

# Art Education Research No. 1/2010

Karin Schneider

## Das Display aktivieren

### Thesen aus dem Forschungsprojekt „science with all senses – science and gender in the making“

Die folgenden methodischen Überlegungen und Analysen entstammen dem Forschungsprojekt „science with all senses – science and gender in the making“, das 2007-2009 finanziert vom WWTF und getragen von dem Wiener Forschungsverein „science communication research“ mit der Partnerinstitution ZOOM Kindermuseum durchgeführt wurde.<sup>1</sup> Dieses Projekt widmete sich der Frage, wie sich Kinder im Museum Wissensinhalte aneignen, um welche Form von Wissen es dabei geht und welche Rolle „gender“ dabei spielt. Dabei geht es uns nicht um essentialistisch feststehende Konzepte von „gender“ oder „Wissen“, sondern wir fragten vielmehr, wie beide im Museum sich wechselseitig bedingend hergestellt, performed, displayed werden und welche Wirkmächtigkeit sie dadurch erfahren. Unser Verständnis von gender ist dabei ein intersektionelles, d.h. wir gehen davon aus, dass Kategorien wie „race“, „class“, „gender“, „age“ immer im Zusammenhang wirkten und auch so untersucht werden müssen.

In gemeinsamen Diskussionen entwickelten wir auf Basis unserer Beobachtungen in Ausstellungen des ZOOM Kindermuseum Wien sowie Vermittlungsaktionen im Technischen Museum Wien das Konzept „(Dis)playing“, um das Spiel als Aktion, über die (nicht nur) die Kinder im Museum adressiert werden, zu betonen. Der Begriff fasst zugleich das aktive Moment von Besucher\_innen bei der Konstituierung des „Displays“.

Alle in diesem Text formulierten Thesen und Fragestellungen tragen die kollektive Autorinnenschaft der in der Fußnote genannten Forscherinnen. Wenn diese auch aus dem gemeinsamen Prozess entstanden sind, hatte doch jede von uns ihre ganz bestimmten Foki, ihre ganz bestimmte Art, einzelne Dinge zu beschreiben, die auch durch je eigene Forschungsfelder bestimmt war. Meine spezielle Frage ist die nach der vermittlerischen Aktion für Kinder in wissenschaftlich technischen Ausstellungen, die einerseits durch Objekte oder hands-on Objekte, andererseits durch

menschliche Vermittler\_innen in Gang gesetzt wird. Teilnehmende Beobachtung von Vermittlungsaktionen stand so von Anfang an im Zentrum unserer Arbeit und wir versuchten diese mit einer „Displayanalyse“, wie wir sie bei Muttenthaler/Wonisch (Muttenthaler/Wonisch 2007) gelernt hatten, zu verbinden. Dabei gingen wir zunächst, wie die meisten Displayanalysen, von einem „leeren“ Museum aus und verstanden das „Display“ als eine zu untersuchende Raumeinheit.

In unseren Beobachtungen fragten wir zunächst, wie die Aktivitäten der Kinder im Display zu fassen seien: Agieren die Kinder in ihrem Sprechen und Tun mit den Ausstellungsobjekten und im jeweiligen Environment den darin verborgenen Subtext aus – stellen sie also das dar, was in die kuratorische Erzählung eingeschrieben und von dieser miterzählt ist? Ein solches Verständnis legen diverse museologische Studien wie von Mieke Bal (1996), Eva S. Sturm (1996) oder Muttenthaler/Wonisch (2007) nahe. Jedoch ist bei diesen Studien das Agieren der je konkreten Besucher\_innen tatsächlich eine (dezidiert in Kauf genommene) Auslassung (Muttenthaler/Wonisch 2007), wird als „Example“ der eigenen Theorie eingebracht (Sturm 1996) oder als Gedankenexperiment „erfunden“ (Bal 1996). Verlockend an diesen oft entlang semiotischer oder psychoanalytischer Theorien arbeitenden Ansätzen ist, dass sie überhaupt so etwas wie einen Subtext in den Blick bekommen, wenn sie wie Muttenthaler/Wonisch oder Bal basierend auf Raumanalysen, oder wie Sturm fast ausschließlich theorie- und assoziationsgeleitet die einzelnen Elemente des Displays in ihrer Zusammenschau analysieren. Alle in diesem Umfeld verwendeten Methoden (wie dichtes Beschreiben, sprachanalytische Methoden) zielen darauf ab, ein immer genaueres Verständnis dafür zu bekommen, wie einzelne auch an den Rändern platzierte oder unscheinbare Elemente – wie kleine Icons, textuale Hinweise, Verbindungen der Elemente zueinander – einen Ausstellungstext herstellen, der möglicher Weise strukturelle Differenzen wie race oder gender produziert oder festschreibt, auch wenn dies der offizielle kuratorische Beitrag gar nicht will.

Die Fokussierung auf die konkreten Aktionen der Besucher\_innen ist in diesem Untersuchungsrahmen nicht mehr nötig, ja unter Umständen hinderlich, da

<sup>1</sup> Geleitet von Dr. Karin Harrasser und Dr. Veronika Wöhler, Basisrechercheurinnen waren MA Doris Harrasser, Mag. Stefanie Kiessling, Mag. Sabine Sölkner und Mag. Karin Schneider.

das, was hier im „Verborgenen“ an Setzungen kreiert wird, von sich aus auch dann wirkt, wenn es von den Besucher\_innen aus den unterschiedlichsten Gründen anders, nicht oder nur in bestimmter Form wahrgenommen wird. Der Gang durch die Ausstellung verbunden mit dem genauen Blick, der freien sprachlichen Assoziation zu den einzelnen Elementen oder von Elementen zueinander oder der Dichten Beschreibung<sup>2</sup> konstituiert die Museumsforschung und wird für die Forscher\_innen zur interessanten Herausforderung: Der ungewöhnlich genaue, verschiedene Elemente mit anderen Daten wie dem Wissen um historische Hintergründe verbindende Blick, das sich Einlassen auf das räumliche Environment im Sinne eines „studium“ kann jederzeit ein „punctum“<sup>3</sup> – eine Überraschung – zu Tage fördern, die plötzlich eine Geschichte offen legt, die der „normalen“ Besucher\_in tatsächlich verborgen bleiben mag, weil sie eben auf einer unbewussten Ebene wirkt. Erst dann, wenn überhaupt verstanden wird, dass der Raum, die Beleuchtung, die Anordnung der Elemente zueinander, die Wege, die hier beschritten werden können oder müssen, das Lenken der Blicke durch Stellwände und Öffnungen etc. einen zueinander lesbaren Text produzieren und wenn dieser genau entschlüsselt wird, kann die Basis geschaffen werden, etwas über die kulturelle Produktion von Ein- und Ausschluss in Ausstellungen zu erfahren. So würde möglicherweise in der Sammlung „Musikinstrumente: Orgel, Geige, Automaten“ des Technischen Museums Wien (TMW) – um als Beispiel jenen Bereich zu nennen, in dem wir selbst forschend aktiv waren – das „Giraffenklavier“<sup>4</sup>

2 „Dichte Beschreibung“ ist eine vom US-amerikanischen Anthropologen Clifford Geertz entwickelte Herangehensweise des interpretierenden, nach Bedeutung des Handelns suchenden ethnologischen Forschens. Gesellschaften werden als Texte gelesen, die ihre eigenen Interpretationen in sich tragen. Semiotisch orientierte museologische Ansätze wie Muttenthaler/Wonisch 2007 beziehen sich auf Geertz und übernehmen die Dichte Beschreibung in ihr eigenes Feld.

3 „Studium“ und „punctum“ sind Begriffe aus dem Text „Die Helle Kammer – Bemerkungen zur Photographie“ von Roland Barthes (1980). Das studium betrifft dabei die allgemeine Betrachtungsweise, die historischen Hintergründe etc. und bezieht sich auf die allgemeinen Botschaften eines Bildes. Barthes selbst interessiert sich bei der Werkbetrachtung eher für das an den Rändern Auftauchende, das Nichtsagbare, die sinnliche Wirkung ausmachende punctum. Dieses bringt das studium aus dem Gleichgewicht, es „schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor“. Es ist das Zufällige, das verwundert, (be)trifft und sticht. Muttenthaler/Wonisch 2007 führen in Bezug auf Roland Barthes das studium und das punctum in ihren Methodenmix ein, um zu fragen, wie ein Ausstellungsumgebung betrachtet und analysiert werden kann. Nach punctum und studium in einer Ausstellung Ausschau zu halten, könnte auch ein brauchbares Vermittlungsformat für einen Rundgang mit Besucher\_innen sein, eine Methode, um den eigenen Blick noch einmal durch andere Perspektiven anzureichern.

4 Das «Forte-Piano en Giraffe» ist eine zu Beginn des 19. Jahrhunderts von einem Wiener Klaviermacher erfundene Weiterentwicklung eines Harfenklaviers, dessen Resonanzraum aufrecht nach oben steht, wie ein aufgestellter, aufrecht stehender Flügel aussieht und so an den Hals einer Giraffe erinnert. 1828 kommt, nach langen Strapazen, die erste Giraffe aus Ägypten im Wiener Zoo Schönbrunn an und (...) „alles musste plötzlich `à la girafe` sein: Mode, Frisuren, Aschenbecher, Trinkgefäße; ein eigenes Gebäck, die Giraffeln wurden erfunden; man spielte das Giraffen-Klavier und tanzte den Giraffen-Galopp.“ Vgl. <http://www.suf.at/wien/gebauede/>

mit den exotisierenden Darstellungen auf Drehorgeln und dieses wiederum mit der Konstruktion des „Exotischen“, „Fremden“, in Verbindung gebracht werden – eine Verbindung, die sich aus der Nachbarschaft dieser Elemente im Ausstellungsraum ergibt – doch dies wäre unabhängig davon, wie die Besucher\_innen damit umgehen oder was davon sie wahrnehmen können: Der Forscher\_in offenbart sich damit jedes Mal ein neuer Bezug zur Geschichte des Kolonialismus, Rassismus, etc., die ja tatsächlich ein Teil bildungsbürgerlicher, europäischer Musik- und Museumsgeschichte sind.

Allerdings zeigt sich auf den ersten Blick die Grenze eines solchen analytischen Vorgehens bei den Environments in einem Kindermuseum wie dem Wiener ZOOM, deren Funktion ohne die Beteiligung der Benutzer\_innen nicht gegeben ist. Diese Objekte werden erst in ihrer Benutzung richtig sichtbar. Jenem ersten Blick verhaftet, könnte mensch sagen, dass eine hands-on Situation genau darum gar kein Museum ist. Doch abgesehen davon, dass sich dann die Frage stellte, was es dann ist bzw. was dann Hybride wie das Technische Museum wären, in welchen es AUCH hands-on Objekte gibt, müsste selbst dann das Environment im ZOOM einen kuratorischen Subtext aufweisen, der allerdings nicht ohne die Aktionen der Kinder in Erscheinung treten kann. Auf den zweiten Blick könnte jedoch gerade das nicht Funktionieren des leeren ZOOM ein modellhafter Hinweis für die Rolle der Aktionen/Blicke der Besucher-/Benutzer\_innen für das Entziffern des Ausstellungstextes sein. So führt Rhiannon Mason (2007) an, dass bereits das Errichten einer Analogie von Text und Ausstellung die Leser\_innen-Besucher\_innen in den Blick bringt und damit als Verschiebung von Akzenten wirken kann:

*„Another benefit of the textual analogy is that it can shift emphasis away from the curator-as-author and his/her intentions toward the visitor-as-a-reader and his/her responses. The visitor is therefore understood to be crucial participant in the process of meaning-making.“*

Ähnlich argumentieren Schade / Richter (2007), Ausstellungen als eine kulturelle „Praktik des Zeigens“ adressierten ein Publikum, dessen aktive – und das heißt auch interpretatorische – Teilnahme mal mehr, mal weniger gefordert wird. Sinn und Bedeutung entstehen zwischen dem gesamten Setting einer Ausstellung und der Übersetzung durch das Publikum. Das Display selbst wird bei Schade / Richter „im Sinne neuer medienwissenschaftlicher Diskussionen“ als „Schnittstelle oder Interface zwischen Mensch und Maschine verstanden“ – in diesem Fall also zwischen Mensch und Ausstellung. Das Display ist nicht mehr (nur) die Ausstellungsfläche, sondern entsteht genau an dieser Schnittfläche in einem aktiven Prozess durch das Publikum. Doch indem das Publikum

---

zoo.htm (14.06.2010).

am Prozess der Display- und Bedeutungsproduktion beteiligt ist, erzeugt es sich auch selbst – durchaus im Sinne Althussers und Lacans – vermittelt durch die Anrufung als Betrachter\_in/Benutzer\_in. Die „interessierten Besucher\_innen“ sind also Teil des Displays, sie sind, wie Tony Bennett für das Museum der Disziplinargesellschaft feststellt, „on display“. (Dis)playing bedeutet für uns sowohl, aktiv ein Display herzustellen, als auch, selber als Ausgestelltes in dieses Display eingeschrieben zu sein: Indem ich das Display herstelle, stelle ich auch den Akt des Herstellens dar.

Es sei hier nur schematisch erwähnt, dass sich Schade / Richter auch auf die Studien zur Rezeptionsästhetik von Wolfgang Kemp beziehen. In dessen Sammelband „Der Betrachter ist im Bild“ (Kemp et.al.1992) findet sich auch ein Aufsatz von Claude Gandelman, „Gestus des Zeigers“, der sich mit Zeigegesten in religiösen Bildern des 15. Jahrhunderts auseinandersetzt. In unserem Kontext könnte dieser Text als Rand-Bemerkung interessant sein, da sie einerseits zeigt (!) wie vorschnell die Unterstellung ist, die Auseinandersetzung mit der Rolle des Betrachters/der Betrachterin sei etwas gänzlich Neues. Andererseits ist es aufregend, einer Figur zu begegnen, die gleichzeitig ein Teil der Szene ist und auf das „eigentliche“ Geschehen verweist – das erst dadurch zum Eigentlichen wird. Es wird also dargestellt, dass dargestellt wird. Im Konzept des (Dis)playing geht es nicht nur um die verschiedenen Arten der Rezeption durch die Betrachter\_innen, sondern auch um die Thematisierung des benutzten Ortes durch sie.

In unseren Beobachtungen begegneten wir oftmals Kindern, die mit den Dingen umgingen und auch wissen wollten, was sie seien, wozu sie gut seien und was uns die Ausstellung an diesem Punkt sagen wolle. Methodisch bedeutete dies für uns, dass wir neben Analysen des Ausstellungs-Environments und Beobachtungen auch Interviews durchführten und mit einzelnen Kindergruppen aus Partnerklassen auf Basis von eigens entwickelten Methoden das Erlebte reflektierten.

Das (Dis)playing Konzept schärfte sich für uns an folgendem Beispiel:

In der Ausstellung „Umweltchecker“ im ZOOM Kindermuseum gab es eine Station, die Kilometer-Küche, an der die Kinder erfahren sollten, dass es für die Umwelt zuträglicher sei, Lebensmittel aus der Region zu kaufen; ein Element dieser Station war ein Kaufmannsladen und eine Kassa, deren Kassazettel statt der zu zahlenden Summe die vom Produkt zurück gelegten Kilometer auswies. In diesem Museums-Spiel standen die Vermittler\_innen jeweils an der Kassa und gaben den „einkaufenden“ Kindern auch Ratschläge und Kommentare zu ihrem Einkaufsverhalten mit auf den Weg. Hier beobachteten wir, wie ein Mädchen beim Lob der Vermittlerin, dass ihr Apfel im Körbchen „von nahe, von hier bei uns“ sei, ant-

wortete, dass sie aber nicht von nahe, nämlich aus der Türkei, käme.

Sie hat also eine Bemerkung bezüglich des Apfels auf sich selbst bezogen, die Migrationserfahrungen von Obst und Gemüse mit jenen von Menschen in eins gesetzt. Die Gleichsetzung der Vermittlerin „von nahe = von hier bei uns“ muss sie missverstehen, weil sie selbst „bei uns sein“ und „nahe sein“ als türkisches Mädchen in Wien nicht gleichsetzen kann: „Ich aber bin nicht von ‚nah‘!“ (und bin trotzdem da, könnte mensch ergänzen). Erst durch unsere oftmalige Beschäftigung mit dieser Sequenz wird für uns ein großes Bild an der Wand von Interesse. Wir haben dieses schon vorher nach semiotischen Methoden analysiert, jedoch bis zu dieser Beobachtung nie mit den Aktivitäten der Kinder im Raum verbunden, da diese in unseren Beobachtungen mit dem Bild nicht wirklich „interagierten“. Auf dem Bild sehen wir Tiere und Gemüse in menschlicher Gestalt vor einem Teller sitzen, auf welchem sich etwas zu essen befindet. Die Arme sind jeweils erhoben und halten Messer und Gabel. Die Figuren sind hier möglicher Weise im Begriff zu essen. Es sitzen ein Huhn vor einem Spiegelei, ein Schwein vor einer Wurst, einen Fisch vor einem Fisch, eine Karotte vor einer Karotte. Huhn, Schwein, Fisch, Karotte kommen also zweimal vor: Einmal in quasi menschlicher Gestalt und einmal als Nahrungsmittel. Die einzelnen Figuren sind durch „Dresscodes“, Elemente und Styling von Haaren (Wimpern und Kopfharen) bezüglich gender und möglicher Weise auch ihrer Herkunft konnotiert: Das Huhn ist eindeutig weiblich, das Schwein männlich (wir bezeichneten es als männlich, aus der Arbeiterschicht kommend mit katholischem Hintergrund; diese Assoziationen kamen uns beim Betrachten des Gewandes des Schweins und beim Assoziieren zu „Schwein und Wurst“), den Fisch bezeichneten wir eher als männlich, die Karotte als queer-intellektuell (zumindest ist die Karotte auf dem Bild geschlechtlich unbestimmt im Vergleich zu den eindeutigen Stereotypen von Huhn und Schwein; den Code „intellektuell“ vergaben wir aufgrund des Attributes Rollkragenpullover wieder auf Basis freier Assoziation). Über der Szenerie steht geschrieben: „Es ist nicht wurst was du isst!“ Wenn es eine In-Einssetzung der Obst-Migration mit der Menschen-Migration geben kann (und das ist ja nach der beobachteten Sequenz offensichtlich), so fügen sich die auf den Bildern gezeigten kannibalistischen Situationen (Schwein isst Wurst, Karotte isst Baby-Karotte, ...) in diesen Text ein. Der ursprüngliche Text des Displays „hier geht es um Nahrungsmittel aus anderen Ländern“ verschiebt sich für uns durch und mit der Aktion des Mädchens und in Konfrontation mit dem Bild zu „hier geht es um Menschen aus anderen Ländern“. Die Verschiebung verdichtet sich in dem Bild, das Gemüse / Tiere analog zu Menschen und Lebensmitteln setzt. All unsere Versuche, den Einwand des Mädchens als Umdeutung des Displays zu lesen oder als

eine Gegeninterpretation zu verstehen, befriedigten uns nicht wirklich, da sie – beziehen wir, wie das eine „gute“ Displayanalyse machen müsste, das gesamte Environment mit ein - eigentlich tatsächlich den Text der Bilder in Szene setzt. Wir nehmen also die Aussage des Mädchens wie einen Ausstellungsbeitrag (was sie ja in dem Fall auch ist) und verbinden diesen mit dem Ausstellungsbeitrag „Bild“. Gleichzeitig würde es aber auch der beobachteten Situation nicht gerecht, sprächen wir von einem verborgenen und zwangsläufigen Subtext des Supermarkt-Displays, der in ihrer Aussage zum Vorschein komme, denn erstens ist der Text gar nicht so verborgen (bei genauerem Nachdenken hat die Art, wie problematisierend oft über Migration von Lebensmitteln im Ökologie-Diskurs und jener von Menschen in Statements von Politikern, Journalisten, Wissenschaftlern gesprochen wird, auch in der politischen Landschaft ziemliche Ähnlichkeit miteinander), und zweitens würde die Festschreibung auf seine Zwangsläufigkeit das Agieren des Mädchens aus dem ganz eigenen Erfahrungshintergrund heraus negieren.

Um das Zusammenspiel unterschiedlicher Hintergründe zum Verständnis des einzelnen Displays einbringen zu können, war für uns Vorschlag der Vorschlag von Christian Teckert (2007) nützlich, der das Display im Sinne des Foucaultschen Dispositivs versteht. Das Dispositiv beschreibt Foucault als „ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst (...). Das Dispositiv ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft ist.“ (Foucault 1978: 119f). In dieser Szene in der Kilometer-Küche setzt sich das Dispositiv z.B. aus den Diskursen zu Ökologie und Migration und ihrer Überlagerung, den einzelnen Objekten im Ausstellungsraum (Einkaufsladen, Bilder, aber auch Fotos von Transportmitteln wie Trucks oder Schiffen und Infomaterial zum Österreichischen Gütesiegel AMA) und den institutionellen Gefügen (welche Schulen besuchen das ZOOM im Kontext welcher Vermittlungsziele, welche Sponsoren stehen z.B. hinter einzelnen Stationen, was ist die Sicht der Direktorin, Kurator\_innen, Gestalter\_innen, Vermittler\_innen auf das Lernziel und wie wurden Vermittler\_innen geschult etc.), die hier bei der Kreation des Displays eine Rolle spielen. Dieser Ansatz lässt das institutionelle, ökonomische, diskursive Umfeld zum Tragen kommen. Jedoch stellt sich mit der Benützung des Dispositivbegriffs die Frage, wie die aktive Rolle der Besucher- / Betrachter- / Benützer\_in zu beschreiben ist, die ja die oben beschriebene Displayanalyse erst in Gang setzte und die in der ganzen Geschichte ein punktuell, subjektives und unvor-

hersehbares Element bildet.

So kamen wir immer mehr zu der Auffassung, dass das Display und seine Analyse als Prozess zu verstehen ist, der eben erst im aktiven und letztendlich nicht durch die kuratorische/vermittlerische Entscheidung völlig kontrollierbaren Agieren der Besucher\_innen entsteht. Weiters, dass die Besucher\_innen nicht als „Tabula rasa“ ins Museum kommen, sondern ihr Agieren mit ihrer Herkunft, Klassen- und Genderverortung etc. verbunden ist und sich daher Ein- und Ausschlussmechanismen und Konstruktionen von race, class, gender in ihrem Tun mit dem Museum herstellen, zeigen und umformen.

Die Rezipient\_innen verbinden die ihnen hier gemachten Rezeptionsangebote zu ganz spezifischen eigenen Texten oder eigenen Wegen, sie interpretieren, inszenieren, lassen aus oder bringen ein. Aus den Rezipient\_innen-Forschungen der cultural studies wissen wir, dass Angebote aus dem Fernsehen oder der Werbung in der Art, wie sie von den jugendlichen User\_innen wahrgenommen und aktiv mit anderen Elementen ihrer Umwelt verknüpft werden, nicht unbedingt dem vorgesehenen Text entsprechen und dass daher diese Art des Umgangs auch nicht durch eine Analyse des Textes vorhersehbar ist (Willis 1991). Es können jedoch die Besucher\_innen und somit das Display erst erscheinen, wenn sie in der Forschung und in den museologischen Texten in den Blick kommen. De facto aber sind in den konkreten Untersuchungen bei Bal, Muttenthaler/Wonisch sowie Schade/Richter die Museen leer (bei Schade/Richter gibt es das kuratorische Hinterland und andere Akteur\_innen einer Ausstellung mit ihren je unterschiedlichen Interessen, bei Bal und in Folge bei Muttenthaler/Wonisch gibt es nur Zeichen und Bedeutungen, die sich gegenseitig kreieren). Vielleicht kommen die Aktionen der Besucher\_innen deshalb nicht in den Blick, weil laut Hein (2007) gar nicht alles gesehen werden kann, weil die Interpretationen gar nicht direkt vor und mit den Environments stattfindet. Ein Teil des Displaying) findet tatsächlich „draußen“ statt, dort, wo es schon längst keine Kurator\_innen, Museen, Werke, ... mehr gibt, oder in den „Köpfen“ der Besucher\_innen; ihre Art, wie sie die Ausstellung „lesen“ (und damit auch schreiben), bleibt den noch so gründlichen Forscher\_innen verborgen. Interessant war dabei für mich als Vermittler\_in, die ich jahrelang hauptberuflich damit beschäftigt war, Ideen, Interpretationen und Assoziationen von Besucher\_innen anzuregen und anzuhören, dass es über die Vermittlung eine in die Museumspraxis eingeschriebene Forschungspraxis gibt bzw. geben könnte, eine Ressource, über Besucher\_innen-Aktivitäten Wissen zu generieren, die im Grunde nicht genutzt wird, da es zumindest in den mir bekannten Arbeitspraxen nicht zur bezahlten Tätigkeit der Vermittler\_innen gehört, die Statements und Aktionen der Besucher\_innen professionell zu dokumentieren, auszuwerten und zurückzuspielen.

#### BESUCHER\_INNEN-FORSCHUNG UND VERMITTLUNG: EIN (METHODEN)MIX

Um die Verschränkungen von sozialem Milieu, gender, migrantischen und nicht-migrantischen Hintergründen und Bildungsdiskriminierung untersuchen zu können, kooperierten wir näher mit zwei ausgewählten Grundschulklassen. Diese wurden nach den Kriterien Alter und Schulform ähnlich, in Bezug auf die soziale Herkunft der einzelnen Kinder bewusst unterschiedlich gewählt: Eine Schulklasse kam aus einem bürgerlich geprägten Bezirk mit hohem Akademiker\_innenanteil und eine aus einem stark von Arbeitsmigrant\_innen bewohnten ärmeren Gebiet Wiens. Nach einem Kennenlernen in der jeweiligen Schule und Klasse besuchten wir mit ihnen mehrmals das ZOOM Kindermuseum und die Kinderführung „Musik liegt in der Luft“ in der Musikabteilung des Technischen Museum Wien (TMW). Jeweils einen Besuch des ZOOM Kindermuseums und die Kinderführung im TMW bearbeiteten wir mit den Schüler\_innen in Kleingruppen genauer nach, um zu verstehen, wie sich die Kinder die jeweiligen Orte aneigneten. Wir nutzten diese Situationen auch, um Daten für die Frage der sozialen Herkunft der Kinder zu erheben. So spielten wir mit ihnen „Beruferraten“ anhand der Berufe der Eltern. Es zeigte sich, dass viele Mütter der Kinder aus der Klasse des Bezirkes mit hohem Arbeiteranteil Putzfrauen und viele ihrer Vater Bauarbeiter bzw. arbeitslos waren. In dieser Klasse gibt es kein einziges Kind, das aus einem Haushalt kommt, in dem nur Deutsch gesprochen wird. Die meisten Kinder dieser Klasse kommen aus türkisch- oder kroatisch/serbisch-sprachigem Elternhaus. In der Klasse aus dem Bezirk mit hohem Akademiker\_innenanteil war es genau umgekehrt: Die sieben Kinder meiner Gruppe z.B. stellten fast alle (!) Ballettlehrerinnen und Architekten dar. In dieser Klasse gab es nur wenige Kinder, die nicht rein deutschsprachig aufgewachsen waren. Tardeus, dessen Eltern aus Ex-Jugoslawien kamen, fällt als einziges Kind mit diesem Familienhintergrund auf.

In diesen Nachbereitungsphasen waren wir nicht nur Beobachtende, sondern auch Co-Vermittelnde. Wir entwickelten, um mit den Kindern im Museum arbeiten zu können, eigene Strukturen der Kommunikation, die in ihren Abläufen der Arbeit von Vermittler\_innen im Museum nicht unähnlich und an manchen Punkten davon inspiriert waren. So baten wir die Kinder nach dem Rundgang im ZOOM Kindermuseum, jene Station genauer zu zeichnen, die ihnen aus irgendeinem Grund in Erinnerung geblieben ist. Die Zeichnungen gaben Anlass für Gespräche über das Erlebte. Dabei erfuhren wir nicht nur, wie die Kinder einzelne Vermittlungsaktionen reflektierten, sondern auch, wie sie eine derartige Aufgabenstellung wahrnahmen oder wie das, was sie sonst im Leben beschäftigte, eine derartige Aufgabenstellung dominierte. In der Klasse aus dem Bezirk mit hohem Akademikeranteil gab es einen Jungen, Tardeus, mit bürgerlich-künstlerischem

familiärem Hintergrund aus Exjugoslawien, dessen Vater und dessen bester Freund vor nicht allzu langer Zeit gestorben waren. Tardeus ließ es sich nicht nehmen, eine Zeichnung „wie ich den Tod besiegte“ anzufertigen (es war dies eine Darstellung des Kampfes eines Jungen mit einem Skelett auf einer Brücke), und er tat dies auch, als wir ihn baten, doch etwas von seinem Museumserlebnis zu zeichnen. Beim Lesen der Beobachtungsprotokolle stellte sich dann heraus, dass Tardeus an vielen Stationen „Todesspiele“ spielte – dass also seine Zeichnung genau sein Erlebnis im Museum reflektierte und dieses von seinem momentanen Thema geprägt war. Das Display erscheint also, gesehen mit Tardeus, vollkommen anders als zuvor und dennoch sind seine performativen Interpretationen mit den ausgestellten Objekten und dem Museum als Ort verbunden. So hat etwa der Erziehungswissenschaftler und Psychoanalytiker Karl Josef Pazzini immer wieder auf „eine gewisse Nähe von Pädagogik, Museum und Tod“ hingewiesen (z.B. 1988).

Nach Besuch der dialogischen, mit Aktivitäten durchzogenen<sup>5</sup> und doch durch die Vermittlerin klar vorgegebenen Führung „Musik liegt in der Luft“ im TMW baten wir die Kinder, doch vor einem „Objekt ihrer Wahl“ zu posieren und sich dabei gegenseitig mit der Polaroidkamera zu fotografieren. Das Objekt konnte eines sein, das ihnen in der Führung gut gefallen habe, das sie unabhängig der Führung gerne anschauen würden oder zu dem ihnen eine Geschichte einfällt. Um den für sie ganz individuell gut geeigneten Ort zu finden, erhielten die Kinder ca. 10 Minuten, um alleine durch den Bereich „Musikinstrumente“ zu streifen. Hier arbeiteten wir nicht mit der ganzen Klasse, sondern teilten diese in vier kleine Kindergruppen, die jeweils von einer Forscherin betreut hintereinander noch einmal in den Bereich gingen. Auch diese kleine quasi Vermittlungs- Aktion triggerte Geschichten: Zum Beispiel phantasierte sich Güle, ein Mädchen, dessen Eltern aus der Türkei kamen und dessen Mutter hier als Putzfrau arbeitet, dass sie das von ihr ausgewählte Klavier (einen großen Flügel) zu Hause hätte, da sie als reiche Dame in einer Villa wohne, die genug Platz für das Stück biete. Güle hatte auch eine ganz konkrete Vorstellung von der Körperhaltung, die zu dieser Dame gehörte und davon, dass es eben ein ganz bestimmter Flügel und nicht irgendein Instrument sein solle, der das „Reich-Sein“ repräsentierte.

Eine solche Vermittlungs-/Forschungsmethode kann also Aufschluss darüber geben, wie die Kinder sich selbst mit den Objekten in Beziehung setzen und

---

<sup>5</sup> Aktionen wie das Ausprobieren von Musikinstrumenten, Vermittlung mittels von der Vermittlerin mitgebrachter Gegenstände wie Holzfrosch-Instrumente oder Flaschen verschiedener Größen, die sich zum Pfeifen eignen, sowie gemeinsames Singen und Klavierspielen. Die Führung, vom TMW als „abteilungs- und fächerübergreifende Aktion“ bezeichnet, findet in den Bereichen Musik und Physik statt und bezieht auch die im TMW ohnehin zur Verfügung stehenden hands-on Objekte mit ein.

gleichzeitig zeigen, wie sie sich Klassenverhältnisse und deren körperlichen Ausdruck in Bezug auf die Museumsobjekte denken. Die selbe Aktion hätte aber auch zusätzlich zur oder anstatt der vergleichsweise konventionellen Gesprächsführung als Vermittlungsaktion in der Musikabteilung durchgeführt werden können, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich selbst mit den einzelnen Objekten in Beziehung zu setzen. Performat durch Güle gibt die Situation auch Aufschluss über die Geschichten von Klassenverhältnissen, Kolonialismus<sup>6</sup> und gender, die das Klavier erzählt. Eine Vermittlungsaktion, die mit den Blickweisen und den Geschichten der Kinder arbeitet, die z.B. an dieser Geschichte Güles ansetzt, hätte vermutlich auch andere Geschichten des Klaviers inkludiert, d.h. eine andere Möglichkeit geboten, auch etwas über die Verbindung von europäischer Musik- und Herrschaftsgeschichte zu erzählen. Die Aufforderung, sich in der Fülle des Dargebotenen im Museum ein Objekt oder einen Ort zu wählen und sich dort zu positionieren, eine Fantasiegeschichte zu erdenken oder sich selbst (möglicher Weise auch unter anderer Identität) hinein zu reklamieren, ist ein in der Kunstvermittlung übliches Verfahren – für die Vermittlung macht es Sinn, einen Zusammenhang zwischen einem (phantasierten) Selbst und dem Ort herzustellen und damit auch die Art, wie der Ort verstanden wird, zu verändern.

Ein weiteres methodisches Experiment bestand darin, dass die Kinder dieser Klasse gebeten wurden, sich aus einer Fülle an Gegenständen (die wir uns vom Fundus der Kunstvermittlung im MUMOK ausborgten) je einen zu wählen, der für das TMW und einen, der für das ZOOM stand. Zentral dabei war, den Fundus der Gegenstände möglichst zufällig zusammen zu stellen. Nebenbei gesagt ist die Nutzbarmachung des Zufalls eines der schwierigsten Verfahren in der Kunst wie in der Vermittlung. In diesem Fall halfen wir uns damit, den Fundus aus alten, kaum mehr im Einsatz stehenden Materialien der Kunstvermittlung im MUMOK, also einem anderen als den untersuchten Museen, zusammen zu stellen (der sich seinerseits aus Flohmarktkäufen und Privatbeständen speiste). Weiters griffen wir auf Privatsammlungen unserer je eigenen Kinder zurück, nahmen das mit, was wir gerade ausborgten durften oder das, was wir in der Wohnung, am Weg (Supermarkt) oder in der eigenen Tasche gerade fanden. Wichtig dabei war, dass die Dinge möglichst unterschiedlich waren – alte, neue, alltägliche, Plastik, Holz, Natur, Lebensmittel, und dass wir selbst bei den allermeisten keine Vorstellung davon hatten, wie sie mit dem TMW und dem ZOOM assoziiert sein sollten. Die Gegenstände wurden schnell und ohne viel Nachdenken gewählt und dann sollten die Kinder reihum ihre Geschichten erzählen. Wir können davon ausge-

---

<sup>6</sup> Vgl. Fußnote 4 zum „Giraffenklavier“ und der Geschichte der „Giraffe“ in Wien.

hen, dass diese Geschichten trotz aller Vorkehrungen davon geprägt waren, was wir im Pool hatten; aber sie waren dennoch nicht von uns intendiert. Der Materialpool hat vielleicht andere Geschichten erzeugt als die, die ohne diese Assoziationskette über den Gegenstand erzählt worden wären, und das ist genau der Sinn einer solchen Methode. Zumindest in meiner Gruppe zeigte sich, dass die Schüler\_innen das TMW grundsätzlich mit Dingen verbanden, die sie als „ernsthaft“, „echt“ und „alt“ bezeichneten (wie einen Löffel oder einen Rasierpinsel), während all jene Dinge für das ZOOM prototypisch waren, die als verspielt galten oder so gedeutet wurden. Damit zeigte sich für uns, dass sich die Kinder sehr wohl dafür interessierten, welche Orte und welchen Museumstyp die beiden Häuser repräsentierten und dass sie ihre diesbezügliche Wahrnehmung nicht unbedingt nur an den gezeigten Inhalten festgemachten. So ging es ihnen nicht unbedingt darum, WAS gespielt wird, sondern DASS im ZOOM gespielt wurde; und wenn sie über das TMW reflektierten, so ging es ihnen nicht unbedingt darum, dass hier TECHNIK zu sehen war oder MUSIK, sondern ALTE Dinge, seltsame Dinge, fremde Dinge etc.

Wird diese Methode (Zuordnen von museumsfremden, seltsam wirkenden Alltagsdingen zu einzelnen Kunstwerken – basierend ausschließlich auf der freien Assoziation der Besucher\_innen) in der Kunstvermittlung verwendet, so ist zentral, dass es keine „wahr“ – „falsch“ Zuordnung geben kann, dass also auch von den Vermittler\_innen/Forscher\_innen die Gegenstände nicht auf Basis von vorher getroffenen Annahmen („im TMW gibt es viele Autos, also habe ich ein Auto in meinem Fundus“) ausgesucht werden.

Genau diese Offenheit der Vermittlungsmethode<sup>7</sup> entspricht dem Postulat tendenzieller Offenheit dem Feld gegenüber in der Sozialforschung, wenn sie wie in unserem Fall auf Basis der „Grounded Theory“<sup>8</sup> arbeitet. Hier könnten künftige methodische Überschneidungen für die Museumsforschung UND die Vermittlungspraxis noch wesentlich radikaler gedacht werden, als das in unserem Projekt der Fall war, und so könnten auf dieser Perspektive noch wesentlich mehr Synergien zwischen Besucher\_innen-Kommunikation und Besucher\_innen-Forschung aufgemacht werden.

---

<sup>7</sup> In Wien wurden diese Verfahren und Herangehensweisen in den 1980er Jahren durch „Kolibri flieg“ und den Kunstvermittlungsvereinen „StörDienst“ und „infrarot“ in den 1990er Jahren und von „trafo.K.“ bis heute entwickelt.

<sup>8</sup> Grounded Theory ist ein sozialwissenschaftlicher Ansatz zur Generierung und Auswertung von Daten qualitativer (also auf Interviewskripten und Beobachtungsprotokollen und nicht auf Statistik beruhender) Sozialforschung. Das Ziel dabei ist es, eine (realitätsnahe) Theorie aus diesen Daten zu entwickeln, und nicht, von einer Theorie auszugehen. Voraussetzungen sind dabei u.a. der offene Zugang zum Feld, das sich Einlassen auf die Begegnungen dort. Aus den einzelnen subjektiven Beobachtungen und Sichtweisen werden durch Verdichtung und Auswertung der Daten Erkenntnisse generiert, die etwas über die zu Grunde liegenden sozialen Phänomene aussagen. Vgl. Glaser/Strauss (1979).

Beispielhaft wurde an der obigen Sequenz gezeigt, dass es nur eine Frage der Akzentuierung ist, ob ein solches Verfahren für Vermittlung oder Forschung verwendet wird. Vorstellbar ist, dass Forscher\_innen und Vermittler\_innen an der Adaption oder Weiterentwicklung solcher Methoden arbeiten, die dann gemeinsam mit unterschiedlichen Foki mit Besuchergruppen im Museum durchgeführt und ausgewertet werden, etc. Gerade das obige Beispiel zeigt, dass es unter der Forschungsperspektive gut war, eine Führung zu besuchen, dass aber genauso die oben beschriebene Sequenz als Vermittlungsaktion hätte durchgeführt und dann protokolliert und analysiert werden können – es wäre so aus der Erforschung der Vermittlungsaktion (durch Sequenzanalyse s.u.) eine Vermittlungsaktion als Forschung geworden.

Da die Anfertigung von Protokollen aus Sicht der Durchführenden erfahrungsgemäß anderes Datenmaterial liefert als das der teilnehmend Beobachtenden, würden eine Arbeitsteilung und ein sich gegenseitig Begleiten in diesem Fall von Nutzen sein. Wenn Forscher\_innen, wie im Feld der Museumsforschung üblich, tatsächlich Erfahrung in beiden Bereichen haben bzw. in beiden Bereichen arbeiten, ist es möglich, die Rollen zu tauschen und so im Bereich der Vermittlung von dem distanziert-befremdenden Blick (Hirschauer/Amann 1997) der Forschung zu profitieren.

Diese Haltung – sich die eigene Welt zur Erschließung durch unterschiedliche Verfahren auf Distanz zu bringen – führt zu neuen und interessanten Vermittlungsformaten und Methoden. Sowohl Vermittler\_innen als auch die Besucher\_innen könnten lernen und probieren, mit einer solchen Haltung das Museum zu erschließen und sich selbst zu beobachten. Auf politischer Ebene erwarte ich mir dadurch, dass der kritische Blick darauf, wie im Museum ausgestellt und vermittelt wird, nicht den „Professionalist\_innen der Kritik“ (sprich außenstehenden Forscher\_innen und Theoretiker\_innen) vorbehalten bleibt, sondern auch von jenen, die Museumspraxis gestalten, entwickelt werden kann.

#### DIE ORGEL, EINE RÄTSELHAFTE WELT

Folgende Protokollsequenz entstand im Kontext der Beobachtung einer Vermittlungsaktion, der Führung „Musik liegt in der Luft“, in der Musik- und Physikabteilung des Technischen Museum Wiens. Die Führung fand im Rahmen eines Besuchs mit einer der beiden Kooperationsklassen (s.o.) statt. Es war dies jene Schulklasse (2. Grundschuljahr, 8 Jahre) aus einem der stark von Migrant\_innen bewohnten, „ärmeren“ Gebieten Wiens, und tatsächlich hatten alle Kinder Migrationshintergrund, die meisten kamen aus Arbeiterfamilien und viele waren muslimisch. Ich möchte im Folgenden, auch um unseren Umgang mit dem Datenmaterial zu skizzieren, hier anhand einer Protokollstelle einige Thesen vorstellen, die Sabine Sölkner und ich für den Beitrag „Von Didaktischen Fröschen und Geigenfamilien. Wissensaneignung im Museum intersektio-

nell betrachtet“ für unsere Projekt-Publikation „Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum“ (Harrasser/Harrasser/Kiessling/Schneider/Sölkner/Wöhrer 2010; erscheint Herbst 2010) entwickelten. Im Zusammenhang mit dem oben Ausgeführten sei überlegt, ob die Thesen nicht noch eine für unsere Forschung interessante Wendung erfahren hätten, wären sie mit der Vermittlerin gemeinsam entwickelt worden. Auch aus diesem Grund baute ich den Workshop bei der 1. IAE-Akademie 2009 so auf, dass ich u.a. diese Protokollstelle mit den Teilnehmer\_innen noch einmal diskutierte, bevor ich unsere Überlegungen vorstellte. Die ersten Kommentare der Workshop-Teilnehmer\_innen waren ähnlich wie unsere spontanen Reaktionen und Erinnerungen: Unverständnis und Kritik an der „eurozentrischen“ Art, mit der die Vermittlerin Alltagswissen um katholisches Tun und die österreichische Geschichte als gegeben voraussetzt. Ich versuche nun, ähnlich wie im Workshop, zu zeigen, wie sich die Leseart dieser Stelle von einer klaren Kritik an der Vermittler\_in hin verschiebt zu dem Potential der Kommunikation durch die Art, wie die Kinder damit umgehen. „Kritik“ übten wir in unserer Erarbeitung dieser Stelle im Projekt und am Workshop sukzessive mehr an der Segregationspolitik in Wiener Schulen als an der konkreten Vermittlungssituation.

*Angesichts der staunenden Kinder vor der Orgel fragt die Vermittlerin, was denn das sei? „Eine Orgel“ antworten einige, aber viele wissen es nicht. Ein Kind fragt halblaut „Was ist eine Orgel?“. Ein Musikinstrument. Eine rätselhafte Welt. Wo so eine Orgel denn stehe, fragt sie weiter. Die Ratlosigkeit der Kinder wird immer größer, ein Junge antwortet „in der Kirche“ [...]. Ein Junge meint, dass diese Orgel sicher sehr laut sei, so dass alle Gläser im Museum zerspringen würden, wenn sie spiele, so laut sei sie wohl. Die Vermittlerin lacht, nein, so laut ist die Orgel nicht, es habe schon Konzerte auf ihr im Museum gegeben. Die imposante Größe der Orgel verleiht der Phantasie der Kinder Flügel. Die Vermittlerin erklärt wieder etwas zur Orgel, denn immer wieder wandert die Aufmerksamkeit bzw. das Interesse der Kinder zu dieser, weniger zu ihrem ‚Innenleben‘ bzw. ihrer Funktionsweise, sondern zu ihrer Erscheinung. Die Orgel, erklärt sie, sei ursprünglich in der Hofburgkapelle am Heldenplatz<sup>9</sup> gestanden, beim Kaiser. Wer von den Kindern den Heldenplatz kenne? Wenige wissen es. Auf der Orgel habe auch schon ein berühmter Komponist gespielt, Anton Bruckner. Die Kinder sind wenig beeindruckt, nur dass die Orgel so alt ist, fasziniert sie. Und weil die Orgel für den Kaiser gewesen sei und deswegen so besonders schöne, d.h. viele Töne haben sollte, der Platz in der*

---

9 Der Heldenplatz ist der Platz vor der Wiener Hofburg in der Wiener Innenstadt. In der Hofburg residiert der Bundespräsident, im daran angrenzenden Ballhausplatz die Regierung; international bekannt wurde er durch Verkündigung des Anschlusses durch Hitler 1938. Mehrheits-Wiener Kindern ist der „Heldenplatz“ durchaus bekannt.

*Stadt aber so beengt war – die Vermittlerin zeigt auf ein kleines Modell in der Hofburgkapelle –, habe es einer besonderen Technik des Pfeifenbaus bedurft, leitet sie nun zur nächsten technischen Erklärung weiter – der Verkürzung der Pfeifen um die Hälfte durch den Stöpsel. Ein Junge, Hikmet, stellt immer wieder Fragen, etwas umständlich und assoziativ, er ist neugierig, aber kann nicht genau erfassen, wie und was genau gemeint ist, so interessiert er sich z.B. für das Material der Stöpsel, eine Frage, die Vermittlerin ihrerseits verwirrt. (BP\_SK\_080121: 255-278)*

Die Alltagsbezüge, die die Vermittlerin herzustellen versucht (Was ist dieses Objekt? – eine Orgel! Wo steht die (sonst)? – in der Kirche! Wer kennt den Helldenplatz?), sind für die meisten dieser Gruppe ebenso neu wie die bewusst vermittelten Lerninhalte (Hier hat Anton Bruckner gespielt. Die Orgel sei beim Kaiser gestanden.) und das Objekt Orgel an- und für sich (Was ist eine Orgel?). Die Orgel wird durch die Art, wie die Kinder mit ihr umgehen, zu etwas gemacht, das sie im musealisierten Kontext tatsächlich ist: Ein exotisches Objekt, das eben nicht ein Teil ihres Alltags ist. Trotz der Tatsache, dass den Kindern hier so gut wie alles, was gesagt und gezeigt wird, unbekannt ist, entsteht eine lebendige Kommunikation zwischen der Vermittlerin und den Kindern.

Museumspädagogik ist oft immer wieder davon ausgegangen, dass eine gelungene Aktion für Kinder die Kinder dort abholt, wo sie stehen<sup>10</sup> und durch „Verlebendigung“ Anknüpfungspunkte zwischen dem Alltag der Kinder (welche Orte sie kennen, welche Gewohnheiten und Dinge ihnen vertraut sind und ihren Gewohnheiten (z. B. sich zu bewegen, Dinge zu berühren etc.) bietet. Im konkreten Fall wird also die

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu ausführlich Weschenfelder/Zacharias 1992: 204 oder in Bezug darauf Daniaux 2005: „Die methodisch-didaktischen Anfänge erfolgen sowohl bei der konventionellen Führung als auch bei praktisch-gestalterischen Vermittlungseinheiten nach entwicklungspezifischen Kriterien. D.h., dass man die Kinder dort abholen sollte, wo sie sich befinden: unter Berücksichtigung der Entwicklungsphase, in der sie sich gerade befinden und ihres Wissenstandes. [...] Die allgemeine Didaktik sagt, dass die anthropogenen und soziokulturellen Determinanten der Zielgruppe wichtige Faktoren bei der Analyse und Planung sind und somit die mitgebrachten Voraussetzungen deren Basis darstellen.“ (Daniaux 2005: 84). Diese Überlegungen sind sowohl entwicklungspsychologisch gemeint („Berücksichtigung der Entwicklungsphase“) als auch in Bezug auf die „soziokulturellen Dominanten“ der Zielgruppe, also woher die Besucher\_innen kommen und welchen Wissenstand sie mitbringen. Kritik an dieser Haltung ist bereits vielfältig formuliert worden (vgl. zentral dazu: Sternfeld 2005). Auch wenn eine solche räumliche Fixierung („wo sie stehen“) von Besucher\_innen in der Vermittlungstheorie und Praxis zugunsten eines Wissens darüber, dass gerade ihre „Verfehlungen“ zum Handwerkszeug „gelungener“ Vermittlungskommunikation gehören (siehe u.a. Sturm 2001) von vielen abgelehnt wird, prägt die Idee des Abholens immer noch viele Haltungen von Verfahren von Vermittlung wie Vereinfachen und Verkürzen statt Übersetzen von komplexen Inhalten, Überbetonung des Spasshaften und Spielerischen, wenn es um Kinder geht, und Vermeidung dessen bei Erwachsenen statt Formulierung von Spiel und Spaß als ernsthafte Analysemethoden. Die Haltung des Abholens ist m. M. n. in den Alltagstheorien und Praxen von Vermittler\_innen so weitverbreitet, dass sich ihre genauere Analyse noch eine Zeit lang lohnen wird.

Bekanntheit von Orgeln in der Kirche mit dieser besonderen Orgel im Museum in Beziehung gebracht. Dadurch gelinge es, Kinder für die dargebotenen Inhalte zu interessieren, bzw. die Inhalte durch ein „Veralltäglichen“ zu enträtseln und so das Museum zugänglicher zu machen. Bei Führungen mit anderen Schulklassen konnten wir beobachten, dass die Kinder mit den von der Vermittler\_in angebotenen Bezügen etwas anfangen konnten. In diesem Fall „verfehlt“ aber die Vermittlerin ihren Shuttle-Auftrag: Weder holt sie tatsächlich die Kinder dort ab, wo sie stehen (nämlich außerhalb des katholisch-österreichischen Narrativs), noch schließen die angebotenen Verknüpfungen an die Lebenswelt dieser Kinder (nämlich im muslimischen Kontext) an. Ein Umstand, der sowohl die Lehrer\_innen als auch die Forscher\_innen beim Beobachten und Protokollieren zunächst spontan empörte.

Die Kinder<sup>11</sup> selbst jedoch schienen uns beim Wieder-und-wieder-Lesen dieser und anderer Protokollstellen immer aktiver und immer mehr bei der Sache, auch wenn sie meist nicht verstanden, worauf die Vermittlerin mit ihren Hinweisen hinauswollte. Möglicher Weise ist es umgekehrt, als wir es uns zunächst dachten: Genau dadurch, dass die übliche pädagogische Adressierung (als österreichisch-katholische Kinder) sie verfehlt, werden sie zu eigenständigen und aktiven Museumsbesucher\_innen. Das wechselseitige Aneinander-vorbei-Staunen stellt ein dem Museum adäquates Display her (Sturm 1999: 110f und 2002: 202). So ist für den Psychoanalytiker Karl-Josef Pazzini das Museum jener Ort, an dem das Abwesende und das Unsichtbare erfahr- und erlebbar und gleichzeitig (z.B. meist durch die pädagogische Aktion, vor allem wenn diese dem Abhol-Paradigma folgt) gezähmt werden:

*Jeder, der laienhaft ein Museum betritt, bemerkt, dass etwas fehlt. Zumindest fehlt der unmittelbare Anschluss an den sonstigen Alltag. Aus einer Fürsorge für den Besucher tauchen dann mehrere mögliche Fragerichtungen auf: Wie kann mit dieser Kluft, die sich da auftut, umgegangen werden? Soll sie beseitigt, überbrückt oder deutlich gemacht werden? (Pazzini 2003: 152)*

Unsere These ist, dass diese „Kluft“ zum „sonstigen Alltag“ in dieser Situation für die von uns begleiteten Kinder besonders groß ist, durch die von der Vermittlung entgegengebrachte „Fürsorge für den Besucher“ noch vergrößert wird und die Kinder dadurch aber etwas in Szene setzen, das „jeder, der laienhaft ein Museum betritt, bemerkt“ (Pazzini a.a.O.): Dass etwas fehlt, dass sich eine Kluft auftut, etc. Dadurch ent-

---

<sup>11</sup> In unserem Text „Didaktische Frösche ...“ zeigen wir, dass dies v.a. für die Buben gilt, während die Mädchen teilweise auch interessiert und aktiv sind, aber kaum zu Wort kommen bzw. sich kaum zu Wort melden. Vgl. Harrasser/Harrasser/Kießling/Schneider/Sölkner/Wöhrer 2010.

steht punktuell eine Situation, eine Spannung in der Kommunikation, mit der gearbeitet werden kann, ein Jenseits des pädagogischen „Shuttledienstes“.

Das von Eva Sturm als Grundlage gelungener Vermittlung bezeichnete „In-Gang-Setzen einer Suchbewegung“ (Sturm 2002) gelingt an dieser Stelle auch deshalb, weil die Vermittlerin in ihrer Routine die Kinder als Wissende bzw. mit der Wissenskultur vertraute imaginiert. Die Vermittlerin weiß zwar (durch unsere Vorinformation), dass die Schüler\_innen mehrheitlich aus türkisch oder serbokroatisch sprechenden Arbeiterfamilien kommen, adressiert aber (vermutlich unbewusst) mit ihrer professionellen Moderation ein mehrheitsösterreichisches, bürgerliches Klientel. Sie wendet sich an Kinder, die in einem katholischen Umfeld sozialisiert wurden und für die deshalb z.B. eine Orgel etwas aus der Kirche Vertrautes ist. Dies mag auch darauf hinweisen, dass sie einfach keine Übung mit anderen Gruppen hat (nachdem sie ja nicht bewusst ignorant ist) und dass sie vermutlich tatsächlich kaum mit Gruppen aus einem anderen Hintergrund zu tun hat.

Die Distanz der Kinder zu den im Museum repräsentierten Wissensinhalten (und vice versa) wird von uns nach Analyse der Protokollstellen nicht mehr als empörend, sondern als ein Potenzial dieser Vermittlungseinheit beschrieben. Widersprechen wir damit nicht den Grundannahmen kritischer Museologie, dass nämlich durch die einseitige eurozentrische und bildungsbürgerliche Erzählung im Museum Ausschlüsse produziert werden und die in der kritischen Kunstvermittlung bzw. ihrer Beforschung problematisiert (und nicht, wie in dem obigen Beispiel reproduziert) werden sollten?<sup>12</sup> Tatsächlich verändert sich die klare Setzung von Ein- und Ausschluss bei der Beobachtung solcher Mikrosituationen, sie wird aber auch deutlicher und es wird sichtbar, dass es unterschiedliche Akteur\_innen gibt und die Ausgeschlossenen nicht einfach „passive Opfer“ (z.B.: einer diskriminierenden Bildungspolitik oder einer sie nicht wahrnehmenden Vermittlungsaktion oder eines eurozentrischen Subtextes) sind. Immer wieder ausschließlich die Defizite von Kindern, die „wenig“ ins Museum gehen, zu betonen, hieße auch, sie auf einen ewigen Mangel festzuschreiben und ihre Aktivitäten im Umgang mit diesem Ort möglicher Weise zu ignorieren. Auf den zweiten Blick stimmte uns diese so harmonische Auflösung von strukturellen Diskriminierungen jedoch abermals skeptisch: Ist es nicht

---

12 Vgl. hier für eine historische Perspektive Bennett 1995; in Bezug auf Frage, wie einzelne Bevölkerungsgruppen aufgrund ihrer Herkunft aus dem Museum ausgeschlossen werden Hooper-Greenhill 2006; zur postkolonialen Kritik des Museums Schnittpunkt (Hg.) 2009; für einen Überblick über Literatur bezüglich der Herstellung von Ethnizität und Rassismus durch bestimmte Anordnungen im Museum Böse 2005: 120-152; zur Analyse von Rassismus und Sexismus im Display der Wiener Museumslandschaft Muttenthaler/Wonisch 2007. Bal 2002 leistet eine auf symbolische Ausschlüsse zielende semiotische Analyse des Museum of National History; zum selben Ort und wiederum zur Frage von Strukturkategorien im (Dis)playing-Verhältnis siehe auch Haraway 1994.

verdächtig, dass sich die von uns oben beschriebene Szene so passgenau in jene museologischen Theorien fügen, die das Museums als „Ort des Fremden“ (Pazzini 1992; u.a.) beschreiben?

#### ÜBER DIE KLUFT ZUM SONSTIGEN ALLTAG

Die „Kluft zum sonstigen Alltag“ (Pazzini 2003) wird im Museum auf Basis einer prinzipiellen und nicht explizit genannten Sicherheit bezüglich dieses Alltags in Szene gesetzt. „Fremdheit“ (verstanden auch als Konstruktion und Zuschreibung an sie) aber ist für diese Gruppe Alltag, ist ein Teil der alltäglichen Erfahrung mit Separierung und Rassismus: So war es Teil unserer Forschung zu erfahren, dass es in dieser sowie anderen Wiener Volksschulen (= Grundschulen) eine (unausgesprochene) Praxis gibt, Kinder, in deren Familien nicht primär Deutsch gesprochen wird, in eigenen Klassen zusammen zu fassen. Die Kinder, mit welchen wir die hier beobachtete Vermittlungsaktion besuchten, waren eine solche Klasse; anders als andere Klassen dieser Schule mit mehrheitlich österreichischen Kindern, besuchte diese Klasse weniger kulturelle Einrichtungen in der Stadt und es wurde ihr weniger reformpädagogisches Arbeiten oder Projektunterricht zuteil.<sup>13</sup> Dass es wir es also nur mit Kindern zu tun hatten, die unserem Bild von der Klientel entsprachen, die in diesem Stadtteil wohnte (Arbeitsmigrant\_innen aus der Türkei oder Exjugoslawien aus der ersten, zweiten und dritten Generation plus Flüchtlinge), war kein Automatismus (wie wir dachten) der Wohngegend, sondern ein Resultat der bewussten Erzeugung solcher segregierter Klassen in der Schule plus eine Entscheidung der Schule, uns diese Klasse zu vermitteln und ein fehlendes Hinterfragen dessen (weil mit dem eigenen Bild übereinstimmend) durch uns als Forscher\_innen.

Ein wesentlicher Befund für uns ist: Ein- und Ausschlüsse im Museum entstehen im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Diskriminierungspraktiken (des Bildungssystems, der Wohnpolitik, der Arbeitsmarktpolitik) und sind erst in diesem Zusammenspiel analysierbar. Dabei sind die Vorstellungen, die sich Museolog\_innen und Vermittler\_innen ebenso wie Lehrer\_innen und Sozialforscher\_innen (also wir!) von „bildungsfernen“ Kindern machen, wesentlich an den Konstruktionen von „bildungsfern“ beteiligt. In unserem Fall setzten diese bereits an der Stelle ein, an der wir uns auf die Suche nach „bildungsfernen“ Kindern begaben, und vermuteten, diese in einem stark von Arbeitsmigrant\_innen bewohnten Viertel zu finden: Dass die Kinder unserer Partnerklasse ausnahmslos migrantische, familiäre

---

13 Zumindest gilt das für das reformpädagogische Modell der Mehrstufenklasse, das in dieser Schule angeboten wird, aber nur für spezielle Klassen - und nicht für die Klasse, mit der wir gearbeitet haben. Auch ein Projekt wie Schulzeitungs-Homepage machen adressiert nur die Kinder der Mehrstufenklasse (lt. Homepage).

Hintergründe aus dem Arbeitermilieu mitbringen, ist jedoch weder zufällig noch „automatisch“ mit dem Wohnort verbunden, sondern Teil der lokalen Schulpolitik, die Schulen mit unterschiedlichen Klassen für Kinder mit arbeitsmigrantischem Hintergrund schafft.

Die Klassenlehrerin bestätigte, dass sie kaum Exkursionen in kulturelle Einrichtungen durchführte, da schon ein paar Euro Eintrittsgeld das Budget der Eltern übersteigen würden. Lehrausgänge führten meist in das nahe gelegene Vergnügungs- und Erholungsgebiet Prater, ein Museum wurde – laut erster Auskunft – noch nie besucht (vgl. GB\_suB\_071024: 100-109). Sie begründet dies mit Herkunft und sozialer Lage der Eltern: Viele hätten das Geld wirklich nicht oder – so die These der Lehrerin – Kultur und Bildung stelle vor allem in den türkischen Elternhäusern keinen Wert dar. Auf den ersten Blick verbindet sich hier das Erfahrungswissen der Lehrerin mit medial konstruierten Alltagstheorien, die in Österreich weit verbreitet sind und die sich aus Vorurteilen gegen Muslime speisen. Gleichzeitig jedoch versucht die Lehrerin, eine Erklärung für die Schwierigkeiten einiger Kinder zu bekommen.

#### DOING BILDUNGSFERNE

Unser Interesse galt hier jedoch weniger der Funktion solcher Stereotype und der Beurteilung der Lehrerin als der nahe liegenden Frage, warum es die Schule nicht als Aufgabe sieht, einen solchen von ihr angenommenen Missstand im Elternhaus auszugleichen, z.B. durch Klassenkassen oder durch Verhandlungen mit Verantwortlichen von außerschulischen Bildungsinstitutionen bezüglich Eintrittsermäßigungen. Beim ersten Zusammentreffen mit den Kindern erfuhren wir dann, dass der größere Teil der Kinder unserer Partnerklasse sehr wohl schon im ZOOM Kindermuseum war, und zwar im Rahmen der Nachmittagsbetreuung. Wir sind irritiert, dass die Lehrerin dies vergessen konnte und dass sie sich so sicher war, diese Klasse wäre noch nie im Museum gewesen: Werden hier die – tatsächlich sehr selten – Lehrausgänge vergessen, um das Bild der „museumsfernen“ Migrant\_innenkinder aufrecht zu erhalten? Ein Bild, das wir selbst widerspruchlos aufgriffen. Die Lehrerin weiß um unser Interesse, mit „bildungsbenachteiligten Kindern“<sup>14</sup> zu arbeiten. Geht es hier um ein Bemühen, uns zu garantieren, dass wir „richtig“ sind?

— Wie kommt es zu unserer selbstverständlichen

14 Da wir in diesem Absatz die für uns problematischen Implikationen des auch in unserer Textproduktion zunächst benutzten Begriffes „bildungsfern“ herausarbeiten, verwenden wir ihn in Folge nur mehr unter Anführungszeichen und nur mehr dann, wenn wir auf den dahinter liegenden Diskurs verweisen wollen. Statt dessen arbeiten wir hier mit den Begriffen bildungsbenachteiligt oder bildungsdiskriminiert, da diese auf die politische Erzeugung einer sozialen Position verweisen und diese als Diskriminierung zumindest in der Logik der Bildungssysteme benennen.

diskursiven Verbindung von Migrationshintergrund, Armut und Bildungsdiskriminierung auch in unserem hier beschriebenen Forschungsdesign? Bei genauerer Betrachtung der Situation in unserer Partnerschule stellt sich diese Verbindung als alles andere als „selbstverständlich“ heraus: Genau der Umstand, dass eigene Schulklassen gebildet werden, verstärkt die Isolation nicht originär deutschsprachiger Kinder. Diese sind nicht von sich aus isoliert, sondern ihre Isolation ist ein politischer Akt der Schule. Da diesen Kindern weniger reformpädagogische Programme, weniger Projektunterricht etc. zuteil wird als Kolleg\_innen aus einigen der Parallelklassen, wird ihr – möglicherweise durch das Elternhaus vorgelegter – Ausschluss aus dem Kulturangebot der Stadt noch einmal verfestigt. Gleichzeitig wird diese bildungspolitisch hergestellte Situation in der Art, wie über Kinder mit Migrationshintergrund gesprochen wird, immer wieder ethnifiziert und naturalisiert. So wird z.B. schnell eine bestimmte „türkische“ oder „kroatische“ Kultur als Differenz angenommen, wenn eigentlich von sozialen Klassenlagen die Rede ist, da ja die türkischen Kinder, von denen wir hier sprechen, aus dem Milieu von Arbeitsmigrant\_innen kommen und nicht z.B. Diplomatenkinder sind. Im zweiten Fall würde ihre Sprachkompetenz vermutlich auch als bereichernd gesehen und nicht nur als Mangel in Bezug auf Deutschkenntnisse konstruiert. Viele Dinge im Umgang mit Literatur, Musik oder bildender Kunst, welche die Klassenlehrerin als „typisch türkisch“ wahrzunehmen gelernt hat, würden für türkische Künstler\_innen oder Intellektuelle nicht gelten. Auf der Seite der Forschung gerät aus dem Blick, dass das einer solchen Haltung zu Grunde liegende Konzept von „Bildungsferne“ zu befragen wäre: „Ferne“ ist eine geografische Metapher, eine räumliche Distanz, die immer auf ein Zentrum verweist, und die Frage evoziert: Fern von was? Würde in der Schule oder im Museum ein Allgemeinwissen zu islamischer Religion und Alltagskultur, die Kenntnis einiger arabischer Schriftzeichen oder Musikinstrumente als Bezugspunkt der Bestimmung von „Ferne“ oder „Nähe“ ins Spiel gebracht, dann schnitten die türkischen, bosnischen oder tschetschenischen Kinder selbst innerhalb der traditionellen Logik der Leistungsbewertung wesentlich besser ab. Auch wir nahmen den Zusammenhang zwischen „Migration“, „Armut“ und „Bildungsferne“ als so nahe liegend an, dass wir ihn zunächst nicht näher befragten, sondern unser Forschungsdesign darauf aufbauten. So ist das, was eigentlich unser Forschungsfokus hätte sein müssen – nämlich diesen Zusammenhang auf seine Konstruiertheit hin zu untersuchen – nun ein Ergebnis unserer Schulklassenkooperation: Dass es nämlich darum geht, noch mal genauer zu schauen, wie die Zuschreibung „bildungsfern“ (oft auch in bester Absicht) gemacht wird und wie wir, als weiße Akademikerinnen, daran beteiligt sind.

VERMITTLNDE FORSCHER\_INNEN, FORSCHEN-  
DE VERMITTLER\_INNEN UND ANDERE  
VORSCHLAGSKURATOR\_INNEN

Unser Konzept des „(Dis)playing the Museum“ in Bezug auf die Praxis im Museum weiter zu denken, könnte so neue Impulse für diese als auch für die Museologie dahingehend liefern, Ein- und Ausschlüsse entlang von race, class, gender, age, etc. genauer und differenzierter zu verstehen. Die dahinter liegende These ist, dass sich auch Theoriebildung schärft, wenn sie sich auf die Praxis bezieht und aus ihren Erfahrungen und den Widersprüchen schöpft. Wer sagt denn, dass ein Ausschluss z.B. von den Geschichten der Kolonien auf der Ebene der Narration im Display eines Ethnographischen Museums, wie ihn Mieke Bal beschreibt, zu einem passiven, ausgeschlossenen, schweigenden Verhalten seitens der Nicht-Repräsentierten führt? Wissen wir, ob nicht diese Lücken, dieses Nicht-zur-Sprache-Kommen, genau die notwendige Öffnung für die eigene Sprache bereitstellen? Es sind demnach nun nicht mehr (nur) die Museolog\_innen, die in einer kritischen Analyse der Museumsgeschichte oder der kuratorischen Inszenierung (bzw. ihres Sub-Textes) Aussagen darüber bereitstellen, wer in dieser Institution entlang gesellschaftlicher Kategorien wie race, class, age, gender, ... ausgeschlossen ist und wer adressiert wird.

In einer mit der Besucher\_innenkommunikation im Museum verschränkten Forschung entlang des (Dis)playing Ansatzes wären es – gemeinsam mit den Vermittler\_innen und Forscher\_innen – die Besucher\_innen selbst und ihre Art, sich den Ort anzueignen, die Impulse dazu liefern, wie Subjektivierungsprozesse im musealen Raum verstanden werden könnten. Es kämen in der Museumsforschung auch unerwartete, vielleicht unverhofft widerständige Praktiken in den Blick, Aktivitäten an den Rändern, Missverständnisse oder Auslassungen etc., aber auch Umdeutungen entlang der eigenen Geschichte, Verweigerungen, Desinteresse, ... Dies einerseits dadurch, dass die Kommunikation mit den Besucher\_innen selbst als Forschungsarbeit über die Funktionsweisen des jeweiligen Displays verstanden werden würde und andererseits dadurch, dass so die Formen der Vermittlungsarbeiten im Museum wesentlich forschenden

Charakter annehmen könnten oder müssten. Ein solches zirkuläres Herangehen verändert den Begriff der Vermittlung (da das hier zur Sprache Gebrachte als Datenmaterial ernst genommen werden würde) als auch den Begriff der (Besucher\_innen-)Forschung in Richtung der Aktionsforschung. Durch Strukturen, kulturelle Praktiken und Diskurse Ausgeschlossene erscheinen in dieser Forschungsperspektive nicht mehr als passive Opfer (was allein schon eine Formulierung wie „Ein- und Ausschluss“ nahe legt), sondern als sich aktiv Strukturen Aneignende oder diese aktiv Ablehnende. Intersektionell orientierte Besucher\_innen-Forschung (intersektionell im doppelten Wort-sinn von race, class, gender, age etc. ... Überschneidungen als auch im Sinne von Forschung / Praxis Überschneidungen) könnte z.B. bedeuten, dass Migrant\_innen in Wien die Anordnungen von Objekten in Wiener Museen und die dabei erzählten Geschichten darauf hin untersuchen, was hier mit ihren Geschichten geschehen ist, oder Kinder wie Eltern könnten ein Kindermuseum darauf hin befragen, wie Kinder hier gedacht werden und welche impliziten Vorannahmen über Kindheit dabei getroffen werden. Offen bleibt in diesen Fantasien, was mit den Ergebnissen einer solchen Besucher\_innen-Forschung passiert. Sie werden wohl von den Kurator\_innen und der Schulbehörde etc. aufgegriffen und dienen als Grundlage weiterer Ausstellungsgestaltungen oder schulpolitischer Fragestellungen. Zumindest in den immer noch offenen Fantasien wäre dies so.

Was, wenn die oben beispielhaft genannten Migrant\_innengruppen, je genauer sie das Museum unter die Lupe nehmen, desto weniger Lust auf die Darstellung von nicht-christlichen Narrationen haben? Was, wenn die Bedürfnisse der Kinder in einem Kindermuseum sich als ganz andere herausstellen als die der Kurator\_innen, Lehrer\_innen und Eltern und alle zusammen und untereinander zu streiten beginnen würden? Genau an dieser Stelle beginnen Vorschläge wie die oben angerissenen, den ruhigen Ort zu verlassen, der ihnen in der Kultur- und Bildungspolitik vielleicht zgedacht wäre. Zumindest könnten Forscher\_innen und Vermittler\_innen dafür Sorge tragen, dass sie es tun, sie könnten zu Vorschlagskurator\_innen werden.

### Literatur

—  
Mieke Bal. 2006. Telling, Showing, Showing Off. In: A Mieke Bal reader. Chicago: The Chicago University Press. 169-206

—  
Roland Barthes. 1989. Die Helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Aus dem Französischen von Dietrich Laube. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

—  
Tony Bennett. 1995. The Birth of the Museum. History, Theory, Politics. London: Routledge

—  
Martina Böse. 2005. In: schnittpunkt - Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen = ausstellungstheorie & praxis 1. Wien: Turia + Kant 120-152

—  
Daria Daniaux. 2005. Kunstvermittlung für Kinder an österreichischen Museen. Innsbruck: Diplomarbeit

- Michel Foucault. 1978. Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve  
—
- Claude Gandelman. 1992. Der Gestus des Zeigers. In: Wolfgang Kemp (Hg.), Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, Berlin: Reimer 71-93  
—
- Barney G. Glaser, Anselm L. Strauss. 1979. Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. in: Christl Hopf, Elmar Weingarten (Hg.), Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta  
—
- Donna Haraway 1994. Teddy Bear Patriarchy: Taxidermy in the Garden of Eden, New York City, 1908-36. In: Amy Kaplan, Donald Pease (Hgs), Cultures of United States Imperialism. Durham and London: University Press 237-91  
—
- Doris Harrasser, Karin Harrasser, Stephanie Kiessling, Karin Schneider, Sabine Sölkner, Veronika Wöhler (Hg.). 2010. Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum. Bielefeld: transcript (erscheint Herbst 2010)  
—
- George E. Hein. 2006. Museum Education. In: Sharon Mcdonald (Hg.), A Companion to Museum Studies. Oxford: Blackwell 340-353  
—
- Stefan Hirschauer, Klaus Amann (Hg.). 1997. Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp  
—
- Eilan Hooper-Greenhill. 2006. Studying Visitors. In: Sharon Mcdonald (Hg.), A Companion to Museum Studies. Oxford: Blackwell 362-377  
—
- Wolfgang Kemp. 1992. Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Berlin: Reimer  
—
- Rhiannon Mason. 2006. Cultural Theorie and Museum Studies. In: Sharon Mcdonald (Hg.), A Companion to Museum Studies. Oxford: Blackwell 17-33  
—
- Sharon Mcdonald (Hg.). 2006. A Companion to Museum Studies. Oxford: Blackwell  
—
- Roswitha Muttenthaler, Regina Wonisch. 2007. Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen. Bielefeld: transcript  
—
- Karl Josef Pazzini. 1990. Tod im Museum. Über eine gewisse Nähe von Pädagogik, Museum und Tod. In: Wolfgang Zacharias (Hg.), Zeitphänomen Musealisierung: das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen: Klartext 83-98  
—
- Karl Josef Pazzini. 1992. Museum: Ort der Eigenart und Fremdheit. In: Klaus Weschenfelder, Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf: Schwann 428-431  
—
- Karl-Josef Pazzini (Hg.). 1999. Unschuldskomödien. Museum & Psychoanalyse. Wien: Turia + Kant  
—
- Karl-Josef Pazzini. 2003. Die Toten bilden. Museum und Psychoanalyse II. Wien: Turia+Kant  
Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.). 2002. Dürfen die das ? Kunst als sozialer Raum. = Museum zum Quadrat 13. Wien: Turia & Kant.  
—
- Sigrid Schade, Dorothee Richter et.al. (Hg.) 2007. Ausstellungs-Displays. Dokumentation zum Forschungsprojekt 2005-2007. Innovative Entwürfe für das Ausstellen von Kunst, Medien und Design in kulturellen und kommerziellen Anwendungen. Zürich: ICS, ZHdK  
—
- schnittpunkt - Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg.) 2005. Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen = ausstellungstheorie & praxis 1. Wien: Turia + Kant  
—
- schnittpunkt - Belinda Kazeem, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg.). 2009. Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien = ausstellungstheorie & praxis 3. Wien: Turia + Kant  
—
- Seiter, Josef (Hg.). 2003.. Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung. Schulheft 111/2003. Wien/Innsbruck: Studienverlag  
—
- Nora Sternfeld. Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. 2005. In: schnittpunkt - Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld (Hg.), Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen = ausstellungstheorie & praxis 1 Wien: Turia + Kant 15-33  
—
- Eva S.-Sturm. 1996. Im Engpaß der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin: Reimer  
—
- Eva S.-Sturm. 1999. 3 Geschichten mit Objekten. In: Karl-Josef Pazzini (Hg.), Unschuldskomödien. Museum & Psychoanalyse. Wien: Turia und Kant 110f  
—
- Eva S.-Sturm. 2002. Woher kommen die KunstvermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung. In: Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das ? Kunst als sozialer Raum. =Museum zum Quadrat 13. Wien: Turia & Kant.

—  
Eva S. Sturm. 2003. Kunstvermittlung und Widerstand. In: Seiter, Josef (Hg.), Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung. Schulheft 111/2003. Wien/Innsbruck: Studienverlag

—  
Christian Teckert. 2007. Display als Dispositiv. Die Ideologie der Ausstellung als Thema zeitgenössischer Architektur. In: Kunstforum International 186: 180-185

—  
Klaus Weschenfelder, Wolfgang Zacharias. 1992. Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (= Schwann-Handbuch)

—  
Paul Willis. 1991. Jugendstile. Berlin: Argument

—  
Wolfgang Zacharias (Hg.). 1990. Zeitphänomen Musealisierung: das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen: Reimer