieben Ebenen bestehen) unter Anbetracht der Notwendigkeit einer möglichst ausgereiften Operationalisierung (und soweit es aus Gründen der Logik/Redundanzvermeidung/Nachvollziehbarkeit geboten erschien) für die empirische Rekonstruktion professionellen museumspädagogischen Handelns (soweit als möglich) miteinander verbunden und weiter verdichtet.<sup>431</sup> Das Ergebnis dieser Verdichtung bilden drei – der Hauptfragestellung zuarbeitende – *V a r i a b l e n* (mitsamt ihnen zugehöriger Unterfragestellungen), welchen während der empirischen Erhebung im Feld eine diese leitende/ausrichtende Funktion zukommt – und welche sich sowohl weiterhin als auch unvermindert an den Rekonstruktionsdimensionen der Analysematrix Teil 1 und 2 orientieren. So bilden diese im weiteren Verlauf der Untersuchung nicht nur das Gerüst der problemzentrierten Interviews (in Form eines Interviewleitfadens<sup>432</sup>) sondern auch die deduktiv entwickelten Hauptvariablen zur kategorienbasierten Auswertung der Interviews (welche ein Element der hier verfolgten, forschungsmethodi-

---

<sup>429</sup> Siehe dazu: Abschnitt 9.2 und 13.2.

<sup>430</sup> Womit sich die im vorausgegangenen Abschnitt aufgeführten Aufmerksamkeitsfoki qualitativer professionsbezogener Forschung, wie sie im dortigen Zitat von Cloos (2012) am deutlichsten benannt werden, in den Blick nehmen lassen.

<sup>431</sup> Zu diesem Vorgehen siehe auch – aus forschungsmethodischer Sicht – vertiefend: Abschnitt 16.3.2.

<sup>432</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.2.2.

schen Vorgehensweise<sup>433</sup> darstellt). Im folgenden Abschnitt werden die drei Hauptvariablen dargestellt.

### 15.3 Variablen der Untersuchung und zuarbeitende Unterfragestellungen<sup>434</sup>

Variable I: Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns

- Diese Variable hat keine weitere Modulation/Verdichtung erfahren, sie stimmt mit ihrer ersten Darstellung innerhalb der Analysematrix Teil 1, Ebene 1<sup>435</sup> überein. Fragerichtung:

Lassen sich innerhalb der subjektiven Beschreibungen der eigenen Praxis und deren Rahmenbedingungen (bspw. Berufsbiographie, institutionelle Gegebenheiten, Verhältnis zwischen Expert\*Innen und Lai\*Innen) Elemente nachweisen, welche zu einer professionstheoretischen Verortung führen können? Kann eine (professionstheoretische) Generalisierung dieser Erkenntnisse geschehen?

Variable II: Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns

- Hierunter fallen Fragen nach der praktischen Realisierung eines professionellen museumspädagogischen Handelns:

Wie schätzen die Interviewpartner\*Innen professionelles (museumspädagogisches) Handeln ein? Gibt es bestimmte, klar umrissene Kennzeichen eines solchen Handelns? Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln innerhalb der Praxis? Welche Kompetenzen sind notwendig, um die Ansprüche an ein solches Handeln zu erfüllen?

- Innerhalb der Variable II werden verschiedene theoretische Ebenen der Analysematrix Teil I und Teil II vereint (Ebenen 2, 3 und 4 aus Analysematrix Teil I und der Ebene 1 aus der Analysematrix Teil 2).

<sup>433</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.2 und 16.3.3.

<sup>434</sup> Da der Leitfaden für das problemzentrierte Interview unter Anbetracht bestimmter methodischer Regeln konstruiert wird, die Darstellung dieser Regeln aber noch aussteht (aber dennoch eine Klärung der Fragestellung(en) der empirischen Phase vorgenommen werden muss), soll an dieser Stelle kurz darauf verwiesen werden, dass dieser Leitfaden eher Themen als konkrete Fragen vorsieht (vgl. Witzel, 2000). Dementsprechend sind die Unterfragestellungen eher in Form von ‚Frage-/Themendimensionen‘ formuliert, welche während der Materialerhebung (innerhalb der Interviewsituation) behandelt werden sollen, um die Hauptfragestellung beantworten zu können.

<sup>435</sup> Siehe dazu: Abschnitt 9.2.

### Variable III: Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren

- Innerhalb dieser Variable findet eine Vereinigung der Ebenen 2 (theoretische Fundierung des professionellen Handelns) und 3 (metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren) der Analysematrix Teil 2 statt. Fragerichtung:

Wie äußern sich die Interviewpartner\*Innen zu innerhalb des theoretischen Diskurses anzutreffenden Kernfragen und -themen? Nehmen die Interviewpartner\*Innen eine disziplinäre Verantwortung ihrer selbst vor? An welchen Theorien und Erkenntnissen orientieren sich die Interviewpartner\*Innen und beziehen diese in ihr Handeln ein? Ist ein solcher Bezug überhaupt innerhalb des Materials rekonstruierbar? Welche Aufgaben und Kompetenzen fallen den Interviewpartner\*Innen innerhalb des Museums zu? Welcher Stellenwert nimmt ihre Arbeit für die Einrichtung ein?

Die dargestellten Variablen/Unterfragestellungen sind in ihrer Kombination dazu geeignet, die Hauptfragestellung der Untersuchung zu beantworten und so die gewünschten Rekonstruktionen zu vollziehen.<sup>436</sup>

Wie genau auf dem Weg zu dieser (forschungsmethodisch) verfahren wird, ist das Thema des folgenden Abschnitts.

## 16 Forschungsmethodik der empirischen Untersuchung

Der Abschnitt stellt die während der Datenerhebung und Auswertung vollzogenen forschungsmethodischen Schritte der Reihe nach dar.

Begonnen wird mit der Veranschaulichung des Verfahrens der innerhalb der Untersuchung verfolgten Samplingstrategie und Samplekonstruktion: welche Kriterien wurden während der Auswahl und Rekrutierung von Interviewpartner\*Innen herangezogen und wie lief dieser Prozess praktisch ab? Wie setzt sich das Sample zusammen (personell, institutionell etc.) und wie wird die Qualität des so entstandenen Samples eingeschätzt?<sup>437</sup>

<sup>436</sup> Zur Vermeidung von Redundanzen erfolgt eine nähere, operationalisierte Vorstellung der oben aufgeführten Variablen erst in Abschnitt 16.3.2.

<sup>437</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.1.

Anschließend findet eine Beschreibung der Phase der Datenerhebung statt. Wie wurden die Daten erhoben (methodisch), welche Vorbereitungen waren hier notwendig (bspw. die Konstruktion des Interviewleitfadens), wie ist die Erhebung verlaufen (also die Interviews) und wie wurde bei der anschließenden Transkription des Datenmaterials vorgegangen?<sup>438</sup>

Danach wird der dritte Aspekt, die Auswertung des Datenmaterials, betrachtet. Worum handelt es sich genau bei einer ‚qualitativen Inhaltsanalyse‘ (nach Mayring (2008))? Hier werden zunächst (innerhalb eines gebotenen Umfangs) einige allgemeine, in das Verfahren (bzw.: die Verfahrensweisen) einführende Anmerkungen vorangestellt. Diese werden dann in Folge, innerhalb eines gesonderten Unterabschnitts, mit den speziellen, praktischen Aspekten der hier vorgenommenen Anwendung des Verfahrens verknüpft.<sup>439</sup>

Der gesamte Abschnitt 16 verfolgt den Anspruch, die innerhalb der Untersuchung zur Anwendung gekommene Forschungsmethodik darzustellen – und zwar innerhalb einer eher reflexiven Aufarbeitung der (praktischen) Umsetzung ihrer einzelnen Schritte. So steht innerhalb dieses Abschnitts nicht nur die notwendige Erläuterung eines ‚Was kam zur Anwendung?‘ im Fokus sondern ebenfalls das ‚Wie ist es gelaufen?‘. Ziele dieses Vorgehens sind auch hier wieder, neben einer größtmöglichen Forschungstransparenz, die Vermeidung von nicht unbedingt notwendigen Redundanzen und eine möglichst praxisnahe (und auch reflexive) Beschreibung des Forschungsprozesses.<sup>440</sup>

### 16.1 Samplingstrategie und Samplekonstruktion

Um Museumspädagog\*Innen zu finden welche (möglichst ertragreich) bezüglich der hier verfolgten Fragestellung(en) interviewt werden könnten, wurden vor der Interviewphase und der Kontaktaufnahme zu

<sup>438</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.2.

<sup>439</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.

<sup>440</sup> Mittels der unmittelbaren Verbindung einer Beschreibung der Methodik, einer Beschreibung ihrer Anwendung und einer reflexiven, methodologisch geprägten Diskussion der gewählten Verfahrensweisen und des Verlaufs von deren Anwendung.

einzelnen Einrichtungen und Personen Überlegungen zur Konstruktion des Samples angestellt: wie kann während der Auswahl der ‚Fälle‘ eine unbedingt notwendige, qualitative Repräsentanz<sup>441</sup> des beforschten Feldes durch diese möglichst sichergestellt werden?

Diese Überlegungen mündeten in die Formulierung einer Anzahl von Ansprüchen und damit verbundenen Auswahlkriterien<sup>442</sup> sowohl bezüglich der Einrichtungen/Museen welche zur Teilnahme an der Untersuchung angefragt werden könnten und ebenso in Bezug auf mögliche Interviewpartner\*Innen, welche als Fälle (und damit: betrachtet als legitime Vertreter\*Innen des Feldes<sup>443</sup>) innerhalb der Untersuchung berücksichtigt werden sollten. Die zur Anwendung gekommenen Auswahlkriterien mitsamt einer Erläuterung ihrer Notwendigkeit werden in Folge vorgestellt. Hierbei zunächst jene zur Auswahl der Einrichtungen und im Anschluss jene zur Auswahl der Interviewpartner\*Innen.

#### Kriterien zur Auswahl der Einrichtungen

##### Anspruch von Interregionalität:

- Grundsätzlich sollte das Sample so zusammengesetzt sein, dass Museen (und damit: Praktiker\*Innen) aus unterschiedlichen Regionen und/oder sogar Bundesländern Deutschlands darin vertreten sind.  
Auf eine solche Zusammensetzung wurde Wert gelegt, da sich über diese ggf. Auswirkungen der unterschiedlichen Bildungssysteme der einzelnen Bundesländer auf die museumspädagogische Praxis ausmachen lassen könnten (so bspw. in Bezug auf die Vernetzung von Museum und Schule). Weiter sollte diese Streuung eine Diskussion ermöglichen, ob und wie stark die museumspädagogische Praxis grundsätzlich von regionalen Gegebenheiten beeinflusst wird – welche ggf. über die individuelle Einflussnahme der Einrichtungen hinausgehen. Drückt sich bspw. die museumspädagogische Historie (bestimmter Regionen) deutlich im gegenwärtigen museumspädagogischen Handeln aus? Der interregionale Anspruch ergibt sich weiterhin über die Absicht der Untersuchung, professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen der Bundesrepublik möglichst allgemein zu betrachten – und nicht lediglich in Hinsicht auf eine bestimmte Region.<sup>444</sup>

<sup>441</sup> Siehe dazu: Fuhs, 2007, S. 64.

<sup>442</sup> Siehe dazu: Merckens, 2009, S. 293.

<sup>443</sup> Siehe dazu: Fuhs, 2007, S. 64.

<sup>444</sup> Die hier verfolgte Strategie der Interregionalität kann m. E. auch dazu beitragen, dass die Untersuchungsergebnisse insgesamt eine breitere Rezeption erfahren, da sie nicht auf Basis empirischen Materi-

## Anspruch der Vergleichbarkeit

- Weiterhin musste der Anspruch von Interregionalität fast zwangsläufig umgesetzt werden um eine weitere Absicht erfüllen zu können: zwischen den teilnehmenden Einrichtungen und den dort erhobenen Fällen sollte eine gewisse Vergleichbarkeit möglich sein. Die Möglichkeit einer regionalen Umsetzung der Samplebildung wäre somit primär beschränkt gewesen auf Großstädte und Metropolregionen – was aus den bereits genannten (und den weiteren, hier noch in Folge aufzuzeigenden) Gründen als nicht sonderlich attraktiv erschien.

Die Vergleichbarkeit der Einrichtungen wurde während der Auswahl über die Orientierung an einem Kriterienmix hergestellt, welcher auf einen analogen Grad von Grundqualität sowohl der Einrichtung als auch der dort existenten museumspädagogischen Angebote schließen lässt: die Größe (möglichst mehrere Ausstellungsräume) der Einrichtung; der Katalog dort vorzufindender Werke/Künstler\*Innen (möglichst überregionaler Bekanntheit), die Ausstellung von Kunst der Moderne bis hin zu zeitgenössischer Kunst, ein wechselndes Ausstellungsprogramm, die deutlich sichtbare Existenz einer museumspädagogischen Abteilung und derer Angebote (bspw. durch die Erreichbarkeit per Telefon, einen Internetauftritt, zugängliche Angebotsflyer, buchbare Führungen); die ausgewiesene Mitgliedschaft der Einrichtung im DMB, ICOM oder AsKI<sup>445</sup> (womit eine Orientierung an deren Vorgaben zum Museumsbetrieb wahrscheinlich wird); das Vorhandensein einer überregionalen Bekanntheit (Reputation) (bspw. durch überregionale Fernsehberichterstattung, öffentlichkeitswirksame Ausstellungen oder Werbemaßnahmen solcher Art) der Einrichtung. Weiterhin die Existenz deutlich ausgewiesener Öffnungszeiten, welche einen eher unproblematischen Besuch erlauben (bspw. nicht lediglich die Öffnung auf Anfrage). Die Einwohner\*Innenzahlen der jeweiligen Museumsstandorte lagen zwischen ca. 50.000 - 300.000 Personen

Schlussendlich zählte während des Auswahlprozesses und der sich aus all diesen Punkten ergebende ‚Gesamteindruck‘, so dass nicht unbedingt alle genannten Kriterien qualitativ/quantitativ exakt übereinstimmen mussten, aber dennoch von einer grundsätzlichen Vergleichbarkeit gesprochen werden konnte. Diese Vergleichbarkeit wird hier primär verstanden als eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Erwartungen an die Qualität, Ausprägungen und Umfang der museumspädagogischen Leistungen innerhalb eines Kunstmuseums der gehobenen Mittelklasse

- Die hier bisher in die Samplekonstruktion eingeflossenen Ansprüche führen in ihrer Kombination zu einem Sample, welches

---

als beruhen, welches ‚lediglich‘ innerhalb einer bestimmten Einrichtung oder Region erhoben wurde, sondern bundesweit.

<sup>445</sup> Der Arbeitskreis selbständiger Kultur-Institute e. V. (= AsKI) „ist ein 1967 auf Initiative des Bundesinnenministers gegründeter Verbund von derzeit 36 national und international angesehenen, selbständigen Kultur- und Forschungsinstituten, die durch eine wertvolle Sammlung in besonderem Maße die Qualität und Vielfalt des kulturellen Deutschland repräsentieren. Seine Mitglieder sind in unabhängiger, gemeinnütziger Trägerschaft verankert und stützen sich seit ihrer Gründung auf einen bedeutenden Anteil privater Förderung“ (AsKI, o. J.).

eher die Wirklichkeit museumspädagogischer Praxis und museumspädagogischen Handelns abzeichnet als ein solches, welches sich an zweifellos gegebenen Extrempolen orientiert, bspw. indem hier insbesondere Großmuseen mit weltweiter Reputation einbezogen werden; etwa aus dem Grund weil sich vermuten ließe, das museumspädagogische Handeln wäre dort *b e s o n d e r s* professionell – oder umgekehrt nicht so professionell, den Blick auf private Kleinstmuseen gerichtet.

Schlussendlich war das Ziel hier, den Blick auf eine wohl eher größere Zahl von Museen zu richten und damit einem museumspädagogischen Alltag zu begegnen, so wie er in vielen Einrichtungen wahrscheinlich gegeben ist; wodurch das Level einer wünschenswerten Feld-Repräsentanz gesichert werden sollte – eben nicht nur auf Seiten der Interviewpartner\*Innen sondern auch auf Ebene der Einrichtungen.

### Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner\*Innen (Fälle)

- Das Kernkriterium während der Auswahl der Interviewpartner\*Innen war eine möglichst regelmäßige und praktische museumspädagogische Tätigkeit. Der Status des Beschäftigungsverhältnisses (Leitungsfunktion, Volontariat, festangestellt, freie Mitarbeiter\*Innen etc.) innerhalb der jeweiligen Einrichtung, in deren Kontext die Tätigkeit verübt wird, wurde hier zugunsten der möglichst regelmäßigen Ausübung der Praxis hintenangestellt. Ziel der Untersuchung war schließlich, herauszufinden, wie sich professionelles museumspädagogisches Handeln aus Sicht von *P r a k t i k e r I n n e n* gestaltet. Eine Vorabselektion entsprechend des Kriteriums einer ganz bestimmten ‚Anstellungssituation‘ erschien gegenüber möglichen, neuen Erkenntnissen als beschneidend
- Weiter wurden die involvierten Museen bzw. museumspädagogischen Abteilungen während einer, durch sie innerhalb ihres Hauses fortzusetzenden, Rekrutierungsphase *e x p l i z i t* um eine größtmögliche Differenz zwischen den in ihren Einrichtungen interviewten Personen bezüglich Alter und Geschlecht gebeten, insofern sich mehrere Personen aus der gleichen Einrichtung für ein Interview bereit erklärten.<sup>446</sup> Dahinter stand die Absicht, das Sample möglichst vielseitig zu gestalten und Variationen zu sichern – so dass auch ggf. schlussendlich die Erkenntnisse zum hier interessierenden Gegenstand (über den Einbezug unterschiedlicher Perspektiven) vielseitiger sein können.

Methodisch betrachtet lässt sich dieses Vorgehen zur Samplebildung und Legitimierung am ehesten als mehrstufige Variante des von Patton beschriebenen „Purposeful sampling“<sup>447</sup> (Patton, 1990, S. 169 ff.; 2002, S. 230 ff.) bezeichnen, welche mit einer ähnlichen Methodik wie derer des ‚Schneeballverfahrens‘ (siehe dazu: Flick, 2009a, S. 92;

<sup>446</sup> Auf diesen Auswahlsschritt wird in Abschnitt 16.1.1 noch Bezug genommen.

<sup>447</sup> Bei Flick (2009a, S. 95) auch als „purposive sampling“ bezeichnet.

Merkens, 2009, S. 293) kombiniert wurde. Zunächst wurde auf institutioneller Ebene gezielt nach besonders typischen Fällen (hier: Einrichtungen) gesucht und innerhalb dieser dann wiederum nach Fällen (hier: Interviewpartner\*Innen), die möglichst informationsreich erschienen<sup>448</sup>, sozusagen „information-rich cases that manifest the phenomenon of interest intensely“ (Patton, 1990, S. 171). Hier also die „Fälle mit der größten Intensität“ (Flick, 2009a, S. 95) bezüglich interessierender Eigenschaften bzw. Erfahrungen zum Gegenstand (vgl. Flick, 2009a, S. 95). Zudem wurde versucht innerhalb des Samples Variationsmomente zu produzieren, welche eine noch umfassendere Erschließung des interessierenden Gegenstands erlauben – und zwar indem die teilnehmenden Einrichtungen zu einer eigenständigen Aktivierung möglichst unterschiedlicher Interviewpartner\*Innen aufgerufen wurden, welche allerdings allesamt über praktische museumspädagogische Erfahrungen verfügen sollten.

Die Samplebildung folgte demnach einer – mittels Kriterien bestimmten – gezielten Auswahl von Interviewpartner\*Innen, orientiert an den Vorschlägen Pattons (1990; 2002) und basierend auf den zuvor oben im Abschnitt dargestellten Ansprüchen bezüglich der Erwartungen an das Sample (Informationsgehalt etc.) und dessen Zusammensetzung. Die jeweilige Aktivierung der Einrichtungen (bzw. der dort angesprochenen Museumspädagog\*Innen) während der Rekrutierungsphase orientierte sich am genannten Schneeballverfahren (Merkens, 2009, S. 293), bei welchem die beschriebene, weitere gezielte Auswahl/Empfehlung von Interviewpartner\*Innen durch Personen im Feld fortge-

---

<sup>448</sup> Was sich hier durch eine regelmäßige Ausübung museumspädagogischer Praxis und einer damit verbundenen Meinungsbildung versprochen wurde. Der Anspruch notwendiger Erfahrung und notwendigen Wissens der Interviewpartner\*Innen (in Bezug auf das Feld Museumspädagogik) deckt sich ebenso mit den von Morse (1998, S. 73) formulierten Ansprüchen an ‚gute Informant\*Innen‘: diese sollten „über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand verfügen, die zur Beantwortung von Fragen oder [...] zur Ausführung der interessierenden Handlungsweisen notwendig sind. Ebenso sollten sie die Fähigkeit zur Reflexion und Artikulation besitzen, die Zeit haben, um befragt [...] zu werden, und bereit sein, an der Untersuchung teilzunehmen. Wenn alle diese Bedingungen erfüllt sind, ist der entsprechende Fall dafür prädestiniert, in die Untersuchung einbezogen zu werden“ (Flick, 2009b, S. 166; i. Bez. auf: Morse, 1998, S. 73). Morse im englischsprachigen Original: „A good informant is one who has the knowledge and experience the researcher requires, has the ability to reflect, is articulate, has the time to be interviewed, and is willing to participate in the study [...]“ (Morse, 1998, S. 73; Ausl.: J. B.).

setzt wurde. Das Sample könnte damit als ‚gezielt-gewählt und mehrfach-geklumpt‘ bezeichnet werden.<sup>449</sup>

### 16.1.1 Verlauf der Samplebildung

Im Anschluss an die grundsätzlichen Überlegungen zur Konstruktion des Samples konnte mit der Rekrutierung der Interviewpartner\*Innen begonnen werden. Diese begann mit der Recherche, Auswahl und Ansprache von Einrichtungen, welche auf Basis der Kriterien der Samplebildung<sup>450</sup> in die Untersuchung einbezogen werden konnten.

Die Rekrutierung der Interviewpartner\*Innen – und damit auch der Zugang zum Feld<sup>451</sup> – erfolgte i. d. R. innerhalb von drei Schritten:

- (1) Die telefonische Erstansprache der ausgewählten Einrichtungen bzw. der museumspädagogischen Abteilung ca. eineinhalb bis zwei Monate vor den avisierten Interviewterminen.

Mittels dieser sollte sowohl eine langwierige und ggf. geringe Rücklaufquote schriftlicher Anfragen vermieden als auch ein direkter, persönlicher Kontakt aufgebaut werden. Die Ansprechpartner\*Innen innerhalb der kontaktierten Einrichtungen konnten durch diese Form der Kontaktaufnahme unmittelbar ihre Fragen zu der Untersuchung, deren Zielen und der praktischen Ausgestaltung der Interviews stellen. Die Bereitschaft zur Unterstützung dürfte durch diese Möglichkeit gesteigert worden sein, da ein direkter Austausch über beiderseitige Anliegen stattfinden konnte.<sup>452</sup> Die kontaktierten Personen, bei welchen es sich zumeist direkt um die abteilungsleitenden oder für das Haus verantwortliche Museumspädagog\*Innen handelte, wurden einerseits als Gatekeeper betrachtet, welche einen oder eben keinen Zugang zum jeweiligen Museum und weiteren Interviewpartner\*Innen ermöglichten, andererseits kam ihnen ebenfalls die Rolle einer potentiellen Interviewpartner\*In zu – welche schlussendlich auch in allen Fällen übernommen wur-

<sup>449</sup> Wobei die möglichen Schwächen des Schneeballverfahrens (bezogen auf die Untersuchung: insbesondere die Gefahr einer möglichen Eindimensionalität auf den Untersuchungsgegenstand) behoben werden konnten, da dieses eben orientiert an vorab feststehenden Kriterien verlief (und nicht nach jeweils individuellen Kriterien der (für die weitere Rekrutierung) aktivierten Museumspädagog\*Innen) und weiterhin eine mehrfache Klumpung (über die Vielzahl der involvierten Einrichtungen) erreicht wurde.

<sup>450</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.1.

<sup>451</sup> Flick (2009b) hat sich mit Aspekten des Zugangs zum Forschungsfeld auseinandergesetzt und dazu Überlegungen bezüglich des Zugangs zu Institutionen sowie zu Einzelpersonen formuliert. Diese Überlegungen sind in die hier verfolgte Strategie der doppelten Zugangsfindung eingeflossen, um diese im Rahmen der Untersuchung zu erleichtern. So wurde bspw. darauf geachtet, die Einrichtungen möglichst wenig zu ‚stören‘ (durch klar strukturierte Kommunikation) und möglichst große Transparenz über die Untersuchungsziele herzustellen – und gleichsam nicht durch ein Mehr an Information schlussendlich für ein Mehr an Verwirrung zu sorgen (siehe dazu: Flick, 2009b, S. 147).

<sup>452</sup> Z. T. kam es bereits bei diesem Schritt des Rekrutierungsprozesses zu Terminabsprachen für Interviews, so dass der dritte Rekrutierungsschritt in diesen Fällen entfallen konnte.

de. Während des ersten Telefonats fand planmäßig eine Information über die Untersuchung, eine Abfrage von Interesse und Bereitschaft zur Teilnahme und der Aufruf zur Aktivierung von weiteren Interviewpartner\*Innen (gemäß der innerhalb des Informationsschreibens<sup>453</sup> genannten Kriterien) statt<sup>454</sup>

Für die Samplebildung bedeutete diese Herangehensweise einen Einbezug von Fällen, welche im Hierarchiegefüge der jeweiligen Einrichtung unterschiedliche Positionen (bspw. Abteilungsleitung, Volontär\*Innen, freie Mitarbeiter\*Innen) einnehmen (bspw. weil ihre Anbindung an die Einrichtung stärker oder schwächer ist) und so ggf. von einer erweiterten Perspektive auf den gleichen Gegenstand gesprochen werden kann (siehe dazu auch: Gläser & Laudel, 2009, S. 117).

- (2) Die direkt an das Telefonat anschließende, postalische<sup>455</sup> Zusendung eines ausführlichen Informationsschreibens zum Gegenstand der Untersuchung und der Ausgestaltung der Interviews; mitsamt einer von den Interviewpartner\*Innen zu unterschreibenden Einverständniserklärung in mehrfacher Ausfertigung

Diese hier verfolgte Aufklärungsstrategie der (möglichen) Interviewpartner\*Innen über die Untersuchungsfrage(n), und zwar möglichst bereits während der Kontaktaufnahme, ist nicht nur ein Teil der hier angewandten Verfahrensweise zur Datenerhebung mittels ‚problemzentrierter Interviews‘<sup>456</sup> sondern hat in der hier praktizierten Form, mittels Schriftstück, noch weitere Intentionen:

Die Zusendung des Informationsschreibens sollte den an der Untersuchung interessierten Einrichtungen und Interviewpartner\*Innen manifeste Informationsunterlagen in die Hand geben; die dem Schreiben angehängte Einverständniserklärung enthielt Informationen zum Datenschutz, zur weiteren Verwendung der Daten und zudem meine Kontaktdaten. Damit wurden wiederum verschiedene Zielsetzungen verfolgt: den Einrichtungen sollte die an das Telefonat anknüpfende, weitere Rekrutierung von Interviewpartner\*Innen durch die Leitungskräfte erleichtert werden. Interessierten Personen konnte ein unverbindliches Informationsschreiben zu den Zielen der Untersuchung vorgelegt werden; wodurch ‚Stille-Post‘-Effekte möglichst minimiert werden sollten. Ebenso lagen damit (für die Einrichtungen und die Interviewpartner\*Innen) meine Kontaktdaten vor, so dass sich die Einrichtungen und (potentiellen) Interviewpartner\*Innen mitsamt ihrer Fragen und Anliegen auch direkt an mich wenden konnten – was mehrfach in Anspruch genommen

<sup>453</sup> Das Informationsschreiben ist im Anhang der Arbeit (A-6) nachzulesen.

<sup>454</sup> Ohne die Unterstützung der Leitungsebene hätte aus der Ferne (mehrere hundert Kilometer im Schnitt) wohl keine eigenständige Rekrutierung von Interviewpartner\*Innen durch mich stattfinden können. Der Auswahlprozess musste hier also beinahe zwangsläufig auf die Leitungsebene/Gatekeeper\*Innen übertragen werden, anderenfalls wäre eine Umsetzung des hier verfolgten empirischen Vorhabens schwierig gewesen. Über die Vorgespräche und die Informationsschreiben sollte dieser Schritt entsprechend der genannten Auswahlkriterien abgesichert werden.

<sup>455</sup> Einigen Einrichtungen wurde auf Wunsch unmittelbar nach dem Telefonat das Informationsschreiben zusätzlich direkt per E-Mail zugesendet.

<sup>456</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.2.1.

wurde (bspw. durch Telefonate) und die Bereitschaft zur Teilnahme erhöht hat. Weiterhin ging m. E. mit der Vorlage eines Schriftstücks ein verbindliches (aber dennoch unverfängliches) Moment einher, welches sich auf die Samplebildung im Sinne einer Stabilität des Samples positiv auswirken kann.

- (3) Eine anschließende, telefonischen Terminvereinbarung für die Interviews:<sup>457</sup>

Ca. 10-14 Tage nach dem Erstkontakt wurden die Einrichtungen erneut von mir angerufen, um eine verbindliche Terminvereinbarung vorzunehmen. Der Zeitraum wurde als ausreichend erachtet, um einrichtungsintern zu klären, welche der dort beschäftigten Personen für ein Interview zur Verfügung stehen könnten, ggf. zwischenzeitliche Rückfragen an mich zu stellen und ebenfalls einrichtungsintern gemeinsam einen Termin zu finden, an welchem alle Interviews nacheinander, an einem Tag stattfinden könnten.<sup>458</sup>

Die Einrichtungen wurden in kurzer Abfolge im Dezember 2012 erstkontaktiert und währenddessen um Interviewtermine gebeten, welche möglichst Ende Januar/Anfang Februar 2013 liegen sollten.<sup>459</sup> Sechs bis acht Wochen zwischen der ersten Kontaktaufnahme und dem erhofften Interviewtermin wurden gewählt, um ...

- (1) ein Zeitfenster zu schaffen, welches sowohl erlaubt, überhaupt einen Interviewtermin bekommen zu können. Terminabsprachen werden bspw. erschwert durch anderweitige Termine/Verpflichtungen der Interviewteilnehmer\*Innen, Feiertage, Urlaube, möglicherweise eher unregelmäßige Kontakte zwischen den Leitungen und den freien Mitarbeiter\*Innen innerhalb der Einrichtungen)
- (2) eine Vielzahl von Interviewterminen in quer über die Bundesrepublik verteilten Einrichtungen auf wenige Tage bzw. Wochen hintereinander legen zu können, wodurch die Erhebungsphase scharf umreiß- und planbar war
- (3) weder zu viel noch zu wenig ‚Druck‘ auf die Museen/mögliche Interviewpartner\*Innen bezüglich der Teilnahme aufzubauen, so dass ein genügend großer Zeitraum zum Überdenken der Teilnahme gewährleistet werden konnte. Das veranschlagte Zeitfenster sollte somit auch die Bereitschaft/Möglichkeit zur Teilnahme erhöhen.

<sup>457</sup> Teilweise wurden auch mehr als zwei Telefonate bis zur Terminvereinbarung durchgeführt; teilweise fand auf Anfrage auch eine Terminvereinbarung (direkt mit den Interviewpartner\*Innen selbst) per Mail statt.

<sup>458</sup> Aufgrund der großen Entfernungen (teils mehr als 500 km) konnte jede Einrichtung nur einmal von mir aufgesucht werden.

<sup>459</sup> Dieser Zeitraum wurde einerseits gewählt, da während der Untersuchungsplanungen davon ausgegangen wurde, dass innerhalb dieses Zeitfensters die wenigsten Personen ggf. im Urlaub und die Einrichtungen allesamt geöffnet sind. Weiterhin fiel in diesen Zeitraum das Ende der universitären Veranstaltungszeit, so dass auch die weiter entfernten Einrichtungen, bspw. in Bayern oder Baden-Württemberg besucht werden konnten. Dazu waren teils mehrtägige Reisen notwendig.

Wenige Tage vor den verabredeten Interviewterminen wurden die Einrichtungen/Interviewpartner\*Innen erneut kontaktiert (jeweils nach vorheriger Absprache per E-Mail oder Telefon) und an den in Kürze anstehenden Termin erinnert.

Die Bereitschaft zur Mitwirkung war seitens der von mir telefonisch kontaktierten Einrichtungen durchgehend sehr hoch. Insgesamt kam es während des Verlaufs der Samplebildung lediglich zu einer Absage durch eine Einrichtung<sup>460</sup> und während der eigentlichen Interviewphase zum (erkrankungsbedingten) Ausfall einer Interviewpartnerin.

### 16.1.2 Vorstellung des Samples

Die Anwendung der Auswahlkriterien (auf Einrichtungsebene und Ebene möglicher Interviewpartner\*Innen) und die positive Resonanz des Feldes auf meine Interviewanfragen führten zu einem als sehr Aussagekräftig einzuschätzendem Sample, welches hier nun vorgestellt werden soll.

Auf allgemeiner Ebene besteht das Sample aus insgesamt 14 Fällen bzw. Personen, welche zur Teilnahme an einem Interview zur Verfügung standen. Diese 14 Fälle verteilen sich auf sechs Kunstmuseen bzw. sind innerhalb dieser in verschiedenen Positionen/Beschäftigungsverhältnissen tätig. Die involvierten Kunstmuseen liegen verteilt über die Bundesrepublik in Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen; also im Norden, Süden, Westen und Osten der Republik. Die Verteilung der Einrichtungen folgt somit dem Anspruch, mittels der Untersuchung eine nicht lediglich regional orientierte Samplebildung und Gegenstandsbetrachtung vorzunehmen.

---

<sup>460</sup> Wobei es hier auch zu keiner Absage durch die museumspädagogische Abteilung kam sondern durch die Einrichtungsleitung/das Direktorat. Die Absage wurde nicht begründet. Nachdem deutlich wurde, dass eine Beteiligung wohl nicht in Aussicht steht, konnten innerhalb weniger Tage allerdings gleich zwei weitere Einrichtungen aus der Region (Westdeutschland) für die Untersuchung gewonnen werden. Da beide Einrichtungen die Kriterien der Samplebildung erfüllten und gleichermaßen Interesse zur Mitwirkung bekundeten, wurden schlussendlich beide in die Untersuchung einbezogen.

Bereits an dieser Stelle soll angemerkt werden, dass das Sample vollständig aus weiblichen bzw. sich selbst als ‚weiblich‘ bezeichnenden Interviewpartnerinnen besteht<sup>461</sup>; trotz des Aufrufs an die Einrichtungen, möglichst unterschiedliche Interviewpartner\*Innen zu aktivieren – und zwar ebenfalls in Hinblick auf das Geschlecht. Obgleich mehrfachen Verweises auf diesen Aspekt (sowohl mündlich als auch schriftlich) ist es so bspw. nicht gelungen, männliche Interviewpartner in die Untersuchung einzubeziehen.<sup>462</sup>

In den folgenden Unterpunkten findet, den an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen zugeordnet, eine kurze Vorstellung der Interviewpartnerinnen statt. Die dort ebenfalls zum Teil vorzufindenden Angaben zu den Einrichtungen an sich fallen bewusst kurz aus,

- da die Anonymität der beteiligten Häuser und Personen gewahrt bleiben soll,
- die Einrichtungen grundsätzlich miteinander vergleichbar sind, da bei deren Auswahl der bereits dargestellte Kriterienmix herangezogen wurde.<sup>463</sup> Würden sich die Häuser auf eine erhebliche Weise unterscheiden (bspw. indem einige lediglich über einen einzigen Ausstellungsraum verfügen, keine öffentliche Zugänglichkeit bestünde, keine museumspädagogische Abteilung vorhanden wäre usw.) könnten sie folglich nicht als Basis für das hier verfolgte Vorgehen zur Samplebildung dienen
- da innerhalb der Untersuchung die interviewten Museumspädagoginnen im Mittelpunkt stehen. Diese sind zwar durch ihre Tätigkeit mit den an der Untersuchung beteiligten Häusern verbunden und werden durch diese wohl auch innerhalb ihrer Praxis beeinflusst, dennoch stehen ihre fachlichen Deutungen im Mittelpunkt des Interesses, insbesondere wenn diese über die konkrete Einrichtung hinaus formuliert werden. Die Einrichtungen dienen hier als Rahmen einer möglichen Kontextualisierung von Aussagen – entsprechende Informationen zu den Einrichtungen (und/oder relevante Begebenheiten dieser) werden hier dann dementsprechend fallgebunden eingeflochten, sobald dies notwendig erscheint. Z. B. zur Nachvollziehbarkeit von Aussagen oder zum Vergleich verschiedener Lösungen der Realisierung professioneller Museumspädagogik auf institutioneller Ebene – und damit verbundener Einschätzungen der Interviewpartnerinnen.

<sup>461</sup> Weshalb auch im weiteren Verlauf auf Gender-Sternchen (\*) und Binnen-I verzichtet wird, wenn von ‚den Interviewpartnerinnen‘ die Rede ist.

<sup>462</sup> Dieser Umstand und Einschätzungen zu dessen Ursachen waren nicht nur teilweise innerhalb der Interviews vereinzelt bereits Gesprächsgegenstand sondern werden auch während der Ergebnisdarstellung noch aufgegriffen.

<sup>463</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.1.

Die Vorstellung der Einrichtungen umfasst an dieser Stelle deshalb ggf. einige hervorstechende Angaben zu bereits jetzt interessant erscheinenden, institutionellen Besonderheiten. Eine allgemeine Einschätzung zum Verlauf der Interviewphase wird innerhalb der Zusammenfassung zur Samplebildung<sup>464</sup> gegeben. Die Interviewpartnerinnen werden nun, geordnet nach den beteiligten Museen, vorgestellt.

### 16.1.2.1 Einrichtung Nord

Innerhalb eines niedersächsischen Museums, welches die genannten Auswahlkriterien erfüllte, konnten vier Interviewpartnerinnen akquiriert werden: die museumspädagogische Leiterin, eine festangestellte museumspädagogische Mitarbeiterin und zudem zwei freie Mitarbeiterinnen, welche seit mehreren Jahren innerhalb des Hauses beschäftigt sind. Die museumspädagogische Abteilung der Einrichtung Nord ist zudem ausgestattet mit einer Stelle für Jahrespraktikant\*Innen und einer Stelle für eine\*N Sekretär\*In zur Organisation und Verwaltung der museumspädagogischen Angebote. Zum Interviewzeitpunkt wurden von der museumspädagogischen Abteilung zwölf freie Mitarbeiter\*Innen regelmäßig beschäftigt.

Die Abteilung verfügt über eigene Räumlichkeiten, welche separate Büros für die Leiterin und die Sekretärin einschließen. Die Arbeitsplätze der Mitarbeiterin und Jahrespraktikant\*Innen befinden sich in einem direkt angrenzenden Archiv. Für künstlerisch-praktische Arbeiten stehen Atelierräume zur Verfügung.

Die Interviewpartnerinnen<sup>465</sup>:

---

<sup>464</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.1.3.

<sup>465</sup> Vielen Dank den Interviewpartnerinnen für ihre Bereitschaft zu einem Interview, ihre Zeit und ihren Beitrag zu dieser Untersuchung.

Frau Brehm<sup>466</sup> (Museumspädagogische Leiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 41 Jahre</li> <li>▪ Studium der Malerei; Aufbaustudium Kulturpädagogik; Master Medienkunst</li> </ul>   |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ seit 16 Jahren in der Museumspädagogik und als Kulturvermittlerin in verschiedenen Einrichtungen tätig; seit 12 Jahren Leiterin der museumspädagogischen Abteilung der Einrichtung (1/2 Stelle).</li> </ul> |

## Frau Jankowski (Museumspädagogische Mitarbeiterin)

- |  |   |
|--|---|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 32 Jahre</li> <li>▪ Magister Kunstgeschichte/Kunstpädagogik &amp; freie Kunst (Magister mit zwei Hauptfächern)</li> </ul>  |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit 2004 museumspädagogisch tätig. Zunächst Workshops mit Kindern; freie Mitarbeiterin während des Studiums; zuvor Praktika in wissenschaftlichen Abteilungen von Museen; seit Ende 2008 in der Einrichtung, erst im Volontariat, jetzt unbefristet angestellt (3/4 Stelle).</li> </ul> |

## Frau Velde (Freie Mitarbeiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 46 Jahre</li> <li>▪ Diplom Modedesign, Kunstgeschichte im Nebenfach; Grundstudium Textildesign</li> </ul>   |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit acht Jahren freie Mitarbeiterin der museumspädagogischen Abteilung; angefangen mit Schüler*Innenführungen, inzwischen werden alle Altersgruppen geführt; Teilnahme an museumspädagogischen Symposien, Teilnahme an Tagungen mit Kunst-/Museumsthematik; Engagement im Förderverein der Einrichtung; vor der Tätigkeit als Museumspädagogin leitende Funktion im Einzelhandel.</li> </ul> |

## Frau Loy (Freie Mitarbeiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 31 Jahre</li> <li>▪ Studium Kunsttherapie/Kunstpädagogik; Psychotherapeutische Heilpraktikerin</li> </ul> |
|--|--|

---

<sup>466</sup> Bei sämtlichen Namen der hier und im weiteren Verlauf vorgestellten Interviewpartnerinnen handelt es sich um Pseudonyme, welche eine Komponente des Anonymisierungsprozesses darstellen und eine Identifizierung der beteiligten Personen und Einrichtungen verhindern sollen. Siehe dazu auch das Transkriptionssystem der Untersuchung in Abschnitt 16.2.4.

- |  |   |
|--|---|
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit fünf Jahren freie Mitarbeiterin der museumspädagogischen Abteilung; arbeitet zusätzlich als freie Mitarbeiterin in einer weiteren kunstpädagogischen Einrichtung (dort eher Durchführung künstlerisch-praktischer Kurse), zu Beginn der Arbeit als Museumspädagogin zusätzlich in einem anderen Museum Führungen angeboten. Zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr.</li> </ul> |
|--|---|

### 16.1.2.2 Einrichtung Süd-West

Das einbezogene Museum in Baden-Württemberg verfügt über eine museumspädagogische Abteilung samt festangestellter Leiterin. Zur Unterstützung der Leiterin ist die museumspädagogische Abteilung mit einer Sekretärin ausgestattet. Eine Stelle zur Absolvierung des freiwilligen sozialen Jahres arbeitet der Abteilung ebenfalls zu. Zur Realisierung museumspädagogischer Angebote greift die Abteilung auf einen Pool freier Mitarbeiter\*Innen zurück, welche je nach Bedarf eingesetzt werden können.

Leiterin und Sekretärin teilen sich zum Interviewzeitpunkt ein Büro. Die museumspädagogische Abteilung verfügt zudem über ein eigenes Atelier, welches für künstlerisch-praktische Arbeiten genutzt werden kann. Innerhalb der Einrichtung standen die Leiterin der Museumspädagogik und zwei freie Mitarbeiterinnen für Interviews zur Verfügung.

Die Interviewpartnerinnen:

Frau Weihe (Museumspädagogische Leiterin)

- |  |   |
|--|---|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 52 Jahre</li> <li>▪ Studium Kunstgeschichte &amp; Germanistik als Doppelfach, Promotion im Fach Kunstgeschichte</li> </ul>   |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zuvor innerhalb der Erwachsenenbildung als Dozentin gearbeitet. Seit fünf Jahren Leiterin der Abteilung. Bereits vorher Museumsführungen angeboten – ausschließlich für Erwachsene.</li> </ul> |

## Frau Kegler (Freie Mitarbeiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 50 Jahre</li> <li>▪ Magister Romanistik &amp; Kunstgeschichte. Berufsbegleitend Seminare zu Theaterpädagogik; Teilnahme an einer einjährigen Fortbildung zum Thema Museumskommunikation der Bundesakademie für kulturelle Bildung, Wolfenbüttel. Diverse Fortbildungen und Qualifikationen zur Kulturvermittlung</li> </ul> |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit 21 Jahren in der Einrichtung. Selbst schon Weiterbildungsveranstaltungen in verschiedenen Museen gegeben. Führungen auch in anderen Museen übernommen.</li> </ul>  |

## Frau Menzel (Freie Mitarbeiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 28 Jahre</li> <li>▪ Magister (2011). Fächer: Kunstgeschichte, Politische Wissenschaften. Teilnahme an hausinternen Fortbildungen zu Medienpädagogik, Druckgrafik. Teilnahme an einem Austausch der im Haus beschäftigten Kunstvermittler*Innen (findet ca. 1x im Jahr statt)</li> </ul> |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zunächst 6-wöchiges Praktikum in der Einrichtung absolviert, danach freie Mitarbeiterin geworden. Seit ca. 4 Jahren in der Einrichtung (4 Jahre, 3 Monate).</li> </ul>  |

### 16.1.2.3 Einrichtung Süd-Ost

Im bayerischen Kunstmuseum arbeiten zwei Museumspädagoginnen auf jeweils halber Stelle.<sup>467</sup> Sie koordinieren gemeinsam das museumspädagogische Angebot, welches sich ausschließlich an Kinder und Jugendliche richtet und vollständig von diesen beiden festangestellten Personen sowie von Praktikant\*Innen und/oder FSJler\*Innen<sup>468</sup> der Abteilung umgesetzt wird. Für Verwaltungsaufgaben (bspw. das Annehmen von Führungen) oder weitere Tätigkeiten (bspw. die Pflege des Internetauftritts der Einrichtung) steht hier keine personelle Unterstützung zur Verfügung, so dass diese Aufgaben ebenfalls von den museumspädagogischen Fachkräften umgesetzt werden müssen. Die

<sup>467</sup> Eine ursprünglich volle Stelle wurde dafür aufgeteilt.

<sup>468</sup> FSJ: Freiwilliges Soziales Jahr.

Abteilung beschäftigt keine freien Mitarbeiter\*Innen. Angebote und Führungen für erwachsene Personen werden i. d. R. von einer zentralen Stelle der Stadt aus koordiniert und mit Personal ausgestattet, welches in keiner Verbindung zur museumspädagogischen Abteilung des Hauses stehen.

Die Abteilung verfügt über einen Büroraum, den sich die beiden Museumspädagoginnen teilen und in welchem sich auch der Arbeitsplatz für etwaige Praktikant\*Innen/FSJler\*Innen befindet. Für künstlerisch-praktische Arbeiten steht ein Atelierraum zur Verfügung.

Die Interviewpartnerinnen:

#### Frau Schrag (Museumspädagogische Leitung)

- |  |   |
|--|---|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 46 Jahre</li> <li>▪ Magister Kunstgeschichte/Archäologie/Romanistik; Diplom-Pädagogin; Erzieherin</li> </ul>   |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit 11 Jahren als Museumspädagogin in der Einrichtung tätig. Zuerst sechs Jahre freie Mitarbeiterin. Seit fünf Jahren festangestellt auf einer halben Stelle (Stelle wird geteilt mit der Kollegin).</li> </ul> |

#### Frau Weig (Museumspädagogische Leitung)

- |  |   |
|--|---|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 29 Jahre</li> <li>▪ Magister Soziologie; Nebenfach Kunst &amp; Medienwissenschaft, Anglistik. Während des Studiums als Kinderbetreuerin gearbeitet (pädagogisches Interesse wurde dort geweckt)</li> </ul> |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nach dem Studienabschluss (2009) als Praktikantin in der Einrichtung. Danach als freie Mitarbeiterin dort beschäftigt. Seit zwei Jahren festangestellt auf einer halben Stelle.</li> </ul>                           |

### 16.1.2.4 Einrichtung West I

Im zuerst<sup>469</sup> von mir in Nordrhein-Westfalen besuchten Museum verfügt die museumspädagogische Abteilung über drei feste Stellen. Eine Leitungsstelle und – aufgrund struktureller Begebenheiten der Einrichtung – zwei Stellen, welche sich jeweils um das Marketing und die Onlinepräsenz des Hauses bemühen; weshalb die Abteilung nach Angabe der Leiterin insgesamt auch mit ‚Kommunikation‘ bezeichnet wird. Weiterhin verfügt die Abteilung über eine Volontariatsstelle. Die Umsetzung der museumspädagogischen Angebote der Einrichtung wird mittels des Einsatzes von ca. 20 freien Mitarbeiter\*Innen realisiert. Die festangestellten Personen verfügen über eigene Büroräume, für künstlerisch-praktische Arbeiten sind Atelierräume vorhanden. Innerhalb der Einrichtung fanden drei Interviews statt. Neben der Leiterin wurden zwei freie Mitarbeiterinnen interviewt.

Die Interviewpartnerinnen:

Frau Piel (Museumspädagogische Leiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 51 Jahre</li> <li>▪ Studium Deutsch/Geschichte Lehramt, Sekundarstufe 2; Zusatzprüfung Sekundarstufe 1. Danach vier Jahre wissenschaftliche Mitarbeiterin</li> </ul>  |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbst kreativ tätig gewesen während des Studiums bis in die Gegenwart (Experimentalfilme). Durch Vermittlung eines Professors aus dem Studium in die Einrichtung/an die Stelle gekommen (Stelle war offen ausgeschrieben). Vor der Anstellung: freie Mitarbeiterin für mehrere Zeitschriften zum Thema Kunst/Film. Freie Mitarbeiterin in Kunstmuseen, Führungen im Erwachsenenbereich. Seit 20 Jahren in der Einrichtung – den museumspädagogischen Bereich und den Bereich Öffentlichkeitsarbeit aufgebaut; Einrichtung von Volontariatsstellen vorangetrieben.</li> </ul> |

<sup>469</sup> Deshalb als ‚West I‘ bezeichnet.

## Frau Neumann (Freie Mitarbeiterin)

- |  |  |
|--|--|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 25 Jahre</li> <li>▪ Bachelor of Arts; Studienfächer Linguistik, Schwerpunkt Kommunikation (Hauptfach); Kunst &amp; Musik (Nebenfach)</li> </ul>   |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Insgesamt seit ca. einem Jahr in der Museumspädagogik tätig. Über ein sechswöchiges Praktikum in die Einrichtung gekommen, im Anschluss als freie Mitarbeiterin weiter beschäftigt. In der Einrichtung bisher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (dialogische Führungen mit anschließender Kreativarbeit). Zum Interviewzeitpunkt seit drei Monaten zusätzlich in einem weiteren Kunstmuseum als freie Mitarbeiterin beschäftigt (dort Führungen für Erwachsene).</li> </ul> |

## Frau Siemer (Freie Mitarbeiterin)

- |  |   |
|--|---|
| Geschlecht/Alter<br>(Aus-)Bildungsgang/<br>Qualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 44 Jahre</li> <li>▪ Magister Artium. Hauptfach Kunstgeschichte, Nebenfächer Romanistik &amp; Pädagogik. Während des Studiums nach museumspädagogischen Seminaren Ausschau gehalten, ein Seminar zu Kindermuseen belegt. Halbtägige Fortbildung ‚Schreibwerkstatt‘. Fortbildung ‚Wirklich dialogisch Führen!‘ (Wochenendseminar des VDK<sup>470</sup>). Verweis auf Qualifizierung für die Tätigkeit durch ‚learning-by-doing‘</li> </ul> |
| Berufsjahre/<br>Berufserfahrung in der<br>Museumspädagogik | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit ca. 10 Jahren in der Museumspädagogik tätig in verschiedenen Museen. In einem anderen Museum als Museumspädagogin auf ‚flexibler Stundenzahl‘ (nach Bedarf) festangestellt. Seit drei Jahren ‚hauptberuflich‘ bzw. ausschließlich als Museumspädagogin tätig. Insgesamt ca. 30 Führungen im Monat.</li> </ul>   |

**16.1.2.5 Einrichtung West II**

Im zweiten nordrhein-westfälischen Museum wurde eine festangestellte Museumspädagogin interviewt. Diese ist innerhalb des Museums primär zuständig für die Planung und Durchführung eines Praxisprogramms, also bspw. von Workshops und/oder künstlerisch-

---

<sup>470</sup> VDK: Verband Deutscher Kunsthistoriker.

praktischen Arbeitseinheiten im Atelier der Einrichtung (welche z. T. mit Ausstellungsbesuchen verbunden werden). Dabei erhält sie von einer weiteren Mitarbeiterin des Museums Unterstützung, welche für diese Zeit von anderen Aufgaben freigestellt wird. Im Haus werden ebenfalls Führungen durch die Ausstellung angeboten, für diese ist die interviewte Museumspädagogin allerdings nicht regulär zuständig. Diese Aufgabe wird von ca. zehn freien Mitarbeiter\*Innen übernommen, welche durch die Einrichtungsleitung geschult und koordiniert werden, also unabhängig von der museumspädagogischen Abteilung sind.

Die Interviewpartnerin:

Frau Kasimir (Museumspädagogische Leiterin)

Geschlecht/Alter (Aus-)Bildungsgang/ Qualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 41 Jahre</li> <li>▪ Magister Kunstgeschichte; Nebenfach Pädagogik &amp; Volkskunde. Fortbildungen zum dialogischen Führen, Lerntheorien, Wissensvermittlung (Wochenendfortbildungen)</li> </ul>
Berufsjahre/ Berufserfahrung in der Museumspädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit zwölf Jahren museumspädagogisch tätig. Seit sieben Jahren freie Mitarbeiterin/Selbständig, seit fünf Jahren in der Einrichtung festangestellt.</li> </ul>

### 16.1.2.6 Einrichtung Ost

Das Museum in Mecklenburg-Vorpommern verfügt über eine museumspädagogische Abteilung, in welcher lediglich eine Museumspädagogin beschäftigt ist und die gleichsam als Abteilungsleiterin fungiert. Angestellt ist diese Museumspädagogin bei der Gemeinde, in welcher das Museum beheimatet ist, da es sich bei diesem um eine städtische Einrichtung handelt.

Die interviewte Museumspädagogin ist für die gesamte Planung, Koordination und Durchführung des museumspädagogischen Programms des Hauses (also Workshops, Führungen von Erwachsenen/Schulklassen, regelmäßige künstlerisch-praktische Kurse usw.) allein zu-

ständig, freie Mitarbeiter\*Innen gibt es innerhalb der Einrichtung nicht.

Der Interviewpartnerin steht ein eigenes Büro zur Verfügung, die museumspädagogische Abteilung verfügt (seit der letzten Umbaumaßnahme vor einigen Jahren) allerdings über keine Ateliers oder Räumlichkeiten mehr, in welchen praktisch gearbeitet werden kann. Zuvor gab es laut Interviewpartnerin einen kleinen Arbeitsraum. Praktische Arbeiten finden nunmehr im Foyer des Museums statt, was einen regelmäßigen, vollständigen Abbau von Arbeitstischen, Materialien etc. mit sich bringt. Hierbei erhält die Museumspädagogin Hilfe durch eine von der Arbeitsagentur zur Verfügung gestellte Kraft.

Die Interviewpartnerin:

Frau Eichhorn (Museumspädagogische Leiterin)

Geschlecht/Alter (Aus-)Bildungsgang/ Qualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Weiblich, 55 Jahre</li> <li>▪ Studium zur Grundschullehrerin für Kunst, Deutsch, Mathematik. Verwaltungsfachangestellte. Zu Beginn der museumspädagogischen Tätigkeit zwei Hörsemester um Wissen über zeitgenössische Kunst zu aktualisieren. Diverse Fortbildungen (bspw. Rhetorik), Fortbildungen wurden ansonsten nicht weiter benannt. Mehr als zehn Jahre Grundschullehrerin, dann vier Jahre Sonderschullehrerin. Im Anschluss festangestellt in die Einrichtung gewechselt (als Museumspädagogin)</li> </ul>
Berufsjahre/ Berufserfahrung in der Museumspädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seit 17 Jahren in der Einrichtung beschäftigt als Museumspädagogin. Einzige Museumspädagogin der Einrichtung.</li> </ul>

### 16.1.3 Zusammenfassung zur Samplebildung

Das Sample besteht insgesamt aus acht festangestellten Museumspädagoginnen und sechs freien Mitarbeiterinnen. Auf Ebene der Festangestellten handelt es sich bei vier der acht Interviewpartnerinnen um die einzigen im Museum pädagogisch (oder auch: vermittelnd) tätigen Personen, womit sie sowohl die Konzeption von Vermittlungspro-

grammen übernehmen als auch deren selbständige Durchführung. Drei der festangestellten Museumspädagoginnen werden innerhalb ihrer Arbeit von (freien) Mitarbeiter\*Innen direkt unterstützt – bspw. indem diese die Konzepte der festangestellten Museumspädagoginnen umsetzen – und nehmen eher eine hierarchische Leitungsposition ein. Lediglich eine der festangestellten Museumspädagoginnen war nicht in einer Leitungs- oder eigenverantwortlichen Position sondern als museumspädagogische Mitarbeiterin angestellt. In nur einem der Museen (Einrichtung Ost) sind überhaupt keine freien Mitarbeiter\*Innen tätig. In den anderen Museen werden diese entweder durch die museumspädagogischen Abteilungen koordiniert (drei der Museen; Einrichtung Nord, Süd-West, West I) oder werden unabhängig von diesen innerhalb der Einrichtungen eingesetzt (zwei der Museen; Einrichtung West II, Süd-Ost).

Das Durchschnittsalter der Interviewpartnerinnen betrug zum Interviewzeitpunkt ca. 42 Jahre (42,29), das der festangestellten ca. 43 Jahre (43,38), das der freien Mitarbeiterinnen ca. 37 Jahre (37,33). Im Durchschnitt verfügen die Interviewpartnerinnen über ca. 10 Jahre (10,21) museumspädagogische Praxiserfahrung. Die festangestellten Interviewpartnerinnen diesbezüglich im Durchschnitt über annähernd zwölf Jahre (11,75), die freien Mitarbeiterinnen im Durchschnitt über ca. acht Jahre (8,17).

Die museumspädagogische Praxis- und Praktiker\*Innenkonstellation der Gegenwart<sup>471</sup> wird mittels des Samples somit deutlich und facettenreich abgebildet.

Dieses Abbild ergibt sich anhand der unterschiedlichen Ausprägungen der Fälle (bspw. bezüglich individueller Erfahrungen im Feld), welche im Sample enthalten sind und wird zudem durch die Zahl der Fälle gestützt. Das Sample ist damit vielfältig zusammengesetzt (insbesondere betreffend die Beschäftigungssituation, das Alter, die Zuständigkeiten

---

<sup>471</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.4.

innerhalb der Einrichtungen, die Anbindung an diese oder die regionale Herkunft<sup>472</sup>) und groß genug, um von einem Maß an Praxiserfahrung (unterschiedlicher Perspektive) sprechen zu können. Den während der Samplebildung verfolgten Ansprüchen bezüglich der Feldrepräsentanz oder Reichweite (insbesondere im Sinne von Deutungen, die über die jeweilige Einrichtung hinaus Gültigkeit besitzen dürften) kann das Sample ohne Probleme gerecht werden: wenn Informationen zum hier interessierenden Gegenstand erfragt werden sollen, dann wohl am ehesten von solchen wie den hier einbezogenen Persönlichkeiten.

Eine sehr gute Ausgangsbasis zur Erlangung von Erkenntnissen in Bezug auf die Fragestellung(en) der Untersuchung ist nunmehr gegeben.

Die Akzeptanz der angesprochenen Einrichtungen und auch der Interviewpartnerinnen gegenüber der Untersuchung war durchgängig überaus hoch. Die Relevanz einer solchen Untersuchung wurde in vielen Fällen hervorgehoben und es bestand ein großes Interesse daran, sich zu beteiligen. Dementsprechend kam es, wie bereits beschrieben, kaum zu Absagen oder Interviewausfällen. Nach einer einmal erfolgten Zusage zur Unterstützung kam es auf Einrichtungsebene in keinem Fall zu einer nachträglichen Absage. Dies führte nicht zuletzt zu einem, für ein von einer Person durchzuführendem qualitativen Forschungsprojekt, relativ großen Sample – ursprünglich war die Auswertung von ca. acht bis zehn Fällen geplant. In Anbetracht der durchweg positiven Resonanz und auch auf Basis der Interviewinhalte, habe ich mich schlussendlich dafür entschieden, alle erhobenen Fälle in das Sample einzubeziehen und eine entsprechende Auswertungsmethodik (die der qualitativen Inhaltsanalyse) zur Anwendung kommen zu lassen, die dieser Materialmenge (ca. 160 Seiten Transkription) gerecht werden kann. Eine weitere Erhöhung der Fallzahl

---

<sup>472</sup> Dem Mangel an männlichen Interviewpartnern muss diesbezüglich auch eine gewisse Aussagekraft eingeräumt werden.

(durch weitere Interviews) wurde dennoch ausgeschlossen, da einerseits die erhobenen Fälle in ihrer Verschiedenheit das Feld bereits sehr gut zu repräsentieren schienen – auch vor dem Hintergrund der bis dato erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse zum Feld (und seinen Praktiker\*Innen) und da andererseits rational-ökonomische Überlegungen (wie bei wohl jedem anderen Forschungsprojekt auch,) eine nicht unwesentliche Rolle spielten.

Der Aufwand, welcher sich durch die während der Samplekonstruktion verfolgten Ansprüche ergab, lässt sich m. E. über die beschriebene Qualität des Samples ohne Weiteres rechtfertigen.

## **16.2 Phase der Datenerhebung durch Interviews**

Im Anschluss an die Phase der Samplekonstruktion folgte die Erhebung von Daten im Feld. Innerhalb der folgenden drei Unterabschnitte wird diese Phase beschrieben. Hier werden der Reihe nach das als Erhebungsform gewählte ‚problemzentrierte Interview‘ sensu Witzel und in Folge dessen praktische Anwendung innerhalb der Untersuchung erläutert. Abschließend findet eine Reflexion der Interviews bzw. Interviewphase statt, welche auch eine Methodenkritik in Bezug auf das problemzentrierte Interview enthält.

### **16.2.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel**

Innerhalb des problemzentrierten Interviews findet eine Kombination „verschiedene[r] Elemente einer leitfadenorientierten und teilweise offenen Befragung“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442; Einf.: J. B.) statt. Witzel hält für das von ihm entwickelte Interviewverfahren drei Grundpositionen fest, die dazu genutzt werden können, die Intentionen dieser Befragungsform nachzuzeichnen (siehe dazu auch: Flick, 2009b, S. 210 ff; Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442 f.).

- (1) Das problemzentrierte Interview ist – seiner Bezeichnung entsprechend – *problemzentriert*. Dies meint, dass diesem Interview im Kern eine gesellschaftlich relevante Problemstellung zu Grunde liegt, zu welcher damit i. d. R. Möglichkeiten der Vorabinformation bestehen, welche wiederum durch die interviewende Person genutzt werden sollen. Witzels Forderungen entsprechend wird damit eine „vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen“ (Witzel, 2000, S. 2) vollzogen, und zwar zum Zweck, einerseits die Explikationen der Interviewpartner\*Innen zur Problemstellung verstehen zu können und andererseits um „am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (Witzel, 2000, S. 2). Das Interview soll sich demgemäß um ein bereits vor dem Interview festgelegtes Problem drehen (wie bspw. hier: professionelles museumspädagogisches Handeln) und die das Interview führende Person soll prinzipiell dazu in der Lage sein, ein Gespräch über dieses Problem führen zu können (: indem sie sich Vorab mit eben diesem beschäftigt hat)
- (2) Während der Anwendung dieser Interviewmethode wird *gegenstandsorientiert* vorgegangen. Witzel meint hiermit sowohl die Flexibilität im Rahmen einer etwaigen Notwendigkeit zur Modifizierung des Verfahrens gemäß variierender Untersuchungsgegenstände und deren besonderer Anforderungen als auch die flexible Anwendung von Gesprächstechniken während der Interviewsituation. Dies bedeutet, dass seitens der interviewenden Person zum Aufbau „einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation [...] je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren“ (Witzel, 2000, S. 2) gesetzt werden soll
- (3) Als dritte Grundposition dieses Interviewverfahrens nennt Witzel die *Prozessorientierung*. Diese gilt ebenfalls in zweierlei Hinsicht. Zum einen in Richtung des Forschungsprozesses, im Sinne einer schrittweisen Gewinnung von Daten und deren Prüfung – Witzel stellt hier einen Bezug zum Verfahren der Grounded Theory her (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442). Zum anderen vollzieht Witzel an dieser Stelle eine Verbindung zum Umgang mit Vorinterpretationen (die entsprechend des ersten Kriteriums, der Problemzentrierung, auf den Vorkenntnissen zum Problem auf Seite der Interviewenden fußen). Witzel setzt als Ziel der Prozessorientierung eine in Hinsicht „auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen“ (Witzel, 2000, S. 2) durch Sensibilität und Akzeptanz gekennzeichnete Kommunikation. Durch eine solche „entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen“ (Witzel, 2000, S. 2), wodurch eine bessere, mittels Kooperation bestärkte Entfaltung der Interviewpartner\*Innen ermöglicht wird – und so schlussendlich mehr bzw. umfassendere Informationen zugänglich werden (vgl. Witzel, 2000, S. 2).

Witzel (2000) beschreibt das von ihm entwickelte Interviewverfahren sehr ausführlich und praktisch, seine Kerngedanken werden nun hier zur Verdeutlichung von dessen Methodik wiedergegeben.

Bereits für die Phase der Kontaktaufnahme gibt Witzel Hinweise bezüglich deren Ausgestaltung. Während dieser wird den Interviewpartner\*Innen

- die Untersuchungsfrage/das Erkenntnisinteresse erläutert (und damit Transparenz über den Zweck der Untersuchung hergestellt – wodurch bei allen Beteiligten klar werden soll, ‚was hier das interessierende Problem sein wird‘)
- die Gesprächsform erläutert; so bspw. auch, dass das Gespräch auf einem Tonträger aufgenommen wird
- eine Anonymisierung der Gesprächsprotokolle versichert (vgl. Witzel, 2000, S. 3 f.).<sup>473</sup>

Im Zuge der anschließenden/späteren Durchführung des problemzentrierten Interviews kommen wiederum drei Instrumente<sup>474</sup> zur Anwendung:

Ein **K u r z f r a g e b o g e n** zu (im Kontext der Untersuchung (möglicherweise)) relevanten Personen- und Sozialdaten (welche in der späteren Auswertung hinzugezogen werden können). Dieses Instrument soll die Interviewsituation von der notwendigen Erfassung dieser Daten entlasten und **k a n n** (neben der weiter unten im Abschnitt thematisierten Einstiegsfrage) gleichsam als Einstieg in das Interview genutzt werden, indem auf bestimmte, dort erfasste Angaben mittels Rückfrage Bezug genommen wird (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442).

Der **L e i t f a d e n** zu den innerhalb der Untersuchung verfolgten Forschungsthemen (mitsamt einiger Frageideen) stellt das zweite Instrument des problemzentrierten Interviews dar. Der Leitfaden „fungiert als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze für den Interviewenden und soll die Vergleichbarkeit sichern“ (Friebertshäuser &

<sup>473</sup> Zur Umsetzung dieser Schritte innerhalb der Untersuchung siehe: Abschnitt 16.2.2.

<sup>474</sup> Witzel (2000, S. 3) nennt die Tonträgeraufzeichnung als viertes Element. Diese kann allerdings als obligatorisch betrachtet werden; Friebertshäuser & Langer (2010) oder Flick (2009b) besprechen sie oder deren Bedeutung bspw. auch nicht gesondert.

Langer, 2010, S. 442), er kann bspw. als Hintergrundfolie zur Kontrolle der Gesprächsinhalte genutzt werden (vgl. Witzel, 2000, S. 3).

Als drittes Instrument kommt nach Ende der Interviewsituation das *Postskriptum* zur Anwendung. Dieses wird von der Person welche das Interview durchgeführt hat im Anschluss (an das Interview) allein ausgefüllt und enthält/sammelt Anmerkungen und Kommentare zu der vorausgegangenen Interviewsituation (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442; Witzel, 2000, S. 3).

Die Anwendung der Instrumente folgt der von Witzel (2000) beschriebenen, praktischen Ausgestaltung dieses Interviewverfahrens.<sup>475</sup>

Die Tonaufzeichnung beginnt während des Interviewtermins mittels einer durch die interviewende Person vorab formulierten Einstiegsfrage.<sup>476</sup> Diese soll einen Gesprächseinstieg begründen und dementsprechend erzählgenerierend entworfen sein. Witzel (2000) schlägt dazu die Verwendung einer besonders offenen Frage vor, die „für den Interviewten ‚wie eine leere Seite‘ wirkt, die er in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann“ (Witzel, 2000, S. 4). Inhaltlich soll diese auf das zu untersuchende Problem abzielen (vgl. Witzel, 2000, S. 4).

Während des Interviews oder um dieses im Fluss zu halten, kommen verschiedene Frageformen zur Anwendung. *Allgemeine Sondierungen* dienen einer „sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht“ (Witzel, 2000, S. 4) und damit Prozessen der Induktion und Offenheit für neue Informationen/Aspekte zum Untersuchungsgegenstand. Witzel meint damit etwa Nachfragen zur Detaillierung von Auskünften oder zu individuellen Erfahrungen. Diese Fragen haben die Absicht, erzählgenerierend zu wirken. *Ad-hoc-Fragen* werden genutzt um ggf. Themenbereiche in das Gespräch

<sup>475</sup> Wobei es allerdings prinzipiell auch hier, entsprechend der von Witzel (2000) formulierten und innerhalb des Abschnitts weiter oben aufgezeigten Kriterien, zu Veränderungen kommen kann, insofern diese durch den Gegenstand intendiert sind. So schlägt Flick (2009b, S. 212) vor, den Kurzfragebogen bspw. erst nach Ende des Interviews auszufüllen, damit sich die dort vorherrschende Frage-Antwort-Struktur nicht schlussendlich auf die Interviewsituation auswirkt.

<sup>476</sup> Oder auch: Während der Thematisierung von Angaben des Kurzfragebogens durch den Interviewer/die Interviewende, als alternativer Gesprächseinstieg zur vorformulierten Einstiegsfrage (siehe dazu: Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442). Bei der Durchführung der Interviews habe ich mich für die Verwendung einer Einstiegsfrage entschieden (wie von Witzel (2000) vorgeschlagen), um in allen Interviews die gleiche Ausgangsbasis herzustellen und die inhaltliche Vergleichbarkeit des Materials möglichst umfassend zu sichern.

einzuflchten, welche nicht seitens der Interviewpartner\*Innen eigenständig angesprochen werden. Diese Fragen können orientiert am Instrument des Leitfadens (der eher Themenbereiche als konkrete Fragen enthält) entwickelt werden oder – vereinzelt – vollkommen standardisiert sein, etwa als standardisierte Frage zu Gesprächsabschluss. Ad-hoc-Fragen sollen zudem auch zu einer insgesamt besseren Vergleichbarkeit unterschiedlicher Interviews beitragen.

**Spezifische Sondierungen** beziehen sich auf vorgängiges oder erst während des Interviews erworbenes Wissen der interviewenden Person. Witzel bezeichnet diese Fragen als einen deduktiven Aspekt. Die Interviewpartner\*Innen erhalten hier etwa Zurückspiegelungen bezüglich ihrer bereits geäußerten Annahmen (wodurch deren Selbstreflexion gestützt werden soll). Weiter werden klärende Verständnisfragen gestellt – z. B. bei ausweichenden oder widersprüchlichen Antworten. Konfrontationen können hier ebenfalls zur Anwendung kommen, bspw. bei nicht einheitlichen Äußerungen zu gleichlautenden Fragen durch die Interviewpartner\*Innen (Ungeheimheiten) oder durch den Verweis auf gegensätzliche Kenntnisse zum Problemgegenstand seitens der Interviewenden. Für Konfrontationen setzt Witzel allerdings die vorherige Herstellung eines Vertrauensverhältnisses voraus, damit diese als Antwort keine bloßen Rechtfertigungen erzeugen. Die spezifischen Sondierungen sollen verständnisgenerierend wirken und zu einer kommunikativen Validierung der Gesprächsinhalte beitragen (vgl. Witzel, 2000, S. 4; Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442 f.).

Witzel benennt für die Auswertung der Interviews kein bestimmtes Verfahren, empfiehlt jedoch „die Fallanalyse auf der Basis vollständig transkribierter Interviews“ (Witzel, 2000, S. 5). Weitere Hinweise zur Auswertung (welche prinzipiell an kein bestimmtes Verfahren gebunden ist) gehen in Richtung einer kodierenden Verfahrensweise, welche – entsprechend der weiter oben genannten Grundkriterien der Interviewform – sowohl theoriegeleitet-deduktiv als auch offen-induktiv verläuft (vgl. Witzel, 2000, S. 5; Flick, 2009b, S. 213). Flick verweist

diesbezüglich insbesondere auf die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Flick, 2009b, S. 213).

Im folgenden Unterabschnitt wird die während der Erhebungsphase erfolgte Anwendung des problemzentrierten Interviews, soweit noch ausstehend, vorgestellt.

### **16.2.2 Die Anwendung des problemzentrierten Interviews innerhalb der Untersuchung**

Die Anwendung des Verfahrens innerhalb der Untersuchung entsprach grundsätzlich dem weiter oben dargestellten Ablauf von Kontaktaufnahme, Interviewdurchführung und der Anfertigung von Postskripta; die in Abschnitt 16.2.1 genannten Instrumente kamen während der Interviews allesamt zur Anwendung.

Die Kontaktaufnahme und Vorausinformation der Einrichtungen und etwaigen Interviewpartner\*Innen geschah telefonisch-schriftlich. Unmittelbar vor den Interviews fand jeweils nochmals ein kurzes Vorgespräch zu den Erkenntnisinteressen der Untersuchung, der folgenden Interviewsituation und dem Umgang mit den erhobenen Daten statt.

Innerhalb der unten abgebildeten Tabelle habe ich den Ablauf des Verfahrens und die entsprechend genutzten Instrumente aufgeführt. Die Tabelle enthält somit ebenfalls die Inhalte des Kurzfragebogens, die erzählgenerierende Einstiegsfrage und den thematischen Leitfaden, welcher während des Interviews als Orientierungsrahmen diente und ggf. als Impulsgeber zur Gesprächsfortsetzung genutzt werden konnte – falls dieses ins Stocken geriet oder Fragen so beantwortet wurden, dass spontane Nachfragen zum Gegenstand schwer fielen. Der thematische Leitfaden orientierte sich dabei an den innerhalb der Abschnitte 15.2 und 15.3 formulierten, theoretischen Variablen zur Erkundung professionellen museumspädagogischen Handelns.

Leitfaden und weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews <sup>477</sup>	
Interviewphase/Einleitende Frage	Hilfestellungen und Frageideen
Beginn (Aufeinandertreffen) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrüßung</li> <li>- Erläuterung des Gesprächsthemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Interview befasst sich mit der Thematik eines professionellen museumspädagogischen Handelns</li> <li>- Wie handelt man (aus Sicht der Interviewpartner*Innen) als Museumspädagogin professionell?</li> </ul>
Bearbeitung Kurzfragebogen <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfassung von Personen- und Sozialdaten (Kurzfragebogen)</li> </ul>	Fragen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschlecht/Alter</li> <li>- (Aus-)Bildungsgang/Qualifikationen</li> <li>- Wissenschaftsdisziplinäre Herkunft</li> <li>- Berufsjahre/Berufserfahrung in der Museumspädagogik</li> </ul>
Intervieweinstieg <sup>478</sup> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorformulierte Einstiegsfrage:                 „Sie sind Museumspädagog*In. Was sind für Sie die Kennzeichen professioneller Museumspädagogik in der Praxis (oder: während der Ausübung ihrer Tätigkeit?). Erzählen Sie doch mal!“</li> </ul>	
Leitfaden zu den Variablen (als Hintergrundfolie)	
Variable II Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns <sup>479</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was ist ‚fachgerechtes‘ Handeln? Wann handelt man so?</li> <li>- Was ist nicht fachgerecht?</li> <li>- Wie verläuft Ihre berufliche Praxis im Normalfall? Gibt es wiederkehrende Phasen während der Ausstellungsbegleitung o. ä.?</li> <li>- Was für Fähigkeiten muss man mitbringen, wenn man ‚gute‘, ‚fachgerechte‘, ‚professionelle‘ Museumspädagogik leisten möchte?</li> <li>- Braucht man eine spezielle Ausbildung o. ä.?</li> </ul>

<sup>477</sup> Bei dem hier abgebildeten Leitfaden und den weiteren Instrumenten handelt es sich um den Leitfaden bzw. die Instrumente, welche auch in die Interviewsituation mitgenommen wurden – in dieser Form. Der Leitfaden diene lediglich als Hintergrundfolie für Themen, welche innerhalb der Interviews möglichst angesprochen werden sollten. Die Inhalte des Leitfadens wurden nicht zwingend chronologisch behandelt sondern stellten idealiter eher mögliche Anregungen zum Nachfragen während des Interviews dar.

<sup>478</sup> Ab hier wurde das Gespräch zur späteren Transkription auf Tonband aufgenommen.

<sup>479</sup> Variable II rückte im Interview an den Anfang des Leitfadens, da sich über die frühe Thematisierung dieser wahrscheinlich am ehesten ein Erzählstrang seitens möglicher Interviewpartner\*Innen generieren lässt – eine Verbindung zur Einstiegsfrage ist damit gegeben. Die Elemente des ersten Erzählstrangs können dann mittels der weiteren Variablen im Verlauf des Gesprächs und/oder durch Nachfragen noch vertieft/detailliert werden. Der Umgang mit den Variablen ist während der Interviewsituation nicht als in chronologischer Folge ablaufend gedacht. Ein solches Vorgehen wäre der Absicht, einen von den Interviewpartner\*Innen getragenen Gesprächsprozess zu erzeugen, hinderlich und würde die in dieser Interviewform vertretene Intention der Verfolgung eines Erzählstrangs der Interviewten durch die Interviewer\*In weitgehend aufheben (siehe dazu: Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442).

Detaillierungen und Vertiefungen der zuvor angestoßenen Praxisbeschreibung	
Variable I Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ist die Museumspädagogische Tätigkeit in irgendeiner Form als ein ‚besonderer‘ Beruf (eine Berufung) zu sehen?</li> <li>- Wie schätzen Sie die Bedeutung ihrer Tätigkeit gegenüber den Museumsbesucher*Innen, dem Museum oder der Gesellschaft ein?</li> <li>- Wie steht es um das Verhältnis zwischen Ihnen und den Besucher*Innen?</li> <li>- Welchen Stellenwert nimmt die Entlohnung ein? Spielen bspw. Geld oder andere Faktoren eine Rolle?</li> </ul>
Variable III Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf professionelles museumspädagogisches Handeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es bestimmte (wissenschaftliche) Theorien (oder auch: Alltagstheorien), welche Ihr Handeln beeinflussen oder sogar lenken?</li> <li>- Wie schätzen Sie die Bedeutung von Theorien (zum Gegenstand Museumspädagogik) im Kontext ihrer Praxis ein?</li> <li>- Hat Ihre Tätigkeit Effekte auf die Besucher*Innen? Welche Effekte würden Sie sich wünschen?</li> <li>- Welchen Stellenwert nimmt Ihre Arbeit innerhalb des Museums ein?</li> <li>- Was fällt im Museum in Ihre Verantwortung/Ihren Kompetenz-/Aufgabenbereich?</li> <li>- Wie würden Sie selbst Ihre Tätigkeit bezeichnen?</li> </ul>
Abschluss des Interviews	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beantwortung von etwaigen Nachfragen seitens der Interviewperson</li> <li>- Austausch von Kontaktdaten (falls sich zu einem späteren Zeitpunkt noch Nachfragen ergeben)</li> <li>- Dank und Verabschiedung</li> </ul>
Postskriptum <sup>480</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anfertigung schriftlicher Notizen zum durchgeführten Interview</li> <li>- Inhalt: Bspw. Auffälligkeiten während der Interviewsituation (Räumlichkeiten, atmosphärische Eindrücke, Problemschwerpunkte der Interviewpartner*Innen, nonverbale Aspekte) und spontane Interpretationsideen</li> </ul>

Tabelle 9: Leitfaden und weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews  
(Aufbau und Inhalt orientiert an Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 442; Witzel, 2000)

<sup>480</sup> Das Postskriptum wurde, wie vorgesehen, nach Abschluss des Interviews in Abwesenheit der Interviewpartnerinnen angefertigt.

### 16.2.3 Reflexion der Interviewphase

Die Interviewphase, also die Phase der Erhebung der Daten im Feld, stellte sich als ein sehr herausfordernder aber auch erkenntnisgenerierender Zeitabschnitt dar. Damit sind nicht nur die konkreten 14 Interviewsituationen gemeint sondern auch die gesamten Rahmenbedingungen der Interviewphase. Diese waren vor allem geprägt durch Zugfahrten; rund 3600 km wurden insgesamt vom ersten bis zum letzten Interview zurückgelegt.<sup>481</sup> Einrichtungen konnten durch die weite Entfernung jeweils nur einmal und damit: i. d. R. zum ersten Mal von mir aufgesucht werden – womit ständige Neuorientierungen bezüglich der baulichen und räumlichen Gegebenheiten einher gingen, sich allerdings auch Auffälligkeiten offenbarten.

So bestanden seitens der involvierten Einrichtungen teilweise nur geringe Kenntnisse in Bezug auf notwendige Gegebenheiten/Ressourcen zur Durchführung von Interviews. Notwendigkeiten wie ruhige, störungsfreie Räume waren in kaum einer der besuchten Einrichtung (ohne weiteres Zutun) gegeben. Auf deren Notwendigkeit wurde während der Kontaktphase zwar von mir hingewiesen, umgesetzt werden konnte dies schlussendlich aber lediglich in zweien der Häuser. Die Spanne der Probleme reichte in den anderen Häusern (aber nicht bei jedem Interview) von mehrfachen Störungen der Interviewsituation durch den Interviewraum betretene/frequentierende Personen, Telefonate (die angenommen werden mussten) oder Türöffner (die bedient werden wollten) bis hin zu Interviews in einem Durchgangszimmer mit eingebauter Küchenzeile und entsprechender Nutzung durch anderweitiges Personal der Einrichtung – während des Interviews.

Diese Bedingungen zu thematisieren ist weniger als eine Kritik an den Einrichtungen zu betrachten sondern vielmehr als die Abbildung eines Indizes dafür zu sehen, dass im Universum des Kunstmuseums die Anwendung qualitativer Methoden und Erhebungsverfahren nicht so geläufig ist, dass die Relevanz entsprechender Räumlichkeiten be-

<sup>481</sup> In Anbetracht der besonderen Qualität des so entstandenen Samples, ist dieser Aufwand allerdings entlang m. E. durchaus gerechtfertigt.

kannt ist. Weiterhin können diese Zustände als Hinweis dafür gewertet werden, wie (dauer-)ausgelastet Museumspädagog\*Innen innerhalb der Einrichtungen eigentlich sind. Und wohl auch: wie wenig Räume ihnen teilweise zur Verfügung stehen. Wohl auch aus diesem Grund fand der Großteil der Interviews entweder direkt im Büro der museumspädagogischen Leitung oder in den Ateliers der museumspädagogischen Abteilungen statt. Gesonderte Besprechungsräume für museumspädagogische Abteilungen/Teams habe ich nicht kennengelernt. Die während der Samplebildung festgestellte, stark ausgeprägte Bereitschaft zur Mitarbeit an der Untersuchung setzte sich auch während des direkten Kontakts fort. Alle Einrichtungen waren trotz der genannten teils mangelhaften räumlichen Kapazitäten darum bemüht, ein angenehmes Setting für die Durchführung der Interviews zu finden. In einem Fall führte dies bspw. nach der Hälfte der in der Einrichtung angesetzten Interviews zu einem Raumwechsel, da während der Interviewsituation festgestellt wurde, dass die Gegebenheiten für die dort noch folgenden, weiteren Interviews unbedingt verbessert werden müssen.<sup>482</sup>

Auch die Interviewpartnerinnen erschienen mir gegenüber beim Kennenlernen/der Begrüßung durchweg aufgeschlossen und an der Untersuchung sehr interessiert. Im Anschluss an die Interviews, die im Durchschnitt jeweils ca. 48 Minuten dauerten, kam es bei ungefähr der Hälfte der Interviewtermine noch zu weiteren, interessengeleiteten Unterhaltungen bezüglich der Untersuchung und Nachfragen in puncto möglicher, bereits vorliegender Zwischenergebnisse.

Die Interviewsituationen selbst gestalteten sich mannigfaltig, womit ich auch auf die bereits angekündigte Methodenkritik bezüglich der hier angewandten Verfahrensweise eingehen möchte. So sieht Witzels

---

<sup>482</sup> In dieser Situation saßen sich die leitende Museumspädagogin und ich frontal gegenüber. Mein Stuhl war deutlich kleiner als der der Leiterin, die dazu noch halbwegs hinter einem sehr großen Schreibtisch verschwand. Die Atmosphäre des Interviews wurde durch diese Konstellation negativ beeinflusst und ging mehr in Richtung Frage-Antwort-Abfolge; wir haben im Anschluss an das Interview eine Reflexion der erlebten Situation vorgenommen und kamen zu dieser Feststellung. Konsequenz war zunächst ein Umarrangement der Sitzpositionen (während des anschließenden Interviews) und danach dann (für das noch folgende Interview) ein Raumwechsel.

(2000) Interviewmethode zum Gesprächseinstieg eine offene, erzählgenerierende Einstiegsfrage vor<sup>483</sup>, welche den Interviewpartner\*Innen Raum für eigene Deutungen gibt, welchen sie dann wiederum auch möglichst durch Verbalisierungen ausfüllen sollen. Diese Offenheit kann allerdings auch überfordern, wie ich feststellen musste, so dass noch weitere Erklärungen dazu notwendig werden, ‚was man denn eigentlich wissen will‘. Das klappte dann i. d. R. auch nach einer kurzen Verständigung und rief oftmals nur ein beiderseitiges Schmunzeln hervor. Allerdings, und das ist die Kritik, ist dieser Interviewauftakt, wo dann zudem die Tonaufzeichnung beginnt, ebenfalls dazu in der Lage, Interviewpartner\*Innen zu verunsichern. Diese Verunsicherung, die dann gleich zu Beginn auftritt, kann während des weiteren Interviewverlaufs anhalten und die Kommunikation beeinflussen – trotz entgegenwirkender Maßnahmen seitens des Interviewers (also mir), wie sie bspw. bei Hermanns (2009, S. 367 f.) genannt werden (bspw. (der Versuch) einer Ausstrahlung von Entspannung oder die Formulierung möglichst leicht verständlicher Fragen).

Zu dieser Verlaufsmöglichkeit des Auftakts möchte ich nun noch personelle Rahmenbedingungen addieren. Nicht nur der Altersunterschied kann die Interviewsituation beeinflussen sondern u. a. auch der (gegenseitig angenommene) beruflich-fachliche Status der an der Situation beteiligten Personen. Von weiteren Faktoren wie etwa Erfahrung in Interviewführung, Stimmung der Beteiligten, Persönlichkeit usw. ganz zu schweigen. Auch Witzels Verfahren kann diese nicht gänzlich ausblenden, soweit mein Eindruck. In den Einrichtungen war ich, der Interviewer, eine fremde Person.<sup>484</sup> Die Interviewpartner\*Innen sahen lediglich, wo ich herkomme, wo ich arbeite, was ich in der Einrichtung mache und evtl. noch wozu. Eine Verbindung der genannten, problematischen Komponenten in eine praktische Situation können so beispielhaft folgendes Bild ergeben:

<sup>483</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.2.1.

<sup>484</sup> Zur Rolle/Existenz des Forschers innerhalb des beforschten Feldes äußert Wolff sehr treffend: „Feldforschungsbeziehungen sind fragile Gebilde. Die Beteiligten kommen eher zufällig zusammen, sie verbindet nur eine kurze Geschichte, eine gemeinsame Zukunft ist nicht absehbar. Sie beginnen einen komplexen Kooperationsprozess, für den es kaum Routinen gibt und dessen Entwicklung nicht im Detail vorhersehbar ist. Beide Seiten müssen sich aufeinander einlassen, ohne rechte Gründe und Sicherheiten für Vertrauen zu haben“ (Wolff, 2009, S. 348).

„Als Praktiker\*In sitze ich einer Person gegenüber die ich noch nie gesehen habe. Diese fremde Person beschäftigt sich mit mir/meinem Beruf und sie stellt mir eine (persönliche) Frage zu meiner Praxis – aber diese Frage ist so allgemein, was soll ich darauf antworten? Wo fange ich an?“. Eine solche Konstellation wirkt sich zweifellos auf den weiteren Verlauf des Interviews aus. Entweder durch Belustigung über die Situation oder (schlimmstenfalls) durch unangenehme Gefühle und den Eindruck von Unsicherheit.<sup>485</sup> Allerdings können solche Abläufe wohl bei jedweder Frage an das Gegenüber entstehen. Witzels Methode der Aufklärung, Vorabinformation und die von ihm geforderte, durch Offenheit und Anerkennung geprägte Haltung des Interviewers/der Interviewenden wirkt solchen Entwicklungen entgegen, gänzlich beseitigen kann auch sie diese jedoch nicht, wie ich bei einigen Interviews selbst feststellen musste.

Auch die ‚Taktik‘ der Konfrontation des Gegenübers kann m. E. durchaus kritisch gesehen werden. Witzel setzt dafür eine gegenseitige Vertrautheit als Bedingung an. Von Misstrauen möchte ich an dieser Stelle nicht sprechen, aber Vertrautheit erscheint als Ziel zwischen Personen die sich wohl nicht länger als ein bis zwei Stunden sehen als hehrer Anspruch. Innerhalb der von mir geführten Interviews habe ich diese Technik deshalb recht sparsam eingesetzt oder versucht, diese mit einem eindeutigen, eher nachfragendem Grundton zu äußern.

Weiterhin fällt es zumindest mir, auch nach 14 Interviews am Stück noch, schwer, immer die ‚richtige‘ Frageform zu finden. Teilweise entstehen während der Interviews Unterhaltungen, die entsprechend der Methodik ja auch eher wie Gespräche ablaufen sollten, in eine ‚Sackgasse‘, eine weitere Nachfrage zu einem Gegenstand fiel mir in diesen Fällen schwer, bspw. weil ich mich auf die Erzählung des Gegenübers konzentriert habe, diese recht umfassend war und zunächst mal kognitiv verarbeitet werden wollte. In diesen Momenten konnte

<sup>485</sup> So verläuft eine solche Situation dann dementsprechend auch wider der von Hermanns aufgestellten Forderung zum Auftakt des Interviews: „Der Interviewer muss in den ersten Minuten eine Situation herstellen, die so entspannt und offen ist, dass Menschen darin ohne Befürchtungen die unterschiedlichsten Aspekte ihrer Person und ihrer Lebenswelt zeigen können. Die zentrale Aufgabe des Interviewers ist die *Ö f f n u n g d e r B ü h n e*, damit die beteiligten Personen ihre Rollen finden können“ (Hermanns, 2009, S. 363; Herv. i. Orig. kursiv). Innerhalb der erlebten Interviewpraxis habe ich bei problematisch verlaufenden Interviewaufgängen i. d. R. versucht, die Situation durch einen humorvollen Umgang (z. B. mit der Einstiegsfrage und ihrer Wiederholung und der Gesamtsituation) zu lösen.

ich dann also nicht unmittelbar allgemein sondiert fragen und auch nicht spezifisch sondiert, so bleiben die ad-hoc-Fragen. Der Leitfaden rückte für mich in solchen Momenten als Quell für Fragen rasch in den (geistigen) Blick und dort fand sich mit Sicherheit eine neuerliche Frage. Wohl auch deshalb kam es dann allerdings doch des Öfteren zu hakeligeren Passagen, die jedoch m. E. (optimistisch formuliert) dazu dienen können, einen neuen roten Faden zu legen, der innerhalb der nächsten Interviewminuten verfolgt werden kann. Das Instrument des Leitfadens erscheint nach dieser Erkenntnis als sehr relevant, vielleicht sogar relevanter als Witzel es selbst formuliert hat.

Was trotz dieser Hilfestellung m. E. dennoch schwer fällt ist, einen Mittelweg zu finden zwischen der ‚Vorgabe‘ und ‚Sichtbarmachung‘ von eigenen Kenntnissen und dem ‚Hervorlocken‘ von Kenntnissen oder Meinungen zu bestimmten Fragestellungen auf Seite der Interviewpartner\*Innen. Witzels Methodik formuliert diese Grenzen nicht vollends aus, sie bedient sich, wie aufgezeigt, unterschiedlicher Frage- und Gesprächstechniken, so etwa auch der des Spiegelns. U. a. damit soll die Problemsicht der befragten Personen innerhalb des Interviews entfaltet werden. Weiterhin verweist Witzel (2000) allerdings auch auf die besagte Technik der Konfrontation. Und zwar nicht nur mittels der eigenen, vielleicht widersprüchlichen Aussagen des Gegenübers sondern auch qua der eigenen Erkenntnisse des Interviewers/der Interviewerin zum Problem/Gegenstand (also die Nutzung von vorgängig erworbenem Wissen; siehe dazu: Witzel, 2000, S. 4). Spätestens hier wird allerdings etwas Neues – was die/der Interviewpartner\*In vielleicht noch nicht weiß – in das Interview gegeben. Wodurch nicht bloß die gewünschte Detaillierung von Aussagen, Standpunkten, Problemsichten der Interviewpartner\*Innen erreicht wird sondern im Zweifelsfall auch eine Verfälschung der Perspektive – also der grundsätzlichen Problemsicht der Interviewten eintreten kann; und damit zudem eine Verfälschung der Wahrnehmung des Interviewers befördert wird. Als Interviewer ist es allerdings nicht mein vordergründiges Ziel zu erfahren, wie die Interviewten **m e i n e P r o b l e m s i c h t**

einschätzen, ich möchte deren Problemsicht rekonstruieren, möglichst unabhängig von einem künstlichen Einfluss wie dem meinen. Für mich war auch hier die Lösung ein eher sparsamer Umgang mit gänzlich neuen Eingaben, so dass primär das im Fokus stand, was von den Interviewpartnerinnen selbst zum Problem geäußert wurde.<sup>486</sup>

Trotz dieser Kritik betrachte ich das Verfahren des problemzentrierten Interviews als legitime und für die Untersuchung angemessene Umsetzungsform eines halboffenen Interviews, da es über seine ihm inhärenten Prinzipien, also die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung, seine Transparenz, seine Offenheit und seine Instrumente als ein methodisch sehr reflektiertes und praktikables Verfahren erscheint, welches zudem flexible Verfahrensweisen gestattet.

Es ist über diese Komponenten dazu imstande, induktive und deduktive Elemente oder Prozesse während des Forschungsprozesses umzusetzen. Und zwar sowohl vor der Interviewphase, also etwa im Rahmen der Vorarbeiten einer theorieorientierten Analyse der Empirie (die dann im Kontext der Methode zur Entwicklung der Instrumente genutzt werden), währenddessen, bedingt durch den Anspruch der Gleichzeitigkeit der Einbindung vorgängiger Kenntnisnahme und grundsätzlicher Offenheit. Womit danach analog orientierten Auswertungsverfahren, bspw. einer induktiv verfahrenen, qualitativen Inhaltsanalyse, direkt in die Hand gespielt werden kann – da bereits während der Materialerhebung Raum für neue Erkenntnisse begünstigt wurde und diese damit, im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses, dementsprechend wahrscheinlicher werden. Ebenso können deduktive Verfahren zur Anwendung kommen, welche das Material in Hinsicht auf zuvor theoriebasiert entwickelte Kategorien untersuchen.

---

<sup>486</sup> Dementsprechend könnte die exponierte Darstellung oder Einbringung eigener Erkenntnisse seitens des Interviewers (z. B. über Konfrontationen) auch dazu führen, dass den Interviewpartner\*Innen innerhalb des Interviews der Raum genommen wird, welchen diese benötigen, um sich selbst zu zeigen (siehe dazu: Hermanns, 2009, S. 367 f.).

Vor der methodischen Auswertung des Materials stand zunächst allerdings noch dessen Transkription. Diese wird im nächsten Untersuchungsabschnitt thematisiert.

### 16.2.4 Transkription<sup>487</sup> des Materials

Nach Abschluss der Interviewphase fand (u. a. den methodischen Empfehlungen Witzels (2000, S. 3) folgend), eine Volltranskription<sup>488</sup> des aufgezeichneten Audiomaterials statt. Da es sich bei einer Transkription gesprochener Sprache um einen Schritt der Datentransformation und auch Datengenerierung (vgl. Lange, 2005, S. 49) handelt, also einen für den Forschungsprozess methodisch relevanten Schritt an dessen Ende ein selektives Produkt<sup>489</sup> (basierend auf einer interpretativen Leistung der/des Transkribierenden) steht (vgl. Kowal & O'Connel, 2009, S. 440; Langer, 2010, S. 517)<sup>490</sup>, wurde hoher Wert auf eine möglichst exakte Einhaltung hierzu formulierter, grundsätzlicher Leitlinien für Transkriptionen gelegt. Diese fordern insbesondere die

- Wiedergabe des genauen Wortlauts von Äußerungen,
- Kenntlichmachung von Sprechüberlappungen und
- Abbildung prosodischer bzw. parasprachlicher Elemente (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 29 f.).

Innerhalb des hier zur Anwendung gekommenen Transkriptionssystems werden diese Leitlinien beachtet und in einer dem Auswertungsanspruch und -verfahren angemessenen Form umgesetzt. So wurde während der Transkription der genaue Wortlaut im Sinne einer genauen Wiedergabe des Gesagten wörtlich übertragen, jedoch mit der Erlaubnis einer leichten Glättung der Sprache. Dialekte wurden

<sup>487</sup> Eine Transkription meint innerhalb „der empirischen Sozialforschung die Verschriftlichung verbaler und ggf. auch von nonverbaler Kommunikation“ (Kuckartz, 2010, S. 38), also „die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z. B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“ (Kowal & O'Connel, 2009, S. 438).

<sup>488</sup> Zur forschungsmethodischen Empfehlung einer Volltranskription siehe auch: Gläser & Laudel, 2009, S. 192.

<sup>489</sup> Selektiv, da „die Herstellung und die Verwendung von Transkripten theoriegeladene, konstruktive Prozesse sind“ (Kowal & O'Connel, 2009, S. 440). Innerhalb dieser Prozesse findet nach Kowal & O'Connel eine Reduktion von Primär- und Sekundärdaten statt; zeitgebundenes Gesprächsverhalten wird in ein zeitentbundenes, visuelles Produkt transformiert (vgl. Kowal & O'Connel, 2009, S. 440).

<sup>490</sup> Fuhs (2007, S. 84) bezeichnet die Transkription sogar als eine erste Interpretation der Daten; Langer (2010, S. 517) äußert sich analog.

somit bspw. nicht mit transkribiert, genauso wenig innerhalb der Tonaufzeichnung ggf. leise zu vernehmende Lautäußerungen des Interviewers wie etwa ‚mhm‘ oder ‚aha‘ – und auch lediglich nur dann, insofern durch diese nicht der Redefluss der Interviewpartnerinnen unterbrochen wurde.<sup>491</sup> Sprechüberlappungen wurden durch für diese definierte Sonderzeichen und Einfügungen kenntlich gemacht, gleiches gilt für prosodische (bspw. Lautstärke, Dehnung von Wörtern, Intonation, Tempo etc.) oder parasprachlicher Elemente (bspw. Husten, lautes Ausatmen, Lachen etc.) und die Einbettung von einflussnehmenden Kontextinformationen (bspw. zwischenzeitliche Telefonate der Interviewpartnerinnen, anderweitige Störungen). Diese wurden ebenfalls mittels Sonderzeichen, Einfügungen oder spezieller Interpunktion verdeutlicht.

Die Basis für das innerhalb der Untersuchung angewandte Transkriptionssystem bilden die von Kuckartz et al. (2008, S. 27 f.) und Langer (2010, S. 523) vorgelegten Entwürfe zur Verschriftlichung von Audiodaten. Diese wurden von mir miteinander verbunden und während dieser Kombination, orientiert an den hier vertretenen Ansprüchen an die Transkription, ergänzt und modifiziert. Das Ziel dieser Maßnahme war, ein Transkriptionssystem zu entwickeln, welches

- die genannten, grundsätzlichen Leitlinien für Transkriptionen erfüllt
- Transkripte produziert, die mittels diverser qualitativer Methoden bzw. rekonstruktiver Verfahren auswertbar sind
- einen Mittelweg darstellt, welcher sowohl pragmatische Momente (hier insbesondere figuriert durch die Möglichkeit der leichten Glättung) realisiert als auch die Ansprüche eines Feintranskripts (bspw. die Kenntlichmachung von Tonhöhen u. ä.) möglichst umfassend berücksichtigt.

Ausschlaggebend für diese Überlegungen waren die Anliegen, zum einen möglichst genau zu erfassen, w a s eigentlich und evtl. sogar: w i e es gesagt wurde und zum anderen, Transkripte zu produzieren, die für etwaige, spätere Sekundäranalysen möglichst viele Ansatzpunkte zur Bearbeitung liefern, also einem ganzen Spektrum von

---

<sup>491</sup> Zu diesem Vorgehen siehe: Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 27 f.

Auswertungsverfahren unterschiedlicher Methodik und Methodologie gegenüber geöffnet sind. Zudem wurde ein gewisser Wert auf Pragmatik gelegt, da die Transkriptionsleistung lediglich von einer Person erbracht wurde – mir – und die Ressourcen dementsprechend verwaltet werden mussten.<sup>492</sup>

Das unten abgebildete Transkriptionssystem lässt sich als Ergebnis der genannten Ansprüche, Anliegen und Überlegungen während der Phase der Verschriftlichung des Datenmaterials verstehen und kam nach einigen Versuchen zur Anwendbarkeit und anschließenden Nachbesserungen bei der Transkription sämtlicher Interviews zur Anwendung.

Transkriptionssystem (basierend auf Kuckartz et al. (2008) & Langer (2010)) <sup>493</sup>	
Allgemeine Regeln zur Transkription (modifizierte Übernahme des Systems von Kuckartz et al. (2008, S. 27 f.)	
1.	Die interviewende Person wird während der Transkription durch ein „I“ <sup>494</sup> , die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4“).
2.	Innerhalb des Textteils der Untersuchung bzw. der Ergebnisdarstellung werden diese Kürzel („B4“ usw.) zur Vereinfachung der Unterscheidung der Interviewpartner*Innen und Rezeption der Ergebnisse durch Pseudonyme („B4“ → „Frau Kegler“) ersetzt <sup>495</sup>
3.	Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert. <sup>496</sup>
Formale Regeln zur Transkription (modifizierte Übernahme des Systems von Kuckartz et al. (2008, S. 27 f.)	
1.	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.

<sup>492</sup> Langer (2010, S. 517) gibt diesbezüglich sogar ein Plädoyer für die Transkription durch die Forschenden selbst ab: „Die Funktionen des Transkripts für das wissenschaftlich forschende Vorgehen und seine Konstruiertheit bedürfen nicht nur der Reflexion, sondern das Transkribieren bedeutet darüber hinaus bereits eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material. Es kann selbst als Erkenntnis- und Bearbeitungsprozess gesehen und genutzt werden: das intensive wiederholende Hören eines Interviews oder Alltagsgesprächs sensibilisiert für das Gesprochene, die Art und Weise des Sprechens und für das Gespräch als eine soziale Situation im Allgemeinen. Während des Hörens und des Schreibens können erste Assoziationen, Hypothesen, Irritationen, Fragen, bemerkenswerte Beobachtungen oder erste Auswertungsideen [...] über das Interview festgehalten werden“ (Langer, 2010, S. 517). Gleichsam reflektiert Langer allerdings auch den womöglichen Wert einer Außenperspektive (mitsamt alternativer Deutungen/Assoziationen), insofern durch Außenstehende transkribiert wird (vgl. Langer, 2010, S. 517 f.). Dieser mag zweifellos gegeben sein, ich möchte mich allerdings primär ihrem Plädoyer für die Selbsttranskription durch die Forschenden anschließen, da ich die von ihr beschriebenen Erfahrungen bestätigen kann.

<sup>493</sup> Das System setzt sich aus (teils wortwörtlichen) Übernahmen der Transkriptionssysteme von Kuckartz et al. (2008, S. 27 f.) und Langer (2010, S. 523) zusammen. Stellenweise werden die Vorgaben dieser beiden Quellen durch mich (J. B.) angepasst und/oder ergänzt. Eine durchgängige Versehung mit Kennzeichnungen zu Ergänzungen, Auslassungen und anderweitigen Veränderungen (durch meine Person) würde das Transkriptionssystem annähernd unlesbar machen, weshalb an dieser Stelle auf diese verzichtet werden muss.

<sup>494</sup> Bei „I“ (also bei der das Interview durchführenden Person) handelt es sich innerhalb aller Interviews und der entsprechenden, innerhalb der Untersuchung abgebildeten Interviewausschnitte um mich (J. B.).

<sup>495</sup> Zur Verwendung von Pseudonymen zur Anonymisierung von Interviewpartner\*Innen siehe: Langer, 2010, S. 522.

<sup>496</sup> Siehe dazu: § 4 Absatz 3 des Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010).

2.	Die Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Auffälligkeiten werden beibehalten (bspw. dauerhafte Schließung von Sätzen mit der Silbe „... ne?“).
3.	Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern diese den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
4.	Jeder Sprecher*Innenwechsel (bspw. Frage und darauf folgende Antwort) wird durch einen neuen Absatz kenntlich gemacht.
Auszeichnung von Transkriptstellen (modifizierte Übernahme des Systems von Langer, 2010, S. 523)	
[2]	Unverständliche Passage der Tonaufzeichnung. Die innerhalb der eckigen Klammer angegebene Ziffer entspricht der Dauer in Sekunden.
[Anmerkung: ...]	Anmerkung des Transkriptverfassers zu relevanten Ereignissen während der Interviewsituation.
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung wird in der Klammer wiedergegeben.
(.)	Sehr kurze – wahrgenommene – Pause im Sprechfluss; unter zwei Sekunden.
(2)	Pause in Sekunden. Wird als Ziffer angegeben ab einer Pause von zwei Sekunden und länger.
LAUT	Wahrgenommen laut gesprochen; Aussagen werden in Großbuchstaben transkribiert.
‘leise‘	Wahrgenommen leise gesprochen; Aussagen werden in einfachen Anführungsstrichen (oben) und durchgehender Kleinschreibung transkribiert.
<u>betont</u>	Wahrgenommen betont gesprochen; Aussagen werden unterstrichen transkribiert.
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen.
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt (Lautäußerungen) (bspw. Lachen, Husten, Stocken, Seufzen), steht vor der entsprechenden Stelle, * markiert das Ende.
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede.
gegan-	Wortabbruch.
B4: Und dann ging ich [I: Sie gingen?] dort hin!	Überlappung von Redebeiträgen (Einwürfe, kurze Unterbrechungen). Hervorhebung indem genau an der Stelle, in eckigen Klammern, ohne Zeilenwechsel, weitergeschrieben wird. Bei einem deutlichen Sprecher*Innenwechsel: siehe Punkt 4 der formalen Regeln zur Transkription.
XX	Während der Transkription entfernte Angaben (Orte, Namen etc.) zur Wahrung der Anonymität der Beteiligten. <sup>497</sup>

Tabelle 10: Transkriptionssystem  
(Übernommen und modifiziert aus/nach Kuckartz et al., 2008, S. 27 f.; Langer, 2010, S. 523)

<sup>497</sup> Ortsnamen werden – orientiert an Langer (2010, S. 522) durch Platzhalter (bspw.: XX-Stadt) ersetzt; Namen von Dritten, welche für die Untersuchung nicht unmittelbar relevant sind (bspw. bestimmte Kunstwerke oder Künstler\*Innen, welche kürzlich innerhalb einer der beteiligten Einrichtungen ausgestellt wurden) ebenso (bspw.: Künstler\*In XX); Namen von ggf. ebenfalls an der Untersuchung beteiligten Arbeitskolleg\*Innen der Interviewpartnerinnen werden durch die Pseudonyme ersetzt, unter welchen diese auch in der Untersuchung geführt werden.

Zur Steigerung der Reliabilität und Qualität der Transkripte wurde jedes Interview nach Abschluss der ersten Transkriptionsphase erneut vollständig kontrollgehört und ggf. korrigiert.<sup>498</sup>

Insgesamt brachte das hier vollzogene Transkriptionsverfahren einen Zeitaufwand von ca. 1:8 mit sich, also eine Interviewminute benötigte bis zur fertigen Transkription acht Minuten Arbeitszeit; womit sich die Dauer der Transkription innerhalb des in der Fachliteratur angegebenen Durchschnitts bewegt (siehe dazu bspw.: Langer, 2010, S. 518; Kuckartz et al., 2008, S. 29).

Nach Abschluss der Transkriptionsarbeiten lag nunmehr ein ca. 160 Seiten umfassender Materialcorpus<sup>499</sup> vor, welcher im nächsten Schritt der Untersuchung mittels der Anwendung einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden konnte.

Im nächsten Abschnitt wird eine allgemeine Beschreibung dieses Auswertungsverfahrens gegeben, bevor im weiteren Verlauf die Anwendung dieser Methodik im Kontext der hier vorliegenden Untersuchung dargestellt wird.

### **16.3 Phase der Auswertung des Materials**

Innerhalb dieses Untersuchungsabschnitts wird die auf die Transkription der Interviews abfolgende Phase der inhaltsanalytischen Auswertung des erhobenen Datenmaterials ausführlich betrachtet. Diese Betrachtung gliedert sich in mehrere Teile:

- (1) Eine allgemeine Darstellung der (qualitativen) Inhaltsanalyse als hier gewähltes Verfahren zur Auswertung der Interviews (Abschnitt 16.3.1)
- (2) Die Vorstellung der operationalisierten Variablenmatrix und des Kodierleitfadens (Abschnitt 16.3.2) als Instrumente der qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings (2008) und Basis für das deduktiv entwickelten Kategoriensystem (Abschnitt 16.3.3)

<sup>498</sup> Zu diesem Vorgehen siehe auch: Lange, 2005, S. 49.

<sup>499</sup> Aus datenschutzrechtlichen Gründen ist dieser Materialcorpus (gebildet aus den Volltranskriptionen der durchgeführten Interviews) nicht Teil der Anlage des vorliegenden Werks. Die Volltranskriptionen der Interviews können im Bedarfsfall bei mir (J. B.) eingesehen werden.

- (3) Eine Beschreibung des methodischen Vorgehens während der Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse und des Verlaufs selbiger. Diese Beschreibung wird auch reflexive Momente in Hinsicht auf die grundsätzliche Anwendbarkeit des Verfahrens und eine Methodenkritik einschließen (Abschnitt 16.3.4).<sup>500</sup>

### 16.3.1 Die qualitative Inhaltsanalyse<sup>501</sup>

Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Verfahrensweise zur

„systematische[n] Bearbeitung von Kommunikationsmaterial [...]. Das müssen nicht ausschließlich Texte sein, es kann sich auch um musikalisches, bildliches, plastisches o.ä. Material handeln. In jedem Fall soll aber das Kommunikationsmaterial in irgendeiner Form festgehalten, protokolliert sein“ (Mayring, 2009, S. 468 f.).

Ursprünglich wurde die Inhaltsanalyse innerhalb der Medien- und Kommunikationswissenschaften entwickelt (vgl. Ehrenspeck, Geimer & Lepa, 2008, S. 351; Mayring, 2009, S. 469), in der Gegenwart wird sie jedoch in diversen Wissenschaftsbereichen (so bspw. auch innerhalb der Sozial- oder Erziehungswissenschaft) für die systematische Auswertung von Texten genutzt (vgl. Mayring, 2009, S. 469). Der zeitlich-örtliche Ursprung der Anwendung von Inhaltsanalysen liegt in den USA der 1920er Jahre. Dort wurde diese Methode zur „systematische[n] Auswertung großer Textdatenmengen der sich entfaltenden Massenmedien (Radio, Zeitungen)“ (Mayring, 2009, S. 469; Einf.: J. B.)<sup>502</sup> ursprünglich „als quantitatives Verfahren entwickelt“ (Ehrenspeck et al., 2008, S. 352).<sup>503</sup> Mayring (2009) benennt diesbezüglich als klassische Verfahrensweisen damaliger Inhaltsanalysen:

<sup>500</sup> Wie bei der Vorstellung der Interviewmethodik innerhalb des Abschnitts 16.2 habe ich mich auch an dieser Stelle dazu entschlossen, eine Kritik des Verfahrens erst im Kontext der Anwendung selbigens innerhalb der Untersuchung einzubinden und nicht bereits vorab. Mir erschien diese ‚Versetzung‘ der kritischen Einschätzung, weg aus der der allgemeinen Betrachtung hinein in den direkten Untersuchungskontext als attraktiver, da so auch die Erfahrungen aus der praktischen Anwendung des Verfahrens Teil dieser kritischen Auseinandersetzung sein können.

<sup>501</sup> Vorab möchte ich – als Ergänzung zu den folgenden, weiteren Ausführungen bezüglich der (qualitativen) Inhaltsanalyse – auf die im Rahmen meiner Masterthesis vollzogene Auseinandersetzung mit analoger Thematik verweisen. Diese umfasst bspw. grundsätzliche methodologische Überlegungen hinsichtlich der inhaltsanalytischen Vorgehensweise und eine Diskussion zu Fragen der Legitimität von Quantifizierungen. Siehe dazu: Braun, 2010, S. 38 ff.

<sup>502</sup> Siehe dazu auch: Gläser & Laudel, 2009, S. 197 f.; Mayring & Brunner, 2010, S. 324.

<sup>503</sup> Christmann (2006, S. 274) geht bezüglich der Idee einer Entwicklung eines systematischen, inhaltsanalytischen Verfahrens noch weiter zurück und verweist auf Forderungen zur Analyse von Zeitungsinhalten im historischen Verlauf, welche von Weber bereits im Jahr 1910 auf dem ersten deutschen Soziologentag der Deutschen Gesellschaft für Soziologie geäußert wurden (siehe dazu: Weber, 1911, S. 42 ff.).

- Häufigkeitsanalysen (z. B. wie oft bestimmte Wörter, Namen oder Parteien innerhalb eines Textes auftauchen),
- Indikatorenanalysen (etwa auf Grundlage der Häufigkeit bestimmter Wörter als Indikatoren für die Verortung übergeordneter Variablen innerhalb des ausgewerteten Materials (z. B. die Suche nach bestimmten Wörtern, etwa ‚muss‘ oder ‚niemals‘ zur Bestimmung des Dogmatismusgrades eines Textes),
- Intensitäts- und Valenzanalysen (Skalierung des Textmaterials; z. B. wie stark/schwach bestimmte Positionen zu einem Thema innerhalb des Textes zum Ausdruck kommen) und
- Kontingenzanalysen (bspw. die Erwähnung von bestimmten Personen im Zusammenhang mit bestimmten Eigenschaften) (vgl. Mayring, 2009, S. 469).

Bei den oben genannten Verfahrensweisen (welche zur deutlichen Abgrenzung gegenüber qualitativen Anwendungsformen gelegentlich auch als ‚quantitative Inhaltsanalyse‘ bezeichnet werden<sup>504</sup>) kommen die folgenden Arbeitsschritte zur Anwendung<sup>505</sup>: der Aufbau eines geschlossenen Kategoriensystems vor der Analyse, die Zerlegung des Textes in Analyseeinheiten, das Durchsuchen des Textes in Hinblick auf relevante Information und der anschließende Verkodung dieser Informationen entsprechend der bestimmten Kategorien (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 196 f.).

Diese ‚klassische‘, quantitativ orientierte<sup>506</sup> Form der Inhaltsanalyse sah sich jedoch bereits frühzeitig einer Kritik ihrer grundsätzlichen Verfahrensweise ausgesetzt, da sie sich lediglich mit vordergründigen Textinhalte befasse (‚manifeste Inhalte‘), latente Sinnstrukturen dabei jedoch vernachlässige; den Textkontext (also in welchen Zusammenhängen ein Text eigentlich steht bzw. entstanden ist) nicht beachte; nicht linguistisch fundiert sei und des Weiteren Ansprüche einer Systematik und intersubjektiven Überprüfbarkeit nicht erfüllen könne (vgl. Mayring, 2009, S. 469 f.; siehe dazu auch: Gläser & Laudel, 2009, S. 198; Christmann, 2006, S. 275 f.; Ehrenspeck, Lepa & Geimer, 2008, S. 352).

<sup>504</sup> Bspw. bei Gläser & Laudel, 2009, S. 198.

<sup>505</sup> Welche durchaus auch noch bei den moderneren, (weiter unten im Abschnitt thematisierten) Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zum Tragen kommen können und aus diesem Grund hier genannt werden sollen.

<sup>506</sup> ‚Quantitativ‘ orientiert, da mittels dieser Schritte ermittelt wurde, wie häufig welche Kategorien im Text enthalten sind, „man quantifiziert also“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 198).

Insgesamt befinden sich diese ‚klassischen‘ Verfahren der Inhaltsanalyse „deshalb in einem gewissen Konflikt mit dem methodologischen Prinzip des Verstehens als Basishandlung sozialwissenschaftlichen Forschens“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 198).

Als Reaktion auf diese Kritik setzte die Entwicklung von Verfahren einer qualitativen Inhaltsanalyse ein, spätestens seit den 1970er Jahren wurde eine Vielzahl von entsprechenden Entwürfen vorgelegt und kontinuierlich weiterentwickelt<sup>507</sup>; im Zuge der 1980er Jahre wird von einer Etablierung „qualitativer Inhaltsforschung in den Sozial- und Medienwissenschaften“ (Ehrenspeck, Lepa & Geimer, 2008, S. 352) ausgegangen. Einer der wohl prominentesten Entwürfe (und Faktoren für diese Etablierung) ist die von Mayring zu Beginn der 1980er Jahre vorgelegte, als ‚qualitative Inhaltsanalyse‘<sup>508</sup> bezeichnete Methodik. Eine der Verfahrensweisen dieser Methodik ist auch in der hier vorliegenden Untersuchung zur Anwendung gekommen. Der Grundgedanke Mayrings inhaltsanalytischer Verfahrensweisen ist,

„die methodische Systematik der Content Analysis [also der klassischen, quantitativ orientierten Inhaltsanalyse; J. B.] im Umgang mit auch umfangreichen Textmaterialien beizubehalten und auf die qualitativen Analyseschritte der Textinterpretation anzuwenden“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 324; Einf.: J. B.).

Mayring versucht dementsprechend einerseits, ein systematisch-technisch ausformuliertes Auswertungsverfahren aufrecht zu erhalten bzw. zur Anwendung kommen zu lassen und andererseits darin ‚Ansätze des Verstehens‘ (vgl. Mayring, 2008, S. 24), also eine qualitative Grundhaltung bzw. Arbeitsweise zu realisieren. Währenddessen bezieht er sich auf Momente der Hermeneutik als Kunstlehre der Interpretation<sup>509</sup>, des interpretativen Paradigmas<sup>510</sup>, der Literaturwissenschaft<sup>511</sup> und der Psychologie der Textverarbeitung<sup>512</sup>.

<sup>507</sup> Auch diese neueren Verfahren sehen sich trotz (oder vielleicht auch: wegen) ihrer weiten Rezeption methodischer Kritik ausgesetzt. Mit dieser möchte ich mich jedoch erst während der Reflexion des Vorgehens innerhalb des Abschnitts 16.3.4 auseinandersetzen, da an dortiger Stelle ebenfalls die während des Auswertungsprozesses mit dieser Methode erworbenen Erfahrungen thematisiert werden können/sollen. Für eine weitere kritische Auseinandersetzung mit der qualitativen Inhaltsanalyse (durch mich) siehe auch: Braun, 2010, S. 38 ff.

<sup>508</sup> Im Jahr 2010 von ihm auch als ‚qualitativ orientierte Inhaltsanalyse‘ bezeichnet, um eine weiterhin gegebene Offenheit seines Verfahrens gegenüber durchaus auch quantifizierenden Analysemomenten herauszustellen (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 332)

<sup>509</sup> Etwa die Quellenkunde, die Darlegung des Vorverständnisses der Interpretierenden und die Absicht der Erkundung latenter Sinnstrukturen (vgl. Mayring, 2008, S. 29).

Als ‚zentrale Standards‘ einer durch die genannten Ansprüche geprägten Inhaltsanalyse bezeichnen Mayring & Brunner (2010) folgende Punkte, welche auch im Rahmen der hier vollzogenen Auswertungsphase eingehalten wurden:

- (1) Text wird nie isoliert gesehen sondern, entsprechend der kommunikationswissenschaftlichen Wurzeln des inhaltsanalytischen Verfahrens, immer eingeordnet in ein Kommunikationsmodell bzw. den Kontext der Textproduktion. Also wird bspw. beachtet: Wer kommuniziert was? Zu wem? Wie? etc. Die Inhaltsanalyse möchte somit nicht lediglich etwas über den Text an sich aussagen, etwa im Rahmen einer Zusammenfassung von dessen Inhalt, „sondern vom Text Schlussfolgerungen auf andere Bestandteile des umfassenden Kommunikationsmodelles ziehen: auf die Person des Autors des Textes (z. B. bei Interviews), auf die Wirkung des Textes bei der Zielgruppe“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 325).
- (2) Kern der Inhaltsanalyse ist die Arbeit mit einem Kategoriensystem. „Kategorien als Kurzformulierungen stellen die Analyseaspekte dar, die an das Material herangetragen werden sollen“. Es wird während der Auswertung des Materials „ein selektives, eben kategorienbezogenes Vorgehen“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 325) angewandt. Der besondere Anspruch der Verfahrensweise besteht darin, diese kategoriale Zuordnung von Textstellen so genau mit inhaltsanalytischen Regeln zu belegen, dass diese auch intersubjektiv nachvollziehbar ist (vgl. (Mayring & Brunner, 2010, S. 325).
- (3) Dementsprechend relevant ist dann auch der nächste Aspekt: „Das inhaltsanalytische Vorgehen ist streng regelgeleitet und systematisch“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 325). Dies betrifft insbesondere die Bestimmung der **A n a l y s e e i n h e i t e n**:

Mittels der **A u s w e r t u n g s e i n h e i t** wird festgelegt, ‚was‘ (welche Texte, Transkripte, Abschnitte usw.) überhaupt nacheinander unter Anwendung des Kategoriensystems bearbeitet wird. Die ebenfalls zu definierende **K o d i e r e i n h e i t** legt den minimalen Textbestandteil fest, welcher kodiert und damit einer Kategorie zugeordnet werden kann (bspw. ein Wort, ein Satz usw.), die **K o n t e x t e i n h e i t** bestimmt, welches Material im Verlauf der Auswertung/Interpretation „hinzugezogen werden darf, um eine Kategorienzuordnung abzusichern (z. B. das gesamte Material [der Erhebung; J. B.], der Fall, die Antwort auf die Interviewleitfadenfrage“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 325; Einf.: J. B.).

<sup>510</sup> Hier die wissenschaftliche Orientierung am Alltag und entsprechender Verstehens- und Interpretationsprozesse, die Übernahme der Fremdperspektive, also ein Versuch des Fremdverstehens und der Annahme der grundsätzlichen Un-Abgeschlossenheit der Interpretation; so dass immer die Möglichkeit einer Re-Interpretation besteht (vgl. Mayring, 2008, S. 34).

<sup>511</sup> Bspw. die Suche nach Regeln zum Gebrauch von Begriffen innerhalb einer zu bestimmenden Kommunikationsgemeinschaft (siehe dazu: Mayring, 2008, S. 38).

<sup>512</sup> Womit Prozesse des Verstehens von Texten erschlossen und für die Verfahrensweise genutzt werden können; also etwa die reduktiven Prozesse zur kognitiven Verarbeitung von Texten (siehe dazu: Mayring, 2008, S. 39 ff.).

Außerdem verlangt das regelgeleitete Vorgehen die Konzeption und/oder Übernahme eines Ablaufmodells der Inhaltsanalyse, also der Schritte und Abstraktionsstufen, welche während des Verfahrens vollzogen werden.<sup>513</sup> Schritte der Regelformulierung und Bearbeitung des Materials werden theoriegeleitet begründet und dokumentiert (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 325 f.)

- (4) Das (entlang des gewählten Analyseverfahrens) an das Material herangetragene Kategoriensystem und die entsprechenden Zuordnungsregeln werden während einer Überarbeitungsphase ggf. modifiziert. D. h., dass auch ein theorieorientiertes, also entsprechend deduktiv entwickeltes Kategoriensystem weiterhin offen für ggf. intendierte Änderungen ist, die sich möglicherweise während der Arbeit am Material ergeben (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 326).
- (5) Ein weiterer Standard der qualitativen Inhaltsanalyse ist der Einsatz von Gütekriterien. Mayring verweist hier insbesondere auf zwei Kriterien: Die *Intrakoderreliabilität*; diese kann geprüft werden, indem nach Abschluss der Kodierungen eine erneute (zumindest partielle) Kodierung des Materials vorgenommen wird – ohne dabei die vorausgegangenen Kodierungen zu beachten. „Eine hohe Übereinstimmung ist ein Indikator für die Stabilität des Verfahrens“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 326). Insofern mehrere Kodierer\*Innen aktiv sind lässt sich mittels einer weiteren Verfahrensweise auch die *Interkoderreliabilität* prüfen: verschiedenen Personen wird dazu das gleiche Material zur Kodierung vorgelegt. Im Anschluss geschieht ein Vergleich der jeweiligen Kodierungen. Mögliche Nicht-Übereinstimmungen werden in einer Kodierkonferenz besprochen; wodurch schlussendlich die Reliabilität der Kodierungen gesteigert werden soll (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 326).

Basierend auf den obigen Ausführungen und den aufgezeigten, methodischen Grundsätzen der von Mayring (2008; 2009) (bzw. Mayring & Brunner (2010)) formulierten, qualitativen Inhaltsanalyse hat dieser (im Jahr 2010 zusammen mit Brunner) zudem (aktuell) vier Grundformen des Verfahrens bestimmt:

- Die zusammenfassende Inhaltsanalyse:  
Das zu analysierende Material wird u. a. durch die Verwendung bedeutungstragender Paraphrasen so reduziert, dass dessen wesentliche Inhalte erhalten bleiben (bzw. wohl erst sichtbar werden), da durch diesen (reduktiven) Prozess der Zusammenfassung ein abstrahierter Kurztext des Ausgangsmaterials entsteht, welcher dieses jedoch weiterhin abbilden kann – allerdings übersichtlicher als zuvor. Die Prozesse dieser Grundform der

<sup>513</sup> Mayring (2008; 2009) schlägt hier (je nach Auswertungsinteresse) diverse Ablaufmodelle vor, welche während der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt und dafür auch ggf. entsprechend individueller Bedürfnisse modifiziert werden können.

qualitativen Inhaltsanalyse basieren insbesondere auf der Psychologie der Textverarbeitung<sup>514</sup> und stellen eine methodische Ausdifferenzierung zusammenfassender/reduktiver Prozesse der Textverarbeitung dar: der Auslassung, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung von Informationen, welche dann innerhalb eines ausformulierten Ablaufmodells zur Anwendung kommen (vgl. Mayring, 2008, S. 58; Mayring, 2009, S. 472; Mayring & Brunner, 2010, S. 327).

- Die induktive Kategorienbildung:  
Das Kategoriensystem wird „im Sinne eines induktiv orientierten Vorgehens erst aus dem Material heraus entwickelt“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 327). Laut Mayring & Brunner stellt die induktive Kategorienbildung eine Art selektive Zusammenfassung dar, da nicht das gesamte Material in schlussendlich reduzierter Form abgebildet (und weiter: interpretiert) wird, sondern nur ein bestimmter, interessierender Teil. Zur Selektion von Textstellen wird theoriebasiert eine allgemeine Kategoriendefinition entwickelt, womit geklärt wird, „welcher Art die zu bildenden Kategorien sein sollen, auf welche Thematik sie sich beziehen sollen“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 327); sprich: welche Aspekte während des Rekonstruktionsprozesses überhaupt von Interesse sind und eine Betrachtung erfahren. Mayring & Brunner sehen innerhalb dieser Form der Inhaltsanalyse „Gemeinsamkeiten mit dem Vorgang des Kodierens im Rahmen von Grounded Theory [...], allerdings hat es eher ein deskriptives als ein exploratives Ziel und ist sehr viel mehr regelgeleitet“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 327; Ausl.: J. B.).<sup>515</sup>
- Die explikative Inhaltsanalyse:<sup>516</sup>  
Diese Verfahrensweise rückt die Auseinandersetzung mit unklaren Textstellen oder Textbestandteilen in den Fokus der Analyse/Aufmerksamkeit. Sie verläuft im Prinzip umgekehrt zu der zusammenfassenden Inhaltsanalyse und bezieht zusätzliches Material in den Auswertungsprozess mit ein. „Der Grundgedanke ist dabei das systematische, kontrollierte Sammeln von Explikationsmaterial“ (Mayring, 2009, S. 473), wobei zwischen einer engen (direktes Textumfeld) und einer weiten (mittels ergänzendem Zusatzmaterial) Kontextanalyse unterschieden werden kann (vgl. Mayring, 2009, S. 473; Mayring & Brunner, 2010, S. 327).
- Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse:  
Ein bereits vor dem Beginn der Auswertungsarbeiten, theoriegeleitet entwickeltes Kategoriensystem wird an das Material herangetragen, womit diese Verfahrensweise einer deduktiven Kategorienanwendung entspricht. Die Kategorien und zur Anwendung kommenden, inhaltsanalytischen Regeln werden vor-

<sup>514</sup> Siehe dazu: Mayring, 2008, S. 38.

<sup>515</sup> Innerhalb Mayrings Monografie „Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken“ (2008) fasst dieser die hier gesondert geführte, induktive Kategorienbildung noch unter die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse (siehe dazu: Mayring, 2008, S. 74), weshalb im Kontext dieses Werks noch von d e i Grundformen der Inhaltsanalyse ausgegangen wird.

<sup>516</sup> Bei Mayring (2009, S. 473) als ‚explizierende Inhaltsanalyse‘ bezeichnet.

ab ausführlich beschrieben, was eine eindeutige Zuordnung des Materials ermöglichen soll.

„Diese Regeln bestehen aus drei Schritten [...]: Die Kategoriendefinition legt theoriegeleitet genau fest, wie die Kategorie zu verstehen ist. Die Ankerbeispiele sammeln (proto-)typische Textstellen, die als Musterbeispiele für eine Kategorienzuordnung gelten können. Die Kodierregeln bestehen aus Abgrenzungsregeln, die die Schnittstellen zwischen den Kategorien klären“ (Mayring & Brunner, 2010, S. 327 f.).

Weiterhin lässt sich die strukturierende Inhaltsanalyse nochmals in vier Untergruppen unterscheiden: „Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Struktur [aus dem Material; J. B.] herausgefiltert werden (formale Strukturierung); es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (inhaltliche Strukturierung); man kann auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen, markanten Ausprägungen im Material suchen und diese genauer beschreiben (typisierende Strukturierung); schließlich kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden (skalierende Strukturierung)“ (Mayring, 2008, S. 59; Einf.: J. B.).

Die dargestellten Grundformen werden von Mayring allesamt mit schematischen Ablaufmodellen versehen, welche die Stufen des jeweiligen inhaltsanalytischen Verfahrens grafisch abbilden.<sup>517</sup> Dennoch verweist er, trotz der starken Regelmäßigkeit der gesamten von ihm beschriebenen Verfahrensweisen, ebenfalls unmissverständlich darauf, dass diese nicht als Techniken verstanden werden sollen, „die beliebig einsetzbar sind. Die Anbindung am konkreten Gegenstand der Analyse ist ein besonders wichtiges Anliegen“ (Mayring, 2008, S. 44). Die Verfahren müssen sich demnach am zu bearbeitenden Material als angemessen erweisen und in Hinblick auf die jeweils aktuelle Untersuchung modifiziert werden – dies gilt sowohl für das Kategoriensystem als auch für die grundsätzliche Verfahrensweise (vgl. Mayring, 2008, S. 44).

Die qualitative Inhaltsanalyse sensu Mayring kann (und: möchte) damit nicht als innerhalb ihrer Anwendung vollends festgelegte/starre Technik verstanden werden. Sie ist vielmehr „von vielen Festlegungen und Entscheidungen des grundsätzlichen Vorgehens und einzelner Analyseschritte durchwachsen“ (Mayring, 2008, S. 45), die von deren

<sup>517</sup> Siehe dazu bspw.: Mayring, 2008, S. 53 ff.; Mayring, 2009, S. 472; Mayring & Brunner, 2010, S. 329.

Anwender\*Innen (Interpret\*Innen) getroffen werden müssen. Die genannten Entscheidungen basieren auf theoretischen Argumenten; womögliche Unschärfen der Verfahrensweise werden durch ‚theoretische Stringenz‘ kompensiert; welche z. B. auch eine deutliche Erklärung der Fragestellung einschließt (vgl. Mayring, 2008, S. 45)

„Mit Theorieleitetheit ist gemeint, daß der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird. Inhaltliche Argumente sollten in der qualitativen Inhaltsanalyse immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität“ (Mayring, 2008, S. 45).

Gegenstandsbezug und Theorieleitetheit gehen einer strikten Regelgeleitetheit des Verfahrens also voraus und ordnen sich dieser nicht unter.<sup>518</sup> Diese Ansprüche werden auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung während der Auswertung des Materials aufrecht erhalten und führen so bspw. zu einer flexiblen Anwendung der inhaltsanalytischen Verfahrensweisen Mayrings, welche sich über die Ansprüche der hier verfolgten Forschungsfragestellung und des erhobenen Materials ergibt und nicht im Voraus letztgültig festgelegt werden soll.

Um dennoch eine methodisch transparente Ausgangsbasis für die hier erfolgte Inhaltsanalyse formulieren zu können, kann auf eine während dieser vorgenommene Anwendung der Verfahrensweisen der ‚inhaltlichen Strukturierung‘<sup>519</sup> verwiesen werden.

Das vorab für die inhaltliche Strukturierung deduktiv entwickelte Kategoriensystem (inkl. Kategoriendefinitionen und Kodierregeln) soll nun im nächsten Abschnitt vorgestellt werden. Dieses wurde zum Einstieg in den Auswertungsprozess an das Material herangetragen. Im Anschluss an diese Vorstellung werden der Auswertungsprozess und der Umgang mit der zur Anwendung gekommenen, inhaltsanalytischen Verfahrensweise weiter expliziert.

<sup>518</sup> Womit Mayring im Prinzip gleichlautende Forderungen wie Witzel (2000) während der Darstellung seiner Interviewmethodik aufstellt, bspw. die Einarbeitung in das Thema seitens der Forschenden oder die grundsätzliche Flexibilität der Anwendung der Verfahrensweise, welche sich am Gegenstand orientieren soll (siehe dazu: Abschnitt 16.2.1).

<sup>519</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.3, Abschnitt 16.3.4 oder Mayring, 2008, S. 89.

### 16.3.2 Operationalisierte Variablenmatrix und Kodierleitfaden zur Nutzung während des Auswertungsprozesses

Die beiden bis zu diesem Zeitpunkt erarbeiteten Analysematrizen, welche die in der Untersuchung interessierenden Aspekte und Gegenstände enthalten, werden nunmehr zu einer gemeinsamen, operationalisierten Variablenmatrix, gemäß der Form eines Kategoriensystems samt Kodierleitfaden verbunden, welche den innerhalb der Abschnitte 15.2 und 15.3 bereits thematisierten Variablen entsprechen. Inhaltlich geht hier also keine der erarbeiteten Variablen verloren.

Dieses Vorgehen verfolgt verschiedene Zweckmäßigkeiten, welche für den empirischen Teil der Untersuchung geboten und (den Darstellungen der gewählten Verfahrensweisen zur Erhebung und Auswertung innerhalb der Abschnitte 16.2-16.3 entsprechend) forschungsmethodisch intendiert sind. Die Leitgedanken während der Konstruktion der vereinigten Variablenmatrix (sprich des Kategoriensystems und des Kodierleitfadens) sollen hier vorab nochmals kurz zusammengefasst werden:

- Die Variablenmatrix bildet in der Stufe ihres Ausbaus zu einem Kategoriensystem einschließlich Kodierleitfaden die Grundlage für die in der Auswertungsphase durchgeführte, qualitative Inhaltsanalyse in Form einer inhaltlichen Strukturierung. Die inhaltlich strukturierend vorgehende Inhaltsanalyse (siehe dazu: Mayring, 2008, S. 82 ff.; Abschnitt 16.3.1) verlangt nach eindeutig definierten, deduktiv erarbeiteten Kategorien (sogenannte ‚Strukturierungsdimensionen‘). Die Variablenmatrix bietet die Werkzeuge zur Strukturierung (bspw. Definitionen von Begriffen/Kategorien; etwa zur Kompetenzthematik<sup>520</sup> etc. und bringt die für die Analyse relevanten Aspekte an einer Stelle zusammen
- Die bisher relativ strikt getrennten Bereiche der allgemeinen Erkenntnisse zum professionellen (professionalen) Handeln und spezifischen Erkenntnisse zum professionellen museumspädagogischen Handeln werden hier insofern in drei Variablen professionellen museumspädagogischen Handelns vereint, dass eine Anpassung der vorausgegangenen, theoretischen Strukturierung auf die Wirklichkeit der sich hier bietenden Interview-/Gesprächssituation vorgenommen wird. D. h. dass Ebenen beider Matrizen z. T. so verschmolzen werden, dass sie der Struktur eines ‚echten‘ Gesprächs zur Untersuchungsthematik eher entsprechen. Bspw. durch eine Verbindung der Ebenen zum

<sup>520</sup> Siehe dazu: Abschnitt 7.

professionellen Handeln (Analysematrix Teil 1 Ebene 2) und zum professionellen museumspädagogischen Handeln (Analysematrix Teil 2 Ebene 1). Zwei Hauptebenen wurden an dieser Stelle innerhalb der Variablenmatrix vereint; die etwaigen Differenzierungen zwischen diesen Ebenen werden im Auswertungsprozess während der qualitativen Inhaltsanalyse dann über Subkategorien erbracht und bleiben somit weiterhin zugänglich. Die Struktur des angewandten Kategoriensystems bleibt dadurch logischer und übersichtlicher

- Weiterhin wird durch die Zusammenführung der Analysematrizen, des Entwurfs von Variablen und der damit einhergehenden Verdichtung der Rekonstruktionsebenen eine übersichtliche Tabelle geschaffen, welche alle hier interessierenden Aspekte enthält und somit zu einer strukturierten (nachvollziehbaren) Auswertung und Betrachtung des empirischen Materials beiträgt.

Die Verbindung und weitere Operationalisierung hat nicht zum Ziel, die innerhalb der beiden Analysematrizen formulierten Ebenen, Rekonstruktionsdimensionen und -interessen zu verkürzen. Vielmehr wird innerhalb der Variablenmatrix eine notwendige, die Inhalte aggregierende und weiter operationalisierende Verdichtung der beiden erarbeiteten Analysematrizen vorgenommen. Die nun folgende Abbildung der Variablenmatrix (und damit gleichsam: des deduktiven Kategoriensystems und Kodierleitfadens) verdeutlicht diese Aussagen und bildet den Ausgangspunkt der empirisch-rekonstruktiven Arbeit.

Variablenmatrix/Kategoriensystem und Kodierleitfaden zum professionellen museumspädagogischen Handeln		
Allgemeine Auswertungsregularia		
Kodiereinheit	Sinneinheiten. Dies bedeutet: Kodierung von einzelnen Worten (direkten Begrifflichkeiten) bis hin zu zusammenfassender, konkretisierender Paraphrasierung von längeren Textbestandteilen (bspw. Absätze) (somit: von komplexeren Aussagen; wenn möglich unter Rückprüfung dieser Abstrahierungen (und Ableitungen) mittels der jeweiligen Kontexteinheit) zur Thematik der Variablenmatrix	
Kontexteinheit	Das gesamte Interview und die weiteren Interviews der jeweiligen Einrichtung	
Auswertungseinheit	Gesamter Materialcorpus	
Variablen (Kategorien) (deduktiv entworfen)		Theoretische Orientierung während der Selektion/Interpretation von Kodiereinheiten
I Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns <sup>521</sup>		
(V1) Primär professionstheoretische Ausprägungen zur Thematik professionellen/professionalen (museumspädagogischen) Handelns	V1: Professionstheoretische Orientierung/Verortung (der Interviewpartner*Innen) Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension: - Aussagen über Kennzeichen professionellen Handelns aus professionstheoretischer Perspektive, bspw. zur Ausgestaltung professionellen Handelns innerhalb der Beziehung Professionelle/Nutzer*Innen von Angeboten	- Erkennung und Verortung diesbezüglicher Aussagen der Interviewpartner*Innen mittels der in Teil 1 der Untersuchung vorgestellten professionstheoretischen Modelle oder der weiterhin dort getroffenen Aussagen zum professionellen Handeln bzw. zum Strukturkern professionellen Handelns (siehe dazu: Abschnitt 6). Hilfestellung bei der theoriebasierten Selektion/Interpretation von Kodiereinheiten bieten die auf das praktische museumspädagogische Handeln vorgenommenen Operationalisierungen professionstheoretischer Modelle innerhalb der Abschnitte 6.1.2 - 6.1.6
II Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns aus praktischer Perspektive <sup>522</sup>		
(V2) Einschätzungen und praktische Umsetzung (direkte Realisierung) eines professionellen (museums-)pädagogischen Handelns durch Praktiker*Innen und Kompetenzen für	V2.1: Merkmale professionellen (professionalen) (museumspädagogischen) Handelns (aus Sicht der Interviewpartner*Innen) Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension: - Aussagen/Ansichten zu den allgemeinen Parametern eines professionellen/professionalen Handelns. Umfang der Gültigkeit dieser Parameter für eine professionelle museumspädagogische Tätigkeit (professionelles museumspädagogisches Handeln) - Aussagen und (subjektive) Ansichten zu professionellem museumspädagogischen Handeln und der subjektiven Realisierung professionellen museumspädagogischen Handelns durch die Praktiker*Innen innerhalb ihrer eigenen Praxis	- Taxierung der Ansichten zum eigenen professionellen (professionalen) Handeln vor dem Hintergrund des entsprechenden Entwurfs von Meuser (2005) und dessen Unterscheidungskriterien zu professionellem und professionalem Handeln (Abschnitte 6.1.9, 6.1.10). Selektion von Kodiereinheiten mittels der Kennzeichen und Abgrenzungsmerkmale professionellen Handelns nach Meuser (2005)

<sup>521</sup> In Analysematrix Teil 1 Ebene 1.

<sup>522</sup> Kombination der Ebenen 2, 3 und 4 aus Analysematrix Teil 1 und der Ebene 1 aus der Analysematrix Teil 2.

ein professionelles museumspädagogisches Handeln <sup>523</sup>	V2.2: Professionelle pädagogische Kompetenz und professionelles pädagogisches Handeln (aus Perspektive der Interviewpartner*Innen)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komponenten professionellen (professionalen) pädagogischen Handelns nach Nieke (2002; Abschnitt 8) werden innerhalb dieser Ausprägung gesucht und falls vorhanden herausgearbeitet. Gleichsam findet eine Interpretation bezüglich deren Stellenwert und die etwaige (Nicht-)Verortung dieses Handelns als genuin pädagogisches Handeln seitens der Interviewpartner*Innen statt</li> <li>- Äußerungen bezüglich der von Nittel (2002; Abschnitt 6.1.8) beschriebenen Formen von Professionalisierungsprozessen werden innerhalb dieser Ausprägung gesucht und herausgearbeitet</li> <li>- Innerhalb dieser Ausprägung sind besonders feste, möglichst trennscharfe Definitionen der einzelnen Subkategorien dieser Ausprägung (Kompetenzkategorien) notwendig, u. a. da die Möglichkeit einer späteren Quantifizierung von Aussagen zur Variable Kompetenzen offen gehalten werden soll</li> </ul> <p>Selektion von Kodiereinheiten:</p> <p>Gesucht wurden Formulierungen,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die für das professionelle museumspädagogische Handeln notwendige, fachliche oder überfachliche Fähig- und Fertigkeiten/Einstellungen von Museumspädagog*Innen betreffen und</li> <li>- bei denen dazu innerhalb der entsprechenden Kontexteinheit eine Relevanz dieser Fähig- und Fertigkeiten/Einstellungen im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns deutlich wird</li> </ul>
	Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansichten und Aussagen zu spezifischen Phasen und Komponenten (des eigenen) professionellen (professionalen) Handelns der interviewten Museumspädagog*Innen</li> </ul>		
	V2.3: Professionalisierungsprozesse innerhalb der Museumspädagogik		
	Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension:		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansichten und Aussagen zu Prozessen individueller und kollektiver Professionalisierung durch die interviewten Museumspädagog*Innen</li> </ul>		
	V2.4: Notwendige Fähig- und Fertigkeiten ((Schlüssel-)Kompetenzen) und Kenntnisse für ein professionelles museumspädagogisches Handeln aus Sicht der Interviewpartner*Innen		
Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ergründung der aus Sicht der Interviewpartner*Innen notwendigen Fach- und Schlüsselkompetenzen</li> </ul>			
Definitionen zu den zu rekonstruierenden Kompetenzkategorien (nach Erpenbeck & Heyse, 2007). <sup>524</sup>			
Personale Kompetenzen	„Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159)		
Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen	„Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und		

<sup>523</sup> Kombination der Ebene 3 in Analysematrix Teil 1 und der Ebene 1 in Analysematrix Teil 2.

<sup>524</sup> Die hier aufgeführten Kompetenzkategorien nach Erpenbeck & Heyse (2007) sind den innerhalb der vorausgegangenen Untersuchung (siehe dazu: Braun, 2010) zur Anwendung gekommenen Kompetenzkategorien sehr ähnlich (bzw. teils identisch mit diesen), die Möglichkeit einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse lässt sich somit aufrecht erhalten. Der Vorteil im Einbezug des Kompetenzkategorisierungsmodells von Erpenbeck & Heyse (2007) liegt allerdings insbesondere darin, dass damit ein vollständiges Kompetenzkonstrukt aus einer Quelle übernommen werden kann – wodurch die Kategorisierung konkreter (Schlüssel-)Kompetenzen innerhalb eines aufeinander abgestimmten Modells erfolgt. Beispiele für konkrete Kompetenzen aus den aufgeführten Kompetenzkategorien sind in Anhang A-1 aufgeführt.

		sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159)	
	Fachlich-methodische Kompetenzen	„Dispositionen einer Person, bei der Lösung von sachlich-gegenständlichen Problemen geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten; das schließt Dispositionen ein, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten, sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159)	
	Sozial-kommunikative Kompetenzen	„Dispositionen einer Person, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.“ (Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159)	
III Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf professionelles museumspädagogisches Handeln <sup>525</sup>			
(V3) Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf das professionelle museumspädagogische Handeln	V3.1: Theoretisch-fachliche Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns		- Verortung von diesbezüglichen Aussagen innerhalb der theoretischen Strömungen/Diskursen der Kunstvermittlung (Abschnitt 10.2.1), zum Bildungsverständnis (bspw. Abschnitt 11.5.3) und dessen Ursprüngen. Erfassung weiterer, direkt geäußelter Theoriebezüge (bspw. zu Zweck, Zielen, Effekten des Handelns) mit Verweisen auf Autor*Innen, Veröffentlichungen, Wissenschaftsdisziplinen etc.
	Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension: - Verweise der Interviewpartner*Innen auf theoretische Bezugspunkte des eigenen Handelns - Einschätzung der grundsätzlichen Relevanz von Theoriewissen für professionelles museumspädagogisches Handeln und Erkenntnisse zum Theorie-Praxis-Transfer - Einschätzungen zu Wirkungserwartung und Bildungsanspruch und -verständnis museumspädagogischer Angebote		
	V3.2: Metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren	Kategoriendefinition/Rekonstruktionsdimension: - Haltungen zu Kernfragen/-themen: Kompetenzspektrum (hier im Sinne von ‚Verantwortung‘ und ‚Zuständigkeit‘ gedacht), zu Interdisziplinarität, disziplinären Verortung der Museumspädagogik, Tätigkeitsbezeichnung, Stellenwert der Arbeit usw.	- Einbezug der in Abschnitt 11 thematisierten, metatheoretischen und institutionellen Aspekte und (falls möglich) Rückverknüpfung mit dem praktischen Handeln der Interviewpartner*Innen

Tabelle 11: Variablenmatrix/Kategoriensystem und Kodierleitfaden zum professionellen museumspädagogischen Handeln

<sup>525</sup> In Analysematrix 2 Ebenen 2 und 3.

### 16.3.3 Darstellung des während der Materialauswertung angewandten Kategoriensystems

Grundsätzlich wurde das während der inhaltlichen Strukturierung des empirischen Materials deduktiv angewandte Kategoriensystem bereits dargestellt: der theoretische Teil (I) der Untersuchung bildet dieses in der Gesamtheit seines Umfangs ab und ebenso die zur Materialauswertungen gebotene Operationalisierung der dort dargestellten bzw. einbezogenen, theoretischen Annahmen (bspw. derer Meusers (2005)) und Entwürfe (bspw. von Stichweh (1996), Oevermann (1996) oder Schütze (1996)).

Diese theoretische Aufarbeitung wurde an zwei Stellen zu (vorläufigen) Analysematrizen verdichtet/geordnet und im vorausgegangenen Abschnitt 16.3.2 (und einleitend in Abschnitt 15.1) innerhalb einer Variablenmatrix samt Kategoriendefinitionen vereint.

Um – vor der Ergebnisdarstellung – noch einen abschließenden Gesamteindruck zu den auf das Material angewandten Kategorien zu geben (und sich auf das was in Teil III der Untersuchung folgt weiter einstellen zu können) soll an dieser Stelle noch eine listenförmige Darstellung selbiger geboten werden.

Diese Darstellung verfolgt die Idee einer prägnanten Überblicksvermittlung, basierend auf den theoretischen Vorarbeiten (und gleichsam: verweisend auf diese). Dies bietet sich hier an, da

- während der Materialauswertung der Auswertungsmethodik entsprechend deduktiv gearbeitet wurde, d. h.: es wurde mit solchen Kategorien gearbeitet, welche zuvor (innerhalb der Untersuchung) theoretisch aufgearbeitet wurden
- während dieser Aufarbeitung die Idee einer Anwendung der bearbeiteten Theorien als Analysefolien bzw. Auswertungsinstrumente durchgängig im Blick war, so dass bereits zu diesem Zeitpunkt Operationalisierungen und weitere Überlegungen zur Übertragung auf praktische Kontexte und eine Materialerhebung durch Interviews angestellt wurden
- im vorausgegangenen Abschnitt 16.3.2 bereits eine Variablenmatrix/ein Kodierleitfaden abgebildet wurd/e, welche/r die während der Auswertung angewandten, erkenntnisleitenden Variablen (diese ließen sich auch als ‚Oberkategorien‘ bezeichnen) mitsamt Hinweisen zur Selektion von Kodiereinheiten enthält

- auch während der Darstellung der Ergebnisse zu den Variablen und deren Kategorien weiterhin Anmerkungen zur Verfahrensweise und insbesondere bezüglich deren Erschließung und Strukturierung geboten werden.

An einer Stelle abgebildet gestaltet sich das während der Auswertung zur Anwendung gekommene Kategoriensystem wie folgt:<sup>526</sup>

Variable I: Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns

Kategorien der Variable:

- Funktionale Differenzierung
- Interaktionismus
- Strukturfunktionalismus
- Strukturtheorie
- Merkmalsorientierung

Definiert wurden die Kategorien über die in Tabelle 1 der vorliegenden Arbeit gegebenen, ‚inhaltlichen Verortungen und Kennzeichen professionellen Handelns‘ und die ‚Ausgestaltung professionellen Handelns innerhalb der Beziehung Professionelle (bzw. ‚Professionale‘)/Klient\*Innen‘ nach Kraul et al. (2002a, S. 8).<sup>527</sup>

Mittels der Innerhalb der Abschnitte 6.1.2-6.1.6 vorgenommenen Operationalisierungen (der theoriebasierten, fiktionalen Praxisbeschreibungen) der hier bearbeiteten, professionstheoretischen Modelle wurde jeweils eine weitere Unterstrukturierung selbiger vorgenommen.

Variable II: Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns

Kategorien der Variable:

- Merkmale (professionellen) museumspädagogischen Handelns

Die Kategorie ist weiter untergliedert in:

- allgemeine Merkmale professionellen Handelns nach Meuser (2005)<sup>528</sup>
- Komponenten professionellen (professionalen) pädagogischen Handelns nach Nieke (2002)<sup>529</sup>

Innerhalb dieser Untergliederung fand ebenfalls, orientiert an den zuvor entwickelten bzw. abgebildeten Operationalisierungen (also: der dort genannten Merkmale professionellen/professionalen Han-

<sup>526</sup> Abgebildet werden hier die auf das Material angewandten Hauptkategorien. Etwaige als Unterkategorien zu begreifende Operationalisierungen der Inhalte der Hauptkategorien werden hier nicht gesondert gelistet.

<sup>527</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.7.

<sup>528</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.9.

<sup>529</sup> Siehe dazu: Abschnitt 8.

delns) der genannten Entwürfe Meusers und Niekies, eine weitere Unterstrukturierung statt.

- Kompetenzen für ein professionelles museumspädagogisches Handeln

Die Kategorie ist weiter untergliedert in:

- Personale Kompetenzen
- Sozial-kommunikative Kompetenzen
- Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen
- Fachlich-methodische Kompetenzen

Die Definitionen dieser Untergliederungen (Subkategorien) entsprechen den innerhalb der Variablenmatrix/dem Kodierleitfaden bereits zuvor abgebildeten Definitionen.<sup>530</sup> Weitere Strukturierungen der Subkategorien wurden basierend auf den Operationalisierungen von Erpenbeck & Heyse (2007) vorgenommen – also die Zuordnung von konkreten Fähig- und Fertigkeiten zu den oben genannten Kompetenzkategorien: diese wurden mittels stark verdichtender Paraphrasierung in Form von Begriffen (bspw. ‚EDV<sup>531</sup>-Wissen‘, ‚Glaubwürdigkeit‘, ‚Teamfähigkeit‘ usw.) kodiert und dementsprechend strukturiert.<sup>532</sup>

- Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns

Die Kategorie ist weiter untergliedert in:

- Individuelle Professionalisierung
- Kollektive Professionalisierung

Die Untergliederung folgt damit (auch inhaltlich) der diesbezüglichen, von Nittel (2002) gegebenen, Beschreibung/Unterscheidung dieser Begrifflichkeiten im Kontext der Professionalisierungsthematik.<sup>533</sup>

Variable III: Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf professionelles museumspädagogisches Handeln

Die Variable unterteilt sich in zwei jeweils weiter untergliederte Hauptkategorien:

- Theoretisch-fachliche Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns

Unterkategorien:

- Diskurse der Kunstvermittlung
- Relevanz von Theoriewissen

<sup>530</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.2.

<sup>531</sup> Elektronische Datenverarbeitung.

<sup>532</sup> Siehe dazu: Anhang A-1.

<sup>533</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.8.

- Allgemeine Bezugspunkte für Theorie-, Fach- und Vermittlungswissen
- Bildungsanspruch und Wirkungserwartung museumspädagogischer Arbeit
- Metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns

Unterkategorien:

- Verantwortung und Zuständigkeit innerhalb der Einrichtung
- Stellung der Museumspädagogik im Haus
- Museumspädagogische Forschung und Forschungskompetenz
- Berufsbezeichnung
- Disziplinäre Verortung der Museumspädagogik

Die Unterkategorien basieren im Schwerpunkt auf der innerhalb der Abschnitte 10-11 vollzogenen, (meta-)theoretischen Aufarbeitung zur Museumspädagogik (zu deren (institutionellen) Kontextbedingungen, Zielen, Problemstellungen etc.) und erheben/strukturieren diesbezügliche Aussagen innerhalb des empirischen Materials.

Ausgangspunkte für diese Strukturierung bilden ebenfalls zuvor vorgenommene Operationalisierungen und Definitionen zu bestimmten Begriffen (bspw. der Diskurse der Kunstvermittlung nach Mörsch (2009)) oder Erkenntnisse zur professionellen Museumspädagogik überhaupt (wie sie in Abschnitt 10.3 dargestellt wurden). So stellt bspw. – wie zuvor in Abschnitt 11.2 diskutiert – der Terminus ‚Museumspädagogik‘ auf Ebene des theoretischen Diskurses einen Diskussionspunkt dar – inwiefern äußern sich die Interviewpartnerinnen diesbezüglich? Die weiteren Unterkategorien wurden in analoger Verfahrensweise, rekurrierend auf die Ergebnisse der theoretischen Aufarbeitung, gebildet.<sup>534</sup>

Das Kategoriensystem folgt damit insgesamt den im theoretischen Teil der Untersuchung thematisieren Inhalten und bildet im weiteren Verlauf gleichsam die Grundlage für die Gliederung der Ergebnisdarstellung (Teil III der Arbeit).

Die Ergebnisdarstellung spiegelt damit die im theoretischen Teil bearbeiteten Aspekte zu einem professionellen/professionalen museumspädagogischen Handeln wider; nun allerdings aus praktischer Perspektive und komparativ zu den Ergebnissen der theoretischen Aufarbeitung der Problemstellung der vorliegenden Untersuchung.

<sup>534</sup> Siehe dazu insbesondere auch die Abschnitte 10.4 und 11.7.

### 16.3.4 Verlauf der Auswertung des Materials mittels Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse

Nach der vollständigen Transkription des gesamten Interviewmaterials wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) bzw. Mayring & Brunner (2010)<sup>535</sup> unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA vollzogen.

Entsprechend des Ablaufmodells der strukturierenden Inhaltsanalyse<sup>536</sup> wurden zunächst die Analyseeinheiten bestimmt (siehe dazu: Mayring & Brunner, 2010, S. 325; Christmann, 2006, S. 279):

Analyseeinheiten:

Auswertungseinheit

- Der gesamte Materialcorpus: alle Interviews wurden vollständig ausgewertet.

Kontexteinheit

- Das gesamte Interview und die weiteren Interviews der jeweiligen Einrichtung. Demnach können Informationen zu einer (etwaigen) Kodierung oder zur Verortung einer Kodierung während des Auswertungsprozesses dem gesamten Interview entnommen werden, bspw. wenn eine Bezugnahme der Interviewpartnerinnen auf vorausgegangene Äußerungen stattfinden. Ebenso können bspw. Äußerungen zu institutionellen Besonderheiten über Kontextinformationen weiterer Interviews innerhalb der gleichen Einrichtung erschlossen/zugeordnet werden.

Kodiereinheit

- Sinneinheiten. Aufgrund der Komplexität der Variablen (bspw. der Absicht, hier eine professionstheoretische Betrachtung vorzunehmen) müssen Sinneinheiten bspw. in Form von Satzteilen bis hin zu mehreren Sätzen am Stück kodiert werden. Aus der Sinneinheit soll sich möglichst unproblematisch bzw. unmittelbar die vorgenommene Kodierung erschließen.

Im Anschluss an die Formulierung dieser Einheiten wurde das vorab entwickelte/zusammengestellte Kategoriensystem<sup>537</sup> mitsamt seiner Definitionen und Kodierregeln<sup>538</sup> an das Material herangetragen, während-

<sup>535</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.1.

<sup>536</sup> Siehe dazu: Mayring, 2008, S. 84.

<sup>537</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.3.

<sup>538</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.2.

dessen wurden auch zur Orientierung Ankerbeispiele für mögliche Kodierungen innerhalb der Kategorien gesucht/festgelegt.<sup>539</sup>

Nach einem ersten Materialdurchlauf fand eine Überarbeitung des Kategoriensystems statt. Vordergründig wurden währenddessen, zur besseren Strukturierung/Sortierung des Materials bzw. von Fundstellen/Kodierungen innerhalb der Baumstruktur des Kategoriensystems von MAXQDA ergänzende Unterkategorien angelegt, welche als Paraphrasierungen des extrahierten/kodierten Materials (also der Textsegmente) entworfen wurden und einen besseren (weil übersichtlicheren) Umgang mit den Auswertungsergebnissen erlaubten. So wurde bspw. innerhalb der Kategorie ‚Allgemeine Bezugspunkte für Theorie-, Fach und Vermittlungswissen‘ nach dem ersten Materialdurchlauf eine weitere Untergliederung vorgenommen, etwa indem dort als Unterkategorien solche wie ‚Fort- und Weiterbildungen‘, ‚Tagungen‘, ‚Internet‘ usw. eingefügt wurden.

Dieses Vorgehen schließt damit direkt an den von Mayring (2008, S. 89) aufgeführten Schritt der Paraphrasierung des extrahierten (bzw. kodierten) Materials an – was im Ergebnis zu einer weiteren Abstrahierung der Analyseergebnisse führt.<sup>540</sup>

Insgesamt durchlief das Interviewmaterial während der Auswertungsphase vier Kodierdurchgänge. Den ersten Durchgang entsprechend der methodischen Vorgehensweise Mayrings (um das Kategoriensystem zu überarbeiten), die drei weiteren jeweils dann mit dem Fokus auf jeweils eine der drei vorgestellten Variablen. Dadurch sollte jede der Variablen mitsamt ihrer Komplexität die notwendige Aufmerksamkeit erfahren und die Qualität des Kodierungsprozesses durch die längerfristige Auseinandersetzung mit dem (gleichen) Material bzw. auch den sich daraus mehrfach ergebenden Möglichkeiten zur Nachkontrolle (Intrakoderreliabilität) gesteigert werden.

---

<sup>539</sup> Für die Verschriftlichung von Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispielen wurde die Memofunktion von MAXQDA genutzt.

<sup>540</sup> Die weiteren, folgenden Schritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, die Zusammenfassung pro Kategorie und pro Hauptkategorie werden hier im Rahmen der verschriftlichten Ergebnisdarstellung in Teil III der Untersuchung geleistet.

Das Ergebnis dieses Auswertungsprozesses ist die Möglichkeit einer übersichtlichen, strukturierten Betrachtung und Einschätzung/Interpretation des Materials entsprechend der angewandten Variablen bzw. Kategorien – wie sie hier in Folge auch während der Ergebnisdarstellung vollzogen wird – zum Zweck der Erschließung der Hauptfragestellung.<sup>541</sup>

Zum Abschluss des Abschnitts möchte ich mich noch mit einigen Vorbehalten bzw. Kritikpunkten gegenüber der qualitativen Inhaltsanalyse sensu Mayring und in Bezug auf deren Anwendung innerhalb der vorliegenden Untersuchung auseinandersetzen. Flick (2009a) formuliert die aus seiner Sicht gegebenen Probleme qualitativer Inhaltsanalysen:

„Die schematische Aufbereitung des Vorgehens lässt dieses Verfahren übersichtlicher, eindeutiger und durch die mögliche Reduktion des Materials besser handhabbar erscheinen als andere qualitative Auswertungsverfahren [...]. Die Methode eignet sich vor allem für die reduzierende und an der Oberfläche von Texten (Was wird darin gesagt?) orientierte Analyse großer Textmengen. Häufig erweist sich jedoch die Umsetzung der Regeln als mindestens ähnlich aufwendig wie bei anderen qualitativen Analysemethoden. Die schnelle Kategorisierung mit von außen herangetragenem, aus der Theorie abgeleiteten Kategorien verstellt möglicherweise eher den Blick auf die Bedeutung des Textes. Interpretation des Textes im Sinne der meisten anderen Auswertungsverfahren (Wie wird etwas gesagt? Was ist damit gemeint?) wird hier durch die explikative Inhaltsanalyse angestrebt. Ein weiterer Nachteil liegt in der Verwendung von Paraphrasen, die nicht zur Erklärung des Urprungstextes eingesetzt werden, sondern vor allem bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse an dessen Stelle treten.“ (Flick, 2009a, S. 153; Ausl.: J. B.)

Das obige Zitat von Flick (2009a) wird nun zum Vollzug einer Methodenkritik genutzt: so trifft die erste Aussage bezüglich der Übersichtlichkeit, Handhabbarkeit und Reduktion des Materials m. E. zu. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde (nicht nur von Mayring) in ihrer Anwendung weitgehend ausformuliert. Sie unterteilt sich in deutlich voneinander abzugrenzende Analyseschritte, welche nacheinander vollzogen werden können/müssen. Der Fortschritt des Auswertungs- und Forschungsprozesses kann unter Anwendung dieser Verfahrensweise relativ eindeutig beobachtet werden und wird damit zudem ansatzweise zeitlich einschätzbar. Andere qualitative Verfahrensweisen, bspw. die Objektive Herme-

<sup>541</sup> Der Ablauf entspricht damit auch der von Christmann (2006, S. 280) gegebenen Beschreibung des Verlaufs der qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings.

neutik<sup>542</sup> oder (noch weitreichender/unabwägbarer) die Grounded Theory<sup>543</sup> sind diesbezüglich schwieriger einzuschätzen.<sup>544</sup>

Flicks Feststellung zur Handhabbarkeit betrifft allerdings auch den Umgang mit größeren Textmengen. Die ca. 160 Seiten Transkript können m. E. als eine solche größere Textmenge bezeichnet werden, insbesondere wenn diese lediglich von einer Person auszuwerten sind. Von daher lässt sich diese Feststellung Flicks erst einmal bestätigen, unter Zuhilfenahme von Auswertungssoftware (MAXQDA 11) kann diese Materialmenge mittels der (inhaltlich strukturierenden) qualitativen Inhaltsanalyse bewältigt werden.

Die von Flick gegebene Eignungseinschätzung der qualitativen Inhaltsanalyse in Richtung einer Bearbeitung der Oberfläche von Texten (Was wird darin gesagt?) entspricht der in der Untersuchung verfolgten Verfahrensweise der inhaltlichen Strukturierung. Die Interviews wurden demgemäß ausgewertet; entsprechend eines zuvor bereits erarbeiteten Kategoriensystems (die inhaltsanalytischen Verfahrensweisen nach Mayring bieten diesbezüglich durchaus unterschiedliche Herangehensweisen).<sup>545</sup> Die gewählte Auswertungsmethodik und das Ziel der Auswertung stimmen von daher überein.

Der Aufwand der mayring'schen Methodik gestaltet sich – und das ist der nächste Aspekt Flicks – innerhalb der praktischen Umsetzung allerdings durchaus aufwändiger oder: arbeitsintensiver als dies die Literatur zu dieser womöglich suggeriert. Zumindest dann, wenn die Methodik gewissenhaft angewendet wird und/oder die Hauptfragestellung und die zur Auswertung entwickelten Kategorien vielfältig/komplex sind – so wie es auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung der Fall ist.

Die eigentliche Kritik Flicks bezüglich der qualitativen Inhaltsanalyse geht allerdings wohl eher in die Richtung der schnellen Kategorisierung größerer Textmenge durch zuvor aus Theorien abgeleiteten Kategorien. Die eigentliche Bedeutung des Textes/seiner Besonderheit(en) geht durch diese Verfahrensweise verloren. Der Angemessenheit dieser Kritik lässt

---

<sup>542</sup> Siehe dazu: Garz, 2010.

<sup>543</sup> Siehe dazu: Hülst, 2010.

<sup>544</sup> Diese Feststellung mag ggf. irrelevant erscheinen, im Kontext begrenzter Mittel sind Möglichkeiten der Planbarkeit m. E. allerdings durchaus von Relevanz.

<sup>545</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.1.

sich einerseits zustimmen, insofern von der von Flick selbst (weiter oben) gegebenen Einschätzung abgewichen wird, für welche Vorhaben ihm die Verfahrensweise ereignet erscheint. Das reduktive Moment der qualitativen Inhaltsanalyse kommt darin wohl auch zur Geltung, womöglich indem es gegenüber der Erschließung von gänzlich neuen, im Material liegenden Erkenntnissen verkürzend erscheinen mag. Und – entsprechend dieser Denkrichtung – insbesondere dann, wenn die Auswertung theoriebasiert (und nicht etwa induktiv) verläuft. Allerdings können dieser Kritik<sup>546</sup> auch einige Argumente aus einem Aufsatz zum Umgang mit Hypothesen und Vorwissen innerhalb der qualitativen Sozialforschung von Meinefeld (2009) entgegengehalten werden. Meinefeld kommt bei der Auseinandersetzung mit dem Dilemma der Erwartung an die Forschenden

„einerseits dem erkenntnistheoretischen Erfordernis nach einem Einbezug des Vorwissens in die methodische Kontrolle zu entsprechen, andererseits, die interpretative Apriori nicht aufzugeben, die soziologische Analyse von den genuinen Sinnzuschreibungen der Handelnden ihren Ausgang nehmen zu lassen und im Deutungsakt den Handelungen nicht die Kategorien des Forschers überzustülpen?“ (Meinefeld, 2009, S. 271)

Wobei es sich prinzipiell um die Kritik qualitativer Forschung an deduktiven Herangehensweisen handelt. Meinefeld versucht, das oben im Abschnitt dargestellte Dilemma aufzulösen, indem er darauf verweist, dass eine reine Rekonstruktion der Sichtweisen der Handelnden nicht möglich ist, da Kategorien anderer Personen lediglich auf Basis der eigenen Kategorien verstanden werden können. Verstehen als eine direkte Erfassung subjektiven Sinns des Anderen, beruhend auf individueller Sensibilität, ist demgemäß unmöglich (vgl. Meinefeld, 2009, S. 271)

<sup>546</sup> Christmann (2006) hat innerhalb des hier von ihr einbezogenen Aufsatzes eine Kritiksammlung zur qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings angefertigt, welche sich u. a. auf eine Kritik des Verfahrens durch Lamnek (1993) stützt. Laut Christmann kritisiert Lamnek an der qualitativen Inhaltsanalyse u. a., sie arbeite nicht interpretativ sondern reduktiv (vgl. Christmann, 2006, S. 282; i. Bez. auf: Lamnek, 1993, S. 216); allerdings schreibt Lamnek in der Originalquelle genaugenommen: „Dabei wird deutlich, daß seine [Mayrings; J. B.] Analyse eine reduktive und keineswegs eine explikative ist“ (Lamnek, 1993, S. 216; Einf.: J. B.). M. E. stellt allerdings bereits die Entscheidung bezüglich des Für und Wider, etwas (vom Ausgangsmaterial) wegzulassen (oder nicht) und dadurch ggf. eine Reduktion erzielen zu können, zugleich einen ersten Interpretationsprozess des Materials dar (wenn auch möglicherweise orientiert an vorgegebenen Kategorien). Schließlich müssen sich die jeweiligen Interpret\*Innen dafür entscheiden, was (vom Material) weggelassen werden kann und was nicht, da darin u. U. relevante Informationen enthalten sind; welche in Folge von den Interpret\*Innen expliziert werden können. Darüber hinaus hält Lamnek in einer späteren Auflage (5. Auflage; 2010) des von Christmann herangezogenen Werks fest, dass qualitative Forschung auch in einer reduktiv agierenden Form immer zugleich explikativ analysierend agiert und den ursprünglichen Datenbestand erweitert; wobei er direkt auf qualitative Inhaltsanalysen verweist, diese also nicht ausklammert (vgl. Lamnek, 2010, S. 240). Lamneks oben zitierte Aussage von 1993 wird damit weiter relativiert.

„Man muss die grundsätzliche Einschränkung akzeptieren, dass jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigenen Deutungsschemata Bedeutung gewinnt, also das Vorwissen unsere Wahrnehmungen unvermeidlich strukturiert und somit als Grundlage jeder Forschung anzusehen ist. Damit aber ist das kategoriale Gegeneinander in eine graduelle Differenz transformiert, das Grundproblem stellt sich für alle Forscher in derselben Weise.“ (Meinefeld, 2009, S. 271 f.)

Für Meinefeld stellt diese Akzeptanz einen ersten Schritt der Auflösung eines Gegeneinanders unterschiedlicher Standpunkte zum Umgang mit Vorwissen (und auch Hypothesen) dar. Forscher\*Innen kommen demnach um eine Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Vorwissen oder einem Einbezug von Vorwissen in die Untersuchung (in ausgeprägteste Form mittels eines theoriebasierten Auswertungsprozesses, wie er hier vollzogen wurde) nicht herum.

Die Kombination der sich aus dieser Auseinandersetzung mit einer inhaltsanalytischen Methodenkritik ergebenden Erkenntnisse, also die reduktiven Effekte, die Handhabbarkeit, der Aufwand, die empfohlenen Anwendungsgebiete der qualitativen Inhaltsanalyse ließen (und lassen) diese im Kontext der Untersuchung als probates Mittel zur Auswertung des Interviewmaterials erscheinen.

Dem letzten, im einleitenden Zitat von Flick (2009a) vorgebrachte Kritikpunkt an der qualitativen Inhaltsanalyse, dem Ersatz und der Reduzierung des Ursprungstextes durch/auf Paraphrasen soll während der Ergebnisdarstellung in Teil III der Untersuchung durch die dort gewählte Darstellungsform soweit als möglich entgegengekommen werden.<sup>547</sup>

Alles in Allem erscheint die qualitative Inhaltsanalyse als regelgeleitetes, transparentes Auswertungsverfahren, welches für die hier verfolgten Erkenntnisabsichten<sup>548</sup> als angemessen betrachtet werden kann und auch unter den Kontextbedingungen der Untersuchung als das geeignete Mittel erschien.

<sup>547</sup> Mehr dazu innerhalb der Einleitung zu den Untersuchungsergebnissen (Abschnitt 18).

<sup>548</sup> Stark runtergebrochen: eine erste Auseinandersetzung mit der theoretischen und praktischen Perspektive auf den Gegenstand ‚Professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen‘.

## 17 Zusammenfassung zum empirischen Teil

Der empirische Teil der Untersuchung verfolgt die Absicht, die (nach ihrer theoretischen Aufarbeitung) in die Praxis getragene Forschungsfragestellung zu explizieren und das forschungsmethodische Vorgehen von der Samplingstrategie bis hin zu einer Auseinandersetzung mit der gewählten Auswertungsmethodik zu erläutern.<sup>549</sup>

Nach der Auseinandersetzung mit der Forschungsfragestellung und deren Gliederung in drei Variablen<sup>550</sup> wandte sich der Fokus der Betrachtung dem Zugang zum Feld, der Erhebung des Datenmaterials und der Auswertung selbigens zu:

- Während der Darstellung der Samplingstrategie wurden Auswahlkriterien bezüglich der in die Untersuchung zu involvierenden Einrichtungen und auch der für die Untersuchung in Frage kommenden Fälle formuliert. Überlegungen bezüglich einer möglichst großen Feldrepräsentanz von Einrichtungen und Fällen und der Anspruch von Interregionalität formten diesbezüglich die Rahmenbedingungen für die Bestimmung von Auswahlkriterien (siehe dazu: Abschnitt 16.1)
- Das Vorgehen bei der Samplebildung kann als mehrstufige Variante des Purposeful sampling (siehe dazu: Patton, 1990, S. 169 ff.; 2002, S. 230 ff.) bezeichnet werden. Im ersten Schritt wurden auf Ebene der Einrichtungssuche besonders typische Einrichtungen ausgewählt und in einem zweiten Schritt dort besonders informationsreiche Fälle bzw. Interviewpartnerinnen rekrutiert (siehe dazu: Abschnitt 16.1)
- Der Rekrutierungsprozess selbst verlief sehr positiv und weitgehend unproblematisch. Nach einer telefonischen Kontaktaufnahme wurden die an einer Teilnahme interessierten Einrichtungen angeschrieben und erhielten weitere Informationen zu der Untersuchung (siehe dazu: Abschnitt 16.1.1; Anhang A-6)
- Anschließend fand in Abschnitt 16.1.2 die Vorstellung des Samples statt. Insgesamt wurden sechs Einrichtungen aus fünf unterschiedlichen Bundesländern mit insgesamt 14 Interviewpartnerinnen in die Untersuchung einbezogen. Innerhalb des Samples reicht die Spannbreite der Interviewpartnerinnen von langjährig und festangestellten Leitungskräften bis hin zu freien Mitarbeiterinnen, welche erst seit kurzer Zeit innerhalb der Museumspädagogik tätig sind. Die Qualität des Samples bezüglich Informationsgehalt und Feldrepräsentanz wird vor diesem Hintergrund als sehr hoch eingeschätzt

<sup>549</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.

<sup>550</sup> Siehe dazu: Abschnitt 15.1.

- Zur Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) gewählt. Die Anwendung dieser durch Offenheit geprägten Interviewform wurde im Anschluss an dessen Einführung thematisiert. Währenddessen fand, neben der Darstellung der Instrumente (Kurzfragebogen, Leitfaden und Postskriptum) dieser Interviewform auch eine Darstellung des Umgangs mit diesen statt. Anbei wurde der in diesem Kontext entwickelte Interviewleitfaden abgebildet (siehe dazu: Abschnitt 16.2.1)
- Um die Erfahrungen, die während der Anwendung des problemzentrierten Interviews gemacht wurden zugänglich zu machen, wurde ebenfalls eine Reflexion zu diesem Interviewverfahren geboten. Hier fand insbesondere ein Rückblick auf die auf Theoriebasis formulierten Ansprüche (bspw. der Absicht, ein möglichst natürliches Gespräch zu einem interessierenden Problem zu produzieren) dieser Interviewform und der innerhalb der Praxis erlebten Realisierbarkeit eben dieser statt (siehe dazu: Abschnitt 16.2.3)
- Nach dem Prozess der Erhebung des Datenmaterials stand im Anschluss dessen Transkription im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die Wahl fiel hier auf ein relativ feines Transkriptionssystem, welches das Material auch für etwaige später folgende Sekundäranalysen (bspw. mittels Objektiver Hermeneutik) zugänglich macht. Das Transkriptionssystem basiert im Kern auf einer Verschmelzung der von Kuckartz et al., 2008, S. 27 f. und Langer, 2010, S. 523 vorgelegten Transkriptionssysteme und einigen durch mich vorgenommenen, leichten Modifizierungen (siehe dazu: Abschnitt 16.2.4). Unter Anwendung dieses Transkriptionssystems wurde das Material vollständig transkribiert
- Die Auswertung der Interviews geschah mittels der Verfahrensweise der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) (siehe dazu: Abschnitt 16.3) und unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA 11
- Das für die Auswertung entwickelte Kategoriensystem basiert auf den innerhalb des theoretischen Teils (I) aufgearbeiteten Inhalten und kann diesen damit in direkter Weise eine praktische Perspektive gegenüberstellen.

Neben der weiteren Auseinandersetzung mit der gewählten Auswertungsmethodik, der Darstellung und den Entgegnungen gegenüber möglichen Kritikpunkten an dieser Verfahrensweise (hier orientiert an der Kritik von Flick (2009a, S. 153)) fand auch eine Begründung für deren hier getroffene Auswahl statt.<sup>551</sup> Argumentiert wurde diesbezüglich mit Aspekten der innerhalb der Untersuchung verfolgten Erkenntnisabsichten, der zur Verfügung stehenden Mittel, der Textmenge und der Planbarkeit, welche sich über die Anwendung dieser Verfahrensweise ergibt.

---

<sup>551</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.3.4.

---

Der gesamte Abschnitt – also die Darstellung der angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Darstellung der Indikation dieser Methoden, die Darstellung deren praktischer Anwendung und die (reflexive) Kritik dieser Anwendung – trägt maßgeblich zur Steigerung der Güte der Untersuchung bei, indem mittels diesem Möglichkeiten der ‚intersubjektiven Nachvollziehbarkeit‘ ausgebaut werden. Steinke (2009) sieht diese Form der Nachvollziehbarkeit als zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung, welches bspw. über die Dokumentation von Erhebungsmethoden, Erhebungskontexten, Auswertungsverfahren, Transkriptionsregeln u. v. m. oder die Prüfung der Einhaltung von Verfahrensrichtlinien (etwa des angewandten Auswertungsverfahrens) (siehe dazu: Steinke, 2009, S. 323 ff.) getragen wird.

### III Untersuchungsergebnisse

#### 18 Einleitung zu den Untersuchungsergebnissen

»Look! It's moving. It's alive. It's alive ... It's alive, it's moving, it's alive, it's alive, It's alive! It's alive! IT'S ALIVE!«

Henry Frankenstein in: Frankenstein (1931)<sup>552</sup>

Der 3. Teil der Arbeit – die Darstellung der Untersuchungsergebnisse – folgt der während der theoretischen Aufarbeitung und qualitativen Analyse angewandten Strukturierung der Ausgangsthematik (und dem Vorgehen der hier verfolgten Auswertungsmethodik): innerhalb des Abschnitts 19 findet dementsprechend eine kategorienbasierte Darstellung (und damit verbundene Diskussion) der Untersuchungsergebnisse statt. Diese Ergebnisdarstellung schließt jeweils einen Rückbezug auf die während der theoretischen Aufarbeitung (Teil I der vorliegenden Arbeit) formulierten Untersuchungsergebnisse ein. ‚Vorgefundene‘ Theorie und neu erschlossene Empirie werden darüber miteinander in Relation gesetzt und erfahren eine komparative Betrachtung.

Im Anschluss an diese kategoriale bzw. nach Variablen geordnete Darstellung der Untersuchungsergebnisse – die bereits in ihrer Gesamtheit eine Beantwortung der leitenden Forschungsfragestellung<sup>553</sup> mit sich bringt – findet in Abschnitt 20 (‚Zusammenfassung und kombinierte Betrachtung der Untersuchungsergebnisse‘) eine weitere Verdichtung der während der Ergebnisdarstellung getroffenen Befunde statt.

Die bisher voneinander getrennten Variablen (und deren Kategorien) werden an dieser Stelle der Untersuchung mittels einer zusammenfassenden

<sup>552</sup> Zitat entnommen aus der Verfilmung (des Romans „Frankenstein oder Der moderne Prometheus“ von M. W. Shelley) durch James Whale (Regie); erstmals veröffentlicht von Universal Pictures im Jahr 1931 unter dem Titel „Frankenstein“.

<sup>553</sup> ‚Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus theoretischer/praktischer Perspektive und welche Kontextbedingungen, Annahmen und Theorien formen dieses?‘

den Diskussion miteinander in Bezug gesetzt/kombiniert. Absicht dieser Verknüpfung ist eine Darstellung möglicher (bzw.: gegebener) Implikationen: wie (sehr) beeinflussen sich die im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns formulierten und untersuchten Variablen gegenseitig? Der Abschnitt 20 verdichtet damit nicht nur die dargestellten Untersuchungsergebnisse in deren Gesamtheit sondern trägt ebenfalls dazu bei, diese **a b s c h l i e ß e n d z u s a m m e n z u f a s s e n**.

Der Abschnitt 21 bildet den Abschluss der Untersuchung. Darin werden eine retrospektive Einschätzung zum Gesamtverlauf des Forschungsprozesses und ein Ausblick auf weitere (anknüpfende) Forschungsmöglichkeiten im Kontext der hier behandelten Thematik geboten.

## **19 Kategoriale Ergebnisdarstellung und Diskussion**

Der aktuelle Abschnitt der kategoriale strukturierten Ergebnisdarstellung und Diskussion eröffnet den dritten Teil der vorliegenden Arbeit. Innerhalb dieses Abschnitts werden die Untersuchungsergebnisse zu den innerhalb der vorausgegangenen Abschnitte 15.3, 16.3.2 und 16.3.3 dargestellten Variablen mitsamt ihrer dazugehörigen Kategorien bzw. Unterkategorien der Reihe nach vorgestellt. Die drei sich daraus ergebenden Unterabschnitte werden jeweils durch eine (die Kategorien der Variable) verknüpfende Zusammenfassung abgeschlossen.

Die Ergebnisdarstellung verläuft orientiert an folgenden Ansprüchen:

- Die Absicht einer Verbindung der kategoriale dargestellten, empirischen Auswertungsergebnisse mit den entsprechenden Abschnitten des theoretischen Teils. Die Ergebnisdarstellung verfolgt somit die Idee einer unmittelbaren, komparativen Gegenüberstellung und Diskussion von Theorie und Praxis
- Die Interviewpartnerinnen sollen während der Ergebnisdarstellung möglichst umfassend ‚zu Wort‘ kommen. D. h. Annahmen und Befunde werden soweit als möglich unter dem Einbezug von Interviewausschnitten formuliert. Diese Vorgehensweise bringt verschiedene Vorteile mit sich: nach den relativ umfassenden, theoretischen Vorarbeiten trägt sie verstärkt ‚Leben‘ in die Untersuchung; sie bietet den Leser\*Innen im Kon-

text der Anwendung des Verfahrens der strukturierenden Inhaltsanalyse mehr Transparenz bezüglich der getroffenen Befunde als es eine vollständige Loslösung von Material und Ergebnisdarstellung erlaubt; sie bietet den Leser\*Innen Spielräume für eigene Interpretationen<sup>554</sup>

- Die strukturierende Inhaltsanalyse erlaubt dem Interpretieren<sup>555</sup> Quantifizierungen. Quantifizierungen kommen innerhalb der Ergebnisdarstellung nur dann zur Anwendung, wenn diese wirklich intendiert sind und als „sinnvolle Ergänzung“ (Christmann, 2006, S. 278) erscheinen. Andernfalls geschieht die Darstellung von Ergebnissen vornehmlich in Aufsatzform. So macht bspw. eine Quantifizierung während der Diskussion professionstheoretischer Modelle vermutlich eher wenig Sinn – eine Quantifizierung von den verschiedenen Interviewpartnerinnen gleichlautend eingeforderten, konkreten Schlüsselkompetenzen wahrscheinlich eher mehr
- Die Darstellung der Ergebnisse des gesamten Samples trägt nicht den Anspruch oder die Absicht einer tiefgreifende Einzelfallanalyse. D. h. für die vorliegende Untersuchung: der Interpret betrachtet die deduktiv entwickelten Variablen/Kategorien/Subkategorien, die Kodierungen und stellt anschließend, als Ergebnis der Betrachtung, zusammenfassende, strukturbeschreibende Befunde dar. Diese Befunde geben die wesentlichen Inhalte der Struktur des der Auswertung zugrunde liegenden Materials wieder und werden auf Basis der methodisch geleitet erzielten Auswertungsergebnisse und der weiteren, inhaltlichen Auseinandersetzung (und entsprechender Interpretationsleistungen) mit diesen getroffen.  
Die Möglichkeit einer Diskussion von innerhalb der Interviews/des Materials anzutreffender Differenzen (bspw. von besonders weit auseinanderliegenden Vorstellungen bestimmter Interviewpartnerinnen zum gleichen Gegenstand) bleibt davon unberührt und soll als Möglichkeit zur Kontrastierung besonders divergierender Positionen aufrechterhalten werden

Entsprechend der angewandten Auswertungsmethodik soll mittels dieses Vorgehens die inhaltliche Struktur des Materials zusammengefasst werden und eine möglichst genaue Abbildung erfahren.

<sup>554</sup> Während des Einbezugs von Interviewzitate innerhalb der Vielzahl hier zu bedienender Variablen und Kategorien kommt es teils zu einer Mehrfachverwendung gleicher Textstellen – diese erfahren dann eine Betrachtung aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven (welche mit der jeweiligen Kategorie/Variable einhergehen) und sind zudem dazu geeignet, als besonders bedeutungstragende Textstellen/Äußerungen verstanden zu werden. Im Kontext einer etwaigen, zu einem späteren Zeitpunkt durchzuführenden Sekundäranalyse könnte dann bspw. gezielt mit diesen Textstellen gearbeitet zu werden – sie erscheinen recht verheißungsvoll und informationsreich (zumindest bezüglich der Thematik der Untersuchung).

<sup>555</sup> In diesem Fall also: mir, J. B.

### **19.1 Variable 1: Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns**

Innerhalb der Variable 1 wurde das empirische Material in Hinblick auf die innerhalb des theoretischen Teils der Untersuchung eingeführten, professionstheoretischen Modelle<sup>556</sup> analysiert. Die Ergebnisse dieser Analyse, also eine Betrachtung inwiefern die Schilderungen aus der museumspädagogischen Praxis und die Annahmen zu einem professionellen museumspädagogischen Handeln (aufgefasst entlang der unterschiedlichen Professionstheorien) analog erscheinen, werden innerhalb dieses Abschnitts dargestellt. Währenddessen findet ebenfalls ein Rückbezug auf die in Abschnitt 12 auf theoretischer Basis vorgenommenen Einschätzungen bezüglich der Möglichkeit der Verortung der Museumspädagogik als Profession (auf Basis von einem oder mehreren der innerhalb der Untersuchung diskutierten, professionstheoretischen Modelle) statt, wodurch eine stärkere Kopplung von Theorie und Empirie erreicht werden soll.

Die hier bearbeiteten professionstheoretischen Modelle lassen sich zu einem leichten Überblick grundsätzlich in zwei Sparten einteilen. Innerhalb der einen Sparte findet die Anerkennung eines Berufs als Profession vordergründig über die Existenz oder Umsetzung bestimmter, formalstruktureller Merkmale statt (bspw. Universalorientierung, Prestige, Autonomie etc.) und andererseits über die Besonderheiten der Praxis der Ausübung, also das Handeln der Professionsangehörigen (vgl. Schmidt, 2008, S. 843; Abschnitt 6.1.1).

Gleichsam bedienen sich professionstheoretische Modelle beider Sparten bestimmter Merkmale, welche im Rahmen des jeweiligen Modells auf Professionen bzw. professionales Handeln zutreffen. Nur sind diese von Modell zu Modell mehr oder weniger unterschiedlich, bspw. indem sie sich eben (primär bzw. sekundär) auf die genannten (und weitere) formal-strukturelle Merkmale beziehen oder eben Aspekte des Handelns, al-

---

<sup>556</sup> Siehe dazu: Abschnitte 6.1.2-6.1.7.

so die Praxis des beruflichen Handelns in den Vordergrund rücken. Nichtsdestotrotz zeichnen sie sich allesamt durch den Umgang/die Zuschreibung von bestimmten, unterschiedlich ausgeprägten Merkmalen aus (also damit auch eingeschlossen: bestimmte Merkmale des Handelns und der Bedingungen und Voraussetzungen eben diesens) – andernfalls hätten sie nicht theoretisch beschrieben und ebenfalls von anderen professionstheoretischen Modellen abgegrenzt werden können. Zusammenfassende Konstrukte wie der hier bereits eingeführte ‚Strukturkern professionales Handelns‘ von Kraul et al. (2002a, S. 7 f.; Abschnitt 6.1.7) oder die von Meuser (2005) festgestellten, konsentierten Bestimmungsmerkmale des Handelns von Professionsangehörigen (vgl. Meuser, 2005, S. 257 f.) untermauern diese Auffassung.

### **19.1.1 Die merkmalsorientierte und strukturfunktionalistische Perspektive auf Profession im Kontext der Empirie<sup>557</sup>**

Die merkmalsorientierte Perspektive<sup>558</sup> auf Profession (‚indikatorischer Ansatz‘) und das professionstheoretische Modell des Strukturfunktionalismus<sup>559</sup> (vgl. Parsons, 1964a; 1968) werden innerhalb dieses Abschnitts gemeinsam behandelt, da sie zu nicht unerheblichen Anteilen auf die gleichen strukturellen Merkmale rekurren bzw. (aus der Warte des Strukturfunktionalismus:) diese Merkmale Ausdruck/Ergebnis der besonderen Aufgaben sind, welche Professionen innerhalb der Gesellschaft übernehmen bzw. die Erfüllung dieser Aufgaben erst ermöglichen (siehe dazu: Pfadenhauer, 2003, S. 37 ff.; Abschnitt 6.1.2).

Eine Anerkennung der Museumspädagogik über die Zusprechung von äußerlich sichtbaren Merkmalen erscheint nach der inhaltsanalytischen Auswertung des empirischen Materials ausgeschlossen. Zwar finden sich durchaus während der Beschreibung der eigenen Praxis seitens der Inter-

<sup>557</sup> Die innerhalb des Abschnittstitels genannte Empirie meint die Empirie der Untersuchung – und wurde in diese (und die folgenden) Überschrift(en) der Variable 1 aufgenommen, um damit eine deutlichere Unterscheidung zu den vorausgegangenen Abschnitten, innerhalb welcher bereits professionstheoretische Auseinandersetzungen stattgefunden haben, zu produzieren.

<sup>558</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.4.; 12.1.1.

<sup>559</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.2.; 12.1.2.

viewpartnerinnen Verweise auf diese, welche grundsätzlich mittels solcher Merkmale, wie sie bspw. Demszky von der Hagen & Voß (2010, S. 763; Abschnitt 6.1.4) anführen, kodiert werden konnten – insgesamt überwiegen jedoch Kodierungen des Materials, welche gegen eine solche, rein merkmalsorientierte Verortungsmöglichkeit sprechen. Dies betrifft sowohl den qualitativen Gehalt der Aussagen, welche grundsätzlich für das Vorhandensein von bestimmten, professionellen Merkmalen sprechen, als auch den quantitativen Umfang der Kodierungen, die für oder gegen diese Verortung stehen.

Bezüglich der Anerkennung des Status einer Profession orientiert an der strukturfunktionalistischen Professionstheorie Parsons (1964a; 1968) kann ebenfalls keine vollends überzeugende Zusprechung erfolgen. Auch hier ergeben sich neben der Problematik der qualitativen Erfüllung der Ansprüche/Merkmale des Strukturfunktionalismus zusätzliche Probleme, insofern ein diskursiver Einbezug von konträren Interviewaussagen stattfindet, welche gegen die Möglichkeit sprechen, die Museumspädagogik im Rahmen des Strukturfunktionalismus als Profession zu verstehen.

Diese oben angeführten Einschätzungen sollen in Folge durch einige prägnante Beispiele aus dem erhobenen Interviewmaterial genauer belegt werden: so lassen sich, wie oben geschrieben, durchaus Momente der Existenz ‚professioneller Merkmale‘, bspw. zur (Selbst-)Kontrolle des Arbeitsbereichs, zur Zentralität eines theoriebasierten Handelns, dessen Leistungs- und nicht Statusbezogenheit gegenüber allen Gesellschaftsmitgliedern oder zur Notwendigkeit einer Spezialausbildung innerhalb der Interviews ausmachen. Weitere Aussagen (oftmals sogar von der jeweils gleichen Interviewpartnerin geäußert) relativieren diese jedoch entweder oder heben sie z. T. innerhalb des Interviews gänzlich auf – indem sie bezüglich der Gegebenheit eines Merkmals in die entgegengesetzte Richtung umschlagen.<sup>560</sup>

---

<sup>560</sup> Es fanden sich innerhalb aller Interviews Aussagen, welche sich eindeutig als konträre Aussagen bezüglich der unterschiedlichen, strukturellen Merkmale von Professionen verstehen lassen – also Aussagen welche gegen die Möglichkeit einer merkmalsorientierten oder strukturfunktionalistischen Verortung sprechen.

So äußert bspw. die festangestellte Museumspädagogin Frau Schrag (Süd-Ost)<sup>561</sup> innerhalb ihres Interviews bezüglich der Kompetenzen ihrer Abteilung:<sup>562</sup>

Frau Schrag<sup>563</sup> (Süd-Ost): „Also wir haben hier einen relativ guten Stand, würde ich mal sagen, wenn ich das im Vergleich jetzt zu anderen Häusern sehe, weil wir, (.) also wir haben eigentlich absolute Freiheit was wir machen wollen. Und wir können immer sagen ‚Wir möchten gerne das und das machen‘<sup>564</sup> und es wird eigentlich immer erlaubt.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 23/Zl. 101-105)<sup>565</sup>

Was zunächst auf eine recht hohe Freiheit oder auch autonome Kontrolle des Arbeitsbereichs, also der museumspädagogischen Angebote innerhalb der Einrichtung schließen lässt. Allerdings hat die gleiche Interviewpartnerin auf eine kurz zuvor gestellte Frage gänzlich anderslautend geantwortet:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Ähm aber dass man jetzt direkt in der Ausstellung was machen darf, was wir uns mal wünschen würden, dass da so handlungsorientierte oder Hands-On oder irgend sowas ist, das gibt es jetzt hier in dem Haus auch nicht. Das war mal angedacht, jetzt für die nächste Ausstellung die kommt, da geht es um Thema XX, um Kunst aus dem Nationalsozialismus. Und da hieß es dann erst, da sollen in der Ausstellung Arbeitstische sein. Das wurde dann aber wieder verworfen, ((amüsiert)) man hat es sich doch nicht getraut. Jetzt sind wir wieder im Gang.“<sup>566</sup> (Süd-Ost, Schrag, Abs. 21/Zl. 91-98)<sup>566</sup>

Hier drückt sich eine deutliche, äußere Einflussnahme in den spezifischen Aufgabenbereich (von Frau Schrag) aus – eine solche ist im Kon-

<sup>561</sup> Die Angabe der ‚Himmelsrichtung‘ steht jeweils für die entsprechende, innerhalb des Abschnitts 16.1.2 vorgestellte Einrichtung und dient dazu, leichter abgrenzen zu können, ob unterschiedliche Aussagen innerhalb des gleichen Hauses vollzogen wurden oder eben nicht.

<sup>562</sup> Zur (lebendigeren bzw. möglichst lebensnahen) Lektüre der Interviewausschnitte möchte ich auf das innerhalb des Abschnitts 16.2.4 abgebildete Transkriptionssystem verweisen.

<sup>563</sup> Bei den ausgeschriebenen Namen der Interviewpartnerinnen handelt es sich (wie bereits in Abschnitt 16.2.4 angemerkt) durchgängig um zufällig zugeteilte Pseudonyme, welche sich an den Hinweisen Langers (2010, S. 522) orientieren; ‚I‘ steht innerhalb aller Interviewausschnitte für den Interviewer, also mich (J. B.). Siehe dazu auch: Das Transkriptionssystem zur Untersuchung innerhalb des Abschnitts 16.2.4.

<sup>564</sup> Die doppelten Anführungsstriche, welche in den Transkripten bei der Verschriftlichung von direkter Rede bzw. Zitaten Verwendung finden, werden im vorliegenden Textteil der Untersuchung gegen einfache Anführungsstriche getauscht, da es sich bei den eingefügten Transkriptausschnitten um Zitate handelt. Bei direkter Rede bzw. einem Zitat innerhalb eines Transkriptausschnitts handelt es sich damit um ein Zitat in einem Zitat – die Hervorhebung muss dementsprechend abgeändert werden.

<sup>565</sup> Die Abkürzung ‚Abs.‘ mitsamt der ihr angehängten Ziffer(n) bezeichnet den entsprechenden Absatz/die entsprechenden Absätze des Interviews innerhalb der MAXQDA-Datei zur Untersuchung. Die Abkürzung ‚Zl.‘ mitsamt der ihr angehängten Ziffer(n) bezeichnet die entsprechende(n) Zeile(n) innerhalb der Interviewtranskripte zur Untersuchung. Da die Zeilennummern eine präzisere Angabe der thematisierten Interviewausschnitte ermöglichen (als die Absatznummern aus MAXQDA) umfasst diese Angabe nicht immer den gesamten Text des angegebenen MAXQDA-Absatzes. Die MAXQDA-Datei und (wie bereits in Abschnitt 16.2.4 angemerkt wurde:) die Volltranskriptionen der Interviews, können im Bedarfsfall bei mir (J. B.) eingesehen werden.

<sup>566</sup> Im Verlauf der Darstellung der Analyseergebnisse der verschiedenen Untersuchungsvariablen (bzw. Kategorien, aus welchen sich diese Variablen zusammensetzen) werden **besonders prägnante** Interviewausschnitte, die in mehrfacher Hinsicht bedeutungstragend sind, und die deshalb im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung des Materials mehrfach kodiert wurden, in unterschiedlichen Kontexten ggf. wiederholt herangezogen.

text eines, entsprechend des merkmalsorientierten Ansatzes als Profession zu verstehenden Berufes, ungewöhnlich bis hin zu mit diesem unvereinbar. Bei solchen Gegensätzlichkeiten handelt es sich, wie bereits angemerkt, um keine besonderen Ausnahmen, sondern um wiederkehrende Muster innerhalb des Materials.

Bezüglich des Merkmals ‚Theoriebasierung des Handelns‘<sup>567</sup> (Kategorie Merkmalsorientierte Perspektive) äußert bspw. Frau Menzel (Süd-West) im Kontext der Vorbereitung auf eine neue Ausstellung:

„I: Ist das Fachwissen dann auch ein Kennzeichen von Professionalität?

Frau Menzel: Ja, würde ich schon sagen, ja doch, denke ich schon. Also ich glaube, weil es sonst so larifari glaube ich wird.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 29-30/Zl. 174-176)

Im weiteren Verlauf des Interviews antwortet sie auf die Frage des Rückgriffs auf bestimmte Theorien während ihrer Vermittlungstätigkeit jedoch:

„I: Und wenn Sie vermitteln, greifen Sie dann auf bestimmte Theorien zurück?

Frau Menzel: Ähm, n- nicht e i n d e u t i g“. (Süd-West, Menzel, Abs. 71-72/Zl. 492-493)

Eine Antwort, welche sowohl gegen eine besonders stark ausgeprägte Theoriebasierung des eigenen Handelns spricht bzw. so interpretiert werden kann und darüber hinaus: gegen die Anwendung hoch entwickelten, komplexen (spezifisch museumspädagogischen) Fachwissens, wie es innerhalb der strukturfunktionalistischen Professionstheorie als Element professionalen Handelns begriffen wird.<sup>568</sup>

Gestützt wird diese Annahme durch die Frage des grundsätzlichen Einbezugs von Theorien in das praktische Handeln und die entsprechenden Antworten weiterer Interviewpartnerinnen, z. B. von Frau Kegler – welche innerhalb der gleichen Einrichtung (Süd-West) tätig ist wie Frau Menzel:

Frau Kegler (Süd-West): „Also ich müsste dazu viel mehr theoretische Dinge lesen und ich bin überhaupt kein Theoretiker. Überhaupt nicht. Ich setzte mich wenig mit Theorien auseinander, also ich (.) lese, ich habe damals schon einiges gelesen, über Vermittlungskonzepte und so

<sup>567</sup> Der Aspekt, welche theoretischen Bezugspunkte grundsätzlich vorhanden sind bzw. als relevant erachtet werden, erfährt in Abschnitt 19.3.1.2 eine genauere Betrachtung.

<sup>568</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.2.

weiter. Habe ich dann aber irgendwann damit aufgehört, weil ich das eigentlich nicht brauche, die Theorie. (.) Oder ich habe oft bei der Theorie erkannt, dass es eigentlich i- in theoretische Worte gefasst ist, was ich eigentlich schon immer mache und und, da habe ich irgendwann gedacht. Das ist, man braucht auch die Zeit dazu. Und wie gesagt, ich habe ja noch andere (.) Interessen.“ (Süd-West, Kegler, Abs. 77-78/Zl. 454-462).

(Freie) Mitarbeiterinnen – aus anderen Einrichtungen – antworten in ähnlicher Weise auf den Einbezug von Theoriewissen:

Frau Loy (Nord): „Ähm, es gibt jede Menge Literatur, aber die lese ich nicht. ((Frau Loy lacht leicht kurz))\*

I: Wie kommts?

Frau Loy: ((Frau Loy lacht kurz))\* Weiß ich nicht. ‘ich hab da nicht so viel lust dazu, das durchzu- mir das durchzulesen, auch noch‘.“ (Nord, Loy, Abs. 57-59/Zl. 234-238)

Wobei es sich – nachdem man hier evtl. zunächst etwas über diese Offenheit erstaunt sein mag – um einen m. E. durchaus nachvollziehbaren Standpunkt seitens freier Mitarbeiter\*Innen (welche einen Großteil der museumspädagogischen Leistungen erbringen<sup>569</sup>) handelt. Freie Mitarbeiter\*Innen werden, als Erkenntnis basierend auf dem gesamten erhobenen Material, lediglich für die unmittelbare Zeit während der Betreuung von Besucher\*Innen bezahlt. Die Angemessenheit der Entlohnung selbst ist unter den Interviewpartnerinnen umstritten. Dies gilt sowohl für die Perspektive freier als auch für die der festangestellten Mitarbeiter\*Innen auf diesen Gegenstand. Beispielsweise antwortet die festangestellte Frau Weig (Süd-Ost) bezüglich der Thematik ‚Lohn‘:

„I: Glauben Sie denn, dass dies auch für freie Mitarbeiter ausreichend ist?

Frau Weig: Ähm (2) ist s c h w i e r i g also unsere freien Mitarbeiter kriegen 30 Euro die Stunde, was ja in erster Linie erst mal ganz gut ist, finde ich, für so einen Stundenlohn. Andererseits muss man sagen, dass die ja auch wirklich nur bezahlt werden für das was sie hier tun. Das heißt, wenn die eine eineinhalb Stunden Führung machen, dann kriegen sie auch nur für diese eineinhalb Stunden Geld und nicht ähm Geld dafür, was sie an Vorbereitung noch alles da reinstecken. Ähm hat nicht damit zu tun, dass man die Führung vorbereitet und nachbereitet sondern auch dass man, die erstellen manchmal ganze Konzepte und haben neue Ideen und so und all das wird nicht entlohnt und das äh ähm muss ich sagen, geht mir jetzt persönlich sehr gegen den Strich. Also das finde ich, da nimmt man Arbeit für selbstverständlich, die eigentlich sozusagen eher, es ist quasi fast ehrenamtlich.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 57-58/Zl. 514-526)

<sup>569</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.4.

Hier ergeben sich nicht bloß Erkenntnisse in Richtung Lohn und weiter: in Richtung Prestige und Ansehen der Leistung/Leistungserbringer\*Innen (also weitere Merkmale, welche insofern sie hoch ausgebildet sind, im Kontext der strukturfunktionalistischen und auch merkmalsorientierten Perspektive für den Status einer Profession sprechen) sondern auch Verständnismöglichkeiten für die (oben zitierte) Antwort von Frau Loy (Nord), deren Verdienstspanne schlussendlich davon abhängig ist, für wie viele Führungen sie im Monat/pro Ausstellung gebucht wird. Aufwand und Nutzen von der Einarbeitung in Theorie(n) sind ökonomisch nicht umfassend kalkulierbar. Besondere Privilegien oder eine herausgehobene Stellung werden hier ebenfalls nicht ersichtlich.

Auch der Zugang zu diesem Berufsfeld entspricht nicht dem Verständnis der innerhalb dieses Abschnitts behandelten, professionstheoretischen Ansätze. Die verschiedenen Interviewpartnerinnen stellen zwar heraus, dass eine bestimmte Ausbildung („Spezialausbildung“ (eine Kategorie der merkmalsorientierten Perspektive)) benötigt wird; die Annahmen bezüglich der Frage, welche genau dies sein soll und auch: deren Umfang driften allerdings vollends auseinander: Kunstwissenschaften, spezielle Fortbildungen und eher allgemeine Verweise auf diverse mögliche Studiengänge zur Qualifizierung sollen hier als Beispiele dienen, wie aus Perspektive der Interviewpartnerinnen professionelles Handeln innerhalb der museumspädagogischen Berufspraxis gewährleistet werden kann. Der Zugang zum Feld ist somit (in logischer Konsequenz) zudem auch nicht einer zentralen Kontrollinstanz unterworfen und der Ausbildungshintergrund der Museumspädagog\*Innen variiert stark<sup>570</sup> – auch die innerhalb des Strukturfunktionalismus herausgestellten, strukturellen Zwänge (insbesondere die Verpflichtung auf einen Ehrenkodex), welche auf die Professionsangehörigen durchgängig wirken und die Leistungen reglementieren, lassen sich innerhalb des Materials nicht nachweisen.

<sup>570</sup> Zu diesem Schluss führt auch bereits die Betrachtung der Beschreibung des Samples (Abschnitt 16.1.2) selbst.

Weiterhin wird innerhalb der Interviews deutlich, dass die überregionale Vernetzung von Museumspädagog\*Innen, trotz der Existenz eines Bundesverbandes Museumspädagogik, eher schwach ausgeprägt ist und sich wohl am ehesten noch auf Ebene des jeweiligen Museums ergibt. Vereinigungen und Verbände im museumspädagogischen Themenkreis bieten Fortbildungen/Tagungen und dergleichen an (welche auch von einem Teil der Interviewpartnerinnen in Anspruch genommen oder zumindest in ihrer Existenz wahrgenommen werden), von einer Durchdringung des Feldes durch einen Berufsverband mitsamt seiner Offerten und Verpflichtungen kann allerdings keine Rede sein. Dies mag durch verschiedene Ursachen bedingt sein, Frau Eichhorn (Ost) bietet hier einige an:

„I: Gibt es noch was, was Ihnen einfällt zum Thema museumspädagogische Professionalität?

Frau Eichhorn: Hmm, naja, es gibt ja auch diese Verbände für Museumspädagogen. Ne? Also so, ne. Da gibt es Verbände, die dann auch so Tagungen machen und so weiter. Ähm, das ist aber ganz äh, aber in den letzten Jahren habe ich da gar nichts mehr wahrgenommen, also leider. Dass da überhaupt keine, also organisierte Sachen und Austausch, das findet ja überhaupt nicht mehr statt. Ob das jetzt eine Geldfrage ist, zwischen den Museen und so weiter. Ja, wie arbeiten die andern? Meistens sind das solche, ja hab ich auch schon Mitgemacht, Lehrgänge, wo man, an denen man, wo man sprechen lernt, oder äh, ich weiß nicht, also da habe ich ja mehrere schon mitgemacht, also, in Berlin gibt es da ganze, ähm, da gibt es immer nur Schulungen, in gewissem Sinne, ne? Es geht einfach kaum noch um irgendwelche, ähm, inter- also gegenseitiges Wahrnehmen so noch. Wenn, dann muss man immer gleich irgendwelche Schulungen. Und das ist auch immer eine Kostenfrage. Kann sich eben nicht jedes Museum auch leisten, diese Schulungen zu machen, ne? Und privat auch nicht.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 91-92/Zl. 607-622)

Weiterhin scheint auch zwischen den unterschiedlichen Museen ein gewisses Konkurrenzdenken verankert zu sein, welches einer Gemeinwohlorientierung der museumspädagogischen Dienstleistung bzw. einer grundsätzlichen Gesellschaftsorientierung – und damit sowohl der merkmalsorientierten Perspektive als auch dem Strukturfunktionalismus – zuwiderläuft bzw. laufen kann, insofern dieses Denken überhandnimmt. Innerhalb der Interviews kam die Existenz eines Konkurrenzdenkens wiederholt zum Ausdruck. Z. B. durch Frau Kasimir (West II):

Frau Kasimir (West II): „Es gibt in anderen Museen, da ist das der Experte und den kann ich löchern, den kann ich fragen und der begleitet mich und ähm d- das Persönliche ist da raus.“

I: Würden Sie sich das mehr wünschen, für andere Häuser, dass die ähnlich agieren wie Sie?

Frau Kasimir: Nö, das wäre ja Konkurrenz ((amüsiert)) für uns, aber\*.“ (West II: Kasimir, Abs. 72-74/Zl. 428-433).

Und bei dieser ‚Konkurrenz‘ geht es eben nicht immer bloß darum, die beste Leistung für die Besucher\*Innen zu erbringen, sondern auch darum, dazu beizutragen, die Besucher\*Innenzahl quantitativ zu erhöhen, zum Ansehen des Museums beizusteuern und so den Fortbestand der Einrichtung selbst zu sichern. Frau Eichhorn (Ost) äußert hier im Kontext des Austauschs mit anderen Museen:

Frau Eichhorn (Ost): „Die anderen haben alle irgendwelche andere Betriebsformen irgendwie, da gibt es auch keine Zusammenarbeit zwischen denen. Kein Austausch, keine Zusammenarbeit, eigentlich, also ehrlich gesagt, meistens Konkurrenz. Also in Ausführung das sag ich jetzt, würde ich auch so sagen, ‚Wir haben mehr Besucher als ihr. Wir sind angesehener als ihr‘. Sowas wo ich immer denke, oh Gott oh Gott, ja sowas kann, wie kann man überhaupt nur so kurz, aber so ist es tatsächlich. Und das ist leider. Ich weiß nicht, ob das in anderen Städten auch so ist, aber ich glaube schon, dass dieses Konkurrenzdenken furchtbar zugenommen hat und so und dieses Denken: ‚Wenn du nicht so und so viele Besucher hast, müssen wir dich schließen‘.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 96/Zl. 653-663)

Frau Eichhorn hat darüber hinaus ebenfalls geäußert, dass ihr durchaus gewahr ist, dass von ihr eben nicht nur erwartet wird, die Besucher\*Innen durch die Ausstellung zu begleiten sondern auch, die Zahl der (zahlenden) Besucher\*Innen zu erhöhen.

Frau Eichhorn (Ost): „Also ich glaube nicht, dass es nur, dass die Museumspädagogik nur irgendwie so eine inh- diese inhaltlichen Ziele hat. Sie hat eben auch die Besucher als äh Fokus im Auge, ne? Also das mehr Besucher kommen dadurch. Ich glaube schon, dass man das auch wirtschaftlich sieht.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 100/Zl. 700-703)

Insofern nach einem bestimmten, übergeordnetem (ethischen) Kodex oder etwas Vergleichbarem gesucht wird, was als Grundlage für die museumspädagogische Arbeit bzw. die Vermittlungstätigkeit herangezogen werden kann (also ein Mittel eines übergeordneten, die Professionsangehörigen verpflichtenden ‚strukturellen Zwanges‘ (vgl. Pfadenhauer, 2003, S. 39)), so war auch Frau Eichhorn die *e i n z i g e* Interviewpartnerin, welche hier ansatzweise dieses professionelle Merkmal mittels eines

Verweises auf die ‚Standards für Museen‘ des DMB und des ICOM<sup>571</sup> bzw. der dort formulierten Aufgaben des Museum, benannt hat:

Frau Eichhorn (Ost): „Und die Besucherzahlen, die dann das ist ja der gesell-, wie Sie eben gesagt haben, der gesellschaftliche Anspruch, ne? Wenn kein Me- Mensch mehr in das Museum geht, dann kann ich das Museum eigentlich auch zumachen, das muss da nicht sein. Obwohl es ja n a t ü r l i c h , äh, wir haben ja ‚Sammeln, Verwa- Bewahren und Vermitteln‘. Man sammelt ja trotzdem, ne, aber wenn die Vermittlungsarbeit, weiß ich nicht, ne? Das sind ja Schätze und so weiter. Aber wenn man sie keinem zeigt.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 100/Zl. 712-718).

Die innerhalb der theoretischen Aufarbeitung der Museumspädagogik als Profession aus merkmalsorientierter Perspektive<sup>572</sup> getroffenen Einschätzungen werden hier über die Erkenntnisse der Inhaltsanalyse getragen und weiter untermauert. Probleme bezüglich der Durchsetzung eigener Ansprüche (bedingt durch innerhalb der Berufspraxis i n s g e s a m t eher gering ausgeprägt anmutende, institutionelle Freiheiten), heterogene Qualifikationsverständnisse und (individuelle) Qualifikationslevel werden innerhalb der Praxis ersichtlich.

Insgesamt wurden zwar diverse Merkmale, welche entsprechend des merkmalsorientierten Modells einen Professionsstatus begründen können, angeschnitten oder genannt. Die Qualität der Verwirklichung dieser Merkmale innerhalb der Empirie oder deren flächendeckende Umsetzung innerhalb des Gros der Einrichtungen reicht allerdings nicht aus, um hier einen Status als Profession im Sinne der merkmalsorientierten Perspektive zu begründen.

Bezogen auf die Erfüllung der Ansprüche des strukturfunktionalistischen Verständnisses von Professionen fällt die Deutung ähnlich aus. Diesbezüglich lässt sich maximal von einer teilweise gegebenen Erfüllung dieser sprechen. So ist etwa der Anspruch eines leistungsbezogenen anstelle eines statusbezogenen Umgangs und eines dementsprechenden Dienstleistungsverständnisses gegenüber allen Besucher\*Innen der jeweiligen Einrichtung durchweg innerhalb des Materials anzutreffen. Sondierungen

<sup>571</sup> Siehe dazu bspw.: die Einleitung zur Arbeit (Abschnitt 1) oder auch Abschnitt 10.1.

<sup>572</sup> Siehe dazu: Abschnitt 12.1.1.

der ‚Kund\*Innen‘ finden hier i. d. R. lediglich vor dem Hintergrund statt, eine möglichst an die Bedürfnisse der Besucher\*Innen angepasste Leistung zu erbringen. Ähnlich lautende Aussagen wie die hier zur Verdeutlichung aus dem Interview mit Frau Menzel (Süd-West) ausgewählte, lassen sich in allen Interviews finden:

Frau Menzel (Süd-West): „Man hat mit unterschiedlichen Zielgruppen zu tun. Die haben ein unterschiedliches Alter, die haben unterschiedlichen kulturellen Background sozusagen. Ähm, genau, und da kommt es mir dann persönlich drauf an, (.) denen sozusagen die Kunst so zu *v e r m i t t e l n*, dass sie das auch verstehen und in ihren, in ihre Lebenswirklichkeit sozusagen einbinden können“ (Süd-West, Menzel, Abs. 2/Zl. 16-20)

Mögliche Beschneidungen der Zuständigkeit in die Richtung, lediglich für bestimmte Besucher\*Innengruppen Verantwortung zu tragen, wurden innerhalb des Materials ebenso nicht über die etwaige individuelle Auffassung bezüglich der (primären) Zielgruppen museumspädagogischer Angebote begründet, sondern ergaben sich (falls gegeben) über die vorhandenen, institutionellen Strukturen.<sup>573</sup>

Innerhalb der Einrichtung Süd-Ost führten diese nach den Angaben der Interviewpartnerinnen z. B. dazu, dass die dort beschäftigten Museumspädagoginnen größtenteils Angebote für Kinder und Jugendliche durchführen. Angebote für andere Gruppen (Erwachsene, Senior\*Innen etc.) finden dort in einem deutlich geringeren Umfang oder teils sogar nur vertretungsweise statt.<sup>574</sup> Die Betreuung des Großteils der erwachsenen Besucher\*Innen übernehmen dort Museumsführer\*Innen, welche durch eine ebenfalls externe Einrichtung koordiniert werden.

Auch hier wird abermals deutlich, dass der Umfang der spezifischen Leistungserbringung nicht vollends durch die Museumspädagog\*Innen und deren Ansprüche selbst bestimmt wird, sondern auch hier institutionelle Gegebenheiten Freiheiten bezüglich der Leistungserbringung einschränken können. Diese stehen dann in diesem Fall über (ggf. theoretische)

<sup>573</sup> Frau Kasimir (West II) berichtete z. B., dass sie regulär für die Besucher\*Innengruppen zuständig ist, welche praktische, kreative Angebote buchen (bspw. Arbeit in den Ateliers der Einrichtung) und „die klassischen, theoretischen Führungen“ (West II, Kasimir, Abs. 32/ Zl. 131-132) nur vertretungsweise übernimmt, „wenn Not am Mann ist, wenn man keine freien Mitarbeiter findet“ (West II, Kasimir, Abs. 32/Zl. 124-125).

<sup>574</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 25/Zl. 112-123.

tisch-fachlich begründbaren) Ansprüchen der museumspädagogischen Abteilungen.

Die Kombination eines nicht durchgängig zur Anwendung kommenden Fachwissen hohen Niveaus, geringe Kontrollmöglichkeiten, die weder institutionell noch gesellschaftlich besonders herausgehobene Stellung, das nicht erhöht erscheinende Maß an Freiheit und der Mangel eines übergreifenden strukturellen Zwanges zur Sicherung der Qualität der Leistungen stehen einer Anerkennung als Profession entgegen.

Ebenso wenig kann aus Perspektive der strukturfunktionalistischen Professionstheorie auf Ebene der museumspädagogischen Praxis von einer – wirklich umfassenden – Erfüllung der gesellschaftlichen Funktion der Werteverwirklichung oder Normenkontrolle<sup>575</sup> gesprochen werden: so wie sie etwa durch die Institution Schule vollzogen wird. Die interviewten Praktikerinnen erscheinen zwar durchaus interessiert daran, gesellschaftliche Werte (im Kontext hier etwa die Einführung von Menschen in den Bereich von Kunst und Kultur) zu erfüllen. Ihre Ansprüche können sie jedoch nicht unbedingt einlösen: bis auf ‚Zwangsführungen‘ im schulischen Klassenverband gibt es keine gesellschaftliche Verpflichtung oder Verbindlichkeit, ein Museum zu besuchen oder museumspädagogische Angebote zu nutzen: die Interviews führten diesbezüglich zu keinen anderslautenden Erkenntnissen. Dementsprechend eingeschränkt sind in dieser Hinsicht die durchaus innerhalb des Materials gegebenen, universalistischen Ansprüche umsetzbar.

Auch für die professionstheoretischen Modelle Schützes (1996), Stichwehs (1996) und Oevermanns (1996) gilt, dass die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, also die empirischen Erkenntnisse, die bereits auf Theoriebasis formulierten Schlüsse bezüglich einer möglichen Zuerkennung eines Professionsstatus der Museumspädagogik<sup>576</sup> nicht aufheben sondern die dort getroffenen Folgerungen vielmehr bestätigen bzw. noch unterstreichen.

---

<sup>575</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.2.

<sup>576</sup> Siehe dazu: Abschnitt 12.1.4-12.1.6.

Für die genannten drei Modelle gilt, dass innerhalb des Interviewmaterials/der verschiedenen Interviews jeweils sowohl neben einer Vielzahl von Kodierungen, welche die von den Interviewpartnerinnen geschilderte Ausübung der museumspädagogischen Praxis mit den Kennzeichen eines professionstheoretischen Modells verbinden konnten, ebenso Schilderungen erfolgten, welche sich nicht mit den Ansprüchen des Modells vereinbaren ließen. Zudem gilt auch hier, dass eben nicht nur die Quantität von Kodierungen als Parameter für oder wider eine professionstheoretische Verortung dienen kann, sondern jeweils auch die Qualität der möglichen Kodierungen betrachtet und diskutiert werden muss. In Verbindung mit den dann noch einer Verortung konträr laufenden Kodierungen ergibt sich nach Abschluss der Auswertungsarbeiten die weiter oben benannte Bestätigung der auf theoretischer Basis bereits vorgenommenen Folgerungen. Eine inhaltliche Darstellung dieser (noch) allgemeinen Aussagen bezüglich der Analyseergebnisse erfolgt nun hier innerhalb eines gebotenen Umfangs und jeweils gesondert zu jedem der drei genannten professionstheoretischen Modelle.

### **19.1.2 Die interaktionistische Perspektive auf Profession im Kontext der Empirie**

Schützes interaktionistische Perspektive auf Profession soll hier abermals den Einstieg der Auseinandersetzung bilden. Auch während der Analyse des empirischen Materials ergaben sich keine Erkenntnisse, wonach der Museumspädagogik innerhalb der Gesellschaft Lizenz und Mandat<sup>577</sup> für ihre Handlungen eingeräumt werden – die diesbezüglichen während der theoretischen Aufarbeitung getroffenen Annahmen behalten somit ihre Aussagekraft.<sup>578</sup> Im Grunde genommen gab es sogar dies betreffend gegensätzliche Äußerungen bzw. Bestrebungen der interviewten Museumspädagoginnen, die sich während der Interviews auf eine progressive Verfahrensweise der Kunstvermittlung beriefen, entsprechend derer Kunst

<sup>577</sup> Siehe dazu: Schütze, 1996, S. 183 f.; S. 190 f.; Abschnitt 6.1.6.

<sup>578</sup> Siehe dazu: Abschnitt 12.1.4.

innerhalb von Museumsführungen durch Berufsgruppen vermittelt wird, welche mit dieser nicht unmittelbar verbunden sind oder dies in der Vergangenheit waren (etwa während der Ausbildung oder der alltäglichen Berufspraxis):

„I: Braucht man denn eine spezielle Ausbildung, um Museumspädagogin zu sein? (2)

Frau Loy: Also es ist (.) bestimmt nicht verkehrt, wenn man d- sich mit den unterschiedlichen (.) Formen der (.) Vermittlung auseinandersetzt. Ob man nun eine ganz spezielle Ausbildung braucht, weiß ich nicht, weil ich gerade das ganz spannend finde, dass man nämlich mit unterschiedlichen Berufen eigentlich, weil, wenn ich mir das jetzt als Besucher vorstelle, ähm, von ja, ganz unterschiedlichen Leuten auch, geführt werde. Oder dass sie mir i- ihr Wissen aus ganz unterschiedlicher Sicht vermitteln können, das heißt also, dass es mal ganz spannend sein kann mit einem Kunsthistoriker durchzugehen oder mal mit einem Therapeuten der oder die eben eine ganz andere Sicht auf die Kunst hat oder vielleicht auch tatsächlich auf das künstlerische Tun. Während das bei dem Kunsthistoriker mehr, ja geschichtlich irgendwie basiert ist. Oder ähm (.) ich finde es auch spannend, wenn das einer tut, der ähm, (.) jetzt gerade im Kunstmuseum gar nichts mit Kunst zu tun hat sondern wirklich aus einer ganz anderen Richtung kommt. Ob da nun ein Feuerwehrmann ist oder ein Friseur oder sowas und dann auf seine Weise, (.) also mit seiner ganz speziellen Sicht das vermittelt. Aber trotzdem, da kommt dann ja die Profession wieder ins Spiel ((Frau Loy lacht kurz))\* ähm trotzdem mit dem mit dem Wissen darum, wie wie er das vermittelt, oder was er was er erzählt. Ja, also ich finde nicht, dass es unbedingt (.) kunsthistorisch irgendwie basiert sein sollte.“ (Nord, Loy, Abs. 5-6/Zl. 19-39)

Wobei hier keine fachliche Kritik an dieser Verfahrensweise geübt werden soll – lediglich die Möglichkeit, diese überhaupt anzuwenden, steht einer Existenz von Verbindlichkeiten, wie sie eben die Lizenz zur Bearbeitung von Aufgabenstellungen oder das Mandat bedeuten würden (hier: einer besonderen, monopolisierten Zuständigkeit von Kunsthistoriker\*Innen) entgegen.<sup>579</sup>

Der professionales Handeln kennzeichnende Fallbezug (siehe dazu: Pfadenhauer, 2003, S. 48) muss ebenfalls diskutiert werden. Das empirische Material zeigt diesbezüglich zwar sehr wohl, dass die interviewten Museumspädagoginnen bemüht sind, den Besucher\*Innen individuell gerecht zu werden; bspw. dadurch, dass herausgefunden wird, welche An-

<sup>579</sup> Die Argumentation wird deutlicher, wenn man sich vorstellt, die zitierte Äußerung von Frau Loy stamme nicht von einer Museumspädagogin sondern von einer Ärztin und der Kontext wäre nicht die Museumspädagogik bzw. museumspädagogisches Handeln sondern die Tätigkeit innerhalb einer Institution der Medizin.

sprüche an die Vermittlungsleistung gestellt werden, eine beispielhafte/in ähnlicher Form wiederholt anzutreffende Aussage dazu:

Frau Siemer (West I): „Ich kenne in der Regel die Leute nicht. Also von daher muss ich ja auch erst mal versuchen, herauszufinden, also was was was wollen die, oder auf welchem Stand sind die.“ (West I, Siemer, Abs. 8/Zl. 39-41)

Begründet wird diese Notwendigkeit i. d. R. über die Möglichkeit der Verbesserung (und auch: Erleichterung) der museumspädagogischen Leistung; also die Qualität der Vermittlung wird gesteigert (bzw.: wird überhaupt erst möglich), indem sie sich an den Besucher\*Innen und deren individuellen Ansprüchen/Bedürfnissen orientiert.<sup>580</sup>

Allerdings wirken auch im Kontext dieses Anspruchs die institutionellen Einflussfaktoren weiter. Begrenzte, einmalige Zeitfenster und begrenzte Räumlichkeiten stehen hier (den von den Interviewpartnerinnen durchaus gewünschten<sup>581</sup>) vertieften Verstehensprozessen des Gegenübers im Weg, so dass am ehesten noch von einer allgemeinen, grundsätzlich anzutreffenden ‚Zielgruppenorientierung‘<sup>582</sup> gesprochen werden kann, welche sich darum bemüht zu verstehen, welche Ansprüche welche Zielgruppe stellt und auf diese bestmöglich einzugehen.

Das empirische Material bestätigt ebenfalls, dass die Nutzer\*Innen museumspädagogischer Angebote (oder umfassender: Menschen) in nur wenigen Fällen (etwa innerhalb der Einrichtung Süd-Ost) im Rahmen längerfristiger Kooperationen zu einem im weitesten Sinne regelmäßigen Kontakt mit den Museumspädagog\*Innen kommen können.<sup>583</sup> Die Besucher\*Innenführung (mit oder ohne anschließendem Kreativteil) behauptete sich auch im Jahr 2013 weiterhin als das museumspädagogische Kernangebot und bildet damit den Rahmen, innerhalb welchem die Ansprüche Schützes (1996) an die Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen zwischen Professionsangehörigen und Inanspruchnehmer\*Innen kaum erfüllt werden können.

Wobei es durchaus auch seitens der interviewten Museumspädagoginnen den Wunsch gibt, hieran – im ersten Schritt zumindest methodische –

<sup>580</sup> Siehe dazu bspw.: West II, Kasimir, Abs. 114/Zl. 735-741.

<sup>581</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kegler, Abs. 90/Zl. 545-548.

<sup>582</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Menzel, Abs. 2/Zl. 16-20.

<sup>583</sup> Siehe dazu: Süd-Ost, Schrag, Abs. 107/Zl. 405-420.

Änderungen anzustoßen und dieses Format damit weiterzuentwickeln. So äußert sich die museumspädagogische Leitungskraft, Frau Brehm (Nord) diesbezüglich:

Frau Brehm (Nord): „Und insofern, ähm wir hatten jetzt Anfang des das ganze letzte Jahr, haben wir versucht, äh uns das Führungsformat als als Frage einfach vorzunehmen, weil ja, ähm, (.) weil ja viele auch Kollegen große Fragen an dieses Format haben. Ist denn das die richtige Art, Inhalte zu vermitteln? Wenn ein Experte vorne steht und die große Masse hinten steht und einfach nickt und zuhört. Und wir haben überlegt, ob man nicht, ähm da einfach dieses äh dieses ganz normale ähm Butter und Brot Geschäft, Brot und Butter Geschäft umdrehen könnte. Aber da da stößt man auf unterschiedliche Schwierigkeiten, zum einen ähm gibt es immer eine große Erwartungshaltung, bei den Besuchern, die wollen das so. Die wollen, dass da einer steht, die wollen gar nicht mitmachen, die wollen gar nicht irgendwie überrascht oder irritiert werden, das wollen die gar nicht. Und da stehen die freien Mitarbeiter, wenn sie sowas machen, natürlich in einem besonderen Druck, weil sie dann einer direkten Kritik ausgesetzt sind. Und das auszuhalten, selbst wenn ich der den Rücken stärke, ist natürlich (.) schwierig und insofern haben wir das selber für uns probiert und selber in einem kleineren Team von sechs sieben Leuten mal ähm probiert, wie das ist, wenn man wenn man was ganz anderes macht, ähm sind dann aber letztendlich ähm wieder dazu übergegangen, zu sagen, wir behalten die Führung so bei wie sie ist, versuchen, wenn man merkt, wenn die freien Mitarbeiter merken, dass sie einer Gruppe gegenüberstehen, die offen sind, für Experimente, dass sie dann Sachen einstreuen können. Hmm. Aber das ist natürlich auch schwierig. ((kurzes leichtes Lachen))\*.“ (Nord, Brehm, Abs. 14/Zl. 95-117)

Wobei es sich dann, im Kontext einer insgesamt voranschreitenden Entwicklung gedacht, prinzipiell zu einem späteren Zeitpunkt auch um solche gänzlich neuen Formate handeln könnte, welche den Ansprüchen der interaktionistischen Professionstheorie ggf. eher genügen – bspw. schlichtweg darüber, dass die Basis des Handelns langfristig erweitert wird. Ein im weitesten Sinne ethnographisches Fremdverstehen des Gegenübers/der Besucher\*Innen erscheint im Kontext der gegenwärtig dominanten Vermittlungsformen allerdings nicht (kurzfristig) realisierbar.

Weiterhin führt diese dauerhafte Dominanz solcher bekannten, ggf. ‚tradierter‘, Vermittlungsformate wie dem der Führung dann teilweise auch noch zu Schwierigkeiten, neuere museumspädagogische Formate zu installieren und Routinen aufzubrechen – etwa in der Form, wie von Frau Brehm oben beschrieben.

Frau Brehm (Nord): „Ich glaube, es muss beides geben. Also ich glaub will da auch überhaupt nicht dogmatisch sein, so wäre es, was ich mir wünschen würde und ich weiß aber, dass es eben andere Menschen gibt die natürlich andere Bedürfnisse haben. Ich glaube aber, dass man die Angebotspalette erweitern muss, in der Vermittlungsarbeit und dass man neben den klassischen Führungsformaten, die sicherlich ihre Fans haben und die auch berechtigterweise ihre Fans haben, andere Formate etablieren muss, die andere Möglichkeiten eröffnen und auch andere Möglichkeiten der Beteiligung.“ (Nord, Brehm, Abs. 18/Zl. 132-139)

Womit hier zweierlei zum Ausdruck kommt: einerseits, dass das Bild von Museumspädagogik, welches die Besucher\*Innen selbst mitbringen, zur Aufrechterhaltung von bestimmten Vermittlungsroutinen führen kann. Zweitens, dass Museumspädagog\*Innen durchaus daran interessiert sind, dass methodische Spektrum der Vermittlung zu erweitern – dabei allerdings nicht nur auf Schwierigkeiten innerhalb der Institution Museum/der Hierarchie des Museums stoßen, sondern auch seitens der Besucher\*Innen, die bestimmte Vorstellungen von museumspädagogischer Vermittlung mit in die Einrichtung bringen. Die von Schütze beschriebene paradoxe Interaktionsbasis, die während des Einstiegs in das Arbeitsbündnis zumeist gegeben ist<sup>584</sup>, also die unterschiedlichen Erwartungen an die zu erbringende Leistung, wird hier von Frau Brehm mit einem passenden Beispiel hinterlegt. Allerdings hat die Museumspädagogik im alltäglichen Geschäftsbetrieb wohl kaum die Gelegenheit zur systematischen Aufarbeitung dieser Auftaktparadoxie oder gar zu einer methodischen Problementfaltung – es wird eher geguckt, was mit der Gruppe funktioniert, bevor diese das Haus wieder verlassen hat. Oder, wie von Frau Brehm beschrieben: von den Praktiker\*Innen wird (spontan) eingeschätzt, ob die Besucher\*Innen für ‚Experimente‘ offen sind oder nicht.

Weiterhin hat die Inhaltsanalyse gezeigt, dass die interviewten Museumspädagoginnen mehr oder weniger stark ausgeprägt die Wahrnehmung selbstvergewissernder Maßnahmen oder fachlichen Austauschs zur Aufrechterhaltung und zum Ausbau der Qualität professionaler Leistungen als relevant erachten.

<sup>584</sup> Siehe dazu: Schütze, 1996, S. 187; Abschnitt 6.1.6.

Zehn Interviewpartnerinnen haben sich in dieser Hinsicht geäußert, wobei die Spanne der Form selbstvergewissernder Maßnahmen stark variiert und von der individuellen Reflexion des eigenen Handelns innerhalb eines zunächst zu definierenden Feldes<sup>585</sup> über die gemeinschaftliche Absprache von geplanten Leistungen im Team<sup>586</sup> bis hin zur Begleitung von Führungen anderer Museumspädagog\*Innen und anschließender Reflexion<sup>587</sup> reicht.

Dieser Befund für die museumspädagogische Praxis wirkt zunächst grundsätzlich positiv und selbstvergewissernd; dennoch muss diesem entgegengehalten werden, dass hier einerseits *keine* Rede ist von methodisch geleiteten Verfahren wie dem der Supervision und andererseits (eigener) Anspruch und museumspädagogische Wirklichkeit auseinandergehen. So äußerte bspw. Frau Brehm, die Leiterin der Einrichtung Nord, dass die gegenseitige Begleitung zwar wichtig ist – es dafür innerhalb des Arbeitsalltags jedoch kaum Möglichkeiten gibt, systematisch verläuft diese somit nicht:

Frau Brehm (Nord): „Das Problem ist, dass immer die Zeit, dass man halt das nicht oft ähm, ich müsste, man müsste es viel häufiger machen als es dann in der Realität wirklich der Fall ist, ne.“ (Nord, Brehm, Abs. 12/Zl. 78-80)

Für freie Mitarbeiter\*Innen kann eine solche Begleitung ebenfalls ein Desiderat darstellen. Die ebenfalls in der Einrichtung Nord tätige Frau Velde bringt dieses zum Ausdruck:

Frau Velde (Nord): „[I]ch hätte das durchaus ganz gerne, dass mal einer mitgeht (.) zum Beispiel und sich das mal anhört, was ich da erzähle und dann vielleicht auch mal Verbesserungsvorschläge bekomme, also konstruktive Kritik hätte ich schon gerne.

I: Und das passiert nicht so häufig, dass jemand mitläuft [Frau Velde: Nein].“ (Nord, Velde, Abs. 38-39/Zl. 205-209; Anp.: J. B.).

So lässt sich zum Abschluss der Auseinandersetzung mit der interaktionistischen Perspektive die bereits während der theoretischen Aufarbeitung getroffene Feststellung aufrecht erhalten, dass die Museumspädagogik im Kontext dieses professionstheoretischen Modells gegenwärtig nicht als Profession zu verstehen ist. Wobei diesbezüglich weniger die

<sup>585</sup> Siehe dazu: Süd-West, Weihe, Abs. 72/Zl. 610-615.

<sup>586</sup> Siehe dazu: West II, Kasimir, Abs. 42/Zl. 188-196.

<sup>587</sup> Siehe dazu: Nord, Brehm, Abs. 8/Zl. 32-45.

Ansprüche der Museumspädagogik selbst hier ausschlaggebend sind, sondern viel eher das ‚Wie‘ Museumspädagogik derzeit innerhalb der Museen agiert oder überhaupt: agieren kann. Institutionelle Einflüsse und die durch die Nutzer\*Innen an sie herangetragenen Ansprüche werden hier als einflussnehmende Faktoren sichtbar.

### 19.1.3 Die Perspektive der funktionalen Differenzierung auf Profession im Kontext der Empirie

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung des Interviewmaterials ergeben auch für das professionstheoretische Modell der funktionalen Differenzierung, wie es von Stichweh (2006) vorgelegt wurde, keine Möglichkeit, die Museumspädagogik orientiert an diesem als Profession zu bezeichnen. So wurden zwar auch innerhalb dieser Kategorie, orientiert an den Operationalisierungen zum Modell<sup>588</sup>, Kodierungen vorgenommen, doch auch hier kann schlussendlich die explizite Qualität der Handlungen innerhalb der Praxis, des Kontakts zu den Besucher\*Innen oder auch die des Fachwissens nicht die in Abschnitt 12.1.5<sup>589</sup> getroffene Einschätzung des Nichtvorhandenseins eines Professionsstatus revidieren. So kommt beispielsweise kunsthistorisches Fachwissen während der Ausübung der museumspädagogischen Praxis zur Anwendung:

I: „Auf was für Quellen oder Literatur greifen sie da zurück, wenn Sie sich vorbereiten?“

Frau Neumann: Es gibt den Ausstellungskatalog. In dem Ausstellungskatalog werden bestimmte Quellen zitiert. Ähm (.), da kann ich dann auch immer noch mal weitergucken. Dann, ähm (.) gibt es (.) eben das Zusatzmaterial, was mir bereitgestellt wird und entsprechende Kunstlexika. Ähm (.), zum Beispiel, bei Künstler X. Der hatte eine Kirche konstruiert wo Künstler Y die Fenster zu machen sollte. Und dann, äh, recherchiere ich auch noch etwas über Künstler Y. Ähm, und innerhalb der (.), hm freien Mitarbeiter werden dann auch noch, ähm, wenn da dann noch mal Material für besonders gut erachtet wird, das war jetzt zum Beispiel eine Dissertation über Künstler X, die dann geprüft wurde und auch für (.) seriös empfunden wurde, die dann auch noch mal an alle weitergeleitet wurde, so.“ (West I, Neumann, Abs. 69-70/Zl. 283-295)

<sup>588</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.3.

<sup>589</sup> Die theoriebasierte Abwägung der möglichen Verortung der Museumspädagogik innerhalb des professionstheoretischen Modells funktionaler Differenzierung.

Die Ansicht der Notwendigkeit einer speziellen, geregelten – museums-  
pädagogischen – Ausbildung ist bei den Interviewpartnerinnen jedoch  
nicht so weit verbreitet. Frau Kasimir (West II) äußert bspw.:

Frau Kasimir (West II): „Und darum bin ich kritisch, ob man eine  
Ausbildung wirklich machen kann. Ob eine Professionalisierung in  
Form einer Ausbildung, wo ich mehrere Semester irgendeinen be-  
stimmten Fachbereich (.) abarbeite, ob das wirklich was bringt. Denn  
das hängt, steht und fällt mit dem Menschen der das, der das vermit-  
telt.“ (West II: Kasimir, Abs. 118/Zl. 774-778)

Die eigentliche Vorbereitung auf den Beruf wird auch von anderen Inter-  
viewpartnerinnen eher individuell geleistet und sichergestellt. Frau Weig  
(Süd-Ost) drückt diesen Zustand wie folgt aus:

Frau Weig (Süd-Ost): „Ja, also ich glaube man braucht ähm auf jeden  
Fall eine wissenschaftliche, irgendwie einen wissenschaftlichen Hin-  
tergrund, also irgendein Studium, denke ich schon. Man muss sich mit  
ähm in unserem Fall, mit der Kunst auskennen, ich glaube nicht, dass  
es jetzt unbedingt die Kunst sein muss, die wir hier haben. Das war in  
meinem Fall so, ich habe wirklich in meinem Studium viel mit äh  
konkreter Kunst gemacht, das was hier auch ist. Ich glaube aber auch,  
dass man sich das anlesen kann, man muss nur wissen, wie man wis-  
senschaftlich arbeitet. Und das muss man glaube ich schon lernen.  
Und natürlich, das merke ich auch oft, idealerweise hat man auch ähm  
Pädagogik studiert. Das ist schon so oder i r g e n d w a s Pädagogi-  
sches gemacht, das habe ich aber nicht. Was mir auch manchmal äh  
begegnet, dass das schwierig ist, also ich habe äh, ich hätte gerne  
mehr Zeit, mir noch solche Grundlagen anzulesen. Das habe ich hier  
aber meistens nicht. Ähm ich versuche das privat so ein bisschen auf-  
zuarbeiten. Ähm also ich denke, ich komme auch so gut klar, ich  
glaube nicht dass es zwingend notwendig ist, aber so das Optimale ist  
glaube ich schon Kunstgeschichte, oder Kunstwissenschaft, was ich  
gemacht habe, ist im Grunde das gleiche und äh was Pädagogisches ist  
auf jeden Fall sehr hilfreich, glaube ich, wenn man das hat.“ (Süd-Ost,  
Weig, Abs. 36/Zl. 317-334)

Frau Neumann (West I) äußert sich in analoger Weise:

„I: Braucht man denn auch dann eine besondere Ausbildung in ir-  
gendeiner Form? (4)

Frau Neumann: Ähm, also ich hab ja, ähm, nun nicht eine pädagogi-  
sche Ausbildung gemacht (2), hab aber Erfahrung dann in der Grund-  
schule gesammelt. Also ich glaube, das kann eine gute, also das kann  
ist, sehr sehr gut zu empfehlen, wenn man dann mal in der Schule ge-  
wesen ist. (5) Und es gibt, ja ich kenne keine klassische Ausbildung,  
die wirklich jetzt da hinführt, das zu machen.“ (West I, Neumann,  
Abs. 31-32/Zl. 143-149)

Gegenwärtig kann danach wohl eher nicht von einer Verfügung oder dem  
Zur-Anwendung-kommen eines bereits in akademische Lehrbarkeit über-

fürten Fachwissens gesprochen werden. Und auch die bewusste Kultivierung, Kodifizierung und Vertextung des beruflichen (Fach-)Wissens scheint entsprechend demnach eher gering ausgeprägt zu sein.<sup>590</sup> Stichweh (2006, S. 3) sieht diese Aspekte jedoch als zentrale Elemente von Profession.

Weiterhin ergibt die Inhaltsanalyse, dass auch die Interviewpartnerinnen im Rahmen der Ausübung ihrer Tätigkeit ihr Spezialwissen oder Fachwissen primär in Richtung der Vermittlung von Musealien, Ausstellungsgegenständen, dem Museum selbst oder zur Vermittlung zwischen dem Gegenstand Kunst und Besucher\*Innen nutzen.

Frau Piel (West I): „Also, äh, ich wünsche mir, dass die Leute, äh, wie gesagt, Schulklassen sind da ein bisschen die Ausnahme, weil jedes Kind ja nicht freiwillig kommt, sondern nur der Lehrer freiwillig kommt, der das für seine Schulklasse gebucht hat. Und trotzdem hab ich das Gefühl oder die Hoffnung dass ein solcher Schulklassenbesuch ein positives Erlebnis ist für einen Schüler oder eine Schülerin. (.) Nein, ich wünsche mir, dass ein Museum, äh, unser Museum besucht wird und die Leute eigentlich so ein ganzheitliches Erlebnis haben von, idealiter, äh, eine als angenehm empfundene Architektur, was nicht immer klappen wird. Aber auch von der Inneneinrichtung her, sozusagen, eine Architektur, in der man sich gerne bewegt, eine Ausstellung, die einen interessiert, auch wenn man mit vielleicht dem Künstlernamen am Anfang noch nichts anfangen konnte. Dass man rausgeht und sagt: ‚Das war aber doch ein interessanter Künstler‘ und dass man dann vielleicht auch noch sagt: ‚Durch die Art und Weise der Vermittlung von Film bis Audioguide bis Führung, die ich mitgemacht habe, habe ich etwas noch inhaltlich gelernt und mitgenommen‘.“ (West I, Piel, Abs. 68/Zl. 550-565)

Für die Persönlichkeitsentwicklung der Besucher\*Innen mögen diese Ziele der Arbeit wichtig sein und ggf. k a n n innerhalb solcher Prämissen gebildet oder gelernt werden: also durchaus eine Anregung der in Abschnitt 6.1.3 genannten Prozesse der Strukturänderung, des Strukturbaus oder der Identitätserhaltung der Nutzer\*Innen von professionellen Leistungen (siehe dazu auch: Combe & Helsper, 2002, S. 31). Die museumspädagogische Leistung wird (nach Einbezug der Beschreibungen der Praktikerinnen) im Rahmen ihrer gegenwärtigen Ausprägung(en) jedoch nicht zu einer für die Besucher\*Innen existentiellen Leistung, ohne welche sie z. B. ihr Leben nicht fortsetzen könnten. Die Interviewpartnerin-

<sup>590</sup> Für diese Annahme sprechen auch die innerhalb der Abschnitte 11.4 und 19.3.2.3 dargestellten Erkenntnisse bezüglich museumspädagogischer Forschung und Forschungskompetenz.

nen scheinen sich dieser Unterscheidung von anderen Berufen teils auch gewahr zu sein:

„I: Also ich habe jetzt beide Begriffe genommen, weil Sie so ein bisschen unterscheiden. Ich könnte auch einfach fragen, ob die Museumspädagogik, (.) ob das ein besonderer Beruf ist.

Frau Menzel: Ähm, (3) ja natü-, sehe ich natürlich auch s- ja, muss ich natürlich bejahen, gerade wenn ich finde, dass es Relevanz hat. Ähm, (.) aber ich glaube, dass ähm, dass zum Beispiel die Pädagogik natürlich (.) manchmal gerade bei dem Beruf zu kurz kommt. Weil, ähm, wir natürlich nicht dieselben Möglichkeiten haben wie jetzt eine Kindergärtnerin, wie eine Erzieherin, wie eine Grundschullehrerin, um jetzt mal bei der Altersgruppe zu bleiben, die die Möglichkeit hat, die Kinder wirklich in Jahren hinweg mit zu erziehen. Mit zu f- formen, zu prägen. Ähm, bei uns ist es so, wir sehen die Klassen anderthalb Stunden, kennen noch nicht mal die Namen der Kinder, versuchen natürlich den Besuch interessant zu gestalten, versuchen auch, Wissen zu vermitteln, versuchen dieses Interesse zu wecken und so weiter und so fort. Ähm, aber es ist natürlich schwierig, (.) jetzt diese diese reine Pädagogik äh diese individuelle Pädagogik durchzuführen. Das ist eigentlich, würde ich sogar sagen, fast unmöglich ((Frau Menzel lacht kurz))\*.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 57-58/Zl. 410-426)

D. h. dass innerhalb des Museums/der museumspädagogischen Ziele prinzipiell schon in Richtung eines Strukturaufbaus gearbeitet werden könnte, die gegenwärtig dominante Angebotsstruktur widerspricht allerdings diesen Absichten. Die i. d. R. n i c h t gegebene ‚besondere Dichte‘ des Kontakts (welche professionales Handeln im Kontext des professionstheoretischen Entwurfs der funktionalen Differenzierung auszeichnet) wird hier ebenfalls ersichtlich: Die Unterstützungsleistung der Besucher\*Innen bezieht sich, wie oben dargestellt, vordergründig auf das Verstehen von Kunstwerken etc. – nicht auf die Bewältigung von fundamentalen Problemen der individuellen Existenz der Besucher\*Innen, etwa die Wiederherstellung körperlicher Gesundheit – womit schlussendlich die Qualität des Kontakts eine andere ist als die innerhalb eines Settings der professionalen Leistungserbringung.

Diese Qualität betrifft ebenso die durch die Museumspädagogik erhoffte Veränderung der Nutzer\*Innen im Sinne des Teilsystems. Die auf Theoriebasis getroffenen Annahmen bestätigen sich hier. So steht als Kernziel der Veränderungsbestrebungen im Sinne des hier involvierten Teilsystems (siehe dazu: Demszky von der Hagen & Voß, 2010, S. 765) auch nicht etwa eine ‚gerechtere Gesellschaft‘, die Linderung existentieller

Notlagen oder körperlicher Leiden im Raum sondern die geistige Öffnung der Besucher\*Innen für die Inhalte des Museums – also für Kunst; die Möglichkeit erfahren zu können, was ein Museum überhaupt ist/möchte und ebenso dazu beizutragen, dass die Besucher\*Innen dieses (oder andere Museen) erneut/des Öfteren zu besuchen:

„I: Kann sowas denn gelingen, so eine Auseinandersetzung, wenn man jetzt wirklich nur anderthalb Stunden hier ist?

Frau Brehm: Nein das kann nicht, aber man kann einen ersten Impuls geben. Und man kann den Ort (.) zeigen und man kann zeigen und da da müssen wir dran arbeiten, also da müssen wir noch vielmehr. Also dieser Ort Museum muss irgendwann etwas sein, wo man sagt ‚Ach, weiß ich nicht, also ich war jetzt da aber irgendwie war es da total schön, da gehe ich noch mal hin‘. Dieses Gefühl muss man kriegen und in der, auch da, ich schließe uns da überhaupt nicht aus.“ (Nord, Brehm, Abs. 83-84/Zl. 539-546)

Wobei es sich zwar um anspruchsvolle Ziele handelt, die Qualität dieser aber eben nicht denen der Ziele professionaler Leistungen im Sinne der funktionalen Differenzierung entsprechen: da es sich bei den genannten (etwa ‚zu einer Museumsbesucherin‘/‚einem Kunstgenießer‘ werden) nicht um zentrale Aspekte des menschlichen Lebens bzw. der Lebensbewältigung handelt.

Dass zwar auch auf empirischer Ebene hingegen wiederholt deutlich wurde, dass der Erfolg museumspädagogisches Handelns/museumspädagogischer Angebote mit von den Besucher\*Innen abhängt und diese das Handeln (auch in einer nicht vorhersehbaren Weise) beeinflussen können<sup>591</sup>, kann hier nicht als entscheidender Faktor für die Zusprache des Status einer Profession ausreichen. Zumal auch diesbezüglich das Scheitern von Angeboten nicht mit einer dadurch etwaig gegebenen Gefährdung der weiteren Existenz der Besucher\*Innen/Inanspruchnehmer\*Innen in Zusammenhang gebracht wurde. Vielmehr erscheint die Möglichkeit, dass ein Angebot nicht in der gedachten Form durchgeführt werden kann oder zuvor gesetzte Ziele nicht unbedingt erreicht werden können als allgegenwärtiges Moment der Arbeit, welches sich (einerseits wohl

<sup>591</sup> Als Beispiel kann das weiter oben eingangs abgebildete Zitat von Frau Brehm (Nord) zur Installation neuer Vermittlungsformate dienen. Die Besucher\*Innen nehmen darauf unweigerlich Einfluss – so dass schlussendlich Aufwand und Nutzen der Entwicklung neuer Formate nicht abschließend planbar erscheinen. Als weiteres Beispiel für die Einflussnahme der Nutzer\*Innen auf die Angebote können etwa desinteressierte (Zwangs-) Besucher\*Innen im Rahmen von Schulklassenführungen gelten, mit welchen innerhalb der Praxis irgendwie zurechtgekommen werden muss (siehe dazu: Süd-Ost, Weig, Abs. 44/Zl. 413-433).

auch bedingt durch den kurzen Kontakt) kaum vermeiden lässt (und andererseits als Motivation für die eigene Weiterentwicklung genutzt werden kann).

#### 19.1.4 Die strukturtheoretische Perspektive auf Profession im Kontext der Empirie

Der von Oevermann (1996) vorgelegte, strukturtheoretische Entwurf zu Profession kann nach einer methodischen Auswertung des empirischen Materials ebenso nur innerhalb eines eingeschränkten Umfangs als Folie zur Begründung eines museumspädagogischen Professionsstatus herangezogen werden.

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen konnten die in Abschnitt 12.1.6 getroffenen Schlüsse bezüglich einer nicht gegebenen Zuerkennungsmöglichkeit des Professionsstatus nicht aufheben. So ergaben sich innerhalb der Interviews etwa keine Hinweise darauf, dass im Rahmen museumspädagogischer Praxis schwerwiegende, lebenspraktische Krisen der Besucher\*Innen aufgearbeitet werden. Dennoch lässt sich die Annahme aufrecht erhalten, dass Unterstützungsleistungen geboten werden, welche dazu beitragen sollen, sich neuen oder ungewohnten Gegenständen zu öffnen:

Frau Menzel (Süd-West): „Ähm, aber ich würde auch nicht sagen, dass ich mich überwiegend als Wissensvermittlerin sehe, weil es eben ganz stark auch darum geht, diesen Dialog eigentlich hervorzurufen. Also das ist glaube ich, ein bisschen gehört das so zur Methodik des Hauses auch. Dass es, ähm, dass es vor allem darum geht, ob jetzt jung oder alt, dazu zu ermutigen, in einen Dialog zu treten über die Kunst oder auch über die Kunstwerke hinaus. Und die darin zu bestärken, wie sie für sich selber die Kunst erschließen.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 10/Zl. 63-69)

Eine mögliche Bedrohung leiblicher oder psychosozialer Integrität wurde, wie auch innerhalb der Diskussion zu den weiteren professionstheoretischen Modellen deutlich geworden sein dürfte, im Kontext museumspädagogischen Handelns jedoch nicht ersichtlich. Ebenfalls konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, dass museumspädagogische Leistungen oder die Erschließung von Kunst/Musealien zentrale Momen-

te zur Sicherung lebenspraktischer Autonomie der Besucher\*Innen darstellen.<sup>592</sup>

Was die Statuierung eines professionalen Arbeitsbündnisses angeht muss nach der Einholung weiterer, empirischer Informationen aus dem Feld eine Neueinschätzung der auf Theoriebasis getroffenen Erkenntnisse vorgenommen werden: so erscheint auf Ebene der Theorie die vornehmlich angenommene Freiwilligkeit der Wahrnehmung museumspädagogischer Angebote durch Museumsbesucher\*Innen als strukturtheoretisch professional anmutend. Allerdings zeigt das empirische Material hier, dass innerhalb der Praxis der Umfang ‚museumspädagogischer Zwangsangebote‘ größer zu sein scheint als zuvor angenommen und auch durch die Praktikerinnen selbst recht wenig grundsätzliche Kritik an solcherlei Settings geübt wird<sup>593</sup>. Museumspädagogischer Zwang beginnt bei (von Lehrkräften einmalig organisierten) Schulklassenführungen (an denen die Schüler\*Innen teilzunehmen haben; dabei handelt es sich um eine typische museumspädagogische Aufgabe) und erstreckt sich bis hin zu mehrjährigen Kooperationsprogrammen unter Einbindung des Schulamts sowie annähernd aller Schulen einer Stadt/eines Schulbezirks, deren Klassen dann regelmäßig in die Einrichtung kommen:

„I: Und an wen richten sich die Konzepte dann?

Frau Eichhorn: Ja, da wir ja hier (.) ja nur eine Kraft im Museum haben, die festangestellt ist, sind die Konzepte beschränkt auf Konzepte für die *V o r s c h u l e*. Vorschulkinder in den Kindertagesstätten von XX-Stadt und dann auf die Klasse 1-4. Dort, ähm (.) auch alle Grundschulen von XX-Stadt. Privat- oder auch Regelschulen. Und diese Konzepte sind dann, äh, auch gestaffelt. Also 1. Klasse hat ein besonderes Konzept bis zur 4. Klasse. Dass muss man nicht unbedingt regelmäßig besuchen. Man kann also auch nur in der 4. Klasse kommen oder auch nur in der 1. kommen. Ist aber schön, wenn man diesen Besuch in einem Museum (.) und hier auch die Bindung an das, äh, zeitgenössische Museum dazu benutzt, dass man jedes Jahr kommt. Äh, das finde ich für einen Schüler ganz schön, dass er damit rechnet, dass er hierher geht. Und dass er auch eine gewisse Tradition dann entwickelt, denn so wird man ja auch zum Museumsbesucher, nur einmal, (.) wird es schwierig sein. Also das ist dann auch so, für die Klassen, weiterführenden Klassen haben wir dann nur Führungen im

<sup>592</sup> Zu diesen Aspekten professionales Handeln im Sinne der Strukturtheorie siehe: Abschnitt 6.1.5; Abschnitt 12.1.6; Combe & Helsper, 2002, S. 33.

<sup>593</sup> Die Grundsätzlichkeit des Umstands, dass Schulklassen überhaupt in die Einrichtung kommen ‚müssen‘ wird von den Interviewpartnerinnen nicht kritisiert – lediglich die Ausgestaltung dieser zwangsmäßigen Aufenthalte ist Thema; wie sich im weiteren Verlauf des Abschnitts noch (anhand einiger Interviewausschnitte) zeigen wird.

Angebot. Das heißt, die werden auch äh schriftlich vermittelt, über Schulamt, ne, werden die ähm, Flyer erstellt oder Arbeitsblätter sind das. (.) Äh, und die da wird dann gesagt, was für eine Ausstellung äh stattfindet und welches Thema, das Thema wird dann immer auch beschränkt, äh, da ich ja den Lehrplan kenne, äh, weiß ich ja, was sage ich Klasse 9, meinetwegen Konstruktivismus oder Paul Klee und so weiter. Oder Klasse 12 meinetwegen Gruppe Cobra, ne, oder Künstlergruppe Cobra. Ähm, und so werden die Schulen dann eben auch involviert, weiterführend.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 5-6/Zl. 15-37)

Womit hier auch von der oben zitierten Frau Eichhorn (Ost) indirekt angesprochen wird, weshalb diese Form der Museumspädagogik, also die Schulklassenführung, auch seitens der Museumspädagogik als wichtig erachtet wird (und deshalb wohl auch keine grundsätzliche Infragestellung erfährt): insofern Kinder oder Jugendliche das Museum gar nicht besuchen/kennenlernen – oder keine Bindung zu diesem aufbauen können – werden sie sich zukünftig wohl nicht ohne Weiteres zu regelmäßigen Museumsbesucher\*Innen entwickeln. Was aus Perspektive des Museums bzw. der Museumspädagogik eine doppelte Relevanz hat: einerseits möchte Museumspädagogik (hier im Kunstmuseum) Besucher\*Innen und Nicht-Besucher\*Innen für Kunst begeistern – was wahrscheinlich auch innerhalb der diversen, weiter oben eingebrachten Zitate der Interviewpartnerinnen deutlich geworden sein dürfte. Andererseits brauchen Museen (allein schon aus ökonomischen Gründen) Besucher\*Innen – diese müssen irgendwo herkommen.<sup>594</sup>

Dennoch steht auch im Kontext der Schulklassenführung die Bearbeitung der Interessen der Schüler\*Innen innerhalb der Interviews bzw.: aus Perspektive der Interviewpartnerinnen eindeutig im Vordergrund – und nicht die Abarbeitung eines extern vorgegebenen Lehrplans.<sup>595</sup> Für die Interviewpartnerinnen ergab sich diesbezüglich der Anspruch, zwischen verschiedenen Interessen (Lehrer\*Innen/Schüler\*Innen) abzuwägen und ggf. einen Mittelweg zu finden.

Frau Loy (Nord): „Und das mit der Meinung der Lehrer ist äh schwierig, weil die was ganz anderes wollen. Die wollen natürlich wirklich Hintergrundwissen für die Schüler haben, dass sie ähm, dann in der Schule damit noch irgendwie was anfangen können. Also das ist für die Lehrer wichtiger.“

<sup>594</sup> An dieser Stelle klingt Mörschs (2011) ‚reproduktiver Diskurs‘ der Kunstvermittlung durch. Siehe dazu: Abschnitt 10.2.1.

<sup>595</sup> Siehe dazu auch den Abschnitt 19.3.1.4. Die dort dargestellten Ergebnisse zum museumspädagogischen Bildungsverständnis/Bildungsanspruch decken sich mit dieser Annahme.

I: Und was ist für Sie wichtiger?

Frau Loy: Ähm, sowohl als auch, also eine Mischung. Also ich finde es wichtiger, tatsächlich dann erst mal auf die Schüler einzugehen und mit denen gemeinsam zu überlegen, was gucken wir uns an? Und dann kann man (.) so Hintergrundinformationen, wenn sie denn wirklich wichtig sind, äh hinterher irgendwie mit einfließen lassen. Aber nicht unbedingt in erster Linie. (2)“ (Nord, Loy, Abs. 61-63/Zl. 254-263).

Womit sich hier im zweiten Anlauf eine inhaltliche Passung mit der Forderung Oevermanns ergibt, eben nicht auf Basis von Zwang und Pflicht mit den Inanspruchnehmer\*Innen professionaler Leistungen zu interagieren sondern orientiert an deren Interessen bzw. auf Basis deren Neugier (in Bezug auf den Kontext Schule). Die interviewten Museumspädagoginnen stellten insgesamt dementsprechend auch eher die Bearbeitung der Interessen der Besucher\*Innen bzw. die individuelle ‚In-Relation-Setzung der Besucher\*Innen mit den Exponaten‘ in den Vordergrund und nicht das Beharren auf einer (nachhaltigen) Vermittlung von Faktenwissen. Frau Brehm (Nord) möchte diesbezüglich die Besucher\*Innen zunächst für die ausgestellten Gegenstände begeistern – bevor es um Faktenwissen geht:

„I: Sollen die auch (.) wissen, welcher Künstler was gemalt hat und wann und wozu?

Frau Brehm: Das könnt- also das wäre mir nicht das Zentrale, was sie wissen müssen. Ich glaube, dass man es wissen will, wenn man irgendwann was über die Kunst gelernt hat, denn dadurch kommt das von ganz automatisch. Das ist aber nicht, ich glaube, dass war der klassische Bildungsanspruch, den die Museen früher hatten. Ich glaube, dass ähm über die lustvolle Auseinandersetzung mit Kunst der Wille von ganz allein kommt zu wissen, wer hat das denn eigentlich gemalt? Und deswegen muss d- ich eigentlich nur die Begeisterung für ein Bild wecken und dann guckt man schon von alleine nach. Und das muss- können die auch alleine machen, dafür brauchen sie mich nicht mehr.“ (Nord, Brehm, Abs. 33-34/Zl. 235-245)

Frau Schrag (Süd-Ost) argumentiert in Bezug auf Kinder und Jugendliche in ähnlicher Weise:

„I: Ist das denn auch wichtiger, also emotionale Ebenen anzusprechen, als, ich sag mal so, rein formales Wissen?

Frau Schrag: Ja, das finde ich schon, weil dadurch denke ich, vermittelt man auch irgendwie die Lust, öfter mal so ein Bild anzugucken, wenn man weiß ‚Ich werde da jetzt nicht zugetextet‘ mit was weiß ich, der ist dann und dann geboren und dann und dann gemalt und das gehört in die und die Richtung. Ähm sondern eher so ‚Was sagt mir das Bild jetzt? Was kann ich damit anfangen? Warum finde ich das nicht

schön?’ also so in die Richtung, das ist mir eigentlich das Wichtigere.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 120-121/Zl. 483-491)

Museumspädagogik tritt demnach also auch auf Ebene der Praxis besucher\*Innenorientiert auf, wodurch im Sinne des strukturtheoretischen Professionsmodells eine Orientierung in Richtung professionales Handeln gegeben ist. Allerdings bleibt auch bezüglich dieses Aspekts fraglich, inwieweit die individuellen Interessen der Besucher\*Innen schlussendlich berührt werden können – insbesondere wenn von Museumspädagog\*Innen mit Gruppen (Schulklassen) innerhalb eines einmaligen, eng begrenzten Zeitfensters gearbeitet wird. Oevermanns ‚stellvertretende Deutung‘<sup>596</sup> individueller Bedürfnisse des Gegenübers lässt sich im museumspädagogischen Hauptgeschäft wohl nicht durchführen – zumindest nicht auf einem Level, wie es innerhalb professionellen Handelns geleistet wird.

Innerhalb der Praxis weniger dominante Angebotsformen, wie etwa längere, (außer-)schulische Projekte, bspw. mit gesellschaftlich benachteiligten Jugendlichen, wie die festangestellte Frau Schrag (Süd-Ost) sie nennt<sup>597</sup> (und favorisiert), bieten hier bessere Möglichkeiten zur Ermittlung individueller Bedürfnisse – allerdings handelt es sich bei solchen Angeboten nicht unbedingt um den museumspädagogischen Alltag<sup>598</sup> oder den Schwerpunkt museumspädagogischer Tätigkeit, wie er sich innerhalb des empirischen Materials zeigt.

So kann die Museumspädagogik auch vor der Folie der strukturtheoretischen Professionstheorie unter den innerhalb der Empirie gegebenen Bedingungen nicht als ‚vollwertige‘ Profession verstanden werden. Eine Verschiebung der Angebotsformate könnte sie jedoch zumindest weiter in diese Richtung rücken.

<sup>596</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.5.

<sup>597</sup> Siehe dazu: Süd-Ost, Schrag, Abs. 117/Zl. 451-459.

<sup>598</sup> Wahrscheinlich erst recht nicht um den museumspädagogischen Alltag der großen Zahl freier Mitarbeiter\*Innen.

### 19.1.5 Zusammenfassende Betrachtung der Variable 1

Im Anschluss an die umfassende Aufarbeitung der die Untersuchung vorantreibenden (Teil-)Fragestellung, die sich damit beschäftigt ob es sich bei der Museumspädagogik um eine Profession im Verständnis eines der hier einbezogenen professionstheoretischen Modelle handelt, muss die zusammenfassende Antwort lauten: *N e i n*.

Warum muss diese Antwort so ausfallen? Zunächst hat sich auf Ebene der theoretischen Aufarbeitung<sup>599</sup> ergeben, dass der Museumspädagogik, insofern sie innerhalb ihrer Praxis so realisiert wird wie innerhalb der Fachliteratur geschildert, gegenwärtig entlang an keinem der hier einbezogenen professionstheoretischen Modelle der Status einer Profession zuerkannt werden kann, ohne diesbezüglich deutliche Abstriche an damit verbundenen Merkmalen in Kauf zu nehmen. Dies betrifft sowohl die eher formalen Merkmale, welche für einen solchen Status sprechen (können) (bspw. fachlich begründete Entscheidungsfreiheit, hohe gesellschaftliche Anerkennung, Autonomie) als auch die inhaltliche Schematik museumspädagogischen Handelns – womit hier insbesondere die Qualität der Beziehungen und die (existentielle) Relevanz dieses Handelns für die Inanspruchnehmer\*Innen gemeint sind. Die praktische Verwirklichung dieser Aspekte erschien während der theoretischen Aufarbeitung entweder vollständig nicht gegeben (bspw. Schützes (1996) Lizenz und Mandat) oder nur in einem so geringen Rahmen ausgeprägt (bspw. die Falldeutung nach Oevermann (1996)), dass hier kaum von einem *p r o - f e s s i o n a l e n* Handeln gesprochen werden kann.

Während der Auswertung des empirischen Materials hat sich somit gezeigt, dass sich diese bereits auf theoretischer Ebene entwickelten, analogen Feststellungen zur Museumspädagogik nicht durch stark abweichende, relativierende Schilderungen/Ergebnisse umstoßen ließen. Vielmehr hat eine empirische Untermauerung dieser Ergebnisse stattgefunden – die angetroffene Praxis hat insofern bestätigt, was auf Ebene der Theorie

---

<sup>599</sup> Teil I der Untersuchung.

bzw. der theoretischen Auseinandersetzung bereits vermutet und/oder gefolgert<sup>600</sup> wurde.

Diese ‚Vermutungen‘ führten jedoch nicht lediglich weg von dem Anspruch, Museumspädagogik als Profession anerkennen zu können sondern schlossen auch ein, dass durchaus *professionale Momente* im Kontext museumspädagogischen Handelns gegeben sind. So lassen sich etwa auch Spuren des Strukturkerns professionalen Handelns (Kraul et al., 2002a, S. 8; Abschnitt 6.1.7) im museumspädagogischen Kontext wiedererkennen. Orientiert an der Verdichtung dieses Strukturkerns durch Ewert (2008, S. 55 f.; Abschnitt 6.1.7), kann als zutreffend erachtet werden, dass museumspädagogisches Handeln in makrosozialen Zusammenhängen stattfindet und als Antwort auf Modernisierungsprozesse gewertet werden kann (diesbezüglich besonders hervorzuheben: die voranschreitende Öffnung der Museen für die allgemeine – nicht fachwissenschaftlich ausgebildete – Öffentlichkeit<sup>601</sup>). Weiterhin trifft auch auf museumspädagogisches Handeln zu, dass dieses innerhalb eines Arbeitsbündnisses stattfindet, welches als störanfällig bezeichnet werden kann – etwa wenn (wie weiter oben dargestellt) seitens Leistungserbringer\*Innen und Leistungsanspruchnehmer\*Innen unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, wie diese Leistung auszusehen hat.<sup>602</sup>

Ebenso ergeben sich jedoch in Bezug auf den Strukturkern professionalen<sup>603</sup> Handelns Einschränkungen bezüglich dessen Erfüllung. So findet das Handeln zwar in einem paradoxen Spannungsfeld statt, welches das Ausbalancieren widersprüchlicher Anforderungen erfordert (was von Ewert (2008) als Kennzeichen für das Handeln von Professionen gewertet wird) – das Ausmaß der Balance wird jedoch, wie sich wiederholt gezeigt hat, nicht unbedingt durch fachlich begründete Ansprüche der Mu-

<sup>600</sup> Siehe dazu: Abschnitt 12.1.7.

<sup>601</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.1.

<sup>602</sup> Der Aspekt der Nicht-Technologisierung professionalen Handelns ist m. E. allerdings in Bezug auf die Museumspädagogik, insofern diese Leistung als die reine, monodirektionale Führung von Museumsbesucher\*Innen verstanden wird, streitbar – die Etablierung des Audioguides als museales Standardangebot spräche dafür. Gleichsam wird der Audioguide seitens der Museumspädagogik vereinzelt jedoch auch kritisch gesehen (etwa durch Frau Brehm aus der Einrichtung Nord (Abs. 18/Zl. 132-154), da so kein direkter Kontakt zu den Besucher\*Innen hergestellt werden kann.

<sup>603</sup> Bzw. bei Kraul et al. (2002a) & Ewert (2008) als Strukturkern ‚professionellen‘ Handelns bezeichnet.

seumpädagogik geleistet. Beispielhaft kann hier die nicht gegebene Möglichkeit, über eine angemessene oder sinnvolle Gruppengröße für eine Führung zu bestimmen, genannt werden. Über diese entscheiden (in den meisten Fällen) nicht die Museumspädagog\*Innen (und auch nicht die Leiter\*Innen museumspädagogischer Abteilungen) sondern andere Stellen innerhalb der Einrichtung.

Eine ausführliche Beschreibung solche Gegebenheiten ließe sich anhand einer Kette von Beispielen geringer Einflussmöglichkeiten fortsetzen: die didaktisch sinnvolle Hängung von Bildern (nicht zu hoch, Abfolge der Hängung oder Schlüsselwerke nicht in zu engen Räumen), die Ausprägung museumspädagogischer Angebote (Arbeitstische in der Ausstellung oder eher auf dem Flur), gibt es ein Atelier – oder nicht usw.

Die Interviews haben dazu beigetragen zu verdeutlichen, dass die museumspädagogischen Abteilungen bezüglich solcher Entscheidungen nicht die fachliche Autorität bzw. organisationale Kompetenz haben – oder zumindest: umsetzen – um sich innerhalb realiter museumspädagogisch genuinen und sinnvoll erscheinenden Fragestellungen uneingeschränkt innerhalb der Hierarchie des Museums durchzusetzen. Die jeweilige Einrichtung entscheidet darüber, welche Stellung und damit auch: welche Kompetenzen der Museumspädagogik im Haus zukommen. Diese Situation steht einer Anerkennung der Museumspädagogik als Profession deutlich entgegen.

Auch wurde anhand des empirischen Materials nicht ersichtlich, dass diese Kompetenzverteilung die interviewten Museumspädagoginnen (ob freie oder leitende) vor Probleme stellt die so groß sind, dass von ihnen nicht mehr gehandelt werden kann bzw. eine entsprechende Wahrnehmung vorherrscht: trotz einer sehr wohl zumindest partiell auszumachenden Kritik (wenn es um zentrale Fragen der museumspädagogischen Leistungserbringung ging – wie etwa solche der weiter oben genannten Aspekte), der zu geringen Mitsprache und Entscheidungsbefugnisse, waren im Großen und Ganzen keine Bewegungen auszumachen, die eigene Lage diesbezüglich langfristig zu verbessern. Teils wurde sogar die Einschätzung getroffen, dass ein Mehr an Kompetenz auch mehr Arbeit be-

deutet – Arbeit die unter den jetzigen Anstellungsbedingungen kaum noch zusätzlich geleistet werden kann.

Insofern diesem soeben nachgezeichnetem Problemkomplex die von Meuser formulierten, allgemeinen Kennzeichen professionalen Handelns (siehe dazu: Meuser, 2005, S. 258; Abschnitt 6.1.1) gegenübergestellt werden, zeigt sich auch diesbezüglich, dass es sich bei der Museumspädagogik um keine Profession handelt. Nach Meuser orientiert sich das Handeln von Professionsangehörigen an aktuellen Forschungsergebnissen der Fachwissenschaft und wird über den Erkenntnisstand legitimiert – also es wird seitens Professionen so gehandelt, dass die neuesten Erkenntnisse leiten, ‚wie‘ man etwas tut oder welche Leistungen man anbietet – und nicht entsprechend des individuellen Geschmacks bzw. der Auffassung der Museumsleitung oder der Kurator\*Innen (sprich: basierend auf organisationaler Macht); also so wie es sich während der Auswertung der Interviews gezeigt hat.

Selbstredend sind die hier genannten Aspekte wohl auch gleichsam die von Ewert (2008) oder Kraul et al. (2002a) benannten Spannungsfelder, innerhalb welche professionales Handeln stattfindet und entsprechend unterschiedlicher Ansprüche (unterschiedlicher Seiten) ausbalanciert wird – aber die Museumspädagogik kann sich, wie es innerhalb des empirischen Materials deutlich wurde – dies betreffend lediglich in einigen bis wenigen Fällen durchsetzen und auch nur dann, wenn es die Organisationsstruktur der Einrichtung selbst so vorsieht, weil der Museumspädagogik ggf. ein besonderer Stellenwert innerhalb der Einrichtung eingeräumt wird. Ein Handeln, welches zu weiten Teilen unabhängig von Hierarchien und Autoritäten ist (vgl. Meuser, 2005, S. 258; Abschnitt 6.1.1), wurde innerhalb der Empirie jedenfalls nicht sichtbar – wohl eher das Gegenteil eines solchen.

Fernab solcher organisationsstruktureller Mangelerscheinungen bietet auch die Ausprägung des museumspädagogischen Handelns selbst nur in einem geringen Maße Möglichkeiten, dieses als professional zu bezeich-

nen. Im Rahmen des Kraul'schen Strukturkerns professionalen (bzw. professionellen) Handelns wird etwa festgehalten, dass das Handeln durch die Faktoren „Riskanz, Ungewissheit und Fehleranfälligkeit“ (Kraul et al., 2002a, S. 8) gekennzeichnet ist. Für andere (sozial-)pädagogische Bereiche, insbesondere jene welche sich mit existentiellen Problemen ihres Klientels beschäftigen und dementsprechende Hilfen leisten, erscheint dies gegeben und ohne Weiteres nachvollziehbar – für die Museumspädagogik und ihre gegenwärtige Angebotspalette eher nicht.

Wenn ein Angebot nicht wie gewünscht ‚funktioniert‘, ist im Anschluss weder jemand obdachlos, noch in ihrer/seiner Existenz bedroht, hat keinen Schulabschluss oder ist in ihrer/seiner Unversehrtheit gefährdet usw. Der Museumsbesuch und das Erlebnis des Museums haben dann lediglich nicht den seitens der Einrichtung oder der Museumspädagogik gewünschten Charakter (häufig ungefähr geschildert als: Erlebnis mit Bildungsanspruch)<sup>604</sup> gehabt. Was – wie es sich innerhalb der Empirie nochmals gezeigt hat – einerseits (leicht zynisch gesprochen) kein Weltuntergang ist, weil,

- (1) qualitativ anspruchsvolle Evaluationsprogramme, anhand welcher Verbesserungsnotwendigkeiten bezüglich der museumspädagogischen Leistung ersichtlich werden (könnten), innerhalb der Praxis nicht systematisch verfolgt werden<sup>605</sup> und
- (2) die Besucher\*Innen bedingt durch die gegenwärtig dominanten Angebotsstrukturen häufig wechseln.

Die Museumspädagogik ist im Kontext der meisten (und dominanten) Angebotsformen also nicht über einen längeren zeitlichen Verlauf (i. d. R. nicht mehr als ein paar Stunden) mit den gleichen Besucher\*Innen zusammen. Die systematische, längerfristige Zusammenarbeit mit den gleichen Personen (und orientiert an einem bestimmten ‚Curriculum‘) ist nicht das Kerngeschäft – dieses bilden (wenn man die Interviewinhalte insgesamt einschätzt) nach wie vor die Führungen (die dementsprechend innerhalb der Interviews das Dauerthema bzw. die Hintergrundfolie für die Beschreibungen der individuellen museumspädago-

<sup>604</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.2; Abschnitt 19.3.1.4.

<sup>605</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.4; Abschnitt 19.3.2.3.

gischen Praxis lieferten). Eine (wirklich) besondere, enge, gegenseitige Vertrauensbeziehung zwischen den Parteien ist so wohl auch im 21. Jahrhundert nicht die Regel (womit ein weiterer Aspekt professionales Handelns nicht umfassend gegeben ist bzw. verwirklicht wird).

Zudem wirkt sich schlussendlich auch noch der Anspruch der Nutzer\*Innen auf diese Beziehung aus. Diese erwarten von den interviewten Museumspädagoginnen vielleicht Leistungen wie die Unterstützung beim ‚Verstehen‘ von Kunstwerken oder der Einrichtung selbst – aber nicht eine Unterstützung bei der Lebensführung und Lebensbewältigung. In keinem der Interviews wurden solche Erwartungen/Ansprüche an die eigene Leistung deutlich oder zumindest von den Museumspädagoginnen angerissen. Die Qualität der Beziehung zwischen Museumspädagog\*Innen und Besucher\*Innen/Nutzer\*Innen erscheint damit nicht professionell.

Ein weiterer Aspekt welcher gegen ein professionales Handeln spricht ist der Umstand, dass innerhalb der Museumspädagogik i. d. R. mit oder über ‚Zielgruppen‘ operiert wird. Präzise Zielgruppen sind Kinder und Jugendliche, Erwachsene, Senior\*Innen; gelegentlich wurden von den Interviewpartner\*Innen auch Migrant\*Innen genannt. Die Leistungen werden entsprechend auf Zielgruppen abgestimmt – nicht auf individuell zu ergründende Einzelfälle. Die Interviewpartnerinnen versuchen innerhalb dieser Aufgliederung der Besucher\*Innen zwar auch mit Einzelfällen zu interagieren – viel mehr an Möglichkeiten für ein solches Handeln bleibt ihnen allerdings auch nicht übrig, denn: mehr gibt die gegenwärtig dominante Angebotsstruktur nicht her. Bevor innerhalb dieser Beziehungen aufgebaut werden könnten, sind die Besucher\*Innen zumeist allerdings nicht mehr in der Einrichtung.

Ebenfalls konnten auch innerhalb der Interviews keine für Professionen typische Systeme der fachlichen Selbstkontrolle festgestellt werden. Die Interviewpartnerinnen berichten zwar von teils gegebenen Möglichkeiten zu einer gegenseitigen Vergewisserung über das fachliche Handeln. Diese Möglichkeiten changieren jedoch vom Umfang her von Einrichtung zu

Einrichtung und erscheinen zudem größtenteils eher unsystematisch/unverbindlich geregelt; sie sind eher informeller Natur.

Eine einheitliche Zugangskontrolle zum Feld oder die Verpflichtung auf bestimmte, ethische Richtlinien wurde innerhalb der Interviews ebenfalls nicht ersichtlich.

Schlussendlich mag es entgegen dieser hier getroffenen Einschätzungen zur Ausgestaltung der museumspädagogischen Praxis Einwände geben.

Es wird auch nicht bestritten, dass (es) auf Ebene einzelner Einrichtungen

- Angebote oder Formen der Kunstvermittlung gibt, welche den Aufbau von Beziehungen zwischen Museumspädagog\*Innen und den Nutzer\*Innen museumspädagogischer Angebote ermöglichen
- die Qualität der Arbeitsbeziehung professionellen Ansprüchen wie denen, welche bspw. im Rahmen der professionstheoretischen Modelle Stichwehs (1996), Oevermanns (1996) oder Schützes (1996) formuliert werden, genügen
- individuelles Fallverstehen geleistet wird
- die Museumspädagogik bzw. die museumspädagogische Abteilung über umfangreiche Kompetenzen und fachliche Autonomie verfügt (: wie es etwa innerhalb des Samples in Einrichtung Nord der Fall zu sein scheint)
- anspruchsvolle, systematische Evaluationsprogramme betrieben werden
- der Zugang zur museumspädagogischen Tätigkeit streng reglementiert ist
- ethische Grundsätze (etwa in Form von Leitbildern des Hauses) das praktische Handeln kennzeichnen.

Die Feststellung einer umfassenden **D u r c h s e t z u n g** der museumspädagogischen Praxis seitens der hier diskutierten (oder auch weiteren, innerhalb dieses Abschnitts nicht gesondert thematisierten) Aspekte für professionales Handeln konnte allerdings nicht getroffen werden.

Nach Hinzuziehung von diversen unterschiedlichen professionstheoretischen Modellen, allgemeinen Handlungs- und Merkmalsbeschreibungen zu einem professionellen Handeln und der Diskussion eines Strukturkerns professionellen (respektive: professionellen) Handelns kann sowohl auf

theoretischer als auch auf empirischer Diskussionsbasis festgehalten werden, dass es sich bei der Museumspädagogik um *keine* Profession handelt.

Wie könnte Museumspädagogik sich weiter in Richtung einer Profession entwickeln? Bspw. mittels

- einer Veränderung der Angebotsstruktur. Eine Ergänzung der gegenwärtig dominanten Formate, welche vordergründig einmalige bis wenige Kontakte mit den Inanspruchnehmer\*Innen museumspädagogischer Angebote umschließen. Elemente der von Mörsch (2009) benannten Diskurse der Kunstvermittlung, insbesondere des transformativen und dekonstruktiven Diskurses (Mörsch, 2009, S. 10; Abschnitt 10.2.1) kommen hier bspw. als Ausbaumöglichkeiten in Frage<sup>606</sup>
- einer weiteren Verfachlichung der Museumspädagogik: also dem Ausbau einer Fachkultur inklusive einer stärkeren Systematisierung des Fachwissens
- einer Stärkung museumspädagogischer Berufsverbände, insbesondere des BvMP. Etwa indem seitens der im DMB organisierten Museen eine Selbstverpflichtung verabschiedet wird, welche vorgibt, dass museumspädagogisches Personal (freies oder festes) nur dann angestellt wird, insofern die diesbezüglichen Qualifikationsansprüche des BvMP erfüllt werden bzw. die Vorgabe verbindlicher Qualifikationsmuster für Museumspädagog\*Innen
- einer stärkeren Einmischung des BvMP innerhalb der Hochschullandschaft
- einer stärkeren Orientierung bezüglich Möglichkeiten des Ausbaus von museumspädagogischen Kompetenzen innerhalb des Museums. Hin zu einer Kompetenzstruktur, welche der Museumspädagogik zugesteht, über fachliche Gesichtspunkte weitgehend autonom entscheiden zu können. Museumspädagog\*Innen müssen hier innerhalb des Museums Forderungen stellen, andernfalls bleiben sie (auch was das fachliche Handeln betrifft) dauerhaft fremdbestimmt
- stärkerer Kooperation (auch mit ‚untypischen‘ Kooperationspartner\*Innen). Womit hier nicht vordergründig gemeint ist, dass bspw. in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Stellen auch mal eine Führung des Klientels aus unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit geschieht, etwa dem der Jugendhilfe, sondern dass eine dauerhafte Installation von Kooperationsformen geschieht, welche sich an den Phasen professionellen pädagogischen Handelns orientieren<sup>607</sup> und damit einen großen Teil der gegenwärtigen Kooperationsformen qualitativ hinter sich lassen. Wo-

<sup>606</sup> Abschnitt 19.3.1.1 geht der Frage nach, ob und inwieweit die unterschiedlichen von Mörsch (2009) benannten Diskurse der Kunstvermittlung innerhalb der museumspädagogischen Praxis aus dem empirischen Material rekonstruiert werden konnten.

<sup>607</sup> Siehe dazu: Abschnitt 8.1.

rauf sich die Museumspädagogik allerdings einlassen müsste wäre hier ein Abrücken von einer gewissen ‚Werkzentrierung‘ hin zu der Einstellung, dass die Exponate als Medien verstanden werden, welche eine pädagogische Nutzung erfahren<sup>608</sup>

- einer Verschiebung des Verständnisses der eigenen Aufgabe innerhalb der Einrichtung. Nicht die Aufenthaltszeit ‚verschönern‘, sondern pädagogische Arbeit leisten.

## **19.2 Variable 2: Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns**

Innerhalb der Ergebnisdarstellung zur Variable 2 findet zunächst ein Vergleich zwischen den im Zuge der theoretischen Aufarbeitung der Untersuchungsthematik formulierten Einschätzungen zu einem professionellem museumspädagogischen Handeln<sup>609</sup> (orientiert an Meuser, 2005; Abschnitt 6.1.9) und den innerhalb des empirischen Materials diesbezüglich vorgenommenen Kodierungen statt.

Danach wird dargestellt, inwiefern die Komponenten zu einem professionellen/professionalen pädagogischen Handeln entsprechend des hier eingebrachten Modells von Nieke (2002; Abschnitt 8) rekonstruiert werden konnten.

Im Anschluss daran wendet sich der Abschnitt den innerhalb des Materials entnehmbaren, für professionelles museumspädagogisches Handeln notwendigen Schlüsselkompetenzen zu. Als Vergleichsfolie zur Einschätzung der Analyseergebnisse findet ein Rückbezug auf die Ergebnisse der vorausgegangenen Untersuchung zur Thematik ‚museumspädagogische Schlüsselqualifikationen‘ (siehe dazu: Braun, 2010; Abschnitt 7.3) statt.

Abgeschlossen wird die Ergebnisdarstellung zur Variable 2 durch Aussagen zu den im empirischen Material auszumachenden Professionalisierungsprozessen (orientiert an Nittel, 2002; Abschnitt 6.1.8).

Im Gegensatz zur Ergebnisdarstellung innerhalb der Variable 1 werden hier auch die Möglichkeiten zur Quantifizierung von Kodierungen ge-

<sup>608</sup> Was in Anbetracht der bereits attestierten gewissen Austauschbarkeit der Exponate prinzipiell nicht so problematisch sein dürfte. Auch das mag zwar überspitzt formuliert sein, lässt sich jedoch nicht gänzlich von der Hand weisen.

<sup>609</sup> Siehe dazu: Abschnitt 12.2.1.

nutzt, welche die Anwendung der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse mit sich bringt.

### 19.2.1 Museumspädagogik und allgemeine Merkmale professionellen Handelns

Während der inhaltsanalytischen Auswertung hat sich gezeigt, dass die interviewten Museumspädagoginnen die ‚solide, umfassende Informationsbasis‘, welche als eines der Merkmale für professionelles Handeln gilt (vgl. Meuser, 2005, 254 f.) in erster Linie unter dem Aspekt der Vorbereitung auf die aktuelle Ausstellung des Hauses, in welchem sie tätig sind, umsetzen. Eine angemessene Vorbereitung bedeutet, auf Level der festgestellten Mitarbeiterinnen bzw. Leiterinnen, mehrere Monate<sup>610</sup> vorab zu wissen, welche Ausstellung als nächstes in der Einrichtung durchgeführt wird und dementsprechend ein museumspädagogisches Begleitprogramm zu entwickeln.<sup>611</sup> Für die freien Mitarbeiterinnen ist die Vorbereitungsperiode z. T. deutlich kürzer (wenige Wochen bis Tage); ggf. findet die Vorbereitung auf die Ausstellung auch erst kurz vor deren Eröffnung statt:

Frau Velde (Nord): „Aber ich muss die Arbeiten auch sehen, ich kann eigentlich erst dann wirklich mich vorbereiten, wenn (.) die Arbeiten hängen. Ich muss wissen, was hängt daneben, wie sieht der Raum aus, wie fühlt sich das an? Und dann kann ich eigentlich erst mich anständig auf die Führung auch vorbereiten.“ (Nord, Velde, Abs. 20/Zl. 100-104)

Diese inhaltliche Vorbereitung, welche sich in vordergründig auf die zu vermittelnden Exponate bezieht, erscheint als zentrales Moment der professionellen ‚Informationsbasis‘. Auch im Kontext neuerer Formate der Besucher\*Innenführung wird sie weiterhin als besonders relevant erachtet:

<sup>610</sup> Frau Weihe aus der Einrichtung Süd-West gibt hier sogar einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren an (siehe dazu: Süd-West, Weihe, Abs. 19-20/Zl. 210-212).

<sup>611</sup> Damit ist jedoch explizit gemeint, dass oftmals lediglich bekannt ist, welche Künstler\*Innen ausgestellt werden oder was das Thema der Ausstellung ist – eine Information über die konkreten Exponate bekommen die Museumspädagoginnen nicht selten erst wenige Tage vor Beginn der Ausstellung (siehe dazu: Nord, Brehm, Abs. 64/Zl. 400-402).

„I: Können Sie auch eine Ausstellung unvorbereitet (.) führen, also durchführen, die Besucherinnen?

Frau Menzel: Ne, würde ich sagen nein, habe ich noch nicht gemacht. Würde ich mich auch nicht trauen sozusagen, weil das doch mein Anspruch ist, da vorbereitet zu sein. Das ist ein bisschen meiner Meinung nach, auch das Problem, wenn man sagt ‚Ich führe dialogisch, mir geht es (.) jetzt nur darum, äh ähm, den Leuten zu zeigen: Du kannst selber etwas daraus lesen, Du musst mal schauen, wie ist es in Deinem Leben, wie gestaltet sich Deine Wirklichkeit‘. Ähm, also das würde ich nicht wollen, mich nur darauf zu verlassen, dass ich ähm die Führung moderiere, dass ich versuche ein Gespräch anzufangen. Also ich möchte definitiv auch immer noch das Fachwissen dahinter haben, ja. [1]“ (Süd-West, Menzel, Abs. 27-28/Zl. 163-173)

Weiter wird von einigen (nicht von allen) Interviewpartnerinnen der Anspruch geäußert, sich zudem möglichst vorab über die zu betreuende Besucher\*Innengruppe zu informieren (etwa: (bei Besuchen von Schulklassen) den ‚Lehrplan zu kennen‘<sup>612</sup> oder sich ‚die Intentionen der Besucher\*Innen klar zu machen‘<sup>613</sup>). Diese Leistung der Vorabinformation wird jedoch größtenteils von den festangestellten Kräften betrieben, freie Mitarbeiterinnen wissen (wie sich innerhalb eines Interviews besonders deutlich zeigte) (in krassen Fällen) erst wenige Minuten vor der Führung, 1.) dass sie überhaupt eine Führung anbieten können (Einteilung nach spontaner Verfügbarkeit) und 2.) wen sie führen – womit eine systematische Vorbereitung im Sinne einer Einstellung auf eine bestimmte Besucher\*Innengruppe schwierig erscheint:

„I: Also es gibt dann kurzfristig einen Anruf oder eine Buchung [Frau Loy: Ja] und dann laufen Sie hier her und geben die Führung oder wie lang vorher wissen Sie das?

Frau Loy: Das kommt auch ganz drauf an. Es kann sein, dass zehn Minuten vorher angerufen wird ‚Kannst Du gerade mal eben einspringen?‘ Dann springe ich e i n . Manchmal sind es (.) e i n i g e Tage vorher oder ein paar Wochen. Also es ist ganz unterschiedlich.“ (Nord, Loy, Abs. 48-49/Zl. 199-205)

Bezüglich der Informationsbasis museumspädagogischen Handelns lässt sich somit festhalten, dass diese innerhalb der Äußerungen der Interviewpartnerinnen vordergründig aus einer Information über die aktuellen Exponate und Entwicklungen innerhalb der jeweiligen Ausstellung/Einrichtung besteht. Die Rezeption oder der systematische Einbezug museumspädagogischer Forschungsergebnisse in die Vorbereitung der

<sup>612</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 6/Zl. 16-37.

<sup>613</sup> Siehe dazu bspw.: West II, Kasimir, Abs. 62/Zl. 349-369.

museumspädagogischen Leistungen durch freie Mitarbeiter\*Innen wurde innerhalb des empirischen Materials nicht deutlich. Vor allem nicht in einem Umfang, wie er auf Basis der theoretischen Aufarbeitung/des theoretischen Entwurfs professionellen museumspädagogischen Handelns in Abschnitt 12.2<sup>614</sup> formuliert wurde; etwa indem Verweise auf aktuelle Ergebnisse der Besucher\*Innenforschung oder Veröffentlichungen des BvMP/DMB geleistet wurden. Und auch für die festangestellten/leitenden Museumspädagoginnen ergeben sich innerhalb der Berufspraxis Schwierigkeiten bezüglich der Rezeption und Verwertung von Erkenntnissen, welche über den unmittelbaren Ausstellungszusammenhang hinausgehen:

„I: Ist denn das, was Sie an Theoriewissen einflechten beziehungsweise einflechten wollen oder lesen. Also können Sie das überhaupt dann auch benutzen, also stimmt das, was in der Theorie irgendwie geschrieben steht, können Sie das nutzen innerhalb Ihrer Praxis?“

Frau Schrag: Ja, also zumindest ähm hilft es einem drüber zu reflektieren. Also ich will mal sagen, man macht viel aus dem Bauch heraus, weil die Zeit einfach fehlt, soviel Theorie zu lesen, aber wenn man sie dann liest, dann denkt man ‚Ja, das passt in unsere Richtung‘ oder fragt dann: ‚Hmm, das steht da jetzt ganz anders‘ ähm, dann überdenkt man halt noch mal, warum macht man das denn jetzt so. Manchmal ist es auch einfach so, das hat sich halt in der Praxis so bewährt und dann weiß man, das funktioniert, ähm ob das jetzt nun wissenschaftlich fundiert ist oder nicht, ähm und dann ist es halt schön zu lesen, ja das hat auch einen wissenschaftlichen Hintergrund oder eben, ah ja, die Wissenschaft sagt was anderes, wobei das ja immer schwierig ist, wie jetzt auch ähm was weiß ich, John Hattie, was der da jetzt veröffentlicht über die 136 Rankings, was guter Unterricht ist. Das wirft ja viel über den Haufen, was man vorher auch immer gemacht hat oder was gerade im Schulwesen jetzt äh in ist, was man machen will. Das widerspricht sich ja dann auch oft, wenn man zehn Jahre wieder was, nach zehn Jahren wieder was anderes liest. Also ich gucke eigentlich auch gerne, was funktioniert halt in der Praxis.“  
(Süd-Ost, Schrag, Abs. 159/Zl. 726-745)

Trotz solcher Befunde zur Theorie wird innerhalb der Interviews deutlich, dass dem Besuch von museumspädagogischen Tagungen und Fortbildungen (die ja i .d R. auf (neueren) theoretischen Erkenntnissen basieren) ein Stellenwert zur Aufrechterhaltung der Qualität museumspädagogischer Leistungen eingeräumt wird – und Veranstaltungen dieser Art durchaus besucht und als nützlich eingeschätzt werden; womit hier be-

<sup>614</sup> Bzw. Abschnitt 12.2.1 und 12.2.2.

reits auf Professionalisierungsprozesse vorausgegriffen wird, welche in Abschnitt 19.2.4 noch näher dargestellt werden.<sup>615</sup>

Die(se) Nutzung von Expert\*Innensystemen stellt nach Meuser (2005) ein weiteres Merkmal professionellen Handelns dar. Innerhalb der erfassten Empirie werden dies betreffend verschiedene Kreise von Expert\*Innen und Expert\*Innenwissen sichtbar, welche (mehr oder weniger stark ausgeprägt) in die Arbeit einbezogen werden: neben dem Austausch im museumspädagogischen Team (bspw. innerhalb von Teamsitzungen zur Vorbereitung auf neue Ausstellungen) wurde insbesondere die Zusammenarbeit mit Kurator\*Innen als relevant herausgestellt.<sup>616</sup> Allerdings handelt es sich dabei weniger um eine Zusammenarbeit als vielmehr eine Nutzung kuratorischen Wissens zur Ausstellung bzw. zu Exponaten, welches den Museumspädagoginnen im Rahmen von Kurator\*Innenführungen zugänglich gemacht wird.

Frau Menzel (Süd-West): „Was sehr gut ist zur Vorbereitung und das finde ich auch sehr wichtig, ähm wir bekommen hier immer eine Einführung in die in die Sonderausstellung dann. Also dann ist manchmal der Künstler anwesend und die Kuratoren. Und dann werden wir konkret eingeladen, mit den Künstlern und den Kuratoren durch die Ausstellung zu gehen. Dann können wir Fragen stellen, Verständnisfragen, können diskutieren, können vielleicht auch kritische Sachen anmerken. Das ist auf jeden Fall sehr wichtig“ (Süd-West, Menzel, Abs. 26/Zl. 153-159).

Auf Seiten der festangestellten Museumspädagoginnen wurde ebenfalls zur Verbesserung oder Neuentwicklung von Angeboten die Zusammenarbeit mit externen Expert\*Innen als Teil der eigenen Praxis benannt (bspw. Kolleg\*Innen aus anderen Häusern (West I, Piel, Abs. 16/Zl. 178-199) oder Lehrer\*Innen (Nord, Jankowski, Abs. 28/Zl. 185-256).

Weiterhin wurde während der Auswertung der Interviews sichtbar, dass sich der eigene, museumspädagogische Expert\*Innenstatus dadurch formt, sowohl über fachwissenschaftliches Wissen zu verfügen (kunstwissenschaftliches und pädagogisches) als auch die Fähigkeit zum wis-

<sup>615</sup> Wobei aber gleichsam deutlich wurde, dass hier die unterschiedlichen Beschäftigungsformen im Feld Einfluss nehmen. So wurde innerhalb der Interviews mehrfach darauf verwiesen, dass die Wahrnehmung solcher Angebote Geld kostet. Was dazu führt, dass nicht in allen Häusern freie Mitarbeiter\*Innen die Auslagen für die Teilnahme an Tagungen erstattet bekommen oder Häuser sich insgesamt nicht leisten können, Mitarbeiter\*Innen (freie oder festangestellte) auf Tagungen oder Fortbildungen zu schicken (bspw. geäußert von Frau Eichhorn, Abs. 92/Zl. 609-622).

<sup>616</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Brehm, Abs. 64/Zl. 404-415.

senschaftlichen Arbeiten, insbesondere zum Recherchieren von ausstellungsrelevanten Inhalten.

Frau Kegler (Süd-West): „Machen wir ein schönes Beispiel. Letzte, vor ein zwei Wochen hatte ich eine Führung zu Künstler XX, das war, ist, von dem wir noch zwei Bilder hängen haben. Und da habe ich mir genau überlegt, was möchte ich da (.) vermitteln und habe mir dann seine Schriften durchgelesen. Nicht alle, aber doch einen Teil davon und wo man gesagt hat ‚Was will der Künstler eigentlich? Was hat der uns hinterlassen?‘. Und habe mich dann mit diesen Zitaten auseinandergesetzt und habe gedacht, das ist jetzt ein idealer Einstieg“ (Süd-West, Kegler, Abs. 8/Zl. 38-44).

Systematisch-methodisches Handeln kam innerhalb der Interviews auf mehreren Ebenen zum Ausdruck: grundsätzlich wurden von den Interviewpartnerinnen Verweise auf die Anwendung verschiedener Methoden der Kunstvermittlung bzw. museumspädagogischer Arbeit (so wie sie auch in Abschnitt 10.3.3 dargestellt wurden) vorgenommen (genutzte Begriffe hier bspw.: ‚dialogisches Führen‘ (bzw. ähnlich lautende Verweise auf eine durch Dialog gekennzeichnete Vermittlung)<sup>617</sup>, ‚Handlungsorientierung‘ (bzw. die Anwendung ‚handlungsorientierter Elemente‘<sup>618</sup>)). Außerdem fand eine Beschreibung von internen und externen Projekten/Leistungen<sup>619</sup> statt.<sup>620</sup> Im Rahmen der allgemeinen Vorbereitung von Angeboten (hier insbesondere der Führung) zeigte sich ebenfalls eine gewisse Systematik: die Anpassung der zu vermittelnden wissenschaftlichen Informationen an die Zielgruppe. Frau Schrag (Süd-Ost) beschreibt diesen Prozess:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Das lesen wir erst mal, dann haben wir ja den, wie ich immer sage, den elaborierten Code, weil wir die ganze Fachwissenschaft gelesen haben und dann muss man das ja wieder ummodellieren jetzt in didaktisches Material, was wir ja auch selber erstellen und äh eben wie man das man halt jetzt dann für die Kinder überbringt. Ist ja auch ein Unterschied, ob es jetzt Erstklässler oder Zwölfklässler sind, das ist ja auch unterschiedlich. Da muss man einfach verschiedene Ebenen dann ausarbeiten, wie man das überbringt.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 47/Zl. 201-208)

<sup>617</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Menzel, Abs. 72/Zl. 501.

<sup>618</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 10/Zl. 152-155.

<sup>619</sup> Siehe dazu bspw.: West II, Kasimir, Abs. 12/Zl. 66-71.

<sup>620</sup> Wobei auch hier der Eindruck einer Zweiteilung des museumspädagogischen Aufgabenbereichs erhalten blieb. Festangestellte/leitende Museumspädagog\*Innen beschäftigen sich mit der Konzeption und Durchführung von Ausstellungsprogrammen (etwa Begleitveranstaltungen) und Projekten – freie Mitarbeiter\*Innen vollziehen das alltägliche Geschäft der Führung (die dann i. d. R. noch eine handlungsorientierte Phase hat; Kreativarbeit o. ä.).

Diese systematisch bzw. methodisch anmutende Anpassung der Vermittlungsinhalte und museumspädagogischen Leistungen an die Ansprüche der Besucher\*Innen setzt sich in verstärktem Maße auch im direkten Kontakt mit diesen fort.

Frau Siemer (West I): „Also ich bin nicht der Hauptakteur, sondern also, im Mittelpunkt steht der Besucher und dann (.) sehe ich meine Rolle als (.) Kulturvermittler. Das heißt also, ich muss eben gucken: ‚Was habe ich für eine Gruppe vor mir?‘, ähm und kann nicht einfach ein einmal eingeübtes Konzept bei jeder Gruppe gleich abspulen.“ (West I, Siemer, Abs. 4/Zl. 10-14)

Gleichsam finden sich innerhalb des Materials weitere Verweise darauf, dass die Erbringung museumspädagogischer Leistungen vorab festgelegten Abläufen folgt. Frau Siemer (West I) schildert an zwei Stellen des Interviews eine zuvor festgelegte Struktur:

Frau Siemer (West I): „Also klar, es gibt so ein paar Punkte, ähm, da haben wir auch einen Leitfaden bekommen, was äh, einer Gruppe gesagt werden soll. Also es fängt ja schon damit an, dass wir uns, äh vorstellen mit unserer äh, wie heißt das jetzt, ähm, mit unserem Status sozusagen, hier in der Kunsthalle. Also dass wir eben freie Mitarbeiter sind, die Sponsoren werden erwähnt und nein, es gehört finde ich schon auch dazu, zu sagen, wer jetzt Kurator war und so weiter und so fort.“ (West I, Siemer, Abs. 14/Zl. 76-82)

„[W]eil wie gesagt, wir haben ja hier auch unseren Leitfaden, hier vom Haus. Ähm, und allein, also dass eben dass man die Leute erst mal begrüßt und eine Vorschau gibt und dann macht man den Rundgang und am Ende, aber eben auch noch mal abschließt. Und bess- so nach Möglichkeit auch noch mal gerade rekapituliert. Also das und das und das haben wir jetzt gesehen und hmm hmm hmm, da sind Fragen offen irgendwie. Und dass man auf jeden Fall am Ende auch noch mal eine Vorschau gibt oder über das Programm im Museum informiert“ (West I, Siemer, Abs. 40/Zl. 280-287; Anp.: J. B.).

Die Kombination der beiden vorausgegangenen Aspekte, also die Anpassung von Angeboten an Zielgruppen und die Planung der inhaltlichen Ausgestaltung des Kontakts mit den Besucher\*Innen weist zudem auch die innerhalb des Materials am präsentesten erscheinenden Momente der Rationalisierung von Handlungsabläufen aus: einerseits folgen diese zu meist einer voraus festgelegten Grundstruktur – die Ausstellung wird nach dieser zusammen mit der zu führenden Gruppe bspw. nicht an einem spontan-willkürlich festgelegten Exponat begonnen, sondern geplant an einem bestimmten Punkt – welcher auf Basis der weiter oben im Ab-

schnitt behandelten Informationsbasis zur Ausstellung vorab festgelegt wird:

Frau Kegler (Süd-West): „Also dass ich, bevor ich eine Gruppe oder einen Partner, je nachdem wer kommt ähm, erwarte. Dass ich mir schon eine S t r u k t u r ähm zurechtlege, w i e wird dieser dieser Ablauf jetzt sein, also das ist auf jeden Fall ein Konzept gibt, also das ist für mich ganz wichtig, für die Professionalität und dieses Konzept bereite ich auch v o r (.) z u h a u s e. Und überlege mir auch mit meinem Zeitablauf ganz genau, was werde ich (.) wann sagen. U n d bei dem ganzen vorbereiteten Konzept eine gewisse Spontanität, eine gewisse Leidenschaft und Lust auch behalte. Das ist für mich auch Professionalität.“ (Süd-West, Kegler, Abs. 4/Zl. 22-30)

Andererseits werden Handlungsabläufe auch über die Orientierung an den Bedürfnissen der Zielgruppe rationalisiert/angepasst:

Frau Jankowski (Nord): „Also wenn ich jetzt einen Workshop oder eine Führung mit einem Kunstverein mache wo die Leute oft ins Museum gehen und viel Kontakt zum Museum haben würde ich natürlich ganz anders vorgehen als mit ähm vollkommenen, Laien hört sich blöd an, ne, aber das ist natürlich ganz unterschiedlich und ich glaube das muss man haben, man muss ganz viel Einfühlungsvermögen haben und (.) Menschenkenntnis und ähm dann halt ganz spontan auch darauf reagieren zu können, was die Bedürfnisse und Fragen der Besucher sind.“ (Nord, Jankowski: Abs. 6/Zl. 16-23)

Eine Aussage zu notwendigen Fähigkeiten, welche insbesondere – wie oben aufgezeigt – für freie Mitarbeiter\*Innen gültig sein dürfte, da diesen teilweise vorab nicht bekannt ist ‚wer‘ da nun geführt wird. Jedenfalls zeigt sich, dass innerhalb der museumspädagogischen Praxis nicht lediglich eine Rationalisierung der Handlungsabläufe über eine vorausgehende Konzeption von Angeboten stattfindet sondern auch innerhalb der Interaktion selbst von professionell agierenden Museumspädagog\*Innen geprüft werden muss, inwiefern der (vorab geplante) Handlungsablauf für die (Bedürfnisse der) aktuellen Nutzer\*Innen angemessen ist – oder modifiziert werden muss. Die Aussagen bewegen sich diesbezüglich in Richtung von Forderungen nach Menschenkenntnis, Einfühlungsvermögen<sup>621</sup>, Spontanität und Flexibilität<sup>622</sup> zur Sicherung der Qualität und Zielsetzung(en) der Leistung.

Bezüglich des Kennzeichens der Nutzung moderner Programme, Methoden und Technologien fanden sich innerhalb der Interviews ebenfalls

<sup>621</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Jankowski, Abs. 6/Zl. 20-23.

<sup>622</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Neumann, Abs. 6/Zl. 10-20.

wiederkehrende Angaben. Genannt wurden hier seitens der Interviewpartnerinnen u. a.

- die Verfolgung einer Programmatik der Besucher\*Innenorientierung<sup>623</sup>
- die stetige Neuentwicklung von museumspädagogischen Programmen und Projekten als Daueraufgabe<sup>624</sup>
- die bereits weiter oben thematisierte Wahrnehmung von Fortbildungsprogrammen (etwa zum Thema Evaluation oder Internet) und Tagungen<sup>625</sup>
- die Nutzung von verschiedenen, als ‚modern‘ verstandener, Vermittlungsmethoden (insbesondere die Betonung einer dialogisch-offenen Führung, die Verwendung von selbst erstellten Einführungsfilmern, die Entwicklung partizipativer Angebote, bspw. ‚Outreach Projekte‘) und der Wunsch der Erweiterung der diesbezüglichen Angebotspalette<sup>626</sup>
- Förderkreise als inzwischen obligatorisches Mittel zur Besucher\*Innenbindung<sup>627</sup>
- die Nutzung (und in den meisten Fällen: eigenständige Pflege) von digitalen Medien zur Öffentlichkeitsarbeit. Also bspw. das Administrieren der Museumswebsite oder die Betreuung des Profils der Einrichtung innerhalb digitaler, sozialer Netzwerke und damit verbundene Tätigkeiten (z. B. Beantwortung von Nachrichten)<sup>628</sup>
- die Nutzung digitaler Medien zur Vorbereitung (hier: insbesondere die Internetrecherche zur Ausstellungsvorbereitung).<sup>629</sup>

Das ökonomisch-rationale Handeln bzw. gewinnstrebende Handeln scheint innerhalb der Museumspädagogik dementsprechend nicht so stark ausgeprägt zu sein. Im dienstlichen Zusammenhang ergaben sich lediglich zwei Verweise darauf, dass die museumspädagogische Abteilung des Hauses entweder einen wirtschaftlichen Gewinn erzielen oder zumindest kostendeckend arbeiten soll.<sup>630</sup>

Auch für die Mehrzahl der interviewten Museumspädagoginnen selbst steht der Lohn offenbar nicht im Zentrum der Motivation, museumspä-

<sup>623</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Piel, Abs. 10/Zl. 80-82.

<sup>624</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 101-104/Zl. 375-386.

<sup>625</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kegler, Abs. 4/Zl. 12-15.

<sup>626</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Brehm, Abs. 17-18/Zl. 132-139.

<sup>627</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 60/Zl. 548-555.

<sup>628</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Weig, Abs. 40/Zl. 369-384.

<sup>629</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 26/Zl. 176-183.

<sup>630</sup> Einer der beiden Fälle (Süd-Ost) ist insofern besonders bemerkenswert, da die museumspädagogische Abteilung in jedem Jahr einen vorab von außen festgelegten Betrag vollständig an die Stadt (als Trägerin des Museums) abzuführen hat. Verfehlt die Abteilung diese Summe (da z. B. weniger Führungen stattgefunden haben) werden die fehlenden Gelder aus dem Etat der Abteilung gezogen – es gibt dann im nächsten Jahr dementsprechend weniger Rücklagen für Materialien oder anderweitige, anfallende Ausgaben der Abteilung.

dagogisch tätig zu sein. Lediglich zwei Interviewpartnerinnen (beide freie) Mitarbeiterinnen stellten klar, dass sie weder für gar keinen noch für weniger Lohn Führungen anbieten würden<sup>631</sup> – womit innerhalb der Leistungserbringung für die Erbringerinnen an dieser Stelle eindeutig ökonomische Aspekte relevant sind.<sup>632</sup>

### **19.2.2 Komponenten professionellen pädagogischen Handelns und pädagogischer Kompetenz**

Die Ergebnisse der Analyse des Materials in Hinsicht auf die Umsetzung der von Nieke (2002; Abschnitt 8) formulierten Komponenten professionellen pädagogischen Handelns und pädagogischer Kompetenz gehen in die gleiche Richtung, in welche auch die Ergebnisse der professionstheoretischen Einschätzungen zur Museumspädagogik verlaufen. Es sind hier Spuren einer Erfüllung/Umsetzung der von Nieke benannten Aspekte innerhalb des Materials nachweisbar – die Qualität dieser Spuren bzw. ‚Fundstellen‘ erlaubt jedoch nicht, von einer systematischen Erfüllung eines (nach Nieke) professionellen (wenn nicht gar: professionalen) pädagogischen Handelns auszugehen. Oder einer umfassenden pädagogischen Kompetenz. Die verschiedenen Komponenten (Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose, Selbstreflexion, professionelles Handeln) (mitsamt der von Nieke vorgelegten Phasierung des Handelns) werden zwar alle ‚irgendwie‘ angesprochen. Eine individuelle Berufung auf diese Elemente (in deren vollem Umfang) als Grundlage für das museumspädagogische Handeln der Interviewpartnerinnen ließ sich allerdings nicht feststellen.

<sup>631</sup> Siehe dazu: Nord, Velde, Abs. 92-93/Zl.525-528; Nord, Loy, Abs. 104-106/Zl. 421-422.

<sup>632</sup> Eine weitere Diskussion der innerhalb der Interviews geäußerten Beweggründe dafür, auch trotz niedriger Entlohnung als Museumspädagogin zu arbeiten findet in Abschnitt 19.2.2.3 statt.

### 19.2.2.1 Gesellschaftsanalyse

Ein tiefergehender Bezug auf Ergebnisse etwaiger (eigener oder fremder) gesellschaftsanalytischer Einschätzungen betreffend der Begründung einer museumspädagogischen Tätigkeit oder der Museumspädagogik selbst (also die Entstehung einer ‚museumspädagogischen Aufgabe‘) war innerhalb der Interviews nicht in einem besonders ausgeprägtem Maß auszumachen.

Thema war diesbezüglich eher – und auch nachvollziehbar – die gegenwärtige Besucher\*Innenstruktur der Einrichtung und die Versuche über diverse Aktionen (Projekte, Kontakte zu anderen Stellen, besondere Führungsformate) bisherige Nicht-Besucher\*Innen für das Museum zu gewinnen. Eine politische Dimension, bspw. das Museum im Sinne sozialer Gerechtigkeit für alle Menschen zugänglich zu machen, wurde höchstens ansatzweise deutlich und nicht weiter vertieft. Die Begründung zur Öffnung der Einrichtung wurde dann bspw. über historische Begebenheiten des Hauses hergeleitet:

„I: Erfüllen Sie denn damit dann auch einen gesellschaftlichen Auftrag, in irgendeiner Weise?

Frau Weihe: Der Auftrag unseres Hauses hier äh lautet äh ‚Öffnung der Einrichtung für Jeden‘ [Anmerkung: Aussage sinngemäß verfremdet]<sup>633</sup>. Äh, also das ist ja so um 1900 aufgekommen äh, einer der Protagonisten dieser Idee, dass Kunst sich an alle Menschen richtet ist, ähm, Alfred Lichtwark gewesen aus der Hamburger Kunsthalle. Und der hat das seinen damaligen Kollegen glaube ich bei jeder, bei jedem Treffen von Museumsleuten um die Ohren gehauen und das ist hier vom ersten Kunsthallendirektor, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts [Anmerkung: Jahreszahl entfernt], muss ich jetzt nachschauen, können wir noch nachschauen genau wann, XX der war XX Jahre alt [Anmerkung: Alter entfernt], der hat genau diese moderne Idee äh sozusagen hier rein getragen und seitdem gehört das hier zum ähm Standard. Sicherlich nicht in jedem Jahr immer hundertprozentig erfüllt, aber seit die Museumspädagogik sowieso g a n z stark, also dieses, ähm Vermitteln äh dieses Konzept das ist ja eigentlich äh mit den äh 70er Jahren so richtig wieder aufgegriffen worden, ja? Also als man gesagt hat ‚Diese verstaubte, vermuffte Am- Ambiente in den Museen das das bringt doch nichts mehr äh also wofür überhaupt, ja? Also was haben die Leute davon?‘ Äh seitdem ist ja ganz viel in Bewegung geraten in der Museumspädagogik.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 51-52/Zl. 448-466)

<sup>633</sup> Die Interviewpartnerin hat an dieser Stelle des Interviews einen Slogan (inklusive Namen) der Einrichtung benannt. Zur Anonymisierung wurden diese Informationen entfernt.

Die Analyse des Materials hat gezeigt, dass zwischen den Interviewpartnerinnen (also interviewübergreifend) ein Konsens darüber bestehen zu scheint, dass quantitativ mehr von der oft genannten Gruppe der Menschen, die ‚normalerweise nicht ins Museum gehen‘, auch über museumspädagogische Maßnahmen dorthin geholt/gebracht werden sollten.<sup>634</sup>

Gleichsam wird die gesellschaftliche bzw. gesellschaftspolitische Dimension dieser Aufgabenstellung von den interviewten Personen m. E. entweder nicht vollends erfasst oder nicht als zentrales Moment der museumspädagogischen Aufgabe verstanden. Die Ausdeutung der Aufgabe erscheint eher publikumsreproduktiv orientiert aufgefasst zu werden als gesellschaftspolitisch motiviert.<sup>635</sup>

So ergibt sich in der Gesamtschau eine Ausdeutung der museumspädagogischen Aufgabe, welche einerseits rudimentär auf historische Momente der museumspädagogischen Entwicklungsgeschichte rekurriert (‚die Idee von Museumspädagogik ist seit jeher, aus Nicht-Besucher\*Innen Besucher\*Innen zu machen – Öffnung der Einrichtung für Alle‘)<sup>636</sup> und hierbei für die Gegenwart allerdings weniger Bestrebungen, eine fortschreitende gesellschaftliche Demokratisierung oder allseitige Partizipation in den Mittelpunkt rückt als vielmehr die (Re-)Produktion von Nutzer\*Innen des Hauses – in wohl nicht seltenem Fall motiviert durch die Absicht einer finanziellen Absicherung der Einrichtung.<sup>637</sup> Eine Rückkritik der Institution selbst (also Stellung des Museums innerhalb der Gesellschaft) findet dabei nur innerhalb eines geringen Umfangs statt. Das Museum erscheint hier mittels primär reaktiver Muster zu agieren.

Frau Weihe (Süd-West): „Ich weiß nicht, inwieweit das früher tatsächlich durchgängig war, aber es es galt als ehrenwert, sonntags ins Museum zu gehen. Heute muss man äh einen Kindergeburtstag anbieten oder einen Kinderworkshop anbieten, damit die Eltern auf die Idee kommen, dahin zu schicken. Und in einer Stadt wie XX ist es noch mal schwierig, weil hier ein starker Anteil von Menschen ist, die eben nicht äh seit 100 Jahren hier deutsch verankert sind, sondern wir ha-

<sup>634</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Brehm, Abs. 29-32/Zl.223-227.

<sup>635</sup> Siehe vertiefend dazu die Darstellung der Untersuchungsergebnisse zu den Diskursen der Kunstvermittlung nach Mörsch (2011) in Abschnitt 19.3.1.1.

<sup>636</sup> Siehe dazu: Süd-West,Weihe, Abs. 52/Zl.450-466.

<sup>637</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 98/Zl. 672-680.

ben hier 103 Nationen, Menschen aus verschiedensten Kulturen für die ein Museumsbesuch erst mal überhaupt nichts Relevantes ist und schon gar nicht der Besuch eines Museums für zeitgenössische Kunst. Also (.) jetzt sag ich mal der ganze äh b- Bevölkerungsanteil, der äh aus arabischen oder aus islamischen Ländern kommt, ja? Für die ist zeitgenössische Kunst kein Thema, das ist ja auch in äh Kairo nicht das Thema oder in Teheran, sondern da geht es um ganz andere Dinge. Wenn wenn überhaupt Bilder, dann haben die etwas mit religiösen Inhalten zu tun oder was Monumentales. Aber das man sich zeitgenössisch über die Welt austauscht, ja, im Bereich Kunst, das ist erst mal ein Gedanke, der dort gar nicht vorhanden ist, ja. Das heißt, da muss man jetzt erst mal dafür Werbung machen. Und das geht natürlich, indem man die Schüler versucht, zu erreichen. Und die Schüler kriege ich nur über die Lehrer.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 58/Zl. 517-534)

„Tja, das ist immer das große Ziel, Besucher rekrutieren, die noch Nicht-Besucher sind und da müssen wir alle zusammen überlegen. Die Wissenschaftler, was sind die Themen die sie bringen wollen, in Ausstellungen, ist das attraktiv? Ist das gerade angesagt? Ist das gerade gehyped? Oder ist das langweilig? Sagen die Leute ‚Nee, wollen wir nicht sehen‘ oder kann man davon ausgehen, dass das spannend ist. Die Marketingabteilung die sagt ‚Da könnten wir die und die Ideen dran entwickeln, wie wir das **b e w e r b e n**, w o wir es bewerben, was macht da Sinn?‘ und wir, die wir sagen ‚Wir bieten ein super Programm dafür‘.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 62/Zl. 564-572)

Gleichsam gab es von Interviewpartnerinnen jedoch auch vereinzelt Aussagen, welche die inhaltliche Dimension der museumspädagogischen Arbeit und deren gesellschaftliche Relevanz sehr weit herausstellten ...

„I: Ähm ist das denn ein gesellschaftlich besonders relevanter Beruf?  
Frau Brehm: Na, ja klar, ansonsten würde ich ihn ja nicht tun. ((Frau Brehm und I lachen laut))\* Ich glaube, dass es ähm also besonders relevant sicherlich nicht, da, also da ist die Frage, ähm, wie relevant ist denn Kunst für die Gesellschaft? Und die glaube ich, ist sehr sehr relevant, also die und wird ja auch zunehmend erkannt, dass äh die kulturelle Bildung eine sehr sehr zentrale Rolle in der in der Persönlichkeitsbildung einnimmt und einnehmen muss. Insofern hat er natürlich. Also ob der Menge ist er einfach gesellschaftlich nicht ähm sehr relevant, weil es nicht v-, also es gibt zwar in Deutschland sehr viele Kunstmuseen und Museen allgemein aber vergleichsweise gibt es weit weniger Museumspädagogen als Lehrer zum Beispiel. Aber in dem was sie, was wir tun, also einen Zugang zur Kunst zu eröffnen, das halte ich für gesellschaftlich extrem relevant. Weil die Auseinandersetzung mit Kunst wichtig ist, für unsere Gesellschaft. Und die Freiräume, ähm, die diese Auseinandersetzung bringt, die Freiräume im Denken, die sind so wichtig. Und die werden immer mehr ähm, werden immer mehr reglementiert, also das, ähm, und ich denke auch, dass da Museen, die Chance greifen sollten diesen Freiraum zu nutzen, den sie haben. Wir sind ja außerschulischer Lernort. Ich glaube, dass man nicht den Fehler machen darf, wirklich ins Curriculum einzugreifen, dass man sich als Diener des Curriculums auch noch hergibt, sondern dass man genau das Gegenteil machen muss. Ich glaube

wir müssen die Freiräume die wir haben nach vorne stellen.“ (Nord, Brehm, Abs. 81-82/Zl. 512-532)

... jedoch auf Basis der innerhalb der Praxis erworbenen Erfahrungen (hier eines nicht zufriedenstellend verlaufenen Outreach-Projektes und mangelnder Einbindung in Bildungsprozesse) zu teils ernüchtert anmutenden Schlüssen kamen:

Frau Brehm (Nord): „Und ich wollte nicht in die Stadt, ich wollte nicht in ein Geschäftsviertel ich wollte nicht in ein reines Wohnviertel. Es ist ein sehr durchmischtes Viertel, ne. Und wir haben da viel gemacht aber was eben wirklich das Fazit und es ist noch nicht letztgültig ausgewertet. Aber das Fazit ist ähm, dass wir die Leute schon kriegen, die an ihren Kindern und auch an an ja Kultur oder Bildung generell interessiert sind, die das Museum vielleicht noch nicht als Ort für sich entdeckt haben, die kriegen wir. Aber die die an nichts interessiert sind, die kriegen wir auch nicht, wenn wir 15-mal klingeln an der an der Tür, das ähm hatte ich mir anders erhofft, aber ähm das ist so. Und vielleicht es auch was, was man dann irgendwann mal so hinnehmen muss.“ (Nord, Brehm, Abs. 26/Zl. 200-209)

So bleibt schlussendlich fraglich, ob ‚das Gesellschaftsanalytische‘ innerhalb der Museumspädagogik eher politische oder betriebswirtschaftliche Ambitionen verfolgt – innerhalb des Materials wurden beide Pole sichtbar. Wobei der betriebswirtschaftliche Pol wohl eher nicht als Moment professionellen pädagogischen Handelns entsprechend Niekess Verständnis eines solchen Handelns aufgefasst werden kann. Auch die erlebte Überwindung der Isolation der Einrichtung vermag hier nicht vollends zu überzeugen. Diese wird oftmals primär in Richtung einer Gewinnung von Kooperationspartner\*Innen und der Erschließung neuer Besucher\*Innenmilieus ausgelegt. Das was dahinter steht (oder stehen sollte), die genannte wirkliche, umfassende Öffnung bleibt m. E. davon allerdings unberührt. Auch die museumspädagogischen Zusammenschlüsse und die Partizipation an diesen erscheinen innerhalb der Aussagen der Interviewpartnerinnen eher orientiert zu sein an einer Steigerung der persönlichen (individuellen) Vermittlungs-Professionalität (bspw. durch die Absolvierung von entsprechenden Fortbildungen; bspw. zum dialogischen Führen = besser vermitteln) und weniger mit einer gesellschaftsanalytischen oder gesellschaftspolitischen Motivation einher zugehen – so dass schlussendlich, als Befund zum empirischen Material, von keiner

flächenmäßig gegebenen, museumspädagogischen Gesellschaftsanalyse ausgegangen werden kann.

### 19.2.2.2 Situationsdiagnose

Die Situationsdiagnose figuriert sich, insofern man sie in den Rahmen der direkten Begegnung zwischen Museumspädagog\*Innen und Besucher\*Innen setzen möchte, vordergründig in der Form, dass seitens der (interviewten) Praktikerinnen eine Diagnose dazu vorgenommen wird, welche Schritte und Handlungsvollzüge während dieser Phase als angemessen erscheinen, um die (i. d. R. persönlich bestimmte) Zielsetzung der museumspädagogischen Arbeit zu erreichen. Umgesetzt wird dieser Prozesse mittels subjektiver Einschätzungen der Museumspädagoginnen bezüglich der aktuell zu vermittelnden Inhalte, der zu betreuenden Personen (also deren Ansprüche an die Leistung) und ebenso zu der inhaltlichen Aufnahmefähigkeit und ‚Leistungsfähigkeit‘ dieser Personen. Die inhaltliche Zielsetzung der Museumspädagoginnen wird im Anschluss daran auf die Zielgruppe angepasst.<sup>638</sup>

Frau Kasimir (West II): „Also ich habe ja ein Ziel, ich möchte ja, wenn wir eine Ausstellung mit kub- mit kubistischen Portraits haben, dann ist der Kubismus das Thema, dann muss ich erklären, was der Kubismus ist. Nicht nur mit Worten, man muss es auch sehen. Und den Weg zur Erkenntnis, den beschreibe ich ja gemeinsam mit der Gruppe und versuche als Kunsthistoriker vorab schon zu- auszusieben, welche Bilder interessant für das Erreichen des Resultates sind, oder welche Kunstwerke machbar (.) sind, die ich anbieten kann, um zu einem bestimmten Resultat zu kommen.“ (West II, Kasimir, Abs. 54/Zl. 278-285)

Frau Kasimir (West II): „Hmm natürlich mache ich mir im vor- vorhinneweg immer Gedanken, mit welchen Intentionen kommen die hierher. Und eine Schulklasse kommt ja nicht mit der Intention hier hier eine schöne Zeit zu verbringen, die müssen das machen, weil der Lehrer das so will. [...] Da gehe ich also anders mit um als wenn ich hier eine Gruppe von ähm Kunststudierenden habe die nun, die selber Drucktechnik alles schon kennen und dann aber das Besondere an Künstler XXs Drucktechniken haben wollen.“ (West II, Kasimir, Abs. 62/Zl. 356-363; Ausl.: J. B.)

<sup>638</sup> Zu diesem Prozess siehe auch: Süd-West, Kegler, Abs. 8/Zl. 38-53.

Anhand des Materials wurden bezüglich einer museumspädagogischen Situationsdiagnose weder ein deutlicher Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse noch (anderweitige) systematische Erhebungsverfahren deutlich. Lediglich die Zielsetzung, den Besucher\*Innen zu erlauben in eine möglichst individuelle Auseinandersetzung mit den Ausstellungsgegenständen zu gelangen erschien hier als omnipräsente Orientierung – eine fachwissenschaftliche Begründung dieses Anspruchs blieb jedoch aus. Vielmehr gab es während der Interviews teils sogar Aussagen, welche gegen die Möglichkeit einer umfassenden Umsetzung einer museumspädagogischen Situationsdiagnose sprechen:

So erscheint etwa der bereits angeschnittene Umstand eher gering ausgeprägter Mitspracherechte seitens der Museumspädagogik einer solchen entgegenzustehen; bspw. wenn seitens der Museumspädagogik moniert wird, die Hängung der Objekte sei für eine Schulklassenführung aufgrund beengter Räumlichkeiten nicht vorteilhaft – diese Einwände allerdings keinen weiteren Einfluss auf die Ausstellungsgestaltung nehmen (eine museumspädagogische Mitwirkung an dieser ist nicht vorgesehen).<sup>639</sup> Womit dann zwar eine Diagnose der Situation vorliegen mag – die dann allerdings in Folge für die Wahrung der Interessen der Besucher\*Innen und auch die Ermöglichung einer professionellen Leistungserbringung gegenstandslos bleibt.

Weiterhin erscheint der Umstand einer nicht gegebenen, systematischen Evaluation museumspädagogischer Angebote<sup>640</sup> gegen eine Umsetzung oder angemessene Durchführbarkeit einer Situationsdiagnose – im Sinne der von Nieke (2002) aufgestellten Anforderungen an diese – zu sprechen. So bleibt den Praktiker\*Innen (und insbesondere den lediglich nach Leistung bezahlten, freien Mitarbeiter\*Innen) in vielen Situationen wohl auch nur, sich auf ihre individuellen Erfahrungen zu konzentrieren und ihr Handlungskonzept orientiert an diesen auszugestalten.

---

<sup>639</sup> Siehe dazu: Süd-West, Menzel, Abs.35-36/Zl. 236-247. Zu dieser Problematik siehe auch: Abschnitt 19.3.2.1.

<sup>640</sup> Siehe dazu auch: Abschnitt 19.3.2.3.

### 19.2.2.3 Selbstreflexion

Die Komponente der Selbstreflexion erlaubt sowohl eine Einschätzung bezüglich der Verortung der Interviewpartnerinnen in Bezug auf die eigene Rolle, welche sie innerhalb der Einrichtung einnehmen, also welche Aufgabe ihnen dort zukommt und was sie mit ihrem Handeln erreichen möchten<sup>641</sup>, als auch eine Einschätzung bezüglich der eigenen Motivation, überhaupt als Museumspädagogin zu arbeiten.

Innerhalb der Interviews wurde inhaltlich deutlich, dass die Interviewpartnerinnen sich primär als Begleiterinnen der Besucher\*Innen verstehen, welche diese dabei unterstützen möchten, grundsätzliche Schwellenängste bezüglich des Museums abzubauen, weiter zwischen den Exponaten und den Besucher\*Innen zu vermitteln und den Museumsbesuch insgesamt zu bereichern. Diesen Tenor geben die drei folgenden Zitate wieder, welche hier zur Unterstreicherung dieser Annahmen eingebracht werden sollen:

Frau Siemer (West I): „Die Besucher sollen sich wohlfühlen und sie sollen hinterher am besten ((amüsiert)) glücklicher rausgehen als sie reingekommen sind.\* Das heißt, ich als Museumspädagoge, hm, (.) nehme mich ja eigentlich zurück. Also ich bin nicht der Hauptakteur, sondern also, im Mittelpunkt steht der Besucher und dann (.) sehe ich meine Rolle als (.) Kulturvermittler“ (West I, Siemer, Abs. 4/Zl. 7-11).

In Bezug zur Einrichtung selbst liegen ebenfalls Deutungen zur eigenen Aufgabe vor

Frau Schrag (Süd-Ost): „[A]lso mir geht es eigentlich darum, äh, den Kindern oder Jugendlichen, das Haus äh Museum näher zu bringen, oder dass sie rausgehen und denken, ja Museum ist irgendwie spannend und nicht so wie es vie- oft am Anfang so ist, dass sie sagen ‚Oh Gott, wir müssen ins Museum gehen, furchtbar langweilig irgendwie, da möchte ich nicht hin‘. Ähm, dass sie rausgehen und sagen ‚Ja, das war interessant, das war spannend, da gehe ich mal wieder hin‘. Also das ist eigentlich ein relativ niedriges Ziel, mir geht es nicht darum, dass die rausgehen und wissen, was konkrete Kunst ist und wissen, welche Künstler das waren, also das finde ich gar nicht so wichtig, aber dass sie einen positiven Bezug zur kulturellen Bildung kriegen, wenn ich das mal so ausdrücken will.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 61/Zl. 240-250; Anp.: J. B.)

<sup>641</sup> In Abschnitt 19.3.1.4 findet eine vertiefte Diskussion dieses Aspektes statt.

„I: Können Sie sich denn ein Museum vorstellen, ohne Museumspädagogik?

Frau Velde: Natürlich kann ich mir das vorstellen, ich w- weiß nur nicht, ob das unbedingt sinnvoll wäre, den Besucher da so komplett alleine zu lassen. Also vorstellen kann ich mir das klar, kann ja jeder kann jetzt fünf Räume, (.) tolle Kunstwerke äh hinhängen und das für Jedermann öffnen und jeder geht durch. Das ist sicherlich ähm auch nicht schlecht aber ich glaube schon, dass dann vielen Besuchern auch doch vieles entgehen würde, also ich kann ja nur von mir sprechen. Ähm (.) mir würde da Vieles entgehen. Also zumindest, wenn ich auf Kunst stoßen würde, die (.) sich mir nicht sofort erschließen würde.“  
(Nord, Velde, Abs. 65-66/Zl. 380-388)

Diese Annahmen zu den Elementen der eigenen Aufgabe werden innerhalb der Interviews auch von Äußerungen begleitet, w i e diese bewältigt werden können (eben bspw. durch die bereits weiter oben thematisierten Vorbereitungsprozesse, der Form der Interaktion mit dem Publikum und auch mittels der in Abschnitt 19.2.3 herausgestellten Schlüsselkompetenzen).

Was allerdings ebenfalls ersichtlich wurde ist (u. a. auch am weiter oben eingebrachten Zitat von Frau Brehm (Nord) (Abs. 81-82/Zl. 512-532), dass die interviewten Museumspädagoginnen ihre Tätigkeit zwar als grundsätzlich relevant erachten, diese angenommene Relevanz jedoch wenig bis keinen Einfluss auf die eigentliche Bezahlung der Museumspädagoginnen hat – was hier erwähnt wird, da die Komponente der Selbstreflexion sich auch mit der Frage beschäftigt, w a r u m genau dieser Beruf überhaupt gewählt wurde und kein anderer.

Die Antworten auf diese Frage erscheinen von interessant bis überraschend und zeigen die m. E. ausschlaggebenden Gründe für die längerfristige Aufnahme dieser Tätigkeit. Auf Ebene der freien Mitarbeiterinnen wurden diese so formuliert:

„I: Sind Sie. Und äh, sind Sie denn auch mit der Bezahlung zufrieden?

Frau Kegler: Nein, total unzufrieden.

I: Und trotzdem arbeiten Sie weiter hier.

Frau Kegler: Ja, weil die Arbeit mir sehr großen Spaß macht, sehr viel Freude macht und ich es mir leisten kann. Ich brauche sozusagen (.) ja, also ich freue mich über das Geld das ich hier verdiene. Aber ich brauche es nicht. Ich bin finanziell abgesichert und ich bin mir auch dessen sehr bewusst, was das für ein Beitrag ist zur Gesellschaft. Also dass ich da schon, ähm, durch meinen Idealismus sehr viel beitragen kann. Aber wenn ich keinen Mann hätte, wäre das ganz anders. Ich sehe das ja auch an meinen Kolleginnen, (.) die sich abhetzen von

Führung zu Führung und in drei Museen arbeiten um irgendwie (.) sich und ihre Kinder durchzubringen. Das ist, habe ich halt nicht. Da habe ich halt einen großen Vorteil.

I: Könnten Sie denn Museumspädagogin sein, wenn sie jetzt nicht in dieser Lage wären, in der Sie jetzt sind?

Frau Kegler: Ich glaube nicht, ALSO WENN ICH SO GUT LEBEN WOLLTE, ja, mit mit Reisen mit was weiß ich was man sich halt gern. Ich meine, der Beruf bietet einem e n o r m e Freiheit, ja? Also diese freischaffende, ähm, Sache. Also ich kann mir leisten, mindestens drei vier Mal im Jahr längere Urlaube zu machen, zu verreisen. Das könnte ich nicht, wenn ich jetzt Lehrerin geworden wäre. (.) Und ich muss nicht so früh aufstehen, das ist auch toll. Ja, und ich bin auch bereit am Wochenende zu arbeiten und das macht mir nichts aus, wenn es mir dann wiederum erlaubt, an anderen Tagen frei zu haben. Ist eine enorme Freiheit, die man hat. Deswegen bin ich so zufrieden damit und deswegen akzeptiere ich auch die schlechte Bezahlung. (.)“ (Süd-West, Kegler, Abs. 61-66/Zl. 332-356)

„I: Kommen wir dann zu was, äh zu etwas Weltlicherem. Welchen Stellenwert nimmt denn die Entlohnung ein?

Frau Siemer: Jetzt für mich [I: Ja] persönlich?

I: Ja, für Sie persönlich.

Frau Siemer: ((amüsiert)) Ja, ist schon schön, dass es Geld dafür gibt\*. Hmm, äh, wobei ich da sicher, ähm, wie soll ich das jetzt formulieren, eine hohe Schmerzgrenze habe. Also ich arbeite für ein Museum und das ist 70 Kilometer entfernt. Da gibt es 25 Euro in der Stunde. (2) Also das heißt, ((amüsiert)) ich fahre eine Stunde hin, mache eine Stunde Führung und fahre auch eine Stunde zurück. Da bin ich drei Stunden unterwegs und habe für 15 Euro Sprit bezahlt [I: Ja]. Also und trotzdem fahre ich dahin, ähm, weil es mir einfach Spaß macht und weil es ein schönes Museum ist\*. Ähm, gut, jetzt bin ich aber vielleicht auch in der komfortablen Situation, ähm, (.) dass ich, äh, nicht für meinen Lebensunterhalt selber aufkommen muss. Ich bin verheiratet und mein Mann verdient. Also ähm (7), ja, aber, nein, also es soll natürlich schon so vergütet werden, dass man davon auch hauptberuflich leben kann.“ (West I, Siemer, Abs. 67-70/Zl. 428-443)

Womit hier dieses Element der Komponente Selbstreflexion grundsätzlich offenbart, dass der Verdienst, also das Finanzielle, bei den meisten der Interviewpartnerinnen (und vor allem: bei den freien Mitarbeiterinnen, deren Studium schon länger zurückliegt und/oder die in einer festen Beziehung leben und/oder verheiratet/abgesichert sind) nicht so sehr im Mittelpunkt steht.<sup>642</sup> Eine Feststellung, welche prinzipiell für den Status einer Profession spricht (um hier einen thematischen Rückgriff vorzunehmen), insbesondere dann, wenn die Leistung als Beitrag zur Gesellschaft aufgefasst wird (wie etwa von der oben zitierten Frau Kegler (Süd-West) (Abs. 61-66/Zl. 332-356).

<sup>642</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 70/Zl. 431-442.

Allerdings rückt dieser Aspekt hier nicht in den Vordergrund sondern vielmehr Aspekte der Freiheit, der Flexibilität, der Selbstverwirklichung und der Freude. Womit von außen betrachtet eine gewisse Selbstzentrierung (bzw. die vordergründige Motivation zur ‚Selbstverwirklichung‘) einhergeht, welche dem Befund einer für die Tätigkeitsaufnahme ausschlaggebenden Gemeinwohlorientierung entgegensteht – diese jedoch nicht gänzlich ausschließt.

#### 19.2.2.4 Professionelles Handeln und Phasierung des Handelns

Niekes Phasierung professionellen pädagogischen Handelns (siehe dazu: Nieke, 2002, S. 23; Abschnitt 8.1) lässt sich – entsprechend der Ergebnisse der vorausgegangenen Abschnitte – ebenfalls zwar in ihrer Silhouette nachweisen. Die Qualität dieses professionellen Handelns und die Realisierung der von Nieke formulierten Phasen erscheinen in der Gesamtübersicht der Kodierungen jedoch als ausbaufähig.

So eröffnet sich während der *B e s t i m m u n g d e r Z i e l e*<sup>643</sup> museumspädagogischer Leistungen ein relativ großer Spielraum. In diesem ist z. B. enthalten, dass von den Praktikerinnen eigenständig die Ziele der Interaktion vorab formuliert werden (bspw. ‚Die Besucher\*Innen sollen sich von der Kunst bereichern lassen und die Besonderheit des Ortes kennenlernen‘<sup>644</sup>) oder/und eine Orientierung an der Aussage der Ausstellung (gemäß der Idee der Kurator\*Innen) stattfindet – welche (als Ziel der Leistung) möglichst (zielgruppenorientiert) vermittelt wird<sup>645</sup>. Weiterhin wird auch die Seite, welche die museumspädagogische Leistung ‚bucht‘ (die Besucher\*Innen) zu Zielen und Zielvorstellungen befragt und die Museumspädagogik passt die Leistung dann an diese Ansprüche an<sup>646</sup> – teilweise in Form eines Kompromisses zwischen den ei-

<sup>643</sup> Zu den Zielen bzw. Absichten, (Wirkungs-)Erwartungen und entsprechenden Implikationen museumspädagogischer Arbeit siehe insbesondere auch die Abschnitte 19.3.1.1 und 19.3.1.4. Die Ziele museumspädagogischer Arbeit werden innerhalb des aktuellen Abschnitts lediglich im Kontext Niekes (2002) Phasierung professionellen bzw. kompetenten pädagogischen Handelns eingebracht.

<sup>644</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Menzel, Abs. 43/Zl. 309-314.

<sup>645</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 14/Zl. 171-181.

<sup>646</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Piel, Abs. 64/Zl. 527-536.

genen Vorstellungen und den Vorstellungen der Besucher\*Innen/Kund\*Innen.

Zu den grundsätzlichen und konsensuellen Zielen der museumspädagogischen Leistung kann ein Zitat von Frau Weihe herangezogen werden, welches den Tenor der diesbezüglichen Aussagen widerspiegelt:

Frau Weihe (Süd-West): „Mein Ziel ist, äh, im Grunde genommen, Menschen die hier ins Museum kommen, intelligente Erholung zu bieten. Also die sollen das Gefühl haben, ich könnte jetzt ins Kino gehen aber ich könnte auch in die Kunsthalle kommen, weil es dort auch spannend ist, ist nicht langweilig da. Da wird mir was geboten. Da komme ich in ins Ha- Handeln. Da komme ich ins D e n k e n . Da komme ich ins äh Disku t i e r e n . Da komme ich äh zu Erkenntnissen. Also das ist mein darüberhinausgehendes Ziel.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 30/Zl. 296-303)

Die dafür notwendige *D i a g n o s e d e r H a n d l u n g s s i t u a t i o n* (als zweite Phase professionellen pädagogischen Handelns) verläuft innerhalb der Schilderungen zur gängigen museumspädagogischen Praxis teilweise jedoch unterkomplex. So sind auf Ebene der Leiterinnen/festangestellten Mitarbeiterinnen durchaus Momente einer umfassenderen Einschätzung des Handlungsrahmens festzustellen, etwa wenn die museumspädagogische Leistung im Kontext einer Kooperation mit anderen Einrichtungen erbracht wird („Was braucht Ihr von uns?“<sup>647</sup>). Die freien Mitarbeiter\*Innen stehen i. d. R. jedoch vor vollendeten Tatsachen, so dass diesbezüglich weniger von einer wirklichen Diagnose der Handlungssituation ausgegangen werden kann als vielmehr einer individuellen, erfahrungsgeleiteten Einstellung auf die aktuelle Situation/Herausforderung (und einer Bewältigung derselben) – mehr Leistung gibt deren Arbeitszeit im Übrigen nicht her. Evaluationsergebnisse von vorausgegangen museumspädagogischen Programmen oder der Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse, welcher über eine Information über die zu vermittelnden Ausstellung hinausgeht, waren zudem weder bei den festangestellten noch bei den freien Mitarbeiterinnen auszumachen. Die *F e s t l e g u n g d e s H a n d l u n g s p l a n s* hat mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Zum einen erscheint die Zahl der Handlungspläne innerhalb der museumspädagogischen Praxis begrenzt –

<sup>647</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 4/Zl. 31-40.

schließlich ist die Problematik der Handlungssituation oftmals recht ähnlich („Kunst vermitteln“) und andererseits sind die damit einhergehenden Zielformulierungen i. d. R. so offen (und teils in ihrer Umsetzung nicht überprüfbar), dass hier die eigentliche Handlung an sich gleich/ähnlich bleibt und lediglich die Gegenstände bzw. Themen der Handlung variiert werden.

Zumal die von den museumspädagogischen Leiterinnen getroffenen, begründeten Entscheidungen für diese oder jene Handlung im System des Museums nicht zwangsläufig in der erdachten Form dann auch umgesetzt werden (können). Etwa wenn diese eine interaktive Arbeitsstation zu einem Werk entwerfen – welche dann schlussendlich ganz woanders im Museum aufgestellt wird als an der erdachten, didaktisch gebotenen Stelle.<sup>648</sup> Eine pädagogische oder didaktische, theoretisch fundierte Begründung warum wie wann welche Vermittlungsform zur Anwendung kommt konnte im Übrigen ebenfalls nicht ausgemacht werden – diesbezüglich wurde von den Interviewpartnerinnen vordergründig mit allgemeinen Angaben operiert – womit sich hier eine Rückverbindung auf die Problematik einer angemessenen Situationsdiagnose ergibt.

Die Durchführung der Handlung selbst wird infolge geleitet von den individuellen Einschätzungen bezüglich eines ‚angemessenen professionellen museumspädagogischen Handelns‘ der Interviewpartnerinnen, angereichert mit den (vorab oder spontan) formulierten Ansprüchen und Wünschen der Nutzer\*Innen (denn diesen wird durchgängig ein Stellenwert bei der Ausgestaltung eingeräumt; es soll auf Besucher\*Innen reagiert werden) und teilweise auch mit den (falls vorhanden/bekannt) Leitlinien des Hauses/der museumspädagogischen Abteilung. Frau Neumann (West I) und Frau Eichhorn (Ost) fassen die bis hier dargestellten Phasen zusammen:

Frau Neumann (West I): „Also im Normalfall ist das so, dass ich, ähm (.) ma-, mir ein Konzept geschrieben habe, mir überlegt habe, was ich in unterschiedlichen Räumen mit der Gruppe besprechen möchte. Also ich sortiere die Informationen thematisch zu den, zu den Räumen. Und ähm, hab auch die Kreativaktion schon vorbereitet und ähm, je nach Altersgruppe, wenn ich mit einer Grundschulklasse da bin, zum

<sup>648</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 21-22/Zl. 91-98. Mehr dazu innerhalb des Abschnitts 19.3.2.2; dort findet eine Auseinandersetzung mit der Stellung der Museumspädagogik/museumspädagogischer Abteilungen innerhalb des Museums/der einbezogenen Museen statt.

Beispiel, bereite ich auch schon mal in der, äh (.) Ausstellungsführung selber kleine handlungsorientierte Einheiten ein“ (West I, Neumann, Abs. 8/Zl. 32-38).

Frau Eichhorn (Ost): „Also es ist fast immer der gleiche Ablauf, im gewissen Sinne. Ähm, natürlich die Thematik wird dann (.) angepasst. Aber es ist immer der gleiche Abl-, es geht um das Original. Wir haben hier Bilder, wir haben Ausstellungen, Skulpturen, Videokunst, je nachdem, was man so präsentiert. Ähm, die sehen wir uns gemeinsam an, sprechen darüber in einem, entweder Monolog, Dialog, was auch immer. Also es wird aufgearbeitet, ähm, noch die Arbeit vor dem Bild, die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk, Kunstbetrachtung, Kunsttheorie, was immer man machen kann, ähm, und dann gibt es immer eine praktische Arbeit, für die Grundschulen, für die anderen nicht. Immer danach. Denn Kinder, habe ich festgestellt, lernen am besten am Praktischen, ne? Wenn man dann, auch das noch mal: ‚Wollt Ihr auch was?‘, also es gibt dann so Fragen, so wie ‚Jetzt wollen wir auch mal Künstler sein und wollen mal gucken, was wir so (.) machen. Ich hab das und das vorbereitet‘. Ja, das das wird gu- immer gu-, die Kinder sind immer noch mal tätig und hören nicht immer und sitzen da und können sich noch mal bewegen und das macht dann schon Spaß, hmm.

I: Und für die (.) höheren Klassen?

Frau Eichhorn: Ja, da gibt es dann immer nur Führungen. Also, äh, mit Einführung im Prinzip, in das Thema. Das dauert dann auch meistens anderth-, eine Stunde, halbe Stunde noch so, ähm, eine Einführung, denke ich mal, wo man praktisch dann sitzt, in einer Formation, gibt es noch mal eine Einführung. Gibt, es gibt auch immer noch eine B e l e h r u n g vorneweg.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 12-14/Zl. 61-81)

Den wahrscheinlich kritischsten Aspekt der Realisierung der Phasen professionellen pädagogischen Handelns innerhalb der Museumspädagogik stellt allerdings wohl der der E v a l u a t i o n dar. Die Schilderungen aus der Praxis konnten die bereits auf theoretischer Ebene formulierten Zweifel an der Existenz einer sowohl umfangreich ausgeprägten als auch verlässlichen (validen) Evaluationskultur innerhalb der Museumspädagogik nicht beseitigen – sie haben diese vielmehr erhärtet. Handlungserfolge können kaum bis schwerlich überprüft werden, so äußert bspw. auch Frau Menzel (Süd-West) bezüglich der Nachhaltigkeit ihrer Arbeit:

Frau Menzel (Süd-West): „Ähm, ja, aber im Endeffekt weiß ich das leider gar nicht. Ich kriege nur die Resonanz mit in der Stunde oder in den zwei Stunden die wir haben selber. Also das ist auch ganz schön, weil man ja ein direktes Feedback eigentlich hat, ähm, aber wie nachhaltig das ist, das weiß ich gar nicht.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 46/Zl. 346-350)

Womit ein innerhalb der Museumspädagogik gängiges Problem zum Ausdruck kommt: gehandelt wird in erster Linie auf Basis von Vermu-

tungen und Erfahrungen bezüglich der Wirksamkeit vorausgegangener Angebote. Auf Fragen bezüglich der Durchführung von Evaluationen oder der Installation von Evaluationsprogrammen zeigte sich, dass diese (bzw. Evaluationsergebnisse) von den Interviewpartnerinnen jedoch entweder als relevant für die Arbeit betrachtet werden oder geplant wird, dem Thema Evaluation zukünftig vermehrt Aufmerksamkeit zu widmen.<sup>649</sup>

Zwar räumt Nieke selbst ein, dass die oben dargestellten Phasen professionellen pädagogischen Handelns innerhalb ihrer Durchführung jeweils bereichsspezifisch ausgestaltet werden (vgl. Nieke, 2002, S. 23), doch vor allem die gering ausgeprägt erscheinende, pädagogisch-theoretische Fundierung des museumspädagogischen Handelns und die damit verbundenen Auswirkungen auf die weiteren Phasen (also die Situationsdiagnose oder den Handlungsvollzug selbst – welcher sich (insofern er als professionell eingeschätzt werden soll) eben begleitet von dieser Fundierung entwickeln müsste und nicht vordergründig auf Basis subjektiver Erfahrungen bezüglich ‚was mit wem (schon mal/meistens) funktioniert (hat)‘<sup>650</sup>) und die oftmals nicht gegebene Evaluation der Leistung selbst bereiten Schwierigkeiten, von einem professionellen, ‚pädagogisch kompetenten‘ Handeln im Sinne Niekés auszugehen. Das museumspädagogische Handeln erscheint vielmehr als ‚pädagogisch orientiert‘ denn als ‚pädagogisch kompetent‘. Andere Aspekte der Arbeit nehmen einen größeren Stellenwert ein, was dazu führt, dass deren Behandlung v o r die Aufarbeitung und den Einbezug pädagogischen Fachwissens tritt.<sup>651</sup>

Herausgestellt werden soll allerdings auch hier, dass es sich um eine Feststellung handelt, welche nicht zwingend alle Museumspädagoginnen und alle museumspädagogischen Abteilungen betrifft. Vielmehr wird an dieser Stelle ein Gesamteindruck geschildert, welcher sich nach der theoretischen Aufarbeitung und der Analyse des empirischen Materials in dieser Hinsicht ergibt. Ggf. wird die vorausgegangene Kritik jedoch noch

<sup>649</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 167-171/Zl. 779-803. In Abschnitt 19.3.2.3 wird das Thema Evaluation erneut aufgegriffen.

<sup>650</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 159/Zl. 730-745.

<sup>651</sup> Abschnitt 19.3.1.2 beschäftigt sich ausführlich mit diesem Aspekt.

etwas nachvollziehbarer, wenn ein Überblick über die Einschätzungen der Interviewpartnerinnen bezüglich Pädagogik oder pädagogischer Kompetenz gegeben wird.

### 19.2.2.5 Pädagogische Kompetenz/Pädagogisches Handeln aus Perspektive der Interviewpartnerinnen

Um dem erziehungswissenschaftlich-theoretischen Entwurf Niekes (2002) einige allgemeinere Einschätzungen bezüglich der Ausformung pädagogischer Kompetenz oder pädagogischen Handelns gegenüberstellen zu können sollen an dieser Stelle einige diesbezügliche Aussagen der Interviewpartnerinnen abgebildet werden.

Pädagogik und pädagogisches Handeln zeichnen sich entlang der Auffassungen der Interviewpartnerinnen dadurch aus,

- mit Menschen allgemein umgehen zu können, insbesondere durch das Vorhandensein zwischenmenschlicher Fähigkeiten:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Und jetzt so im Laufe der zehn elf Jahre, die ich hier bin, (.) habe ich eigentlich gemerkt, dass es wichtiger ist, dass man, einen Bezug dazu hat, wie man mit Leuten umgeht oder auch mit Konflikten dann innerhalb von Gruppen als dass man jetzt das ganze Fachwissen abspulen kann. Von daher finde ich jetzt eigentlich die Pädagogik wichtiger.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 5/Zl. 12-16)

- vor allem mit Kindern und Jugendlichen umgehen zu können. Zu wissen wie Kinder und Jugendliche denken und/oder sich in diese hinein fühlen zu können:

Frau Weihe (Süd-West): „Ich muss darauf achten, dass ich ein Team habe, was ganz v i e l e , ja (.) Qualitäten äh abdeckt. Ja, ähm, also ich brauche nicht nur Kunsthistoriker, die promoviert haben und in der Lage sind eine anspruchsvolle Erwachsenenklientel zu bedienen. Ich brauche genauso die Leute, die in der Lage sind, mit Kindern gut umzugehen. Auch mit einer s c h w i e r i g e n jugendlichen Klientel gut umzugehen, also pädagogische Fähigkeiten mitbringt.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 4/Zl. 82-88)

Frau Menzel (Süd-West): „Ähm, ja welche Fachkompetenzen? (2) Ja, (3) ja ich denke so ein bisschen, gerade wenn ich an das Pädagogische denke, also da haben wir jetzt keine Vorgaben, dass wir irgendwelche pädagogischen Workshops vorher besucht haben

müssen oder so. Ich glaube das, ähm, (.) sieht man dann, ob das funktioniert oder nicht. Also ich glaube, dass das wichtig ist, dass man mit Kindern kann. Also dass es irgendwie, dass man da so eine Ebene findet, dass man mit Kindern einfach sprechen kann.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 38/Zl. 257-263)

- dass dieses nicht unbedingt eine Ausbildung voraussetzt sondern auch mittels ‚gesunden Menschenverstands‘ oder individuellen Persönlichkeitsmerkmalen (bzw. entsprechende Schlüsselkompetenzen) vollzogen werden kann:

Frau Jankowski (Nord): „Ähm (.) auch wenn es geht, möglichst lange im Museum schon zwischendurch gearbeitet haben, ähm, man braucht pädagogische Fähigkeiten in dem Sinne nicht unbedingt. Ich habe jetzt auch noch Kunstpädagogik studiert, aber man muss jetzt nicht gleich (.) ein richtiges pädagogisches Studium haben, so ich glaube das, man muss schon die Fähigkeit haben, mit Menschen umzugehen, sozusagen, ne, also das ist ganz wichtig, ja.“ (Nord, Jankowski, Abs. 36/Zl. 320-325)

Frau Kasimir (West II): „Also durch das Gespräch herauszufinden, warum dieser Mensch damit so unzufrieden ist. Und versucht das, dem dann entgegenzuwirken. Aber ich glaube das ist gesunder Menschenverstand, da brauche ich das Pädagogikstudium dann jetzt nicht.“ (West II: Kasimir, Abs. 102/Zl. 655-658)

- damit eine Methodik zur Anwendung kommen lassen zu können, die darüber Aufschluss gibt, ‚wie‘ jemand ‚was‘ ‚wann‘ lernt bzw. lernen ‚kann‘:

Frau Brehm (Nord): „[A]lso es kann nicht jeder der ein guter Fachwissenschaftler ist die Inhalte vermitteln. Dazu gehören, dazu gehört, dass man ähm pädagogische Fähigkeiten hat. Dass man über die, dass man darüber Bescheid weiß, äh was in welchem Lebensalter Kinder wie aufnehmen.“ (Nord, Brehm, Abs. 6/Zl. 22-26; Anp.: J. B.)

Frau Eichhorn (Ost): „Was Kinder können müssen, äh das ist, das ist ja die Pädagogik im Prinzip, äh um was zu entwickeln. Das muss man schon aus, das muss man ja, das habe ich auch studiert. In gewissem Sinne. Ich mein, na gut, das ist schon lange, her, aber das weiß man ja. Also die Didaktik, also wie ich ihnen das beibringe, äh, das ist sind Erfahrungswerte die ich habe. Mit welchem Wortschatz, mit welchen technischen Hilfsmitteln, äh und so, ah ich denk mal. Also das sollte man auch haben. Also ohne Pädagogik geht das glaub ich nicht in der Museumspädagogik. Wenn einer Kunsthistoriker ist oder so. Da muss er glaub ich auch, pädagogisch an sich arbeiten. Also, sonst verstehen ihn die Kinder nicht. Das habe ich auch schon (.) oft mitgekriegt. Also so, die Vermittlungsarbeit ist eine wichtige didaktische Arbeit, also nicht nur eine theoretische, ne? Dass ich da irgendwas erzähle. Wenn das nicht zu besti-, wenn das nicht auf das Kind, äh, die Sprache des Kindes, oder überhaupt, den Intellekt des Kindes betrifft, dann wird das nichts, also. Muss auch schon, da muss ich schon ganz genau wissen, was ein Kind kann und was es äh lernen soll, im

Prinzip. Also wie die Schritte (.) sind der Aufnahme. Da das denk- ja das muss, das stimmt. Das ist wichtig“ (Ost, Eichhorn, Abs. 54/Zl. 311-327).

Pädagogische Kompetenz erscheint im Verständnis der Interviewpartnerinnen demnach dann gegeben zu sein, wenn seitens des Individuums die Befähigung dazu besteht, mit anderen Menschen und insbesondere mit Kindern und Jugendlichen arbeiten zu können. Zentral dafür sind wiederum zwischenmenschliche Fähigkeiten und zwar insbesondere Einfühlungsvermögen. Um pädagogisch kompetent handeln zu können ist zudem nicht unbedingt eine Ausbildung notwendig, pädagogische Kompetenz lässt sich ebenfalls über ‚learning-by-doing‘ erwerben.<sup>652</sup> Die Auseinandersetzung mit pädagogischer Fachliteratur führt, entsprechend der Äußerungen der Interviewpartnerinnen, in erster Linie zu einem Ausbau didaktischen Wissens und einem Zuwachs von (pädagogischen) Methoden, welche sich in der museumspädagogischen Praxis anwenden lassen.

Die Unterschiede hinsichtlich dieses Verständnisses von Pädagogik zum theoretischen Entwurf Niekes (2002) werden nach dieser Darstellung überdeutlich.

### **19.2.3 (Schlüssel-)Kompetenzen für professionelles museumspädagogisches Handeln**

Die Kodierung der Interviews in Hinsicht auf (Schlüssel-)Kompetenzen und orientiert am Kompetenzmodell bzw. den Kompetenzkategorien von Erpenbeck & Heyse (2007; Abschnitt 7.1) erbrachte in der Gesamtschau Ergebnisse, welche sich mit denen der vorausgegangenen Studie zu museumspädagogischen Schlüsselqualifikationen (Braun, 2010; Abschnitt 7.3) grundsätzlich vergleichen lassen und inhaltlich in eine ähnliche Richtung gehen.

<sup>652</sup> Allerdings kann ein formaler, pädagogischer Abschluss als Türöffner zur museumspädagogischen Tätigkeit genutzt werden. So wurde von Frau Kasimir (West II) argumentiert (siehe dazu: West II, Kasimir, Abs. 118/Zl. 762-778).

Während der nun folgenden Darstellung der Ergebnisse der Kategorie ‚(Schlüssel-)Kompetenzen für professionelles museumspädagogisches Handeln‘ werden die innerhalb des Materials am häufigsten kodierten (Schlüssel-)Kompetenzen innerhalb eines angemessenen Umfangs inhaltlich erläutert. Darüber hinaus wird ein Bezug zur genannten, vorausgegangenen Studie hergestellt. Ziel dieses Abschnittes ist allerdings vordergründig, einen Gesamteindruck über die innerhalb des Materials kodierten Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und damit ein Profil museumspädagogisch relevanter (Schlüssel-)Kompetenzen abzubilden.

Den inhaltlichen Einstieg bilden zwei Diagramme, welche die Verteilung(en) der Kodierungen, geordnet auf Basis der zur Anwendung gekommenen Kompetenzkategorien, insgesamt abbilden; sowohl in Bezug auf die unterschiedlichen, beteiligten Einrichtungen als auch einrichtungsübergreifend.

Diese (den Diagrammen zugrunde liegende) Quantifizierung der Analyseergebnisse erlaubt, einen allgemeinen Eindruck davon erlangen zu können, welche Kompetenzstruktur innerhalb der museumspädagogischen Praxis seitens der Interviewpartnerinnen gewünscht ist bzw. als Grundlage für professionelles Handeln betrachtet wird.

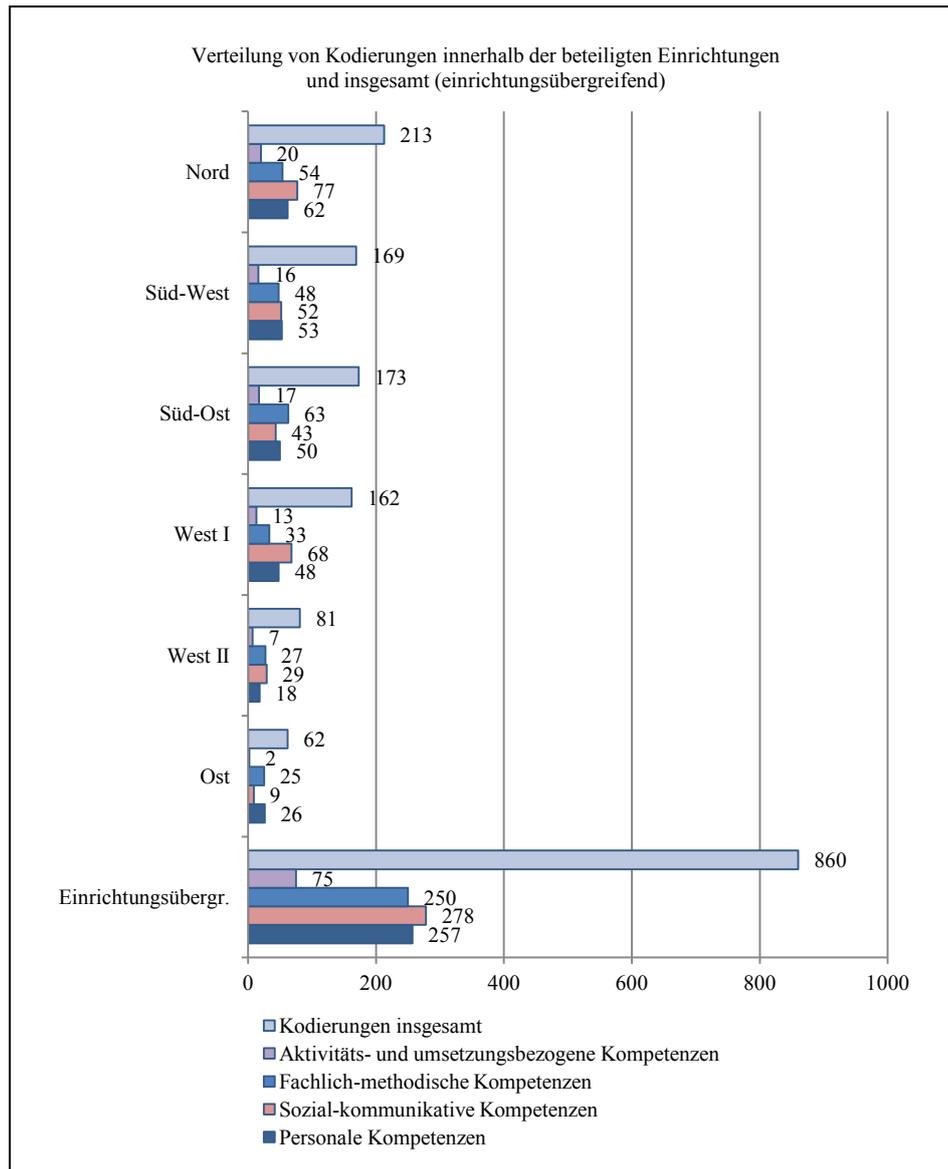


Abbildung 4: Diagramm zur Verteilung von Kodierungen nach Kompetenzkategorien innerhalb der beteiligten Einrichtungen und insgesamt (einrichtungübergreifend)<sup>653</sup>

<sup>653</sup> Das Diagramm ist wie folgt zu lesen: auf der Y-Achse werden die verschiedenen, in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen abgebildet. Auf der X-Achse werden die Zahl der Kodierungen pro Kompetenzkategorie und (aus diesen Werten addiert) die Gesamtheit aller Kodierungen pro Einrichtung (abgebildet. Ergänzt werden diese Werte um die Abbildung aller Kodierungen innerhalb aller Einrichtungen (also ‚einrichtungübergreifend‘ addiert). So ergibt sich ein einrichtungsspezifisches und auch einrichtungübergreifendes Bild zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der unterschiedlichen Kompetenzkategorien. Für das Sample wird eine Verteilung von Kodierungen deutlich, innerhalb welcher an erster Stelle ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘, an zweiter Stelle ‚Personale Kompetenzen‘, an dritter Stelle ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ und an vierter Stelle ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ stehen. Die drei erstgenannten Kompetenzkategorien erscheinen dabei relativ ausgeglichen, die vierte Kategorie erscheint abgeschlagen (eine Diskussion dieses Umstands findet in Folge innerhalb des aktuellen Abschnitts statt). Die Wahl fiel im Zuge der Aufarbeitung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse auf eine Darstellungsform, welche die Ergebnisse aus den Einrichtungen und insgesamt abbildet, da eine einzelfallbasierte Darstellung hier nicht als zielführend erschien, um einen Überblick über (Schlüssel-)Kompetenzen zu erlangen, welche innerhalb des Samples als notwendig bzw. förderlich für ein professionelles museumspädagogisches Handeln genannt wurden. Eine einzelfallbasierte Aufarbeitung würde sich m. E. eher in einer anknüpfenden Folgeuntersuchung anbieten. Die Entscheidung für die Darstellung der Ergebnisse pro Einrichtung liegt damit zwischen dieser Einzelfalldarstellung und der bloßen Darstellung des/der Gesamtergebnisse/s der Quantifizierung (welches jedoch ebenfalls geboten wird).

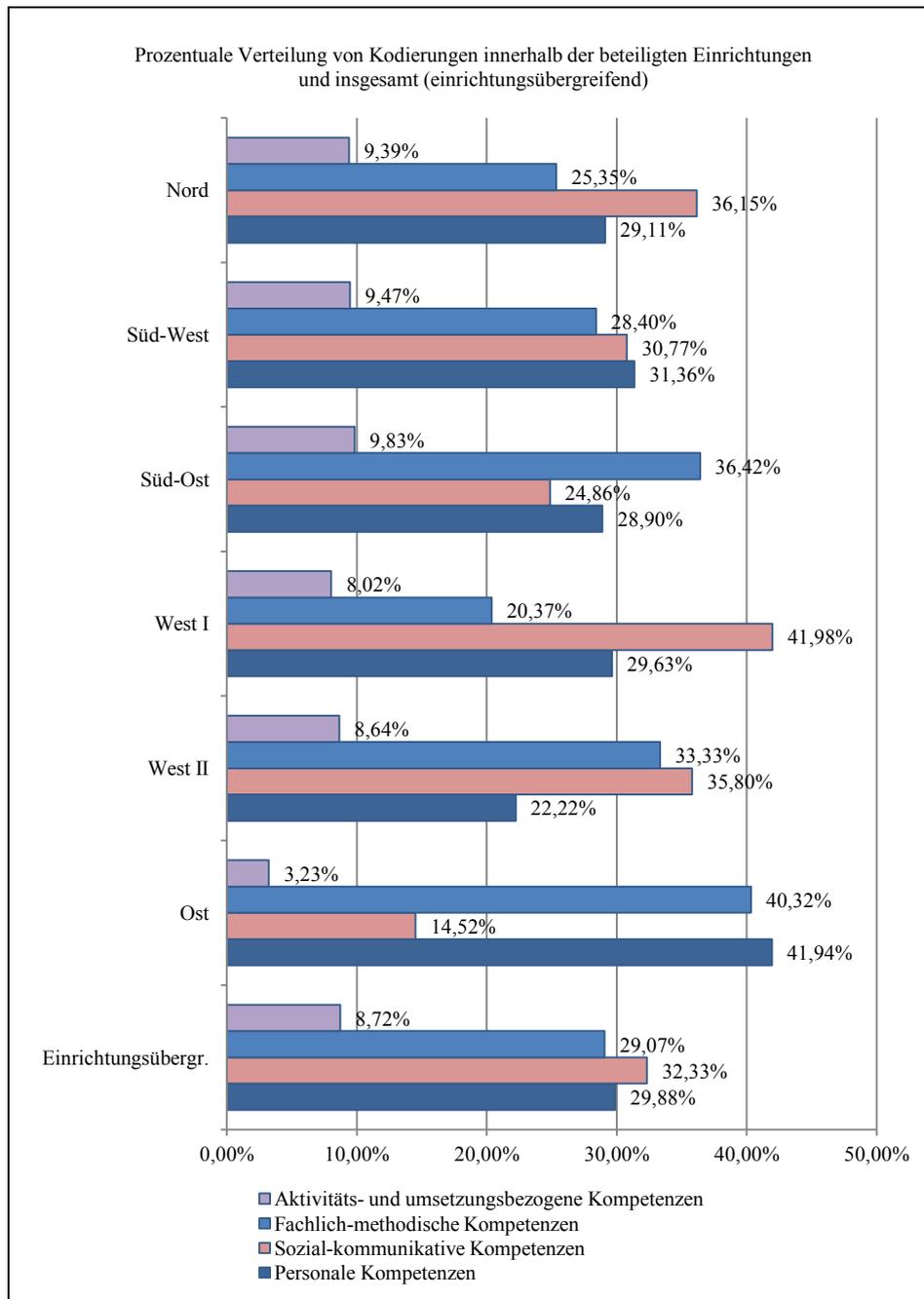


Abbildung 5: Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen nach Kompetenzkategorien innerhalb der beteiligten Einrichtungen und insgesamt (einrichtungübergreifend)<sup>654</sup>

<sup>654</sup> Das Diagramm ist wie folgt zu lesen: da innerhalb der an der Untersuchung beteiligten Einrichtungen die Zahl der Interviewpartnerinnen zwischen einer (bspw. Einrichtung West II) bis vier (Einrichtung Nord) schwankte, unterscheidet sich auch die rein quantitative Menge von Kodierungen von Haus zu Haus (wie innerhalb der Abbildung 5 ersichtlich wird). Um die erste Ebene (die reine Zählung von Kodierungen) zu überwinden, bietet sich in diesem Fall die Berechnung der prozentualen Verteilung der Kodierungen nach Kompetenzkategorien an. So wird bspw. deutlich, dass die Qualität der Kodierungen (also die Verteilung der Kodierungen auf die unterschiedlichen Kompetenzkategorien) innerhalb der als Beispiel genannten Einrichtungen Nord und West II (trotz der jeweils unterschiedlichen Summe an Kodierungen) relativ ähnlich ist und sich auch so zu den (ebenfalls dargestellten) einrichtungübergreifenden Ergebnissen verhält. Einzig die Einrichtung Ost fällt aus diesem Muster hinaus – während der weiteren Ergebnisdarstellung wird noch ersichtlich, dass dies wahrscheinlich nicht nur mit den individuellen Annahmen zu einem professionellem museumspädagogischen Handeln der dort interviewten und allein tätigen Frau Eichhorn in Verbindung steht (sie stellt gewissermaßen die dortige, museumspädagogische Abteilung dar und erscheint eine weniger starke Positionierung innerhalb der Organisationsstruktur des Hauses zu haben als Frau Kasimir aus Einrichtung West II) sondern ebenso von den dortigen Rahmenbedingungen der museumspädagogischen Arbeit beeinflusst wird.

Die Verteilung der Kodierungen auf die unterschiedlichen Kompetenzkategorien erscheint innerhalb dieser Diagramme weitgehend ausgeglichen, lediglich die Kategorie der ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen‘ weicht bezüglich der quantitativen Menge der Kodierungen deutlich von den drei anderen Kategorien ab.

Als Erklärungsansatz könnte hier der Umstand dienen, dass die Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ im direkten Vergleich mit den drei anderen, hier hinzugezogenen Kompetenzkategorien – und auch im Vergleich mit anderen (Schlüssel-)Kompetenzmodellen, welche mit ähnlich lautenden Einteilungen operieren<sup>655</sup> – inhaltlich zwischen der personalen Kompetenz und den fachlich-methodischen Kompetenzen verortbar erscheint, so dass sie demgemäß, eben ihrer Bezeichnung entsprechend, eher dazu beiträgt, die anderen Kompetenzen praktisch zur Anwendung kommen zu lassen.<sup>656</sup>

Weiterhin wurde von Erpenbeck & Heyse während der Auflistung von konkreten Kompetenzen zu den jeweiligen Kompetenzkategorien in Bezug auf ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen‘ die ‚Belastbarkeit‘ als eines der dort genannten Beispiele für ‚Teilkompetenzen‘ angeführt. Allerdings wird die Belastbarkeit von den Autoren ebenfalls als eines der Beispiele ‚personaler Kompetenz‘ genannt (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 161) – so dass ich mich dazu entschlossen habe, diese schlussendlich exklusiv der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ zuzuordnen, da sich auch nach längerer Überlegung meinerseits keine eindeutige Trennschärfe zwischen Belastbarkeit als Ausprägung ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogener Kompetenz‘ und ‚Personaler Kompetenzen‘ ergab und deshalb eine Mehrfachkodierung nicht angemessen erschien.<sup>657</sup>

Die deutlichsten Abweichungen in Bezug auf die quantitative Verteilung der vorgenommenen Kodierungen treten – im direkten Vergleich mit der vorausgegangenen Untersuchung (vgl. Braun, 2010) – in Anbetracht der

<sup>655</sup> Wie bspw. die von Pfadenhauer (2010, S. 160 ff.) dargestellten Kompetenzdimensionen des Projektmanagements.

<sup>656</sup> Und damit also die ‚Tatkraft‘ (eine der ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘) zu liefern, die ggf. vorhandene Lernbereitschaft (eine personale Kompetenz) schlussendlich auch zu realisieren, Erpenbeck & Heyse bezeichnen dies als eine Integration der anderen, von ihnen formulierten Kompetenzen in die eigenen Willensantriebe (vgl. Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159).

<sup>657</sup> Wodurch der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ dann auch quantitativ weniger Kodierungen zukamen.

Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ zu tage. Diese Abweichung ist wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass die (aktuelle) Kategorie im Vergleich zu der innerhalb der vorausgegangenen Untersuchung formulierten, ähnlich lautenden Kategorie ‚Methodenkompetenz‘ inhaltlich umfassender ist – insbesondere da nunmehr auch Verweise auf (für die museumspädagogische Tätigkeit notwendiges) Fachwissen seitens der Interviewpartnerinnen hierunter kodiert wurden. Sie ist damit also in einem gewissen Sinne ‚größer‘ bzw. bietet mehr Ansatzpunkte für Kodierungen.

Die vier Kompetenzkategorien werden nun, basierend auf der Quantifizierung der Analyseergebnisse, nacheinander vorgestellt. Die innerhalb der Vorstellung aufgelisteten konkreten Fähig- und Fertigkeiten (oder auch: ‚Teilkompetenzen‘), welche die jeweilige Kompetenzkategorie inhaltlich ausformen, wurden weitgehend von Erpenbeck & Heyse (2007) übernommen.<sup>658</sup> In einigen Fällen wurden allerdings Ergänzungen vollzogen, um von den Interviewpartnerinnen benannte und von diesen als relevant erachtete Fähig- und Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen nicht zu vernachlässigen (indem diese schlichtweg unter den Tisch fallen, da sie nicht vorab benannt wurden). Die kompetenzkategoriale Verortung dieser Ergänzungen erfolgte orientiert an den von Erpenbeck & Heyse gegebenen Kompetenzdefinitionen.<sup>659</sup>

Zur Beschreibung der Analyseergebnisse werden zudem jeweils die vier<sup>660</sup> pro Kompetenzkategorie am häufigsten kodierten Fähig- und Fertigkeiten bzw. Eigenschaften vorgestellt (und teils auch miteinander in Bezug gesetzt).

Die währenddessen innerhalb der folgenden Unterabschnitte<sup>661</sup> aufgeführten Praxisbeispiele für die Anwendung bzw. den Rückgriff auf (Schlüssel-)Kompetenzen sind – wie benannt – als Beispiele zu verstehen; ein Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der Darstellung

<sup>658</sup> Siehe dazu auch: Anhang A-1 der Untersuchung, eine Auflistung der von Erpenbeck & Heyse (2007, S. 161) benannten, konkreten Kompetenzen.

<sup>659</sup> Siehe dazu: Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 159; Abschnitt 7.1; Variablenmatrix in Abschnitt 16.3.2.

<sup>660</sup> Diese Anzahl erscheint mir (J. B.) als angemessen, um einen allgemeinen Eindruck zum Profil museumspädagogischer Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, wie es der Abschnitt 19.2.4 beabsichtigt. Eine einzelne Darstellung und Diskussion aller kodierten Fähig- und Fertigkeiten/Eigenschaften pro Kategorie würde an dieser Stelle zu viel Raum einnehmen.

<sup>661</sup> Die Abschnitte 19.2.3.1-19.2.3.4.

der Anwendung/des Rückgriffs auf bestimmte Schlüsselkompetenzen wird nicht verfolgt.

### 19.2.3.1 Personale Kompetenzen

Innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ steht die Forderung nach bzw. der Anspruch einer grundsätzlichen ‚Offenheit‘ an erster Stelle der kodierbaren Äußerungen. ‚Offenheit‘ wird u. a. benötigt im Umgang mit den Besucher\*Innen und zeigt sich bspw.

- daran, ein vorbereitetes Konzept entsprechend der Wünsche und Bedürfnisse der Besucher\*Innen abzuändern:

Frau Loy (Nord): „Dass man das also irgendwie sein Führungskonzept auch, auf den Besucher angepasst, kurzzeitig noch mal irgendwie (.) umschmeißt.“ (Nord, Loy, Abs. 65/Zl. 273-275)

- über den vorangegangenen Aspekt hinaus (und eher im Rahmen einer avantgardistischeren Perspektive) dadurch, offen für die Gestaltung des Museums durch Besucher\*Innen bzw. ‚externe, private Kurator\*Innen‘ zu sein.<sup>662</sup>

Frau Brehm (Nord): „Und wir machen es insofern, also wir wir ähm arbeiten auch kuratorisch mit mit externen Gruppen. Also wir machen ähm mit Kindern zum Beispiel gemeinsam Ausstellungen oder wir haben mit einer Tattokünstlerin eine Ausstellung gemeinsam konzipiert und da greifen wir auch in das Kuratorische mit ein. (.) Und ähm nehmen uns da die Freiheiten, Sachen anders zu machen, ne, also zum Beispiel diese Kinderausstellung, das war einfach sehr schön, weil man da gemerkt hat, es gibt eben, die Kuratorischen Blick auf Kunstwerke und der läuft ja in gewissen Bahnen ab, wenn man aber eben externe Men-, also wenn man Menschen von außerhalb mit entscheiden lässt, entsteht oft mal was, oftmals was Neues, was auch für die ganz normalen Besucher (.) unheimlich schön und erfrischend und einen neuen Blick auf Kunst einfach (.) wirft.“ (Nord, Brehm, Abs. 74/Zl. 463-474)

- im Zuge der Einarbeitung in neue Inhalte – etwa während der individuellen Vorbereitung auf eine neue Ausstellung und/oder eine neue Kreativarbeit:

Frau Kasimir (West II): „Ähm man guckt natürlich, was machen andere Museen damit. Mache ich das auch so, mache ich das anders? Vergleicht sich mit anderen und wandelt die praktische Arbeit ab. (3) Da ist ein bisschen Glück und hängt an, und das hängt

<sup>662</sup> Diese Perspektive wird innerhalb des Abschnitts 19.3.1.1, der (empirischen) Auseinandersetzung mit den Diskursen der Kunstvermittlung nach Mörsch (2009; Abschnitt 10.2.1) noch weiter thematisiert.

sicherlich a- auch an dem Pädagogen selbst, was das für ein Typ ist. Und dass man selbst auch versucht offen zu bleiben und nicht immer dieselbe Schiene fährt, nur weil man meint, man ist der König der Radierung und dann wird alles auf Radierung gemünzt, das geht ja nicht, so.“ (West II: Kasimir, Abs. 100/Zl. 631-638)

Frau Kasimir (West II) spricht im vorausgegangenen Zitat einen Aspekt an, mit welchem nun gleichsam die an zweiter Stelle der eingeforderten Eigenschaften aus der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ rangierende ‚Leistungsbereitschaft‘ in den Blick gerät. Auch diese wirkt innerhalb der Interviews als relativ zentrale Voraussetzung dafür, professionelle museumspädagogische Leistungen überhaupt erbringen zu können. Wobei diese Forderung eben nicht bloß impliziert, dazu bereit zu sein, ‚die Führung‘ zu machen, sondern auch darüber hinaus – und damit dann bezogen auf die freien Mitarbeiter\*Innen – i. d. R. innerhalb der Freizeit ebenso weitere Leistungen für die Arbeit zu erbringen; insbesondere die Vorbereitung auf neue bzw. wechselnde Ausstellungsinhalte:

Frau Menzel (Süd-West): „Ich muss mich auf jede Ausstellung, auf jede Führung bereite ich mich mit Fachliteratur drauf vor, (.) ja.

I: Das machen Sie in Ihrer Freizeit?

Frau Menzel: Hmm, sozusagen, ja. Also das äh, ja. Definitiv ((Frau Menzel lacht kurz))\*.

I: Wie viel Zeit investieren Sie so, wenn eine Wechselausstellung läuft?

Frau Menzel: Ähm, eine Wechselausstellung, ähm, ja, ich würde sagen (.) bestimmt fünfzehn bis zwanzig Stunden, würde ich sagen. (.) Lese ich und aber es kommt auch immer darauf an, weil manchmal ist das natürlich etwas, damit hat man sich schon mal beschäftigt und manchmal ist es etwas, damit hat man sich noch nicht beschäftigt.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 22-26/Zl. 144-153)

Ohne das Vorhandensein von Leistungsbereitschaft erscheint ein solches Handeln schwerlich vorstellbar. Für die festangestellten/leitenden Museumspädagoginnen drückt sich die Leistungsbereitschaft z. B. auch dadurch aus, immer wieder Projektanträge zu schreiben, neue museumspädagogische Programme zu entwickeln, neue Kooperationspartner\*Innen zu erschließen/Kooperationen aufrecht zu erhalten oder innerhalb der institutionellen Aufgabenerfüllung mit einer Gleichzeitigkeit diverser, teils hoch unterschiedlicher Anforderungen umzugehen:

„I: Und wenn Sie ihre Arbeitswoche betrachten, also wie viel, wie viel Arbeitszeit stecken Sie in ich sag mal Büroarbeit und wie viel Zeit sind Sie im Museum unterwegs, mit mit Besucherinnen?

Frau Schrag: Mit den Besucherinnen zwei Vormittage, also ungefähr sechs Stunden von den 19, der Rest ist viel Organisation und halt äh Recherche für die Ausstellung und so weiter. Wir machen ja auch Öffentlichkeitsarbeit, wir machen die Homepage, ähm, ich mache noch die Seniorenführungen, die sind immer nachmittags. Da muss ich die Pressearbeit für machen und auch die Internetseite. Dann (.) ähm betreuen wir noch die XX-Messe, da müssen wir einen Messestand für konzipieren und Spiele für die Besucher auf der Messe. Ähm (.) dann nehmen wir manchmal an Wettbewerben teil, den Wettbewerb XX gibt es da zum Beispiel, da haben wir auch schon einen Preis gewonnen. Ähm wir haben viele viele Schulprojekte, diese P-Seminare, die es jetzt in Bayern gibt, weiß gar nicht ob Sie die kennen [I: Die sind mir nicht bekannt]. Das ist die reformierte Oberstufe, da gibt es ein W-Seminar, da schreibt man eine Facharbeit und ein P-Seminar, das ist ein, heißt Praxisseminar, da sollen die Schüler praktisch mit außerschulischen Einrichtungen zusammenarbeiten. Das läuft über zwei Jahre und äh (.) die P-Seminare, da haben wir jetzt im Moment drei Stück und die sind sehr zeitaufwendig, aber die sind toll, weil die Schüler halt mal zwei Jahre hier am Haus sind und mit uns arbeiten und das sind halt sehr nachhaltige Projekte. Und ähm da geht aber viel Zeit drauf, für die Recherche, weil die suchen sich dann Bilder aus, die haben schon einen Audioguide gemacht, die haben einen Tabletguide gemacht. Jetzt schreiben sie gerade ein Bilderbuch für die Kinder. Und die müssen aber dann ja auch recherchieren, das können die aber ja nicht. Das heißt man muss denen alles vorher raussuchen, muss das alles vorher selber gelesen haben und das ist ziemlich zeitaufwendig, aber es macht total viel Spaß. (2)‘. (Süd-Ost, Schrag, Abs. 106-107/Zl. 394-420)

Diese von Frau Schrag (Süd-Ost) gegebene Beschreibung ihrer Aufgaben innerhalb der Einrichtung trifft fast gänzlich das Gesamtbild der Verantwortlichkeiten der festangestellten/leitenden Museumspädagoginnen, welche für die Untersuchung interviewt werden konnten. Spezifische Ausprägungen des jeweiligen Hauses bleiben davon allerdings unberührt, so dass es hier auch noch zusätzliche Verantwortlichkeiten (bspw. die Anstellung und Betreuung von freien Mitarbeiter\*Innen oder anderweitige Formen von Kooperation) geben kann.<sup>663</sup> Die Notwendigkeit einer Bereitschaft zur Leistung – teils unter erschwerten Bedingungen (geringe Entlohnung, Mitspracherechte o. ä.)<sup>664</sup> – wird hier ohne Weiteres ersichtlich.

Mittels der oben abgebildeten Interviewausschnitte dürfte ebenso eine bei bzw. von den Museumspädagoginnen vorausgesetzte/erwartete ‚Lernbe-

<sup>663</sup> Zu den Aufgaben von Museumspädagog\*Innen (im Sinne von Verantwortung und Zuständigkeit) siehe auch: Abschnitt 19.3.2.1.

<sup>664</sup> Siehe dazu bspw.: Abschnitt 19.3.2.2.

reitschaft‘ deutlich geworden sein. Diese schwingt innerhalb der Schilderungen der Berufspraxis der Interviewpartnerinnen stets mit und erscheint – ebenso wie die Leistungsbereitschaft – zur Vorbereitung der museumspädagogischen Tätigkeit unerlässlich und dauerhaft notwendig zu sein.

Im Mittelpunkt der Ausführungen, welche innerhalb der Kompetenzkategorie ‚Personale Kompetenzen‘ mit ‚Lernbereitschaft‘ kodiert werden konnten, stehen Schilderungen zur Aneignung von für die Interviewpartnerinnen neuen Erkenntnissen bezüglich der aktuell zu vermittelnden Ausstellungsinhalte:

Frau Eichhorn (Ost): „Ich glaube, dass in, bei diesem Job, den ich hier mache, äh, ich bin immer am Lernen. Am Lesen und am lernen und lesen und lernen und lesen und lernen. Also, äh. Es ist wirklich so, also (.) von Artzeitung praktisch, ist ja klar, Kunsttendenzen, was weiß ich, zeitgenössische Kunst, ähm. (.) Also hier ist es leider so. Ich kann mir vorstellen, dass man Geschichtswissenschaft. Wird sich vielleicht nicht viel verändern, im gewissen Sinne. Obwohl ja klar ist, wir haben ja auch hier, vom Impress- Expressio- und so weiter. Das ist natürlich auch was. Aber im Modernen, gerade in der zeitgenössischen Kunst gibt es immer Tendenzen, immer noch immer noch, es gibt immer noch neue Künstler, die dazu kommen. Immer noch, äh, neue Ansichten, was weiß ich, das ist gerade in der zeitgenössischen Kunst unwahrscheinlich, da kommt immer wieder. Und da muss ich ja immer auf dem Laufenden sein.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 60/Zl. 364-375)

Innerhalb des Materials gab es im Kontext der ‚Lernbereitschaft‘ ebenfalls Äußerungen bezüglich der stetigen Notwendigkeit, sich (als Museumspädagogin) immer wieder mit Vermittlungsformen auseinanderzusetzen und diesbezüglich auf dem aktuellen Stand zu bleiben (also die Lernbereitschaft dementsprechend zu kanalisieren):

Frau Kegler (Süd-West): „Dass man regelmäßig sich fortbildet, um an neuen Vermittlungskonzepten (.) teilzuhaben beziehungsweise auch, (.) ähm die Entwicklung auch kennenlernt. Also und da gibt es ja genügend Fortbildungsmöglichkeiten, Kongresse, (.) also das ist für mich schon ganz wichtig für die Professionalität.“ (Süd-West, Kegler, Abs. 4/Zl. 12-15)

Solcherlei Äußerungen nehmen jedoch nicht annähernd so viel Raum ein, wie jene (bereits thematisierten) zur Notwendigkeit der Aneignung eines

Wissens zu den Exponaten, welches dann zu einem späteren Zeitpunkt, während des Kontakts mit den Besucher\*Innen wiedergegeben wird:<sup>665</sup>

Frau Kegler (Süd-West): „Ganz wichtig aber auch so dieses Kognitive, dass man eben, man muss ja innerhalb von kurzer Zeit ((amüsiert)) sich Wissen aneignen das man wieder ausspucken\* muss.“ (Süd-West, Kegler, Abs. 88/Zl. 518-520)

„Flexibilität“ erscheint nach Auswertung der Interviews innerhalb der Kategorie „Personale Kompetenzen“ ebenfalls als eine der am prägnantesten hervortretenden (bzw. notwendigen) Eigenschaften (museumspädagogischer Praktiker\*Innen) zu sein.

Etwa weil von der Museumspädagogik während der Ausstellungsvorbereitung eingeplante Exponate entfallen:

Frau Weig (Süd-Ost): „Es kann immer sein, dass sich noch mal was ändert, weil das ja nicht in unserer Hand liegt sondern in der Hand der Kuratoren, also unserer beiden Chefinnen und (.) es kann immer mal sein, dass denen zum Beispiel eine Versicherungssumme zu teuer ist oder so und dann ein Bild doch nicht kommt.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 22/Zl. 174-178)

„Und ich mache das inzwischen so, dass ich (.) entweder ähm meine Vorbereitung zur Not mit einem anderen Bild auch machen kann o d e r ähm, ich habe eben so viel in petto, dass es nicht schlimm ist, wenn das eine oder andere Bild fehlt, dann kann ich das ergänzen.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 22/Zl. 184-188)

Darüber hinaus fordern Besucher\*Innen Abweichungen von zuvor festgelegten Abläufen<sup>666</sup>, die Voraussetzungen/Bedürfnisse des Publikums sind ständig unterschiedlich<sup>667</sup>, (freie) Mitarbeiter\*Innen werden kurzfristig für Führungen angefragt<sup>668</sup>, geringer als üblich ausfallende, finanzielle Mittel müssen kompensiert werden<sup>669</sup> u. v. a. m. Diese und weitere, schwerlich planbare Aspekte erscheinen innerhalb der Museumspädagogik Teil des professionellen Alltags zu sein und erfordern von den dort tätigen Personen die genannte Flexibilität, welche dementsprechend häufig und äußerst facettenreich innerhalb der Interviews zur Sprache kam.

<sup>665</sup> An dieser Stelle lässt sich zudem als Ergebnis der Gesamtschau des Materials anmerken, dass die den freien Mitarbeiter\*Innen von den Einrichtungen zur Vorbereitung zur Verfügung gestellten Materialien i. d. R. keine solchen zur Thematik der museumspädagogischen Vermittlung bzw. Kunstvermittlung sind sondern primär solche kunstwissenschaftlicher Natur (insbesondere Ausstellungskataloge). Siehe dazu auch: Abschnitt 19.3.1.3.

<sup>666</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kegler, Abs. 34/Zl. 171-177.

<sup>667</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 4/Zl. 12-15.

<sup>668</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Loy, Abs. 48-50/Zl. 199-205.

<sup>669</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 88-92/Zl. 329-343.

Insgesamt entspricht das Bild, welches sich hier bezüglich der Fähig- und Fertigkeiten bzw. Eigenschaften, die innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ kodiert wurden weitgehend denen, welche bereits innerhalb der im Jahr 2010 vorausgegangenen Studie zu museumspädagogisch relevanten Schlüsselqualifikationen<sup>670</sup> (dort innerhalb der Kategorie ‚Selbstkompetenz‘) kodiert wurden. Die hier eingangs dargestellte Teilkompetenz ‚Offenheit‘ nahm auch in dieser Erhebung den ersten Platz in Bezug auf die Häufigkeit ihrer Einforderung ein, ‚Flexibilität‘ folgte dort an zweiter Stelle. ‚Leistungsbereitschaft‘ und ‚Lernbereitschaft‘ wurden ebenfalls bereits innerhalb der früheren Untersuchung von den zu diesem Zeitpunkt interviewten Personen explizit eingefordert. Beide Untersuchungen kommen somit innerhalb der jeweils angewandten Kategorie zu analogen Ergebnissen bezüglich der konkreten, für die museumspädagogische Tätigkeit besonders relevant erscheinenden (Schlüssel-)Kompetenzen.

---

<sup>670</sup> Siehe dazu: Braun, 2010; Abschnitt 7.3.

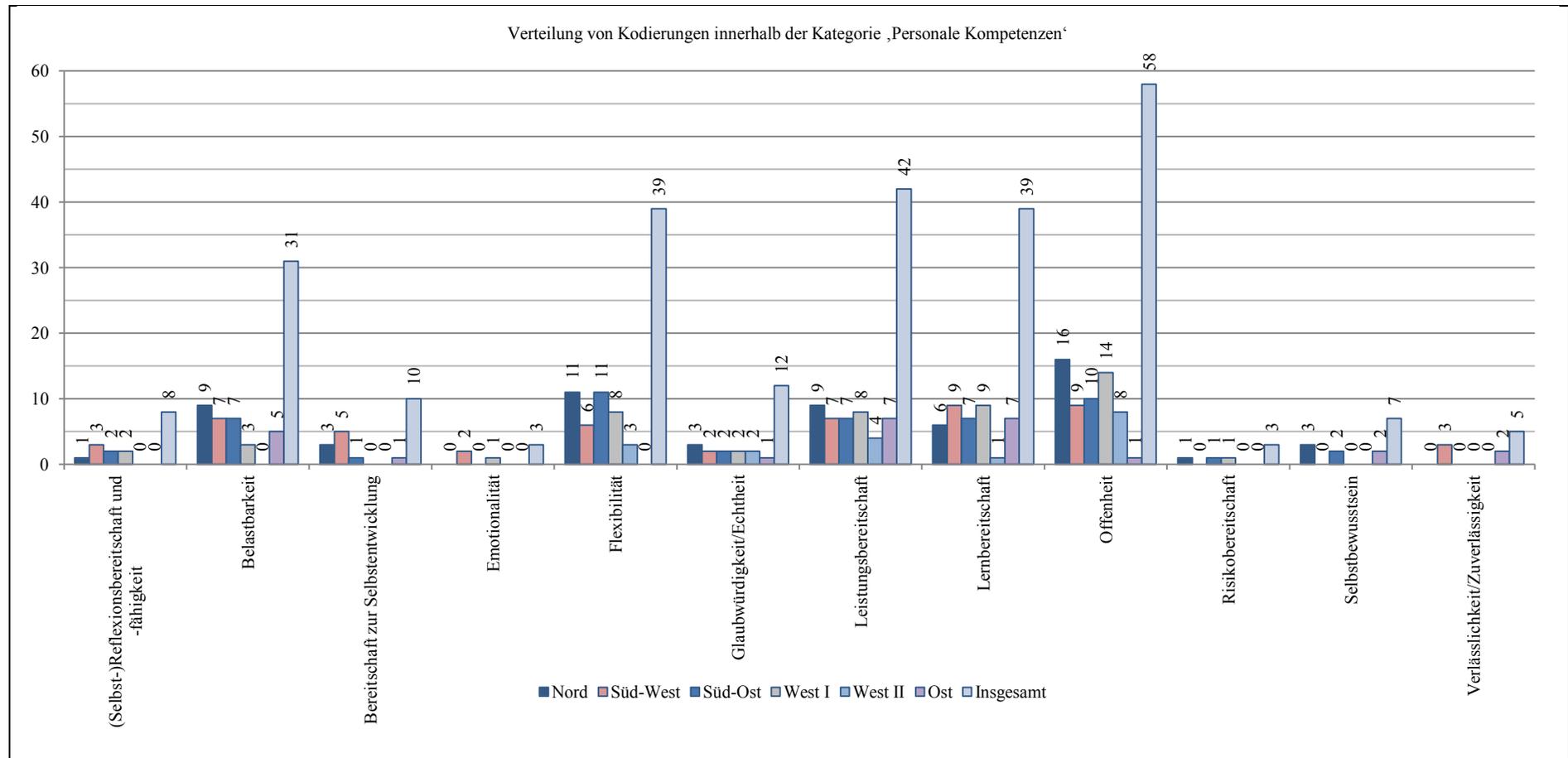


Abbildung 6: Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘<sup>671</sup>

<sup>671</sup> Das Diagramm ist wie folgt zu lesen: auf der Y-Achse wird die Summe der Kodierungen als Zahlenwert angezeigt. Auf der X-Achse werden die konkreten Fähig- und Fertigkeiten, welche unter die Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ fallen angeführt. Zu jeder dieser Fähig- und Fertigkeiten wird die Summe der Kodierungen pro Einrichtung (errechnet aus allen Interviews der jeweiligen Einrichtung) und die Summe der Kodierungen insgesamt (einrichtungübergreifend) aufgeführt. Bspw. wurde innerhalb der Interviews der Einrichtung Nord einmal eine Kodierung von (Selbst-)Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit vorgenommen, innerhalb der Einrichtung Süd-West dreimal. Insgesamt, in allen Interviews, wurde diese Fähigkeit achtmal kodiert (was auch ersichtlich wird, wenn alle diesbezüglichen Einrichtungswerte addiert werden). Offenheit (58 Kodierungen), Leistungsbereitschaft (42 Kodierungen), Flexibilität (39 Kodierungen) und Lernbereitschaft (39 Kodierungen) wurden innerhalb aller Interviews somit am häufigsten kodiert.

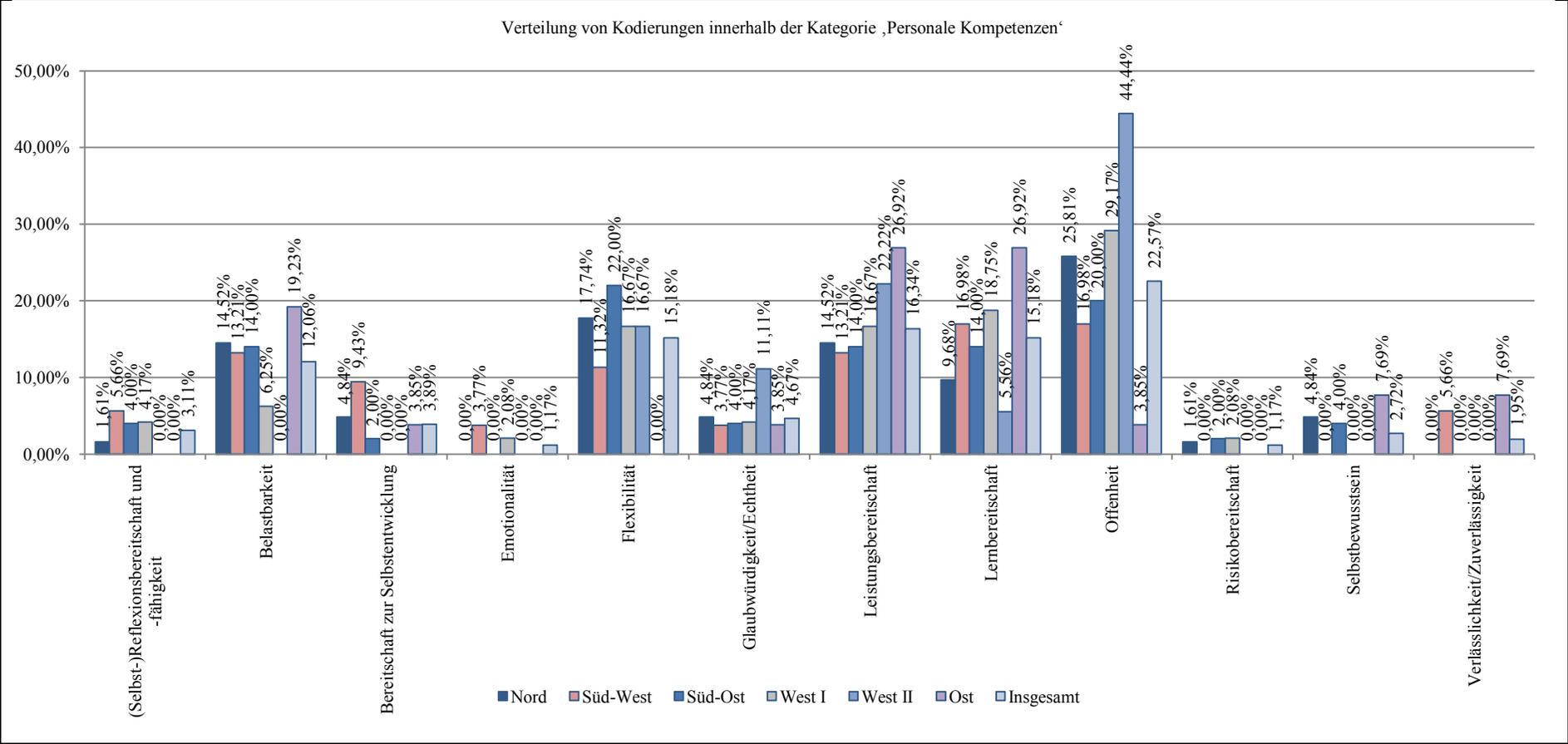


Abbildung 7: Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘<sup>672</sup>

<sup>672</sup> Das Diagramm ist wie folgt zu lesen: da – wie bereits zur Abbildung 5, dem Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb des Abschnitts 19.2.3 angemerkt wurde – die Zahl der Interviewpartnerinnen nicht in allen Häusern die gleiche war, wurde auch auf Ebene der Kompetenzkategorien (aktuell: ‚Personale Kompetenzen‘) eine Berechnung der prozentualen Verteilung der Kodierungen vorgenommen. So wird, unabhängig von der jeweils involvierten Fallzahl, ersichtlich, aus welchen Anteilen sich die ‚Personale Kompetenzen‘ innerhalb der Interviews – in Bezug auf die Einrichtungen und auch einrichtungübergreifend – konstruiert. Innerhalb der Einrichtung Ost nimmt bspw. die Belastbarkeit einen besonderen Stellenwert ein: 19,23% der Kodierungen, welche unter die Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ fallen wurden als Verweise auf ‚Belastbarkeit‘ erfasst. Die vorausgegangene Abbildung (Abbildung 6) zur Verteilung der Kodierungen bringt diesen Aspekt noch nicht – oder zumindest nicht auf den ersten Blick – zum Vorschein. Dort wurde ‚Belastbarkeit‘ sogar neunmal kodiert – allerdings verteilt über vier Interviews; ‚Belastbarkeit‘ nimmt demnach aus Perspektive der Interviewpartnerinnen der Einrichtung Nord einen geringeren Stellenwert im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns ein.

### 19.2.3.2 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Auch Umfang und Richtung der Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘ lassen sich mit den Ergebnissen der vorausgegangenen Untersuchung<sup>673</sup> vergleichen. Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Kooperationsbereitschaft stellten dort die am umfassendsten geäußerten Eigenschaften dar, welche mittels der Kategorie ‚Sozialkompetenz‘ kodiert wurden.

Die Auswertung der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung vorgenommenen Interviews führte zu ähnlichen Ergebnissen. Auch hier ergeben sich als zentrale (eingeforderte und/oder geschilderte) Fähigkeiten solche der ‚Kommunikation‘, des ‚Einfühlungsvermögens‘ (bzw. der Empathie) und die ‚Bereitschaft zur Kooperation‘. Als weitere, zentrale Fähigkeit erscheint die Fähigkeit zu einer partner\*Innenzentrierten Interaktion.

Diese Ergebnisse greifen sowohl intra- als auch interkategorial ineinander. So setzt bspw. die Fähigkeit zu einer ‚partner\*Innenzentrierten Interaktion‘ – also eine Interaktion, welche das Gegenüber (dessen Handeln, Anliegen, Bedürfnisse, Äußerungen usw.) in den Mittelpunkt der Begegnung rückt ...

Frau Schrag (Süd-Ost): „Also ich (.) frage eigentlich immer, was die Kinder in den Bildern sehen oder die Jugendlichen. Also wir machen das eher so im Gespräch, das ist auch oft ganz spannend, die sehen da ja manchmal ganz andere Sachen drin, aber die sind richtig interessant. Und im Grunde eher (.) eher ein emotionaler Zugang zu den Bildern, also dass die erst mal sagen ‚Wie finde ich das?‘ bei der konkreten Kunst sagen die oft ‚Hä? Ist das überhaupt Kunst? Die malen da vier Quadrate drauf, was soll das denn?‘ und dann kann man erst mal sprechen, ja was ist denn Kunst überhaupt. Ja eher so ein bisschen so philosophische Richtung, würde ich mal sagen, habe ich ja vorhin auch schon gesagt, ich finde es nicht so wichtig, so Faktenwissen zu vermitteln.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 119/Zl. 467-477)

... wohl voraus, dass (hier bezogen auf die im Zitat von Frau Schrag (Süd-Ost) dargestellte Situation) seitens der Praktiker\*Innen zunächst einmal eine grundsätzliche Kommunikationsfähigkeit gegeben ist, Einfühlungsvermögen/Empathie vorhanden sind und zusätzlich eine gewisse Offenheit für die Ansprüche des Gegenübers besteht – mittels welcher

<sup>673</sup> Siehe dazu: Braun (2010).

zudem die Bereitschaft, eine solche Form der Interaktion überhaupt betreiben zu wollen, wahrscheinlich gestärkt wird.

Kommunikation (und damit auch die Kompetenz zu dieser) nimmt innerhalb der museumspädagogischen Praxis allerdings auch über die direkte Interaktion mit Besucher\*Innen (bspw. während einer Führung) hinaus einen hohen Stellenwert ein: Telefongespräche sind zu führen, Angebote zu besprechen<sup>674</sup>, Fachwissen muss in eine (allgemein) verständliche bzw. zielgruppenangepasste Form gebracht werden; z. B. für jüngere Besucher\*Innen<sup>675</sup>. Weiterhin muss – jetzt wieder in Bezug auf die direkte Interaktion mit den Besucher\*Innen – die Fähigkeit vorhanden sein, verständlich, laut und frei zu sprechen<sup>676</sup>: innerhalb museumspädagogischer Programme kommen dialogische Vermittlungsformen zur Anwendung, darüber hinaus Diskussionen oder gelegentlich auch Vorträge. Die Sprache muss dergestalt sein, dass dieser über längere Zeit gut zugehört werden kann – sie dient zur Kontaktaufnahme und ebenfalls dazu, die Besucher\*Innen ‚bei sich‘ zu halten und sie nicht, bspw. durch eine monotone Sprechweise, frühzeitig zu verlieren.

Als Leitmotiv des Anspruchs an die Kommunikation erscheint hier die Forderung der Interviewpartnerinnen, eine Kommunikationsform zu finden bzw. installieren zu können, welche den Besucher\*Innen vermittelt, dass diese und die Museumspädagog\*Innen die Ausstellung gemeinsam besuchen und die Museumspädagog\*Innen dabei den Besuch eher begleiten (als anleiten) und mit ihrem Wissen anreichern möchten, als dass sie monologisch durch das Haus führen:

Frau Weihe (Süd-West): „Und daraus haben wir auch ähm den Anspruch abgeleitet, dass wir eher unsere Kunstvermittlungsangebote ähm im in Dialogform anbringen möchten, also das wir mit Schülern aber auch mit Erwachsenen nicht so sehr das Ziel haben, wir möchten denen Fakten vermitteln oder überhaupt mal einen Zugang, sondern dass wir gleich sagen: ‚Leute, wir sind eigentlich, da wo ihr auch seid. Wir stehen auch sprachlos vor diesem Objekt. Wir haben den kleinen Vorsprung, dass wir den Künstler kennengelernt haben und dass der uns was gesagt hat und dann haben wir mit dem heiß diskutiert. Und wir können Euch jetzt mal erzählen, was wir mit dem diskutiert haben‘. Aber im Grunde genommen haben wir nicht einen so weiten

<sup>674</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Weig, Abs. 34/Zl. 296-301.

<sup>675</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 7/Zl. 19-30.

<sup>676</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Weig, Abs. 4/Zl. 19-21.

Vorsprung Also äh dieses, ähm wir sind die Experten und ihr seid die Dummen, die wir jetzt erst mal flott machen, das ist nicht unser Ansatz, das passt nicht zu uns und passt auch nicht zu unserer Kunst, die wir hier zeigen.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 4/Zl. 54-67)

Dass die beiden zuvor genannten Fähigkeiten zudem auf Seite der Museumspädagog\*Innen ‚Einfühlungsvermögen‘ bzw. umfassender: ‚Empathie‘ voraussetzen erscheint schlüssig. Beispielhaft kann hier die von mehreren Interviewpartnerinnen geäußerte Ambition angeführt werden, Impulse der Besucher\*Innen möglichst (und: frühzeitig) wahrzunehmen und auf diese in einer Weise einzugehen, welche den Verlauf des Besuchs möglichst positiv beeinflusst:

Frau Neumann (West I): „Wenn man vielleicht zu sehr in seinem eigenen Vortrag und in seinem eigenen Konzept drin ist, dass man nicht mehr wahrnimmt, wie die, äh, die gegenüber reagieren. Und, also das ist was, wo man auch immer drauf achten muss, was da halt auch immer wieder zurück kommt.“ (West I, Neumann, Abs. 78/Zl. 330-334)

Ebenfalls relevant erscheint – nach der Auswertung der Interviews – innerhalb der museumspädagogischen Praxis auch die ‚Fähigkeit zur Kooperation‘ zu sein. Genannt wurden von den Interviewpartnerinnen bspw. Kooperationen mit Schulen, Kindergärten, diversen Bildungseinrichtungen<sup>677</sup>, mit kommerziellen Einrichtungen<sup>678</sup> oder mit Städten/Kommunen<sup>679</sup>. Außerdem werden kooperative Fähigkeiten benötigt im Umgang mit Kolleg\*Innen<sup>680</sup>, mit Kurator\*Innen<sup>681</sup>, mit Lehrer\*Innen<sup>682</sup> oder mit der Leitung des Hauses<sup>683</sup>. Die Zusammenarbeit mit Dritten (also über die zu betreuenden Besucher\*Innen hinaus) stellt einen regelmäßigen Teil des museumspädagogischen Berufsalltags dar und nimmt insbesondere bei den festangestellten und leitenden Museumspädagog\*Innen große Teile der Arbeitszeit ein. Zweck von Kooperation kann z. B. die Statuierung neuer Angebote sein oder auch die Verbesserung bereits bestehender.

<sup>677</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 4/Zl. 31-39.

<sup>678</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Weig, Abs. 34/Zl. 278-281.

<sup>679</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Weig, Abs. 34/Zl. 301-303.

<sup>680</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Brehm, Abs. 76/Zl. 491-495.

<sup>681</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 40/Zl. 350-354.

<sup>682</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Jankowski, Abs. 28/Zl. 238-245.

<sup>683</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 4/Zl. 40-44.

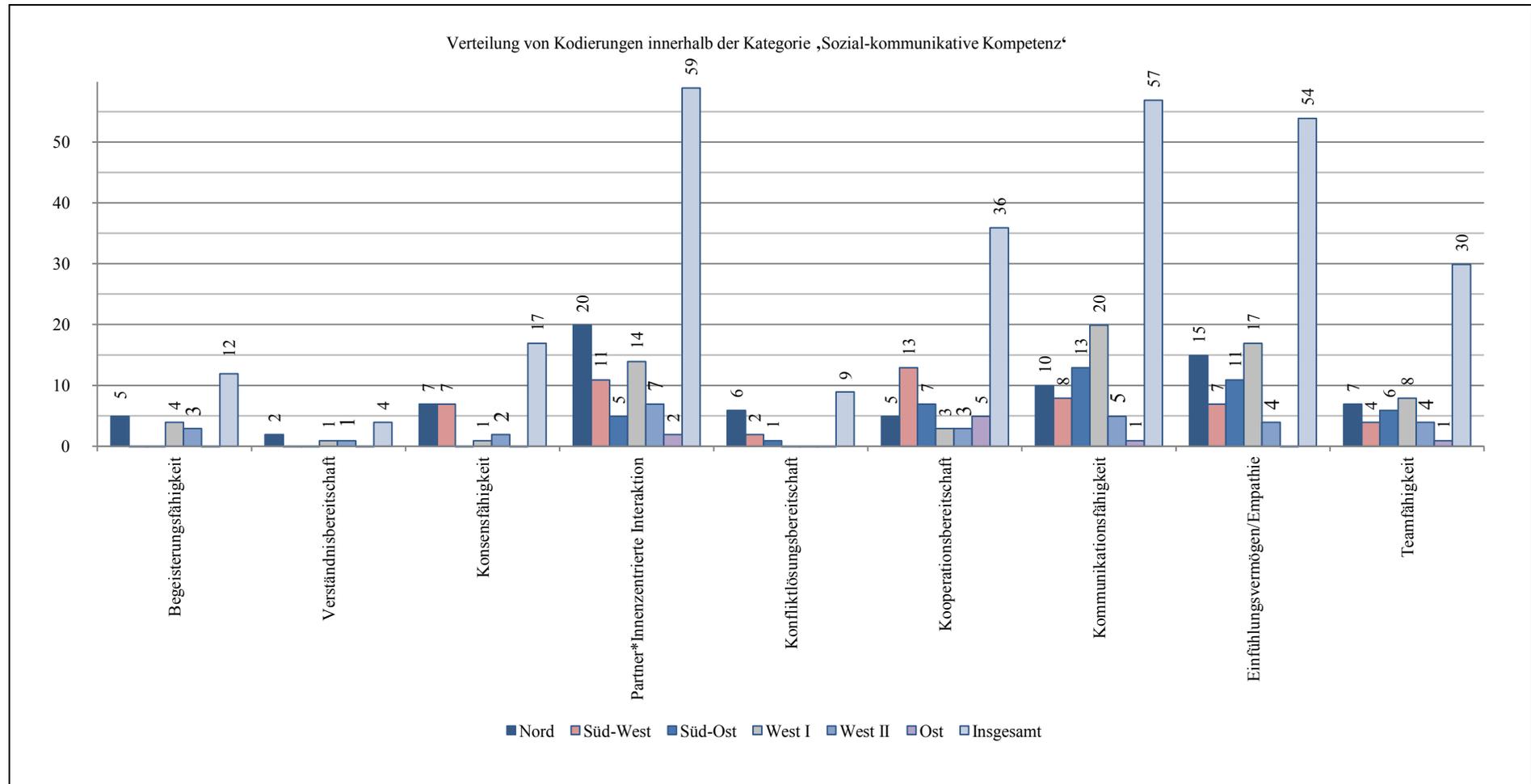
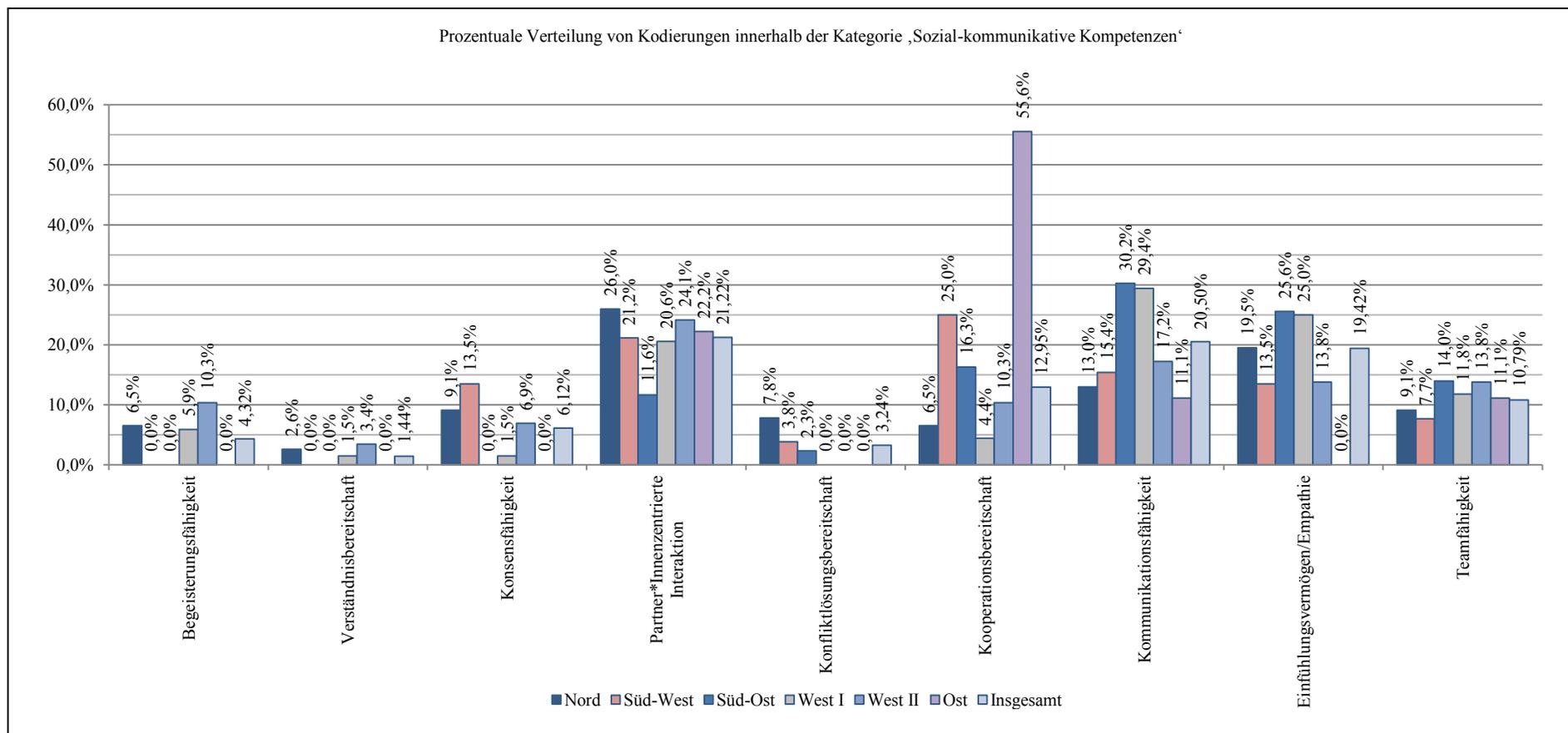


Abbildung 8: Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘<sup>684</sup>

<sup>684</sup> Die grundsätzliche Struktur des Diagramms entspricht derer des Diagramms zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ (Abbildung 6) in Abschnitt 19.2.3.1. Die Achsen und Datenwerte werden dort allgemein expliziert. Das oben abgebildete Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘ zeigt, dass während der Interviews die Fähigkeit zu einer partner\*Innenzentrierten Interaktion, zur Kommunikation, Einfühlungsvermögen/Empathie, Kooperationsbereitschaft (und auch Teamfähigkeit) für die Interviewpartnerinnen einen besonderen Stellenwert einnahmen – welcher sich in einer entsprechenden Zahl von Kodierungen niederschlug.

Abbildung 9: Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘<sup>685</sup>

<sup>685</sup> Die grundsätzliche Struktur des Diagramms entspricht derer des Diagramms zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ (Abbildung 7) in Abschnitt 19.2.3.1. Die Achsen und Datenwerte werden dort allgemein expliziert. Das oben abgebildete Diagramm zeigt damit die qualitative Verteilung von Kodierungen innerhalb der Interviews sowohl auf Einrichtungsebene als auch darüber hinaus – insgesamt. Die dort so herausgehoben erscheinende Kooperationsbereitschaft innerhalb der Einrichtung Ost ergibt sich über die Umwandlung der Summe der Kodierungen in Prozentwerte. Innerhalb des Interviewmaterials der Einrichtung Ost (vertreten mit lediglich einer Interviewpartnerin: also ein Interview) wurden in der Summe neun Kodierungen vorgenommen, welche unter die Kategorie ‚Sozial-kommunikative Kompetenzen‘ fallen. Kooperationsbereitschaft wurde dabei fünfmal kodiert und erscheint somit innerhalb der Einrichtung Ost (und: in Bezug auf die Ausprägung der ‚Sozial-kommunikativen Kompetenz‘) von besonderer Relevanz für das professionelle museumspädagogische Handeln zu sein. Während des Interviews mit Frau Eichhorn (Ost) wurde dies z. B. darüber deutlich, dass von ihr die Zusammenarbeit mit Schulen besonders umfassend thematisiert/beschrieben wurde (siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 10/Zl. 51-59).

### 19.2.3.3 Fachlich-methodische Kompetenzen

Die Kodierungen gemäß der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ fallen im Rahmen der Möglichkeiten des Vergleichs zur vorausgegangenen Studie<sup>686</sup> ebenfalls ähnlich aus. Um diesen Vergleich anstellen zu können, müssen die innerhalb der vorausgegangenen Untersuchung als getrennte Kategorien geführte ‚Methodenkompetenz‘ und die ‚Forderungen nach anderen Fähig- und Fertigkeiten‘ zusammengefasst betrachtet werden – diese Zusammenfassung lässt sich mit der Spannweite der Inhalte der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ dann in etwa vergleichen.

Die Äußerungen der Interviewpartnerinnen, welche entsprechend dieser Kategorie erfasst werden konnten, betrafen am häufigsten das notwendige ‚Fachwissen‘<sup>687</sup>, welches Museumspädagog\*Innen innerhalb der Berufspraxis benötigen. Dieses besteht in erster Linie aus Fachwissen zu Kunst allgemein<sup>688</sup> und im Besonderen zu den zu vermittelnden Ausstellungsgegenständen<sup>689</sup>. Ergänzt wird dieses durch Wissen zum wissenschaftlichen Arbeiten.<sup>690</sup> In einigen Fällen wurde auch pädagogisches Fachwissen als relevant oder sogar besonders wichtig erachtet:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Professioneller, hmm, natürlich erst mal das Fachwissen zu dem Museum in dem man arbeitet, also sei es jetzt Volkskunde, Archäologie oder hier natürlich Kunstgeschichte, das braucht man auf jeden Fall. Ähm (.) fast noch wichtiger finde ich aber pädagogisches Wissen.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 2-3/Zl. 6-9)

Womit sich ein Unterschied zur vorausgegangenen Untersuchung einstellt; dort erschienen das kunstwissenschaftliche und das pädagogische Fachwissen entsprechend der Schilderungen der Interviewpartnerinnen als gleichbedeutend nebeneinander zu stehen. Dieser Eindruck setzt sich innerhalb der vorliegenden Untersuchung nicht fort.

<sup>686</sup> Siehe dazu: Braun (2010).

<sup>687</sup> Zur ‚Zusammensetzung‘ eines museumspädagogischen Fachwissens siehe insbesondere auch den Abschnitt 19.3.1.3.

<sup>688</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Menzel, Abs. 2/Zl. 24-27.

<sup>689</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Loy, Abs. 37/Zl. 163-167.

<sup>690</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weig, Abs. 4/Zl. 7-10.

Neben dem/einem Fachwissen wurden von den Interviewpartnerinnen auch ‚konzeptionelle Fähigkeiten‘ als wichtig erachtet oder bei der Beschreibung ihres Berufsalltags als relevante Größe dargestellt.<sup>691</sup>

In allen Häusern, welche in die Untersuchung einbezogen worden sind, finden Wechselausstellungen statt. Zu jeder neuen Ausstellung wird auch ein museumspädagogisches Programm konzipiert – welches sich mehr oder weniger stark von den vorausgegangenen Programmen unterscheidet: so stellt sich bspw. die Führung als Dauerangebot dar, welche dementsprechend inhaltlich überarbeitet wird. Weitere Aspekte des museumspädagogischen Begleitprogramms müssen jedoch teils gänzlich neu entworfen werden (z. B. auch didaktische Materialien<sup>692</sup> oder Arbeitstische (interaktive Stationen/Projekte etc.<sup>693</sup>)) – inkl. des Begleitprogramms selbst (Sonderveranstaltungen, Tagungen etc.<sup>694</sup>). Der zweite Punkt, also die Konzeption des Begleitprogramms, betrifft insbesondere die festangestellten und leitenden Interviewpartnerinnen.

Nicht unbedingt eine Abweichung gegenüber den Ergebnissen der vorausgegangenen Untersuchung sondern vielmehr eine Ergänzung stellt das von den Interviewpartnerinnen während ihrer Berufstätigkeit herangezogene ‚EDV-Wissen‘ dar. Dieses äußert sich qualitativ durch einen verstärkten Einbezug digitaler Medien zur Ausstellungsvorbereitung. Die interviewten Museumspädagoginnen (freie Mitarbeiterinnen und festangestellte/Leiterinnen) nutzen gleichsam das Internet zur Recherche von Informationen über Kunst/Künstler\*Innen.<sup>695</sup> Darüber hinaus werden den freien Mitarbeiter\*Innen Ausstellungskataloge vermehrt als PDF vorab digital zur Verfügung gestellt.<sup>696</sup> Die Leiterinnen/Festangestellten nutzen zudem vermehrt digitale soziale Medien zum Austausch mit Besucher\*Innen/der Öffentlichkeit oder betreuen gleich die gesamte Homepage der Einrichtung.<sup>697</sup> Teilweise haben die Interviewpartnerinnen be-

<sup>691</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 49-50/Zl. 287-298.

<sup>692</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 4/Zl. 201-205.

<sup>693</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Brehm, Abs. 22/Zl. 177-180.

<sup>694</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Jankowski, Abs. 28/Zl. 250-252.

<sup>695</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 20/Zl. 129-132.

<sup>696</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Menzel, Abs. 34/Zl. 228-232.

<sup>697</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Piel, Abs. 58/Zl. 497-500.

reits diesbezügliche Fortbildungen besucht, um entsprechende Kompetenzen weiter auszubauen:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Oh, wir haben in letzter Zeit recht viele zu Social Media gemacht, ähm, zu Internet, weil wir eigentlich einen Blog aufbauen wollen, so einen wissenschaftlichen Blog, da fehlt uns im Moment die Zeit. Ähm, meine Kollegin macht aber Facebook, also die betreut die Facebookseite, die Internetseite machen wir zusammen. Ähm und wir wollten gerne, das gibt es jetzt, aus München kommt das, die twittern immer im Museum und machen so Twitterführungen, wo die dann auch während der Führung irgendwie an ihr Kumpels irgendwohin twittern oder sowas. Ich bin jetzt nicht so computeraffin in meinem Alter äh, Frau Weig kann das schon so ein bisschen besser, die ist auch auf Facebook unterwegs und sowas, aber ich finde es spannend und ich arbeite mich da gerne ein. Und äh deswegen haben wir da relativ viel gemacht in letzter Zeit und waren da auch auf Tagungen unterwegs.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 145/Zl. 661-672)

Die innerhalb der vorausgegangenen Untersuchung als relevant erfassten ‚organisatorischen Fähigkeiten‘ wurden auch von den aktuellen Interviewpartnerinnen umfassend herausgestellt. Von Haus zu Haus unterscheidet sich, gebunden an die institutionell zugesprochenen Kompetenzen und die personelle Ausstattung, allerdings der Umfang von dem, was von Museumspädagog\*Innen organisiert werden muss:

Einige Abteilungen (Einrichtung Nord) beschäftigen eine eigene Sekretärin, welche z. B. die Führungen und Personaleinteilung koordiniert – in anderen Häusern (Einrichtung Ost) muss eine Museumspädagogin alleine solcherlei Aufgaben koordinieren. Das Kontinuum erscheint hier breit gespannt: vereinheitlicht werden kann diesbezüglich lediglich, dass organisatorische Fähigkeiten (womit etwa auch, eher die freien Mitarbeiterinnen betreffend, gemeint sein kann, den Ablauf einer Führung möglichst störungsfrei gestalten zu können) ...

Frau Velde (Nord): „Das finde ich eigentlich ganz wichtig, ähm. Wenn Geräte verteilt werden, also wenn man ins Mikrofon spricht, dass das auch schon alles entsprechend vorbereitet ist, damit man da nicht so ein Chaos hat, wenn die Leute alle verkabelt werden und die dann verunsichert sind, wie es funktioniert. Also das gibt es auch Möglichkeiten, wie man das machen kann, dass die Geräte alle angeschaltet sind. Dass es dann für die Besucher auch sehr einfach nicht und nicht, wie es bei vielen älteren Leuten der Fall ist, dass sie dann schon (.) mit der Technik ein Problem haben und schon sich unwohl fühlen und vorgeführt fühlen, wenn das da nicht klappt.“ (Nord, Velde, Abs. 4/Zl. 12-20)

... von den Interviewpartnerinnen für das Gelingen museumspädagogischer Angebote als bedeutsam betrachtet werden.

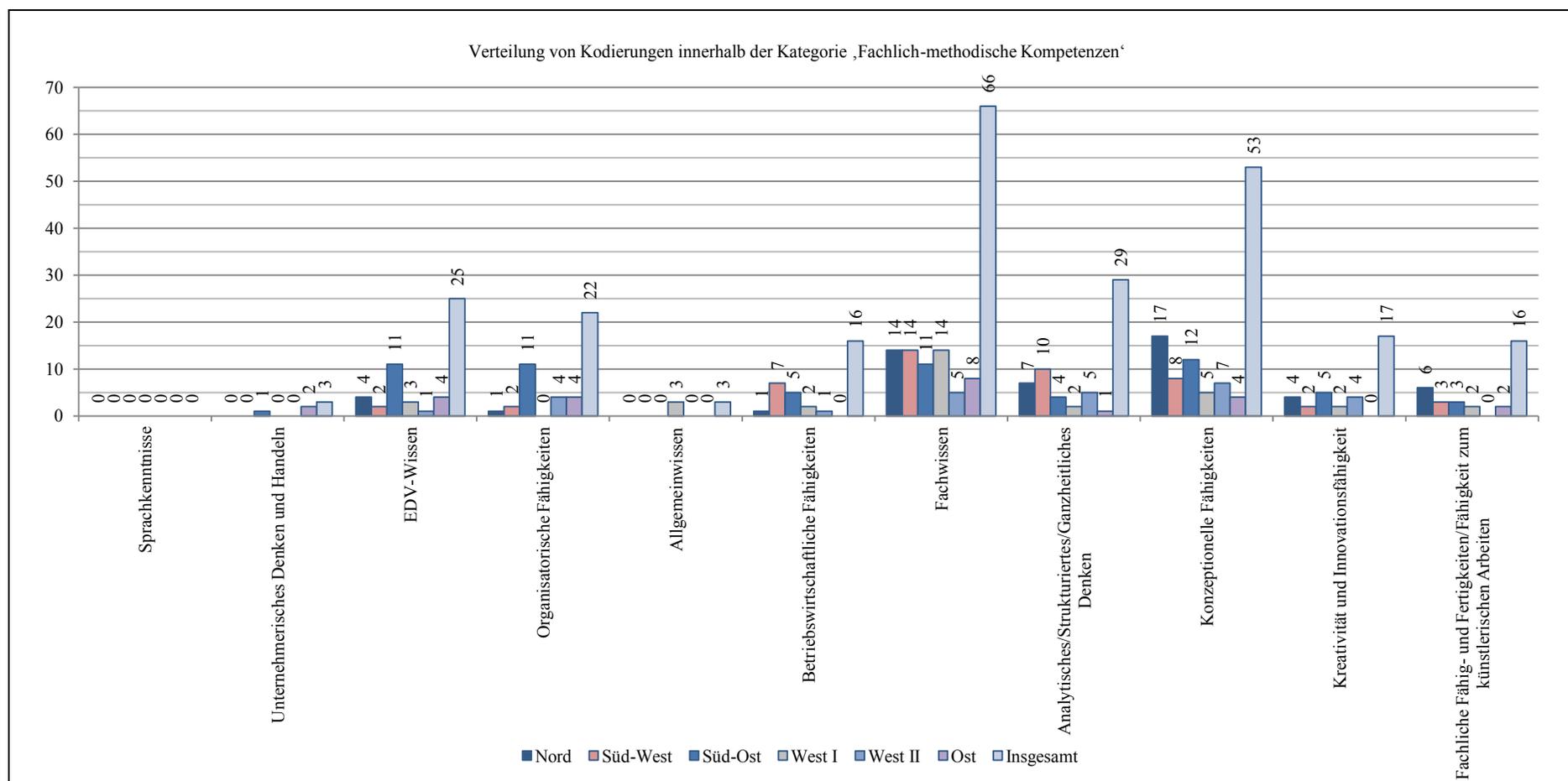
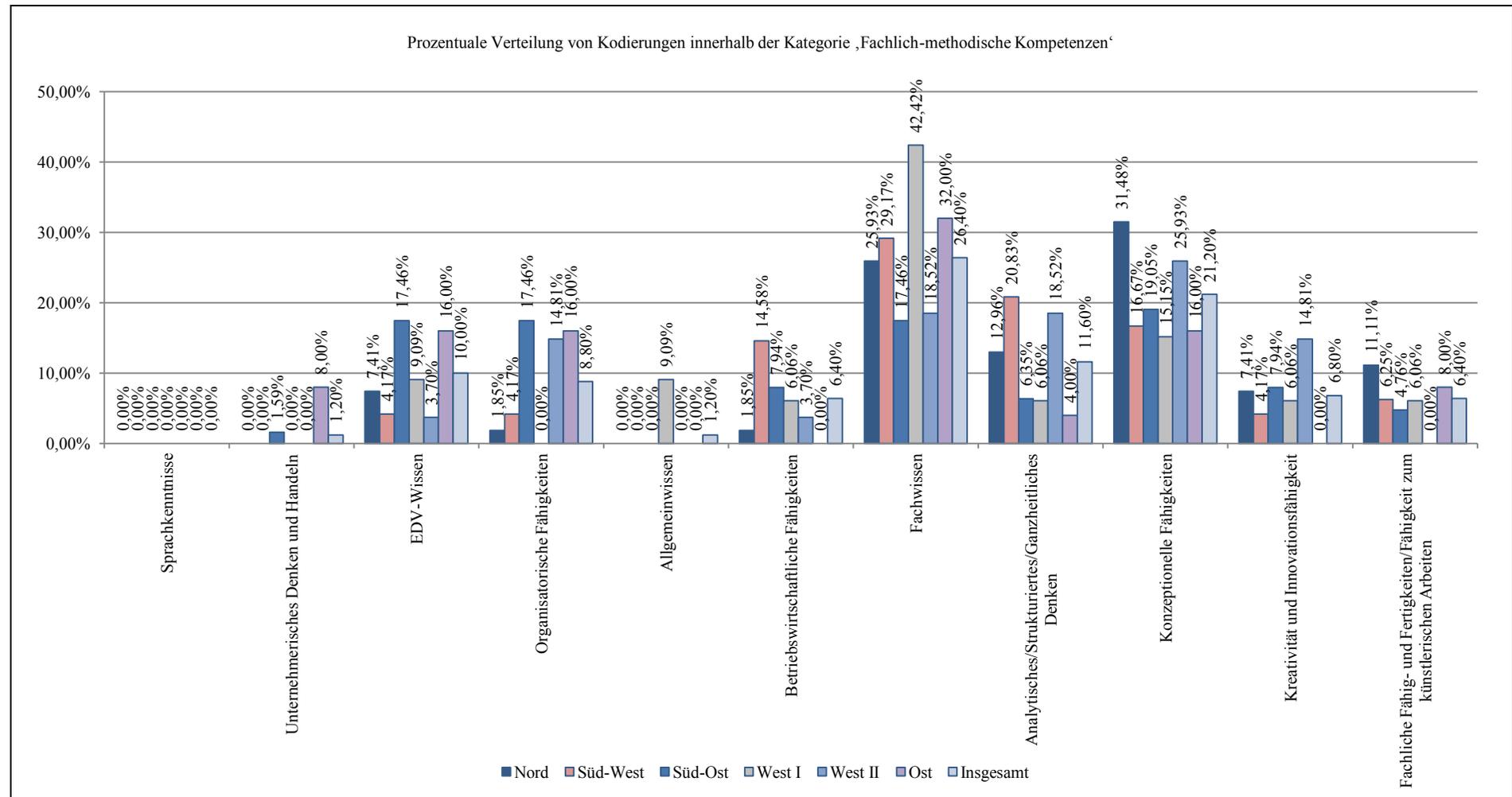


Abbildung 10: Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘<sup>698</sup>

<sup>698</sup> Die grundsätzliche Struktur des Diagramms entspricht derer des Diagramms zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ (Abbildung 6) in Abschnitt 19.2.3.1. Die Achsen und Datenwerte werden dort allgemein expliziert. Das oben abgebildete Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ zeigt die besondere (und wahrscheinlich auch nicht wirklich überraschende) Bedeutung von Fachwissen – welches von den Interviewpartnerinnen als relevant für ein professionelles museumspädagogisches Handeln erachtet wurde. Die Zusammensetzung, Herkunft und der Aufbau dieses Fachwissens werden insbesondere innerhalb des Abschnitts 19.3.1.4 thematisiert. Weiterhin zentral erscheinen (über die Summe der Kodierungen) Denken (vielschichtig ausgeprägt) (genauer: analytisches, strukturierendes, ganzheitliches Denken), konzeptionelle Fähigkeiten und EDV-Wissen. Bei diesen (und dem Fachwissen) handelt es sich um die am häufigsten kodierten Fähig- und Fertigkeiten aus der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘; welche allerdings mit den anderen Fähig- und Fertigkeiten aus dieser Kategorie (die ggf. nicht so häufig kodiert wurden) unzweifelhaft in Bezug stehen (ansonsten würden sie auch nicht unter die gleiche Kategorie fallen). Bspw. die Konzeptionellen Fähigkeiten und die Organisatorischen Fähigkeiten. Soll heißen: nur weil diese Fähig- und Fertigkeiten an dieser Stelle (während der allgemeinen Beschreibung der Struktur museumspädagogischer (Schlüssel-)Kompetenzen (für ein professionelles museumspädagogisches Handeln) nicht gesondert thematisiert werden (können), sind sie nicht irrelevant.

Abbildung 11: Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘<sup>699</sup>

<sup>699</sup> Die grundsätzliche Struktur des Diagramms entspricht derer des Diagramms zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ (Abbildung 6) in Abschnitt 19.2.3.1. Die Achsen und Datenwerte werden dort allgemein expliziert. Im aktuellen, oben abgebildeten Diagramm wird ebenfalls die dominante Stellung des Fachwissens innerhalb der Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ deutlich. Einrichtungsübergreifend (also alle Interviews betreffend) machen die Kodierungen zum Fachwissen mehr als ¼ (26,40%) der Kodierungen innerhalb der Kategorie aus.

### 19.2.3.4 Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen

Innerhalb der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ stellen die Interviewpartnerinnen u. a. die Eigenschaften ‚Initiative‘, ‚Beharrlichkeit‘, ‚Tatkraft‘ und ‚Entscheidungsfähigkeit‘ als (entsprechend ihrer Perspektive) relevant für die museumspädagogische Praxis dar. Auch hier ergibt sich in Bezug auf die vorausgegangene Darstellung zentraler Kompetenzen (anderer Kategorien) eine Stimmigkeit: ‚Konzeptionelle Fähigkeiten‘<sup>700</sup> schließen innerhalb der museumspädagogischen Praxis bspw. höchstwahrscheinlich auch ‚Tatkraft‘ ein, insofern (museumspädagogische) Konzepte praktisch umgesetzt werden sollen (für beides (Konzept und Realisierung) sind die Praktiker\*Innen i. d. R. zuständig); ebenso verlangt die Umsetzung größerer/komplexerer Projekte ‚Beharrlichkeit‘.

‚Beharrlichkeit‘ kann im museumspädagogischen Kontext jedoch auch bedeuten, die eigenen Ansprüche an die museumspädagogische Leistung nicht vollends aufzugeben, sondern an diesen festzuhalten ...

Frau Weig (Süd-Ost): „Und da war es so, dass wir eben gesagt haben, oder dass ich gesagt habe, dass ich da nicht mehr so mitmache, dass ich da aussteige, weil mir das zu sehr in diese Ramschrichtung ging. Also da ging es nur noch drum um Kinderbespaßung, dass man auch irgendwie versucht möglichst viel Werbung für sich selber zu machen, was wir natürlich auch wenn wir sowas anbieten klar im Hinterkopf haben, aber mir geht es schon auch um eine ähm Vermittlung mit die Substanz hat und äh nur solche Sachen mache ich auch oder also Sachen die die die so flach sind, äh das lehne ich ab, in unserem Fall.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 42/Zl. 403-411).

... und sich ggf. auch gegen die Fortführung eines Angebots (im obigen Beispiel von Frau Weig (Süd-Ost): eines jährlichen Sommerfestes in Kooperation mit anderen Institutionen), zu entschließen.

Als (weiteres) präsenties Beispiel für die oben genannte (und dort bereits im Interviewausschnitt von Frau Weig (Süd-Ost) zum Ausdruck gekommene) ‚Entscheidungsfähigkeit‘ könnte der Umstand herangezogen werden, dass Museumspädagog\*Innen während der Interaktion mit den Besucher\*Innen ständig abwägen müssen, wie der weitere Umgang/die wei-

<sup>700</sup> Diese fallen unter die Kategorie ‚Fachlich-methodische Kompetenzen‘ (siehe dazu: Abschnitt 19.2.3.3).

tere gemeinsame Zeit im Rahmen der Erbringung der Leistung ausgestaltet wird:

„I: Dann müssen Sie ja eigentlich abwägen, für (.) verschiedene Parteien [Frau Loy: Ja] was wie weit umgesetzt wird.“

Frau Loy: Ja, man muss eigentlich auch ziemlich schnell entscheiden und flexibel sein. Ich mache jetzt (.) das eine Kunstwerk oder doch das andere oder ich mache jetzt mit denen das eine Spiel oder ich kann ihnen besser die andere Aufgabe geben.“ (Nord, Loy, Abs. 64-65/Zl. 264-269)

Als weitere, häufig eingeforderte bzw. als relevant erscheinende Eigenschaft erschien die der ‚Initiative‘. Diese betraf sowohl Ansprüche, auf Besucher\*Innen aktiv zuzugehen, um sie für die Einrichtung zu öffnen

...

Frau Weig (Süd-Ost): „Man kann nicht einfach hoffen, dass die alle kommen oder Flyer verteilen und dann meinen, sie kommen. Ich glaube, so funktioniert es nicht.“ (Süd-Ost, Weig Abs. 50/Zl. 480-482)

... als auch (die weiter oben bereits thematisierten) Kooperationen anzuregen oder nach aktuellen Projekten und Ausschreibungen Ausschau zu halten und möglichst auch an diesen teilzunehmen – womit abermals ein Aspekt der ebenfalls häufig kodierten ‚Tatkraft‘ angesprochen wird.

Tatkraft meint im museumspädagogischen Kontext aber ebenso, aktiv Besucher\*Innen zu betreuen (und währenddessen zusätzlich handlungsorientierte Einheiten umzusetzen), geplante Konzepte zu verwirklichen (etwa indem didaktische Materialien oder interaktive Angebote erstellt werden), welche das Spektrum der museumspädagogischen Angebote des Hauses erweitern oder sich auf neue Ausstellungen vorzubereiten, etwa indem aktiv Recherchen (zu neuen Inhalten) betrieben werden.

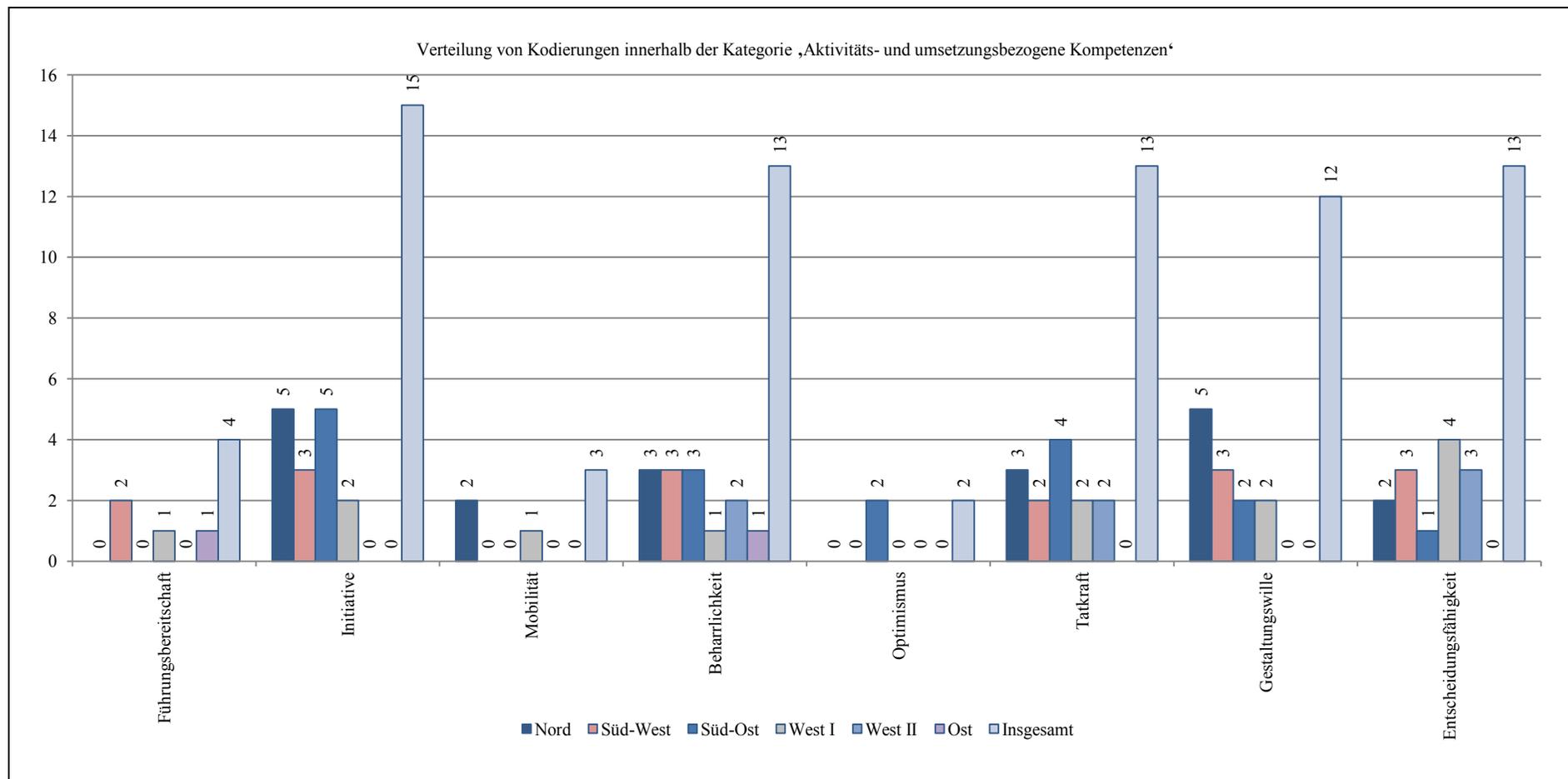
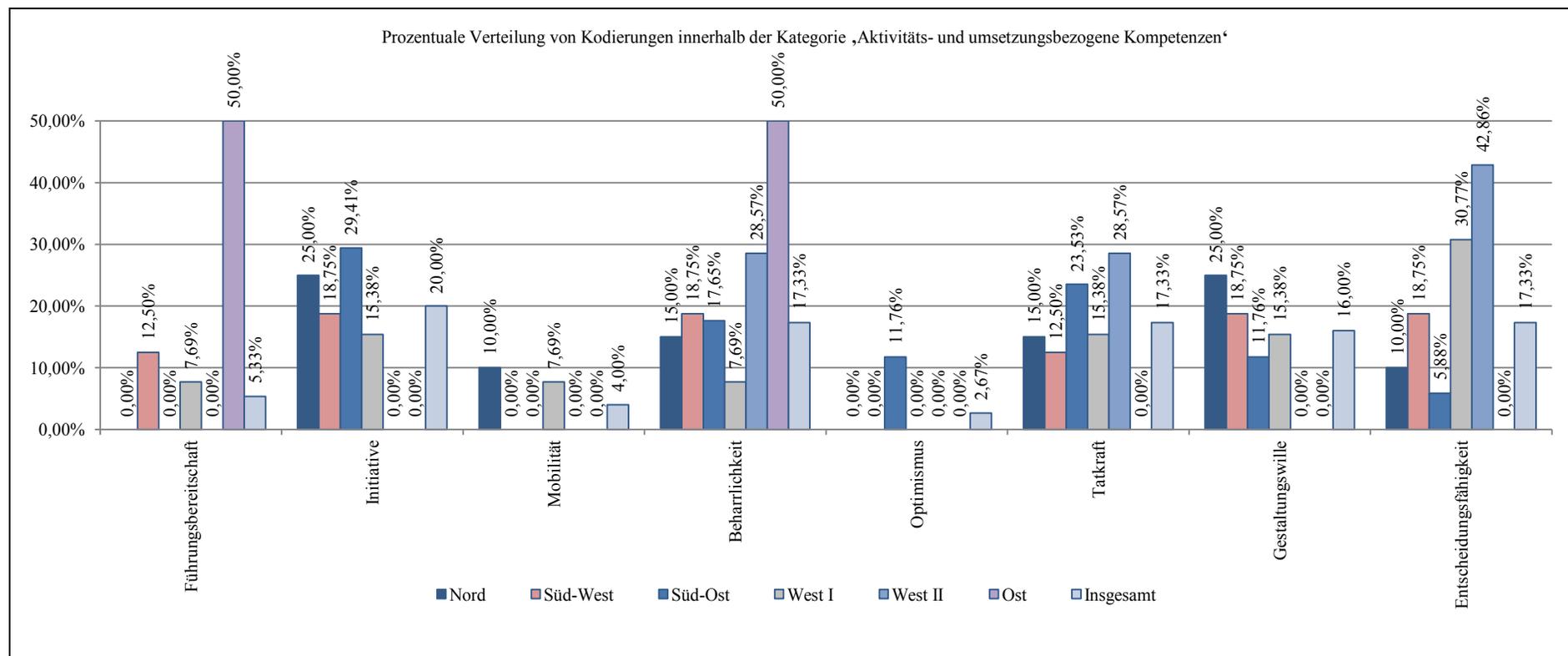


Abbildung 12: Diagramm zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘<sup>701</sup>

<sup>701</sup> Die grundsätzliche Struktur des Diagramms entspricht derer des Diagramms zur Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ (Abbildung 6) in Abschnitt 19.2.3.1. Die Achsen und Datenwerte werden dort allgemein expliziert. Über die (einrichtungübergreifende) Gesamtsumme der Verteilung der Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ erscheinen Initiative, Beharrlichkeit, Tatkraft, Entscheidungsfähigkeit (und auch Gestaltungswille) als besonders notwendige Schlüsselkompetenzen für ein professionelles museumspädagogisches Handeln. Allerdings gilt (gleichsam wie für die weiteren Kompetenzkategorien) auch für die Kategorie ‚Aktivitäts- und Umsetzungsbezogene Kompetenzen‘, dass die in ihr vereinten Fähigkeiten (bzw.: die Fähigkeiten, welche diese Kompetenz ausmachen) miteinander in Bezug stehen, etwa erscheint der Wille zur Gestaltung mit dem Vorhandensein von Initiative verschränkt usw.

Abbildung 13: Diagramm zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenz‘<sup>702</sup>

<sup>702</sup> Die grundsätzliche Struktur des Diagramms entspricht derer des Diagramms zur prozentualen Verteilung von Kodierungen innerhalb der Kategorie ‚Personale Kompetenzen‘ (Abbildung 6) in Abschnitt 19.2.3.1. Die Achsen und Datengrundlagen werden dort allgemein expliziert. Die besonders hervortretenden Werte der Einrichtung Ost innerhalb des oben abgebildeten Diagramms sind dem Umstand geschuldet, dass sich die lediglich zwei Kodierungen der Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘, die während der inhaltsanalytischen Auswertung des Interviews mit Frau Eichhorn (Ost) vorgenommen wurden, auf ebenfalls nur zwei Fähigkeiten (Führungsbereitschaft und Beharrlichkeit) verteilen – womit diese innerhalb der Einrichtung Ost jeweils 50% der Kodierungen zur Kategorie ‚Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen‘ ausmachen. Die hier im Kontext der Quantifizierung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse getroffene Verwendung von zwei Diagrammtypen (Verteilung (also: Summe der Kodierungen)/prozentuale Verteilung) und die mehrperspektivische Abbildung der Werte (pro Einrichtung, pro Kompetenzkategorie, separat pro Kompetenzkategorie (aufgeschlüsselt in Fähig- und Fertigkeiten) und zusätzlich noch einrichtungsübergreifend) sollte dazu beitragen, ein möglichst transparentes und auch umfassendes Bild der Kodierungen (und damit: der allgemein rekonstruierten Struktur von (Schlüssel-)Kompetenzen) zu vermitteln und die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Darstellungs- und Abbildungsformen zu nutzen bzw. auszugleichen. So wäre bspw. die bloße Abbildung der Summe der Kodierungen pro Kompetenzkategorie (einrichtungsübergreifend) zwar ausreichend, um einen allgemeinen Eindruck zu den Analyseergebnissen zu erlangen, aber nicht dazu, einen qualitativen Eindruck, also einen Eindruck über die eigentliche Qualität des Materials in Hinsicht auf das interessierende Phänomen und dessen Ausprägungen, erlangen zu können. Die Abbildung der prozentualen Verteilung von Kodierungen ist dazu m. E. besser geeignet – kann allerdings auf den ersten Blick unübersichtlich wirken, wenn weder die den Prozentwerten zugrunde liegende Summe der Kodierungen noch die Zahl der Interviewpartnerinnen (pro Einrichtung) bekannt sind (oder die Möglichkeit etwaiger Fehleindrücke nicht thematisiert wird, die Handhabung der Diagramme nicht ausreichend expliziert wird oder die dafür notwendigen Daten nicht einsehbar sind). Die hier vollzogene, mehrperspektivische Abbildung der Ergebnisse der Quantifizierung der Kodierungen und Explikation der daraus entwickelten Abbildung bzw. Abbildungen sollten dem entgegenwirken.

### 19.2.4 Professionalisierungsprozesse im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns

Auch zum Themenkomplex einer Professionalisierung der Museumspädagogik lassen sich mittels der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews Erkenntnisse gewinnen und strukturiert darstellen. So fanden sich innerhalb des Materials sowohl Verweise auf individuelle als auch kollektive Professionalisierungsprozesse, orientiert an Nittels (2002; Abschnitt 6.1.8) Verständnis zum Thema Professionalisierung.

Gezeigt hat sich, dass es – um zunächst bei der Auftrennung von Professionalisierung in kollektiv/individuell zu bleiben – zwischen den Interviewpartnerinnen hier kein einheitliches Muster zu diesem Gegenstand gibt. Dies betrifft die Auffassung und Information zu Prozessen der Professionalisierung (sinnvoll, nicht sinnvoll, existent, gering ausgeprägt, stark ausgeprägt etc.) und auch das individuelle Durchlaufen entsprechender Professionalisierungsschritte selbst.

#### 19.2.4.1 Kollektive Professionalisierung

Momente oder Bewegungen kollektiver Professionalisierung werden von den Interviewpartnerinnen vordergründig darüber dargestellt, dass es auf Länder- und Bundesebene eine Vielzahl von Fortbildungen zu museumspädagogischen Themen gibt – womit die von Nittel benannten ‚Bewegungen zunehmender Ausdifferenzierung und die Definition fachlicher Kompetenzen zur Erfüllung bestimmter Ausgaben‘ (vgl. Nittel, 2002, S. 254) in einen kollektiv organisierten Kontext gesetzt werden, innerhalb welchem den Berufsangehörigen entsprechende Lernmöglichkeiten geboten werden.<sup>703</sup>

Frau Piel (West I): „Es gibt natürlich wunderbare Fortbildungsakademie in, wie heißt sie, in Wolfenbüttel zum Beispiel, wo Sie Seminare machen können. Wo Sie auch Vermittlungstechniken lernen können und so weiter. Es gibt Fortbildungsmöglichkeiten in dem Bereich, ne?“ (West I, Piel, Abs. 34/Zl. 347-350)

<sup>703</sup> Weitere Aspekte zur Wahrnehmung dieser Lernangebote werden weiter unten, im Abschnitt zur individuellen Professionalisierung (Abschnitt 19.2.4.2), eingebracht.

Gleichsam verweisen die Interviewpartnerinnen im Kontext kollektiver Professionalisierung auf den dekadenerübergreifenden Dauernimbus eines ‚museumspädagogischen Studiengangs‘ – welchen es (je nach Gegenüber) (bereits/bald) gibt oder nicht gibt oder dass dieser eine Spezialisierung (also nach Bologna: ein Aufbaustudiengang/Masterstudiengang) ist/sein sollte oder grundständig studiert werden kann. Diesbezüglich ergibt sich seitens der Interviewpartnerinnen zudem allerdings keine einheitliche Meinung.

Weder zur Existenz und Ausprägung einer Hochschulausbildung im museumspädagogischen Bereich ...

„I: Ist denn da eventuell eine spezielle Ausbildung intendiert, wenn man in die Museumspädagogik möchte?

Frau Menzel: Hmm, naja, also wenn ich mir das Haus hier anschau, dann (.) habe ich natürlich das Gefühl, dass es nicht die eine richtige Ausbildung gibt, gerade dadurch, dass wir so viele unterschiedliche, ähm, Kollegen haben (.) und ich glaube soweit ich weiß ist es ja auch sehr selten, dass es überhaupt den äh Studiengang zum Beispiel Museumspädagogik gibt. Also, (.) das weiß nicht, zweimal vielleicht in Deutschland oder so, wenn überhaupt?“ (Süd-West, Menzel, Abs. 39/Zl. 271-278)

... noch zur Sinnhaftigkeit eine solche überhaupt zu absolvieren:

Frau Kasimir (West II): „Ich bin so ein bisschen die Verpackung für die, das Wissenbonbon. Genau. Das Haus ist das insgesamt, mit mir. (3) Ähm und darum denke ich auch, Museumspädagogik kann theoretisch, kann viele machen. Und darum bin ich ein bisschen kritisch gegenüber einer Ausbildung zu einem Museumspädagogen. Kann man das lernen? Kann man lernen, sich auf Leute einzustellen? Das gab es ja lange Zeit nicht, also als ich mein Stud- meinen Uniabschluss gemacht habe, da gab es nicht äh Fach Kunstgeschichte an der Uni, da gab es eben nur die Kombination und Pädagogik, ehrlich gesagt, hat mir nicht viel gebracht, während des Studiums. Ähm Kunsthistorik natürlich s c h o n und Pädagogik war für mich der Türöffner ‚Aha, Sie haben Pädagogik studiert, dann können Sie auch mit Leuten umgehen‘. Das ist aber ja nicht so. Wie viele Lehrer kennen wir, die nicht mit Menschen umgehen können und die machen diesen Vermittlungsberuf. Und darum bin ich kritisch, ob man eine Ausbildung wirklich machen kann. Ob eine Professionalisierung in Form einer Ausbildung, wo ich mehrere Semester irgendeinen bestimmten Fachbereich (.) abarbeite, ob das wirklich was bringt. Denn das hängt, steht und fällt mit den Menschen der das, der das vermittelt.“ (West II: Kasimir, Abs. 117-118/Zl. 762-778)

„I: Also es wird gerne gesehen, dass man diese Formalqualifikation Museumspädagoge hat?

Frau Kasimir: Ja.

I: Allerdings ist das in der Praxis für Sie dann [Frau Kasimir: Ja, mir ist das noch nicht ganz] (eher so nachrangig).

Frau Kasimir: Aber ich habe das ja auch nicht studiert, darum weiß ich ja jetzt ja im Nachhinein nicht, was lernen die da eigentlich Tolles. Wenn die das lernen, was ich im Pädagogikstudium gelernt habe, dann lernen die da nicht so viel. Aber das mag ja ganz anders sein, aber ich weiß nicht, ob man diese weichen Wissenschaften an der Universität lernen kann. (.) Und man braucht ja nicht nur Theoretiker, Kunstvermittler sondern man braucht ja auch Praktiker.“ (West II: Kasimir, Abs. 129-132/Zl. 854-864)

Andererseits regen sich allerdings ebenfalls Stimmen, welche den Nutzen von museumspädagogischen Aufbaustudiengängen höher einschätzen, bspw. indem sie diese als Zeichen einer zunehmenden Professionalisierung deuten<sup>704</sup> und/oder als Möglichkeit betrachten, innerhalb der Praxis professionellere Arbeit zu leisten<sup>705</sup>.

Auch die Wahrnehmung von regionalen und überregionalen Berufsverbänden (mitsamt derer Fortbildungsangebote) variiert unter den Interviewpartnerinnen erheblich und reicht von einer Beschreibung einer gut ausgebauten ‚professionalisierungs Infrastruktur‘ ...

„I: Und wer führt, wer richtet diese Tagungen aus, oder auch Fortbildungen?

Frau Schrag: Ähm, da gibt es die Landesstelle für nichtstaatliche Museen hier in Bayern und die sind auch kostenlos die Fortbildungen, also die sind eigentlich immer ganz gut. Dann eben der Bundesverband Museumspädagogik und dann gibt es noch ähm die BKJ, Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung. Und ähm ja das sind eigentlich so die drei, wo wir immer hinfahren. Da gibt es schon eben so viele Fortbildungen dass wir gar nicht weiter müssen. Dann gibt es natürlich noch den Kunsthistorikerverband, die machen auch welche, aber das schaffe ich meistens nicht, da hinzufahren, ja.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 146-147/Zl. 689-697)

... hin zur Schilderung einer eher in einem geringen Umfang ausgeprägten Vernetzung und weiterer problematischer Verhältnisse:

„I: Also mit gegenseitigem äh, Wahrnehmen meinen Sie so einen Austausch auch untereinander.

Frau Eichhorn: Ja, ja genau. Das meine ich, das vermisse ich eigentlich irgendwo. Das äh, war in der DDR, also in meiner, war das immer irgendwie besser organisiert sowas, ne? Das, da gab es Verbände und dann hat man sich auch. Das war eben keine Frage des Geldes, wo man hingereist ist. Also heute ist, sagt der Chef ‚Ne, Dienstreisen, das ist alles. Das kostet ja auch viel Geld. Das kannst Du machen dann‘. Und das ist leider auch mal schwierig, ne? Also, wenn die Leute die nicht, äh, keine Stiftung und was weiß ich haben und so. Gerade in der

<sup>704</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Piel, Abs. 36/Zl. 356-374.

<sup>705</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 34/Zl. 239-243.

Stadt, da wird dann ja auch gespart. Äh, (.) die (.) können dann daran nicht teilnehmen, ne? Das muss man auch dazu sagen.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 93-94/Zl. 623-633)

An dieser Stelle kann bereits auf den Bereich der individuellen Professionalisierung übergeleitet werden – denn eine zunehmende Regulierung des Zugangs zur Tätigkeit (bspw. durch eine verpflichtende Ausbildung), welche ein weiteres Element kollektiver Professionalisierung bildet (vgl. Nittel, 2002, S. 254<sup>706</sup>) wurde innerhalb des Materials nicht ersichtlich.

### 19.2.4.2 Individuelle Professionalisierung

Ein relativ typisches Studienfach, welches von den als Museumspädagoginnen tätigen Interviewpartnerinnen absolviert wurde<sup>707</sup> ist das der Kunstgeschichte – acht der 14 Interviewpartnerinnen haben dieses entweder im Haupt- oder Nebenfach studiert, sieben der Interviewpartnerinnen verfügen über Studienabschlüsse mit pädagogischen Inhalten (Lehramtsabsolventinnen, eine Diplom-Pädagogin, Kunstpädagogin etc.). Weiterhin verfügten die Interviewpartnerinnen bspw. über Studienabschlüsse in Modedesign, Soziologie, Malerei oder Kunsttherapie – womit ein Kunstgeschichtsstudium zwar ‚relativ typisch‘ erscheint, aber nicht als alternativlose Professionalisierungsmaßnahme zur Aufnahme der Tätigkeit.

Die Absolvierung von Praktika innerhalb der Museumspädagogik ist auf dem Weg zur individuellen Professionalisierung (sprich: ‚Museumspädagogin werden‘) mit mehrfachen Funktionen besetzt. Praktika werden von Studierenden (ganz klassisch) dazu genutzt herauszufinden, ob die Museumspädagogik für sie als Tätigkeitsfeld in Frage kommt ...

Frau Jankowski (Nord): „Aber natürlich muss man muss man sich im Studium entscheiden, was man machen möchte und für mich war sofort klar, ich will ins M u s e u m , der einzige Schwenk, den es da gab war sozusagen, dass ich gesagt habe, dass ich erst dachte, ich ähm, ich werde ähm Kuratorin und dann habe ich irgendwann, während meiner Praktika gemerkt, nee, das möchte ich aber nicht. Und dann ähm weiß-

<sup>706</sup> Siehe dazu auch: Abschnitt 6.1.8.

<sup>707</sup> Siehe dazu auch die diesbezüglichen Angaben der Interviewpartnerinnen innerhalb von Abschnitt 16.1.2.

te ich eigentlich, habe ich ein Praktikum in der Kunstvermittlung gemacht und danach wußte ich, dass ich das machen möchte.“ (Nord, Jankowski, Abs. 38/Zl. 332-339)

... und die Museen selbst (bzw. die dort festgestellten/leitenden Museumspädagog\*Innen) gewinnen einen Eindruck von den Leistungen der Praktikant\*Innen. Auf Basis dieses Eindrucks können beide Seiten sich in Folge bezüglich einer Beschäftigung als freie\*R Mitarbeiter\*In entscheiden. Praktika sind zudem in einigen Häusern verpflichtende Vorleistungen, um eine Beschäftigung erlangen zu können. Auch Personen mit einem nicht unbedingt einschlägigen Studienhintergrund bekommen darüber in einigen Häusern die Gelegenheit, museumspädagogisch tätig zu sein.

Frau Menzel (Süd-West): „Also, wir haben auch einige, die sind eher, ähm, die sind hauptberuflich eher Germanisten oder sonst irgendwas, ähm, und sind aber trotzdem kompetent, das dann zu machen. Also das entscheidet sich vor allem in diesem Praktikum, weil das eigentlich so, seitdem ich hier im Haus bin, so die Grundvoraussetzung ist, dass man erst mal ein Praktikum macht und das dort dann geschaut wird, wie funktioniert das, könnte das passen oder fehlt da vielleicht doch äh Wesentliches?“ (Süd-West, Menzel, Abs. 40/Zl. 280-286)

So kommt es (im Vergleich und Zusammenfassung der unterschiedlichen Aussagen zur individuellen Professionalisierung innerhalb der Interviews) innerhalb der Praxis oftmals (aber nicht immer) zu einem ‚Karrierelauf‘, entlang welchem freie Mitarbeiter\*Innen (oder auch festangestellte Beschäftigte) zunächst während ihres Studiums oder im Anschluss an dieses ein museumspädagogisches Praktikum<sup>708</sup> absolviert haben.<sup>709</sup> Insofern dieses positiv verläuft, folgt (während des Studiums (und darüber hinaus)) eine Beschäftigung im Rahmen einer freien Mitarbeiter\*Innenschaft.<sup>710</sup> In einigen Fällen ergibt sich im zeitlichen Verlauf eine Festanstellung (in diesem oder einem anderen Haus) und/oder die Einnahme einer Leitungsposition.<sup>711</sup>

Im Verlauf dieser Beschäftigung(en) absolvieren die Praktiker\*Innen dann (vordergründig basierend auf individueller Motivation) ggf. Fortbildungen unterschiedlicher Art und Dauer (von eintägigen Angeboten

<sup>708</sup> Oder in einem kleineren Umfang: einige Probeführungen unter Aufsicht.

<sup>709</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Jankowski, Abs. 38/Zl. 332-339.

<sup>710</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Neumann, Abs. 66/Zl. 275-277.

<sup>711</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 35/Zl. 160-166.

(bspw. zum Thema Social Media) bis hin zu Kursen von Jahresdauer (bspw. in Museumskommunikation)).<sup>712</sup>

Die durch Frau Eichhorn (Ost) weiter oben innerhalb dieses Abschnitts bereits thematisierten, museumspädagogischen Fortbildungen (oder auch nur die Möglichkeit des Besuchs von Tagungen) müssen von den freien Mitarbeiter\*Innen i. d. R. selbst finanziert werden<sup>713</sup>, die beschäftigenden Einrichtungen kommen nur innerhalb eines sehr begrenzten Umfangs für die Qualifizierung und Professionalisierung der freien Kräfte auf, welche bei ihnen museumspädagogische Leistungen erbringen.<sup>714</sup> Damit obliegt die Verantwortung, ‚state of the art‘ zu bleiben, in erster Linie den freien Mitarbeiter\*Innen selbst – und damit i. d. R. auch die Finanzierung von Fortbildungen; welche zumeist innerhalb der Freizeit zu absolvieren sind<sup>715</sup> und keinen Einfluss auf die Bezahlung nehmen<sup>716</sup>.

Der Verlauf dieser individuellen Professionalisierungsprozesse ist damit im höchsten Maße unterschiedlich, so dass hier nicht von einer Einheitlichkeit (der Qualifizierung) ausgegangen werden kann sondern maximal von ähnlichen Professionalisierungsverläufen, die innerhalb des Feldes auszumachen sind. Konsequenz ist unweigerlich ein von Haus zu Haus stark schwankendes Level von Qualifikation und Professionalisierung.

Dem Tätigkeitsfeld könnte nach der Betrachtung der oben aufgezeigten Gegebenheiten, also der Existenz einer breiten Palette von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, der von den Interviewpartnerinnen eingeräumten Relevanz von Professionalisierung und der Offenheit des Zu-

<sup>712</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 38/Zl. 260-263.

<sup>713</sup> Innerhalb des Materials wurde lediglich in Bezug auf die Einrichtung Süd-Ost deutlich, dass dort Fortbildungen freier Mitarbeiter\*Innen gelegentlich über das Haus bezahlt werden. Siehe dazu: Süd-Ost, Schrag, Abs. 161/Zl. 747-749.

<sup>714</sup> Dies wird seitens der Einrichtungen u. a. begründet mit den geringen, zur Verfügung stehenden Mitteln oder der gesetzlichen Problematik der Scheinselbständigkeit – insbesondere insofern die festangestellten Kräfte selbst die freien Mitarbeiter\*Innen in irgendeiner Weise schulen. Frau Weihe (Süd-West) äußert diesbezüglich: „Und ich kann das nicht (.) leisten, indem ich ständig Fortbildungen an b i e t e , weil wir haben ja so eine Situation. Es sind Honorarkräfte und wir sind ein städtisches Haus und müssen arg aufpassen, dass wir nicht in den Verdacht geraten, äh, das sind alles eigentlich Scheinselbständige und jede im Haus angebotene Fortbildung zum Beispiel nährt äh da draußen den Verdacht, seitens der Sozialverbände“ (Süd-West, Weihe, Abs. 4/Zl. 88-93).

<sup>715</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kessler, Abs. 80/Zl. 464-466.

<sup>716</sup> Siehe dazu: Süd-West: Weihe, Abs. 74/Zl. 633-639. Womit die paradox anmutende Situation entsteht, dass für freie Mitarbeiter\*Innen das Vorantreiben individueller Professionalisierung mitunter ein unökonomischer Prozess ist.

gangs eine gewisse Professionalisierungsparadoxie attestiert werden: Professionalisierung wird gewünscht, die Bereitschaft der Praktiker\*Innen ist existent – sie ist allerdings eigentlich nicht (finanziell) leistbar und würde die Erbringung museumspädagogischer Angebote (so wie sie gegenwärtig am stärksten ausgeprägt sind) schlussendlich evtl. sogar gefährden.<sup>717</sup> Frau Weihe bringt die Problematik im Anschluss an die Frage nach einem grundständigen Studiengang zum Ausdruck:

„I: Haben Sie denn als Leiterin auch eventuell den Wunsch, dass es da verstärkt Ausbildungsangebote gäbe, auch zum Beispiel grundständige Studiengänge?

Frau Weihe: Ja, unbedingt, denn äh offen gestanden äh läuft natürlich das Feld der Kunstvermittlung und das Team ausbilden so, dass ich gucke ‚Was haben die Leute so bislang gemacht? Ja, haben die schon mal Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen? Ist das eine Zufälligkeit?‘ Fangen die hier an und sagen ‚Ich möchte gerne in Museumspädagogik mal reinschnuppern und darf ich mal mitlaufen und hospitieren?‘ Und dann sagen: ‚Oh das würde mir aber Spaß machen‘. Also ich hätte schon gerne Leute, die in anderer Weise schon Erfahrung gemacht haben und reflektiert gemacht haben. Also in Form einer Ausbildung, eines Studiums. Das Problem ist, dass dann natürlich das Feld teurer werden wird, denn wenn sie sozusagen eine Qualifikation schon mitbringen, dann werden ihnen die Honorare nicht mehr reichen, die die normalerweise in diesem Feld gezahlt werden. Und das ist natürlich der traurige, wahre Charakter ä- auch von nicht professioneller Arbeit, wenn Sie mit ehrenamtlichen oder irgendwelchen Kräften arbeiten müssen, weil Sie, weil das Haus gar kein Geld zur Verfügung stellt, um da vernünftige Angebote zu machen. Und gerade im kommunalen Bereich wird natürlich alles getan, um Geld zu sparen. Das heißt, ich kann nicht damit rechnen, dass ich ähm qualifizierten Kräften einen sagen wir mal, ähm ein höheres äh Honorar geben kann, wenn die besser qualifiziert sind. Oder wenn die sich selbständig qualifizieren, ja. (.) Ähm sondern ich kann immer nur dasselbe zahlen. Und auch nur in einem bestimmten Feld, ja. Das ist der Nachteil.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 73-74/Zl. 616-639)

Womit sich zeigt, dass die Erbringung als *professionell*<sup>718</sup> zu bezeichnender, museumspädagogischer Leistungen gegenwärtig abhängig ist von einem hohen Level an individueller Professionalisierung bzw. Bereitschaft zur Professionalisierung (also dem kontinuierlichem Durchlaufen selbstorganisierter Professionalisierungsprozesse) seitens der museumspädagogischen Praktiker\*Innen. Professionalisierung zur Verbesse-

<sup>717</sup> Das Museum benötigt im Prinzip zur Sicherung einer seiner elementaren Leistungen: der Vermittlung (entsprechend der Aufgabendefinition des ICOM; siehe dazu: ICOM (2003; 2004); Abschnitt 10.1) Mitarbeiter\*Innen, welche nicht zu qualifiziert für diese Aufgabe sind, da diese wahrscheinlich zu viel Geld kosten.

<sup>718</sup> Bspw. im allgemeinen Verständnis professionellen Handelns sensu Meuser (2005; Abschnitt 6.1.9).

rung der Leistung erscheint innerhalb der Museumspädagogik in erster Linie als optionales Privatvergnügen.

### **19.2.5 Zusammenfassende Betrachtung der Variable 2**

Die Ergebnisse der Betrachtung der Ausprägungen der allgemeinen Merkmale professionellen Handelns (Meuser, 2005), der Merkmale professionellen pädagogischen Handelns bzw. Komponenten pädagogischer Kompetenz (Nieke, 2002), der Rekonstruktion dafür notwendiger (Schlüssel-)Kompetenzen (Erpenbeck & Heyse, 2007; Braun, 2010) und museumspädagogischer Professionalisierungsprozesse (Nittel, 2002) rückt die gegenwärtige Realisierung der museumspädagogischen Praxis gewissermaßen in ein Licht (einer teils isoliert agierend erscheinenden) Unmittelbarkeit und geringer Nachhaltigkeit. Dieser allgemeine Eindruck soll in Folge weiter expliziert werden.

Die von Meuser (2005; Abschnitt 6.1.9) formulierten allgemeinen Merkmale professionellen Handelns konnten anhand des Materials zwar allesamt innerhalb eines diskussionsfähigen Umfangs den Schilderungen der interviewten Museumspädagoginnen entnommen werden. Die Qualität der Erfüllung dieser Kennzeichen erscheint nach einer genaueren Auseinandersetzung jedoch als ausbaufähig. Dies betrifft insbesondere die Einbindung aktuellen Fach- wie Expert\*Innenwissens (und damit verbunden: die Nutzung von Expert\*Innensystemen) als auch (bezogen auf die Museumspädagog\*Innen selbst:) das Streben nach Gewinn/Lohn; also der Einbezug ökonomisch-rationaler Faktoren in die Aufgabenerfüllung.

Innerhalb des museumspädagogischen Alltags bezieht sich die zeitintensive Erschließung von Fach- und Expert\*Innenwissen in erster Linie auf Inhalte zur Ausstellungsvorbereitung und Ausstellungsbegleitung. Weiteres Wissen bzw. weitere Befähigungen werden von den interviewten Praktikerinnen zwar auch erworben; etwa indem Fortbildungen zum

Umgang mit neueren Technologien oder zu Vermittlungsmethoden besucht werden – diese Prozesse stellen aber keinen regelmäßigen bzw. zwangsläufigen Aspekt der Arbeit dar: erst recht nicht für die freien Mitarbeiterinnen. Wissensausbau bzw. Professionalisierung zum Ausbau professionellen Handelns erfolgt innerhalb der Museumspädagogik hoch eigenverantwortlich. Der während der Interviews zudem teils thematisierte (und i. d. R. jährlich mehrfach anfallende) Arbeitsaufwand zur Vorbereitung auf neue Ausstellungen erscheint hier einerseits präserter und lässt andererseits das museumspädagogische Handeln bisweilen gar unprofessionell erscheinen. Allerdings nicht mit Blick auf die Einrichtung sondern eher auf die genannte Mikroebene der Museumspädagogik\*Innen selbst: freie Mitarbeiter\*Innen handeln aus Perspektive des Museums womöglich professionell, wenn sie sich exzessiv auf Ausstellungen vorbereiten oder anderweitige, unbezahlte Leistungen erbringen. (Angemessene) Bezahlung (ökonomisches Handeln) ist allerdings ein relevantes Kennzeichen professionellen Handelns<sup>719</sup>, welches auch für das Individuum selbst gilt. Orientiert am allgemeinen Begriffsverständnis professionellen Handelns agieren freie Mitarbeiter\*Innen diesbezüglich nicht professionell.

„I: Und ähm, dann stellt sich natürlich die Frage, also wenn die Bezahlung nicht so gut ist, wieso arbeitet man dann eigentlich in dem Bereich?

Frau Weihe: Ja, das ist aber im gesamten Kulturbereich so. Der gesamte Kulturbereich ist unterfinanziert. Auch ich würde gerne mehr Geld verdienen, die Kollegen würden gerne mehr Geld verdienen. Aber (.) wenn Sie in den Kulturbereich gehen, ist das von vornherein klar, das machen Sie nicht, um Geld zu verdienen, sondern das machen Sie, weil Sie mit der Thematik affiziert sind. Weil Sie mit Kunst oder Musik oder mit Tanz oder Theater, je nachdem, das ist ja, Kultur ist ja ein breites Feld. Ähm weil weil weil Sie da selber Blut geleckt haben also der Selbstausschüttungsfaktor ist glaube ich 25000-mal höher als bei jeder Bank. Äh, aber genau das ist eben der Punkt. Es sind äußerst befriedigende inhaltliche Szenarien, die allerdings oft kein unabhängiges, wirtschaftliches Leben ermöglichen. Also es sind ganz oft auch Frauen in diesem Bereich tätig, äh, die sagen ‚Naja, gut. Mein Mann verdient‘ hmm.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 79-80/Zl. 650-663)

Die auf theoretischer Basis beschriebene<sup>720</sup> und auch innerhalb der Praxis (des Samples) angetroffene, gängige Personal- bzw. Anstellungssituation

<sup>719</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.9.

<sup>720</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.4.

erscheint überhaupt eines der museumspädagogischen Kernprobleme zu sein:

Honorarkräfte erfüllen den Großteil einer der wohl wichtigsten Aufgaben des Museums – die Vermittlung seiner Inhalte. Innerhalb der Praxis mag dies bisweilen funktionieren (wegen der gering ausgeprägten Evaluation sind die Effekte museumspädagogischer Arbeit nicht genau bekannt; es wird diesbezüglich eher geschätzt), festgestellt werden kann jedoch ohne Zweifel, dass diese Situation eben nicht nur die weitere Professionalisierung der Museumspädagogik (hin zu einem Beruf) oder der Praktiker\*Innen beeinflusst, sondern auch die jetzige Realisierung museumspädagogischen Handelns empfindlich berührt.

Die Vorbereitung auf Ausstellungen/Exponate ist Teil des alltäglichen Geschäfts, nachhaltige Entwicklungsprozesse (hin zu gesteigerter Professionalität oder gar einer kollektiven Professionalisierung) kommen unter den gegenwärtigen Bedingungen jedoch nur schwerlich in Gang. Womit hier die zu Beginn des Abschnitts attestierte Unmittelbarkeit schier greifbar wird: Wissen muss möglichst unmittelbar verwertbar sein, alles was darüber hinausgeht ist im Grunde genommen Privatvergnügen – dies zählt insbesondere für die große Masse der freien Mitarbeiter\*Innen.

Die Institution Museum bedient sich (so, wie es Frau Weihe (Süd-West) im vorausgegangenen Zitat darstellt) der intrinsischen Motivation der Praktiker\*Innen zur Sicherung einer Leistung, für deren angemessene Umsetzung sie die Verantwortungshoheit trägt.

Durch diese Delegation der Vermittlungsaufgabe wird so einerseits Geld gespart (eine gut ausgebaute museumspädagogische Abteilung/Infrastruktur verursacht Kosten, jegliche Form der Festanstellung verursacht hohe Kosten) und andererseits wird die Museumspädagogik innerhalb der Organisation des Museums durch ihre, damit einhergehende, schwache Stellung teilweise in ihrem Handeln dermaßen fremdbestimmt, dass die eigentliche Leistung nicht mehr ihren eigenen Ansprüchen gerecht wird:

Frau Siemer (West I): „Also man müsste eigentlich sagen können, die Gruppen, die maximale Gruppenstärke bei einer öffentlichen Führung sind zehn Besucher. Weil ich dann viel besser ins Gespräch komme, auch mit Leuten, die sich untereinander nicht kennen ähm, als mit 25. Also das wäre jetzt ein Beispiel dafür, dass natürlich die Kompetenzen der Museumspädagogik noch erweiterbar sind. Also, gegen die wirtschaftlichen Interessen. Die sagen natürlich, ‚Na gut, ob ich jetzt zwei Führer bezahlen muss oder einen‘.“ (West I, Siemer, Abs. 60/Zl. 392-398)<sup>721</sup>

Entsprechendes Erfahrungswissen der Museumspädagogik, dessen Einbezug zukünftiges museumspädagogisches Handeln (und/oder: den Museumsbesuch) womöglich positiv beeinflussen könnte, wird allerdings während der Ausstellungsplanung wahrscheinlich eher selten berücksichtigt. Innerhalb des Interviewmaterials wurde eine solche Berücksichtigung zumindest nicht deutlich.

Die Rekonstruktion der Kompetenzen für ein professionelles museumspädagogisches Handeln stützt die vorausgegangenen Annahmen. Neben solchen – für die Interaktion mit den Besucher\*Innen obligatorisch erscheinenden – Kompetenzen wie bspw. der einer grundsätzlichen Offenheit oder einer stark ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit dominieren Kompetenzen wie Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft, Initiative oder Tatkraft die innerhalb der vorausgegangenen Abschnitte dargestellten Untersuchungsergebnisse. Lernen, leisten, umsetzen, Initiative zeigen, flexibel sein, organisieren können. Dazu Fachwissen – eben primär zu den Exponaten, weitergehend zu Kunst und auch: solches einer möglichst unmittelbar verwertbaren Pädagogik (Methoden/Didaktik) zeigen an, wie derweil gearbeitet wird bzw. wie die Interviewpartnerinnen ihre Berufspraxis umschreiben.

So erscheint die gegenwärtige Leistungserbringung als Momentaufnahme an sich partiell zwar durchaus professionell – der Kontext innerhalb welchem diese stattfindet allerdings weniger. Eine mangelhaft ausgebaute Evaluation erbrachter Leistungen schließt sich hier nahtlos als Beleg für Probleme bezüglich einer nachhaltigen Arbeitsweise an.

<sup>721</sup> Siehe dazu auch: Süd-West, Weihe, Abs. 35-36/Zl. 335-346.

Von einem Handeln, welches (entsprechend des Entwurfs von Nieke (2002)) als ‚pädagogisch professionell‘ bezeichnet werden könnte und auf einer stark ausgeprägten ‚pädagogischen Kompetenz‘ fußt, kann hier in der Gesamtbetrachtung des entfalteten Szenarios somit nicht die Rede sein. Was allerdings weniger durch die Motivation, Interessen oder Bereitschaft der Interviewpartnerinnen begründet werden kann (im Gegenteil: diese erscheinen durchgängig als *h o c h m o t i v i e r t*); ausschlaggebend dafür erscheinen die dargestellten Kontextbedingungen. Diese erfordern eher die Orientierung der Praktiker\*Innen an einer Verwertungslogik, entsprechend welcher Wissen *d a n n* wichtig ist und angeeignet wird, wenn es kurz vor dem Abruf steht; also wenn es offenkundig ‚gebraucht‘ wird. So wird ein bestimmtes Level an Qualität zwar durchaus gehalten, allerdings langfristig nicht unbedingt ausgebaut.

Und so müssen vor diesem Hintergrund bestimmte Schlüsselkompetenzen als gewichtiger Teil der Aufgabenerfüllung bei den Praktiker\*Innen eben sehr hoch ausgebildet sein: sie müssen dazu bereit sein, sich immer wieder neue Inhalte anzueignen, welche nicht selten bloß temporär relevant für die Aufgabenerfüllung sind. Sie müssen individuelle Professionalisierung i. d. R. aus eigener Initiative anstoßen und bezahlen – die Museen fördern diese, wenn überhaupt, nur in einem äußerst begrenzten Rahmen. Und sie müssen damit zurechtkommen, dass dieser Aufwand finanziell nicht honoriert wird: die Erfüllung der Erwartung, für solche Bemühungen einen besseren Verdienst (oder eine Festanstellung) zu erhalten erscheint als kaum bis nicht gegeben.

Allerdings, und damit geht die Betrachtung wieder zurück zu den allgemeinen Merkmalen professionellen Handelns, findet museumspädagogische Praxis statt. Museen/museumspädagogische Abteilungen finden weiterhin Mitarbeiter\*Innen die dazu bereit sind, unter diesen Voraussetzungen zu arbeiten. Intrinsische Motivation und der bereits weiter oben dargestellte, mehrfach angetroffene Drang zur Selbstverwirklichung, bzw. (als Beispiel) das Bestreben das Studium der Kunstgeschichte irgendwie innerhalb eines flexiblen Teilzeit-/Nebenjobs verwerten zu können, erscheint hier als die *M a g i e*, welche die dargestellte Basisquali-

tät museumspädagogischer Leistungen sichert (und zugleich die von Frau Weihe (Süd-West) beschrieben ‚Selbstaussbeutung‘ fördert<sup>722</sup>) – die Häuser selbst sind es eher nicht.<sup>723</sup>

Frau Weig (Süd-Ost): „Ähm (2) ist s c h w i e r i g also unsere freien Mitarbeiter kriegen 30 Euro die Stunde, was ja in erster Linie erst mal ganz gut ist, finde ich, für so einen Stundenlohn. Andererseits muss man sagen, dass die ja auch wirklich nur bezahlt werden für das was sie hier tun. Das heißt, wenn die eine eineinhalb Stunden Führung machen, dann kriegen sie auch nur für diese eineinhalb Stunden Geld und nicht ähm Geld dafür, was sie an Vorbereitung noch alles da reinstecken. Ähm hat nicht damit zu tun, dass man die Führung vorbereitet und nachbereitet sondern auch dass man, die erstellen manchmal ganze Konzepte und haben neue Ideen und so und all das wird nicht entlohnt und das äh ähm muss ich sagen, geht mir jetzt persönlich sehr gegen den Strich. Also das finde ich, da nimmt man Arbeit für selbstverständlich, die eigentlich sozusagen eher, es ist quasi fast ehrenamtlich. Und das ist aber, unsere freien Mitarbeiter, die sind alle sehr engagiert, die machen alle solche Dinge nebenher oder sind immer offen für Neues. Das ist ja auch ein Punkt. Ich glaube freie Mitarbeiter ähm sind bei uns auf jeden Fall notwendig, weil wir dadurch eine Flexibilität haben. Aber ähm das heißt auch, dass wir immer Leute brauchen die eben offen sind für neue Sachen und die immer bereit sind, sich in neue Aufgaben einzuarbeiten und das machen die alles unentgeltlich. Und das ist was was ähm was glaube ich auch immer so in auch in anderen Museen immer größere Züge annimmt. Ähm das ja auch wenige Museumspädagogen inzwischen wirklich festangestellt sind, ich glaube da sind wir noch ein bisschen so eine Ausnahme und ähm das halte ich für fatal. Also das man das alles äh (2) einfach Arbeitskraft so als gegeben annimmt ohne das zu entlohnen finde ich, äh das finde ich nicht in Ordnung.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 58/Zl. 515-538)

Was hier von Frau Weig (Süd-Ost) in Bezug auf die freien Mitarbeiter\*Innen ausgeführt wird dürfte zu nicht geringen Anteilen auch für festangestellte bzw. leitende Museumspädagog\*Innen gelten, da diese die Vielzahl ihrer Aufgaben (Konzepte schreiben, Buchungen annehmen, Kooperationen antreiben, außer Haus arbeiten u. v. a. m.) entweder vollständig allein (teils auf halben Stellen) vollbringen müssen oder nur auf ein sehr kleines Team zurückgreifen können.

So verwundert es nicht, dass die Praxis der Museumspädagogik so stark von der Bewältigung unmittelbarer Anliegen, Aufgaben und Probleme durchsetzt erscheint; also von Unmittelbarkeit regiert.

<sup>722</sup> Siehe dazu den weiter oben im Abschnitt dargestellten Interviewausschnitt von Frau Weihe (Süd-West, Abs. 79-80/Zl. 650-663).

<sup>723</sup> Teils durch Verweise auf gesetzliche Einschränkungen diesbezüglicher Möglichkeiten (‚Verdacht der Scheinselbstständigkeit‘), teils weil die Mittel nicht ausreichen, kann eine Qualifizierung des Personals, welches institutionelle Kernaufgaben erfüllt, kaum bis nicht durch die anstellenden Einrichtungen stattfinden.

Frau Schrag (Süd-Ost): „Also manchmal klingelt ja das Telefon den ganzen Morgen und dann kommt man zu nichts anderem als nur diese Führungen anzunehmen und die Anmeldeformulare auszufüllen und wegzufaxen.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 133/Zl. 582-585)

Die Praktiker\*Innen haben unter diesen Bedingungen wohl kaum die Zeit, auch nur a n n ä h e r n d so aufwendig zu handeln oder zu planen, wie es auf Basis der Theorie (eben etwa der von Nieke (2002) zum professionellem pädagogischen Handeln) entworfen wird. Und wenn sie dennoch so handeln möchten, dann geschieht die Vorbereitung darauf in der Freizeit oder mittels Überstunden.

Dass eine kollektive Professionalisierung der Museumspädagogik unter den dargestellten Bedingungen (Anstellungsstruktur, Mittel, Aufwand) ebenfalls nur schleppend verläuft, leuchtet ein. Vielmehr stellt die weitere Professionalisierung von Praktiker\*Innen die Struktur der museumspädagogischen Dienstleistung sogar vor Probleme. (Akademisch)-Ausgebildete Kräfte kosten Geld – Geld, das in vielen Einrichtungen nicht zur Verfügung steht und Strukturen, innerhalb welcher die individuelle Qualifikation (und damit: der individuelle Grad der Professionalisierung) nicht honoriert werden, lassen (selbst betriebene und bezahlte) Professionalisierung für Museumspädagog\*Innen bisweilen uninteressant erscheinen – insofern diese nicht (wie dargestellt) auf Basis eigener, stark ausgeprägter Motivation betrieben wird.

Für die Institution Museum handelt es sich bei dieser Ausgangslage (wenig Mittel, wenig Stellen, aber demgegenüber: hohe Motivation („Affinität zum Handlungsfeld“ etc.) um einen Glücksfall. Speziell ausgebildete Fachkräfte, womöglich noch Absolvent\*Innen eines grundständigen, museumspädagogischen Studiengangs, hätten allerdings wohl andere Ambitionen als in einer solchen, hoch unsicheren Beschäftigungssituation dauerhaft zu verweilen. In diesem Kontext würde eine auf kollektiver Professionalisierung begründete Zugangsregulierung ggf. zu Problemen der Aufrechterhaltung museumspädagogischer Angebote führen.

So liegt weiterhin der Verdacht nahe, dass man es sich leisten können muss, Museumspädagog\*In zu sein oder andernfalls noch anderweitige

Einkommensquellen erschließen sollte – zumindest dann, wenn eine Festanstellung nicht gegeben ist.

Frau Brehm (Nord): „Das ist ja eben vielleicht auch das Positive an dem Job, den kann man durchführen wenn man, (.) aus Spaß arbeitet und finanziell d- d- den Bedarf gar nicht hat, haben wir einige Kollegen die müssten nicht, Kolleginnen, die müssten eigentlich nicht arbeiten, die machen es aber gerne und sagen dann ‚Ach, ich will aber maximal zwei Führungen in der Woche‘ andere die sagen ‚Du, ich will das aber wirklich, ich will Geld verdienen und muss auch Geld verdienen. Ich möchte so viel machen, ich mache auch alles, egal‘, ne und die die wenig machen wollen, die haben die Möglichkeit zu sagen ‚Ach, ich will am liebsten nur Erwachsene machen oder nur Kinder‘, also das ist eben auch wieder die Freiheit, die in diesem Job liegt. Man, die können sich natürlich dann auch die Sachen ganz gut aussuchen, die sie bedienen wollen. (3)“ (Nord, Brehm, Abs. 90/Zl. 594-605)

I: Könnte man denn jetzt ein Studium abschließen, ähm mit dem Ziel ‚Ich werde jetzt Museumspädagogin und davon ernähre ich meine Familie‘?

Frau Brehm: ((Schmunzeln))\* Ähm, also ich glaube nicht Museumspädagogin, ich glaube Kulturpä- Kulturvermittler, das schon, aber ähm Museumspädagoge, weiß ich nicht, ob man dann, ähm. Ein Studium abschließen j a , mit dem Ziel ich ernähre davon meine Familie, weiß ich nicht.“ (Nord, Brehm, Abs. 91-92/Zl. 606-611)

Allerdings stellt sich ebenfalls die Frage, ob die Anstellungsstruktur so wäre wie sie ist, wenn es nicht so viele Mitarbeiter\*Innen gäbe, die dermaßen motiviert agieren und geringe Einkünfte in Kauf nehmen, wie es gegenwärtig der Fall zu sein scheint.

Die genannte ‚Affinität zum Handlungsfeld‘ erscheint hier als Falle. Sowohl für manche\*N Praktiker\*In selbst wie auch für die Fortentwicklung/Emanzipation der Museumspädagogik überhaupt.

Von außen betrachtet ergibt sich zudem (aus der hier eingenommenen, theoretischen Perspektive) bezüglich des nachgezeichneten Handelns die Frage, weshalb so viel Vorbereitungszeit in (immer wieder) wechselnde Exponate investiert wird (welche aus Perspektive der Museumspädagogik im Prinzip lediglich als Medien genutzt werden und damit ggf. sogar austauschbar sind<sup>724</sup>) und so wenig Zeit in eine fachliche Fundierung eines Handelns welches von einem nicht unerheblichen Teil der Interview-

<sup>724</sup> Diese Frage mag etwas falsch erscheinen, aber ergibt sich als Resultat, wenn die allseits postulierte Orientierung an den Besucher\*Innen zu Ende gedacht wird: dann geht es um diese und deren Belange, die Exponate werden demnach für diese von diesen genutzt – nicht umgekehrt.

partnerinnen als eine Form pädagogischen Handelns begriffen wird. Der pädagogische Anteil des praktischen Handelns wird von diesen zwar als gegeben, relevant bis hin zu zentral eingeschätzt – dennoch bleibt der eigentliche Gegenstand der Pädagogik nebulös, wie die Darstellung der diesbezüglichen, allgemeinen Auffassung der Interviewpartnerinnen gezeigt hat.<sup>725</sup>

Dabei könnte gerade über eine stärkere Einarbeitung in pädagogische Fragestellungen bzw. Themen eine wirklich nachhaltige Vorbereitung auf die Tätigkeit, die Besucher\*Innen, den Kontakt, die Auffassung dazu ‚was man da eigentlich (für wen) im Museum macht‘ etc. produziert werden; hinaus über ein unterkomplexes Verständnis von Pädagogik als Methodenlieferant dafür, wie man wen in welchem Lebensalter beeinflussen kann. Damit würde gleichzeitig wahrscheinlich auch eine stärkere Politisierung der Museumspädagogik einhergehen (die Einnahme fester, originär museumspädagogischer Standpunkte) und ebenso könnten auf dieser Basis die weiter oben kritisierten Strukturen der Dienstleistung wissenschaftlich fundiert (und gleichermaßen) kritisiert werden. Museumspädagogik könnte sich infolge (weiter) emanzipieren und die von ihr postulierte Besucher\*Innenorientierung in einem stärkeren Umfang realisieren.

Bei den genannten Aspekten handelt es sich allerdings um den Einstieg in eine eher grundsätzliche Diskussion/Überlegung, welche erst innerhalb der Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse<sup>726</sup> weiter vertieft werden soll, da bis dahin auch die weiteren Analyseergebnisse eingebracht werden konnten und das Bild so vervollständigen.

Auf einige Punkte verdichtet erscheint ‚professionelles museumspädagogisches Handeln‘ innerhalb seiner praktischen Umsetzung gegenwärtig somit

- durchaus Komponenten allgemeinen professionellen Handelns (nach Meuser, 2005) einzuschließen, allerdings primär auf Basis der gegenwärtigen Organisationsstruktur des Museums nicht vollends erfüllen zu können (bspw. wenn Expert\*Innenwissen einbezogen oder innerhalb eines Expert\*Innensystems agiert wird – die

<sup>725</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.2.2.5.

<sup>726</sup> Siehe dazu: Abschnitt 20.

Annahmen und Ansprüche der Museumspädagogik jedoch schlussendlich ohne (praktische) Konsequenz bleiben)

- Komponenten pädagogischer Kompetenz und professionellen pädagogischen Handelns (nach Nieke, 2002) ebenfalls zu berühren aber aufgrund beschränkter Möglichkeiten nicht umfassend auszufüllen – wobei professionelles museumspädagogisches Handeln entsprechend der Äußerungen der Interviewpartnerinnen sehr wohl auf Komponenten pädagogischer Kompetenz rekurriert bzw. als pädagogisches Handeln zu verstehen ist
- angewiesen zu sein auf eine Affinität der Praktiker\*Innen zum Handlungsfeld. Je größer diese Affinität ausgeprägt ist, umso umfassender ist wahrscheinlich auch der individuelle Grad an Professionalisierung – denn dieser stehen i. d. R. keine institutionellen Vorgaben gegenüber
- eine Kombination aus (Schlüssel-)Kompetenzen vorauszusetzen, welche sowohl die gewünschte Form der Interaktion mit den Besucher\*Innen befördert, gleichsam eine eigenständige, stets lernbereite Arbeitsauffassung ermöglicht und den Praktiker\*Innen gestattet, über längere Dauer in diesem Feld zu verweilen
- in seiner Basis auf kunsthistorisches, künstlerisches und pädagogisches Fachwissen zu rekurrieren. Eine vertiefte Betrachtung dieser Aspekte findet innerhalb des Abschnitt 19.3.1 der Arbeit statt
- die Auseinandersetzung der Akteur\*Innen primär mit jenen Komponenten eines museumspädagogischen Fachwissens (ob es um kunsthistorische oder pädagogische Aspekte geht, bleibt davon unberührt) abzuverlangen, welche (zeitlich) unmittelbar innerhalb der Berufspraxis zur Anwendung kommen bzw. abgerufen werden
- auf eine unmittelbare Auseinandersetzung mit den Besucher\*Innen abzielen. Dokumentation und Evaluation nehmen hingegen wenig Raum ein
- wenig über die Nachhaltigkeit seiner selbst zu wissen
- gebunden zu sein an weitere Einnahmequellen der nicht festangestellten Museumspädagog\*Innen.

Die Kontexte und Hintergrundfolien, innerhalb welcher die museumspädagogischen Dienstleistung stattfindet, werden innerhalb der folgenden Variable einer genaueren Betrachtung unterzogen.

### **19.3 Variable 3: Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf professionelles museumspädagogisches Handeln**

Innerhalb der Variable 3 findet eine nähere Betrachtung von Aspekten statt, welche das museumspädagogische Handeln direkt und indirekt beeinflussen (können) und bereits während der Darstellung der beiden vorausgegangenen Variablen angeschnitten wurden. Etwa die Bezugsquellen für das während der praktischen Tätigkeit zur Anwendung kommende Wissen und dessen Figuration, die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten der Museumspädagogik innerhalb der in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen oder auch die Auffassungen, welcher wissenschaftlichen Disziplin die Museumspädagogik überhaupt entspringt.

Die oben dargestellten Aspekte der Variable 3 erscheinen damit für die Bearbeitung der innerhalb der Untersuchung verfolgten Ausgangsfragestellung<sup>727</sup> als zentrale Einflussfaktoren, da sie gewissermaßen eine (meta-)theoretische Hintergrundfolie bzw. eine Hintergrundfolie institutioneller und kontextueller Begebenheiten bilden, welche den vorausgegangenen Variablen zuteil wird.

Zu einer besseren Übersicht werden auch (wie bereits bei den vorausgegangenen Variablen) während der Ergebnisdarstellung zu Variable 3 einerseits lediglich die Kernergebnisse der empirischen Auswertung vorgestellt. Andererseits wurde soweit als möglich eine strukturgebende Unterteilung der Variable vorgenommen: die theoretisch-fachliche Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns stellt hier den einen Teil dar. Metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf das museumspädagogische Handeln den anderen.

<sup>727</sup> „Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus theoretischer/praktischer Perspektive und welche Kontextbedingungen, Annahmen und Theorien formen dieses?“.

### 19.3.1 Theoretisch-fachliche Fundierung und Ausrichtung professionellen museumspädagogischen Handelns

Innerhalb dieses Abschnitts werden in Folge die im theoretischen Teil der Untersuchung eingeführten Diskurse der Kunstvermittlung nach Mörsch (2009) bzw. deren empirische Existenz im Sinne ihrer Nachweisbarkeit innerhalb des Materials, der Umgang mit Fachwissen (Einschätzungen zu dessen Relevanz) und die von den Interviewpartnerinnen genannten diesbetreffenden Bezugsquellen vorgestellt. Abschließend findet noch eine Betrachtung der Wirkungserwartung museumspädagogischer Leistungen und des innerhalb der Empirie angetroffenen Bildungsverständnisses und Bildungsanspruchs statt – wobei eine Verbindung zu den Annahmen Fromms (2010; Abschnitt 11.5) und Kades (1997; Abschnitt 11.6) vollzogen wird.

Der Unterabschnitt befasst sich damit eher mit den *direkten*, fachlich-theoretischen Aspekten, welche als Einflussfaktoren auf das professionelle Handeln wirken können. Also: mit welchen Ansprüchen gehen Museumspädagog\*Innen an die Arbeit und inwiefern werden diese theoretisch-fachlich begründet?

#### 19.3.1.1 Die Diskurse der Kunstvermittlung nach Mörsch

Die vier von Mörsch (2009; Abschnitt 10.2.1) skizzierten ‚Diskurse der Kunstvermittlung‘ ließen sich innerhalb des Interviewmaterials mehr oder weniger deutlich nachweisen. ‚Mehr oder weniger deutlich‘, da von keiner der Interviewpartnerinnen einer dieser Diskurse explizit benannt und/oder als direkte Grundlage für das eigene museumspädagogische Handeln bezeichnet wurde (bspw. mittels einer Äußerung wie: ‚Das museumspädagogische Programm unseres Hauses ist transformativ geprägt‘<sup>728</sup> o. ä.).

<sup>728</sup> Eine Aussage die zunächst vielleicht unwahrscheinlich erscheinen mag – wobei jedoch innerhalb eines durch Akademiker\*Innen bedienten Feldes m. E. durchaus die Möglichkeit besteht, dass die dem Handeln zu-

Stattdessen wurde während der Interviewauswertung über die Operationalisierung der Kennzeichen der vier Diskurse (soweit als möglich) eine Zuordnung von Aussagen der Interviewpartnerinnen zu diesen vorgenommen. Die Diskurse der Kunstvermittlung wurden darüber – wie bereits beschrieben – mal mehr, mal weniger deutlich innerhalb des Materials sichtbar, denn: insbesondere der ‚reproduktive Diskurs‘ erschien innerhalb der Formulierungen bzw. Beschreibungen der Interviewpartnerinnen bezüglich der eigenen museumspädagogischen Praxis als allgegenwärtig und dominant.

Ausdruck findet er u. a. innerhalb der von den Interviewpartnerinnen formulierten Zielen der Arbeit (bspw. die Absicht(en), mittels der Angebote insbesondere Schwellenängste abzubauen, neue Besucher\*Innen zu erschließen und heranzubilden) und der Auffassung gegenüber den (Bildungs-)Inhalten der Einrichtung (eher unkritisch): die Inhalte werden als (von den Kurator\*Innen/der Einrichtung) vorgegeben erlebt (was den Interviewpartnerinnen allerdings nicht durchgängig als problematisch erscheint) und wollen vermittelt werden. Die Angebotsstruktur passt sich diesen Bedingungen folglich an: Workshops, (Schulklassen-)Führungen, Schulkooperationen, Ferien- und Jahresprogramme für unterschiedliche Zielgruppen: also prinzipiell die von Mörsch (2009, S. 10) benannte Breite von Vermittlungsansätzen und auch die Skizzierung des reproduktiven Diskurses wurden innerhalb des Materials bestätigt.

Womit sich an dieser Stelle eine (bereits vermutete) Anknüpfungsmöglichkeit an die Vogt'sche Beanstandung bezüglich des Begriffs ‚Vermittlung‘ als Bezeichnung für das museumspädagogische Angebot des Hauses ergibt. Entsprechend der darin enthaltenen Kritik eines beschränkten (museumspädagogischen) Kompetenzspektrums und der problematischen Arbeitsauffassung der Vermittler\*Innen<sup>729</sup> kann der reproduktive Diskurs der Kunstvermittlung (welcher sich innerhalb der Empirie des Samples bzw. nach der inhaltsanalytischen Auswertung des Interviewmaterials) als der gegenwärtig dominante darstellt in seiner Reinform m. E. am ehesten als das praktische Gegenstück/die praktische Realisierung der

---

grunde liegende(n) Theorie(n) (bzw. hier: Diskurse) benannt werden können, etwa im Rahmen des Verweises auf ein Leitbild des Museumspädagogik respektive der Kunstvermittlung, Kommunikationsabteilung etc.

<sup>729</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.2.

hochproblematischen ‚Vermittlung‘ sensu Vogt (2008)/Jürgensen (1998) betrachtet werden – und da dies innerhalb von Kunstmuseen vollzogen wird: dementsprechend als eine Form der ‚Kunstvermittlung‘ – diese Auffassung und Umsetzung einer Kunstvermittlung bzw. diese Auffassung des persönlichen Kompetenz- und Aufgabenspektrums führt demnach nicht zu einer Museumspädagogik (obgleich sie sich an dieselben Zielgruppen wendet).

Festgehalten werden kann jedoch ebenso, dass die weiteren Diskurse (affirmativer, transformativer, dekonstruktiver) der Kunstvermittlung ebenfalls innerhalb des Materials auszumachen waren – jedoch in einem eher nicht so manifesten, als kontinuierlicher Aspekt der museumspädagogischen Arbeit erscheinenden Umfang wie der reproduktive Diskurs.

So beschreibt bspw. Frau Brehm (Nord) zunächst ein museumspädagogisches Alltagsgeschäft, welches (wenn überhaupt eine Verknüpfungsmöglichkeit mit einem der Mörsch‘en Diskurse der Kunstvermittlung besteht) als reproduktiv orientiert verstanden werden kann:

Frau Brehm (Nord): „Ja, es ist t- es ist natürlich so, vor dem vor dem einzelnen Besucher, der ähm klassische Museumsbesucher und die haben wir nun mal, ist es ähm, oftmals s c h w i e r i g , ungewöhnliche Formate (.) durchzuziehen und auch Dinge, die man theoretisch die die theor- wo ich theoretisch mitgehen würde sind einfach in der Praxis nicht umsetzbar, weil die Gruppe nicht zuhört. Weil die ähm Leute was anderes erwartet haben, weil wir Dienstleister sind, das ist vielleicht auch ein ein zentrales P r o b l e m . Das sind ja keine kostenlose An- kostenlosen Angebote wo man sagt ‚Jetzt mache ich mit Euch, was mir gerade Spaß macht‘ sondern wir bewegen uns, in diesem Führungssegment bewegen wir uns in einem touristischen Angebot in der Regel. Die Leute kommen im Rahmen einer, gerade hier in der ländlichen Region, kommen die, die haben drei vier andere Programmpunkte, die sie auch noch machen, einer davon ist eine Dreiviertelstunde Einrichtung Nord [Anmerkung: Bezeichnung der Einrichtung geändert] und dann wollen sie aber auch in der Dreiviertelstunde alles gesehen und verstanden haben, was wir zeigen und anbieten.“ (Nord, Brehm, Abs. 58/Zl. 358-372; Einf.: J. B.)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs beschreibt Frau Brehm (Nord) jedoch ebenfalls durchaus transformativ erscheinende Projekte innerhalb ihrer Arbeit. Dabei verweist Frau Brehm allerdings zugleich darauf, dass es sich bei diesen um keine regelmäßigen Angebote handelt:

Frau Brehm (Nord): „Und wir machen es insofern, also wir wir ähm arbeiten auch kuratorisch mit mit externen Gruppen. Also wir machen ähm mit Kindern zum Beispiel gemeinsam Ausstellungen oder wir haben mit einer Tattookünstlerin eine Ausstellung gemeinsam konzipiert und da greifen wir auch in das Kuratorische mit ein. (.) Und ähm nehmen uns da die Freiheiten, Sachen anders zu machen, ne, also zum Beispiel diese Kinderausstellung, das war einfach sehr schön, weil man da gemerkt hat, es gibt eben, die Kura- den kuratorischen Blick auf Kunstwerke und der läuft ja in gewissen Bahnen ab, wenn man aber eben externe Men-, also wenn man Menschen von außerhalb mit entscheiden lässt, entsteht oft mal was, oftmals was Neues, was auch für die ganz normalen Besucher (.) unheimlich schön und erfrischend und einen neuen Blick auf Kunst einfach (.) wirft. Und da ist, darauf muss es ja ankommen, also das muss ja irgendwie, die Kinder die haben einfach Bilder so gehängt, dass der Mond eben an der Decke hängt, wo der Mond natürlich ist und auch für die anderen Besucher, es kamen ganz erstaunte Stimmen die sagen ‚Mensch, das ist ja toll, das ist ja eine erzählerische Hängung‘. Also da kann man Bildergeschichten erzählen und wenn das funktioniert, ist das für die Kinder gut, es ist aber auch für jeden anderen Besucher gut. Aber das ist nicht die Regel. Es ist nicht so, dass wir einmal im Jahr mit Kindern einen Ausstellungsraum kuratieren.“ (Nord, Brehm, Abs. 74/Zl. 463-482)

Frau Brehm stellt innerhalb des Samples und in ihrer Position als museumspädagogische Leiterin der Einrichtung Nord das *M a x i m u m* der Beweglichkeit innerhalb des Kontinuums der verschiedenen Diskurse der Kunstvermittlung dar. Allerdings verweisen auch andere Interviewpartnerinnen innerhalb ihrer Schilderungen zumindest auf Momente einer Kunstvermittlung, welche sich über eine reproduktive Orientierung und eine problematisch anmutende Auffassung von Vermittlung, also der Aufgaben einer Kunstvermittlung hinaus, entwickelt und andere Möglichkeiten der Begegnung mit den Besucher\*Innen (bzw. dann innerhalb dieser Erweiterung: der Zusammenarbeit mit den ‚Nutzer\*Innen‘ der Einrichtung) verschafft:

Frau Schrag (Süd-Ost): „[D]ie P-Seminare, da haben wir jetzt im Moment drei Stück und die sind sehr zeitaufwendig, aber die sind toll, weil die Schüler halt mal zwei Jahre hier am Haus sind und mit uns arbeiten und das sind halt sehr nachhaltige Projekte. Und ähm da geht aber viel Zeit drauf, für die Recherche, weil die suchen sich dann Bilder aus, die haben schon einen Audioguide gemacht, die haben einen Tabletguide gemacht. Jetzt schreiben sie gerade ein Bilderbuch für die Kinder.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 107/Zl. 411-417; Anp.: J. B.)

Der ‚Ausbruch‘ aus der Struktur des reproduktiven Diskurses erscheint innerhalb der Einrichtung Nord jedoch im Vergleich zu den weiteren hier

einbezogenen Museen am weitesten vorangeschritten und möglich zu sein.

Nicht sichtbar innerhalb des Materials wurden lediglich zwei Extreme der Diskurse der Kunstvermittlung: die institutionskritische Führung (des dekonstruktiven Diskurses) ist bei den interviewten Museumspädagoginnen kein Thema (zumindest keines, welches innerhalb der Interviews von ihnen angesprochen wurde). Ebenso wenig wurde die (affirmative) Annahme vertreten, dass die Inhalte des Museums in erster Linie einer fachlich ausgebildeten und interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen oder gar vorbehalten sein sollten. In keinem der Gespräche (deren Kernthemen solche der museumspädagogischen Berufspraxis waren) wurde eine Ausprägung museumspädagogischer Leistungen entsprechend dieser Ausgangspunkte deutlich.

Insgesamt haben die Interviews gezeigt, dass die von Mörsch vorgenommene Beschreibung von vier Diskursen der Kunstvermittlung zu weiten Teilen zutrifft bzw. von der hier aufgearbeiteten Empirie bestätigt wird. Zudem bestätigte sich die Annahme Mörschs, dass diese Diskurse in ihrer Umsetzung nicht strikt getrennt voneinander verlaufen sondern innerhalb der Praxis eine (situative) Vermischung stattfindet (siehe dazu: Mörsch, 2009, S. 12).

Allerdings hat sich ebenfalls gezeigt, dass der reproduktive Diskurs innerhalb der Empirie der Untersuchung der mit weitem Vorsprung am dominantesten erscheinende ist: die in ihm formulierten Ziele, Zielsetzungen, sein Bildungs- und Kompetenzverständnis werden von den (hier interviewten) Praktikerinnen breit rezipiert und als Ausgangspunkt und Rahmung museumspädagogischer Arbeit verstanden.<sup>730</sup> Innerhalb dieser Rahmung kommen jedoch durchaus auch Momente und Aspekte der anderen Diskurse zur Anwendung, so dass hier ggf. Erweiterungen und Verschmelzungen entstehen. In der museumspädagogischen Praxis kann sich dies bspw. so darstellen, dass zu vermittelnde Inhalte (die Ausstel-

<sup>730</sup> Zum Bildungsverständnis siehe auch: Abschnitt 19.3.1.4. Innerhalb dieses Abschnitts werden eine weitere Entfaltung des Bildungsverständnisses vorgenommen und auch die Ziele museumspädagogischer Arbeit (im Sinne einer Erwartung gegenüber den Wirkungen dieser Arbeit) diskutiert; Mörsch (2009) wird dort ebenfalls einbezogen.

lung, die Exponate etc.) seitens der Einrichtung vorgegeben werden und die Vermittler\*Innen (Museumspädagog\*Innen, Kunstvermittler\*Innen etc.) diese vorab aufarbeiten und darüber hinaus eine interessengeleitete Selektion vornehmen:

Frau Siemer (West I): „Aber, gut, also es ist schon so, oft ist es ja für mich auch erst mal ein neues Thema und dann (.) bereite ich mich vor und, (.) die Freiheit nehme ich mir raus, ich vermittel dann das, was ich spannend fand, ähm, und versuche das aber dann, ähm, (.) also aus den Leuten heraus zu kitzeln, dass sie selber drauf kommen.“ (West I, Siemer, Abs. 14/Zl. 84-88)

Womit hier eine Situation entsteht, innerhalb welcher (von der Einrichtung/den Kurator\*Innen) vorab definierte Bildungsinhalte von den Museumspädagog\*Innen nach der Aufarbeitung ggf. neu definiert werden (allerdings ohne sie gänzlich umzustoßen/zu hinterfragen – eine dekonstruktive, einrichtungskritische Führung hat dieses Handeln innerhalb der Praxis damit kaum bis nicht zur Folge) und im nächsten Schritt den Besucher\*Innen vermittelt werden – in einer möglichst offenen Form (und nicht etwa – affirmativ anmutend – in einer Expert\*Innenführung für Fachpublikum).

Die (Bildungs-)Inhalte bleiben damit prinzipiell vorgegeben (und dann: doppelt selektiert<sup>731</sup>), dennoch wird den Besucher\*Innen überlassen, wie und wie weit sie sich mit diesen auseinandersetzen (wollen) und zu welchen Schlüssen/Ergebnissen sie kommen. Im Zentrum der Ansprüche der Museumspädagog\*Innen steht dann i. d. R. auch nicht eine Erweiterung des Fachwissens der Besucher\*Innen, sondern vielmehr das Besuchserlebnis ...

Frau Siemer (West I): „Und, ähm, es geht mir darum Aha-Erlebnisse zur vermitteln, aber nicht unbedingt, dass die hinterher genauso die Jahreszahlen rauf- und runter beten können, äh (.) wie ich sie dann auswendig gelernt hab.“ (West I, Siemer, Abs. 14/Zl. 92-94)

... welches i. d. R. vornehmlich dazu dienen soll, sich für Kunst, das Museum usw. zu begeistern, wiederzukommen und nicht etwa dazu, infolge dieser Wissenserweiterung die Einrichtung zu dekonstruieren, die grund-

<sup>731</sup> Für eine kritische Einschätzung bezüglich der (verschleierte) Selektion von Inhalten siehe: Abschnitt 19.3.1.4.

sätzliche Funktion des Museums als kulturdeterminierende Institution zu hinterfragen oder dieses darüber hinaus zukünftig mitgestalten zu wollen. Die reproduktive Idee erscheint innerhalb des Interviewmaterials als der maßgebliche Leitgedanke museumspädagogischer Praxis.

### 19.3.1.2 Die Relevanz von Theoriewissen

Während der Analyse des Interviewmaterials wurde ebenfalls eine Strukturierung von Einschätzungen der Interviewpartnerinnen bezüglich Relevanz und Stellenwert theoretischen Wissens zur Kunstvermittlung/Museumspädagogik vorgenommen. ‚Theoriewissen‘ meint hier vordergründig Kenntnisse zu theoretischen Voraussetzungen und Grundlagen von Museumspädagogik (respektive: Kunstvermittlung), also etwa ob es für Praktiker\*Innen bedeutsam ist, die museumspädagogische Entwicklungshistorie zu kennen, Leistungen theoretisch zu fundieren (bspw. über Erkenntnisse zum häufig genannten Schlagwort ‚Besucher\*Innenorientierung‘) oder die allgemein als pädagogisches Handeln/pädagogische Kompetenz aufgefassten Tätig- und Fähigkeiten mittels einer Theoriefolie zu fundieren.

Im Kontext der in Abschnitt 19.2.3.3 dargestellten fachlich-methodischen Kompetenzen, welche direkt innerhalb der museumspädagogischen Praxis zur Anwendung kommen – und Fachwissen einfordern stellt das hier thematisierte Theoriewissen damit einen Teil des dort abgerufenen Gegenübers dar. Hier geht es allerdings um die Frage: welche theoretischen Wissensbestände werden überhaupt als relevant eingeschätzt – und weshalb gerade diese (oder eben auch nicht)?

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen gehen hier grundsätzlich in zwei Richtungen: Äußerungen, welche die Relevanz einer theoretischen Fundierung des museumspädagogischen Handelns über eine theoretische Wissensbasis als eher gering einschätzen und solche, welcher dieser einen höheren Stellenwert einräumen. Eine genauere Ausdifferenzierung dieser beiden konstatierten Richtungen findet in Folge statt. Vorab soll

allerdings angemerkt werden, dass es diesbezüglich bei den Interviewpartnerinnen keinen eindeutigen Standpunkt gab: d. h. jede Interviewpartnerin, welche innerhalb ihres Interviews stellenweise eine geringere Relevanz eines Theoriewissens schilderte, äußerte sich während des Interviews durchaus auch gegenteilig. Ein Ausschnitt aus dem Gespräch mit Frau Jankowski (Einrichtung Süd-Ost) veranschaulicht diese Gleichzeitigkeit:

„I: Sie haben ja Kunstgeschichte studiert. Ist das ein notwendiges Studium, also für dies-, also Sie haben, weil Sie ja gerade gesagt haben, Sie machen sehr viel Organisatorisches [Frau Jankowski: Ja].

Frau Jankowski: Ja, also ich merke das das an an, so runtergebrochen, an den freien Mitarbeitern, die kein kunsthistorisches, die in keinsten Weise ein kunsthistorisches Studium haben, vielleicht etwas Verwandtes, ne, die schon auch (.) Ahnung dav- die. Wir haben zum Beispiel einen Produktdesigner dabei, das ist ja nicht ganz fremd, sozusagen, ne, ähm, aber ähm, ich gehe durch eine Ausstellung und ich weiß, ich kön- ich ich weiß genau, warum hängt dieses Bild jetzt da in dem und dem Kontext, das erleichtert das natürlich total. Ähm aber besonders halt im Bereich freie Mitarbeit kann man, gibt es viele viele Quereinsteiger, Frau Brehm zum Beispiel hat ja auch nicht Kunstgeschichte studiert, aber sie hat natürlich sich intensiv mit kunsthistorischen Inhalten auseinandergesetzt, ne? Also das ist doch schon, denke ich, zwingend notwendig. Nicht unbedingt dieses Studium aber ähm besonders im Museum ist es glaube ich, teilweise noch so dass, wenn man sich zum Beispiel auch die Stellenausschreibungen anschaut, dass es es wird Kunstgeschichte oder ein (.) fachverwandtes, also Kunstgeschichte wird immer eigentlich genannt, sozusagen. Also ich glaube auch, dass das von den Museen auch so eine Anforderung ist.

I: Was braucht man denn noch für Fähig- oder Fertigkeiten (.) oder auch Qualifikationen, wenn man Museumspädagogin werden möchte?

Frau Jankowski: Ich glaube man (.) muss viele verschiedene Museen kennengelernt haben, um im eigenen Museum dann einschätzen zu können, ist das gut oder schlecht oder ist das sinnvoll oder nicht. Ich finde gut oder schlecht ist immer so, ist ein bisschen, das trifft es nicht ganz, ne, aber man muss glaube ich, das was man im eigenen Museum tut irgendwie in Relation setzen können, mit anderen Museen. Und da ist, deswegen muss man glaube ich, viel praktische Erfahrung schon gesammelt haben, im Studium. Ähm (.) auch wenn es geht, möglichst lange im Museum schon zwischendurch gearbeitet haben, ähm, man braucht pädagogische Fähigkeiten in dem Sinne nicht unbedingt. Ich habe jetzt auch noch Kunstpädagogik studiert, aber man muss jetzt nicht gleich (.) ein richtiges pädagogisches Studium haben, so ich glaube das, man muss schon die Fähigkeit haben, mit Menschen umzugehen, sozusagen, ne, also das ist ganz wichtig, ja.“ (Nord, Jankowski, Abs. 33-36/Zl. 293-325)

Hier ergibt sich die innerhalb des Materials mehrfach gegebene Quintessenz der Aussagen zum aktuell betrachteten Aspekt: kunsthistorische Fundierung ist relevant, möglichst eine Sicherung dieses Wissens über

ein Studium – eine Theoriebasierung pädagogischen Handelns nicht so sehr. Frau Jankowski (Nord) zeichnet hier ein (innerhalb des gesamten analysierten Materials fast schon als verallgemeinerbar anmutendes) Bild<sup>732</sup> eines stark verkürzten Verständnisses von Pädagogik, welches sich darauf beschränkt, innerhalb direkter Interaktion mit Menschen ‚gut mit dem Gegenüber umgehen‘ zu können – wofür grundsätzlich keine theoretische Wissensbasis notwendig ist sondern primär personale und sozial-kommunikative Kompetenzen benötigt werden. Die Befunde zur Erfüllung der Phasen professionellen pädagogischen Handelns nach Nieke (2002; Abschnitt 8; Abschnitt 19.2.2.4) setzen sich hier fort und finden Bestätigung. Pädagogisch gehandelt – oder, um auf Kade (1997; Abschnitt 11.6) zurückzukommen: vermittelt wird aus dem Bauch heraus.

Frau Kegler (Süd-West): „Also ich habe so das Gefühl, dass viele da so in ihrem eigenen Brei kochen. (.) War mir gar nicht so bewusst (.), dass es so einen Unterschied gibt, zwischen Süden und Norden in Deutschland, aber ich sage jetzt nicht, wo ich war.“

I: Nehmen Sie das auch auf ähm theoretischer Ebene wahr? Sie haben ja viele Fortbildungen abgeschlossen und sind da viel unterwegs.

Frau Kegler: Also ich müsste dazu viel mehr theoretische Dinge lesen und ich bin überhaupt kein Theoretiker. Überhaupt nicht. Ich setzte mich wenig mit Theorien auseinander, also ich (.) lese, ich habe damals schon einiges gelesen, über Vermittlungskonzepte und so weiter. Habe ich dann aber irgendwann damit aufgehört, weil ich das eigentlich nicht brauche, die Theorie. (.) Oder ich habe oft bei der Theorie erkannt, dass es eigentlich i- in theoretische Worte gefasst ist, was ich eigentlich schon immer mache und und, da habe ich irgendwann gedacht. Das ist, man braucht auch die Zeit dazu. Und wie gesagt, ich habe ja noch andere (.) Interessen.“ (Süd-West, Kegler, Abs. 76-78/Zl. 448-462)

Allerdings sind innerhalb des Materials auch selbstkritischere Einschätzungen zur gegenwärtigen Rezeption von Theorie enthalten ...

„I: Mit, also wenn Sie mit Theorien arbeiten, also also Erfahrung scheint sehr wichtig zu sein. Theorie aber auch.“

Frau Weig: Ähm, w e n i g e r weil das einfach mit der Zeit zu tun hat. Also ich habe also ähm große Zeitprobleme meine Arbeit unterzubekommen und das ist immer was, was oft hinten wegfällt. Dass man sich die Theorie, also das heißt in dem Fall das Didaktische oder die pädagogischen Grundlagen, noch mal ähm anliest, wie gesagt das habe ich so ein bisschen privat versucht, ähm, dass ich mir zum Beispiel was von Montessori mal durchlese oder so, aber das fällt oft weg. Weil das, weil ich das zeitlich nicht schaffe. Also Vieles ist wirklich intuitiv quasi (.) ähm und baut dann auch auf Erfahrung, weil man dann irgendwann weiß, was funktioniert und was nicht funktio-

<sup>732</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.2.2.5.

niert. Ist aber auch manchmal *s c h a d e*, weil man dann oft ein so ein Muster beibehält und eigentlich möchte man mal was anders machen, ähm, würde einem, glaube ich, leichter fallen wenn man den theoretischen Unterbau vielleicht mal mehr hätte. Aber wie gesagt, das ist einfach äh aus zeitlichen Gründen oft nicht möglich.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 67-68/Zl. 619-633)

... welche vergebene (Entwicklungs-)Möglichkeiten, die sich durch die geringe Einflechtung von Theoriewissen manifestieren (können), konstatieren.

Einem weiteren Ausbau der Rezeption und des Einbezugs von Theorien bzw. Theoriewissen steht, neben einem grundsätzlichen Zeitmangel, wie er von Frau Weig (Süd-Ost) und Frau Kegler (Süd-West) beschrieben wird, zudem die Gegebenheit einer womöglichen Praxisferne des museumspädagogischen Theoriediskurses entgegen:

Frau Jankowski (Nord): „Aber diese ganzen anderen Dinge, also für mich ist es, wird es immer schwierig, wenn es so in diese ganzen Gender- und politisierenden Bereiche geht, wenn ich das tatsächlich lese, dann ähm ist es, finde ich das manchmal eher schwierig. Also das ist ja tatsächlich auch so ein ganz großer Bereich in der Museumspädagogik mit dem ich (.) ehrlich gesagt, die ich nicht so anwendbar finde, für mich im Alltag, aber ich kann das auch nicht richtig, ähm, ganz konkret beschreiben, warum. Weil wie gesagt.

I: Also das ist dann zu weit weg von Ihrer Praxis? [Frau Jankowski: Das ist].

Frau Jankowski: Ja genau, ja (.) das stimmt. Es ist sehr weit weg von der Praxis, weil der normale Besucher sozusagen, (2) ich will jetzt nicht sagen, dass man es nicht irgendwie verbinden könnte, aber ähm, ich tue es glaube ich nicht, (.) nee. (Nord, Jankowski, Abs. 52-54/Zl. 477-487)

Die oben bereits erwähnten, vergebenen Entwicklungsmöglichkeiten rücken an dieser Stelle erneut in den Fokus: Museumspädagogik könnte sich über die Rezeption von Theorie/Diskurs weiter entwickeln – bspw. mittels Politisierung ihrer selbst hinaus über eine besucher\*Innenreproduktivistisch verstandene Aufgabenerfüllung, wie sie bereits innerhalb des vorausgegangenen Abschnitts dargestellt wurde. Unter den gegebenen Bedingungen, der Anstellungssituation usw. geschieht dies allerdings kaum. Theorie wird von den meisten Interviewpartnerinnen nicht als Mittel zur langfristigen/nachhaltigen Strukturänderung museumspädagogischer Angebote verstanden/rezipiert – oder zumindest nicht

als ein solches wahrgenommen und innerhalb des Materials ausformuliert.

Die vier oben abgebildeten Interviewausschnitte zeichnen den Kontext und die Struktur der Rezeption von Theorie bzw. des Relevanzempfindens bezüglich eines Wissens um Theorie(n) im Kern nach.

Die Konsequenz dieser Bedingungen mündet darin, dass Theoriewissen bzw. Theorien innerhalb des Materials vordergründig dann eine Relevanz zugesprochen wird, wenn

- theoretisches Wissen aus den Kunstwissenschaften dazu genutzt wird/werden kann, eine Ausstellung/Führung bzw. ein anderes museumspädagogisches Angebot inhaltlich vorzubereiten. Also: Eine theoretische Fundierung der Ausstellungsinhalte über entsprechendes Wissen auf Seiten der Museumspädagog\*Innen
- es sich zur individuellen Professionalisierung (der Leistungsfähigkeit) nutzen lässt (bspw. im Rahmen einer Fortbildung) und dabei im Kontext einer möglichst unmittelbaren, praktischen Verwertbarkeit steht. So etwa die Auseinandersetzung mit neuen Vermittlungskonzepten, welche in Folge innerhalb der Praxis angewendet werden können.

Die Rezeption von Theorie findet entsprechend des Materials vordergründig aus zwei Disziplinen statt: Kunstwissenschaft und Pädagogik – Museologie (oder: Museumswissenschaft) wurde indes nicht als Bezugsquelle genannt. Theoriewissen aus der Kunstwissenschaft erscheint nach den Schilderungen der Interviewpartnerinnen als die Grundlage museumspädagogischen Handelns überhaupt (fachliches Fundament)<sup>733</sup>; (rezipiertes) Theoriewissen aus der Pädagogik betrifft primär Fragen der möglichen Methodik von Vermittlung und solche der Didaktik (praktisches Instrument) – insofern diesseits nicht (wie oben dargestellt) schlichtweg intuitiv gehandelt wird. Wenn eine pädagogische Ausbildung für Museumspädagog\*Innen gefordert wird, dann auch explizit aufgrund dieser Aspekte pädagogischen Handelns:

Frau Eichhorn (Ost): „Man braucht eben eine Ausbildung im äh pädagogischen Bereich, denke ich. Vielleicht Erziehungs- das w-, Erziehungswissenschaften, das weiß ich jetzt nicht. Da bin ich jetzt nicht so involviert, das kann sein. Äh, also das das ist ja die Didaktik. Methodik und Didaktik der Erziehung. Also wenn man die nicht hat, ich

<sup>733</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Menzel, Abs. 2/Zl. 24-27.

glaube, das wird dann schwierig“ (Ost, Eichhorn, Abs. 56/Zl. 331-336)

Weitere (vielleicht erst auf den zweiten Blick als pädagogisch auszuma-  
chende) Themen der Pädagogik spielen diesbezüglich keine Rolle oder  
werden ggf. nicht als solche wahrgenommen; also bspw. Fragen bezüg-  
lich des Verhältnisses Individuum/Gesellschaft, lebenslangen Lernens,  
Gender, Umgang mit Machtverhältnissen, Sozialisation, Normativität,  
soziale Ungleichheit, Migration, Bildung, Forschung (qualitative/quantitative),  
Forschungsmethoden/Forschungsethik u. v. m.<sup>734</sup>

Im nächsten Abschnitt findet eine Darstellung der Bezugsquellen für das  
Theorie- und/oder Fachwissen statt, auf welches die interviewten Muse-  
umspädagoginnen entsprechend ihrer eigenen Äußerungen zurückgrei-  
fen.

### **19.3.1.3 Allgemeine Bezugspunkte für Theorie-, Fach- und Vermittlungswissen**

Die Darstellung findet allgemein und unabhängig von einem bestimmten  
Studienhintergrund einzelner Interviewpartnerinnen statt. Sie orientiert  
sich in ihrer Reihenfolge an der Häufigkeit der Nennung bzw. Erwäh-  
nung dieser Bezugsquellen und Inhalte als relevante Aspekte im Kontext  
der Vorbereitung auf die Erbringung museumspädagogischer Leistungen  
innerhalb des Interviewmaterials – und insbesondere in Bezug auf die  
Vorbereitung von Praktiker\*Innen auf eine ‚neue‘ Ausstellung.

Wenn Museumspädagog\*Innen sich auf ihre Arbeit vorbereiten,

- setzen sie sich – unabhängig vom Studienhintergrund – mit kunstwissenschaftlicher Fachliteratur zur Thematik der aktuellen Ausstellung des Hauses auseinander. Die Fachliteratur wird (je nach Beschäftigungsverhältnis) selbst beschafft (gekauft, ausgeliehen) und/oder ist als Ausstattung innerhalb des Hauses verfügbar; teilweise werden auch Materialien von den museumspädagogischen Abteilungen zur Verfügung gestellt

<sup>734</sup> Weitere und genauere Informationen zu pädagogischen Fragen und Themen sind in jedem Curriculum pädagogischer Studiengänge jedweder Couleur enthalten/einsehbar.

(können dort eingesehen werden) oder unter den Museumspädagog\*Innen der Einrichtung ausgetauscht (z. B. bei Teamtreffen). In den Mittelpunkt der hier thematisierten Fachliteratur, welche zur Vorbereitung genutzt wird, rückt der von den meisten Häusern begleitend zur Ausstellung veröffentlichte *Ausstellungskatalog*:

Frau Menzel (Süd-West): „Und mittlerweile, das erachte ich auch als sehr wichtig, mussten wir auch ein bisschen für kämpfen, aber bekommen wir auch automatisch die Ausstellungskataloge. Also gerade die, die die Führung machen. Das war vorher manchmal ein Kampf, ob man jetzt die Kataloge dann umsonst bekommt oder nicht. Aber mittlerweile bekommen wir die teilweise sogar sehr sehr frühzeitig, schon als PDF“ (Süd-West, Menzel, Abs. 34/Zl. 224-229).

Dieser Katalog wird von den Praktiker\*Innen zur Vorbereitung auf die neue Ausstellung individuell aufgearbeitet. Eine Regulierung der in die Vorbereitung einzubeziehenden Fachliteratur findet insgesamt nicht statt – also weder, ob überhaupt Literatur verwendet wird, um welche es sich dabei handelt, noch in welchem Umfang diese eingesetzt wird. Die Verantwortung liegt hier bei den Museumspädagog\*Innen selbst. Ein bestimmtes, kunstwissenschaftliches Schlüsselwerk oder eine bestimmte Theorie welche eine besondere, überdauernde Relevanz für die museumspädagogische Praxis hat, wurde innerhalb des Materials nicht ersichtlich

- versuchen sie, ihr *pädagogisches Wissen* (zu diesem siehe: Abschnitt 19.2.2.5) einerseits während der Vorbereitung einzubeziehen (bspw. über die didaktische Aufbereitung von ausstellungsbegleitenden Materialien) und andererseits im Umgang mit den Besucher\*Innen anzuwenden:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Professioneller, hmm, natürlich erst mal das Fachwissen zu dem Museum in dem man arbeitet, also sei es jetzt Volkskunde, Archäologie oder hier natürlich Kunstgeschichte, das braucht man auf jeden Fall. Ähm (.) fast noch wichtiger finde ich aber pädagogisches Wissen.

I: Pädagogisches Wissen.

Frau Schrag: Ja, also einfach weil wir viel mit den Kindern zu tun haben, auch mit Erwachsenen natürlich. Und jetzt so im Laufe der zehn elf Jahre, die ich hier bin, (.) habe ich eigentlich gemerkt, dass es wichtiger ist, dass man, einen Bezug dazu hat, wie man mit Leuten umgeht oder auch mit Konflikten dann innerhalb von Gruppen als dass man jetzt das ganze Fachwissen abspulen kann. Von daher finde ich jetzt eigentlich die Pädagogik wichtiger.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 3-5/Zl. 6-16)

Das zuvor erworbene kunstwissenschaftliche Fachwissen wird demnach erst über die Anwendung pädagogischer Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelbar (insbesondere dann, wenn es sich bei den Besucher\*Innen nicht um Fachpublikum handelt).<sup>735</sup> Als spezifi-

<sup>735</sup> Wovon die interviewten Museumspädagoginnen wohl auch nicht ausgehen, insofern die in Abschnitt 19.3.1.1 getroffene Feststellung zutrifft, dass die gegenwärtige Realisierung museumspädagogischer Angebote reproduktiv orientiert ist.

sche (bzw. mögliche) dezidiert pädagogische Theoriebezüge für die Arbeit wurden hier insgesamt einmal John Hattie (Süd-Ost, Schrag, Abs. 159/Zl. 740), einmal Jean Piaget (West I, Neumann, Abs. 52/Zl. 299, 320) und einmal allgemeiner: „Pädagogenklassiker“ (West I, Siemer, Abs. 38/Zl. 268) genannt

In einem weiteren pädagogischen Kontext (zwischen Kunst, Museum und Pädagogik angesiedelt) einmal Birgitt Mandel (kulturelle Bildung) (Süd-Ost, Schrag, Abs. 155/Zl. 718), einmal Alfred Lichtwark (Museumspädagogik) (Süd-West, Weihe, Abs. 52/Zl. 453), einmal Eva Sturm (museumspädagogische Vermittlungsstrategien) (Nord, Jankowski, Abs. 50/Zl. 455; 461; 471)

Ein bestimmtes (museums-)pädagogisches/bildungswissenschaftliches/didaktisches Schlüsselwerk oder eine bestimmte (museums-)pädagogische/bildungswissenschaftliche/didaktische Theorie von besonderer Relevanz wurde innerhalb des Materials nicht ersichtlich. Allenfalls die Verweise auf einen Ausbau von Besucher\*Innenpartizipation und einer Besucher\*Innenorientierung erschienen als zentrale Orientierungsmuster bzw. konsensualer Anspruch des Wirkens. Eine theoretische Fundierung dieser Oberbegriffe fand jedoch innerhalb der Interviews nicht statt

- orientieren sie sich an den Vorgaben und Ideen der jeweiligen Kurator\*Innen der Ausstellung. Diese werden zumeist während einer Kurator\*Innenführung (teilweise auch als ‚Mitarbeiter\*Innenführung‘ bezeichnet) vor dem eigentlichen Ausstellungsbeginn dargelegt und bieten den Museumspädagog\*Innen Gelegenheit Fragen zu stellen und die Kernaspekte und Schlüsselwerke der Ausstellung in Erfahrung zu bringen:

Frau Velde (Nord): „Dann haben wir hier ja auch noch die Möglichkeit, wenn die Pressekonferenz ist, dann führt ja immer der Kurator der Ausstellung. Und ähm was der sagt oder auch wie er durch die Ausstellung geht und was er auch für Werke raussucht und äh äh um die zu besprechen, das ist für mich schon auch dann die Grundlage, (.) weil ich dann denke, das ist äh das scheint ja das dann zu sein, was auch am wichtigsten ist, also so die die Hauptwerke dann, dieser speziellen Ausstellung und i- die finde ich, sollte dann, sollten dann auch in einer Führung besprochen werden, wenn das (.) im der Kurator sich auch so gedacht hat, da gibt es ja einen Grund für.“ (Nord, Velde, Abs. 28/Zl. 150-158)

- verlassen sie sich, im Kontext der Rezeption der vorausgegangenen Aspekte, auf ihre individuellen Erfahrungen im Feld. Diese ziehen sie heran, um die genannten Inhalte, Ansprüche und Leitgedanken innerhalb der Interaktion mit den Besucher\*Innen umzusetzen und auch während der Planung anderweitiger museumspädagogischer Angebote:

„I: Eben haben Sie gesagt, wenn eine neue Ausstellung kommt, dann spinnen Sie einen roten Faden. Wo kommt der rote Faden denn her?

Frau Kasimir: Dann meistens aus meiner Erfahrung.“ (West II, Kasimir, Abs. 53-54/Zl. 275-277)

Die oben aufgeführten Bezugspunkte erschienen innerhalb der Interviewauswertung wegen der Häufigkeit und Qualität ihrer Beschreibung durch die Interviewpartnerinnen zentral. Als weitere (aber nicht so dominante), i. d. R. studienhintergrundunabhängige Bezugspunkte für Theorie-, Fach- und Vermittlungswissen wurden von den Interviewpartnerinnen außerdem genannt:

- Das Internet. Dieses nimmt für die Interviewpartnerinnen überhaupt einen hohen Stellenwert für Recherchen im Kontext ihrer Tätigkeit ein<sup>736</sup>
- Angebote/museumspädagogische Programme anderer Museen zu gleichen oder ähnlichen Exponaten/Künstler\*Innen/Ausstellungen – diese können entsprechend der eigenen Bedarfe und Möglichkeiten übernommen und/oder abgewandelt werden<sup>737</sup>
- Erkenntnisse von Tagungsbesuchen<sup>738</sup>
- Erkenntnisse von Fortbildungen, bspw. zu Vermittlungstechniken<sup>739</sup>
- Erkenntnisse aus direkten Gesprächen mit Künstler\*Innen, deren Werk in der Einrichtung ausgestellt werden (insofern möglich)<sup>740</sup>
- Der Austausch im (museumspädagogischen) Team des Museums/mit anderen Museumspädagog\*Innen<sup>741</sup>
- Leitfäden vom Haus (bspw. zum Umgang mit Besucher\*Innen)<sup>742</sup>.

Angemerkt werden soll hier, dass nicht zwangsläufig alle der hier abgebildeten Bezugsquellen von allen Museumspädagog\*Innen genutzt sondern jeweils fallspezifisch einbezogen werden: den Praktiker\*Innen bleibt weitgehend selbst überlassen, wie (umfangreich) sie sich auf ihre Tätigkeit vorbereiten; womit die Vorbereitung u. a. abhängig ist von der individuellen Motivation, den finanziellen und zeitlichen Mitteln sowie (anderweitigen) individuellen Präferenzen.

<sup>736</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Velde, Abs. 20/Zl. 91-94.

<sup>737</sup> Siehe dazu bspw.: West II, Kasimir, Abs. 100/Zl. 630-633.

<sup>738</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 123/Zl. 494-510.

<sup>739</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kessler, Abs. 28/Zl. 152-158.

<sup>740</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 28/Zl. 187-192.

<sup>741</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 28/Zl. 175-179.

<sup>742</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 14/Zl. 75-81.

### 19.3.1.4 Bildungsanspruch und Wirkungserwartungen museumspädagogischer Arbeit

Mit welchen Ansprüchen und Erwartungen gegenüber ihrer eigenen Leistung gehen Museumspädagog\*Innen an die Arbeit? Vertreten sie den Anspruch, die Besucher\*Innen zu bilden? Wie gestaltet sich diese Vorstellung (also das Verständnis) von Bildung aus und welche Absichten verfolgen sie überhaupt mittels ihrer Angebote? Sollen die Besucher\*Innen ‚etwas‘ lernen und/oder welche (weiteren) Ziele werden von den Interviewpartnerinnen formuliert?

Während der theoretischen Auseinandersetzung mit Museumspädagogik/Kunstvermittlung in Teil I der Untersuchung wurde auch die von Fromm (2010) vorgelegte Theorie-Praxis-Kritik dargestellt, welche sich (neben der hier ebenfalls einbezogenen Mörsch (2009; Abschnitt 10.2.1) mit derlei Fragestellungen bzw. ‚Ansprüchen‘ beschäftigt.<sup>743</sup> Innerhalb der Ergebnisdiskussion des aktuellen Abschnitts findet deshalb nun im Schwerpunkt ein empirischer Rückbezug auf

- die von Fromm (2010) angeführten Bildungsverständnisse und Kritikpunkte (museumspädagogischer Praxis) (Abschnitt 11.5.3) und
- Kades Überlegungen zur (Wissens-)Vermittlung (Abschnitt 11.5.4) statt.

Während der Betrachtung der Analyseergebnisse wird zuerst und fallübergreifend deutlich, dass die Ansprüche und Erwartungen der Praktikerinnen (ob frei oder festangestellt, in leitender Funktion oder nicht) hinter denen zurückbleiben, welche ggf. auf museumspädagogischer Theorieebene formuliert werden (bspw. vom BvMp (2004, S.1) – hier aufgeführt im Rahmen der von Fromm kritisierten Quelle<sup>744</sup>) – und damit gegenüber diesen insgesamt etwas bescheidener wirken. Ebenfalls nimmt das in Abschnitt 11.5.1 thematisierte ‚Aurenmantra‘ auf Seiten der Praktikerinnen weniger Raum innerhalb der Schilderungen der eigenen Arbeitsansätze ein als sich vielleicht vorab (und nach der Rezeption der Kritik Fromms (2010)) hätte vermuten lassen.<sup>745</sup>

<sup>743</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.

<sup>744</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.1.

<sup>745</sup> Weitere Anmerkungen zu diesen Feststellungen folgen im Verlauf des Abschnitts.

Die aus dem Interviewmaterial herausgearbeiteten Bildungsansprüche/-verständnisse und Wirkungserwartungen sollen nun nach dieser ersten Einschätzung in verdichteter Form dargestellt werden:

#### Museumspädagogische Bildungsansprüche/Bildungsverständnisse.<sup>746</sup>

- Besucher\*Innen (während des Museumsbesuchs) für eine Auseinandersetzung mit (der ausgestellten) Kunst sensibilisieren<sup>747</sup>
- Besucher\*Innen dabei unterstützen, eigene Standpunkte zu den ausgestellten Gegenständen zu entwickeln<sup>748</sup>
- Besucher\*Innen – allgemein geäußert – bilden und erziehen<sup>749</sup>
- Intelligente Unterhaltung bieten – mit (oder ggf. auch ohne) Lern- und Bildungseffekt<sup>750</sup>
- die Besonderheiten des Ortes Museum kennenlernen/verinnerlichen<sup>751</sup>.

Weiterhin – nicht so häufig als explizites Bildungsziel formuliert, aber dennoch als Anspruch an die Arbeit geäußert (und somit innerhalb des Materials kodierbar):

- Besucher\*Innen sollen Faktenwissen zu/über Kunst lernen (können; der Anspruch entwickelt sich geteilt an den spezifischen Ansprüchen der aktuellen Nutzer\*Innengruppe und den individuellen Ansprüchen der Museumspädagog\*Innen): insbesondere im Rahmen der Betreuung von Schulklassen wird die Vermittlung von Faktenwissen (oder auch: kunsthistorischen Hintergründen) (seitens der zuständigen Lehrer\*Innen) eingefordert (etwa für einige Schulklassen zur Prüfungsvorbereitung). Museumspädagog\*Innen kommen diesem Wunsch häufig<sup>752</sup> nach (bzw. tragen diesen Anspruch z. T. selbst)<sup>753</sup>
- den Besucher\*Innen ‚die Ausstellung vermitteln‘<sup>754</sup>

<sup>746</sup> Die hier aufgeführten Inhalte wurden orientiert an den drei von Fromm (2010) formulierten, ‚museumspädagogischen Bildungsverständnissen‘ (siehe dazu: Abschnitt 11.5.3) und den Äußerungen der Interviewpartnerinnen selbst zu etwaigen Bildungsinhalten ihrer Arbeit aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet. Die gelisteten Punkte stellen das Aggregat der diesbezüglichen Interviewaussagen dar und lassen sich innerhalb der Fromm’schen ‚Bildungsverständnisse‘ einordnen.

<sup>747</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kegler, Abs. 12/Zl. 74-75.

<sup>748</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Jankowski, Abs. 6/Zl. 23-28.

<sup>749</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 71-72/Zl. 454-456.

<sup>750</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Piel, Abs. 68/Zl. 555-566.

<sup>751</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Brehm, Abs. 82/Zl. 522-528.

<sup>752</sup> Häufig bedeutet: nicht immer und auch nicht ohne Kritik. So hat bspw. Frau Brehm (Nord) den Standpunkt vertreten, als Museumspädagogin möglichst *n i c h t* in eine dem Curriculum der Schule zuarbeitende Rolle zu geraten (siehe dazu: Nord, Brehm, Abs. 82/Zl. 529-532). Von Frau Loy (Nord) wurde in dieser Hinsicht geäußert, dass die Ausformung der museumspädagogischen Angebote (innerhalb der Einrichtung Nord, in welcher sie tätig ist) bisher wohl eher den Bedürfnissen der Lehrer\*Innen entsprach und sie dementsprechend (nun) zwischen den Ansprüchen der Lehrer\*Innen und den von ihr selbst formulierten permanent Abwägungen trifft (siehe dazu: Nord, Loy, Abs. 61-65/Zl. 241-275).

<sup>753</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Schrag, Abs. 124-125/Zl. 515-528.

<sup>754</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 14/Zl. 178-181.

- Schlüsselkompetenzen der Besucher\*Innen entwickeln (mittels kontinuierlicher Besuche der Einrichtung)<sup>755</sup>.

Wirkungserwartung bezüglich museumspädagogischer Arbeit:

Welche Ansprüche bezüglich der nachhaltigen/längerfristigen Wirkung museumspädagogischer Arbeit formulieren die Interviewpartnerinnen selbst? Also was soll museumspädagogische Arbeit, über die oben aufgeführten Aspekte etwaiger, individueller Bildungsprozesse hinaus, allgemein bewirken? Die diesbezüglichen Aussagen der Interviewpartnerinnen lassen sich zu den folgenden Punkten verdichten:

- Besucher\*Innenbindung vollziehen<sup>756</sup>
- neue Besucher\*Innen erschließen<sup>757</sup>
- für einen Zugang zu Kunst sorgen<sup>758</sup>
- für Erholung und Entspannung sorgen<sup>759</sup>
- Kommunikation mit/zwischen den Besucher\*Innen anregen<sup>760</sup>
- für einen angenehmen Aufenthalt sorgen<sup>761</sup>
- die Einrichtung überhaupt (für Laien) nutzbar machen<sup>762</sup>.

Werden diese Kodierungen mit der von Fromm (2010) vorgenommenen Strukturierung des museumspädagogischen Bildungsanspruchs bzw. Bildungsverständnisses<sup>763</sup> kontextualisiert zeigt sich, dass

- gleichsam wie bei der von Mörsch (2009) vorgenommenen Unterscheidung von Diskursen der Kunstvermittlung (mitsamt deren Umsetzung innerhalb der musealen Vermittlungspraxis) die Übergänge zwischen den von Fromm formulierten Bildungsansprüchen und/bzw. Bildungsverständnissen unterschiedlicher Couleur (Bildung als Enkulturation, als (ästhetische) Sensibilisierung, als Befähigung zum eigenen Urteil) innerhalb der Praxis fließend erscheinen und diese somit nicht eindeutig (auch nicht von Fall zu Fall) voneinander abgrenzbar sind – sondern eher gemeinschaftlich, als uneinheitlich ausfallende Gemengelage auftreten
- der (fallübergreifende) ‚Trend‘ der innerhalb der Praxis anzutreffenden (individuellen) Annahmen bezüglich der jeweiligen Bildungsansprüche und Wirkungserwartungen jedoch in Richtung einer grundsätzlichen Offenheit (gegenüber den Ansprüchen der Besucher\*Innen), der Öffnung der Einrichtungen (sprich: einem Abbau von Schwellen, einem Ausbau des Publikums) und insgesamt zur Ermöglichung von Erlebnissen, welche im weitesten Sin-

<sup>755</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Weig, Abs. 42/Zl. 394-402.

<sup>756</sup> Siehe dazu bspw.: West II, Kasimir, Abs. 4/Zl. 16-19.

<sup>757</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kegler, Abs. 52/Zl. 304-308.

<sup>758</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Siemer, Abs. 52/Zl. 342-344.

<sup>759</sup> Siehe dazu bspw.: Ost, Eichhorn, Abs. 24/Zl. 163-169.

<sup>760</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 30/Zl. 296-303.

<sup>761</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Kegler, Abs. 90/Zl. 537-538.

<sup>762</sup> Siehe dazu bspw.: Nord, Jankowski, Abs. 58/Zl. 515-522.

<sup>763</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.3.

ne einen Bildungsprozesse ermöglichenden Charakter haben (ohne zwangsläufig den Charakter zu haben, gezielt bilden zu wollen) oder Bildungsprozesse zumindest anstoßen können.

Museumspädagoginnen offerieren damit Möglichkeiten zur Bildung (entsprechend des/der Fromm'schen Verständnisse/s dieses Begriffs<sup>764</sup>) – wobei ihnen (entsprechend der Analyse) bewusst ist, dass ihrer Arbeit diesbezüglich (und unter den gegenwärtigen Bedingungen: also den dominanten Vermittlungsstrukturen, der Heterogenität und den Erwartungen des Publikums usw.) engere Grenzen (zeitlich, räumlich, inhaltlich) gesetzt sind als bspw. der Institution Schule oder weiteren pädagogischen Institutionen. Der oben festgestellte Trend zum Bildungsanspruch und auch zur Wirkungserwartung von/gegenüber Museumspädagogik geht auf Seiten der Praktikerinnen unter diesen Bedingungen möglicherweise fast zwangsläufig in ein Aufgaben- und Bildungsverständnis über, welches die Verantwortung für Bildungsprozesse auf die Nutzer\*Innen museumspädagogischer Angebote überträgt – womit diese schlussendlich selbst dafür zuständig sind, ‚was‘ sie aus dem Aufenthalt im Museum mitnehmen.

Museumspädagog\*Innen eignen sich innerhalb dieser Konstellation die vermittelbaren Inhalte des Museums/der Ausstellung/des Exponates an und den Besucher\*Innen werden diese in einem nächsten Schritt angeboten – wobei die Aneignung (Form/Umfang) wiederum, wie dargestellt, in deren Verantwortung liegt. Die Besucher\*Innen können i. d. R. schließlich selbst entscheiden, ob sie sich bspw. eher für die Fakten interessieren, die vermittelt werden oder eine persönliche Auseinandersetzung mit einem Exponat in den Mittelpunkt ihres Besuchs rücken möchten.

Und hier liegt der Vorteil über welchen die Museumspädagogik, inmitten all ihrer gegenwärtigen strukturellen Eingeschränktheit, verfügt: die (zumeist gegebene) Freiwilligkeit und Zwanglosigkeit der Aneignung (musealer Inhalte).

<sup>764</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.3. Zu einer mehrdimensionalen Aufarbeitung des Bildungsbegriffs siehe: Ehrenspeck (2010).

Darüber ermöglicht sich (diese Kontextbedingungen positiv/optimistisch aufgefasst) die beschriebene Arbeits- und Vermittlungsauffassung, welche unbewusst und nicht gezielt; (höchstens ansatzweise pädagogisch) im Sinne Kades (1997)<sup>765</sup> operiert und dementsprechende Codes zur Anwendung bringt (also die Prüfung des hier Vermittelbaren und dessen Aufbereitung zu einem Vermittlungsangebot).<sup>766</sup>

Diese Auffassung entwickelt sich jedoch nicht, wie aufgezeigt, entlang an einem bestimmten, modernen oder theoretischen Verständnis von Bildungs- und Lernprozessen, etwa im Angesicht eines (allgemein formuliert:) konstruktivistischen Weltbildes oder einer bestimmten pädagogischen Vermittlungsprogrammatis (wie eben jener Kades): unter den dominanten Bedingungen museumspädagogischer Praxis kann schlichtweg wohl kaum anders gearbeitet werden. Auch wenn die Museumspädagogik ihren Nutzer\*Innen vielleicht nicht bloß Offerten zum Anstoß von Bildungsprozessen und eines womöglichen Ausbaus von Wissen unterbreiten wollte (sondern irgendwie *m e h r*) – vielmehr bleibt ihr unter den strukturellen Bedingungen ihrer Praxis nicht übrig.<sup>767</sup>

Wie kann innerhalb einer durch Freiwilligkeit und durch zeitliche Begrenztheit gekennzeichneten Angebotsstruktur systematisch-kontrolliert Wissensvermittlung betrieben werden (unabhängig davon, ob diese überhaupt möglich ist), insofern Prozesse der Wissensvermittlung und Aneignung (weiterhin) als gekoppelt zu verstehen sind? Und das unter Begleitung von Museumspädagog\*Innen, die teils als pädagogische Laien auftreten, welche ohne theoretische Fundierung<sup>768</sup> pädagogisch agieren (möchten/müssen)?

Die Ideale eines an *E n k u l t u r a t i o n* orientierten Bildungsverständnisses, wie es Fromm (2010) für einige Museen/Museumspädagog\*Innen

<sup>765</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.6.

<sup>766</sup> Und dabei bedient sie sich sogar einer ganzen Palette unterschiedlicher Aneignungsformen (siehe dazu: Kade, 1997, S. 49): Arbeit (in erster Linie als Kreativarbeit im Atelier), Kommunikation (mit und unter den Besucher\*Innen) und Konsumtion (Konsumieren einer Führung/eines Angebots; weiter ausgelegt: Konsum von Exponaten).

<sup>767</sup> Von den wahrscheinlichen, konstruktivistischen Annahmen gegenüber solchen Ansprüchen mal ganz abgesehen.

<sup>768</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.3.1.2.

attestiert wird<sup>769</sup>, lassen sich im Anschluss an die von Kade beschriebene Entkoppelung der Vorstellung von Vermittlungsprozess und unmittelbarer Aneignung nicht ohne Weiteres aufrecht erhalten, da diese Aneignung von da an auf Seiten des Individuums weitgehend unkontrolliert verläuft – woraus sich das Problem ergibt, dass die (entsprechend der Ausführungen Fromms) im Rahmen dieses Bildungsverständnisses erwünschte, ‚sachlich richtige Einordnung von Inhalten‘<sup>770</sup> durch die Nutzer\*Innen nicht zur Genüge gesichert werden kann. Kades Möglichkeitsräume zur Aneignung von Wissen (vgl. Kade, 1997, S. 56), welche auch die interviewten Praktikerinnen anscheinend präferieren und innerhalb ihrer Praxis durch entsprechende Offenheiten realisieren möchten, lassen eine solche Kontrolle nicht zu und sehen sie wohl schlichtweg auch nicht vor. Zumal diese wohl oftmals außerhalb der (fachlichen) Möglichkeiten der Praktikerinnen liegt. Das Museum kann dementsprechend nicht kontrollieren, ob sich dessen Nutzer\*Innen im Sinne der Museumsbetreibenden (und innerhalb eines angemessenen Umfangs) (aus kunstwissenschaftlicher Perspektive) ‚richtig enkulturieren‘ – und seitens der Interviewpartnerinnen war ein solcher Anspruch auch nicht als handlungsleitendes Moment auszumachen.

Allerdings – und das ist die fundamentale Kritik, welcher die museumspädagogische Praxis hier ausgesetzt ist – räumt dieses offene Vermittlungsverständnis in Form seiner derzeitigen Umsetzung nicht die grundsätzliche Problematik des offenkundig unkritischen Umgangs mit den Vermittlungsinhalten (und damit auch: kulturdeterminierenden Prozessen) aus:

Fromms Praxiskritik eines ‚es wird vermittelt was gerade da ist – ohne kritisch zu hinterfragen weshalb genau dies nunmehr vermittelt werden muss/sollte‘<sup>771</sup> lässt sich somit auch auf das Interviewmaterial anwenden; womit es sich bei den entsprechenden Leistungen dann auch – wie bereits eingeführt – prinzipiell nicht um Handlungsvollzüge von ‚Museumspädagogik‘ (oder auch: eine bestimmte Form von Kunst-

<sup>769</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.3.

<sup>770</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.3.

<sup>771</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.2.

vermittlung: bspw. die dekonstruktiv agierende<sup>772</sup>) handelt, sondern (nach der Diskussion durch Vogt (2008) und Jürgensen (1998)) vielmehr um solche der bloßen Vermittlung von Kunst (ohne wirkliche Vermittlung zu betreiben). Damit wendet sich die Museumspädagogik zwar wohl oberflächlich betrachtet Kades (1997) Entkoppelung von Vermittlung und Aneignung zu – sie fragt jedoch nicht (zumindest nicht kritisch-pädagogisch (wie etwa Nieke (2002; Abschnitt 8) es fordert)) danach, was sie innerhalb dieser Konstellation überhaupt den Besucher\*Innen (als mögliche Bildungs- und Wissensinhalte) offeriert.

Kades Idee der Selbstselektion von Inhalten durch die Nutzer\*Innen pädagogischer Angebote oder Institutionen wird damit durch vorausgehende Ausblendungsprozesse Dritter (welche vielleicht nicht unbedingt die allumfassende Entfaltung der Museumsnutzer\*Innen im Sinn haben, sondern eigene Ziele (etwa die Durchsetzung ihres Verständnisses von Kunst oder: Geschichte) in ihrer Umsetzung empfindlich (und im Verborgenen: somit verschleiert) eingeschränkt. Verweise der Interviewpartnerinnen darauf, dass im Zentrum der museumspädagogischen Vermittlungsbestrebungen der Transport der inhaltlichen Ziele der Kurator\*Innen steht (und genau diese (bzw. die entsprechenden Inhalte) auch) von den Museumspädagog\*Innen (richtig) weitergegeben werden sollten, verstärken den Eindruck, dass solcherlei Selektionsprozesse innerhalb der Museumspädagogik (bzw.: des Samples) wenig Aufmerksamkeit erfahren.<sup>773</sup> Eine im dargelegten Kontext fatal anmutende Einstellung – nicht nur gegenüber dem eigenem, professionellem Selbst, sondern auch gegenüber den Besucher\*Innen des Museums.

Die Idee einer außerhalb von Dienstleistungsansprüchen emanzipiert agierenden Kunstvermittlung, wie sie von Wiczorek et al. (2009a)<sup>774</sup> formuliert wurde und deren weitere Ansprüche: die Schaffung langfristiger Bindungen der Museumsbesucher\*Innen an Kunst und Museen – basierend auf Teilhabe und Mitbestimmung (vgl. Wiczorek et al., 2009a, S. 12) lassen sich mit derlei Ansichten und Bedingungen wohl kaum ver-

<sup>772</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.1.

<sup>773</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 25-28/Zl. 278-292.

<sup>774</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.2.

einbaren. Vielmehr wird sie dadurch in die von Wieczorek et al. abgelehnte Rolle der „Erfüllungsgehilfin etablierter Interessen und Interessengruppen degradiert“ (Wieczorek et al., 2009a, S. 12).

Während der Betrachtung der durch r e p r o d u k t i v e Bestrebungen dominierten Wirkungserwartung museumspädagogischer Dienstleistungen, wird ein weiterer Umstand ersichtlich, warum der Umgang mit den Besucher\*Innen innerhalb der Praxis so ist, wie er sich hier zeigt und auch weshalb etwaige Bildungs- und Aneignungsansprüche eher offener Natur sind: Besucher\*Innen sollen sich (qua obligatorisch anmutend angeführter Besucher\*Innenorientierung<sup>775</sup>) in den Einrichtungen wohlfühlen und wiederkommen. Außerdem soll die Gruppe der Besucher\*Innen quantitativ wachsen. Dafür müssen entsprechende Bedingungen geschaffen/geboden werden: Bekanntheit der Einrichtung, ein erholsames Umfeld, ein angenehmer Aufenthalt, eine allgemeine Zugänglichkeit (auch für Nicht-Fachleute), (Freundlichkeit) – ein auf Lernen, Faktenvermittlung, Fachkenntnisse, Kultivierung versessener und am Individuum o f f e n desinteressierter (also insgesamt nicht besucher\*Innenorientierter) Ort wirken in dieser Hinsicht wahrscheinlich nicht sonderlich reproduktiv. So ist das öffentlich zugängliche (und ggf. zudem: öffentlich subventionierte) Museum im 21. Jahrhundert bereits um Willen seiner selbst, also seines Fortbestehens, darauf angewiesen, einen dementsprechend förderlichen Umgang mit seinen Besucher\*Innen, seinen Noch-nicht-Besucher\*Innen und seinen Erwartungen an diese zu pflegen oder zumindest zur Sicherung seiner weiteren Existenz: den Schein des Vorhandenseins dieser Interessen zu wahren.

Das Abrücken von der Idee einer womöglich kunstwissenschaftlich geprägten Wissensvermittlung (welche sich am ehesten mit Fromms Bildungsverständnis ‚Bildung als Enkulturation‘ umschreiben ließe) hin zu fachlich begleiteten Bildungsofferten (im Kontext eines angenehmen, einladenden Besuchererlebnisses) stellen sich als ein gewichtiger Aspekt dieses Umgangs dar und werden von den interviewten Praktikerinnen im

<sup>775</sup> Zur Besucher\*Innenorientierung siehe: Abschnitt 10.3.2. oder Wittgens (2005).

Tenor der diesbezüglichen Äußerungen auch so verstanden. Aber: Was wäre denn die Alternative?

### **19.3.2 Metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns**

Die Inhalte dieses Unterabschnitts berühren zwar ebenfalls Fragestellungen, welche sich mit der theoretisch-fachlichen Fundierung des museumspädagogischen Handelns befassen. Allerdings sind sie in ihrer Gänze nicht zwangsläufig unmittelbar an den direkten museumspädagogischen Handlungsvollzug gebunden. Fragen bezüglich der Einschätzung zur disziplinären Verortung der Museumspädagogik, des ‚richtigen‘ Terminus zur Bezeichnung von dem, was dort innerhalb des Museums von den Praktiker\*Innen vollzogen wird (Kommunikation, Kunstvermittlung, Museumspädagogik)<sup>776</sup> und Annahmen zu Stellung und Stellenwert der Museumspädagogik innerhalb des Hauses/der Museen nehmen zwar auch auf diesen Handlungsvollzug – zweifellos – Einfluss, bilden m. E. jedoch eher und: mehr oder weniger stark ausgeprägt den Hintergrund des eigentlichen Handelns. Die Untergliederung der Variable 3 dient dementsprechend, wie bereits zuvor in der Einleitung zur Variable angemerkt wurde, vornehmlich dem Versuch einer groben Ordnung der diesbezüglichen Untersuchungsergebnisse.

#### **19.3.2.1 Verantwortung und Zuständigkeit innerhalb der Einrichtung/Institution Museum**

Einen Einstieg in die Betrachtung der metatheoretischen und institutionellen Einflussfaktoren bietet zunächst einmal die Darstellung eines allgemeinen Überblicks über das, was die interviewten Praktikerinnen innerhalb ihrer beruflichen Praxis – entsprechend ihrer diesbezüglichen Schilderungen – überhaupt vollziehen bzw. ein Überblick über das, was

---

<sup>776</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.2.

innerhalb der Einrichtungen unter ihre Verantwortung/ihren Kompetenzbereich fällt:

Die hier in Folge vorgenommene Strukturierung dieser Aspekte stellt einen (soweit als möglich abbildbaren) Querschnitt über das mittels der inhaltsanalytischen Auswertung rekonstruierte, museumspädagogische Zuständigkeits- und Verantwortungsspektrum des Samples dar.

Die von Graf & Noschka-Roos (2009, S. 13 f.) beschriebenen, ‚heterogenen Ausgangsbedingungen‘ bezüglich der institutionellen Verankerung und materiellen Ausstattung museumspädagogischer Arbeit kommen darin anbei vollständig zum Ausdruck. Effekt ist – auch auf Basis einer Gruppe relativ vergleichbarer Einrichtungen<sup>777</sup> – ein innerhalb der Praxis weitgehend individuelles Bild museumspädagogischer Verantwortlich- und Zuständigkeiten, welches sich nur schwerlich allgemein beschreiben lässt.

Der Versuch einer (einrichtungsübergreifenden) Strukturierung soll aber dennoch unternommen werden; vornehmlich zur Verbildlichung des Kontinuums des museumspädagogischen Aufgaben- und Verantwortlichkeitsspektrums.

Innerhalb dieses Strukturierungsversuchs findet nach der Sichtung der Auswertungsergebnisse eine inhaltlich ordnende Unterteilung von Verantwortlich- und Zuständigkeiten statt in

- den ‚allgemeinen Betrieb der museumspädagogischen Abteilung‘,
- die ‚Konzeption museumspädagogischer Programme, Angebote und Veranstaltungen‘
- die ‚praktische Durchführung museumspädagogischer Angebote‘.

Die gelisteten Punkte stellen erneut Aggregate der entsprechenden Informationen des gesamten Interviewmaterials dar. Ein letztgültiger Anspruch auf Vollständigkeit (über die Empirie des Samples hinaus), wird nicht erhoben.<sup>778</sup>

Der allgemeine Betrieb der museumspädagogischen Abteilung:

<sup>777</sup> Siehe dazu nochmals den Abschnitt zur Konstruktion des Samples (Abschnitt 16.1).

<sup>778</sup> Womit gemeint ist, dass innerhalb anderer Einrichtungen anderen Museumspädagog\*Innen durchaus andere/ergänzende/umfassendere/etc. Verantwortlich- und Zuständigkeiten eingeräumt/zugeteilt werden können.

- Diese Zuständigkeit/Verantwortung betrifft in erster Linie die festangestellten und leitenden Museumspädagog\*Innen. Darunter fällt bspw. die Betreuung des Internetauftritts der Abteilung/des gesamten Hauses; anderweitige Formen der Öffentlichkeitsarbeit (bspw. das Verfassen von Texten für die Presse); der Einkauf, die Beschaffung von Arbeitsmaterialien für Atelierräume/Angebote; die Pflege von Atelier- und Arbeitsräumen und Werkzeugen/Arbeitsutensilien (bspw. von Pinseln, Farben, Bastelwerkzeugen), die Annahme von Buchungen (bspw. von Führungen, externen Vorträgen (etwa an Schulen) usw.; die Beratung von Personen/anderen Einrichtungen per Telefon/Mail; die Rekrutierung und Einarbeitung von neuen/freien Mitarbeiter\*Innen; die Organisation von Angeboten und Personal (auch das Einladen von dritten Personen zur Durchführung von Angeboten, bspw. Workshops), die Organisation von Teamtreffen (für freie Mitarbeiter\*Innen: die Teilnahme an Teamtreffen) und interner Schulungen (freier) Mitarbeiter\*Innen; die Durchführung entsprechender Schulungen; das Verfassen von Projektanträgen zur Einwerbung von Mitteln und/oder zur Teilnahme an Ausschreibungen; die Ausgabe von Materialien zur Ausstellungsvorbereitung an freie Mitarbeiter\*Innen

Anzumerken ist hier, dass innerhalb des Samples bezüglich der hier zu erfüllenden Aufgaben und Verantwortlichkeiten die größten Abweichungen zwischen den Einrichtungen des Samples herrschten. So nimmt bspw. innerhalb der Einrichtungen Nord und Süd-West jeweils eine eigene Sekretärin die (als zeitintensiv beschriebenen) Buchungen von Führungen und damit einhergehende Tätigkeiten vor – innerhalb der Einrichtung Süd-Ost muss dies von den festangestellten Museumspädagoginnen selbst vollzogen werden. Innerhalb der meisten Einrichtungen müssen Museumspädagog\*Innen (vornehmlich freie Mitarbeiter\*Innen) organisiert werden; in der Einrichtung Ost hingegen arbeitet eine festangestellte Museumspädagogin allein (in einem der flächenmäßig größten Museen des Samples). Teilweise werden zudem als museumspädagogisch zu verstehende Angebote (hier insbesondere Führungen für erwachsene Besucher\*Innen) von dritten Stellen koordiniert oder vollständig übernommen (z. B. innerhalb der Einrichtung Süd-Ost), so dass die museumspädagogische Abteilung mit diesen i. d. R. nicht in Verbindung steht.

Die Konzeption von museumspädagogischen Programmen, Angeboten und Veranstaltungen:

- Darunter fällt die Entwicklung (und Weiterentwicklung) von museumspädagogischen Begleitprogrammen zu den (jeweils) aktuellen Ausstellungen und Exponaten des Hauses (bspw. auch von interaktiven Angeboten im Kontext der Ausstellung); die Entwicklung von Arbeitsmaterialien (bspw. für bestimmte Zielgruppen) für den internen und externen Gebrauch; die Entwicklung von längerfristigen (Kooperations-)Projekten (etwa zu bestimmten Inhalten/Themen oder auch zur Einrichtung an sich), die Vorbereitung/Planung von Workshops

Von den Interviewpartnerinnen wird je nach Herkunftseinrichtung mehr oder weniger stark/deutlich erwartet, dass deren Angebo-

te/Leistungen Besucher\*Innen in die Häuser ziehen und/oder die museumspädagogischen Angebote Erträge abwerfen – innerhalb einer Einrichtung (Süd-Ost) wird das Etat der museumspädagogischen Abteilung z. B. gekürzt, insofern diese nicht über ihre Angebote einen bestimmten ‚Mindestgewinn‘ pro Jahr erwirtschaftet.

Die praktische Durchführung museumspädagogischer Angebote:

- Diese schließt die direkte Betreuung von Besucher\*Innen ein, also deren Begrüßung, die Auseinandersetzung mit diesen/deren Fragen und Ansprüchen (während der museumspädagogischen Leistungserbringung – und falls Fragen offen bleiben: auch darüber hinaus) innerhalb der unterschiedlichen Facetten museumspädagogischer Arbeit (vom Vortrag bis zur Kreativarbeit) und unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Vermittlungstechniken<sup>779</sup>) und zum Abschluss die Verabschiedung

Währenddessen sollen die Museumspädagog\*Innen das zu vermittelnde ‚Wissen‘ (zu den Exponaten/deren Kontext und/oder der Einrichtung selbst) in eine Form bringen, welche den Besucher\*Innen eigene Zugänge ermöglicht (‚die Ausstellung vermitteln‘); zur (sofortigen und möglichst nachhaltigen) Auseinandersetzung motiviert und darüber hinaus (in Verbindung mit der positiven Wahrnehmung der museumspädagogischen Leistung und der Einrichtung insgesamt) dazu beiträgt, die Einrichtung zu einem späteren Zeitpunkt aus eigenem Interesse erneut aufzusuchen – mit oder ohne museumspädagogische Begleitung

- Zur Durchsetzung einer möglichen Disziplinarmacht des Museums durch Museumspädagog\*Innen (während der Interaktion mit den Nutzer\*Innen)<sup>780</sup>: was diesbezüglich deutlich wurde ist, dass Museumspädagog\*Innen in einem gewissen Maße ihre Inanspruchnehmer\*Innen disziplinieren (wollen) – zumindest während des Aufenthalts/der gemeinsamen Zeit. Greifbar wird dieser Anspruch in erster Linie über die (innerhalb der Interviews wiederholt und gegenüber den Nutzer\*Innen scheinbar regelmäßig geäußerten) Verweise dazu, was (also: welche Gegenstände) innerhalb des Museums *n i c h t* angefasst werden darf und was unbedingt angefasst werden sollte (oder auch den Verweis darauf, dass man sich an diesem Ort eher ruhig verhält). Eine besondere Ausdifferenzierung der eigenen Rolle als ‚Wärterin‘ bzw. ‚Disziplinatorin‘ der Einrichtung durch die Interviewpartnerinnen wurde innerhalb des Materials jedoch nicht deutlich – eine Reflexion dieser obligatorisch anmutenden Maßnahme ebensowenig

Die oben aufgeführten Aufgaben und Verantwortungen fallen freien wie festangestellten/leitenden Museumspädagog\*Innen gleichermaßen zu; insofern die letztgenannten selbst praktische Angebote durchführen.

Je nach Einrichtung und Anstellungskonstellation unterscheidet sich das oben dargestellte Aufgaben- und Verantwortungsspektrum insofern, dass

<sup>779</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.3.

<sup>780</sup> Siehe dazu: Abschnitt 3; Bennet (1995); Parmentier (2009).

Museumspädagog\*Innen entweder für alle der genannten Aspekte zuständig sind oder eben nur für einige. Gleiches gilt für die zu betreuenden Besucher\*Innen. In einigen Häusern ist die Museumspädagogik für das gesamte Spektrum der Altersgruppen zuständig, in anderen nur für Kinder und Jugendliche.

Was bezüglich der Verantwortung und Zuständigkeit von Museumspädagog\*Innen innerhalb des Museums keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielt sind

- die Durchführung eigener Forschungsprojekte durch museumspädagogische Abteilungen oder einzelne Interviewpartnerinnen<sup>781</sup>
- kuratorische Tätigkeiten<sup>782</sup>

Bezüglich des auch auf theoretischer Ebene diskutierten Anspruchs, das gegenwärtige Spektrum von Verantwortung und Zuständigkeiten der Museumspädagogik zu erweitern und darüber hinaus bspw. auch verstärkt kuratorisch tätig zu werden erscheinen die Interviewpartnerinnen als unentschlossen, obgleich sie Argumente hinsichtlich der Notwendigkeit eines diesbezüglichen Ausbaus von Zuständigkeit formulieren:

„I: Aber mitbestimmen, welche Bilder gehängt werden, (.) darf man ja trotzdem nicht.

Frau Siemer: Aber das ist auch nicht Museumspädagogik. (2) Also, ähm, (5) hmm. Gut, spannende Frage. Also da bin ich jetzt wahrscheinlich auch schon wieder so klassisch ausgerichtet, ähm. (2) Ja, gut. Nehmen wir jetzt noch mal die Kinder. Also eigentlich müssten wir dann sagen: ‚Wir hängen die Bilder alle mal einen halben Meter tiefer, weil wir‘. Aber, naja. Gut, es ist jetzt kein reines Kindermuseum. Ähm, (4) ja gut. Aber fällt mir jetzt aber auch kein Fall ein, wo ich gesagt hätte ‚Wieso habt Ihr das jetzt so und so gemacht. Aus museumspädagogischen Gründen hättet Ihr doch die Skulptur neben das Bild, weil erst dann wird es klar‘. Als den, den Fall hatte ich jetzt irgendwie noch nicht.“<sup>783</sup> (West I, Siemer, Abs. 55-56/Zl. 365-375)

Die museumspädagogische Leiterin Frau Brehm (Nord) betrachtet kuratorische Tätigkeiten zunächst ebenfalls als scheinbar (und berechtigt) außerhalb ihrer Zuständigkeit liegend ...

<sup>781</sup> Mehr dazu innerhalb des Abschnitts 19.3.2.3.

<sup>782</sup> Diese waren lediglich innerhalb der Einrichtung Nord im Kontext eines besonderen, museumspädagogischen Projekts Bestandteil der museumspädagogischen Berufspraxis (siehe dazu: Nord, Brehm, Abs. 74/Zl. 459-482).

<sup>783</sup> Zusätzlich angemerkt werden soll an dieser Stelle, dass die Interviewpartnerinnen in den meisten Fällen einen analogen Studienhintergrund haben wie die innerhalb der Museen angestellten Kurator\*Innen. Frau Siemer (West I) hat bspw. im Hauptfach Kunstgeschichte studiert.

„I: Aber er läuft ab. [Frau Brehm: Ja] Also Sie sind dann auch im Diskurs mit den Kuratoren und nehmen dann Räume in Anspruch [Frau Brehm: Ja] für die Vermittlung. [Frau Brehm: Ja, das tue ich] Ent-Entscheiden Sie auch mit, wie Bilder gehängt werden oder sollen?  
Frau Brehm: Nein, das entscheide ich nicht mit. Das ist Aufgabe, das ist ganz klar Feld der Kuratoren.“ (Nord, Brehm, Abs. 71-72/Zl. 451-456)

... äußert im direkten Anschluss an diese Aussage jedoch (als Antwort auf eine direkte Nachfrage) relativierend:

„I: Würden Sie sich denn wünschen, dass Sie da noch mehr Einfluss drauf hätten, wie Ausstellungen konzipiert werden?  
Frau Brehm: Es würde in manchen Fällen, in manchen Fällen würde es Sinn machen, wenn es zum Beispiel um das Lenken von Besucher-äh Besucherströmen geht. Also es ähm, würde ähm was weiß ich, wenn ein Hauptwerk in einem kleinen Kabinett gezeigt wird und da sollen zwei Gruppen aneinander vorbeigehen, weil alle das sehen wollen, wird das einfach logistisch schwierig.“ (Nord, Brehm, Abs. 73-74/Zl. 457-463)

Ähnlich lautend argumentiert auch Frau Weihe (Süd-West) in Richtung einer Steigerung museumspädagogischer Kompetenzen:

„I: Und eben haben Sie gesagt, Sie würden sich da wünschen mehr mitzubestimmen, wie innerhalb der Ausstellung arrangiert wird.  
Frau Weihe: Ja, weil ich natürlich die Besucherbedürfnisse besser kenne als die Kuratoren, weil ich täglich mit den Besuchern zu tun habe, die sich beschweren, dass sie mit dem Buggy nicht durchkommen oder dass die äh Bilder zu hoch gehängt sind oder dass die Beschilderung zu klein geschrieben ist oder was, auch solche, also ganz banale Geschichten, die dazu beitragen, dass jemand der hier ins Haus kommt sich (.) ähm positiv willkommen geheißen fühlt und nicht äh in einen Expertenladen kommt und denkt ‚Oh Gott, ich bin viel zu blöd, ich geh gleich wieder raus‘.“ (Süd-West, Weihe, Abs. 75-76/Zl. 335-344)

Frau Weihe (Süd-West) vollzieht innerhalb dieser Anspruchsformulierung einen argumentativen Übertrag von den bereits gegebenen (ihr auf-erlegten), museumspädagogischen Verantwortlichkeiten und Ansprüchen museumspädagogischer Arbeit (verdichtet zu benennen als: 1.) die Ausstellung vermitteln und 2.) die Besucher\*Innen für das Museum gewinnen<sup>784</sup>) hin zu einem Ausbau der Zuständigkeit in Richtung einer aktiven Mitbestimmung der Ausstellungsgestaltung. Und zwar einerseits darüber, dass sie im oben aufgeführten Zitat ihre Position innerhalb des Museums darstellt: im Kontakt mit den Besucher\*Innen und als Bindeglied zwi-

<sup>784</sup> Siehe dazu auch: Abschnitt 19.3.1.4.

schen diesen und den Kurator\*Innen und andererseits über den direkten Bezug auf die oben genannten Verantwortlichkeiten und Ansprüche museumspädagogischer Arbeit. Prinzipiell sollten Museumspädagog\*Innen hinsichtlich der Ausstellungsgestaltung (bei der es sich gegenwärtig vordergründig um eine Aufgabe der Kurator\*Innen handelt) Rechte zur Mitsprache erhalten und in derlei Prozesse einbezogen werden; schließlich sollen ja auch s i e das fertige Produkt – die Ausstellung – möglichst umfassend/erfolgreich vermitteln (können).

In diesem Kontext erscheint der Anspruch eines Ausbaus der Zuständigkeit in puncto Mitbestimmung bei der Ausstellungsgestaltung demnach durchaus legitim. Frau Weig (Süd-Ost) teilt diesen Anspruch, verweist zugleich allerdings auch auf die Probleme, welche sich aus dessen Durchsetzung/Realisierung ergeben (könnten):

„I: Und mit Ihren, mit Ihren Ansichten, kommen Sie da innerhalb Ihres Berufsalltags zurecht?

Frau Weig: J- also generell würde ich mal sagen ja, ähm (.) so wie ich äh so jetzt mal so äh gesagt, so wie ich d e n k e , so arbeite ich eigentlich auch. Ähm es ist nur so, dass ich mir manchmal, bei manchen Dingen eben noch mehr Möglichkeiten wünschen würde. Also zum Beispiel, dass ich mal die Möglichkeit hätte, Didaktik in den Ausstellungsraum zu bringen. Das habe ich nicht und das ähm ist aber auch wieder so eine Sache die glaube ich (.) in der Museumspädagogik in Deutschland generell oft so ist, wir sind eben draußen im Flur. Wir sind nicht drinnen, ähm Mitspracherecht bei der Ausstellungsgestaltung, muss ich sagen, hätte ich im Grunde genommen auch gerne. Ist aber was, wo ich andererseits manchmal sage ‚Gottseidank muss ich das nicht auch noch machen‘. Also das ist auch wieder so: Mehr Mitsprache heißt auch mehr Arbeit natürlich. Das ist, sind so zwei, ist so zweischneidig, aber generell, wie gesagt, würde ich sagen, ich habe hier viele Möglichkeiten, aber (.) nach oben ist immer noch was offen.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 75-76/Zl. 681-695)

Mehr Mitspracherechte bedeuten mehr Arbeit und inwiefern diese unter den gegenwärtigen Bedingungen der museumspädagogischen Anstellungspraxis zusätzlich geleistet werden kann, bleibt fraglich:

So hat Frau Schrag (Süd-Ost), die Kollegin von Frau Weig (Süd-Ost), im Rahmen ihres Interviews auf die Frage nach ihrer wöchentlichen Arbeitszeit folgendes geäußert (und schließt in diese Ausführungen auch ihre Kollegin, Frau Weig<sup>785</sup>, ein):

<sup>785</sup> Die Interviewpartnerinnen teilen sich eine volle Stelle. Eine von der Einrichtung Süd-Ost ausgeschriebene Stelle wurde auf die Interviewpartnerinnen in Form von zwei halben Stellen aufgeteilt.

Frau Schrag (Süd-Ost): „Ich? Ähm 19,5, was natürlich regulär deutlich mehr sind. ((amüsiert)) Also ich habe 700 Überstunden inzwischen\*.

I: In den elf Jahren?

Frau Schrag: In den fünf Jahren, ich bin ja erst fünf Jahre fest angestellt, vorher gab es ja keine ähm Überstunden.

I: 700 Überstunden. Und wie viele Stunden arbeiten Sie so realistisch in der Woche?

Frau Schrag: 30.

I: 30.

Frau Schrag: Das dürfen wir jetzt nicht mehr, seit zwei Monaten haben sie das verboten, jetzt müssen wir das in diesen 19,5 schaffen und das wird schwierig werden, weil das ist eigentlich nicht zu machen. Es läuft auch schon seit zwei Jahren immer wieder ein Antrag, dass das auf 30 Stunden erhöht wird, also (.) für uns beide, weil unsere Stelle ja immer nur insgesamt erhöht werden kann. Es wäre auch genug zu tun, aber ähm, ja, das ist halt eine Geldfrage. Muss die Stadt ja genehmigen und letztendlich dann auch zahlen. Und es ist bisher jetzt dreimal nicht durchgegangen, im Mai versuchen wir das wieder. Also das macht immer die Chefin des Hauses, wir können das nicht selber machen.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 75-81/Zl. 287-304)

Wann ein erweitertes Kompetenzspektrum unter diesen Bedingungen ausgeschöpft oder bedient werden kann, erscheint dementsprechend fraglich.

### **19.3.2.2 Stellung der Museumspädagogik innerhalb der Einrichtung/Institution Museum**

Die Stellung und der Stellenwert der Museumspädagogik bzw. museumspädagogischen Abteilungen innerhalb der Einrichtungen (oder auch darüber hinaus: innerhalb der Institution Museum allgemein) wurden innerhalb der Interviews ebenfalls thematisiert.

Die Einschätzungen der Interviewpartnerinnen gehen auch hier in unterschiedliche Richtungen (abermals auch innerhalb des gleichen Interviews), welche allerdings mittels der während der inhaltsanalytischen Auswertung vorgenommenen Kategorisierung geordnet werden konnten. Grundsätzlich hat sich während der Bearbeitung dieses Aspektes gezeigt, dass die Interviewpartnerinnen selbst den Stellenwert ihrer Arbeit innerhalb der Einrichtung bzw. für die Einrichtung als relativ hoch einschätzen – zunächst:

„I: Und können Sie sich denn vorstellen, dass diese Einrichtung hier ohne Vermittlung existieren könnte?

Frau Schrag: N e i n , weil die konkrete Kunst einfach vermittelt werden muss, die ist schwer zugänglich und ähm, die Vermittlung hat hier im Haus auch einen hohen Stellenwert. Also das war auch von Anfang an so. Man hat auch von Anfang an das eingeplant, dass wir ein eigenes Büro haben, dass wir einen Raum haben, wo wir arbeiten können. Also das ist hier eigentlich ziemlich super, weil in vielen Museen gibt es ja gar nicht so einen Atelierraum oder irgend sowas, wo man arbeiten kann.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 58-59/Zl. 229-237)<sup>786</sup>

Verschiedentlich ist innerhalb der Interviews in diesem Kontext zudem von einer zunehmenden Anerkennung der Museumspädagogik die Rede – auch durch die allgemeine Öffentlichkeit ...

Frau Piel (West I): „Also das spielt, finde ich, auch inzwischen in den Feuilletons eine bestimmte Rolle, also das, äh, und das bedeutet natürlich Wahrnehmung eines Bereiches und auch Anerkennung eines Bereiches. Das war (.) früher schon anders, da wurde das sozusagen mitgemacht, weil man irgendwie gemerkt hat, ja das muss wohl sein.“ (West I, Piel, Abs. 42/Zl. 410-414)<sup>787</sup>

... oder von Freiheiten, welche den Praktiker\*Innen während der Aufgabenerfüllung eingeräumt werden:

Frau Kasimir (West II): „Dass er sehr sehr viel Freiheit gibt, ähm trotzdem ich gebunden bin an Bildern an Kunst, die ich näherzubringen habe, äh habe ich ja absolute Freiheit, wie ich das mache. Und ich weiß nicht in welchem Beruf ich sonst so viel Freiheit hätte.“ (West II: Kasimir, Abs. 78/Zl. 456-459)

<sup>786</sup> Bei der zitierten Frau Schrag (Süd-Ost) handelt es sich um die gleiche Frau Schrag, die bereits im vorausgegangenen Abschnitt zitiert wurde und deren Aussagen zu entnehmen war, dass sie 700 Überstunden hat, sich seit Jahren eine halbe Stelle mit ihrer Kollegin teilt und bereits mehrere Anträge auf eine Aufstockung der Stelle abgelehnt wurden (siehe dazu: Süd-Ost, Schrag, Abs. 75-81/Zl. 287-304). Und es handelt sich um die gleiche museumspädagogische Abteilung, deren Etat im nächsten Haushaltsjahr um den entsprechenden Differenzbetrag gekürzt wird, welcher zwischen der seitens der Stadtverwaltung als zu erwirtschaftende Gewinnerwartung festgelegten Summe und den tatsächlichen Einnahmen der museumspädagogischen Abteilung steht (siehe dazu: Süd-Ost, Schrag, Abs. 83-89/Zl. 311-339). Das Museum Süd-Ost befindet sich in städtischer Verwaltung; also in öffentlicher Hand.

<sup>787</sup> Wobei die Betonung einer ‚stetig wachsenden Anerkennung‘ an sich bereits auffällig erscheint und auf einen noch nicht vollends abgeschlossenen Etablierungsprozess hindeutet; also gegenteilig zur Annahme von Weiß (2011), die da lautet, dass die Museumspädagogik eine vollständig etablierte Größe innerhalb des Museums ist (und auch deren Fremdwahrnehmung eine entsprechende), was in Folge zu einer vermehrten Einbindung in den Museumsbetrieb führt (vgl. Weiß, 2011, S. 12). Die Anerkennung verändert sich allerdings erst (orientiert an den Aussagen der Interviewpartnerinnen) – hin in Richtung eines ‚Mehr‘. Was vermuten lässt, dass diese gegenwärtig vielleicht doch noch nicht so hoch ist (wie auf theoretischen Folien geschätzt). Die wiederholt anzutreffende Kombination von ‚Anerkennung‘ und ‚zunehmend‘ (oder von inhaltlich synonymen Begriffskombinationen) wirkt jedenfalls eher nicht wie voll etabliert (oder: emanzipiert) sonder eher wie: Die Museumspädagogik wird innerhalb der Institution bemerkt und es wird besser! So z. B. Frau Piel (West I) zur Museumspädagogik: „Äh, im Museum selbst spielt das eine immer größere Rolle“ (West I, Piel, Abs. 42/Zl. 402-403). Oder auch Frau Jankowski (Nord) zur Anerkennung der museumspädagogischen Abteilung innerhalb der Einrichtung: „Und ich glaube hier hat sich ganz ganz viel geändert in den letzten Jahren [...]“ (Nord, Jankowski, Abs. 46/Zl. 401-402; Ausl.: J. B.) – wonach zukünftig womöglich noch weitere Kompetenzen erwachsen.

Von einer festen (gegenüber den anderen Abteilungen des Museums gleichwertig erscheinenden) Verankerung innerhalb des Hauses wird zuweilen auch berichtet:

Frau Siemer (West I): „Also das (.) ist ja hier im Haus wirklich so verankert, also hier würde ich jetzt, also für dieses Museum würde ich sagen. Also das ist eine Abteilung wie alle anderen auch, also, ja hier habe ich nicht den Eindruck, dass wir hier so eine Hierarchie haben. Und erst kommen die Kuratoren und dann lange Zeit gar nichts. Ähm. (2) Also das wird Frau Piel auch erzählt haben. Das ist ja hier schon, im Museum mit verankert. Und das, ähm, das wird hier wirklich auch gelebt.“ (West I, Siemer, Abs. 54/Zl. 358-364)

Bezüglich der Schilderungen der Interviewpartnerinnen, welche mit dem Stellenwert und der Stellung der museumspädagogischen Abteilungen innerhalb des Hauses/des Museums (als Institution verstanden) kontextualisiert werden können, überwiegen jedoch in der Gesamtschau solche Äußerungen, welche auf einen eher niedrigen Stellenwert und eine nicht so auf Augenhöhe befindliche Stellung der museumspädagogischen Arbeit und Abteilungen mit anderen Abteilungen des Hauses/der Häuser hindeuten. Die innerhalb des Materials besonders hervortretenden Aspekte werden in Folge vorgestellt und mit exemplarischen Zitaten der Interviewpartnerinnen hinterlegt.

So finden sich innerhalb der Äußerungen der Interviewpartnerinnen Verweise auf

- geringe Befugnisse im Umgang mit den ihnen zugeteilten Mitteln:

So äußert die in einer leitenden Position, festangestellte Frau Weig (Süd-Ost): „[Ä]hm wir haben das Problem, dass wir oft ähm zwar genug Geld haben aber das Geld ist gebunden an äh zum Beispiel ist es Materialgeld oder so, wir brauchen aber kein Material, wir brauchen Leute, die wir bezahlen können, ähm dass die einen Stundenlohn bekommen. Und da sind solche Sachen zum Beispiel immer ganz wichtig für uns, dass wir darüber noch (.) Gelder beziehen, dass wir, bestimmte Aktionen machen wir dann so. Also wie gesagt, das ist manchmal ein bisschen schade, weil es eben, weil wir eigentlich das Geld hätten, wir dürfen es aber nicht verwenden für den Zwecke für den wir es bräuchten [...]“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 34/Zl. 305-313; Anp.& Ausl.: J. B).

- geringe Entscheidungskompetenzen über die Gestaltung und Durchführung von museumspädagogischen Angeboten:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Und da hieß es dann erst, da sollen in der Ausstellung Arbeitstische sein. Das wurde dann aber wieder ver-

worfen, ((amüsiert)) man hat es sich doch nicht getraut. Jetzt sind wir wieder im Gang.\*“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 21/Zl. 95-98)

- Momente mangelnder Ausstattung:

„I: Und die Arbeit mit, mit den Schülerinnen. Wie, wie läuft die in der Regel ab?

Frau Eichhorn: Also wir haben leider keinen festen Raum. Das ist eigentlich sehr schwe- wir hatten mal einen einen abgeteilten Raum. Das wurde aber verändert, durch die neuen, durch die neuen Betreiber“ (Ost, Eichhorn, Abs. 17-18/Zl. 103-106). Dies führt dazu, dass innerhalb der Einrichtung Ost für jede Kreativarbeit im Foyer des Museums ein Atelier auf- und im Anschluss wieder abgebaut werden muss.

- eine mangelhafte/prekäre Beschäftigungs- und Anstellungssituation. Insbesondere geprägt durch geringes/unsicheres Gehalt (auf Basis der freien Beschäftigung):

Frau Kegler (Süd-West): „Ich bin finanziell abgesichert und ich bin mir auch dessen sehr bewusst, was das für ein Beitrag ist zur Gesellschaft. Also dass ich da schon, ähm, durch meinen Idealismus sehr viel beitragen kann. Aber wenn ich keinen Mann hätte, wäre das ganz anders. Ich sehe das ja auch an meinen Kolleginnen, (.) die sich abhetzen von Führung zu Führung und in drei Museen arbeiten um irgendwie (.) sich und ihre Kinder durchzubringen.“ (Süd-West, Kegler, Abs. 64/Zl. 337-343)

„I: Also es gibt dann kurzfristig einen Anruf oder eine Buchung [Frau Loy: Ja] und dann laufen Sie hier her und geben die Führung oder wie lang vorher wissen Sie das?

Frau Loy: Das kommt auch ganz drauf an. Es kann sein, dass zehn Minuten vorher angerufen wird ‚Kannst Du gerade mal eben einspringen?‘ Dann springe ich e i n . Manchmal sind es (.) e i n i g e Tage vorher oder ein paar Wochen. Also es ist ganz unterschiedlich.“ (Nord, Loy, Abs. 48-49/Zl. 199-205)

- mangelhafte Einbindung in die Ausstellungsplanung/-gestaltung:

„I: Kann die Museumspädagogik oder Kunstvermittlung (.) denn in irgendeiner Form mitbestimmen, wie was gestellt oder gehängt wird?

Frau Menzel: Nein, absolut nicht, ((lacht)) nein, leider nicht.\* Jedenfalls bei uns nicht. Also das gibt es ja schon teilweise, ähm, (.) also ich, ja. Natürlich ist es so, aber ich denke das wird eher im Vorfeld passieren, das wird dann auch wenn Frau Weihe machen und nicht wir als Angestellte, aber das ab und zu vielleicht mal gesagt wird ‚Ja, sorry, aber das ist das sehr eng. Also eine Schulklasse, das ist wirklich schwierig, da durchzuführen‘. Ganz selten wird vielleicht auch mal Rücksicht genommen, dass die Werke ein bisschen niedriger gehängt werden, damit sich auch kleine Kinder das anschauen können. Äh, aber an sich haben glaube ich, die Kuratoren andere ((amüsiert)) Probleme oder andere Sorgen, die sie erst mal erfüllen müssen, bevor wir unsere Wünsche äußern können.\*“ (Süd-West, Menzel, Abs. 35-36/Zl. 236-247)

Frau Brehm (Nord): „Die Regel ist ja, dass man drei vier Tage vorher dann die Werkliste bekommt und dann, ne sagt ‚Okay, das da habt ihr zu vermitteln‘“. (Nord, Brehm, Abs. 64/Zl. 400-402)

„I: Und wie ist das denn in der Ausstellungskonzeption? Also hier gibt es ja Wechselausstellungen, ähm, werden Sie da eingebunden?  
Frau Schrag: Nein, ((kurzes Lachen))\* das ähm, also wir erfahren eigentlich immer relativ spät, welche Werke kommen. Wir arbeiten das eigentlich ins Blaue hinein aus und hoffen dass die Bilder auch kommen, die wir uns ausgesucht haben und dann ähm vielleicht so drei vier Wochen vorher kriegen wir dann mal eine richtig offizielle Liste die dann manchmal aber auch noch wieder geändert wird.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 14-15/Zl. 60-66)

- eine Stellung weiter unten in der Hierarchie des Museums und geprägt durch geringe Anerkennung der Leistung/des Berufs:

Frau Loy (Nord): „Also äh im Vor- im Vorfeld werden werden wir versorgt beziehungsweise müssen uns alleine in irgendeiner Form vorbereiten. Und es gibt ja die Pressekonferenz zu der wir mit ein-, ja eingeladen sind [...] nicht, aber wir dürfen halt dran teilnehmen.“ (Nord, Loy, Abs. 35/Zl. 149-152; Ausl.: J. B.)

Frau Weig (Süd-Ost): „Also ich glaube was immer noch sehr stark ist in in Deutschland ist dieses diese Hierarchie, dass die Kuratoren (.) ähm dass das irgendwie die wichtigere Aufgabe ist. Ich glaube das wird auch außen so wahrgenommen.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 52/Zl. 486-488)

Frau Menzel (Süd-West): „Deswegen auf jeden Fall und ich finde sogar, dass eigentlich, ähm, so wie ich das überblicken kann, die Kunstvermittlung einen viel zu geringen Stellenwert hat. Weil wir diejenigen sind, die den Kontakt zu den Besuchern haben. Wir werden Sachen gefragt die niemand die Kuratoren fragt, weil die woanders arbeiten oder nicht immer präsent sind.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 50/Zl. 371-376).

Frau Menzel (Süd-West): „Ähm, (3) j- ja, also also f- ich habe ja eben schon gesagt, dass ich natürlich finde, dass es eine Relevanz hat, aber ich glaube zum Beispiel nicht, dass es unbedingt ein Beruf ist, der besonders geschätzt wird, ehrlich gesagt. Ähm, aber das hat wahrscheinlich einerseits sowieso mit. Das hat wahrscheinlich auf der einen Seite mit den mit den kulturellen oder geisteswissenschaftlichen Fächern zu tun, auf der anderen Seite noch die Pädagogik. Also ich glaube da ist die Gesellschaft eher auf andere Berufe ausgerichtet, um das also so im Ganzen sozusagen, zu wertschätzen.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 60/Zl. 436-444)

Die Wahrnehmung dieser bzw. solcher Aussagen offenbart eine Kluft zu den eingangs im Abschnitt wiedergegebenen Zitaten und Einschätzungen (der, wie bereits angemerkt, z. T. gleichen Interviewpartnerinnen) welche entweder den besonderen Stellenwert museumspädagogischer Leistungen

für die Einrichtung hervorheben und/oder von Anerkennung, Freiheiten, Gleichwertigkeit etc. berichten.

Was hier bleibt ist das Gefühl einer Zwiespältigkeit bezüglich des tatsächlichen Stellenwerts und der Stellung museumspädagogischer Arbeit und Abteilungen aus Perspektive der Einrichtungen. Frau Kasimir (West II) bringt diese Zwiespältigkeit zum Ausdruck:

„I: Wie schätzen Sie das denn, so in der Gesamtschau ein, innerhalb der Museumsszene?

Frau Kasimir: Also ich bin ja jetzt nicht so der Insider aber ich würde mal sagen, die Hälfte der Museen hat Museumspädagogik, weil es dazugehört. Alle anderen haben das auch, dann müssen wir das auch haben, weil sonst stehen wir doof da. Und dann andere sehen das, vielleicht noch mal die Hälfte aller existierenden, sind da ambitionierter und sehen in dieser pädagogischen Abteilung auch eine Möglichkeit m e h r als nur da zu sein und mehr als n u r Marketing zu betreiben. Es ist eben auch weiter, das ist, ja dass es die Menschen weiter macht, verändert, das Bewusstsein verändert.“ (West II: Kasimir, Abs. 89-90/Zl. 535-544)

Darüber hinaus ergeben sich Fragen danach, wie unter diesen Bedingungen eine weitere Entwicklung bspw. in Form einer voranschreitenden Professionalisierung der Museumspädagogik stattfinden soll/kann. Und ebenfalls: wie sehr eine solche überhaupt im Interesse der Museen liegt. Der folgende Abschnitt behandelt diese Problematik weiter.

### **19.3.2.3 Museumspädagogische Forschung und Forschungskompetenz**

Einleitend soll hier festgehalten werden: die entsprechenden aus dem empirischen Material zu entnehmenden Aussagen der Interviewpartnerinnen stimmen weitgehend mit den während der theoretischen Aufarbeitung zuvor formulierten Annahmen bezüglich Quantität, Qualität und Fokus museumspädagogischer Forschung überein.<sup>788</sup>

Damit nehmen die im theoretischen Teil getroffenen Annahmen (im Prinzip) die Ergebnisse der Betrachtung und Analyse des empirischen Materials bereits vorweg.

---

<sup>788</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.4.

In keinem der Interviews – welche sich allesamt um die Frage nach einem professionellen museumspädagogischen Handeln drehten – wurde Forschung<sup>789</sup> als obligate Komponente eines solchen Handelns explizit dargestellt oder über die anschließend durchgeführte, strukturierende Inhaltsanalyse greifbar. Die Durchführung einer eigenständigen, systematischen (Grundlagen-)Forschung spielt innerhalb der im Rahmen der Untersuchung erlebten, museumspädagogischen Praxis entweder eine sehr geringe (und damit: kaum auszumachende) oder praktisch keine Rolle.

Maximale Ansatzpunkte in Richtung einer möglichen, nachweisbaren Forschung wurden in lediglich einem Fall<sup>790</sup> und innerhalb einer Einrichtung sichtbar.

Innerhalb der Einrichtung Nord fand in jüngerer Vergangenheit eine (von den festangestellten Kräften initiierte) Expert\*Innenrunde (gebildet durch Museumspädagog\*Innen und Lehrer\*Innen) statt, welche sich mit Fragen auseinandersetzte, wie museumspädagogische Angebote für Schüler\*Innen am besten gestaltet werden sollten und mit welchen Mitteln noch mehr Schulkassen in die Einrichtung geholt werden könnten.<sup>791</sup> Weiterhin wurde in der jüngeren Vergangenheit innerhalb der Einrichtung eine Tagung zu neueren Vermittlungsformen organisiert.

Womit zwar der durch den DMB & BvMp (2008, S. 8) formulierte Anspruch für qualitätsvolle Vermittlungsarbeit: die Analyse der Bedürfnisse des Publikums vorangebracht wird – und vielleicht auch ein solcher, betriebswirtschaftlichen Interessen zu genügen (wenn die Zahl der Führungen als Ergebnis einer solchen Expert\*Innenrunde schlussendlich und tatsächlich erhöht wird).

<sup>789</sup> Unter Forschung wird hier allgemein verstanden: die Entwicklung von Fragestellungen, die systematische Analyse von Problemen, der Einbezug wissenschaftlicher Theorien zur Bearbeitung von Fragen/Problemen, die Sammlung und/oder Erhebung von Daten, die Verwendung von Forschungsmethoden (zur Auswertung der Daten), methodengeleitete Theoriebildung, die Formulierung von (verallgemeinerbaren) Forschungsergebnissen, die Beschreibung und/oder Erklärung der untersuchten Phänomene. Forschung benötigt zudem Zeit, Freiräume, Ressourcen und findet unter Handlungsentlastung statt (vgl. Flick, 2009a, S. 11 ff.; zu allgemeinen Forschungsstrategien siehe auch: Roth, 1993a, S. 88 ff.).

<sup>790</sup> Die Interviewpartnerin Frau Kegler (Süd-West) erwähnte, dass sie aus eigenem Interesse geforscht habe, eine diesbezügliche weitere Vertiefung fand jedoch nicht statt: „Ja, alles Freizeit. Auch jede Fortbildung, ich bezahle alles selbst auch die Sache, diese Forschung, die ich für mich selbst gemacht habe, in New York, also ich wollte das immer mal veröffentlichen. Habe dann aber auch gemerkt, ((amüsiert)) wozu, ja warum?“ (Süd-West, Kegler, Abs. 80/Zl. 464–467).

<sup>791</sup> Siehe dazu: Nord, Jankowski, Abs. 28/Zl. 185–256; Nord, Loy, Abs. 61/Zl. 241–257.

Als museumspädagogische Forschung – zumindest eine solche wie sie Fromm (2010) als Desiderat betrachtet – erscheinen solche Veranstaltungen jedoch nicht. Auch eher allgemeine Kriterien für Forschung werden innerhalb dieser nicht umgesetzt; bspw. in Form der systematischen Dokumentation von Forschungsprozessen, methodengeleiteter Theoriebildung/-prüfung oder einer Formulierung abstrakter Forschungsergebnisse.

Diese Umstände scheinen jedoch nur teilweise mittels eines gering entwickelten Willens der Museumspädagog\*Innen/Interviewpartnerinnen zu eigenständiger Forschung begründbar zu sein. Als für diese Situation verantwortlich erscheinen m. E. in erster Linie die Bedingungen museumspädagogischer Arbeit – Forschung unter Entlastung eines direkten Handelns erscheint innerhalb dieser schwierig unterzubringen zu sein:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Die Museumspädagogik auch ein bisschen auf eine wissenschaftlichere Basis zu stellen, dafür fehlt uns definitiv die Zeit, mal irgendwas zu dokumentieren, wenn man Projekte macht auch.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 145/Zl. 676-679)

Frau Schrag (Süd-Ost) äußert im weiteren Kontext dieser Aussage zudem, dass zukünftig die Evaluation museumspädagogischer Angebote einen stärkeren Raum innerhalb ihrer Arbeit einnehmen soll.

Allgemein betrachtet erscheint seitens der Interviewpartnerinnen der Anspruch (in naher Zukunft/demnächst/bald) die museumspädagogischen Leistungen stärker oder: überhaupt zu evaluieren weiter verbreitet<sup>792</sup> als der, bspw. innerhalb der museumspädagogischen Abteilung ein längerfristiges Forschungsprojekt durchzuführen. Die Themen Evaluation, Ideen zu Evaluation, Fortbildungen zu Evaluation usw. sind innerhalb des Materials jedoch umfassend auszumachen:

Evaluation wird innerhalb dieses Abschnitts zur Thematik ‚museumspädagogische Forschung/Forschungskompetenz‘ eingebracht, da diese innerhalb des unmittelbaren Kontextes von Forschung angesiedelt ist. Im Rahmen von Evaluation(en) werden bspw. ebenfalls Fragestellungen entwickelt und Forschungsmethoden angewandt.<sup>793</sup> Seitens der Inter-

<sup>792</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-West, Weihe, Abs. 16-18/Zl. 183-209.

<sup>793</sup> Siehe dazu: Kuckartz et al. (2008).

viewpartnerinnen wird Evaluation (scheinbar) anstelle/als Ersatz von Forschung betrieben – die weiter oben genannte Expert\*Innenrunde innerhalb der Einrichtung Nord erscheint bspw. ebenfalls als ein Evaluationsprojekt.

Die Motivation zur Durchführung von Evaluationsprojekten ist dabei jedoch nicht ausschließlich intrinsischer Natur:

„I: Wie sieht das denn mit der Leitung hier aus. Also pochen die auch auf Evaluation?“

Frau Schrag: Äh, die werden gepocht, also die Stadt möchte gerne, dass da mehr gemacht wird. Ähm deswegen gibt es jetzt auch mehr Besucherfr- befragungen hier im Haus, wo zu den Ausstellungen gefragt wird, wie, also wie die hier hergekommen sind, mit welchen Verkehrsmitteln, ob sie die Plakate gut finden und solche Geschichten. Ähm und das ist im Kommen, also (.) sowohl an den Museen jetzt allgemein als aber auch eben in der Museumspädagogik, man merkt das einfach an den Fortbildungen und Tagungen, dass das ein großes Thema ist. Und ich denke auch, dass das hilft eben, um bestimmte Sachen einfach abzufragen.

I: Führt das dann auch zu einer weiteren Professionalisierung der Museumspädagogik?

Frau Schrag: Äh, das denke ich schon, weil man ja dann einfach Erfahrungswerte noch mal hat mit denen man das, ähm fundierter dann machen kann.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 170-173/Zl. 804-818)

Die Aussage von Frau Schrag (Süd-Ost) bekräftigt des Weiteren mehrere, auf theoretischer Ebene getroffene Annahmen/Folgerungen bezüglich museumspädagogischer Forschung: 1.) Fromms Annahme, dass innerhalb der Museumspädagogik primär Gegenstände untersucht werden, die leicht messbar sind (vgl. Fromm, 2010, S. 372) – die von Frau Schrag genannten Aspekte fallen eindeutig darunter. 2.) Untersuchungen, Messungen die (ggf.) durch die museumspädagogischen Abteilungen durchgeführt werden, erscheinen vielmehr betriebswirtschaftlichen denn museumspädagogischen Interessen zu genügen und 3.) die auf Basis der Aussagen von Noschka-Roos (1994; 2011) und Marx (2011) getroffene Annahme, dass die mangelhaft ausgeprägte museumspädagogische Forschung (und als Folge: die mangelhafte theoretische Fundierung) zu einer Verlangsamung etwaiger museumspädagogischer Professionalisierungsprozesse (und wohl auch: Emanzipierungsprozesse) führen.<sup>794</sup>

<sup>794</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.4.

Für den gesteigerten Evaluationsanspruch/-bedarf werden allerdings nicht in allen Häusern die entsprechenden Mittel zur Verfügung gestellt, so dass Evaluation nur im Rahmen der bereits zuvor vorhandenen Möglichkeiten vollzogen werden kann. Für die Museumspädagogik bedeutet dies, dass z. B. in Einrichtung Süd-Ost eine forschungsmethodisch ausgebildete Soziologin (Frau Weig)<sup>795</sup> Fragebögen entwirft<sup>796</sup> und in anderen Häusern ganz andere Mitarbeiter\*Innen für diese Aufgabe aktiviert werden. So äußert die museumspädagogische Leitungskraft Frau Weihe (Süd-West):

Frau Weihe (Süd-West): „Ich, wir sind da jetzt gerade dabei, so einen Fragebogen zu entwerfen.

I: Haben Sie denn die Ressourcen dafür?

Frau Weihe: Ja, habe ich, weil ich habe eine FSJ-Kultur-Stelle. Und äh das ist ein eine tolle äh Geschichte, weil jeder der als FSJ-Kultur Mensch äh in zum Beispiel eben in so ein Museum geht, hat auch die Aufgabe, ein eigenes Projekt zu machen. Das hätte jetzt auch ein Workshop sein können, für Kinder oder Jugendliche. Und der XX, der hier aktuell FSJ-Kultur-Mann ist, der sagte, ihn würde das Thema Evaluation sehr interessieren, Statistik und so weiter und da sind wir drauf gekommen, das könnte sein Projekt sein und ja, das ist jetzt ein Glück. ((Frau Weihe lacht kurz))\*“ (Süd-West, Weihe, Abs. 16-18/Zl. 199-209).

Womit offen bleibt ob die (für die jeweilige Einrichtung relativ unmittelbar verwertbaren) Ergebnisse des sich gegenwärtig ausbauenden Evaluationsanspruchs ein bestimmtes Level von Qualität erfüllen und zudem dazu in der Lage sind, über die Einrichtung hinaus zu einer flächendeckenden (kollektiven) Professionalisierung museumspädagogischer Angebote beizutragen. Eine Frage deren Relevanz besonders deutlich hervortritt, wenn bedacht wird, dass Evaluation innerhalb der Museumspädagogik scheinbar eine gesteigerte Aufmerksamkeit (und eine umfassendere Anerkennung ihrer Relevanz) erfährt – im Gegensatz zu eigenständiger Forschung und dem was als Besucher\*Innenforschung bezeichnet wird, jedoch oftmals nicht den Ansprüchen von Forschung genügt.<sup>797</sup>

Dass die von Nieke (2002, S. 25) eingeforderte Forschungskompetenz, welche einen Bestandteil professionellen/professionalen pädagogischen

<sup>795</sup> Siehe dazu: Abschnitt 16.1.2.3.

<sup>796</sup> Siehe dazu: Süd-Ost, Weig, Abs. 38/Zl. 339-341.

<sup>797</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.4; Fromm, 2010, S.372.

Handelns darstellt und welche sich sowohl durch die Fähigkeit zur Durchführung von Forschung als auch durch die Fähigkeit zur Rezeption von Forschungsergebnissen auszeichnet, innerhalb des Materials nicht als festes (selbstverständliches) Element professionellen museumspädagogischen Handelns ersichtlich wurde, wird durch die vorausgegangenen Ausführungen getragen.

Forschung erscheint für Museumspädagog\*Innen kein wesentlicher Bestandteil professionellen Handelns zu sein. Insbesondere wohl nicht für die freien Mitarbeiter\*Innen. Auf dem Level der festangestellten Museumspädagog\*Innen nimmt das Interesse an Evaluation im Vergleich zu dem an Forschung einen größeren Stellenwert ein – (die Absicht) eigenständige Evaluation (durchzuführen) wurde (wie oben aufgezeigt) durchaus thematisiert, die Absicht einer Installation von Forschungsprojekten o. ä. nicht.

Zumindest für die freien Mitarbeiter\*Innen muss allerdings auch die Frage nach einer Zumutbarkeit von Forschung gestellt werden: Forschung verbraucht Ressourcen – wer stellt diese den freien Mitarbeiter\*Innen zur Verfügung? Und darüber hinaus: wie kommt das von Marx (2011) geforderte ‚Mehr an Theorie‘ unter diesen Bedingungen zustande?

#### **19.3.2.4 Die Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung ‚Museumspädagogik‘**

Innerhalb des empirischen Materials kam zum Ausdruck, dass die Interviewpartnerinnen in puncto der Bezeichnung ihres Berufs/ihrer Tätigkeit entweder den Begriff ‚Kunstvermittlung‘<sup>798</sup> gegenüber dem der ‚Muse-

---

<sup>798</sup> Wie diese Kunstvermittlung von den Interviewpartnerinnen inhaltlich aufgefasst und ausgestaltet wird (und zwar: vornehmlich reproduktiv orientiert), wurde insbesondere innerhalb der Abschnitte 19.3.1.1 und 19.3.1.4 dargestellt. Spätestens über diese Rekonstruktion von Auffassung und Ausgestaltung ergibt sich die inhaltliche Grundlage zum Einbezug der bereits mehrfach thematisierten Vogt'schen (2008) Kritik am Terminus ‚Vermittlung‘ als Etikett für das (dann nicht als Museumspädagogik zu begreifende) Handeln (siehe dazu: Abschnitt 11.2) und deren Verlängerung auf eine ‚Kunst-Vermittlung‘, auf welche sich, wie sich während der Rekonstruktion der Praxis gezeigt hat, diese Kritik ebenfalls anwenden lässt. Wenn an dieser Stelle von ‚Kunst-Vermittlung‘ die Rede ist, dann dementsprechend auch nicht von solch avantgardistisch-modernen Ansätzen (der Kunstvermittlung – respektive: einer als ‚Museumspädagogik‘ bezeichnbaren Kunstvermittlung) wie sie Mörsch (2009) formuliert (dort etwa: der transformative Ansatz; siehe dazu: Abschnitt 10.2.1), sondern eher von konservativen Handlungsweisen, welche nicht alternativ mit dem Terminus ‚Museumspädagogik‘ samt dessen sämtlicher Implikationen, beschriftet werden könnten.

umspädagogik‘ präferieren oder diesbezüglich keine eindeutige Entscheidung treffen wollen/können. Diejenigen, welche als Bezeichnung für ihre Tätigkeit ‚Kunstvermittlung‘ bevorzugen, argumentieren vordergründig darüber, dass diese Bezeichnung mehr Inhalt trage/Spielräume ermögliche als die Bezeichnung ‚Museumspädagogik‘.

So spricht z. B. aus Perspektive von Frau Weig (Süd-Ost) ‚Kunstvermittlung‘ in einem breiteren Umfang Zielgruppen an und gibt insgesamt mehr Möglichkeiten bezüglich der Ansprache und der Zusammenarbeit mit dem Publikum:

Frau Weig (Süd-Ost): „Ich finde eigentlich Kunstvermittlerin besser, muss ich sagen. Ähm obwohl ich selber eigentlich meistens Museumspädagogin sage, das liegt aber eher daran weil Museumspädagogik ein Begriff ist mit dem die meisten Leute mehr anfangen können. Ähm ich finde aber Kunstvermittlung schöner, weil das noch mehr einschließt. Also bei Pädagogik hat man wirklich immer nur diese (.) oder ich zumindest, mir geht es so, eigentlich habe ich da diese Gruppen ähm die Schulklassen, äh im Kopf mit denen ich durch das Museum gehe und dann ihnen irgendwas zeige. Und bei Kunstvermittlung habe ich ähm dieses breitere Feld, dass ich eben auch erwachsene Besucher anspreche, dass ich auch Einzelbesucher anspreche. Dass ich die Besucher im Internet anspreche, ähm dass man kooperiert mit anderen Institutionen, also da finde ich ist der Begriff Kunstvermittlung viel ähm passender, oder und moderner irgendwie. Ich finde Museumspädagogik hat sowas von von den siebziger Jahren, so ein bisschen, aber ja. Wie gesagt, ich verwende ihn selber, weil ich immer das Gefühl habe, ((amüsiert)) die Leute können da besser damit umgehen\*.“ (Süd-Ost, Weig, Abs. 82/Zl. 727-742)

Eine ähnliche Kritik am Begriff ‚Museumspädagogik‘, welcher (aus Perspektive der Interviewpartnerin als) veraltet anmutet und mit negativen Konnotationen behaftet ist, findet sich ebenfalls bei Frau Loy (Nord):

Frau Loy (Nord): „Hmm, also ich glaube nicht, dass dass es so in der Allgemeinheit wirklich (.) klar ist, was Museumspädagogik alles bedeuten kann. Ähm. Bei dem Wort Kunstvermittler vielleicht auch nicht unbedingt. (.) ‘da kann man sich vielleicht eher was drunter vorstellen‘. K- Museumspädagogik ist ist ein blödes Wort, da habe ich auch mit Kolleginnen schon drüber diskutiert, weil das so erzieherisch, besserwisserisch ist. ((Frau Loy lacht kurz))\*

I: Inwiefern?

Frau Loy: Pädagogik ist so dieses, das böse Wort, (.) eigentlich, ja.

I: Das wird abgelehnt?

Frau Loy: Nee, abgelehnt würde ich jetzt nicht unbedingt sagen. Aber, also wir haben kein besseres Wort gefunden. Also ich finde Kunstvermittlerin jetzt auch nicht so super perfekt. Aber weil ich eben beides bin, also sowohl als auch. Ähm, ja. Äh, (2) nein. Also ich glaube dass dass in in der ganz allgemeinen Bevölkerung das nicht so ganz

klar ist, was ein Museumspädagoge eigentlich (.) ähm (.) tut. ‘oder tun kann‘.“ (Nord, Loy, Abs. 83-87/Zl. 354-368)

Die hier vorgebrachte Kritik am Terminus Museumspädagogik entspricht damit weitgehend der von Nettke (2011; Abschnitt 11.2) diesbezüglich geleisteten Pro/Kontra-Diskussion: die womögliche Beschneidung des Aufgaben- und Zuständigkeitsfeldes durch eine pädagogische Selbstbegrenzung, die Auffassung und Ansprache von Zielgruppen/Besucher\*Innen und die Beachtung des Grades der Etabliertheit des Etiketts ‚Museumspädagogik‘ – welches schlussendlich jedoch, begründet durch dessen Bekanntheit, (vorerst) beibehalten wird.

Eine Differenzierung von ‚Kunstvermittlung‘ oder ‚Vermittlung‘ und ‚Museumspädagogik‘ wie sie auf theoretischer Ebene von Vogt (2008) und Jürgensen (1988)<sup>799</sup> geleistet wurde, ist innerhalb des empirischen Materials nicht gegeben. Die (als Bezeichnung für die eigene Arbeit gewählten) Begriffe ‚Museumspädagogik‘ und ‚(Kunst-)Vermittlung‘ werden von den interviewten Praktikerinnen weitgehend synonym verwendet – wenn zwischen den Termini differenziert wird, dann entlang eines Begriffsverständnisses und Argumentationsschemas, innerhalb welchem die Pädagogik als eine Disziplin aufgefasst wird, welche sich vornehmlich an Kinder und Jugendliche richtet und diese erziehen möchte.<sup>800</sup> Interviewpartnerinnen, welche mit Besucher\*Innen aus unterschiedlichen Altersgruppen arbeiten bringt dies ggf. in eine vermeintliche Doppelrolle einer gleichermaßen als Museumspädagogin und Kunstvermittlerin tätigen Person; eine Entscheidung für das Eine oder Andere fällt schwer:

„I: Ja, ich habe jetzt einfach mal gesagt Museumspädagogin. Manche nennen sich ja auch Kunstvermittler [Frau Menzel: Ja]. Würden Sie sich eher als das eine oder als das andere bezeichnen?

Frau Menzel: Ich glaube, das kommt darauf an, mit welcher Altersgruppe ich zu tun hab. Ich glaube bei **K i n d e r n** würde ich tatsächlich eher Museumspädagogin sagen und bei älteren, wo es dann mehr um den Inhalt geht, um das Fachliche, da bin ich dann eher Kunstvermittlerin. Ich meine, natürlich gibt es auch Pädagogik, die sich an Erwachsenen orientiert. Also Erwachsenenbildung und so, das fällt ja, nehme ich mal an, auch unter Pädagogik. Aber ich glaube, da geht es eher um die Wissensvermittlung. Äh, und die Pädagogik, das würde ich eher auf die Kinder beziehen. Und da ich beides ziemlich zu ausgewogenen Teilen mache, könnte ich das so gar nicht sagen. Ich glau-

<sup>799</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.2.

<sup>800</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.2.2.5.

be das fällt ja lieber benenne ich mich als Kunstvermittlerin, aber vielleicht auch nur, weil das der Begriff am Hause ist.“ (Süd-West, Menzel, Abs. 3-4/Zl. 28-41)

Die von Vogt (2008) geleistete Kritik am Etikett ‚Vermittlung‘, welches prinzipiell keine weiteren Inhalte vermittelt als die ihr vorgegebenen<sup>801</sup> (und die damit verbundene, implizite Empfehlung zu einer ‚Museumspädagogik‘) lässt sich auf praktischer Ebene nicht als Ausgangspunkt für die Präferenz einer Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung nachweisen. Damit geht – in Verbindung mit den innerhalb der vorausgegangenen Abschnitte erlangten Erkenntnissen – eine gewisse Kohärenz (oder auch: Tragik) einher, denn diese haben gezeigt, dass die Interviewpartnerinnen während der Ausübung ihrer Tätigkeit tatsächlich in einem nicht geringen Umfang realiter primär als Vermittlerinnen (von Kunst/Exponaten) agieren und weniger (museums-)pädagogisch handeln (insofern ein unterkomplexes Verständnis pädagogischen Handelns hier nicht als Orientierungsrahmen für die Bezeichnung eines solchen gilt). Als (reproduktiv eingestellte) (Kunst-)Vermittlerinnen per Definition Vogts (2008) und Jürgensens (1998): also weitgehend fremdbestimmt, orientiert an den Vorgaben von Dritten und (in einer relativ unkritischen Weise) damit beschäftigt, die von der Institution ausgewählten und vorgegebenen Inhalte/Exponate zu vermitteln (also: ‚die Ausstellung vermitteln‘<sup>802</sup>).

Genau dieses Handeln zeichnet das Handeln als ‚Vermittler\*Innen von Kunst‘<sup>803</sup> zu bezeichnenden Kräften aus – unabhängig davon, mit welcher Alters- oder Zielgruppe sie arbeiten.

Die oben angestellten Überlegungen führen zu der Wahrnehmung einer paradox anmutenden Situation, innerhalb welcher Praktiker\*Innen sich zwar möglicherweise als Museumspädagog\*Innen (selbst-)bezeichnen (z. B. weil die Einrichtung dies vorgibt oder diese Bezeichnung etablierter erscheint) oder sogar begreifen (z. B. wegen der Zielgruppe, mit welcher sie arbeiten) aber (im engen Rahmen ihrer tatsächlichen Möglichkeiten oder auch: ihrer Auffassung bezüglich der Ausgestaltung und der

<sup>801</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.2.

<sup>802</sup> Siehe dazu bspw.: West I, Piel, Abs. 23-24/Zl. 245-261.

<sup>803</sup> Womit eindeutig nicht solche gemeint sind, welche vordergründig etwa transformativ oder dekonstruktiv arbeiten oder sonstige, über die Vermittlung der Exponate hinausgehenden Ziele verfolgen.

Kompetenzen ihrer Berufsrolle) lediglich (Kunst-)Vermittlung (die Vermittlung von Kunst) betreiben. Oder auch umgekehrt: eine Selbstauffassung und/oder Selbstbezeichnung als Kunstvermittler\*In – deren praktische Ausgestaltung jedoch eher eine als ‚museumspädagogisch‘ zu verstehende ist.

Die vermeintlich gegebene Aufwertung und Attraktivierung der eigenen Tätigkeit über die Bezeichnung als ‚(Kunst-)Vermittler\*In‘ und das Ablegen der vermeintlich angestaubten, womöglich besserwisserisch erscheinenden (Museums-)Pädagogik erscheint in diesem Lichte vielmehr als eine eigentliche Selbstabwertung und/oder ein Verlust an Schärfe der Silhouette, welche ein umfassendes Verständnis von Museumspädagogik impliziert (und eine Berufung der Praktiker\*Innen auf diese mit sich bringt bzw. bringen kann: wenn das entsprechende Begriffsverständnis gegeben ist). Diese Implikationen des Terminus ‚Museumspädagogik‘ (das muss ebenfalls festgehalten werden) wurden allerdings erst nach einer eingehenden Begriffsklärung deutlich. Die von Nieke (2002) vorgelegte Differenzierung professionellen pädagogischen Handelns unterstreicht dieses Begriffsverständnis einer ‚Museumspädagogik‘ und ebenfalls: die in Folge zu erwartenden Resultate im Anschluss einer (progressiven) Abwendung von Momenten professioneller Pädagogik innerhalb des Museums. Die allmähliche Streichung des Begriffs ‚Museumspädagogik‘ stellt diesbezüglich einen großen Schritt dar.

Welche Bezeichnung (‚Museumspädagogik‘, ‚(Kunst-)Vermittlung‘ oder ergänzend: ‚Kommunikation‘<sup>804</sup>) schlussendlich auch gewählt/präferiert werden mag:

Eine *b e w u s s t e* Verbindung der jeweils gewählten (Selbst-)Bezeichnung mit einer bestimmten Haltung/Berufsauffassung (unkritisch, kritisch, pädagogisch oder in irgendeiner Form auch anderweitig orientiert an den unterschiedlichen Diskursen der Kunstvermittlung nach Mörsch (2009)) lässt sich innerhalb des Materials nicht ausmachen. So lautet die

<sup>804</sup> Innerhalb der Einrichtung West I wird die museumspädagogische Abteilung mit ‚Kommunikation‘ bezeichnet, da diese auch für die Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtung zuständig ist (siehe dazu: West I, Piel, Abs. 36/Zl. 356-374). Eine bestimmte Präferenz bezüglich der Tätigkeitsbezeichnung wurde jedoch nicht ersichtlich, die Interviewpartnerin führte zusätzlich noch den Begriff ‚Museumsgeragogik‘ ein (vgl. ebd.).

Schlussfolgerung auch an dieser Stelle der Untersuchung, dass das jeweilige Haus/die jeweilige Abteilung individuell über die inhaltliche Ausgestaltung/die Kompetenzen der Arbeit/der Kräfte entscheidet. Eine Einschätzung allein über das gewählte oder vorgegebene Label der Abteilung ist kaum bis nicht möglich. Gleiches gilt für die Ebene der Praktiker\*Innen.

### **19.3.2.5 Disziplinäre Verortung der Museumspädagogik**

Ebenfalls als kaum möglich erscheint eine erfolgreiche Umsetzung des Versuchs, innerhalb des empirischen Materials über die unmittelbaren Aussagen der Interviewpartnerinnen zu einer eindeutigen wissenschaftsdisziplinären Verortung der Museumspädagogik gelangen zu können.

Die Aussagen der unterschiedlichen Interviewpartnerinnen bezüglich der (besonders) relevanten und/oder obligaten Bezugsdisziplinen – innerhalb welcher dann im nächsten Schritt eine disziplinäre Verortung der Museumspädagogik betrachtet/geprüft werden könnte – bewegen sich innerhalb eines Kontinuums von:

Kunstwissenschaften formen die Basis des praktischen Handelns, ein entsprechendes Studium erscheint nahezu unabdingbar. Über: Pädagogik ist die eigentliche Ausgangsbasis für das praktische Handeln, entsprechende Fachkenntnisse müssen vorhanden sein. Weiter zu: Wissen über Kunst kann nach Bedarf (auch von Laien) angelesen werden; pädagogische Fähigkeiten werden während des Handelns ‚on the job‘ erlernt. Hin zum Verweis auf weitere Disziplinen (Kommunikationswissenschaft, Soziologie), welche von den Interviewpartnerinnen ebenfalls als (individuelle, relevante) Bezugspunkte gewertet werden. Ein weiteres Kontinuum stellt in diesem Zusammenhang nochmals die Frage der qualifikatorischen Provenienz dar. Dieses spannt sich von: ‚Ein Studium an sich ist notwendig‘ bis ‚Museumspädagogik kann auch durch eine gelernte Krankenschwester basierend auf individuellem Interesse‘ ausgeübt werden.

Innerhalb der Interviews stellte sich das angetroffene Kontinuum, verdichtet und mittels beispielhafter Zitate hinterlegt, somit wie folgt dar.

- Das ‚Pädagogische‘ ist innerhalb der Praxis oftmals geltungsvoller als das ‚Kunsthistorische‘:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Wir hatten auch schon (.) einen Sozialpädagogen jetzt da u n d der hat sich da halt einfach eingearbeitet und hat viel mit älter, also der war in den Altenheimen unterwegs und hat mit Demenzkranken gearbeitet. Und da war zum Beispiel der sozialpädagogische Aspekt viel wichtiger als jetzt der kunsthistorische Hintergrund. Also das meine ich eben, oft ist eben das Pädagogische wichtiger, das Andere kann man sich anlesen.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 33/Zl. 153-158)

- Ohne kunsthistorischen Hintergrund ist museumspädagogische Arbeit schwierig – aber durchaus möglich. Auch ohne Studienhintergrund. Vielmehr ist die jeweilige Begeisterung für die Sache ausschlaggebend für die Qualifikation:

„I: Könnte man denn auch ohne kunsthistorischen Hintergrund [Frau Kasimir: Finde ich] Ihren Job machen?

Frau Kasimir: Das fände ich schwer, fände ich schwer. Weil dann wüsste ich persönlich nicht, ähm wenn ich einen roten Faden spinne, wonach gehe ich da? Gehe ich nach Schönheit? Kann ich natürlich auch. Gehe ich nur nach Lehrplan? Ähm ich finde schon, dass ich als Kunsthistoriker in einem Kunstmuseum noch einen anderen Blick habe als nur ein Pädagoge. Wobei ich die Pädagogen nicht absprechen will, es gibt sicherlich auch super Museumspädagogen, die weder Pädagogik studiert haben noch Kunstgeschichte und super in einem Kunstmuseum arbeiten. Es gibt ja keine wirkliche Ausbildung dafür, das ist ja sehr weich, das was wir hier machen. Ähm (.) für mich persönlich ist es eine Bereicherung, dass ich Kunsthistorikerin bin und ähm wir haben hier Führungskräfte, die haben nichts mit Kunsthis-(.)geschichte am Hut, die sind in ihrem Normalleben ähm Krankenschwester und sind einfach gerne mit Menschen zusammen. Und das sind oft ganz tolle Menschen, die die Leute für die Kunst begeistern können, finde ich. Ich glaube das ist so w e i c h und so schwammig, jeder kann, wenn er will, wenn es ihm Spaß macht.“ (West II: Kasimir, Abs. 67-68/Zl. 394-410)

- Das Studium der Kunstgeschichte ist für eine qualitätvolle museumspädagogische Arbeit wichtig und wird zudem von den meisten Einrichtungen vorausgesetzt – zumindest für die festangestellten Kräfte. Museumspädagogik ist dementsprechend innerhalb der Kunstwissenschaften verankert:

„I: Sie haben ja Kunstgeschichte studiert. Ist das ein notwendiges Studium, also für dies-, also Sie haben, weil Sie ja gerade gesagt haben, Sie machen sehr viel Organisatorisches [Frau Jankowski: Ja].

Frau Jankowski: Ja, also ich merke das das an an, so runtergebrochen, an den freien Mitarbeitern, die kein kunsthistorisches, die in keinster Weise ein kunsthistorisches Studium haben, viel-

leicht etwas Verwandtes, ne, die schon auch (.) Ahnung dav- die. Wir haben zum Beispiel einen Produktdesigner dabei, das ist ja nicht ganz fremd, sozusagen, ne, ähm, aber ähm, ich gehe durch eine Ausstellung und ich weiß, ich kön- ich ich weiß genau, warum hängt dieses Bild jetzt da in dem und dem Kontext, das erleichtert das natürlich total. Ähm aber besonders halt im Bereich freie Mitarbeit kann man, gibt es viele viele Quereinsteiger, Frau Brehm zum Beispiel hat ja auch nicht Kunstgeschichte studiert, aber sie hat natürlich sich intensiv mit kunsthistorischen Inhalte auseinandergesetzt, ne? Also das ist doch schon, denke ich, zwingend notwendig. Nicht unbedingt dieses Studium aber ähm besonders im Museum ist es glaube ich, teilweise noch so dass, wenn man sich zum Beispiel auch die Stellenausschreibungen anschaut, dass es es wird Kunstgeschichte oder ein (.) fachverwandtes, also Kunstgeschichte wird immer eigentlich genannt, sozusagen. Also ich glaube auch, dass das von den Museen auch so eine Anforderung ist.“ (Nord, Jankowski, Abs. 33-34/Zl. 293-311)

- Ein Studium der Pädagogik ist nicht notwendig; die Fähigkeit mit Menschen umgehen zu können<sup>805</sup> ist (über die kunsthistorische Komponente hinaus) das zentrale Qualifikationskriterium:

Frau Jankowski (Nord): „Ähm (.) auch wenn es geht, möglichst lange im Museum schon zwischendurch gearbeitet haben, ähm, man braucht pädagogische Fähigkeiten in dem Sinne nicht unbedingt. Ich habe jetzt auch noch Kunstpädagogik studiert, aber man muss jetzt nicht gleich (.) ein richtiges pädagogisches Studium haben, so ich glaube das, man muss schon die Fähigkeit haben, mit Menschen umzugehen, sozusagen, ne, also das ist ganz wichtig, ja.“ (Nord, Jankowski, Abs. 36/Zl. 320-326)

- Ohne pädagogische Qualifikation ist die museumspädagogische Arbeit schwierig bis unmöglich. Museumspädagog\*Innen sollten/müssen demnach über eine solche verfügen:

Frau Schrag (Süd-Ost): „Und ich gucke eigentlich inzwischen immer, dass die zumindest im Nebenfach noch irgendwie Pädagogik dabei hatten, j a das ist einfach anders als wenn es so ein reiner Fachwissenschaftler kommt.“ (Süd-Ost, Schrag, Abs. 9/Zl. 38-41)

Frau Eichhorn (Ost): „Nur Kunsthistoriker, also wenn man da nicht Pädagogik hat, weiß nicht, ob das funktioniert.“ (Ost, Eichhorn, Abs. 56/Zl. 341-342)

In Anbetracht dieser Diametralitäten kann jedoch angemerkt werden, dass die insbesondere innerhalb der Abschnitte 10 und 11.1 eingebrachten (Teil-)Disziplinen ‚Museologie‘ und ‚Kulturpädagogik‘ innerhalb der Schilderungen der interviewten Museumspädagoginnen erneut in keinem Fall dezidiert als Ankerpunkte genannt wurden: weder als spezifische

<sup>805</sup> Zur Kopplung von ‚mit Menschen umgehen können‘ und ‚Pädagogik‘ siehe: Abschnitt 19.2.2.5.

Bezugs- oder Ausgangspunkte für museumspädagogisches Fachwissen<sup>806</sup> noch zur Verortung der Museumspädagogik innerhalb einer genauer zu benennenden Herkunftsdisziplin.<sup>807</sup>

Museumspädagog\*Innen in Kunstmuseen (zumindest die im Sample vertretenen) betrachten als primäre Ursprungs- und Bezugsdisziplinen einerseits die Kunstwissenschaften und andererseits die Pädagogik. Wobei die jeweiligen Einschätzungen bezüglich der Quantität und Qualität des jeweils aus diesen Wissenschaftsbereichen einfließenden Wissens/einfließender Elemente je nach Interviewpartnerin unterschiedlich ausfallen und auch nicht zwangsläufig mit der individuellen Berufs- bzw. Bildungsbiographie selbiger verknüpft erscheinen. Soll heißen: nur weil jemand Kunstgeschichte studiert hat, wird sie/er dieses Fach bzw. die entsprechende Disziplin nicht zwangsläufig als den verpflichtenden Studienhintergrund für (andere) Museumspädagog\*Innen (in Kunstmuseen) betrachten (siehe dazu bspw. auch die Studienhintergründe<sup>808</sup> der oben im Abschnitt zitierten Interviewpartnerinnen in Verbindung mit den von ihnen getroffenen Aussagen).<sup>809</sup>

Somit erscheint sich auf Ebene der Praxis weiterhin eine Dualität aufrecht zu erhalten, welche mittels eher allgemeiner disziplinärer Bezugspunkte agiert („die Pädagogik“, „die Kunstgeschichte“) und diese je nach Bedarf um Wissens- und Handlungsgrundlagen bemüht, welche sich si-

<sup>806</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.3.1.3.

<sup>807</sup> Frau Brehm (Nord) wollte – sehr wahrscheinlich – an einer Stelle des Interviews ein Studium der Kulturpädagogik (Frau Brehm selbst hat ein Aufbaustudium der Kulturpädagogik abgeschlossen) mit dem Berufsziel „Kulturvermittler\*In“ als Alternative zu dem Berufsziel „Museumspädagogik“ benennen, hat den Begriff jedoch nicht vollständig ausgesprochen: „I: Könnte man denn jetzt ein Studium abschließen, ähm mit dem Ziel ‚Ich werde jetzt Museumspädagogin und davon ernähre ich meine Familie‘? Frau Brehm: ((Schmunzeln))\* Ähm, also ich glaube nicht Museumspädagogin, ich glaube Kulturpä- Kulturvermittler, das schon, aber ähm Museumspädagoge, weiß ich nicht, ob man dann, ähm. Ein Studium abschließen ja, mit dem Ziel ich ernähre davon meine Familie, weiß ich nicht. ((Frau Brehm und I schmunzeln))\* I: Und Kulturvermittler ist? Frau Brehm: Ist einfach deswegen weil es mehr mehr Sparten beinhaltet, ne, dass man einfach nicht so gebunden nur an Museum wäre. Dann glaube ich, sieht es ganz gut aus“ (Nord, Brehm, Abs. 91-94/Zl. 606-615). Davon ausgehend, könnte gefolgert werden, dass Frau Brehm ein Studium der Kulturpädagogik als mögliche Studienoption für (angehende) Museumspädagog\*Innen betrachtet: „ein Studium abschließen mit dem Ziel Kulturpädagogin zu werden – und dann auch im Museum arbeiten“: dementsprechend könnte es sich um den Abschluss eines kulturpädagogischen Studiengangs handeln (wie Frau Brehm selbst ihn vollzogen hat). Da dieser Gedanke jedoch im Interview von Frau Brehm nicht vertieft bzw. aufgeklärt wird, soll an dieser Stelle auf einen Einbezug im Haupttext verzichtet werden; zumal Frau Brehm relativ zu Beginn des Interviews als Zugangsqualifikationen zur museumspädagogischen Tätigkeit die Studiengänge Kunstgeschichte, Kunstpädagogik und Kunst aufzählt (vgl. Nord, Brehm, Abs. 10/Zl. 49-51). Kulturpädagogik als möglicher Studiengang für einen Berufseinstieg wird dort von ihr nicht benannt.

<sup>808</sup> Siehe dazu die Abschnitte 16.1.2.1-16.1.2.6.

<sup>809</sup> Zumal Frau Schrag (Süd-Ost), Kasimir (West II) sowohl Kunstgeschichte als auch Pädagogik studiert haben und dennoch disziplinäre Präferenzen äußern bzw. Unterscheidungen bezüglich der Relevanz/Anteile der jeweiligen Wissenschaften innerhalb des museumspädagogischen Handelns. Oder Frau Jankowski (Nord), welche Kunstgeschichte und Kunstpädagogik studiert hat und ein Studium der Pädagogik für museumspädagogisches Handeln als nicht notwendig erachtet, sondern den Schwerpunkt eher auf die kunstwissenschaftliche Seite legt.

tuativ auf den aktuellen, museumspädagogischen Handlungsbereich anwenden lassen.

Eine Forcierung der Entwicklung einer eigenen (Teil-)Disziplin ‚Museumspädagogik‘ wird innerhalb des Materials nicht ersichtlich. Ebenfalls nicht ersichtlich bzw.: nicht mit Äußerungen der Interviewpartnerinnen untermauert wurde allerdings auch die von Noschka-Roos (2011) suggerierte Unterteilung von Museumspädagogik und Besucher\*Innenforschung.<sup>810</sup>

### 19.3.3 Zusammenfassende Betrachtung der Variable 3

Die Auswertung der Interviews in Hinsicht auf Variable 3 hat gezeigt, dass die bereits zuvor während der theoretischen Aufarbeitung formulierten Annahmen zur museumspädagogischen Praxis innerhalb des empirischen Materials weitgehend getragen werden bzw. sich dort sehr ähnliche Problemkomplexe entfalten. Die besonders relevant erscheinenden Ergebnisse der Auswertung und Aufarbeitung des empirischen Materials werden innerhalb dieses Abschnitts zusammengefasst und in Bezug aufeinander betrachtet.

Erstes Ergebnis der empirischen Auseinandersetzung mit der theoretisch-fachlichen Fundierung des professionellen museumspädagogischen Handelns ist, dass dieses Handeln innerhalb der Praxis (orientiert an Mörsch, 2009; Abschnitt 10.2.1) als hoch reproduktiv orientiert erscheint. Zwar finden sich innerhalb des Materials durchaus Verweise auf Handlungsvollzüge oder Handlungsansprüche, welche auch anderweitige Orientierungen berühren, schlussendlich lassen sich diese (insofern existent) jedoch als eher gemäßigte Momente von Grenzüberschreitung verstehen, welche die eigentliche, im Kern reproduktive Idee der museumspädagogischen Arbeit nicht aufheben; so findet bspw. eine Kritik der Institution Museum innerhalb des Samples bzw. der museumspädagogischen Arbeit

<sup>810</sup> Ein Umstand, welcher womöglich bereits in Abschnitt 19.3.2.3 deutlich wurde (Thema: ‚museumspädagogische Evaluation‘); insofern Forschung und Evaluation als fließend aneinander angrenzende Gegenstände aufgefasst werden.

der Interviewpartnerinnen nicht statt – zumindest nicht in einem nachweisbarem Umfang.

Die weiteren Ergebnisse der Variable 3 stützen die dargestellte Annahme: die Aneignung von Theorie-, Fach- und Vermittlungswissen<sup>811</sup> verläuft auf eine Weise, welche eine lediglich geringe Nachhaltigkeit suggeriert. So erscheint etwa das Fachwissen zu Kunst (oder: zu den gerade ausgestellten Exponaten) für die interviewten Museumspädagoginnen besonders wichtig. Diese Relevanz ergibt sich allerdings darüber, dass dieses Wissen vorhanden sein muss, um die aktuell anliegenden Führungen ‚bestehen‘ zu können. Bei der nächsten (folgenden) Ausstellung ist jedoch vordergründig wieder anderes (Fakten-)Wissen gefragt – so dass die Annahmen bezüglich der Notwendigkeit eines Studiums der Kunstwissenschaften innerhalb des Samples auch deutlich auseinandergehen („ohne ein solches Studium kann nicht museumspädagogisch gehandelt werden“ vs. „die Inhalte kann man sich nach Bedarf individuell anlesen“).

Nicht angezweifelt werden soll hier, (das ist außer Frage) dass professionelle Museumspädagog\*Innen auf eine fachliche, ausstellungsüberdauernde Wissensbasis zurückgreifen – der Großteil des Arbeitsalltags und damit: der Vorbereitungszeit wird allerdings mit der Einarbeitung in neue, (wahrscheinlich lediglich) temporär relevante Gegenstände verbracht. Ergebnisse dieser Vorbereitungsarbeit laufen Gefahr, zusammen mit den dann nicht mehr aktuellen Exponaten, nach Ausstellungsende bis auf Weiteres (oder schlimmstenfalls: dauerhaft) zu verschwinden.

Insbesondere auf Ebene der freien Mitarbeiter\*Innen haftet dem Aufgabenprofil (in Anbetracht des ausgewerteten Materials) etwas Bulimisches an: neue Ausstellung lernen – vermitteln – weg – neue Ausstellung lernen – vermitteln – weg ... usw. Wirkliche Nachhaltigkeit sieht m. E. anders aus, und: ein solches Aufgabenprofil, welches sehr wahrscheinlich auf einen großen Teil der innerhalb der Praxis tätigen Museumspädagog\*Innen zutrifft (denn die meisten Museumspädagog\*Innen in Kunstmu-

<sup>811</sup> Oder wie auch immer die theoretische Folie, welche Museumspädagog\*Innen während ihrer Arbeit heranziehen, benannt werden mag – die Offenheit der hier vollzogenen Auswertung deckt die mögliche Palette an Inhalten und Bezeichnungen ab.

seen sind als freie Mitarbeiter\*Innen angestellt<sup>812</sup>), erlaubt kaum weitere Möglichkeiten des Zusammenwirkens als solche, mit den Besucher\*Innen in erster Linie reproduktiv orientiert zu arbeiten, Schwellenängste abzubauen, die Wiederkehr anzuregen oder eine grundsätzliche Öffnung für Kunst zu bestärken. Ob diese Absichten allerdings (jemals) umgesetzt werden konnten, wird – wie sich gezeigt hat – i. d. R. nicht evaluiert.

Durch den dem Interviewmaterial zu entnehmenden Grad der Rezeption von Theorien (speziell zu Museumspädagogik respektive: bestimmten Formen der Kunstvermittlung), welcher insgesamt als niedrig eingeschätzt werden kann und in seiner Relevanz hinter dem der Daueraufgabe der Vorbereitung auf neue Ausstellungen verbleibt, wird diese Möglichkeit der Arbeit mit den Besucher\*Innen/Nutzer\*Innen museumspädagogischer Angebote weiter eingeschränkt.

Komplexere Theorien, die über das Level der Diskussion einer unmittelbar aneignbaren/anwendbaren Vermittlungsmethodik hinausgehen, stellen hohe Ansprüche. Selbst festangestellte Museumspädagog\*Innen entwickeln gegenüber diesen teils eine Scheu<sup>813</sup>. Dies führt (langfristig) dazu, dass die Museumspädagogik sich gegenüber neueren (anderen) theoretischen und/oder gesellschaftlichen Entwicklungen abschottet.<sup>814</sup> Die Wahrnehmung und der Einbezug von Theorien verlangen Zeit – diese ist innerhalb der Museumspädagogik kaum bis nicht gegeben und/oder wird nicht (angemessen) bezahlt. Professionalisierung ist und bleibt damit nach wie vor (wie bereits innerhalb des Abschnitts 19.2.4 angemerkt wurde) zu weiten Teilen ein Privatvergnügen.

Infolgedessen scheint die Zeit innerhalb der Museumspädagogik gewissermaßen stillzustehen. Die Auswertung des Materials hat offenbart: eigentlich möchten die interviewten Praktikerinnen annähernd dasselbe;

<sup>812</sup> Siehe dazu: Abschnitt 10.3.4.

<sup>813</sup> So beschreibt bspw. Frau Jankowski (Nord) bezüglich einer möglichen Auseinandersetzung mit der Genderthematik diese als zu komplex und zu weit weg von der museumspädagogischen Praxis – womit zum Ausdruck kommt, dass diesbezüglich (unter den gegenwärtigen Bedingungen für museumspädagogische Angebote notwendige) unmittelbare Anknüpfungspunkte/Vereinbarkeiten an eine/mit einer (durch reproduktive Bestrebungen) gekennzeichnete Praxis fehlen (siehe dazu: Nord, Jankowski, Abs.52-54/Zl. 477-487; Abschnitt 19.3.1.2).

<sup>814</sup> In diesem Fall bleibt die Anschlussfähigkeit nur über ‚frisches Blut‘ (etwa in Form von ‚frischen Hochschulabsolvent\*Innen‘) (also: Fluktuation des Personals) dauerhaft ansatzweise erhalten.

die formulierten Ansprüche zu Wirkung und Bildungszielen der Museumspädagogik/museumspädagogischer Angebote wirken konsensual: Menschen für die Einrichtung begeistern, für Kunst öffnen usw.; also weniger (trotz Aufenthalt an einem ausgewiesenen Lernort) ein Lernen orientiert an formalen Lernprozessen sondern eher informeller Natur bewirken.

Gleichsam erscheinen diese Absichten, im Anschluss an eine vertiefte Auseinandersetzung, weit weniger modern (oder: innovativ) als vielmehr annähernd alternativlos – die Betrachtung der Praxis hebt diesen Eindruck einer ‚modernen Herangehensweise‘ infolge fast vollends auf. Die Frage: ‚Welchen Anspruch könnte Museumspädagogik denn ansonsten verfolgen?‘ reicht dazu bereits aus. Der gegenwärtigen Museumspädagogik fehlen schlichtweg die Mittel und die (Angebots-)Strukturen (bzw. Kompetenzen zur umfassenden Durchsetzung dieser) um darüber hinausgehende Ansprüche (an sich selbst) stellen zu können.

Eine längerfristige Zusammenarbeit mit Museumsbesucher\*Innen/Nutzer\*Innen bleibt auch im 21. Jahrhundert die Ausnahme und bildet nicht das museumspädagogische Tagesgeschäft. So weit wie ggf. vermutet ist die Museumspädagogik damit innerhalb ihrer Entwicklung nicht über die Ansprüche/Ideen Lichtwarks (1900) (die ‚Dialogische Betrachtung‘) oder jene der Arbeiterwohlfahrt zu Beginn des 20. Jahrhunderts (‚längere Öffnungszeiten‘, ‚breitere Öffnung der Museen für die gesamte Gesellschaft‘) hinweg geschritten. Diese waren zu ihrer Zeit ebenfalls (so wie es die gegenwärtige Museumspädagogik für sich beansprucht) höchstwahrscheinlich als ‚besucher\*Innenorientiert‘ zu bezeichnen. Und zudem: ohne die(se) Zusammenarbeit mit, der Orientierung an und der Anwaltschaft für die Besucher\*Innen erscheint die Museumspädagogik innerhalb der Institution des Museums als eine obsoletere Größe; für ihre Nutzer\*Innen unbrauchbar und in ihren Ansprüchen fernab von der Wirklichkeit verhaftet.<sup>815</sup>

<sup>815</sup> Wenn die Museumspädagogik sich als (neuerdings) (besonders) besucher\*Innenorientiert bezeichnet und diese Orientierung ggf. auch noch als ein (womögliches – besonderes) Qualitätsmerkmal herausstellt, dann hat dies m. E. strukturell bspw. etwas von einer Ärztin, welche betont, dass sie sich nunmehr auch um Pati-

Einzig die Zahl nutzbarer Medien und die Ausformulierung und Strukturierung von Vermittlungsmethoden scheinen sich innerhalb der letzten 100 Jahre vervielfacht zu haben.<sup>816</sup>

Die zudem nicht existente Theoriefolie auf welcher diese, als Bildungsansprüche zu etikettierenden, Aussagen der Museumspädagogik gemeinhin vollzogen werden, hebt hier den Eindruck von gezielt gestalteten Lern- oder auch Bildungsprozessen auf. Zumindest innerhalb des Materials wurde weder ein dezidiertes und damit in dieser Konsequenz womöglich noch: handlungsleitender Lern- oder Bildungsbegriff ansatzweise sichtbar oder greifbar.

Aber: viel mehr ‚geht‘ gegenwärtig vielleicht auch nicht, denn ansonsten, in Anbetracht einer offensiven Androhung lebenslangen Lernens oder analog anmutender Zielsetzungen durch die Museumspädagogik, laufen die Besucher\*Innen womöglich davon (oder kommen gar nicht erst in die Einrichtung).

Die von Fromm (2010) formulierten Bildungsansprüche des Museums erfahren vor diesem Hintergrund dann innerhalb der Praxis eine Relativierung – sie werden heruntergeschraubt und wirken damit zuweilen rea-

---

ent\*Innen kümmert, einem Lehrer, welcher herausstellt, dass er sich jetzt mit den Belangen seiner Schüler\*Innen beschäftigt oder von Sozialarbeiter\*Innen, welche es als besonderen Verdienst verstehen, dass sie sich um die (womöglichen) Klient\*Innen in ihrem Arbeitsfeld bemühen und deren Interessen beachten. Das ist schon etwas ganz Besonderes.

<sup>816</sup> Als Indikator für eine eher eingeschränkte Rezeption von Theorie könnte bspw. auch (insbesondere im Kontext der ‚Besucher\*Innenorientierung‘) der Nicht-Bezug auf die innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften spätestens im Verlauf der 1970er Jahre einsetzende Alltagsorientierung (bzw. die Ende der 1970er/innerhalb der 1980er Jahre vollzogene Alltagswende (siehe dazu: Kraus, 2010, S. 1; Niemeyer, 2005, S. 278 ff.) von Theorie und Praxis (siehe dazu: Hamburger, 2003, S. 136) betrachtet werden. So ließe sich etwa der von Thiersch Ende der 1970er Jahre im Verlauf dieses Umbruchs vorgelegte theoretische Entwurf der Lebensweltorientierung (siehe dazu: Thiersch (1978); Niemeyer (2005, S. 271) sieht in einem Vortrag von Thiersch aus dem Jahr 1977 die Geburtsstunde der Alltagswende) m. E. aus dem Kontext Sozialer Arbeit in den des Museums transformieren bzw. dieses als Orientierungsgröße nutzen. Dieser Entwurf beschäftigt sich u. a. – ähnlich wie es die Besucher\*Innenorientierung beabsichtigt – mit Fragen der Zugänglichkeit zu Institutionen/Einrichtungen (Sozialer Arbeit), des grundsätzlichen Umgangs mit den Nutzer\*Innen (innerhalb der Einrichtungen und allgemein: dem Verhältnis zwischen Professionellen und Klient\*Innen), der Etablierung einer Sozialen Arbeit als Normalangebot für die gesamte Gesellschaft, der für ihre Wahrnehmung förderlichen Ausgestaltung von Angeboten u.v.m. Einige der zentralen Probleme der Museumspädagogik/der Museen (bspw. Alltagsferne, eingeschränkte Nutzer\*Innengruppen, die äußere Wahrnehmung) erscheinen m. E. zumindest teilweise strukturell analog zu denen einer Sozialen Arbeit der 1960er/1970er Jahre. Auch aus Perspektive der Besucher\*Innenforschung könnte ein Ausbau des Interesses am Alltag der Besucher\*Innen/Nutzer\*Innen/Nicht-Besucher\*Innen erfolgen. Etwa über eine Rezeption von Schütz & Luckmann (1975) – um zu einer der sozialwissenschaftlichen Wurzeln der Alltagsorientierung vorzudringen: wie entsteht eigentlich Alltagswelt? Die Idee, sich an den Ansprüchen der Besucher\*Innen orientieren zu wollen, diese evtl. sogar ‚verstehen‘ zu können, kommt um solche und anknüpfende Fragen nicht herum. Sie spielen allerdings weder innerhalb der museumspädagogischen Theorie noch innerhalb der museumspädagogischen Praxis eine ernsthafte Rolle; Vermittlungsstrategien (Methoden) schon eher. Für eine ernsthafte Besucher\*Innenforschung ergeben sich über eine Orientierung an solchen Fragestellungen m. E. Entwicklungschancen.

listischer/geerdeter als solche wie sie Fromm stellvertretend für den Diskurs formuliert und kritisiert.<sup>817</sup>

Den Besucher\*Innen wird zudem weitgehend selbst überlassen, was sie sich von dem, was ihnen da vorgesetzt wird, aneignen ‚wollen sollen‘. Diese Haltung ist, je nach Perspektive, eine Konsequenz basierend auf Erkenntnissen bspw. zu konstruktivistischen Lerntheorien/einer konstruktivistischen Weltsicht, zu Kades (1997) Auseinandersetzung mit der Frage ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘, durch die Wahrnehmung innerhalb von (museumspädagogischen) Fachveröffentlichungen vertretener Positionen o d e r schlichtweg als Ergebnis der oben genannten Bedingungen, unter welchen ‚professionelles‘ museumspädagogisches Handeln im 21. Jahrhundert stattfindet. Nach der Auswertung des empirischen Materials tendiere ich zu dem Letztgenannten als vordergründiges Motiv zur Einnahme dieser Arbeitsauffassung, wobei andere (theoretische) Einflussfaktoren nicht gänzlich auszuschließen sind – sie lassen sich, wie aufgezeigt wurde<sup>818</sup>, zudem mehr oder weniger gut mit den teils prekären Rahmenbedingungen museumspädagogischer Arbeit verknüpfen.

Die defizitäre Anstellungsstruktur von Praktiker\*Innen offenbarte innerhalb des Materials einige ihrer (langfristig) fatalen Auswirkungen für Museumspädagog\*Innen/die Museumspädagogik – welche infolge, auf Grund des geringen Levels von fachlich begründeter Emanzipation dauerhaft abhängig sind/ist von Dritten<sup>819</sup> und sich nur sehr kleinschrittig und in erster Linie noch immer individuell professionalisieren. Ein nachhaltiger (und allgemeiner) Zuwachs von Kompetenzen (im Sinne einer Steigerung von Entscheidungsbefugnissen, Zuständigkeiten oder/und ‚Macht‘) erscheint so weiterhin als Desiderat oder, um eine prägnante Antwort auf die diesbezüglichen, innerhalb des theoretischen Diskurses

<sup>817</sup> Siehe dazu: Abschnitt 11.5.3.

<sup>818</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.3.1.4.

<sup>819</sup> Sowohl museumsin- wie extern: intern entscheiden Dritte über die Museumspädagogik des Hauses bzw. treffen die wichtigen, grundsätzlichen Entscheidungen. Extern finanzieren oftmals Angehörige („der Ehemann“ wurde innerhalb der Interviews diesbezüglich mehrfach genannt; siehe dazu bspw.: Süd-West, Frau Weihe, Abs. 80/Zl. 663; Süd-West, Frau Kegler, Abs. 64/Zl. 340; West I, Frau Siemer, Abs. 70/Zl. 440) der Praktiker\*Innen die museumspädagogische Arbeit indirekt mit.

anzutreffenden, teils gegenläufigen Annahmen zu formulieren: Fata Morgana.<sup>820</sup>

Die Rahmenbedingungen museumspädagogischer Arbeit wirken damit wie eine negative Spirale: geringe Theorierezeption, mangelnde Theoriebildung, mangelnde theoretische Fundierung und (in der Summe) geringe Emanzipation/Autonomie führen innerhalb des Museums zu einer dementsprechend geschwächten Stellung und Durchsetzungsmöglichkeit fachlich begründbarer Ansprüche – gegenwärtig und auch in Zukunft: selbst für einen besucher\*Innenfreundlicheren Ausstellungsaufbau werden Museumspädagog\*Innen i. d. R. nicht in die Ausstellungsgestaltung einbezogen sondern vor vollendete Tatsachen gestellt.<sup>821</sup> Mit Sicherheit gibt es diesbezüglich Ausnahmen. Bei diesen handelte es sich im Jahr 2013 allerdings noch immer um *A u s n a h m e n*.<sup>822</sup>

Wenige unsichere (Halbtags-)Stellen, Überstunden, unregelmäßige/freie Beschäftigungsverhältnisse, geringe Befugnisse, geringe Mitbestimmungsrechte, knappe Mittel/Ausstattung tragen nicht dazu bei, diese Stellung der Museumspädagogik auf absehbare Zeit zu verbessern, sondern halten die Museumspädagogik eher stabil in dieser eher schwachen Position.

Praktische Museumspädagog\*Innen müssen sich deshalb einschränken. Sie forschen (in ihren Abteilungen) wenig bis gar nicht; vielmehr sollen<sup>823</sup> sie (falls festangestellt) Angebote evaluieren. Evaluation der eigenen Leistung erscheint zunächst als etwas Positives – die innerhalb der Empirie erfahrenen Bedingungen (teils keine (finanziellen) Mittel, betriebswirtschaftliche Interessen vordergründig (,Wie sind Sie hergekommen und wie finden Sie unser Plakat?<sup>824</sup>), keine ausreichende Qualifikation u. ä.), unter welchen diese stattfinden soll, führen jedoch zu einem

<sup>820</sup> Diese Annahme bezieht sich auf die Institution Museum – nicht auf als Paradebeispiele nutzbare, durchaus gegebene Einzelfälle. Deren Existenz wird anerkannt.

<sup>821</sup> Ist diese Praxis dann die Realisierung des allerseits erhofften/als Anspruch proklamierten, besucher\*Innenorientierten Museums?

<sup>822</sup> Die Interviews fanden im Jahr 2013 statt. Für das Jahr 2014 ist diese Aussage m. E. aber noch immer in dieser Form gültig.

<sup>823</sup> Die Betonung liegt hier auf ‚sollen‘.

<sup>824</sup> Siehe dazu bspw.: Süd-Ost, Frau Schrag, Abs. 172/Zl. 808-809.

unangenehmen Beigeschmack dieser Bestrebungen und einer Bekräftigung der diesbezüglichen Annahmen Fromms (2010) zum Problemkomplex museumspädagogischer Forschung (wenn man diesen auf den Gegenstand Evaluation verlängern möchte – wie hier geschehen<sup>825</sup>). Die Intention, über Evaluation die eigenen Angebote inhaltlich zu verbessern, wurde dementsgegen innerhalb des Materials nicht deutlich. Erst recht nicht die Anwendung nicht-standardisierter Formen der Besucher\*Innenbefragung oder sonstiger Forschungs- und/oder Evaluationsmethoden, welche ergänzend oder alternativ zur Datenerhebung mittels Fragebögen zur Anwendung kommen könnten.

Auf metatheoretischer und institutioneller Ebene erscheint die Museumspädagogik innerhalb des Museums als das (gar nicht mal so beliebte) ‚Mädchen für alles‘, welches je nach Haus mehr oder weniger Zuständig- und Verantwortlichkeiten in sich vereint (und mehr oder weniger Zuwendung erfährt). Abhängig vom Haus ist zudem die Unterstützung, welche die Museumspädagogik innerhalb ihres Zuständigkeitsbereichs erfährt. Das Spektrum geht hier von einzeln agierenden Museumspädagog\*Innen (wie etwa in Einrichtung Ost) zur Unterstützung durch ganze Teams, bestehend aus festangestellten Mitarbeiter\*Innen und Sekretär\*Innen (Einrichtung Nord).

Die in Abschnitt 11.3 aufgestellte These der Wahrnehmung/Existenz der Museumspädagogik als oktroyiertes Element innerhalb der Institution Museum bzw. der jeweiligen Organisation wird über die oben aufgeführten Zustände keinesfalls ausgeräumt, sondern eher gestützt.<sup>826</sup>

Weiterhin hat sich während der Aufarbeitung des empirischen Materials gezeigt, dass eine etwaige wissenschaftsdisziplinäre Zuordnung der Museumspädagogik weiterhin nicht getroffen werden kann. Museumspädagogik bezieht sich allerdings vornehmlich, entsprechend der Aussagen der Interviewpartnerinnen, auf die Kunstwissenschaften und die Pädago-

<sup>825</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.3.2.3.

<sup>826</sup> Die Interviewpartnerin Frau Kasimir (West II) hat eine dementsprechende Annahme sogar in direkter Form geäußert. Siehe dazu: West II, Kasimir, Abs. 90/Zl. 537-540.

gik. Der Stellenwert und die Vergänglichkeit des kunstwissenschaftlichen Wissens wurden weiter oben im Abschnitt bereits thematisiert, das (rezipierte) pädagogische Fachwissen beschränkt sich auf Themen der Didaktik und des Umgangs mit Menschen. Weitergreifende pädagogische Aspekte finden praktisch keinen Einbezug.

Zudem sind die Quantität und die Qualität des Einbezugs von diesem oder anderem Fachwissen abhängig von der individuellen Entscheidung der jeweiligen Fachkraft, etwaige Standards wurden nicht deutlich.

Bezüglich der von den Interviewpartnerinnen präferierten Berufs- und Tätigkeitsbezeichnung lässt sich keine eindeutige Aussage treffen. Deutlich wurde allerdings, dass die auf theoretischer Ebene von einigen Autor\*Innen geäußerte Kritik des Terminus ‚Museumspädagogik‘ (siehe dazu: Nettke, 2011; Abschnitt 11.2) gemeinhin auch von den interviewten Praktikerinnen getragen wird.

Insgesamt ergibt die gemeinsame Betrachtung der theoretisch-fachlichen Fundierung sowie der metatheoretischen und institutionellen Einflussfaktoren ein Bild von Museumspädagogik, welches sich vordergründig dadurch auszeichnet, dass

- die Museumspädagogik als reguläres (oder: obligat erscheinendes) Angebot in den Häusern zwar angekommen sein mag (siehe dazu: Weiß, 2011, S. 12; Abschnitt 10.3.4). Die Stellung (bis auf wenige Ausnahmen) innerhalb der Häuser bzw. deren Hierarchie, die Zuteilung von Kompetenzen allerdings eher niedrig angesiedelt/ausgeprägt ist. I. d. R. hat die museumspädagogische Abteilung in Hinblick auf Fragen der Einrichtung (bspw. der auszustellenden Exponate, der Ausstellungsgestaltung usw.) keine bis maximal geringe Mitbestimmungsrechte (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.2.2)
- Museumspädagog\*Innen auf Basis von Erfahrungen und Alltagstheorien handeln. Wissen über Exponate wird kurzfristig angelesen (falls noch nicht vorhanden), pädagogisches Fachwissen wird kaum rezipiert oder zur Anwendung gebracht. Stattdessen werden soziale Kompetenzen diesbezüglich als Orientierungsgröße für pädagogisches Handeln angeführt (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.2)
- Museumspädagog\*Innen innerhalb der Praxis kaum eigenständige Forschung betreiben, Evaluation aber als wichtig anerkannt wird. Die Gründe für und Durchführung von Evaluation müssen allerdings kritisch betrachtet werden (siehe dazu insbesondere: Ab-

schnitt 19.3.2.3). Zudem findet i. d. R. keine Unterstützung durch die Häuser statt (welche gleichsam zunehmend Evaluationsleistungen fordern)

- museumspädagogische Angebote hoch reproduktiv gestaltet sind (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.1; 19.3.1.4)
- eine theoretische Fundierung museumspädagogischer Angebote innerhalb der Praxis nicht geleistet wird (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.2)
- eine theoretische Fundierung museumspädagogischer Wirkungserwartungen und Bildungsansprüche innerhalb der Praxis nicht geleistet wird (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.4)
- zwischen der museumspädagogischen Theorie (und anderen Theorien, welche die Museumspädagogik berühren) und der Museumspädagogik eine Kluft besteht. Zumindest dann, wenn diese Theorien sich nicht an unmittelbare Handlungsvollzüge knüpfen lassen – also nicht als Werkzeuge daherkommen (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.2; Abschnitt 19.3.1.3)
- die Museumspädagogik gegenüber diesen und weiteren Vorgängen innerhalb des Museums relativ unkritisch ist. Sie hinterfragt innerhalb der Praxis kaum die sich ihr anbietenden Hierarchie- und Machtstrukturen. Dies gilt in besonderem Maße für die freien Mitarbeiter\*Innen. Museumspädagog\*Innen vermitteln, was ihnen vorgesetzt wird. In diesem Sinne fungieren sie nicht museumspädagogisch sondern als Vermittler\*Innen im Sinne Vogts (2008) oder Jürgensens (1998) (und vollziehen im Rahmen dieses Handelns damit keine wirkliche Didaktik oder gar ein pädagogisch kompetentes Handeln) (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.2; Abschnitt 19.3.2.4)
- die Befugnisse, Kompetenzen und Verantwortung der Museumspädagogik von Haus zu Haus unterschiedlich sind. Über diese Aspekte entscheidet nicht die Museumspädagogik selbst sondern die ihr vorgesetzten Stellen. Museumspädagogik agiert somit nicht autonom und kann ihre fachlich intendierten Interessen dementsprechend nicht unabhängig umsetzen (siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.2.2).

## 20 Relationierende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse und Zusammenfassung

Zum Abschluss der Untersuchung soll – anstelle eines bloßen Fazits – u. a. auf die Möglichkeit einer Relationierung der Ergebnisse der drei für den empirischen Teil (die Analyse der Interviews) ausgearbeiteten Variablen<sup>827</sup> eingegangen werden.

Dieses Vorgehen (und der weitere Aufbau des aktuellen Abschnitts) folgen damit der Absicht, der innerhalb der einleitenden Kapitel der Untersuchung formulierten Frage ‚Museumspädagogik quo vadis?‘<sup>828</sup> zu entsprechen. Die zu Beginn der Untersuchung ebenfalls formulierte Forschungsfrage ...

‚Wie gestaltet sich professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus theoretischer/praktischer Perspektive und welche Kontextbedingungen, Annahmen und Theorien formen dieses?‘<sup>829</sup>

... wurde in dieser Hinsicht (während der Untersuchung) als erkenntnisinteressenleitende Größe genutzt und hat damit dazu beigetragen, den Gegenstand ‚Museumspädagogik‘ (aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive) systematisch weiter zu erkunden. Während dieser Erkundung wurde die oben genannte Forschungsfrage theoretisch und empirisch aufgearbeitet (und damit – insbesondere während der Ergebnisdarstellung(en) – prinzipiell bereits mehrdimensional beantwortet). Zu diesen Aufarbeitungen wurden zudem weiter verdichtende Zusammenfassungen<sup>830</sup> erstellt, welche die Forschungsfrage aus Perspektive der jeweiligen Variable beantworten.<sup>831</sup>

So sollen innerhalb des aktuellen Abschnitts (Abschnitt 20) und damit zum Abschluss der Untersuchung nunmehr noch folgende Aspekte zu de-

<sup>827</sup> Siehe dazu: Abschnitt 15.3.

<sup>828</sup> Siehe dazu: Abschnitt 3.

<sup>829</sup> Siehe dazu: Abschnitt 2.

<sup>830</sup> Siehe dazu: Abschnitt 19.1.5 (Zusammenfassung zur Variable 1 („Professionstheoretische Betrachtung professionellen museumspädagogischen Handelns“)); Abschnitt 19.2.5 (Zusammenfassung zur Variable 2 („Merkmale, Kompetenzen und Professionalisierungsprozesse professionellen museumspädagogischen Handelns“)); Abschnitt 19.3.3 (Zusammenfassung zur Variable 3 („Theoretische, metatheoretische und institutionelle Einflussfaktoren auf professionelles museumspädagogisches Handeln“)).

<sup>831</sup> Alternativ dazu hätten diese Zusammenfassungen an der aktuellen Stelle (: im gegenwärtigen Abschnitt 20) eingearbeitet werden können; eine unmittelbare Verdichtung der Forschungsergebnisse im Anschluss an ihre aufgefächerte Darstellung erschien m. E. jedoch strukturierter und insgesamt geeigneter dazu, möglichst direkte Antworten hinsichtlich der Forschungsfragestellung zu liefern – kontinuierlich im Verlauf des Forschungsprozesses.

ren Ergebnissen pointiert betrachtet bzw. festgehalten und gebündelt abgebildet werden:

- Eine allgemeine, überblick verschaffende Darstellung der zentralen Untersuchungsergebnisse zu einem professionellem museumspädagogischem Handeln, welche sich während der Aufarbeitung dieses Gegenstands (theoretisch und empirisch) herauskristallisiert haben (Zusammenfassung)<sup>832</sup>
- Mögliche Schlüsse zum professionellem museumspädagogischen Handeln, welche sich über die (diese in Bezug zueinander setzende) Rezeption der unterschiedlichen Variablen des empirischen Teils der Untersuchung (also eine verknüpfende Gesamtbetrachtung) hinaus ergeben und: möglicherweise im Kontrast zu den Ergebnissen der theoretischen Aufarbeitung stehen (Relationierung).

Fast zwangsläufig ergeben sich entlang dieser Punkte weitere Aspekte, welche ebenfalls abschließend thematisiert werden sollen. Deshalb werden zudem noch

- einige mögliche Konsequenzen für den Umgang mit den mittels der Untersuchung erlangten Forschungsergebnissen formuliert: welche Prozesse/Maßnahmen sollten innerhalb der Museumspädagogik entsprechend der erzielten (nicht durchweg als ‚positiv‘ zu bezeichnenden) Untersuchungsergebnisse weiter angestoßen werden, die dann (möglicherweise) zu einer weiter voranschreitenden individuellen wie kollektiven Professionalisierung der Museumspädagogik (in Kunstmuseen) führen?<sup>833</sup>
- Überlegungen zur Qualität (Güte) der Untersuchung und deren Ergebnissen angestellt. Wie ist die Aufarbeitung der innerhalb der Untersuchung behandelten Inhalte verlaufen? Haben sich bspw. das hier verfolgte Forschungsdesign und die gewählte Forschungsmethodik als zielführend in Richtung der Beantwortung der Forschungsfragestellung erwiesen? Diese Einschätzungen bilden den Abschluss des Abschnitts und einen Übergang zu einem kurz gehaltenem Ausblick bezüglich etwaiger Möglichkeiten zur (forschenden) Weiterarbeit an der hier behandelten Thematik.

Um einen übersichtlichen und pointierten Untersuchungsabschluss zu bilden, wird die Darstellung der genannten Aspekte soweit als Möglich stark verdichtet und in Listenform stattfinden.

Den Einstieg bilden die zentralen Ergebnisse zum Gegenstand ‚professionelles museumspädagogisches Handeln‘ in Kunstmuseen. Hierzu wurde festgestellt:

<sup>832</sup> Detailliert sind diese innerhalb der entsprechenden, vorausgegangenen Abschnitte einzusehen.

<sup>833</sup> Zu diesem Vorgehen als Bestandteil qualitativer Forschungsprozesse siehe: König & Bentler (2010, S. 180).

- Museumspädagogik ist keine Profession. Museumspädagogisches Handeln ist kein professionales Handeln. Mittels keinem der hier aufgearbeiteten professionstheoretischen Konzepte kann die Museumspädagogik als eine Profession erachtet werden. Weder formale Merkmale (Prestige, fachlich begründete Entscheidungsfreiheit, gesellschaftliche Anerkennung usw.) noch die Qualität des Handelns (etwa innerhalb der Beziehung Museumspädagog\*Innen – Besucher\*Innen) sind gegeben oder in einem solchen Umfang ausgeprägt, dass von einer Profession gesprochen werden kann. Diese Feststellung wurde im Anschluss an die theoretische Aufarbeitung (Teil I der Untersuchung) getroffen und nach der Auswertung des Materials innerhalb des empirischen Teils (Teil II) bzw. der Darstellung der Untersuchungsergebnisse (Teil III) aufrecht erhalten bzw. weiter untermauert<sup>834</sup>
- Museumspädagogisches Handeln kommt der allgemeinen Auffassung zu einem professionellen Handeln (wie es Meuser (2005) formuliert hat) nur z. T. nach bzw. erfüllt die Ansprüche dieses Handelns nicht vollends. Bspw. können sich Museumspädagog\*Innen auf ihr Expert\*Innenwissen berufen, innerhalb der Organisationsstruktur des Museums, der Zuteilung von Kompetenzen und der praktischen Umsetzung der museumspädagogischen Aufgaben bleibt dieses allerdings nicht selten annähernd unberücksichtigt. Ebenso handeln Museumspädagog\*Innen innerhalb der Praxis nicht besonders stark ausgeprägt ökonomisch orientiert, sie erledigen Teile ihrer Arbeit in der (unbezahlten) Freizeit usw.<sup>835</sup>
- Museumspädagogisches Handeln hat sich weder innerhalb der theoretischen Aufarbeitung noch innerhalb der Analyse des Interviewmaterials als ein wirkliches pädagogisches bzw. pädagogisch kompetentes Handeln dargestellt bzw. kann aus pädagogisch fachlicher Perspektive nicht als ein solches aufgefasst werden<sup>836</sup>
- Anstelle einer solchen Fundierung wird professionelles pädagogisches Handeln teils mit sozialen Kompetenzen gleichgesetzt bzw. es herrscht ein unterkomplexes Verständnis pädagogischen Handelns vor. Lediglich einige didaktische Aspekte erscheinen innerhalb der hier rekonstruierten museumspädagogischen Theorie und Empirie von gesteigertem Interesse für die Akteur\*Innen. Reflexivität, Phasierung der Leistungserbringung, Prüfung der Vermittlungsinhalte, Forschung, Evaluation usw. eher nicht<sup>837</sup>
- Der Umgang mit einem theoretisch fundierten Bildungsbegriff ist in weiten Teilen der Museumspädagogik nicht auszumachen. Dies gilt für den größten Teil der hier aufgearbeiteten Theorie zum Gegenstand wie auch für die erhobene/aufgearbeitete Empirie<sup>838</sup>
- Der Begriff ‚Bildung‘ erscheint im Kontext der Museumspädagogik (theoretisch wie empirisch) stattdessen nach wie vor oftmals eher als Worthülse, welcher nicht (über die Rezeption entspre-

<sup>834</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 12.1.7; Abschnitt 19.1.5.

<sup>835</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 12.2.1; Abschnitt 19.2.1; Abschnitt 19.2.5.

<sup>836</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.2.2; Abschnitt 19.2.2; Abschnitt 19.2.5.

<sup>837</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.2.2.5; Abschnitt 19.2.5.

<sup>838</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 11.5; Abschnitt 19.3.1.4.

chender Theorie durch dessen Verwender\*Innen) ausgefüllt oder kritisch hinterfragt wird<sup>839</sup>

- Innerhalb keiner der Variablen (und das ist eine erste, deutlich hervortretende Gemeinsamkeit) wurde ein spezifischer, regionaler Einschlag der Museumspädagogik (also eine regionale Färbung) ersichtlich (etwa in Bezug auf die Ziele der museumspädagogischen Leistung, die gewählten Methoden, die Ausgestaltung der Arbeitsbeziehung usw.). Somit lässt sich z. B. nicht verallgemeinert sagen: ‚Im Süden werden eher diese Methoden angewandt und im Westen jene‘. Dies wurde weder innerhalb der aufgearbeiteten Theorie noch während der Analyse der Interviews deutlich. Dementgegen wurde sichtbar, dass die Realisierung von Museumspädagogik innerhalb der Praxis immer von dem jeweiligen Haus/dem jeweiligen Museum mitsamt dessen Organisationsstruktur (bzw. Ausstattungsstruktur) abhängt. Die Ausprägung von Museumspädagogik unterliegt damit eher dem Einfluss des Hauses als dem des geografischen Ortes (und: auch nicht etwaigen fachlichen Standards/Empfehlungen, bspw. vom DMB & BvMp (2008)).<sup>840</sup> Innerhalb der empirischen Aufarbeitung haben sich zudem deutliche Unterschiede der jeweiligen ‚Infrastruktur‘ der Häuser bzw. museumspädagogischen Abteilungen gezeigt<sup>841</sup>
- Der Anspruch/Aufwand der museumspädagogischen Arbeit und die (institutionelle) Anerkennung gehen weit auseinander. Private Mehrleistung von Praktiker\*Innen wird i. d. R. nicht honoriert sondern (stillschweigend) – als Teil des Systems der freien Mitarbeiter\*Innenschaft – erwartet<sup>842</sup>
- Das Sample und die Auswertung des Materials haben eine gewisse Struktur museumspädagogischer Praktiker\*Innen offenbart. Einerseits gibt es innerhalb der museumspädagogischen Praxis kaum Männer<sup>843</sup> – für die Konstruktion des Samples konnte bspw. auch kein männlicher Interviewpartner gewonnen werden. Andererseits zeigte sich eine Personalstruktur bestehend aus: professionell orientierten bzw. an Professionalisierung interessierten Leiterinnen (festangestellt) und (dem gegenüber: ein Gros an) freien Mitarbeiterinnen (die i. d. R. auf die unterstützende Finanzierung von Angehörigen angewiesen sind, um diese Tätigkeit überhaupt ausüben zu können). Festangestellte Mitarbeiter\*Innen kommen zwar auch vor, stellen innerhalb der museumspädagogischen Praxis allerdings anscheinend eine Ausnahme dar. Die Festanstellung als Museumspädagogin geht damit i. d. R. mit der Übernahme einer gesteigerten Verantwortung (bis hin zu einer Alleinverantwortlichkeit) für die museumspädagogischen Angebote (und oftmals auch weiterer Aufgaben) der anstellenden Einrichtung einher

<sup>839</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 11.5; Abschnitt 19.3.3; Abschnitt 19.3.1.4.

<sup>840</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 16.1.2.

<sup>841</sup> Grundsätzlich werden damit auch die innerhalb des Abschnitts 2 abgebildeten Annahmen von Graf & Noschka-Roos (2009, S. 13 f.) zur heterogenen Umsetzung museumspädagogischer Angebote unter heterogenen Ausgangsbedingungen (Abhängigkeit der Leistung von der jeweiligen Träger\*Innenschaft, materiellen Ausstattung, personellen und finanziellen Ressourcen usw.) getragen bzw. haben sich (auch in ihrer Existenz) über das Sample bestätigt.

<sup>842</sup> Siehe dazu im Klartext (kritisch geäußert): Süd-Ost, Frau Weig, Abs. 57-58/Zl. 514-526.

<sup>843</sup> Siehe dazu auch: Mörsch, 2009, S. 16 f.

- Die Realisierung museumspädagogischer Praxis stellt sich (unabhängig von den unterschiedlichen Variablen der Untersuchung) vordergründig als die Anwendung eines Gemischs aus Alltagstheorien<sup>844</sup> und einer Erfüllung der fachlichen Prioritäten anderer Disziplinen dar (,Die Ausstellung richtig vermitteln‘)<sup>845</sup>. Angereichert wird dieses durch ein vorausgegangenes Studium (im Schwerpunkt Kunstwissenschaft und/oder Pädagogik) und massive Rechercharbeiten vor jeder neuen Ausstellung.<sup>846</sup> Die unbedingte Notwendigkeit eines Hochschulstudiums als Vorbereitung auf die museumspädagogische Praxis (wie sie sich gegenwärtig darstellt) wird retrospektiv nicht vollends deutlich
- Ein großer Teil des für die Praxis notwendigen Fachwissen wird (temporär) nach Bedarf angelesen<sup>847</sup>
- Vielmehr nimmt (neben dem oftmals von den Interviewpartnerinnen benannten Fachwissen (zu Kunst und Pädagogik)) die Verfügung über eine breite Palette von (Schlüssel-)Kompetenzen (bspw. Offenheit, Lernbereitschaft, Flexibilität, Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Teamfähigkeit, konzeptionelle Fähigkeiten, EDV-Wissen u. v. a. m.) einen hohen Stellenwert ein<sup>848</sup>
- Zwischen den Ergebnissen der Variablen (des empirischen Teils) und zwischen den Ergebnissen des theoretischen und des empirischen Teils insgesamt entstehen keine Widersprüche. Vielmehr stützen sich die jeweils erarbeiteten Ergebnisse gegenseitig. Bspw. handelt es sich – wie aufgezeigt – bei der Museumspädagogik um keine Profession (Variable 1) (auch nicht aus Werte unterschiedlicher professionstheoretischer Ansätze (vereinfacht: Merkmale und Handeln von Museumspädagogik erscheinen nicht professional). Darüber hinaus (und diese Annahme(n) stützend) erscheint museumspädagogisches Handeln nicht vollends allgemein professionell/pädagogisch professionell (Variable 2). Aspekte die dazu notwendig wären (etwa ein handlungsleitendes Expert\*Innenwissen, eine ökonomische Orientierung der Praktiker\*Innen) sind teils nicht gegeben oder können aufgrund mangelnder Kompetenz nicht umgesetzt werden. Wodurch sich bspw. nach wie vor die Führung als dominantes museumspädagogisches Angebot hält. Diese bietet jedoch nicht den Rahmen für eine als professional zu bezeichnende Arbeitsbeziehung. Die institutionellen Rahmenbedingungen, die theoretische Fundierung usw. (Variable 3) geben Einblick dazu, wie die Museumspädagogik innerhalb der Praxis tatsächlich aufgestellt ist, wie weit sie innerhalb der Institution Museum anerkannt ist, welche ihre theoretischen Bezugspunkte sind usw. Die währenddessen erlangten Erkenntnisse stützen erneut die vorausgegangenen Annahmen (keine Profession, Professionalität nur partiell realisiert, pädagogische Professionalität lediglich gering entwickelt): kaum ausgeprägte Zugangskontrollen, keine obligaten fachlichen Standards, kaum feste Stellen und prekäre Arbeitsver-

<sup>844</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.2.2.5

<sup>845</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.4; Abschnitt 19.3.2.2; Abschnitt 19.3.3

<sup>846</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.3.

<sup>847</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.3.1.3.

<sup>848</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 19.2.3; Abschnitt 19.2.5.

hältnisse (mit all ihren (weiter unten benannten) Folgen) können hier als Beispiele genutzt werden<sup>849</sup>

- Vielmehr offenbart diese Kombination von Bedingungen eine Art ‚Vicious Circle‘: die Professionalisierung (und auch: fachliche Entwicklung) der Museumspädagogik (und deren weitere Emanzipation) schreitet äußerst langsam voran. Auf Basis dieser Ausgangsbedingungen kann die Museumspädagogik ihre (fachlichen) Ansprüche nur schwerlich umsetzen; bspw. eine stärkere (wirkliche) Besucher\*Innenorientierung vollziehen. Infolge gibt es innerhalb der Praxis nur wenige feste Stellen (in Museumspädagogik wird innerhalb der Museen nur wenig Geld investiert), damit: wenig Forschung usw. – wodurch wiederum zwangsläufig Professionalisierungsprozesse (und damit: (fachliche) Emanzipationsprozesse) verlangsamt/gebremst werden
- Die hier fokussierte Museumspädagogik kann aus einer allgemeinen, professionstheoretischen Perspektive allerdings auch als exemplarischer Fall aufgefasst werden: innerhalb dieses Blickwinkels zeigen die Ergebnisse der Untersuchung insgesamt, wie Prozesse der Professionalisierung (die wie beschrieben wurde zu der Entstehung einer neuen Profession führen können<sup>850</sup>) innerhalb eines Feldes verlaufen, in welchem die dort tätigen Praktiker\*Innen über eher geringe Befugnisse verfügen und dessen Kompetenzprofil unscharf ist
- Hervorgehoben werden soll zudem: aus Perspektive der interaktionistischen Professionstheorie Schützes (1996) erscheinen die Untersuchungsergebnisse (insbesondere die der Analyse des empirischen Materials) fast beispielhaft für Prozesse und Handlungen im Rahmen der von ihm beschriebenen Routineparadoxie bzw. eines routiniert pseudo-effektiven Handelns im Rahmen der Erfüllung primär organisationaler (und nicht professioneller) Ansprüche (Organisationsparadoxie).<sup>851</sup> Die innerhalb der Praxis erbrachten museumspädagogischen Leistungen (bzw.: die von den Interviewpartnerinnen teils beschriebenen Zustände) wirken partiell dermaßen durch die organisationalen Rahmenbedingungen (fremd-)bestimmt, dass der Sinn ihrer eigentlichen Erbringung teils angezweifelt werden muss. Insbesondere dann, wenn die Interviewpartnerinnen von zu großen Gruppen berichten (so dass eigentlich gar keine richtige Arbeit mit den Besucher\*Innen mehr möglich ist – die Einrichtung diese Gruppengröße allerdings weiter vorgibt) oder das Arrangement der Ausstellung konträr zu den Bedürfnissen der Besucher\*Innen ausgestaltet wird (bei dem gleichzeitigen Postulat der Einrichtungen, den Besucher\*Innen einen möglichst angenehmen Aufenthalt bereiten zu wollen).

<sup>849</sup> Mörsch bezeichnet die Arbeitsverhältnisse (innerhalb der Kunstvermittlung) ebenfalls als prekär und geht von einer ökonomischen Marginalisierung der Vermittlungsarbeit innerhalb der Kunstinstitutionen aus (vgl. Mörsch, 2009, S. 14 ff.). Diese Aussagen werden durch die Ergebnisse der Untersuchung vollständig getragen bzw. empirisch untermauert.

<sup>850</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.8.

<sup>851</sup> Siehe dazu: Abschnitt 6.1.6; Schütze et al., 1996, S. 345 f.; Schütze, 1996, S. 226; S. 233 ff.

Nach dieser zusammenfassenden (und damit zwangsweise verkürzenden) Darstellung einiger zentraler Ergebnisse der Untersuchung sollen nun, als konstruktives Element und Eingabe in den museumspädagogischen Diskurs, einige Überlegungen dazu angestellt werden, mittels welcher Maßnahmen Prozesse der Professionalisierung innerhalb der Museumspädagogik stärker gefördert werden könnten. Dazu gehört auch die Beschreibung, welche Effekte diese Maßnahmen bzw. die Steigerung von Professionalisierung mit sich bringen könnten. Die Überlegungen werden gegliedert in Fragen der Anstellung, der Aus- und Weiterbildung und der Forschung und Evaluation.

#### Anstellung:

- Hierzu kann kurzum angemerkt werden, dass die Zahl der Festanstellungen deutlich erhöht werden sollte. Festanstellungen führen zu Kontinuität und möglicherweise auch zu nachhaltigeren Arbeitsweisen innerhalb der Praxis. Das Modell der freien Mitarbeiter\*Innenschaft wird innerhalb der Institution Museum dazu missbraucht, museale Daueraufgaben möglichst ‚billig‘ (der Begriff ist bewusst gewählt) über deren partielle Ausgliederung erledigen zu lassen. Die Museen sollten sich diesbezüglich um anderweitige Beschäftigungsverhältnisse bemühen, welche einem Mehr an Beschäftigten Arbeitsbedingungen bietet, innerhalb welcher über die unmittelbare Leistungserbringung hinaus in Richtung Fundierung/Dokumentation museumspädagogischen Handelns gearbeitet werden kann

#### Aus- und Weiterbildung:

- Ergänzend zu den „Qualitätskriterien für Museen“ des DMB & BvMP (2008) stellt die Formulierung verpflichtender „Qualifikationskriterien“ für die Aufnahme einer museumspädagogischen Tätigkeit ein Desiderat dar. Die vom DMB, ICOM & ICTOP (2008) vorgelegten Empfehlungen für Museumsberufe stellen diesbezüglich zwar bereits einen ersten Schritt dar, sie sind allerdings lediglich Empfehlungen.<sup>852</sup> Eindeutigkeit bezüglich der Qualifikation wird bspw. produziert über die *verpflichtende* Vorgabe, bestimmte Inhalte (z. B. Forschungsmethoden, Vermittlungsmethoden, Erziehungs- und Kunstwissenschaften, Museologie etc.) im Rahmen einer bestimmten Summe von Credit Points nach ECTS<sup>853</sup> an Hochschulen oder Angeboten des BvMP und verbundener Organisationen absolviert zu haben bzw. äquivalente Leis-

<sup>852</sup> Museumspädagogische (bzw. Kunstvermittelnde) Mitarbeiter\*Innen werden dort unterteilt in „Leiter/in Vermittlung und Museumspädagogischer Dienst“ (DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 28) und „Vermittler/in“ (DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 29). Leiter\*Innen sollten über ein „[a]bgeschlossenes Hochschulstudium, Master, sowohl in einem sammlungsspezifischen Fach als auch in Museologie oder Pädagogik“ (DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 28; Anp.: J. B.) verfügen; Vermittler\*Innen über ein „[a]bgeschlossenes Hochschulstudium, Bachelor, in einem sammlungsspezifischen Fach und/oder in Pädagogik und Kommunikationswissenschaften“ (DMB, ICOM & ICTOP, 2008, S. 29; Anp.: J. B.).

<sup>853</sup> European Credit Transfer System.

tungen nachweisen zu können oder diese nach Aufnahme der Tätigkeit möglichst bald nachzuholen

- Damit verbunden: die Entwicklung einer möglichst einheitlichen Aus- bzw. Weiterbildungsprogrammatis für angehende und bereits praktisch tätige Museumspädagog\*Innen durch den BvMP sollte stärker vorangetrieben werden. Dazu sollten auch eine stärkere Kooperation mit der Hochschullandschaft stattfinden
- Der Entwurf einer bundesweiten Zertifizierung ‚Museumspädagog\*In anerkannt nach BvMP & DMB‘ o. ä. könnte sich ebenfalls positiv auf Professionalisierungsprozesse auswirken. Also die Etablierung eines leicht verständlichen, allgemein anerkannten, institutionalisierten Nachweises einer museumspädagogischen Basisqualifikation
- Die Selbstverpflichtung der Mitgliedsmuseen des DMB sich bezüglich der Auswahl des museumspädagogischen Personals an die entsprechenden (teils noch zu formulierenden bzw. zu präzisierenden) Empfehlungen/Standards des BvMP zu halten und die Ausbildung ihres Personals und der innerhalb der Einrichtung tätigen Personen tatsächlich zu forcieren. Diese Forderung schließt auch die freien Mitarbeiter\*Innen mit ein. Der Verweis auf die Scheinselbstständigkeit bzw. das exzessiv genutzte Konstrukt der freien Mitarbeiter\*Innenschaft wird gegenwärtig von den Museen missbraucht, um sich in Bezug auf die Qualifizierung des Personals aus der Verantwortung zu ziehen bzw. diese auszuhebeln
- Festangestellten Mitarbeiter\*Innen sollte zudem vermehrt Raum für individuelle Weiterqualifikation und auch Forschung geboten werden. Unter den gegenwärtigen teils prekären Bedingungen erscheint eine wirkliche Weiterentwicklung/weitere Professionalisierung der Museumspädagogik nur schwerlich möglich
- Über diese Maßnahmen soll bzw. kann das Level einer einheitlichen Qualifikation der Praktiker\*Innen und ein grundsätzlicher Anstoß individueller und kollektiver Professionalisierungsprozesse gestärkt werden
- Mittelfristige Folge dieser Maßnahmen könnte sein, dass es für Museen schwieriger wird, unter Aufrechterhaltung der gegenwärtigen Personalpolitik museumspädagogisches Personal zu finden und zu halten. Diese Eventualität darf allerdings kein Grund sein, etwaige Professionalisierungsprozesse weiterhin aus rein ökonomischen Gründen auszuklammern. Innerhalb der Organisationsstruktur der Museen muss nach Lösungen für diese Situation gesucht werden.

#### Evaluation und Forschung:

- Die Entwicklung und der Ausbau einer systematischen und standardmäßigen Evaluation museumspädagogischer Leistungen sollten forciert werden – auch durch die involvierten Berufsverbände mitsamt ihrer Weiterbildungsangebote. Die Folgerungen von Evaluation können sowohl in zukünftige Angebote für Besucher\*Innen

als auch in zukünftige museumspädagogische Qualifizierungsangebote eingeflochten werden

- Die Entwicklung und der Ausbau von Besucher\*Innen- und ‚Selbstbeforschung‘ (selbstreflexive Forschung) sollte ebenso einrichtungsübergreifend forciert werden: Hochschulen, welche sich mit museumspädagogischen Inhalten befassen bzw. diese vermitteln stehen hier in besonderer Verantwortung. Besucher\*Innenforschung ist zudem als eine museumspädagogische Aufgabe zu verstehen (nicht als ein gesondertes Arbeitsfeld) und sollte in diesem Kontext stärker von betriebswirtschaftlichen Aspekten getrennt werden. Selbstreflexive Forschung (bspw. die systematische Erkundung museumspädagogischer Praxis mit dem Fokus auf das museumspädagogische Handeln) sollte vorangetrieben werden. Mittels dieser Schritte könnte eine zunehmende theoretische Fundierung der Museumspädagogik einhergehen
- Über die Zunahme an Forschung könnte sich die Entwicklung einer stärkeren Fachkultur inklusive eines systematischen, wissenschaftlichen Austauschs ergeben
- Theoretische bzw. wissenschaftliche Fundierung kann von der Museumspädagogik langfristig genutzt werden, um ihre spezifischen Ansprüche (bspw. direkt innerhalb der Einrichtungen) besser argumentieren und wahrscheinlich auch progressiv umsetzen zu können.

Die bisher genannten Aspekte lassen sich ohne Einschränkung in die von Nittel beschriebenen Prozesse kollektiver und individueller Professionalisierung einordnen.<sup>854</sup> (Langfristiges) Ergebnis dieser Maßnahmen bzw. dieser Prozesse kann der Ausbau von Kompetenzen innerhalb der musealen Organisationsstruktur und auch eine insgesamt bessere Stellung der Museumspädagogik innerhalb der Institution Museum sein. Diese Entwicklungen lassen sich von der Museumspädagogik wiederum dazu nutzen, ihre Angebote qualitativ zu verbessern, eine breitere Palette von Angebotsformaten evtl. auch langfristig zu etablieren und darin eingeschlossen: die Formen der Zusammenarbeit mit dem Publikum zu erweitern. Die Angebote der verschiedenen von Mörsch (2009) zwar benannten aber innerhalb der Praxis teils kaum anzutreffenden Diskurse der Kunstvermittlung (etwa solche des transformativen Diskurses)<sup>855</sup> ließen sich so stärker mit bereits etablierten Angeboten vermischen. Anstelle einer primär reproduktiv orientierten Angebotspalette (wie sie sich innerhalb der

<sup>854</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 6.1.8; Abschnitt 19.2.4.

<sup>855</sup> Siehe dazu insbesondere: Abschnitt 10.2.1; Abschnitt 19.3.1.1.

Untersuchung gezeigt hat) könnte so eine dauerhafte Pluralität entstehen, womit eine Reform der Angebotsstruktur einhergeht und eine deutlichere Orientierung an den individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen der Besucher\*Innen des Museums erkennbar wird.

Auf die Darstellung der zentralen Ergebnisse der Untersuchung folgt jetzt, zum Abschluss des Kapitels, ein Resümee zum Verlauf des Forschungsprozesses insgesamt und zur Güte der währenddessen erlangten Erkenntnisse:

Das Vorgehen bzw. der gewählte Verlaufsweg der Bearbeitung der Forschungsfragestellung erscheinen nach wie vor als angemessen: Die Aufarbeitung der Theorie wurde einerseits dazu genutzt, eine theoretische Beantwortung der Forschungsfragestellung und damit: ein erstes Bild professionellen museumspädagogischen Handelns zu produzieren, andererseits wurde dadurch die empirische Phase vorbereitet. Die innerhalb dieser Phase angewandte Forschungsmethodik (inkl. der Samplekonstruktion) hat sich m. E. – resümierend – als geeignet erwiesen, die hier interessierenden Gegenständlichkeiten angemessen erkunden und nachvollziehbare Ergebnisse formulieren zu können. Soweit die allgemeinen Feststellungen.

Im Detail kann zum Vorgehen der Untersuchung Folgendes festgehalten werden:

- Das insgesamt als eklektizistisch aufzufassende Vorgehen während der theoretischen Aufarbeitung der Forschungsfragestellung hat bewirkt, dass diese mehrdimensional beantwortet werden konnte. Die dabei vollzogene Aufspaltung der Forschungsperspektive in unterschiedliche Variablen hat eine Erschließung des (professionellen) museumspädagogischen Handelns erlaubt, welche über die Anwendung eines (einzigen, bestimmten) theoretischen Konzepts auf einen bestimmten Gegenstand von Interesse deutlich hinausgeht – wodurch sich bspw. in Bezug auf die vorliegende Untersuchung ein besonders detailliertes Bild des hier fokussierten, gegenwärtigen, praktischen Handelns von Museumspädagog\*Innen innerhalb von Kunstmuseen vermittelt
- Ebenso hat die Anwendung mehrerer Variablen gezeigt, dass bestimmte Gegebenheiten (bspw. die teils als mangelhaft zu bezeichnende Ausstattung einiger Abteilungen) innerhalb der Museums-

pädagogik (der theoretischen wie praktischen) auch aus unterschiedlicher Perspektive auf (wirkliches) professionelles Handeln, pädagogisch kompetentes Handeln und Professionalisierungsprozesse problematische Auswirkungen haben

- Die(se) weiter oben im Abschnitt dargestellten Ergebnisse der Untersuchung erscheinen insgesamt teils relativ leicht zugänglich. Sie basieren (und das ist insbesondere innerhalb des museumspädagogischen Diskurses ihr Gewinn) auf einer systematischen, theoretischen wie empirischen Auseinandersetzung (und gehen mit ihrer Aussagekraft damit über subjektive Beschreibungen hinaus)
- Theorie und Praxis der Museumspädagogik erscheinen z. T. weit auseinander zu liegen:
- Innerhalb der museumspädagogischen Theorie respektive der Theorie der Kunstvermittlung (umfassender: des entsprechenden Diskurses) mag es noch weitere Ansätze der Kunstvermittlung bzw. zu einer (aus theoretischer Perspektive) professionell oder gar modern erscheinenden (museumspädagogischen) Arbeitsweise geben, welche in der vorliegenden Arbeit ggf. nicht während der theoretischen Aufarbeitung thematisiert wurden. Die Bildung eines in seiner Zusammensetzung hochwertigen Samples (bspw. in Bezug auf dessen Feldrepräsentanz) und die Erhebung empirischen Materials mittels der hier vollzogenen Interviewform haben allerdings gezeigt, dass diese auch von den Praktikerinnen nicht im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns thematisiert wurden (auch nicht auf Nachfrage). Entsprechende Ansätze/Entwürfe mögen damit existent sein; zumindest für die Praktikerinnen des hier konstruierten Samples spielen diese (im Kontext professionellen museumspädagogischen Handelns) jedoch keine Rolle. Sie kommen damit in der Praxis nicht an
- In diesem Licht erscheint auch die im fachlichen Diskurs der Museumspädagogik auszumachende (teils halbherzige) Einbindung möglichst unterschiedlicher Theoriefolien aus unterschiedlichen Disziplinen nicht zu Ergebnissen zu führen, mit welchen innerhalb der museumspädagogischen Praxis ‚etwas angefangen werden kann‘
- Die Zusammensetzung des Samples aus eindeutigen Informationsträgerinnen (in einem zudem breiten Spektrum (Alter, Berufserfahrung, Berufsbiographie usw.) lässt vermuten, dass die Reichweite der innerhalb der Untersuchung erlangten Erkenntnisse relativ hoch ist bzw. dass die Ergebnisse insgesamt valide sind. Im Vergleich zu anderen Möglichkeiten der Erkundung der Fragestellung wird dieser Umstand deutlich, wenn alternativ bspw. lediglich eine Einrichtung einbezogen oder nur eine bestimmte Gruppe von Praktikerinnen (bspw. Leitungskräfte) interviewt worden wären
- Anspruch und Wirklichkeit bzw. das ursprüngliche Forschungsinteresse und das Endergebnis des Forschungsprozesses sind miteinander vereinbar. M. E. wurden Ergebnisse erschlossen, welche die Forschungsfrage (und angrenzende Aspekte) beantworten

- Die Untersuchung stellt heraus, dass die gegenwärtige Museumspädagogik (bzw. um den alternativen Begriff zu nutzen: die Kunstvermittlung) stärker als ein pädagogisches Arbeitsfeld definiert und die entsprechenden Fachkompetenzen ausgebaut werden sollten
- Zudem sollte die Museumspädagogik (in Theorie und Praxis) offensiver als bisher für ihre fachlichen Belange eintreten
- Selbstreflexiv bleibt jedoch ebenso anzumerken, dass ich (als Forscher), der da für mehr Forschung und mehr Fundierung plädiert, ohne den Handlungsdruck der alltäglichen, museumspädagogischen Berufspraxis agieren kann. Für den Großteil der Museumspädagog\*Innen gilt dies nicht; sie sind vollends gebunden an die Erledigung alltäglicher Aufgaben und haben damit kaum Zeit, ihr eigenes Feld wissenschaftlich weiter zu fundieren. Auch dieser Aspekt wurde deutlich (und bereits weiter oben mit der Forderung von entsprechenden Gegenmaßnahmen bedacht)
- Dennoch erscheinen die im Feld Tätigen durchaus interessiert an derlei Forschung und auch Professionalisierungsprozessen. Die Praxis erschien sehr kooperativ, die Bereitschaft zur Unterstützung sehr hoch. Somit scheinen auch eher die organisationalen Rahmenbedingungen eine eigenständige Forschung zu verhindern als die Motivation der Praktiker\*Innen
- Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) hat sich als adäquates Instrument erwiesen, um die Erkenntnisse der theoretischen Aufarbeitung deduktiv auf das Interviewmaterial anzuwenden. Die interessierenden Informationen waren mehrheitlich manifest im Text enthalten und weniger latent, wodurch die Analysetiefe der angewandten Auswertungsmethodik nicht überstrapaziert wurde
- Auch aus Perspektive der allgemeinen Professionsforschung kann die Arbeit (insofern Museumspädagogik hier als exemplarischer Fall der Anwendung professionstheoretischer Forschung gefasst wird) mittels der Frage, wie Profession überhaupt erforscht werden kann, genutzt werden. So ist bspw. die forschungsmethodische Operationalisierung unterschiedlicher professionstheoretischer Konzepte – wie sie hier vorgenommen wurde – über den museumspädagogischen Kontext hinaus dazu geeignet, auch andere (pädagogische) Tätigkeitsfelder auf ihren Status als Profession oder etwaige professionelle Aspekte bzw. Momente hin zu untersuchen. Konstruktiv betrieben kann eine solche Forschung auch in anderen Feldern Zustände erfassen, beschreiben und mittels geeigneter Antwortmaßnahmen Professionalisierungsprozesse anstoßen.

## 21 Ausblick

»Entsetzt, angstgehetzt, floh ich aus jenem Zimmer, aus jenem Hause. Der Sturm toste noch mit voller Wut, als ich auf der Landstraße war und wieder zu mir selbst kam. Plötzlich schoß ein greller Schein über meinen Weg. Ich wandte mich zurück, um zu sehen, woher dieses sonderbare Aufglühen kommen könne, denn das Schloß lag tief im Schatten hinter mir. Der Glanz strahlte von dem blutrot untergehenden Vollmond her, der in diesem Augenblick mit wildem Leuchten den sonst kaum merklichen Riß beschien, der, wie ich bereits früher erzählte, im Zickzack das ganze Gebäude vom Dach bis zum Fundament hinunterlief. Während ich noch staunend hinblickte, erweiterte sich der Spalt mit jäher Schnelligkeit – ein heftiger Wirbelwind sprang plötzlich hoch, die volle Scheibe des Mondes überflutete auf einmal die ganze Landschaft mit blutiger Helle, mir schwindelte, als ich die mächtigen Mauern wanken und auseinanderbersten sah. Ein langes, verworrenes Getöse, wie von tausend Wasserstürzen, und der tiefe, dunkle Teich zu meinen Füßen schloß sich finster und schweigend über den Trümmern des Hauses Usher.«

Edgar Allan Poe: Der Untergang des Hauses Usher

Im Anschluss an die Darstellung der Untersuchungsergebnisse ergibt sich die Frage, wie es in Folge mit der Ergründung des Komplex ‚professionelles museumspädagogisches Handeln‘ weitergehen könnte.

Zu dessen weiterer Erschließung bietet sich methodisch bspw. an, in Folgeprojekten eine stärker fallbasierte Forschungsperspektive einzunehmen und insbesondere über fallrekonstruktive Ansätze (bspw. mittels Objektiver Hermeneutik) konkrete Ausdeutungen/Entwürfe eines professionellen museumspädagogischen Handelns zugänglich zu machen (und womöglich miteinander zu kontrastieren).

Ganz besonders hervorzuheben für einen inhaltlichen Ausblick in Sachen Anschlussforschung ist der, an mehreren Stellen der Untersuchung thematisierte, Umstand der hauptsächlichen Betätigung von Frauen im Handlungsfeld Museumspädagogik (so wie er sich auch im Sample widergespiegelt hat). Dieser Umstand bietet Möglichkeiten bzw.: zeigt Desiderata weiterer Forschung auf; bspw. in Richtung von Fragen bezüglich des Fortbestands geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung innerhalb der Organisationsstruktur der Institution Museum.<sup>856</sup>

<sup>856</sup> Zur Thematik und Folgen geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung (und der kategorischen Abwertung als ‚weiblich‘ konnotierter Tätigkeiten) für professionelles Handeln siehe u. a.: Böhnisch (2013); Ehrenspeck (2009); Wetterer (1993). In einem direkten Bezug auf die Kunstvermittlung siehe: Mörsch (2009, S. 14 ff.).

Die Relevanz dieser Richtung von Forschung wird nicht bloß durch die vorliegende Untersuchung und deren dementsprechenden Befunde deutlich. Auch die Beschlüsse der internationalen Fachtagung des ICOM-Symposiums ‚Inclusion and Gender Mainstreaming‘, veranstaltet im April 2013 in Kopenhagen, sprechen für die Dringlichkeit einer stärkeren Fokussierung gerade solcher (und angrenzender) Aspekte:

„The International Symposium on Inclusion and Gender Mainstreaming in Copenhagen as part of the Inclusive Museum Knowledge Community conference [...] expressed strong concerns about the inadequate engagement with gender and women’s issues in museums” (ICOM, 2013b; Ausl.: J. B.).

Als Folge dieser Besorgnis hat der ICOM u. a. die Forderung einer ausgeprägteren, genderorientierten Zusammenarbeit von Museen mit Besucher\*Innen und – ebenfalls – den im Museum beschäftigten Personen aufgestellt. Museen sollen zudem mit Programmen arbeiten, welche einerseits das Thema Gender und die Belange von Frauen stärker beachten. Andererseits sollen Museen diese Aspekte (und die Perspektiven von Frauen) bei der Realisierung neuer Ideen/Programme direkt berücksichtigen bzw. einbeziehen (vgl. ICOM, 2013b).

Eine qualifizierte Professionsforschung kann bzw. sollte dazu beitragen, diesbezügliche Forderungen des ICOM inhaltlich weiter zu erschließen und ergänzende Befunde zu liefern.

Die Ergebnisse solcher Forschungsarbeit tragen m. E. dazu bei, museumspädagogische Professionalisierungsprozesse insgesamt anzustoßen und nachhaltig aufrechtzuerhalten.

Ebenso relevant erscheint (im Kontext aller zukünftigen Forschungsprojekte im Feld) zudem, das Bestreben fortzuführen, die Museumspädagogik überhaupt weiter theoretisch zu fundieren. Insbesondere reflexive Forschungsansätze können dazu beitragen und sollten gefördert werden.

**Literatur- und Quellenangaben**

- Abels, H. (2007). *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Ackermann, F. & Seek, D. (1999). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit*. Hildesheim: Georg Olms.
- Ackermann, F., Ley, T., Machold, C. & Schrödter, M. (Hrsg.). (2012). *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Albrecht, G., Daheim, H. & Sack, F. (Hrsg.). (1973). *Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften*. Opladen: Westdeutscher.
- Arbeitskreis selbständiger Kultur-Institute (o. J.). Startseite des Arbeitskreises selbständiger Kultur-Institute. Online verfügbar unter: <http://www.aski.org/portal2/> [29.03.14].
- Arnold, R. (1997). Schlüsselqualifikationen – Ziele einer Evolutionären Berufspädagogik. In R. Arnold (Hrsg.), *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung* (S. 134-148). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. (Hrsg.). (1997). *Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. & Müller, H.-J (Hrsg.). (2006). *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Aumann, P. & Duerr, F. (2014). *Ausstellungen machen* (2. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Ayaß, R. & Bergmann, J. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baacke, D. (1973). *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller, S. (Hrsg.). (2009). *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller, S. (Hrsg.). (2011). *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit: Materialanalysen und kritische Kommentare*. Wiesbaden: VS.

- Behrens, H., Ciupke, P. & Reichlung, N. (2001). Lernsettings in Kultureinrichtungen. In R. Stang & A. Puhl (Hrsg.), *Bibliotheken und lebenslanges Lernen: Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen* (S. 159-184). Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/stang01\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/stang01_02.pdf) [29.03.14].
- Belz, H. & Siegrist, M. (1997). *Kursbuch Schlüsselqualifikationen: Ein Trainingsprogramm*. Freiburg i. Breisgau: Lambertus.
- Bennet, T. (1995). *The Birth of the Museum: History, theory, politics*. London: Routledge.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Böhle, F., Voß, G. & Wachtler, G. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS.
- Böhnisch, L. (2013). Men at work: Sozialpädagogische Professionalisierung und geschlechtshierarchische Arbeitsteilung. In M. Schilling, H. Gängler, I. Züchner & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis* (S. 135-142). Weinheim: Beltz: Juventa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Braun, J. (2008). *Straßenkunst als Medium: Ein nutzbares Ausdrucksmittel zur pädagogischen Hinführung des Betrachters zu einer Auseinandersetzung mit bildlichen Darstellungen? Über die Entwicklung einer neuen Methodik für die Soziale Arbeit*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit, Fachhochschule Oldenburg Ostfriesland Wilhelmshaven, Emden.
- Braun, J. (2009). Street-Art als eine Methode Sozialer Kulturarbeit: Ein Medium für Kunstesteiger? In *Unsere Jugend* (2009), H. 4, S. 167-176.
- Braun, J. (2010). *Schlüsselqualifikationen freier MitarbeiterInnen in der museumspädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Eine Untersuchung am Beispiel der Kunsthalle in Z-Stadt*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.
- Braun, J. (2011). *Schlüsselqualifikationen freier MitarbeiterInnen in der museumspädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Folien zum Vortrag auf der Fortbildung des Landesarbeitskreises Museumspädagogik Bayern in Würzburg am 6. Mai 2011.

- Breithaupt, J. (1990). Das Museum und seine Besucher. In M.-L. Schmeer-Sturm, J. Thinesse-Demel, K. Ulbricht & H. Vieregge (Hrsg.), *Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte* (S. 17-23). Baltmannsweiler: Burgverlag Schneider.
- Bröckermann, R. & Müller-Vorbrüggen, M. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bullinger, H.-J., Mytzek, R. & Zeller, B. (Hrsg.). (2004). *Soft Skills. Überfachliche Qualifikationen für betriebliche Arbeitsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesakademie für kulturelle Bildung (2014). *Programm: Qualifizierungsreihen und Zertifikate*. Online verfügbar unter: <http://www.bundesakademie.de/programm/qualifizierungsreihen-und-zertifikate> [29.03.14].
- Bundesakademie für kulturelle Bildung & Bundesverband Museumspädagogik (2013). *QuAM = Qualifizierung und Austausch für Museen* (Detailinformationen zum Jahresprogramm 2013). Online verfügbar unter: [http://www.bundesakademie.de/pdf/quam2013\\_detailinformationen.pdf](http://www.bundesakademie.de/pdf/quam2013_detailinformationen.pdf) [29.03.14].
- Bundesregierung (2007). *Der nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Verfügbar unter [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Archiv16/Artikel/2007/07/Anlage/2007-07-12-nationaler-integrationsplan.pdf?__blob=publicationFile) [29.03.14]
- Bundesverband Museumspädagogik (o. J.). *Die Satzung des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. - BVMP e.V.* Online verfügbar unter: <http://www.museumspaedagogik.org/wir-ueber-uns/satzung.html> [29.03.14].
- Bundesverband Museumspädagogik (2004). *Zum Bildungsauftrag der Museen: Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V.* Online verfügbar unter: [http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_4\\_KMK2004.PDF](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_4_KMK2004.PDF) [29.03.14].
- Chomsky, N. (1981): *Regeln und Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Christmann, G. B. (2006). Inhaltsanalyse. In R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 274-292). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Cloos, P. (2012). Professionsforschung und erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln: Zu den Chancen feldtheoretischer Zugänge. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.),

- Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 177-196). Wiesbaden: VS.
- Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 29-48). Opladen: Leske & Budrich.
- Comenius, J. A. (1698). *Orbis sensualium pictus: Ausgabe Noribergæ. Faksimilie von 1698*. Online verfügbar unter: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698/0202> [29.03.14].
- Commandeur, B. & Dennert, D. (Hrsg.). (2004). *Event zieht - Inhalt bindet: Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen*. Bielefeld: Transcript.
- Daheim, H. (1967). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Daheim, H. (1973). Professionalisierung. Begriff und einige latente Makrofunktionen. In G. Albrecht, H. Daheim & F. Sack (Hrsg.), *Soziologie: Sprache, Bezug zur Praxis, Verhältnis zu anderen Wissenschaften* (S. 232-249). Opladen: Westdeutscher.
- Dahm, J. (2005). *Schlüsselkompetenzen der Zukunft: Was im Berufsleben zählt*. München: Volk.
- Dauschek, A. (2011). Kollegiale Beratung als Qualitätsinstrument. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 89, S. 38-39.
- Dauskardt, M. (1988). *Kulturvermittlung durch Museen. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Schule und Museum an ausgewählten Museen in Niedersachsen unter besonderer Berücksichtigung von Kunstunterricht*. Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen genehmigte Dissertation. Göttingen: o. V.
- Demszky von der Hagen, A.-M. & Voß, G. G. (2010). Beruf und Profession. In F. Böhle, G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 751-804). Wiesbaden: VS.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.). (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. London: Sage.
- Detjen, J. (2005). Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen

soll die politische Bildung vermitteln? In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung* (S. 76-98). Wiesbaden: VS.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010). *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Online verfügbar unter: [http://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Service/Satzung/Ethikkodex\\_2010.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/Ordner-Redakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf) [29.03.14].

Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement (o. J.). *IPMA Competence Baseline (ICB)*. Online verfügbar unter: [http://www.gpm-ipma.de/qualifizierung\\_zertifizierung/ipma\\_4\\_1\\_q\\_lehrgaenge\\_fuer\\_projektmanager/ipma\\_competence\\_baseline\\_icb.html](http://www.gpm-ipma.de/qualifizierung_zertifizierung/ipma_4_1_q_lehrgaenge_fuer_projektmanager/ipma_competence_baseline_icb.html) [29.03.14].

Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement & Gessler, M. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzbasiertes Projektmanagement (PM3): Handbuch für die Projektarbeit, Qualifizierung und Zertifizierung auf Basis der IPMA Competence Baseline Version 3.0* (5. Aufl.). Nürnberg: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.). (1911). *Verhandlungen des Ersten Deutschen Soziologentages vom 19.-22. Oktober 1910 in Frankfurt a. M.* Tübingen: Mohr. Online verfügbar unter: <https://archive.org/stream/verhandlungendes01deutuoft#page/n9/mode/2up> [29.03.14].

Deutscher Museumsbund (o. J.). Internetseite des deutschen Museumsbundes > Das Museum > Themen > Museumspädagogik > Geschichte & Diskussion. Online verfügbar unter: [http://www.museumsbund.de/de/das\\_museum/themen/museumspaedagogik/geschichte\\_diskussion/](http://www.museumsbund.de/de/das_museum/themen/museumspaedagogik/geschichte_diskussion/) [29.03.14].

Deutscher Museumsbund (2010a). Memorandum zum Werkstattgespräch des Deutschen Museumsbundes zum Thema ‚Museum – Migration – Kultur – Integration‘. In *Bulletin des Deutschen Museumsbundes* (2010), Nr. 1, S. 4-5. Online verfügbar unter: [http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/bulletin/Bulletin\\_2010\\_1.pdf](http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/bulletin/Bulletin_2010_1.pdf) [29.03.14].

Deutscher Museumsbund (2010b). *Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*. Berlin: o. V.

Deutscher Museumsbund, Bund Deutscher Kunsterzieher & Bundesverband Museumspädagogik (o. J.). *Projektpartner: Gemeinsam für schule@museum*. Online verfügbar unter: <http://www.schule-museum.de/projektpartner/> [29.03.14].

Deutscher Museumsbund & Bundesverband Museumspädagogik (Hrsg.). (2008). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*. Berlin: Holzer.

- Deutscher Museumsbund & International Council of Museums Deutschland (Hrsg.). (2006). *Standards für Museen*. Kassel: o. V.
- Deutscher Museumsbund, International Council of Museums Deutschland & International Committee for the Training of Personnel (Hrsg.). (2008). *Museumsberufe – Eine europäische Empfehlung*. Berlin: o. V.
- Deutsche Nationalbibliothek (o. J.). Katalogeintrag der Deutschen Nationalbibliothek zu Kaspar Friedrich Jencquel. Online verfügbar unter: <http://d-nb.info/gnd/100219683> [29.03.14].
- Dewe, B. (2009). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.). *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 89-109). Wiesbaden: VS.
- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 107-118). Wiesbaden: VS.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). (Hrsg.). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich.
- Dittscheit-Bartolosch, R. (2004). Schätzen lernen: Kinder und Kunst im Museum. In S. Fett, Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen & Kongress Bilden mit Kunst (Hrsg.), *Bilden mit Kunst: Kongress "Bilden mit Kunst" ... 12. bis 14. Juni 2003 im Künstlerhaus in Hannover* (S. 217-225). Bielefeld: Transcript.
- Ehrenspeck, Y. (2009). Geschlechterdifferenz, Geschlechterpolarität und „Geistige Mütterlichkeit“ – systemtheoretisch beobachtet. In E. Glaser & S. Andresen (Hrsg.), *Disziplinengeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte* (S. 29-47). Opladen: Barbara Budrich.
- Ehrenspeck, Y. (2010). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 155-169). Wiesbaden: VS.
- Ehrenspeck, Y., Geimer, A. & Lepa, S. (2008). Inhaltsanalyse. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 351-356). Wiesbaden: VS.
- Eisner, E. W. & Dobbs, S. M. (1986). The mission of museum education. In *The Museum Studies Journal* 2. Jg. (1986), H. 3, S. 10-15.

- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Ewert, F. (2008). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Reflexionen*. Wiesbaden: VS+Univ. Verlag.
- Faltin, G. & Herz, O. (Hrsg.). (1974). *Berufsforschung und Hochschuldidaktik I: Sondierung des Problems*. Hamburg: o. V.
- Flad, C., Schneider, S. & Treptow, R. (2008). *Handlungskompetenz in der Jugendhilfe: Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften*. Wiesbaden: VS+Univ. Verlag.
- Flick, U. (2009a). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2009b). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2009a). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2009b). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fliedl, G. (1996). Woher kommen die Museumspädagogen? Einige Anmerkungen zum Strukturwandel musealer Öffentlichkeit. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (1996), H. 44, S. 4-7.
- Flügel, K. (2009). *Einführung in die Museologie* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Freymann, T. v. (1988). Was ist und wozu dient Museumspädagogik? In T. v. Freymann & A. Grünewald-Steiger (Hrsg.), *Am Beispiel erklärt: Aufgaben und Wege der Museumspädagogik* (S. 7-38). Hildesheim: Georg Olms.
- Freymann, T. v. (2004). Was ist und wozu dient Museumspädagogik? In T. v. Freymann & A. Grünewald-Steiger (Hrsg.), *Am Beispiel erklärt: Aufgaben und Wege der Museumspädagogik* (2. Aufl., S. 7-38). Hildesheim: Georg Olms.
- Freymann, T. v. & Grünewald-Steiger, A. (Hrsg.). (1988). *Am Beispiel erklärt: Aufgaben und Wege der Museumspädagogik*. Hildesheim: Georg Olms.

- Freymann, T. v. & Grünewald-Steiger, A. (Hrsg.). (2004). *Am Beispiel erklärt: Aufgaben und Wege der Museumspädagogik* (2. Aufl.). Hildesheim: Georg Olms.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 437-455). Weinheim: Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Fromm, M. (2010). Bildung im Museum? In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik: Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag* (S. 361-377). Wiesbaden: VS.
- Früh, W. (1991). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (3. Aufl.). München: Ölschläger.
- Fuhs, B. (2007). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Garz, D. (2010). Objektive Hermeneutik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 249-262). Weinheim: Juventa.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.). (2010). *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik: Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag*. Wiesbaden: VS.
- Gesser, S. & Kraft, H. (2006). *Anschauen Vergleichen Ausprobieren: Historisches Lernen in Kinder- und Jugendmuseen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Gessler, M. (2008). Das Kompetenzmodell. In R. Bröckermann & M. Müller-Vorbrüggen (Hrsg.), *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (2. Aufl., S. 43-62). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gessler, M. (2012). Grundannahmen eines kompetenzbasierten Projektmanagements. In Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement & M. Gessler (Hrsg.), *Kompetenzbasiertes Projektmanagement (PM3): Handbuch für die Projektarbeit, Qualifizierung und Zertifizierung auf Basis der IPMA Competence Baseline Version 3.0* (5. Aufl., S. 7-25). Nürnberg: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement. Online verfügbar unter: <http://www.fb12.uni->

bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/berufsbildung/Gessler\_PM3\_Grundannahmen\_5.pdf [29.03.14].

- Giesecke, H. (1996a). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (5. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (1996b). Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 391-403). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (2013). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gisbertz, J. (2004). *Grundwissen Kunstdidaktik: Primarstufe*. Donauwörth: Auer.
- Glaser, E. & Andresen, S. (Hrsg.). *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Gordon, I. J. (Hrsg.). (1965). *Human Development: Readings in research*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Graf, B. & Noschka-Roos, A. (2009). Stichwort: Lernen im Museum. Oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12. Jg. (2009), H. 1, S. 7-27.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Grote, A. (1975). Museen als Bildungsstätten. In W. Klauswitz (Hrsg.), *Museumspädagogik: Museen als Bildungsstätten* (S. 31-62). Frankfurt a. M.: Deutscher Museumsbund.
- Günter, B. (1997). Museum und Publikum: Wieviel und welche Form der Besucherorientierung benötigen Museen heute? In Landschaftsverband Rheinland, Rheinisches Archiv- und Museumsamt (Hrsg.), *Das besucherorientierte Museum* (S. 11-18). Köln: Rheinland-Verlag. [Quelle konnte nicht eingesehen werden].
- Hamburger, F. (2003). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Heiligenmann, U. (1986). *Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Bereichen: Eine systematische Untersuchung am Beispiel der Museumspädagogik*. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät I (Philosophie, Geschichte und Sozialwissenschaften) der Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg.
- Heiner, M. (2007). *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten*. München: Reinhardt.
- Helsper, W. (2004). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In *Zeitschrift für Pädagogik* 50. Jg. (2004), H. 3, S. 303-308.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Wenzel, H. (Hrsg.). (1996). *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herbart, J. F. (1885). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Leipzig: Siegismund & Volkening. Online verfügbar unter: <https://archive.org/stream/allgemeinepdago00richgoog#page/n0/mode/2up> [29.03.14].
- Hermanns, H. (2009). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 360-368). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hess, U. (1999). *Kunsterfahrung an Originalen: Eine kunstpädagogische Aufgabe für Schule und Museum*. Weimar: VDG.
- Hesse, H. A. (1968). *Berufe im Wandel: Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Hilgers, W. (2004). Zum Stand der Diskussion um die Ausbildung von Museumspädagogen. In T. v. Freyermann & A. Grünwald-Steiger (Hrsg.), *Am Beispiel erklärt: Aufgaben und Wege der Museumspädagogik* (2. Aufl., S. 51-59). Hildesheim: Georg Olms.
- Hitzler, T. & Eberle, T. S. (2009). Phänomenologische Lebensweltanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 109-118). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hochschule für bildende Künste Saar (2012). *Modulhandbuch Bachelor-, Diplom- und Masterstudiengänge*. Online verfügbar unter: [http://www.hbksaar.de/fileadmin/hbk/download/pdf/Modulare\\_Studiengaenge/gemeinsames\\_modulhandbuch2012.pdf](http://www.hbksaar.de/fileadmin/hbk/download/pdf/Modulare_Studiengaenge/gemeinsames_modulhandbuch2012.pdf) [29.03.14].
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (o. J.). *Studieninfos Bachelor- und Masterstudiengänge Museumskunde*. Online verfügbar unter: <https://www.htw-berlin.de/fileadmin/HTW/Zentral>

/DE/HTW/ZHV3\_Studierendenservice/ Studienberatung/Studieninfos/ Museumskunde\_BM.pdf [29.03.14].

- Hof, C. (2003). Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 25-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Honolka, H. (Hrsg.). (2003). *Schlüsselqualifikationen: Das Plus eines universitären Studiums. Informationen für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*. München: LMU.
- Hopf, C. (2009). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hossain, S. (2009). Das kann ja lustig werden! Kunstvermittlung auf der documenta 12. In C. Mörsch & Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.), *Kunstvermittlung II: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 81-95). Zürich: Diaphanes.
- Hülst, D. (2010). Grounded Theory. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 281-300). Weinheim: Juventa.
- Institut für Museumsforschung-Staatliche Museen zu Berlin (Hrsg.). (2008). Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2007. *Materialien aus dem Institut für Museumsforschung* (2008), H. 62. Berlin. Online verfügbar unter: <http://museum.zib.de/ifm/mat62.pdf> [29.03.14].
- International Council of Museums (2004). *Ethische Richtlinien für Museen von ICOM* (Fassung von 2004). Online verfügbar unter: [http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom\\_ethische\\_richtlinien\\_d\\_2010.pdf](http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf) [29.03.14].
- International Council of Museums (2006). *ICOM Code of Ethics for Museums*. Online verfügbar unter: [http://www.icom-oesterreich.at/shop/data/container/Code\\_of\\_ethics/code2006\\_eng.pdf](http://www.icom-oesterreich.at/shop/data/container/Code_of_ethics/code2006_eng.pdf) [29.03.14].
- International Council of Museums (2007). *ICOM Statutes* (Approved in Vienna (Austria) August 24, 2007). Online verfügbar unter: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Statuts/statutes\\_eng.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/statutes_eng.pdf) [29.03.14].

- International Council of Museums (2013a). *ICOM Code of Ethics for Museums*. Online verfügbar unter: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Codes/code\\_ethics2013\\_eng.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code_ethics2013_eng.pdf) [29.03.14].
- International Council of Museums (2013b). *28th General Assembly of ICOM. Rio de Janeiro, Brazil, 2013*. Online verfügbar unter: <http://icom.museum/the-governance/general-assembly/resolutions-adopted-by-icom-general-assemblies-1946-to-date/rio-de-janeiro-2013/> [13.12.14].
- International Council of Museums (2014a). *Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946)*. Online verfügbar unter: [http://archives.icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html) [29.03.14].
- International Council of Museums (2014b). *Museum Definition*. Online verfügbar unter: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> [29.03.14].
- International Council of Museums-Deutschland (2010). *Der internationale Museumsrat ICOM*. Online verfügbar unter: <http://www.icom-deutschland.de/ueber-uns-internationaler-museumsrat.php> [29.03.14].
- International Project Management Association (2006). *IPMA Competence Baseline Version 3.0*. Nijkerk: IPMA. Online verfügbar unter: <http://www.p-m-a.at/ICB-pm-baseline-und-pm-basic-syllabus/View-category.html> [29.03.14].
- Jürgensen, F. (1998). *Zwischen-Werke*. Vortrag zur Jahrestagung des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V. am 14.11.1998 in der Universität Lüneburg, unveröffentlichtes Manuskript. [Quelle konnte nicht eingesehen werden].
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 30-70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kiefer, J. (2011). Vermittlung. In V. Lewinski-Reuter & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 363-368). Wiesbaden: VS.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Klausewitz, W. (Hrsg.). (1975). *Museumspädagogik: Museen als Bildungsstätten*. Frankfurt a. M.: Deutscher Museumsbund.

- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kloft, C., Didi, H. J., Fay, E. & Vogt, H. (1995). Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. In W. Reisse (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen und Prüfungen – psychologisch gesehen*. Bielefeld: Bertelsmann. [Quelle konnte nicht eingesehen werden].
- Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS.
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz: Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In Kurtz, T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 237-255). Wiesbaden: Springer.
- König, E. & Bentler, A. (2010). Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 173-182). Weinheim: Juventa.
- Koller, H.-C. (2008). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2009). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Krall, H., Mikula, E. & Jansche, W. (Hrsg.). (2008). *Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich*. Wiesbaden: VS.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002a). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7-16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). (2002b). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraus, B. (2010). *Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft*. Online verfügbar unter: <http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/lebensweltorientierung.pdf> [29.03.14].
- Krogh Loser, F. (1996). *Museumspädagogik mit Erwachsenen in der Schweiz*. Bern: Peter Lang.

- Kron, F. (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen: Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kultusministerkonferenz (1963). *Grundsätze zur Förderung der Öffentlichkeitsarbeit in den staatlichen Museen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.02.1963).
- Kultusministerkonferenz (1969). *Empfehlung zum Bildungsauftrag der Museen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.07.1969). Online verfügbar unter: [http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/kmk/19690703\\_Empf.pdf](http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/kmk/19690703_Empf.pdf) [29.03.14].
- Kunz-Ott, H. (Hrsg.). (2005). *Museum und Schule: Wege zu einer erfolgreichen Partnerschaft*. München: Deutscher Kunstverlag.
- Kunz-Ott, H. (2011). Qualitätvolle Vermittlungsarbeit im Museum: Kriterien, Kompetenzen und Konzepte. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 89, S. 4-9.
- Kunz-Ott, H., Kudorfer, S. & Weber, T. (Hrsg.). (2009). *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse Vermittlungsformen Praxisbeispiele*. Bielefeld: Transcript.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kurtz, T. (2002). *Berufssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Kurtz, T. (2010). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 7-25). Wiesbaden: VS.
- Kurtz, T. & Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2010). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Landschaftsverband Rheinland, Rheinisches Archiv- und Museumsamt (Hrsg.). (1997). *Das besucherorientierte Museum*. Köln: Rheinland-Verlag. [Quelle konnte nicht eingesehen werden].
- Lange, B. (2005). Imagination aus der Sicht von Schulkindern. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (S.37-62). Weinheim: Beltz.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 515-526). Weinheim: Juventa.
- Leenen, R., Groß, A. & Grosch, H. (2008). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2. Aufl., S. 101-123). Wiesbaden: VS.
- Leiprecht, R. (2002). Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In *IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit* (2002), H. 3, S. 87-91.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lepenies, A. (2003). *Wissen vermitteln im Museum*. Köln: Böhlau.
- Leßmann, S. (2011). „Freiwillige Leistung“ – Standards oder bundesweite Kampagnen? In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 91, S. 28-30.
- Lewalter, D. (2009). Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. In H. Kunz-Ott, S. Kudorfer & T. Weber (Hrsg.), *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse Vermittlungsformen Praxisbeispiele* (S. 45-56). Bielefeld: Transcript.
- Lewinski-Reuter, V. & Lüddemann, S. (Hrsg.). (2011). *Glossar Kulturmanagement*. Wiesbaden: VS.
- Lichtwark, A. (1900). *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken – Nach Versuchen mit einer Schulklasse* (3. Auflage). Dresden: Gerhard Kühtmann. Online verfügbar unter: <http://www.archive.org/stream/bungeninderbetr00hambgoog#page/n6/mode/2up> [29.03.14].
- Lichtwark, A. (1917a). *Eine Auswahl aus seinen Schriften. I. Band*. Berlin: Bruno Cassirer.
- Lichtwark, A. (1917b). *Eine Auswahl aus seinen Schriften. II. Band*. Ber-

lin: Bruno Cassirer.

- Lückerath, V. (1993). *Angebotsgestaltung bei Kunstmuseen im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Markterfolg*. Dissertation, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, St. Gallen.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdeutscher.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982a). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982b). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaß, K. (2006). *Positionspapier Museumspädagogik: Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e. V.* Online verfügbar unter: [http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_2PositionspapierMuseumspaed06.pdf](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_2PositionspapierMuseumspaed06.pdf) [29.03.14].
- Männle, I. (2009). Erziehungswissenschaftliche Praktika als (ungenutzte) Professionalisierungsressource. In W. Seitter (Hrsg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 149-170). Wiesbaden: VS.
- Mandel, B. (2002). *Lust auf Kultur: Karrierewege in das Berufsfeld der Kulturvermittlung*. Nürnberg: Bildung und Wissen.
- Marx, C. (2011). Mehr Theorie! Überlegungen zur Praxis von Bildung und Vermittlung in Museen. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 91, S. 22-24.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 323-333). Weinheim: Juventa.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

- Meinefeld, W. (2009). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 265-275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS.
- Mertens, D. (1974a). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7. Jg. (1974), H. 1, S. 36-43. Online verfügbar unter: [http://doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf) [29.03.14].
- Mertens, D. (1974b). Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: G. Faltin & O. Herz (Hrsg.), *Berufsforschung und Hochschuldidaktik I: Sondierung des Problems* (S. 204-230). Hamburg: o. V.
- Mertens, D. (1977). Schlüsselqualifikationen. In H. Siebert (Hrsg.), *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung* (S. 99-121). Braunschweig: Westermann.
- Merz, H. G. (2002). R2D2 – C3PO – Der Exot oder: Wie gestalte ich eine Ausstellung? Einige subjektive Bemerkungen. In Institut für Museumskunde-Staatliche Museen zu Berlin (Hrsg.), *Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde: Museumspädagogik in technischen Museen: Dokumentation des 2. Symposiums 1. bis 2. Oktober 2000 in Mannheim, 24*, S. 18-24. Online verfügbar unter: <http://www.smb.museum/ifm/dokumente/mitteilungen/MIT024.pdf> [10.09.12].
- Meuser, M. (2005). Professionelles Handeln ohne Profession? Eine Begriffskonstruktion. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 253-264). Wiesbaden: VS.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Mörsch, C. (2009). Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12: Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In C. Mörsch & Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.), *Kunstvermittlung II: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 9-34). Zürich: Diaphanes.
- Mörsch, C. (2011). *Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung: Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien*. Online verfügbar unter:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60325/kunstvermittlung?p=all> [29.03.14].

- Mörsch, C. & Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.). (2009). *Kunstvermittlung II: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zürich: Diaphanes.
- Morse, J. M. (1998). Designing Funded Qualitative Research. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (S. 56-85). London: Sage.
- Mührel, E. (Hrsg.). (2006). *Quo vadis Soziale Arbeit? Auf dem Wege zu grundlegenden Orientierungen*. Essen: Die Blaue Eule.
- Neickelius, C. F. (1727). *Museographia, oder: Anleitung zum rechten Begriff und nützlicher Auslegung der Museorum oder Raritäten-Kammern*. Leipzig. Online verfügbar unter: [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10051211\\_00009.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10051211_00009.html) [29.03.14].
- Nettke, T. (2011). Weniger Museumspädagogik und mehr Vermittlung im Museum? Ein Kommentar zur Erstarkung der Vermittlungsaufgabe des Museums. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 91, S. 16-19.
- Nieke, W. (2002). Kompetenz. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz* (S. 13-28). Opladen: Leske & Budrich.
- Niemeyer, C. (2005). *Klassiker der Sozialpädagogik: Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Nikles, B. W. (2008). *Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. München: Reinhardt.
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? „Gekonnte Beruflichkeit“ in der Erwachsenenbildung im Medium narrativer Interviews mit Zeitzeugen. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schwappe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253-286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. & Seitter, W. (Hrsg.). (2003). *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Noschka-Roos, A. (1994). *Besucherforschung und Didaktik: Ein museumspädagogisches Plädoyer*. Opladen: Leske & Budrich.
- Noschka-Roos, A. (2011). Neue Herausforderungen durch Besucherori-

entierung: Vier Fragen an Annette Noschka-Roos zur Zukunft der Museumspädagogik. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 91, S. 20-21.

Nünning, V. (Hrsg.). (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.

Nuissl, E., Paatsch, U. & Schulze, C. (1987). *Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen*. Heidelberg: AfeB Taschenbücher Weiterbildung.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Oevermann, U. (1997). Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu Andreas Wernet (Verf.), *Professioneller Habitus im Recht: Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern* (S. 9-19). Berlin: Sigma.

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Otto, C. (1999). *Zum Stand einer erwachsenenorientierten Bildungsarbeit in Kunstmuseen in Deutschland. Geschichte und Theorie – Gegenwart und Praxis*. Dissertation, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

Otto, H.-U., Rauschenbach, T. & Vogel, P. (Hrsg.). (2002). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*: Opladen: Leske & Budrich.

Parmentier, M. (2005). Die Kunst und das Museum: Stationen eines didaktischen Dilemmas. In *Zeitschrift für Pädagogik* 51. Jg. (2005), H. 6, S. 756-773.

Parmentier, M. (2009). Der Einbruch der Bildungsidee in die Sammlungsgeschichte. Auf der Suche nach den Ursprüngen des Modernen Museums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12. Jg. (2009), H. 1, S. 45-63.

Parsons, T. (1964a). The Professions and Social Structure. In T. Parsons (Hrsg.), *Essays in Sociological Theory* (S. 34-49). New York: The Free Press.

- Parsons, T. (Hrsg.). (1964b). *Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1968). Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In D. Rüschemeyer (Hrsg.), *Talcott Parsons: Beiträge zur soziologischen Theorie* (2. Aufl.; S. 160-179). Neuwied: Luchterhand.
- Parsons, T. & Platt, G. M. (1990). *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3. Aufl.). London: Sage.
- Peez, G. (1999). Kunst an der Grenze zur Pädagogik. In: *BDK-Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e. V.* (1999), H. 3, S. 12-16. Online verfügbar unter: <http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaed/download/grenze.pdf> [10.09.12].
- Peez, G. (2008). *Einführung in die Kunstpädagogik* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Peschel-Wacha, C., & Richter Kovarik, K. (2011). Die Generation 60+ bis 80+ als Zielgruppe von Kulturvermittlungsprozessen. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 89, S. 44-47.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität: Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske & Budrich.
- Pfadenhauer, M. (Hrsg.). (2005). *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS.
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 149-172). Wiesbaden: VS.
- Pfadenhauer, M. & Sander, T. (2010). Professionssoziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 361-378). Wiesbaden: VS.
- Pfeiffer-Poensgen, I. (2009). Zum Bildungsauftrag der Museen. In H. Kunz-Ott, S. Kudorfer & T. Weber (Hrsg.), *Kulturelle Bildung im Museum: Aneignungsprozesse Vermittlungsformen Praxisbeispiele* (S. 25-31). Bielefeld: Transcript.

- Poe, E. A. (1971). Der Untergang des Hauses Usher. In Wilhelm Heyne Verlag (Hrsg.), *Edgar Allan Poe: Geschichten des Grauens I* (S. 15-34) München: Wilhelm Heyne.
- Pörksen, H. (Hrsg.). (2011). *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS.
- Pongratz, L. A., Reichenbach, R. & Wimmer, M. (Hrsg.). (2007). *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Online verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf> [29.03.14].
- Raithel, J, Dollinger, B. Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Reichenbach, R. (2007). Soft Skills: Destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In L. A. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 64-81). Online verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf> [29.03.14].
- Reisse, W. (Hrsg.). (1995). *Schlüsselqualifikationen und Prüfungen – psychologisch gesehen*. Bielefeld: Bertelsmann. [Quelle konnte nicht eingesehen werden].
- Riemann, G. (2009). Der Beitrag interaktionistischer Fallanalysen professionellen Handelns zur sozialwissenschaftlichen Fundierung und Selbstkritik der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 287-305). Wiesbaden: VS.
- Rollig, S. & Sturm, E. (Hrsg.). (2002). *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*. Wien: Turia & Kant.
- Rombach, J. (2007). *Trendsetter oder Traditionshüter? Die Zukunft der Museen*. Hamburg: Lit.
- Rost, F. (2012). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium* (7. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Roth, E. (1993a). Allgemeine Forschungsstrategien. In E. Roth (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Methoden* (3. Aufl., S. 88-106). München: R. Oldenbourg.
- Roth, E. (Hrsg.). (1993b). *Sozialwissenschaftliche Methoden* (3. Aufl.). München: R. Oldenbourg.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und*

*Bestimmung*. Hannover: Hermann Schroedel.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Hermann Schroedel.

Rüschemeyer, D. (Hrsg.). (1968). *Talcott Parsons: Beiträge zur soziologischen Theorie* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.

Salomon, A. (1926). *Soziale Diagnose*. Berlin: Carl Heymann.

Sander, U., Gross, F. v. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS.

Sauter, B. (1994). *Museum und Bildung: Eine historisch-systematische Untersuchung zu Formen der Überlieferung und der Identitätsfindung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schaub, H. & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. München: Dtv.

Schemm, J. v. (1996). Kunst für alle. Zum Wirken der Kunsthallendirektoren Fritz Wichert und Gustav Friedrich Hartlaub in Mannheim 1911 bis 1933. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (1996), H. 44, S. 19-22.

Schilling, M., Gängler, H., Züchner, I. & Thole, W. (Hrsg.). (2013). *Soziale Arbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Schmeer-Sturm, M.-L., Thinesse-Demel, J., Ulbricht, K. & Viereggen, H. (1990). (Hrsg.). *Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte*. Baltmannsweiler: Burgverlag Schneider.

Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2* (S. 835-864). Wiesbaden: VS.

Schütz, A. (1993): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt: Band I*. Neuwied: Luchterhand.

Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Fel-*

*dern* (S.132-170). Opladen: Leske & Budrich.

- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxie des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F., Bräu, K., Liermann, H., Prokopp, K., Speth, M. & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven* (S. 333-377). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Seitter, W. (Hrsg.). (2009). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Shelley, M. W. (1963). *Frankenstein oder Der moderne Prometheus*. München: Heyne.
- Shelley, M. W. (2012). *Frankenstein oder Der moderne Prometheus* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Siebert, H. (Hrsg.). (1977). *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Siebert, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Siebert, H. (2006). Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (3. Aufl., S. 31-38). Baltmannsweiler: Schneider.
- Spickernagel, E. & Walbe, B. (Hrsg.). (1976). *Das Museum: Lernort contra Musentempel*. Gießen: Anabas.
- Spiegel, H. v. (2008). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stang, R. & Puhl, A. (Hrsg.). (2001). *Bibliotheken und lebenslanges Lernen: Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen*. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/stang01\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/stang01_02.pdf) [29.03.14].
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Stender-Monhemius, K. (2006). *Schlüsselqualifikationen: Zielplanung, Zeitmanagement, Kommunikation, Kreativität*. München: Dtv.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2006). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. *Systemmagazin: Online-Journal für systemische Entwicklungen*. Online verfügbar unter: <http://www.systemmagazin.de/serendipity/index.php?/archives/185-Professionen-in-einer-funktional-differenzierten-Gesellschaft.html> [29.03.14].
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (Neuaufgabe). Bielefeld: Transcript.
- Sturm, E. (2002). Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung. In S. Rollig & E. Sturm (Hrsg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum* (S. 198-211). Wien: Turia & Kant.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Theuermann, A. (2008). Kompetenzentwicklung in der Praxisbegleitung und Supervision. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching: Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 183-194). Wiesbaden: VS.
- Thiersch, H. (1978). Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 8. Jg. (1978), H. 1, S. 6-25.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Tripps, M. (1990). Was ist Museumspädagogik? In M.-L. Schmeer-Sturm, J. Thinesse-Demel, K. Ulbricht & H. Vieregge (Hrsg.), *Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte* (S. 3-5). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tripps, M. (1994). Museumspädagogik - Definition und Sinn. In H. Vieregge, M.-L. Schmeer-Sturm, J. Thinesse-Demel & K. Ulbricht (Hrsg.), *Museumspädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum. Band 1: Grundlagen – Museumstypen – Museologie* (S. 38-41). Baltmannsweiler: Schneider.

- Truschkat, I. (2010). Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (S. 69-84). Wiesbaden: VS.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tyradellis, D. (2014). *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern können*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Uelsberg, (2011). Ein Museum für alle? In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 91, S. 8-10.
- Vieregg, H. (1990). Meilensteine in der Entwicklung der Museumspädagogik. In M.-L. Schmeer-Sturm, J. Thinesse-Demel, K. Ulbricht & H. Vieregg (Hrsg.), *Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte* (S. 6-16). Baltmannsweiler: Schneider.
- Vieregg, H. K. (2006). *Museumswissenschaften: Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Vieregg, H. K. (2008a). *Geschichte des Museums: Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink.
- Vieregg, H. (2008b). Vom Stellenwert des Museums. In A. Vogt, A. Krüze & D. Schulz (Hrsg.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen: Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik* (S. 135-153). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Vieregg, H., Schmeer-Sturm, M.-L., Thinesse-Demel, J. & Ulbricht, K. (Hrsg.). (1994). *Museumspädagogik in neuer Sicht: Erwachsenenbildung im Museum. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vogt, A. (2008). Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen. In A. Vogt, A. Krüze & D. Schulz (Hrsg.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen: Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik* (S. 19-81). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (Hrsg.). (2008). *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen: Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Waidacher, F. (2005). *Museologie – knapp gefasst*. Wien: Böhlau.
- Weber, M. (1911). Geschäftsbericht. In Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.), *Verhandlungen des Ersten Deutschen Soziologentages vom 19.-22. Oktober 1910 in Frankfurt a. M.* (S. 39-62).

Tübingen: Mohr. Online verfügbar unter: <https://archive.org/stream/verhandlungendes01deutuoft#page/n9/mode/2up> [29.03.14].

- Weber, M. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Studienausgabe: Erster Halbband. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Weinert, F. E. (2002a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002b). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weiß, G. (2011). Was Museumspädagogen können müssen: Über Gegenwart und Perspektiven eines Berufsspektrums. In *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell* (2011), H. 91, S. 11-15.
- Wernet, A. (1997). *Professioneller Habitus im Recht: Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern*. Berlin: Sigma.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Weschenfelder, K. & Zacharias, W. (1981). *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf: Schwann.
- Wetterer, A. (1993). *Professionalisierung und Geschlechterhierarchie: Vom kollektiven Frauenausschluß zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten*. Kassel: Jenior & Preßler.
- Whale, J. (Regie). (1931). *Frankenstein*. U. S. A.: Universal Pictures. – Spielfilm.
- White, R. W. (1965). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In I. J. Gordon (Hrsg.), *Human Development: Readings in research* (S.10-23). Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Wieczorek, W., Hummel, C., Schötter, U., Güleç, A. & Parzefall, S. (2009a). Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution: Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12. In W. Wieczorek, C. Hummel, U. Schötter, A. Güleç, & S. Parzefall (Hrsg.), *Kunstvermittlung I: Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution: Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12* (S. 9-13) Zürich: Diaphanes.

- Wieczorek, W., Hummel, C., Schötker, U., Güleç, A. & Parzefall, S. (Hrsg.). (2009b). *Kunstvermittlung I: Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution: Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12*. Zürich: Diaphanes.
- Wienand, K. (2009). Was darf ich denn überhaupt noch sagen? Überlegungen zu einer nicht normierenden und nicht rassifizierenden Kunstvermittlungspraxis. In C. Mörsch & Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hrsg.), *Kunstvermittlung II: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 125-143). Zürich: Diaphanes.
- Wilhelm Heyne Verlag (Hrsg.). (1971). *Edgar Allan Poe: Geschichten des Grauens I*. München: Wilhelm Heyne.
- Willems, H. (Hrsg.). (2008). *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2*. Wiesbaden: VS.
- Wittgens, L. (2005). Besucherorientierung und Besucherbindung in Museen: Eine empirische Untersuchung am Fallbeispiel der Akademie der Staatlichen Museen zu Berlin. In Institut für Museumskunde-Staatliche Museen zu Berlin (Hrsg.), *Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumskunde*, 33. Verfügbar unter: [http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut\\_fuer\\_Museumsforschung/Mitteilungen/MIT033.pdf](http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Mitteilungen/MIT033.pdf) [29.03.14].
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung* (Online Zeitschrift) 1. Jg. (2000), H. 1, Artikel 22. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [29.03.14].
- Wolff, S. (2009). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 334-349). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zacharias, W. (2001). *Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.

---

**Anhang**

<b>A-1:</b> Beispiele für konkrete Kompetenzen nach Erpenbeck & Heyse ..	548
<b>A-2:</b> Schematische Darstellung: Museumspädagogik als Praxisfeld und Wissenschaft .....	548
<b>A-3:</b> Auszug Stellungnahme des BvMp zum Bildungsauftrag der Museen .....	550
<b>A-4:</b> Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Bildungsauftrag der Museen .....	551
<b>A-5:</b> Qualitätskriterien für Museen: Qualifiziertes Personal .....	552
<b>A-6:</b> Anschreiben an die involvierten Einrichtungen.....	553
<b>A-7:</b> Erklärung .....	556

**A-1: Beispiele für konkrete Kompetenzen nach Erpenbeck & Heyse**

<p>Methodenkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analytisches Denken, konzeptionelle Fähigkeiten, strukturierendes Denken, Zusammenhänge und Wechselwirkungen erkennen, ganzheitliches Denkvermögen, Gefühl für künftige Entwicklungen, Kreativität und Innovationsfähigkeit</li> </ul>
<p>Fachkompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeinwissen, Fachwissen, Organisatorische Fähigkeiten, Betriebswirtschaftliche Fähigkeiten, EDV-Wissen, Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Markt-know-how, Sprachkenntnisse, unternehmerisches Denken und Handeln</li> </ul>
<p>Sozial-kommunikative Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsbereitschaft, partnerzentrierte Interaktion, Konsensfähigkeit, Verständnisbereitschaft</li> </ul>
<p>Personale Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereitschaft zur Selbstentwicklung, Selbstreflexionsbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft, Offenheit, Risikobereitschaft, Belastbarkeit, Glaubwürdigkeit, Emotionalität, Flexibilität</li> </ul>
<p>Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Tatkraft, Belastbarkeit, Optimismus, Beharrlichkeit, Mobilität, Initiative</li> </ul>

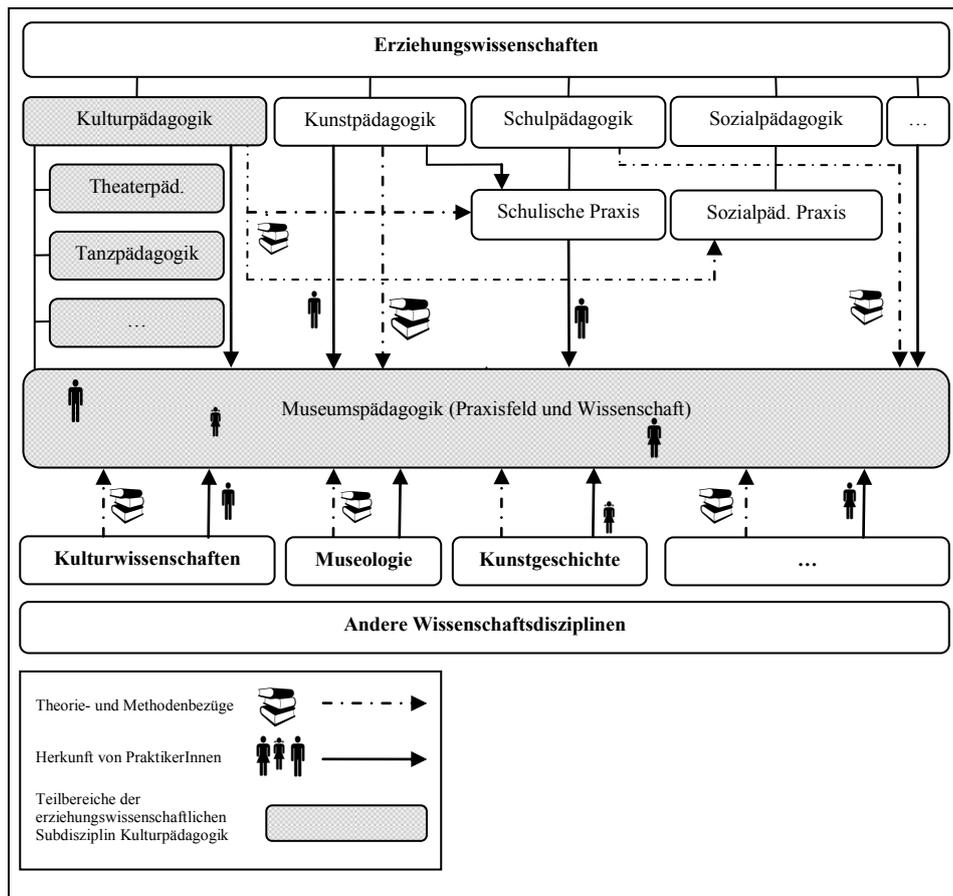
(Als Liste zu finden bei: Erpenbeck & Heyse, 2007, S. 161)

**A-2: Schematische Darstellung: Museumspädagogik als Praxisfeld und Wissenschaft**

Das weiter unten abgebildete Schema wurde während der ersten Bearbeitung der Frage einer disziplinären Verortungsmöglichkeit der Museumspädagogik von mir erstellt<sup>857</sup> und folgt der von Zacharias (2001) vorgenommenen Untergliederung der Kulturpädagogik in diverse Teilbereiche, wovon einer die Museumspädagogik ist. Hinter der Erstellung des Schemas stand die Absicht, methodische und theoretische Bezüge sowie die disziplinäre Herkunft von museumspädagogischen Praktiker\*Innen beispielhaft abzubilden. Zusätzlich wurden auch einige weitere (aber: längst nicht alle) inter- und teildisziplinäre Methoden-, Theorien- und Praktiker\*Innenbezüge im museumspädagogischen Feld dargestellt, so etwa, wie sie in der einschlägigen Literatur thematisiert (bspw. bei Peez, 2008; DMB & BvMP, 2008) oder bereits innerhalb der Praxis vorgefunden

<sup>857</sup> Siehe dazu: Braun, 2010, S. 17 ff.

wurden, bspw. das Wirken von Kunstpädagog\*Innen innerhalb der schulischen Praxis oder die Verwendung von kulturpädagogischen Methoden, wie sie mitunter auch innerhalb der sozialpädagogischen Praxis vorkommt. Das Schema erhebt allerdings und ausdrücklich keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Abgeschlossenheit; fraglos sind weitere Bezüge der genannten Formen (Theorien, Methoden, Praktiker\*Innen) existent und innerhalb der Praxis anzutreffen (vgl. Braun, 2010, S. 19).



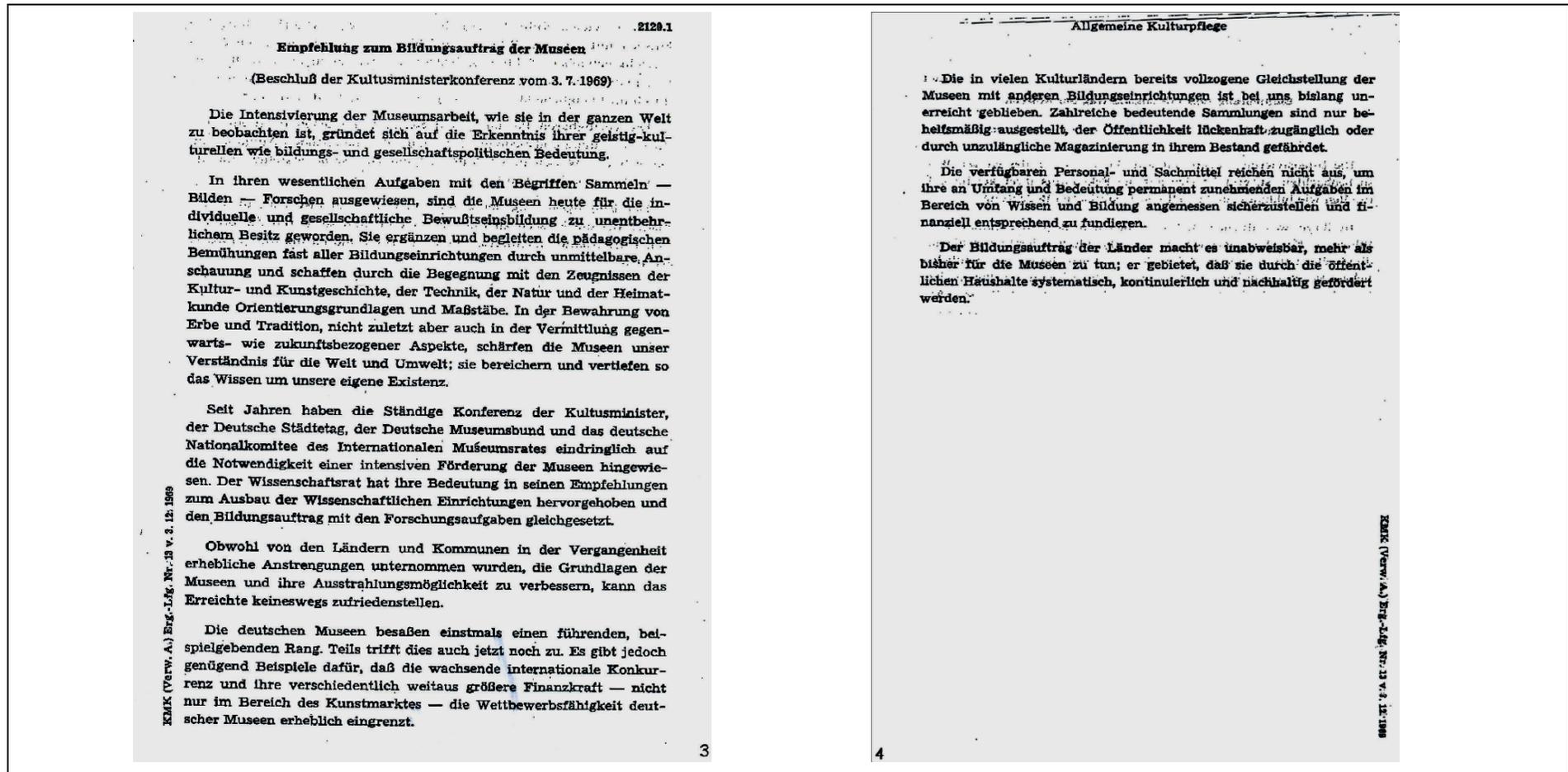
Museumspädagogik als Praxisfeld und Wissenschaft (übernommen aus: Braun, 2010, S. 19)

### **A-3: Auszug Stellungnahme des BvMp zum Bildungsauftrag der Museen**

„Die unmittelbare Begegnung mit originalen Zeugnissen im Museum schafft Orientierungsgrundlagen und Maßstäbe der Bewahrung von Erbe und Tradition, aber auch der Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft. Museen vermitteln ästhetische Werte, eröffnen den Zugang zu vergangenen Epochen und zu fremden Kulturen, schärfen unseren Blick auf unsere Welt und Umwelt und regen zu sinnvoller Freizeitgestaltung an. Damit sind Museen Orte lebenslangen Lernens für Jung und Alt, die hier sowohl spezielles Wissen wie allgemeine sog. Schlüsselqualifikationen erwerben können. Dieser Bildungsprozess wirkt nachhaltig, weil im Museum Erfahrungen gesammelt werden, die ganzheitlich eingebunden, selbst nachvollziehbar, sinnlich erlebbar und somit als Lernprozess stärker motiviert sind – umso mehr als Museen auch Orte des Erlebens, der Freizeit und der interkulturellen Begegnung sind“

(BvMp, 2004, S. 1 f.; Herv. i. Orig. fett)

## A-4: Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Bildungsauftrag der Museen



(Kultusministerkonferenz, 1969, S. 3 f.; Quelle ebenfalls abgebildet in: Braun, 2010, S. 133)

## A-5: Qualitätskriterien für Museen: Qualifiziertes Personal

### V. Qualifiziertes Personal

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

#### Ausbildung

Zu den *formalen Voraussetzungen* einer hauptberuflichen Fachkraft im musealen Bildungs- und Vermittlungsbereich gehört ein akademischer Abschluss in einem fachwissenschaftlichen, kommunikationswissenschaftlichen, museologischen oder erziehungswissenschaftlichen Fach.

Das *Fachwissen* rekurriert je nach Art des Museums auf natur- oder technikgeschichtliche, geistes-, oder kulturwissenschaftliche Fächer. Die *museologischen Kenntnisse* beziehen sich auf die Institution Museum, deren vielfältige Aufgaben, Sparten, Organisationsstrukturen und Träger. Basiswissen in *Allgemeiner Pädagogik*, die Kenntnis verschiedener Lerntheorien und die Beherrschung fachdidaktischer Methoden sind grundlegend für die direkte Arbeit mit den Besuchern/innen.

#### Spezifische Qualifikationen

Kenntnisse der *Besucherkforschung* sind die Grundlage für zielgruppengerechte und besucherorientierte Bildungs- und Vermittlungsangebote.

Sprache ist ein wichtiges Medium in der Museumspädagogik. Rhetorische Fähigkeiten zählen deshalb ebenso zur notwendigen *kommunikativen Kompetenz* wie nonverbale Kommunikation. Durch *Medienkompetenz* wird den Anforderungen der zeitgemäßen Präsentation und Vermittlung im Museum entsprochen.

Im Berufsfeld der musealen Bildungs- und Vermittlungsarbeit sind sowohl hauptamtliche als auch freiberufliche oder ehrenamtliche Mitarbeiter/innen tätig. Kenntnisse des *Personalmanagements* sind daher für Museumspädagogen/innen mit Leitungsfunktion erforderlich. Hierbei gilt es, neben der Anleitung der Mitarbeiter/innen auch für deren Aus- und Weiterbildung Sorge zu tragen.

Grundwissen im *Projektmanagement* ist für die erfolgreiche Konzeption, Organisation, Koordination und Realisation umfangreicher Vermittlungsangebote unerlässlich.

Zu den *persönlichen Voraussetzungen* zählen soziale Schlüsselkompetenzen sowie Selbstbewusstsein im Umgang mit Besuchern/innen, Kollegen/innen sowie Kooperationspartnern. Kritikfähigkeit und die Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, sind weitere notwendige Persönlichkeitsmerkmale. Die vielschichtigen Aufgaben lassen sich zudem nur durch ein hohes Maß an *Begeisterungsfähigkeit und Engagement* bewerkstelligen. Die Praxis der Vermittlungsarbeit erfordert eine flexible Arbeitszeitgestaltung inklusive am Abend und am Wochenende.

Viele der notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse können auch berufsbegleitend erworben werden, die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung muss vorhanden sein.

#### Checkliste „Qualifiziertes Personal“:

- akademischer Abschluss
- sammlungsbezogene Fachkenntnisse
- museologische Kenntnisse
- pädagogische Kompetenz
- interkulturelle Kompetenz
- Kenntnisse fachdidaktischer Methoden
- verbale Kommunikationsfähigkeit
- nonverbale Kommunikationsfähigkeit
- Medienkompetenz
- organisatorische Fähigkeiten
- Kenntnisse des Projektmanagements
- Kenntnisse des Personalmanagements
- Führungskompetenz bei Leitung einer Abteilung und Koordinierung von freien Mitarbeiter/innen
- Teamfähigkeit
- Begeisterungsfähigkeit, Engagement
- Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung
- ...

## A-6: Anschreiben an die involvierten Einrichtungen



CARL VON OSSIETZKY UNIVERSITÄT OLDENBURG · 26111 OLDENBURG

Anschrift der Einrichtung

**Betreff: Teilnahme Ihrer Einrichtung an der Untersuchung ‚Pädagogik im Museum: Professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus der Perspektive von PraktikerInnen‘<sup>858</sup>**

Sehr geehrte Frau ...

nach unserem Telefonat am ... möchte ich mich bei Ihnen zunächst sehr herzlich für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der von mir im Rahmen meiner Promotion durchgeführten Untersuchung bedanken. Mit dieser unterstützen Sie nicht nur meine Forschungsarbeit, sondern Sie und Ihre Einrichtung leisten damit einen wichtigen Beitrag für die museumspädagogische Theorieentwicklung. Die laufende Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, das in der museumspädagogischen Praxis je unterschiedliche Verständnis professionellen museumspädagogischen Handelns zu rekonstruieren, zu typisieren und erstmals dem museumspädagogischen Fachdiskurs zugänglich zu machen. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen die unterschiedlichen individuellen Theorien und Ansichten von PraktikerInnen, welche innerhalb des Museums pädagogisch tätig sind. Folgende Fragen rücken innerhalb der Untersuchung deshalb in den Mittelpunkt:

**Welches Handeln wird von MuseumspädagogInnen während ihres Berufsalltags als professionell erachtet? Und: Gibt es bestimmte Faktoren (etwa Alter, Generationszugehörigkeit, Geschlecht usw.) oder spezifische Orientierungspunkte (bspw. biographische Erfahrungen, Ausbildung, Studium, fachlich-disziplinäre Herkunft, Praktika, Berufserfahrung, Fort- und Weiterbildung sowie Hintergrundtheorien und Praxiserfahrungen), welche auf diese Ansichten Einfluss nehmen?**

In der zweiten Hälfte des Januar bzw. Anfang Februar 2013 würde ich deshalb gerne zu dieser Thematik innerhalb Ihrer Einrichtung ein bis drei offene Inter-

<sup>858</sup> Der Titel der Untersuchung hat sich im weiteren Verlauf ihrer Durchführung verändert.

views mit Ihnen und/oder einigen der bei Ihnen beschäftigten Personen führen, welche museumspädagogisch tätig sind. Jedes Interview dauert höchstens ca. 45-60 Minuten.

Rückschlüsse Dritter auf Ihre Institution und die beteiligten InterviewpartnerInnen sind ausgeschlossen, da innerhalb der Studie eine vollständige Anonymisierung stattfindet.

Ich möchte Sie also darum bitten,

- zu klären, welche/r von Ihren MitarbeiterInnen an einem solchen Interview teilnehmen könnte. Falls mehrere Personen in Betracht kommen, wäre eine möglichst große Differenz zwischen den InterviewpartnerInnen in Bezug auf Geschlecht, Alter etc. ideal.
- die Bereitschaft dieser MitarbeiterInnen zur Teilnahme zu erfragen (dazu bitte ich auch darum, jeweils eine der beigefügten Einverständniserklärungen auszufüllen).

Wie bei unserem Telefonat am ... besprochen, melde ich mich Anfang Januar telefonisch erneut bei Ihnen, um eine Terminabsprache vorzunehmen und für die weitere Vorbereitung die Kontaktdaten der InterviewpartnerInnen zu erfragen.

Selbstverständlich möchte ich natürlich auch Ihre Interessen bei der Untersuchung mit berücksichtigen und frage deshalb an, ob es Ihrerseits bezogen auf die von Ihnen geleitete Institution bestimmte Anliegen oder Interessen gibt, welche ich im Kontext der Untersuchung berücksichtigen kann mit dem Ziel einer entsprechenden Information und Rückmeldung an Sie. Bei eventuellen zwischenzeitlichen Rückfragen kontaktieren Sie mich jederzeit gern per Mail, telefonisch an der Uni Oldenburg oder unter meiner Mobilfunknummer.

Ich bedanke mich nochmals herzlich für Ihre Unterstützung und verbleibe mit freundlichen Grüßen.

Jan Braun

Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften/Institut für Pädagogik  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
D-26111 Oldenburg  
Raum: A4-4-418  
Tel.: 0441/798-4970  
E-Mail: jan.braun@uni-oldenburg.de



### **Einverständniserklärung**

Hiermit erkläre ich mein Einverständnis zur Durchführung eines Interviews im Rahmen der Untersuchung:

**„Pädagogik im Museum: Professionelles museumspädagogisches Handeln in Kunstmuseen aus der Perspektive von PraktikerInnen“** von Jan Braun/Institut für Pädagogik/C. v. O. Universität Oldenburg.

Meine Teilnahme an dem Interview ist freiwillig. Vereinbarungen zum Schutz meiner Daten:

- Das Interview wird zur späteren Auswertung per Tonaufnahme aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Zugang zu der Tonaufnahme haben nur der Interviewer und direkt an der Untersuchung beteiligte MitarbeiterInnen des Interviewers. Eine Weitergabe der Tonaufnahme an nicht beteiligte Personen ist ausgeschlossen.
- Nach Abschluss der Untersuchung wird die Tonaufnahme vernichtet.
- Die im Kontext des Interviews erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich in anonymisierter Form und zu Forschungszwecken verwendet. In späteren wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Namen und Ortsangaben soweit erforderlich unkenntlich gemacht.

---

(Ort, Datum und Unterschrift der Interviewpartner)

Kontaktdaten des Interviewers:

Jan Braun  
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften/Institut für Pädagogik  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
D-26111 Oldenburg  
Raum: A4-4-418  
Tel.: 0441/798-4970  
Mobil: ...  
E-Mail: jan.braun@uni-oldenburg.de

### **A-7: Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Dissertation selbstständig verfasst und den Inhalt der Dissertation nicht bereits für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel von mir benutzt.

Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Oldenburg, den

Jan Braun

