

# STUDIEN ZUR MATERIELLEN KULTUR

Nora Spielvogel

Begreifen – Erfassen – Durchsteigen. Über die Produktion von Körperwissen in Kindermuseen

**BAND [ 11 ]**

Carl von Ossietzky

Universität Oldenburg

## Studien zur Materiellen Kultur preprints

Veröffentlichungen des *Instituts für Materielle Kultur* erscheinen in folgenden Reihen:

*Studien zur Materiellen Kultur preprints* (nur online) stellen die Ergebnisse von Lehrprojekten oder sehr gute Abschlussarbeiten zur Diskussion. Die Redaktion erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den BetreuerInnen der jeweiligen Arbeiten.

*Studien zur Materiellen Kultur* untersuchen Dinge des Alltags, ihre Beschaffenheit, Herstellungsweise, Nutzung, Verbreitung, Präsentation (z.B. im Museum) und Bedeutung als Vergegenständlichungen gesellschaftlicher Prozesse und Lebensformen und Machtverhältnisse. Sie verbinden Sachkulturforschung und Modetheorie mit Ansätzen der Cultural Studies und der Kulturanalyse. In dieser Reihe werden ausgewählte, durch einen Beirat begutachtete Beiträge der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Vorgesehen sind Tagungsbände und Ergebnisse aus Forschungsprojekten im Wechsel mit Arbeiten von NachwuchswissenschaftlerInnen, ergänzt durch Einzelstudien etablierter KollegInnen und Gastbeiträge.

*Studien zur Materiellen Kultur KATALOGE* präsentieren Ausstellungsprojekte, die von studentischen Teams erarbeitet sein können.

Herausgeberin

Karen Ellwanger für das Institut für Materielle Kultur

Nora Spielvogel

Begreifen - Erfassen - Durchsteigen.  
Über die Produktion von Körperwissen in Kindermuseen

## Impressum

Studien zur Materiellen Kultur *preprints*

Herausgeberin: Karen Ellwanger für das Institut für Materielle Kultur

Redaktion: Stefanie Mallon

[www.materiellekultur.uni-oldenburg.de](http://www.materiellekultur.uni-oldenburg.de)

Copyright bei Nora Spielvogel & dem Institut für Materielle Kultur

„Begreifen – Erfassen - Durchsteigen. Über die Produktion von Körperwissen in Kindermuseen“  
Oldenburg, 2014

Coverfotografie: Nora Spielvogel – „Riechsäulen im Dresdner Kindermuseum“

Verlag: Institut für Materielle Kultur

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 26111

E-Mail: [materiellekultur@uni-oldenburg.de](mailto:materiellekultur@uni-oldenburg.de)

Internet: [www.studien-zur-materiellen-kultur.de](http://www.studien-zur-materiellen-kultur.de)

ISBN 978-3-943652-10-9

## Inhalt

1.	Einleitung	4	6.2	Zentrale Ergebnisse	29
A	Theoretischer Teil	6	6.2.1	Kategorien medialer Vermittlung	29
2.	Kindermuseen – wozu?	6	6.2.2	Kategorien personaler Vermittlung	39
2.1	Entwicklung	6	6.2.3	Kategorien externer Einflüsse	46
2.2	Definition, Aufgaben und Ziele	7	C	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	49
2.3	Vermittlungsmethoden und Objekteinsatz	9	7.	Verknüpfung theoretischer und empirischer Ergebnisse – Empfehlungen für die Praxis	49
3.	„Körperwissen“ – Wissen des Körpers	13	8.	Reflexion des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses	54
4.	„Körperwissen“ und Kindermuseen – Ein Zwischenresümee	17	9.	Resümee und Ausblick	56 3
B	Empirischer Teil	18		Literaturverzeichnis und Bildnachweis	58
5.	Methodisches Vorgehen	18		Literatur	58
5.1	Forschungsfragen und Methodenwahl	18		Bildnachweis	60
	Stationäre Beobachtungen an Objektinstallationen	18			
	Beobachtung von Vermittlungsaktionen	19			
	„Experteninterviews“	20			
5.2	Analyseverfahren „Grounded Theory“	21			
6.	Qualitative Erhebungen	23			
6.1	Forschungsfelder: Dresdner Kinder-Museum und MachMitMuseum miraculum	23			
	Dresdner Kinder-Museum	23			
	MachMitMuseum miraculum	26			

## 1. Einleitung

„Kinder nehmen die Welt anders wahr als Erwachsene. [...] Ihr Weltwahrnehmungshandwerkszeug ist ihr Körper, mit allen Sinnen, mit aller je eigenen Unmittelbarkeit und Reaktion. Insofern ist der Körper im Kindermuseum die Instanz, die das Zentrum der Lernwelten bildet, in der »der Körper einen wesentlichen Anteil an der Erkenntnis [...] hat«“ (Leonard 2012, S. 30, mit Bezug auf Korff 2005, S. 105).

Kinder als eigenständige, ernst zu nehmende Zielgruppe mit eigenen Bedürfnissen wahrzunehmen, hat in der Entwicklung der deutschen Museumslandschaft bisher keine lange Tradition. Erst seit etwa 20 Jahren kommt es in immer mehr deutschen Städten zu Gründungen von Kindermuseen, jedoch geht die Entwicklung eher schleppend voran. Im Gegensatz dazu existieren in den USA bereits seit über 100 Jahren Children's Museums, die mit außergewöhnlichen Methoden und hohen Besucher\_innenzahlen einen enormen Erfolg verbuchen können (vgl. König 2012, S. 245).

Ein Grund für die bisherige Unterschätzung der Relevanz von Kindermuseen liegt womöglich in der mangelnden Legitimation dieser Einrichtungen. Es scheint fraglich, inwiefern der Begriff ‚Kindermuseum‘ tatsächlich gerechtfertigt ist, denn die Aufgaben und das Selbstverständnis von Kindermuseen unterscheiden sich von denjenigen klassischer<sup>1</sup> Museumstypen. Fest steht jedoch, dass eine essentielle Funktion der

---

<sup>1</sup> Mit ‚klassischen Museen‘ sind im Folgenden vorrangig Spartenmuseen gemeint, die sich einem/mehreren Fachbereich/en zuordnen lassen (zum Beispiel Historische Museen, Kunstmuseen, Naturkundemuseen, Technikmuseen und so weiter) und die die grundlegenden Aufgaben eines Museums (Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen, Vermitteln) erfüllen.

Kindermuseen in der Konzeption und Bereitstellung eines Bildungsangebotes für Kinder liegt. Dem Aufgabenbereich der Vermittlung kommt somit eine hohe Bedeutung zu. Allerdings werden in Kindermuseen andere Zugänge und Methoden gewählt als in herkömmlichen Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise Schulen. Vorrangig wird hierbei auf eine ganzheitliche Bildung gezielt, die nicht nur kognitive Prozesse beinhaltet, sondern auch auf die Sinneswahrnehmung und den Einsatz des eigenen Körpers fokussiert.

In den letzten Jahren sind verstärkt Veröffentlichungen erschienen, die sich mit der Entwicklung von Kindermuseen auseinandersetzen. Zum Teil lassen sich auch Konzeptvorschläge, Praxisbeispiele und seltener auch Methodenvorschläge finden. Wenig erforscht scheint jedoch die tatsächliche Praxis zu sein.

„In Deutschland fallen die Kindermuseen sowohl aus dem kulturpädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen als auch aus dem kulturwissenschaftlichen Diskurs heraus. Es existieren weder valide Daten, die Auskunft über Methoden und deren Besuchergewinne gäben. Noch gibt es welche, an denen sich Methoden überprüfen und verändern ließen, die auch der Qualifizierung eines Arbeitsfeldes, des Kuratierens von Ausstellungen für Kinder, zugute kämen“ (Leonard 2012, S. 27). 4

Demzufolge existieren kaum empirische Erhebungen bezüglich des Lernverhaltens von Besucher\_innen in Kindermuseen. Die Frage, wie in Kindermuseen mit Hilfe des eigenen Körpers Wissen produziert wird, bleibt weitestgehend unbeantwortet. Eine Ausnahme bildet die Veröffentlichung „Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum“ (vgl. Harrasser u. a. 2011). Die Autor\_innen und Mitglieder des empirischen Forschungsprojekts „Science with all Senses – Gender and Science with all Making“ gehen in mehreren Aufsätzen der Frage nach, wie Körper

und Geschlecht im (Kinder-)Museum erzeugt werden. Verstärkt werden die Kategorien ‚Geschlecht‘, ‚Klasse‘ und ‚Ethnizität‘ auf ihre Bedeutung im Prozess der Wissensaneignung herausgestellt. Dabei werden Relationen zwischen Besucher\_innen, Objekten und Vermittlung beschrieben und analysiert. Was hingegen fehlt und zugleich den Anspruch der vorliegenden Arbeit darstellt, sind konkrete Empfehlungen und Anregungen für eine praktische Umsetzung zur Förderung von ‚Körperwissen‘ in zukünftigen Konzepten für Kindermuseen (vgl. ebd., S. 267).

Nachdem im ersten Teil der vorliegenden Arbeit, auf Grundlage der sehr umfangreich vorhandenen Sekundärliteratur, knapp wiedergegeben wird, wie sich Kindermuseen entwickelt haben, was ihre Aufgaben sind und wodurch sie sich von anderen Museen abgrenzen, setzt sich das dritte Kapitel mit dem Begriff des ‚Körperwissens‘ auseinander. In Bezug auf museale Kontexte fand der Begriff in der Literatur bisher kaum Verwendung, allerdings in vielen anderen Bereichen, wie der Soziologie, der Philosophie, der Pädagogik oder den Sportwissenschaften. Für eine Definition des Begriffs werden im dritten Kapitel die relevantesten Theorien zusammengefasst vorgestellt.

Dieser erste, theoretische Teil der Arbeit stellt die Basis dar, um in Teil B mit Hilfe von empirischen Erhebungen der eigentlichen Fragestellung nachzugehen: Inwiefern wird in deutschen Kindermuseen die Produktion von ‚Körperwissen‘ ermöglicht? Um dieser Frage näher zu kommen, wird zunächst durch die Erhebung von empirischen Daten untersucht, wie das Aneignen von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen beeinflusst wird – einerseits durch die Ausstellung selbst (Objektinstallationen), andererseits durch die Interaktion mit Vermittler\_innen. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse soll dann geschlussfolgert werden, wie eine Ausstellung für Kinder konzipiert sein sollte, damit die Produktion von ‚Körperwissen‘ gefördert wird. Ziel der Arbeit ist es, Empfehlungen und Anregungen zu entwickeln, die für

zukünftige Konzeptionen von Ausstellungs- und Vermittlungskonzepten in Kindermuseen, die den Anspruch verfolgen, die Produktion von ‚Körperwissen‘ zu ermöglichen, genutzt werden können.

Ausgangspunkt für die empirische Forschung ist das Dresdner Kindermuseum, welches dem Deutschen Hygiene-Museum angegliedert ist. Während eines zweimonatigen Praktikums<sup>2</sup> hatte ich dort die Möglichkeit, erste Beobachtungen durchzuführen, Methoden zu testen und sinnvolle Vorlagen für Beobachtungsbögen und Interviewleitfäden zu erstellen. Auch der Zugang zum Museum der zweiten Forschungsphase, dem MachMitMuseum miraculum in Aurich, ist kein völlig externer, da ich an der Konzeption der aktuellen Ausstellung „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“ mitgewirkt habe.

Dieser persönliche Bezug zu den Museen erleichterte den Zugang in das Forschungsfeld ungemein. Zugleich bringt es Nachteile mit sich, in eine empirisch zu untersuchende Institution involviert zu sein. Das Bewahren 5 eines ‚objektiven‘ Blicks wird durch die persönliche Verbundenheit zur Ausstellung oder zu den Mitarbeiter\_innen erschwert und es bedarf einer ständigen, kritischen Selbstreflexion der eigenen Position, um – in Teil C – eine aussagekräftige Analyse und Bewertung der erhobenen Daten durchführen zu können.

---

2 Das Praktikum fand im Zeitraum vom 02.05.-28.06.2013 statt.

## A Theoretischer Teil

### 2. Kindermuseen – wozu?

#### 2.1 Entwicklung

Um der Frage nachgehen zu können, was der Auslöser für die Entstehung von Kindermuseen in Deutschland war, ist es notwendig, einen kurzen Einblick in die Entwicklung dieses Museumstyps in den USA zu geben. Vorreiter der in Deutschland noch recht jungen Kindermuseen waren die Children's Museums in den USA. 1899 wurde in New York das weltweit erste Kindermuseum, das Brooklyn Children's Museum, gegründet. Willy Goodyear, der Direktor der Kunstsammlung Brooklyn Institute of Art and Science, war maßgeblich an der Gründung beteiligt.

„Aufbereitung und Präsentation der Sammlung im traditionellen Museum schienen ihm zu komplex und zu wenig ansprechend für Kinder, stattdessen nahm er das Rezeptionsverhalten und den Wissensstand von Kindern als Ausgangspunkt für seine Ausstellungskonzeptionen“ (König 2012, S. 245).

Die Themen des Brooklyn Children's Museum unterschieden sich kaum von denen der Kunstsammlung, allerdings wurden sie didaktisch vollkommen anders aufgearbeitet, so die Kulturwissenschaftlerin und Leiterin der Kinder-Akademie Fulda, Gabriele König. Beispielsweise habe man auf eine niedrige Hängung der Bilder geachtet und sich bei dem Schreiben von Ausstellungstexten am Sprachschatz von Kindern orientiert. Die Motivation zur Gründung von Kindermuseen in den USA sei vor allem dem Anliegen

entsprungen, Kindern und Jugendlichen einen außerschulischen Bildungsort zu bieten (vgl. König 1999, S. 88-90). Der Fokus der amerikanischen Kindermuseen bezüglich der Aufgaben eines Museums liegt demzufolge nicht so sehr auf der Präsentation einer Sammlung, sondern vielmehr auf einer Vermittlung, die den Bedürfnissen der angestrebten Zielgruppe entspricht. König verweist in ihrer Dissertation darauf, dass diese Herangehensweise, vor allem im Brooklyn Children's Museum, erheblich zur Identitätsförderung der Kinder- und Jugendlichen in diesem Stadtteil beitrage. Den Kindern werde die Option aktiver Mitarbeit bei der Schaffung eines Ortes geboten, an dem individuelles Lernen und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur möglich wird (vgl. ebd., S. 93). Diese explizite Besucherorientierung wurde im Verlauf der nächsten Jahre zum Aushängeschild amerikanischer Children's Museums. König beschreibt, der enorme Erfolg des Brooklyn Children's Museum – über 28.000 Gäste in den ersten sieben Monaten – habe zahlreiche weitere Museumsgründungen in den USA zur Folge gehabt (Boston 1913, Detroit 1917, Indianapolis 1925; vgl. ebd., S. 88). Der Association of Children's Museums zufolge existieren mittlerweile über 300 Kindermuseen in den USA (vgl. Association of Children's Museums).

Erst etwa 100 Jahre später als in den USA kam es, dem Museumspädagogen Wolfger Pöhlmann zufolge, auch in Deutschland zur Etablierung von Kindermuseen. Vorher habe es bereits unterschiedliche Experimentierinstitutionen beziehungsweise Projekte gegeben, deren Ansätze als Vorläufer der deutschen Kindermuseen gelten können (vgl. Pöhlmann 2012, S. 223). So gründete sich beispielsweise 1968 in Nürnberg und München die Initiativgruppe KEKS (Kunst, Erziehung, Kybernetik, Soziologie), die sich aus Kunststudierenden, Pädagog\_innen, Künstler\_innen und Theoretiker\_innen zusammensetzte. Sie verfolgten Ziele wie „Amusement und richtiges Spiel“ (ebd. 228), „Kreativität, die befreiend und sozialisierend ist“ (ebd.) und beschreiben sich selbst als Projekt, welches „kein



neuer Zwang“ ist, denn „jedes Kind kann für sich unter der großen Anzahl der Angebote wählen“ (vgl. ebd.).

Die Gründungswelle der ersten Kindermuseen in Deutschland fällt in die 1970er-Jahre. Diese Zeit sei zugleich die „Zeit der Bildungskrise und Bildungsdiskussion [gewesen], die die gesellschaftliche Legitimität traditioneller elitärer Kultureinrichtungen in Frage stellte“ (König 1999, S. 120) und in der die Forderung nach Chancengleichheit und Bildung für alle laut wurde. Der Anspruch an die in dieser Zeit entstehenden Kindermuseen, so König, war es, Kinder und Jugendliche an Kunst und Kultur heranzuführen und somit die Forderungen der Bildungsdiskussionen zu erfüllen (vgl. ebd.).

Die ersten Kindermuseen, die sich in Deutschland entwickelten, sind vor allem innerhalb traditioneller Museen entstanden, so zum Beispiel das Juniormuseum im Ethnologischen Museum Berlin (1970) oder das Kindermuseum der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe (1975). Trotz hoher Besucher\_innenzahlen und positiven Rückmeldungen dauerte es einige Zeit, bis sich diese neuen Tendenzen durchsetzen konnten, zumal die finanziellen, räumlichen und personellen Bedingungen meist sehr schlecht waren. Die 1980er Jahre seien, laut König, deshalb vor allem geprägt gewesen durch die Entwicklung mobiler beziehungsweise temporärer Kindermuseen, wie beispielsweise den Museumsbussen oder dem Phänomen Museum im Koffer (vgl. ebd., S. 141ff.).

Das erste Kindermuseum mit eigenem Haus und ganzjährigem Ausstellungsbetrieb wurde schließlich 1991 in Fulda gegründet und trägt den Namen Kinder-Akademie (vgl. König 2012, S. 250ff.). In den Jahren 1990 bis 2000 gab es mit 24 Neugründungen einen Gründungsboom, so die Kuratorinnen und Museumspädagoginnen Susanne Gesser und Heike Kraft (vgl. Gesser & Kraft 2006, S. 48). Einer der wichtigsten Meilensteine in der Entwicklung der Kindermuseen stellte schließlich die Gründung des Bundesverbandes der Kinder- und Jugendmuseen 1997 dar.

## 2.2 Definition, Aufgaben und Ziele

Nachdem die Entwicklung der Kindermuseen in Deutschland, ausgehend von der Gründung der Children's Museums in den USA, aufgezeigt wurde und bereits erste Gründe für die Entstehung solcher Einrichtungen genannt wurden, wird im Folgenden dargestellt, wie sich Kindermuseen definieren, welche Aufgaben und Ziele sie verfolgen und wie sie sich von anderen Museen und Bildungseinrichtungen abgrenzen.

Zuallererst sei bemerkt: Das Kindermuseum als fest etablierten Begriff gibt es nicht. Wie bereits im vorigen Kapitel angeklungen, gibt es unterschiedliche Formen von Kindermuseen: Ausstellungen, die als Teilbereich eines bereits bestehenden Museums gegründet wurden, mobile oder temporäre Ausstellungen und Projekte, die von unterschiedlichen Trägern organisiert werden und eigenständige Kindermuseen, die unabhängig von anderen Museen existieren, also ein eigenes Haus und eigene Mitarbeiter\_innen zur Verfügung haben.

Um dennoch einer Definition des Begriffs ‚Kindermuseum‘ näher zu kommen, erscheint es sinnvoll, nach Gemeinsamkeiten dieser unterschiedlich ausgelegten Formen zu suchen. Der Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen verweist auf den Bildungsanspruch, den alle Kindermuseen gemeinsam haben. Die Ausstellungen seien angesiedelt zwischen „Lernlandschaft und Erlebnisort“ (Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen 2005, S. 6) und zielten auf ein Begreifen mit allen Sinnen ab. Der Fokus liege also stets auf den jungen Besucher\_innen und ihren besonderen Bedürfnissen und Wünschen (vgl. ebd.).

Bezüglich des Selbstverständnisses von Kindermuseen lässt sich bei Gesser & Kraft folgende Zusammenfassung finden:

„Ihrem Selbstverständnis nach

1. definieren sich Kindermuseen durch eine kindgerechte Präsentation. Ihr Ziel ist es, mit interaktiven Ausstellungen, die kindgemäß aufbereitet sind und verschiedene Formen der Rezeption zulassen, auf spielerische Weise kreativ und mit Vergnügen Zusammenhänge erfahrbar zu machen.
2. sind Kindermuseen Kulturorte zum Anfassen. Sie wollen Kindern Freiräume für alternatives Lernen und für Bildung bieten. Ein Inhalt, ein Phänomen soll nicht nur eindimensional, sondern auf vielfältige Weise und mit allen Sinnen angegangen werden. Kinder sollen ermutigt und dazu motiviert werden, sich Problemen zu stellen, Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und diese umzusetzen [...].
3. sind Kindermuseen Orte eigenständiger Kinderkultur. Sie dienen der Identitätsfindung von Kindern und fördern deren kreative Potenziale“ (Gesser & Kraft 2006, S. 95, mit Bezug auf vgl. Schorn 2003, S. 21 unter Punkt 2).

Vor allem der zweite Aspekt der Definition erscheint im Hinblick auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen relevant. Das Ermöglichen einer ganzheitlichen Wahrnehmung, bei der alle Sinne angesprochen werden und somit Raum für körperliche Aktivität und individuelle Körpererfahrungen geschaffen wird, ist die Basis für das Entstehen von ‚Körperwissen‘. Der Philosoph und Naturwissenschaftler Gerhard Frank bezeichnet das Kindermuseum in diesem Zusammenhang als „Ort des Verstehens“ (Zacharias 2012, S. 236). Der Prozess des Verstehens sei auf zwei Ebenen zu sehen: Er erfordere sowohl die sensomotorische Wahrnehmung als auch eine Form von sprachlicher Verarbeitung (vgl. ebd.). Demzufolge ist

sowohl die körperliche Erfahrung notwendig, um Wissen zu produzieren, als auch eine Verarbeitung dessen auf kognitiver Ebene. Letzteres könne in Form von individueller gedanklicher Verarbeitung, aber auch durch reflexiven Austausch vonstattengehen. Diese Verbindung der körperlichen Wahrnehmung, der Inkorporierung von Wissen und der gleichzeitigen Verarbeitung mittels kognitiver Prozesse kann im Kindermuseum ermöglicht werden und erscheint in meinen Augen deshalb als großer Mehrwert dieser Institutionen, der verstärkt genutzt werden könnte. Vor allem im Vergleich zu vielen schulischen Bildungseinrichtungen, in denen nach wie vor ein starker Fokus auf kognitiven Lernprozessen liegt und der Körper als möglicher Träger und Produzent von Wissen oft unterschätzt wird, haben Museen die Chance, genau diesen Bereich der Wissensproduktion zu fördern. König schreibt in ihrem Aufsatz „Kinder und Museen“, eine übergreifende Aufgabe der Kindermuseen bestehe darin, Freiräume außerhalb der Schule anzubieten, in denen experimentiert und gelernt werden kann (vgl. König 2012, S. 250). ‚Freiraum‘ ist dabei auch so zu verstehen, dass von den Kindern keine messbare Leistung, ähnlich wie in schulischen Bildungseinrichtungen, abverlangt wird (vgl. Pöhlmann 2012, S. 224).

Betrachtet man Kindermuseen unter der Fragestellung, inwiefern sie tatsächlich den Aufgaben eines Museums gerecht werden, ist festzustellen, dass es entscheidende Unterschiede zwischen Kindermuseen und klassischen Museumstypen gibt. Kindermuseen sind keine Spartenmuseen, die sich mit einem bestimmten Forschungsgebiet auseinandersetzen. Ausgestellt werden nahezu alle möglich vorstellbaren, meist alltags-relevanten Themen, wobei diese stets auf die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppe abgestimmt werden. Der Museumspädagoge und Kurator Wolfer Pöhlmann verdeutlicht, dass zentrale Aufgabenbereiche von Museen, wie das Sammeln, Bewahren und Forschen, sich grundlegend von der Praxis der Kindermuseen unterscheiden (vgl. ebd., S. 223). Denn im Gegensatz zur üblichen Museumspraxis steht im

Kindermuseum nicht das Objekt, sondern vielmehr der Vermittlungs- und Erkenntnisprozess im Mittelpunkt. Am Beginn einer Ausstellungskonzeption steht also keine Sammlung oder ein Objektkonvolut, sondern vielmehr die Recherche nach Interessen und Bedürfnissen der angestrebten Zielgruppe. Viele der deutschen Kindermuseen verfügen vor allem deshalb über keine Sammlung, weil die Ausstellungsthemen so unterschiedlich sind, dass bei jeder Ausstellungskonzeption komplett andere Objekte und Installationen benötigt werden.

Der Aufgabe des Ausstellens und Vermittelns kommt in Kindermuseen demzufolge ein besonders hoher Stellenwert zu. Der Grund für diese Schwerpunktsetzung ist unter anderem in der Entwicklung der Kindermuseen zu finden. Sie entstanden aus dem amerikanischen Museumswesen heraus, in dem der Vermittlung und Besucher\_innen-orientierung ein besonders hohes Maß an Bedeutung zugesprochen wird, so König (vgl. König 1999, S. 162). Abschließend lässt sich festhalten: Betrachtet man den Begriff ‚Kindermuseum‘ hinsichtlich der Aufgaben, die der Institution Museum zukommen, erscheint er als „Herausforderung und Schutzraum<sup>3</sup> zugleich“ (Pöhlmann 2012, S. 224).

### 2.3 Vermittlungsmethoden und Objekteinsatz

Nachdem die Aufgaben und Ziele von deutschen Kindermuseen offengelegt wurden, wird im Folgenden verdeutlicht, inwiefern diese erreicht beziehungsweise umgesetzt werden. Dazu werden exemplarisch drei Vermittlungsmethoden vorgestellt, die in Kindermuseen verstärkt zum Einsatz kommen: das Prinzip des ‚Hands-On‘, das Konzept des ‚Learning by

---

<sup>3</sup> Wie der empirische Teil der Arbeit noch zeigen wird, verwenden Kindermuseen den Begriff ‚Museum‘ aufgrund seines hohen gesellschaftlichen Stellenwertes in ihrem Titel unter anderem auch, um sich als Bildungsinstitutionen zu legitimieren.

Doing‘ und die Methodik des Spiels. Außerdem wird dargestellt, welche Art von Objekten Einsatz in Kindermuseen findet und welche Rolle Objekte bei der Vermittlung spielen.

Um das selbst gesteckte Ziel der Kindermuseen – eine ganzheitliche Wahrnehmung mit allen Sinnen – tatsächlich zu ermöglichen, kommt im Bereich der Vermittlung dem Aspekt des Anfassens, im Sinne von ‚Begreifen‘, und ‚Ertasten‘ eine besonders wichtige Rolle zu. Das Prinzip ‚Hands-On‘, welches einen starken Gegensatz zur gängigen Praxis des Anschauens im Museum darstellt, sei, laut König, erstmals vom Direktor des Boston Children’s Museum, Michael Spock, angewandt worden. Sein Ziel sei es gewesen, die Besucher\_innen sowohl auf intellektueller, als auch auf emotionaler Ebene anzusprechen. Ein stetiger Bezug des ausgestellten Themas zur Lebenswelt der Zielgruppe, also der Kinder, sollte dies ermöglichen (vgl. König 1999, S. 99). ‚Mitmachen‘ und ‚Ausprobieren‘ erscheinen als Schlagworte und Interaktion stehe im Zentrum des Prinzips ‚Hands-On‘, bei dessen Anwendung zum Teil ein bewusster Verzicht auf Originalobjekte stattfindet (vgl. ebd., S. 169).

Da sich die Methode des ‚Hands-On‘ in Bezug auf die ausgestellten Objekte in Kindermuseen schnell etabliert hat und in nahezu allen Einrichtungen praktiziert wird, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, zu fragen: Wie muss ein Objekt im Kindermuseum beschaffen sein, damit Interaktion stattfinden kann? Wenn im museumswissenschaftlichen Kontext von ‚Objekt‘ gesprochen wird, dann sind damit Dinge gemeint, die über drei essentielle Eigenschaften verfügen: „Materialität, Authentizität und Anschaulichkeit“, so der Ethnologe Thomas Antonietti (Antonietti 2002, S. 22). Der Ethnologin und Kulturvermittlerin Susanne Christina Jost zufolge kommt hinzu, dass museale Objekte als Zeugen der Vergangenheit dienen können und je nach Kontext unterschiedlich gelesen werden (vgl. Jost 2002, S. 7ff.). Gelangen Objekte ins Museum, durchlaufen sie einen Bedeutungswandel. Sie sind laut Krzysztof Pomian Teil eines „semiotischen Kreislaufes“ (Pomian 1990,

S. 42). In ihrem ursprünglichen Umfeld erfüllten sie eine bestimmte Funktion. Diese unterscheidet sich jedoch von der neuen Funktion, die sie im Museum einnehmen. Hier fungierten sie als „Zeichen mit Symbolcharakter“ (ebd., S. 43) und verwiesen beispielsweise auf eine vergangene Zeit. Diese Art von musealem Objekt ist in deutschen Kindermuseen durchaus vorhanden, wenn auch selten.

„Der wohl augenfälligste Unterschied zwischen traditionellem Museum und Kindermuseum liegt in der Tatsache begründet, daß das Objekt im Kindermuseum meist nicht um seiner selbst willen ausgestellt wird, sondern primär als Mittel zur Veranschaulichung eines bestimmten Sachverhaltes oder einer Geschichte verwendet wird“ (Kolb 1983, S. 159).

Demzufolge ist ein Großteil der in Kindermuseen eingesetzten Objekte weder authentisch<sup>4</sup>, noch sind die Objekte als Zeugen der Vergangenheit zu lesen. Die Kuratorin zahlreicher Kinderausstellungen, Yvonne Leonard, spricht in diesem Zusammenhang von einer „Gestaltung von Objekten“ (Leonard 2012, S. 35). Diese sei vor allem deshalb nötig, weil die meisten Kindermuseen keine Sammlung besitzen, auf die sie zurückgreifen könnten. Es habe sich sogar eine eigene Profession von Objektentwickler\_innen etabliert, die vor allem technische Ausstellungsdisplays entwerfen (vgl. ebd.).

Um im Folgenden besser unterscheiden zu können, ob es sich um ein museales Objekt nach der Definition von Jost (2002), Antonietti (2002) und Pomian (1990) handelt, oder um ein explizit zur Vermittlung hergestelltes

---

<sup>4</sup> Berechtigt scheint die Frage, was ein ‚authentisches Objekt‘ im Museum ausmacht. Meiner Ansicht nach ist ein Objekt dann authentisch, wenn es über eine eigene Objektbiographie (vgl. Jost 2002, S. 16) verfügt. Es hatte also ein ‚Leben‘ vor dem Eintritt ins Museum, eine vorherige Funktion im Sinne des semiotischen Kreislaufs nach Pomian (1990) und wurde nicht einzig im Sinne eines Vermittlungszweckes angefertigt.

Objektarrangement, wird für letzteres künftig der Begriff ‚Objektinstallation‘ verwendet. Einige der deutschen Kindermuseen arbeiten mit einer Mischung von beiden Objektarten. Das Kindermuseum Adlerturm. Dortmund im Mittelalter stellt beispielsweise sowohl originale Ritterrüstungen und Waffen wie Schwerter und Lanzen aus<sup>5</sup>, verfügt aber auch über ‚Hands-On‘-Stationen wie eine interaktive Riechwand oder einen Bereich, in dem nachgebaute Ritterkleidung ausprobiert werden kann. Es gibt hingegen auch einige Kindermuseen, die vollständig auf die Verwendung von musealen Objekten im herkömmlichen Sinne verzichten. Die aktuelle Ausstellung ‚Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen‘ im MachMitMuseum miraculum in Aurich arbeitet vollständig mit Objektinstallationen und Nachbauten von mittelalterlichen Alltagsgegenständen. Es gibt zum Beispiel ein nachgebautes Bauernhaus mit Strohsäcken als Schlafstätte, Tieren aus Plastik und einer Station, an der mit Hilfe einer Anleitung kleine Strohpuppen gebastelt werden können. Des Weiteren gibt es einen als Ritterburg inszenierten Raum mit

10

Kemenate, Kerker, Schmiede, Stall und Turnierplatz. An dieser Stelle drängt sich abermals die Frage auf, inwiefern ein Kindermuseum, das keine originalen Objekte zeigt, tatsächlich als Museum definiert werden kann. Inwiefern nicht nur Spaß, Aktion, Freizeitbeschäftigung – kurzum der Eventcharakter – im Vordergrund eines Kindermuseums stehen, ist stark abhängig von den verwendeten Methoden der Vermittlung und ihrer Umsetzung. Die bereits angesprochene Methode des ‚Hands-On‘ birgt zum Beispiel die Gefahr, dass vom Inhalt abgekommen wird, wenn schlichtweg nur unkontrolliert Knöpfe gedrückt werden, ohne dass der eigentliche Sinnzusammenhang von Interaktion und Inhalt nachvollzogen wird. Um den Mehrwert der Methode zu verstärken, ist deshalb das Konzept des ‚Hands-On‘

---

<sup>5</sup> Dabei wird die traditionelle Form der Schauvitrine genutzt und ein Anfassen der Objekte verhindert, wodurch ein Schutz im Sinne der Bewahrung des Objekts möglich wird.

erweitert worden – um ‚Minds-on‘, bei dem das Begreifen im doppelten Sinne im Vordergrund steht (vgl. König 1999, S. 170).

Um dieses Begreifen tatsächlich zu ermöglichen, werden in Kindermuseen ganz unterschiedliche Ansätze gewählt. Häufig wird bei personaler Vermittlung mit Hilfe von Kommunikation über das Erfahrene reflektiert. Intendiert ist, dass diese gemeinsame Reflexion auch vonstattengeht, wenn die Kinder unabhängig von Museumsmitarbeiter\_innen gemeinsam mit ihren Eltern die Ausstellung besichtigen. In den meisten Fällen ist jedoch nicht überprüfbar, ob die körperlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Kinder tatsächlich über eine Reflexionsebene in rationales Wissen umgewandelt werden. Nicht kontrollierbar bedeutet jedoch keinesfalls nicht steuerbar.<sup>6</sup>

Eine weitere Vermittlungsmethode im Kindermuseum, die für die Produktion von ‚Körperwissen‘ von Belang ist, stellt das Prinzip ‚Learning by Doing‘ dar. ‚Learning by Doing‘ geht, dem Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers zufolge, auf den amerikanischen Schulreformer und Lehrer Francis Wayland Parker zurück. Ein Schulversuch, den Parker im Zeitraum von 1875 bis 1880 durchführte, hatte zum Ziel, die Lernsituation der Schüler\_innen, die bisher hauptsächlich aus Auswendiglernen und dem stetigen Wiederholen von Übungen bestand, zu verbessern, so Oelkers. Parker habe versucht, sich von den gewohnten Lehrformen mittels Lehrbüchern abzuwenden und die Bearbeitung von Aufgaben mit den Interessen der Schüler\_innen zu verbinden (vgl. Oelkers 2012, S. 57f.). „In diesem Sinne sind Lernen und Handeln nicht mehr zu unterscheiden, vielmehr lernt man, indem man handelt“ (ebd., S. 58). Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) greift in seinen Theorien auf die Erfahrungen Parkers zurück und festigt beziehungsweise etabliert den Begriff ‚Learning by Doing‘, erklärt Oelkers. Deweys Auffassung

6 Inwiefern Kurator\_innen, Ausstellungsobjekte oder Vermittler\_innen tatsächlich einen Einfluss auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ bei Kindern haben, wird der empirische Teil der Arbeit zeigen.

nach könne zwischen Lernen und Denken nicht unterschieden werden, wenn die Kategorie des Problemlösens als grundlegend angenommen werde. Stark vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies: Existiert ein Problem, so löst es bei den Betroffenen einen Denkprozess aus, was in der Konsequenz dazu führt, dass gelernt wird (vgl. ebd., S. 60).

Zusammenfassend verdeutlicht Oelkers, ‚Learning by Doing‘ werde stets mittels des Durchlebens von Erfahrungen praktiziert. Erfahrungen seien, da sie die Anpassung an neue Situationen fordern, korrigierbar. ‚Learning by Doing‘ basiere also auf einer ständigen Rekonstruktion der Erfahrung, was zur Folge habe, dass der Lernprozess zu keinem abschließenden Resultat führe. Zu beachten seien auch die vorhandenen Wechselwirkungen im Lernprozess, zum Beispiel der Austausch mit Mitmenschen, welche die eigenen Erfahrungen beeinflussen (vgl. ebd., S. 61ff.).

Eine Anwendung des ‚Learning by Doing‘-Konzepts findet Oelkers zufolge meist ohne einen direkten Bezug zur Theorie statt. Selten werde in Schulen mit dieser Methode gearbeitet<sup>7</sup>, da hier Fachinhalte vorgegeben sind, die nicht beliebig mit praktischem Lernen und den tatsächlichen Interessen der Schüler\_innen kombinierbar seien (vgl. ebd., S. 63f.).

Die hier entstehende Lücke zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den tatsächlich angewandten Lehrformen kann durch die Vermittlung von Wissensinhalten in Kindermuseen, die in diesem Fall als ‚missing link‘ fungieren, geschlossen werden. Anders als in schulischen Bildungseinrichtungen ist in Kindermuseen durchaus die nötige Basis für ein Lernen durch eigenes Handeln gegeben. Der (zumeist) freien Entscheidung der Besucher\_innen, sich mit den Ausstellungsinhalten auseinanderzusetzen, ist oftmals eine intrinsische

7 Ausnahmen bilden dabei alternative Schulformen wie Waldorf- oder Montessori-schulen, in denen durch bestimmte pädagogische Konzepte Abstand vom Frontalunterricht genommen wird. Die Schüler\_innen haben hier die Möglichkeit, ihren Lernprozess weitestgehend selbstverantwortlich zu steuern und können darüber mitbestimmen, wie gelernt wird.

Motivation vorausgesetzt, die ein interessen geleitetes Lernen ermöglicht. Hinzu kommt der fehlende Leistungsdruck, der in den meisten schulischen Bildungseinrichtungen in Form von Notenvergabe vorhanden ist.

Praktisch angewandt wird die Methode des ‚Learning by Doing‘ in Kindermuseen häufig in Form von Experimenten, die von Kindern durchgeführt werden können. Komplexe wissenschaftliche Vorgänge werden mittels eines möglichst einfach nachvollziehbaren Experiments dargestellt und dadurch zugänglich gemacht.<sup>8</sup> Beispielsweise gibt es im Dresdner Kinder-Museum ein Experiment, bei dem die Besucher\_innen unter Einsatz ihres eigenen Körpers nachvollziehen können, wie der menschliche Gleichgewichtssinn funktioniert.<sup>9</sup> Diese Erkenntnis wird jedoch nur dann möglich, wenn das Experiment so durchgeführt wird, wie es von den Kurator\_innen intendiert ist. Ähnlich wie bei der Methode des ‚Hands-On‘ können die tatsächlich vermittelten Wissensinhalte jedoch auch beim ‚Learning by Doing‘ im musealen Kontext nicht kontrolliert werden. Fraglich ist, ob eine Überprüfung dieses Wissens überhaupt notwendig ist.

In diesem Zusammenhang kritisiert Yvonne Leonard den oft vorhandenen Anspruch der Museen, die Ernsthaftigkeit kindlichen Lernens sicherzustellen, indem überprüft wird, was und wie gelernt wird. Vor allem bei der Verwendung

---

8 Dieses Vorgehen findet sich auch in Science Centern, die sehr ähnliche Vermittlungsmethoden verfolgen und (abgesehen von der Zielgruppe) von Kindermuseen schwer zu unterscheiden sind. Die spielerische Vermittlung von Wissen erfolgt im Science Center meist nicht über authentische Objekte, sondern über verschiedene Installationen und Experimente. Die behandelten Themen sind weitestgehend auf naturwissenschaftliche und technische Bereiche beschränkt. Im Kindermuseum hingegen werden nahezu alle vorstellbaren, für Kinder relevanten Themenbereiche abgedeckt und zum Teil auch authentische Objekte ausgestellt.

9 Eine Person stellt sich auf einem Bein vor eine fahrbare, schwarz-weiß gestreifte Wand und fixiert einen festen Punkt. Eine andere Person schiebt nun langsam die Wand. In den meisten Fällen schafft es die vor der Wand stehende Person nicht, die Balance zu halten. Eine Hinweistafel erklärt, dass das Gehirn nicht richtig einordnen könne, was die Augen sehen. Im Normalfall bewege sich nicht unsere Umgebung, sondern wir bewegen uns. Deshalb versuche das Gehirn, diesen Eindruck zu korrigieren und man komme aus dem Gleichgewicht.

von Experimenten sei dies der Fall. Dementgegen setzt sie eine andere Methode zur Wissensaneignung: das Spiel.

„Die enorme Speicherkraft des Spiels und sein performativer Charakter übernehmen im kindermusealen Raum die Funktion von Lern- und Wissenspraktiken, auch weil es als Form und Träger von Bedeutungen und Wissen über sich selbst hinausweist. Mit der Entwicklung von Spielen lassen sich Inhalte zu Formen mannigfaltigster Handlungen, Denk- und Erkenntnisleistungen konfigurieren und die Spielenden/ Ausstellungsbesuchenden haben im Ausstellungsraum die Gelegenheit, immer wieder neue Formationen, Regeln und Modifikationen, Als-ob-Situationen des Sich- und Etwasversuchens schaffen zu können. Das Spiel bzw. das Spielerleben ist also ein Prozess unterschiedlichster Interaktionen, in dem besonders Affekte, körperliche Techniken, Geschicklichkeit, Improvisationskraft, soziale Handlungen und Denkleistungen freigesetzt werden“ (Leonard 2012, S. 34).<sup>12</sup>

Die Theorien des Pädagogen Friedrich Fröbels (1782-1852) zur Spielpädagogik und des Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980) zur kognitiven Entwicklung von Kindern haben längst die Relevanz kindlichen Spiels im Lernprozess verdeutlicht und gezeigt, dass Spielen ein Grundbedürfnis von Kindern und somit notwendig zur Aneignung von realen Lebenszusammenhängen ist (vgl. Hericks 2006, S. 29ff.).

Anwendung findet das Spiel in deutschen Kindermuseen auf ganz unterschiedliche Art: Bewegungsspiele in größeren Gruppen werden zum Beispiel bei bestimmten Führungen im Dresdner Kinder-Museum als Vermittlungsmethode eingesetzt. Das Konzept des MachMitMuseums miraculum in Aurich basiert vollständig auf der Idee der Wissensaneignung von Kindern mittels des Rollenspiels. Aber auch andere Spielformen, wie

Wettbewerbsspiele oder Brettspiele, sind in Kindermuseen zu finden. Als Methode zur Produktion von ‚Körperwissen‘ erscheint das Spiel, vor allem aufgrund seiner verbindenden Funktion zwischen körperlicher Interaktion und kognitiven Denkprozessen, von Relevanz.

### 3. ‚Körperwissen‘ – Wissen des Körpers

Wie bereits deutlich wurde, liegt der Mehrwert von Kindermuseen gegenüber anderen Bildungseinrichtungen im Potential ihrer Vermittlungsmöglichkeiten.<sup>10</sup> Kindermuseen haben die Chance, den Rahmen für ein ganzheitliches Lernen<sup>11</sup> zu bieten, bei dem nicht nur kognitiv-intellektuelle Prozesse eine Rolle spielen, sondern vor allem der eigene Körper bei der Aneignung von Wissen zum Einsatz kommt.

Dieser Form der Wissensproduktion wurde in der Fachliteratur zu Vermittlungsprozessen im musealen Bereich bisher wenig Beachtung geschenkt.<sup>12</sup> Erstaunlich ist diese Tatsache vor allem deshalb, weil gerade museale Institutionen Orte sind, an denen Menschen dazu angehalten werden, sich zu bewegen, sich Dinge anzuschauen, zum Teil auch auszuprobieren, und dafür letztlich immer wieder aktiv ihren Körper einzusetzen. Ein vorstellbarer Grund für die bestehende Lücke in diesem Bereich liegt eventuell in der Schwierigkeit des Begriffs ‚Körperwissen‘ selbst. Sowohl in der Psychologie, der Soziologie, als auch in den Bereichen der Sportwissenschaft oder der Pädagogik – kurz: in nahezu allen sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen – kursieren unterschiedliche Begrifflichkeiten, denen allen gemeinsam ist, dass sie den menschlichen Körper als notwendig für Lernprozesse erachten.

---

<sup>10</sup> Dies trifft verstärkt auf Kindermuseen zugleich aber auch auf alle anderen Museumstypen zu.

<sup>11</sup> Lernen sei hier, den Ausführungen Hans Jürgen Beins zufolge, als aktiver Vorgang zu verstehen, der die Eigeninitiative und das selbstständige Handeln der Kinder erfordere und die Förderung von Sach- und Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz ermögliche (vgl. Beins 2007, S. 44f.).

<sup>12</sup> Wie bereits erwähnt, bildet die Veröffentlichung „Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum“ (Harrasser u. a. 2011) eine Ausnahme. Auch der Museologe Gottfried Korff verweist in seinem Aufsatz „Betörung durch Reflexion. Sechs um Exkurse ergänzte Bemerkungen zur epistemischen Anordnung von Dingen“ (2005) auf die Bedeutung des Körpers beim Erkenntnisprozess im Museum.

Ausgehend vom Begriff ‚Körperwissen‘, der vor allem im Bereich der Soziologie Anwendung findet, wird im Folgenden ein Überblick über die inhaltliche Spannbreite und mögliche Ausformungen des Phänomens gegeben. Damit soll eine Basis für den zweiten Teil der Arbeit geschaffen werden, auf die bei der Analyse der empirischen Daten zurückgegriffen werden kann.

Ausgangspunkt für die vorzunehmende Begriffsdefinition bildet ein Aufsatz der Soziologen Reiner Keller und Michael Meuser, die im Vergleich zu anderen Theoretiker\_innen unmissverständlich transparent machen, wie sie den Begriff ‚Körperwissen‘ verstehen und handhaben (vgl. Keller & Meuser 2011, S. 9-27). Sie unterscheiden zwei verschiedene Deutungen. Einerseits könne unter ‚Körperwissen‘ das Wissen über den Körper verstanden werden. Dazu zählen unter anderem tradiertes Wissen über Körperlichkeit (Disziplinierungen des Körperlichen, kulturelles ‚Körperwissen‘ zum Beispiel über den Geschlechtskörper), aber auch das private Wissen eines jeden Individuums über den eigenen Körper. Diese Deutung wird im Folgenden weitestgehend vernachlässigt. Viel entscheidender für diese Arbeit ist ihre zweite Deutung des Begriffs, nach der ‚Körperwissen‘ als Wissen des Körpers aufgefasst wird. Der Körper fungiere dabei als eigenständiger Träger von Wissen, welches nicht in kognitive Prozesse übersetzt werde. Da es sich hierbei zumeist um Körpertechniken, Routinen im Verhalten oder Fertigkeiten des Handelns drehe, sei eine kognitive Reflexion über diese Prozesse nicht nötig. Wissen des Körpers äußere sich beispielsweise im Laufen, Fühlen oder in reflexartigen Körperreaktionen (vgl. ebd., S. 9).

‚Körperwissen‘ in dieser zweiten Deutungsweise ist in der Literatur oft im Zusammenhang mit den Sportwissenschaften zu finden – durch wiederholte Trainings werden Körpertechniken eingeübt, routiniert<sup>13</sup> und es wird unnötig,

---

13 Der Sportsoziologe Thomas Alkemeyer verwendet im Bereich des Fußballs den Begriff ‚Körperintelligenz‘ (vgl. Alkemeyer 2006, S. 270.) und bezieht sich damit auf das vorausschauende Verstehen von Hinweisen und das schnelle Reaktionsvermögen der Spielenden.

diese in kognitive Prozesse zu übersetzen. Bei einer Anwendung im musealen Bereich hingegen erscheint eine Reflexion über körperliche Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Reaktionen durchaus hilfreich. Gerade durch einen Transfer, zum Beispiel mit Hilfe von Kommunikation, können Erfahrungen reflektiert und gefestigt werden. Wissen wird dabei zunächst vorrangig durch den Körper produziert und mit Hilfe kognitiver Prozesse abgespeichert. Nicht auszuschließen ist jedoch, dass auch ohne eine reflexive Übersetzung der körperlichen Aktivitäten in kognitive Prozesse Wissen produziert wird.

Das wohl grundlegendste Werk, welches die Unterscheidung von Körperlichem und Kognitivem verdeutlicht, wurde bereits 1928 von dem Soziologen und Philosophen Helmuth Plessner veröffentlicht. In seinem Hauptwerk „Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie“ unterscheidet Plessner in ‚Körper haben‘ und ‚Leib sein‘. Der menschliche Körper werde „instrumentell und/oder expressiv“ eingesetzt, wohingegen mit dem Konzept ‚Leib‘ eher passive, innere Erfahrungen verbunden werden (Alkemeyer 2006, S. 266). Der Sportsoziologe Thomas Alkemeyer verdeutlicht allerdings, dass ‚Körper‘ und ‚Leib‘ so stark ineinander verwoben sind, dass diese Trennung lediglich auf analytischer Ebene funktioniert. Der Begriff ‚Körper‘ werde dann verwendet, wenn es um äußerlich beobachtbare Verhaltensweisen gehe und vom ‚Leib‘ werde gesprochen, wenn innere Wahrnehmungen und Erfahrungen gemeint seien (vgl. ebd.).

Der Begriff ‚Körperwissen‘, so Keller & Meuser, stelle gerade diese Verknüpfung der leiblichen und der körperlichen Dimension dar, mit der Handelnde sich in ihrer Umwelt bewegen. Durch diese Zusammenführung entstehe eine neue Lesart gängiger Vorstellungen darüber, was Wissen sei – eine Erweiterung des Begriffs. Am deutlichsten werde das Ineinandergreifen beider Ebenen im Habituskonzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (vgl. Keller & Meuser 2011, S. 12f.).



„Das Besondere des Habitus ist, dass gesellschaftlich vermittelte Deutungen von Wirklichkeit und Verhaltensweisen ‚einverleibt‘ werden. Demgemäß sind Mentales und Körperliches unmittelbar miteinander verbunden“ (Böhle & Porschen 2011, S. 53).

Diesem Verständnis nach handelt es sich bei ‚Körperwissen‘ um inkorporiertes (‚einverleibtes‘) Wissen. Der Körper, als realer Akteur, versteht und lernt, speichert und bewahrt Wissen und wendet es an entsprechender Stelle an. Gunther Gebauer und Beate Kraus, die das Habituskonzept Pierre Bourdieus meiner Ansicht nach sehr eingängig und nachvollziehbar darlegen, beschreiben in ihrer Abhandlung die Entwicklung des Habitus wie folgt:

„Der Habitus ist nicht angeboren, er ist erworben, bildet sich von früher Kindheit an in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der Interaktion mit anderen aus. [...] Man tritt in ein soziales Feld nicht mit einem Habitus ein, der fix und fertig ist; der passende Habitus wird nicht schon von vorn herein vorausgesetzt“ (Gebauer & Kraus 2002, S. 61).

Demzufolge ist der Habitus eines Menschen keineswegs starr, sondern kann sich im Laufe des Lebens durch äußere Einflüsse verändern. Neue Situationen verlangen stets Anpassungen, durch die der Habitus eines Menschen geprägt und modifiziert wird. Die bei der Herausbildung des Habitus vollzogenen Lernprozesse sind unterschiedlicher Art. Im Bereich der Wissensproduktion in Kindermuseen ist die Form des mimetischen Lernens von Bedeutung. Durch „Mitmachen, durch Abgucken, Ausprobieren und Einüben, aber auch durch körperliches Handeln, durch spezifische Bewegungen und Gesten“ (ebd., S. 62) kann, beispielsweise im personalen Vermittlungsprozess, ‚Körperwissen‘ produziert werden.

„Gerade Kinder zeigen, schreibt Bourdieu in einer [...] Passage in Entwurf einer Theorie der Praxis, »für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit: also für ein bestimmtes Gehen, eine spezifische Kopfhaltung, ein Verziehen des Gesichts, für die jeweiligen Arten sich zu setzen (...), dies alles in Verbindung mit einem jeweiligen Ton der Stimme, einer Redeweise und – wie könnte es anders sein – mit einem spezifischen Bewusstseinsinhalt«“ (Alkemeyer 2009, S. 120, mit Bezug auf Bourdieu 1979, S. 60).

Die Aneignung von Wissen, die in diesen Situationen abläuft, sei, Keller & Meuser zufolge, jedoch stets unbewusst (vgl. Keller & Meuser, S. 16). Dennoch verfüge der Körper als realer Akteur, der versteht und lernt, über ein eigenes Bewegungs- und Empfindungsgedächtnis (vgl. ebd., S. 13f.). Der Soziologe Alois Hahn fasst dies in seiner Publikation „Körper und Gedächtnis“ (2010) unter dem Schlagwort ‚Körpergedächtnis‘ beziehungsweise ‚Habitueller Gedächtnis‘ zusammen und meint damit ein „dem Körper gleichsam eingezeichnetes Gedächtnis, Moment seiner Bewegung selbst“ (ebd., S. 102). 15

„Im Allgemeinen denkt man an bewusste Prozesse, wenn man vom individuellen Gedächtnis und persönlicher Erinnerung spricht. Hier soll aber gerade davon die Rede sein, dass es sich bei Gedächtnisleistungen häufig darum handelt, dass bestimmte Lernerfahrungen gar nicht mehr bewusst, sondern gleichsam zum weitestgehend unbewussten Moment geistiger und vor allem auch körperlicher Kompetenzen geworden sind“ (ebd., S. 97).

Eine solche Form des Körpergedächtnisses lässt sich auch bei den Ausführungen des Sozialpsychologen Harald Welzer finden, der sich auf den Psychologen

Hans-Joachim Markowitsch bezieht. Das ‚prozedurale Gedächtnis‘, eine nicht-intentionale Gedächtnis- beziehungsweise Erinnerungsform, sei vor allem für die Alltagsorientierung von Bedeutung. Routinisierte körperliche Fähigkeiten, wie das Sprechen einer Sprache, das Spielen eines Instruments oder das Einhalten von Tischsitten, benötigten – sobald einmal gelernt – keiner bewussten Vergegenwärtigung mehr, um sie anzuwenden, so Welzer (vgl. Welzer 2004, S. 158).

In der „Philosophie der Somästhetik“ (2012) zieht der amerikanischen Philosoph und Kulturtheoretiker Richard Shusterman ebenfalls eine Verknüpfung zwischen Geist und Körper. Unter der Bezeichnung ‚soma‘ versteht er einen „lebendigen, fühlenden, dynamischen und wahrnehmenden Körper“ (ebd, S. 9), der „unser grundlegendes, unveräußerliches Medium der Wahrnehmung, Handlung und des Denkens“ (ebd.) darstelle. Der Begriff ‚soma‘ ist in Bezug auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ vor allem deshalb relevant, da er auch im Bereich der Pädagogik und der frühkindlichen Bildung Verwendung findet. Im Leitfaden für pädagogische Fachkräfte des sächsischen Bildungsplans lassen sich unter dem Stichwort ‚somatische Bildung‘ Parallelen zum Begriff des ‚Körperwissens‘ finden. Diese werden im Folgenden unter anderem auch deshalb dargelegt, da im Analyseteil ein sächsisches Kindermuseum untersucht wird, welches in seinen Vermittlungskonzepten Bezug zur somatischen Bildung nimmt. Bei somatischer Bildung handele es sich, dem sächsischen Bildungsplan zu Folge, zunächst um Bildungsaspekte, die den Körper, die Bewegung und Gesundheit betreffen. Somatisch, abgeleitet von griechisch ‚soma‘, stehe für „Leib, Körper“ (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011, S. 43). In Anlehnung dazu befasse sich somatische Kultur mit der körperbezogenen Gestaltung des Alltagslebens, wozu unter anderem Körperpflege, Hygiene, Körperhaltung, Bewegung, Kleidung und Ernährung gehören. Abgesehen von diesen Elementen der Grundversorgung sei ‚somatische Bildung‘ jedoch auch mit psychischen und emotionalen Prozessen verschränkt. ‚Somatische

Bildung‘ fragt also auch danach, wie „der Körper zum Medium von Welt- und Selbsterfahrung gemacht wird“ (ebd., S. 43f.). Im Anschluss an diese einleitenden Erklärungen folgen im Leitfaden des sächsischen Bildungsplans detailliertere Ausführungen zu den einzelnen Aspekten somatischer Bildung. Unter dem Stichwort ‚Körper‘ wird der perzeptuelle Zugang von Kindern zu ihrer Umwelt durch ein stark körpergeleitetes Verhalten betont, bei dem vor allem die Sinne und Empfindungen eine entscheidende Rolle einnehmen würden. Es gehe darum, mit dem eigenen Körper umzugehen, ihn zu nutzen und zu verstehen (vgl. ebd., S. 46). Eine besonders wichtige Parallele zwischen ‚Körperwissen‘ und ‚somatischer Bildung‘ besteht in ihrem Fokus auf Bewegungsprozesse. Unter dem Stichwort ‚Bewegung‘ wird im sächsischen Bildungsplan auf die Bedeutung des Erlernens unterschiedlicher Befindlichkeiten hingewiesen. Mit Hilfe von Bewegungsprozessen solle den Kindern ermöglicht werden, unter anderem die Gegensätze von Spannung und Entspannung, von Stärke und Schwäche und von Schmerz und Wohlempfinden zu erfahren. Dabei seien Mimik, Gestik und Haltung von elementarer Bedeutung für das Ausdrücken von Emotionen und Empfindungen.

„Bewegung ist deshalb ein zentrales Element des Bildungsprozesses und Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, interaktiver, sozialer und sprachlicher Fähigkeiten“ (ebd., S. 48).

Die Verknüpfung von Bewegung und Empfindung zeigt sich bereits im Begriff ‚Bewegung‘ selbst. In seiner Doppeldeutigkeit könne ‚Bewegung‘ sich auf äußerlich sichtbare Handlungen beziehen, zugleich aber auch auf innere Bewegtheit, so die Soziologin Gabriele Klein (Klein 2004, S. 140). Erfahrungen, die auf emotionalen Erlebnissen beruhen, würden, wie bereits angesprochen, laut Keller & Meuser, im „Empfindungsgedächtnis“ (Keller & Meuser, S. 14) des Körpers abgespeichert. Bei der Produktion von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen

ist dieser Aspekt vor allem dann von Bedeutung, wenn die Ausstellung Besucher\_innen emotional anspricht. Möglich ist eine intendierte Verknüpfung der Ausstellungsthemen mit inneren Empfindungen. Oftmals jedoch kommt eine Verbindung von Ausstellungsthemen mit Empfindungen zu Stande, wenn sich Besucher\_innen an bestimmte emotional aufgeladene Ereignisse aus dem eigenen Leben erinnert fühlen. Bewegung in ihrer Doppeldeutigkeit könne somit als „Vermittler zwischen Mensch und Welt“ (Klein, S. 140) gesehen werden.

Notwendig für das Aneignen von Wissen über Bewegungsprozesse im Museum ist ein dafür geeigneter Raum. Vor allem im Bereich der Pädagogik wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Kindern zu wenige Möglichkeiten geboten werden, sich frei zu bewegen und dadurch eigene Körpererfahrungen zu sammeln. Die Aufsatzsammlung „Kinder lernen in Bewegung“ (Beins 2007) unterschiedlicher Autor\_innen aus den Bereichen Sport und Pädagogik, verdeutlicht die Bedeutung von Bewegung für die Lernprozesse von Kindern, die vor allem in schulischen Bereichen nach wie vor selten zum Tragen kommt. Mit Verweis auf den Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget, der die Rolle der Bewegung innerhalb der kognitiven Entwicklung aus lern- beziehungsweise entwicklungspsychologischer Sicht untersucht hat, wird Bewegung von Wolfgang Beudels als „wertvolles und unverzichtbares Bildungsgut“ bezeichnet (Beudels 2007, S. 166).

#### **4. ‚Körperwissen‘ und Kindermuseen – Ein Zwischenresümee**

Die doch sehr ausführliche, vielschichtige und deshalb zum Teil schwer zugängliche Definition des Begriffs ‚Körperwissen‘ verlangt, meiner Ansicht nach, eine knappe Zusammenfassung, die verdeutlicht, wie der Begriff im zweiten Teil der Arbeit gehandhabt wird und wo die Verbindung zu einer praktischen Anwendung im Kindermuseum besteht.

Unter ‚Körperwissen‘ ist im Folgenden stets Wissen gemeint, dass durch den menschlichen Körper produziert wird. Der Körper wird als eigenständiger Akteur verstanden, der in der Lage ist, zu verstehen und zu lernen. Allerdings wird dabei die leibliche Dimension des Körpers nicht losgelöst betrachtet von seiner körperlichen. Im Sinne der Habitualisierung wird unter ‚Körperwissen‘ viel mehr die Verbindung von Bewusstsein und körperlicher Aktion verstanden, die eine Inkorporation von Wissen ermöglicht.

Entscheidend für den Kontext der Arbeit ist nicht nur die Frage, wie der Begriff ‚Körperwissen‘ zu definieren ist, sondern auch, wie ‚Körperwissen‘ produziert wird. In den meisten Fällen entsteht es nicht-intentional oder beiläufig und stellt somit eine Form des informellen Lernens dar. Das Aneignen von ‚Körperwissen‘ läuft auf unterschiedlichen Ebenen ab. Vordergründig interagiert der Körper mit seiner Umwelt durch die menschlichen Sinneswahrnehmungen. Wie der Exkurs zur ‚somatischen Bildung‘ gezeigt hat, spielen aber auch Bewegungsprozesse, bei denen der Körper dazu animiert wird, unterschiedliche Perspektiven und Haltungen einzunehmen, eine wesentliche Rolle. Oftmals vollzieht sich diese Animation durch ein Vormachen und Adaptieren – durch mimetisches Lernen. Nicht zuletzt tragen auch emotional aufgeladene Ereignisse, die im Empfindungsgedächtnis des Körpers gespeichert und mittels Erinnerungen reaktiviert werden, zur Produktion von ‚Körperwissen‘ bei. Diese bisher sehr allgemein beschriebenen Formen werden im empirischen Teil der Arbeit durch Beispiele aus den durchgeführten Beobachtungen expliziert. <sup>17</sup>

Da im kultur- und sozialwissenschaftlichen Diskurs bisher kaum empirische Daten über die Aneignung von Wissen mittels des eigenen Körpers vorliegen und ‚Körperwissen‘ nach der obigen Definition einen hohen Stellenwert im Bildungs- und Lernprozess von Kindern einnimmt, erscheint mir die Verknüpfung zwischen Kindermuseen und ‚Körperwissen‘ sehr naheliegend. Ein Mehrwert von Kindermuseen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe entsprechend Wissen zu vermitteln

und Bildung zu ermöglichen, liegt darin, dass sie im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen wie Schulen Wissenskanäle anregen können, die selten genutzt werden, aber oftmals gerade bei Kindern förderlich sind. Kindermuseen sind durch ihre Beschaffenheit (Architektur, freie Themenwahl, unterschiedlicher Methodeneinsatz, Vorhandensein von Vermittler\_innen) geradezu dafür prädestiniert, die Produktion von ‚Körperwissen‘ anzuregen. Das vorhandene Potential muss jedoch erkannt und genutzt werden. Wie eine Ausstellung im Kindermuseum angelegt werden könnte, um die Produktion von ‚Körperwissen‘ als explizites Vermittlungsziel zu erreichen, werden die Ergebnisse der empirischen Erhebungen im zweiten Teil und die Empfehlungen in Teil C der Arbeit zeigen.

## **B Empirischer Teil**

### **5. Methodisches Vorgehen**

#### **5.1 Forschungsfragen und Methodenwahl**

Nachdem im ersten Teil der Arbeit theoretisch dargestellt wurde, welcher Zusammenhang zwischen der Institution Kindermuseum und der Wissensgenerierung mittels des eigenen Körpers besteht, wird der zweite Teil der Arbeit empirisch untersucht, inwiefern die Produktion von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen ermöglicht wird. Der Zugang über empirische Forschung ist notwendig, da bisher nur unzureichende Erkenntnisse über das Verhalten von Besucher\_innen in Kindermuseen vorhanden sind. Um dem Ziel der Arbeit – Empfehlungen für die Ausstellungspraxis in Kindermuseen auszusprechen – gerecht zu werden, reichen rein theoretisch gestützte Thesen nicht aus. Zur Untersuchung der Fragestellung werden deshalb mit Hilfe von drei unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen verschiedene Aspekte untersucht.

18

#### **Stationäre Beobachtungen an Objektinstallationen**

Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern ‚Körperwissen‘ während des individuellen Ausstellungsbesuchs produziert wird, werden stationäre Beobachtungen an einzelnen Objektinstallationen durchgeführt. Die Methodik der stationären Beobachtungen am Objekt stammt ursprünglich aus dem Bereich der Ausstallungs-evaluation. Untersucht wird, wie sich die Besucher\_innen an einer Ausstellungseinheit oder einem Teilbereich der Ausstellung verhalten. Dadurch können Rückschlüsse über die Nutzung und

Anziehungskraft der Installation gezogen werden (vgl. Munro, Siekierski & Weyer 2009, S. 44f.).

Angewandt auf die leitende Fragestellung der Arbeit wird mit Hilfe der Beobachtungen untersucht, inwiefern die Besucher\_innen<sup>14</sup> die jeweilige Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahrnehmen (tasten, riechen, schmecken, hören, sehen, bewegen). Wie reagieren sie auf die Installation (Mimik, Gestik, sprachliche Äußerungen, affektive Handlungen)? Wie nutzen sie die Ausstellungseinheit und inwiefern beeinflussen sie sich gegenseitig bei der Aneignung der Funktionsweise? Auf einem Beobachtungsbogen sind diese Fragestellungen in zusammengefasster Form aufgeführt. Des Weiteren bietet der Beobachtungsbogen Platz, um allgemeine Fakten, wie die Bezeichnung der Objektinstallation, ihre intendierte Nutzungsweise und das Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen zu erfassen. Auch die Dauer der Beobachtung und die Anzahl der beobachteten Besucher\_innen können vermerkt werden. Die Erstellung, Überarbeitung und Testung der Bögen fand während meines Praktikums im Dresdner Kinder-Museum statt, in dem auch die erste Forschungsphase durchgeführt wurde. Abgesehen von der Erfassung der Beobachtungen mittels der Bögen wurden alle Objektinstallationen, an denen Beobachtungen durchgeführt wurden, fotografiert.

Bei den Beobachtungen handelt es sich um nicht-teilnehmende, offene, strukturierte Feldbeobachtungen (vgl. Diekmann 2007, S. 564). Das bedeutet, die beobachteten Personen können sehen, dass ihr Verhalten beobachtet wird, allerdings mischt sich die beobachtende Person nicht in den Handlungsprozess der Agierenden ein. Diese Sequenzen werden innerhalb des Beobachtungsbogens in einer Tabelle vermerkt, in der gleichzeitig Platz ist, um erste Thesen oder Kategorien für die Analyse zu notieren.

---

<sup>14</sup> Hauptsächlich wird das Verhalten von Kindern an den Objektinstallationen beobachtet. Diese befinden sich oftmals in Begleitung von erwachsenen Besucher\_innen, weshalb auch deren Verhalten in die Beobachtungen einfließt.

Bezüglich der Wahl der Methode stellte sich bereits im Vorfeld der empirischen Erhebungen die Frage, ob die Produktion von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen überhaupt beobachtbar ist. Thomas Alkemeyer verweist in seinem Aufsatz „Lernen und seine Körper“ (2009) ebenfalls auf diese Problematik. Er unterscheidet beim Lernprozess in ‚Handlungen‘ und ‚Praktiken‘. ‚Handlungen‘ seien intentional, das heißt vom Subjekt bestimmt und deshalb am besten durch eine Befragung der Betroffenen analysierbar. ‚Praktiken‘ hingegen entstünden situativ, so Alkemeyer. Nicht nur das Subjekt sei am Lernprozess beteiligt, sondern es bestehe vielmehr eine Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt (zum Beispiel mit den Objektinstallationen oder anderen Besucher\_innen). Diese Vorgänge seien deshalb am besten mit Hilfe von Beobachtungen analysierbar (vgl. ebd., S. 121f.). Ähnlich wie bei den von Alkemeyer definierten ‚Praktiken‘ handelt es sich auch bei der Produktion von ‚Körperwissen‘ oftmals um nicht-intentionale Prozesse. Von einer Befragung der Besucher\_innen wird deshalb abgesehen. Unter der Beachtung, dass Sinneswahrnehmungen oftmals mit Emotionen verbunden sind, welche nicht in jedem Fall nach außen sichtbar und somit beobachtbar sind, wurden die Erhebungen im Bewusstsein durchgeführt, dass nur eingeschränkt beobachtet werden kann, inwiefern ‚Körperwissen‘ produziert wird. Abgesehen von Bewegungen, Mimik, Gestik und Interaktion mit den Objektinstallationen können jedoch auch sprachliche Äußerungen aufgenommen werden, die oftmals Einblick in reflexive Gedankenprozesse geben und somit Rückschlüsse auf Prozesse der Wissensproduktion zulassen. Dadurch wird es teilweise möglich, innere Bewegtheit und Emotionen, die sprachlich geäußert werden, zu analysieren. 19

### **Beobachtung von Vermittlungsaktionen**

Verstärkt kommt es zur kommunikativen Reflexion, wenn Besucher\_innen miteinander interagieren oder an einer Vermittlungsaktion teilnehmen. Aus

diesem Grund wurde die zweite Methode – das Beobachten von Vermittlungsaktionen – gewählt. Durch das Protokollieren von einzelnen Sequenzen im personalen Vermittlungsprozess kann beobachtet werden, welchen Einfluss die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Teilnehmer\_innen<sup>15</sup> haben. In welchen Situationen wird während der Vermittlungsaktion ‚Körperwissen‘ produziert? Inwiefern wird dieser Prozess durch die Vermittler\_innen begünstigt? An welchen Stellen kommt es zu Störungen durch die vermittelnde Person oder andere Teilnehmer\_innen?

Ähnlich wie bei den stationären Beobachtungen an Objektinstallationen kommt für die Protokollierung der Beobachtungen der Vermittlungsaktionen ein Beobachtungsbogen zum Einsatz. Hier werden der Veranstaltungstitel, die Größe und Art der Gruppe und die Anzahl der Vermittler\_innen festgehalten. Inhaltlich wird nie die gesamte Aktion protokolliert, sondern lediglich die Sequenzen, die Relevanz für die Fragestellung haben. Auch hier werden bereits erste Kategorien und Thesen, die sich während der Beobachtungen ergeben, für die Analyse in einer Tabelle festgehalten. Es handelt sich ebenfalls um offene Feldbeobachtungen, bei denen ich meine Rolle als Beobachterin jedoch als teilnehmend bezeichnen würde, da ich oftmals die Funktion einer Assistentin übernommen habe. Auf eine Videodokumentation wurde aus rechtlichen Gründen verzichtet.

### **‚Experteninterviews‘**

Ergänzend zu den Beobachtungen, die oftmals die Gefahr mit sich bringen, subjektive Wahrnehmungen der forschenden Person zu Tage zu fördern, werden zusätzlich Interviews mit den Leiter\_innen beziehungsweise

---

<sup>15</sup> Bei dieser zweiten Methode waren die beobachteten Teilnehmer\_innen fast ausschließlich Kinder.

Verantwortlichen der jeweiligen Museen geführt, um so eine weitere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Von Interesse ist dabei die Rolle, welche die Produktion von ‚Körperwissen‘ bei der Konzeption von Ausstellungen und Vermittlungsaktionen einnimmt und die Frage danach, welcher Stellenwert dem Aneignen von Wissen mittels des eigenen Körpers in dem jeweiligen Museum generell zukommt. Um diesen Themen näher zu kommen, wird hinterfragt, welche Vermittlungsmethoden zum Einsatz kommen und inwiefern die angesprochene Zielgruppe Einfluss auf den Ausstellungs- und Vermittlungsprozess nehmen kann. Zusätzlich bieten die Interviews einen allgemeinen Überblick über die Struktur, Organisationsform und Beschaffenheit der Untersuchungsfelder.

Bei den ‚Experteninterviews‘ handelt es sich um nicht-standardisierte Leitfadeninterviews. Das bedeutet, die Interviews haben eher Gesprächscharakter. Der Fragenwortlaut und die Reihenfolge der Fragen sind nicht vorgegeben. Es existiert lediglich eine Liste von Fragen beziehungsweise Themen, die im Vorhinein ausgearbeitet wurde und als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze dient, keineswegs aber starr abgefragt wird (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 41f.). Durch das Schaffen einer möglichst natürlichen Gesprächssituation besteht von Seiten der Befragten die Möglichkeit, Themenbereiche anzuschneiden, die in der Vorbereitung übersehen wurden, aber durchaus relevant sein können. Erläuterungen, Beispiele oder Nachfragen können maßgeblich zum Erkenntnisprozess beitragen, so Meuser & Nagel. Das Wissen der Expert\_innen sei außerdem kein Faktenwissen, das auf Anrieb abrufbar ist, sondern es äußere sich vielmehr durch Nachfragen im Gesprächsverlauf (vgl. Meuser & Nagel 2009, S. 51f.).

Der Begriff „‚Experte‘ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte“ (Gläser & Laudel, S. 12). Zu Beginn der durchgeführten Interviews stand jeweils die Frage nach der Position und den Aufgabenbereichen der Befragten.

Durch ihre langjährigen Berufserfahrungen, zahlreichen Projekte und großes Engagement im Bereich der Vermittlung mit Kindern ist ihre Rolle als ‚Experte\_in‘ durchaus legitimiert.

Die Interviews wurden nahezu vollständig transkribiert und befinden sich im Anhang der Arbeit. Auslassungen und deren Inhalt sind gekennzeichnet. Die erhaltenen Informationen dienen hauptsächlich zur Vorstellung der untersuchten Kindermuseen (siehe Kapitel 6.1), beinhalten aber auch Daten, die zur Aufstellung von Analysekatogorien nützlich sind.

Die Wahl der Methodik zur Beantwortung der leitenden Fragestellung fiel mir im Bewusstsein, dass die Produktion von ‚Körperwissen‘ nur bedingt empirisch untersuchbar ist, durchaus schwer. Durch die Kombination unterschiedlicher Methoden (Triangulation) wird es möglich, die jeweiligen Schwächen einer Methode durch die Stärken einer anderen auszugleichen (vgl. Gläser & Laudel, S. 105). Durch die Anwendung mehrerer Methoden wird versucht, möglichst verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Das Erheben unterschiedlicher Daten ermöglicht die Beantwortung von Teilfragen und das Ziehen von Vergleichen. Die Durchführung von kleineren Vorstudien und der Test der Beobachtungsbögen während der ersten Forschungsphase im Dresdner Kinder-Museum erhöhen die Qualität der Methodik und somit auch der empirischen Ergebnisse.

## 5.2 Analyseverfahren ‚Grounded Theory‘

Zur Analyse der erhobenen Daten wird der Ansatz der ‚Grounded Theory‘, der von den Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauß entwickelt wurde, verwendet. Es handelt sich dabei nicht um eine einzelne Methode, sondern vielmehr um eine Reihe ineinandergreifender Verfahren, mit deren Hilfe qualitative Daten parallel erhoben und analysiert werden. Ziel ist es, eine für die Praxis anwendbare Theorie zu entwickeln.

„Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. Theorie zu generieren, ist ein Prozess“ (Glaser & Strauss 2010, S. 23).

Eine der wesentlichsten von Glaser & Strauss beschriebenen Strategien ist die ‚komparative Analyse‘. Auf Grundlage von empirischen Belegen werden Kategorien und dazugehörige Eigenschaften generiert, mit deren Hilfe Verallgemeinerungen in Form einer praktisch anwendbaren Theorie aufgestellt werden.

Den Prozess der Datenbearbeitung bezeichnen Glaser & Strauss als ‚Kodierung‘. Relevante Vorkommnisse in den Daten werden in Analysekatogorien überführt, das heißt kodiert. Eine einfache Notiz an den Feldforschungsaufzeichnungen genüge zunächst, um die Kategorie anzuzeigen. Bei der Kodierung der Vorkommnisse sei ein ständiger Vergleich mit anderen Vorkommnissen, die zur gleichen Kategorie kodiert wurden, notwendig. Einerseits werde dadurch gewährleistet, dass die entsprechende Kategorie immer präziser definiert werde, indem ihr mehrere Eigenschaften zugeordnet würden, andererseits werde durch den Vergleich auch deutlich, wann eine Kategorie gesättigt ist (vgl. ebd., S. 119f.). Dies trete dann auf, wenn sich Beispiele wiederholen und keine weiteren Eigenschaften der Kategorie mehr gefunden werden können (vgl. ebd., S. 77).

Dieser Strategie entsprechend wurden alle empirisch erhobenen Daten, das heißt die stationären Beobachtungen an den Objektinstallationen, die Beobachtungen der personalen Vermittlungsaktionen und auch die Daten der Interviews, durchgesehen und in Hinblick auf Kategorien, welche für die Produktion von ‚Körperwissen‘ relevant sind, kodiert. Die Analysekatogorien sind demzufolge nicht im Vorhinein festgelegt worden, sondern direkt aus dem

Datenmaterial entstanden. Jede Kategorie wurde im Verlauf der Forschung präzisiert, indem ihr durch das Hinzukommen neuer Vorkommnisse in den Daten Eigenschaften zugeordnet wurden. Beispielsweise beinhaltet die Kategorie ‚Rolle der Vermittler\_innen‘ die Eigenschaften ‚Begeisterungsfähigkeit‘, ‚Anzahl‘ (womit die Anzahl der agierenden Vermittler\_innen innerhalb einer Aktion gemeint ist) oder ‚Fähigkeit zum situativ angemessenem Handeln‘. Jede Analysekategorie ist demnach auf Grundlage eines oder mehrerer Vorkommnisse aus den empirischen Belegen entstanden. Bei den empirischen Belegen für eine entsprechende Kategorie sei die Art oder Menge der Fälle nicht entscheidend, so Glaser & Strauss. Ein einziger Fall könne bereits eine Kategorie oder Eigenschaft anzeigen (vgl. ebd., S. 40ff.).

Da die relevanten Vorkommnisse in den Daten sehr unterschiedlich geartet sind, ist die entstandene Menge an Kategorien sehr heterogen. Zum Beispiel gibt es Kategorien, die sich auf angewandte Methoden im Kindermuseum beziehen, wie die Kategorien ‚Rollenspiel‘ oder ‚Experimente‘. Zugleich sind jedoch auch Kategorien entstanden, die Auskunft darüber geben, welchen Einfluss einzelne Elemente einer Ausstellung, wie beispielsweise die Objektinstallationen, der Einsatz von Musik oder Inszenierungen, auf die Wissensproduktion haben. Teilweise beeinflussen sich die Kategorien somit gegenseitig. Diese Heterogenität ist mit den vielschichtigen Ausformungen von ‚Körperwissen‘ und den Produktionsmöglichkeiten zu begründen. Einige der Kategorien traten im Verlauf der Forschung immer stärker hervor, da sie mehrfach in den Vorkommnissen kodiert werden konnten und dadurch immer mehr Eigenschaften erhielten. Andere Kategorien hingegen erwiesen sich als eher schwach und fielen zum Teil vollständig aus der Analyse heraus, da sie nicht genügend gesättigt werden konnten oder in Eigenschaften anderer Kategorien umgewandelt wurden. Eine Übersicht über alle entstandenen,

weiterverfolgten Kategorien lässt sich sowohl im Anhang<sup>16</sup>, als auch im Kapitel 6.2 finden, in dem die zentralen Ergebnisse der Analyse vorgestellt werden.

Nachdem das Datenmaterial auf Kategorien und Eigenschaften überprüft wurde, kann zusätzlich, teilweise zum Zweck der Verifizierung, Literatur hinzugezogen werden. Mit Hilfe der aufgestellten Kategorien, ihrer Eigenschaften und zusätzlicher theoretischer Konzepte besteht der nächste Schritt darin, Thesen zu bilden, welche den Grundstock der zu erstellenden Theorie ausmachen (vgl. ebd., S. 55ff.). Da im Theorieteil der Arbeit bereits eine sehr eingehende Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten bezüglich der Produktion von ‚Körperwissen‘ stattgefunden hat, wird im Analyseteil weniger auf zusätzliche Literatur zurückgegriffen. Ist dies der Fall, dann fungiert die Literatur zumeist als weiterer Beleg. Somit basieren auch die Thesen, die in der Analyse in zusammenhängender Form und nicht als reines Thesenkonstrukt präsentiert werden, direkt auf den analysierten Daten.

Teil der ‚komparativen Analyse‘ ist das ‚theoretische Sampling‘, bei dem der\_ 22 die Forschende während der Erhebung der Daten parallel kodiert, analysiert und darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Es sei, so Glaser & Strauss, vorher nicht planbar, welche Richtung die Datensammlung während des Forschungsprozesses einschlagen wird, da dies jeweils von den Fragen abhängt, die durch die erhobenen Daten aufgeworfen werden. Die Frage, welcher Gruppe man sich als nächstes zuwendet und mit welcher theoretischen Absicht, steht also stets im Raum (vgl. ebd., S. 61ff.).

Die Wahl für das erste Forschungsfeld fiel auf das Dresdner Kinder-Museum, welches im nächsten Kapitel detaillierter vorgestellt wird. Es eignet sich besonders gut für die erste Forschungsphase, da die menschlichen Sinne, die

---

<sup>16</sup> Im Anhang der Arbeit sind zusätzlich zu den Kategorien auch deren Eigenschaften angegeben. Diese dienen hauptsächlich dazu, die Ergebnisse der Analyse zusammenhängend veranschaulichen zu können, ohne dabei ein reines Thesenkonstrukt verwenden zu müssen.



hier thematisiert werden, stark an der Produktion von ‚Körperwissen‘ beteiligt sind. Es besteht also ein direkter Zusammenhang zwischen Inhalten und Wissensproduktion, der das Aufstellen erster Analysekatoren erleichterte. Gemäß dem Verfahren des ‚theoretischen Sampling‘ wurden während der ersten Forschungsphase parallel Beobachtungen beziehungsweise Interviews durchgeführt und analysiert. Aus den dabei entstandenen ersten Kategorien und Thesen entwickelten sich dann weitere Forschungsfragen, die ausschlaggebend für die Wahl des zweiten Forschungsfeldes waren. Beispielsweise interessierte mich, ob ein Ausstellungsthema, welches inhaltlich keinen Bezug zu körperlichen Aspekten wie Sinneswahrnehmungen oder Bewegung hat, ebenso die Produktion von ‚Körperwissen‘ anregen könne. Ausschlaggebend erschienen mir dabei auch die zur Vermittlung eingesetzten Methoden. Nicht zuletzt war es von hoher Relevanz, ebenso wie im Dresdner Kinder-Museum, uneingeschränkt Beobachtungen und Interviews durchführen zu können, was einen guten Kontakt und das Vertrauen der Museumsverantwortlichen voraussetzte. Aus diesen Gründen wählte ich das Auricher MachMitMuseum miraculum, bei dem ich die Konzeption der aktuellen Ausstellung zum Mittelalter während eines universitären Projektes maßgeblich mitgestaltet habe.

Da die erste Forschungsphase im Dresdner Kinder-Museum stattfand, geht ein Großteil der entstandenen Kategorien aus den dort gewonnenen Daten hervor. Zudem wurden hier wesentlich mehr personale Vermittlungsaktionen beobachtet als im miraculum, da in Dresden eine größere Anzahl unterschiedlicher Aktionen angeboten wird.

## **6. Qualitative Erhebungen**

### **6.1 Forschungsfelder: Dresdner Kinder-Museum und MachMitMuseum miraculum**

Entsprechend den soeben dargestellten Ansätzen der ‚Grounded Theory‘ erschien es notwendig, die empirischen Erhebungen nicht nur auf ein Untersuchungsfeld zu beschränken. Die Wahl zweier verschiedener Kindermuseen bietet ein wesentlich umfangreicheres Forschungsfeld zur Ermittlung von Erkenntnissen bezüglich der Produktion von ‚Körperwissen‘. Gerade die Verschiedenheit der gewählten Museen in ihrer Struktur, ihrer Form und ihren Vermittlungsmethoden ermöglicht das Generieren unterschiedlicher Kategorien, die eine Aufstellung von Empfehlungen für praktisch orientierte Ausstellungskonzeptionen ermöglichen.

#### **Dresdner Kinder-Museum**

Ausgangspunkt für die empirische Forschung ist das Dresdner Kinder-Museum, welches dem Deutschen Hygiene-Museum Dresden (DHMD) zugehörig ist. Das Kindermuseum wurde 2005 als Ergänzung zur Dauerausstellung des DHMD gegründet. Die Museumspädagogin Marion Neumann, die seit der Gründung für das Dresdner Kinder-Museum verantwortlich ist, sagt im Interview:

„Wir hatten [...] die Situation, dass die Dauerausstellung erst für Personen ab 12 Jahren und älter funktionierte. Das war ein Problem. Die Familien blieben weg und die jungen Kinder. Also von denen sprach man dann schon gar nicht mehr. Das [...] war letztlich eben auch der Tatsache geschuldet, wie die Dauerausstellung gestaltet war“ (Interview mit Marion Neumann, Anhang, Z. 72ff.)

Mit dem Ziel, Kinder und vor allem Familien als potentielle Zielgruppe anzusprechen, wurde im Jahr 2005 im DHMD eine Ausstellung zum Thema Spiele konzipiert und umgesetzt. Marion Neumann, die unter anderem für die Vermittlung dieser Ausstellung zuständig war, bemühte sich, Angebote zu schaffen, die vor allem jüngere Besucher\_innen ansprechen sollten. Das Konzept war erfolgreich: Tatsächlich kamen folglich wieder Familien und Kinder ins Museum.

„Und dann muss man sagen, in dem Moment, als 2005 im Dezember [...] das Kinder-Museum die Pforten öffnete, waren die Familien da. Schlagartig! Und da haben die das ganze Museum aufgemischt. Plötzlich musste man die Zielgruppe ernst nehmen, weil sie wieder da war. Also alles, was man jetzt konzipierte [...], das war jetzt nicht nur für die Schöngelster und für die Intellektuellen, sondern das war jetzt die Mischung“ (ebd., Z. 96ff.).

Einen Nachteil sieht Marion Neumann in den Räumlichkeiten des Dresdner Kinder-Museums. Angelegt ist es als Ergänzung zur Dauerausstellung des DHMD, allerdings befindet es sich in einem ganz anderen Bereich des Museums. Leer stehende Räume, die früher als Werkstätten für die Produktion von Lehrmitteln dienten, boten auf 500 m<sup>2</sup> Platz für die Installation eines Kindermuseums (vgl. ebd., Z. 123ff.).

Dies bedeutete zugleich, dass die Architektur des entstehenden Kindermuseums von Anfang an vorgegeben und nahezu unveränderbar war. Es handelt sich dabei um einen langgestreckten Raum, in dem mehrere große Säulen als Deckenstützen dienen. Bei der Konzeption des Museums war ursprünglich eine Außenfläche in Form eines Gartens geplant, die bisher jedoch nicht umgesetzt worden ist (vgl. ebd. Vorgespräche).

Das Dresdner Kinder-Museum beschäftigt sich thematisch mit den fünf Sinnen: Sehen, Hören, Schmecken, Riechen und Fühlen. Mit Hilfe von unterschiedlichen Objektinstallationen, Medien, Texten, Experimentierstationen und Vermittlungsaktionen werden den Besucher\_innen die Funktionsweise der Sinne, der Aufbau der Sinnesorgane und das Thema der veränderten Wahrnehmung näher gebracht.

Auf personaler Vermittlungsebene liegt der Schwerpunkt des Dresdner Kinder-Museums auf dem breit gefächerten Angebot von unterschiedlichen Führungsformaten. Die Führungen werden auf Grundlage sehr detaillierter Konzepte von freien, geschulten Mitarbeiter\_innen durchgeführt. Zusätzlich helfen ehrenamtlich tätige Mitarbeiter\_innen, indem sie beispielsweise bei den Experimenten assistieren oder die Besucher\_innengruppe zusammenhalten. Es wird unterschieden zwischen Bildungsangeboten, die einen direkten Bezug zum Lehrplan der entsprechenden Zielgruppe haben und Kindergeburtstagen. Zusätzlich gibt es noch spezielle Programme, die nur in den Schulferien 24 angeboten werden.

Für die Erhebung der empirischen Daten wurden ausgewählte Führungen zu den Bildungsangeboten beobachtet. Das am häufigsten von Gruppen gebuchte Angebot war die Entdeckertour. Angepasst an die jeweilige Zielgruppe gibt es die Entdeckertour 1: „Wunderwelt der Sinne“, die sich an Vorschulkinder und Grundschüler\_innen der Klassenstufen eins und zwei richtet und die Entdeckertour 2: „Ausprobiert und studiert – Was unsere Sinne alles können“ für die Klassenstufen drei und vier. Steckbriefe der Entdeckertouren geben Aufschluss über die jeweiligen Inhalte und Bezüge zum Lehrplan und den Ablauf der Aktion. In einem geführten Rundgang durchs Museum werden den Kindern anhand von Experimenten und den Großraummodellen der einzelnen Organe die menschlichen Sinne näher gebracht. Im Anschluss haben die Kinder die Möglichkeit, in Teams kleine Aufträge zu erfüllen. Der Abschluss der jeweiligen Führung besteht aus einer Reflexion. Die Dauer der Entdeckertouren

ist auf ca. 90 Minuten ausgelegt. Es kommt jedoch oft vor, dass die Arbeit in den Kleingruppen im Anschluss an die Führung weggelassen wird, da die Gruppe sich nicht mehr konzentrieren kann oder es den zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen überschreiten würde. Die Entdeckertouren wurden für die Beobachtungen ausgewählt, da laut Steckbrief eine Aktivierung der Körpersinne im Vordergrund steht, der „Körper als Medium von Welt- und Selbsterfahrung“ wahrgenommen wird und der Fokus auf entdeckendem Lernen liegt (Deutsches Hygiene-Museum Dresden: Wunderwelt der Sinne). Ein weiteres Vermittlungsangebot, das beobachtet wurde, ist die Fantasiereise. Der Schwerpunkt liegt bei dieser Aktion auf der Förderung der Kreativität der Kinder. Beim Rundgang durch das Museum und dem Erzählen einer Fantasiegeschichte werden Farben und Klänge eingesetzt. Die Kinder haben außerdem die Möglichkeit, selbst künstlerisch aktiv zu werden und Erlebnisse, Eindrücke und Gefühle bildnerisch zu verarbeiten. Die Fantasiereise hat das Ziel, ‚somatische Bildung‘ zu fördern (vgl. Deutsches Hygiene-Museum Dresden: Fantasiereise).

„Das ist auch eine Veranstaltung, die sehr aufwendig aufgebaut ist. Es müssen auch zwei Ehrenamtler mithelfen. Und es darf immer nur eine Veranstaltung morgens um 9 Uhr laufen [das Museum öffnet eigentlich erst ab 10 Uhr], weil später der Störfaktor zu groß wäre und weil wir an einer bestimmten Stelle im Kinder-Museum umräumen. Das geht nicht bei laufendem Betrieb. Und demzufolge wird das relativ selten gebucht, aber alle die, die es buchen, sind happy [...] Also die Entdeckertouren sind die Klassiker und kommen sehr dem entgegen, was der Lehrer möchte [...]. Das sind klare Strukturen und da gibt es Schwerpunkte, die sofort erkennbar sind [...]. Diese Fantasiereise ist ein bisschen Luxusklasse [...].“ (Interview mit Marion Neumann, Anhang, Z. 263ff.).

Ein Format, dessen Durchführung ebenfalls beobachtet wurde, trägt den Titel „Anders sehen. Das Rätsel mit den 6 Punkten“. Den Kindern wird mit Hilfe von Experimenten verdeutlicht, welchen Stellenwert der Sehsinn in der menschlichen Wahrnehmung hat. Mit Hilfe eines Blindenstocks (Langstab) wird anhand des Blindenleitfadens des Museums ein Teil der Dauerausstellung erkundet und im Kinder-Museum erläutert eine Blinde die Funktionsweise der Blindenschrift und beantwortet Fragen der Kinder zur veränderten Wahrnehmung. Bei dieser Vermittlungsaktion kommt ebenfalls verstärkt der Körper zum Einsatz, um bestimmte Verhaltensweisen und Zusammenhänge zu erlernen, weshalb sich die Aktion sehr gut für eine Beobachtung eignete. Bezüglich der Vermittlungsmethoden innerhalb der Ausstellung des Dresdner Kinder-Museums liegt ein Schwerpunkt auf dem Einsatz von Experimenten. Der Vorteil dieser Methode besteht, Marion Neumann zufolge, im spielerischen Umgang mit den Ausstellungsinhalten und in der Möglichkeit, viele Besucher\_innen anzusprechen und aktiv einzubeziehen (vgl. ebd., Z. 506ff.). Eine Schwierigkeit bei der Vermittlung der Inhalte des Kinder-Museums liegt in der personellen und strukturellen Trennung von kuratorischer Arbeit und Vermittlung der auf Dauer angelegten Ausstellung. Diese Schwierigkeit wird insbesondere auf der Ebene der ausgestellten Texte deutlich. Geschrieben wurden die Ausstellungstexte bei der Konzeption der Ausstellung im Jahr 2005. Hier wurden auch die Objektinstallationen und medialen Vermittlungsmethoden festgelegt. Die Arbeit der Museumspädagog\_innen hingegen begann erst, als die Ausstellung bereits stand.

„[...] das Problem dieser Ausstellung war und ist, dass es Macher gab, die die Ausstellung hingestellt haben und wir [als Museumspädagog\_innen] relativ wenig Möglichkeiten hatten, einen entscheidenden Einfluss zu nehmen. Als Beispiel könnte hier die Verwendung des Begriffs Molekül genannt werden [...]. Das ist natürlich ein Begriff (lacht) mit dem müssen

wir jetzt arbeiten, weil er da ist, aber es ist natürlich nicht so prickelnd, dass solche Dinge vorkommen, weil wir vor allem jüngere Kinder ansprechen.“ (ebd., Z. 455ff.).

### **MachMitMuseum miraculum**

Im Verlauf der ersten Forschungsphase im Dresdner Kinder-Museum stellte sich die Frage, welches weitere Museum zur Untersuchung der Fragestellung geeignet wäre. Da das Dresdner Kinder-Museum dem DHMD zugehörig ist und somit kein eigenständiges Museum darstellt, erschien es sinnvoll, als nächstes ein eigenständiges Kindermuseum zu untersuchen. Ein großes Interesse lag außerdem auf der Frage, ob die Inhalte der Ausstellung einen Einfluss auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ haben. Das Ausstellungsthema des Dresdner Kinder-Museums – die fünf Sinne – war geradezu prädestiniert für die Untersuchung der Produktion von ‚Körperwissen‘. Inwiefern wird jedoch auch in einer thematisch vollkommen anders ausgerichteten Ausstellung Wissen mittels des eigenen Körpers produziert? Von Interesse war zusätzlich, welchen Einfluss die Wahl der Vermittlungsmethoden auf den Untersuchungsgegenstand hat. Da der Fokus im Dresdner Kinder-Museum vorrangig auf Führungen im Bereich der personalen Vermittlung und auf dem Einsatz von Experimenten im Bereich der medialen Vermittlung lag, sollten im zweiten Forschungsfeld nach Möglichkeit vollkommen andere Methoden angewandt werden.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte fiel die Wahl auf das MachMitMuseum miraculum in Aurich, welches 2001 eröffnete. Vorreiter des miraculums seien Projekte der Auricher Kunstschule gewesen, die schon seit 1982 existiert, so Rainer Strauß, Leiter der Kunstschule (vgl. Strauß 2012, S. 201). Gemeinsam mit Kindern wurde über den Zeitraum von einem Jahr jeweils ein Thema bearbeitet. Über die Inszenierung von Musiktheaterprojekten, das Herstellen von künstlerischen Objekten oder das Entwickeln von Geschichten gab es

ganz unterschiedliche Möglichkeiten, sich einem Thema zu nähern. Alles, was die Kinder während dieses Jahres entwickelten, wurde am Ende in einem Ausstellungsprojekt der Öffentlichkeit präsentiert (vgl. Interview mit Strauß, Anhang, Z. 43ff.).

Aus dieser Projektidee, so Rainer Strauß, entstand parallel zur Entwicklung der Kindermuseen in den USA, die allmählich auch auf Deutschland übergang, der Gedanke, ein Museum zu gründen. Die Mischung aus Projektarbeit und der Inszenierung von Räumen zur Umsetzung von Erlebnisausstellungen für Kinder sei in Aurich beziehungsweise Ostfriesland bisher noch nicht dagewesen, weshalb die Stadt und der Landkreis in die finanzielle Förderung des Projekts einwilligten (vgl. ebd., Z. 72ff.).

Seit 2001 zeigt das MachMitMuseum jährlich wechselnde Ausstellungen, die von den Mitarbeiter\_innen der Auricher Kunstschule geplant und zum Großteil auch selbst umgesetzt werden. Die Räumlichkeiten des MachMitMuseums sind allerdings von denen der Kunstschule getrennt. Das Museum befindet sich in ehemaligen Lagerräumen des Historischen Museums Aurich, welches sich direkt neben dem miraculum befindet. Demzufolge steht dem Museum nicht viel Platz – ca. 150 m<sup>2</sup> – zur Verfügung. Diese Lösung sei von Anfang an als Kompromiss gedacht gewesen, bis ein größeres Gebäude gefunden werde, in dem sowohl Kunstschule als auch Museum untergebracht werden könnten. Dies wurde bisher jedoch nicht realisiert, so Rainer Strauß (vgl. ebd., Z. 96ff.).

Auf die Frage, inwiefern sich das MachMitMuseum miraculum als Museum verstehen lasse, antwortet der Kunstpädagoge und Mediengestalter Rainer Strauß, dass ‚Mitmachen‘ beim Titel im Vordergrund stehe.

„Den Begriff Museum haben wir übernommen, weil es ihn einfach gibt und er mit Bildung außerhalb von Schule verbunden wird oder sogar als Synonym steht. Vielleicht sollte man mal über diesen Begriff Museum nachdenken und den gar nicht mehr verwenden“ (ebd., Z. 201ff.).

Das Prinzip des Mitmachens und Begreifens im doppelten Sinne zieht sich durch alle bisherigen Ausstellungen des miraculums. Wie der Homepage zu entnehmen ist, sei das zentrale Ziel zugleich die Methode: „handlungsorientiertes Lernen mit allen Sinnen“ (Kunstschule miraculum der Stadt Aurich). Das Themenspektrum des miraculums ist sehr weitläufig. So gab es beispielsweise schon mehrere Ausstellungen, welche die Bereiche Naturwissenschaft und Technik abdeckten, wie „Sonne, Mond und Sterne“ (2002) oder „Tick Tack und das Geheimnis der Zeit“ (2009). Auch die Themen ästhetische Wahrnehmung und Kunst wurden schon mehrfach behandelt, zum Beispiel in den Ausstellungen „Wir machen BLAU“ (2001) oder „Im Labyrinth der Sinne“ (2003) (vgl. Strauß 2002, S. 206f.).

Bei der Wahl und der Erarbeitung der Themen werden stets die Wünsche und Bedürfnisse der Zielgruppe erfragt und in die Konzeption einbezogen. Abgesehen von den bereits erwähnten Projekten zur Vorbereitung einer Ausstellung gibt es Befragungen in Hinblick auf Wunschthemen.

„Wir führen diese Jubiläumsbesucherbefragung, also das Interview durch. Da stellen wir immer auch die Frage: Was kannst du dir vorstellen, zu welchem Thema könnte man deiner Meinung nach mal eine Ausstellung machen? Manchmal bieten wir dann Dinge an, bei denen die Kinder einschätzen können, was sie stärker, weniger oder überhaupt nicht interessiert. Oder wir stellen die Frage ohne Auswahloptionen und auch dann kommen Antworten“ (Interview mit Rainer Strauß, Z. 341ff.).<sup>17</sup>

Auch das aktuelle Ausstellungsthema sei aus den Befragungen heraus entstanden, in denen verstärkt der Wunsch nach Prinzessinnen und Rittern

---

<sup>17</sup> Jedes tausendste Kind, welches die Ausstellung besucht, wird fotografiert und zur Ausstellung befragt. Die Fotos hängen im Eingangsbereich des Museums.

geäußert worden sei. „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“ wurde in Zusammenarbeit mit Studierenden der Fächer Geschichte und Museum und Ausstellung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg konzipiert und eröffnete am 17. Februar 2013. Ein zentrales Ziel bei der Konzeption der Ausstellung war es, mit stereotypen Vorstellungen des Mittelalters zu brechen – zu zeigen, dass es sich im Mittelalter nicht nur um Schlösser, Burgfräulein und tapfere Ritter drehte. Die Ausstellung ist in vier Bereiche gegliedert: „Das Dorf“, „Die Stadt“, „Die Burg“ und „Das Kloster“. In jedem Bereich werden die jeweiligen dort lebenden Bevölkerungsgruppen vorgestellt und zugleich verdeutlicht, welchem Stand ein Mensch angehörte, der im Mittelalter lebte. Gemäß den Vermittlungsmethoden des MachMitMuseums wurde bei der Umsetzung des Konzepts großer Wert auf die Inszenierung der einzelnen Bereiche gelegt. Ein geräumiges Bauernhaus mit Stall, Feuerstelle und Schlafstätte, eine Ritterburg mit Waffenkammer, Kerker und Kemenate oder ein Marktplatz mit Verkaufsständen und Pranger sollen die Kinder dazu animieren, ein Rollenspiel zu gestalten und sich darüber die Inhalte der Ausstellung anzueignen.

Die Methodik des Rollenspiels, bei der die Kinder durch gemeinsames Interagieren und Handeln einen bestimmten sozialen Sachverhalt nachspielen, wurde im MachMitMuseum miraculum nicht schon immer angewandt. Viele der bisherigen Ausstellungen arbeiteten mit Experimenten, mit Hilfe derer technische oder physikalische Phänomene nachvollzogen werden konnten. Im Laufe der Zeit jedoch habe die Möglichkeit, sich im Museum verkleiden zu können, bei den Kindern immer mehr Anklang gefunden. In eine andere Rolle und in eine ‚So-tun-als-ob-Situation‘ zu schlüpfen, mache den Kindern große Freude, und es falle ihnen leichter sich Wissensinhalte anzueignen, so Rainer Strauß (vgl. ebd., Z. 487ff.). Diese Erkenntnis führte zu einer methodischen Veränderung im miraculum: 27

„[Es] hat sich eigentlich eine Änderung des Konzepts entwickelt. In unseren kommenden Ausstellungen inszenieren wir der Frage entsprechend, wie man Kinder innerhalb eines Themas zum Spielen animieren kann. Es geht nicht mehr darum unbedingt alle Inhalte eines Themas in die Ausstellung zu packen, damit wir am Ende auch der Informationspflicht Genüge leisten“ (ebd., Z. 520ff.).

Zur Erleichterung des Rollenspiels bestehen die Ausstellungen aus zahlreichen inszenierten und aufwendig gestalteten Objektinstallationen. Objekte im musealen Sinne hingegen gibt es in den Ausstellungen des MachMitMuseums äußerst selten zu sehen. Der Grund dafür liege in den hohen finanziellen Auflagen. Schon oft habe das Museum versucht, bestimmte Objekte aus anderen Museen als Leihgaben in bestimmte Ausstellungen zu integrieren. Die nötigen finanziellen Mittel, die für einbruchssichere Vitrinen nötig wären, könne das miraculum jedoch nicht bezahlen (ebd., Z. 256ff.). Dennoch plädiert der Leiter des miraculums durchaus für den Einsatz von musealen Objekten:

„[...] für Kinder ist es immer sehr spannend [...] und sie akzeptieren das auch, gerade, weil man alles andere anfassen kann und mit allem spielen kann. Bestimmte Dinge kann man hervorheben, indem man sie gerade nicht zum Anfassen ausstellt, sondern erklärt, dass es sich um ein Original aus der entsprechenden Zeit handelt, das sehr wertvoll und wichtig ist. Und da muss man vorsichtig damit umgehen und darauf aufpassen“ (ebd., Z. 293ff.)

Auch der Bereich der personalen Vermittlung hat sich von der Gründung des Museums bis heute grundlegend verändert. In den ersten Jahren habe es Führungen durch die Ausstellungen gegeben, bei denen die Vermittler\_innen die einzelnen Objektinstallationen erklärt und dadurch die Teilbereiche des

jeweiligen Ausstellungsthemas erläutert haben. Am Ende der Führungen sei jeweils noch eine Viertelstunde Zeit gewesen, in der die Kinder sich allein durch die Ausstellung bewegen durften. Allerdings habe man den Kindern gewisse Hemmungen und ein stark passives Verhalten angemerkt. Oftmals seien sie lediglich durch die Ausstellung gelaufen ohne die Objektinstallationen tatsächlich zu nutzen und miteinander zu interagieren (vgl. ebd., Z. 468ff.). Diese Beobachtungen hätten dazu geführt, den Fokus stärker auf die Methodik des freien Rollenspiels zu legen, bei dem sich die Kinder ungehemmt ohne starken Einfluss der Vermittler\_innen durch die Ausstellung bewegen können. Dies habe wiederum eine Modifikation der personalen Vermittlungsformen erfordert. Die Führungen wurden abgeschafft und stattdessen gibt es nun die Form der ‚Begleitung‘. Eine Vermittler\_in gibt eine kurze Einführung in die Thematik der Ausstellung und erklärt beziehungsweise zeigt den Kindern den Aufbau und die Teilbereiche der Ausstellung. Dies nimmt etwa 15 Minuten in Anspruch. Dann haben die Kinder etwa eine Stunde Zeit, um ein gemeinsames Rollenspiel zu inszenieren und der Abschluss der Aktion besteht aus einer kurzen Reflexion über das Erfahrene. Diese freien Formen des Lernens sind Rainer Strauß vor allem im Hinblick auf eine Abgrenzung zu verschulter Vermittlungsformen wichtig. Den Mehrwert, den die freie Art der Vermittlung mit sich bringt, fasst er wie folgt zusammen:

„Also aus meiner Erfahrung mit den [...] Kindern und dem Spielen [...] war für mich immer schon klar, dass Lernen, welches auf diese Weise funktioniert, erstens mehr Freude macht und zweitens den Vorteil mit sich bringt, dass die Kinder wissen, was sie gelernt haben und sich noch lange Zeit später daran erinnern, weil das Erfahrungen sind“ (ebd., Z. 122ff.).

## 6.2 Zentrale Ergebnisse

Die durchgeführten Beobachtungen und Interviews wurden gemäß der ‚komparativen Analyse‘ der ‚Grounded Theory‘ bearbeitet. Alle relevanten Vorkommnisse in den Daten wurden kodiert, woraus sich eine Vielzahl an Kategorien und Eigenschaften ergeben hat. Damit diese Ergebnisse angemessen präsentiert werden können, wird eine Gliederung der Kategorien vorgenommen. Um die Fragestellung, inwiefern die Produktion von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen ermöglicht wird, beantworten zu können, sind zunächst drei Faktoren ausschlaggebend: die Einflüsse medialer Vermittlung<sup>18</sup> einer Ausstellung, die Einflüsse personaler Vermittlung und externe Einflüsse auf den Prozess der Produktion von ‚Körperwissen‘.

Diese rein analytische Trennung wird im Bewusstsein vorgenommen, dass sich in der Praxis mediale und personale Vermittlung gegenseitig bedingen und stark von externen Faktoren wie den Besucher\_innen abhängen. Auch die entstandenen Kategorien zeigen bestehende Wechselwirkungen der drei Bereiche. Manche Kategorien sind also mehrfach zuordenbar und werden je nach Kontext gedeutet. Bevor die drei Teilbereiche detailliert beschrieben werden, folgt eine Übersicht aller Kategorien und ihrer Zuordnung, jeweils in der Reihenfolge, in der die Kategorien auch in der Analyse beschrieben werden. Dies dient lediglich dem Zweck, dass alle Kategorien in ihrer Vollständigkeit einmal aufgezählt werden. Zugleich wird dabei die Heterogenität der Kategorien deutlich.

Zu den Kategorien medialer Vermittlung gehören die Beschaffenheit der Objektinstallationen, das Vorhandensein musealer Objekte, Experimente, die Anknüpfung an bereits vorhandenes (Körper-)Wissen, die Gestaltung von erklärenden Elementen, inkorporiertes Verhalten/Habitualisierung,

entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen, Raum/Architektur, Überraschungsmoment/Ungewohntes/Irritation, Inszenierung, Rollenspiel und der Einsatz von Musik.

Zu den Kategorien personaler Vermittlung gehören die Rolle/Funktion der Vermittler\_innen, mimetisches Lernen, entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen, die Animation durch Vermittler\_innen, der Einsatz von methodischem Material, Überraschungsmoment/Ungewohntes/Irritation, das Format der Vermittlungsaktion, Rollenspiel, der Umgang mit geschlechterspezifischen Zuschreibungen, angeleitete Experimente, das Zulassen von individuellen Wahrnehmungsprozessen, inkorporiertes Verhalten/Habitualisierung, Reflexion und die Aufgaben des Aufsichtspersonals/Besucher\_innenbetreuung. Die Kategorien externer Einflüsse setzen sich zusammen aus dem Einfluss von Begleitpersonen, Motivation/Bereitschaft, Zeit, mimetischem Lernen und Reflexion.

Die jeweiligen Eigenschaften zu den aufgestellten Kategorien werden innerhalb der nun folgenden Analyse beschrieben. Zusätzlich befindet sich im Anhang eine Übersicht aller Kategorien und ihrer zugehörigen Eigenschaften. 29

### 6.2.1 Kategorien medialer Vermittlung

Unter medialer Vermittlung werden im Folgenden alle Bestandteile einer Ausstellung verstanden, die Einfluss auf den Prozess der Vermittlung haben. Ein Medium ist in diesem Fall nicht nur im engeren Sinne als digitales Vermittlungstool wie etwa Filme oder Audiostationen zu verstehen, sondern generell als vermittelndes Element zwischen Ausstellungsinhalten und Besucher\_innen.

Ein solches Medium, welches sehr oft in den Daten als auftauchende Kategorie kodiert wurde, sind Objektinstallationen und deren Beschaffenheit. Aufbau, Art der Präsentation und die Funktionsweise der Installationen sind

<sup>18</sup> Mehr zum Begriff der ‚medialen Vermittlung‘ siehe Kapitel 6.2.1.

entscheidende Eigenschaften. Hans-Jörg Rheinberger, Direktor am Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte in Berlin, untersucht in seinem Aufsatz „Epistemologica: Präparate“ (2005), inwiefern anhand von Dingen ein Erkenntnisgewinn erfolgt. Er unterteilt Dinge in ‚epistemische Dinge‘ und ‚Epistemologica‘. ‚Epistemische Dinge‘ seien Dinge, „an denen sich der Prozess der Erkenntnisgewinnung abspielt“ (Rheinberger 2005, S. 65). Als ‚Epistemologica‘ bezeichnet Rheinberger ‚epistemische Dinge‘ im Zustand der Fixierung, Dinge, die auf Dauer gestellt sind (vgl. ebd., S. 66). ‚Epistemische Dinge‘ werden demzufolge vor allem in der Forschung genutzt, um neue Erkenntnisse über einen Sachverhalt gewinnen zu können; ‚Epistemologica‘ hingegen könnten dazu dienen, erforshtes Wissen zu vermitteln. Bezieht man diesen Sachverhalt auf die mediale Wissensvermittlung in Kindermuseen, können gewisse Objektinstallationen ebenfalls als ‚Epistemologica‘ interpretiert werden. Das Dresdner Kinder-Museum arbeitet verstärkt mit Großraummodellen einzelner Sinnesorgane. Ähnlich der von Rheinberger als Beispiel genannten Präparate sind auch diese Modelle fixiert und auf Dauer gestellt, mit dem Unterschied, dass sie nicht, wie die Präparate, aus dem ‚gleichen Holz gemacht sind‘, aus dem die epistemischen Dinge bestehen (vgl. ebd., S. 74). Die Modelle sind überdimensional groß, haben durch den immer selben Aufbau Wiedererkennungswert und laden durch ihre Gestaltung zum Anfassen ein. Sie werden eingesetzt zur Vermittlung von Erkenntnissen über den Aufbau der Sinnesorgane.

Das Großraummodell des Auges besteht beispielsweise aus einer Vorder- und einer Rückseite (siehe Abb. 1). Anhand der Vorderseite kann der Aufbau des Auges (Lid, Wimpern, Glaskörper, Pupille, Regenhaut) erklärt werden und die Rückseite ermöglicht die Perspektive vom Inneren des Auges auf die Umwelt – die Besucher\_innen sehen, wenn sie durch das Auge hindurchschauen, alles auf dem Kopf und bekommen dadurch einen Einblick in die Funktionsweise der Netzhaut.

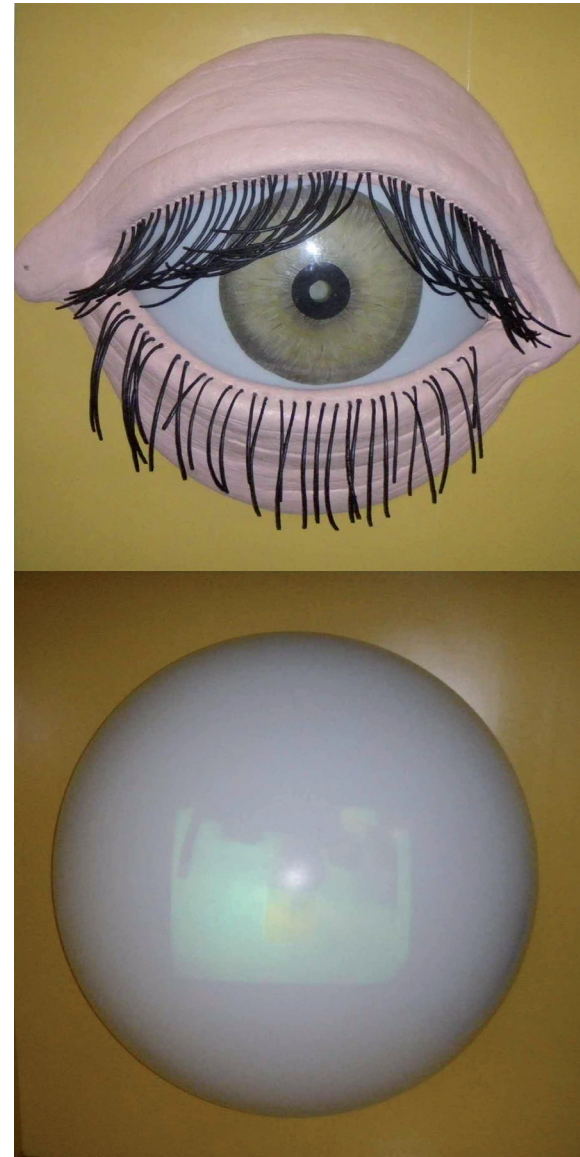


Abb. 1: Vorder- und Rückseite des Großraummodells des Auges im Dresdner Kinder-Museum



Die Großraummodelle dienen in ihrer vermittelnden Funktion zugleich als ‚Hands-On-Installationen‘. Durch das Anfassen können Aufbau und Funktionsweise der Organe erschlossen werden. Beispielsweise besteht die Oberfläche des Großraummodells der Zunge aus vielen Rillen und runden Erhebungen (siehe Abb. 2). Über das Ertasten der Beschaffenheit des Modells können sich die Besucher\_innen erschließen, dass es sich dabei um die Geschmacksknospen der Zunge handelt. Die Bezeichnung ‚Hands-On‘ greift bei einigen der Modelle jedoch zu kurz. Es werden nicht nur haptische Vorgänge verlangt, sondern durchaus der Einsatz des ganzen Körpers. „Probiert die Zunge mal aus“ (Was unsere Sinne alles können (2), 15.05., 1, Beobachtung) war die Aufforderung, die ein Vermittler während einer Führung formulierte. Daraufhin setzten sich die Kinder unter das Modell, rochen an ihm, strichen und klopfen über die Oberfläche. Auch das Großraummodell der Nase (siehe Abb. 2) animiert die Kinder dazu, ihre Perspektive zu verändern – mit dem Kopf möglichst nah an die Nasenöffnung zu kommen, die Arme hineinzustecken und nach vermeintlichen Popeln zu suchen. Dabei spüren sie gleichzeitig einen Luftzug, der aus den Nasenlöchern strömt – die Atemluft (vgl. Wunderwelt der Sinne, 03.05., 1. Beobachtung).

Die Möglichkeit des unmittelbaren Kontakts mit den Großraummodellen, die in ihrem Aufbau und ihrer Funktionsweise mehrere Sinne zugleich ansprechen, bewirkt eine ganzheitliche Wahrnehmung, die die Produktion von ‚Körperwissen‘ begünstigt. Allerdings scheint die Frage nach ‚epistemischen Dingen‘ ebenso wichtig, wie der Umgang mit ‚Hands-On-Installationen‘. An der Rückseite des Großraummodells vom Ohr befinden sich hinter Glas in einer Wand eingelassene Imitate der menschlichen Gehörknöchelchen, die in Größe und Aufbau den tatsächlichen sehr ähnlich sind. Während einer Vermittlungsaktion blieben mehrere Kinder vor den Imitaten stehen und ein Junge fragte nach ihrer Echtheit (vgl. Was unsere Sinne alles können (1), 15.05., 1. Beobachtung). Die Glasscheibe vor den Gehörknöchelchen erschien für die Kinder als eindeutiger

Hinweis dafür, dass diese Objekte geschützt und nicht berührt werden dürfen. Von den Objekten scheint durch ihre Präsentationsweise eine gewisse Aura<sup>19</sup> auszugehen, die auch am Verhalten der Kinder spürbar ist. Ihr Vorhandensein in der Ausstellung ermöglicht einen Transfer zwischen dem ‚So-tun-als-ob‘ an der stark vergrößerten Apparatur des Großraummodells<sup>20</sup> und dem tatsächlichen Aufbau und der eigentlichen Größe des menschlichen Ohrs, welches durch die Gehörknöchelchen verdeutlicht wird.

Allerdings gibt es in den untersuchten Ausstellungen, sowohl im Dresdner Kinder-Museum als auch im MachMitMuseum miraculum in Aurich, nahezu keine musealen Objekte im Sinne ‚epistemischer Dinge‘. Abgesehen von Aurich und Dresden gibt es zahlreiche weitere Kindermuseen in Deutschland, in denen Objekte dieser Art fehlen. Als Grund dafür werden zumeist finanzielle Umstände angegeben (vgl. Interview mit Rainer Strauß, Z. 282-286). Es lässt sich jedoch auch vermuten, dass der Mehrwert musealer Objekte in Bezug auf Vermittlungsprozesse in Kindermuseen bisher missachtet wurde.

Entscheidend bei der Verwendung unterschiedlich gearteter medialer Vermittlungsmöglichkeiten in einer Ausstellung ist in jedem Fall die Gewährleistung von Transparenz. Für die Besucher\_innen muss erkennbar sein, ob ein Objekt oder eine Installation dazu bestimmt ist, reale Zusammenhänge durch ein ‚So-tun-als-ob‘ nachzuempfinden oder ob das Objekt als authentisch, im Sinne eines musealen Objekts, verstanden wird und als Zeichenträger fungiert.

<sup>19</sup> In Bezug auf Walther Benjamin benutzt der Museologe Gottfried Korff den Begriff ‚Aura‘ und meint damit eine zugleich existierende räumliche Nähe und mentale Ferne von Objekten im Museum. Das Spannungsverhältnis von Nähe und Ferne bewirkt Staunen und Neugier auf Seiten der Betrachter\_innen (vgl. Korff 2007a, S. 147).

<sup>20</sup> Mit Hilfe einer Apparatur, die sich auf der Rückseite des Ohrs befindet, und einer Trommel, einem Wasserbalken und mechanischen Teilen, die einem Hammer, einem Amboss und einem Steigbügel ähneln, kann der Vorgang der Schallverarbeitung im menschlichen Ohr nachvollzogen werden. Die Apparatur stellt den Vorgang allerdings stark vereinfacht dar.

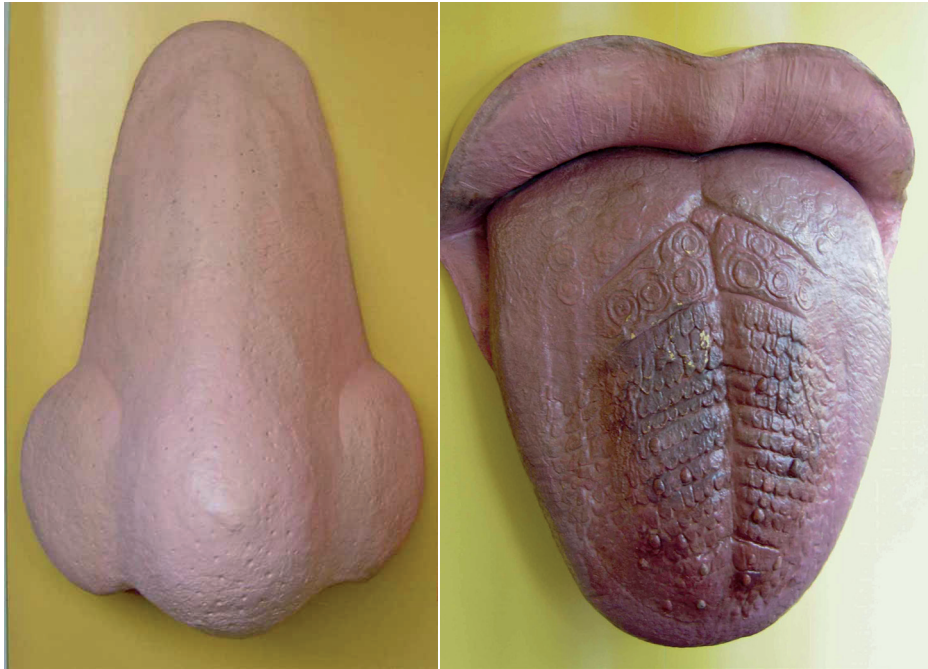


Abb. 2: Großraummodelle der Zunge und der Nase im Dresdner Kinder-Museum

Erheblichen Einfluss darauf hat die Benennung innerhalb der Ausstellung, wie das folgende Beispiel zeigt: In der aktuellen Ausstellung des MachMitMuseums miraculum in Aurich gibt es innerhalb der Inszenierung des mittelalterlichen Bauernhauses die Möglichkeit, mit Hilfe einer Anleitung Stroh puppen zu basteln. Als Materialien stehen allerdings keine Strohhalme, sondern Bastfäden zur Verfügung. Enttäuscht stellte ein Junge, als er die Bastfäden in die Hand nahm, fest: „Aber das ist doch gar kein richtiges Stroh!“ (Bauernhaus, 10.7., 5. Beobachtung). Seine Begleitperson (vermutlich der Vater) erwiderte daraufhin, dass es in der Stadt Kinder gäbe, die gar nicht wüssten, wie richtiges Stroh aussehe und schlug dem Jungen vor, zu Hause eine ‚richtige‘ Puppe zu basteln. Die Bezeichnung ‚Stroh puppe‘ erweckt den Anschein, als handele es sich bei

den Bastelmaterialien auch wirklich um Stroh. Der beobachtete Junge, der aus seinem alltäglichen Leben weiß, wie sich Stroh anfühlt und wie es aussieht, entlarvte die ‚falsche‘ Bezeichnung. Kinder hingegen, die bisher noch nie Stroh in der Hand hatten, speichern womöglich die haptische Erfahrung, die sie mit den Bastfäden gemacht haben, unbewusst unter der Bezeichnung ‚Stroh‘ ab.



Abb. 3: Riechsäulen im Dresdner Kinder-Museum

Eine weitere Form medialer Vermittlung in Kindermuseen besteht im Einsatz von Experimentierstationen. Das Dresdner Kinder-Museum legt großen Wert auf diese Form der Vermittlung. Im Themenbereich „Riechen und Schmecken“ der Ausstellung sind fünf Riechsäulen installiert. Jede Säule besteht aus vier separaten, übereinandergestapelten Würfeln, in denen sich jeweils ein bestimmter Geruch befindet. An einer Seite jedes Würfels gibt es eine kleine Gummipumpe, an einer zweiten Seite ein kleines Loch mit der Abbildung einer Nase und eine dritte Seite des Würfels gibt mittels einer durchsichtigen Scheibe den Blick auf das Innere des Würfels frei (siehe Abb. 3). Durch das Betätigen der Pumpe wird ein Duft freigesetzt, der an der Seite mit dem Loch und dem Nasensymbol durch Riechen erraten werden soll. Ein Blick in das Innere des Würfels zeigt die Auflösung. Die Bedienung der Riechsäulen erfordert nicht nur den Einsatz des Geruchs- und Sehsinns, sondern zugleich auch das Einnehmen verschiedener körperlicher Haltungen, da die Würfel auf unterschiedlichen Höhen angebracht sind. Einige der Gerüche regen sogar die Geschmacksnerven an. So freute sich beispielsweise ein Junge über den Geruch von Zimt und teilte dies mit seinem Freund: „Oh, lecker, du musst mal hier riechen“ (Riechsäulen, 18.06., 1. Beobachtung). Gerüche bieten zusätzlich die Möglichkeit, an bereits vorhandenes ‚Körperwissen‘ anzuknüpfen und dieses zu festigen. Alltägliche Erfahrungen, die oftmals mit einer bestimmten Empfindung verbunden sind, werden memoriert, erweitert und im Empfindungsgedächtnis abgespeichert. Bei einem Geruchsexperiment während einer Vermittlungsaktion erriet ein Junge den gesuchten Duft (Nelken), konnte ihn jedoch nicht eindeutig benennen. „Das sind die, die immer am Rotkraut dran sind“ (Was unsere Sinne alles können, 08.05., 4. Beobachtung), umschrieb er deshalb.

Als nachteilig erweist sich der komplexe Aufbau der Riechsäulen. Die Beobachtungen ergaben, dass viele Kinder die Riechsäulen nicht in ihrer intendierten Weise bedienen. Zum Teil versuchten sie direkt an der Pumpe zu riechen und wundern sich darüber, dass sie keinen Duft wahrnehmen konnten

oder sie pumpten an einem Würfel, rochen aber an dem Würfel, der sich darunter befand (vgl. Riechsäulen, 18.06., 6. Beobachtung). Die Produktion von ‚Körperwissen‘ wird dadurch erschwert, beziehungsweise kann zum Teil gar nicht stattfinden.

Ein ähnlicher Nachteil ergibt sich bei der Bedienung der Experimentiertische. Anhand von unterschiedlichen Experimenten können sich die Besucher\_innen mit der Funktionsweise der menschlichen Haut beschäftigen. Beispielsweise kann mit Hilfe eines Tastzirkels herausgefunden werden, wo sich die meisten Tastkörperchen befinden oder mit einem Messgerät, durch das Auflegen der Hände auf zwei Metallplatten, über die Schweiß gemessen wird, wie hoch die elektrische Leitfähigkeit der Haut ist. Werden die Experimente in ihrer intendierten Weise durchgeführt, kommt es zur Produktion von ‚Körperwissen‘. Allerdings muss dazu im Vorhinein der entsprechende Text für das Experiment gelesen werden, wobei selbst mit Hinzunahme des Textes Unklarheiten über den Verlauf des Experiments entstehen können, wie sich im Gespräch mit Besucher\_innen herausstellte (vgl. Experimentiertische, 25.06., 2. Beobachtung). Abgesehen von der Komplexität der Experimente sind die Tische, auf denen sich die Materialien befinden, relativ hoch, sodass es kleinere Kinder schwer haben, mit den Materialien zu hantieren. Aus den Beobachtungen wurde deutlich: Ist die Bedienung einer Installation oder die Durchführung eines Experimentes zu komplex für die Besucher\_innen, kommt es zu nicht-intendierten Bedienweisen, welche zur Folge haben, dass die eigentlich vorgesehene Produktion von ‚Körperwissen‘ nicht zu Stande kommt oder die Motivation, sich mit der Objektinstallation zu beschäftigen, schnell nachlässt.

Ähnlich verhält es sich mit technisierten Objektinstallationen, bei denen durch tägliche Nutzung eine regelmäßige Wartung vonnöten ist. Im Dresdner Kinder-Museum gibt es beispielsweise ein Geräuschlabyrinth, das aus zwölf zylinderartigen Röhren besteht, die von der Decke hängen und Geräusche

wiedergeben. Das jeweilige Geräusch ist hörbar, wenn man sich direkt unter den Zylinder stellt. Es wird vermutlich durch einen Bewegungsmelder ausgelöst. Allerdings ertönt das Geräusch nicht immer, wie die Beobachtungen ergaben (vgl. Geräuschlabyrinth, 25.06., 6. Beobachtung). Teilweise scheint das System nicht alle Bewegungen zu erfassen beziehungsweise es scheint nicht immer zu funktionieren. In solchen Fällen bleibt die intendierte Wissensproduktion aus. Bei vermehrten technischen Mängeln setzt möglicherweise sogar eine Art Frustration ein.

Diese Beobachtungen führen zu einer weiteren, aus der Analyse hervorgegangenen, Kategorie: der Gestaltung von erklärenden Elementen, zu denen Texte, Bilder, Symbole oder auch auditive Medien gehören. „Ins Kinder-Museum kommen viele, die gar nicht lesen können“ (Interview mit Marion Neumann, Z. 466), erklärt Marion Neumann im Interview. Dies stellt eine große Herausforderung für Kurator\_innen dar. Komplexe Wissensinhalte lediglich über Objektinstallationen zu vermitteln, erscheint nahezu unmöglich. Das Foto einer Wand der Klosterinstallation im miraculum zeigt, inwiefern auch über bildliche Darstellungen Zusammenhänge verdeutlicht werden können (siehe Abb. 4).



Abb. 4: Ordensregeln in der Installation des Klosters im MachMitMuseum miraculum

Die Ordensregeln, welche in vereinfachter Form von den Mitarbeiter\_innen an die Wand gezeichnet wurden, erklären, welche Verhaltensweisen in einem mittelalterlichen Kloster von Mönchen und Nonnen erwartet wurden. In einem nebenstehenden Text werden die dargestellten Regeln zusätzlich erklärt, was auch denjenigen Besucher\_innen entgegen kommt, die lesen können beziehungsweise wollen.

Eine weitere Möglichkeit zur Informationsvermittlung bietet der Einsatz von auditiven Stationen. Jeder Teilbereich der Ausstellung im miraculum verfügt über mindestens eine Hörstation, mit Hilfe derer ein Einblick in das mittelalterliche Leben von Kindern gegeben wird. Wissensinhalte, die in dem jeweiligen Bereich durch körperliche Erfahrungen nachvollziehbar sind, werden aufgegriffen und dadurch gefestigt. Zugleich bieten die Hörstationen, bei denen es zur Fokussierung auf einen einzelnen Sinn – das Hören – kommt, Raum (zum Beispiel in Form von Strohlagern), um zur Ruhe zu kommen und für eine vorübergehende Zeit aus dem Rollenspiel auszutreten. Neue Informationen werden dann wiederum mit in das Rollenspiel hineingenommen und ‚ausprobiert‘.

Vor allem bei Erklärungen zur Funktionsweise von Objektinstallationen erscheint die Verwendung von Text im Kindermuseum eher hinderlich, wie das nächste Beispiel zeigt. An einer Bank im Bereich der Klosterinstallation des MachMitMuseums haben die Besucher\_innen die Möglichkeit, unter Verwendung von Vorlagen mittelalterliche Buchstaben zu schreiben. Für diejenigen, denen das Abzeichnen der Buchstaben zu schwer ist, gibt es einen kleinen lichtdurchleuchteten Monitor, auf den eine Vorlage zum Abpausen gelegt werden kann. Über dem Monitor ist ein Schild mit dem Hinweis „Bitte hier nicht direkt draufmalen, sondern die Blanco-Blätter benutzen! Danke“ (Kloster, 23.07., 4. Beobachtung) angebracht. Vorlagen und Blanco-Blätter befinden sich nicht auf dem Pult, sondern in einem Regal neben der Sitzbank. Mehrfach wurde an dieser Station beobachtet, dass Kinder mit den

bereitliegenden Stiften versuchten, direkt auf den Monitor zu malen. Als dem keine Reaktion folgte, verließen sie die Station.

Da sich die Funktionsweise der Station nicht ohne zusätzliche Erklärung erschließt, erscheint der Text zunächst notwendig – wird dieser jedoch nicht gelesen, ist abermals die intendierte Nutzung der Installation erschwert. Symbole in Form von Körperteilen, wie grünen Händen oder rot durchgestrichenen Schuhen, die im Dresdner Kinder-Museum Verwendung finden, sind diesbezüglich hilfreich. Sie verdeutlichen, welche Verhaltensweisen im Umgang mit der jeweiligen Objektinstallation gefordert werden. Sie bieten einerseits Orientierung, verstärken jedoch auch im Museum stattfindende Disziplinierungsprozesse.

In diesem Zusammenhang ist die Kategorie des oft beobachteten inkorporierten Verhaltens ausschlaggebend. Im Folgenden zwei Beispiele zur Verdeutlichung: Während einer Vermittlungsaktion im Dresdner Kinder-Museum versammelte sich eine Gruppe vor dem Großraummodell des Auges. Als ein Kind das Modell berührte, wurde es von einem anderen zurechtgewiesen: „Im Museum darf man nichts anfassen!“ (Wunderwelt der Sinne, 28.05., 1. Beobachtung). Während einer stationären Beobachtung in der Installation des Bauernhauses im MachMitMuseum miraculum wurde von mehreren Besucher\_innen (sowohl Kindern als auch Erwachsenen) gefragt, ob man die Leiter, die zur zweiten Etage des Hauses, einem Schlaflager, führte, hinaufklettern dürfe (vgl. Bauernhaus, 10.07., 1. Beobachtung). Die Beispiele zeigen, wie verunsichert die Besucher\_innen im Umgang mit den Objektinstallationen sein können. Welche Dinge dürfen angefasst werden, welche Dinge nicht? Wie verhalte ich mich richtig? Es besteht eine Hemmschwelle, das MachMit des Titels wörtlich zu nehmen. Grund dafür sind inkorporierte Verhaltensweisen, die durch vergangene Ausstellungsbesuche entstanden sind.

Der österreichische Philosoph und Soziologe Oliver Marchart spricht in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf Michel Foucault von einer im Museum

bestehenden „dominatorischen Pädagogik“ und beschreibt das Museum als „Disziplinarinstitution“ (Marchart 2005, S. 35).

„Zur pädagogischen Instruktion gehört immer auch [...] die Instruktion von Habitus und Körperwissen, vom Wissen darum, wie man sich in einem [...] Raum bewegt, wie man sich gegenüber den Exponaten zu verhalten und gegenüber dem Mitpublikum, nicht zuletzt gegenüber den guides zu benehmen hat“ (ebd., S. 36).

Diese, dem Museum eigenen, Reglementierungs- und Disziplinierungsprozesse beeinflussen stark das Verhalten der Kinder im Museum. Gerade innerhalb der Institution des Kindermuseums ist es jedoch möglich, inkorporierte Verhaltensweisen aufzubrechen, beispielsweise durch den Einfluss der Vermittler\_innen, der im folgenden Kapitel genauer dargestellt wird, oder durch eine Förderung von entdeckendem, selbstbestimmtem Lernen der Kinder. Letzteres wird möglich, wenn die Objektinstallationen Raum bieten für unterschiedliche Nutzungsdeutungen. Die Art und Weise, wie Kinder sich Wissensinhalte an einer Station aneignen, kann sehr unterschiedlich sein und weicht oft von der intendierten ab. Beobachtungen im Spiegellabyrinth, einer Installation des Dresdner Kinder-Museums, verdeutlichen diesen Sachverhalt. Die Installation besteht aus zahlreichen Spiegelwänden, die so aneinandergelagert sind, dass sie ein Labyrinth bilden. Beim Durchlaufen des Labyrinthes soll verdeutlicht werden, dass der Sehsinn allein nicht ausreicht, um den richtigen Weg zu finden. Die intendierte Nutzungsweise sieht vor, dass man sich nur durch Tasten und vorsichtiges Laufen einen Weg bahnen kann. Eine Gruppe von Kindern, die sich während ihres Ausstellungsbesuchs mehrfach in dieser Installation aufhielt, missachtete die vorgeschriebene Benutzung (am Eingang ist folgender Hinweis zu lesen: „Achtung! Bitte geht langsam und vorsichtig!“) und nutzte die Installation für ein Fang-Spiel. 35

Auffällig war dabei die Aussage eines Mädchens, welches den Impuls zum Spiel gab: „Jeder muss sich alleine zu Recht finden in dem Ding, wir spielen Hastse“ (Spiegellabyrinth, 18.06., 3. Beobachtung). Während des Spielverlaufs setzten die Kinder ihren ganzen Körper ein, um die optischen Täuschungen mit Hilfe anderer Sinne auszugleichen. Nicht selten kam es vor, dass ein Kind sich dennoch mit dem Kopf oder den Armen an einer der Wände stieß, zumal das Tempo des Spiels im Verlauf immer schneller wurde. Es war offensichtlich: Trotz einer veränderten Nutzung der Installation eigneten sich die Kinder mit Hilfe körperlicher Erfahrungen die intendierten Wissensinhalte<sup>21</sup> an.

Zur Gewährleistung der freien und differenzierten Nutzung der Objektinstallationen beim Prozess der Wissensproduktion innerhalb einer Ausstellung ist die Kategorie des Raums beziehungsweise der Architektur ausschlaggebend. Die Produktion von ‚Körperwissen‘ wird unter anderem durch Bewegung in Gang gesetzt. Dementsprechend ist es nötig, dass Kindermuseen über ausreichend Freiraum verfügen. Die Räumlichkeiten der untersuchten Kindermuseen in Dresden und Aurich wurden jedoch nicht von vornherein in ihrer Architektur für die Nutzung als Kindermuseen konstruiert. Vielmehr wurden sie für diesen Zweck umfunktioniert. Da es sich bei dem Dresdner Kinder-Museum um eine Dauerausstellung handelt, deren Objektinstallationen bei der Gründung fest installiert wurden, ergibt sich bei der Konzeption von neuen Vermittlungsaktionen oft das Problem des Platzmangels. Die Ausstellung ist sehr dicht mit Objektinstallationen bestückt, sodass kaum Freiflächen zur Verfügung stehen. Wenn eine zusätzliche Freifläche benötigt wird, beispielsweise für Bewegungsspiele innerhalb einer Vermittlungsaktion, muss auf das Foyer des Museums oder einen anderen Raum ausgewichen werden (vgl. Das Rätsel mit den 6 Punkten, 24.05., 2. Beobachtung). Auch

---

21 Das Spiegellabyrinth soll den Ausführungen der Vermittler\_innen entsprechend Folgendes verdeutlichen: Der menschliche Sehsinn ist nicht unfehlbar. Die Augen können das Gehirn täuschen. Es ist notwendig, die Umwelt auch über andere Sinne wahrzunehmen.

im MachMitMuseum miraculum in Aurich ist wenig Platz und Freifläche für zusätzliche Aktionen vorhanden. Zumindest verfügt das Museum über einen Außenbereich – eine Fläche für das freie Spiel der Kinder. In Gesprächen mit Marion Neumann wurde deutlich: Ein zusätzlicher Außenbereich in Form eines Gartens sei auch in Dresden von Beginn an geplant gewesen, jedoch bisher nicht umgesetzt worden (vgl. Interview mit Marion Neumann, Vorgespräche). Um der Starrheit, die durch eine Gebäudearchitektur vorgegeben wird, zu entkommen, versuchen die Mitarbeiter\_innen des miraculums für jede ihrer Ausstellungen eine individuelle Raumgestaltung vorzunehmen – es werden Wände eingezogen, alte Wände abgerissen und ‚Räume im Raum‘ geschaffen. Damit sind Installationen wie das Bauernhaus oder das Kloster gemeint. ‚Räume im Raum‘ ermöglichen den Kindern eine besondere Form der Bewegung, eine selbstständige Nutzung und Interpretation. ‚Räume im Raum‘ können Interaktionen zwischen den Ausstellungsbesucher\_innen befördern und zugleich Rückzugsorte sein. So bietet der Bereich des Dormitoriums innerhalb der Klosterinstallation im miraculum die Möglichkeit, sich eine Hörstation im Liegen anzuhören und dabei die Inszenierung mit den Inhalten zu verknüpfen. Das Spiegellabyrinth im Dresdner Kinder-Museum bricht durch seinen ungewöhnlichen Aufbau gewohnte Bewegungsabläufe auf und führt zu einer Sensibilisierung des Tastsinns. Dies war besonders deutlich bei einem Mädchen zu beobachten, welches mit ausgestreckten Armen durch das Labyrinth lief und seinen gewohnten Gang veränderte, indem es von einem Fuß auf den anderen wippte, um dadurch nicht das Gleichgewicht zu verlieren (vgl. Spiegellabyrinth, 18.06., 1. Beobachtung). Die Bärenhöhle und die Hörtunnel im Dresdner Kinder-Museum – ebenfalls ‚Räume im Raum‘ – fördern, wie keine andere Installation in der Ausstellung, die Bewegung der Kinder. Unterschiedliche Bewegungsabläufe, wie Kriechen, Krabbeln, Stehen, Sitzen und Liegen können zur gemeinsamen Interaktion beitragen. Ursprünglich intendiert sind diese Röhren und Tunnel zum Anhören von Hörspielen. Die Beobachtungen ergaben

jedoch, dass die Kinder selten tatsächlich auf die Hörspiele achten, sondern die Installationen eher als ‚Behausungen‘ nutzen – also ein Rollenspiel inszenieren (vgl. Bärenhöhle und Hörtunnel, 1. Beobachtung).

All diese Installationen sind als Bewegungsräume zu verstehen – einerseits sind sie vom Museum geschaffen, andererseits werden sie als solche erst von den Besucher\_innen hergestellt. Sie fördern nicht nur unterschiedliche Bewegungsabläufe und veränderte Wahrnehmungen, sondern durch ihre In-sich-Geschlossenheit zugleich die Neugier und den Forschungsdrang der Kinder. Oftmals ist unklar, was sie in dem jeweiligen Raum erwartet. Wird der Körper durch eine Objektinstallation in eine ungewohnte Situation gebracht, kann es zu einer emotionalen Veränderung des Befindens der Kinder kommen. Der Tast- oder Dunkeltunnel im Dresdner Kinder-Museum löst bei den Besucher\_innen (und dabei sind nicht nur Kinder gemeint) beispielsweise starke Empfindungen aus. Der Eingang der Installation ist mit einem Vorhang verdeckt. Tritt man in den Tasttunnel ein, wird man sofort von absoluter Dunkelheit umgeben und muss sich mit Händen und Füßen orientieren. Wände und Boden des Tasttunnels sind sehr uneben und mit unterschiedlichen Materialien ausgestattet. Der Weg verläuft um Ecken und zum Teil geht es auch bergab oder bergauf. Die Unsicherheit, die man beim Betreten der Installation verspürt, hat zur Folge, dass der Körper Adrenalin ausschüttet. Hier zeigt sich die Verknüpfung von Bewegung und Empfindung ganz deutlich: Einerseits bewegt sich der Körper in seiner äußerlichen Erscheinung physisch durch die Installation, andererseits entsteht innere Bewegtheit – Emotionen, die im Empfindungsgedächtnis abgespeichert werden. Teilweise werden diese inneren Empfindungen durch affektive Reaktionen nach außen getragen. Einige der Kinder haben beim Betreten der Installation begonnen, Töne von sich zu geben, zu schreien (vgl. Wunderwelt der Sinne, 08.05., 5. Beobachtung). Letzteres kann als Ausdruck von gleichzeitigem Angstgefühl und Euphorie interpretiert werden.

Hervorgerufen durch eine unerwartete, überraschende Situation oder Irritation sind solche Ereignisse, dem Volkskundler und Museumswissenschaftler Gottfried Korff zufolge, zuträglich für den Prozess der Wissensproduktion. Er bezieht sich dabei auf den Begriff des ‚choques‘, der von dem Philosophen Walther Benjamin geprägt wurde. Unter ‚choques‘ fasst er Momente der Überraschung in der Wahrnehmung der Besucher\_innen, beispielsweise durch ironisch gebrochene Inszenierungen, die durch ein besonderes Arrangement der Objekte erreicht werden können (vgl. Korff 2007b, S. 121f.).

Eine letzte Eigenschaft, die bezüglich der Kategorie der Architektur und des Raumes Relevanz für die Produktion von ‚Körperwissen‘ hat, ist der angemessene Einsatz des Ausstellungsmobiliars. Fest steht, dass es in der Größe und im Aufbau an die Bedürfnisse der Kinder angepasst sein muss. Ein Regal, welches sich in der Installation des Klosters im miraculum befindet, ist so hoch angebracht, dass Kinder auf eine Bank steigen müssen, um an die gewünschten Materialien heranzukommen (vgl. Kloster, 23.07., 7. Beobachtung). Nicht in allen Bereichen erscheint jedoch die Absicht, bezüglich des Mobiliars eine kindgerechte Ausstellung inszenieren zu wollen, sinnvoll. Die Treppenstufen, die in der Installation des Klosters nach oben in das inszenierte Schlaflager der Mönche führen, sind sehr schmal und niedrig, was den Eindruck erweckt, die Kurator\_innen wollten sie an die Schritt-länge der kleineren Besucher\_innen anpassen. Mehrfach konnte jedoch beobachtet werden, dass Kinder beim Erklimmen der Treppe aufgrund der kurzen Stufenlängen stürzten (vgl. Kloster, 23.07., 1. Beobachtung). Auch in ihrem Alltag sind Kinder oft mit Umständen konfrontiert, die nicht auf ihre persönlichen Eigenschaften (wie zum Beispiel die Körpergröße) abgestimmt sind. Sie passen sich deshalb an diese Umstände an, indem der Körper lernt, mit diesen Situationen umzugehen. Wenn eine solche Inkorporierung im Alltagsbereich bereits stattgefunden hat, dann erscheint es wenig sinnvoll, zum Teil sogar gefährlich, diese aufbrechen zu wollen.

Eine Kategorie, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der jeweiligen Architektur des Museums steht, ist die der Inszenierung. Der Kunsthistorikerin und Museologin Jana Scholze zufolge soll mit Hilfe von musealen Inszenierungen sinnliches Erleben und Wahrnehmen ermöglicht werden, was wiederum dazu dient, Vergangenes oder Fremdes vorstell- und vermittelbar zu machen. Sie definiert ‚Inszenierung‘ als ein „Bemühen um räumliche Imagination durch szenische Nachbauten“ (Scholze 2004, S. 28). Wie bereits angesprochen arbeitet das MachMitMuseum miraculum bei jeder Ausstellung mit Inszenierungen. Ähnlich wie Scholze beschreibt auch der Leiter des Museums, Rainer Strauß, dass der Mehrwert von Inszenierungen in der Anregung der menschlichen Sinneswahrnehmungen liege:

„Lernen ist immer ästhetisch. [...] Nur über die Sinne bekommen wir überhaupt [...] etwas zum Bearbeiten in den Kopf. [...] Ohne Kontakt zu anderen Menschen, ohne Kontakt zur Welt, zur Umgebung, der ebenfalls nur über die sinnliche Wahrnehmung hergestellt werden kann, würde das Gehirn gar nicht aktiviert werden“ (Interview mit Rainer Strauß, Z. 150ff.).

Inszenierungen schaffen es, laut Rainer Strauß, eine Verknüpfung zwischen sinnlich-körperlichen Erfahrungen und kognitiven Prozessen herzustellen. Die Beobachtungen in Aurich ergaben: Inszenierungen sind hilfreich, weil sie Besucher\_innen das Gesamtkonzept einer Ausstellung verdeutlichen und durch Sinneswahrnehmungen erlebbar machen. Den Besucher\_innen wird eine Verbindung der einzelnen Ausstellungsteile, ein Finden des ‚roten Fadens‘, durch den Einsatz von Inszenierungen erleichtert, da diese oftmals mit starken Narrationen arbeiten. Dies war anhand des Verhaltens und der Gespräche der Kinder im miraculum beobachtbar. Die Gestaltung der Bereiche (Dorf, Stadt, Burg und Kloster) und der jeweils dazugehörigen Hörstationen, mit deren Hilfe Einblicke in das mittelalterliche Leben von Kindern gegeben werden, erleichtert

das Verständnis und die Verknüpfung der einzelnen Ausstellungsbereiche zu einer Gesamtnarration (vgl. u. a. Bauernhaus, 10.07., 8. Beobachtung).



Abb. 5: Blick in die Installation des Bauernhauses im MachMitMuseum miraculum

Inszenierungen sind zudem eine hilfreiche Basis, um die Methode des Rollenspiels in einer Ausstellung zu etablieren. Das Rollenspiel, bei dem durch Interagieren – sowohl mit den Objektinstallationen als auch untereinander – ein sozialer Sachverhalt nachempfunden wird, ist eine nachhaltige Erfahrung und kann die Produktion von ‚Körperwissen‘ unterstützen. Durch das ‚So-tun-als-ob‘ können komplexe Zusammenhänge über körperliche Erfahrungen und Wahrnehmungen nachvollzogen werden.



Die Installation des Bauernhauses im MachMitMuseum miraculum (siehe Abb. 5) regt die Besucher\_innen besonders stark zum gemeinsamen Rollenspiel ein. Die Inszenierung soll verdeutlichen, wie ein mittelalterliches Bauernhaus aufgebaut war. Kochen, Essen, Arbeiten und Schlafen – all das fand in einem Raum statt, der nur durch Trennwände unterteilt war. Die Nutztiere, wie Hühner und Kühe, hatten ihren Stall ebenfalls in diesem Raum. Ein Holztisch mit Geschirr, eine inszenierte Feuerstelle, Strohsäcke und Tiere aus Kunststoff bieten die Basis für das gemeinsame Rollenspiel. Dabei sind vor allem Details der Inszenierung entscheidend für die Wissensproduktion. Beispielsweise verstehen die Kinder durch das Spiel mit nachempfundenen Laternen (Kerzen als Leuchtkörper), dass es im Mittelalter keinen Strom gab (vgl. Bauernhaus, 10.07., 3. Beobachtung).

Die Möglichkeit sich zu verkleiden erleichtert das Entstehen eines Rollenspiels. Indem die Kinder in die Rolle einer mittelalterlichen Magd, eines Ritters oder eines Burgfräuleins schlüpfen, fällt es ihnen leichter, die im Mittelalter bestehende Ständeordnung nachzuvollziehen. So stellten zwei Mädchen, die sich als Burgfräulein verkleidet hatten und ins Bauernhaus traten, fest: „Aber wir sind doch nicht arm.“ „Wir suchen das Königreich“ (Bauernhaus, 10.07., 8. Beobachtung). Das Tauschen der Rollen und der Verkleidung ermöglicht zudem einen Perspektivenwechsel.

Auch der Einsatz von Musik oder Tönen innerhalb einer Inszenierung kann dazu dienen, auf bestimmte Kontexte oder Verhaltensweisen aufmerksam zu machen. Tritt man in die Installation des Klosters im MachMitMuseum, ertönt leises Gemurmel, das den Gesang von Mönchen imitiert und den Duktus der Installation maßgeblich bestimmt. Durch die Musik wird eine Raumatmosphäre geschaffen, die dazu beiträgt, dass sich Besucher\_innen langsamer bewegen oder leiser sprechen (vgl. Ferienpassaktion, 16.07., 5. Beobachtung).

Jedoch lassen sich nicht alle Besucher\_innen auf die vom Museum intendierte Methodik des Rollenspiels ein, was folgende Beobachtung zeigt: Ein Junge, der

in einem Topf über der Feuerstelle in der Installation des Bauernhauses rührte, rief einem anderen, scheinbar älterem Jungen zu: „Ich mach das Essen fertig“. Die Reaktion des anderen Jungen fiel abweisend aus: „Nee, nee, lass mal“ (Bauernhaus, 10.07., 2. Beobachtung). Das Alter der Kinder und gewohnte Lern- und Spielformen scheinen ausschlaggebend dafür zu sein, ob die Methode angenommen wird. Hinzu kommt, dass das Rollenspiel für den individuellen Besuch im Museum eher ungeeignet ist. Sind mehrere Kinder oder eine Gruppe anwesend, kommt es oft schnell zur gemeinsamen Interaktion. Befinden sich jedoch wenige Besucher\_innen im Museum, greift die Methode kaum (vgl. Ritterburg, 16.07., 1. Beobachtung). Fragwürdig ist auch, inwiefern sich die Kinder während des Rollenspiels über ihr Handeln in einer ‚So-tun-als-ob‘-Situation bewusst werden und darüber reflektieren, dass Inszenierungen keinesfalls der Realität entsprechen können.

## 6.2.2 Kategorien personaler Vermittlung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel untersucht wurde, welche Kategorien medialer Vermittlung einer Ausstellung für die Produktion von ‚Körperwissen‘ entscheidend sind, wird im Folgenden dargestellt, inwiefern personale Vermittler\_innen die Wissensproduktion beeinflussen. ‚Personal‘ bezieht sich dabei nicht nur auf diejenigen Personen, die eine Vermittlungsaktion durchführen (in den untersuchten Museen waren das freie Mitarbeiter\_innen), sondern auch auf ehrenamtlich tätige Assistent\_innen und das Aufsichtspersonal, welches teilweise in den Vermittlungsprozess eingreift und ihn somit beeinflusst.

Eine der ausschlaggebendsten Kategorien bezüglich der Produktion von ‚Körperwissen‘ ist die Rolle, welche die Vermittler\_innen einnehmen. Wie treten sie auf? Welche Aufgaben übernehmen sie? Und in welcher Beziehung stehen sie zu den Teilnehmer\_innen der Vermittlungsaktion? Sind die

Vermittler\_innen in ihrem Auftreten und ihrer Ausstrahlung eingängig und begeisternd, wirkt sich dies einerseits auf die Glaubwürdigkeit der vermittelnden Inhalte aus und zugleich auf die Aufmerksamkeit der Zuhörenden. Während einer beobachteten Führung im Dresdner Kinder-Museum fragte die Vermittlerin am Großraummodell der Nase, woraus Popel bestehen. Im gemeinsamen Gespräch mit der Gruppe wurde erarbeitet, dass der Großteil Schleim und Schmutz ist. Unter Einsatz von eingängiger Mimik und starken Gesten simulierte die Vermittlerin im Anschluss das Essen eines Popels mit folgenden Worten: „Da geht der Finger in die Nase und sucht und holt den großen Popel raus. Und dann schwupp – in den Mund“ (Wunderwelt der Sinne, 21.05., 4. Beobachtung). Die Beschreibung hatte ihre Wirkung: Eine beobachtbare körperliche Reaktion der Kinder – sie schüttelten sich – brachte das erzeugte Ekelgefühl zum Ausdruck.

Die Vermittlerin agierte in diesem Fall nicht nur als institutionalisierte Person, deren Aufgabe in der Weitergabe von Wissen besteht, sie nahm durch ihr abschreckendes Verhalten die Rolle eines Vorbildes im negativen Sinne ein. Ihr eigenes Verhalten wirkte sich auf das der Kinder aus. Die erhobenen Daten verdeutlichen, wie häufig mimetische Lernprozesse im Kindermuseum ablaufen. Setzen die Vermittler\_innen ihren Körper (Mimik, Gestik, Handlungen) verstärkt im Vermittlungsprozess ein, animiert dies zur Adaption von Seiten der Kinder. Innerhalb der beobachteten Aktion „Fantasiereise im Dresdner Kinder-Museum“ gab es einen Teil, bei dem die Kinder sich auf Matten legen, zur Ruhe kommen und die Augen schließen sollten. Allerdings bestand große Unruhe, viele der Kinder waren sehr aufgeregt und hatten ein großes Mitteilungsbedürfnis. Um die nötige Ruhe für die Fantasiereise herzustellen, setzte sich die Vermittlerin auf ein Kissen und wartete geduldig, ohne die Kinder zurechtzuweisen. Nach kurzer Zeit wurde das Verhalten der Vermittlerin bemerkt und die Kinder wurden selbst ganz ruhig.

Der automatisierte Prozess der Adaption kann bei unüberlegter Handlung seitens der Vermittler\_in auch die Weitergabe ungewollter Verhaltensweisen bewirken. Bei der Vermittlungsaktion „Das Rätsel mit den 6 Punkten“ des Dresdner Kinder-Museums können die Kinder mit Hilfe eines Langstabs und dem Blindenleitsystem, welches aus Metallschienen besteht, die am Boden der Dauerausstellung des Hygiene-Museums befestigt sind, nachempfinden, wie sich blinde Menschen orientieren. Bei einer dieser Aktionen konnte beobachtet werden, wie die Vermittlerin die Benutzung des Langstabs erklärte und dabei auf die richtige Handhaltung hinwies. Ihr Assistent führte die Benutzung zur Veranschaulichung vor, jedoch hielt er seine Hand am Stock genau anders herum, als es der Erklärung der Vermittlerin zufolge verlangt gewesen wäre. Die Kinder wiederum schauten sich die Handhaltung des Assistenten ab und adaptierten sie (vgl. Das Rätsel mit den 6 Punkten, 24.05., 4. Beobachtung).

Als Gegenstück zur Kategorie des mimetischen Lernens ergab sich aus den Daten die Kategorie des entdeckenden, selbstbestimmten Lernens. Kinder produzieren ‚Körperwissen‘ einerseits durch das Nachahmen bestimmter Verhaltensweisen, andererseits muss ihnen ebenfalls die Möglichkeit gegeben werden, dem eigenen Forschungsdrang nachzugehen. Auch während der Vermittlungsaktionen sollte dafür Raum sein. Zwei Beobachtungen, die während der Vermittlungsaktion „Was unsere Sinne alles können“ gemacht wurden, verdeutlichen diese Erkenntnis. Während die geführte Gruppe vor dem Großraummodell der Haut saß, standen einige Kinder immer wieder auf, mit dem Bedürfnis, das Modell auszuprobieren. Die Vermittlerin untersagte dieses Verhalten. Die Objektinstallation wurde somit lediglich zur Illustration benutzt, der haptische Eindruck blieb den Kindern verwehrt und somit auch die Möglichkeit zur Produktion von ‚Körperwissen‘. In der gleichen Vermittlungsaktion, am Großraummodell des Auges hingegen, ließ die Vermittlerin, bevor sie mit den Erklärungen zur Funktionsweise des Auges begann, die Kinder zunächst das Modell anfassen. Auffällig war dabei, dass die

Kinder, nachdem sie ihrem Drang nachgegeben waren, sich sehr aufmerksam verhielten und den Erklärungen der Vermittlerin interessiert folgten (vgl. Was unsere Sinne alles können, 30.05., 2. + 6. Beobachtung). Ähnliches war bei einer anderen Aktion zu beobachten, bei der die Vermittlerin am Großraummodell der Nase fragte: „Was ist in der Nase drin?“ (Wunderwelt der Sinne, 21.05., 2. Beobachtung). Ein Junge stand auf und wollte in die Nase hineinschauen, wurde jedoch von der ehrenamtlichen Mitarbeiterin zurückgehalten.

Zusätzlich können während der Vermittlungsaktionen weitere methodische Materialien eingesetzt werden, die die Produktion von ‚Körperwissen‘ anregen und zugleich das Angebot einer sich nicht verändernden Dauerausstellung erweitern. Eine Vermittlerin im Dresdner Kinder-Museum fragte die Gruppe am Großraummodell der Haut: „Was kann man mit der Haut?“ Als die Kinder nicht antworteten, holte sie eine Feder aus ihrer Materialtasche und strich den Kindern damit über die Arme. Die herbeigeführte körperliche Reaktion diente dem Erkenntnisprozess: sofort antworteten die Kinder: „Fühlen“ (Wunderwelt der Sinne, 29.05., 1. Beobachtung).

Entscheidend beim Einsatz von methodischem Material ist die Eignung für die jeweilige Altersgruppe. Während einer anderen Aktion im Dresdner Kinder-Museum brachte die Vermittlerin zwei Leinensäckchen mit – das erste gefüllt mit einer Walnuss, das zweite mit Nudeln. Sie forderte die Kinder auf, zu ertasten, was sich in den Säckchen befindet. Keines der zwölf teilnehmenden Kindergartenkinder konnte jedoch die richtige Antwort finden, was eventuell an einer mangelnden Erfahrung mit diesen Gegenständen im Alltagsleben liegen könnte. Ist die Aufgabe, die in Bezug auf das methodische Material von der Vermittlerin gestellt wird, zu schwierig, lässt die Motivation der Kinder nach. Beobachtet werden konnte auch, welche Nachteile es mit sich bringt, wenn der Umgang mit dem methodischen Material nicht allen Kindern der Gruppe gewährleistet wird. Handelt es sich um körperlich-sinnliche Erfahrungen, sind diese nur dann effektiv, wenn sie selbst vollzogen wurden. Der Einsatz

eines Tastzirkels, mit dem verdeutlicht werden kann, dass der Mensch mehr Tastkörperchen an den Händen als auf dem Rücken besitzt, ist bei einer größeren Gruppe sehr schwierig. Die Vermittlerin führte das Experiment mit einem Kind aus der Gruppe vor, sichtbar, aber nicht spürbar für alle anderen. Sie probierte den Zirkel erst auf dem Rücken und dann an der Hand des Kindes aus. Das Kind hatte dabei die Augen geschlossen und musste beantworten, ob es eine oder zwei Zirkelspitzen auf der Haut fühlt (vgl. Was unsere Sinne alles können, 30.05., 3. Beobachtung).

Der unmittelbare Körperkontakt zwischen Vermittler\_innen und Besucher\_innen setzt ein gewisses Vertrauen voraus. Die Atmosphäre, die während einer Vermittlungsaktion besteht und wesentlich von der Interaktion der Durchführenden und Teilnehmenden mitbestimmt wird, ist entscheidend in der Frage, ob sich die Teilnehmer\_innen wohlfühlen und sich auf den Erkenntnisprozess mittels körperlicher Erfahrungen einlassen. Nur wenn eine Vertrauensbasis besteht, lassen sich die Besucher\_innen auch auf Aktionen ein, deren Verlauf und Ziel unvorhersehbar sind. Eben diese Methodik – im vorangegangenen Kapitel bereits als Kategorie der Irritation des Überraschungsmoments beschrieben – regt das Empfindungsgedächtnis an. Bei der beobachteten Vermittlungsaktion „Das Rätsel mit den 6 Punkten“, verband die Vermittlerin allen Kindern die Augen, führte sie blind in einen Fahrstuhl und fuhr in das erste Stockwerk des Hygiene-Museums. Die Kinder, die nicht wussten, was sie erwartete, bekamen durch die körperliche Erfahrung einen Eindruck davon, wie sich blinde Menschen in ihrem Alltag bewegen. Da der Sehsinn wegfällt, werden alle anderen Sinne verstärkt eingesetzt. Die Fahrt im Fahrstuhl regte vor allem den auditiven und den vestibulären Sinn (Gleichgewicht) an (vgl. Das Rätsel mit den 6 Punkten, 24.05., 3. Beobachtung). Fühlen sich die Kinder bei einer Vermittlungsaktion unwohl oder entwickeln sogar Angstgefühle, hat dies negative Auswirkungen auf den Prozess der Wissensproduktion.

„Man muss möglichst verhindern, dass sie [die Kinder] Angst haben vor Einem, vor Lernstoff oder vor Situationen oder vor anderen Sachen, weil das zusammen mit dem, was man lernt, [...] abgespeichert wird - also sowohl das Gefühl, als auch der Fakt, den man gelernt hat. Und dann kann man es nicht wieder hervorholen oder wenn, dann immer nur verbunden mit den negativen Erfahrungen oder Gefühlen, die man gemacht hat“ (Interview mit Rainer Strauß, Z. 172ff.).

Welche Aufgaben die vermittelnden Personen während der Aktionen zu erfüllen haben, hängt stark von der Kategorie des Formats der Vermittlungsaktion ab. Im Dresdner Kinder-Museum werden vorrangig dialogische Führungen angeboten, bei denen die durchführende Person tatsächlich als ‚Führer\_in‘ auftritt, wohingegen im Auricher miraculum der Fokus stärker auf dem freien Lernprozess der Kinder liegt und die Vermittler\_innen als animierende Begleitung fungieren (vgl. Kindergeburtstageführung, 24.07., 7. Beobachtung). Die jeweils präferierten Methoden – das Experiment im Kinder-Museum und das Rollenspiel im MachMitMuseum – stehen in Abhängigkeit zum erforderlichen Führungsformat und werden deshalb im Folgenden noch einmal als Methodenkategorien genauer analysiert.

Das Rollenspiel wurde bereits im vorangegangenen Kapitel als Methode beschrieben, bei der Kinder durch selbstbestimmtes Interagieren in einer ‚So-tun-als-ob-Situation‘ einen sozialen Sachverhalt nachempfinden können. Im Auricher MachMitMuseum haben die Vermittler\_innen, trotz des freien Formats Einfluss auf die dabei ablaufende Produktion von ‚Körperwissen‘. Bevor die Kinder die Ausstellung eigenständig besichtigen, bekommen sie eine kurze Einführung durch die begleitende Person, die auf die dargestellten Themenbereiche und erste inhaltliche Zusammenhänge bezüglich des mittelalterlichen Lebens hinweist. Die Vermittler\_innen fragen, was die Kinder bereits über das Mittelalter wissen und erarbeiten gemeinsam mit ihnen

die wichtigsten Themen. Zudem führen sie die Gruppe einmal kurz durch die Ausstellung, erläutern den Aufbau und die entsprechenden Optionen, ein Rollenspiel zu inszenieren (vgl. Kindergeburtstagsführung, 24.07., 2. Beobachtung). Beispielsweise wies die Vermittlerin während der beobachteten Kindergeburtstagsführung in der Installation des Bauernhauses darauf hin, dass Waren zu Beginn des Mittelalters getauscht wurden, da Zahlungsmittel in Form von Geldmünzen erst später aufkamen (vgl. Kindergeburtstagsführung, 24.07., 4. Beobachtung).

Eine Anleitung des Rollenspiels in dieser Form ist hilfreich, da die Kinder für das Thema und die bestehenden Zusammenhänge sensibilisiert und sich über die Situation des ‚So-tun-als-ob‘ bewusst werden können. Dadurch interagieren sie nicht vollkommen unvermittelt in ihrer jeweiligen Rolle. Die zu Beginn der Vermittlungsaktion besprochenen Zusammenhänge können dann entsprechend dem ‚Learning-by-doing-Prinzip‘ nachempfunden werden. Durch die Wiederholung bestimmter Sachverhalte mittels körperlicher Interaktion werden Wissenszusammenhänge inkorporiert und somit gefestigt. Beobachtet wurde dies im Zusammenhang mit der Installation des Prangers auf dem Marktplatz im MachMitMuseum. Seine Funktion wurde zu Beginn der Kindergeburtstagsführung kurz vorgestellt und im freien Rollenspiel (Diebstahl – Gerichtsverhandlung – Strafvollzug) nachempfunden (vgl. Kindergeburtstagsführung, 24.07., 12. + 14. Beobachtung).

Abgesehen von förderlichen Sensibilisierungsprozessen birgt die Einführung der Vermittlungsaktion im miraculum jedoch auch die Gefahr des Vorschreibens von Verhaltensnormen. Insbesondere die Methodik des Rollenspiels, bei der die Agierenden eine bestimmte Rolle einnehmen, die oft mit Erwartungen seitens der anderen Teilnehmer\_innen verknüpft ist, verlangt sehr viel Feingefühl bei der Einführung. Geschlechterspezifische Zuschreibungen und eine Rollenverteilung, die nicht den Bedürfnissen der Agierenden, sondern vielmehr ihren Geschlechtern entspricht, sind nicht die Ausnahme.

Bei der Begrüßung der beobachteten Kindergeburtstagsführung stellte die Vermittlerin fest, dass sich nur ein Junge unter den sieben Teilnehmer\_innen befindet und kommentierte: „Da gibt es nachher viele Burgfräulein und nur einen Ritter“ (Kindergeburtstagsführung, 24.07., 1. Beobachtung). Unbewusst weist sie damit den Kindern bereits Rollen zu, die diese möglicherweise gar nicht ausüben wollen, es dann aber doch tun, da sie das Gefühl haben, es werde von ihnen erwartet. Bestehende gesellschaftliche Konstruktionen des sozialen Geschlechts (Gender) und stereotype Rollenvorstellungen werden dadurch bestätigt und weiter vorangetrieben.

Die Museologinnen Roswitha Muttenthaler und Regina Wonisch bieten mit ihrer Veröffentlichung „Gesten des Zeigens“ (2006) verschiedene Analysemethoden, mit Hilfe derer untersucht werden kann, inwiefern Ausstellungspraktiken Bedeutungen im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis konstruieren. Sie untersuchen unterschiedliche Mechanismen zur Herstellung von Differenzen mit der Absicht, den Blick für bestehende Gender-Aspekte in Ausstellungen zu schärfen (vgl. ebd., S. 25f.).

Auch bei der Konzeption der Ausstellung „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“ im Auricher miraculum war es das Anliegen der verantwortlichen Studierendengruppe, bestehende stereotype Vorstellungen des Mittelalters (nicht nur bezogen auf Gender-Aspekte) aufzubrechen. Die Vorstellungen eines schönen Lebens als Prinzessin oder Ritter sollten durch Hörstationen, die das Alltagsleben des jeweiligen Gesellschaftsstandes zum Thema haben und verdeutlichen, dass auch diese Personen nicht zwangsweise ein leichtes Leben hatten, in Frage gestellt werden.

Im Vergleich zur methodischen Kategorie des Rollenspiels, die im MachMitMuseum miraculum präferiert wird, werden im Folgenden die im Dresdner Kinder-Museum angewandten Experimente als eigene Kategorie vorgestellt. Bereits im Kapitel zur medialen Vermittlung wurde das Experiment

als Kategorie analysiert. Im Bezug zur personalen Vermittlung gibt es einen entscheidenden Unterschied: Die Experimente werden durch die Vermittler\_innen angeleitet, was gewährleistet, dass die Durchführung so abläuft, wie von den Kurator\_innen und Vermittler\_innen intendiert.

Da sich das Dresdner Kinder-Museum thematisch mit der menschlichen Sinneswahrnehmung beschäftigt, die ausschlaggebend für die Produktion von ‚Körperwissen‘ ist, wird nicht nur ‚Körperwissen‘ als Wissen des Körpers produziert, sondern zugleich auch die von Keller & Meuser definierte zweite Form – Wissen über den Körper. Bei den angeleiteten Experimenten wird oft der eigene Körper als Ausgangspunkt für die Wissensproduktion genutzt, was eine Transferleistung in allgemeingültige Zusammenhänge ermöglicht. Bei einer Beobachtung der Aktion „Wunderwelt der Sinne“ nutzte die Vermittlerin zur Erklärung einzelner Sinnesorgane stets kleine Experimente, bei denen die Kinder anhand von eigenen Körpererfahrungen Rückschlüsse über die Funktionsweise der Organe ziehen konnten. Beispielsweise untersuchten die Kinder mit einer Lupe gegenseitig die Oberfläche ihrer Zungen und die dort befindlichen Geschmacksknospen. Dass die Zunge nicht nur zum Schmecken, sondern auch zum Sprechen benötigt wird, wurde deutlich, indem sich die Kinder beim Sprechen die Zunge festhielten und dann nur schwerlich verstanden, was die anderen sagten (vgl. Wunderwelt der Sinne, 29.05., 3. + 4. Beobachtung).

Ein Vorteil angeleiteter Experimente liegt darin, dass sich die Durchführenden keine langen Texte durchlesen müssen, sondern sich auf Erklärungen der vermittelnden Personen einlassen können. Diese wiederum sollten im Bewusstsein dessen möglichst präzise erklären, damit der gewünschte Lerneffekt erzielt werden kann. Die Methode ermöglicht, dass Experimentierstationen innerhalb einer Ausstellung, die von individuellen Besucher\_innen selten genutzt werden (da versteckt gelegen oder zu komplex in der Durchführung), in den Vermittlungsprozess einbezogen werden können. Eine

solche Experimentierstation gibt es auch im Dresdner Kinder-Museum. Auch wenn die Funktionsweise dieser Station bereits im Theorieteil der Arbeit (2.3) erläutert wurde, soll im Folgenden noch einmal kurz Bezug genommen werden. Unter Einsatz ihres Körpers können die Besucher\_innen an dieser Station nachvollziehen, wie der menschliche Gleichgewichtssinn funktioniert. Es handelt sich bei der Installation um eine schwarz-weiß gestreifte, fahrbare Wand. Eine Person stellt sich auf einem Bein vor diese Wand, fixiert einen festen Punkt und eine andere Person verschiebt dann langsam die Wand. In den meisten Fällen schafft es die vor der Wand stehende Person nicht, die Balance zu halten. Eine Hinweistafel erklärt, dass das Gehirn in dieser Situation nicht richtig einordnen könne, was die Augen sehen. Im Normalfall bewege sich nicht unsere Umgebung, sondern wir bewegten uns. Deshalb versuche das Gehirn, diesen Eindruck zu korrigieren und man komme aus dem Gleichgewicht.

Die Station befindet sich in einer Nische hinter dem Spiegellabyrinth und wird deshalb oft übersehen. Außerdem erschließt sich das Experiment nur, wenn der Text gelesen wird und man benötigt zwei Personen zur Durchführung. Wird beispielsweise nicht exakt ein Punkt auf der Wand fixiert, bleibt der intendierte Effekt – der Verlust des Gleichgewichtes – aus. Während einer Beobachtung der Aktion „Wunderwelt der Sinne“, baute die Vermittlerin dieses Experiment ein. Sie erläuterte genau, wie die Kinder sich vor die Wand stellen müssen und reflektierte im Anschluss gemeinsam mit den Kindern über ihre Wahrnehmungen. Durch eine genaue Anleitung und Hilfestellung bei der Durchführung seitens der Vermittlerin konnten die Kinder über körperliche Erfahrungen ‚Körperwissen‘ zum vestibulären Sinn erzeugen (vgl. Was unsere Sinne alles können!, 8.05., 5. Beobachtung).

Ein besonderes Feingefühl ist vonnöten, wenn bei der Durchführung eines Experiments individuell unterschiedliche Wahrnehmungen zutage gefördert werden. Dazu eine Beobachtung aus der Vermittlungsaktion Wunderwelt der Sinne zur Verdeutlichung: Die Vermittlerin führte ein

Gummibärgeschmacksexperiment mit den Kindern durch, bei dem der Zusammenhang des Geschmacks- und Geruchssinns mittels Sinneswahrnehmungen nachempfunden werden sollte. Alle Kinder bekamen ein Gummibärchen in die Hand, hielten sich mit der anderen Hand die Nase zu und steckten dann das Gummibärchen in den Mund. Mit zugehaltener Nase kauten alle Kinder auf dem Gummibärchen herum. Das Zuhalten der Nase bewirkt – ähnlich wie bei einem Schnupfen – dass der Geruchssinn ausgeschaltet beziehungsweise geschwächt wird und infolgedessen auch der Geschmackssinn nicht voll funktionstüchtig ist. Auf die Frage der Vermittlerin „Schmeckt ihr noch was?“ antworteten einige der Kinder mit „Ja“. Dies kommentierte die Vermittlerin mit „Dann habt ihr die Nase nicht richtig zugehalten“ (Wunderwelt der Sinne, 14.05., 4. Beobachtung). Da ich selbst einige Male an dem Experiment teilgenommen habe, weiß ich, dass der Geschmackssinn nicht vollkommen aussetzt, auch wenn man die Nase ganz fest zuhält. Die individuelle Wahrnehmung der Kinder ist also keineswegs einer falschen Durchführung des Experiments zuzuschreiben. In diesem Fall wäre es angemessen gewesen, wenn die Vermittlerin auf eben diesen Tatbestand hingewiesen und damit die Wahrnehmungen der Kinder ernst genommen hätte.

Unabhängig davon, ob eine dialogische Führung wie im Dresdner Kinder-Museum oder eine Ausstellungsbegleitung wie im MachMitMuseum miraculum als Vermittlungsformat gewählt wird, sind zwei weitere Kategorien entscheidend für die Produktion von ‚Körperwissen‘: habitu-alisierte Verhaltensformen und reflexive Vorgänge. Die Kategorie des inkorporierten Verhaltens wurde bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen. Es wurde dabei auf in der Institution des Museums ablaufende Disziplinierungsprozesse bezüglich des Verhaltens der Besucher\_innen verwiesen. Personale Vermittlung bietet die Chance, inkorporierte Verhaltensweisen im Umgang mit Objektinstallationen und Ausstellungsarrangements aufzubrechen. Vermittler\_innen können

beispielsweise zu Beginn einer Aktion darauf hinweisen, dass es in einem Kindermuseum erlaubt ist, Dinge anzufassen. Anders als in klassischen Museen, in denen die meisten Objekte nicht berührt werden dürfen, können im Kindermuseum durch den unmittelbaren Kontakt mit den Objektinstallationen Zusammenhänge verdeutlicht werden. Durch diesen Hinweis können Hemmschwellen oder habitualisierte Verhaltensweisen, die bei vorausgegangenen Museumsbesuchen entstanden sind, aufgeweicht werden. Zugleich wird damit der Einsatz des eigenen Körpers zur Wissensproduktion gefördert (vgl. Ferienpassaktion, 16.07., 1. Beobachtung).

Notwendig für diesen Umgang mit einer Ausstellung ist eine fortwährende Reflexion über das Erlebte und Wahrgenommene. Die Beobachtungen ergaben, je mehr Möglichkeiten die Kinder während einer Vermittlungsaktion haben, sich aktiv über Wahrgenommenes zu äußern, desto höher erscheint die Wahrscheinlichkeit, dass Körpererfahrungen reflektiert und in Wissen transferiert werden. Eine beobachtete Einführung in die Vermittlungsaktion „Was unsere Sinne alles können“ bestand darin, dass den Kindern Augenbinden aufgesetzt wurden und sie hintereinander in einer Reihe ins Museum liefen. Jedes Kind hielt sich mit den Armen an den Schultern des vor ihm laufenden Kindes fest, um nicht den Anschluss zu verlieren. Angekommen im hinteren Bereich des Museums setzten die Kinder die Augenbinden ab und die Vermittlerin fragte, wie es sich angefühlt habe, ohne den Sehsinn ins Museum zu laufen. Zugleich sensibilisierte sie die Kinder durch ihre Erklärungen für das Zusammenwirken der Sinne (vgl. Was unsere Sinne alles können, 30.05., 1. Beobachtung). Das gemeinsame Gespräch und der Austausch über die Empfindungen halfen dabei, körperliche Erfahrungen in kognitive Prozesse zu übersetzen. Fehlt ein solcher Reflexionsprozess, ist unsicher, inwiefern tatsächlich Wissen produziert wird. Setzen die Vermittler\_innen im Dresdner Kinder-Museum beispielsweise das Großraummodell der Zunge im Vermittlungsprozess ein, indem die Kinder es anfassen und erkunden dürfen,

fragen dann jedoch nicht, was es mit den ovalen Erhebungen auf der Zunge auf sich hat, kann keine Verknüpfung der Sinneswahrnehmung mit kognitiven Benennungsprozessen (Geschmacksknospen) stattfinden (vgl. Fantasiereise, 07.05., 7. Beobachtung).

Auch im Bereich des Rollenspiels ist eine anschließende Reflexion des Erlebten notwendig, um sich der ‚So-tun-als-Ob-Situation‘ bewusst zu werden und einen Transfer zwischen Spiel und Realität gewährleisten zu können. Ohne eine solche Reflexion und kritische Stellungnahme zur Methode kann das Erlebte nur schwerlich als memorierbares Wissen gespeichert werden. Erwähnt werden muss aber auch, dass eine von den Vermittler\_innen angeregte oder erfragte Reflexion bereits durch die Art der Fragestellung bestimmte Rezeptionsweisen fördert beziehungsweise fordert und damit abermals die Produktion von ‚Körperwissen‘ beeinflusst (vgl. Ferienpassaktion, 16.07., 8. Beobachtung).

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, finden personale Vermittlungsprozesse in Kindermuseen nicht ausschließlich in Form von Aktionen statt, sondern ergeben sich auch aus der Interaktion zwischen Aufsichtspersonal, Besucher\_innen und Objektinstallationen. Das Aufsichtspersonal kann beispielsweise spontan in die Ausstellungsrezeption individueller Ausstellungsbesucher\_innen eingreifen, indem es Tipps zur Bedienung von Objektinstallationen gibt oder Hilfestellung bei Vermittlungsaktionen leistet. Die Analyse der Beobachtungen ergab, welchen Mehrwert eine Besucher\_innenbetreuung hat – komplexe Installationen können durch einfache Erklärungen handhabbar gemacht werden, das Lesen von langen Erklärungstexten wird unnötig und die Besucher\_innen müssen nicht zwangsweise an einer Vermittlungsaktion teilnehmen, um Zusammenhänge besser verstehen zu können. Allerdings liegt die Hauptaufgabe des Aufsichtspersonals darin, für Ordnung und Sicherheit zu sorgen, wie Marion Neumann im Interview betont (vgl. Interview mit Marion Neumann, Z. 433ff.). Aus diesem Grund kann es einer Aufsichtsperson auch nicht zum

Vorwurf gemacht werden, wenn sie zwar beobachtet, dass Besucher\_innen Schwierigkeiten mit einer Objektinstallation haben, jedoch nicht direkt in den Vermittlungsprozess eingreift (Experimentiertische, 25.06., 5. Beobachtung). Bei mangelnder Ausbildung oder fehlendem Feingefühl des Aufsichtspersonals bezüglich der Inhalte der Ausstellung kann es auch zu Störungen bei der Aneignung von ‚Körperwissen‘ kommen. Beispielsweise ist ein Eingriff in das freie Rollenspiel, bei dem unter anderem auch Streitgespräche und Unstimmigkeiten entstehen können, nur sinnvoll, wenn an das Erlebte und Gelernte angeknüpft wird und dabei die Interessen der Kinder innerhalb ihrer Rollen ernst genommen werden. Andernfalls wird die Methodik des Rollenspiels unterlaufen (vgl. Ferienpassaktion, 16.07., 7. Beobachtung).

### 6.2.3 Kategorien externer Einflüsse

Neben medialer und personaler Vermittlung gibt es einen dritten Bereich, der Auswirkungen auf den Prozess der Wissensproduktion hat: Der\_die Besucher\_in selbst und der Rahmen, in dem der Museumsbesuch stattfindet. Dazu gehören unter anderem, aus welcher Motivation heraus der Besuch stattfindet, wie viel Zeit eingeplant wird und welche Personen das Museum besuchen. Diese Dinge entziehen sich weitestgehend der Einflussnahme von Kurator\_innen und Vermittler\_innen, sind aber gerade aus diesem Grund unbedingt zu berücksichtigen bei der Konzeption einer Ausstellung oder eines Vermittlungskonzepts.

Die am häufigsten in den Beobachtungen kodierte Kategorie ist der Einfluss, den Begleitpersonen auf das Lernverhalten von Kindern ausüben. Beide untersuchte Museen legen Wert darauf, dass die Kinder die Ausstellung nicht alleine besuchen, sondern in Begleitung ihrer Eltern. Der Besuch soll somit zu einem verbindenden Familienerlebnis werden. Am Eingang des jeweiligen Museums wird deshalb darauf geachtet, dass Kinder nicht einfach von ihren

Eltern abgegeben werden und allein ins Museum gehen, sondern stets in Begleitung (vgl. Interview mit Marion Neumann, Z. 677; Interview mit Rainer Strauß, Z. 421ff.).

Bei den Begleitpersonen handelt es sich nicht zwangsläufig um Eltern. Oft wurde auch beobachtet, dass Kinder gemeinsam mit anderen Verwandten, wie beispielsweise Großeltern oder Geschwistern ins Museum kommen. Auch Lehrer\_innen oder Erzieher\_innen können Begleitpersonen sein und die Produktion von ‚Körperwissen‘ beeinflussen, wie das folgende Beispiel zeigt. Die Station „Tasträtsel zu zweit“ im Dresdner Kinder-Museum besteht aus einem großen weißen Kasten mit je zwei gegenüberliegenden Öffnungen, die durch kleine Lederstreifen verdeckt sind. In den Öffnungen befinden sich Gegenstände aus verschiedenen Materialien, wie zum Beispiel ein Holzapfel, ein Igelball und eine Stoffblume. In jeder Öffnung befinden sich exakt die gleichen Gegenstände. Die Station fungiert als Tastspiel, bei dem die Spieler\_innen einander gegenüber stehen und über das Ertastete kommunizieren. Die Gegenstände werden im Wechsel von einer Person ertastet und beschrieben und von der zweiten Person entsprechend der Beschreibungen, ebenfalls über den taktilen Sinn, gefunden. Zur Kontrolle werden die Gegenstände jeweils aus den Öffnungen herausgeholt, verglichen und bei Übereinstimmung auf dem weißen Kasten abgelegt. Die Funktionsweise der Station schafft eine Verknüpfung zwischen dem Tastsinn und kommunikativen Austauschprozessen.

Bei einer gemeinsamen Interaktion an dieser Station erklärte eine Erzieherin nach Lesen des Textes die Spielregel und beschrieb dann den ersten Gegenstand, den sie fühlen konnte. Das ihr gegenüberstehende Kind beschrieb daraufhin auch einen Gegenstand, den es fühlte. Geduldig erklärte die Erzieherin ein zweites Mal die Regel des Spiels. Das Mädchen verstand diesmal, was es zu tun hatte und handelte dementsprechend. Innerhalb kürzester Zeit konnten alle Gegenstände beschrieben und ertastet werden. In seiner Freude darüber, dass es die Regel nun verinnerlicht hatte, bat das Mädchen um eine neue



Spielrunde. Die Erzieherin kam dem Wunsch nach. In der zweiten Spielrunde änderte sich jedoch das Verhältnis: Nicht die Erzieherin, sondern das Mädchen war nun Spielleiterin und kommentierte den Spielverlauf mit Aufforderungen und Fragen. Als ein weiteres Kind hinzukam, machte die Erzieherin Platz an ihrer Tastseite, sodass nun die beiden Kinder miteinander spielen konnten. Zugleich übernahm sie jedoch wieder die Rolle der Spielleiterin, indem sie sagte, wer als nächstes an der Reihe sei und was genau zu tun wäre (vgl. Tasträtzel zu zweit, 18.06., 7. Beobachtung). Um ein ausgewogenes Verhältnis von Hilfestellungen und dem Zulassen eines selbstbestimmten Lernprozesses zu ermöglichen, erscheint eine Rücknahme des Einflusses der Begleitperson teilweise notwendig. Der Leitsatz der Montessori-Pädagogik<sup>22</sup>, „Hilf mir, es selbst zu tun“, ist in diesem Fall hilfreich.

Ähnlich wie Vermittler\_innen haben auch Begleitpersonen die Chance, Kinder zum aktiven Umgang mit den Objektinstallationen zu animieren und Hemmschwellen abzubauen. Wenn sich Begleitpersonen selbst mit den Objektinstallationen einer Ausstellung beschäftigen und sich dadurch in den Prozess der Wissensproduktion integrieren, werden die Kinder ebenfalls dazu animiert, ihren Körper zur Wissensproduktion einzusetzen. Allerdings sollte dabei kein Druck aufgebaut werden. Intrinsische Motivation und die freie Bereitschaft der Kinder sind Voraussetzungen für die Produktion von ‚Körperwissen‘. An den Experimentiertischen des Dresdner Kinder-Museums konnte beobachtet werden, wie eine Mutter ihre Tochter immer wieder dazu animierte, sich mit den Experimenten auseinanderzusetzen. Die Tochter hüpfte währenddessen umher, lief immer wieder weg und interessierte sich augenscheinlich viel stärker für das Röhren- und Tunnelsystem des Museums.

---

22 Die Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori (1870-1952) entwickelte ein pädagogisches Bildungskonzept, bei dem das selbstbestimmte Lernen des Kindes gefördert wird. Zur Verfügung gestellt werden lediglich der Raum, das entsprechende Material und die nötige Hilfestellung (vgl. Pichler & Pichler 2004).

Dennoch forderte die Mutter sie immer wieder mit Fragen dazu auf, sich die Tastwürfel der Station anzuschauen. Es schien, als sei die Tochter in diesem Moment jedoch nicht aufnahmefähig.

Die Produktion von ‚Körperwissen‘ erfordert nicht nur den eigenen Willen des Kindes, sondern auch die nötige Ruhe und Zeit, was bei einer anderen Beobachtung deutlich wurde. Ein noch recht junges Mädchen (etwa 6 Jahre), welches in Begleitung seiner englischsprachigen Familie das Dresdner Kinder-Museum besuchte, beschäftigte sich sehr lange und eingängig mit dem Tasteisberg im Bereich der Experimentiertische. Anhand unterschiedlicher Materialien (Fell, Holz, Stein, Metall), die auf einer Apparatur angebracht sind und alle die gleiche Temperatur besitzen, kann die unterschiedliche Wärmeleitfähigkeit dieser Materialien ertastet werden. Veränderungen in der Mimik des Mädchens zeigten ihre Überraschung an, als sie feststellte, dass sich die Metallplatte im Vergleich zu den anderen Materialien ganz kühl und sogar ein bisschen feucht anfühlte. Ihre Familie, die offensichtlich auch die deutsche Sprache beherrschte, kam nach geraumer Zeit dazu und erklärte ihr, nach Lesen des deutschen Textes, auf englischer Sprache, aus welchem Grund sich die einzelnen Materialien unterschiedlich warm anfühlen (vgl. Experimentiertische, 25.06., 10. Beobachtung). Das Beispiel verdeutlicht: Wenn Kindern ausreichend Zeit gelassen wird bei der Beschäftigung mit Objektinstallationen beziehungsweise wenn sie ihr Tempo beim Durchlaufen einer Ausstellung und die Länge des Aufenthalts an einzelnen Stationen selbst festlegen, begünstigt das die Produktion von ‚Körperwissen‘.

Kinder sehen in ihren Begleitpersonen oft eine Art Vorbild, weshalb der Kategorie des mimetischen Lernens in diesem Bereich eine hohe Bedeutung zukommt. In der Installation des Patrizierhauses im MachMitMuseum gibt es Töpfe aus Holz, in denen sich unterschiedliche Gewürze befinden, die in Tücher eingewickelt sind, sodass nicht sofort erkannt werden kann, um welches Gewürz es sich handelt. Die Lösung soll durch Riechen ermittelt und kann

mit einem Blick unter den Topf überprüft werden. Ein Mädchen öffnete einen der Gewürztöpfe, roch an ihm und hielt ihn dann ihrer Begleiterin unter die Nase. Diese äußerte: „Pfui, das stinkt“, woraufhin auch das Mädchen die Nase rümpfte und den Topf zurückstellte. Die Reaktion der Begleiterin beeinflusste ihr Verhalten. Beim ersten Riechen war an ihrer Mimik keine Reaktion zu erkennen; durch das Adaptieren des Verhaltens der Begleitperson wird der Geruch des Gewürzes eventuell in ihrem Empfindungsgedächtnis als negativ abgespeichert, ohne dass sie ihn benennen kann. Mimetisches Verhalten lässt sich auch bei der Interaktion der Kinder untereinander beobachten. Das Adaptieren bestimmter Verhaltensformen oder eines bestimmten Umgangs mit Ausstellungsinstallationen sind Beispiele dafür. Ein Mädchen, das gemeinsam mit ihrer Schulklasse das Dresdner Kinder-Museum besuchte, hielt sich für einen längeren Zeitraum im Bereich der Riechsäulen auf und eignete sich die Funktionsweise der Station an. Im Anschluss holte sie einige ihrer Klassenkamerad\_innen zur Station, erklärte ihnen den Aufbau und Nutzen und bat darum, einige Gerüche zu erraten. Das Wissen, welches sie sich selbst zuvor angeeignet hatte, sowohl in Bezug auf die Handhabung der Installation als auch auf die vorhandenen Gerüche, gab sie voller Eifer an ihre Klassenkamerad\_innen weiter, die es ihr gleichtaten (vgl. Riechsäulen, 18.06., 8. Beobachtung). Durch das Teilen der Wahrnehmungen kann ein Austausch stattfinden, bei dem das produzierte ‚Körperwissen‘ gefestigt und verinnerlicht wird. Gleichzeitig wird durch die kommunikative Interaktion der Prozess der Reflexion ausgelöst. Die Kategorie der Reflexion wurde bereits im vorangegangenen Kapitel analysiert, ist jedoch auch beim individuellen Ausstellungsbesuch von Relevanz. Da keine Vermittler\_innen anwesend sind, die den Reflexionsprozess in Gang setzen können, ist es sinnvoll, wenn eine Verknüpfung zwischen körperlicher Erfahrung und kognitiven Prozessen durch den Einfluss von Begleitpersonen gefördert wird. Die folgende Beobachtung verdeutlicht, dass bloße Hilfestellungen im Umgang mit den Objektinstallationen nicht

immer ausreichen. Ein Junge, der sich im Bereich der Experimentiertische des Dresdner Kinder-Museums aufhielt, entdeckte den Reaktionsstab, nahm ihn in die Hand und wirbelte damit in der Luft umher. Seine Begleiterin bemerkte dies, unterbrach ihn und führte mit ihm gemeinsam das eigentlich intendierte Experiment durch, bei dem der Reaktionsstab von einer Person ohne Vorwarnung fallen gelassen und von der zweiten Person aufgefangen wird. Nach der Durchführung des Experiments gab es jedoch keine Auswertung – die beiden schauten weder, wie schnell die Reaktionszeit des Jungen war (ablesbar an einer Sekundenskala auf dem Stab), noch reflektierten sie über die Wahrnehmung des Jungen (vgl. Experimentiertische, 25.06., 6. Beobachtung). Zusätzliche Erklärungen der Begleitpersonen zu einzelnen Ausstellungsinhalten können hilfreich sein, damit Kinder Zusammenhänge besser nachvollziehen können. Mehrfach konnte beobachtet werden, wie Begleitpersonen in der Installation des Bauernhauses im miraculum den Kindern erklärten, welche Rückschlüsse mithilfe der Inszenierung auf das Leben der Menschen im Mittelalter gezogen werden können. Beispielsweise erklärte ein Vater, der gemeinsam mit seiner Tochter im Strohlager in der zweiten Etage des Bauernhauses lag, dass es in mittelalterlichen Bauernhäusern sehr eng zugeht, wenig Platz vorhanden war und deshalb oft die ganze Familie in einem Bett schlafen musste. Seine Erklärungen bildeten eine Ergänzung zu den körperlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen seiner Tochter. Das Wahrgenommene wurde kommuniziert, reflektiert und in Wissen umgesetzt (vgl. Bauernhaus, 10.07., 6. Beobachtung).

## C Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

### 7. Verknüpfung theoretischer und empirischer Ergebnisse – Empfehlungen für die Praxis

Das Ziel des letzten Teils der Arbeit besteht darin, vor dem Hintergrund der Analyse Empfehlungen für die praktische Arbeit in Kindermuseen auszusprechen. Diese richten sich an Kurator\_innen und Vermittler\_innen, die sich bewusst dafür entscheiden, in einer Ausstellung für Kinder die Produktion von ‚Körperwissen‘ anzuregen und ihre Konzepte dementsprechend auslegen. Um Empfehlungen formulieren zu können, ist es notwendig, die wichtigsten Ergebnisse des theoretischen Teils der Arbeit zusammenzufassen und in Bezugnahme auf die Analyseergebnisse zu beurteilen. Die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Kindermuseen hat gezeigt, dass bereits seit ihrer Entstehung vor über 100 Jahren Vermittlungsmethoden angewandt werden, die den menschlichen Körper als lernenden Akteur ansprechen und fördern. Die Gründer\_innen der ersten Kindermuseen erkannten, dass es notwendig war, von herkömmlichen Vermittlungsstrategien, die in klassischen Spartenmuseen angewandt wurden, abzuweichen. Auch wenn sich die Themen der Kindermuseen nicht stark von denen anderer Museen unterschieden, so jedoch ihre didaktische Aufarbeitung. Das erstmals im Boston Children's Museum angewandte Prinzip des ‚Hands-On‘, bei dem die Doppeldeutigkeit der Begriffe ‚Begreifen‘ und ‚Ertasten‘ im Vordergrund steht, ermöglicht eine ganzheitliche Wahrnehmung der Objektinstallationen einer Ausstellung und das Ansprechen einer emotionalen Rezeptionsebene. ‚Learning by Doing‘, bei dem durch unmittelbare Interaktion mit Ausstellungseinheiten Wissen produziert werden kann, erfordert ebenso den aktiven Einsatz des eigenen Körpers. Sinneswahrnehmungen, die beispielsweise im Zusammenhang mit Experimenten einer Ausstellung gemacht werden, können inkorporiert und

somit memorierbar abgespeichert werden. Der Einsatz dieser Methoden setzt eine direkte Orientierung am Rezeptionsverhalten und an den Lernformaten von Kindern voraus.

Ein wichtiges Anliegen insbesondere der ersten Kindermuseen war es, einen außerschulischen Lernort zu schaffen, mit dem Kindern die Möglichkeit zum freien und selbstbestimmtem Lernen geboten wird. In ihrem Selbstverständnis grenzten sich Kindermuseen im Verlauf ihrer Entwicklung immer stärker von schulischen Bildungseinrichtungen ab. Die Verantwortlichen des Dresdner Kinder-Museums und des MachMitMuseums miraculum in Aurich formulieren klar, dass Kindermuseen sich von schulischen Lernorten unterscheiden. Eine Orientierung an den Bedürfnissen von Schulklassen und Lehrer\_innen hat bei der Entwicklung der Vermittlungskonzepte des Dresdner Kinder-Museums durchaus stattgefunden, zumal diese eine Hauptzielgruppe darstellen, allerdings betont Marion Neumann deutlich, dass es zwischen Schule und Museum einen entscheidenden Unterschied in der Vermittlung gebe und den Kindern durchaus Vermittlungsaktionen von 90 Minuten zuzutrauen seien, wohingegen in Schulen oft eine Pause nach 45 Minuten nötig sei (vgl. Interview mit Marion Neumann, Z. 373ff.). Auch der Leiter des miraculums Rainer Strauß formuliert, dass im MachMitMuseum entsprechend der Interessen und Bedürfnisse der Kinder keine frontale Weitergabe von Fakten praktiziert wird, wobei er sich hier vom herkömmlichen Schulunterricht abgrenzt und dafür plädiert, dass die Kinder zum selbstbestimmten Lernen animiert werden und sich dadurch zu mündigen Individuen entwickeln können (vgl. Interview mit Rainer Strauß, Z. 164ff.).

Beiden ist daran gelegen, den Körper als Produzenten von Wissen anzuerkennen und zu fördern. Dennoch wirkt der Begriff ‚Körperwissen‘ als solcher eher befremdlich. „Ja, Körperwissen klingt für mich ein bisschen abgehoben“ (ebd., Z. 142), sagt Rainer Strauß und auch Marion Neumann betont, der Begriff sei in der Praxis unbekannt (vgl. Interview mit Marion Neumann, Z. 586ff.). Die

Analyse der Vermittlungsmethoden im empirischen Teil der Arbeit hat gezeigt, dass, auch wenn der Begriff bisher unbekannt war, bereits in vielen Teilen eine Förderung der Produktion von ‚Körperwissen‘ stattfindet, wenngleich nicht bewusst. So ist beispielsweise der Begriff ‚somatische Bildung‘ ein fester Bestandteil und zugleich Ziel nahezu aller Vermittlungskonzepte im Dresdner Kinder-Museum und das miraculum wirbt mit der Förderung von handlungsorientiertem Lernen mit allen Sinnen (Kunstschule miraculum der Stadt Aurich 2013). Allerdings sind die Begriffe ‚somatische Bildung‘ und ‚Körperwissen‘ nicht gleichzusetzen. Parallelen bestehen in der Art der Umweltwahrnehmung, welche vorrangig über die menschlichen Sinne und Bewegungsprozesse und weniger über kognitive Prozesse abläuft. Ein entscheidender Unterschied besteht jedoch in der Zielgruppe. Während ‚somatische Bildung‘ vorrangig in den ersten Lebensjahren eines Kindes von Relevanz sei (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011), ist die Produktion von ‚Körperwissen‘, so wie es in dieser Arbeit definiert wird, in allen Lebensstadien von Bedeutung. Hinzu kommen die im vierten Kapitel der Arbeit zusammengefassten Teilaspekte des Begriffs ‚Körperwissen‘, wie beispielsweise die Inkorporation und Reflexion von Wissen, welche im Bereich der ‚somatischen Bildung‘ scheinbar weniger relevant sind. Wenn Kindermuseen den Anspruch verfolgen, Wissen nicht nur weiterzugeben, sondern tatsächlich seine Produktion ermöglichen wollen, muss ein Bewusstsein für die Spezifität des Begriffs ‚Körperwissen‘ und mögliche Umsetzungsstrategien geschaffen werden.

Die erste entscheidende Empfehlung, die aus der Analyse der erhobenen Daten gegeben werden kann, bezieht sich auf die Verknüpfung von kuratorischer Arbeit und Vermittlung. Soll ein neues Kindermuseum oder eine Ausstellung für Kinder entstehen, bei der Wert auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ gelegt wird, müssen die Räumlichkeiten, die Architektur, die Objektinstallationen, kurz die gesamte mediale Vermittlung von Anfang an mit Bedacht werden. Nur

wenn ausreichend Raum zur Verfügung steht, können einerseits Freiflächen für Bewegungsspiele, andererseits aber auch ‚Räume im Raum‘ geschaffen werden, die notwendig sind, um unterschiedliche Bewegungsprozesse in Gang zu setzen. Wie im theoretischen Teil der Arbeit bereits angemerkt wurde, steht bei der Gründung der wenigsten Kindermuseen ausreichend Geld zur Verfügung, um tatsächlich ein eigenes Gebäude zu konstruieren. Oftmals wird auf bestehende Gebäude oder Räumlichkeiten ausgewichen. Gerade aus diesem Grund dürfen die Inhalte der entstehenden Ausstellung nicht losgelöst von ihrer Vermittlung konzipiert werden. Ist eine Ausstellung einmal aufgebaut – das heißt, wurden alle Objektinstallationen gestaltet, alle Texte geschrieben und die Arrangements im Raum etabliert –, können nur mit großem Aufwand Veränderungen durchgeführt werden. Wurde, wie im Dresdner Kinder-Museum, keine Freifläche für Bewegungsspiele geplant, kann diese nur schwerlich im Nachhinein integriert werden. Auch die Auswahl erklärender Elemente einer Ausstellung, wie Texte, Hörstationen und Symbole, hat entscheidenden Einfluss auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ und muss mit Bedacht getroffen und umgesetzt werden.

Diesbezüglich lässt sich eine weitere Empfehlung formulieren: Wird in einem Kindermuseum Text zur Erklärung von Objektinstallationen oder zur Darlegung von Inhalten verwendet, sollte er leicht verständlich geschrieben und kurz sein. Auf die Verwendung von Fremdwörtern sollte vollständig verzichtet werden, es sei denn, ihre Bedeutung wird verständlich erklärt. Die Beobachtungen haben gezeigt: Ist ein Text zu lang (mehr als 500 Zeichen) und wenig gestaltet (keine Bilder oder Symbole), wird er von Kindern nahezu nie gelesen. Dies wiederum führt dazu, dass die Inhalte oder die Funktionsweise der entsprechenden Objektinstallation nicht verstanden werden können und somit die Produktion von ‚Körperwissen‘, selbst wenn sie durch die Installation möglich wäre, nicht stattfindet. Aus diesem Grund spreche ich ein Plädoyer für die Verwendung von erklärenden Symbolen und Bildern aus, die zusätzlich

zur Textebene Hilfestellungen geben und auch für Kinder, die nicht lesen können, nachvollziehbar sind. Auch der Einsatz von auditiven Elementen, wie Hörstationen, kann eine zusätzliche Erklärungsebene liefern, welche die Produktion von ‚Körperwissen‘ fördert. Vollständig auf Text zu verzichten, würde ich nicht als sinnvoll erachten, da Kindermuseen durchaus auch Besucher\_innen ansprechen, die lesen können und wollen.

Eine unmittelbare Verknüpfung des Kuratierens und Vermittelns im Kindermuseum ist auch deshalb ratsam, weil Kindermuseen ihrem Selbstverständnis nach besonderen Wert auf eine kindgemäße Präsentation und mehrdimensionale Vermittlungsstrategien eines Themas legen, durch die unterschiedliche Rezeptionsweisen möglich sind, wie im Kapitel 2.2 deutlich wurde. Personale Vermittlungsformate stehen im Kindermuseum in Abhängigkeit zu den in der Ausstellung verwendeten Vermittlungsmethoden beziehungsweise müssen auf diese abgestimmt werden. So hat das Kurator\_innen- und Vermittler\_innenteam des Auricher miraculums eine grundlegende Veränderung bei der Konzeption personaler Vermittlungsaktionen vorgenommen. Die Entscheidung, mit Inszenierungen und dem Rollenspiel als zentrale Methodik in der Ausstellung zu arbeiten, erforderte die Rücknahme des starken Einflusses von personalen Vermittler\_innen, wie sie in Führungen existiert. Ausstellungsbegleitungen, bei denen die Vermittler\_innen lediglich eine Einführung und eine Reflexion durchführen und Hinweise für ein Rollenspiel geben, unterstützen den freien Lernprozess der Kinder, bei dem sie ihren Körper individuell im Rollenspiel einsetzen können und sich durch interaktives Handeln die Inhalte erschließen.

Das dialogische Führungsformat, welches im Dresdner Kinder-Museum gewählt wurde, ist hingegen ebenfalls durchaus angemessen, da die Ausstellung vermehrt mit Experimentierstationen und ‚Hands-On‘-Bereichen arbeitet, bei denen sich Erklärungen und Hilfestellung seitens personaler Vermittler\_innen förderlich auf die Produktion von ‚Körperwissen‘

auswirken können – vorausgesetzt die Vermittler\_innen interagieren situationsangemessen und nehmen die Bedürfnisse der Kinder ernst. Wie die Beschreibung des Geschmacksexperimentes im Dresdner Kinder-Museum gezeigt hat, sind die Bedingungen eines Experiments stets unterschiedlich und somit auch ihr Ablauf. Individuelle Sinneswahrnehmungen der Kinder, die durch Kommunikation reflektiert werden, sollten daher akzeptiert und keineswegs negativ bewertet werden. Wenn Kinder während einer Vermittlungsaktion das Bedürfnis zeigen, eine selbstbestimmte Körpererfahrung an einer Installation zu machen, dann sollte dem nachgekommen werden. Affektive Reaktionen der Kinder, die für die Produktion von ‚Körperwissen‘ notwendig sind, zuzulassen, auch wenn sie den geplanten Ablauf einer Vermittlungsaktion verändern, zeugt von situationsangemessenem Handeln der Vermittler\_innen.

Den Analyseergebnissen entsprechend rate ich stark davon ab, eine Ausstellung von einem Kurator\_innenteam konzipieren und erst im Anschluss daran von Museumspädagog\_innen ein Vermittlungskonzept entwickeln zu lassen. 51 Vor allem in großen Mehrspartenhäusern sind die Abteilungen der kuratorischen Arbeit und der Bildung und Vermittlung für eine Ausstellung oft voneinander getrennt. Dennoch sollte versucht werden, eine möglichst enge Zusammenarbeit zu gewährleisten, bei der kuratorische Arbeit und Vermittlung parallel und in Einklang zueinander entstehen.

Personale Vermittlungskonzepte sollten nach ihrer Entwicklung zunächst getestet werden, wobei ein ständiger Austausch zwischen Theorie und Praxis notwendig ist; vor allem dann, wenn die Personen, welche die Konzepte entwickeln, nicht auch diejenigen sind, die sie ausführen. Nur wenn theoretisch Geplantes auch im Einklang mit der praktischen Umsetzung steht, ist es tatsächlich möglich, die Produktion von ‚Körperwissen‘ anzuregen. Daher empfehle ich einen regelmäßigen Austausch zwischen den Ausführenden der Vermittlungsaktionen und den Konzipierenden. Die Vermittler\_innen sollten sich insbesondere über Aspekte bewusst sein, die im Vorhinein nicht

planbar sind, da sie aus der Situation heraus entstehen, wie beispielsweise affektive Reaktionen der Kinder oder mimetisches Lernverhalten. Der Einfluss, den sie auf die Wissensproduktion der Kinder ausüben, ist groß und muss deshalb stets reflektiert werden. Dazu gehört auch, sich über gesellschaftlich bestehende, stereotype Geschlechtervorstellungen bewusst zu werden und verantwortungsvoll mit ihnen umzugehen. Das Museum als Bildungsinstitution sollte die Chance nutzen, geschlechterspezifische Zuschreibungen zu unterbinden und stereotype Vorstellungen aufzubrechen. Vermittler\_innen können dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

Mehrfach bekam ich im Anschluss an die Beobachtungen der personalen Vermittlungsaktionen das Feedback, es sei sehr hilfreich, wenn eine andere Person hospitieren und Rückmeldung über das Beobachtete gebe. Im Gespräch mit den Vermittler\_innen konnte dadurch eine Sensibilisierung für spezielle Aspekte des ‚Körperwissens‘ stattfinden, die den Durchführenden bisher nicht bewusst waren.

Bereits die Einführung in eine Vermittlungsaktion seitens der Vermittler\_innen hat großen Einfluss auf die Produktion von ‚Körperwissen‘. Zu Beginn des Besuchs sollten die Kinder mit der Institution des Kindermuseums vertraut gemacht werden. Die Produktion von ‚Körperwissen‘ erfordert ein Umfeld, in dem sich Kinder wohl fühlen und im Umgang mit den Objektinstallationen keine Berührungsängste oder Hemmschwellen haben. Bestehende, inkorporierte Verhaltensweisen, die im Zuge von Disziplinierungsprozessen bei vorangegangenen Museumsbesuchen entstanden sind, können durch den Einfluss der Vermittler\_innen aufgeweicht werden. Sie können die Kinder zum direkten Umgang mit den Objekten animieren. Außerdem sollte transparent gemacht werden, worin der Unterschied zwischen musealen Objekten und Installationen wie ‚Hands-On‘-Bereichen oder Experimentierstationen besteht. Die untersuchten Kindermuseen stellen nahezu keine musealen Objekte im

herkömmlichen Sinne aus. Dennoch bin ich der Überzeugung, auch in einer Kinderausstellung sollte, vor allem, wenn es sich thematisch anbietet, mit musealen Objekten gearbeitet werden. Auch die Erfahrung, etwas nicht anfassen zu dürfen, es nur anzusehen, weil es in einer Vitrine steht, damit es geschützt wird, ist eine körperliche und führt dazu, dass Kinder ein Verständnis für museale Objekte entwickeln. Die Mischung aus gestalteten Objektinstallationen und musealen Objekten würde außerdem dem Anspruch eines mehrdimensionalen Lernens noch stärker gerecht werden.

Oft stehen diesem Anliegen finanzielle Aspekte im Weg. Wie im Interview mit Rainer Strauß deutlich wurde, können die Forderungen des Objektschutzes meist nicht erfüllt werden. Hier kommt das Problem der fehlenden eigenen Sammlung zum Tragen. Eine Empfehlung zum Aufbau einer eigenen Sammlung auszusprechen, würde das Problem, langfristig gesehen, eventuell lösen, allerdings ist das ebenfalls mit hohem finanziellen Aufwand verbunden, da Lagerräume vorhanden sein müssten und zusätzliches Personal, welches die Sammlung verwaltet. Vorstellbar wäre eine Kooperation mit anderen Museen der jeweiligen Stadt, die über eigene Sammlungen verfügen und dementsprechend Leihgaben und möglicherweise auch entsprechende Vitrinen bereitstellen könnten.

Die Analyse hat verdeutlicht, welches Potential in einer gut geplanten und ausgeführten personalen Vermittlungsarbeit steckt. Für einen noch stärkeren Ausbau empfehle ich, die Aufgaben des Aufsichtspersonals (falls vorhanden) umzustrukturieren. Ordnung und Sicherheit in einem Kindermuseum sind essentiell und sollten durchaus gewährleistet werden. Da das Aufsichtspersonal in den meisten Fällen aber ohnehin schon einen engen Kontakt zu den Besucher\_innen hat, wäre vorstellbar, diesen in eine Besucher\_innenbetreuung umzuwandeln, die immer dann greift, wenn sie von den Besucher\_innen gewünscht wird oder das Aufsichtspersonal situationsangemessen Hilfestellung geben kann – zum Beispiel im Umgang mit schwierigen Objektinstallationen.

Erforderlich wäre dafür eine Schulung des Aufsichtspersonals. Vor allem in kleineren Museen, wie im Auricher miraculum, sind die Aufseher\_innen zum Teil auch Vermittler\_innen und haben somit einen Überblick über ausgestellte Themen und verwandte Methoden, wodurch eine Besucher\_innenbetreuung problemlos möglich wäre.

Bisher wurden ausschließlich Empfehlungen ausgesprochen, die interne Bereiche, wie mediale oder personale Vermittlung, ansprechen. Einfluss auf externe Bereiche, wie die Motivation der Besucher\_innen, den Einfluss von Begleitpersonen oder den Rahmen des Ausstellungsbesuchs zu nehmen, gestaltet sich eher schwierig. Dennoch sollte den Konzipierenden einer Ausstellung bewusst sein, dass auch diese Elemente für die Produktion von ‚Körperwissen‘ entscheidend sind, vor allem deshalb, weil sich die Besucher\_innen dessen oft nicht bewusst sind. Eignen sie sich während ihres Ausstellungsbesuchs ‚Körperwissen‘ an, geschieht das meist nicht-intentional. Dieser Prozess ist demzufolge von den Ausstellungsmacher\_innen steuerbar, aber keineswegs kontrollierbar.

Eine Option, mithilfe derer das Produzieren von ‚Körperwissen‘ zumindest begünstigt werden kann, besteht in der Anregung zur Verknüpfung von körperlich Wahrgenommenem mit kognitiven Denkprozessen. Die Soziologen Keller & Meuser merken an, es sei nicht erforderlich, körperliches Wissen in kognitive Prozesse zu transferieren, da es seine „Relevanz [...] gerade in dem Maße entfaltet, wie es gleichsam in den Körpern und aus den Körpern heraus agiert“ (Keller & Meuser, S. 10). Sie beziehen sich dabei jedoch hauptsächlich auf Lern- und Sozialisierungsprozesse in Trainings, wie beim Sport. In Bezug auf stattfindende Wissensgenerierung im Kindermuseum hingegen würde ich in jedem Fall eine Empfehlung zur Anregung von Reflexionsprozessen aussprechen. Es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten, diese anzuregen. Beispielsweise können sich personale Vermittler\_innen bei der Durchführung von Aktionen durch Kommunikation mit den Kindern über das Wahrgenommene

austauschen. Sinnlich Wahrgenommenes kann analysiert und interpretiert und die Ergebnisse von Experimenten gemeinsam ausgewertet werden. Ein Transfer von körperlichen Erfahrungen in Kognition geht auch dann vonstatten, wenn Dinge nach dem Prinzip des ‚Learning by Doing‘ selbst hergestellt oder ausprobiert werden. Zuletzt sei noch Folgendes bemerkt: Nicht in jedem Fall gewährleistet reflexive Kommunikation auch tatsächlich die Produktion von ‚Körperwissen‘ und andersherum ist es nicht immer notwendig, über körperlich Erfahrenes zu reflektieren, um Wissen zu produzieren.

Die Verknüpfung theoretischer und empirischer Erkenntnisse ergibt sicher noch weitere Empfehlungen, die sich jedoch nicht notwendigerweise für die Praxis aller Kindermuseen in Deutschland verallgemeinern lassen. Die bisherigen Schlussfolgerungen stellen lediglich einen Anfang dar, den es in künftigen Forschungen fortzusetzen gilt.

## 8. Reflexion des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses

Zur Untersuchung der zentralen Fragestellung der Arbeit wurde ein Verfahren gewählt, das sich aus der Aufarbeitung unterschiedlicher Literatur zu den Themen ‚Körperwissen‘ und Kindermuseen und verschiedenen empirischen Methoden zusammensetzt. Die dadurch entstehende Komplexität des Forschungsprozesses erfordert meiner Ansicht nach eine abschließende Reflexion, bei der auch auf entstandene Probleme eingegangen werden soll.

Die Kombination mehrerer Untersuchungsstrategien war nötig, da bisher nur sehr wenige empirische Untersuchungen zur Produktion von ‚Körperwissen‘ in deutschen Kindermuseen vorliegen. Anregungen für die praktische Arbeit und für Umsetzungsstrategien fehlen in der Literatur bislang gänzlich. Deshalb verfolgte ich mit Beginn des Forschungsprozesses die Absicht, einen Beitrag in Form von Empfehlungen in diesem Bereich zu leisten. Dafür war es notwendig, sich einerseits auf theoretischer Ebene intensiv mit der Institution des Kindermuseums und dem Begriff des ‚Körperwissens‘ auseinanderzusetzen, andererseits aber auch empirische Untersuchungen durchzuführen, um Aussagen bezüglich des Verhaltens von Besucher\_innen in Kindermuseen treffen zu können.

Die Entscheidung, Beobachtungen durchzuführen, zog die Frage nach sich, wie diese dokumentiert werden sollen. Anfangs bestand die Idee, Videoaufnahmen zu machen und diese anschließend zu analysieren. Dabei ergaben sich gleich mehrere Schwierigkeiten. Da personale Vermittlungsaktionen, wie Führungen, sehr viele Bewegungsprozesse beinhalten, an denen zumeist eine größere Gruppe beteiligt ist, wäre es äußerst kompliziert gewesen, den vollständigen Verlauf der Aktion mit der Kamera festzuhalten. Hinzu kam die rechtliche Lage: Jeder Elternteil der gefilmten Kinder hätte seine Einverständniserklärung geben müssen, was wiederum einen enormen organisatorischen Aufwand nach sich gezogen hätte, in dessen

Folge nur sehr wenige Videoaufzeichnungen möglich gewesen wären. Ein weiteres Problem hätte in der Auswertung der Videoaufnahmen bestanden. Den vollständigen Ablauf einer Vermittlungsaktion digital aufzunehmen, hätte zwar den Vorteil mit sich gebracht, das Datenmaterial stets aufs Neue in seiner Originalität sichten zu können, allerdings wäre ein hoher Zeitaufwand zur Analyse nötig gewesen, da zunächst eine vollständige Prüfung der Aufnahmen auf relevante und nicht-relevante Vorkommnisse nötig gewesen wäre. Deshalb entschloss ich mich für die Dokumentation der Beobachtungen mittels Beobachtungsbögen. Auch wenn dies eine hohe Konzentration erforderte, um die momenthaften Beobachtungen erfassen zu können, erschien mir dieses Verfahren sinnvoller, da gleich vor Ort zwischen relevanten und irrelevanten Vorkommnissen unterschieden werden musste und dadurch nicht Unmengen an Daten erhoben werden mussten, deren Vorhandensein sich im Nachhinein als unbrauchbar erwiesen hätte.

Die stationären Beobachtungen an den Objektinstallationen brachten das Problem langer Wartezeiten mit sich, wenn sich nur wenige Besucher\_innen zu diesem Zeitpunkt im Museum befanden. Deshalb fand eine Selektion der zu untersuchenden Stationen statt. Objektinstallationen, an denen sich eher selten Besucher\_innen aufhielten, weil sie sich zum Beispiel in einem entlegenen Teil des Museums befinden, wurden ausgespart. Die Auswahl fand im Bewusstsein dessen statt, dass sie möglicherweise Auswirkungen auf die Ergebnisse haben würde. Dies kann im Nachhinein nur bedingt beurteilt werden. Eventuell wären mehr Ergebnisse bezüglich des Laufverhaltens der Besucher\_innen und der räumlichen Anordnung von Objektinstallationen möglich gewesen. Eine Erweiterung des entstandenen Pools an Kategorien ist also durchaus vorstellbar.

Ein weiteres Problem, welches mit den stationären Beobachtungen einherging, war die anfängliche Befürchtung, meine Anwesenheit könnte das Verhalten der Beobachteten stark beeinflussen. Diese Bedenken konnten jedoch, meiner



individuellen Beurteilung nach, schnell abgelegt werden. Auch wenn die Kinder mich wahrnahmen, sprachen sie mich selten auf meine Tätigkeit an. Oft sahen sie mich als Mitarbeiterin des Museums an und baten mich um Hilfe bei der Bedienung von Objektinstallationen.

Durch das Zusammenwirken der theoretischen Beschäftigung mit dem Begriff des ‚Körperwissens‘ und den durchgeführten Beobachtungen stellte sich im Verlauf des Forschungsprozesses die Frage, ob tatsächlich beobachtet werden könne, wann, wie und wodurch ‚Körperwissen‘ entsteht. Äußere Merkmale, wie Bewegungen, der Einsatz der Sinneswahrnehmungen oder affektive Reaktionen, die oft durch Empfindungen ausgelöst wurden, waren durchaus beobacht- und dokumentierbar. Die innere Verarbeitung dieser Aspekte und der Transfer in kognitive Prozesse konnte allerdings nur vermutet werden. Aus diesen Gründen besteht der analytische Teil der Arbeit aus der Wiedergabe der beobachtbaren Aspekte und meiner individuellen Interpretationen. Von einer Befragung der Agierenden wurde abgesehen, da es sich bei der Entstehung von ‚Körperwissen‘ meist um nicht-intentionale Prozesse handelt.

Große Erwartungen stellte ich deshalb an die Interviews, die zum Abschluss der jeweiligen Forschungsphase geführt wurden. Ich erhoffte mir eine zusätzliche Perspektive durch die Meinungen der für die Kindermuseen Verantwortlichen. Bei der Auswertung der Interviews musste ich allerdings feststellen, dass der Begriff des ‚Körperwissens‘ seitens der Befragten sehr skeptisch aufgenommen wurde. Zudem ist unsicher, ob wir während der Interviews von der gleichen Definition des Begriffs ausgingen. Meine bis dato vorhandene Definition legte ich zwar stets im Vorhinein an das Gespräch dar (Marion Neumann erhielt eine kurze schriftliche Abhandlung während meines Praktikums und mit Rainer Strauß führte ich ein längeres Gespräch bevor das eigentliche Interview stattfand), dennoch existierten womöglich unterschiedliche Auffassungen. Diese Schlussfolgerung wiederum war für mich umso mehr Anreiz, mit dieser Arbeit ein Bewusstsein für das Phänomen

des ‚Körperwissens‘ im praktischen Ausstellungsbetrieb zu schaffen.

Die Verfahrensweisen der ‚Grounded Theory‘ für die Analyse des erhobenen Datenmaterials zu nutzen, erwies sich als sehr gewinnbringend. Da im Vorhinein der Beobachtungen keine Kategorien festgelegt wurden, bestanden kaum vorgefertigte Thesen über den Produktionsprozess von ‚Körperwissen‘ in Kindermuseen. Die Kategorien und deren Eigenschaften, aus denen später die Praxisempfehlungen hervorgingen, entstanden somit direkt aus den erhobenen Daten. Dadurch konnten Gesichtspunkte, die bei der Definition des Begriffs ‚Körperwissen‘ im theoretischen Teil nicht von Belang erschienen, zusätzlich aufgenommen werden. Beispielsweise erschienen mir Gender-Aspekte anfangs eher nebensächlich; die Analyse ergab jedoch, dass sie ebenfalls Einfluss auf den Prozess der Produktion von ‚Körperwissen‘ haben.

Die von Glaser & Strauß beschriebene ‚komparative Analyse‘ ermöglichte es außerdem, eine Gewichtung der einzelnen Kategorien vorzunehmen. Während der Kodierung zeigte sich, dass einige Kategorien wesentlich häufiger in den Vorkommnissen zu finden waren als andere. Unsicherheit meinerseits bestand allerdings bezüglich der Heterogenität der Kategorien. Es stellte sich die Frage, wie die entstandenen Ergebnisse angemessen präsentiert werden sollen. Glaser & Strauß zufolge wäre eine reine Auflistung von Thesen nicht ausreichend, um tatsächlich einen praktischen Leitfaden zu erstellen (vgl. Glaser & Strauss, S. 49f.). Allerdings konkretisieren sie auch nicht, wie stattdessen vorgegangen werden soll. Mit der gewählten, recht banalen Lösung einer Arbeitsteilung in die drei Bereiche ‚mediale Vermittlung‘, ‚personale Vermittlung‘ und ‚externe Einflüsse‘ bezweckte ich, eine Struktur zu schaffen, die nicht zu feingliedrig ist und gleichzeitig nachvollziehbar für die Leser\_innen der Arbeit.

## 9. Resümee und Ausblick

Da die beiden vorangegangenen Kapitel bereits eine Zusammenfassung der wichtigsten theoretischen und empirischen Erkenntnisse geben und ein methodisches Lernfazit beinhalten, wird im Folgenden lediglich noch einmal über die anfangs aufgestellte Fragestellung und deren Beantwortung resümiert. Hauptsächlich soll abschließend verdeutlicht werden, in welchen Bereichen die Erkenntnisse in künftigen Arbeiten vertieft werden könnten.

Inwiefern wird in deutschen Kindermuseen die Produktion von ‚Körperwissen‘ ermöglicht? – So lautete die leitende Fragestellung dieser Arbeit. Um sich ihr anzunähern, wurden drei empirische Methoden gewählt, mithilfe derer Teilfragen untersucht werden konnten. Stationäre Beobachtungen an ausgewählten Objektinstallationen gingen der Frage nach, inwiefern Besucher\_innen eine Ausstellung mittels ihres Körpers, zum Beispiel durch den Einsatz ihrer Sinne, wahrnehmen. Es wurde beobachtet, wie einzelne Ausstellungseinheiten genutzt werden und welche Reaktionen sie hervorrufen. Bei der zweiten Methode, den Beobachtungen von Vermittlungsaktionen, war die Frage von Relevanz, welchen Einfluss personale Vermittler\_innen auf die Produktion von ‚Körperwissen‘ haben. Es wurde untersucht, in welchen Situationen die Produktion von ‚Körperwissen‘ durch die Vermittler\_innen begünstigt oder gestört wird. Die abschließende Durchführung von ‚Experteninterviews‘, welche die dritte Methode darstellte, gab einen Einblick darein, welche Rolle ‚Körperwissen‘ bei der Konzeption von Ausstellungen und Vermittlungskonzepten in den untersuchten Kindermuseen generell spielt. Dafür wurden unter anderem die jeweils verwendeten Vermittlungsmethoden und Partizipationsmöglichkeiten seitens der Besucher\_innen diskutiert.

Antworten auf die zu Beginn gestellte Fragestellung lassen sich durch die aus der Analyse heraus entstandenen Kategorien geben, die im Kapitel 6.2 vollständig aufgezählt wurden. Das Ineinandergreifen von medialen

Vermittlungsstrategien, personalen Aktionen und externen Einflüssen bestimmt, inwiefern es während eines Ausstellungsbesuchs zur Produktion von ‚Körperwissen‘ kommt. Nachdem verdeutlicht wurde, unter welchen Bedingungen der Körper als Akteur zur Wissensgenerierung zum Einsatz kommt, konnten daraus Schlussfolgerungen für die Praxis künftiger Ausstellungen und Vermittlungskonzepte in Kindermuseen aufgestellt werden. Die Untersuchungen im Dresdner Kinder-Museum und im MachMitMuseum miraculum in Aurich bieten nur einen sehr kleinen Einblick in die Praxis deutscher Kindermuseen. Hätte ich das von Glaser & Strauß beschriebene Verfahren des ‚theoretischen Samplings‘ zur Auswahl der Forschungsfelder weiterverfolgt, wären Untersuchungen in einem dritten Forschungsfeld aufschlussreich gewesen. Wie im theoretischen Teil der Arbeit, aber auch in der Analyse deutlich wurde, können museale Objekte ebenfalls die Produktion von ‚Körperwissen‘ beeinflussen. Da die beiden untersuchten Museen jedoch keine Objekte dieser Art ausstellen, wäre es von Interesse gewesen, ein drittes Museum, in dem dies der Fall ist, zu untersuchen. Ein Besuch im Kindermuseum Adlerturm – Dortmund im Mittelalter gab bereits einen ersten Einblick in mögliche Ausstellungs- und Vermittlungsstrategien von authentischen Objekten. Das Kindermuseum Adlerturm, welches als eines der wenigen Kindermuseen in Deutschland anerkanntes Mitglied des internationalen Museumsverbandes ICOM ist, erhielt 2012 eine vollkommen neue Konzeption, bei der auf eine Kombination aus musealen Objekten und der Gestaltung interaktiver ‚Hands-On‘-Bereiche Wert gelegt wurde. Eine intensivere Beschäftigung mit diesem Museum wäre durchaus gewinnbringend gewesen, hätte aber sowohl den zeitlichen als auch inhaltlichen Rahmen dieser Masterarbeit überschritten.

Die dargestellten Ergebnisse stellen demzufolge nur einen ersten Schritt der empirischen Untersuchung von Prozessen der Wissensproduktion in deutschen Kindermuseen dar und sollen zu weiteren Forschungen anregen, mit deren

Hilfe die aufgestellten Kategorien erweitert und zusätzliche Empfehlungen gegeben werden können.

Ebenso aufschlussreich wären empirische Erhebungen, die der Frage nachgehen, inwiefern auch in klassischen Spartenmuseen, deren Hauptzielgruppe Erwachsene darstellen, Prozesse ablaufen, in denen die Produktion von ‚Körperwissen‘ eine Rolle spielt. Die Beobachtungen in den Kindermuseen ergaben bereits, dass sehr viele Erwachsene auch ohne Kinder ins Kindermuseum kommen und sich intensiv mit Objektinstallationen und ‚Hands-On‘-Stationen beschäftigen. In Bezug zum einleitenden Zitat der Arbeit von Yvonne Leonard, die betont, dass Kinder anders lernen als Erwachsene, soll deshalb abschließend die Vermutung aufgestellt werden, dass es sich ebenso förderlich auf den Lernprozess von Erwachsenen auswirkt, wenn sie ihren Körper stärker zur Wissensproduktion einsetzen. Auch ihr Weltwahrnehmungshandwerkzeug scheint der Körper zu sein, wenngleich dies viele Museen noch nicht erkannt haben.

## Literaturverzeichnis und Bildnachweis

### Literatur

- Alkemeyer, Thomas: Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Barbara Friebertshäuser, Markus Rieger-Ladich & Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, 2. durchges. + erw. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 119-140.
- Alkemeyer, Thomas: Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel. In: Robert Gugutzer (Hg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld 2006, S. 265-295.
- Antonietti, Thomas: Vom Umgang mit dem Museumsobjekt. Grundsätzliches zur volkscundlichen Sachkulturforschung. In: Thomas Antonietti & Werner Bellwald (Hg.): Vom Ding zum Mensch. Theorie und Praxis volkscundlicher Museumsarbeit, das Beispiel Wallis. Baden 2002, S. 21-48.
- Association of Children's Museums: Frequently Asked Questions, <http://www.childrensmuseums.org/about/faq.htm> (19.07.2013).
- Beins, Hans Jürgen (Hg.): Kinder lernen in Bewegung. Dortmund 2007, S.141-171.
- Beins, Hans Jürgen: Spielen ist lustvolles Lernen – Psychomotorik im Kindergarten. In: Hans Jürgen Beins (Hg.): Kinder lernen in Bewegung. Dortmund 2007, S. 37-57.
- Beudels, Wolfgang: Kinder lernen in und durch Bewegung. Theoretische Hintergründe und praktische Konsequenzen. In: Hans Jürgen Beins (Hg.): Kinder lernen in Bewegung. Dortmund 2007, S.141-171.
- Böhle, Fritz & Stephanie Porschen: Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In: Reiner Keller & Micheal Meuser (Hg.): Körperwissen. Wiesbaden 2011, S. 53-67.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main 1979.
- Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V. (Hg.): Die bunten Seiten der Kinder- und Jugendmuseen. Mit 1000 nützlichen Informationen. Nürnberg 2005.
- Deutsches Hygiene-Museum Dresden: Fantasiereise, [http://dhmd.de/fileadmin/user\\_upload/bildung\\_steckbriefe/Steckbrief\\_FANTASIEREISE.pdf](http://dhmd.de/fileadmin/user_upload/bildung_steckbriefe/Steckbrief_FANTASIEREISE.pdf) (30.04.2013).
- Deutsches Hygiene-Museum Dresden: Wunderwelt der Sinne, [http://dhmd.de/fileadmin/user\\_upload/bildung\\_steckbriefe/Steckbrief\\_wunterwelt\\_der\\_sinne.pdf](http://dhmd.de/fileadmin/user_upload/bildung_steckbriefe/Steckbrief_wunterwelt_der_sinne.pdf) (30.04.2013).
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Aufl. vollst. überarb. und erw. Neausg, Reinbeck bei Hamburg 2011 [2007].
- Gebauer, Gunther & Beate Kraus: Habitus. Bielefeld 2002.
- Gesser, Susanne & Heike Kraft: Anschauen, Vergleichen, Ausprobieren. Historisches Lernen in Kinder- und Jugendmuseen. Schwalbach 2006.
- Gläser, Jochen & Grit Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden, 4. Aufl., 2010.
- Glaser, Barney G. & Anselm L. Strauss: Grounded Theory. Strategien qualitative Forschung. Bern, 3. Aufl., 2010.
- Hahn, Alois: Körper und Gedächtnis. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden 2010.
- Harrasser, Doris, Stephanie Kiessling, Karin Schneider, Sabine Sölkner & Veronika Wöhrer (Hg.): Wissen spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum. Bielefeld 2011.

- Hericks, Nicola: Das Kindermuseum – Spielplatz oder Lernort? Pädagogische Grundlagen, geschichtliche Entwicklung und Analyse von Konzepten. Berlin 2006.
- Jost, Susanne: Das museale Ding. Von der Theorie zur Praxis. In: Thomas Antoniotti & Werner Bellwald (Hg.): Vom Ding zum Mensch. Theorie und Praxis volkskundlicher Museumsarbeit, das Beispiel Wallis. Baden 2002, S. 7-20.
- Keller, Reiner & Michael Meuser: Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen. In: Reiner Keller & Michael Meuser (Hg.): Körperwissen. Wiesbaden 2011, S. 9-27.
- Klein, Gabriele: Bewegung denken. Ein soziologischer Entwurf. In: Dies. (Hg.): Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte. Bielefeld 2004, S. 131-154.
- König, Gabriele: Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für ein besucherorientiertes Museumskonzept. Fulda 1999.
- König, Gabriele: Kinder und Museum. In: Yvonne Leonard (Hg.): Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps. Bielefeld 2012, S. 243-252.
- Kolb, Peter Leo: Das Kindermuseum in den USA. Tatsachen, Deutungen und Vermittlungsmethoden. Ein Beitrag zur vergleichenden Museumspädagogik. Frankfurt am Main 1983.
- Korff, Gottfried: Betörung durch Reflexion. In: Anke te Heesen & Petra Lutz (Hg.): Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort (=Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Bd. 4). Köln, Weimar & Wien 2005, S. 89-108.
- Korff, Gottfried: Fremde (der, die, das) und das Museum. In: Gottfried Korff: Museumsdinge: deponieren – exponieren. Köln [u.a.] 2007, S. 146-154.
- Korff, Gottfried: Objekt und Information im Widerstreit. Die neue Debatte über das Geschichtsmuseum. In: Gottfried Korff: Museumsdinge: deponieren – exponieren, 2. ergänzte Aufl. Köln [u.a.] 2007b, S. 113-125.
- Kunstschule miraculum der Stadt Aurich: Was ist das MachMitMuseum, <http://miraculum-aurich.de/machmitmuseum/> (12.09.2013).
- Leonard, Yvonne: Den Blick verändern. Kuratorische Methoden in Kindermuseen. In: Yvonne Leonard (Hg.): Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps. Bielefeld 2012, S. 25-38.
- Marchart, Oliver: Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie. In: schnittpunkt – Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek & Nora Sternfeld (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien 2005, S. 34-58.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel: Experteninterviews und der Wandel der Wissensproduktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig & Wolfgang 59 Menz (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden 2009, S. 35-60.
- Munro, Patricia, Eva Siekierski & Monika Weyer: Wegweiser Evaluation. Von der Projektidee zum bleibenden Ausstellungsergebnis. München 2009.
- Muttenthaler, Roswitha & Regina Wonisch: Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld 2006.
- Oelkers, Jürgen: Learning by Doing. Ein pragmatischer Blick auf Lernen, Erfahrung und Identität. In: Yvonne Leonard (Hg.): Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps. Bielefeld 2012, S. 57-68.
- Pichler, Heidrun & Marlene Pichler: Montessori Praxis. Leichter lernen durch „Sehen – Fühlen – Erkennen“. München 2004.

- Pomian, Krzysztof: Museum und kulturelles Erbe. In: Gottfried Korff & Martin Roth (Hg.): Das historische Museum – Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik. Frankfurt am Main & New York 1990, S. 41-64.
- Rheinberger, Hans-Jörg: Epistemologica: Präparate. In: Anke te Heesen & Petra Lutz (Hg.): Dingwelten. Das Museum als Erkenntnisort. Köln 2005, S. 65-75.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Der sächsische Bildungsplan ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar & Berlin 2011.
- Scholze, Jana: Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin. Bielefeld 2004.
- Shusterman, Richard: Körper-Bewusstsein. Für eine Philosophie der Somästhetik. Hamburg 2012.
- Strauß, Rainer: miraculum – das kleine Wunder in Ostfriesland. In: Yvonne Leonard (Hg.): Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps. Bielefeld 2012, S. 201-208.
- Welzer, Harald: Gedächtnis und Erinnerung. In: Friedrich Jaeger & Jörn Rüsen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Stuttgart 2004, S. 155-174.
- Wolfger Pöhlmann: Kindermuseen in Deutschland. Eine Geschichte mit vielen Wurzeln. In: Yvonne Leonard (Hg.): Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps. Bielefeld 2012, S. 223-230.
- Zacharias, Wolfgang: Initiative Kindermuseum. Ein neuer Kulturort im Trend der Zeit. In: Yvonne Leonard (Hg.): Kindermuseen. Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps. Bielefeld 2012, S. 231-241.

## Bildnachweis

Abb. 1: Fotos: Karoline Meyer, September 2013.

Abb. 2: Fotos: Nora Spielvogel, Mai 2013.

Abb. 3: Fotos: Nora Spielvogel, Mai 2013.

Abb. 4: Foto: Matthias Büttner, Februar 2013.

Abb. 5: Foto: Nora Spielvogel, Juli 2013.

**Inhalt Anhang**

<b>1. Stationäre Beobachtungen an Objektinstallationen</b>	<b>62</b>
1.1 Dresdner Kinder-Museum	62
1.1.1 Bärenhöhle und Hörtunnel	62
1.1.2 Experimentiertische	63
1.1.3 Geräuschlabyrinth	65
1.1.4 Riechsäulen	66
1.1.5 Spiegellabyrinth	68
1.1.6 Tastlöcher	69
1.1.7 Tasträtsel zu zweit	70
1.2 MachMitMuseum miraculum	72
1.2.1 Bauernhaus	72
1.2.2 Kloster	73
1.2.3 Patrizierhaus	75
1.2.4 Ritterburg	76
<b>2. Beobachtungen der Vermittlungsaktionen</b>	<b>77</b>
2.1 Dresdner Kinder-Museum	77
2.1.1 Das Rätsel mit den 6 Punkten, 24.05.	77
2.1.2 Fantasiereise, 07.05.	78
2.1.3 Was unsere Sinne alles können, 08.05.	79
2.1.4 Was unsere Sinne alles können (1), 15.05.	80
2.1.5 Was unsere Sinne alles können (2), 15.05.	81
2.1.6 Was unsere Sinne alles können, 30.05.	81
2.1.7 Wunderwelt der Sinne, 03.05.	82
2.1.8 Wunderwelt der Sinne, 08.05.	83
2.1.9 Wunderwelt der Sinne, 14.05.	84
2.1.10 Wunderwelt der Sinne, 21.05.	85
2.1.11 Wunderwelt der Sinne, 28.05.	86
2.1.12 Wunderwelt der Sinne, 29.05.	86
2.1.13 Wunderwelt der Sinne, 04.06.	87

2.2 MachMitMuseum miraculum	88
2.2.1 Ferienpassaktion, 16.07.	88
2.2.2 Kindergeburtstagsführung, 24.07.	89
<b>3. Interviews</b>	<b>91</b>
3.1 Transkriptionsregeln	91
3.2 Interview mit Marion Neumann	92
3.3 Interview mit Rainer Strauß	102
<b>4. Analysekatégorien<sup>1</sup></b>	<b>113</b>

<sup>1</sup> Die Trennung der Bereiche von medialer Vermittlung, personaler Vermittlung und externen Faktoren ist rein analytisch. Die Kategorien zeigen, vor allem innerhalb ihrer Eigenschaften bestehende Wechselwirkungen der Bereiche und wurden deshalb zum Teil mehrfach eigeordnet. Die Reihenfolge der Kategorien entspricht ihrer Nennung innerhalb der Arbeit.

# Anhang

## 1. Stationäre Beobachtungen an Objektinstallationen<sup>1</sup>

### 1.1 Dresdner Kinder-Museum

#### 1.1.1 Bärenhöhle und Hörtunnel

#### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Bärenhöhle und Hörtunnel

**Datum:** 26.06.13

**Dauer der Beobachtung:** ca. 30 min.

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 15

#### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- drei nebeneinanderliegende runde Höhlen, in die man hineinkrabbeln kann und unterschiedliche Musik und Hörspiele anhören kann; innen mit Lederbezug
- zwei übereinanderliegende Tunnel; ebenfalls mit Hörinstallationen und Lederbezug ausgestattet; unterer Tunnel von beiden Seiten offen; oberer Tunnel mit Leiter erreichbar und nach vorn offen; Geländer davor, sodass man, ähnlich wie bei einem Fenster, hinausschauen kann

#### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- Texttafeln, auf denen die Titel der Hörspiele angegeben sind
- eine Symboltafel, auf der große und kleine Menschen abgebildet sind; die großen Menschen sind durchgestrichen
- eine Texttafel, auf der steht, dass Hörspiele im Museumsshop erworben werden können

#### **Fotodokumentation:**

- Tunnel
- Höhlen
- Texttafel

<sup>1</sup> Die im Folgenden aufgeführten Beobachtungsbögen wurden während der Forschungsphasen handschriftlich ausgefüllt und im Nachhinein digitalisiert. Dabei wurde auf eine „Beschönigung“ der Beschreibungen verzichtet. Die verwendete Sprache ist zumeist stark umgangssprachlich und es wurde weniger auf korrekte Orthographie und Grammatik geachtet. Vielmehr beinhalten die Bögen das in der jeweiligen Situation Wahrgenommene und eine mögliche Interpretation desselben.

#### Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Gruppe von ca. 5 Kindern verteilt sich auf beide Systeme (Tunnel und Höhlen): ein Mädchen läuft von Tunneln zu Höhlen und ruft einem anderen zu: „Du kannst auch bei mir schlafen“; angekommen in der Höhle ruft es: „Mama, Mama“; das andere Mädchen, welches noch im Tunnel sitzt, reagiert - es sitzen jeweils zwei Kinder gemeinsam in der Höhle; aus einer Höhle läuft ein Kind heraus, das andere ruft: „Schatz, komm zurück“ - nach einer Weile ruft das Mädchen, das nun allein in der Höhle sitzt, einem anderen Mädchen zu: „Du kannst auch zu mir kommen, mein Schatz ist ausgezogen“; zweites Mädchen kommt zu ihm in die Höhle	- Höhlen- und Tunnelsystem lädt ein zum Rollenspiel
2.	- zwei Kinder stellen sich in eine Höhle (Rücken sind gekrümmt, da Höhle klein und rund) und versuchen mit ihren Beinen die runde Wand hochzulaufen; rutschen am glatten Leder wieder herunter	- Gleichgewicht wird ausgelotet - ungewohnte Körperhaltung wird eingenommen
3.	- Kinder holen sich Kostüme (Stange auf gegenüberliegender Seite des Raumes) und ziehen sich an; ein Kind fragt mich, ob ich ihm helfen kann	- Rollenpiel  - ich sitze direkt vor den Höhlen und beobachte die Kinder, sie nehmen mich auch als Beobachterin wahr, spielen aber dennoch, scheinbar ungestört durch meine Anwesenheit, weiter
4.	- vier Kinder sitzen im oberen Tunnel, ein Junge sagt: „Guck mal, cool, hier kommen Geräusche raus“; Kinder knien	



	sich hin und strecken ihren Oberkörper, um so näher an die Lautsprecher heranzukommen	
5.	- zwei Kinder im oberen Tunnel; ein Kind sagt: „gute Musik“; wippen im Takt der Musik, holen sich zusätzlich Trichter von einer anderen Installation und halten sich diese an die Ohren und rücken nah an Lautsprecher heran - rufen sich mit Lautsprechern an den Ohren gegenseitig in die Ohren hinein; erschrecken über verstärkte Lautstärke	- machen sich Ausstellung zu eigen: Verknüpfen einzelne Stationen miteinander, um so persönlichen Wissensproduktionsprozess zu gestalten  - Körpererfahrung: Verstärkung von Schall
6.		ALLGEMEIN: Station fördert, wie keine andere im Museum, die Bewegung der Kinder; vor allem unterschiedliche Bewegungsabläufe und Körperhaltungen (krabbeln, stehen, sitzen, liegen, kriechen)
7.	- Mädchen mit Mann: Mädchen krabbelt in oberen Tunnel rein und legt sich flach auf den Bauch; Junge (vermutlich Bruder) legt sich in unteren Tunnel; Mädchen ruft ihm zu „Hier ist es viel besser“; Kinder tauschen Plätze; Mädchen stellt im unteren Tunnel fest: „Unten kann man sogar durchkrabbeln“	- Erfahrungen werden ausgetauscht
8.	- Mann und Mädchen: Kind krabbelt in Höhle, Mann steckt kompletten Oberkörper in Höhle hinein	- Station weckt auch Neugier der Erwachsenen

### 1.1.2 Experimentiertische

#### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Experimentiertische

Datum: 25.06.13

**Dauer der Beobachtung:** ca. 40 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 20

#### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- 2 Experimentiertische mit sechs verschiedenen Experimenten:

- zwei Tastwürfel: jede Seite des Würfels besteht aus einem anderen Material; mit geschlossenen Augen soll ertastet werden, was sich gut anfühlt

- Reaktionsstab: funktioniert nur zu zweit; eine Person lässt Stab fallen, die andere fängt ihn auf; an Hand einer Messleiste kann gemessen werden, wie schnell die Reaktionszeit ist

- Tester für Leitfähigkeit: auf vier Platten sind unterschiedliche Materialien geklebt (Leder, Stein, Holz, Metall); alle Platten haben die gleiche Temperatur, aber die Materialien haben unterschiedliche Leitfähigkeiten und fühlen sich deshalb unterschiedlich warm an

- 2 identisch aussehende Holzquader, die gleichzeitig angehoben werden sollen, haben unterschiedliches Gewicht (wird erst deutlich, wenn einzeln angehoben)

- Messgerät für Stress (Hände werden auf 2 Metallplatten gelegt und es wird ein Wert angezeigt, der Auskunft über die Stärke der elektrischen Leitfähigkeit der Haut gibt)

- Tastzirkel: Verteilung der Tastkörperchen im Körper kann untersucht werden, indem mit Zirkelspitzen gepikst wird (Wo kann man am besten fühlen?)

#### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- je eine Texttafel zu den einzelnen Experimenten

#### **Fotodokumentation:**

- alle Texte, alle Experimente, beide Tische

## Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Station zieht vor allem Familien oder Gruppen an, selten ist jemand allein an den Tischen; vor allem Erwachsene Bsp.: Mutter mit Kind bei Tastwürfeln: fordert ihre Tochter auf mit geschlossenen Augen zu fühlen	- Tische sind sehr hoch, Kinder kommen schlecht ran, Experimente erklären sich nicht von allein, Texte sind notwendig - Experimente funktionieren vor allem bei Erwachsenen, die genau die Texte lesen
2.	- eine Frau spricht mich an und fragt, wie Tastzirkel funktioniert, erklärt, dass sie den Text äußerst schlecht findet, Experiment erkläre sich nicht durch den Text; im Gespräch stellt sich heraus, dass sie eine Jahreskarte hat und schon oft mit ihren Kindern da war	- Texte zum Teil unverständlich - Kategorie Gestaltung (Vorschlag: malen der einzelnen Experimentierschritte → Vgl. zu Aurich, hier sind Anleitungen Schritt für Schritt mit Bildern verdeutlicht, sodass Kinder auch nachvollziehen können, ohne zu lesen)
3.	- eine Gruppe von vier Personen: drei Erwachsene, ein Teenager: nur eine Person liest sich durch, wie Experimente funktionieren, leitet dann die anderen an, die beiden Holzquader gleichzeitig anzuheben und dann nacheinander	- wenn man Text vorher nicht liest und die Quader sofort einzeln anhebt, verpufft Effekt des Experiments → Täuschung des Körpers nur möglich mit Lesen des Textes! Körperwissen kann an dieser Stelle nur funktionieren, wenn Eltern mit Kindern zusammenarbeiten
4.	- Mädchen (ca. 4 Jahre) rennt allein durch Ausstellung, bewegt Reaktionsstab auf Tisch ganz schnell hin und her	- Gegensatz zur gemeinsamen Nutzung der Experimente mit Eltern
5.	- Mädchen (ca. 15 Jahre) legt Holzquader auf die beiden Metallplatten des Stressmessers; Mitarbeiter weist sie daraufhin, dass der Text an der Wand erklärt, wie Experiment funktioniert; ihre Reaktion: „Oh“, geht kurz zu Text und dann verlässt sie die Station ohne weiter auszuprobieren	- Mitarbeiter hätte vielleicht erklären sollen, wie Experiment funktioniert; meine Beobachtung: Teenies lesen nicht gern!; Plädoyer für aktive Besucher_innenbetreuung (hier nur Erklärung geben, anregen zur eigenen Interaktion; Gestaltung / Erklärung mittels Bildern oder Symbolen z.B. Hände bei Stressmesser)

6.	- ein Junge nimmt sich Reaktionsstab und wirbelt ihn herum; Begleiterin kommt dazu und unterbricht ihn; macht Experiment mit ihm, erklärt allerdings nicht den Zusammenhang	- Verknüpfung der körperlichen Erfahrung und dem möglichen daraus resultierendem Wissen geht verloren
7.	- allgemeine Beobachtung: Kinder nutzen die Materialien (Klötzer, Stab, Zirkel, Würfel) vorrangig als Baumaterialien: - kleiner Junge (5-6 Jahre) schiebt mit dem Reaktionsstab die Tastwürfel hin und her (macht ein Spiel daraus) - zwei Kinder bauen mit Klötzern und Zirkel ein Gebilde über den Metallplatten des Stressmessers - ein Junge nutzt den Reaktionsstab als Billardqueue „Das ist ja ein geiler Queue“	- Materialien sind von zu Hause oder aus anderen Lebensbereichen bekannt → Körperwissen mit diesen Materialien wurde schon einmal produziert und nun wieder so angewandt, wie es gewöhnt ist
8.	- Junge fasst mit der Hand auf Metallplatte bei unterschiedlich leitenden Materialien, wischt sich danach die Hand an der Hose ab (Metallplatte ist richtig kalt und leicht feucht)	- Körperreaktion
9.	- Mann mit Kleinkind auf dem Arm und einem Jungen: erklärt die Materialien und den Effekt beim Test der Leitfähigkeit, lässt beide Kinder tasten	- wenn sich Eltern mit ihren Kindern gemeinsam die Ausstellung erarbeiten, dann ist Wahrscheinlichkeit, dass Stationen mit Text auch verstanden werden, höher (unterstützt Plädoyer für aktive Betreuung)
10.	- englischsprachige Familie: kleines Mädchen tastet sehr lange und in voller Ruhe die einzelnen Materialien beim Test der Leitfähigkeit ab; Veränderungen in ihrer Mimik sind wahrnehmbar; Begleitpersonen verstehen deutsch und lesen Text und erklären den Kindern dann, dass überall die gleiche Temperatur herrscht	- es ist selten, dass Kinder sich an dieser Station ausdauernd und alleine bis zum Schluss durchtasten - hinzu kommt extreme Lautstärke und Besucher_innenandrang, also zusätzliche Ablenkung, aber: Mädchen lässt sich nicht beirren → Zeit und Ruhe ist an dieser Station notwendig, um tatsächlich Körperwissen produzieren zu können
11.	- Mutter und Tochter: Tochter hüpfte von einem auf das andere Bein, läuft weg und spielt, während Mutter versucht ihr die Tastwürfel näher zu bringen und immer wieder fragt „Wie fühlt sich das an?“ „Tast mal“	- notwendig zur Produktion von Körperwissen: eigener Wille; es hat wenig Sinn, die Kinder zu etwas zu bewegen, was sie gerade nicht aufnehmen können, in diesem Fall wird auch kein Körperwissen produziert

# Anhang

## 1.1.3 Geräuschlabyrinth

### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Geräuschlabyrinth

**Datum:** 25.06.13

**Dauer der Beobachtung:** ca. 40 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 10

### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- zwölf einzelne zylinderartige Geräuschröhren, die unten offen sind, hängen von der Decke
- aus jeder Röhre kommt ein Geräusch, wenn man sich darunter stellt
- unter jedem Zylinder ist jeweils auf dem Boden ein Kreis mit einem Symbol abgebildet, das einen Hinweis auf das zu hörende Geräusch liefert
- Geräusche sollen erraten werden, „Lösungen“ befinden sich in Textform auf einer, an der Wand angebrachten Leiste

### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- lange Leiste mit Symbolen und jeweiligen Namen der Geräusche an der Wand
- Texttafel „Hörrätsel“

### **Fotodokumentation:**

- Texttafel
- Ausschnitt der „Lösungsleiste“
- Zylinder mit Pupsgeräusch
- Raum mit allen Zylindern

### **Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Frau mit Kind, fragt bei Froschgeräusch: „Was ist das für ein Tier?“ beim Pupsgeräusch: Naserümpfen und Lachen	- Mimik
2.	- 3 Mädchen (ca. 14/15 Jahre alt): stecken ihre Köpfe in Zylinder und stellen sich auf Zehenspitzen; springen auf die Kreise unter den Zylindern	- Körpereinsatz um näher an Geräuschquelle zu sein  - Gewohnheit, dass man etwas tun muss, damit etwas passiert, Hüpfbewegung als „Auslöser“
3.	- Teenager und Begleitperson erschrecken als die unterm „Pferdewiehern“ langlaufen	- affektive Reaktion
4.	- ein Mann zu seiner Begleiterin, als er unter dem „Fliegergeräusch“ steht: „Das hör ich jeden Tag, wir haben ja den Flugplatz in der Nähe“	- Verknüpfung mit Bekanntem, eigenen Erfahrungen
5.	- viele Personen, v.a. Erwachsene schlendern einfach so durch (lustwandeln)	- schwer einzuschätzen, inwiefern tatsächlich Körperwissen produziert wird → Schwierigkeit bei Methode der Beobachtung
6.	- eine Frau zu einem Kind: „Stell dich mal hier drunter und rate, was das für ein Geräusch ist“; Tochter stellt sich drunter, es kommt kein Geräusch; Reaktion: „Macht gar kein Geräusch“	- Geräusche kommen erst nach gewisser Zeit → Technik muss funktionieren, damit Körperwissen produziert werden kann
7.	- eine Familie: Vater muss Kopf seitlich halten, damit er nicht an Zylinder dran stößt; sagt bei „Möwengeräusch“: „Oh, Möwen, jetzt muss ich in Deckung gehen, die haben immer so unangenehme Eigenschaften“ und verlässt schnell den Möwenzylinder	- Geräusche lösen Erinnerungen / Erfahrungen / Erlebnisse an Bekanntes aus - Empfindungsgedächtnis wird aktiviert - körperliche Erfahrung hat Einfluss auf Verhalten

8.	- Mann mit Kleinkind auf dem Arm: Mädchen sagt „Da“ und zeigt auf einen Zylinder; Mann geht mit ihr hin; Mädchen guckt neugierig in den Zylinder hinein; Vorgang wiederholt sich	- es scheint, als suche das Mädchen die ursprüngliche Geräuschquelle, findet jedoch nur leere Zylinder →lernt über auditive Wahrnehmung und Perspektivveränderung, dass Geräusche künstlich erzeugt werden können (Lernprozess unbewusst)
----	---	--

## 1.1.4 Riechsäulen

### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Riechsäulen

**Datum:** 18.06.13

**Dauer der Beobachtung:** ca. 25 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 15

### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- 5 säulenartige Gebilde, die jeweils aus vier separaten Würfeln bestehen

- jeder Würfel beinhaltet einen Geruch, jeweils drei Seiten des Würfels sind relevant für Interaktion

- an einer Seite gibt es eine Pumpe, an einer anderen Seite ist eine Nase abgebildet und es gibt es kleines Loch, die dritte Seite besteht aus einer Glaswand, die einen Blick in das Innere des Würfels freigibt

- durch das Betätigen der Pumpe wird ein Duft freigesetzt, der an der „Nasenseite“ durch Riechen erraten werden soll (Blick in das Innere ergibt die Auflösung)

### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- 1 Texttafel „Gerüche raten“

### **Fotodokumentation:**

- alle Riechsäulen von Fernperspektive

- Stinkschuhwürfel von allen drei Seiten

- Text

## Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr?  
(Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

	Kindern zurück an die Station, erklärt dann die Funktionsweise der Riechsäulen und bittet die anderen Kinder den Duft zu erraten	
--	--	--

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- zwei Kinder sind gemeinsam im Riechsäulenbereich und animieren sich gegenseitig „Or, lecker, du musst mal hier riechen“ am Zimtwürfel (3x beobachtet)	- Verknüpfung riechen – schmecken durch Körpererfahrung
2.	- ein Kind riecht am „Stinkschuhwürfel“, Reaktion: „Boah eklig“, Hand wird vor die Nase gehalten und gewedelt, Mimik verzieht sich	- reflexartige Körperreaktion: Handwedeln um den Gestank weg zu wedeln
3.	- Kinder erklären sich gegenseitig die Funktionsweise der Station	- mimetisches Lernen
4.	- Kinder verändern ihre Position um an Riechwürfel ganz unten heran zukommen (bücken, hinsetzen, hocken)	- Einsatz des gesamten Körpers
5.	- Text wird nie gelesen	- Körperwissen kann unabhängig von Textebene produziert werden
6.	- viele Besucher_innen bedienen die Säulen falsch, z.B. wird an der Seite mit der Pumpe gerochen oder aber am oberen Würfel gepumpt und am unteren gerochen Reaktion: sie riechen nichts; 2 Kinder im Gespräch: „und man muss hier immer drücken“ „warum?“ „Damit der Duft rauskommt. Andere Seite! [ als Reaktion auf das Schnuppern an der falschen Seite des Würfels]“	- es kann auf Grund des falschen Bedienens kein Körperwissen produziert werden
7.	- eine Familie hält sich an den Säulen auf, Mutter riecht am „Tintenfasswürfel“ und sagt „Ich riech da überhaupt nichts“	- Körperwissen kann nur produziert werden, wenn Duft auch stark genug ist (Riechsäulen müssen regelmäßig erneuert werden)
8.	- ein Kind hält sich erst ziemlich lange allein an den Riechsäulen auf, geht dann weg und kommt mehrfach mit anderen	- Gelerntes + eigene Erfahrungen sollen weitergegeben werden

# Anhang

## 1.1.5 Spiegellabyrinth

### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Spiegellabyrinth

**Datum:** 18.06.2013

**Dauer der Beobachtung:** ca. 30 min.

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 25

### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- zahlreiche Spiegelwände sind so aneinander gebaut, dass sie ein Labyrinth bilden
- beim Durchlaufen des Labyrinthes wird deutlich, dass der Sehsinn allein nicht ausreicht, um den richtigen Weg zu finden, nur mit Tasten und vorsichtigem Laufen kann man sich einen Weg bahnen
- es wird vermittelt, dass uns unsere Augen täuschen können und wir uns nicht immer auf sie verlassen können

### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- "Achtung! Bitte geht langsam und vorsichtig!" (ganz vorn am Eingang vom Spiegellabyrinth)
- Text zum "Spiegelfliegen"

### **Fotodokumentation:**

- mehrere Fotos von mir in der Spiegelung
- Loch innerhalb des Labyrinths (prismenartige Vertiefung)
- Texte

### **Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Besucher_innen laufen langsam, mit nach vorn ausgestreckten Händen - ein Mädchen hat ihren natürlichen Gang verändert, schwankt immer von einem Fuß auf den anderen und bewegt sich sehr stockend vorwärts	- veränderte Bewegungsabläufe durch Beschaffenheit der Installation
2.	- viele Besucher_innen stecken ihren Kopf in das Loch im hinteren Bereich	- Perspektivwechsel
3.	- eine Gruppe von ca. 5 Kindern betritt das Spiegellabyrinth mehrfach, anfangs sehr vorsichtig mit ausgestreckten Händen und langsam; beim wiederholten Betreten wird ein Fangspiel begonnen, welches von einem Mädchen der Gruppe angekündigt wird: "Jeder muss sich alleine zu Recht finden in dem Ding, wir spielen Hast se" die Bewegungen der Kinder sind aufrechter, weniger vorsichtig, schließlich werden auch die Arme weggelassen beim Tasten	- Körper hat sich an ungewohnte Umgebung gewöhnt - Raum wird durch eigenes Erforschen immer bekannter und schließlich für eigene Ideen genutzt
4.	- ein Junge stellt sich ganz nah an den Spiegel, streckt seine Hand aus, lacht und ruft einem anderen Jungen zu: "Guck mal, ich hab 2 Hände"	- selbstbestimmtes Lernen
5.	- ein Junge stellt sich in eine Ecke des Raumes, an der mehrere Spiegel zusammenlaufen und sieht sich mehrfach in den Spiegeln, er ruft "Ich bin der Echte"	- selbstbestimmtes Lernen
6.	- ein Kind fragt seine Betreuerin, die am Eingang des Labyrinths steht: "Ist hier der Ausgang?", gleichzeitig greift es nach der Hand der Betreuerin	- Körperliche Verwirrung und Täuschung des Auges

	Antwort der Betreuerin: "Ja, ich bin real"	
7.	- ein Mädchen ruft: "Hier geht's lang" und läuft vorn weg, eine kleine Gruppe andere Kinder folgt ihr	- eigenes Wissen wird an die anderen weitergegeben, Körpererfahrung soll geteilt werden
8.	- ein Teenager betritt mit anderen das Labyrinth, sieht sich mehrfach in den Spiegeln und sagt "Häh?"	- Verwirrung/Ungewohntes /Überraschungsmoment
9.	- eine Gruppe von Jungen ruft und lacht ganz laut, als Reaktion auf die, durch die Spiegel entstehende Verwirrung; die Betreuerin der Gruppe kommt hinein und holt den Jungen aus dem Spiegelkabinett und schimpft mit ihm	- reflexartige Körperreaktion der Kinder auf das Wahrgenommene, wird unterbrochen von Erzieherin
10.	- ein Mädchen greift nach dem Arm eines anderen Mädchens und sagt "Komm, wir gehen da jetzt rein"; anderes Mädchen ist sehr zögerlich, Körperhaltung ist zurücklehnend	- Ablehnung gegenüber dem Raum/Unbekanntes
11.	- ein Mädchen hat Loch im hinteren Bereich des Labyrinths entdeckt und sagt: "Eh, ihr müsst mal hier hinter und nach unten gucken", fasst die anderen bei der Hand	- eigene Entdeckung wird an andere weitergegeben, Körpererfahrung geteilt
12.	- 2 Kinder einer größeren Gruppe unterhalten sich: "Komm, wir verstecken uns vor den anderen, da drin." "Das ist ja voll sinnlos, die sehen uns ja gleich"	- unterschiedliche Wahrnehmungen
13.	- 4 ältere Jungs (ca. 16) kommen ins Labyrinth, einer sagt: "Häh, versteh ich nicht." ein anderer: "Wo bin ich?" als Aufforderung an die anderen gesucht zu werden, tasten sich langsam vor und laufen ganz vorsichtig; nach gewisser Zeit im Labyrinth sagt erster Junge: "Ah jetztze"	- Zeit spielt eine Rolle beim Erkunden dieser Station; Erfahrungen, die gemacht werden brauchen eine gewisse Zeit, um in Wissen umgewandelt zu werden

### 1.1.6 Tastlöcher

#### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Tastlöcher

**Datum:** 18.06.2013

**Dauer der Beobachtung:** ca. 20 min.

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 8

#### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- Wand besteht aus zahlreichen Löchern, durch die einzelne Gegenstände ertastet werden können (Löcher sind jeweils mit kleinen Ledermatten zugehängt, sodass man Gegenstände von dieser Seite nicht sehen kann)

- Rückseite dieser Wand ist offen, sodass man alle Gegenstände von dieser Seite sehen kann

- Gegenstände sollen nur mittels Tasten benannt werden (Rückseite bietet Auflösung)

#### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- "Was steckt in den Löchern"

#### **Fotodokumentation:**

- Wand von beiden Seiten

- Texttafeln

#### **Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- ein Mädchen fühlt von der sichtbaren Seite; eine Begleiterin weist daraufhin, dass von der anderen Seite gefühlt werden muss	- Station wird anders genutzt, als intendiert
2.	- ein erwachsenes Pärchen: Mann fühlt, Frau sagt, ob richtig oder falsch, aufgrund der Lautstärke im Kindermuseum haben sie Kommunikationsschwierigkeiten, deshalb fühlt der Mann erst alleine und kommt dann auf die andere Seite um sich mit der Frau auszutauschen	- Interaktion
3.	- ein Kind schaut durch die Ledermatten vor den Löchern, steckt dann die Hand durch und tastet, widmet sich aber schnell einem anderen Installation zu - sein erwachsener Begleiter tastet ebenfalls und sagt laut vor sich hin, was er fühlt	- Motivation geht verloren
4.	- erwachsenes Pärchen: einer fühlt, andere sagt ob richtig und hilft "Fass mal mehr oben an" (errät dadurch den Schlitz vom Sparschwein)	- Interaktion

1.1.7 Tasträtsel zu zweit

**Formales**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Name der Installation:** Tasträtsel zu zweit

**Datum:** 18.06.13

**Dauer der Beobachtung:** ca. 25 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 13

**Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- großer weißer Kasten mit je 2 gegenüberliegenden Öffnungen, die durch kleine Lederstreifen verdeckt sind

- in den Öffnungen befinden sich Gegenstände aus verschiedenen Materialien (z.B. Holzapfel, Igelball, Stoffblume), wobei in beiden Öffnungen exakt die gleichen Gegenstände liegen

- Gegenstände sollen ertastet werden; zwei Personen stehen sich gegenüber; eine Person beschreibt der anderen, was sie fühlt; mit Hilfe der Beschreibung, soll zweite Person den gleichen Gegenstand finden, zur Kontrolle werden Gegenstände herausgeholt

**Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- 1 Texttafel „Tasträtsel zu zweit“

**Fotodokumentation:**

- Kasten

- einzelne Gegenstände auf Kasten

- Text



## Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- 4 jugendliche Mädchen: greifen kurz von einer Seite in Kasten rein und holen etwas heraus, stecken es wieder zurück und gehen	- mangelnde Motivation/Interesse
2.	- eine Frau liest sich den Text durch, geht dann weg	- alleine funktioniert Station nicht
3.	- Begleitperson und Mädchen: beide stecken ihre Arme in die Löcher; Begleitperson fragt: „Rat mal, was da drin ist?“; Mädchen sagt was es fühlt, Begleiterin sagt „ja/nein“	- Funktionsweise der Station wurde abgeändert, ohne Lesen des Textes wurde intuitiv Station genutzt, Ergebnis ist ähnlich
4.	- kleiner Junge (2 od. 3 Jahre) holt Ball aus dem Kasten, wirft ihn durch den Raum; nach Aufforderung seines Begleiters packt er ihn wieder zurück	- Junge nutzt den Ball automatisch so, wie er ihn kennt: als Wurfobjekt (vorhandenes Körperwissen)
5.	- Familie (Eltern und Tochter) keiner liest den Text; Tochter fühlt und sagt laut, was sie gefühlt hat	- Optimalfall: Körperwissen wird produziert, auch ohne, dass der Text gelesen werden muss → These: Ausstellungseinheiten sollten nach Möglichkeit auch ohne Text funktionieren, damit Körperwissen produziert werden kann
6.	- 2 Mädchen stellen sich gegenüber und nutzen die Station, wie es vorgesehen ist, ohne vorher den Text gelesen zu haben	- siehe oben
7.	- Erzieherin und Kind: Erzieherin erklärt, wie Station funktioniert, beschreibt dann ersten Gegenstand, den sie gefühlt hat; Kind beschreibt auch einen Gegenstand, den es fühlt; Erzieherin erklärt nochmals die Regeln (eine Person beschreibt, die andere sucht durch Fühlen den entsprechenden	- Verhalten der Erzieherin beeinflusst den Lernprozess; nachdem Kinder die Regel verinnerlicht hatten und alleine zu Recht kamen, hätte sich Erzieherin etwas „zurücknehmen“ können und Kinder sich selbst überlassen („Hilf mir, es selbst zu tun“ – Montessori)

<p>Gegenstand); Kind versteht und handelt dementsprechend; es werden alle Gegenstände ertastet, Kind: freut sich, dass es die Regeln verstanden hat und fragt: „Können wir das nochmal spielen?“; Kind wird jetzt zum „Spielleiter“ und fragt: „Also, was hast du?“; Erzieherin macht Platz, da ein weiteres Kind kommt; Erzieherin übernimmt wieder die Rolle der „Spielleiterin“ (sagt wer an der Reihe ist und was genau gemacht werden soll); Erzieherin geht; Kinder spielen alleine weiter</p> <p>- Kinder stecken beide Arme in die Löcher, fast der ganze Oberkörper verschwindet in den Löchern</p>	<p>- der ganze Körper wird eingesetzt (fühlen, ungewohnte Stellung einnehmen)</p>
--	---

# Anhang

## 1.2 MachMitMuseum miraculum

### 1.2.1 Bauernhaus

#### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** MachMitMuseum miraculum Aurich; „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“

**Name der Installation:** Bauernhaus

**Datum:** 10.07.2013

**Dauer der Beobachtung:** ca. 40 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 14

#### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- Inszenierung eines nachgebauten, mittelalterlichen Bauernhauses, inklusive Feuerstelle, Schlafstätte mit Strohsäcken, Bereich mit Tieren aus Stoff und Plastik, Essbereich mit Holzgeschirr, 2 Bastelstationen für Stroh puppen und Holzflöße, Holztruhe mit mittelalterlich nachempfundener Bauernkleidung

- alle Dinge können angefasst und benutzt werden, sollen zum Rollenspiel einladen

#### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- Außenfassade: „Das Bauernhaus“; 2 Hörstationen (ein Bauernmädchen und ein Bauernjunge erzählen von ihrem alltäglichen Leben)

- innen: Texte + Anleitungen mittels bildlicher Darstellung für Bastelstationen

- kleines Schild (mit Hand geschrieben): „Bitte das Schwein stehen lassen“

#### **Fotodokumentation:**

- alle Texte

- Innen- und Außenbereich mit einzelnen Teilbereichen

#### Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- eine ältere Dame mit zwei Kindern fragt das Aufsichtspersonal, ob es erlaubt sei, die Leitern, die zur Schlafstätte und zur Vorratskammer führen, hochzuklettern - Gruppe von ca. 15 Kindern, etwa 10 Jahre alt, fragt mich, ob man die Leiter hochklettern darf	- inkorporierte Verhaltensweisen hemmen ein freies Verhalten, welches im MachMitMuseum gefordert wird - Unsicherheit darüber, was erlaubt ist und was nicht, Berührungängste - Disziplinierungsprozesse vorausgegangener Museumsbesuche
2.	- ein Junge zu einem anderen: „Ich mach das Essen fertig.“, rührt im Topf über der Feuerstelle, hält eine Schüssel und einen Löffel in der Hand, löffelt Reaktion des anderen Jungen: „Nee, nee, lass mal.“	- Methode des Rollenspiels funktioniert nicht immer (evtl. altersabhängig) - nicht alle Kinder lassen sich auf die vom Museum intendierte Art der Wissensproduktion ein
3.	- ein Junge liegt im Strohlager, freut sich und sagt: „In so einem Haus müsste man wohnen, nur mit Elektrik“	- hat durch Spielen an der Feuerstelle und durch Laternen erkannt, dass es keinen Strom im MA gab (Rollenspiel hat funktioniert)
4.	- zwei Erwachsene und zwei Kinder betreten das Bauerhaus, der Mann: „Guck mal Feuer, verbrenn dich nicht!“	- Animation der Eltern, leiten an zum Rollenspiel, durch Denotation und Konnotation
5.	- ein Mann und ein Junge versuchen nach Anleitung eine Stroh puppe nachzubauen; Junge: „Aber das ist doch gar kein richtiges Stroh!“ (im Korb befinden sich Bastfäden); Mann meint dazu, dass es in der Stadt auch Kinder gibt, die gar nicht wissen, wie richtiges Stroh aussieht und schlägt vor, zu Hause eine Puppe aus Heu zu bauen; beide setzen sich dennoch hin und versuchen die Puppe zu basteln, Junge stellt fest, dass die Schere, die dazu dienen soll, den Bast zu schneiden, stumpf ist,	- „So-tun-als-ob“ verwirrt an dieser Stelle, vorhandenes Wissen kollidiert mit dem, was in Ausstellung vermittelt wird; Denotationen werden falsch verwendet; möglicherweise wird dadurch falsches Wissen produziert (Stroh = Bast) - Problem der Transparenz, es wird nicht deutlich, wann original und wann „so-tun-als-ob“  - Begeisterung und Ehrgeiz der

	verliert die Lust und verlässt die Station; Mann bleibt jedoch sitzen, eine Frau hat sich auch mit hingesezt und gemeinsam bauen sie die Puppe fertig	Erwachsenen so groß, dass Puppe fertig gebaut werden muss
6.	- Mann und ein Mädchen klettern ins Schlaflager hoch; Mann erklärt, dass im MA alle zusammen in einem Bett geschlafen haben	- Erklärungen der Eltern und Begleitpersonen bilden zweite Ebene zur rein körperlichen Wahrnehmung; Wahrgenommenes wird in Kommunikation umgeformt; Reflexion
7.	- Frau und Mädchen sitzen zusammen am Esstisch und bauen ein Floß; Mädchen: „Hier ist es aber dunkel“; Frau erklärt, dass es noch kein elektrisches Licht im MA gab; als Floß fertig ist, sagt Mädchen: „So haben die also früher Flöße gebaut.“	- s.o.  - Learning-by-doing; gelernt wird: Spielzeug gab es nicht, musste gebaut werden
8.	- zwei Mädchen im Prinzessinnenkostüm kommen ins Bauernhaus und sagen: „Aber wir sind doch nicht arm“ „Wir suchen das Königreich“	- Ständesystem wird nachvollzogen über unterschiedliche Kleiderordnungen und Inszenierungen (Kostüme); einzelne Ausstellungsteile werden miteinander verknüpft und Zusammenhänge hergestellt, Gesamtkonzept MA wird verständlicher
9.	- zwei Jungs fragen mich, bevor sie ins Strohlager gehen, ob man da mit Schuhen reindürfe	- Habitualisierung, inkorporiertes Verhalten
10.	- zwei Erwachsene und zwei Kinder gestalten ein Rollenspiel, Kinder entdecken nach und nach Teilbereiche (Feuerstelle, Stallbereich, Strohlager), Kinder fragen viel nach, Frau erklärt auf reflexiver Ebene die Zusammenhänge zum MA	- entdeckendes Lernen, Umwandlung körperlicher Handlungen in Sprache, durch Kommunikation über Wahrgenommenes entsteht Wissen → These: körperliches Handeln ist Auslöser für Wissensproduktion, erst müssen die Dinge sinnlich erforscht werden, um dann auf reflexiver Ebene verstanden werden

1.2.2 Kloster

**Formales**

**Museum und Titel der Ausstellung:** MachMitMuseum miraculum Aurich; „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“

**Name der Installation:** Kloster

**Datum:** 23.07.2013

**Dauer der Beobachtung:** ca. 35 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 10

**Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- am Eingang der Installation hängen Mönchskutten zum Anziehen
- Eingang zur Installation ist mit Vorhang zugehangen; läuft man durch den Vorhang, tritt man in einen nachgebauten Kreuzgang
- es ist leiser Mönchsgesang zu hören
- verschiedene Bereiche: Skriptorium (Möglichkeit mittelalterliche Buchstaben abzumalen), Dormitorium (Schlafsaal), Bibliothek
- an einer Wand sind bildlich die Ordensregeln erklärt
- alle Dinge können angefasst und ausprobiert werden, laden zum Rollenspiel ein

**Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- „Das Kloster“, „Die Ordensregeln“, „Das Skriptorium“, „Das Dormitorium“
- 2 Hörstationen (Mädchen, das zur Nonne ausgebildet wird, Junge, der zum Mönch ausgebildet wird, Kinder geben Auskunft über Alltag im Kloster)
- kleines Schild an Schreibstation mit Hinweis, dass nicht auf den Bildschirm, sondern auf Papiervorlagen gemalt werden soll

**Fotodokumentation:**

- alle Texte
- alle Teilbereiche
- Schriftrolle aus Ziegenhaut, Kostüme, Bilder der Ordensregeln

## Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr?  
(Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- ein Junge hat sich eine Mönchskutte angezogen und versucht im Kloster die Treppe zum Dormitorium hinauf zu laufen; Mönchskutte ist sehr lang und Stufen der Treppe haben nicht den gewöhnlichen Abstand von Treppenstufen, sondern einen geringeren; Junge stolpert - ein weiterer Junge (ohne Kutte und kleiner als der erste) läuft Treppe hinunter, stolpert auf Grund der zu kurzen Stufen und fällt die komplette Treppe herunter	- Habitus - Museum hat versucht, die Ausstellungsarchitektur an die Körpergröße der Kinder anzupassen, diese sind jedoch die Architektur ihrer alltäglichen Umwelt gewohnt, die zumeist an ausgewachsene Körper angepasst ist - nicht in allen Bereichen erscheint Anpassung und die Absicht kindgerecht zu gestalten sinnvoll
2.	- ein Junge legt sich ganz allein in den unteren Bereich des Dormitorium, an den Bibliothek angeschlossen ist und es ein Schlaflager gibt, Bereich ist durch eine Wand zum Teil abgetrennt; hört sich Hörstation an	- „Ruhezone“, stille Atmosphäre, vom Museum begünstigt durch liegende Haltung des Körpers, die eingenommen werden kann um sich Hörstation anzuhören
3.	- ein Junge schaut sich die Bilder an den Wänden an, die Hinweise auf die im Kloster zu befolgenden Ordensregeln zeigen; er gehört zu einer begleiteten Gruppe und hat die Aufgabe bekommen, sich die Regeln zu erschließen; 2 Bilder kann er nicht deuten und bittet mich um Hilfe: ein Mönch gibt einem Bettler etwas zu Essen (Essen ist nicht als solches erkennbar) → Nächstenliebe; Mönch kniet demütig vor dem Papst → Gehorsam; ich helfe ihm, indem ich Nachfragen stelle	- Lesen von Zeichen/Visualisierungen um sich Inhalte zu erschließen → es wird vorausgesetzt, dass Kinder bestimmte Symbole/Muster/Haltungen kennen und interpretieren können (z.B. Kopfbedeckung, an der Papst zu erkennen ist) → Anknüpfung an Bekanntes

4.	- an der Station zum Abmalen mittelalterlicher Schrift gibt es einen lichtunterlegten Bildschirm, auf den Vorlagen zum Durchpausen gelegt werden können; ein Schild weist daraufhin, dass nicht direkt auf den Bildschirm gemalt werden soll, sondern auf leeres Papier; Papier und Schablonen liegen auch nicht direkt auf dem Tisch der Malstation, sondern in einem Regal an der Wand; 2 Jungen, unabhängig voneinander malen direkt auf den Bildschirm, allerdings passiert nichts, verlassen sehr schnell die Station	- Handlungsanweisung in Form von Text nicht sinnvoll, da Zielgruppe z.T. noch nicht lesen kann - Anweisungen sollten entweder mittels Symbolen verdeutlicht werden oder Installationen müssen so gestaltet sein, dass sie sich ohne Anweisungen nutzen lassen
5.	- ein Junge findet einen Kelch, fragt seine Begleiterin, was das ist; sie erklärt ihm, dass dieser beim Abendmahl benutzt wird	- haptische Erfahrung allein reicht nicht; Begleitung/Erklärung ist nötig; haptische Erfahrung muss in Sprache umgesetzt werden, um tatsächlich Wissen zu erzeugen (keine Beschriftung vorhanden)
6.	- eine Gruppe von mehreren Kindern spielt, dass ein Schatz aus der Burg gestohlen wurde; Kloster dient als Rückzugsort der Flüchtenden	- Möglichkeiten zum Verstecken, Prinzip „Raum im Raum“ (regt an zum Rollenspiel)
7.	- ein Junge steigt auf eine Bank, um an Schablonen zu kommen, die ganz oben im Regal liegen - Aufsichtspersonal kommt ins Scriptorium und legt die Schablonen und Papiere, die ganz oben im Regal lagen (wurden von Erwachsenen benutzt), in untere Fächer; wir unterhalten uns kurz, sie sagt: „Wenn du die Schränke nur ganz unten anbringst, sieht das einfach nicht gut aus.“	- Mobiliar muss kindgerecht sein, damit Interaktion von statten gehen kann

# Anhang

## 1.2.3 Patrizierhaus

### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** MachMitMuseum miraculum Aurich; „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“

**Name der Installation:** Patrizierhaus

**Datum:** 23.07.2013

**Dauer der Beobachtung:** ca. 15 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 5

### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- Patrizierhaus ist zweigeteilt: vorn Theke, die Verkaufssituation simuliert (Stoffe, Kerzen, Gewürze, Krüge, Körbe); hinten: Esszimmer mit Tisch und Gläsern

- Gewürztöpfe, an denen gerochen werden kann

- alle Dinge können angefasst und ausprobiert werden, laden zum Rollenspiel ein

### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- „Der Patrizier“

- 1 Hörstation (Tochter eines Kaufmannes beschreibt ihren Alltag)

- gemalte Landkarte, auf der die Städte und Handelswege der Hanse nachvollziehbar sind

### **Fotodokumentation:**

- alle Texte, Hörstation

- alle Teilbereiche

- Landkarte

### **Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- zwei Kinder stehen hinter dem Tresen, Junge (älter als Mädchen) versteckt den Jutebeutel mit Steinen, die als Zahlungsmittel verwendet werden können, in einem Korb; Mädchen möchte Steine haben; Junge gibt sie ihr und sagt: „Ein Goldtaler ist aber 4 € wert“	- Rollenspiel
2.	- zwei Erwachsene und zwei Kinder: Mann und Frau sitzen am Tisch, Frau sagt: „Ich hab Hunger, ich hätte gern ein Brot“; Mädchen läuft zum Marktstand nebenan und kommt zurück: „ich brauche aber Geld“ (am Marktstand stand ein anderes Kind); Mädchen geht noch einmal los und kommt wieder: „Ich konnte klauen, da war niemand mehr“	- „So-tun-als-ob“ - Interaktion der Kinder untereinander wird ermöglicht, Verknüpfung der einzelnen Stationen
3.	- Mädchen öffnet einen Gewürzbecher, riecht und hält ihn ihrer Begleiterin hin; Begleiterin: „Pfui, das stinkt“; Mädchen rümpft Nase und stellt Becher zurück → Reaktion der Begleiterin hat ihr Verhalten beeinflusst	- Rolle der Begleiterin - mimetisches Verhalten, speichert den Geruch jetzt möglicherweise als etwas negatives ab, ohne zu wissen, was es tatsächlich war
4.	- ein Mädchen zeigt seiner Begleiterin ganz begeistert die Hörstation: „Guck mal, wenn du das in die Hand nimmst und da drauf drückst, dann kannst du eine Geschichte anhören“	- Aktion nötig, um an Infos zu gelangen - Spaß daran, Begleitperson die Ausstellung zu zeigen - Begeisterung über auditive Wahrnehmung (keine Texte nötig)

# Anhang

## 1.2.4 Ritterburg

### Formales

**Museum und Titel der Ausstellung:** MachMitMuseum miraculum Aurich; „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“

**Name der Installation:** Ritterburg

**Datum:** 16.07.2013

**Dauer der Beobachtung:** ca. 30 min

**Anzahl der beobachteten Besucher\_innen:** 10

### **Funktionsweise und Nutzung der Installation:**

- inszenierter Raum als Ritterburg, inklusive Kerker, Stall, Waffenkammer, Schmiede, Kemenate, Möglichkeiten zum Verkleiden (Ritter- und Burgfräuleinkostüme)

- alle Dinge können angefasst und ausprobiert werden, laden zum Rollenspiel ein

### **Vorhandensein von Text oder sonstigen Erklärungen:**

- „Die Burg“; „Die Kemenate“; „Der Kerker“; „Die Waffenkammer“; „Die Schmiede“; „Der Pferdestall“

- 2 Hörstationen (Knappe und Burgfräulein, Kinder geben Auskunft über Alltag auf der Burg)

### **Fotodokumentation:**

- alle Texte und beide Hörstationen

- alle Einzelbereiche (Pferdestall, Waffenkammer, Schmiede, Kerker, Kemenate)

- Kostüme

### **Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. Inwiefern nehmen Besucher\_innen die Ausstellungseinheit mittels ihres Körpers wahr? (Beobachtung eingeschränkt!)

tasten/ anfassen riechen/schmecken hören laufen/bewegen/Perspektivwechsel sehen

2. Reaktion der Besucher\_innen / affektive, spontane Körperreaktionen?

3. Gegenseitige Beeinflussung bei gemeinsamer Nutzung und mimetisches Lernen?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- eine Frau und ein Mädchen befinden sich allein in der Installation; Mädchen schaut sich Kemenate an, Frau liest Text vor - Mädchen schaut sich Bereich der Schmiede an und stellt Fragen, Frau erklärt, Mädchen spielt mit nachgestellten Schmiedewerkzeugen	- Methode des Rollenspiels ist gut für größere Gruppen, beim Besuch alleine fällt es schwer, ein Rollenspiel entstehen zu lassen → Nachteile der Methode!
2.	- Gruppe von Jungen spielt am Kerker, ein Junge befindet sich drin, die anderen „bewachen“ ihn; Handschellen im Kerker werden ausprobiert; ein Junge mit Ritterkostüm fragt den anderen: willst du mein Knappe sein?	- Rollenspiel - Verkleidung trägt zum Verstehen des Ständewesens bei, unterschiedliche Ränge/Rollen werden festgelegt
3.	- zwei Mädchen tragen Kleidung aus dem Schneiderhaus (Handwerkerinnen- und Bäuerinnenkleidung), kommen in Objektinstallation Ritterburg und sehen Kleider der Burgfräulein; ziehen sich um, tauschen ihre Rollen, setzen sich in Kemenate - zwei andere Mädchen mit Magdkostümen kommen ebenfalls in Kemenate, ein Mädchen: „Wir dürfen aber nur auf der Fensterbank sitzen“ (in Kemenate gibt es viele weiche Sitzkissen und Vorhänge)	- Rollentausch im Spiel wird möglich, interaktives, individuelles Entdecken
4.	- es gibt unterschiedliche Ritterkostüme, z.B. gehäkelte Kettenhemden, aber auch ein großes, schweres Kettenhemd aus Metall; ein Junge versucht es vom Ständer zu nehmen und anzuziehen; schafft es aber nicht, da zu schwer; schafft es auch nicht, es wieder zurückzuhängen	- Körpererfahrung/Gewicht → Rückschluss auf beschwerliches Leben eines mittelalterlichen Ritters
5.	- zwei Erwachsene und zwei Kinder: Mann setzt Ritterhelm auf, Frau Kopfbedeckung der Burgfräulein, Animieren Kinder dazu, sich ebenfalls zu verkleiden	- Rolle der Begleitpersonen: Abbauen von Hemmschwellen, Animation, Mitspielen
6.	- zwei Jungs, als Ritter verkleidet, kämpfen in der Burg mit Holzschwertern, ein Junge kommt immer weiter an die Wand, fordert den anderen dazu auf, hinaus auf den Turnierplatz zu gehen	- Raum/Enge; Möglichkeit den Außenraum zu nutzen für Bewegung und Rollenspiel

2. Beobachtungen der Vermittlungsaktionen<sup>2</sup>

2.1 *Dresdner Kinder-Museum*

2.1.1 Das Rätsel mit den 6 Punkten, 24.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Anders sehen. Das Rätsel mit den 6 Punkten

**Datum:** 24.05.2013

**Gruppe:** Grundschule, 2. Klasse, 32 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin, 2 Helfer\_innen (freie Mitarbeiter\_innen), zwei ehrenamtliche Personen; zusätzlich eine blinde Frau

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- allgemein: Aktion verfolgt das Ziel die Bedeutung des Sehnsinns über die Produktion von ‚Körperwissen‘ erfahrbar zu machen	- wird bereits aus dem Konzept deutlich
2.	- zu Beginn der Vermittlungsaktion führt Vermittlerin ein Bewegungsspiel durch:	- Bewegung - Partnerspiel

<sup>2</sup> Die im Folgenden aufgeführten Beobachtungsbögen wurden während der Forschungsphasen handschriftlich ausgefüllt und im Nachhinein digitalisiert. Dabei wurde auf eine ‚Beschönigung‘ der Beschreibungen verzichtet. Die verwendete Sprache ist zumeist stark umgangssprachlich und es wurde weniger auf korrekte Orthographie und Grammatik geachtet. Vielmehr beinhalten die Bögen das in der jeweiligen Situation Wahrgenommene und eine mögliche Interpretation dessen.

	alle Kinder stellen sich im Kreis auf und setzen Augenbinden auf; strecken dann die Arme nach vorn und laufen langsam los und fassen nach den Händen von einer anderen Person, dabei darf nicht gesprochen werden, Hände werden betastet und das Gefühle eingepreßt; Vermittlerin fragt, wie sich die Hände der anderen Person anfühlen; Reaktionen: „Du hast Schweiß an den Händen“, „warm“	- Raum muss vorhanden sein (eigentlich ist dafür extra Seminarraum angedacht, da logistisch jedoch schwer umsetzbar wegen langer Wege, hat sich die Vermittlerin entschieden, es im Foyer zu machen, Nachteil hier: extreme Lautstärke durch andere Besucher_innen
3.	- Gruppe steigt mit verbundenen Augen in einen Fahrstuhl, ohne es zu wissen und fährt in die erste Etage, um so zur Dauerausstellung zu kommen (Vermittlungsaktion verbindet Dauerausstellung und Kindermuseum)	- Sensibilisierung auf die Sinne hören und fühlen (veränderte Wahrnehmung); Vertrauen ist erforderlich; Kategorie: Unerwartetes/Ungewöhnliches
4.	- zur Erklärung, wie sich blinde Menschen im Museum zu Recht finden (Blindenleitsystem), erklärt die Vermittlerin, wie man einen Blindenstab benutzt, dabei hilft ihr ein anderer Vermittler: Vermittlerin erklärt, wie man den Stock hält, aber Assistent macht es falsch, die Kinder schauen sich an, wie er den Stock hält und machen es falsch nach, niemandem fällt es auf, auch nicht der Vermittlerin	- Kategorie: mimetisches Lernen/Adaption
5.	- im KiMu an der Installation zur Blindenschrift teilt Vermittlerin Blindenalphabet (Brailleschrift) und in dieser Schrift geschriebene Worte aus; Kinder können nachempfinden, wie blinde Personen lesen; sehr schwierig → selbst erwachsene Betreuer_innen können manche Worte nicht entziffern	- mehr Betreuung wäre nötig, v.a. auf Grund der Gruppengröße bzw. weniger unterschiedliche Worte austeilen
6.	- Kinder haben die Möglichkeit einer Blinden Fragen zu ihrem Alltagsleben zu stellen; Bsp.: „Wie schenkst du dir das Glas ein?“ „Siehst du im Traum was?“ „Woher weißt du, wie spät es ist?“ „Wie kaufst du ein?“ dabei melden sie sich anfangs ganz oft und Vermittlerin weißt immer wieder darauf hin, dass die Blinde dies nicht sehen kann	- Habitualisierung: wenn man etwas fragen möchte, meldet man sich (verschulte Lernform)

# Anhang

## 2.1.2 Fantasiereise, 07.05.

### Formales:

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Fantasiereise

**Datum:** 07.05.2013

**Gruppe:** Vorschule Kindergarten, ca. 15 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und zwei ehrenamtliche Personen

### Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Vermittlerin begrüßt die Kinder, führt ins Thema ein und fragt dann. „Gehen wir ins Kindermuseum?“; kein Kind reagiert; daraufhin Vermittlerin: „Sagt keiner ja?“ alle Kinder: „ja“	- erst durch erneute Stimulation der Vermittlerin mittels Fragen reagieren die Kinder
2.	- Vermittlerin nimmt Körperkontakt zu Kindern auf (anfassen)	- Vertrauen wird gewonnen, Interesse der Gruppe und positive Atmosphäre sind wichtig für die Produktion von ‚Körperwissen‘
3.	- vor dem Spiegelkabinett setzt sich Gruppe hin, Vermittlerin erklärt und sagt mittendrin den Nebensatz: „[...] damit ihr hinein dürft [...]“; Reaktion der Kinder: stehen ruckartig auf und wollen zum Spiegelkabinett laufen;	- reflexartige Körperreaktion: performatives Handeln der Kinder → Sprechen wird direkt in die Tat umgesetzt

	Vermittlerin: „Wieder hinsetzen“	
4.	- Großraummodell „Auge“: Vermittlerin fordert zum Anfassen und Untersuchen des Auges auf	- Entdecken des Modells mittels Anfassen, Sinneswahrnehmung
	- zur Erklärung der Installation „Gong“: sehr große runde Scheibe (ähnlich einer Zielscheibe), die an Wand hängt, dazu ein Schlegel, ca. 80 cm lang; an Installation kann verdeutlicht werden, dass Töne nicht nur hörbar, sondern auch fühlbar sind Vermittlerin: „Wir hören ihn uns erst mal an“; Reaktion der Kinder: halten sich die Ohren zu und ziehen Schultern hoch, bevor überhaupt etwas zu hören ist (es hat noch niemand den Schlegel betätigt)	- reflexartige Körperreaktion: Anwendung von bekanntem ‚Körperwissen‘
5.	- Großraummodell Nase: alle Kinder wollen reinschauen, ihren Kopf in die Nasenlöcher stecken	- Modellgestaltung (groß, bekannt, interessantes Material, fördert die Haptik)
6.	- Riechsäulen (zur Erklärung der Installation siehe „stationäre Beobachtungen“): viele Kinder versuchen an der Pumpe zu riechen, statt an dem kleinen Loch mit dem Nasensymbol	- Funktionsweise einer Installation muss leicht verständlich sein, damit tatsächlich ‚Körperwissen‘ produziert werden kann - im personalen Vermittlungsprozess ist Hilfestellung diesbezüglich möglich, nicht aber bei alleiniger Nutzung der Station durch Besucher_innen
7.	- Vermittlerin regt an vielen Stellen zum Anfassen der Installationen an (z.B. bei Großraummodellen), fragt aber oftmals nicht, wie es sich anfühlt	- Schritt zur tatsächlichen Wissensproduktion wird dadurch evtl. nicht gegangen, z.B. bei Großraummodell Zunge: hier sind Geschmacksknospen fühlbar (wenn diese unvermittelt gefühlt werden, ist vermutlich nicht klar, was es ist) - Verbindung Körpererfahrung – Wissensgenerierung
8.	- Vermittlerin setzt viel Mimik und Gestik ein, z.B. beim Gummibärentest, zur Erklärung: Kinder halten sich die Nase zu, stecken Gummibärentest in den Mund, kauen mit zugehaltener Nase, machen dann die Nase wieder auf, Erkenntnis: zum Schmecken brauchen wir nicht nur die Zunge, sondern auch unsere Nase Vermittlerin macht mit großen Gesten und Mimik Schritt für Schritt das	- mimetisches Lernen über den Körper Kinder ahmen schrittweise die Handlungen der Vermittlerin nach und gelangen so zu einer ähnlichen Körpererfahrung; Adaption



	Experiment vor; Kinder ahmen ihre Bewegungen nach; vor allem der Effekt beim Öffnen der Nase wird von ihr mit einem breiten Lächeln und einem „Ah“ unterstützt	
9.	- Vermittlerin kündigt die Station Tasttunnel (im Dunkeln) an; Reaktion der Kinder: machen große Augen, fragen nach Gespenstern - im Tunnel: lautes Rufen - ich laufe mit durch den Tunnel; ein Kind fasst mich reflexartig an der Hand an, als wir das Dunkle betreten	- „Nervenkitzel“, Körper wird durch Adrenalinausschüttung in extasenartige Situation gebracht, Aufregung  - reflexartige Körperreaktionen, durch die Nervosität und Aufregung, aber auch Freude zum Ausdruck gebracht werden; Greifen meiner Hand als Zeichen von Suche nach Schutz und Sicherheit
10.	- Kinder legen sich auf Matten für die „Fantasiereise“, ein Mädchen zieht unaufgefordert ihre Schuhe aus und sagt: „Damit die Matte nicht dreckig wird“ - als Kinder alle auf Matten liegen, ist große Unruhe da; viele Kinder bewegen sich noch hin und her und reden miteinander; Reaktion der Vermittlerin: wird selbst ganz ruhig und wartet geduldig; Kinder beobachten sie und werden dadurch selbst ruhig	- Habitus/Erziehung/inkorporiertes Wissen  - Auswirkungen des Verhaltens der Vermittlerin: durch ihr Verhalten schafft sie es, die Kinder zu beruhigen; Adaption

2.1.3 Was unsere Sinne alles können, 08.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Ausprobiert und Studiert - Was unsere Sinne alles können!

**Datum:** 08.05.2013

**Gruppe:** Grundschule, 4. Klasse, ca. 15 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Gruppe sitzt vor dem Großraummodell der Haut; <i>Erklärung zum Modell:</i> besteht aus einer faltigen Oberfläche mit langen Plastestängeln, die Haare darstellen sollen Vermittlerin fragt: „Ist die Haut von einem jungen oder alten Menschen?“ Reaktion der Kinder: „alt“; Vermittlerin: „Schaut euch mal eure Haut an“, Kinder untersuchen ihre Haut an den Armen und stellen fest, dass auch sie ganz feine Falten auf der Haut haben	- Anregung der Vermittlerin führt zur Untersuchung des eigenen Körpers und zur Erkenntnis - genaues Hinsehen
2.	- Spiel zu zweit: Kinder sollen sich jeweils mit einem oder beiden Fingern in den Rücken pieken; das Kind, welches gepiekt wird, soll sagen, wie viele Finger	- fühlen - angeleitetes Experiment mit anschließender Reflexion zur jeweiligen Körpererfahrung

	benutzt worden sind; anschließend mit geschlossenen Augen auf der Innenhandfläche Erkenntnis: Kinder stellen fest, dass sie an der Hand präziser fühlen können, als am Rücken	
3.	- Kinder werden in den dunklen Tasttunnel geschickt; Vermittlerin gibt ihnen die Aufgabe nach einer Gesichtsmaske zu suchen	- Wahrscheinlichkeit der Wissensproduktion größer durch den Anreiz die Aufgabe der Vermittlerin zu erfüllen; Kategorie: Motivation (ist nötig, um ‚Körperwissen‘ zu produzieren); Kinder nehmen Gegenstände im Tasttunnel viel intensiver wahr, wenn sie dafür sensibilisiert werden
4.	- Vermittlerin führt ein Experiment mit kleinen Riechgläsern durch: Kinder machen Augen zu, riechen an einem Glas, in dem Nelken sind und sollen erraten, nach was es riecht; ein Junge erkennt die Nelken und sagt: „Das sind die, die immer am Rotkraut dran sind“	- Kategorie: Erfahrung, Anknüpfen an Bekanntes, vor allem beim Riechen sehr sinnvoll
5.	- Vermittlerin bezieht „Balancewand“ mit ein; zur Erklärung der Installation: schiebbare Wand, an der abwechselnd Längsstreifen in schwarz und weiß aufgemalt sind; stellt man sich auf ein Bein und fokussiert einen Punkt der Wand, die dann bewegt werden soll, kann man das Gleichgewicht nicht halten und kippt in die Richtung, in die sich die Wand bewegt (menschlicher Körper ist es nicht gewohnt, dass sich die Dinge um ihn herum bewegen, meist bewegt er sich) Installation wird sehr selten von Vermittler_innen eingesetzt, auch beim individuellen Museumsbesuch selten genutzt, da sie sehr „versteckt“ in einer Ecke des Museums ist	- vestibulärer Sinn - Erklärung und Hinweis der Vermittlerin auf Installation sinnvoll, da versteckt - Kategorie: Hervorhebung von wenig genutzten Installationen - Produktion von ‚Körperwissen‘ möglich, aber nur, wenn genaue Erklärung oder Textlektüre (wenn beispielsweise kein Fixpunkt gesucht wird, funktioniert Experiment nicht) These: Installationen müssen entweder selbsterklärend sein oder eine gut nachvollziehbare Beschreibung (auch mit Bildern) haben

2.1.4 Was unsere Sinne alles können (1), 15.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Ausprobiert und Studiert - Was unsere Sinne alles können!

**Datum:** 15.05.2013

**Gruppe:** Grundschule, 3. Klasse, ca. 20 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- an der Rückseite des Großraummodells vom Ohr sind Replikat der drei Gehörknöchelchen hinter einer Glasscheibe angebracht; einige Kinder der Gruppe bleiben vor der Glasscheibe stehen und schauen sich die Knöchelchen an; ein Junge fragt: „Sind das Echte?“	- Nachfrage und Interesse bezüglich Originalobjekte; Plädoyer mehr damit zu arbeiten; Verknüpfung von Großraummodellen (da hier Körpereinsatz möglich) mit musealen Objekten

# Anhang

## 2.1.5 Was unsere Sinne alles können (2), 15.05.

### Formales:

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Ausprobiert und Studiert - Was unsere Sinne alles können!

**Datum:** 15.05.2013

**Gruppe:** Grundschule, 3. Klasse, ca. 15 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

### Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Vermittler fordert am Großraummodell der Zunge auf: „Probiert die Zunge mal aus“; Reaktion der Kinder: gehen nah heran, setzen sich darunter, klopfen drauf, streichen drüber	- Kategorie: Begriffe und Aufforderungen - Ausprobieren birgt viel mehr in sich, als nur Anfassen (Vermittler animiert die Kinder, alle Sinne einzusetzen)
2.	- Tasttunnel: Vermittler stellt die Aufgabe, dass Kinder ihm nach Durchlauf des Tunnels drei Dinge nennen sollen, die sie gefühlt haben; als Kinder wieder herauskommen, zählen sie verschiedene Dinge auf: Autoreifen, Luft, etwas Kratziges	- konkrete Aufgabe führt zur Sensibilisierung auf den Tastsinn

## 2.1.6 Was unsere Sinne alles können, 30.05.

### Formales:

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Ausprobiert und Studiert - Was unsere Sinne alles können!

**Datum:** 30.05.2013

**Gruppe:** Grundschule, 4. Klasse, ca. 19 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

### Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Kinder laufen „blind“ ins Museum, indem sie am Eingang Augenbinden aufsetzen, eine Schlage bilden und sich jeweils an den Schultern des vorderen Kindes festhalten; in der Reflexion beschreibt ein Kind diese Erfahrung als gruselig, ein anderes sagt, dass es v.a. hier im Museum ungewohnt war „blind“ zu laufen, da man nicht wusste, wo es hingehet und was sich einem in den Weg stellt; wenn man das zu Hause tut, dann kennt man die Wege - Vermittlerin fragt, was die Kinder gefühlt haben; Reaktion: Schultern von anderer Person, Unbehagen;	- Körpererfahrung wird durch Kommunikation bewusst gemacht und reflektiert, dadurch Verstärkung der Wissensproduktion → Verknüpfung ‚Körperwissen‘ und Kognition  - hören, fühlen

	Vermittlerin fragt nach Gerüchen: keine Reaktion der Kinder	
2.	- während die Gruppe vor dem Großraummodell der Haut sitzt, stehen einige Kinder immer wieder auf und haben das Bedürfnis das Modell auszuprobieren; dies wird von Vermittlerin untersagt	- Modelle werden lediglich übers Sehen wahrgenommen, haptischer Eindruck geht verloren, Produktion von ‚Körperwissen‘ durch Vermittlerin nicht begünstigt
3.	- um zu verdeutlichen, dass der Mensch mehr Tastkörperchen auf der Hand hat, als auf dem Rücken, macht Vermittlerin mit einem Schüler das Tastzirkel-Experiment, bei dem sie erst auf dem Rücken mit immer weiter zulaufenden Spitzen piekt und dann auf der Hand	- Körpererfahrung wird nur von einem Kind gemacht, die anderen schauen lediglich zu; besser: Experiment jeweils zu zweit, sodass alle die Möglichkeit haben, diese Erfahrung zu machen Kategorie: gruppengerecht
4.	- Vermittlerin macht Riechfläschchenexperiment mit dem Duft einer getrockneten Rose; Kinder geben folgende Vermutungen ab: Seife, Badesalz, Creme (alle Düfte können Rosenduft enthalten und stammen aus dem Alltag der Kinder; eine tatsächlich getrocknete Rose haben vermutlich die wenigsten Kinder bisher gerochen)	- Anknüpfung an bekannte Gerüche im Alltag; hier evtl. Transferleistung möglich
5.	- Kinder laufen durch das Geräuschlabyrinth (siehe stationäre Beobachtungen) und versuchen sich dabei gegenseitig hochzuheben, um der Hörspirale näher kommen zu können (wo kommt Geräusch her?)	- Perspektivwechsel, gegenseitiges helfen, um ein Ziel zu erreichen
6.	- am Großraummodell Auge lässt die Vermittlerin die Kinder zunächst alle das Auge anfassen (Gegensatz zur Vorgehensweise am Großmodell Haut); nachdem alle das Modell ausprobiert haben, setzten sie sich hin und hören ruhig zu	- Körpererfahrung ist notwendig, um Neues aufnehmen zu können; erst einmal müssen Kinder selbst untersuchen können, eigene Erfahrungen machen, bevor sie von einer anderen Person etwas zum Modell erklärt bekommen; Kategorie: Selbsttun! (hier auch Vgl. zu Arbeitsblättern im Anschluss – eigenverantwortliches Tun, was oft aus Zeitgründen weggelassen wird → nicht gut!) - Kategorie: Konzeption vs. Umsetzung

2.1.7 Wunderwelt der Sinne, 03.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 03.05.2013

**Gruppe:** Vorschule Kindergarten, ca. 15 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Person

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Großraummodell Nase: Kinder drängen sich um das Modell und wollen es berühren, stecken Hände und Finger in die Nasenlöcher, versuchen Popel zu finden <i>zur Erklärung des Modells:</i> große Pappmaschee-Nase mit Nasenlöchern zum Hineingreifen, leichter Luftzug spürbar	- Haptik, Reiz etwas anzufassen, es Begreifen
2.	- Gruppe hat sich vor dem Großraummodell Ohr hingesezt; Vermittlerin fragt: „Habt ihr eure Ohren mitgebracht?“ Reaktion der Kinder: fangen sehr laut an, zu schreien; Vermittlerin wirkt dem durch lautes Rufen entgegen: „Ich habe nicht gefragt, ob ihr eure Stimme mitgebracht habt, sondern eure Ohren!“; Kinder schreien abermals	- reflexartige Körperreaktion: Kinder fangen an zu schreien, da sie so ihre Ohren zum Einsatz bringen, Ohren werden erfahrbar/fühlbar gemacht - Reaktion der Vermittlerin war unterbrechend

2.1.8 Wunderwelt der Sinne, 08.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 08.05.2013

**Gruppe:** gemischte Schulgruppe, 1. und 2. Klasse, ca. 16 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Großraummodell Auge: alle sitzen und stehen davor; Vermittlerin fragt: „Wie fühlen sich eure Wimpern an?“ Kinder fassen ihre Wimpern an, beschreiben und leiten dann, auf Fragen der Vermittlerin hin, ab, welche Funktion die Wimpern haben (Schutz)	- eigene Körpererfahrung zum Nachvollziehen eines größeren Kontextes (vom Eigenen zum Allgemeinen – induktives Vorgehen)
2.	- Installation Gong: ehrenamtliche Person schlägt mit dem Schlegel auf den großen Gong; Vermittlerin fordert die Kinder dazu auf, vorsichtig mit ihrem Finger an den Gong zu fassen; Reaktion der Kinder: wackeln mit ihren ganzen Körpern (Mitschwingen); Erkenntnis: Töne sind nicht nur hörbar, sondern auch spürbar	- Einsatz mehrerer Sinne zugleich (ganzheitliches Lernen)

3.	- Geräuschlabyrinth (von der Decke hängende, nach unten offene Zylinder, aus denen Geräusche kommen; auf dem Boden jeweils ein Kreis mit Symbol als Hinweis auf das entsprechende Geräusch): Kinder springen auf die Kreise, vermutlich weil sie glauben, dass durch diese schwingvolle Bewegung die zu hörenden Geräusche ausgelöst werden (Geräusche erklingen bereits, wenn man sich nur unter den Zylinder stellt; Springen ist nicht erforderlich)	- inkorporiertes Wissen: man muss etwas tun, damit ein Geräusch ertönt
4.	- am Großraummodell Nase fragt Vermittlerin woraus Popel bestehen; im gemeinsamen Gespräch wird erarbeitet, dass ein Großteil Schleim und Schmutz ist; Vermittlerin mimt das Essen eines Popels sehr anschaulich: „Da geht der Finger in die Nase und sucht und holt den großen Popel raus. Und dann Schwupp – in den Mund.“ erzeugt dadurch Ekelgefühl bei den Kindern; Reaktion der Kinder: schütteln sich; Übertragung	- Kategorie: Körpereinsatz der Vermittler_innen: muss sehr anschaulich sein, eingängig - durch Nachempfinden der Körpererfahrung wird Wissen verinnerlicht
5.	- Gruppe geht in den dunklen Tasttunnel: Kinder schreien (mögliche Reaktion auf veränderte Sinneswahrnehmung; man kann selbst nicht sehen, wird nicht gesehen, also macht man anders auf sich aufmerksam); Angst	- Kategorie: Unbewusstes/Unbekanntes/Schaffen einer extremen Situation

# Anhang

## 2.1.9 Wunderwelt der Sinne, 14.05.

### Formales:

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 14.05.2013

**Gruppe:** Vorschulgruppe, ca. 18 Kinder

**Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

### Beobachtungsleitende Fragestellungen:

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Vermittlerin fragt zu Beginn, wer schon da gewesen sei und an was man sich vom letzten Mal erinnern könne; Kinder zählen die Großraummodelle Auge, Nase, Ohr und Mund auf	- zeigt wie eingängig Modelle sind, haben großen Erinnerungswert
2.	- Kinder laufen in einer langen Schlange mit Augenklappen hintereinander ins Museum, wobei jedes Kind an die Schultern des Kindes vor ihm fasst und die Vermittlerin den Kopf der Schlange führt; da Kinder nichts sehen, nutzen sie verstärkt ihre anderen Sinne; an der Stelle, als Gruppe am „Gong“ vorbeikommt, schlägt ehrenamtliche Person mit Schlegel auf Gong → lautes Geräusch lässt die Gruppe stocken, bleiben stehen	- Geräusch war irritierend, unerwartet, da nicht vorhersehbar - Verstärkung der veränderten Sinneswahrnehmung

3.	- Vermittlerin geht zwar auf Großraummodelle ein, lässt die Kinder diese jedoch nicht anfassen und ausprobieren	- Möglichkeit, dass ‚Körperwissen‘ durch Modelle und Kommunikation produziert wird, geht durch fehlenden direkten Kontakt verloren (Kategorie: fehlende Animation)
4.	- Vermittlerin führt Gummibärchentest durch, bei dem die Kinder sich die Nase zuhalten, dann ein Gummibärchen kauen und nach ein paar Kaubewegungen die Nase wieder öffnen Erkenntnis: die Nase ist zum Schmecken notwendig Frage der Vermittlerin während die Kinder mit zugehaltener Nase kauen: „Schmeckt ihr noch was?“ Kinder: „Ja“ Vermittlerin: „Dann habt ihr die Nase nicht richtig zugehalten“	- Kinder haben, ihrer Wahrnehmung entsprechend, auf die Frage der Vermittlerin reagiert; diese stellt Wahrnehmung jedoch in Frage; meine persönliche Wahrnehmung beim Experiment hat gezeigt, dass man tatsächlich noch ganz leicht etwas schmecken kann mit zugehaltener Nase - es lag beim Prozess der Wissensproduktion eine „Störung“ von Seiten der Vermittlerin vor (es gibt kein richtig oder falsch im Bezug auf persönliche Wahrnehmung)
5.	- Beobachtung nach der Führung: viele Kinder rennen sofort zu Tunneln und Höhlen und krabbeln hinein	- eigenes Entdecken der Ausstellung, v.a. der Bereiche, die während der Führung ausgelassen wurden

2.1.10 Wunderwelt der Sinne, 21.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 21.05.2013

**Gruppe:** Vorschule Kindergarten, ca. 12 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Person

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

	davon ab, drückt ihn vorsichtig zurück auf seinen Sitzplatz, lässt Interaktion und damit verbundene Unruhe nicht zu	
--	---	--

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Vermittlerin setzt Fühlsäckchen ein, die jeweils mit einer Walnuss und mit Nudeln gefüllt sind; nur zwei Kinder erfühlen, was sich in den Säckchen befindet	- Haptik wird angesprochen; allerdings für Altersgruppe zu schwer ausgewählt, evtl. haben Kinder diese Dinge noch nicht so oft in der Hand gehabt (besser vlt. Alltagsgegenstände, z.B. Bauklotz) Kategorie: Altersangemessenheit
2.	- Gruppe versammelt sich vor dem Großraummodell Nase; Vermittlerin fragt: „Was ist in der Nase drin?“ und eröffnet Gespräch über den Aufbau und die Funktionsweise der Nase; während des Gesprächs versucht ein Junge näher an das Modell heranzukommen und hineinzugreifen (ist animiert durch die Frage der Vermittlerin); ehrenamtliche Person hält ihn jedoch immer wieder	- Produktion von 'Körperwissen' wird durch Vermittlerin angeregt, Kinder reagieren entsprechend, werden jedoch in ihrem Lernprozess gestört, sodass kein Körpereinsatz möglich wird → Verhalten der ehrenamtlichen Person wirkt störend und nicht förderlich

# Anhang

2.1.11 Wunderwelt der Sinne, 28.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 28.05.2013

**Gruppe:** Vorschule Kindergarten, ca. 15 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Person

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Gruppe versammelt sich vor dem Großraummodell Auge; ein Kind fasst das Modell an; daraufhin ein anderes: „Im Museum darf man nichts anfassen“	- Vermittlerin hat zu Beginn der Führung (im Vgl. zu anderen Vermittler_innen) nicht erklärt, was die Besonderheit im KiMu ist: hier darf und soll alles angefasst werden; Reaktion des Kindes ist auf inkorporiertes Verhalten zurückzuführen (Museum als Ort, an dem bestimmte Regeln gelten)

2.1.12 Wunderwelt der Sinne, 29.05.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 29.05.2013

**Gruppe:** Vorschule Kindergarten, ca. 12 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Person

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Gruppe befindet sich am Großraummodell Haut; Vermittlerin fragt: „Was kann man mit der Haut?“ Kinder geben keine Antwort, Vermittlerin streichelt daraufhin mit einer Feder über die Arme der Kinder; Kinder sagen: „fühlen“ - Vermittlerin will Prinzip der Gänsehaut erklären, ohne den Begriff vorzugeben: fasst mit ihren kalten Händen an den Arm eines Mädchens, Temperatur ist jedoch nicht niedrig genug, um tatsächlich Gänsehaut zu erzeugen	- Einsatz von methodischem Material, um Körperreaktion herbeizuführen  - guter Ansatz, jedoch ausbaufähig (z.B. mit kalter Wasserflasche)
2.	- Gruppe läuft zweimal durch Tastunnel: beim ersten Mal ohne Licht, beim zweiten Mal mit Licht	- mehrere Wahrnehmungsebenen, ganzheitliches Lernen (Vorher-/Nachhereffekt)



3.	- Vermittlerin setzt Lupe ein, damit Kinder untersuchen können, wie die eigene Zunge aussieht (Geschmacksknospen)	- methodisches Material, Entdecken/Forschen am eigenen Körper
4.	- Vermittlerin erarbeitet mit Kindern, welche Funktion die Zunge hat; zur Veranschaulichung, dass sie auch zum Sprechen notwendig ist, fordert Vermittlerin Kinder auf, ihre Zungen festzuhalten und dann ihren Namen zu sagen	- s.o.
5.	- Vermittlerin erklärt Funktionsweise des Ohrs, indem sie die Kinder mit Hilfe der Hände die eigene Ohrmuschel, und somit den Schalltrichter, vergrößern lässt, bzw. zumachen lässt	- s.o.
6.	- Experiment zu zweit: Kinder setzen sich gegenüber; ein Kind schließt für ca. 10 Sekunden die Augen und öffnet sie dann wieder; das andere Kind kann die Veränderung der Pupille sehen	- s.o.
7.	- Vermittlerin lässt Kinder in das Spiegelkabinett gehen und erklärt vorher, dass unsere Augen uns oftmals auch täuschen können	- zusätzlich zur Körpererfahrung gibt es eine Erklärung, jedoch nicht als Reflexion im Nachhinein (wäre vermutlich besser), sondern schon bevor Erfahrung gemacht wurde (bestimmte Rezeptionsweise wird schon vorgegeben)

2.1.13 Wunderwelt der Sinne, 04.06.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** Dresdner Kinder-Museum. Der Erlebnisbereich im Deutschen Hygiene-Museum

**Veranstaltungstitel:** Wunderwelt der Sinne

**Datum:** 04.06.2013

**Gruppe:** Vorschulgruppe, ca. 25 Kinder

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine Vermittlerin und eine ehrenamtliche Personen

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	- Großraummodell Haut: alle Kinder dürfen die Haut anfassen, im Anschluss fordert Vermittlerin dazu auf, die eigene Haut anzufassen - Vermittlerin fragt: „Wo wachsen Haare beim Papa?“ Kinder zählen Beine, Arme, Gesicht, Kopf auf, aber erst ganz am Schluss, nach mehrfachen Nachfragen traut sich ein Kind zu sagen „am Pullermann“ - Vermittlerin: „Wir rubbeln uns alle am Bauch, dann am Po“, es wird deutlich, dass hier die Haut ganz weich und dick ist; danach fassen sich alle an den Kopf, hier ist Hautschicht nur sehr dünn und hart; Erkenntnis: dünne Kopfhaut muss	- vom Modell wird auf den eigenen Körper geschlossen, guter Einbezug der Ausstellung, um dann Körperwissen zu produzieren  - Unbehagen über diesen Begriff  - eigenes Erforschen des Körpers führt zur Wissensproduktion

	durch Haare geschützt werden (deshalb hier so viele Haare)	
2.	- Gruppe betritt Tasttunnel: Vermittlerin gibt Hinweise: „Ihr könnt auch mal die Leute vor euch antasten“; „Nehmt euch alle Zeit der Welt“ - Vermittlerin fragt, nachdem Kinder aus Tasttunnel kommen: „Hat jemand etwas Weiches gefühlt? Hat jemand etwas Kratziges gefühlt?“ → geschlossene Ja-/Nein-Fragen	- oftmals „rennen“ Kinder an dieser Station einfach durch; Kategorie: Zeit; Vermittlerin animiert dazu, sich Zeit zu lassen; andere Vermittlerinnen drängen an dieser Stelle oft - Kinder haben wenig Möglichkeit über ihre Wahrnehmung zu diskutieren; offene Fragen wären besser, da mehr Spielraum → Kategorie: Führung vs. Gespräch; Dialogizität
3.	- beim Geräuschlabyrinth fragt Vermittlerin am Hörzylinder mit dem Pupsgeräusch, wie man einen Pups wahrnehmen kann: riechen, hören, fühlen, aber auch sehen; Kinder sollen überlegen, wie man ihn sieht, einige kommen auf das Pupsen und das dadurch entstehende Blubbern in der Badewanne	- rekuriert auf Alltagserfahrung

2.2 *MachMitMuseum miraculum*

2.2.1 Ferienpassaktion, 16.07.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** MachMitMuseum miraculum Aurich; „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“

**Veranstaltungstitel:** gebuchte Begleitung im Rahmen einer Ferienpassaktion, bei der vorher eine historische Stadtführung stattfindet (hat keinen richtigen Titel)

**Datum:** 16.07.2013; ca. 90 min

**Gruppe:** ca. 20 Kinder, gemischte Gruppe, etwa Grundschulalter

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	EINFÜHRUNG (ca.10 min) - Vermittlerin weist auf Besonderheiten des MachMitMuseums hin (nicht nur anschauen, sondern auch spielen)	- Hemmschwellen abbauen; inkorporiertes Verhalten von bisherigen Museumsbesuchen aufweichen
2.	- Vermittlerin erarbeitet im Gespräch, zusammen mit den Kindern, wichtige Themen des MA mit Bezug auf das, was in Ausstellung zu sehen sein wird (Behausungen, Elektrizität, Ständesystem, Tiere etc.); fragt hierbei Vorwissen der Kinder ab	- Inhalte und Zusammenhänge erleichtern den Einstieg in das Rollenspiel, besseres Verständnis möglich (Anleitung mit Vorkenntnissen fruchtet mehr, als ohne)
3.	- Ansprechen der „Als-Ob-Situation“ im Rollenspiel und bei Inszenierungen in	- Vermittlerin sensibilisiert auf „Als-Ob-Situation“ (Sensibilisierung wirkte

	Zusammenhang mit Licht: ein Junge berichtet, er sei einmal in einer Ausstellung gewesen, in der man versucht habe, die tatsächliche Lichtquelle zu verstecken	jedoch nicht intendiert, sondern eher zufällig, da von Kindern angesprochen) „Als-Ob“ vs. original
4.	FREIES SPIEL (ca. 70 min) - Vermittlerin stellt kurz die einzelnen Teilbereiche der Ausstellung vor, schickt dann die Kinder ins freie Spiel	- Format der Vermittlungsaktion: keine Führung - Rolle der Vermittlerin: eher Begleiterin; hilft den Kindern, stört aber nicht beim freien Spiel; macht allerdings auch nicht mit; Einfluss ihrerseits ist relativ gering - ist so vom Konzept des miraculum intendiert; Kinder sollen sich durch alleiniges Entdecken und Spielen die Inhalte aneignen
5.	- Vermittlerin gibt im Flüsterton kurze Einführung zum Kloster: „Bevor ihr das Kloster betretet, seid ganz still, ihr dürft nur Flüstern!“ (vorher wurde besprochen, wer die Bewohner eines Klosters sind) - im Kloster selbst ist leiser Mönchsgesang zu hören, verstärkt die ruhige Atmosphäre - Aufsichtspersonal betritt das Kloster und spricht laut, alle Kinder legen ihr Flüstern ab und sprechen ebenfalls laut	- Adaption: Flüstern beeinflusst gesamten, intendierten Duktus der Installation (Kloster als Ort der Ruhe); Erzeugen von Raumatmosphäre - Einwirkungen von Musik auf die Produktion von Körperwissen: leise, stille Musik trägt zu ruhigen, langsamen Bewegungen bei - mimetisches Verhalten
6.	- ein paar der Kinder haben das Bauerhaus für sich in Beschlag genommen und vertreiben die anderen; Vermittlerin schlichtet den Streit und stellt klar, dass alle im Bauernhaus wohnen dürfen	- Beeinflussung der Vermittlerin; hätte evtl. ins Rollenspiel integriert werden können; Streitgespräche sollten auch Bestandteil eines Rollenspiels sein; Situationsangemessenheit
7.	- Aufsichtspersonal räumt mehrere Dinge an ihren ursprünglichen Platz zurück; greift dadurch in das Rollenspiel ein; z.B. wurde auf dem Marktplatz ein Brot gekauft, dass sich nun im Bauernhaus befindet und gegessen werden soll	- Störung des Rollenspiels durch Eingriff von außen; Rolle des Aufsichtspersonals (Ordnungsdrang steht über dem freien Spiel)
8.	ABSCHLUSS - Vermittlerin regt alle zum Aufräumen an - stellt die Frage „Was hat euch am besten gefallen?“	- „Erziehung“ - fehlende Reflexion; sinnvoll wäre eine Diskussion über Erlebtes/Erfahrenes /Wahrgenommenes, um Wissensproduktion zu begünstigen; Umwandlung Körpererfahrungen in Kognition

2.2.2 Kindergeburtstagsführung, 24.07.

**Formales:**

**Museum und Titel der Ausstellung:** MachMitMuseum miraculum Aurich; „Spinnrad, Schwert und Federkiel. Das Mittelalter zum Mitmachen“

**Veranstaltungstitel:** Kindergeburtstagsführung (hat keinen richtigen Titel)

**Datum:** 24.07.2013, ca. 90 min

**Gruppe:** 7 Kinder, 2 Begleitpersonen

**Anzahl der Vermittler\_innen:** eine

**Beobachtungsleitende Fragestellungen:**

1. In welchen Situationen während des Vermittlungsprozesses wird die Produktion von Körperwissen angeregt und wie?
2. Welchen Einfluss haben die Vermittler\_innen auf den Lernprozess der Kinder?
3. Inwiefern begünstigen oder stören die Vermittler\_innen den Prozess der Wissensproduktion mittels des Körpers (bezogen auf beobachtbare Interaktionen und Reaktionen)?

Nr.	Beobachtung	erste Kategorien und Eigenschaften
1.	EINFÜHRUNG - bei Begrüßung stellt Vermittlerin fest, dass nur ein Junge dabei ist: „Da gibt es nachher viele Burgfräulein und nur einen Ritter“	- Gender
2.	- Vermittlerin fragt, was Kinder bereits über das MA wissen, erklärt, wie Ausstellung aufgebaut ist, gibt Einblick in das Leben im Mittelalter	- Vorbereitung/Sensibilisierung für das Thema
3.	RUNDGANG - gemeinsame Analyse der Ständepyramide, Kinder fragen nach Kleidung und Kopfbedeckung der Frauen	- Vorbereitung Rollenspiel
4.	- im Bauernhaus erklärt die Vermittlerin, wie im Mittelalter bezahlt wurde	- Anleitungen für das folgende Rollenspiel werden gegeben; Kinder

# Anhang

	(Tauschprozesse) und weist daraufhin, dass alle Dinge angefasst und benutzt werden können	werden nicht unvermittelt in Ausstellung geschickt - gewohnte, inkorporierte Verhaltensweisen im Museum werden aufgelöst (Besonderheit des MachMitMuseums)
5.	- Vermittlerin: „Meist halten sich die Mädchen lieber im Bauernhaus auf“; „Da oben, mit Stöckchen, da kann man ein Floß basteln, aber das ist wohl eher etwas für den Jungen“	- Gender: Vermittlerin gibt schon vor, wer mit was spielen soll, verstärkt mögliche existierende Vorurteile (geschlechterspezifische Zuschreibungen)
6.	- Vermittlerin erklärt Funktion des Prangers am Marktplatz, in dem sie sich selbst festkettet	- mimetisches Vorbild, Anleitung für Rollenspiel
7.		- Rolle der Vermittlerin allgemein: gibt für jeden Bereich kurze Erklärung, Hinweise und Anregungen fürs Rollenspiel, verweist auf Nicht-Offensichtliches (Riechdosen, Kostüme in Holztruhe etc.)
8.	- im Kloster hängt eine Schriftrolle aus echter Ziegenhaut; Vermittlerin: „Ich möchte mal, dass ihr hier anfasst“; sie fragt, um was es sich handeln könnte; zuerst tippen die Kinder auf Pergament und nachdem sie die Rolle angefasst haben auf Ziegenhaut; Vermittlerin erklärt, wie Ziegenhaut hergestellt wird und legitimiert damit, warum die Rolle festgebunden ist und nicht bemalt werden soll (Objektschutz)	- über Haptik wird Wissen produziert (Objektbeschaffenheit, Material, Textur, Authentizität, Art der Präsentation)
9.	- Vermittlerin verweist in der Installation der Burg auf schweres Kettenhemd, für das mehrere Personen notwendig sind, um es anziehen zu können	- Körpererfahrung über Gewicht
10.	- Vermittlerin arbeitet sehr viel mit Fragen (dialogisch); direkter Einbezug der Kinder	- Vermittlungsformat
11.	FREIES SPIEL	- Rolle der Vermittlerin: involviert sich selbst in das Rollenspiel, gibt Hilfestellungen, z.B. beim Anziehen von Kostümen; vermittelt und betreut zugleich - meine Rolle: teilnehmende Beobachterin, wobei teilnehmend an dieser Stelle mehr als sonst (ich

		bekomme die Rolle der Richterin) und bin aktiv in Rollenspiel einbezogen
12.	- Vermittlerin „stiehlt“ am Marktstand ein Kaninchen und ermuntert die Marktfrau ihr nachzulaufen, da man einen solchen Dieb nicht ungestraft davonkommen lassen kann - Mädchen fängt die Vermittlerin, es kommt zu einer „öffentlichen Gerichtsverhandlung“ in der Installation des Rathauses - ich, in der Rolle als Richterin, spreche Urteil - danach: Vollzug der Strafe am Pranger (Dieb wird an Pranger gestellt und mit Obst (aus Plüsch) beworfen) - im Anschluss an Verurteilung bittet mich das Mädchen, welches die Marktfrau spielt, kurz auf ihren Stand aufzupassen	- durch das Rollenspiel sind Verhaltensformen, die im MA, aus heutiger Sicht, notwendig erschienen, inkorporiert wurden - körperliche Aktivität wird in Wissen umgewandelt
13.	- ein Mädchen möchte am Marktstand etwas kaufen; Mädchen, welches sich in der Rolle der Verkäuferin befindet, fragt nach Tauschgütern; anderes Mädchen bietet ihr zwei Holzschüsseln an	- theoretisch Besprochenes aus der Einführung wird körperlich nachvollzogen
14.	- Mädchen in der Rolle der Verkäuferin fragt mich, was passiert, wenn sie nach Hause (in ihrer Rolle) gehen möchte; Stand kann ja nicht alleine zurückbleiben	- Inkorporation (Körper will und darf sich nicht bewegen, sonst passiert etwas negatives)
15.	- Vermittlerin erklärt einem Jungen, wie „Rolland“ funktioniert: nimmt den Holzstab (Ersatz für ein Schwert) und läuft auf Pappreiter zu	- mimetisches Lernen
16.	- Rollenspiel im Bauernhaus: alle tun so, als würden sie essen, was ein Mädchen zuvor über Feuerstelle gekocht hat; nach dem Essen werden alle „Nahrungsmittel“ wieder eingesammelt und in den Topf getan; begründet wird die Handlung von Seiten der Kinder damit, dass sie arm seien und übrig gebliebenes Essen aufheben müssen, damit sie nicht verhungern	- Nachspielen sozialer Verhältnisse
17.	- Kinder geben sich gegenseitig Namen und fragen nach typischen mittelalterlichen Namen	- gehen in ihren Rollen auf

18.	- Aufsichtspersonal kommt ins Bauernhaus; hält zwei Burgfräuleinkleider in der Hand, die sie bei der Installation des Marktplatzes gefunden hat; fragt zwei Mädchen, ob sie die Sachen angehabt hätten und verweist zugleich darauf, dass die Kleider wieder aufgeräumt werden müssen; Mädchen erklären, dass Kleider Tauschgüter auf dem Markt waren; Aufsichtspersonal nickt und bringt die Kleider zurück	- Rolle des Aufsichtspersonals: greift ins Rollenspiel ein; nimmt aber die Aussagen der Kinder sehr ernst, akzeptiert ihre Handlungen und toleriert das Spiel; ist dem Aufräumen übergeordnet
19.	- es kommt im Rollenspiel zu einer zweiten Gerichtsverhandlung; ich soll wieder die Rolle der Richterin einnehmen; ein Mädchen fordert mich dazu auf, auch den Umhang und die Mütze, die als Kostüm für die Rolle des/der Richter_in im Rathaus bereit hängen, anzuziehen	- Kostüm/Kleidung als Verstärkung der einzunehmenden Rolle
20.	ABSCHLUSS - Vermittlerin: „Möchtet ihr im Mittelalter wohnen?“; Kinder verneinen, es wird noch einmal zusammengetragen, wie beschwerlich das Leben im MA war - Reflexion über erlebtes in Form von Fragen von Seiten der Vermittlerin	- Rollenspiel mit Anleitung und Integration der Vermittlerin hat als Methode zur Produktion von ‚Körperwissen‘ funktioniert Kritik: Methode des Rollenspiels im historischen Kontext womöglich fraglich (Reenactment, So-tun-als-Ob) wird klar, dass wir all das nur annehmen und nicht wirklich sagen können, wie es im MA war?

### 3. Interviews

#### 3.1 Transkriptionsregeln

Der besseren Lesbarkeit wegen, wurden einige Sätze leicht umgestellt ohne dabei jedoch ihren Sinn zu verändern. Um die Länge der Transkripte nicht unnötig auszuweiten, wurden kurze Äußerungen, wie beispielsweise „ja“, „genau“, „mh“ ausgelassen. An manchen Stellen gibt es größere Auslassungen [...], da deren Inhalte weniger relevant für die vorliegende Arbeit sind.

#### Zeichenerklärung:

- , dient zur Gliederung langer Gesprächsabschnitte, bei denen die Stimmführung unverändert bleibt, Trennung von unterschiedlichen Sinneinheiten/Gedankengängen
- . abgeschlossener Gedanke, meist auf dem Grundton endende Stimmführung
- Einschlüsse, die zum besseren Verständnis in Bindestriche eingeschlossen werden
- ? Fragen und steigend/hoch endende Stimmführung
- ! stark betonte Äußerung (zum Beispiel durch Lautstärke)
- „ok, machen wir“ wörtliche Rede oder Zitate sind in Anführungszeichen eingeschlossen
- Dresdner Ausgabe* Eigennamen sind kursiv geschrieben
- (lacht) (Pause) Nonverbales ist in runde Klammern eingeschlossen
- [...] Auslassungen oder nachträgliche Einfügen sind in eckige Klammern eingeschlossen

## 3.2 Interview mit Marion Neumann

Das Interview mit Marion Neumann, der verantwortlichen Museumspädagogin des *Dresdner Kinder-Museums*, fand am 21.06.2013 in einem Seminarraum im *Deutschen Hygiene-Museum Dresden* statt. Durch den Rahmen und die Form des Interviews (qualitatives ‚Experteninterview‘) konnte eine angenehme Gesprächsatmosphäre erzeugt werden. Das Interview dauerte etwa 80 Minuten. Es wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen und, bis auf wenige Passagen, die gekennzeichnet sind, vollständig transkribiert. Alle darin auftauchenden Personen wurden anonymisiert, abgesehen von Marion Neumann selbst, welche in die Nennung ihres Namens einwilligte.

Vor diesem Interview gab ich Marion Neumann eine knappe, schriftliche Ausarbeitung, die sich mit der Definition und einer Anwendung des Begriffs ‚Körperwissen‘ im Museum auseinandersetzt. Außerdem führte ich mit Marion Neumann mehrere Gespräche bezüglich der Vermittlungsarbeit im *Kinder-Museum* und notierte mir im Anschluss die wichtigsten Aussagen. Diese werden im Folgenden in zusammengefasster Form wiedergegeben, da sie relevante Hintergrundinformationen zum besseren Verständnis des eigentlichen Interviews beinhalten.

### Vorgespräche

Bei der Konzeption des *Dresdner Kinder-Museums* war ein Außenbereich (Garten) geplant. Warum wurde dieser bisher nicht umgesetzt? (Anreiz für diese Frage: zu wenig Platz für Bewegungsspiele im Museum, Außenbereich wäre hilfreich)

- kein Geld; wird von höherer Instanz abgelehnt

Wie werden Konzepte für Vermittlungsaktionen entwickelt und inwiefern werden freie Mitarbeiter\_innen eingebunden?

- Konzepte entstehen durch Frau Neumann
- Schauführung im Team (Frau Neumann und ein\_e freie\_r Mitarbeiter\_in); hier haben freie Mitarbeiter\_innen die Chance, direkten Einfluss auf Umsetzung bezüglich der Methoden und des verwendeten Materials zu nehmen
- freie Mitarbeiter\_innen hospitieren anfangs bei Führungen bereits tätiger Mitarbeiter\_innen, bekommen dann eine Schulung

Es gibt im *Kinder-Museum* eine Mappe mit Evaluationsbögen, die die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern ausfüllen können. Der Bogen wurde von zwei Praktikantinnen entwickelt.

Inwiefern werden die Anregungen/Wünsche der Kinder umgesetzt?

- anfangs hat ein Mitarbeiter um die Ergebnisse in eine Tabelle eingetragen
- es ist unsicher, inwiefern das noch verfolgt wird (wenig Zeit)
- bisher wenig bis keine Umsetzung der Anmerkungen von den Kindern

### Interviewleitfaden

Die folgenden Fragen dienten lediglich zur Orientierung. Sie wurden nicht in dieser Reihenfolge und auch nicht in exakt diesem Wortlaut gestellt. Zum Einstieg ins Gespräch wurde nach der Position Marion Neumanns und ihren Aufgabenbereichen im *Deutschen Hygiene-Museum* gefragt.

### KONZEPTION

Wie entstehen Ausstellungskonzepte?

Wie entstehen Vermittlungskonzepte?

Inwiefern beeinflussen sich Konzeption der Ausstellung und Vermittlung?

(Wer schreibt Texte? Welchen Einfluss haben Durchführende der Aktionen?)

Werden Besucher\_innen einbezogen bei Neukonzeptionen? Lernverhalten der Kinder?

### PRAXIS

Dürfen Kinder alleine durch Ausstellung gehen? Altersbegrenzung?

Spezifizierung auf bestimmte Methoden? (Rollenspiel, Führungen, Betreuung, Bewegung etc., ‚Learning by doing‘, ‚Hands-on‘)

Welche Bedeutung kommt der Produktion von ‚Körperwissen‘ zu?

### Abkürzungen

I – Interviewerin (Nora Spielvogel)

B – Befragte (Marion Neumann)

## 1 Transkription

2 I: Frau Neumann, eine Sache, mit der ich gern einsteigen würde: Ich habe bisher noch  
3 nie gefragt, wie lange Sie hier im Haus tätig sind und wie Sie darauf gekommen sind,  
4 in der Museumspädagogik zu arbeiten. Das würde mich zu Beginn interessieren.

5 B: Also ich arbeite seit dem 1. April 1986 am Hygiene-Museum. Ich gehöre eigentlich  
6 zum Inventar (lacht). Und ich hatte eigentlich mit Museumspädagogik nicht wirklich  
7 etwas im Sinn oder es wäre auch nicht mein Ziel gewesen. Ich habe mal Pädagogik  
8 studiert, aber bin dann in die künstlerische Richtung, das heißt ich habe Programme  
9 gemacht, habe in erster Linie moderiert und Programme gestaltet.  
10 Museumspädagogik ist erst später dazugekommen, weil mir allein das Moderieren  
11 nicht genügt hat. Man will dann immer mehr. Ich hab in der Zeit auch Kabarett  
12 gespielt und habe in den städtischen Kunstsammlungen der DDR damals geführt. Das  
13 hatte sich zufällig ergeben, weil ich der Schule den Rücken gekehrt hatte. Die Schule  
14 war nicht meine Erfüllung. Ich wollte dann eigentlich auch noch mal etwas anderes  
15 studieren. [... erzählt über ihren Werdegang, Arbeit bei Zeitungen, Moderation in  
16 kulturellen Einrichtungen]

17 Und dann ergab sich die Frage „Könnten Sie auch etwas anderes machen?“, „Naja, das  
18 kommt darauf an, was.“ Und da bot sich die Chance, hier zu arbeiten. Das war sehr  
19 spannend, weil es nicht nur ein Museum war. Zu dem Zeitpunkt gab es Wissenschaft,  
20 gab es Produktion in dem Haus. Das war also ein Gebilde, das wahnsinnig spannend  
21 war und alles dem entsprach, was ich mir vorgestellt hatte. Ich wusste als Dresdnerin  
22 eigentlich gar nicht, was hier an Vielfalt hinter den Kulissen existierte. Kaum vier  
23 Wochen später hab ich dann hier in dem Museum die *Dresdner Ausgabe* moderiert. [...  
24 weitere Ausführungen zu dieser Veranstaltung und über Tätigkeiten beim Theater]

25 I: Und sind Sie von Anfang an in der Abteilung *Bildung und Vermittlung* gewesen?

26 B: Das gab es noch nicht. Die Strukturen haben sich nach der Wende völlig verändert.  
27 Aber dadurch [rekuriert auf ihre Moderationstätigkeit] ist an mir auch hängen  
28 geblieben, immer wieder so größere Events und Veranstaltungen zu machen. Das ist  
29 eigentlich das Spannende, weil man einerseits die Führungen und den direkten  
30 Kontakt zum Publikum hat. Und man bekommt ein Feedback darüber, ob das, was  
31 man erzählt, ankommt - das ist gut. Andererseits hat man auch die Möglichkeit, eine  
32 Idee zu entwickeln, beziehungsweise einen Grundgedanken an eine vorhandene Idee  
33 anzupassen, zum Beispiel an eine Ausstellung. In Folge dessen entwickelt man also  
34 nicht nur Konzepte für Führungen, sondern durchaus auch mal für eine Veranstaltung,  
35 die Eventcharakter haben kann. Bloß Konzepte für Führungen zu machen, das wäre  
36 mir zu eng. Ich liebe es, vieles auszuprobieren, und Rahmenbedingungen mit zu

37 entwickeln. Wir hatten mal eine Ausstellung, bei der wir mit Trickfilmen gearbeitet  
38 haben. Schüler kommen, in aller Regel, eineinhalb Stunden bis maximal drei. Dann  
39 hat man 30 Schüler - aber wie willst du alle glücklich machen, wenn du mit Filmen  
40 arbeitest? Darum haben wir einen Medienwagen entwickelt und uns mit  
41 Trickfilmleuten unterhalten. Dresden war ja eine Hochburg des Trickfilms. [... weitere  
42 Ausführungen über Filmprojekt und andere Events]

43 Ich kann Dinge entwickeln. Das hat letztlich auch mit meiner künstlerischen Ader zu  
44 tun. Das ist ganz gut. Dieses sture Abarbeiten bestimmter Abläufe - das ist nicht mein  
45 Ding. Mal ausbrechen, mal etwas anderes machen, auch mal provozieren - ich glaube,  
46 das ist in der Branche ganz wichtig. [... erzählt von einem kleinen Projekt mit freien  
47 Mitarbeiter\_innen]

48 Ich glaube, dass es ganz wichtig ist in der Pädagogik an den Pepp zu denken, etwas  
49 anderes zu verkaufen, den Humor nicht zu vergessen und gewisse Schemata  
50 aufzubrechen. Das kann nicht immer passieren, denn da sind auch gewisse Dinge, die  
51 eingehalten werden müssen. Das Experimentieren mit Dingen - auch für Erwachsene -  
52 halte ich für ganz wichtig, weil Vermittlung über die Sinne funktioniert - nicht nur bei  
53 Kindern. Demzufolge freuen die sich auch, wenn Dinge passieren, die sie nicht  
54 erwarten. Und dass die Kollegin da vorn nicht immer nur erzählt, sondern sich auch  
55 mal etwas anderes einfallen lässt.

56 I: Ja, das sehe ich auch so. Wie kam es, dass Sie sich im Laufe der Zeit zum *Kinder-*  
57 *Museum* hingewendet haben? Sie sind ja jetzt doch die wichtigste Person, die im Haus  
58 für das *Kinder-Museum* zuständig ist. Ich weiß nicht, wer von den anderen Leuten da  
59 noch aktiv ist.

60 B: Nein, ich kümmere mich darum. Es ist so, dass jeder der Kollegen bestimmte  
61 Schwerpunkte hat. Als das *Kinder-Museum* eröffnet wurde, beziehungsweise schon im  
62 Vorfeld, war es wichtig, dass es bestimmte Verantwortlichkeiten gibt. Auf der einen  
63 Seite hast du die Macher, die das Museum entwickeln und konzipieren. Auf der  
64 anderen Seite diejenigen, die es bauen und dann gibt's denjenigen, der es bespielt und  
65 das ist der pädagogische Bereich. Trotz meiner reifen Jugend wurde mir das aufs Auge  
66 gedrückt, da ich als Mensch gelte, der sich immer Dinge einfallen lässt und offen ist.  
67 Man meinte, dass es in meinen Händen ganz gut aufgehoben ist, weil ich verschulden  
68 Tendenzen, die in der Vermittlung durchaus vorhanden sein können, meine  
69 Kreativität entgegenseetze. Und das tut der ganzen Sache gut, glaub ich zumindest.

70 I: 2005 war die Eröffnung des Kinder-Museums. Haben Sie schon ab der Eröffnung  
71 angefangen Konzepte zu entwickeln?

72 B.: Nein, schon vorher. Wir hatten [unverständlich] die Situation, dass die  
 73 Dauerausstellung erst für Personen ab 12 Jahren und älter funktionierte. Das war ein  
 74 Problem. Die Familien blieben weg und die jungen Kinder. Von denen sprach man  
 75 dann schon gar nicht mehr. Das war einmal der Rekonstruktion geschuldet, aber  
 76 letztlich eben auch der Tatsache, wie die Dauerausstellung gestaltet war. Man musste  
 77 erst einmal schauen, was überhaupt geht. [...] Wir hatten 2005 die Spieleausstellung,  
 78 von der heute noch viele schwärmen - die hab ich betreut. Das war übrigens eine  
 79 Aufgabe, die auch den anderen Kollegen zukommt. Bestimmte Leute haben  
 80 bestimmte Dinge in der Verantwortung. Verschiedene Sonderausstellungen werden  
 81 dann von einem Museumspädagogen begleitet. In dem Falle war es bei mir die  
 82 Ausstellung *Spielen*. Ich weiß noch, da war ein Plakat, da waren vorrangig Jugendliche  
 83 drauf, die sehr euphorisch und lustig aussahen. Das war sehr einladend, aber  
 84 eigentlich betrifft Spielen alle. Jung bis jung Gebliebene - sag ich immer. Und  
 85 demzufolge war es für mich ganz wichtig, innerhalb dieser Ausstellung *Spielen*  
 86 Angebote zu schaffen, die auch für Jüngere und für Förderschulen waren. Da habe ich  
 87 meine Fühler ausgestreckt um Kontakte wieder aufzubauen damit Kinder ins Haus  
 88 kommen. 2005 war das auch noch nicht so, wie jetzt. Jetzt kommen schon die Drei-  
 89 und Vierjährigen, bleiben länger im Kinder-Museum und das funktioniert. Aber  
 90 damals war das ein bisschen komplizierter. Viele sagten, „wir gehen erst gar nicht aus  
 91 dem Haus“ und „das ist uns zu weit und die Fahrtkosten“ und „das ist uns für die  
 92 Kinder zu weit“. Das ist heute kein Thema mehr, aber damals war es das schon. Dass  
 93 die Angebote auch für die ganz Kleinen beworben wurden, war ein Meilenstein. Es  
 94 kamen dann erstaunlicher Weise schon Gruppen - gar nicht mal so wenige. Das heißt,  
 95 man hatte schon die Zielgruppe ein bisschen begeistert: da gibt es wieder etwas im  
 96 *Hygiene-Museum*, zu dem auch Jüngere kommen können. Und man muss sagen, in  
 97 dem Moment, als 2005 im Dezember [...] das Kindermuseum die Pforten öffnete,  
 98 waren die Familien da. Schlagartig! Und da haben die das ganze Museum  
 99 aufgemischt. Plötzlich musste man die Zielgruppe ernst nehmen, weil sie wieder da  
 100 war - bei allem, was man jetzt konzipierte, zum Beispiel in Bezug auf  
 101 Wochenendveranstaltungen. Man musste auch an die Lücken denken. So ein  
 102 Publikumstag, das war jetzt nicht nur für die Schöngeister und für die Intellektuellen,  
 103 sondern, das war jetzt die Mischung. Und es war nicht zu früh. Es war wirklich eine  
 104 ganz wichtige Angelegenheit und die Statistiken haben sich ab dieser Zeit auch  
 105 wesentlich verändert. Man muss allerdings sagen, dass das Thema Sinne, welches das  
 106 *Kinder-Museum* ausmacht, bereits integriert war in die alte Ausstellung. Das war  
 107 eigentlich schon zu DDR- Zeiten ein Raum, in dem alles über die Sinne gezeigt wurde -  
 108 nicht nur für Kinder. Damals hieß der Saal allerdings [unverständlich] *alles über sie*  
 109 *Sinne*, oder so ähnlich – das weiß ich jetzt gar nicht mehr so genau. Die Inhalte  
 110 dieses Raumes, vor allem die Kulisse wurden dann mehrfach eingesetzt und  
 111 umgebaut, aber es blieb immer bei dem Thema Sinne. Das war ein Bestandteil der

112 Dauerausstellung. Als dann das *Kinder-Museum* bespielt werden sollte  
 113 beziehungsweise der Gedanke erst einmal wachsen musste, kam die Frage auf: was  
 114 wird der Inhalt des *Kinder-Museums*? Ich weiß noch, da gab es eine große Beratung.  
 115 Herr B., der die Dauerausstellung konzipierte, fragte dann auch und da sagte ich  
 116 „Sinne - das ist eines der wichtigsten Themen, das sollte eigentlich so bleiben.“ Es ist  
 117 ein Magnet seit eh und je, weil die Leute schon immer gerne experimentieren. Das  
 118 war in dem Saal auch integriert. Und da hat man dann noch einmal so hin und her  
 119 geplänkelt. Das Thema hat im Museum bereits eine Heimat und da könnte man es  
 120 jetzt in einem modernen, anspruchsvollen, gut designtem Kinder-Museum in die  
 121 Dauerausstellung integrieren. Es war schon immer klar, dass es ein Bereich der  
 122 Dauerausstellung sein wird, aber man würde es in einem anderen Bereich installieren.  
 123 Das waren die Räume der Mechanik, die Werkstätten, 500 m<sup>2</sup> insgesamt. Die wurden  
 124 nicht mehr gebraucht, weil nach der Wende die *Gläserne Frau* nicht mehr produziert  
 125 wurde. Damit waren die Räume übrig und dann hat man gesagt: „gut, dann machen  
 126 wir es da unten“. Manchmal denk ich so für mich, dass ist ein bisschen wie eine  
 127 Enklave. Man geht da runter, es ist alles extra. Es gibt nur eine Toilette da unten. Man  
 128 wollte damals sogar eine Garderobe dort unten integrieren. Da war ich froh, dass ich  
 129 ein bisschen quengelig war und gesagt habe: „das funktioniert nicht, wenn, dann  
 130 gehört das ins gesamte Museum - es darf nicht separat sein.“ Da dort sowieso kein  
 131 Platz gewesen wäre, war klar, die Garderobe bleibt dort, wo sie ist. Schon allein durch  
 132 so eine Kleinigkeit, sagt man so für sich: „naja, was soll es, aber damit ist es wirklich in  
 133 den Gesamtprozess integriert“. Es muss alles gemeinsam berücksichtigt werden. Das  
 134 fängt schon bei Öffnungs- und Schließzeiten an. Bei allen möglichen Dingen muss  
 135 man immer wieder berücksichtigen, „aha, wir dürfen nicht vergessen, dass das *Kinder-*  
 136 *Museum* auch beachtet werden muss“. Das ist eine ganz wichtige Angelegenheit - ob  
 137 bei der Museumsnacht oder bei anderen Dingen - alles ist immer auch mit diesen  
 138 separaten Räumen verknüpft. Sie sind allerdings nicht so separat, dass man sie  
 139 eliminieren kann und nicht beachten muss. Man muss an bestimmten Tagen darauf  
 140 achten, dass diese Räumlichkeiten bespielt werden. Sicher, wenn eine Tagung  
 141 stattfindet, sind sie nicht so wesentlich. Ist es allerdings eine Tagung für Pädagogen,  
 142 dann sind sie auf alle Fälle nützlich. Und in der Regel geht jeder Dritte sowieso ins  
 143 *Kinder-Museum*. Viele Erwachsene finden das toll und gehen da runter. Sie sind ganz  
 144 interessiert, wenn sie durch die Ausstellung gehen.

145 I: Haben mit der Eröffnung des *Kinder-Museums* gleich die Führungen für das  
 146 Bildungsprogramm begonnen?

147 B: Ja, es musste ein Programmheft gemacht werden. Außerdem musste im Internet  
 148 stehen, was wir anbieten, das heißt, ich habe im Vorfeld schon die ganzen Konzepte  
 149 entwickelt. Das waren damals die zwei Entdeckertouren. Das waren die allerersten



150 Angebote. Die sind den Leuten gleich in Fleisch und Blut übergegangen. Deswegen  
 151 werden die wahnsinnig oft gebucht. Zusätzlich steht noch im Hintergrund, dass die  
 152 Touren in Anlehnung an die Bildungs- und Lehrpläne entwickelt worden sind. Daher  
 153 können die gut genutzt werden.

154 I: Wir hatten ja schon einmal darüber gesprochen: Was war denn damals Ihre  
 155 Inspiration für diese Art von Konzept? Wie sind Sie darauf gekommen? Das ist jetzt  
 156 wahrscheinlich eine schwierige Frage, weil das schon ewig her ist.

157 B: Naja, ich sag immer wie Goethe, ‚Form und Inhalt bilden eine Einheit‘. Es war klar,  
 158 welcher Inhalt bearbeitet wird. Es war ziemlich klar, dass das *Kinder-Museum* total eng  
 159 wird. Es war auch klar, dass wir Ehrenämter mit einbeziehen oder gewinnen wollen.  
 160 Es war klar, welche Art von Führungskräften unten arbeiten wird - möglichst junge  
 161 Leute, die zwar geschult werden, aber nicht unbedingt Pädagogik studiert haben. Das  
 162 ist nämlich gar nicht so ausschlaggebend, ob jemand Pädagogik studiert und dann  
 163 hier Führungen macht und deshalb besonders gut ist. Im Gegenteil, ich habe  
 164 festgestellt, dass oftmals alles das, was den künftigen Pädagogen ausmacht, schon  
 165 stark durch das Studium beeinflusst wird. Teilweise sind gerade diese Kollegen die  
 166 Problemfälle. [... weitere Ausführungen dazu]

167 Im *Kinder-Museum* sind im Grunde talentierte Leute, die mit Kindern arbeiten können,  
 168 das pädagogische Hilfszeug aber erst durch Schulungen bekommen. Und es sind  
 169 Leute, die ein gutes Händchen haben und ein Feeling entwickeln. Aber es muss nicht  
 170 zwingend - das denken vielleicht viele - jemand sein, der Pädagogik studiert. Allein  
 171 durch das Didaktische in der Ausbildung, was sie im Studium haben, kann das  
 172 mitunter ein bisschen problematisch werden. Da gibt es Fälle, da entsteht so eine  
 173 gewisse Strenge in der Vermittlung, ein gewisser Duktus.

174 I: Und wie sind Sie dann vorgegangen?

175 B: Das haben wir dann geübt, wobei das gar nicht so einfach ist, weil du ja nur im  
 176 Rahmen des Möglichen Dinge verändern kannst. Und es kommt immer darauf an, wie  
 177 weit sich derjenige darauf einlässt. Das ist ganz verrückt. Ich krieg ja dann so meine  
 178 Feedbacks, gerade durch unsere Aufsichten. Da kam manchmal, „die ist so bierernst,  
 179 das geht so eigentlich nicht“. Sicher ist das auch eine Frage des Temperaments der  
 180 Person und der Mentalität. In dem Fall war es vielleicht auch eine gewisse  
 181 Verkrampfung. Es war ganz schwierig diese zu lösen. Es war nicht herauszukriegen.  
 182 Ich sag, „du sitzt vor mir, du guckst mich ganz nett an, guck die Kinder auch so an!“ Es  
 183 war nicht möglich. Man merkte immer, dass sie sehr genau darüber nachdenkt, was  
 184 sie den Kindern vermitteln oder von ihnen wissen will. Ja, sie war sehr verkrampft.  
 185 Ganz spezieller Fall.

186 I: Das ist eine sehr individuelle Art, wenn man sich mit den Vermittler\_innen  
 187 zusammen hinsetzt und gemeinsam überlegt, was kann besser werden. Wie laufen  
 188 denn diese Schulungen ab? Ist es da auch so, dass man sich gemeinsam an einen Tisch  
 189 setzt? Sie haben dann wahrscheinlich die Konzepte in ihrer ersten Fassung dabei. Wie  
 190 kommt dann das Konzept in die Praxis?

191 B: Der Regel nach, ist es so, dass man schaut, wenn sich jemand bewirbt, ob da etwas  
 192 ist, was sich für das *Kinder-Museum* besonders gut eignet, zum Beispiel in der Art des  
 193 Sprechens der Person. Es wird geschaut, wie locker er ist, wie kommunikativ, letztens  
 194 auch wie seine Körpersprache ist, sein Duktus, seine Wortwahl. All solche Dinge  
 195 spielen eine große Rolle. Wenn die sich bewerben, dann ist das eine Art Casting, sag  
 196 ich immer. Dann gibt's einen Termin und dann müssen die ein Objekt ihrer Begierde  
 197 [aus der Dauerausstellung] präsentieren, bei dem sie glauben, dass sich das für eine  
 198 bestimmte Zielgruppe, die sie vorher benennen, eignen würde. Die kriegen auch  
 199 methodisches Material zur Verfügung und können zeigen, wie sie mit einer Sache  
 200 umgehen, mit einem Thema. Wenn man eine gewisse Berufserfahrung hat, sieht man  
 201 eigentlich relativ schnell, ob das funktionieren würde oder eben nicht. Und der  
 202 nächste Schritt ist dann, dass diejenigen eingeladen werden, um sich erst einmal mit  
 203 dem *Kinder-Museum* vertraut zu machen. Dass sie schon mal drin waren, dass mag  
 204 sein, aber dass die hospitieren, dass die sich die Abläufe anschauen ist wichtig, weil sie  
 205 spätestens dort sehen, dass es schon eine Stresskiste ist. Das hat mit Lärm zu tun und  
 206 das Klima funktioniert auch nicht immer, wie es soll. Es ist eine echte  
 207 Herausforderung. Man muss sich diesen Dingen stellen und das muss derjenige auch  
 208 erst einmal sehen. Papier und Konzepte sind geduldig - das ist die eine Seite, aber  
 209 man muss schon mal schauen, ob das überhaupt etwas für mich ist. Kann ich das,  
 210 kann ich der Belastung standhalten? Das ist auch eine körperliche Belastung. Und  
 211 dann wird zur Schulung eingeladen. Bei der Schulung ist es so, dass es Konzepte gibt,  
 212 die sind schon wie Drehbücher - sehr differenziert. Sie verdeutlichen viele  
 213 Möglichkeiten, wie man zu seinem Ziel kommen kann. Normalerweise sind Leitfäden  
 214 nicht so detailliert und mit so vielen Spielangeboten und experimentellen  
 215 Möglichkeiten. Das ist normalerweise ein Konzept, in dem die Methode erklärt wird,  
 216 die methodischen Mittel fotografiert sind. Man kann schauen, wie man es machen  
 217 oder was man nehmen könnte. Einen Ball kann man ganz unterschiedlich einsetzen.  
 218 Es gibt immer bestimmte Beispiele, die zu dem Thema passen. Man kann selber mit  
 219 den Dingen - das wird auch in den Schulungen gesagt - spielerisch und kreativ  
 220 umgehen. Aber dieses erste Schauen, wie es im Museum läuft, ist die Voraussetzung  
 221 um an einer Schulung teilzunehmen. Für die Theorie in einer Power-Point, das  
 222 Durchforsten der Konzepte, das Vorstellen von methodischem Material ist es immer  
 223 besser, wenn man schon - sag ich mal so salopp - ein bisschen weichgeklopft ist. Man  
 224 sagt, „aha, es gibt jetzt diese Tasche für *Entdeckertour 2* - da hab ich schon mal

225 gesehen, was man damit macht. Die [Museumspädagogen] schleppen das Ding nicht  
 226 die ganze Zeit herum, sondern das ist nur an der Stelle x im Einsatz". Damit kann man  
 227 mit bestimmten Dingen schon etwas anfangen. Wenn ich rede, muss ich nicht alles im  
 228 Detail auseinander nehmen, weil das Eine oder Andere in irgendeiner Form schon  
 229 einmal im Einsatz gesehen wurde. Wenn diese Schulungen absolviert sind, ist es so,  
 230 dass derjenige eine Einarbeitungszeit hat und dann signalisiert, „jetzt ist mir danach,  
 231 ich möchte". Dann werden Führungen ausgesucht und nach drei - vier Führungen -  
 232 mitunter ist es nicht zu schaffen, weil andere Dinge wichtig sind – wird nochmal  
 233 geschaut, um denen vielleicht noch ein paar Tipps zu geben. Das ist eine Hospitation,  
 234 die sicher für mich schon mehr beobachtenden Charakter hat, aber eben auch  
 235 unterstützend um Ratschläge zu geben. Mitunter ist es auch so, dass man sagt, da und  
 236 dort sind noch Hacken oder das war besonders gut. Danach gibt es eine Art  
 237 Zielvereinbarung. Dann guck ich noch einmal in einem viertel Jahr - am Besten, du  
 238 gibst mir ein Zeichen, wann dir das Recht ist und dann gucken wir noch einmal, wie  
 239 weit ist es gediehen. Nach der Hospitation beginnt derjenige dann regelmäßig zu  
 240 führen. Aber nur, insofern die Hospitation nicht völlig dramatisch war und derjenige  
 241 einfach nicht im *Kinder-Museum* einsetzbar ist. Das kann ja alles passieren, aber es ist  
 242 noch nicht passiert, weil man schon vorher guckt, ob die sich eignen. Mehr oder  
 243 weniger haben wir noch nie eine Bauchlandung gehabt. Dann kann derjenige  
 244 anfangen, erste Führungen zu machen und über diese Schiene wird er erst mal, mehr  
 245 oder weniger, in Ruhe gelassen. Es muss sich erst einmal festigen und man muss  
 246 improvisieren können. Das kann man erst, wenn man eine gewisse Freiheit im  
 247 Umgang mit den Dingen hat, sowohl mit den Kindern, als auch mit den methodischen  
 248 Materialien. Man muss sich freischwimmen. Das ist ganz wichtig. Diese Zeit muss  
 249 derjenige auch haben und in der Regel ist das sehr schnell absolviert. Die entwickeln  
 250 sich alle sehr schnell weiter, auch weil sie sich freuen, im *Kinder-Museum* tätig zu sein.  
 251 Jeder ist bemüht, Fuß zu fassen. Wenn man sagt, dass man gerne anfangen würde,  
 252 diese Freizeitangebote mit zu bearbeiten, ist das gleichzeitig auch ein Signal. Der  
 253 nächste Schritt sind die Kindergeburtstage, die mit geschult werden. Das ist noch  
 254 einmal eine ganz andere Schiene. In der Regel gibt es auch zu bestimmten  
 255 Ferienanlässen neue Konzepte. Da wird geschult und außerdem gibt es zu den  
 256 Bildungsangeboten momentan auch viele andere Dinge, die sich im Verlauf der Zeit  
 257 entwickelt haben. Wir hatten mal eine *Fantasiereise* im Zusammenhang mit der  
 258 Ausstellung *Schlaf und Traum*. Die *Fantasiereise* war einfach so schön, dass wir gesagt  
 259 haben, das wäre ja Irrsinn, diese Veranstaltung einzustampfen und da haben wir diese  
 260 Veranstaltung mit ins Standartangebot genommen. Die *Fantasiereise* arbeitet die  
 261 *Entdeckertour* auf eine meditative Art und Weise ab, mit einem kleinen Touch ins  
 262 Kreative. Leider können wir dort unten nicht richtig kreativ arbeiten, das ist ein ganz  
 263 großes Manko. Aber hier leisten wir uns den Luxus. Das ist auch eine Veranstaltung,  
 264 die sehr aufwendig aufgebaut ist. Da müssen auch zwei Ehrenamtler mithelfen. Und

265 es darf immer nur eine Veranstaltung morgens um 9 Uhr laufen, weil später der  
 266 Störfaktor zu groß wäre und weil wir an einer bestimmten Stelle im *Kinder-Museum*  
 267 umräumen. Das geht nicht bei laufendem Betrieb. Demzufolge wird das relativ selten  
 268 gebucht, aber alle die, die es buchen, sind happy, weil es einfach eine wunderschöne  
 269 Veranstaltung ist. Auch für die Vermittler ist es noch eine schöne Farbe in den  
 270 Abläufen aller Programme, weil das Gefühl, die Sinne zusätzlich animiert und  
 271 unterstützend fördert. Die *Entdeckertouren* sind die Klassiker und sie kommen sehr  
 272 dem entgegen, was der Lehrer möchte und was vielleicht der Erzieher möchte, das  
 273 sind klare Strukturen und da gibt es Schwerpunkte, die sofort erkennbar sind und all  
 274 solche Sachen. Das liebt man. Das ist sicher auch ein Grund, warum es so oft  
 275 ausgesucht wird. Und ich glaube auch, die *Entdeckertouren* sind nötig, weil wir auch  
 276 Kundenbindung betreiben müssen. Diese *Fantasiereise* ist ein bisschen Luxusklasse.  
 277 Dieses Spektrum haben wir auch mal erweitert, indem wir noch ein Theaterstück für  
 278 Blinde hatten. Da war eine Theaterpädagogin dabei. Da hieß es, sie würde gerne mal  
 279 Workshops machen. Die wusste allerdings nicht, dass das nicht für 16-jährige ist,  
 280 sondern das das für Drittklässler sein sollte. Wir haben das tatsächlich gemacht. Das  
 281 war so toll, dass wir gesagt haben, diesen Workshop, den stricken wir um, daraus  
 282 können wir ein Ferienangebot machen. Damals lernte ich auch die Frau Weber  
 283 kennen, die mich unterstützt. Ich war auf der Suche nach Experten. Wenn man selber  
 284 nicht blind ist, kann man solche Dinge nicht erarbeiten. Also muss man sich Experten  
 285 holen, um das wirklich richtig zu machen. Seit dieser Zeit kennen wir uns und haben  
 286 das ein Jahr lang so bewerkstelligt. Dann haben wir festgestellt, dass es so attraktiv  
 287 ist, dass die Erwachsenen in den Veranstaltungen mehr fragen, als die Kinder.  
 288 Jedenfalls haben wir uns dazu entschieden, ein Bildungsangebot daraus zu machen.  
 289 Parallel dazu entstand auch noch eine Diplomarbeit, die sich mit der Gebärdensprache  
 290 beschäftigte. Dort haben wir eine Mischung gemacht aus Blind-sein und Gehörlos-  
 291 sein. Plötzlich hatten wir zwei Veranstaltungen. Wenn ich die alten Power-Points  
 292 ansehe, habe ich immer drin stehen, dass ich etwas zur veränderten Wahrnehmung  
 293 machen möchte. Das hab ich aber immer vor mir hergeschoben, weil das ein  
 294 sauschweres Thema ist. Es musste irgendwie erst einmal den Anlass geben, dass man  
 295 es angreift. Das haben wir, wie gesagt, dann auch gemacht. Wir hatten Angebote, die  
 296 auch in der pädagogischen Broschüre und beim Lehrerinfotag beschrieben werden.  
 297 Dort wird auch Frau Weber mit dabei sein, als authentische Person, die das mit  
 298 entwickelt hat. Es ist faszinierend für die Lehrer, wie sie mit Power-Point umgeht,  
 299 obwohl sie blind ist. Bei all solchen Dinge sind wir ein eingeschworenes Team. Wir  
 300 werden das wieder bewerben. Es ist auch so, wenn einer die Veranstaltung  
 301 mitgemacht hat, dann weiß er das zu schätzen und kommt automatisch oder  
 302 empfiehlt es. Aber das ist ein schwieriger Weg. Das sind zwei Angebote, mit denen wir  
 303 zwar Lehrplan abdecken - die Förderung der sozialen Kompetenz, Abbau von  
 304 Barrieren, Beseitigung von Berührungängsten - aber, wenn der Lehrer sich in der

305 Schule entscheiden muss oder der Erzieher in der KiTa, hat der sein pädagogischeres  
306 Programm und da stehen die Sinne und dann entscheidet er sich immer wieder für  
307 *Entdeckertour 1* oder *2*, eh er den Schritt weiter geht zur veränderten Wahrnehmung.  
308 Dieses Abzielen auf veränderte Wahrnehmung ist noch nicht richtig in den Köpfen.  
309 Das ist ein Meilenstein, den wir irgendwie zu knacken versuchen.

310 I: Sie haben jetzt ganz viele spannende Sachen angesprochen, wie diese Konzepte  
311 entstehen. Es war mir gar nicht so bewusst, dass Sie tatsächlich auch bei der  
312 Entstehung der Konzepte auf so viele Einflüsse von außen hören und diese dann mit  
313 einbauen. Wie ist es denn mit den freien Mitarbeitern? Ist es da auch so, dass  
314 manchmal neue Ideen kommen? Sie sind ja diejenigen, die es quasi tagtäglich  
315 praktisch umsetzen.

316 B: Da kommen mitunter Vorschläge und Ideen. Manche auch, weil ich sehr darauf  
317 bedacht bin, methodische Materialien einzusetzen. Allerdings nicht das, was man im  
318 *Karstadt* kauft, sondern auch Unverwechselbares, also Unikate. Da hab ich auch die  
319 Unterstützung von den Ehrenämtern. Alle, sowohl die freien Mitarbeiter, als auch die  
320 Ehrenämter beteiligen sich. Manchmal bekomme ich eine Mail, oder ich werde  
321 angesprochen, „wir haben etwas entdeckt, könnte man das nicht nehmen und  
322 probieren“. Nicht nur, dass dann etwas gemeinsam hergestellt, sondern dass das  
323 mitunter auch zusammen im Team entsteht. Eine Idee für ein bestimmtes Projekt  
324 dauert dann immer. Das reift in meinem Kopf. Oftmals teile ich das den freien  
325 Mitarbeitern aus, wenn ich dran denke. *Auf der Suche nach dem verlorenen Ton* war  
326 ein Ferienangebot. Die I. R., das ist jemand, der nicht nur gut vermitteln kann, sie ist  
327 auch künstlerisch tätig, spielt Instrumente und so weiter. Da war es völlig  
328 naheliegend, dass wir uns zusammengesetzt haben. Für mich war schon der der  
329 Gedanke *Der verlorene Ton* - da wird das Lachen gesucht, das Freundliche, das  
330 Optimistische, was dann am Ende die Krönung des Ganzen ist. Das war auch einen  
331 Lachsack mit einbinden und vielleicht auch mit einem Aufnahmegerät arbeiten. Diese  
332 Dinge waren in meinem Kopf, weil wir im *Kinder-Museum* immer die gleichen Themen  
333 haben, die gleiche Kulisse. Das bedeutet, dass immer die Farbe etwas Besonderes sein  
334 muss. Man muss die Farbe als eine bestimmte Idee entwickeln, die sozusagen neu ist  
335 und vielleicht auch methodische Mittel einsetzen. Dadurch brauchst du eigentlich  
336 jeden, weil sich alle nicht nur gern einbringen, sondern oftmals sehr kompetente  
337 Vorschläge haben. Bei denen man sagt, „ja, das können wir berücksichtigen, das ist  
338 gut“.

339 I: Kommen auch Besucher\_innen und geben Anregungen? Oder ist es eher so, dass es  
340 eine Sache zwischen Ihnen, den Einflüssen, die Sie tagtäglich im Museum haben und  
341 den Mitarbeitern ist?

342 B: Nein, das ist ganz unterschiedlich. Die Arbeitsblätter, die wir für die *Entdeckertour 2*  
343 haben - das war damals ein ziemlicher Akt - haben wir ausgetestet, damit die Gruppen  
344 tatsächlich einigermaßen gleichzeitig fertig sind. Das muss ja stimmig sein. Denn,  
345 wenn die *Gruppe Auge* schneller fertig ist, als die *Haut*, dann hätten wir ein Problem.  
346 Es gab sogar Zeiten, in denen die Kollegen zum Teil gemeinsam die Führung gemacht  
347 und beendet haben. wenn sie sich gut verstanden haben. Da hat man im  
348 Amphitheater eine gemeinsame Auswertung gehabt. Das ist jetzt nicht ganz so.  
349 Nicht, dass die sich nicht vertragen würden, aber das war damals historisch  
350 gewachsen. Die kannten sich und dann haben die im Team gearbeitet. Das war  
351 sensationell, weil das kannst du im *Kinder-Museum*. Du kannst wunderbar gemeinsam  
352 arbeiten, wenn man weiß, wie man tickt. Wir haben auch - gerade im Zusammenhang  
353 mit Spielen - wesentlich lebendigere Abschlüsse gehabt, die mit einer Karaoke-Anlage  
354 zusammenhängen. Da gibt es in der Power-Point ein Bild, wo eine Ehrenämterin sich  
355 bewegt und springt. Leider sind das Dinge, die immer sehr abhängig sind von den  
356 freien Mitarbeitern, die das bewerkstelligen. Hier ist dann auch der Nachteil der  
357 Hospitation: der Eine nimmt ab, was der andere macht, auch die Fehler. Alles nicht  
358 ohne, muss man gucken. Aber ich hoffe jetzt wieder auf *Tanz* [neue  
359 Sonderausstellung ab Oktober 2013 im DHMD] ich versuche sozusagen die etwas  
360 eingefahrenen Gleise wieder aufzuweichen. Die merken dann gar nicht, wie sie sich  
361 plötzlich wieder bewegen. Es ist natürlich ein Problem im *Kinder-Museum*, wenn es so  
362 heiß war wie gestern. Eigentlich werden die alle verrückt da unten, vor Wärme. Und  
363 dann solltest du noch eine Reflexion machen, die mit Bewegung zu tun hat. Das ist  
364 eigentlich furchtbar. Und demzufolge war das immer der Tatsache geschuldet, dass  
365 wir die Kollegen im Sommer nicht quälen wollten. Da bin ich immer sehr nachsichtig.  
366 Obwohl ich wirklich gerne dieses Reflektierende noch anders haben möchte - im  
367 Grunde so, wie wir es angelegt haben. Das ist schade. Aber da muss man halt schauen.  
368 Bei den *Entdeckertouren* ist ein Minimum an Text. Da musste getestet werden, ob die  
369 das lesen können und die Schrift stimmt.

370 I: Und gab es dann richtige Testläufe mit den Schülern?

371 B: Ja, ich hab das dann ausprobiert und hab geguckt.

372 I: Ach, schön.

373 B: Ich hab mir auch Lehrer geholt. Das war am Anfang ganz schlimm, weil die Lehrer  
374 immer ihre 45 Minuten im Kopf haben und sagen, „das geht gar nicht, da müssen wir  
375 eine Pause machen“ und so weiter. Muss man gar nicht. Es gab auch den Moment, wo  
376 ich aufgehört habe, mir die Tipps von den Lehrern anzuhören. Ich hab dann einfach  
377 mein Ding gemacht. Ein Museum ist keine Schule und da ist man gut beraten. Aber es  
378 war erst einmal grundsätzlich wichtig, herauszufinden, was deren Bedürfnisse sind

379 und dann liegt's an einem selbst. Das ist die Kunst ein Konzept zu schmieden. Dann zu  
 380 schauen, was geht, was geht nicht, wie sind die Konditionen. Die Kinder da unten sind  
 381 dann so lebendig, dass sie gar nicht merken, dass nicht nach 45 Minuten die  
 382 Pausenklingel ertönt. Das merken die gar nicht, da sind die gerade im Tunnel oder im  
 383 Spiegellabyrinth und leben sich aus. Das ist völliger Quatsch. Das muss man wirklich  
 384 nicht. Das waren auch Erfahrungen. Ich wollt erst einmal die Leute und deren  
 385 Befindlichkeiten hören, um dann meine Sachen zu entwickeln. Diese *Entdeckertour 2-*  
 386 *Blätter* waren sehr ausgefeilt, auch wirklich wenig Text, mit Bildern. Das war alles so  
 387 paletti. Und da kommt eine Lehrerin zu mir und sagt, „Frau Neumann, also ihre  
 388 Arbeitsblätter, das ist klasse, aber meine Kinder sterben in der Mitte ab, die  
 389 interessiert das dann nicht mehr.“ Sag ich, „was ist denn der Grund?“ Und dann sagt  
 390 sie, „ja meine Kinder haben das LRS-Syndrom, die können sich dann nicht mehr  
 391 konzentrieren. Können Sie das nicht ein bisschen umstricken?“ Da bin ich immer offen  
 392 für solche Dinge, weil ich das für ganz wichtig halte. Ich bin ein großer Freund davon,  
 393 wenn man miteinander redet und hier in dem Falle hatte ich eine Kollegin, eine  
 394 Aufsicht, die hatte ein Kind in der Förderschule und kannte eine Logopädin. Da war ich  
 395 natürlich glücklich, dass ich diese Dame kennen lernen durfte. Wir haben uns  
 396 getroffen. Die ist dann drei, viermal durch das *Kinder-Museum*, hat hospitiert. Es ist so  
 397 nett, dass die das dann einfach machen, das muss man sich mal vorstellen. Das ist  
 398 Zeit, also die kriegen das nicht bezahlt, das ist enorm!

399 I: Absolut, ja.

400 B: Aber sie war die Fachfrau und da hab ich sie gebeten, sich alles anzuschauen. Dann  
 401 hat sie die Arbeitsblätter mitgenommen und alles noch einmal durchforstet. Die  
 402 Quintessenz war, dass wir Methoden übernommen haben, die bei solchen Kindern  
 403 auch angewendet werden. Zum Beispiel, dass man einen Begriff auf dem Papier ahnt  
 404 und ein bisschen unterstützt wird durch das Optische, um herauszufinden, wie der  
 405 Begriff lauten könnte. Das ist das Nachfahren von Begriffen mit dem Stift. Da gibt es  
 406 zum Beispiel das Sinnesorgan eines Tieres, welches in Pünktchen-Schrift gemacht ist.  
 407 Man kann mit seinem Bleistift diese Pünktchen nachfahren. [... erklärt, wie  
 408 Überarbeitung der Arbeitsblätter und praktische Anwendung ablief]

409 Das ist auch das Schöne im *Kinder-Museum* - du hast viel mehr Möglichkeiten kreativ  
 410 zu werden, als in der Dauerausstellung. Das kommt mir selber auch sehr entgegen. Du  
 411 kannst immer etwas ausprobieren und austesten. Die Leute sind auch sehr offen, sich  
 412 einzubringen. Auch die Ehrenamtlichen stellen etwas her. Da gibt's auch nicht die  
 413 Sorge, „ach, das mach ich jetzt für umsonst“. Nein, alle Beteiligten freuen sich und  
 414 gucken dann selber, was kommt unter dem Strich raus.

415 I: Das finde ich sehr spannend, weil ich in der Zeit, in der ich hier war, ganz oft  
 416 festgestellt habe, wie schwer es ist mit dieser bestehenden Dauerausstellung zu  
 417 arbeiten. Das Konzept ist einfach da. Die Dauerausstellung steht, so wie sie steht und  
 418 dann sich immer wieder neu zu überlegen, wie man mit den Dingen umgeht,  
 419 beziehungsweise auch mal ganz neue Dinge einbringt, finde ich nicht leicht. Wir  
 420 hatten uns schon einmal unterhalten über die Texte im *Kinder-Museum*. Das ist auch  
 421 eine Sache, über die ich gern noch einmal Ihre Meinung hören würde. Wie schlüssig  
 422 finden Sie die Texte? Muss nicht vielleicht auch mal darüber nachgedacht werden,  
 423 etwas zu tun? Wie gehen Sie mit den Texten um? Das wäre so eine Frage.

424 B: Der typische Museumsbesucher liest nicht. Da ist es egal, welche Ausstellung. Dann  
 425 kommt die nächste Phase: oftmals werden Texte angeboten, bei denen der Besucher  
 426 arm dran ist, weil er streckenweise abstirbt im Lesen. Der Kurator oder Texter will sich  
 427 gerne selber darstellen und zeigen, wie schlau er ist, aber er denkt nicht an den, der  
 428 dann in die Ausstellung kommt und das verstehen soll. Oder die Texte sind gar nicht  
 429 lesbar und verschwinden irgendwo im Halbdunkel. Der Umgang mit Texten als  
 430 solches ist sehr kompliziert. Es gibt schon viele Untersuchungen dazu. Dass heißt, im  
 431 *Kinder-Museum* ist das eine zweigeteilte Geschichte. Ins *Kinder-Museum* kommen  
 432 viele, die gar nicht lesen können. Aber es kommen auch welche, die lesen können. Es  
 433 geht immerhin bis zur vierten Klasse. Unsere Kundschaft, die Lehrer, wollen auch,  
 434 dass bestimmte Dinge abgearbeitet werden. Die bringen es fertig und nehmen  
 435 irgendeinen Flyer, kopieren den und schicken dann ihre Kinder - nicht mal angemeldet  
 436 - durch das Museum. Das ist schon ganz dramatisch. Die wollen dann natürlich, dass  
 437 ihre Kinder dort gucken und da gucken - forschendes Lernen und einen Text lesen und  
 438 solche Sachen. Wie realistisch das unter dem Strich ist, das mag dahingestellt sein.  
 439 Das ist so eine Art Spakat, alle glücklich zu machen oder irgendeinen Weg zu finden,  
 440 der allem entgegen kommt, was ich jetzt benannt habe. Da ist das im *Kinder-Museum*  
 441 schon eine kluge Lösung: Man hat architektonisch ganz klar durch die Großobjekte  
 442 strukturiert. An einer Stelle hat man diese große Tafel, die, wenn dann jemand will,  
 443 aber wirklich nur, wenn er will, gelesen werden kann. In der Regel ist selbst die Größe  
 444 nicht ausschlaggebend, dass die Leute das überhaupt entdecken. Es gibt viele, die  
 445 merken gar nicht, dass sie dort was zum Lesen hätten. Im Grunde ist ein Text für einen  
 446 gehobeneren Standard – ihn zu verstehen, zu lesen. Das ist ein bisschen die zweite  
 447 Etage, die mit bedacht wurde. Ich find das nicht schlecht. Sicher könnte man die Texte  
 448 auch noch etwas netter formulieren. Sie sind sehr versachlicht, sie sind eben Teil der  
 449 Dauerausstellung. Oben [in der Dauerausstellung] ist es in der Richtung noch ganz  
 450 anders. Damit kann ich durchaus leben, aber ich glaube, dass dieser Schilderwald oder  
 451 die Beschreibung der Experimente nicht so glücklich ist. Das sind Dinge, die man  
 452 vielleicht ändern könnte, wenn das mal wieder erneuert wird. Es muss irgendwann,  
 453 die Kulisse leidet auch durch die vielen Besucher. Manches ist kaputt - das darf man

454 auch nicht übersehen. Der Verschleiß ist enorm. Da wird man sicher das eine oder  
 455 andere machen. Ich hoffe, dass man auch auf Erfahrungen zurückgreift. Das Problem  
 456 dieser Ausstellung war und ist, dass es Macher gab, die die Ausstellung hingestellt  
 457 haben und wir [als Museumspädagog\_innen] relativ wenige Möglichkeiten hatten,  
 458 einen entscheidenden Einfluss zu nehmen. Als Beispiel könnte hier der Begriff Molekül  
 459 genannt werden. Das ist natürlich ein Begriff (lacht) mit dem müssen wir jetzt  
 460 arbeiten, weil er da ist, aber es ist natürlich nicht so prickelnd, dass solche Ding  
 461 vorkommen, weil wir vor allem jüngere Kinder ansprechen. Wir hatten mal die  
 462 Ausstellung *Glück*. Da hatten wir einen Glücksprofessor. War ganz süß, ganz lustig,  
 463 das Programm. Da haben wir ein paar Begriffe eingeführt, Parfum oder so. Das haben  
 464 wir natürlich auf eine ganz besondere Art und Weise gemacht - mit Duft natürlich, mit  
 465 einem Flacon und dann weiß der Kuckuck was. Dann haben die den Begriff Parfum  
 466 noch einmal nachsprechen dürfen, so wie wir das bei umami machen. Fremde Begriffe  
 467 müssen durch die Wiederholung bei den Kindern versucht werden zu festigen. Es  
 468 funktioniert schon irgendwie, aber es ist immer noch ein doppelter und zusätzlicher  
 469 Aufwand. Du hast natürlich keine andere Chance, als mit solchen Dingen zu arbeiten,  
 470 zum Beispiel auf Arbeitsblättern. Du schickst die Kinder in die Museumslandschaft  
 471 und die müssen, wenn das diese Mannschaften sind, diese Begriffe abarbeiten. Dann  
 472 schreiben die eben gerade Molekül astronomisch und da sag ich immer den freien  
 473 Mitarbeitern und den Ehrenamtlern: „es kommt hier nicht darauf an, dass die das  
 474 richtig schreiben. Das ist die Pflicht des Lehrers. Aber sie sollen zumindest diesen  
 475 Begriff in irgendeiner Form für sich registriert haben und da ist das doch schon ein  
 476 wichtiger Test“. Aber die Begriffe sind nicht so glücklich gewählt. Da kann ich jetzt  
 477 nichts machen, das ist einfach so. Wir haben damit leben gelernt. Die Arbeitsblätter,  
 478 denke ich, sind wichtig und auch das Regieblatt für den freien Mitarbeiter. Das, was  
 479 die Kinder als Fragen zu beantworten haben, muss er in der Führung zwingend  
 480 behandeln. Wenn er das nicht macht, ist es am Thema vorbei. Das ist ganz wichtig,  
 481 das muss er schon machen. Bei aller Freiheit der Vermittlung, aber er muss sich an  
 482 diesen Plan halten. Sonst werden die Dinge abgefragt und das Kind hat das Wort  
 483 überhaupt noch nicht gehört. Das wäre dann natürlich ganz schlimm und peinlich. Das  
 484 geht nicht! Das muss schon in der Vermittlung vorkommen.

485 I: Ich finde es interessant, das noch einmal in so einer zusammengefassten Form zu  
 486 hören, weil wir uns schon oft darüber unterhalten haben. Ich stelle mir immer wieder  
 487 selber die Frage: Text generell als Vermittlungsform in einem Kindermuseum - welche  
 488 Zielgruppe wird damit erreicht? Ich fand es ganz spannend, wie Sie noch einmal  
 489 rückgekoppelt haben, dass wir nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrer und  
 490 Betreuer haben.

491 B: Ja, ich finde Text schon wichtig. Wir wollen auch die Kulturtechniken fördern. Es  
 492 kommt nicht darauf an, dass die das alles richtig können, dass die das alles richtig  
 493 aussprechen, aber sie haben es mal gehört. Sie sind damit konfrontiert wurden und  
 494 über diese Schiene lernt das Kind auch. Das Umfeld des Kindes ist nicht so, wie im  
 495 Kindermuseum – kindgerecht. Da sind Begriffe, die das Kind nicht lesen kann und will.  
 496 Zum Beispiel, wenn es mit der Mama im *Karstadt* steht. Das ist, glaub ich, gar nicht so  
 497 wichtig. Du hast nun mal so ein unterschiedliches Publikum da drin.

498 I: Vielleicht auch noch einmal eine Frage, die Sie jetzt zum Teil schon mit beantwortet  
 499 haben. Die Vermittlung läuft immer auf verschiedenen Ebenen. Es gibt die Texte, es  
 500 gibt die unterschiedlichen Vermittlungsaktionen. Gibt es vielleicht eine Form, bei der  
 501 Sie persönlich sagen würden, das ist etwas, was im *Kinder-Museum* verstärkt eine  
 502 Rolle spielt. Ich meine jetzt zum Beispiel die Führungen, die Animation am Objekt,  
 503 diese persönlichen Betreuungsformen, Thema Bewegung, Thema Learning by Doing,  
 504 Hands-on. Sind da vielleicht Sachen, die Sie persönlich noch einmal hervorheben  
 505 würden? Bei denen Sie sagen würden, da sehen Sie persönlich einen Mehrwert drin?

506 B: Das wichtige bei einem Rundgang ist, dass man Vermittler ein Augenmerk darauf  
 507 hat, dass alle Kinder in irgendeiner Form, im Rahmen der Zeit im *Kinder-Museum* aktiv  
 508 geworden sind. Dass man sie entweder in ihrem kleinen Expertenteam anspricht, oder  
 509 das sie auch einzeln Dinge äußern können, die sie einwerfen. Es kann sein, dass  
 510 gerade das Expertenteam über das Auge nichts weiß, aber die da hinten -  
 511 Expertenteam Haut – wissen plötzlich genau, warum die Wimpern im Einsatz sind und  
 512 können die Frage beantworten. Dieses Schema durch die Teameinteilung - dieses  
 513 Sitzen, die anderen stehen, dieses Einbinden verschiedener kleiner experimenteller,  
 514 methodischer Materialien - das sind Möglichkeiten relativ viele Kinder einzubeziehen  
 515 beziehungsweise aktiv werden zu lassen. Dazu gehören auch das Schnuppern und  
 516 solche Dinge. Ich kann über die Nase reden und dann können die auch mal die Hand  
 517 da rein halten und wenn das alle 30 oder 20 machen - das würde den Rahmen  
 518 sprengen. Um denen den Luftzug in der Nase und all diese Geschichten verständlich  
 519 zu machen habe ich kleine Duftexperimente, bei denen alle ausprobieren können und  
 520 sich entscheiden, was sie gerochen haben oder was sie nicht gerochen haben. Beim  
 521 Geschmack ist das genauso. Ich versuche immer wieder alle mehr oder weniger mit  
 522 solchen einzubinden, damit das auch zum Erlebnis wird. Das ist eine spielerische Form  
 523 mit Schwerpunkt auf dem Experiment, um das für die Kinder spannend zu machen.  
 524 Bei den freien Mitarbeitern sage ich auch, dass das die Basis ist für das Gekonnt-  
 525 rüberbringen der Experimente – der spielerische Umgang mit methodischen  
 526 Materialien und das Augenmerk darauf, alle zu aktivieren. Die Basis ist auch die  
 527 lockere Art des freien Mitarbeiters. Er muss sich selbst zum Affen machen können, das  
 528 ist einfach so. Er muss auf die Ebene der Kinder. Bei den Schulen sag ich immer: „wir

529 müssen auf die Augenhöhe von den Kindern - nicht von oben herab - sondern mit den  
 530 Kindern". Da muss er in die Knie gehen, denn die Verbindungen ist wichtig. Er agiert  
 531 als Bindeglied, indem er sehr locker und situativ auf die Kinder eingeht und mit  
 532 Körpersprache arbeitet. Die Kinder denken dann, dass die locker sind und gehen in die  
 533 Knie. Es fällt auf, dass er nicht mit ganz durchgedrückten Beinen dasteht, dass er die  
 534 Vermittlung nicht statisch macht, sondern dass den Kopf schräg hält, dass er lächelt.  
 535 Schon mit der eigenen Hand irgendwo nach hinten zu greifen und einen Ball zu  
 536 nehmen, das muss ein halbes Event sein. Das muss einfach locker sein. Das muss nett  
 537 sein. Er muss das verkaufen, was er macht. Er muss die Kinder fesseln, er ist im  
 538 Moment der Märchenerzähler. Wenn er zum Ohr geht, dann sollte er nicht zum Ohr  
 539 gehen, sondern er (Pause, dann flüsternd weiter) macht den Weg spannend (Pause),  
 540 er bereitet das vor. Er kann fragen: „wo wollen wir denn jetzt hingehen? Ich habe  
 541 einen Verdacht, wo wir jetzt hingehen.“ Er macht eine Überleitung. Er stupst schon  
 542 ein bisschen drauf. Vielleicht hat er eine Muschel in der Hand und zeigt die Muschel  
 543 hoch. Da gibt's mindestens ein Kind: „ja, ja, zum Ohr.“ „Kannst du uns den Weg  
 544 zeigen? Aber wir gehen nicht einfach rüber, das ist ja ein Katzensprung. Wir machen  
 545 das mal ganz anders.“ Bewegen! Den Kindern Spaß bereiten! Du kannst natürlich auch  
 546 tippel, tappel, Tour da rüber gehen. Wie oben im Duftexpress „Jetzt fahren wir eine  
 547 Umleitung, jetzt fahren wir durch den Tunnel“ Was hindert einen? Man sagt: „aber  
 548 wisst ihr was, ich glaube, das geht so nicht, wir gehen mal einen geheimen Weg - eine  
 549 kleine Umleitung - da komm wir an etwas ganz tollem vorbei“. Da ist man noch am  
 550 Spiegel und kann man das schnell noch erklären, dann geht's weiter. Das ist wichtig!  
 551 Die freien Mitarbeiter brauchen eine gewisse Fertigkeit, eine innere Stabilität, damit  
 552 sie das auch machen. Wenn man natürlich jemand ist, der sagt: „ich brech mir da eine  
 553 Zacke ab, das geht nicht, ich kann das nicht, ist nicht mein Stil“, das haut im *Kinder-*  
 554 *Museum* nicht hin. Wenn gewisse Dinge nicht ankommen, dann stirbt man den  
 555 Heldentot, das geht ganz schnell. Kinder sind der richtige Maßstab. Trotzdem glaube  
 556 ich bei bestimmten Mitarbeitern, dass da noch viel mehr passieren muss. Das ist die  
 557 Diskrepanz. Du hast die Dauerausstellung oben und du hast das *Kinder-Museum*  
 558 unten. In der Dauerausstellung wird anders geführt. Das ist nicht so ohne. Es gibt  
 559 natürlich Leute, die Allrounder sind. Oftmals sag ich die I., auch die S.R. - die ist jetzt  
 560 nicht mehr so oft da - die haben zusammen angefangen. Das war in einer anderen  
 561 Ausstellung. Da hab ich die entdeckt und sage: „ich würde gerne mit euch zusammen  
 562 weiterarbeiten“. Das hatte sich auch bewahrheitet - sie waren gut. Gerade die S.R  
 563 ging ich in die Ausstellung rein und da sag ich: „wo steckt die denn?“ Da war die  
 564 mitten in der Gruppe, machte da unten was mit denen und das war ganz  
 565 beeindruckend. Unter uns gesagt, gibt es natürlich auch wieder Situationen - jetzt sind  
 566 sie zwei, drei Jahre da - dann schleicht sich Routine ein. Dann ist man vielleicht mal  
 567 nicht so gut drauf oder man hat nicht so viel Zeit, oder nicht den Nerv. Dann wird  
 568 abgearbeitet. Das ist alles menschlich. Aber das ist nicht so gut für die Vermittlung. An

569 sich muss das eine ganz tolle Eingreiftruppe sein, im *Kinder-Museum*. Deswegen ist es  
 570 auch gut, dass ab und zu die Belegschaft wechselt. Das frischt auf, weil man sich  
 571 immer wieder neu findet. Das ist zwar wieder für mich neue Arbeit. Aber ich glaube,  
 572 das ist gut. Der Mensch ist so! Da reiß ich auch niemandem den Kopf ab, aber ich seh  
 573 es. Ich kann die Welt nicht verändern. Es gibt auch Stellen in der Dauerausstellung bei  
 574 denen man mehr machen könnte. Aber es sind zwei Ebenen.

575 I: Sie haben gerade die Dinge angesprochen, die Ihnen wichtig sind. Die Dinge, die die  
 576 Vermittlerin oder der Vermittler beachtet beim Vermittlungsprozess mit den Kindern.  
 577 Meine Fragestellung bei der Masterarbeit geht in die Richtung, welche Rolle der  
 578 Körper spielt. Es geht dabei weniger um Sachen, die mittels kognitiver Prozesse  
 579 vermittelt werden, zum Beispiel in Form von Texten oder Diskussionen, sondern bei  
 580 denen es um den Einsatz vom eigenen Körper geht. Vielleicht noch einmal ihr  
 581 persönlicher Eindruck davon - lässt sich damit was machen? Wir haben schon oft  
 582 darüber gesprochen, dass die Architektur hier im *Kinder-Museum* ganz schwierig ist  
 583 um mehr mit dem Körper machen zu können. Aber Ihrer Erfahrung nach: welche  
 584 Bedeutung kommt der Produktion von Körperwissen zu? Was können Sie aus eigenen  
 585 Erfahrungen sagen?

586 B: Ich glaube, das ist sehr entscheidend. Wobei natürlich - da haben wir uns schon  
 587 einmal darüber unterhalten - mit dem Begriff die meisten nichts anfangen können. Ich  
 588 glaube auch nicht, dass es so bedeutsam ist, den im Zusammenhang mit den  
 589 Materialien, die als Steckbriefe im Internet sind, zu nutzen. Ich glaube, das ist nicht  
 590 nötig. Aber die Notwendigkeit von Bewegung spielt eine ganz wichtige Rolle.  
 591 Deswegen hab ich vorhin gesagt, dass mich die Reflexion ganz unglücklich macht,  
 592 momentan. Die Bewegung spielt im *Kinder-Museum* seit eh und je eine ganz wichtige  
 593 Rolle. Für die Allerjüngsten haben wir einen Kindergeburtstag, der auch nicht auf die  
 594 Kulturtechniken zurückgreift - Schreiben und Lesen. Diese Dinge spielen dort noch  
 595 keine wichtige Rolle. Es geht um einen traurigen Löwen, der am Ende glücklich  
 596 gemacht wird. Das ganze Konzept ist der Tatsache geschuldet, dass es diese  
 597 Tiermasken gibt. Wir haben auch Bezüge zu den Sinnen der Tiere. Da wurde ein so  
 598 genanntes Maskenspiel entwickelt. Das hatten wir als Ferienprogramm. Es stellte sich  
 599 zum Beispiel ganz schnell heraus, dass diese Masken sich nicht sonderlich gut eignen  
 600 für den Einsatz im Ablauf einer Führung, weil die Kinder darunter schwitzen und es  
 601 letzten Endes auch unhygienisch ist. Wir haben dann selber Halbmasken entwickelt  
 602 und deswegen ist das methodische Material so wichtig. Da können die Kinder ihr  
 603 Gesicht auch gleich wieder befreien. Es ist nur als Einstieggedacht, dass man mit  
 604 diesen Masken arbeitet. Das verknüpfende Element von Station zu Station, war, in  
 605 dem Falle, explizit die Bewegung - sich auf besondere Art und Weise zu bewegen. Es  
 606 ging zum Beispiel darum, wie ein Hund läuft. Wie laufen Bären? Und die Katzen?

607 Dann wurde eine Bewegung animiert, das bedeutet, der freie Mitarbeiter muss  
 608 mitmachen. Das meinte ich vorhin: der muss aus sich heraus gehen. Um von einer  
 609 Station zur anderen zu gehen, hatte ich unseren Herrn J. gefragt - der freut sich  
 610 immer, wenn ich eine fixe Idee hab. Ich hatte einen ganz tollen Musikausschnitt -  
 611 *Samba Rap*, ganz rockig. Den wollte ich gerne aus einer kleinen Kiste tönen lassen.  
 612 Dann macht man die Kiste an und die Kinder gehen zur nächsten Station. Da hat der  
 613 sich amüsiert und sich sofort hingesezt und das Ding gemacht. Gibt's auch noch, die  
 614 Kiste. Das ist ein Voicerecorder, auf dem das aufgespielt ist. Leider ist dieser  
 615 Voicerecorder nicht sehr laut. Das ist so eine Kiste, in der auch die Mentos drin sind.  
 616 Da kommt ein Hipton: „doc, doc, doc, super!“ Es war ein Akt in der Schulung mit den  
 617 freien Mitarbeitern! Sie müssen Spaß dabei haben, man muss sich bewegen. Das war  
 618 der Grund - dieser Rhythmus sollte auch eine Erleichterung sein, sich so zu bewegen -  
 619 darauf fahren die Kinder ab. Das war auch rhythmisch. Immer auf Kommando: „und  
 620 jetzt das Köpfchen hoch“. Und so stand das auch beschrieben: drücken und dann  
 621 macht man das. Es gab noch den Hinweis, dass die ganz unterschiedlich sind. Jetzt  
 622 sind sie mal müde, jetzt sind sie mal laut. Da haben die Kinder die tollsten Einfälle. Da  
 623 kann sich der Vermittler sogar noch ein bisschen zurückhalten. Das machen die Kinder  
 624 im Grunde alleine. Aber er muss erst einmal dazu bereit sein, sie dazu zu animieren,  
 625 sie überhaupt erst einmal dazu zu bringen. Die haben Spaß dabei und lernen umso  
 626 mehr am Ohr, wenn sie das dann noch erfahren. (stöhnt) Das ist ein Manko. Die  
 627 nächste Anregung von meiner Seite war, dass wir so viele Musikinstrumente  
 628 angeschafft haben. Da sag ich: „Leute, nehmt euch etwas mit, packt das in die Tasche  
 629 und animiert damit von Station zu Station“. Auch das kannst du in der *Entdeckertour*  
 630 machen. Was hindert dich die Banane, die Erdbeere, die Rassel und alles zu nehmen?  
 631 Dann sprichst du über die Geschmacksarten - das kannst du doch alles nehmen.“  
 632 Stattdessen: methodische Karten! Methodische Karten sind auch wichtig, weil du  
 633 sonst nichts hast, um das rein optisch/visuell noch einmal zu klären. Aber die kann  
 634 man dazwischen packen. „So und jetzt, wie meint ihr? Welchen Ton würdet ihr zu den  
 635 Geschmacksarten zuteilen? Ist das ein tiefer Ton, ist das ein heller Ton? Machen wir  
 636 mal einen kleinen Rhythmus. Beim Süßen, wie schmeckt uns das? Können wir das mit  
 637 einem kleinen Instrument ausdrücken?“ Ich will damit sagen: es führen -zig Wege  
 638 nach Rom. Das Xylophon kann man mit nehmen oder den Regenmacher. Dann  
 639 schließen wir alle die Augen und der Duft wird rumgereicht. Warum denn nicht? Aber  
 640 das ist Aufwand! Man muss darüber nachdenken, man muss es wollen und man muss  
 641 es nehmen. Dann sind wir schon wieder an der Stelle, an der die freien Mitarbeiter mit  
 642 dem Ehrenämter kommunizieren müssen. Was schließt denn aus, dass das dann der  
 643 Ehrenämter macht mit dem Geräusch? Oder die kleinen Sachen austeilten oder  
 644 wieder einsammeln. Ich sag auch oft: „warum gibst du die Düfte rum? Das macht der  
 645 Ehrenämter.“ Es gibt eine ganz blöde Angewohnheit, dass die sich immer zum  
 646 Schnuppern an der Wand lang stellen. Da hab ich gesagt: „Leute, ich kann es nicht

647 sehen, wenn ich runter komme. Macht's doch in der kleinen Gruppe! Es ist zwar eng,  
 648 aber seid zusammen, seid unten und dann gebt ihr's rum. Es ist doch furchtbar! Wie  
 649 die Zinnsoldaten.“ Das hat mal einer gemacht und dann machen es alle nach. Auch bei  
 650 den Gummibärchen werden alle so abgefüttert. Das sind Sachen, die nicht schön sind.  
 651 Da ist schon die Optik nicht schön, geschweige dem dieser Ablauf. Aber wenn es  
 652 einmal drin ist, ist es problematisch. Wenn jetzt wieder Schulung ist, werde ich wieder  
 653 darauf hinweisen und wieder und wieder und wenn es sein muss auch mal jemanden  
 654 anzählen. Das sind Dinge, die nicht in das verspielte *Kinder-Museum* passen. Sicher ist  
 655 das bequem. Ich kann die Kiste nehmen und reich alles rum. Es ist nicht gut, wenn  
 656 derjenige dieses Empfinden dafür nicht hat. Dann ist es schwer.

657 I: Das heißt, man könnte es so zusammenfassen, dass Sie es durchaus als wichtig  
 658 erachten, den Körper stärker einzusetzen?

659 B: Unbedingt! Ja stärker, überhaupt!

660 I: Nur in der praktischen Umsetzung besteht das Problem. Einerseits durch die  
 661 Gegebenheiten, die im KiMu da sind, also die Architektur.

662 B: Genau

663 I: Und durch den freien Mitarbeiter, der sich bei manchen Dingen vielleicht scheut.

664 B: Zum Beispiel, weil es der eine so macht, dann macht er es auch so. Dann ist es  
 665 manchmal der Zeitdruck. All diese Dinge.

666 I: Das ist ein wichtiger Punkt.

667 B: Der Lärmpegel ist immer nicht so einfach oder wenn die sich in die Runde setzten  
 668 wollen. Aber ich glaube, es wäre schön, wenn man mehr darauf achtet, das spielerisch  
 669 rüberzubringen. Und das man das Gefühl für das Gesellige hat. Die Kinder sollen sich  
 670 wohl fühlen. Sicher, die Welt geht nicht unter, wenn das so gemacht wird. Die haben  
 671 ihren Test und die haben festgestellt, dass sie die Nase dazu brauchen und es ist alles  
 672 klar. Aber es könnte besser laufen.

673 I: Das, finde ich, ist ein ganz spannendes Fazit. Ich habe noch eine letzte Frage. Die ist  
 674 mir erst im Laufe der letzten Wochen gekommen. Und zwar hab ich beobachtet, dass  
 675 unten das Personal ab und an fragt, wie alt die Kinder sind. Gibt es eine Begrenzung,  
 676 ab wann die Kinder alleine ins KiMu dürfen? Müssen die ein bestimmtes Alter haben?

677 B: Nein, die Eltern müssen eigentlich dabei sein.

678 I: Ah ja, das wird so verlangt?

679 B: Das ist die Hausordnung. Es gibt viele Eltern, die einfach ihre Kinder abliefern.  
680 Lassen die da unten und kümmern sich nicht drum und gehen mal schnell woanders  
681 hin. Das ist eigentlich nicht in Ordnung. Das sind nun mal die Erziehungsberechtigten  
682 und die haben sich um ihre Kinder zu kümmern – bei aller Umsorgtheit durch das  
683 Personal, was unten da ist. Wir haben das Glück, dass unten die Aufsichten einen  
684 Faible für Kinder haben. Sie sind gerne mit denen zusammen. Sie erklären auch mal  
685 etwas, die werden auch geschult. Aber es gibt auch immer diese Diskrepanz, da es  
686 eine Fremdfirma ist. In erster Linie haben sie für Ordnung und Sicherheit zu sorgen.  
687 Am Wochenende müssen sie dann noch zählen. Wenn sehr viel los ist, kommen die zu  
688 nichts anderem. An sich achte ich immer darauf, dass die einen guten Faden spinnen,  
689 mit den Ehrenämtern, mit den freien Mitarbeitern, das man sich da auch gut ergänzt.  
690 Ich achte auch darauf, dass die Aufsichten ein Auge auf die Besucher haben, gerade,  
691 wenn keine Vermittler da sind und tatsächlich die Philosophie des Museums  
692 überbringen. Das wär schon gut. Im Großen und Ganzen läuft das gut. Man bemüht  
693 sich. Die Kollegen sind auch verschieden. Ich hab da viele Träume von denen ich mich  
694 sukzessive verabschiedet habe, weil der Mensch ist, wie er ist. Ich hab selbst meine  
695 Macken oder du vielleicht. Man kann sich das wunderbar zurechtrücken, die Praxis  
696 sieht immer anders aus. Ich meine, so schlecht stehen wir in der Vermittlung auch  
697 nicht da, aber es gibt schon noch ein paar Dinge, die ich mir ganz anders vorstellen  
698 könnte. Spätestens jetzt kommen wir ganz schön in die Pflicht, wenn es wieder um  
699 Bewegung und Ton geht. Umso älter die Menschen werden, desto größer wird eine  
700 gewisse Scheu sich zu bewegen oder ihr Rhythmusgefühl unter Beweis zu stellen. Der  
701 eine macht es gerne, der andere weniger. Es hat sich immer bewährt, wenn die Leute  
702 musikalisch etwas drauf haben und mit den Kindern ein bisschen mehr machen  
703 können. Das ist schon ganz gut.

704 I: (bedankt sich, fragt, ob es Rückfragen gibt und schaltet Aufnahmegerät aus)

### 3.3 Interview mit Rainer Strauß

Das Interview mit Rainer Strauß, dem Leiter der Kunstschule und des *MachMitmuseums miraculum* in Aurich fand am 30.07.2013 in seinem Büro in der Kunstschule in Aurich statt. Ebenfalls anwesend war eine weitere Mitarbeiterin des *miraculums*, Steffi Leferink (Kunstpädagogin und Kunsthistorikerin), die zeitweise am Gespräch teilnahm. Durch den Rahmen und die Form des Interviews (qualitatives ‚Experteninterview‘) konnte eine angenehme Gesprächsatmosphäre erzeugt werden. Das Interview dauerte etwa 65 Minuten. Es wurde mit einem Diktiergerät aufgenommen und bis auf wenige Passagen, die gekennzeichnet sind, vollständig transkribiert. Alle darin auftauchenden Personen wurden anonymisiert, abgesehen von Rainer Strauß und Steffi Leferink, welche in die Nennung ihrer Namen einwilligten. Bereits vor diesem Interview führte ich mit Rainer Strauß ein Gespräch, in dem ich ihm mein Vorhaben erläuterte und auf den von mir untersuchten Begriff des ‚Körperwissens‘ einging.

#### Interviewleitfaden

Die folgenden Fragen dienten lediglich zur Orientierung. Sie wurden nicht in dieser Reihenfolge und auch nicht in exakt diesem Wortlaut gestellt. Zum Einstieg ins Gespräch wurde nach der Position von Rainer Strauß und seinen Aufgabenbereichen im *MachMitMuseum miraculum* gefragt.

#### KONZEPTION

Inwiefern ist das *miraculum* ein Museum?

Wie entstehen Ausstellungskonzepte?

Werden Besucher\_innnen einbezogen bei Neukonzeptionen?

Lernverhalten der Kinder? Vorbereitungswochen der Kunstschule/Kursprojekte?

Inwiefern beeinflussen sich Konzeption der Ausstellung und Vermittlung?

Wer schreibt Texte?

#### PRAXIS

Dürfen Kinder alleine durch Ausstellung gehen? Altersbegrenzung?

Aufgaben der Vermittler\_innen bei Führungen?



# Anhang

Wie hoch ist Einfluss der Vermittler\_innen (eher Betreuer\_innen)? Evtl. begründbar mit Methodik Rollenspiel?

Spezifizierung auf bestimmte Methoden? (Rollenspiel, Führungen – gibt es noch andere Formate?, Betreuung, Bewegung, ‚Learning by doing‘, ‚Hands-on‘)

Welche Vorteile liegen im Rollenspiel? Mögliche Nachteile?

Originalobjekte?

Welchen Einfluss hat ‚Körperwissen‘?

Räumlichkeiten? Was war vorher hier?

## Abkürzungen

I – Interviewerin (Nora Spielvogel)

B – Befragter (Rainer Strauß)

B2 – Befragte (Steffi Lefferink, Mitarbeiterin, die mit im Büro saß)

## 1 Transkription

2 [... Einführung bis 2:22, Dank meinerseits, Rahmen meiner Masterarbeit, Relevanz des  
3 Interviews]

4 I: Ich würde Sie kurz bitten, zu Beginn Ihre eigene Position im Museum darzulegen.  
5 Wie kam es überhaupt dazu, dass Sie sich für diesen Bereich interessieren und wie  
6 lange sind Sie schon im Bereich Vermittlung tätig? Das wäre schön als Einstieg.

7 B: Den Job als Leiter der Kunstschule hab ich 1986 übernommen als damaliger Leiter  
8 der Fachabteilung *Bildende Kunst* an der Kreismusikschule. Die haben damals so eine  
9 Art Kunstschule aufmachen wollen und ich durfte für zwei Jahre meinen Kollegen  
10 vertreten, der das vorher gemacht hatte und der dafür gekämpft und sich eingesetzt  
11 hat. Dann hat der aber keine Lust mehr darauf gehabt und wollte erst einmal ein  
12 bisschen Abstand gewinnen. Er hat eine Kunstreise gemacht über zwei Jahre und ich  
13 hab die Chance versucht zu nutzen. Ich hab erst mal nur einen befristeten Vertrag  
14 bekommen. Diese zwei Jahre so viel zu machen, dass ich dann den Job übernehmen  
15 kann, ist mir letztlich auch gelungen. Ich hab also seit 86 diese Fachabteilung *Bildende*  
16 *Kunst* an der Kreismusikschule geleitet und versucht, meine Vorstellung von einer  
17 Kunstschule entsprechend, alles zu entwickeln. Hab auch angefangen mit kleinen  
18 Kindern zu arbeiten, also nicht nur mit Jugendlichen. Der Kollege vorher hat mehr so  
19 Kunst als akademischen Kunstunterricht gemacht, so wie man das vielleicht auch vom  
20 Kunstunterricht der Oberstufe in der Schule kennt. Ich bin aber von Anfang an mehr in  
21 die Projektarbeit gegangen und hab das immer als Chance gesehen, mich selber zu  
22 entwickeln und weiterzuentwickeln. Ja, das sagt eigentlich schon alles.

23 I: Sie haben vorher auch Kunstpädagogik studiert?

24 B: Ja, ich hab Kunstpädagogik studiert und bin Graphikdesigner. Ich habe immer in  
25 Projektformen Dinge ausprobiert, die ich selber noch nicht kannte, von denen ich aber  
26 angenommen habe, dass sie gut zu dem, was ich machen will, passen. Da hab ich mir  
27 selber so eine Art Pädagogik zusammengeschustert und eine Haltung dazu, warum  
28 man das eigentlich alles macht, was man dabei alles lernen kann und was am Ende  
29 letztlich dabei herauskommt. Ich habe gemerkt, dass man in Projektformen ganz  
30 anders arbeiten kann. Die Kinder lernen ganz anders dabei. Haben viel Spaß und man  
31 kann Problemkinder problemlos integrieren. Ich hab oft auch mit behinderten Kindern  
32 zusammengearbeitet. Das fiel aber gar nicht auf, das war normal, die Kinder waren  
33 eben anders. Jeder war immer irgendwie anders, wenn man genau hinguckt. Dann  
34 hab ich angefangen, Projekte zu entwickeln, bei denen wir uns über ein ganzes Jahr  
35 lang mit einem Thema befasst haben, zum Beispiel nordamerikanische Indianer. Oder  
36 wir haben ein Projekt gemacht, das nannte sich *Das Rätsel der 13 Bilder*. Da haben wir

37 eine Fantasiegeschichte von einem Kunstdetektiv entwickelt, der einen Kunstraub  
38 aufklären soll. Um diesen Kunstraub aufklären zu können, musste man immer mit  
39 einer Zeitmaschine in die Vergangenheit fahren - in den Zeitraum, in dem das Bild  
40 damals gemalt wurde. So war es. Dazu gehörte auch, dass wir in dem großen  
41 Unterrichtsraum, den ich hatte, eine Spielebene einziehen ließen, sodass man auf  
42 zwei Ebenen spielen und multimedial, multiräumlich, den Unterrichtsraum  
43 einbeziehen und verwandeln konnte. Alles, was die Kinder in diesem einen Jahr  
44 produziert und geschafft haben, wurde am Ende immer mit einer Ausstellung der  
45 Öffentlichkeit präsentiert.

46 I: Am Anfang war es aber so, dass „Öffentlichkeit“ sich vorrangig auf Freunde,  
47 Bekannte, Eltern bezog. Wirklich Museum wurde es erst, als die Räumlichkeiten dafür  
48 da waren. Oder?

49 B: Genau. Aus dieser Projektidee oder aus dieser Art und Weise Projekte zu machen  
50 mit den anschließenden Ausstellungen, haben wir später die Idee entwickelt - damals  
51 mit meiner Kollegin, H. P., die leider gestorben ist. Parallel mit diesen Erfahrungen der  
52 Projekte kam die Idee mit den Kindermuseen aus den USA hier rüber nach  
53 Deutschland. Wann war das? Ende 80er Jahre? Kann das sein?

54 I: Genau.

55 B: Und wir haben das aufgenommen. Oder war das schon 90er Jahre?

56 I: Das war die Zeit in der in Deutschland wirklich Museen entstanden, die 90er Jahre,  
57 aber in den USA ist es schon seit über 100 Jahren.

58 B: Da gab es die schon viel früher. Das war, glaub ich, eher Mitte der 90er Jahre. Wir  
59 haben das miteinander verbunden und daraus die Idee entwickelt. Wir können mit  
60 Kindern in Projektform arbeiten, sich mit einem bestimmten Thema befassen und  
61 dabei gleichzeitig als Konstrukteur von solchen Projekten daran denken, dass nicht  
62 nur die Kinder, die das Projekt machen, ihren Spaß haben, sondern, dass dabei auch  
63 Ideen entstehen für die Inszenierung von Räumen. Im Prinzip haben wir damals schon  
64 in der ersten Projektform mit diesem Raum als Erlebnisraum gespielt und gearbeitet.  
65 Einmal mit dieser Plattform, auf der wir eine Art Spielbereich inszeniert haben. Das  
66 war so eine Art zweite Ebene, aber eben ziemlich groß. Und dann hat man da oben  
67 eine Spielebene gehabt. Da haben wir zum Beispiel eine abenteuerliche Reise in den  
68 Dschungel, oder was auch immer, spielen können. Dann sind wir runter gegangen in  
69 den Projektraum an die Arbeitstische und haben gearbeitet. Das, was wir dort erspielt  
70 haben, haben wir dann umgesetzt.

71 I: Und die Räumlichkeiten, waren die damals schon hier in der Kunstschule?

72 B: Nein, die waren damals noch in der Musikschule an der [... *unverständlich*]*mühle*.  
73 Das war ein altes Schulgebäude. Von daher hatten wir hohe, große Unterrichtsräume  
74 und das war schon ganz gut. Aus dieser Mischung von Projektarbeit und dieser Idee,  
75 Erlebnisausstellungen für Kinder zu machen, haben wir dieses Konzept geschrieben  
76 und sind dann damit zur Stadt gegangen. Die hatte damals einen Bürgermeister, R. S.,  
77 der auch Lehrer war - der hat sofort erkannt, was da für ein Potential drin steckt. So  
78 etwas gibt es in Aurich und in ganz Ostfriesland bisher noch nicht, und hat gesagt „Ok,  
79 machen wir.“ Mit dieser Idee sind wir vom Landkreis übernommen worden. Mit der  
80 Option, in zwei, drei Jahren gucken wir noch einmal und wenn das dann nicht gelaufen  
81 wäre, dann hätte der Landkreis uns wieder zurückgenommen. So hat das geklappt.  
82 Meine Kolleginnen wurden auch gleich mit eingestellt, die waren vorher  
83 Honorarkräfte. Das ist natürlich auch toll.

84 I: Super, ja.

85 B: Ja, es hat geklappt, von Anfang an.

86 I: Und dann wurden die Kunstschule und das *MachMitMuseum* zusammengelegt? Das  
87 sind ja unterschiedliche Räumlichkeiten.

88 B: Leider ja.

89 I: Genau. Wie kam es dann dazu? Die Räumlichkeiten, in denen das Museum jetzt drin  
90 ist, waren doch nicht schon immer. Es ist nicht als Kindermuseum gebaut wurden,  
91 sondern, es war vorher auch etwas anderes drin, oder?

92 B: Ja, es waren Räume, die das *Historische Museum* als Abstellfläche und Lager  
93 genutzt hat.

94 I: Die wurden dann sozusagen von der Stadt frei geräumt, sodass dort die Möglichkeit  
95 bestand, Ausstellungen zu machen.

96 B: Ja, von Anfang an war das als Kompromiss gesehen, als Provisorium. Da sollte  
97 immer irgendwo ein größeres Gebäude gefunden werden, in dem alle beiden  
98 Institutionen zusammen untergebracht werden.

99 I: Ist nach wie vor großes Wunschdenken?

100 B: Und das seit 12 Jahren, seit 13 Jahren.

101 I: Ja, alles klar. Sie schreiben auch in ihrem Aufsatz, dass das nach wie vor die  
102 Hoffnung besteht, dass Kunstschule und Museum zusammenkommen.

103 B: Die Aussichten sind auch nicht so schlecht.

104 I: Es läuft ja auch sehr gut. Es wäre ja wirklich wünschens- und lohnenswert.

105 B: Klar, man könnte gemeinsam viel mehr machen, wenn man in demselben Raum, in  
106 demselben Haus die Anbindung an einen inszenierten Lernraum hätte. In Form von  
107 Seminaren für Erzieherinnen oder auch für Lehrer kann man die Dinge viel plausibler  
108 in Erfahrung bringen, indem man da reingeht. Man könnte hier etwas gemeinsam  
109 machen und dann in den anderen Raum gehen um zu reflektieren. So funktioniert das.  
110 So gehen die Lehrer immer nur mit. Wenn sie gut sind, dann registrieren sie, dass die  
111 Kinder dabei nicht nur Spaß haben, sondern sich oft auch ganz anders verhalten. Ob  
112 sie das tatsächlich irgendwie weiter bewegen und ihren Unterricht in irgendeiner  
113 Weise verändern oder diese Erfahrung für sich selber anerkennen und nicht nur für  
114 ihre Schüler, das ist dann auch die Frage.

115 I: Mit dem Wort „verändern“ spielen Sie auf die veränderte Form des Lernens an, die  
116 im *miraculum* ganz stark zu spüren ist? Hier geht es weniger um kognitive Sachen, als  
117 vielmehr um eine andere Form der Wahrnehmung - dieses Körperwissen. Vielleicht  
118 können Sie noch einmal kurz aus ihrer Perspektive schildern, was dem vorzuziehen  
119 ist? Warum gerade den Körper einsetzen, zum Lernen? Sich weniger auf Texte und  
120 kognitive Prozesse zu beziehen, wie sie in der Schule vorhanden sind - dieses  
121 Frontallernen - was ist der Mehrwert davon?

122 B: Also aus meiner Erfahrung mit den Projekten und den Kindern und dem Spielen war  
123 für mich immer schon klar, dass Lernen, was auf diese Weise funktioniert, erstens  
124 mehr Freude macht und zweitens den Vorteil mit sich bringt, dass die Kinder wissen,  
125 was sie gelernt haben und sich noch lange Zeit später daran erinnern, weil das  
126 Erfahrungen sind. Was wir damals auch noch gemacht haben: wir haben Musicals  
127 entwickelt und solche Sachen. Interdisziplinär haben wir uns mit mehreren Sachen,  
128 mit mehreren Sinnen beschäftigt. Sinneswahrnehmung haben wir noch stärker in den  
129 Vordergrund gebracht, indem man sie mit Musik umringt und mit Schauspiel und  
130 Tanz arbeitet. Das ist eine tolle Erfahrung für Kinder. Ich glaube im zweiten oder  
131 dritten Jahr haben wir versucht mit den Möglichkeiten in der Musikschule und mit den  
132 anderen Kollegen und Kolleginnen aus dem Tanzbereich und aus dem musikalischen  
133 Bereich zu arbeiten. Bei dieser Arbeit hatten kamen die Kinder aus unterschiedlichen  
134 Bereichen, hatten aber auch die Gelegenheit, sich fachfremd zu orientieren. Zum  
135 Beispiel konnten Kunstschulkinder auch Musik machen, wenn sie Lust hatten, oder  
136 umgekehrt. Da habe ich gemerkt, was da vor sich geht, was das für tiefgreifende  
137 Erlebnisse sind für Kinder. Von daher war der nächste Schritt klar: wenn man mit  
138 diesen Projekten arbeitet, muss immer auch versucht werden, solche Bereiche  
139 einzubeziehen. Aber jetzt hab ich den Faden verloren, wo waren wir gerade?

140 I: Doch, das war eine sehr gute Antwort auf die Frage, welchen Einfluss das Thema  
141 Körperwissen hat.

142 B: Ja, Körperwissen klingt für mich ein bisschen abgehoben.

143 I: Der Begriff ist auch in der Literatur noch nicht wirklich belegt. Aus dem Grund  
144 benutze ich ihn. Ich denke, da steckt Potential drin, auch wenn der noch nicht so  
145 bekannt ist. Mit Körperwissen meine ich bisher Wissen, was nicht zwangsläufig durch  
146 das Aneignen von Fakten, durch kognitive Prozesse abläuft, sondern wirklich durch  
147 den Einsatz des eigenen Körpers. Zum Beispiel indem ich mich bewege, indem ich  
148 Sachen rieche, schmecke, höre, fühle, indem ich in bestimmten Situationen  
149 reflexartig reagiere, ganz spontan, ohne groß darüber nachdenken zu müssen.

150 B: So funktioniert es eigentlich immer. Lernen ist immer ästhetisch, wenn man so will.  
151 Nur über die Sinne bekommen wir überhaupt (lacht) etwas zum Bearbeiten in den  
152 Kopf. Wer blind, taub und gefühllos ist, würde sowieso nach kurzer Zeit sterben, denk  
153 ich. Ohne Kontakt zu anderen Menschen, ohne Kontakt zur Welt, zur Umgebung - der  
154 ebenfalls nur über die sinnliche Wahrnehmung hergestellt werden kann - würde das  
155 Gehirn gar nicht aktiviert werden. Es ist am Anfang tatsächlich nur ein leeres Blatt mit  
156 vielen Möglichkeiten. Nur, wenn es auch gefüttert wird, indem Reize in das Gehirn  
157 kommen, kann es Verbindung herstellen, arbeiten und sich stärker entwickeln. Das  
158 kommt auch noch hinzu: ich habe irgendwann Interesse gehabt, mich als Leihe mit  
159 der Funktion des Gehirns zu beschäftigen. Ich habe ganz schnell gemerkt, dass  
160 parallel dazu die Gehirnforschung auch große Schritte gemacht hat. Da kam der  
161 Spitzer mit seinen Büchern und der Gerald Hüter, der auch noch Psychologe und  
162 Psychiater ist und noch so ein paar andere Größen, die sich auf die Pädagogik und das  
163 Lernen bezogen haben. Ich habe mich immer nur bestätigt gesehen: genauso ist es!  
164 Genauso funktioniert's! Genauso müsste eigentlich ein Unterricht aussehen, der  
165 wirklich - wie soll man sagen - ein Interesse daran hat, dass sich Kinder entwickeln und  
166 dass aus Kindern mündige Bürger werden, die ihr Leben in die Hand nehmen, an der  
167 Gesellschaft teilhaben und ihr Leben gestalten wollen. Ich will mich da nicht weiter  
168 verlieren. Erstens: Lernen ist immer ästhetisch. Zweitens: wenn man als Lehrer oder  
169 Pädagoge möchte, dass in diesem Sinne gelernt wird, muss man das Lernen so  
170 organisieren und strukturieren, dass es nach dieser ersten Prämisse funktionieren  
171 kann. Das heißt, man muss mehr Rücksicht nehmen auf die Art und Weise, wie Kinder  
172 lernen. Man muss ihnen Spaß und Freude vermitteln, man muss möglichst  
173 verhindern, dass sie Angst haben, vor Einem, vor Lernstoff oder vor Situationen oder  
174 vor anderen Sachen, weil das zusammen mit dem, was man lernt, abgespeichert wird  
175 - also sowohl das Gefühl, als auch der Fakt, den man gelernt hat. Und dann kann man  
176 es nicht wieder hervorholen, oder wenn, dann immer nur verbunden mit den

177 negativen Erfahrungen oder Gefühlen, die man gemacht hat. Also wird man sich  
178 hüten, dass zu tun. Das Gehirn funktioniert mit so einer Art Selbstschutz und lässt die  
179 negativen Sachen schön stecken.

180 I: Gerade durch das, was Sie jetzt gesagt haben, stellt das *MachMitMuseum*, in meinen  
181 Augen, eine sehr spannende Alternative dar, zu beispielsweise schulischen  
182 Bildungseinrichtungen, in denen diese Möglichkeiten oft noch nicht wahrgenommen  
183 werden oder zum Teil, aus unterschiedlichen Gründen, nicht umsetzbar sind. An der  
184 Stelle würde mich einmal interessieren, inwiefern das *MachMitMuseum* tatsächlich als  
185 Museum zu verstehen ist. Wir hatten uns beim letzten Mal schon über den Titel  
186 unterhalten.

187 [Unterbrechung, da das Telefon klingelt 20:15-ca. 20:30]

188 I: Mich würde interessieren, inwiefern das *MachMitMuseum* tatsächlich als Museum zu  
189 verstehen ist, vor allem durch seine Entstehungsgeschichte mit den Projekten.  
190 Kindermuseen in Deutschland haben bisher noch nicht die Anerkennung wie andere  
191 Museen, wie Spartenmuseen. Vielleicht können Sie dazu noch etwas sagen?

192 [Unterbrechung, Telefongespräch 20:48-21:35; Kollegin geht ans Telefon und muss  
193 kurz mit Herrn Strauß sprechen]

194 I: Soll ich die Frage vielleicht noch einmal wiederholen? (alle lachen)

195 B: (Zustimmung)

196 I: Wir hatten uns gerade darüber unterhalten, welchen Mehrwert das Museum [im  
197 Vergleich] zur Schule darstellt. In unserem Vorgespräch hatten wir auch schon  
198 darüber gesprochen, inwiefern Kindermuseen in Deutschland bisher Bestand haben  
199 oder akzeptiert werden. Mich würde ganz explizit interessieren, inwiefern das  
200 *miraculum* als Museum zu verstehen ist? Oder sich vielleicht auch abgrenzt?

201 B: Wir haben diesen Begriff *MachMitMuseum* damals kreiert, weil wir dieses  
202 Mitmachen in den Vordergrund stellen wollten und den Begriff Museum haben wir  
203 übernommen, weil es ihn einfach gibt und er mit Bildung außerhalb von Schule  
204 verknüpft ist oder sogar als Synonym steht. Weil wir sowieso neu waren und das  
205 Ganze damals hier für Ostfriesland ganz neu war, haben wir diesen Begriff  
206 übernommen. Heute würd ich das vielleicht wieder klassischer „Kindermuseum“  
207 nennen, weil wir uns dadurch, dass wir dieses Mitmachen in den Vordergrund gestellt  
208 haben auch ein bisschen von den anderen Kindermuseen abgrenzen. Vielleicht sollte  
209 man mal über diesen Begriff Museum nachdenken und den gar nicht mehr  
210 verwenden. Lieber etwas ganz Neues kreieren, vielleicht (Zögern). Genauso

211 unglücklich waren wir immer mit diesem Begriff „Kunstschule“, weil Kunst und Schule  
212 schließen sich eigentlich - finde ich - völlig aus. Auf jeden Fall in Bezug auf Schule, so  
213 wie man sie heute begreift, oder wie sie heute funktioniert. Die reine Lehr- und  
214 Lerninstitution kann man eigentlich fürs Leben nicht gebrauchen. Deswegen finde ich  
215 den Begriff Schule auch nicht für das anwendbar, was wir hier machen. Bei uns kann  
216 man tatsächlich etwas für das Leben lernen. Man lernt Dinge richtig aus  
217 Erfahrungslernen heraus richtig gut. Da ist das Körperwissen, Körperlernen auch  
218 immer mit dabei. Was dann fehlt, um es noch besser zu machen, ist dieses  
219 Reflektieren oder dieses um den Umstand Bescheid wissen. Kindern muss man auch  
220 deutlich machen, wie das Ganze funktioniert, wie ich funktioniere, wie ein Mensch  
221 funktioniert, wie das Lernen, die Welt von draußen in den Kopf kommt. Wenn man  
222 das ein bisschen klarer und deutlicher macht, naja, jetzt sind wir auf einem anderen  
223 Feld. Schule müsste völlig anders sein, damit sie in dem Sinne funktioniert: hier lerne  
224 ich etwas für die Zukunft, damit ich zum Beispiel die Gesellschaft von morgen aufbaue  
225 und nicht immer die reproduziere, die ich jetzt schon sehe.

226 I: Die Frage habe ich vor allem deshalb gestellt, weil Museen den Anspruch haben,  
227 nicht nur Ausstellungen zu machen und zu vermitteln, sondern sich im Umgang mit  
228 Objekten auch die Aufgabe gesetzt haben, zu bewahren, zu forschen und zu  
229 sammeln. Dieser spezielle Zweig ist bei den Kindermuseen in Deutschland bisher total  
230 unwichtig auf Grund dessen, dass die Kindermuseen ständig neue Ausstellungen  
231 zeigen, die komplett andere Zugänge erfordern, bei denen immer wieder neue  
232 Objektinstallationen gebaut werden müssen. Hier in Aurich ist es auch so, dass jedes  
233 Jahr ein komplett neues Thema behandelt wird. Leider hab ich bisher nur zwei  
234 gesehen, die jetzige und die davor. Ich habe Ihren Aufsatz gelesen und hab mich  
235 gefragt, ob es auch schon Ausstellungen gab, die tatsächlich stärker mit musealen  
236 Objekten im herkömmlichen Sinne gearbeitet haben. Bisher wurden die Installationen  
237 alle auf künstlerischer Ebene explizit dafür geschaffen. Es gab auch schon  
238 Ausstellungen, in denen Objekte, die schon da waren, verwendet wurden sind, zum  
239 Beispiel bei diese Ausstellung *Tick Tack*. Da gab es doch Uhren die wahrscheinlich  
240 nicht extra dafür gebaut wurden, oder?

241 B: Nein, die haben wir gesammelt bei einer Mitmach-Aktion unter der Auricher  
242 Bevölkerung. Ja. (kurze Pause) Das hat aber auch nichts von Museum. Wir haben das  
243 zwar *Uhrenmuseum* genannt, diese kleine Abteilung in einem kleinen Raum. Ich  
244 glaube da waren 50 Uhren untergebracht, die alle unterschiedlich tickten. Das war  
245 auch eher eine Aktion, die in ein Kindermuseum passt oder in ein  
246 Beteiligungsmuseum. Oder wie kann man das nennen?

247 I: Mach-mit-Museum ist der gängige Begriff dafür. Also es gibt viele Kindermuseen,  
248 die sich direkt so nennen.

249 B: Das ist, finde ich, ein wichtiger Effekt, dass man die Menschen, für die man etwas  
250 macht, von vorn herein integriert und damit auch motiviert, sich damit zu  
251 beschäftigen. Sie motiviert, sich mit dem Thema zu befassen und sich selbst wichtig  
252 zu nehmen. Zum Beispiel habe ich zu Hause eine alte Uhr habe, die schon lange nicht  
253 mehr geht, aber immer noch da hängt. Im Museum habe ich die Möglichkeit, sie  
254 reparieren zu lassen und für ein Jahr mal wegzunehmen, danach aber bekomme ich  
255 sie wieder und sie funktioniert - das war jetzt zum Beispiel ein Moment, den wir dabei  
256 bedacht haben. Es gab durchaus schon Momente, wenn sich die Möglichkeit ergeben  
257 hat, zum Beispiel im Zusammenhang mit dem *Historischen Museum*, dass wir Objekte  
258 zur Verfügung gestellt bekommen haben. Wir haben auch einmal versucht etwas aus  
259 Emden zu bekommen, aber das ist immer mit hohen Auflagen verbunden, die wir  
260 nicht erfüllen können. Das sind dann echte Artefakte, die auch geschützt werden  
261 müssen. Das ist mit Versicherungssummen verbunden, die wir nicht aufbringen  
262 können.

263 B2: Bei „Piraten“ hatten wir auch Waffen, die mussten natürlich in Vitrinen. Das ist  
264 auch nicht wirklich Sinn der Sache.

265 B: So gesehen ist das auch ein Museum mit Alltagsgegenständen, die man natürlich  
266 alle anfassen kann. Es ist in einem alten Schuppen, aber riesig. Ein ganz verrückter  
267 Typ, der sammelt einfach.

268 I: Ach so, das ist ein privater Sammler gewesen.

269 B: Ja, *Ol Rehfuß*, also *Olrefa*, glaub ich, ‚altes Zeug‘ auf ostfriesisch. Das ist ein total  
270 verrückter Typ. Das sind Leute immer, sonst würden sie nicht auf so eine Idee  
271 kommen. Der hat uns ganz viel für die Piratenausstellung zur Verfügung gestellt  
272 nachdem echte Sachen, also authentische Schwerter, oder andere Gegenstände aus  
273 dieser Zeit, aus dem 17. oder 18. Jahrhundert, schwer zu kriegen waren oder nur mit  
274 hohen Auflagen versehen. Dann haben wir gesagt, wir gehen den Kompromiss ein und  
275 suchen uns Dinge, die so ähnlich aussehen, die natürlich auch, weil es blanke Waffen  
276 sind, an denen man sich verletzen kann, in einer Vitrine zu sehen waren, aber dann  
277 unsere Vitrine, die man natürlich auch hätte aufknacken können, wenn man gewollt  
278 hätte. Insofern müssen wir natürlich immer Kompromisse eingehen. Wir haben mal  
279 eine Ausstellung zum Thema Gold gemacht und versucht, den Auricher Goldschatz,  
280 den es tatsächlich mal gegeben hat, aus Hannover hier her zu kriegen. Das war ein  
281 Fund, ich glaube, in den 50er, 60er Jahren, auf irgendeinem Feld, in einem Tontopf,  
282 mit Goldmünze. Es waren auch viele Silbermünzen dabei. Ich glaube, aus dem

283 Mittelalter oder so. Das kriegst du nicht hin. Die Auflagen sind so hoch,  
284 versicherungsmäßig, dass man das nicht nach Aurich hätte kriegen können.

285 I: Ach schade.

286 B: Und dann gibt's die Mohrdorfer Goldscheibe aus der Bronzezeit, glaub ich. Die ist  
287 auch in Hannover [...], aus getriebenem Gold. War sicher mal auf einem Schild oder  
288 irgendetwas befestigt. Die haben wir für unsere Ausstellung natürlich auch nicht  
289 gekriegt. Aber wir haben es für unsere Ausstellung aus Goldblech nachgemacht, oder  
290 nachmachen lassen. Unsere Mitarbeiterin hat das nachgemacht, originalgroß. So  
291 muss man sich dann behelfen, weil man einfach nicht den Etat hat.

292 I: Alles klar, dann wird von der Seite quasi zugemacht.

293 B: Für Kinder ist es auf jeden Fall immer sehr spannend, finde ich jedenfalls. Sie  
294 akzeptieren das auch, gerade, weil man alles andere anfassen kann und mit allem  
295 spielen kann. Bestimmte Dinge kann man hervorheben, indem man sie gerade nicht  
296 zum Anfassen ausstellt, sondern erklärt, dass es sich um ein Original aus der  
297 entsprechenden Zeit handelt, das sehr wertvoll und wichtig ist. Und da muss man  
298 vorsichtig damit umgehen und darauf aufpassen. Das akzeptieren die so.

299 I: Genau, das ist das Spannende, was ganz oft, gerade beim Rollenspiel hinterfragt  
300 wird: Sind sich die Kinder tatsächlich bewusst, das es ein So-Tun-Als-Ob ist?

301 B: Naja, das machen die Kinder ständig.

302 I: Genau, aber ich denke, wenn man doch mal ein Originalobjekt hat, was hinter einer  
303 Vitrine ist oder was man nicht anfassen kann, wie Sie es gerade beschrieben haben,  
304 kommt noch einmal stärker die Differenz hervor. Den Kindern wird noch einmal  
305 bewusster, wie sie handeln und das es auch Dinge gibt, die man schützen muss.

306 B: Dabei wird auch dieses Springen in den unterschiedlichen Rollen bewusst. Wir  
307 hatten mal diese Schätzeausstellung. Da gab es im Hof ein großes Gräberfeld, nein,  
308 wie sagt man denn, archäologisches Feld,

309 I: Ja, so ein Ausgrabungsfeld.

310 B: Grabungsfeld, genau. Da konnte man auch selber ausgraben und vorsichtig  
311 arbeiten, um es nicht zu zerstören. Da waren die Kinder Archäologen. Das haben sie  
312 nachgespielt. Man konnte die Verbindung zwischen den Sachen und Sachen, die wir  
313 nachgebaut hatten, die aber so aussahen, als wären sie echt gewesen nachvollziehen.  
314 Die haben wir dann aber in die Vitrine gestellt. Der Bezug zwischen „in der Erde

315 Suchen und Finden“, Herausholen, grobe Arbeit machen, feinere Arbeit machen,  
316 Zeichnen, Abzeichnen oder fotografieren, Beschreiben, Aufschreiben war hergestellt.  
317 Was finde ich hier? Wie groß ist das? Wie breit ist das? In eine Art Protokoll wurde  
318 eintragen und dann an die Seite gelegt. Wenn die Kinder weg waren, haben wir es  
319 wieder verbuddelt. Sie konnten an einer anderen Situation sehen, dass das, was sie  
320 jetzt als Beispiel ausgegraben hatten, an anderen Stellen auch so aus der Erde geholt  
321 worden ist, restauriert oder gereinigt wurde und dann als Trichterbecher oder  
322 ähnliches in einer Vitrine stand. Letztlich kommt es darauf an, diese Verbindung  
323 immer wieder herzustellen. Genauso, wie es im Kopf funktioniert: durch immer wieder  
324 neues Vernetzen zu neuen Erkenntnissen kommen und neue Erfahrungen machen.  
325 Diese vertiefte - das wissen Sie auch, wenn Sie von Körperwissen sprechen - diese  
326 durch vielfache Erfahrung, vertiefte Erkenntnis, wirkt nachhaltiger.

327 I: Ja, durch das Wiederholen und nochmalige Durchlaufen dieses Prozesses wird es  
328 gefestigt und der Körper wird immer wieder eingesetzt. Eine Frage, die ich mir, glaube  
329 ich, fast selber beantworten kann, auf Grund ihres Artikels, den ich gelesen hab, zu  
330 den Ausstellungskonzepten möchte ich gern noch stellen. Es ist so, dass in  
331 Kooperation mit Projekten von der Kunstschule eine Ausstellung entsteht. Bei unserer  
332 Mittelalter-Ausstellung, bei der ich mit gestalten durfte, war es so, dass im Vorhinein  
333 diese Projektwoche war, in der sich sieben Kinder in Workshops dem Thema genähert  
334 haben. Meine Frage ist, wie kommt es denn erst einmal zu den Themen? Das es dann  
335 in Zusammenarbeit mit Kindern erarbeitet wird, ist klar, aber wie kam man erst  
336 einmal auf die Idee Mittelalter oder Piraten?

337 B2: Fantasie. (lacht)

338 B: Manchmal machen wir Pläne für zwei, drei Jahre im Voraus. Das könnte man  
339 machen. Manchmal machen wir Befragungen bei Kindern der aktuellen Ausstellung.

340 I: Ah, das ist interessant.

341 B: Wir führen diese Jubiläumsbesucherbefragung, also das Interview durch. Da stellen  
342 wir immer auch die Frage: was kannst du dir vorstellen, zu welchem Thema könnte  
343 man deiner Meinung nach mal eine Ausstellung machen? Manchmal bieten wir dann  
344 Dinge an, bei denen die Kinder einschätzen können, was sie stärker, weniger oder  
345 überhaupt nicht interessiert. Oder wir stellen die Frage ohne Auswahloptionen und  
346 auch dann kommen Antworten. Da kamen tatsächlich ganz viele Antworten in  
347 Richtung Ritter und mittelalterliche

348 I: Burgfräulein?

349 B2: Prinzessin

350 B: Ja, genau richtig, Prinzessin. Mädchen waren immer für Prinzessinnen. Das haben  
351 wir aufgegriffen. Mit den Piraten war das, glaub ich, ähnlich. Die hatten wir erst als  
352 Grundidee und dann kam zufällig auch noch die Auflösung einer Ausstellung im  
353 historischen Museum in Speyer. Die haben da auch eine Kinderabteilung. Die suchten  
354 einen Nachfolger, einen Übernehmer und da haben wir sofort „Hier“ geschrien, uns  
355 das ganze Zeug geholt und unser Konzept da herum gebaut.

356 I: Wenn Sie sagen ‚Konzept‘: bei der Mittelalter-Ausstellung hatten wir etwas  
357 geschrieben. Machen Sie das prinzipiell auch so, dass Sie vorher ein Skript schreiben?  
358 Ich nenn das immer Drehbuch. Sammeln Sie erst einmal Ideen, wie die Ausstellung  
359 aussehen könnte oder ist es eher ein Prozess, bei dem nach und nach die Dinge  
360 entstehen und man durch das Tun sieht, wie es läuft?

361 B: Nein, es ist schon eher ein Konzept.

362 I: Es gibt auch immer etwas Schriftliches? Wird das gemeinsam mit den Mitarbeitern  
363 in Sitzungen gemacht? Oder setzen Sie sich hin und haben einen rauchenden Kopf?  
364 Oder wie läuft das?

365 B: Ja, wie läuft das? Das ändert sich auch, das ist eher in einen Prozess inbegriffen,  
366 weil ich und meine Kolleginnen wissen, dass ich hier irgendwann in eineinhalb Jahren  
367 abbaue. Von daher hab ich immer mehr abgegeben, damit die das jetzt auch mal auf  
368 die Reihe kriegen. Das Ausstellungskonzept vom Zirkus ist zum Beispiel komplett von  
369 meiner Kollegin P., die jetzt demnächst wiederkommt. Es ist auch in Kooperation mit  
370 den Kolleginnen entstanden. Ansonsten ist es grundsätzlich so, dass ich die  
371 Grundgedanken und die Eckpfeiler hatte, also die Bereiche. Damit legt man im Prinzip  
372 schon das Wesen und den Kern einer Ausstellung fest, wenn man sagt, das ist das  
373 Oberthema und ich stell mir vor, dass man das in die und in die Bereiche einteilt. Dann  
374 überlegt man, was kann man sich zu diesem Teilbereich ausdenken. Einerseits, um  
375 das Ganze abzubilden – was ist überhaupt wichtig und wie kann man das so einordnen  
376 oder organisieren, dass Kindern auch noch irgendwie damit hantieren können oder  
377 das man da etwas erleben kann?

378 I: Gibt es dann jedes Mal vorher so eine Projektwoche in der Kunstschule?

379 B: Nein, das ist unterschiedlich. Das war ganz früher so.

380 [...Unterbrechung, da andere Mitarbeiterin ins Büro kommt und Frage stellt, 39:30-  
381 40:00]

382 B: Ursprünglich war das eine Weiterentwicklung des Konzeptes, was wir in der  
383 Kunstschule hatten. Das haben wir in den ersten Jahren auch konsequent

384 durchgehalten. Wir haben im Jahr vor dem Jahr, in dem wir die Ausstellung machen  
385 wollten, immer erst ein Kursprojekt durchgeführt. Das ist irgendwann nicht mehr  
386 durchgehalten worden, sag ich mal, weil das Interesse an diesen Kursprojekten  
387 irgendwann nachgelassen hat. Es hängt auch viel mit der jeweiligen Person  
388 zusammen. Die Kinder kommen nicht unbedingt in die Kunstschule um sich mit  
389 diesem, oder jenem Thema zu befassen, sondern die kommen, weil sie bei R. oder bei  
390 H. oder bei Rainer sein wollen und mit denen und anderen Kindern zusammen etwas  
391 machen wollen. Ich hab mich dann irgendwann zurückgezogen, weil die Arbeit  
392 einfach zu viel geworden war: die Kunstschule organisieren und noch einen weiterer  
393 Bereich in der Kunstschule, der sich entwickelt hatte, zusätzlich das Museum und die  
394 ganze administrative Arbeit. Da ging es dann nicht mehr, auch noch Kurse zu machen.  
395 Dann hat sich das langsam irgendwie aufgelöst. Dann kam auch noch ein  
396 Generationswechsel. Meine Kollegin H. ist rausgegangen. Die ist in den Schuldienst  
397 gegangen und die Kollegin R. ist aus Krankheitsgründen ausgeschieden. Dann kamen  
398 neue Leute rein und die konnte ich von dieser Idee diese Kursprojekte zu bestimmten  
399 Themen zu machen nicht mehr begeistern. Die wollten ihr eigenes Ding machen.  
400 Auch keine reine technische Vermittlung, aber auch keine reine inhaltliche  
401 Ausrichtung. Ja, das war ein Prozess, den ich einfach akzeptieren musste. Ich hab  
402 versucht, das noch ein paar Mal anzuregen, aber es hat nicht funktioniert.

403 I: Ja, das ist einfach eine Entwicklung.

404 B: Ja, Entwicklungen sind einfach mal da. Jetzt versuchen wir zumindest, dass wir mal  
405 einen Workshop oder eine Reflexion anbieten oder eine Kindermeinung zu dem  
406 entsprechenden Thema bekommen. Ansonsten wissen wir inzwischen auch schon  
407 durch unsere Inszenierungen, was bei Kindern ankommt, wie das funktioniert und was  
408 wir machen müssen, damit es von den Kindern angenommen wird.

409 I: Da sind wir schon bei dem Thema Vermittlung und der Ausrichtung auf die Kinder.  
410 Das ist vielleicht eine eigenartige Frage, aber da das nicht in allen Kindermuseen der  
411 Fall ist: die Kinder dürfen alleine in die Ausstellung gehen oder muss jemand  
412 Erwachsenes dabei sein?

413 B: In Ausnahmefällen lassen wir das auch mal zu, aber eigentlich betrachten wir uns  
414 als Familienmuseum. Wir unterstützen das eigentlich eher, wenn Familien kommen,  
415 (wendet sich seiner Kollegin zu), oder?

416 B2: Auf jeden Fall, ja.

417 B: Wir reden zumindest mit den Leuten an der Kasse, wenn sie sowas sehen. Das sind  
418 auch nicht unsere, das sind die vom *Historischen Museum* an der Kasse. Denen müssen

419 wir das immer wieder sagen. Wir finden es eigentlich nicht gut, wenn die Kinder  
420 alleine kommen.

421 B2: Wenn die Eltern kommen, ihre Kinder abgeben und dann durch die Stadt gehen,  
422 einen Kaffee trinken ist das einfach nicht Sinn der Sache.

423 I: Alles klar. Familienmuseum schon deshalb, weil das als Ereignis wahrgenommen  
424 werden soll, bei dem die ganze Familie integriert ist und das gefördert werden soll.

425 B: Ja, unbedingt.

426 (Pause)

427 I: Ich hab mir die letzten Wochen auch ab und zu diese Betreuungen angeschaut. Da  
428 ist es so, dass man als Gruppe eine Führung buchen kann. Es gibt immer noch  
429 zusätzlich eine Aufsicht - ich weiß nicht, ob das das richtige Wort ist - eine Person, die  
430 den ganzen Tag in der Ausstellung mit da ist. Wie unterscheiden sich da die  
431 Aufgaben? Was konkret müssen die Betreuerinnen beachten? Das würde mich  
432 interessieren.

433 B: Das Aufsichtspersonal hat in erster Linie die Aufgabe, immer wieder die Sachen an  
434 seinen Platz zu räumen. Gerade wenn man Spielsituationen schafft, wird natürlich  
435 ganz viel gespielt, nicht immer in dem Sinne, in dem man es sich vorher ausdenkt,  
436 sondern oft werden die Sachen aus der räumlichen Situation herausgenommen und in  
437 eine andere gebracht. Die Klamotten zum Umziehen werden da abgelegt oder wo  
438 anders abgelegt und man muss ganz schön hinterher sein, um das an die richtige  
439 Stelle zu bringen. Außerdem ist das Personal natürlich auch dafür da, um Fragen zu  
440 beantworten. Wenn Zeit ist, soll es die Kinder, Familien oder die Leute in der  
441 Ausstellung beobachten und schauen, ob es irgendwo hakt, jemand nicht verstanden  
442 hat, um was es ging und dann helfend eingreifen. Sie haben nicht die Aufgabe an jeder  
443 Station einen Vortrag zu halten.

444 I: Ja, das ist klar.

445 B: Das machen dann eher die Leute, die man bucht, die Begleitung.

446 B2: Nein, das machen die auch nicht.

447 B: Nein, die machen das auch nicht. Die machen nur am Anfang eine Einführung und  
448 dann sollen die Schulklassen und Kindergartengruppen, die in Kleingruppen eingeteilt  
449 werden, in den verschiedenen Bereichen ihre eigenen Erfahrungen machen und  
450 spielen.

451 B2: Wir nennen das eigentlich auch nicht Führung, sondern Begleitung.

452 I: Ah ja, das ist interessant.

453 B: Ja, da gab es mal so einen Konzeptwechsel.

454 B2: Ja, Führungen, da haben die Leute immer eine andere Erwartung.

455 I: Absolut, ja.

456 B2: Es macht in den Ausstellungen keinen Sinn, wenn man mit einer Kindergruppe  
457 rumgeht und jedes einzelne Detail erklärt. Da werden die Kinder hippelig. Die wollen  
458 einfach los und selber ausprobieren. Das ist nicht das Konzept des Museums.

459 B: Ich glaube, es war bei der Wasser-Ausstellung - also irgendwann so auf der Hälfte  
460 der Strecke, knapp 2006 - da haben wir unser Konzept noch einmal überarbeitet und  
461 es geändert.

462 I: Das heißt, vorher gab es eher Aktionen, die wie Führungen gemacht waren.

463 B: Es gab Führungen, da ist tatsächlich die ganze Gruppe - das kann man sich heute  
464 gar nicht mehr vorstellen - die ganzen 25, 30 Kinder von Station zu Station gegangen  
465 und jedes Mal wurde erklärt, was es hier zu tun gibt. (lacht)

466 B2: (lacht) Oh Gott, stell dir das mal vor, 25 Kinder ins Bauernhaus.

467 (alle lachen)

468 B: Naja, die Ausstellungen waren auch anders aufgebaut. Irgendwann haben wir  
469 gesagt: „Nein, das ist so passiv, wie sich die Kinder hier verhalten.“

470 B2: Ja, total.

471 B: Die sind dann am Anfang auch richtig gehemmt. Die letzte viertel Stunde haben wir  
472 die dann spielen lassen, sozusagen frei herumlaufen lassen. Dann sind sie natürlich nur  
473 herumgelaufen, weil das erst mal sein muss, aber danach müssen sie noch die  
474 Möglichkeit haben, in ihrem eigenen Sinne mit der Ausstellung umzugehen. Also nicht  
475 überall rumzugehen um den Raum zu erfahren, sondern auch anzufangen zu spielen.  
476 Dann aber nicht so, wie jemand vorgegeben hat – „jetzt kann man das machen oder  
477 das machen“ – sondern, wie man selber möchte, oder wie sich das aus der Dynamik  
478 des Spiels oder der Konstellation mit den anderen Kindern oder der Familie ergibt.

479 I: Da sind wir auch schon bei dem Thema Rollenspiel. Ich hatte mir das schon gedacht,  
480 vor allem auf Grund dieser Methode. Zwei von diesen Aktionen habe ich mitgemacht

481 und da war es so, wie jetzt schon gesagt wurde. Es gab immer diesen Einstieg und das  
482 Ende. Zwischendrin war das freie Spiel. Da hat sich für mich dann schon erschlossen,  
483 dass es irgendwie logischer ist, das so rum anzugehen. Gibt es außer dem Rollenspiel  
484 noch irgendeine andere Methode, die stark gemacht wird? Oder ist es vorrangig das  
485 Rollenspiel? Und wenn ja, warum? Also warum gerade das Spiel als Prozess, bei dem  
486 ganz viel gelernt wird?

487 B: Das hat sich entwickelt. Also auf jeden Fall bei uns. Der Blick darauf hat sich  
488 entwickelt. Klar, Kinder haben schon immer spielend ihre Erfahrungen gemacht und  
489 klar, wir haben das auch schon immer irgendwie gewusst. Angefangen hat das, als wir  
490 die Erfahrung gemacht haben, dass das Leben in unseren Räumen dann am  
491 quirligsten ist, wenn die Kinder die Möglichkeit haben, sich zu verkleiden. So fing das  
492 mal an. (Pause) Oftmals waren unsere Ausstellungen so, wie alle  
493 Kindermuseumsausstellungen - mit mehr oder weniger vielen technischen oder  
494 physikalischen Phänomenen, die man in Form von Apparaten oder Installationen  
495 beobachten oder ausprobieren konnte. Wir haben aber schon immer versucht, das zu  
496 verbinden, zum Beispiel bei so einem Thema wie Wasser. Es gab viele Phänomene, die  
497 man betrachten konnte. Da wurde Wirbel erzeugt oder Wellen auf einer  
498 Wasseroberfläche. Wir haben uns auch schon damals Inszenierungen einfallen lassen,  
499 mit denen man etwas erleben kann - einen eigenen Flusslauf gestalten oder sich auf  
500 ein Wasserbett unter einer Wasseroberfläche legen, mit Musik und  
501 Wellenbewegungen, die man im Körper spürt. Man kann träumen, wie ein Fisch im  
502 Wasser, weil die Oberfläche über einem war. Das war nur ein großes Wasserbecken,  
503 was von oben beleuchtet wurde, aber man konnte so ein bisschen die Illusion  
504 erzeugen und träumen. Dieses andere Erleben war schon immer wichtig. Aber die  
505 Kinder haben sich nur dann verkleidet, wenn es irgendwie angebracht war. Wir hatten  
506 zum Beispiel bei der Wasserausstellung Wasserberufe. Berufe, die irgendetwas mit  
507 Wasser zu tun hatten, wie Feuerwehr, Meerjungfrau (lacht) - das ist kein direkter Beruf  
508 (alle lachen), oder Fischer. Das Sich-Verkleiden und dann fotografieren lassen. Oder  
509 bei einer Ausstellung zum Thema Weltraum und Planeten hatten wir eine  
510 außerirdische - wie nannte sich das - galaktische Schau, bei der man in Kostüme  
511 steigen konnte. Man konnte nicht nur klassisch Raumfahrer, sondern alle möglichen  
512 Fantasiefiguren darstellen und sich dann fotografieren lassen. Am Anfang haben wir  
513 eher gedacht, das ist unbedingt wichtig. Das muss man unbedingt mit rein bringen.  
514 Und meistens stimmte das dann auch überein mit den Büchern. Wenn man sich *Was  
515 ist was?*-Bücher anguckt, ist das oft auch eine Auswahl eines riesen  
516 Themenkomplexes. Das haben wir immer zum Schluss gemacht. Nicht gleich von  
517 Anfang an, sondern eher am Ende. Meistens hat sich gezeigt, dass die das als die  
518 wesentlichen Themen gesehen haben und dieses Verkleiden wurde immer wichtiger.  
519 Wir haben versucht, es mehr in die jeweiligen Themen zu integrieren. Über die



520 Mittelalter-Ausstellung hat sich eigentlich eine Änderung des Konzepts entwickelt. In  
521 unseren kommenden Ausstellungen inszenieren wir der Frage entsprechend, wie man  
522 Kinder innerhalb eines Themas zum Spielen animieren kann. Es geht nicht mehr  
523 darum, unbedingt alle Inhalte eines Themas in die Ausstellung zu packen, damit wir  
524 am Ende auch der Informationspflicht Genüge leisten. Heute lassen wir viel mehr weg.  
525 Die Intensität und damit die Qualität haben sich geändert, gewandelt. Wir glauben  
526 inzwischen, es ist wichtiger, sich intensiv auf möglicherweise weniger Themen zu  
527 konzentrieren und diesen ganz großen Bogen vielleicht wegzulassen oder sich auf  
528 weniger Aspekte zu konzentrieren.

529 I: Haben sich auch Nachteile beim Rollenspiel herauskristallisiert? Gibt es  
530 irgendwelche Dinge, die nicht so funktionieren, wie es intendiert ist oder bei denen  
531 Sie sagen würden, dass man vielleicht vorsichtig sein muss? Aus ihrer Erfahrung?

532 B: (Pause) Steffi?

533 B2: Nachteile?

534 B: Wir merken nur immer wieder - zumindest ich, wenn ich drüben bin - Kinder, die  
535 sich aus irgendeinem Grund nicht trauen oder nicht angehalten werden, sich zu  
536 verkleiden, gehen mit der Installation anders um, als Kinder, die in der Rolle drin sind.  
537 Das geht auch in die Richtung Intensität. Wenn ich mich verkleide, dann bin ich drin.

538 B2: Ja, Einige sind sehr intensiv da drin, die hauen sich die Schwerter auf den Kopf.  
539 Gut, das ist auch eine Körpererfahrung (lacht).

540 B: Natürlich, gerade dieses Rumtoben und nicht mal, dass man sich mit dem  
541 Ritterkodex oder sonst was beschäftigt, sondern einfach nur drauf rumkloppt.

542 B2: Das dürfen die auch so wenig.

543 B: Und die Erfahrung, hier im Kloster ist aber etwas ganz anderes. Das ist eigentlich  
544 das Entscheidende.

545 I: Kontrastprogramm.

546 B: Ja, oder als Kaufmann in der Stadt verhält man sich noch einmal anders. Da ist  
547 etwas anderes angesagt, auch im Bauernhaus. Wenn man das erlebt, hat man schon  
548 viel kapiert, finde ich. Außerdem können wir immer nur anpicksen, anregen und  
549 neugierig auf das Thema machen.

550 I: Mir ist zum Beispiel etwas aufgefallen, wenn es im *miraculum* sehr ruhig ist, also  
551 wenn wenig Besucher\_innen und keine Gruppen da sind, sondern Einzelbesucher.

552 Zum Beispiel war da eine Mama mit ihrer Tochter und die Mama war sehr bemüht,  
553 ihrer Tochter die Texte vorzulesen und sich sehr um sie zu kümmern, aber ich hatte  
554 dort ganz oft das Gefühl, dass einfach der Spielpartner gefehlt hat.

555 B+B2: (lachen)

556 I: Das Mädchen hat sich schon die Inhalte der Ausstellung angeschaut und auch  
557 versucht, damit zu spielen, aber es ist ihr schwer gefallen ins Rollenspiel zu kommen.  
558 Vielleicht waren da auch Hemmungen. Was Sie eben angesprochen haben - dieses  
559 Angstgefühl. Im krassen Kontrast dazu, war ich bei S. Die hat den Kindergeburtstag  
560 geleitet und hat die ganze Zeit mitgemacht beim Rollenspiel, hat sich selber auf die  
561 gleiche Ebene gestellt, wie die Kinder und war permanent in irgendeiner Rolle drin.  
562 Das war auch eine kleine Gruppe, ich glaub, sieben Kinder. Sie hat permanent  
563 animiert, hat etwas vom Marktstand geklaut und ich war der Richter. Ich musste den  
564 Richterspruch aufsagen. Da war irgendwie eine ganz andere Animation da, die  
565 wirklich zum Rollenspiel animiert hat. Aber auf der anderen Seite, wenn  
566 Besucher\_innen alleine kommen oder nur mit einem Elternteil da sind, hatte ich  
567 zumindest das Gefühl, da hakt das Rollenspiel. An den Stellen wird es schwierig.

568 B: Ja, das hängt dann davon ab, wie die Eltern, oder die Mütter mit ihren Kindern  
569 umgehen. Da gibt es noch ganz andere Beispiele. Ich hab auch schon viele Familien  
570 gesehen oder Väter mit ihren Kindern, die sofort die Möglichkeit annehmen, ins Spiel  
571 zu kommen.

572 I: Klar. Auf jeden Fall, das ist dann wahrscheinlich immer sehr abhängig. Aus dem  
573 Grund finde ich es so gewinnbringend, dass immer noch eine Person die ganze Zeit in  
574 der Ausstellung drin ist, um diese Hilfestellungen zu geben, um dazu zu animieren in  
575 das Rollenspiel reinzukommen. Ich denke, dass es doch viele Kinder, die aus der Stadt  
576 kommen und das nicht gewohnt sind, sich zu Verkleiden oder nicht diesen Raum zum  
577 Bewegen haben, zum Teil schon verlernt haben.

578 B: Ja, das ist schon klar.

579 I: An der Stelle finde ich es gut und wichtig, dass aktive Betreuung stattfindet. Ich  
580 finde, dass das auch ein gutes Wort dafür ist.

581 B: Ja, das müsste man eigentlich auch noch mehr machen, beziehungsweise die  
582 Leute, die diese Aufsicht machen, entsprechend auch schulen. Sie könnten noch mehr  
583 animieren und nicht nur aufräumen. Aber dann müsste man schon zwei haben und  
584 das ist ein Kostenfaktor.

585 I: Finanziell wahrscheinlich schwierig.

## Anhang

586 B2: Die Ausstellung ist auch sehr verwinkelt und man hat nicht immer alles im Blick.  
587 Die Aufsicht im Moment läuft eigentlich die ganze Zeit nur rum. Wenn man im Kloster  
588 ist, weiß man gar nicht, was im Bauernhaus überhaupt passiert.

589 I: Weil sie gerade sagten „Schulen“ - gibt es am Anfang, wenn eine Ausstellung  
590 eröffnet wird, für die Mitarbeiter\_innen einen Termin, an dem man sich  
591 zusammensetzt und noch einmal auf wichtige Punkte hinweist?

592 B: Das weiß Steffi besser. Ja, gibt's.

593 B2: Ja, wir machen immer zwei Infoabende für Lehrer und Erzieher, die haben dann als  
594 aller Erste die Möglichkeit, die Ausstellung anzugucken. Die sind wirklich immer völlig  
595 überfüllt. Da komm dann immer ganz viele, die sich schon einen Termin ergattert  
596 haben. An dem Abend führen wir die einmal durchs Museum. Erzählen so ein bisschen  
597 den Hintergrund und vielleicht auch mal ein paar witzige Geschichten, die beim  
598 Aufbau passiert sind. Die haben da auch die Möglichkeit das Begleitheft zu kaufen.

599 I: Und die Mitarbeiter\_innen selber, bekommen die auch noch mal eine Einführung?  
600 Es sind sicher nicht immer alle am Ausstellungsprozess beteiligt, es gibt ja auch  
601 Betreuer\_innen.

602 B: Es gibt welche, die später erst dazukommen, ja klar.

603 I: Die werden auch noch einmal eingeführt?

604 B2: Jetzt die Aufsichten oder die Leute?

605 B: Aufsicht.

606 B2: Für die Aufsicht gibt es noch einmal einen begleitenden Abend, an dem wir uns  
607 zusammensetzen und gemeinsam durch die Ausstellung gehen. Wir gehen durch, was  
608 alles gemacht und worauf geachtet werden muss. Die kriegen natürlich auch das  
609 Begleitheft, damit die sich auch selbst ein bisschen einlesen können.

610 B: Wir versuchen natürlich auch schon Leute heranzubilden, die sehen, wann man wo  
611 eingreifen müsste.

612 B2: Ja, genau.

613 B: Aber das ist schwierig. Es gibt auch Leute, die trauen sich nicht eizugreifen oder  
614 jedenfalls nicht gleich. Erst wenn sie selber Sicherheit im Umgang mit der Ausstellung  
615 bekommen haben, greifen sie ein.

616 B2: Mit den Aufsichten treffen wir uns auch alle 2 Monate noch einmal und da findet  
617 dann

618 B: Da findet ein Austausch statt.

619 I: Das ist interessant.

620 B2: Da werden erst einmal die neuen Aufsichten vergeben und ein bisschen Feedback.  
621 Was fällt euch auf? Was können wir besser machen? Was läuft gut?

622 B: Auch in Bezug auf die Technik. Da gab's am Anfang wahnsinnige Schwierigkeiten.  
623 Immer und immer wieder, weil die Technik damals noch nicht so entwickelt war. Aber  
624 wir wollten, dass die Leute selbstständig durch die Ausstellung gehen, selber auf den  
625 Knopf drücken und dann passiert irgendetwas, oder man kann etwas hören, etwas  
626 sehen. Wir haben hier nicht die technischen Möglichkeiten und wir müssen irgendwie,  
627 mehr oder weniger, improvisieren.

628 B2: Da laufen die Hörboxen jetzt echt richtig gut. Zum ersten Mal. (lacht)

629 I: Ja, die Technik ist immer das Schwierigste. Das ist, glaub ich, in allen Kindermuseen  
630 so. Ich hab doch schon ein paar gesehen und da muss man immer hinterher sein, sonst  
631 ist das auch schade. Ich glaube, gerade in den Hörstationen liegt ein großer Mehrwert,  
632 weil die wenigsten Kinder wirklich lesen. Die Hörstationen sind, dadurch, dass sie von  
633 Kindern gesprochen werden und die Kinder sich wirklich die Zeit zum Anhören  
634 nehmen, sehr gut. Da es vorgesprochen wird, muss man sich nicht konzentriert,  
635 fokussiert auf einen Text stürzen, sondern man kann anhören und dabei darüber  
636 nachdenken, was einem erzählt wird. Das ist diese körperliche Erfahrung: ich nehme  
637 etwas, setze es auf den Kopf, ich darf etwas drücken und höre dann. Das sind so viele  
638 Eindrücke, die gleichzeitig ablaufen. Das ist schon sinnvoll, denke ich und wird auch  
639 genutzt. Zumindest nach meinen Beobachtungen konnte ich das sagen. Ich war auch  
640 immer ein bisschen skeptisch, weil sie so versteckt sind, aber sie werden super  
641 genutzt.

642 B2: Ja, ist mir auch schon aufgefallen.

643 B: Toll. Haben wir wieder etwas dazu gelernt.

644 B2: Gerade, weil wir die Schildchen dazu haben, auf denen Junge und Mädchen drauf  
645 ist, weiß man genau,

646 I: worum es geht.

647 B2: Hier kann ich wieder etwas hören.

648 [... weitere Ausführungen meinerseits zu bisherigen Beobachtungen]

649 B: Man kann wirklich sagen, dass das Rollenspiel bei dieser Ausstellung, dank eurer  
 650 Hilfe, das erste Mal richtig konsequent in den Vordergrund gestellt worden ist. Das  
 651 haben wir bisher noch nicht so gemacht. Das ist natürlich auch wieder für uns eine  
 652 Erfahrung für die kommenden Ausstellungen. Wir ziehen die Konsequenz, das jetzt  
 653 immer so zu machen, weil die Kinder Spaß dabei haben. Zum Beispiel das Thema der  
 654 nächsten Ausstellung - Antike - das ist eure Folgegruppe, die schon an der Arbeit ist,  
 655 hätte man auch ganz anders aufziehen können. Zum Beispiel so, dass man Als nur so  
 656 durchgeht und hier und da etwas inszeniert wird. Hier geht man rein und da in den  
 657 Hades und dann steigt man auf den Vesuv oder, nein, wo wohnt der Zeus? Auf dem  
 658 Olymp.

659 I: Olymp, genau (lacht).

660 B: So kann das auch machen, aber diesmal wollen wir das tatsächlich so machen, dass  
 661 die alle durch eine Ankleidestation gehen. Die müssen sich als Griechen verkleiden.  
 662 Dann ist man von Anfang an ganz anders drin. Das werden wir jetzt so übernehmen.

663 I: Klar, es muss erst einmal getestet werden, ob es funktioniert. (Pause) Sehr gut, ich  
 664 bin, glaube ich, soweit durch mit meinen wichtigsten Fragen [... ich frage noch, ob es  
 665 Rückfragen oder Ergänzungen gibt, danke für das Interview, schalte das Gerät ab]

666 [Nach Abschalten des Diktiergerätes sagt Rainer Strauß, dass die Beobachtungen  
 667 auch für die Mitarbeiter\_innen im Museum eine gewinnbringende Reflexion  
 668 darstellen. Sie selbst hätten wenig Zeit, um Beobachtungen durchzuführen, erkennen  
 669 aber den darin bestehenden Mehrwert.]

4. Analysekatgorien<sup>3</sup>

Mediale Vermittlung

Kategorien	Eigenschaften
Beschaffenheit der Objektinstallationen	- Benennung - Funktionsweise - kindgerechter Aufbau - Funktionstüchtigkeit (Wartung) - Ermöglichen einer ganzheitlichen Wahrnehmung (Perspektivwechsel, veränderte Bewegungsabläufe) - Zugehöriges (erklärende Elemente) - Material/Textur - Authentizität/Art der Präsentation
Vorhandensein musealer Objekte	- Präsentation (Vitrinen, Schutz) - Transferprozess - Aura
Experimente	- Verständlichkeit der Funktionsweise - Angemessenheit erklärender Elemente
Anknüpfung an bereits vorhandenes (Körper-)Wissen	- Eignung als Grundlage für neues Wissen - Emotionen/Empfindungsgedächtnis - Memorierbarkeit
Gestaltung von erklärenden Elementen	- Text - Symbole - Verständlichkeit - Auditives
inkorporiertes Verhalten/Habitualisierung	- nützlich vs. hemmend - Verstärkung vs. Aufbrechen
entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen	- Unabhängigkeit im Verhalten der Kinder - eigenständige Nutzung und Interpretation von Installationen - Äußerungen von Bedürfnissen
Raum/Architektur	- Konzeption (geschaffen vs. vorgegeben) - Vorhandensein von Freiflächen vs. ‚Räume im Raum‘ (Verhalten der Kinder)
Überraschungsmoment/Ungewohntes/Irritation	- Art der Situation - Ankündigung vs. plötzliches Auftreten
Inszenierung	- künstlerische Umsetzung - Verknüpfung körperliche Erfahrung-

<sup>3</sup> Die Trennung der Bereiche von medialer Vermittlung, personaler Vermittlung und externen Faktoren ist rein analytisch. Die Kategorien zeigen, vor allem innerhalb ihrer Eigenschaften bestehende Wechselwirkungen der Bereiche und wurden deshalb zum Teil mehrfach eigeordnet. Die Reihenfolge der Kategorien entspricht ihrer Nennung innerhalb der Arbeit.

## Anhang

	Kognition - Verständniserleichterung Gesamtkonzept (roter Faden)
Rollenspiel	- angeleitet vs. frei - Sinn (Nachvollziehbarkeit von Zusammenhängen) - Angemessenheit (dem Kind eigene Lernform vs. Hemmungen oder Unterforderung bei Älteren) - Bedeutung des Verkleidens
Einsatz von Musik	- Angemessenheit im Einsatz - Atmosphäre

### Personaler Vermittlung

Kategorien	Eigenschaften
Rolle/Funktion der Vermittler_innen	- Anzahl - Fähigkeit zum situativ angemessenem Handeln - Vertrauenswürdigkeit - Begeisterungsfähigkeit und Überzeugungskraft (Mimik/Gestik) - Integration vs. Zurückhaltung
mimetisches Lernen	- Adaption des Verhaltens - soziale Interaktion unter den Besucher_innen
entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen	- Unabhängigkeit im Verhalten der Kinder - eigenständige Nutzung und Interpretation von Installationen - Äußerungen von Bedürfnissen
Animation durch Vermittler_innen	- Kommunikation (Anregung zum ‚Ausprobieren‘) - Hilfestellungen/konkrete Anleitungen - Störungen
Einsatz von methodischem Material	- Beschaffenheit - Mehrwert gegenüber medialer Vermittlung - Wirkung
Überraschungsmoment/Ungewohntes/Irritation	- Art der Situation - Ankündigung vs. plötzliches Auftreten
Format der Vermittlungsaktion	- Führung vs. Gespräch vs. Begleitung - Monologizität vs. Dialogizität - Option zur selbstbestimmten Interaktion

	- offene Fragen vs. Entscheidungsfragen - Abhängigkeit zur medialen Vermittlung (Methoden + Ziele)
Rollenspiel	- angeleitet vs. frei - Sinn (Nachvollziehbarkeit von Zusammenhängen) - Angemessenheit (dem Kind eigene Lernform vs. Hemmungen oder Unterforderung bei Älteren) - Bedeutung des Verkleidens
Umgang mit geschlechterspezifischen Zuschreibungen	- Bedienen vs. Aufbrechen
angeleitete Experimente	- Art der Anleitung (in Abhängigkeit zur Kategorie ‚Rolle der Vermittler_innen‘)
Zulassen von individuellen Wahrnehmungsprozessen	- Akzeptanz von Seiten der Vermittler_innen vs. Störungen - ‚richtig‘/‚falsch‘
inkorporiertes Verhalten/Habitualisierung	- nützlich vs. hemmend - Verstärkung vs. Aufbrechen
Reflexion	- Verknüpfung Körpererfahrung – Wissensgenerierung - Kommunikation - ‚Learning by Doing‘
Aufgaben des Aufsichtspersonals/Besucher_innenbetreuung	- Umfang - Eingriff in Vermittlung (störend vs. hilfreich) - Bezug zu Besucher_innen - Notwendiges vs. Zusätzliches

### Externe Einflüsse

Kategorien	Eigenschaften
Einfluss von Begleitpersonen	- Intensität - Angemessenheit - Notwendigkeit - Adaption - Animation
Motivation/Bereitschaft	- intrinsisch vs. extrinsisch
Zeit	- Umfang - Ausdauer der Besucher_innen - Abhängigkeit zur Kategorie ‚selbstbestimmtes Lernen‘ (Zulassen eines eigenen Tempos)

## Anhang

mimetisches Lernen	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adaption des Verhaltens</li><li>- soziale Interaktion unter den Besucher_innen</li></ul>
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"><li>- Verknüpfung Körpererfahrung – Wissensgenerierung</li><li>- Kommunikation</li><li>- ‚Learning by Doing‘</li></ul>