

**Christiane Wittich**

Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘

Theoretische Grundlegung für ein ‚nahtloses‘  
didaktisches Ausstellungskonzept

**Kultur- und  
Sozialwissen-  
schaften**

Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik  
Masterarbeit

# **Master-Arbeit**

zum Master-Studiengang Bildung und Medien:  
eEducation an der FernUniversität in Hagen  
im Lehrgebiet Bildungstheorie & Medienpädagogik

---

---

**Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ –  
Theoretische Grundlegung für ein ‚nahtloses‘ didaktisches  
Ausstellungskonzept**

---

---

Prüferin: Prof. Dr. Claudia de Witt  
Betreuerin: Christina Gloerfeld

Vorgelegt am 14.8.2018

Christiane Wittich  
c.wittich@t-online.de

## Zusammenfassung

Die Juister Bürgerstiftung plant eine Ausstellung, um den Stiftungsgedanken zu kommunizieren und ihre Arbeit auf und für die Insel, deren Bewohner\*innen und Urlaubsgästen zu vermitteln. Bisher hat es noch keine Kommunikationsform dieser Art von Bürgerstiftungen in Deutschland gegeben. So lag das Ziel der vorliegenden Master-Arbeit in der Entwicklung einer theoretischen Grundlegung in Form von drei Bezügen, um ausschlaggebende Leitlinien für diese Ausstellung definieren zu können. Als Basis für diese Bezüge griff die Autorin auf museumspädagogische Aspekte zurück. Durch die sehr heterogene Zielgruppe mit ihren heutigen Ansprüchen im Bereich einer Mobilisierung, standen eine Besucherorientierung und ein hybrides Arrangement von physischen und medialen Exponaten innerhalb eines Seamless Experience im Vordergrund. Diese Ansätze wurden durch den Bereich des didaktischen Designs unterstützt, um im Anschluss beispielhaft ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept vorstellen zu können. Innerhalb der kritischen Reflexion wurde deutlich, dass manche Leitlinien zu allgemein formuliert wurden und wesentliche Aussagen erst nach einer empirischen Untersuchung erfolgen können. Angestrebt wird, die Leitlinien, die Erfahrungswerte und das beispielhafte Konzept anderen Bürgerstiftungen in Deutschland zur Verfügung zu stellen.

Schlagworte: Museumspädagogik, Ausstellungsdidaktik, Contextual Model of Learning, Seamless Learning, didaktisches Design

## Abstract

The Juister community foundation is planning an exhibition to communicate the idea of the foundation and its work on and for the island, to its inhabitants and holiday guests. So far, no other community foundation in Germany developed this kind of exhibition. Thus, the aim of this master thesis was to develop a theoretical basis with three references in order to be able to define decisive guidelines for this exhibition. For this purpose, the author targeted museum educational aspects. Due to the very heterogeneous target group with its current demands in the area of a mobilization, the focus was on visitors behavior and learning and a hybrid arrangement of physical and media exhibits within a seamless experience. These approaches were supported by the field of didactic design in order to present an example of a 'seamless' didactic exhibition concept. Within the critical reflection it turned out that some guidelines were formulated too generalized and essential statements can only be made after an empirical study. The aim is to make the guidelines, experience and exemplary concept available to other community foundations in Germany.

Keywords: Museum Education, Exhibition Didactics, Contextual Model of Learning, Seamless Learning, Didactic Design

## Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung .....	2
Abstract.....	2
Abbildungsverzeichnis.....	5
Tabellenverzeichnis .....	5
1. Einleitung.....	6
2. Die Juist-Stiftung: Beschreibung der Ausgangssituation und der Hintergründe .....	10
2.1 Was ist eine Bürgerstiftung? .....	10
2.2 Beweggründe der Juist-Stiftung für die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ .....	11
2.3 Ausstellungen von Bürgerstiftungen in Deutschland .....	13
2.4 Das Bildungsanliegen und die Zielgruppe der Ausstellung .....	13
2.4.1 Die Begriffe: Erleben und der Erlebnisraum.....	14
2.4.2 Definition der Zielgruppe .....	17
3. Museumspädagogik – Bildung und Vermittlung in Museen bzw. Ausstellungen.....	18
3.1 Der Unterschied zwischen einem Museum und einer Ausstellung.....	19
3.2 Aufgabenbereiche der Museumspädagogik .....	21
3.3 (Didaktische) Konzepte, Theorien und Überlegungen.....	22
3.4 Ein Rückblick.....	23
3.5 Bildungstheoretische/kritisch-konstruktive Didaktik .....	25
4. Einsatz medialer Vermittlungsformate in Museen und Ausstellungen .....	28
4.1 Medien als Vermittler .....	28
4.2 Unterschiedliche Medien in Museen und Ausstellungen – Beispielhafter Überblick .....	30
5. Entwicklung theoretischer Bezüge als grundlegende Basis .....	36
5.1 Erster theoretischer Bezug: Die Ausstellungsbesucher*innen und das Verständnis über ihre Lernprozesse .....	38
5.1.1 Der personale Kontext.....	40
5.1.2 Der soziokulturelle Kontext.....	41
5.1.3 Der physische Kontext .....	42
5.2 Entwicklung des zweiten theoretischen Bezugs: Moderne Lernformen .....	44
5.2.1 Mobiles Lernen – mobile learning – m-learning .....	45
5.2.2 Allgegenwärtiges Lernen – ubiquitous learning – u-learning .....	46
5.2.3 Nahtloses Lernen – Seamless Learning (SL) .....	47
5.2.3.1 Zehn Dimensionen eines (mobile) Seamless Learning (MSL).....	48
5.2.3.2 Das Prinzip Myartspace .....	50
5.2.3.3 Seamless Experience (Nahtloses Erleben, SE).....	51

5.3 Entwicklung des dritten theoretischen Bezugs: Ein didaktisches Design unter Hinzunahme weiterer Aspekte .....	52
5.3.1 Aspekte einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik nach Kerres (2018).....	53
5.3.2 Gestaltungsempfehlungen für Medien .....	55
5.3.3 (Für die Ausstellung relevante) Prinzipien der Vermittlung.....	59
5.3.3.1 Objektangemessene Vermittlung .....	59
5.3.3.2 Raumbasierte Vermittlung.....	60
5.3.3.3 Gegenwartsbezogene Vermittlung.....	61
5.3.3.4 Handlungsorientierte Vermittlung.....	61
6. Modellhafte Darstellung der theoretischen Bezüge und die Entwicklung von Leitlinien für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept.....	62
6.1 Die modellhafte Darstellung der drei theoretischen Bezüge .....	62
6.2 Leitlinien für ein ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzept .....	66
7. Die Ausstellungskonzeption .....	68
7.1 Ausstellungsmöglichkeiten auf Juist .....	68
7.2 Beispielhafte Darstellung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts .....	70
8. Diskussion und kritische Reflexion.....	76
9. Fazit und Ausblick .....	86
Literaturverzeichnis .....	90
Anhang .....	108
Versicherung	

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachte Struktur und Vorgehensweise innerhalb der Arbeit (eigene Darstellung) .....	S. 9
Abbildung 2: Lernszenarien im Erlebnisraum in Anlehnung an Freericks (2015) basierend auf Pine und Gilmore (2011) (eigene Darstellung) .....	S. 16
Abbildung 3: Aufgaben und Bereiche der Museumspädagogik (eigene Darstellung) .....	S. 22
Abbildung 4: Entwicklung der Allgemeinen Didaktik (didaktische Theorien) von 1950 bis heute in Anlehnung an Lehner (2009, S. 43) und Riedl (2010, S. 83) (eigene Darstellung) .....	S. 24
Abbildung 5: Überblick über die drei interagierenden Kontexte mit den jeweiligen Faktoren des Contextual Model of Learning von Falk und Dierking (2016a) (eigene Darstellung) .....	S. 43
Abbildung 6: Darstellung der zehn Dimensionen eines MSL in Anlehnung an Wong und Looi (2011) (eigene Darstellung) .....	S. 49
Abbildung 7: Kognitive Prozesse entlang der CTML in Anlehnung an Mayer (2014b, S. 52) (eigene Darstellung) .....	S. 56
Abbildung 8: Modellhafte Darstellung der drei theoretischen Bezüge (eigene Darstellung) .....	S. 65
Abbildung 9: Beispielhafte schematische Darstellung eines Kartenausschnitts (eigene Darstellung) .....	S. 71
Abbildung 10: Das Leuchtfeuer und rechts ein Ausblick über einen Teil des Hafens (Sörensen, 2013).....	S. 72
Abbildung 11 links: Hinweisschild, Wegweiser zu den Bouleplätzen von An ´t Diekskant aus; rechts: einer der beiden Bouleplätze und ein Ausschnitt der Regeln mit rechtllichem Sicherheitshinweis (© C.Wittich, Privataufnahmen, 2018) ...	S. 74

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispielhafter Überblick einiger Exponate in Bezug zu den Leitlinien und theoretischen Bezügen .....	S. 75
--	-------

In dieser Arbeit wird angestrebt, eine gendergerechte Schreibweise zu verfolgen. Falls wörtliche Zitate dies nicht immer beachten sollten, so sind dennoch alle Geschlechter gemeint.

## 1. Einleitung

Durch eine vermehrte Digitalisierung und Mobilisierung ist es in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft zu einem spürbaren Wandel gekommen, so auch im Bereich der Bildung. Formale Bildungsangebote werden neu gestaltet und um diese Aspekte erweitert. Lehr-/Lernangebote werden gezielt auf die individuellen Lernbedürfnisse und Mediennutzungsinteressen angepasst (Herber, Schmidt-Hertha, & Zauchner-Studnicka, 2013, o.S.). Ferner nehmen mobile und digitale Angebote Einfluss auf weitere (außerschulische) Lernorte z. B. in den Familien oder in Vereinen und beeinflussen unterschiedliche Lernsituationen und damit auch informelle Lernprozesse. Lernen findet nicht nur bewusst, sondern auch beiläufig statt und Lernformen sind eng miteinander verzahnt.

Museen und Ausstellungen werden seit der Bildungsreform der 1970er-Jahre auch als Orte außerschulischen Lernens angesehen (Noschka-Roos, 1994, S. 78) und Museen sehen sich selbst heute „zunehmend als Orte des lebenslangen Lernens“ (Kiefer, 2011, S. 365; dazu auch Deutscher Museumsbund e.V., 2010). So etablierte sich die Museumspädagogik, deren Definition allerdings nicht eindeutig zu fassen ist (Flügel, 2014, S. 134). Gleichwohl werden ihr unterschiedliche Tätigkeitsfelder zugeschrieben, die u. a. die Gestaltung einer Ausstellung, sowie Führungen oder die Öffentlichkeitsarbeit umfassen können. Ausstellungen können als gesonderte Institutionalisierungsform angesehen werden und sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institutionalisierungsform Museum stattfinden. Neben ihrer Vermittlungsfunktion umfasst eine Ausstellung sowohl den Bereich der Selbstdarstellung als auch eine werbende Maßnahme.

Die Bürgerstiftung auf der Nordseeinsel Juist, die Juist-Stiftung, plant eine Ausstellung mit dem Titel ‚Bürgerstiftung erleben!‘. Sie möchte damit nicht nur einer Bedingung zur Anerkennung als Bürgerstiftung nachkommen, sondern ihr Bildungsanliegen besteht darin, den Bürger\*innen, Urlaubsgästen und Freund\*innen der Insel den Bürgerstiftungsgedanken näher zu bringen. Was ist eine Bürgerstiftung? Wie fördert diese Stiftung das Gemeinwohl und wie verkörpert sie den Bürgerstiftungsgedanken? Warum ist die Stiftung so wichtig für Juist? Die Vermittlung des Themas soll dabei indirekt erfolgen; auf eine Überpädagogisierung der Ausstellung wird bewusst verzichtet. Gleichwohl ist es notwendig, die Basis für einen Lern- und Erlebnisprozess einer Ausstellung auf didaktische und lerntheoretische Erkenntnisse fußen zu lassen. Denn Kohn (1997, S. 101) bemängelt, dass es zwar viele Praxisberichte im museumspädagogischen Bereich gibt, diese jedoch ein Mangel an theoretischen Hintergründen aufzeigen und auch Grötsch (2008, S. 123) sieht die dazugehörige Didaktik als vernachlässigt an.

So ist das Ziel dieser Arbeit die Entwicklung einer theoretischen Grundlegung für ein didaktisches Ausstellungskonzept, welches den Bürgerstiftungsgedanken am Beispiel der Juist-Stiftung vermitteln soll. Nicht zuletzt durch die heterogene Zielgruppe (Juister\*innen und Gäste) soll der Schwerpunkt auf einem ‚nahtlosen‘ Erleben und Kennenlernen der Stiftung liegen. Doch wie lässt sich das Thema Bürgerstiftung innerhalb einer Ausstellung vermitteln und praktisch umsetzen?

Der Lernort der Ausstellung wird nicht als ein externer Ort schulischen Lernens definiert, da dieser prinzipiell eng an den Unterricht gekoppelt ist (Karpa, Lübbecke, & Adam, 2015, S. 2), sondern er steht gezielt im Kontext der Frei- und Urlaubszeit und wird damit losgelöst von formalen Lernbedingungen. Hamann (2013/2012) präferiert an dieser Stelle den Begriff des *Erlebnisorts*. Es handelt sich um einen Ort der Selbst- und Welterschließung, der konkret sinnlich erfahrbar ist (Karpa et al., 2015, S. 5) und dennoch kann ein Ziel sein, „die Lernenden dazu anzuregen, ihr Wissen selbst zu entwickeln“ (ebd., S. 3). Dies soll innerhalb eines Ausstellungskonzepts u. a. durch handlungs- und gestaltungsorientierte Aspekte, die eine mediale bzw. digitale Unterstützung erfahren, raumübergreifend ermöglicht werden. Dazu werden unterschiedliche mediale und methodische Aufbereitungen entwickelt und herangezogen. Das bedeutet in diesem Zusammenhang u. a. die Anwendung (neuer) Informations- und Kommunikationstechnologien, die „das Kriterium der Interaktivität zwischen Medium und Mensch in den Vordergrund“ (Messer-schmidt & Grebe, 2005, S. 27) rücken lassen. Welche medialen bzw. technologischen Anwendungen heutzutage in Museen und Ausstellungen geboten werden, lässt sich durch Studien beispielhaft darstellen. Es ist zu betonen, dass es sich meist um hybride Arrangements handelt, d. h. dass eine Mischung aus analogen, bzw. physischen und medien-technischen Elementen vorliegt.

Zur Erstellung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts wird in dieser Arbeit gezielt auf museumspädagogische Aspekte zurückgegriffen, von denen ein maßgebender Punkt die Ausstellungsdidaktik umfassen wird, da diese dort ihre Basis hat. Dabei verfolgt die Ausstellungsdidaktik, neben der personalen und medialen Vermittlungsform, die Integration von Vermittlungsmaßnahmen in die Grundkonzeption (Garbisch, 2004, o.S.). Ferner werden weitere Modelle und Theorien hinzugezogen und dem Zweck angepasst bzw. auf das Ausstellungskonzept übertragen und erweitert.

Einleitend mit einem lerntheoretischen Hintergrund werden Aspekte der Besucherforschung aus dem Bereich der Museumspädagogik hinzugezogen und erläutert. Lerntheoretisch finden sich in dem Ausstellungskonzept mehrere Ansätze, welche sich u. a. mit der Methodik, der Begründung von Lehren und Lernen, den Zielen



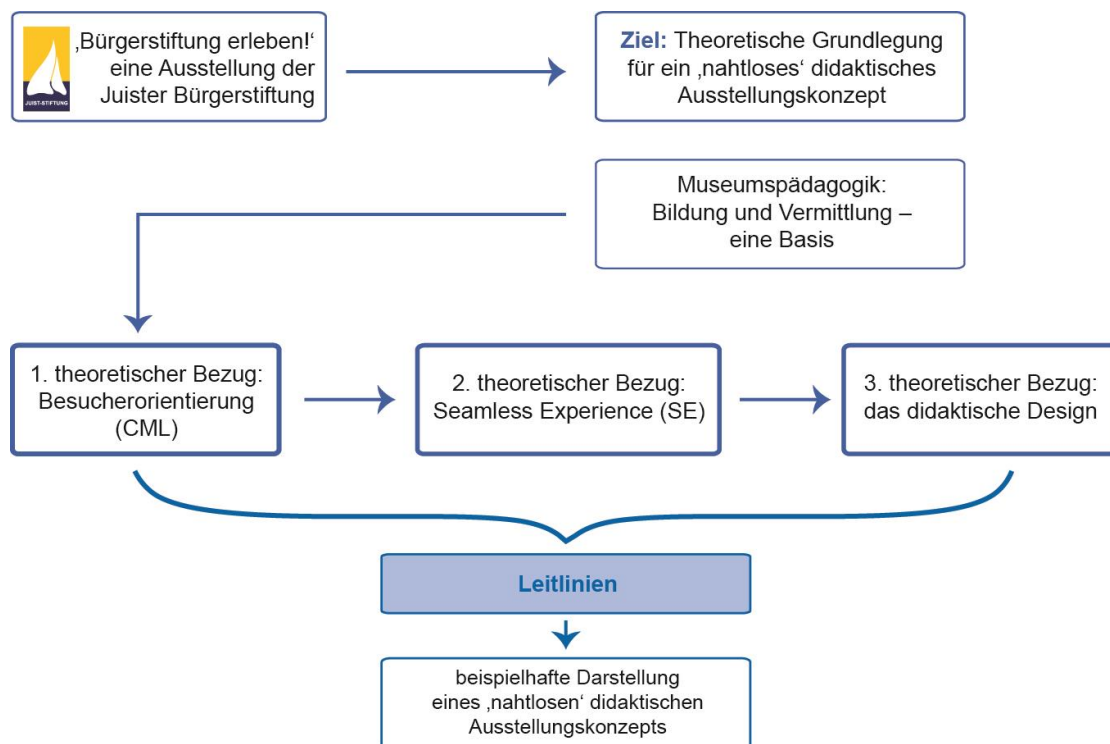
und der Zielgruppe beschäftigen. Den Schwerpunkt wird hier eine konstruktivistische Sichtweise darstellen, d. h. Eindrücke, Erfahrungen und Wissen sollen in das Ziel der Vermittlung des Stiftungsgedankens situativ integriert werden. Die Selbstbestimmtheit der Rezipient\*innen in ihrer Vorgehensweise, innerhalb ihrer Lernwege und die unterschiedliche Auseinandersetzung mit den Ausstellungselementen bezeichnen Falk und Dierking (2016a) als *free-choice-learning*. Der Lernprozess wird selbst gesteuert und damit wird ein nachhaltiges Lernen gefördert (ausführlich auch Falk, 2005; Lewalter, 2016, S. 121). Ergänzt wird dieser Ansatz durch Faktoren aus dem *Contextual Model of Learning* zur Besucherforschung von Falk und Dierking (2016a). Denn Scher (1998) bemängelt seinerzeit, dass die meisten Ausstellungen „nicht besucherorientiert entwickelt und realisiert werden“ (S. 13). Durch die anfangs erwähnte vermehrte Digitalisierung und Mobilisierung dürfen Aspekte und Modelle moderner Lernformen zur Entwicklung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts nicht fehlen. Allerdings müssen diese Aspekte konkret auf das Bildungsanliegen der Stiftung übertragen werden. Ein nahtloses Lernen soll somit zu einem nahtlosen Erleben werden und es ist die Frage zu stellen, wie dies umgesetzt werden kann. Ausgangspunkt sind dazu zehn Dimensionen eines mobilen Lernens von Wong und Looi (2011, S. 9f.), deren Anwendung beispielhaft durch eine Studie innerhalb von Museen und eines formalen Lernkontextes dargestellt werden soll. Abschließend werden Aspekte eines didaktischen Designs hinzugezogen, die nicht nur den Aufbau und die Gestaltung des Konzepts beeinflussen, sondern auch die beiden ersten theoretischen Bezüge ergänzen.

Auf Basis dieser drei theoretischen Bezüge sollen Leitlinien entwickelt werden, auf denen ein beispielhaftes Ausstellungskonzept aufgebaut werden soll. Es ist geplant, diese Leitlinien weiteren Bürgerstiftungen zur Verfügung zu stellen. So sind für diese Arbeit die nachfolgenden forschungsleitenden Fragen zu stellen, die den Prozess der Arbeit federführend begleiten werden:

1. Wie müssen (neue) theoretische Bezüge aufgebaut sein, um die Leitlinien für eine ‚nahtlose‘ didaktische Ausstellungskonzeption definieren zu können?
2. Wie sehen diese Leitlinien für die geplante Ausstellung aus?
3. Wie könnte, darauf aufbauend, das Ausstellungskonzept aussehen, damit das Bildungsanliegen (Vermittlung des Bürgerstiftungsgedankens) erreicht werden kann?
4. Welche Medien/Exponate lassen sich beispielhaft entwickeln, bzw. liegen dazu schon vor?

Um diese Fragen beantworten zu können, nutzt die Autorin verschiedene Aspekte unterschiedlicher Disziplinen. Dabei ist ihr bewusst, dass komplexe Zusammenhänge vereinfacht dargestellt werden müssen, um im Anschluss Leitlinien zu einem ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzept definieren zu können.

Nach der Erläuterung allgemeiner Hintergründe und der Vorstellung der Juister Bürgerstiftung, des Bildungsanliegens und einem kurzen Abriss zum Thema Bürgerstiftung allgemein in Kapitel 2, liegt die Grundlage zum Verständnis einer Ausstellungsdidaktik zunächst auf Aspekten der Museumspädagogik, die in Kapitel 3 einen einleitenden Bezug herstellen soll. Im Anschluss werden Studien und Artikel beispielhaft aufzeigen, inwiefern und welche unterschiedlichen Medien bereits innerhalb von Museen bzw. Ausstellungen verwendet und eingesetzt werden. Dabei wird innerhalb einer medialen Vermittlungsform von der Autorin ein hybrides Arrangement verfolgt. Aufgrund dieser Darstellungen soll in Kapitel 5 die für diese Arbeit theoretische Grundlegung entwickelt werden. Diese wird in drei verschiedene theoretische Bezüge aufgeteilt, welche sich durch ihre Inhalte und Absichten nahtlos ineinanderfügen. In Kapitel 6 werden anhand der modellhaften Darstellung besagter theoretischer Bezüge dann Leitlinien für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept entwickelt, die die im Kapitel 7 folgende beispielhaften Konzeption begründen. Nach einer kritischen Reflexion bzw. Diskussion schließt diese Arbeit mit einem Fazit ab, welches die anfangs formulierten Forschungsfragen zusammenfassend beantworten soll.



**Abbildung 1:** Vereinfachte Struktur und Vorgehensweise innerhalb der Arbeit

## 2. Die Juist-Stiftung: Beschreibung der Ausgangssituation und der Hintergründe

Die Juist-Stiftung wurde 2006 als 99. Bürgerstiftung auf der Insel Juist gegründet. Im Vorfeld lag die Überlegung auf der Förderung von Musik. Nach eingehender Beratung, auch durch die Initiative Bürgerstiftungen (heute Bürgerstiftungen Deutschlands) im Bundesverband Deutscher Stiftungen, wurden weitere Zwecke formuliert und innerhalb einer Satzung verankert.

„Die Zwecke und Ziele der gemeinnützigen<sup>1</sup>, konfessionell und politisch unabhängigen Juist-Stiftung sind vielfältig. Ihre Projekte sollen dem Juister Gemeinwesen dienen und zusammen mit Vereinen, Institutionen und Organisationen der Insel erreicht werden. Dabei stellen Stiftungsvorstand und Stiftungsrat sicher, dass Juister Bürgerinnen und Bürger aktiv beteiligt werden“ (Juist-Stiftung, 2016, S. 24).

Die Satzung nennt folgende Bereiche: Wissenschaft und Forschung, Gesundheit und Sport, Jugend und Altenhilfe, Kunst, Kultur und Denkmalpflege, Bildung und Erziehung, Umwelt-, Naturschutz und Landschaftspflege, Heimatpflege (und Brauchtum), sowie mildtätige und kirchliche Zwecke.

Der Vorstand betont, dass die Stiftung nicht ausschließlich für Juister Bürger\*innen gegründet wurde, sondern, dass sie gezielt „Freunde der Insel, Gäste, Insulaner und Wahljuister“ (ebd., S. 5) integrieren möchte und deshalb auf die Bezeichnung *Bürgerstiftung* im Namen verzichtet. Mit dem Ziel ‚Juist ist unser Lebensmittelpunkt‘ sollen sich Gäste und Juister\*innen auf der Insel wohlfühlen. Nicht nur der Arbeitsplatz Insel, sondern auch das gesellschaftliche Leben stehen somit im Mittelpunkt.

Die Juist-Stiftung möchte ihre bisher 12-jährige Tätigkeit in Form einer Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ vorstellen. Bevor in dieser Arbeit dazu weitere Beweggründe, das Bildungsanliegen, die Definition von Erleben und die Zielgruppe genauer betrachtet werden, wird zunächst der Begriff einer Bürgerstiftung erläutert.

### 2.1 Was ist eine Bürgerstiftung?

Allgemein ist eine Stiftung nicht an eine bestimmte Regelform gebunden und was genau eine Stiftung ist, lässt sich „schwerer [...] beschreiben, als es auf den ersten Blick erscheint“ (Strachwitz, 2011, S. 347). Prinzipiell aber bringen Stiftende ihr Vermögen in eine Stiftung ein, um sich für einen gemeinnützigen Zweck zu engagieren. 70 % der Stiftenden handeln aus Verantwortungsbewusstsein und möchten der Gesellschaft etwas zurückgeben. Das Vermögen wird von der Stiftung verwaltet und ermöglicht durch die damit verbundenen Erträge gemeinnützige Projekte. Bei einer Stiftung handelt es sich meist um eine rechtsfähige Stiftung bürgerlichen

---

<sup>1</sup> Mehr zum Thema Gemeinnützigkeit und ihrem besonderen steuerrechtlichen Status bei Lewinski-Reuter (2011, S. 73ff.).

Rechts (Bundesverband Deutscher Stiftungen e.V., 2017, o.S.; Strachwitz, 2011, S. 348 – hier auch eine ausführliche (historische) Darstellung; Pahlitzsch, 2005, S.381 f.; rechtliche Inhalte im BGB, 2017). „Einmal gegründet, wird in einer Stiftung unaufhörlich daran gearbeitet, den Stiftungszweck zu erfüllen“ (Bundesverband Deutscher Stiftungen e.V., 2017, o.S.). Neben Unternehmen, gemeinnützigen oder öffentlichen Körperschaften können auch Bürger\*innen als Begründer sogenannter Bürgerstiftungen mit lokalem und regionalem Bezug auftreten. Diese Idee einer Community Foundation stammt aus den USA und bindet viele kleinere Stifter\*innen unter einem Dach (Wigand, Haase-Theobald, Heuel, & Stolte, 2015, S. 6). Seit der Gründung der ersten deutschen Bürgerstiftung 1996 gibt es inzwischen mit dem Stand 7/2018 405 Bürgerstiftungen (Stiftung Aktive Bürgerschaft, 2018). Oftmals haben die Stiftenden konkrete Ideen und „wollen über ihr eigenes Leben hinaus positiv und nachhaltig für die Gesellschaft wirken“ (Bundesverband Deutscher Stiftungen, 2017, o.S.). Die Bürgerstiftung legt, neben dem Erhalt des Stiftungskapitals, einen großen Schwerpunkt auf Zustiftungen, um langfristig Stiftungsvermögen aufzubauen (Stiftung Aktive Bürgerschaft, 2017, S. 8). Ihre Arbeit erfolgt zu 95 % ehrenamtlich (ebd., S. 66).

Da es keine gesetzliche Definition für diese Art eines Engagements gibt und da sich der Begriff einer „Bürgerstiftung“ nicht rechtlich schützen lässt, haben sich 1999 Bürgerstiftungen zu einem Arbeitskreis Bürgerstiftungen (Initiative) im Bundesverband Deutscher Stiftungen zusammengeschlossen und im Jahr 2000 eine Art „Identitätsanker“ in Form von „10 Merkmalen einer Bürgerstiftung“ geschaffen (Bürgerstiftungen Deutschlands, 2018a). Diese prägen als Wertekanon die Arbeit einer Bürgerstiftung. Die Präambel leitet mit folgenden Worten ein: „Eine Bürgerstiftung ist eine unabhängige, autonom handelnde, gemeinnützige Stiftung von Bürgern für Bürger mit möglichst breitem Stiftungszweck“ (ebd.). Bürgerstiftungen Deutschlands vergibt auf Antrag zeitlich befristet ein Gütesiegel an Bürgerstiftungen, deren Satzungen und Arbeit diese 10 Merkmale erfüllen müssen (Anhang I). Auch die Juist-Stiftung bekam seit ihrer Gründung 2006 das anerkannte Gütesiegel. Es „steht für Sicherheit, Transparenz und Vertrauen – für Stifter, Spender und Engagierte“ (Initiative Bürgerstiftungen, 2015, S. 4).

## **2.2 Beweggründe der Juist-Stiftung für die Ausstellung „Bürgerstiftung erleben!“**

Die Juist-Stiftung hat im Bereich Kunst, Kultur und Denkmalpflege schon einige (Kunst-)Ausstellungen initiiert und unterstützt. Nun möchte sie selbst ihre Arbeit und Projekte durch eine eigene Ausstellung darstellen, womit sie auch wieder einigen der zehn Merkmale einer Bürgerstiftung nachkommt, nach denen eine Bürger-

stiftung verpflichtet ist, *Projekte öffentlich zu machen*, damit *Bürger\*innen die Möglichkeit der Projektbeteiligung* geboten wird. Da die Arbeit der Stiftung nicht nur durch *Partizipation* sondern auch durch *Transparenz* geprägt sein soll, will die Stiftung ihre Arbeit in Form dieser Ausstellung vorstellen. Eine bisherige Transparenz ihrer Arbeit erfolgte über die Mitteilung durch verschiedene Flyer, Aushänge und Plakate (Anhang II), über die Webseite der Juist-Stiftung ([www.juist-stiftung.de](http://www.juist-stiftung.de)), Artikel in der öffentlichen Presse und Smartphone-Apps. Stiftende bekommen regelmäßig Berichte und werden zum alljährlichen Stifterforum eingeladen, auf dem die Stiftungsarbeit und Mittelverwendung durch einen Jahresbericht erläutert wird. Ein weiterer Grund für die Ausstellung ist, neben der Beachtung der Merkmale einer Bürgerstiftung, das *Werben um neue Stifter\*innen*. Inka Extra, die Vorstandsvorsitzende der Juist-Stiftung, äußert dazu: „Wir haben zur Zeit 104 Stifter und kommen nicht umhin, die Stifterbasis deutlich zu vergrößern, damit wir unser Engagement in Zukunft weiter ausbauen können“ (Juist-Stiftung, 2017).

Mit dem Stand von 7/2018 konnte die Stiftung ein Kapital von knapp 680.000 Euro verzeichnen (Juist-Stiftung, 2018). Dieses Kapital darf nicht angegriffen werden. Dagegen dürfen Zinserträge und gesammelte Spenden zur Förderung von Projekten und Aktionen zeitnah genutzt werden. Es wurden bisher fast 315.000 Euro in eigene Projekte bzw. Projekte von Vereinen oder Institutionen auf und für Juist eingesetzt (eine genaue Auflistung und beispielhafte Projekte in Juist-Stiftung, 2016 oder unter [www.juist-stiftung.de](http://www.juist-stiftung.de)). Wie erfolgreich die Arbeit der Juist-Stiftung ist, wurde ihr u. a. von der Stiftung Aktive Bürgerschaft bescheinigt. Im Jahr 2014 gehörte sie nach der deutschlandweiten Bürgerstiftungs-Umfrage zu den ersten zehn der damals 387 Bürgerstiftungen in Deutschland. Bei den Pro-Kopf-Werten der Spendeneinnahmen und der Projektförderung belegte die Juist-Stiftung den ersten Platz. Extra (Juist-Stiftung, 2016) erklärt:

„Diese Pro-Kopf-Werte beziehen sich auf die Einwohnerzahl des Gebietes, für das die Stiftung zuständig ist. Juist gehört wahrscheinlich zu den Stiftungen mit dem kleinsten Aktionsbereich“ (S. 20).

Neben einem indirekten Werben zu monetären Zwecken, möchte die Stiftung darauf aufmerksam machen, dass es noch weitere Möglichkeiten einer unterstützenden Stiftungsarbeit geben kann: So gibt es bei der Juist-Stiftung, außer den sogenannten *Anlass-Spenden* (Gelder, die bei bestimmten Anlässen wie z. B. Geburtstagen oder Trauerfällen gesammelt werden), auch *Ideen-Stiftungen* oder *Zeit-Stiftungen*.

Die Ideen-Stifter\*innen treten auf die Stiftung zu und äußern ihre Ideen zu einem möglichen Projekt, das sie für förderwürdig halten. Zeit-Stifter\*innen hingegen unterstützen die Stiftung in vielfältiger Weise durch ihre ehrenamtliche Arbeit. „Jede

Zeitstiftung erweitert den Aktionskreis der Juist-Stiftung und ist von großer Bedeutung“ (Juist-Stiftung, 2016, S. 49). Die Vermittlung auch solcher Beitragsleistungen soll den Rezipient\*innen der Ausstellung verdeutlichen, dass die Stiftung nicht nur durch Geld existiert, sondern dass auch das Zusammenspiel von Ideen und Zeit ein wichtiger Faktor zum Bestand der Stiftung ist. Nur so kann das Ziel, den Lebensraum bzw. den Lebensmittelpunkt Juist für Alle, Einheimische und Gäste, noch attraktiver zu gestalten, weiter erfolgreich verfolgt werden. Die geplante Ausstellung der Juist-Stiftung scheint einzigartig.

### **2.3 Ausstellungen von Bürgerstiftungen in Deutschland**

Nach Recherchen der Autorin ist die einzige Bürgerstiftung in Deutschland, die der Bevölkerung den Stiftungsgedanken in Form einer Ausstellung näher bringen wollte, 2006 der Initiativkreis zur Gründung der Bürgerstiftung für Chemnitz mit dem Projekt ‚Chemnitzer zeigen Engagement‘. Dieses Projekt erfolgte allerdings vor der Gründung der eigentlichen Bürgerstiftung von 2006-2007. Gründungstag war der 6.12.2007 (Bürgerstiftung Chemnitz, 2018). Das Projekt

„sollte eine Möglichkeit für Chemnitzer Bürgerinnen und Bürger bieten, sich zu beteiligen, eine Verbindung zur Zielsetzung bzw. zum Stiftungszweck (Förderung des bürgerschaftlichen Engagements in verschiedenen Bereichen) herstellen und die Bürgerstiftung bekannt(er) machen“ (Bürgerstiftungen Deutschlands, 2018b).

Die Ausstellung wurde als Wanderausstellung geplant und in verschiedenen Stadtbezirken gezeigt. Hintergrund war der Tag des Ehrenamtes. Dazu erfolgte ein öffentlicher Aufruf an Vereine, Initiativen und Selbsthilfegruppen, „ihr Engagement in Form von Texten, Fotos und Collagen darzustellen“ (ebd.). Ihr Engagement sollten sie in einem Holzrahmen mit Glasscheibe in den Größen 70x100 cm bzw. 60x80 cm darstellen. Nur der Hintergrund dieses Rahmens war bei allen Projektbeiträgen derselbe. Es wurden 27 Rahmen erzeugt. Auch die Bürgerstiftung für Chemnitz i.G. gestaltete einen Rahmen, der über Ziele, die geplanten Projekte und den Stand der Stiftungsgründung informierte. Die Rahmen wurden in einer bestimmten Reihenfolge positioniert, wobei der Rahmen der in Gründung stehenden Stiftung grundsätzlich als erster gezeigt wurde (ebd.).

Bisher hat keine der 405 Bürgerstiftungen eine Ausstellung über ihre Arbeit und ihre Projekte entwickelt und umgesetzt (Stand 7/2018).

### **2.4 Das Bildungsanliegen und die Zielgruppe der Ausstellung**

Das Bildungsanliegen der Juist-Stiftung mit ihrer Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ liegt also darin, den Bürger\*innen, Urlaubsgästen und Freund\*innen der Insel den Bürgerstiftungsgedanken näher zu bringen, bzw. ihn zu kommunizieren und weitere Stifter\*innen zu akquirieren. Es soll deutlich werden: Was ist eine Bürger-

stiftung? Wie fördert die Juist-Stiftung das Gemeinwohl? Wie verkörpert sie mit ihren Projekten und Aktionen den Bürgerstiftungsgedanken? Dabei soll die Vermittlung des Themas der Ausstellung indirekt erfolgen und, wie einleitend bereits erwähnt, keine übermäßige Pädagogisierung stattfinden.

Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ soll ein Ort der Begegnung zwischen Rezipient\*innen und Exponat sein. Bereits durchgeführte Projekte und Aktionen der Stiftung werden in unterschiedlicher Weise vorgestellt. Dabei soll die Stiftungsarbeit nicht rein theoretisch präsentiert, sondern durch einen handlungs- und erlebnisorientierten Ansatz auf vielfältige Weise bewusst gemacht werden. Dies kann sowohl über eine personale als auch über eine mediale Vermittlung bzw. Kommunikation erfolgen. Vor der genaueren Betrachtung der Zielgruppe, wird der Begriff Erleben in seiner für diese Arbeit relevanten Form vorgestellt und eingegrenzt werden.

#### **2.4.1 Die Begriffe: Erleben und der Erlebnisraum**

Was ist unter *Erleben* zu verstehen? Duden online (2018a) erklärt in einer Bedeutungsübersicht: „von etwas betroffen und beeindruckt werden; erfahren müssen oder können; mitmachen, durchmachen, auf sich wirken lassen“. Die Ausstellung soll die Möglichkeit des (interaktiven) Handelns (durch einen Anreiz) bieten, welches ein Erleben ermöglicht und somit Emotionen freisetzt.

Das Verhalten der Rezipient\*innen ist beobachtbar, während ihr Erleben und die daraus folgenden Emotionen nur von ihnen selbst wahrgenommen werden. Dilthey (1924a) äußert dazu: „In dem Erleben wirken die Vorgänge des gesamten Gemütes zusammen“ (S. 172) und Sacher (2006) ergänzt: „Erleben ist ein intensives, waches Leben“ (S. 29). Die Rezipient\*innen fühlen ihre eigenen inneren Zustände und nehmen damit ihre Realität wahr. Erlebnisse bedürfen keiner Begründung, „das Erlebnis ist immer seiner selbst gewiss“ (Dilthey, 1924b, S. 26). In dem Moment, in dem man sein Erlebnis reflektiert, also darüber nachdenkt, spricht man von Erfahrungen oder Erkenntnissen, bei denen die Kommunikation von großer Bedeutung ist (Sacher, 2006, S. 31f.). Auch Schulze (2005) betont die Wichtigkeit der Kommunikation zur Reflexion: durch „Erinnern, Erzählen, Interpretieren, Bewerten gewinnen Ursprungserlebnisse festere Formen“ (S. 45; dazu auch Nahrstedt, Brinkmann, Theile, & Röcken, 2002, S. 88). In diesem Kapitel soll allerdings keine allgemeingültige Definition von Erleben oder Erlebnis dargestellt (ausführlich dazu Schott, 2009), sondern ein theoretischer Kontext für die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ vorgestellt, genutzt und (weiter) entwickelt werden.

Erlebnisse stimulieren das selbstgesteuerte Lernen (Freericks, 2014, S. 14). Die gewonnenen Erfahrungen und somit auch Erkenntnisse und Lernergebnisse sind

durch ihren authentischen Charakter nachhaltig. So soll auch der Bürgerstiftungsgedanke nachhaltig vermittelt werden. Dazu wird die Vermittlung des Themas nicht nur innerhalb eines Gebäudes ermöglicht, sondern auch anhand von Projektpräsentationen der Stiftung außerhalb in der natürlichen Umgebung der Insel Juist. Auf diese Weise wird die Ausstellung als eine Art Erlebnisraum vergrößert. Diese erlebnisorientierten Angebote sind „ein Möglichkeitsraum und ein Anspruch“ (Freericks, 2015, S. 685). Unterschiedliche Standorte auf der Insel können so zu Lernorten bzw. Lernszenarien werden, da sie didaktisch eingebunden sind und von den Besucher\*innen erschlossen werden können. Diese Lernorte stehen dauerhaft zur Verfügung, da sie fest verankert sind (Salzmann, Gebbe, Gregorius, & Wenzel, 2003, S. 38). Dabei verfolgt jeder Ort eine andere Aufgabe: von der reinen Erkenntnisgenerierung zur Ermöglichung von sinnlichen Erfahrungen und selbsttätigem Handeln. Gefördert wird ein Erleben beispielsweise durch „hybride Mischformen von Erlebnis, Lernen und Konsum<sup>2</sup>“ (Freericks, 2014, S. 12) und eine Zusammenstellung vielfältiger informeller Lernmöglichkeiten (Freericks, 2015, S. 685). So können auch nachfolgende Ausführungen zu den Lernszenarien im Erlebnisraum auf die geplante Ausstellung übertragen werden.

Freericks (2014, S. 13; 2015, S. 685) stützt eine mögliche Vielfalt an Lernszenarien eines Erlebnisraums auf das Vierfeldermodell von Pine und Gilmore (1998; 2011, S. 46). Erlebnisse können die Rezipient\*innen über viele Dimensionen ansprechen. In Abbildung 2 auf der nächsten Seite werden zwei davon dargestellt. Demnach können Lernszenarien kognitiv oder emotional ausgerichtet sein und des Weiteren erfolgt eine eher passive oder eine aktive Beteiligung der Rezipient\*innen (Freericks, 2015, S. 685). Durch die beiden Dimensionen lassen sich vier Blickrichtungen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten erschließen.

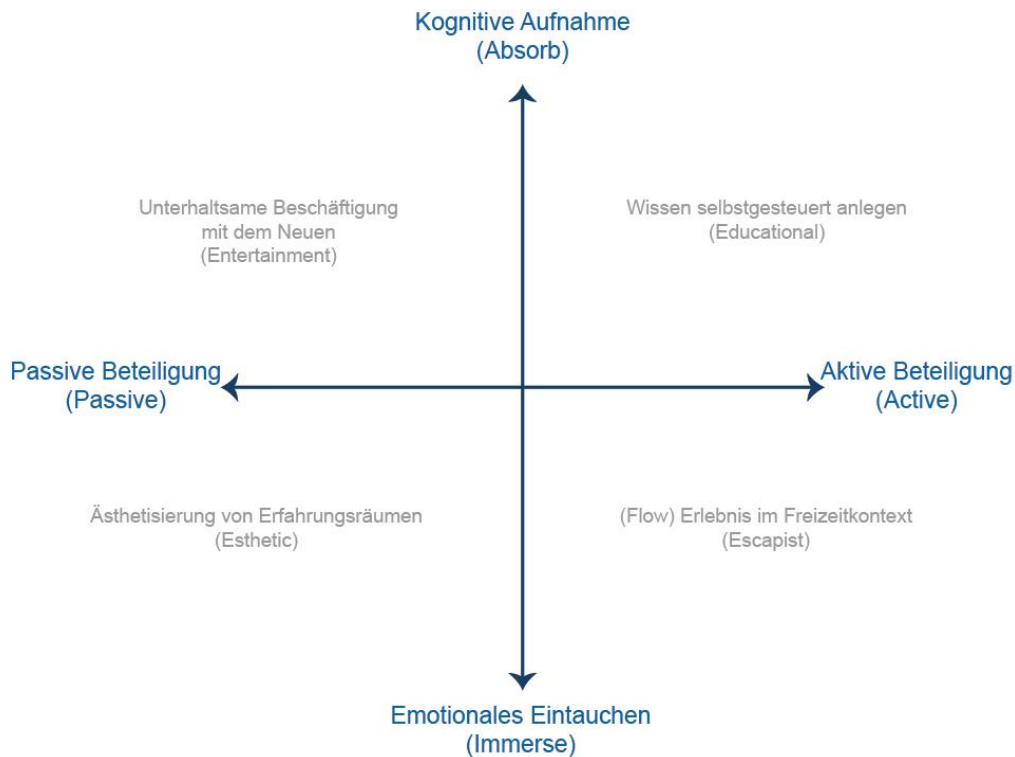
Die horizontale Achse stellt die Intensität der Beteiligung der Rezipient\*innen am Erlebnis dar. Auf der einen Seite sind die Rezipient\*innen eher *passive* Zuschauer\*innen oder Betrachter\*innen, nehmen dabei unterschiedliche Eindrücke wahr (ebd., S. 686); auf der anderen Seite steht die *aktive* Beteiligung, „in which customers personally affect the performance of events that yields the experience“ (Pine & Gilmore, 2011, p. 45). Diese Rezipient\*innen beeinflussen ihr Erlebnis aktiv. Passive Rezipient\*innen können zum Erleben anderer beitragen (ebd., S. 45). Die vertikale Achse verfolgt zum einen *kognitive* Ansätze, die es ermöglichen, neue Informationen aufzunehmen, zum anderen erfolgt ein *emotionales Eintauchen* über entsprechende Szenarien. Interaktive und handlungsorientierte Expo-

---

<sup>2</sup> Ein Konsum im Sinne von Kaufen/Verkaufen verletzt die Bedingungen der 10 Merkmale einer Bürgerstiftung. Von daher findet dieser Aspekt eines Erlebnisraums in dieser Arbeit keine Beachtung.



nate einer Ausstellung fördern die aktive Beteiligung und eine kognitive Auseinandersetzung mit ihnen. Es würde dann von einem Flow-Erleben gesprochen, wenn „die wahrgenommenen Anforderungen der Tätigkeit den Fähigkeiten entsprechen“ (Gabler Wirtschaftslexikon, 2018) und die Rezipient\*innen sich so auf ihr Tun konzentrieren, dass sie sogar die Zeit vergessen, was mit einem besonders positiven Erleben gekennzeichnet ist (ausführlich bei Engeser & Vollmeyer, 2005).



**Abbildung 2:** Lernszenarien im Erlebnisraum in Anlehnung an Freericks (2015) basierend auf Pine und Gilmore (2011) (eigene Darstellung)

Diese Lernszenarien haben immer einen großen Bezug zum Bildungsanliegen der Ausstellung, „aber auch einen Bezug zu gesellschaftlichen Zukunftsfragen und zur Lebenswelt der Besucher. Sie bereichern die Lern-Erlebnis-Situation, machen sie vielfältiger, interessanter und komplexer“ (Freericks, 2015, S. 686).

In der Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ sollen dazu (ergänzende) Angebote und unterschiedliche mediale bzw. digitale Vermittlungsformen eine vernetzende Funktion übernehmen, welche nicht nur einzelne Aspekte der Dimensionen sinnvoll verbinden und neue Dimensionen ermöglichen, sondern auch Brücken schlagen und Brüche überwinden sollen. Dazu werden unterschiedliche theoretische Bezüge entwickelt, und die Nutzung verschiedener didaktischer Modelle ermöglicht dabei die jeweils optimale Zusammensetzung von Lernstilen und Kontextbedingungen bzw. Lernumgebungen (Flechsig, 1990, Absatz 224). So wird in dieser Arbeit gezielt der Forderung nach einer didaktischen Vielfalt (Flechsig, 1996;

Baumgartner, 2014) entsprochen. Schulmeister (2004, S. 6) bezeichnet dies als offene Lernumgebung; Sindler (2004), Arnold (2012) und Freericks (2014) sprechen hier von einer Entgrenzung des Lernens. Dabei stellen „Ausstellungsgegenstände [...] das Koordinatennetz dar, bilden Energiefelder, in denen das Selb(er)-finden möglich“ (Grötsch, 2008, S. 124) und das soziale Umfeld aufgewertet wird (Freericks, 2006, S. 32).

#### 2.4.2 Definition der Zielgruppe

Die Nordseeinsel Juist ist mit ihren 17 km die längste der ostfriesischen Inseln und besitzt eine Breite zwischen 500 und 900 Metern. Mit dem Stand vom 31.12.2015 hat Juist 1596 Einwohner (LSN, 2017, S. 23). Die Insel ist ein Nordseeheilbad und lebt vom Tourismus. Im Jahr 2017 wurden 996.000 Übernachtungen mit 131.000 Gästen auf Juist verzeichnet (Erdmann, 2018). In der Hochsaison halten sich viermal so viele Touristen wie Einheimische auf der Insel auf. Die Gäste verbleiben im Schnitt 7,5 Tage auf der Insel (IHK – Industrie- und Handelskammer für Ostfriesland und Papenburg, 2018).

Die Insel ist tideabhängig und von daher meist nur einmal am Tag per Schiff (Fähre) erreichbar. Manche Gäste kommen mit dem Segelboot oder dem kleinen Inselflieger. Der Stärken der Insel liegen in der Natur, in ihrem Klima und der allgemeinen Ruhe mitten im UNESCO Weltkulturerbe Wattenmeer. Durch die Autofreiheit wird ein Stück Sicherheit vermittelt, was viele Familien, meist in den (Schul-)Ferienzeiten, auf die Insel zieht. Aber auch ältere Generationen finden ihren Weg nach Juist. Pferdekutschen prägen das Straßenbild. Sie dienen dem Transport von Waren oder werden für Ausflugsfahrten genutzt. Das Hauptverkehrsmittel auf der Insel für Gäste und Einheimische ist das Fahrrad. Die Gemeinde Juist bietet ein vielfältiges Freizeit- und Familienprogramm. Die Insel verfügt über ein Hallenbad mit Sauna, ein Kino und ein Küstenmuseum.

Ein Ziel des Lebensraumkonzepts der Inselgemeinde Juist ist die Digitalisierung (Gemeinde Juist, 2018), denn schon 2009 wurde durch eine Analyse festgestellt, dass „viele Urlauber mittlerweile auch im Urlaub online sein [wollen]: Der Internetanschluss gehört mit 54,3 Prozent zu den Medien, die Urlauber 2008 am meisten vermisst haben“ (HomeAway Deutschland GmbH, 2009, S. 4).

Die Zielgruppe der Ausstellung umfasst allgemein, je nach Saison, Rentner\*innen/50+, Alleinstehende, Paare oder Familien, und zeigt damit ein sehr heterogenes Bild in der Altersstruktur. „Familienurlauber im weiten Sinne sind [...] eine heterogene Zielgruppe mit unterschiedlicher Zusammensetzung bezüglich der Familienmitglieder, Generationen und damit einhergehender Interessen und Bedürfnisse“ (Tourismusverband Nordsee e.V., 2016, S. 15). Sie haben Urlaub und möchten

Spaß! Der Tourismusverband Nordsee e.V. (2016, S. 10) erläutert, dass beispielsweise für ältere Menschen Urlaubsthemen wie Natur- und Kulturerlebnisse, sowie leichte sportliche Aktivitäten im Vordergrund stehen.

Auf Juist machen ältere Gäste und Familien einen hohen Stammanteil aus, weil sie meist schon über Generationen auf die Insel kommen (ebd., S. 4). Vodde (2012), der Marketingleiter der Gemeinde, erläutert dazu in einem Vortrag an der Fachhochschule Worms, Fachbereich Touristik/Verkehrswesen, wie wichtig diese Stammgäste sind, gerade für die Gewinnung neuer Gäste. Sie geben am häufigsten und effektivsten Empfehlungen an Freund\*innen, Arbeitskolleg\*innen und Bekannte. Ferner referiert Vodde (2012), dass diese Kund\*innen anspruchsvoll, weniger „preis sensibel“ und vor allen Dingen auch offen für Neues sind. Des Weiteren bezeichnet er eine weitere Gruppe als „Fans“. Diese interessieren sich für alles, was auf der Insel passiert und was sich mit ihr beschäftigt, sind begeistert, achten auch weniger auf Preise, kaufen neue Produkte als Erste und probieren alles aus. Die Lebenshaltungskosten sind im Vergleich zum Festland durch den Inselstatus erhöht, da alles mit der Frachtfähre und tideabhängig zur Insel transportiert werden muss. Urlaub auf Juist ist von daher nicht gerade preiswert.

Den Bürger\*innen der Insel Juist ist die Stiftung nicht fremd. Inwiefern und in welchem Ausmaß ein explizites Wissen über eine Stiftung vorhanden ist, bleibt an dieser Stelle offen. Gleichwohl engagieren sich viele Mitglieder von Vereinen und weiteren Institutionen für die Stiftung und ihre Arbeit.

Zusammenfassend setzt sich die Zielgruppe Urlaubsgäste neben der unterschiedlichen Altersstruktur aus (Stamm)Gästen mit Vorwissen, Fans, die alles neugierig aufnehmen und Neues erkunden wollen, wie auch aus neuen Urlaubsgästen zusammen, die erst noch alles kennenlernen müssen.

Im Anschluss an die Darstellung der Hintergründe sollen nun Teilbereiche der Museumspädagogik vorgestellt und erläutert werden. Dabei werden im Schwerpunkt Aspekte der Bildung und Vermittlung betrachtet.

### **3. Museumspädagogik – Bildung und Vermittlung in Museen bzw. Ausstellungen**

Als grundlegende Basis zur Entwicklung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts werden theoretische Bezüge hergeleitet und modellhaft dargestellt. Die Ausstellung der Juist-Stiftung findet nicht innerhalb eines musealen Raumzusammenhangs statt, gleichwohl greift die Autorin zur Entwicklung der Bezüge und der daraus entwickelten Leitlinien zur Bildung einer didaktischen Grundlage auf museumspädagogische Aspekte zurück, da die Ausstellungsdidaktik hier ihre Basis hat. Zuvor soll eine Betrachtung der Institutionalisierungsformen Museum

und Ausstellung vorgenommen werden und eine Definition von Ausstellung für diese Arbeit abgeleitet werden. Folgend werden dann einige museumspädagogische Aspekte in gebotener Kürze dargestellt, sowie bereits bestehende (didaktische) Konzepte, Theorien und Überlegungen zur Entwicklung einer theoretischen Grundlegung herangezogen. Dabei beziehen sich die Ausführungen gezielt auf den Schwerpunkt des *Ausstellens und Vermittelns*.

### 3.1 Der Unterschied zwischen einem Museum und einer Ausstellung

Zum Unterschied der *Institutionalisierungsformen* Museum und Ausstellung stellt ter Heesen (2012) zunächst einmal fest: „Eine Ausstellung findet nicht notwendigerweise im Museum statt, und eine Sammlung muss kein Museum sein“ (S. 19, dazu auch Reitstätter, 2015, S. 25).

Der Begriff *Museum* ist nicht geschützt und hat, historisch gesehen, vielseitige Bedeutungen (Walz, 2016, S. 8f.). Er war schon zahlreichen Wandlungen unterworfen und hat prinzipiell auch noch keine zeitgemäße eindeutige Definition oder Rechtsverbindlichkeit<sup>3</sup> (Vieregg, Schmeer-Sturm, Thinessen-Demel, & Ulbricht, 1994, S. 3; dazu auch Baur, 2010, S. 15ff.) gefunden. Das ICOM (International Council of Museums Deutschland, 2010) definiert Museum wie folgt:

„Ein Museum ist eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (S. 29).

Verschiedene Arten und Ausprägungen eines Museums basieren auf den unterschiedlichen Objekten seiner Sammlungen, deren Ausstellungen prinzipiell in einem engen Zusammenhang stehen. Museen werden fachlich geleitet, Objektsammlungen fachmännisch betreut und wissenschaftlich ausgewertet. Sammlungen besitzen eine eindeutige Bildungsfunktion (Vieregg et al., 1994, S. 3). Ein Museum verfolgt fünf spezifische Kernaufgaben: Sammeln, Bewahren, Erforschen, Ausstellen und Vermitteln. Es bewahrt und fördert „das Verständnis für das Natur- und Kulturerbe der Menschheit“ (ICOM, 2010, S. 9).

*Ausstellungen* sind innerhalb und außerhalb von Museen, wie in dieser Arbeit, spezifische Medien. Deren Gestaltung und die visuelle Kommunikation übernimmt die Basis der Vermittlung (Holzmann, 2016, S. 55). Der Begriff der Ausstellung bzw. des Ausstellens wird mit Durchführen oder Ausrichten in Verbindung gebracht. So erläutert ter Heesen (2012, S. 22), dass Posten aufgestellt oder Wechsel bzw. Waren ausgestellt (exponiert) werden. Das Ausstellen meint ein Verrichten und Bekanntmachen nach außen hin in die Öffentlichkeit. Eine Ausstellung ist

<sup>3</sup> Die ausführliche historische Darstellung und die Vielfältigkeit des Begriffs Museum in Walz (2016).

nicht ortsgebunden, sie ist oftmals zeitlich begrenzt und stellt „vielmehr den Neuigkeitswert in den Vordergrund“ (ebd., S. 22), was Aufmerksamkeit erregen soll. Dabei verfolgt sie ein ganz bestimmtes Ziel. Es handelt sich um ein „Zurschaustellen in einer Kette von Präsentationsereignissen“ (ebd. S. 23; dazu auch Flügel, 2014, S. 107). Die Objekte/Exponate werden absichtlich in einen bestimmten räumlichen Zusammenhang gebracht und vermitteln spezifische Themen (Atzl & Schulz, 2013, S. 4). „Der *Ausstellungsrahmen* selbst kann die Aussagekraft des Gegenstandes, seine Zielrichtung verändern“ (Koch, 2011, S. 15).

Allerdings wird nicht der Anspruch der Vollständigkeit erhoben, um ein Thema inhaltlich darzustellen. Eine Andeutung des Themas ermöglicht eine offene Ausstellung, wobei das Thema weit umrissen und nicht bis in das Detail genau ausgerichtet wird (Aumann & Duerr, 2013, S. 30). So wird den Besucher\*innen die Möglichkeit zu eigenständiger Reflexion und einer eigenen Interpretation gegeben und der Umgang zum und mit dem Thema bleibt für alle offen. Ausstellungen bestehen dabei „nicht aus einem geradlinigen Gefälle von einem wissenden Produzenten zu einem lernenden Rezipienten“ (ebd., S. 35) und eine Linearität oder feste Struktur soll durch die räumliche Inszenierung vermieden werden. Dennoch bleibt der vermittelnde Charakter der Objekte bzw. Exponate, d. h. eine individuelle Eigenschaft und Besonderheit, erhalten.

Ausstellungen sind, wie oben angedeutet, nicht nur Angelegenheiten von Museen oder Galerien und können sich diesbezüglich sehr unterscheiden (Flügel, 2014, S. 100). Neben ihrer Vermittlungsfunktion liegen sie im Bereich der Selbstdarstellung oder auch der Werbung, „ermöglichen Erlebnisse, Unterhaltung und Entspannung. Gleichzeitig evoziert sie [die Ausstellung] Erkenntnisgewinn“ (ebd., S. 109). Flügel (ebd., S. 110) geht in ihrem Begriffsverständnis sogar so weit, eine Ausstellung als Massenkommunikationsmittel zu bezeichnen. Allerdings unterscheidet sich eine Ausstellung von technisch dominierten Medien insofern, dass sie „direkt, unmittelbar auf den Menschen“ (ebd.) wirkt und ihn zu einer aktiven Teilnahme auffordert. Dazu reicht eine Zurschaustellung von Objekten zur Themenvermittlung allein nicht aus. Die Objekte vermitteln durch ihre Ordnung bzw. ihre Komposition gezielt eine Aussage, fördern eine Interpretation und ermöglichen somit, das Thema „wahrzunehmen und sich mit [... Ideen] auseinander zu setzen“ (ebd.). Sie zeigen bzw. erzählen die Geschichte und den Hintergrund der Ausstellung (Narration). Wiesing (2013) betont allerdings an dieser Stelle: „Dinge können selbst nicht handeln“ (S. 14). Der Mensch verfolgt das Ziel, jemanden etwas Bestimmtes sehen zu lassen und nutzt dazu instrumentelle Praktiken und Werkzeuge. So äußerte schon Comenius 1657, dass Dinge die Sinne prägen, „und weil die Sinne die

treuesten Sachwalter des Gedächtnisses sind, so wird diese Veranschaulichung der Dinge bewirken, dass jeder das, was er weiß, auch behält“ (Comenius, 1657, S. 136f., zitiert in Seel & Hanke, 2015, S. 230). Die Ausstellungsbesucher\*innen wählen ihren eigenen Weg durch den Raum, in dem die sinnstiftende Komposition der Objekte Erlebnisse auslöst und ermöglicht. Dabei erläutern begleitende Medien nur das, was ohne sie nicht zu verstehen wäre.

Abschließend sei festgehalten: Das Museum ist ein Vermittlungsort des repräsentativen Zeigens, ein Erfahrungsraum als Institution; die Ausstellung ist eine Kommunikationsform und veranschaulicht das pädagogische Handeln, „das den unsichtbaren Bildungsprozess arrangiert“ (Yi, 2013, S. 225; Reitstätter, 2015, S. 25). So interagieren die Rezipient\*innen mit der Ausstellung bzw. ihren Exponaten und Medien, erfahren und erleben sie und diese werden damit Teil ihrer Lebenswelt bzw. Biografie (Reitstätter, 2015, S. 42), was für diese Arbeit und die Ausstellung der Juister Bürgerstiftung maßgebend sein soll.

### 3.2 Aufgabenbereiche der Museumspädagogik

Durch die unterschiedlichen Arten von Museen und Ausstellungen und die damit verbundenen Anforderungen hat die Museumspädagogik als solches einen sehr unterschiedlichen Status, da in der Wirklichkeit entsprechende Standards nur schwer zu vereinheitlichen sind (Grünwald Steiger, 2016, S. 280). Nettke (2016, S. 31) erläutert, dass es keine einheitliche Definition für die Museumspädagogik gibt und der Begriff der Vermittlungsarbeit oftmals dazu synonym verwendet wird<sup>4</sup>. Flügel (2014) unterstützt diese Aussage:

„Obwohl in den letzten Jahrzehnten die Museumspädagogik zu einer festen Größe innerhalb des Kontextes musealer Funktionen geworden ist, ihre Bedeutung für die museale Vermittlungsaufgabe nicht mehr bestritten wird, ist es noch immer nicht gelungen, verbindlich zu definieren, was Museumspädagogik eigentlich ist“ (S. 134).

Flügel (ebd.) begründet dies in den verschiedenen theoretischen Positionen, die keine Einigkeit zulassen. Allerdings konstatiert Tripps (1994, S. 39f.), dass Museumspädagogik Bildungs- und Erziehungsarbeit leistet und die wechselseitige Beziehung zwischen der Museologie und der Pädagogik im Vordergrund steht. Hier sind neben der Allgemeinen Pädagogik, sowohl die Schulpädagogik, die Erwachsenenpädagogik als auch die Spiel- und Theaterpädagogik zu nennen. So sieht nicht nur Tripps (1994) eine Kernkompetenz in der Vermittlungsarbeit, durch die die Besuchenden lernen, sich mit den jeweiligen Objekten, „musealen Sachzeu-

---

<sup>4</sup> Auf ausführliche Darstellungen und Diskussionen um den Begriff der Museumspädagogik wird aufgrund des Umfangs der Arbeit verzichtet. Erläuterungen finden sich u.a. bei Heiligenmann (1990), Weschenfelder & Zacharias (1992), Schmeer-Sturm (1994), Fliedl (1995), Tripps (1994), Noschka-Roos (1994), Flügel (2014) oder Commandeur, Ott & Schad (2016).

gen“ (S. 39) auseinanderzusetzen. Dabei muss die Vermittlungsarbeit den Bildungsinteressen der Besuchenden entsprechen. Der Deutsche Museumsbund und der Bundesverband Museumspädagogik (DMB/BVMP, 2008, S. 8) definieren die Aufgaben der Museumspädagogik somit rund um Fragen der Besucherorientierung und der Zuständigkeit für die museumsspezifischen Vermittlungsarbeit.

Die Museumspädagogik übernimmt allerdings, neben ihrer pädagogischen Aufgabe (Bildung und Vermittlung), im Allgemeinen auch Aufgaben im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, des Marketings, des Besucherservices und der Ausstellungsentwicklung (Nettke, 2016, S. 31), die in der unten abgebildeten Grafik (Abbildung 3) grau dargestellt werden und auf die, wenn überhaupt, hier nur oberflächlich eingegangen wird.



**Abbildung 3:** Aufgaben und Bereiche der Museumspädagogik (eigene Darstellung)

Der Schwerpunkt liegt nachfolgend auf dem Bereich der Ausstellungsdidaktik und auf bereits bestehenden (didaktischen) Konzepten, Theorien und Überlegungen, die auf Eignung betrachtet und dahingehend geprüft werden sollen, inwiefern sie für diese Arbeit unterstützend hinzugezogen werden bzw. eine Basis für eine ‚nahtlose‘ ausstellungsdidaktische Konzeption bilden können.

### 3.3 (Didaktische) Konzepte, Theorien und Überlegungen

Innerhalb der Museumspädagogik nimmt der Bereich der Ausstellung bzw. des Ausstellens einen besonderen Platz ein, denn es geht hier „weniger [um] eine konkrete Tätigkeit, als mehr [...] ein Verhältnis, eine Beziehung“ (Warnecke, 2016, S. 242), nämlich den Bezug der Ausstellungsexponate zu den Besucher\*innen. Die Ausstellungsdidaktik verfolgt als ein Teil der Museumspädagogik, neben der personalen (z. B. Führungen, Vorträge) und medialen Vermittlungsform (z. B. interaktive Stationen, Text- und Grafiktafeln), die Integration von unterschiedlichen Vermittlungsmaßnahmen in das Grundkonzept (Hausmann & Frenzel, 2014, S. 3). Sie prüft, welche Objekte bzw. Medien die Vermittlungsabsicht verkörpern, d. h. das Bildungsanliegen kommunizieren und durch ihre Anordnung darstellen können, wobei fachwissenschaftliche Kriterien über die Objekte allein nicht ausschlaggebend sind (Noschka-Roos, 1994, S. 76).

### 3.4 Ein Rückblick

Seit den bildungspolitischen Reformen in den 1970er-Jahren werden Museen als *Lernorte* deklariert. Sie sollen für alle zugänglich sein, was im Folgenden die Ausstellungsdidaktik in das Zentrum museumspädagogischer Bemühungen rücken ließ. So kamen Fragen auf, wie eine solche Didaktik aussehen könnte: Welche Mittel und Methoden gelten als sinnvoll, um den pädagogischen Aspekten gerecht zu werden?

Schon im 17. Jahrhundert nutzte der tschechische Pädagoge Jan Amos Comenius (1592-1670) Medien als Anschauungsmittel. Seine bebilderte Fibel, die „*Didactica magna*“, gilt heute als einer der wichtigsten Schriften in der Geschichte der Didaktik (Schaller, 1995). Prange (2008) macht diesbezüglich deutlich: „Die Didaktik ist die Lehrkunst; sie umfasst dreierlei: das Ziel des Lehrens, die Wege des Lehrens und den Sinn des Lernens; sie ist also mehr als bloß Unterricht und Kopfbewirtschaftung“ (S.115). Comenius versteht das Lehren als Lernhilfe, Lebenshilfe. Er begründet durch sein Werk Inhalte der Pädagogik, die bis heute Bestand haben und fordert:

„Erstes und letztes Ziel unser Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen“ (Comenius, 2007, S. 9).

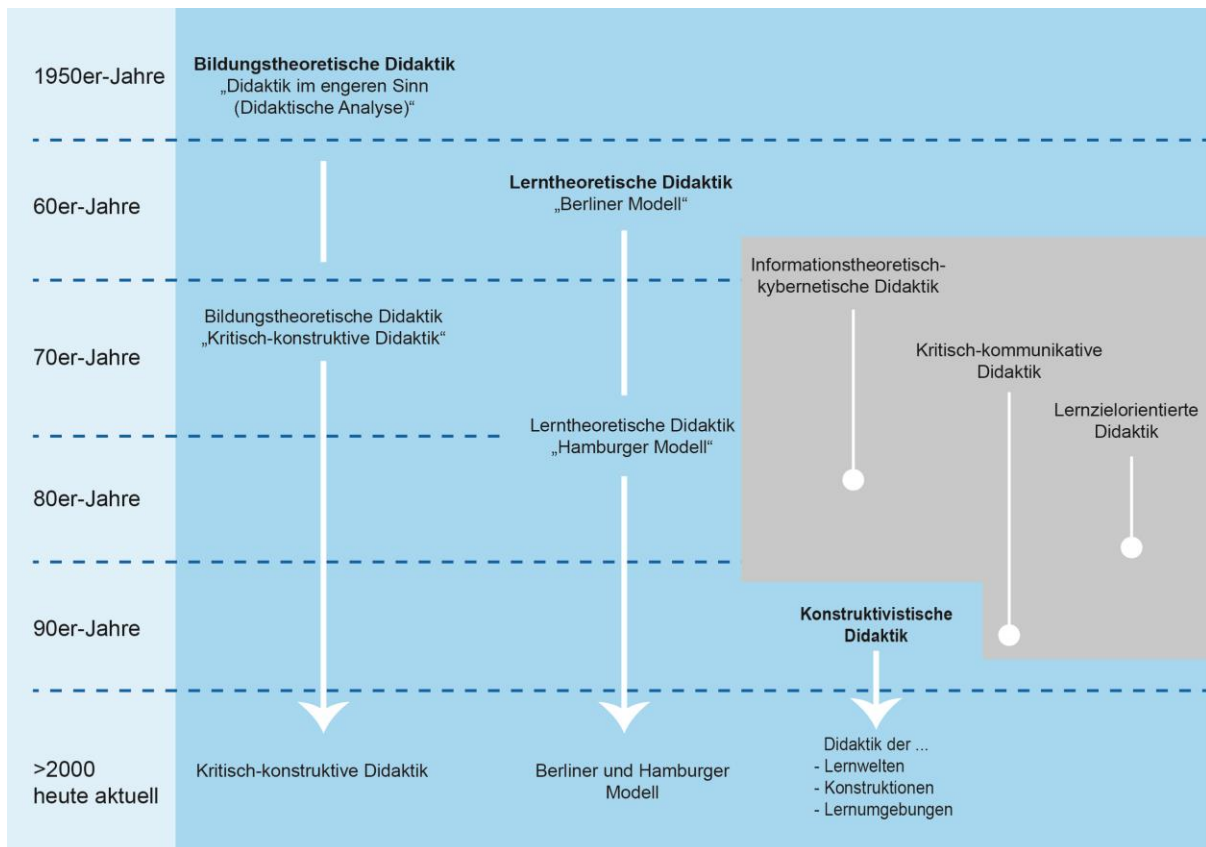
So verfolgte Comenius ein Lernen durch die Zuordnung von Bild und Wort in illustrierten Unterrichtsbüchern. Pestalozzi (18. Jahrhundert) forderte später einen ganzheitlichen Ansatz und eine harmonische Bildung mit „Kopf, Herz und Hand“ (Brühlmeier, 1988).

Gegenstand der Didaktik sind prinzipiell (Re-)Aktionen und Denkhandlungen der beteiligten Personen. Allerdings unterliegt die „didaktische Theoriebildung einer Heterogenität hinsichtlich des Zwecks“ (Lehner, 2009, S. 11), durch die sich unterschiedliche Theorien und Modelle der Didaktik im Laufe der Jahre entwickelt haben. Riedl (2010, S. 77) betont, dass didaktische Modelle durch ihre historische Entwicklung und Bestimmung zeitlich eingeschränkte Gültigkeit besitzen und dementsprechend angepasst bzw. weiter entwickelt werden.

„Didaktische Modelle [...] dienen funktional der bestmöglichen Gestaltung von Bildungsprozessen. [...] Sie befassen sich mit Voraussetzungen, Bedingungen, Begründungen, Methoden und Medien sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Lehren und Lernen“ (ebd., S. 77f.).

So sind hier beispielweise neben einer bildungstheoretischen Didaktik, die lerntheoretische oder die konstruktivistische Didaktik zu nennen. Heute haben einige der in der nachfolgenden Abbildung 4 grau hinterlegt dargestellten Ansätze an Aktualität verloren. Dennoch können sie Einfluss auf neue didaktische Theorien bzw. auf die Weiterentwicklung eines Modells nehmen.





**Abbildung 4:** Entwicklung der Allgemeinen Didaktik (didaktische Theorien) von 1950 bis heute in Anlehnung an Lehner (2009, S. 43) und Riedl (2010, S. 83) (eigene Darstellung)

Die allgemeine Definition von Didaktik ist für den Bereich eines Museums bzw. einer Ausstellung heute zu eng gefasst. Klafki erweitert (2007, S. 91) den Begriff der Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens gezielt auf *alle Formen intentionaler Bildung*, also auch auf außerschulische Lernorte mit ihren unterschiedlichen Vermittlungsformen. Um ein Museum in seiner Funktion als Bildungs- und Freizeiteinrichtung einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren, spielen pädagogische, psychologische und soziologische Erkenntnisse eine große Rolle (Noschka-Roos, 1994, S. 78). Hilgers (in Noschka-Roos, 1994) ergänzt dazu: Das „Zusammenwirken von fachwissenschaftlichen, pädagogischen, ästhetischen und technischen Überlegungen“ (S. 79) ist Voraussetzung für eine „brauchbare“ Ausstellung. Der Begriff der Didaktik wurde dabei zunächst sehr unterschiedlich ausgelegt und Definitionsbemühungen zeigten „aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nur einen mangelnden systematischen Umgang“ (Noschka-Roos, 1994, S. 84). Von daher greift Noschka-Roos (1994) „auf allgemeindidaktische Argumente für eine systematische Begründung der Ausstellungsdidaktik“ (S. 85) zurück, und sie nutzt dazu gezielt Aspekte der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki (2007).

Aufgrund des Umfangs der Arbeit werden aber im Folgenden nur die für diese Ausarbeitung wichtigen konzeptrelevanten Aspekte herangezogen.

### 3.5 Bildungstheoretische/kritisch-konstruktive Didaktik

Die bildungstheoretische Didaktik fordert prinzipiell dazu auf, Denken und Handeln so anzulegen, dass Bildung gefördert wird. Im Mittelpunkt steht die *didaktische Analyse*, bei der es sich um die didaktische Interpretation und Strukturierung von Unterrichtsvorbereitungen handelt. Klafki (2007, S. 266) betont allerdings, dass bei einer didaktischen Analyse Dimensionen der fach- und bereichsdidaktischen Konkretisierungen nicht ausgeklammert werden dürfen. Er bezeichnet die Beachtung von fünf Grundfragen bzw. -linien als Problematisierungsraster, das zur theoretischen und praktischen Anwendung kommen soll, um bestimmte Voraussetzungen zu benennen, zu erkennen und über Lösungen und Maßnahmen zu entscheiden und diese umzusetzen (ebd.). Dabei wirft die *exemplarische Bedeutung* die Frage auf, „welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?“ (Riedl, 2010, S. 90). Die *Gegenwartsbedeutung* fragt nach der Tragweite, der Geltung und dem Wert des Inhalts für das bereits vorhandene Wissen der Rezipient\*innen. Welche Bedeutung das Thema für die Rezipient\*innen hat, beschreibt die *Zukunftsbedeutung*. Die *Sachstruktur* stellt die Frage nach der inhaltlichen Struktur und ihrem Zusammenhang. Die *Zugänglichkeit* befasst sich mit der Frage, wie Inhalte vermittelt werden können und betrachtet Aspekte der Form oder der Medienwahl auch im Sinne von Exponaten (ebd., S. 90ff.). Dabei werden Vorkenntnisse oder Wissen der Rezipient\*innen nicht außer Acht gelassen.

Für die Entwicklung der Leitlinien soll gezielt ein Blick auf *die kritisch-konstruktive Didaktik* geworfen werden, die zwar die Fragestellungen der didaktischen Analyse mit einbezieht, allerdings Elemente aus den im Rückblick genannten Modellen in ihre Überlegung mit aufnimmt. Riedl (ebd., S. 95) fasst zusammen, dass Klafki hierbei den erweiterten Didaktikbegriff und die Methodik aus der lerntheoretischen Didaktik übernommen hat, politische und gesellschaftliche Aspekte zu Lehr-/Lernprozessen aus der kritisch-kommunikativen Didaktik stammen und eine Lernzielorientierung verfolgt. Es geht nun weniger um Sachverhalte, sondern mehr um Bildungsziele und deren Inhalte. Im Vordergrund stehen die Zielstellungen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, welche sich in gegenstandsorientierten und interaktiv-sozialen Lernprozessen widerspiegeln (Klafki, 2007, S. 129) und mit denen eine gesellschaftspolitische und demokratische Sozialerziehung gefördert wird („kritischer“ Teil). „Konstruktiv“ meint die Thematisierung methodischer, d. h. praktischer und medialer Aspekte zur Verbesserung von Gestaltungsentwürfen.

Die „didaktische Praxis und die auf sie gerichtete didaktische Theorie bezieht sich auf [...] Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozesse“ (Klafki, 2007, S. 92) von Ziel-, Inhalts-, Methoden-, Medien- und sozialen Dimensionen zur Analyse eines Gesamtkonzepts. Diese in Wechselbeziehungen stehenden Dimensionen aus der lerntheoretischen Didaktik haben eine unterschiedliche Gewichtung und sollen an dieser Stelle auf den Ausstellungsbereich übertragen werden:

- Die *Ziele* bzw. das Bildungsanliegen wurden im obigen Kapitel 2 dargestellt. Gleichwohl sei an dieser Stelle nochmal auf den Ausstellungsaspekt Bezug genommen. Dabei fungiert die Zielsetzung zum einen als Orientierungs- und Handlungsmaßstab und zum anderen werden Inhalte mit Blick auf das Ziel strukturiert (Noschka-Roos, 1994, S. 115).
- Die *Inhaltsdimension* definiert die Struktur der Ausstellung. Die Präsentation des Themas basiert auf bestimmten Formen, Methoden und Prinzipien (ebd., S. 112). Dabei steht die Selbstbestimmung der Rezipient\*innen im Vordergrund.
- Die *Methodendimension* befasst sich mit den unterschiedlichen Maßnahmen, wie Objekte und ihre Informationen zugänglich gemacht werden können und damit Lernprozesse ermöglicht werden, auch in sozialen Organisationsformen. Die eigene Sichtweise der Besucher\*innen darf hierbei nicht ausgeschlossen werden.
- *Medien* dienen als „Bestimmungsfaktor“ (Klafki, 2007, S. 130). Sie bieten nicht nur unterschiedliche Wege und Möglichkeiten der Vermittlung und Zugänglichkeit des Themas in der Ausstellung, „sondern sind zugleich Ziel- und Thementräger, schließen also bestimmte Ziel- und Themenperspektiven ein und andere aus“ (ebd., S. 130). So wird beispielsweise ein Film einen Entwicklungsprozess einer geschichtlichen Begebenheit anders veranschaulichen als eine Dia-Projektion. Trotz unterschiedlicher Zugangsweisen vermitteln die Medien vielleicht dasselbe Ziel, allerdings aus unterschiedlicher Perspektive. Ferner erstreckt sich die Medienwahl auf Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen. Innerhalb einer Ausstellung verweisen Objekte auf einen bestimmten Zusammenhang des Themas. Je nach Umfang und Auswahl werden sie ggf. aus dem Kontext gerissen und müssen dementsprechend rückbezogen werden, was für die zu planende Ausstellung folgende Frage aufwerfen würde: Sind die vorgesehenen Objekte und Medien geeignet, die Lerninhalte für den Rezipient\*innen erschließbar und zugänglich zu machen?

- Klafki (2007, S. 125) äußert, dass Unterricht immer ein *sozialer Prozess* ist. Es geht dabei um wechselseitige Bezüge, die auch in Ausstellungen beachtet werden müssen. Die soziale Dimension findet in Ausstellungen unter den Besucher\*innen, den personalen Vermittlungspersonen und/oder den Objekten statt. Wichtig ist laut Klafki (ebd.), „lerngruppen-übergreifende soziale Erfahrungsfelder und Handlungsmöglichkeiten“ (S. 126) zu bieten. Noschka-Roos (1994, S. 113) äußert, dass Objekte durch ihre Interpretation leben. Wie Objekte aber interpretiert und gedeutet werden, ist abhängig von ihrem Arrangement und den zugrundeliegenden transparenten Ausstellungskriterien, denn nur so kann eine Beziehung zu dem Exponat aufgebaut werden. Wie bereits eingangs erwähnt, dient die Ausstellung als Kommunikationsort. Durch einen handlungs- und erlebnisorientierten Ansatz sollen soziale Interaktionen gefördert und somit der Stiftungsgedanke vermittelt werden. Diesbezüglich liegt der Schwerpunkt auf einem „analogen“ Austausch. Es muss geklärt werden, wie sich dieser Aspekt auf eine digitale Kommunikation übertragen lässt.

An dieser Stelle sei festgehalten, dass Aspekte der kritisch-konstruktiven Didaktik aus der Allgemeinen Didaktik prinzipiell eine Ausstellungsdidaktik unterstützen bzw. eine Basis bilden können. Gleichwohl bleiben durch die formulierten Punkte Fragen für die geplante Ausstellung offen bzw. erscheinen zu oberflächlich betrachtet, was die Zielgruppe und das Bildungsanliegen der Stiftung betrifft.

Wie findet ein Lernen und Erleben in Ausstellungen bzw. in unterschiedlichen ‚Räumen‘ (physisch, digital) statt? Welche Rolle spielt der Faktor Zeit? Welche unterschiedlichen Erwartungen, Erfahrungen und Kenntnisse haben die Besucher\*innen? Was nehmen sie wahr? Wie sehen die sozialen und kulturellen Kontexte, in denen die Besuchenden vor, während und nach dem Besuch eingebunden sind, aus? Wo und wann wird gelernt, bzw. kann der Stiftungsgedanke reflektiert werden?

Die Dimensionen müssen in weitere passende wissenschaftliche Zusammenhänge gesetzt werden, um „die spezifischen Grenzen und Chancen der medialen, personalen und ausstellungsdidaktischen Vermittlungsformen bei den angesprochenen Zielgruppen“ (Kohn, 1997, S. 106) zu ermitteln. Erst nach der Entwicklung und Analyse weiterer theoretischer Bezüge können Leitlinien zur Ausstellungskonzeption für die Juist-Stiftung aufgestellt werden. Denn Kohn bemängelt schon 1997, dass es zwar eine Fülle an heterogenen Praxisberichten auf dem museumspädagogischen Sektor gibt, „die zweifellos didaktisch Spannendes referieren, aber kaum ein Interesse an Begründung und Theorie zeigen“ (S. 101). So dürfen für

eine ausstellungsdidaktische Umsetzung bestimmte Kriterien nicht fehlen, nicht nur, damit die Wirkung auf die Besucher\*innen nachvollziehbar, sondern auch damit später noch Evaluationen und Erfolgskontrollen möglich sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Museumspädagogik verfolgt unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Exponaten und Artefakten, denn „nicht alle Teilnehmenden [befassen sich] mit den gleichen Mitteln [und...] den gleichen Inhalten“ (Nettke, 2016, S. 36). Neben personalen Vermittlungsformen stehen unterschiedliche Möglichkeiten medialer Vermittlungen im Vordergrund. Bisher oben dargestellte (didaktische) Theorien und Konzepte greifen für diese Arbeit zu kurz. Folgende Fragen stehen noch im Raum: Wie wird ein Erleben und Lernen über die Juist-Stiftung zeit- und ortsunabhängig ermöglicht? Mit welchen Medien und Mitteln kann gezielt auf die heterogene Zielgruppe und ihr Vorwissen eingegangen werden?

Das konkrete Ziel des Ausstellungskonzepts ist es, einen nahtlosen Übergang zwischen den verschiedenen didaktischen und pragmatischen Vorgehensweisen, den unterschiedlichen Medien (Medienbrüche) und der Zielgruppe zu gewährleisten. Dabei ist die Methode der Vermittlung ausschlaggebend. „Durch das ganzheitliche Zusammenwirken von Originalobjekten, gestalterischen Maßnahmen und Einsatz von Medien ergeben sich neue Möglichkeiten didaktischer Instrumente“ (Kilger, 1995, S. 364). Doch was sind Medien, welche Aufgabe haben sie? Einen beispielhaften Überblick soll das nachfolgende Kapitel geben.

#### **4. Einsatz medialer Vermittlungsformate in Museen und Ausstellungen**

Der Einsatz medialer Vermittlungsformate ist in Museen und Ausstellungen prinzipiell nicht isoliert zu betrachten, da meist hybride Arrangements aus physischen und medientechnischen Exponaten bzw. Präsentationen vorliegen. Bevor eine beispielhafte Anwendung und Studienergebnisse dazu vorgestellt werden, soll zunächst in gebotener Kürze der technische Begriff des Mediums für diese Arbeit dargestellt werden.

##### **4.1 Medien als Vermittler**

Medien definieren sich in diesem Zusammenhang als „didaktische Materialien, die museumspädagogische Aktionen flankieren, unterstützen und durch ihre inhaltliche Orientierung intentional Lernprozesse beeinflussen sollen“ (Weschenfelder & Zacharias, 1992, S. 328). Dabei führt der Weg weg von „objects in glass-cases“ (Pedretti, 2007, p. 122) hin zu einer Ausstellungsphilosophie, die selbstgesteuertes Lernen und Handeln ermöglichen soll. Trotz eines hybriden Arrangements, auch in

dieser Arbeit, sollen sich nachfolgende Ausführungen schwerpunktmäßig auf technische Eigenschaften konzentrieren.

In Anlehnung an Weidenmann (2006, S. 426) können fünf charakteristische Aspekte für Medien in Ausstellungen zusammengefasst werden:

- Als *Hardware* werden in diesem Zusammenhang die technischen/elektronischen und physischen Komponenten des Vermittlers verstanden. Dies können beispielsweise ein Beamer, ein Smartphone, ein Tablet oder Monitor sein. Kerres (2018, S. 129) spricht diesbezüglich von Delivery System, also der Medientechnik als solcher.
- Dabei werden beispielweise Filme oder Vodcasts (das heißt der didaktisch aufbereitete Inhalt = Content (ebd.)) durch eine *Software*, als das übermittelnde Computerprogramm, dargestellt.
- Des Weiteren werden unterschiedliche *Kodes*, d. h. Symbolsysteme genutzt. Text wird mit Hilfe von Sprache umgesetzt. „Der Film hat eine eigene ‚Bildsprache‘. Sie unterscheidet sich von der Bildsprache einer Folie, weil sie Bewegung mitzuteilen vermag“ (Weidenmann, 2006, S. 426). Zu übermittelnde Informationen lassen sich in verschiedenen Formaten präsentieren.
- Es werden unterschiedliche Sinne (*Modus/Modi*) angesprochen z. B. Sehen, Hören oder Tasten. Über unterschiedliche Sinnesorgane nehmen Rezipient\*innen mediale Vermittlungsangebote auf (Weidenmann, 2002, S. 46).
- Abschließend ist die vermittelnde *Botschaft* zu nennen. „Im Kontext von Lehren und Lernen erwartet man, dass diese Botschaft in einer Weise verarbeitet wird, die überdauernde Veränderungen bewirkt“ (Weidenmann, 2006, S. 427).

In Kapitel 2.4.1 wurde darauf verwiesen, dass noch weitere Dimensionen in einem Erlebnisraum möglich sind, auch um eine nahtlose Lern- bzw. Erlebnisumgebung zu schaffen und zu unterstützen. Um eine Herleitung zu entwickeln, soll im nachfolgenden Unterkapitel beispielhaft aufgezeigt werden, in welcher Weise technische Medien bzw. mediale Vermittlungsformen in Museen bzw. Ausstellungen bereits eingesetzt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Darstellung audiovisueller, digitaler und interaktiver Medien, bzw. den Informations- und Kommunikationstechnologien, sowie deren Unterstützung sozialer Netzwerke. Die Autorin verfolgt damit einen ‚multi-medialen‘ Ansatz, der gezielt multimodale und multimediale Aspekte integriert, um sie in dieser Arbeit innerhalb eines hybriden Arrangements neben weiteren Exponaten und Medien anzuordnen.

## 4.2 Unterschiedliche Medien in Museen und Ausstellungen – Beispielhafter Überblick

Innerhalb eines hybriden Arrangements werden physische und technische Artefakte bzw. Installationen gemischt. Auf einfache informative Tafeln und Exponate alleine in verschlossenen Vitrinen wird eher verzichtet (Torrebruno & Garzotto, 2008, o.S.). Dabei soll die Mischung aus Lernanregung und Unterhaltung ausgewogen sein (Freericks, 2006, S. 32). Des Weiteren ergänzen sich unterschiedliche Angebote und Medien mit dem personalen Vermittlungsformat; beispielsweise können persönliche Vorträge durch Videobeiträge unterstützt werden. Der Übergang zwischen personaler und medialer Vermittlungsarbeit ist fließend (Nettke, 2016, S. 191). So resümiert Wohlfrohm (2002), dass die unterschiedlichsten medialen Formate, wie „Texttafeln, akustische Systeme, [...] Filme, Diavorführungen, Videos und [...] computergestützte Anwendungen“ (S. 53) in Museen angewendet werden. Darüber hinaus bezeichnet Gemmeke (2001, S. 183) Audio- und Videoinstallation bereits als klassische Ausstellungsmedien. ‚Multi-mediale‘ Formate sind notwendig, da Besucher\*innen eine zeitgemäße Präsentation erwarten. Gleichwohl ist zu betonen, dass die multi-mediale bzw. digitale und mobile Technologie als Ergänzung traditioneller Vermittlungsarbeit dient und „keinesfalls [...] deren Ersatz leisten kann und soll“ (Becker, 2013, S. 254).

Die nachfolgenden (internationalen) Studien und Artikel sollen exemplarisch verdeutlichen, wie unterschiedlich der Einsatz medialer Vermittlungsformate sein kann. Neben einer verallgemeinernden Darstellung werden gezielt mobile und digitale Technologien betrachtet. Bei ihren Recherchen ist der Autorin aufgefallen, dass in den Studien und Artikeln oftmals nicht zwischen der Institution Museum und dem eigentlichen Ausstellungsbereich unterschieden wird, obwohl meist die Anwendung innerhalb eines Ausstellungsformates gemeint ist.

Nach Bressler (2013, S. 224) haben mobile Technologien prinzipiell schon vor über 60 Jahren in Museen Einzug gehalten haben. Die digitale Technologie erleichtert die Erstellung personalisierter Inhalte und ermöglicht konstruktivistische Lernerfahrungen durch die Rezipient\*innen. Hsieh (2010, S. 1364) erläutert, neben digitalen Anwendungen *im* Museum, die Möglichkeit der Vergrößerung der Reichweite über das Internet, da nicht alle Besuchende aus der näheren Umgebung kommen. So nutzen Museen Webseiten, Web-Blogs, Podcasts (Audio- und Videobeiträge) und Angebote sozialer Netzwerke, um Informationen vorab zur Verfügung zu stellen, bieten so aber auch *eine* Möglichkeit zur späteren Orientierung im Museum. Klinkhammer und Reiterer (2017) bezeichnen dies als Blended Museum. Podcasts können beispielsweise auf digitale Endgeräte wie Smartphones herun-

tergeladen werden und ersetzen damit in den Museen selbst ein Audio-Guide-Gerät. Der Audio-Guide, durch den per Kopfhörer Tonaufnahmen bei Führungen angehört werden, verfolgt das Prinzip einer gezielten Führung durch das Museum. Der Personal Digital Assistant (PDA) hingegen ermöglicht es, sich flexibel und selbstgesteuert durch Ausstellungen zu bewegen und die jeweiligen Informationen dann auf eigenen Wunsch abzurufen. Schäfer (2005, S. 1) erläutert die anfänglichen technischen Schwierigkeiten des Systems, das seit 1996 schon in Museen genutzt, aber fortwährend weiter entwickelt wurde. Rezipient\*innen erhalten Zugriff auf Videos und Bilder der ausgestellten Exponate und „können als weitere Optionen an interaktiven Spielen und Meinungsumfragen teilnehmen sowie Kommentare und Musikstücke zu bestimmten Kunstwerken anhören“ (ebd., S. 6). Aus einer Studie von Lanir, Kuflik, Dim, Wecker und Stock (2013) geht hervor, dass Besucher\*innen durch die Nutzung mobiler Guides ein verändertes Besucherverhalten aufweisen und “[they] were attracted to and spent more time at exhibits where they could get information from the guide“ (p. 1).

Durch den Einsatz von Live-Webcams, z. B. in Zoos und Aquarien, können die Rezipient\*innen zu Hause Echtzeitvideos anschauen und durch Social-Networking-Anwendungen wie Myspace<sup>5</sup>, Facebook oder Twitter erhalten sie alle nötigen Informationen, ohne vor Ort zu sein (Hsieh, 2010, S. 1366). Museen bietet sich so eine erweiterte Möglichkeit ihre Inhalte zu vermitteln. Hsieh (2010) fasst zusammen, dass Rezipient\*innen mit digitalen Medien mehr Möglichkeiten haben, Daten zu filtern, Informationen zu generieren und Ideen auszutauschen und äußert: “Visitors’ voices and opinions can be expressed and shared through various interactive digital means” (p. 1364).

Benito (2014, S. 314) unterstützt durch ihre Studie o. a. Aussagen, dass Museen gerade von der Mobiltechnologie profitieren und Benutzer\*innen über diese Medien auf deren Internetseite zugreifen und Anwendungen herunterladen. Sie betont, dass 2013 60 % der zehn häufigsten heruntergeladenen Anwendungen (Apps) von Kunstmuseen stammten und bestätigt auch die Aussagen von Hsieh (2010) bzgl. der Präsenz in sozialen Netzwerken. Gleichwohl erklärt Benito (2014, S. 314), dass sich die inhaltlichen Informationen von denen der Texte *im* Museum nicht wesentlich unterscheiden. Deshalb sei es wichtig, digital einen anderen emotionalen Schwerpunkt zu setzen: Für ihre Studie wurden in einem kleinen Kunstmuseum in Spanien QR-Codes eingesetzt (Benito, 2014). QR steht für quick response und als Code unterstützt er eine mögliche Informations- und Kommunikations-

---

<sup>5</sup> Diese Art von sozialem Netzwerk ist vergleichbar mit Facebook; Weiteres soll an dieser Stelle nicht ausgeführt werden.



Technologie (IKT). Mithilfe von Smartphones, Tablets oder Handys können durch das Einlesen/Scannen dieses optischen Markers (ein zweidimensionaler Code) Daten abgerufen werden. In ihnen können Internetadressen, „Telefonnummern, SMS und freier Text untergebracht werden [...]. Sie verbinden physische und virtuelle Welt“ (Bendel, 2018). So bekamen in der Studie von Benito (2014) 12 Gemälde je einen roten und einen schwarzen QR-Code. Die Testpersonen sollten während ihres Besuchs nur eine der Farben der Codes kontinuierlich verwenden. Der schwarze QR-Code leitete auf einen akademisch formulierten Text (für Kunstexperten), während der rote zu einem eher emotional beschreibenden Text zum Kunstwerk führte. Im Anschluss erfolgte eine Umfrage zur Besucherzufriedenheit, die in vier Abschnitte unterteilt wurde: Wissen über Kunst, Nutzungsgrad mobiler Geräte, Besuchserfahrung und soziologisches Profil. Hieraus wurde ersichtlich, dass die Zufriedenheit höher war, wenn bereits Wissen über diese Kunst und zur Benutzung von Mobilgeräten vorhanden war. Des Weiteren stieg die Zufriedenheit bei der Nutzung der roten QR-Codes, die auf einer emotionalen Interpretation der Kunstwerke basierten. QR-Codes sind zwar nicht mehr hochinnovativ, können in diesem Fall jedoch durch einen neuen Kunstinterpretationsansatz eine breitere Öffentlichkeit ansprechen. “In that sense, this approach uses the digital and Mobile Media as a means and not as an end, but taking benefit of the positive aspects of these Media” (ibid., p. 316).

Eine Erweiterung bzw. Alternative zu QR-Codes sind Radio-Frequency Identification (RFID)-Karten bzw. das optimierte System der Near Field Communication (NFC). Ihre *Tags* können allerdings nur auf Android-Smartphones eingelesen werden, während I-Phone-User\*innen weiter über QR-Codes angesprochen werden müssen. Mit Hilfe dieser erweiterten Technik lassen sich alle Informationen in einem Museum, wie eine Art Museumsführer, zusammenfassen und darstellen. Das System ortet elektronisch die Anwesenheit eines Objekts mithilfe von Funksignalen. Die Anwendungssoftware wiederum verwaltet alle Informationen, verknüpft sie mit der Datenbank und stellt sie den Rezipient\*innen zur Verfügung (Mincoelli et al., 2014, S. 760). So lassen sich Filme, Texte und weitere Elemente bequem abrufen. Gleichwohl betonen Mincoelli et al. (ebd.), dass man sich auf die Verbreitung und die Art der Geräte der Besucher\*innen, deren Alter und Funktionen nicht verlassen darf.

In einer Studie stellen Torrebruno und Garzotto (2008) diese einen möglichen Einsatz der RFID-Technologie für Kinder in einem Museum vor. Ihr Format bietet eine Reihe von Wissensaktivitäten und Suchaufgaben in der digitalen und der physischen Welt, inspiriert durch ein klassisches "Schatzsuche"-Spiel. Es soll schon

jungen Besucher\*innen ermöglicht werden, mit hybriden Artefakten und Installationen zu interagieren, anstatt nur einfache informative Tafeln vorzufinden. So entwickelten die Autoren Objektkarten, die mit der RFID-Technologie ausgestattet waren. Ihr Ziel war es, die Neugierde und das Interesse der Kinder an einem kulturellen und historischen Kontext zu wecken und ein entdeckendes sowie spielbasiertes Lernen zu fördern. An dem Testspiel im Museum nahmen sechs Kinder im Alter von 11 und 12 Jahren teil. Parallel dazu validierten fünf Pädagog\*innen aus Grund- bzw. weiterführenden Schulen die pädagogische Qualität des Spielformats (z. B. Benutzerfreundlichkeit und Effektivität des Entwicklungsprozesses) unter Laborbedingungen (nicht im Feld). Die Kinder zeigten während des Spiels ein konstantes Interesse, waren hoch motiviert und engagiert. In einer anschließenden Diskussionsrunde mit den Kindern und den Pädagog\*innen zeigte sich, dass sich die Kinder an viele Einzelheiten des Konzepts erinnerten und diese auch verstanden. Das Ergebnis der Studie machte deutlich, „that the *tool* is indeed *very simple* and can be used without any preliminary training and specific technical competence“ (Torrebruno & Garzotto, 2008, n.d.). Die leichte Bedienbarkeit spiegelte sich darin wider, dass nur etwa 15 % der Kinder Unterstützung anforderten und im Gesamtdurchschnitt aller Interaktionen nur 2 % fehlerhafte Klicks ausgewiesen wurden. Durch und mit diesem System wurden die Kinder, wie mit dem oben erwähnten Audio-Guide, gezielt durch den Prozess der Geschichte geleitet.

Ein weiteres mobiles, tragbares Gerät (wearable computing) wurde in den USA 2016 von Mason untersucht: Smart Glasses. Durch die Brille wird die physische Umgebung der Besucher\*innen erfasst und bei Bedarf und auf Abruf durch virtuelle Elemente *erweitert* (Rauschnabel, 2015, S. 1). Dabei erscheinen alle Informationen auf einem Display direkt im Blickfeld der Betrachter\*innen. Die Brille verfügt über viele Funktionen eines Smartphones (z. B. Kamera, Internetanschluss, Mikrofon), reagiert auf Kopfbewegung und primär auf Sprachbefehle. Des Weiteren befindet sich an einem der beiden Bügel ein Touchpad, über das auch Befehle eingegeben werden können.

Google selbst hat zwar 2015 eine Testphase von Google Glass aufgrund von Akzeptanzproblemen und technischen Mängeln gestoppt und nicht mehr weiter verfolgt (Albers, Bursac, & Wintergerst, 2015, S. 1). Gleichwohl sieht Mason (2016) die Neu-Auflage eines Prototyps für Museen erstrebenswert. In seiner qualitativen Studie im Feld hinterfragt er, neben der reinen Funktionalität, die Interessen und Absichten der Rezipient\*innen. Die Besucher\*innen erhielten die Brille (Prototyp) als optisches Headset, die in Kombination mit Augmented Reality (AR=erweiterte Realität), einer „mixed reality“ (ibid., p. 12:3), die Benutzererfahrung durch die

dreidimensionale Integration digitaler Informationen mit dem realen physischen Kontext verband. So konnten die Benutzer\*innen die Umgebung erforschen und dabei die Kluft zwischen digitaler und physischer Welt überbrücken. Die 12 Teilnehmer\*innen der Studie hatten keine Vorerfahrung und wurden in das Gerät eingewiesen. Sie konnten sich frei in der Ausstellung bewegen, bekamen aber den Hinweis, nicht ohne Sinn oder gar wild die Anwendungsmöglichkeiten der Brille zu testen. In den nachfolgenden Interviews beurteilten die Proband\*innen es als positiv, weitere Informationen sofort vor Augen sehen zu können, ohne sich auf ein gesondertes Display konzentrieren zu müssen. Ferner fühlten sie sich dem Objekt näher. Durch die Brille war es möglich, z. B. gleichzeitig ein Video und das Exponat zu sehen. Bei einer solch parallelen Interaktivität und Angebotsmöglichkeit müssen sich Benutzer\*innen allerdings entscheiden, in welcher Situation sie was bevorzugen, bzw. wem sie die volle Aufmerksamkeit schenken. Des Weiteren sollten automatisch eingeblendete Texte nicht zu lang sein, auch wenn sie ggf. durch eine Audiospur vorgelesen werden können (ebd., S. 12:13). Beim Betrachten von Videos entglitt die Konzentration nach ca. 20 Sekunden. Die Ablenkung durch weitere Angebote war zu groß. Dagegen machte der parallel nutzbare und zu aktivierende QR-Code es möglich, dass Informationen erst dann abgerufen wurden, wenn die Rezipient\*innen auch ihre Aufmerksamkeit darauf richten wollten.

Abschließend soll noch eine weitere Technologie vorgestellt werden, die die Innenumgebung mit der Außenumgebung über ein multimodales System einer plattformübergreifenden mobilen Anwendung verbindet und kombiniert. D'Amico, Del Bimbo, Ferracani, Landucci und Pezzatini (2012) beschreiben die Gestaltung einer interaktiven Ausstellung. Thematischer Inhalt in dem Museum ist das Erdbeben von April 2009, das sich in Onna (L'Aquila, Italien) ereignete, und der Wiederaufbau der Stadt. Detaillierte personalisierte und geographische Informationen über die lokale Katastrophe und Geschichte sollen mittels multimedialer Systeme vermittelt werden. "The idea is to make it happen according to the different interests of each visitor" (ibid., p. 1197). So stehen Videointerviews von betroffenen Menschen, Bilder der Stadt vor und nach dem Erdbeben, sowie Karten, die die Veränderungen der Geographie einiger Orte in Onna darstellen, zur Verfügung. Dabei legen die Autoren einen großen Wert auf die Personalisierung als neue Kommunikationsstrategie. Dies bedeutet, dass allen Rezipient\*innen bewusst die Möglichkeit der freien Entscheidung über ein eigenständiges und selbstbestimmtes Vorgehen innerhalb der Ausstellung und ihrer Möglichkeiten gegeben wird, gekoppelt mit ihren Erfahrungen. Bei der Gestaltung wird darauf geachtet, dass es nicht zu einer Reizüberflutung und einem überdimensionierten Angebot an (medialen)

Exponaten kommt. Audio-Guides, Multimedia-Kioske oder Internetseiten unterstützen die jeweiligen Interessen. In der Außenumgebung verhelfen Geo-Lokalisierungssysteme dazu, empfohlene historische Punkte aufzusuchen. "The solution is to provide in-depth personalized contents exploiting the visitors interest profile" (ibid.). GPS (Global Positioning System) wird zur Ortung von Positionen, also Ortsbestimmung, benutzt (ausführlich bei Wassermann, 2011, o.S.; Leick, Rapoport, & Tartanikov, 2015). Des Weiteren kann über das mobile Gerät eine Benutzer-ID registriert werden, "which connects to the indoor system database via an Internet connection, showing information based on the actions performed during the indoor session" (D'Amico et al., 2012, p. 1200). Mithilfe des Google Maps-API-Richtungsdienstes wird den Rezipient\*innen eine personalisierte Route, zusammen mit detaillierten Multimedia-Inhalten, vorgeschlagen.

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass Museen eine Schwerpunktverlagerung vom Objekt-zentrierten Lernen zum Besucher-zentrierten Lernen vorgenommen haben und somit die Rezipient\*innen selbstgesteuert ihre Erfahrungen auf der Grundlage ihres eigenen Lerntempos konstruieren können (Hsieh, 2010, S. 1364). An dieser Stelle spricht Seipold (2011) von lerner generierten Kontexten („Learner-generated Contexts“) (S. 199f.), die als bedarfsorientierte Interaktionskontexte die Lernsituation in den Vordergrund stellen (dazu auch Buchem, 2018, S. 51). So können beispielsweise auch kiosk-basierte Computersysteme direkt neben Ausstellungsobjekten die Aufmerksamkeit zu den realen Kunstwerken bzw. Artefakten verstärken. Sie werden von den Besuchenden in Museen oft gemeinsam genutzt, was eine soziale Interaktion und Kommunikation fördert. Gleichwohl ist zu beachten: "Museums cannot assume that everyone knows how to use the technology they make available" (Hsieh, 2010, p. 1367).

So sei zusammenfassend festgehalten, dass es prinzipiell eine große Bandbreite ‚multi-medialer‘ Einsatzmöglichkeiten in Museen und Ausstellungen gibt. Dabei weisen klassische Medien, wie z. B. Texttafeln, Audio-Guides oder Videos die Besucher\*innen in eine eher passive Benutzerrolle, während „der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) [...] durch [...] Interaktivität neue Möglichkeiten [bietet], den Besucher in die Vermittlungsstrategie einzubinden und ihm eine aktive Produktion subjektiver Bedeutung zu ermöglichen“ (Klinkhammer & Reiterer, 2017, S. 553). Ferner stellen diese Medien „interaktive Informations- und Vertiefungselemente“ (Mergen, 2016, S. 194) dar, während die virtuelle Präsentation einer Ausstellung im Internet eher als eine weitere Kommunikationsmöglichkeit angesehen wird. Es ist zu klären, wie der Einsatz der beispielhaft dargestellten Medienformate auf die Ausstellung der Juist-Stiftung übertragen werden

könnte und welche Aspekte (perspektivisch) neu zu verorten oder zu betrachten sind, um das Ziel des Bildungsanliegens der Stiftung ‚nahtlos‘ zu erreichen.

Wie in dem Bericht von D’Amico et al. (2012) erörtert, steht bei der Planung und Ausstellungsgestaltung vor allem die Besucherorientierung d.h. die Personalisierung im Vordergrund. Dieser wichtige Aspekt soll nun als *der erste* theoretische Bezugspunkt für das ausstellungsdidaktische Konzept ausführlich betrachtet werden. Denn wie bereits erwähnt, „die Perspektive wandert weg vom Exponat und hin zum Besucher. Erst durch ihn, durch seine (Inter-)Aktion bekommt das Exponat überhaupt einen Sinn“ (Haller, 2003, S. 146).

## 5. Entwicklung theoretischer Bezüge als grundlegende Basis

Ein Lernen in Museen oder Ausstellungen unterliegt bestimmten Einflüssen, die als „Theoriesysteme des Lernens [bestimmte] Aspekte des Lernens“ (Reinmann, 2013, o.S.) in Augenschein nehmen und denen unterschiedliche Betrachtungsweisen zu Grunde liegen. Reinmann (ebd.) erläutert, dass diese prinzipiell aus dem Blickwinkel des Vermittelnden Lernprozesse fördern sollen. Aufgrund des Umfangs der Arbeit soll zwar auf eine ausführliche Darstellung grundsätzlicher Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus) verzichtet werden, aber Lernen in Museen oder Ausstellungen wird meist mit einer *konstruktivistischen* lerntheoretischen Perspektive verbunden (Graf & Noschka-Roos, 2009, S. 15; Weinert, 2017, S. 972; Hein, 1991; Reussner, 2007, S. 21), die zur Unterstützung der theoretischen Bezüge näher betrachtet werden soll.

Lernende konstruieren ihr Wissen selbst, „jeder Lernende individuell (und sozial) konstruiert Bedeutung – sobald er oder sie lernt“ (Hein, 1991, o.S.). Die Rezipient\*innen nehmen somit eine aktive Rolle ein, bringen dazu bestimmte Vorerfahrung und Interesse mit. Grünewald Steiger (2008) betont, dass in diesem Zusammenhang ein handlungsorientierter Ansatz, neben einem entdeckenden Lernen, „als Antrieb und Motivation für die Konstruktion von Wissen und Erkenntnis“ (S. 3) besonders hervorzuheben sei. Gerade in Kombination mit interaktiven Angeboten am Computer und weiteren ‚multi-medialen‘ Komponenten oder Simulationen findet Lernen in allen Arten von Museen bzw. Ausstellungen statt. Es besteht ein großes Interesse an der Art des Lernens, wenn Besucher\*innen interaktiv handeln. Museumspädagog\*innen bedienen sich der konstruktivistischen Lerntheorie, auch um die Effektivität dieser Lernwerkzeuge hervorzuheben, folgern Falk, Scott, Dierking, Rennie und Jones (2004, p. 171) aus ihrer Studie. Damit etablierte sich die Besucherorientierung „als Leitlinie eines neuen musealen Selbstverständnisses“ (Reussner, 2007, S. 20). Es erfolgte eine Verlagerung vom Zentrum eines

Lehrarrangements hin zu den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Rezipient\*innen und deren subjektiver Konstruktion von Wissen. Verschiedene Einstiegspunkte, Arten von sensorischen Modi oder Impulse in den Ausstellungen sollen ein weites Spektrum von Lernenden anziehen, welche dadurch ihre Ideen und das eigene Wissen reflektieren und analysieren können (Hein, 1991, o.S.). Es gibt dabei keinen festen Anfangs- oder Endpunkt oder vordefinierten Weg durch die Ausstellung. So haben die Besucher\*innen die freie Wahl, mit was sie sich beschäftigen wollen. Gleichwohl sollte ihnen aber der Grund und das Bildungsanliegen der Ausstellung konkret vermittelt und vor Augen gehalten werden. Ferner ist es wichtig, dass Rezipient\*innen bestimmte Anknüpfungspunkte an ihr Vorwissen erhalten und die beabsichtigte Botschaft des Exponats verstehen (ebd., o.S.), was Ausubels Theorie festigt, dass „der wichtigste Einzelfaktor, der das Lernen beeinflusst, [das ist], was der Lernende bereits weiß“ (Ausubel, 1962, zitiert nach Mietzel, 2017, S. 217).

Diese Überlegungen dienen als lerntheoretische Basis und sollen das Prinzip eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts für die Bürgerstiftung der Insel Juist unterstützen. Auch Reinmann (2013, o.S.) stellt fest, dass lerntheoretische Kenntnisse helfen, didaktische Entscheidungen diesbezüglich zu kontrollieren. Allerdings betont Haller (2003, S. 144), dass keine einzige Theorie oder kein Modell alleine die Komplexität eines Lernprozesses ergründen bzw. vollständig abbilden kann. Aufgrund des Umfangs der Arbeit würde zudem eine entwicklungspsychologische Betrachtung von Piaget oder die Erklärung der Situiertheit von Wissen durch Dewey zu weit führen. Diese sind aber, wie auch methodische Instrumentarien Kerchensteiners, heute noch aktuell (Noschka-Roos, 2003, S. 14; Nettke, 2016, S. 36) und könnten ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept für die Juist-Stiftung ergänzen.

Nachfolgend sollen drei theoretische Bezüge hergestellt und zunächst allgemein erläutert werden. Ihre anschließende modellhafte Darstellung begründet die Leitlinien für das Ausstellungskonzept und eine Übertragung auf die Ausstellungskonzeption. Somit wird gezielt ein integrativer Ansatz unterschiedlicher Theorien und Modelle verfolgt. Als erster theoretischer Bezug soll nun der oben erwähnte Bereich der Besucherorientierung aufgenommen werden.

## 5.1 Erster theoretischer Bezug: Die Ausstellungsbesucher\*innen und das Verständnis über ihre Lernprozesse

Aspekte der Besucherorientierung bzw. -forschung sind wichtig, weil diese „die Bedingungen der Vermittlungsarbeit aufklären hilft und somit ein unerläßliches [sic!] Instrument für die didaktische Arbeit darstellt“ (Noschka-Roos, 1994, S. 16). Sie werden auf das Ziel und die Inhalte der Ausstellung übertragen, denn es stellen sich Fragen wie: Wie und warum gehen Besucher\*innen in eine Ausstellung, mit welcher Motivation? Wie gelangen sie in die Ausstellung? Wie nehmen sie die unterschiedlichen Angebote wahr? Wie lernen sie? Schäfer (2004) betont: „Besucherorientierung ist mehr als eine Methode oder ein erfolgversprechender Weg, Besucherorientierung ist eine Grundsatzentscheidung, sie ist Konzeption und Haltung, Philosophie und wichtiges Ziel“ (S. 103).

Kirchberg und Tröndle (2011) referieren, dass es zwar viele wissenschaftliche Artikel zu/über Museen und Ausstellungen gibt, „but no article enters the arena of visitor experience“ (p. 435). Diese wissenschaftlichen Arbeiten sind nicht nur in den deutschsprachigen Ländern meist rein theoretisch aufgebaut<sup>6</sup>, empirische Studien über Besucher\*innen, ihre Ausstellungserfahrungen und ihr Verhalten gibt es im Vergleich nur wenige. Löffler (2012, S. 4) beschreibt eine in 2007 durchgeführte Studie über 180 Museen in Deutschland, die ergab, dass etwa 53 % davon zwischen 2002 und 2007 ein Projekt zur Besucherforschung durchgeführt haben. Dabei ging es um eine Besucherstrukturanalyse (wer kommt in das Museum und warum?), sowie eine Evaluationsforschung, die klären soll, was Besucher\*innen erleben und was sie an Kenntnissen erfahren haben. Das Ziel ist eine Besucherbindung und -gewinnung. Die Analyse dient „der Effektivierung der Kommunikation mit dem Besucher, der Bestimmung von Besucherstrukturen, Zielgruppen und Besucherbedürfnissen“ (ebd., S. 5). Damit steht zwar zunächst die Öffentlichkeitsarbeit und das Marketing im Vordergrund, gleichwohl könnten durch den Evaluationsansatz „Gesamteffekte bezüglich der Idee, der Gestaltung und der Inhalte der Ausstellung beurteilt werden“ (ebd., S. 6; dazu auch Dawid & Schlesinger, 2012, S. 13). Dieser Ansatz ist für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage zu oberflächlich gefasst, denn zur Entwicklung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts sind die Forschung über das Besucherverhalten und die Lernform-szenarien ausschlaggebend. So setzt die Autorin bewusst den Schwerpunkt auf Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeiten und internationaler Studien aus der Museumsforschung von Falk und Dierking (2016a). Diese legen ihren Ausführungen

---

<sup>6</sup> Kirchberg und Tröndle (2011, S. 435) zählen in der Summe über 180 wissenschaftliche internationale Berichte und Artikel auf, von denen sich nur etwa 12 mit der Besuchererfahrung theoretisch auseinandersetzen. Sie erwähnen nur drei Autor\*innen, die einen empirischen Ansatz verfolgen.

prinzipiell zwar auch einen konstruktivistisch orientierten Lernbegriff zugrunde, gleichwohl geht es ihnen „nicht um die Adaptation bekannter Theorien auf Museumsbesuche“ (Wilde, 2007, S. 165). Sie verfolgen eine ganzheitliche Betrachtung außerschulischen Lernens. „The contextual model of learning provides a way to organize the myriad specifics and details that give richness and authenticity to the museum learning process while still allowing a holistic picture of visitor learning“ (Falk & Storcksdieck, 2005a, p. 117).

Falk und Dierking (2016a) führten eine Reihe empirischer Studien durch, um Aspekte und Faktoren definieren zu können, die ein Lernen im Museum beeinflussen und damit ein Lernen an außerschulischen Lernorten beschreiben könnten. Sie bemängelten zuvor, dass Untersuchungen musealen Lernens, wenn, meist auf schulbasierte Modelle zurückgingen, von denen die meisten auf dem inzwischen weitgehend veralteten behavioristischen Stimulus-Response-Modell des Lernens beruhten (Falk & Storcksdieck, 2005a, p. 118). „Learning, as defined by many theorists, focuses only on learning cognitive information. This is unfortunate“ (Falk & Dierking, 2016b, p. 99). Falk und Dierking (2000, S. 13) definieren Lernen als einen Dialog zwischen Rezipient\*in und Umwelt, mit dem Ziel, eine subjektive Wirklichkeit zu konstruieren. Zunächst entwickelten sie 1992 das Modell *The Interactive Experience Model*. Sie untersuchten, wie sich Besucher\*innen im Museum verhielten und „why they do do what they do“ (Falk & Dierking, 2016a, p. 23)<sup>7</sup>.

Über 20 Jahre später ergänzten Falk und Dierking (2016b) ihr Modell durch weitere Studienergebnisse, da die Bedeutung einer virtuellen Welt und digitaler Technologien nicht ignoriert werden durften (Falk & Dierking, 2016a, S. 25). Von daher konzentrieren sich nachfolgende Ausführungen auf den aktuellen Stand der Studien aus dem Buch „The Museum Experience Revisited“ (Falk & Dierking, 2016a) und auf das weiterentwickelte, umbenannte *Contextual Model of Learning (CML)* (Falk & Dierking, 2000, S. 10). Dieses Modell ist als eine Art Denkraum zu verstehen, welcher offen und optimierbar sein soll; „this model of learning is more descriptive than predictive, [...] it is still [...] incomplete“ (ibid.).

Besucher\*innen gehen meist selbstbestimmt, sowie motiviert durch Ausstellungen und bevorzugen ein free-choice-learning (Falk, 2005; Falk & Dierking, 2016a, S. 23; Falk & Storcksdieck, 2005a, p. 117). (Mit) was, wie, wann und wo sie lernen, entscheiden sie also eigenständig. Dabei fassen Falk und Dierking (2016a) den Begriff des ‚Museums‘ sehr weit:

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass es sich bei den weiteren Ausführungen nicht um Zielgruppen handelt, die geführte Museumsbesuche nutzen, wie z. B. Schulklassen. Hier entscheiden meist die Lehrpersonen über ein Vorgehen in den Ausstellungen (Thoma & Prenzel, 2009, S. 69, dazu auch Wilde, 2007, S. 165).



“a wide range of free-choice/informal educational institutions, including art, history, children’s and natural history museums; zoos, arboretums, botanical gardens, science centers, historic homes, interpretive sites like national parks, visitor centers, archives, and a variety of other exhibitions and collections” (p. 25).

Durch diesen weit gefassten Ansatz können Aspekte ihres Theorierahmens somit auch auf die zu planende Ausstellung übertragen werden, denn Erfahrungen eines Museumsbesuchs sind mit bestimmten Kontexten verbunden, die unabhängig von der genauen Art der Institution und vom Verhalten der Besucher\*innen sind. “Each of the contexts is continuously constructed by the visitor, and the interaction of these create the visitor’s experience” (Falk & Dierking, 2016b, p. 3f.).

So wird der ‚Museums‘besuch von Falk und Dierking (2016a, 2016b) als eine Interaktion bzw. ein Zusammenspiel zwischen hauptsächlich drei, aber nicht immer direkt sichtbaren Kontexten definiert, welche ein Lernen in Museen und Ausstellungen beeinflussen können, dem *personalen*, dem *sozio-kulturellen* und dem *physischen Kontext*. Dabei lassen sich Beziehungen zwischen zahlreichen Schlüsselfaktoren empirisch bewerten, die einen Lernprozess beeinflussen und helfen, ein Verständnis für das Besucherverhalten zu entwickeln. Das Modell vermeidet es gezielt, komplexe Sachverhalte nur auf ein oder zwei einfache Regeln zu reduzieren, sondern es will die Komplexität in ein überschaubares und verständliches Ganzes einbeziehen und organisieren (Falk & Dierking, 2000, S. 10). Des Weiteren ist der *Faktor Zeit* für das Modell und die Erläuterungen wichtig, welcher aber als solcher nicht konkret als Kontext angesehen wird. “To understand the museum experience, any experience, requires a longer view” (Falk & Dierking, 2016a, p. 29), denn es ist zu fragen: wie wirkt sich die Besuchsdauer auf Erlebnisse und Erinnerungen aus? Lernen ist ein Prozess und benötigt Zeit. Neue Erfahrungen werden mit (alten) Erinnerungen verbunden und ermöglichen ein neues Verständnis oder eine andere Art des Denkens oder Handelns. “Thus learning is cumulative and iterative; it is an ongoing process not a single event” (Rennie & Johnston, 2004, p. 7f.).

### 5.1.1 Der personale Kontext

Der *personale Kontext* oder das persönliche Umfeld (*personal context*) kennzeichnet „die individuellen Voraussetzungen für ein Erlebnis beim Besucher“ (Oberheilig, 2015, S. 44). Dazu referieren Falk und Dierking (2016a, S. 27, 37-63, 82-89): Der persönliche Kontext eines jeden Rezipienten ist individuell und umfasst unterschiedliche Erfahrungsschätze und Wissen. Die Besucher\*innen bevorzugen unterschiedliche Arten zu lernen; ihr Lernen als solches ist intrinsisch motiviert, d.h. es geht von ihnen selbst aus. Dieser Kontext beinhaltet Unterschiede bzgl.

individueller Interessen, Erwartungen und Besuchsmotiven. Damit entscheidet sich auch, ob die Besucher\*innen die Ausstellung überhaupt besuchen oder nicht. Sie haben eine gewisse Erwartungshaltung und bestimmen selbst, mit was und wie sie sich mit den jeweiligen Objekten beschäftigen. Dabei vermitteln Exponate und Medien den Personen ein bestimmtes Gefühl. Je stärker der Bezug dazu aufgebaut wird und je positiver die Stimmung ist („Spaß haben“, s. Kapitel 2.4.2), desto besser werden Informationen aufgenommen und Wissen nachhaltig gespeichert. Besucher\*innen können sich durch Exponate vielleicht an Ereignisse in ihrem Leben erinnern und damit Vorerfahrungen aktivieren. Des Weiteren können diese persönlichen Variablen erklären, “how and why individuals develop specific personal visit narratives, narratives that support memories of, and learning from” (Falk & Dierking, 2016a, p. 27). Zusammenfassend sind für den personellen Kontext folgende Schlüsselfaktoren zu benennen:

- Motivation und Erwartung
- Vorwissen, Interessen, Überzeugungen
- Selbst- und ggf. Fremdsteuerung (Wahl und Kontrolle)

### **5.1.2 Der soziokulturelle Kontext**

Der *soziokulturelle Kontext* (*sociocultural context*) bezieht sich auf die interpersonalen Beziehungen, d. h. auf das soziale Umfeld. Neben den Interaktionen der Besucher\*innen liegt ein Augenmerk auf den sozialen und kulturellen Merkmalen, die mit den Artefakten und Exponaten verbunden sind (Rennie & Johnston, 2004, S. 6). Ferner können Gespräche, Bemerkungen, aber auch Mimiken und Gesten ein Lernen und Erfahren beeinflussen. Eine Studie von Thoma und Prenzel (2009, S. 71, 75) macht deutlich, dass Lernen im Museum dabei mit Anschauen, Beobachten, Erkennen, sich unterhalten/miteinander Sprechen und Verstehen verknüpft wird. Die meisten Rezipient\*innen besuchen Ausstellungen in Gruppen, “and those who visit alone invariably come into contact with other visitors” (Falk & Dierking, 2016a, p. 148). Falk und Dierking (ebd., S. 149) betonen, dass Besucher\*innen sich gerade an die sozialen Aspekte ihres Besuches erinnern. Während Familien meist versuchen, allen Exponaten gerecht zu werden, sehen einzelne Erwachsene dies für sich selbst nicht unbedingt als notwendig an. Sie verschaffen sich einen kurzen Überblick und wenn niemand mit Interesse vor dem Objekt steht, gehen sie weiter, beobachten aber. Einzelne gehen in Ausstellungen, weil sie gezielt andere Menschen kennenlernen und sich mit ihnen austauschen möchten (ebd., S. 155ff.). Im heutigen medialen bzw. digitalen Zeitalter bedeutet dies nicht wirklich ein Alleinsein, was in der oben angeführten Studie von Hsieh (2010) durch gemeinsam nutzbare kioskbasierende Computersysteme oder auch multi-touch

Tabletops und beispielhaft in einer Studie von Correia, Mota, Nóbrega, Silva und Almeida (2010) deutlich wird. Falk und Dierking (2016a, S. 162) verweisen dazu auch auf Studien, die eine Außenkommunikation über Facebook oder Twitter belegen. Gleichwohl soll durch Kerres (2018) an dieser Stelle ergänzt werden, dass „eine Präsenz anderer Personen bzw. die Verfügbarkeit einer technischen Lösung für die Dialogunterstützung noch kein Garant für *soziales Lernen*“ (S. 28) ist. So sind zusammenfassend für den sozio-kulturellen Kontext folgende Schlüsselfaktoren zu nennen:

- Kultureller Hintergrund
- Kommunikation innerhalb der eigenen Gruppe
- Kommunikation mit anderen Personen, ggf. digital/außerhalb

### 5.1.3 Der physische Kontext

Dem *physischen Kontext* (*physical context*) werden die Schlüsselfaktoren zugeschrieben, die das Design bzw. die Gestaltung einer Ausstellung sowie das Programm und/oder die Technologie beinhalten. Falk und Storksdieck (2005b) zählen neben dem Design noch auf:

- Setting („Gesamtheit von Merkmalen der Umgebung“ (Duden, 2018b))
- Advance Organizer
- Orientierung
- und “subsequent reinforcing experiences” (Falk & Storksdieck, 2005b, p. 754).

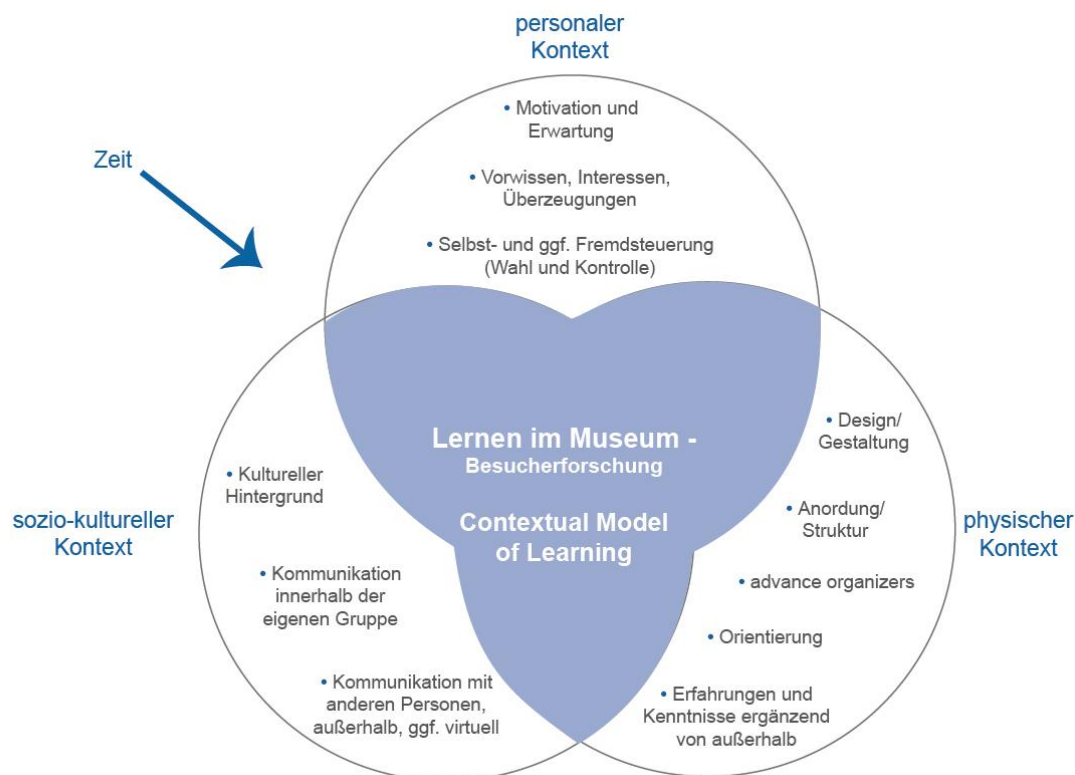
Eine bestimmte Anordnung der Exponate und Medien, Architektur und Umgebung können den Besucher\*innen eine Orientierung bieten und auf unterschiedliche Art und Weise Einfluss auf den Lernprozess nehmen. Hilfreich können Advance Organizer durch die Ausstellung leiten und führen<sup>8</sup>. Advance Organizer sind eine besondere Form der Orientierungshilfe und können beispielsweise in Form von Texten zur Einleitung und Inhalten der Ausstellung (Flyer, Broschüren) zur Verfügung gestellt werden (dazu auch Noschka-Roos & Lewalter, 2013, S. 207; Ausubel, 1960 und 1978). Reich (2007) fasst zusammen, dass sie prinzipiell „das kognitive Denken strukturieren und organisieren sollen, um dabei einen Fortschritt im Überblicken von Zusammenhängen zu ermöglichen“ (S. 5). Dabei geht es nicht nur um die Visualisierung von Wissen, sondern die Förderung der Handlungskompetenz. Die subjektiv konstruierte Wirklichkeit der Besucher\*innen ergänzt sich dann nach dem Museumsbesuch mit weiteren Erfahrungen und Erkenntnissen. Reussner (2007, S. 22) betont diesbezüglich, dass eben mit dem Verlassen bzw. Beenden

---

<sup>8</sup> Die ursprüngliche Entwicklung wird dem Kognitionspsychologen David P. Ausubel (1960) zugeschrieben.

eines Museumsbesuches der Lernprozess als solches noch nicht abgeschlossen sein muss.

Zusammenfassend geht aus der Analyse der Studien von Falk und Dierking (2016a, 2016b) hervor, wie wichtig der Einbezug der drei Kontexte bei der Planung von Ausstellungen mit unterschiedlichen Materialien, Exponaten und gestalterischen Elementen ist. Die verschiedenen Faktoren nehmen Einfluss auf den Lernprozess der Rezipient\*innen, dargestellt in Abbildung 5.



**Abbildung 5:** Überblick über die drei interagierenden Kontexte mit den jeweiligen Faktoren des Contextual Model of Learning von Falk und Dierking (2016a) (eigene Darstellung)

Falk und Storcksdieck (2005b) betonen allerdings: “None of these three contexts are ever stable or constant; all are changing across the lifetime of the individual” (p. 745). Eine reine Bereitstellung von Lernangeboten (Exponaten und Medien) gewährleistet nicht, dass die Rezipient\*innen auch wirklich etwas lernen bzw. alles wahrnehmen, da sie selbstgesteuert sind und die freie Wahl haben, ob und womit sie sich beschäftigen. Dabei kann eine Technologie den Besucher\*innen aber ermöglichen, ihre Erfahrungen gezielt anzupassen und zu personalisieren:

“Digital media, well designed and wisely used, are important tools that can enhance visitor interaction and learning in museum, ensuring that these environments inspire and provoke curiosity and further understanding among visitors with varying backgrounds, interests, and knowledge level” (Falk & Dierking, 2008, p. 20).

Die Aktivierung eines Lernprozesses hängt zwar maßgeblich von den Besucher\*innen ab und wird durch ihr Vorwissen beeinflusst, gleichwohl sind die oben erwähnten Stimuli von Hein (1991) von großer Bedeutung, denn “when the visitor does not focus on an exhibition, interpretive material or program, they do not become part of the visitor’s immediate context – her constructed experience” (Falk & Dierking, 2016a, p. 30). Des Weiteren bestätigt eine Studie von Ayar (2016), wie wichtig der Faktor Zeit in diesem Fall ist. Er kam zu dem Ergebnis, dass ein begrenzt zur Verfügung stehender Zeitraum für einen Besuch soziale Interaktionen einschränken kann und somit Einfluss auf den Lernprozess nimmt. Gerade aber für Ausstellungen, die ein handlungsorientiertes und interaktives Erleben ermöglichen, ist dieser Aspekt wichtig.

Die Ausstellung der Stiftung soll an verschiedenen Orten auf Juist möglich sein und Lernerfahrungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen miteinander verknüpfen, um der Zielgruppe die Arbeit der Bürgerstiftung näher zu bringen. Dies soll durch unterschiedliche (technologische) Medien unterstützt werden. Von daher wird im Anschluss, als ein weiterer theoretischer Bezug, das Konzept des Seamless Learning (nahtloses Lernen) hinzugezogen, auch um die in Kapitel 2 angesprochenen Dimensionen eines Erlebnisraums erweitern zu können.

## **5.2 Entwicklung des zweiten theoretischen Bezugs: Moderne Lernformen**

Wie in Kapitel 4 deutlich wurde, nutzen Museen bereits viele digitale und mobile Vermittlungsformate in ihren Ausstellungen. Dadurch kommt es zu einer “seamless interleaving of interaction with a mobile device and stationary devices” (Rocchi, Stock, Zancanaro, Kruppa, & Krüger, 2004, n.p.), denn der Einbezug dieser Medien in die physische Umgebung in Verbindung mit dem Bildungsanliegen geht oftmals *nahtlos* vonstatten. So erfolgen Lernen und Erleben in Ausstellungen technisch mobil unterstützt. Park (2011) äußert dazu: “Specifically, *portability* is the most distinctive feature which distinguishes handheld devices from other emerging technologies, and this factor makes other technological attributes such as individuality and interactivity possible” (p. 81). Von daher seien zunächst Aspekte eines mobilen und ubiquitären Lernens in gebotener Kürze angesprochen, bevor auf das Konzept einer Nahtlosigkeit, in Bezug auf die geplante Ausstellung, ausführlich eingegangen wird.

Im Zusammenhang eines mobilen Lernens werden in einem Atemzug meist Begriffe wie „E-Learning“, „ubiquitous“ oder „seamless“ in der Literatur genannt (Göth & Schwabe, 2012, S. 283). Diese unterscheiden sich zwar prinzipiell, gleichwohl sind sie aber oft miteinander verknüpft und zeigen eine Entwicklungslinie auf. „In the

advent of [...] new technology, learning styles has progressed from electronic-learning (m-learning [sic!]) to mobile-learning (m-learning) and from mobile-learning to ubiquitous-learning (u-learning)” (Yahya, Ahmad, & Jalil, 2010, p. 117; dazu auch Park, 2011, S. 81).

Allerdings betonen Aljohani, Davis und Loke (2012, S. 225) an dieser Stelle, dass es keine eindeutigen Definitionen gibt, da die Ansätze und mobilen Lernkonzepte oftmals zu individuell sind und damit unterschiedliche Forschungshintergründe vorliegen. Das Begriffsverständnis geht weit auseinander (Frohberg, 2008, S. 3). Crompton (2013) ergänzt: “Definitions have altered over time, depending on the technological attributes available and the new pedagogical opportunities provided by those technologies“ (p. 47; dazu auch Gloerfeld, 2018, S. 259ff.). Jedoch ist all diesen *Lernformen* gemein, dass den Lernenden mehr Selbstständigkeit und Eigenkontrolle übergeben wird und Lernerfahrungen durch Technologie gefördert werden können (Bressler, 2013, S. 224).

### 5.2.1 Mobiles Lernen – mobile learning – m-learning

Ursprünglich bezog sich die Definition eines mobilen Lernens noch auf die reine Technologie, d.h. auf portable bzw. mobile Endgeräte, wie beispielsweise Tablet-Computer, Smartphones oder kabellose Mediaplayer. Dies waren Geräte, die sich im Laufe der Zeit in ihrer Vielzahl erheblich veränderten (Proctor, 2011, S. 7f.; dazu auch Frohberg, 2008, S. 5). Informationen und Wissen lassen sich durch Netz-anbindung orts- und zeitunabhängig abrufen bzw. pflegen. Mittlerweile steht aber der mobil Lernende im Vordergrund und damit der Lernkontext. „Der Kontext gibt Artefakten, Subjekten und Objekten ihren inhaltlichen Zusammenhang und bildet somit die Lernumgebung“ (Göth & Schwabe, 2012, S. 284; Frohberg, 2008; ausführlich dazu Gloerfeld, 2018, S. 260ff.). Hier ist nochmal der physische Kontext zu erwähnen, d.h. der Ort als solches ist für den Lernenden relevant, z. B. eine Ausstellung (vgl. Kapitel 5.1). In Kapitel 4 wurde dazu der PDA beschrieben, der „Informationen in Abhängigkeit von dem ausgestellten Objekt, vor dem sich [...] [die Besucher\*innen] befinden“ (Göth & Schwabe, 2012, S. 286), anzeigt. Wie bereits oben erwähnt, ist für die abrufbaren Kontextinformationen nicht nur der Ort, sondern auch die Zeit vor/mit einem Exponat ausschlaggebend. Im Vergleich zu E-Learning, das sich durch eine eher größere örtliche Abhängigkeit unterscheidet und meist an einem Computerarbeitsplatz stattfindet, lassen sich hier neue informelle Lernräume, aber auch weitere Lernkontexte schaffen (Gloerfeld, 2018, S. 258; ein ausführlicher Überblick der Unterschiede zum E-Learning bei Crompton, 2013, S. 50). Gloerfeld (2018, S. 258) fasst ferner zusammen, dass mobile Technologien diese Entwicklungen weiter steigern können. Dabei fördert eine drahtlose

Kommunikation und Sensortechnologie ein ubiquitäres (allgegenwärtiges) Lernen (Zare & Sarikhani, 2016, S. 12). Beispielhaft für Letzteres seien an dieser Stelle die in Kapitel 4 angesprochenen Tags bzw. QR-Codes und RFIDs genannt.

### 5.2.2 Allgegenwärtiges Lernen – ubiquitous learning – u-learning

„Ubiquitous Learning ist ein Konzept, das sehr nah mit mobilem Lernen verknüpft ist“ (Gloerfeld, 2018, S. 158). Yahya et al. (2010, S. 117) verweisen darauf, dass ubiquitäre Computertechnologien durch ihr vernetztes bzw. vernetzendes Konzept eine allgegenwärtige Lernumgebung und damit ein Lernen jederzeit und überall ermöglichen. „It is obviously shows [sic!] that the level of embeddedness and mobility of devices do have a significant impact on the learning environment“ (ibid., p. 119). Der Schwerpunkt ist eine hohe Mobilität innerhalb der Lernumgebung, in die ein ubiquitäres Lernen eingebettet sein sollte. Dabei betonen Milrad et al. (2013, S. 95) den Unterschied zum mobilen Lernen durch ein Kontextbewusstsein und die Anpassung der Lerninhalte an die Einstellungen der Lernenden. Kontextbewusste Bildungsanwendungen werden durch ein ubiquitous Computing bereitgestellt (Aljohani et al., 2012, S. 219). Weiser sagte schon 1991 voraus, dass diese speziellen technologischen Mittel einmal so allgegenwärtig sein werden, dass sie in den Hintergrund treten, also vom Individuum nicht mehr unbedingt bewusst wahrgenommen werden. „The most profound technologies are those that disappear. They weave themselves into the fabric of everyday life until they are indistinguishable from it“ (ibid., p. 94). Das wird heute durch eine eingebettete Konnektivität und Kollaboration der Computertechnologie in die alltägliche Lebenswelt der Rezipient\*innen umgesetzt (Aljohani et al., 2012, S. 221). Lernende können jederzeit auf Lernhilfen zugreifen, was bedeutet dass beispielsweise „the learner does not [...] need to suffer a cognitive load (even if small) to switch between a task at hand and the need to learn something about the task itself“ (ibid., p. 221).

An dieser Stelle sei festgehalten, dass mobiles und ubiquitäres Lernen jeweils Möglichkeiten sind, verschiedene Technologien zu nutzen, um die Bereitstellung von Lernmaterialien zu erweitern und ein „anderes Lernen“ (Kerres, 2018, S. 84) zu ermöglichen. Allerdings betonen Aljohani et al. (2012): „Both of them use similar technologies but may use them in different ways“ (p. 220), denn sie unterscheiden sich im Potenzial und in den Merkmalen ihrer Lernansätze. Aljohani et al. (ebd., S. 226f.) fassen zusammen, dass mobiles Lernen auch mobile, portable Geräte, wie z. B. Smartphones benötigt. Gloerfeld (2018, S. 258) ergänzt an dieser Stelle, dass Lernende diese mobilen Geräte auch bereits besitzen. Mason (2016) bezeichnet diese Technologie als „logical extension of BYOD‘ (Bringing Your Own Device)“ (p. 12:2; dazu auch Kleiner & Disterer, 2018), das neue Museumsinterpretationen

mobil ermöglichen soll. Ubiquitäres Lernen wird dagegen über eine Spannbreite mehrerer heterogener Systeme bzw. Geräte ermöglicht, die nicht unbedingt mobil sein müssen, aber alltägliche Objekte sein können (auch z. B. ein Smartphone). Sie schaffen geeignete Lernumgebungen und sind in Netzwerke eingebettet. Des Weiteren können kollaborative Projekte mit mehreren Rezipient\*innen gefördert werden. Die Literatur bestätigt aber grundsätzlich, dass sich bestimmte Eigenschaften eines u-learning mit m-learning überschneiden (Aljohani et al., 2012, S. 227). Kerres (2018, S. 41) sieht darin Trends, die aufeinander zulaufen.

Das Bildungsanliegen der Juister Bürgerstiftung soll einer sehr heterogenen Zielgruppe vermittelt werden, deren Erleben der Ausstellung sich über unterschiedliche Aspekte wie Zeit, Orte (Räume) oder Aufgaben bzw. Aktivitäten erstreckt. Von daher wird im Anschluss nochmals der Gedankengang einer Nahtlosigkeit aufgenommen, der mit Aspekten eines mobilen bzw. ubiquitären Lernens verknüpft werden soll zum seamless learning, einem (medien-technologie-gestützten) Lernen der nächsten Generation (Milrad et al., 2013, S. 95). Dabei soll und darf dieser *zweite* theoretische Bezug zur Vorbereitung eines ‚nahtlosen‘ ausstellungsdidaktischen Konzepts nicht nur auf die Technologie und ein Lernen in einem klassischen Lehr-/Lernkontext heruntergebrochen werden. Es sollen neue Möglichkeiten und Strategien zur Interpretation und Erleben von Ausstellungsinhalten angeboten werden.

### **5.2.3 Nahtloses Lernen – Seamless Learning (SL)**

Ursprünglich stammt das Konzept des Seamless Learning (SL) von der American College Personnel Association (ACPA), die in die Grundform allerdings keine technischen Elemente mit einbezog (Wong & Looi, 2011, S. 2365). Es ging prinzipiell um die Idee, dass Schüler\*innen ihre Lernerfahrungen auch außerhalb des Unterrichts vernetzen und verbinden sollten. So verknüpfte Kuh bereits im Jahr 1996 den Begriff seamless mit “in-class and out-of-class, academic and non-academic; curricular and co-curricular, or on-campus and off-campus experiences” (p. 136). Erst durch Chan et al. (2006) erweiterte sich das Blickfeld um entsprechende technologische Aspekte. Wong (2015, S. 1) spricht angesichts dieser unterschiedlichen Aspekte sogar von zwei Leben des Seamless Learning, die zunächst einmal unabhängig voneinander existierten, aber „there exists a lowest common denominator: the continuity of individual learners’ learning experience across multiple learning spaces, particularly to connect formal and informal learning spaces” (ibid., p. 4).

Ein mobiles Lernen soll die Möglichkeit bieten, die Fähigkeit der Lernenden insofern zu erhöhen, dass ihre persönliche Lernumgebung während ihrer Bewegung



physisch mobil wird (Wong, 2012, E19). Dabei steht aus lernerzentrierter Perspektive die Generierung von Wissen aus verschiedenen Kontexten innerhalb multidimensionaler Lernräume im Mittelpunkt. Zhong, Liu und Ji (2013, S. 711) konstatieren, dass Seamless Learning als tiefgreifende Entwicklungsrichtung von mobilem Lernen zu verstehen ist, während Wong (2015, S. 1) SL als eigenständigen Lernansatz sieht. Dabei hat der Kontext eine Schlüsselfunktion und eine nahtlose Lernumgebung soll ein kontinuierliches Lernen ermöglichen (Zhong et al. 2013, S. 711; dazu auch Looi et al., 2009). So reicht es nicht, entsprechende Lerninhalte oder Informationen nur orts- und/oder zeitunabhängig zur Verfügung zu stellen. Innerhalb der verschiedenen Dimensionen eines SL werden „unterschiedliche didaktische Modelle und Theorien und deren Begriffsspektrum in sich vereint“ (Lackner & Raunig, 2016, S. 54), um bildungstheoretisch ein selbstgesteuertes und mobiles Lernen zu fördern. Auf diese Weise werden nahtlose Lernübergänge geschaffen bzw. Lernbrüche überwunden. Dazu äußern Specht, Ebner und Löcker (2013), dass „die Überbrückung dieser Brüche der Lernunterstützung [...] durch mobile Endgeräte sowie durch in die Umgebung eingebettete Technologie erreicht werden [kann]“ (o.S.). Wong (2015) spricht an dieser Stelle von einem mobile-assisted seamless learning (MSL).

Betrachtet man Seamless Learning als Rahmenkonzept, so können dazu zehn Dimensionen definiert werden. Diese werden im Nachfolgenden erläutert, denn “seamless learning is much more than a special form of any other learning method. It is indeed a learning approach [...] with ‘bridging of cross-space learning efforts’ as the defining feature“ (ibid., p. 1).

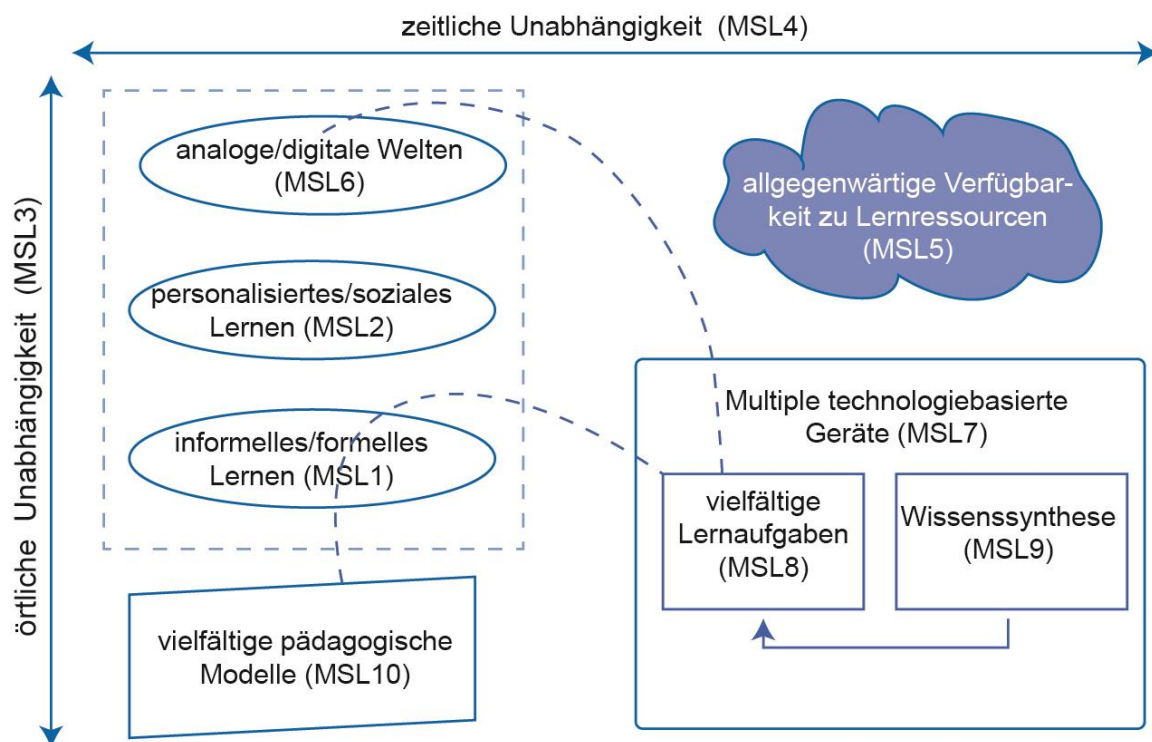
### **5.2.3.1 Zehn Dimensionen eines (mobile) Seamless Learning (MSL)**

Lernen findet nicht nur orts- und zeitunabhängig statt, sondern personalisiert, erfolgt ständig und nahtlos über verschiedene Kontexte hinweg (Wong, 2012, E20). “Seamless learning despite context is a fundamental skill that integrates self-directed learning, teacher guidance, and the support of a mobile technology toolkit” (Sharples, 2015, p. 41). Dazu stellt Abbildung 6 die Dimensionen (Lernübergänge) eines mobile-assisted Seamless Learning (MSL) dar, abgeleitet aus einer Metaanalyse über digitales Lernen von Wong und Looi (2011, S. 9 f.).

Wie die Abbildung nachfolgend darstellt, werden die Dimensionen Zeit (MSL4) und Ort (MSL3) als universelle Dimensionen der höchsten Ebene in einem zweidimensionalen Raum definiert. Innerhalb dieses Raums gibt es drei spezifische „Betrachtungsebenen“ (de Witt, Karolyi, & Gloerfeld, 2016, S. 11), die unterschieden werden in MSL1 (Vernetzung formelles/informelles Lernen), MSL2 (Übergang personalisiertes/soziales Lernen) und MSL6 (Verschmelzung physische/digitale Welten

(dazu auch Bieberstein, 2015). Innerhalb mehrdimensionaler Lernräume (multiple Devices) können Rezipient\*innen unterschiedliche mobile/digitale (End-)Geräte (MSL7) nutzen, um ihre Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen bzw. zu vermitteln. Von außen wird durch die Dimension MSL5 ein ubiquitärer Zugang zu Lernressourcen initiiert, deren pädagogische Einbettung durch Modelle und Lernaktivitäten (MSL10) gefördert werden. Die Rezipient\*innen können durch die Synergie dieser bereits genannten Dimensionen “seamlessly switch between, multiple learning tasks (MSL8), which may lead to knowledge synthesis (MSL9)” (Wong, 2012, E20). Dabei können Lernergebnisse von MSL9 auch auf MSL8 zurückgeführt werden. Des Weiteren können durch die Interpretation von Daten zum Lernfortschritt (Learning Analytics) Lernangebote angepasst werden (Bieberstein, 2015, o.S.; dazu auch Chatti, Dyckhoff, Schroeder, & Thüs, 2012).

“Mediated by technology, a seamless learner should be able to explore, identify and seize boundless latent opportunities that her daily living spaces may offer to her, rather than always being inhibited by externally defined learning goals and resources” (Wong, 2012, p. 22).



**Abbildung 6:** Darstellung der zehn Dimensionen eines MSL in Anlehnung an Wong und Looi (2011) (eigene Darstellung)

Eine Studie von Vavoula, Sharples, Rudman, Meek und Lonsdale (2009), welche im Anschluss kurz vorgestellt wird, zeigt eine beispielhafte Anwendung innerhalb des Kontexts Museum. Die Zielgruppe besteht hier aus Schüler\*innen in einem formalen Lehr-/Lernkontext.

### 5.2.3.2 Das Prinzip Myartspace

Vavoula et al. (2009) berichten in ihrer Studie über das Prinzip Myartspace, das einige Dimensionen eines SL, wie oben erläutert, praktisch veranschaulichen kann. Wie lässt sich eine informelle Lernumgebung in Form eines Besuches im Museum mit einem lehrergeführten Unterricht verbinden?

Innerhalb des Projektes nahmen zwischen 2006 und 2007 3.000 Kinder und drei britische Museen über einen Zeitraum von 13 Monaten teil. Die Lehrer\*innen stellten zunächst das Museum vor und entwickelten mit den Schüler\*innen eine handlungs- und forschungsleitende Frage bzw. Aufgabenstellung. Die Schüler\*innen luden sich den Softwareservice Myartspace auf ihr Mobiltelefon und erhielten eine Einweisung dazu. Während des Museumsbesuchs konnten sie Daten und Informationen sammeln, die automatisch auf eine Internetseite (Webpace) übertragen wurden, von wo aus sie wiederum überall heruntergeladen werden konnten. "This provided resources for effective construction and reflection in the classroom" (Vavoula et al., 2009, p. 1). Schon vorab konnten die Schüler\*innen beispielsweise Podcasts bzw. Audiodateien des Museums anhören oder Fotos machen. Der Webpace der Schüler\*innen verfügte über ein individuelles Profil, das aber auch für alle freigeschaltet werden konnte. Im anschließenden Unterricht (oder als Hausaufgabe) wurden die Daten von den Schüler\*innen in einer persönlichen Galerie gesammelt, ausgewertet und die zuvor definierte Frage (Arbeitsaufgabe) beispielsweise durch eine Präsentation beantwortet (Sharples, 2015, S. 48). Des Weiteren konnten die Kinder die Ergebnisse mit Freunden und Familie außerhalb der Schule teilen, indem diese die Daten passwortgeschützt auf der Webseite von Myartspace einsehen konnten. So kombiniert Myartspace Interaktionen zwischen drei unterschiedlichen (Lern-)Räumen. Als physischer Raum werden das Museum bzw. der Klassenraum (ggf. auch das Zuhause) angesehen. Einen persönlichen Raum haben die Schüler\*innen durch ihre Mobiltelefone bzw. Personalcomputer (PCs) und der digitale Raum beinhaltet alle Artefakte, die online übermittelt und gesammelt wurden. Die didaktische Vorgehensweise der Lehrer\*innen wurde mit museumspädagogischem Unterricht verknüpft.

Myartspace bietet eine Brücke zwischen Museum und Klassenzimmer, indem es den Schüler\*innen ermöglicht, Artefakte aus dem Museum auszuwählen und sie zusammen mit der gesamten digitalen Sammlung des Museums im Klassenzimmer verfügbar zu machen. "One teacher commented on how Myartspace meant that the children's work would not be lost on the bus on the way back to school" (Vavoula et al., 2009, p. 17). Die Schüler\*innen nahmen Objekte ganz anders wahr und reflektierten gemeinsam intensiv deren Relevanz für die Lernaufgabe.

Dadurch verbrachten sie mehr Zeit beim Exponat und überdachten ihre Auswahl zur Aufgabe sehr gezielt. Durch den Einsatz von technologischen Hilfsmitteln waren die Motivation und ein kollaboratives Arbeitsgeschehen sehr hoch.

### 5.2.3.3 Seamless Experience (Nahtloses Erleben, SE)

Die obige Darstellung eines nahtlosen Lernens ist aus ausstellungsdidaktischer Sicht für die Juist-Stiftung zu spezifisch und in einem zu engen Lehr-/Lernkontext beschrieben. Entsprechende Lernszenarien bzw. Inszenierungen der Ausstellung sollen aber durch das Prinzip eines Seamless Learning unterstützt und das Bildungsanliegen der Stiftung soll auf dieser Art ‚nahtlos‘ vermittelt werden. Dabei geht es sowohl um eine nahtlose örtliche Anpassungsfähigkeit, die den Besucher\*innen nicht unbedingt bewusst ist, als auch um eine nahtlose Vernetzungsfähigkeit.

Die Ausstellung der Juister Bürgerstiftung dient als Kommunikations- und Erlebnisraum zur Vermittlung des Bürgerstiftungsgedankens. Somit soll das Konzept des Seamless Learning in dieser Arbeit durch den Begriff und das Prinzip eines *Seamless Experience (Nahtloses Erleben, SE)* ersetzt werden. Die vorteilhafte Heterogenität des Prinzips wird als weitere theoretische Grundlegung für die Leitlinien der Ausstellungskonzeption angepasst bzw. gezielt auf diese übertragen, damit entsprechende Lern- bzw. Erlebnisszenarien und “the dynamics of seamless learning across settings“ (Looi, Wong, & Milrad, 2015, p. 2) gefördert und gestaltet werden können. Denn SE bzw. SL sind “much more than a special form of any other learning method“ (Wong, 2015, p. 1). Wie dieses Prinzip auf die Ausstellung angepasst und übertragen werden kann, wird in Kapitel 6 und 7 beschrieben.

Zusammenfassend sei bisher zu diesem Kapitel festgehalten, dass der erste theoretische Bezug (CML) zunächst die Besucher\*innen und ihr mögliches (Lern-)Verhalten in Ausstellungen in drei Aspekten mit verschiedenen Faktoren betrachtete, als “model of thinking about learning“ (Falk & Dierking, 2000, p. 136). Als ein weiterer Gesichtspunkt wurde dann SE als eine mögliche Lernform mit der Förderung einer erweiterten (Lern)Umgebung mit Überbrückung von Nähten und Brüchen dargestellt. Beide Ansätze nehmen die eingangs erwähnte lerntheoretische Verortung auf. Abschließend soll nun ein Blick auf Aspekte eines didaktischen Designs geworfen werden, die nicht nur den Aufbau und die Gestaltung des Konzepts beeinflussen, sondern auch die beiden o. g. theoretischen Bezüge ergänzen sollen. Denn die Medien allein sind für eine erlebnisreiche Wirkung einer Ausstellung nicht entscheidend.

### 5.3 Entwicklung des dritten theoretischen Bezugs: Ein didaktisches Design unter Hinzunahme weiterer Aspekte

Die Nutzung medien-gestützter Vermittlungsformate führt nicht als solche zu einem besonderen Erleben einer Ausstellung, wie schon in Kapitel 5.2 angedeutet. Medien spielen in außerschulischen Lernorten wie Ausstellungen zwar eine große Rolle, aber „[digitale] Medien können das Lernen an diesen Orten, das durch visuelles, haptisches und olfaktorisches Erleben [mit]bestimmt und begleitet wird, nicht ersetzen“ (Rymarczyk, 2015, S. 201). Ihr Design (Entwurf, Plan, Aussehen), ihr Gefüge und auch der Kontext sind Rahmenbedingungen innerhalb eines didaktischen Feldes, welches Potenziale eröffnen kann. „Vorhaben scheitern regelmäßig nicht an den technischen Komplikationen, sondern daran, dass die entwickelten Medien die gestellten Anforderungen nicht hinreichend einlösen“ (Kerres & Preußler, 2015, S. 36).

Der Einsatz der Medien wird in ein didaktisches Design integriert. Nach Reinmann (2013, o.S.) kennzeichnen ein didaktisches Design die Planung der Lernumgebung bzw. die (didaktischen) Szenarien oder, innerhalb der geplanten Ausstellung, die Inszenierung (ein Handlungsort, ein Spielraum; dazu auch Thümmel, 2008, S. 152). Der Begriff des didaktischen Designs wurde von Flechsig (1990) geprägt und kann Aspekte der (Allgemeinen) Didaktik (s. Kapitel 3) und eines Instructional-Designs (Instruktionsdesigns) enthalten, welches Vorschläge zum Verfahren bieten kann und auch ein „schöpferisches Element [ist], das entsprechende Gestaltungsspielräume erfordert“ (Reinmann, 2013, o.S.). Allerdings erfolgt dies im Allgemeinen auf der Grundlage empirischer Forschungen, welche in dieser Arbeit nicht geleistet werden können. Des Weiteren liegt das Hautaugenmerk eines Instruktionsdesigns eher auf der Lehre (Klein, 2000, S. 7) und auf einer „strikt rationale[n] und systematische[n] Planung und Durchgestaltung“ (Reinmann & Mandl, 2006, S. 619). So sei an dieser Stelle an Schulmeisters (2004) Gestaltung offener Lernumgebungen erinnert, die in der späteren Darstellung des Ausstellungskonzept beachtet werden soll.

Ein didaktisches Design ist nicht ausschließlich rational und logisch, „sondern beinhaltet auch und vor allem kreative und intuitive Elemente“ (Klein, 2000, S. 7). Es verfolgt u. a. die Ableitung (technologischer) Handlungsempfehlungen, also eine präskriptive Vorgehensweise. Ziel dieses didaktischen Designs ist es, „die systematisierbaren und planbaren Anteile eines didaktischen Vorhabens zu lokalisieren, ohne Konzepte spontaner, nicht planbarer Interaktion aufzugeben“ (Boldt, 2005, S. 66). In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt der Erläuterungen von daher auf Aspekten einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik nach Kerres (2018). Diese fasst maßgeblich den Prozess von Konzeption und Entwicklung ins Auge. Es sei

darauf verwiesen, dass sich die Erläuterungen nicht nur auf digitale Medien beziehen, sondern gezielt auf o. g. ‚multi-mediale‘ Vermittlungsformate, also auch auf klassische Medien einer Ausstellung zu übertragen sind. Des Weiteren werden innerhalb von Gestaltungsempfehlungen Ausführungen zur multimodalen bzw. multicodalen symbolischen Informationsverarbeitung zur Förderung eines grundlegenden Verständnisses aufgegriffen, um die Technologien in ein soziales und kulturelles Gefüge von Gemeinschaften einzubinden (UNESCO, 2013, S. 7). Die dazu übertragbaren museumspädagogischen Vermittlungsformen werden abschließend vorgestellt.

### **5.3.1 Aspekte einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik nach Kerres (2018)**

Die Konzeption eines Lernangebotes soll innerhalb einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik auf einer pädagogischen Grundlage aufbauen und untersuchen, wie Medien das Bildungsanliegen unterstützen können. Dabei muss die Mediendidaktik „die institutionellen und kulturellen Bedingungen berücksichtigen, unter denen ein Lernen mit Medien stattfindet“ (Kerres, 2018, S. 52).

Die Frage ist: Wie können mediale Lern- und Erfahrungsräume sowie nachfolgende Erlebnisräume (mit)gestaltet werden, um das Bildungsanliegen der Stiftung zu kommunizieren? Kerres (ebd., S. 63) betont an dieser Stelle die Wichtigkeit des Aufforderungscharakters der jeweiligen Artefakte, Exponate und Medien. Dabei ist ihr Design ausschlaggebend, um Lern- bzw. Erlebnisaktivitäten zu aktivieren.

Ursprünglich wurde der Begriff der Aufforderung von Gibson (1904-1979), einem amerikanischen Psychologen, geprägt. Innerhalb seiner ökologischen Wahrnehmungstheorie setzte er den Schwerpunkt auf die Interaktion der Rezipient\*innen mit bestimmten Eigenschaften einer gestalteten Umwelt, deren Angebote zu einer Handlung motivieren. So verfolgte er eine *handlungsorientierte* Perspektive. „Unter den Angeboten (affordances) der Umwelt soll das verstanden werden, was sie dem Lebewesen anbietet (offers), was sie zur Verfügung stellt (provides) oder gewährt (furnishes)“ (Gibson, 1982, S. 137). Ventobel (2006, S. 10) ergänzt, wie wichtig es ist, dabei Aufmerksamkeitssignale zu setzen, was u. a. durch die Ansprache unterschiedlicher Sinnesmodalitäten (durch Bilder, Filme oder Tonelemente) erfolgen kann. An dieser Stelle sei auf den oben erwähnten Advance Organizer hingewiesen, der zusätzlich auch Vorwissen aktivieren kann. Gibson (1982) betont, dass Objekte (bzw. Artefakte und Medien) prinzipiell eine gleichbleibende Valenz (Wert) ausweisen, unabhängig davon, ob die Rezipient\*innen sie nutzen bzw. wahrnehmen: „Was ein Objekt anbietet, bietet es an, weil es das ist, was es ist“ (S. 150).

Wie die Räume, die Umwelt bzw. die Ausstellung *zu gestalten* sind, soll in Anlehnung an Kerres' Qualitätsmerkmale (2018, S. 64) abgeleitet werden: ‚Multi-mediale‘ Vermittlungsformate sollen „Zugang zum Wissen eröffnen“ (ebd., S. 64), nicht verschließen. Dabei soll die menschliche Entwicklung unterstützt und Kommunikation und Verständigung ermöglicht werden. So konstatiert Neuhaus (2012): Wir konstruieren unser Wissen individuell „durch Interaktionen mit anderen und unserer Umwelt und machen uns dabei unterschiedliche Medien nutzbar, die im Vermittlungsprozess auf unterschiedliche Art und Weise auf uns zurückwirken“ (S. 12). Handlungs- und Gestaltungsorientierung liegen von daher in dieser Arbeit nah beieinander. Dabei dienen Aspekte der gestaltungsorientierten Mediendidaktik als Rahmen zur Entwicklung des didaktischen Konzepts. Grundlegend werden folgende Punkte in Anlehnung an Kerres (2018, S. 84f.) fokussiert:

- Basis ist das *Bildungsanliegen* der Juist-Stiftung, den Bürgerstiftungsgedanken zu verbreiten, was durch unterschiedliche mediale Vermittlungsformate unterstützt werden soll.
- Dabei wird die Gestaltung der Ausstellung als ein fortlaufender Prozess der Konzeption und Entwicklung gesehen, der *unterschiedliche (didaktische) Methoden* zur Grundlage hat und eine Herausforderung an unterschiedliche Medien stellt. Allerdings kann der fortlaufende Prozess innerhalb dieser Arbeit nicht dargestellt werden.
- Die Begründung und Ableitung des Konzepts richtet sich nach bestimmten *Eckwerten*, wie der o. a. Zielgruppe, ihrer Motivation, ihren Vorkenntnissen und der Situation innerhalb ihrer Freizeit.
- Die Konzeption der Medien soll ein Mehrwert im Erleben der Ausstellung darstellen und „letztlich ist eine Effizienz der vorgeschlagenen Lösungen aufzuzeigen“ (ebd., S. 85).

Kerres (ebd.) ergänzt, dass es zwar nicht den *einen* richtigen Weg gibt, aber ein komplexes Verfahren prinzipiell anhand folgender Aspekte eingegrenzt werden kann: Die Zielgruppe und die „Lern“-situation müssen analysiert werden (s. dazu Kapitel 2 und 5.1). Nicht nur die Projekt- und Stiftungsziele sollen eindeutig formuliert werden (s. Kapitel 2), sondern auch die didaktische Methode (dazu unterstützend Kapitel 5.2). Bevor Kerres (ebd.) zum Schluss die zeitlich-räumliche und organisatorische Planung nennt, welche auszugsweise in Kapitel 7 dargestellt werden soll, folgen nun Gestaltungsempfehlungen, die Funktion und Begründung eines Medieneinsatzes unterstützen können.

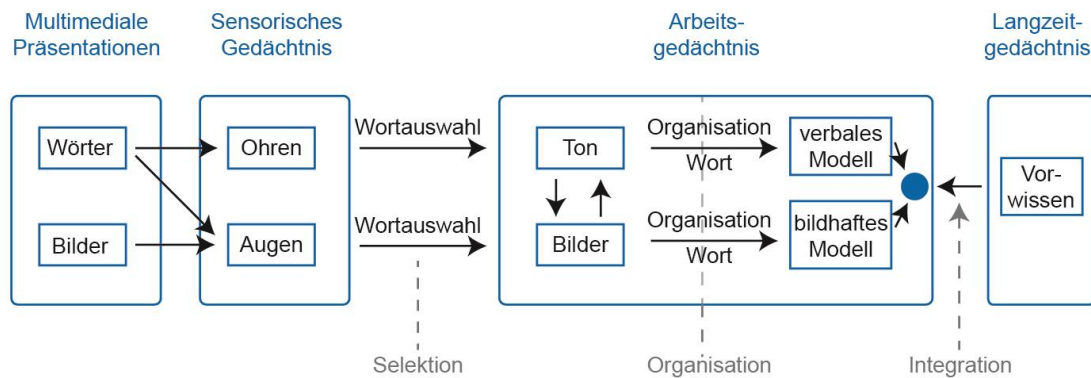
### 5.3.2 Gestaltungsempfehlungen für Medien

Die Aufbereitung und die Art der Darstellung der Medien sollen Rezipient\*innen dazu auffordern, sie zu nutzen und damit das Bildungsanliegen der Juist-Stiftung zu verstehen d. h. die Bürgerstiftung zu erleben. Kerres (2018, S. 140) erläutert die Bedeutung des Mediums als Bestandteil eines Kommunikationsprozesses, welches somit innerhalb der Ausstellung als Kommunikationsraum eine (mit)tragende Rolle einnehmen kann. Dabei beeinflusst die Situation „den Wert des Mediums“ (ebd.). Im Vergleich zu Falk und Dierking (2016a), die ein Lernen in Museen oder Ausstellungen innerhalb von drei Kontexten beobachten, wird nun zunächst veranschaulicht, wie der Mensch („multi-mediale“) Lerninhalte verarbeiten kann.

Bereits in Kapitel 4 wurde kurz angesprochen, dass Medien unterschiedliche codale und modale Eigenschaften aufweisen und damit kognitive Prozesse anregen können. Neben der o. a. zeitlichen und örtlichen Flexibilität ermöglicht die Art der Präsentation von Medien auch eine inhaltliche Unabhängigkeit (Mayer, 2004, S. 60). Durch Bilder, Sprache oder Zahlen als Kodierung können u. a. auditive und/oder visuelle Sinneskanäle angesprochen werden. Ein Vorteil unterschiedlich genutzter Informationskodierungen ist eine Reduzierung fehlerhafter Informationsverarbeitung (Mayer, 2004, S. 60). Mayer (2014a) ergänzt dazu: “People can learn more deeply from words and pictures than from words alone“ (p. 1). Eine Ansprache über eine Mehrfachkodierung, d. h. die Verteilung auf unterschiedliche Sinneskanäle, unterstützt also die Verarbeitung von Informationen.

Mayer (2004, S. 60f.) fasst zusammen, dass Rezipient\*innen z. B. Texte in eigenem Tempo lesen können, diese also individuell zeitlich aufnehmen und interpretieren können. Auditive Medien, wie z. B. Podcasts, haben dagegen die besondere Aufgabe der Lenkung von Interesse und Aufmerksamkeit. Bilder wiederum beeinflussen ein Lernen und Erleben, je nachdem wie sie gestaltet sind und welche geistige Herausforderung sie darstellen. Hier spielen Gestaltgesetze eine entscheidende Rolle (ausführlich bei Böhringer, Bühler, Schaich, & Sinner, 2014a, S. 40ff.). Abbildung 7 zeigt, wie Mayer (2014b, S. 52) die kognitiven Prozesse in einer Grafik zu seiner Cognitive theory of multimedia learning (CTML) darstellt. In seine Überlegungen bezieht er drei unterschiedliche Annahmen bzw. Grundlagentheorien mit ein: die Theorie der dualen Kodierung von Paivio (1990), das Drei-Speicher-Modell von Atkinson und Shiffrin (1968) und das Arbeitsgedächtnismodell von Baddeley (1992), deren Gültigkeit durch Studien belegt wurden.





**Abbildung 7:** Kognitive Prozesse entlang der CTML in Anlehnung an Mayer (2014b, S. 52) (eigene Darstellung)

Vereinfacht erläutert, erfolgt die Verarbeitung von Text und Bild über drei unterschiedliche Gedächtnissysteme. Über die Augen und Ohren werden Bilder und Texte in das *sensorische Gedächtnis* aufgenommen und kurz zwischengespeichert. Kerres (2018, S. 171) spricht bei auditiven Informationen von drei, bei visuellen von weniger als einer Sekunde. Das *Arbeitsgedächtnis* nimmt dann ausgewählte, wesentliche Inhalte auf und verarbeitet sie. Innerhalb einer Prozessstruktur einer kognitiven Weiterverarbeitung werden die selektierten Informationen mit bereits vorhandenem Wissen abgeglichen und im *Langzeitgedächtnis* miteinander verbunden (Moreno & Mayer, 2007, S. 314f.).

Von daher sollten verschiedene kognitive Prinzipien einer *multimodalen* Lernumgebung bei der Erstellung und Gestaltung der Medien mit einer Text-/Bildkombination beachtet werden (Mayer & Moreno, 2005, S. 3ff.; Moreno & Mayer, 2007, S. 315f.; Niegemann, Domagk, Hessel, Hein, & Hupfer, 2008, S. 230ff.). Sie wurden als Gestaltungsprinzipien empirisch überprüft und mehrheitlich bestätigt (ausführlich in Mayer, 2014). Text kann dabei in gedruckter oder gesprochener Weise vorliegen, der Bereich Bild umfasst Grafiken, Illustrationen, Standbild oder auch Bewegtbild.

- Das *Multimediaprinzip* besagt, dass Rezipient\*innen, die bicodale und bimodale Erklärungen (visuell vs. auditiv, bzw. verbal vs. bildlich) erhalten, in der Lage sind, verschiedene mentale Repräsentationen aufzubauen und Verbindungen zwischen ihnen herzustellen, welche eine Förderung der Erinnerungsleistung und Lernergebnisse unterstützen.
- Das *Kontiguitätsprinzip* beinhaltet „Hinweise zur Anordnung von Text und Bild“ (Niegemann et al., 2008, S. 230). Dazu beschreibt das *räumliche Kontiguitätsprinzip*, dass geschriebener Text und Bilder räumlich nah beieinander liegen sollten. Es kommt sonst zu einem extraneous load, d.h. es müssen zusätzliche kognitive Ressourcen aufgebracht werden, um mentale Verknüpfungen herzustellen.

fungen herzustellen (ebd., S. 230). Kerres (2018, S. 188) ergänzt, dass Bilder *vor* einem Text als Organisationshilfe platziert werden sollten. Des Weiteren soll gesprochener Text und korrespondierende Bilder simultan dargeboten werden: *zeitliches Kontiguitätsprinzip*.

- Das Arbeitsgedächtnis nimmt nur ausgewählte Inhalte auf. So vertritt das *Kohärenzprinzip*, dass auf überflüssige Elemente verzichtet werden soll, damit zusammenhängende Text- und Bildinformationen sinnvoll zusammengefügt werden können, da die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sonst erschöpft ist. „A shorter presentation primes the learner to select relevant information and organize it productively“ (Mayer & Moreno, 2005, p. 5f.). An dieser Stelle sei auch das *Redundanzprinzip* erwähnt: Bildaussagen benötigen prinzipiell keine zusätzliche schriftliche Erklärung, obwohl Text kurz erläutern kann. „Es muss eine Differenz zwischen Aussage der Grafik [...] und Erläuterung im Text bestehen bleiben“ (Kerres, 2018, S. 189).
- Es wird eine höhere Lernwirksamkeit erreicht, wenn nach dem *Modalitätsprinzip* komplexe Grafiken oder (Bewegt-)Bilder durch verbale Ausführungen ersetzt werden, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten (Clark, Nguyen, & Sweller, 2006, S. 47ff.). Die gleichzeitige Verarbeitung von auditiven und visuellen Informationen führt zu einer *split-attention*, „einer Aufteilung der Aufmerksamkeit zwischen den beiden Informationsquellen“ (Niegemann et al., 2008, S. 233; Mayer & Moreno, 2005, S. 4; Clark et al., 2006, S. 77f.), gerade bei Bewegtbildern (z. B. Videobeiträgen) „verbal information should be presented in the auditory modality alone“ (Moreno & Mayer, 2007, p. 315). Schon eine Studie von Anglin (1987, S. 25) bestätigt, dass Bildeffekte dauerhafter sind. Gleichwohl können bei *vereinfachten* Darstellungen Texte in direkter räumlicher Nähe präsentiert werden (Kerres, 2018, S. 188).
- Nutzung verständlicher umgangssprachlicher Formulierungen oder eine persönliche Ansprache können sich positiv auf einen Lernprozess auswirken (ebd., S. 189). Dies stellt das *Personalisierungsprinzip* dar.

Neben diesen Aspekten einer multimodalen Lernumgebung darf das Prinzip der *interaktiven* multimodalen Lernumgebung nicht vernachlässigt werden (Moreno & Mayer, 2007, S. 310), da die ‚multi-medialen‘ Elemente in der Ausstellung teilweise auch eine Interaktivität ermöglichen können/sollen, was wiederum die Vielfalt an Lernszenarien eines Erlebnisraums unterstützen kann (s. Kapitel 2.4.1 die Ansprache der Rezipient\*innen über verschiedene Dimensionen). „Der Nutzer wird zum Akteur und verlässt seine passive Rolle“ (Böhringer et al., 2014b, S. 35), womit das weitere Geschehen von den Handlungen der Rezipient\*innen abhängt. “The

presented words and pictures depend on the learner's actions during learning" (Moreno & Mayer, 2007, p. 310). Dabei definieren Moreno und Mayer (2007) Interaktivität als Merkmal von Lernumgebungen und einer wechselseitigen Aktion, um den Lernprozess zu fördern. Sie betonen allerdings, dass z. B. eine Navigation durch die Umgebung allein nicht ausreicht, es sei denn "the environment can lead directly to the construction of knowledge or meaningful learning" (p. 311). Außerdem erwähnen sie fünf Arten einer Interaktivität: "dialoguing, controlling, manipulating, searching, and navigating" (ibid., p. 311). Die Rezipient\*innen können beispielsweise selbst entscheiden, ob sie einen Film zwischendurch anhalten möchten, ob sie einen Textlink im Internet weiter verfolgen wollen, um weitere Informationen zu erhalten oder ob sie selbst aktiv kommunikativ etwas vermitteln möchten. Dabei verfolgt das Interaktionsdesign das Ziel, „dass keine Irrtümer oder Fehleingaben passieren“ (Böhringer et al., 2014b, S. 36). Nettke (2016, S. 38) erläutert an dieser Stelle, dass eine Interaktion mit Medien auch in einem soziokulturellen Kontext gesehen werden muss, also innerhalb einer möglichen Kollaboration (z. B. o. a. multi-touch Tabletops), was einen Dialog zwischen den Besucher\*innen fördern soll. Es kommt zu einer gegenseitigen Inspiration. Noschka-Roos (2016) betont: „Die Partizipation, der Austausch zur gemeinsamen (V)ermittlung steht im Fokus“ (S. 230). Schließlich wird die CTLM von Mayer (2014b) um einen affektiven Bereich ergänzt, mit Medien "such as virtual reality, agent-based, and case-based learning environments, which may present the learner with instructional materials other than words and pictures" (Moreno & Mayer, 2007, p. 313).

Zusammenfassend spiegeln sich so, auch durch die *Gestaltung* von Medien, zwei Sichtweisen des Lernens bzw. Erlebens wider, wie schon in Kapitel 2 durch Pine und Gilmore (2011) angedeutet: (passive) Informationsbeschaffung und (aktive) Wissenskonstruktion, wobei weitere Ausführungen in Kapitel 7 zu den beispielhaften Anwendungen innerhalb des ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts erfolgen sollen.

Da in der Ausstellung der Bürgerstiftung nicht nur die unterschiedlichen ‚multimedialen‘ Exponate, sondern auch physische Artefakte in einem hybriden Arrangement geplant sind, soll hier abschließend noch einmal auf museumspädagogische Aspekte zurückgegriffen werden. Dies erfolgt in Form von ausgewählten *Prinzipien der Vermittlung*, die ein didaktisches Design unterstützen sollen, es aber auch damit beeinflussen, denn auch sie, wie die Kunst des Gestaltens, wollen das Interesse der Besucher\*innen erlangen und es auf die verschiedenen Exponate lenken (Böhringer et al., 2014a, S. 4).

### 5.3.3 (Für die Ausstellung relevante) Prinzipien der Vermittlung

Kerres (2018, S. 53) konstatiert, dass zur Entwicklung und Begründung eines mediendidaktischen Konzepts ein breit aufgestellter Bestand an Konzepten und Erkenntnissen herangezogen werden sollte und ergänzt, wie wichtig beispielweise der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden ist (ebd., S. 189). Dabei geht es nicht um die reine Vermittlung, sondern um die „*Art der Darbietung*, durch die eine tiefgreifende persönliche Auseinandersetzung angeregt und eine Persönlichkeitsbildung gefördert werden soll“ (Nettke, 2016, S. 35). Des Weiteren stellt Kerres (2018) fest, dass sich ein hybrides Angebot „vor allem durch eine kluge Kombination unterschiedlicher medialer und methodischer Elemente auszeichnet“ (S. 120), was auch an die in Kapitel 2.4.1 erwähnte didaktische Vielfalt erinnert.

Die Museumspädagogik betrachtet verschiedene Prinzipien der Vermittlung (Nettke, 2016, S. 32; DMB & BVMP, 2008, S. 10f.). „Durch ihre Vermittlungsarbeit macht sie die Institution Museum transparent und fördert die eigenen Zugänge der Besucher zu den jeweiligen Präsentationen“ (DMB & BVMP, 2008, S. 10). Je nach Schwerpunkt verfolgen diese Prinzipien unterschiedliche Methoden oder geben Rückschlüsse auf bestimmte Vermittlungs- und Bildungsmethoden (Nettke, 2016, S. 32). Sie beeinflussen maßgeblich die Entwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens in Ausstellungen (Noschka-Roos & Lewalter, 2016, S. 285) und damit des Erlebens. Damit bestimmen sie als möglicher Methodenkanon nachfolgend die Art, das heißt die Formate und Methoden der Ausstellungsgestaltung, um die Inhalte zielgruppenspezifisch zu kommunizieren. Sie entscheiden oder prägen auch eine personale und/oder mediale Vermittlung.

#### 5.3.3.1 Objektangemessene Vermittlung

Die eingesetzten Maßnahmen zur Bildungs- und Vermittlungsarbeit sollen, je nach Kontext, objektangemessen erfolgen (Nettke, 2016, S. 32; Hausmann & Frenzel, 2014, S. 1). Hierbei werden (auch technologische) Objekte, Exponate bzw. Artefakte entsprechend in den Mittelpunkt gesetzt. Deren Anordnung soll Fragen aufwerfen und ihre Darstellung soll sie erfahrbar und für die Außenwelt erfassbar werden lassen (Nettke, 2016, S. 32).

Die Stärke der objektangemessenen Vermittlung liegt im Zeigen: Hier finden sich Theorien Pestalozzis, Montessoris oder Deweys wieder. Wiesing (2013) erläutert dazu, dass das Zeigen als solches nicht nur ein Akt, eine Handlung ist. Es geht darum, dass „das Sichtbargemachte von jemandem wirklich gesehen wird“ (S. 19). Das Zeigen von Objekten kann die Erfahrung unterschiedlicher Bedeutungsebenen und Kontexte ermöglichen, wodurch ein interaktiver und damit auch konstruktiver Austausch gefördert wird (Nettke, 2016, S. 33; Lewalter, 2016, S. 121; Hein,

1998). So erfolgt ein ganzheitlicher Ansatz gemäß Pestalozzis Forderung nach einer harmonischen Bildung mit „Kopf, Herz und Hand“ (Brühlmeier, 1988). Die Fragen ‚was wird vermittelt‘ (aus der allgemeinen Didaktik) und ‚wie wird vermittelt‘ (die methodische Vorgehensweise), stehen hier im Vordergrund. Die Folgen bzw. das Ziel des Erlebens und Lernens wird dabei maßgeblich durch die aktive Konstruktion der subjektiven Realität der Rezipient\*innen beeinflusst (Nettke, 2011, S. 16).

Nettke (ebd., S. 33) fasst ferner zusammen, dass es ausschlaggebend ist, eine Auswahl an Objekten vorzunehmen, die das Thema gezielt präsentieren können (Prinzip der didaktischen Reduktion). Des Weiteren ist das Prinzip der Anschaulichkeit wichtig: Welches Objekt kommuniziert durch seine Art die zu vermittelnde Botschaft am besten? Bei Bedarf und je nach Raum sollten Objekte ferner in einer bestimmten Reihenfolge dargestellt und in bestimmter Tiefe die Relevanz der Aussagen widerspiegeln (Prinzip der Strukturierung). Ausschlaggebend dabei ist ihre Inszenierung, denn die Dinge allein können selbst wenig zeigen (Wiesing, 2013, S. 13). Beschränkend wirken können ihre Aussagefähigkeit sowie finanzielle und räumliche Faktoren (Atzl & Schulz, 2013, S. 6).

### **5.3.3.2 Raumbasierte Vermittlung**

Vermittlung und Kommunikation kann über eine Raumstruktur erfolgen oder/und durch die räumliche Eigenschaften von Gebäuden. Innerhalb von Gebäuden können Gänge, das Arrangement von Objekten, Sockel oder Vitrinen eine bestimmte Raumstruktur definieren, was an dieser Stelle an Falk und Storksdieck (2005a) anschließt. Des Weiteren können Blickachsen, Licht oder auch Nischen die Bewegung der Ausstellungsbesucher\*innen beeinflussen (Nettke, 2016, S. 34).

Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei dem zu erstellenden Ausstellungskonzept nicht nur um einen Raum innerhalb eines Gebäudes handelt, sondern, wie in Kapitel 2 erwähnt, um einen Erlebnisraum auf der Insel; ein ‚Raum‘ der Erfahrung, des Erlebens, in dem die Ausstellung mit ihren Vermittlungsprinzipien zur Lernziel-erreichung eingebettet wird, die Gäste sich geborgen fühlen und zugleich aus ihm heraustreten können (Yi, 2013, S. 226). Dabei können einzelne Objekte bewusst in einem Raum inszeniert oder auch die einzelnen Inszenierungen selbst gezielt in einem Raum angeordnet werden. Yi (ebd.) fasst schließlich zusammen, dass Inszenierungen gezielte Kontexte schaffen und unterschiedliche Medien und Objekte verknüpfen sollen, um durch eine bestimmte Atmosphäre Wechselwirkungen zuzulassen, womit eine „Gesamtnarration der Ausstellung hergestellt“ (Kohler, 2016, S. 53) wird. Damit wird eine spezifische Medialität des Raumes vermittelt und eine Förderung der Kommunikation ermöglicht. Diese unterschiedlich ausgeprägten

Ausstellungs-,Räume' sind Lernumgebungen, fördern die Kommunikation und dienen als „zentrale Ressource“ (Nettke, 2016, S. 34) der Lernförderung, da eine personale und mediale Vermittlung immer in eine Raumstruktur eingebettet wird (Nettke, 2011, S. 18). So betont auch Kesselheim (2011, S. 51) die große Bedeutung des Raumes für eine Ausstellungskommunikation.

### **5.3.3.3 Gegenwartsbezogene Vermittlung**

Der Schwerpunkt dieser Vermittlungsart liegt im didaktischen Prinzip der Aktualität. Die Darstellung und das Detail der Objekte, auch wenn sie schon älter sind, müssen einen gezielten Bezug zur Gegenwart bekommen, „möglichst zu einer Gebrauchspraxis der Objekte sowie zum Alltag oder zur Lebenswelt des Publikums“ (Nettke, 2016, S. 35). Gerade hier steht die Besucherorientierung im Vordergrund. Gesellschaftskritische, wissenschaftliche oder alltagspraktische Themen und Aspekte spiegeln das Bildungsanliegen wider. Bezogen auf die Ausstellung der Bürgerstiftung und die Zielgruppe bedeutet dies, „die eigene Lokalität als Ressource zu nutzen, um z. B. stadtteil- und sozialraumbezogen mit der Bevölkerung zu arbeiten“ (ebd.). So kann auch im Urlaub ein kulturelles und kommunales Leben gefördert werden.

### **5.3.3.4 Handlungsorientierte Vermittlung**

Der Bereich der Handlungsorientierung sei noch einmal zusammengefasst, in diesem Fall als eine handlungsorientierte Vermittlung, welche die Selbsttätigkeit der Besucher\*innen fördern soll.

Objekte und Exponate vermitteln Informationen und können durch eine Interaktion bzw. Handlung eine Auseinandersetzung der Zielgruppe mit dem Thema z. B. durch Hands-On Bereiche, Elemente zum Anfassen und Ausprobieren, ermöglichen. Diese laden Besucher\*innen ein, „Themen und Thesen von Ausstellungen durch interaktives Begreifen zu erfahren“ (Büro trafo.K, 2013, S. 109). Höge (2004) äußert dazu: „Ausstellungen sollen [...] nicht um ihrer selbst willen präsentieren und erläutern, sondern das Bewusstsein der Nutzer verändern“ (S. 39). Bewusstes Involvieren von Besucher\*innen in die Ausstellung hat erhöhte Motivation und Interesse zur Folge (Nettke, 2016, S. 36). Schon Comenius (2007, S. 142ff.) verfolgte ein Lernen durch Handeln; des Weiteren seien Kerchensteiner und abermals Dewey erwähnt. Sie „betonten das Lernpotenzial der im selbsttätigen Tun gemachten Erfahrungen“ (Nettke, 2016, S. 36). So verbinden sich Lernen und Wissen mit Tun und Anfassen (Reichartz, 1995, S. 331). Die Handlungsorientierung setzt auf unterschiedliche Formate des informellen Lernens und ein großes Spektrum an Wahlmöglichkeiten innerhalb der Ausstellungsbereiche (s. Kapitel 5.1, free-choice-learning). Sie betrachtet und beachtet die Heterogenität der Zielgruppe, „die unter-

schiedlichen Motivationslagen, Interessen und das sehr unterschiedlich ausgeprägte Vorwissen des Publikums“ (Nettke, 2016, S. 36).

Zu den Ausführungen in diesem Kapitel 5 sei abschließend zusammengefasst vermerkt: „Der Weg von der Lerntheorie zum eigentlichen didaktischen Handeln ist weit“ (Reinmann, 2013, o.S.) und wie dargestellt, erfordert er viele unterschiedliche Theorien, Perspektiven und Sichtweisen. Dazu bestätigt Kerres (2018) den Vorteil eines Methodenmixes, der allerdings für das Bildungsanliegen der Stiftung innerhalb seiner Elemente „angemessen zu arrangieren“ (S. 412) ist.

Innerhalb dieser Ausführungen wird deutlich, wie ‚nahtlos‘ auch schon diese theoretischen Bezüge ineinandergreifen, betrachtet man beispielsweise den Gedanken eines Kontextes oder den der Handlungsorientierung. Die Ansätze der unterschiedlichen Modelle bzw. Theorien zeichnen sich durch enge Verbindungen aus und lassen sich integrativ anwenden, wie dies zu Beginn des Kapitels bereits als Ziel formuliert wurde. So bilden sie eine funktionale Einheit, deren Aspekte als theoretische Grundlegung für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept dienen sollen. Reich (2012, S. 266f.) betont, wie wichtig dazu leitende Prinzipien sind, welche im Anschluss in Form von Leitlinien für dieses Ausstellungskonzept definiert werden sollen, obwohl „es sich dabei nicht um exakte Verfahrensschritte handeln kann“ (Reinmann, 2013, o.S.).

## **6. Modellhafte Darstellung der theoretischen Bezüge und die Entwicklung von Leitlinien für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept**

Bevor Leitlinien für die Ausstellungskonzeption formuliert werden, sollen zunächst noch einmal die drei theoretischen Bezüge modellhaft dargestellt und auf die zu planende Ausstellung übertragen werden. Diese gedankliche Konstruktion soll die oben ausführlich erläuterten Inhalte vereinfacht darstellen, Aspekte zusammenfassen und unwesentliche Elemente ausklammern, was den Hauptmerkmalen eines Modells entspricht: Verkürzung, Pragmatismus und Abbildung (ausführlich dazu Stachowiak, 1973, S. 131ff.). Wie bereits erwähnt, sollen Aspekte der theoretischen Bezüge die Grundlage für die Leitlinien sein. Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens und Erlebens soll, „die informellen Lernformen des Alltags und der Freizeit [...] kultivieren und [...] aktivieren“ (Brinkmann, 2000, S. 61).

### **6.1 Die modellhafte Darstellung der drei theoretischen Bezüge**

Im ersten theoretischen Bezug wurde das *Contextual Model of Learning* – CML vorgestellt. Den unterschiedlichen Kontexten des CML ist besondere Bedeutung beizumessen, wobei das Hauptaugenmerk auf einem free-choice-learning liegt. Lernen und Erleben erfolgen innerhalb des physischen Kontexts einer Ausstellung und ihrer Medien bzw. Exponate. Die Besucher\*innen nehmen diese in ihren

personalen Kontext auf und teilen ihr Erlebnis und ihre Erfahrungen mit anderen im sozio-kulturellen Kontext. Dazu betonen Falk und Dierking (2000): "All learning is filtered through the lens of prior knowledge and experience" (p. 178).

Im konkreten Fall stehen den Juist-Urlauber\*innen vielfältige Freizeit-Angebote zur Verfügung, um ihren Urlaub zu gestalten. Wie in Kapitel 2 angedeutet, verfügen sie meist über ein höheres Einkommen, damit über einen gehobenen Bildungsabschluss (ausführlich dazu Anger & Geis, 2017, S. 45 f.; DIPF-Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 2016) und ihr Interesse ist sehr vielfältig. Durch unterschiedliche Studien, zusammengefasst von Mayrberger (2018, S. 64f.), lässt sich eine vermehrte Nutzung mobiler Techniken und Geräte entsprechend zum Haushaltsnettoeinkommen in Beziehung setzen, wobei „die Nutzung des Internets unterwegs von den 29-Jährigen (92 %) abfällt bis zu den ab 70-Jährigen (29 %)“ (ebd, S. 65). Es ist davon auszugehen, dass die Urlauber\*innen durch ihre Neugierde sowohl der Ausstellung, als auch dem Stiftungsgedanken offen gegenüber stehen und motiviert die Ausstellung besuchen. Außerdem kann vermutet werden, dass (Stamm-)Gäste schon einige Projekte der Juist-Stiftung wahrgenommen haben, obwohl das nicht bedeuten muss, dass sie sich mit der Thematik Bürgerstiftung bewusst auseinandergesetzt haben. Des Weiteren kommen fortlaufend neue Urlaubsgäste hinzu, die weder die Insel als solche, noch die Arbeit und das Wirken der Juist-Stiftung kennen. So bleibt bei der Zielgruppe der Urlaubsgäste offen, inwiefern sie sich allgemein mit Stiftungsarbeit auskennen und im Besonderen mit der Juister Bürgerstiftung. Die Autorin muss also „den im Publikum [...] sehr unterschiedlichen Charakter eines personalen Kontextes [...], die unterschiedlichen Motivationslagen, Interessen und das [...] unterschiedlich ausgeprägte Vorwissen“ (Nettke, 2016, S. 36) zu dieser Ausstellung beachten. So können auch die Ausstellungsbesuche sehr unterschiedlich verlaufen, sei es der Weg durch den Ausstellungs'raum' oder auch die (nachhaltige) Verarbeitung der aufgenommenen Informationen abhängig vom Alter oder von der Zusammensetzung der Besuchergruppen (Familien, Paare oder Alleinstehende). Die Möglichkeit der Selbstbestimmung und ein Gefühl der Kontrolle beeinflussen das Vorgehen und die Informationsaufnahme bzw. -verarbeitung. Durch diese nicht zu kontrollierenden Variablen ist es allerdings schwer, teilweise sogar unmöglich, „den Einfluss z. B. einer bestimmten Installation auf Verarbeitungsprozesse der Besucher nachweisen zu wollen“ (Fromm, 2010, S. 373). Gleichwohl muss ein Angebot dazu vorhanden sein. Denn „heute erwarten die Rezipienten mehr als nur einen Ausstellungstext. Sie wollen mit allen Sinnen angesprochen werden, erwarten kreative Anstöße und intellektuelle Anregungen“ (Kiefer, 2011, S. 365). Des Weiteren



kennen die Rezipient\*innen ‚multi-mediale‘ Darstellungen und mögliche Interaktionen prinzipiell aus ihrem alltäglichen Leben. Diese wecken von daher ihr Interesse und rufen auch Neugierde hervor (Aumann & Duerr, 2013, S. 101). Dabei steht ein ‚nahtloses‘ Vorgehen im Mittelpunkt.

Für den zweiten theoretischen Bezug wurde das Prinzip des *Seamless Experience – SE* hergeleitet. Durch Dimensionen eines SE sollen Lernen und Erleben durch die Art der Ausstellung überall möglich sein und Lernerfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen miteinander verknüpfen. Die Dimensionen verdeutlichen, „dass Lern- und Bildungsprozesse nicht an einen spezifischen Ort gebunden sind, sondern sich prinzipiell in der gesamten Lebenswelt [der Besucher\*innen] ereignen können“ (Grunert, 2015, S. 165). Dazu ist der im Hintergrund definierte Kontext nach Gloerfeld (2018) „eine konstruierte Umgebung, die durch Interaktion mit anderen oder mit dem direkten Umfeld hergestellt wird“ (S. 275), sei sie real oder virtuell. MSL1 (Vernetzung formelles/informelles Lernen) wird hier bewusst vernachlässigt, denn Falk und Dierking äußern schon 1992:

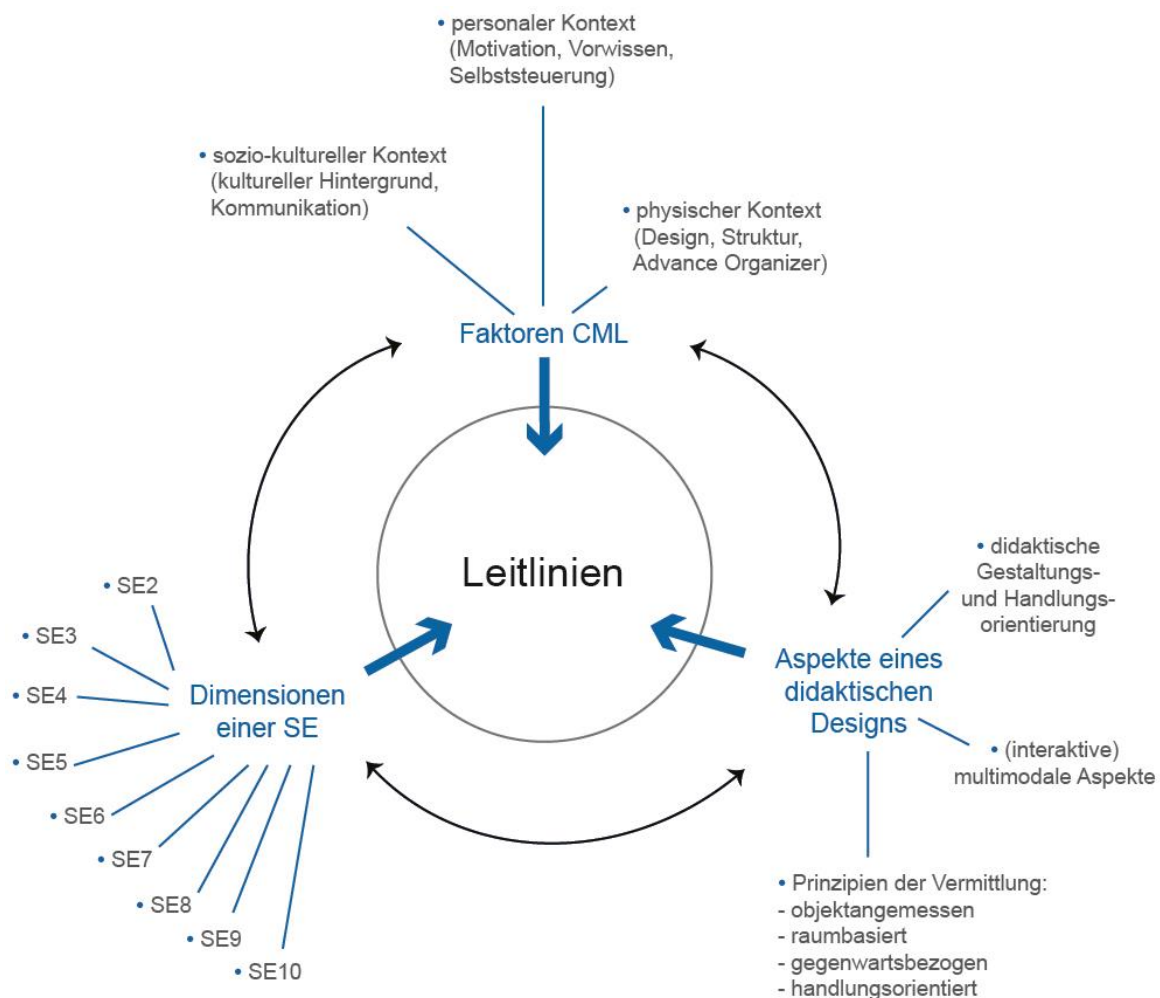
„This distinction has become largely counter-productive; one wonders what formal and informal refer to and whether the learning processes in these settings are somehow different, or whether the outcomes expected are different. Learning is learning. [...] The terms formal and informal have little predictive value in relation to learning“ (2016b, p. 99).

In einer gezielten Verbindung zum ersten theoretischen Bezug soll ein personalisiertes/individuelles und sozial/kollaboratives eingebettetes Erleben (SE2) der Besucher\*innen gefördert werden, ob sie allein oder in Gruppen die Projekte der Stiftung verfolgen und sich darüber informieren. In einem hybriden Arrangement wird versucht, eine zeit- und ortsunabhängige Komponente (SE3 und 4) zu ermöglichen, wobei sich eine physikalische Umgebung mit digitalen Informationen (SE6) ergänzen, die durch verschiedene ‚multi-mediale‘ Technologien (SE7) unterstützt werden sollen. Weiterhin werden unterschiedliche individuelle Aktivitäten und Interaktionen (Hands-On) (SE8) gefördert. Die Bürgerstiftung kennenlernen und erleben (SE9) basiert auf unterschiedlichen theoretischen Bezügen (wie ausgeführt), die ein selbstgesteuertes Lernen bzw. Erleben/free-choice-learning erläutern (SE10). Die einzelnen Dimensionen verschmelzen miteinander, schließen Nähte und Brüche. Dabei erfolgt ein nahtloses Erleben auch durch eine nahtlose Integration der Lernerfahrungen der Rezipient\*innen (Wong & Looi, 2011, S. 1).

Zur Begründung sei hervorgehoben, dass die Kontexte und ihre Faktoren der CML, sowie die Dimensionen einer SE als mögliche Lernform nicht auf gezielte Aspekte der Gestaltungsformen nutzbarer (digitaler) Materialien bzw. Medien eingehen. So wurden für einen dritten theoretischen Bezug Aspekte eines *didakti-*

schen Designs zu einem weiteren Vorgehen der Ausstellungsplanung und zur Optimierung des Erlebens herangezogen. Neben der didaktischen Gestaltungs- und Handlungsorientierung, sowie der Beachtung (interaktiver) multimodaler Gesichtspunkte, beeinflussen Prinzipien der Vermittlung die Methode der Darstellung, die Inszenierung und den Ausstellungsraum'. Dabei aktiviert die Vermittlungsarbeit „die Erkenntnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Besucher/innen und leitet sie auf vielfältige Art und Weise zum selbständigen Lernen mit allen Sinnen an“ (DMB/BVMP, 2008, S. 15).

Abbildung 8 zeigt die drei theoretischen Bezüge und ihr nahtloses Zusammenspiel zur Formulierung möglicher Leitlinien für die Entwicklung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts. In Kapitel 7 soll dies durch eine Übertragung und Umsetzung anhand einer beispielhaften Planung veranschaulicht werden. Die Nahtlosigkeit symbolisch darzustellen war eine Herausforderung, aufgrund derer sich die Autorin für zirkulär verlaufende Pfeile entschieden hat.



**Abbildung 8:** Modellhafte Darstellung der drei theoretischen Bezüge (eigene Darstellung)

## 6.2 Leitlinien für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept

Die nachfolgenden Leitlinien dienen der Transparenz und sollen die wichtigsten Parameter widerspiegeln, welche zur Unterstützung der Entscheidungsfindung für das ausstellungsdidaktische Konzept hinzugezogen werden sollen. Auch wenn in dieser Arbeit aufgrund des Umfangs nur eine beispielhafte Konzeptdarstellung erfolgt und deshalb nur richtungsweisende Anhaltspunkte definiert werden können, sollen letztere durch die zuvor entwickelten theoretischen Bezüge dennoch nachvollziehbar sein. Es ist geplant, die Leitlinien sowie das beispielhafte Konzept der Ausstellung anderen Bürgerstiftungen zur Verfügung zu stellen. Die Leitlinien werden von daher zwar verallgemeinernd formuliert, aber in gebotener Kürze erläutert. Es handelt sich um systematisch entwickelte Feststellungen, die ein weiteres Vorgehen unterstützen und nahtlos ineinander übergehen sollen, wodurch auch Überschneidungen möglich sind.

### Leitlinie 1: *Besucherorientierung als Hauptleitlinie*

Im Mittelpunkt steht die Zielgruppe, die Besucher\*innen, nicht die Exponate als solche. Die Rezipient\*innen kommen freiwillig, intrinsisch motiviert und sollen, auch durch eine aktive Selbststeuerung, frei in ihren Entscheidungen bleiben. Der Heterogenität der Zielgruppe entsprechend sollen vielfältige Zugänge geboten werden (wenn möglich barrierefrei), damit die Stiftung erlebbar wird. Die Förderung eigener Zugänge der Besucher\*innen zu Präsentationen (selbstgesteuert, entdeckend, (inter)-aktiv) steht dabei im Vordergrund, womit eine monotone Gestaltung und damit ein Absinken der Aufmerksamkeit der Besucher\*innen vermieden werden soll.

### Leitlinie 2: *Angebote (räumlicher) Orientierungsmöglichkeiten*

Neben einer raum- und objektbasierten Vermittlung können Advance Organizer, seien es Flyer oder andere Medien, den Besucher\*innen als eine Art Orientierungshilfe innerhalb der Ausstellung dienen, welche aber ihre freie Handlungs- und Wahlmöglichkeiten prinzipiell nicht beschneiden sollen.

### Leitlinie 3: *Kombination personaler und medialer Vermittlungsformate*

Es sollen unterschiedliche Angebote der Kommunikation innerhalb eines soziokulturellen Kontexts, auch persönlich mit Vertreter\*innen der Stiftung ermöglicht werden. Weitere Informationen werden durch Exponate und/oder (technische) Medien vermittelt, die die Besucher\*innen anregen sollen, sich mit der Arbeit und den Projekten der Bürgerstiftung, auch gemeinsam, auseinanderzusetzen. Dazu unterstützen multimodal bzw. -codal aufbereitete Informationen individuelle Präferenzen, was eine kognitive Verarbeitung erleichtern und ein emotionales Erleben fördern kann.

#### *Leitlinie 4: Vielfältige Darstellungsformate zur Informationsvermittlung*

Innerhalb der Gestaltung der Ausstellung sollen flexible Formate eingesetzt werden, die den Anforderungen der Besucher\*innen gerecht werden. Ihre Komplexität bzw. ihr Aussageumfang beeinflusst ein Lernen und Erleben der Stiftung. Durch ein hybrides Arrangement und die damit verbundene Nahtlosigkeit erfolgt eine Interaktion und Partizipation der Besucher\*innen. Sie entscheiden nach Vorwissen oder Interesse selbst, wie sie vorgehen, welche Exponate oder Projekte der Stiftung sie genauer betrachten und welches Medium sie dazu bevorzugt nutzen. So kann die Ausstellung bzw. ihr Narrativ ganz individuell erlebt werden.

#### *Leitlinie 5: Kombination authentischer Projekte und Exponate (teilweise Hands-On) mit einer symbolischen Darstellung*

Die Authentizität der unterstützten Projekte der Stiftung soll sich mit einer symbolischen Darstellung z. B. in Vitrinen oder grafischen bzw. textlichen Darstellungen innerhalb des physischen Kontexts ergänzen. Projekte der Stiftung können nach und nach erschlossen und nahtlos physisch und digital in das Freizeitangebot integriert werden. Diese gegenwartsbezogene Vermittlung und der Einbezug in die Lebenswelt der Besucher\*innen fördert eine offene Lernumgebung/Ausstellung und ermöglicht Raum für eigene Assoziationen und Reflexionen.

#### *Leitlinie 6: Förderung der Kommunikation und Verständigung auch durch (webbasierte) Interaktion*

Physische, aber auch digitale/virtuelle Arrangements sollen als Kommunikations- und Informationsplattformen (interaktionale) Handlungsmöglichkeiten fördern. Das Internet (die Web-Seite der Ausstellung oder die Stiftungsw Webseite als solche) und digitale Medien sollen zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können. Die Besucher\*innen setzen sich nicht nur mit dem Thema der Ausstellung, dem Bürgerstiftungsgedanken, auseinander, sondern ihnen wird ein mobiles Kooperieren und Kollaborieren ermöglicht: Sie können ihre eigene Geschichte, ihre eigenen Erlebnisse mit der Stiftung (weiter) erzählen und an jeden Ort übertragen und mitnehmen, seamless.

#### *Leitlinie 7: Förderung nachhaltigen Wissens*

Das Bildungsanliegen ‚Bürgerstiftung erleben!‘ soll innerhalb der Ausstellung nicht als ein abgeschlossener Prozess angesehen werden, sondern soll ganzheitlich, nachhaltig und wiederholt ermöglicht werden. Dabei erfolgt die Förderung der Kommunikation vor, während, aber auch außerhalb der Ausstellung. Ergänzende Veranstaltungen, eine fortwährende Informationsgestaltung, zusätzliche Sonderveranstaltungen, sowie Medien können weitere Dialoge und eine Nachhaltigkeit unterstützen.

### **Leitlinie 8: Nahtlose Nutzung der unterschiedlichen ‚Räume‘**

Das Konzept soll gezielt die unterschiedlichen ‚Räume‘ und damit den Vorzug der Mobilität für ein Erleben nutzen. Ein flexibler Zugang zu unterschiedlichen Szenen bzw. Räumen der Ausstellung soll ermöglicht werden. Dies geschieht sowohl durch die physische Fortbewegung, als auch durch digitale Alternativen. So sollte es verschiedene Räume (mit Wänden), Außenstellen als Begegnungsräume, sowie digitale Erkundungsmöglichkeiten geben. Auf eine lineare Anordnung oder ein strukturiertes Vorgehen wird gezielt verzichtet, gleichwohl ein Angebot dazu vorhanden sein soll (Advance Organizer). Dabei ist ein nahtloser Einstieg in die Ausstellung und auch der Ausstieg (meist unbewusst und überall) möglich. Durch den Aufbau und die flexible Vorgehensweise soll ein Ermüden und eine nachlassende Aufmerksamkeit innerhalb der Ausstellung vermieden werden.

Auf Basis dieser Leitlinien soll nun im Anschluss ein beispielhaftes Ausstellungskonzept dargestellt werden.

## **7. Die Ausstellungskonzeption**

Das Bildungsanliegen der Stiftung besteht darin, den Gedanken und die Arbeit der Bürgerstiftung vorzustellen und zu vermitteln/kommunizieren, sowie weitere Stifter\*innen zu akquirieren. Das Ziel der Ausstellung und aller ausstellungsdidaktischen Verfahren, Aktivitäten und Medien ist die Förderung und Sensibilisierung des Bewusstseins der Besucher\*innen, nahtlos über verschiedene Kontexte hinweg. Wie aus den bisherigen Darstellungen und theoretischen Erläuterungen deutlich wird, kann ein ‚Erleben‘ der Stiftung auf unterschiedliche Weise erfolgen, sei es durch eine eher passive Rolle als Betrachter\*in oder in Form unterschiedlicher Interaktionen (Hands-On), seien sie physisch oder digital ausgeführt. Eine „selbst gesteuerte Manipulation“ bindet und „die dazu erforderliche Auge-Hand-Koordination verlangt soviel an Aufmerksamkeit, dass der Geist davon gefangen zu sein scheint“ (Höge, 2004, S. 39).

Im Folgenden wird zunächst ein allgemeiner Überblick über die Bedingungen einer Ausstellung auf Juist gegeben, bevor Teilbereiche eines Konzepts beispielhaft vorgestellt werden.

### **7.1 Ausstellungsmöglichkeiten auf Juist**

Allgemein werden auf Juist Ausstellungen meist Ende März/Anfang April, je nach zeitlicher Lage der Osterferien, mit einer Dauer von einem Jahr eröffnet. Die Organisation übernimmt der Heimatverein der Insel, hier speziell der Arbeitskreis Kunst und Küstenmuseum, in Kooperation mit der Kurverwaltung und der Juist-Stiftung. Mögliche Ausstellungsorte sind das Alte Warmbad (hier der Vorraum zum Standes-

amt der Insel), ein Raum im historischen Insulanerhaus Haus Siebje (von 1811, Archiv des Heimatvereins), jeweils im Ortskern, oder das Haus des Kurgastes (hier speziell der Lesesaal) an der Strandpromenade. Thematisch verortet sind die Ausstellungen in der malerischen Kunst (Kollagen oder Mischtechniken), Fotografie, aber auch im Kunsthandwerk. Unabhängig von dieser möglichen Organisationseinheit bieten Künstler\*innen ihre Werke frei in Hotels, Pensionen oder auch im Nationalparkhaus im alten Bahnhof an.

Die Ausstellung der Juist-Stiftung soll mit dem Stand von 7/2018, in den Jahren 2020 bis 2022 stattfinden und wird von der Juist-Stiftung eigenständig organisiert. Gleichwohl bietet die Gemeindeverwaltung Unterstützung auf breiter Basis. Um eine längere Ausstellungszeit zu ermöglichen, wurde seitens der Stiftung im Laufe von Vorgesprächen ein Angebot des Nationalparkhauses bevorzugt, dessen Vortragsraum zu nutzen. Das Haus selbst informiert auf unterschiedlichen Wegen „über die Juister Inselnatur im Nationalpark und Weltnaturerbegebiet Wattenmeer“ (Nationalparkhaus Juist, 2010). Analog zu den der Öffentlichkeit zugänglichen eigenen Ausstellungen ist dieser Teil der Stiftungs-Ausstellung zunächst von Öffnungszeiten des Nationalparkhauses abhängig. Im Jahr 2018 beispielsweise hat das Haus von Mitte März bis Anfang November dienstags bis freitags sechs Stunden, samstags, sonntags und an Feiertagen drei Stunden geöffnet; montags ist es geschlossen. In der übrigen Zeit hat das Haus einmal wöchentlich Mittwochnachmittags drei Stunden geöffnet (mehr zum Nationalparkhaus Juist unter <https://www.nationalparkhaus-wattenmeer.de/juist>).

Die Ausstellung der Juist-Stiftung findet in unterschiedlichen ‚Räumen‘ statt. Zunächst gilt es aber einen ‚physischen Raum mit vier Wänden‘ innerhalb eines Gebäudes vorzustellen. Vor Betreten des Ausstellungsraums der Juist-Stiftung im Nationalparkhaus sollen die Besucher\*innen durch Roll-up-Displays, große einrollbare Plakatständer, zunächst zum Thema der Ausstellung und zur Juist-Stiftung hingeführt werden. Die Roll-ups werden im Vorraum so platziert, dass der Blick der Besucher\*innen mit dem Betreten des Hauses in deren Blickrichtung fällt. Im Eingang zum Ausstellungsraum werden Flyer über die Ausstellung und Broschüren über die Juist-Stiftung zur Mitnahme zur Verfügung gestellt. Innerhalb der Ausstellung soll die Arbeit der Bürgerstiftung im Schwerpunkt allerdings nicht textorientiert vermittelt werden. So stehen im Ausstellungsraum verschiedene Vitrinenarten und Bilderrahmenaufhängungen als raumbildende Elemente zur Verfügung. Die Vitrinen enthalten (symbolische) Objekte, deren Projekthintergründe für die Besucher\*innen nur textliche Information beinhalten, also keine Interaktionen zulassen. Als Beispiel sind hier Pokale zu nennen, die von den geförderten Cheer-

leadern gewonnen wurden oder eine polnische Nationalflagge, die auf den geförderten Schüleraustausch mit Polen hinweisen soll. Ein kurzer Text erläutert dies jeweils. Die einzelnen Objekte als solche bieten ein zusammenhängendes Bild, „das dann in seinen Einzelteilen, aber auch als Ganzes das Narrativ bildet“ (Aumann & Duerr, 2013, S. 72; dazu auch Fehr, o.S.). An den Wänden hängen großformatige Bildmontagen, auf denen wiederum unterschiedliche Projekte und Aktionen abgebildet werden, sei es eine Darstellung des im Einsatz befindlichen Spielmobils für Kinder, das auch privat ausgeliehen werden kann, oder die alljährliche Säuberungsaktion der Goldfische (jeweils mit Hinweistexten). Vertiefende Zusatzinformationen sollen durch elektronische Medien oder Beschriftungstafeln angeboten werden.

Ein Hauptaugenmerk in dem Raum liegt auf einer großen Karte von Juist, die im Nachfolgenden nun die beispielhafte Nahtlosigkeit des Konzepts einleiten und als erstes Exponat erläutert werden soll.

### **7.2 Beispielhafte Darstellung eines ‚nahtlosen‘ didaktischen Ausstellungskonzepts**

Um sich einen ersten Eindruck von verschiedenen Projekten bzw. Exponaten der Stiftung zu verschaffen, die auf der Insel besichtigt, aber auch erlebt und erfahren werden können, steht den Besucher\*innen ein Advance Organizer zur Verfügung. Neben dem oben erwähnten Ausstellungsflyer, befindet sich dieses Exponat im Ausstellungsraum des Nationalparkhauses und wird an einer Wand montiert. Er soll als Exponat eine illustrative Landkarte von Juist darstellen und zeigt Vorschläge für Wege zu Projekten und Exponaten der Juist-Stiftung. Diese Wege sollen ein Gefühl von Sicherheit in der Umgebung, auch für neue Gäste, bieten. Durch die längliche Struktur der Insel wird sich die Karte etwa 3,50 m über die Wand erstrecken. Gleichwohl wird das Exponat bewusst in drei Einzelteile zerlegt, welche aber nah beieinander hängen, damit ihre Zugehörigkeit eindeutig ist.

Die einzelnen Kartenteile sollen mit kleinen Leuchtdioden (LEDs) hinterlegt werden. Auf mehreren Touchscreens/Displays, die auf den Kartenabschnitten fixiert sind, können die Besucher\*innen (zusätzlich aufgefordert durch kleine Hinweistexte in verschiedenen Sprachen) eine Auswahl treffen, zu welchem Objekt bzw. Projekt der Juist-Stiftung sie Informationen haben und/oder hingeleitet werden möchten. Wählen sie beispielsweise den Leuchtturm/Memmertfeuer am Hafen aus, so leuchtet der Weg von ihrem Standort aus hin zum Leuchtturm auf, dessen Bild zusätzlich beleuchtet hervorgehoben wird (Abbildung 9). Des Weiteren haben die Besucher\*innen die Möglichkeit, über die unterschiedlichen Exponate einen Pod-

cast anzuhören, hier über die „Initiative Memmertfeuer“, das Projekt zur Sanierung des Leuchtturms.



**Abbildung 9:** Beispielhafte schematische Darstellung eines Kartenausschnitts (eigene Darstellung)

Der Leuchtturm als solches kann zu bestimmten Zeiten bestiegen werden und bietet einen Blick über Juist-Ort und das Wattenmeer (Abbildung 10). Die Betreuer des Leuchtturms informieren und beantworten Fragen rund um das Projekt und den Turm bzw. zu dem Leuchtturm und seiner Geschichte.

Außerhalb der Öffnungszeiten bietet ein Schaukasten an der Außenwand des Turms verschiedene Informationsquellen: Neben dem Hinweis, dass dies Teil einer Ausstellung ist, hängt hier ein Text, der mit wenigen Sätzen über das Memmertfeuer und seine Geschichte informiert. „Es erinnert an die Zeit, in der es den Seeleuten weit draußen auf dem Meer den Weg gewiesen hat“ (NOPO, 2008). Des Weiteren wird ein QR-Code abgebildet, über den Besucher\*innen per Smart-



phone Informationen von der Ausstellungswebseite abrufen können. Derartige vielfältigen Zugänge stehen bei fast allen Exponaten außerhalb einer räumlich physischen Darstellung zur Verfügung, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Gäste ihr mobiles Gerät bei sich haben bzw. sich vor Ort die Zeit nehmen, die Texte zu lesen.



**Abbildung 10:** *Das Leuchfeuer und rechts ein Ausblick über einen Teil des Hafens (Sörensen, 2013)*

Das Erlebnis des Blicks ‚von oben‘ auf Juist-Ort und das Wattenmeer kann auch gehbehinderten Gästen, die die Stufen den Turm hinauf nicht steigen können, ermöglicht werden. Über ein Smartphone und eine spezielle Brille, die vor Ort durch den Leuchtturmwärter zur Verfügung gestellt wird, kann dieser Ausblick vom Leuchtturm digital nachvollzogen und erlebt werden. So können Gehbehinderte dann in eine Art Erlebniswelt eintauchen, die im Nachgang einen hohen Erinnerungswert zur Folge haben kann und werden in ihrer Wahrnehmung und Interaktion mit der physischen Welt unterstützt (Bozkurt, 2017, S. 31). Zusätzlich wird auf der Ausstellungswebseite ein Film ohne Sprache mit Hintergrundmusik angeboten, der die Eindrücke aus den einzelnen Blickrichtungen vom Leuchtturm vermitteln soll. So kann der Blick zeit- und ortsunabhängig abgerufen werden. Dies ist ein verdeutlichendes Beispiel dafür, dass der Raum bzw. das Gebäude des Nationalparkhauses zwar als Basis der Ausstellung dienen kann, aber nicht zuerst oder unbedingt aufgesucht werden *muss*. Denn unter anderem dient, wie gerade erwähnt, ein weiterer ‚Raum‘ als mögliche Informationsquelle: über das Internet, bzw. den Zugriff auf die Ausstellungsseite der Stiftung, können viele Informationen abgerufen werden. Gleichzeitig kann diese Seite Urlaubsgästen dazu dienen, sich vor ihrem Ausstellungsbesuch zu informieren und ein Vorwissen aufzubauen. Dieses Angebot soll vorab über entsprechende Medien (Webseite der Juist-Stiftung oder der Juist News-Seite JNN) publik gemacht werden.

Um zum einen die Nachhaltigkeit, zum anderen eine weitere Art der Kommunikation und der Vermittlung über die Stiftung zu fördern, werden die Besucher\*innen (online und an entsprechenden Stellen vor Ort) gebeten, ein Selfie („mit der Digi-

talkamera (des Smartphones oder Tablets) meist spontan aufgenommenes Selbstporträt einer oder mehrerer Personen“ (Duden online, 2018c)) mit dem Exponat zu schießen und es in das digitale Gästebuch der Stiftung hochzuladen. Ein kurzer Text über ihre Eindrücke soll das Bild ergänzen. Auch hier will die Stiftung einer heterogenen Zielgruppe, sowie einer Flexibilität gerecht werden, indem dieser Gedankengang zurück in den Ausstellungsraum des Nationalparkhauses führen soll: Von Zeit zu Zeit werden hier ausgedruckte Selfies<sup>9</sup> ausgehängt und es findet sich das passende Pendant zur digitalen Grußbotschaft: Der Inselmaler wird der Stiftung zu ihrem Ausstellungstitel ein Motiv malen, das als physische Postkarte mit dem Hinweis auf die Ausstellung (kostenlos) angeboten wird und durch die Besucher\*innen als Grußkarte verschickt werden kann. So kann der Stiftungsgedanke analog bzw. physisch postalisch überall hin weiter vermittelt und bewusst gemacht werden. Durch diese Interaktion wird eine Partizipation der Besucher\*innen ermöglicht; die eigenen Beiträge machen die Rezipient\*innen zum Teil der Ausstellung, deren Thema und Inhalt sie durch (digitale oder reale) Grußkarten kommunizieren.

Neben der Möglichkeit, unterschiedliche physische, digitale bzw. virtuelle Zugänge zu den Exponaten und den Projekten der Stiftung zu bekommen, kann Nahtlosigkeit noch weiter gefasst werden: Die Juist-Stiftung hat in ihren Anfangsjahren auch durch Anzeigen Werbung für sich gemacht. Dort schrieb sie unter anderem: „Ob Sie durch das Loog oder den Ort spazieren, einen Ausflug zu den Goldfischteichen machen oder die Granitstele am Dünenfriedhof bewundern – überall ist ein Stückchen ‚Juist-Stiftung‘ drin!“ (Anhang III). Auch dieser Gedanke soll in das Konzept der Stiftung mit aufgenommen werden. Denn während eines Spaziergangs können Gäste *unbewusst* auf Projekte oder Exponate der Stiftung stoßen. Flanieren sie beispielsweise durch den Janus-Park, kommen sie automatisch an dem Mehrgenerationen-Fitness-Parcours der Juist-Stiftung vorbei. Ihnen bieten sich ebenso Informationsmöglichkeiten, wie am Beispiel Leuchttfeuer genannt, und hier können sie aktiv die Geräte ausprobieren. Durch die Nutzung der Geräte werden sie automatisch Teil der Ausstellung und treten *nahtlos* in diese ein. Die Geräte können von jeweils einer Person benutzt werden. Durch ihre kreisförmige Anordnung kann ein Austausch unter den Nutzer\*innen und ein gemeinsames Erleben stattfinden. Wie der Name schon sagt, kann fast jede Altersgruppe ab 14 Jahren diese Geräte benutzen. Allgemeine Sicherheits- und Nutzungshinweise sind an jeder Station angebracht.

---

<sup>9</sup> Die Einhaltung des Datenschutzes, bzw. die persönliche Freigabe der Betroffenen werden vorausgesetzt.

Ein weiteres Beispiel-Projekt oder Exponat wird konkret mit Hinweisschildern Richtung Hafen und Kinderspielplatz beworben: Die Bouleplätze.



**Abbildung 11** links: Hinweisschild, Wegweiser zu den Bouleplätzen von An't Diekskant aus; rechts: einer der beiden Bouleplätze und ein Ausschnitt der Regeln mit rechtlichem Sicherheitshinweis (© C. Wittich, Privataufnahmen, 2018)

Die Plätze können eigenständig durch Gruppen und Einzelne genutzt werden und ein Text verweist, wie beim Leuchtturm und Bewegungs-Parcours, auf ihr Mitwirken an der Ausstellung hin. Es finden sich rechtliche Hinweise auf die Nutzung auf eigene Gefahr und die Boule-Regeln werden erläutert. Alle Informationen zu diesem Exponat können auch digital abgerufen werden. Die Juist-Stiftung hat in Schaukästen der Inselgemeinde und an Schaufenstern einiger Geschäfte Plakate aushängen, die zum Boule-Spielen *mit* der Stiftung dienstags und donnerstags nachmittags einladen. Boulekugeln werden in diesem Fall von der Stiftung vor Ort gestellt.

Um die Ausstellung und ihre Inhalte aktiv zu erleben, bedarf es Zeit. Die Gäste vor Ort können als Urlauber\*innen und durch die unterschiedlichen Erschließungsmöglichkeiten aber ganz individuell vorgehen. Ferner kann eine Art Ruheraum in das Konzept integriert werden: Die Stiftung hat Bänke an unterschiedlichen Stellen im Ort aufgestellt. Des Weiteren und die Ausstellung ergänzend wird im Lesesaal des Haus des Kurgastes eine Medienstation für die Stiftung installiert, an der Filme (mit Kopfhörer) über Zeit-, Ideen- und Anlassstifter abgerufen werden können, welche auf persönliche Weise deren Erfahrungen mitteilen und zur Mitarbeit aufrufen möchten. Ein Beispiel zu einer persönlichen Darstellung eines Zeit-Stifters findet sich unter: <https://vimeo.com/245189576>.

Die Stiftung führt im Laufe der zwei Jahre verteilt unterschiedliche Aktionen und Veranstaltungen durch, die diese Ausstellung begleiten und einen Austausch und wiederum ein Erleben ermöglichen sollen. So kommen Musiker\*innen auf Einladung der Stiftung zu Konzerten auf die Insel und unter dem Motto „Wir laufen so schnell, wie der Langsamste geht“, wurden schon regelmäßige Spaziergänge mit

der Stiftung durchgeführt, die unterschiedliche historische Geschichten und Heimatbezug beinhalteten. Ende September/Anfang Oktober findet dann zum deutschlandweiten „Tag der Stiftungen“ das große Inselmusikfest statt. Hier schließen sich allerdings alle Vereine und Institutionen der Insel zusammen und gestalten für die Stiftung einen Nachmittag mit vielen musikalischen und tänzerischen Beiträgen. Auch durch die aktive Mitgestaltung der Juister Bürger\*innen lässt sich das Thema Bürgerstiftung kommunizieren und erleben, „live“. Nicht zuletzt dieses Beispiel zeigt, wie umfassend und nahtlos die Ausstellung Juister Bürger\*innen und Gäste den Stiftungsgedanken erleben lassen kann.

Das Ausstellungskonzept „beschreibt die erzählerische Struktur, die Hauptaussagen, die wesentlichen Exponate und die Vermittlungsebenen. Die Aussagen werden einzelnen Medien zugeordnet, sei dies Exponat, Text, Grafik oder digitales Medium“ (Warnecke, 2016, S. 243). Abschließend soll ein beispielhafter Überblick einiger Exponate und Inszenierungen in Bezug zu den Leitlinien und ausgewählten theoretischen Bezügen gesetzt werden. Dabei werden SE9 und SE10 sowie die Leitlinie 1 und 7 als grundsätzlich vorausgesetzt.

**Tabelle 1:** *Beispielhafter Überblick einiger Exponate in Bezug zu den Leitlinien und theoretischen Bezügen*

<b>Beispielhafte Exponate, Inszenierungen aus dem Konzept</b>	<b>Leitlinie</b>	<b>beispielhafter theoretischer Bezug</b>
Der physische Raum (Nationalparkhaus)	2, 8	physischer Kontext; SE6
Der virtuelle Raum (Internet)	2, 8	physischer Kontext; SE2, SE3, SE6
Roll-ups, Flyer, Broschüren	2	physischer Kontext Advance Organizer; gegenwartsbezogene, handlungsorientierte Vermittlung, SE9
Vitrinenelemente und Bilder	4, 5	raumbasierte, objektangemessene Vermittlung (Prinzip der didaktischen Reduktion)
Landkarte als Advance Organizer	2	gegenwartsbezogene, handlungsorientierte Vermittlung, mit Aufforderungscharakter, SE6, SE7, SE8
Beispiel Memmertfeuer (Ausblick)	3, 4, 6	SE2, personale bzw. gegenwartsbezogene Vermittlung, sozio-kultureller Kontext
QR-Code	4, 7, 8	SE6, SE7, SE3
AR-Brille mit Smartphone (digital)	1, 3, 4, 8	SE7
Selfie im digitalen Gästebuch, analoge Postkarte	7	SE6, SE7, SE8
Nutzung Mehrgenerationen-Fitness-Parcours oder Bouleplätze	5	SE2, SE6, SE8, handlungsorientierte Vermittlung, sozio-kultureller Kontext

## 8. Diskussion und kritische Reflexion

Schwerpunkt der Arbeit ist die theoretische Grundlegung für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept und die Entwicklung entsprechender Leitlinien. Nachfolgend sollen die Möglichkeiten und Grenzen des Vorgehens analysiert und reflektiert werden. Dazu werden verschiedene Aspekte der theoretischen Bezüge herausgegriffen und im Hinblick auf die Leitlinien in Frage gestellt und diskutiert.

### *Die Besucherorientierung und der fehlende Aspekt des SE1*

In Kapitel 2.4.2 verweist die Autorin auf die große Heterogenität der Zielgruppe hinsichtlich des Alters und der Vorkenntnisse (Stichwort Stamm-Gast, Fan, Neugast). Der Hauptaspekt einer informellen Vermittlung und der Vermeidung einer Überpädagogisierung wurde in den Erläuterungen von Falk und Dierking (2016a, 2016b) zum (Lern-) Verhalten in Museen, welche von Besucher\*innen außerhalb eines schulischen oder geführten Kontextes ausgegangen sind, in Kapitel 5.1 widergespiegelt. Diese Sichtweise wurde in Kapitel 6.1 durch den gezielten Ausschluss von SE1, einer Vernetzung formeller und informeller Lernprozesse, unterstützt. Das bedeutet aber für die aufgestellte Leitlinie 1, dass beispielsweise die Zielgruppe der Schüler\*innen außer Acht gelassen wurden. Gleichwohl gibt es auf der Insel eine Schule, eine Jugendherberge und das sogenannte Seeferienheim des Ferien- und Freizeitdienstes des Evangelischen Kirchenkreis Dortmund, welche regelmäßig Schulklassen beherbergen.

In Kombination mit vordefinierten Fragen eines Lehrenden, auch außerschulisch, könnten die jungen Menschen für einen Stiftungsgedanken sensibilisiert werden und selbstgesteuert die Ausstellung erkunden. Die individuellen Zugänge zum Thema lassen sich beispielweise durch Stadt-Rallyes mit Fragen „Rund um Juist“ fördern. Die geplante Ausstellung als ein außerschulischer Lernort könnte in den Zusammenhang einer schulischen Veranstaltung gebracht und damit eine Aufnahme der Dimension SE1 möglich und überdacht werden. An dieser Stelle ist allerdings in Frage zu stellen, ob der Ausstellungsbesuch als solcher von den Schüler\*innen dann freiwillig erfolgen würde.

### *Eine mögliche (räumliche) Orientierung und ein Weg zur Strukturierung*

Falk und Dierking (2016b) greifen durch den Advance Organizer auf ein Medium zurück, das aus der formalen Lernumgebung stammt. Ein Advance Organizer dient prinzipiell „als [...] Lehr- und Lernstrategie zur Verbesserung der strukturierten Aufnahme eines Inhalts“ (Reich, 2007, S. 1) und wird im schulischen Kontext oftmals als Strukturierungshilfe zum Einstieg und zur Motivation angewendet (beispielhafte Studien dazu von Shihusa & Keraro, 2009; Wilde, 2007; Chung, 1996).

So kann der Advance Organizer laut Reich (2007, S. 5f.) strukturierte Visualisierungen durch Texte, Bilder, Grafiken bieten, muss aber der Ausstellungsintention entsprechend übertragen und angepasst werden, um einen Überblick über das Bildungsanliegen zu geben.

Entgegen seines Ursprungs würde der Advance Organizer in der geplanten Ausstellung nicht gezielt durch eine personale Vermittlung begleitet. Damit werden kognitive Strukturen und Wahrnehmungen nicht zu sehr gesteuert (ebd.). Außerdem ist es wichtig, sein visuelles Aussehen, seine Gestaltung, nicht zu abstrakt darzustellen. Wilde (2007) fasst zusammen, dass eine räumliche Orientierung Menschen effektiver lernen lässt, da diese ein Gefühl von Sicherheit vermittelt bekommen. „Übersichtspläne (*conceptual advance organizers*) verbessern bedeutungsvolles Lernen signifikant“ (S. 168). Eine Selbststeuerung der Rezipient\*innen muss ermöglicht werden. Perry (2012) kritisiert allerdings: “Over the years, an advance organizer – at least in the museum field – has come to mean any kind of content overview presented at the beginning of the exhibition” (p. 144).

Ein Advance Organizer sollte also nicht nur, wie bei Falk und Storksdieck (2005a) erwähnt, als Orientierungshilfe angesehen werden, sondern wie in Kapitel 5.3 mit Bezug auf Ventobel (2006) festgestellt, zusätzlich das Vorwissen zu einem Thema aktivieren. Innerhalb ihres persönlichen Kontextes kommen die Besucher\*innen mit bestimmten Erwartungen, aber auch mit Erfahrungen und möglicherweise bereits vorhandenem Wissen in die Ausstellung. Des Weiteren könnten neue Urlaubsgäste, die Juist bzw. die Stiftung noch nicht kennen, von einem Advance Organizer profitieren, dessen konzeptionelle Information nicht nur den Besuch, sondern auch ein strukturiertes Lernen und Erleben unterstützen kann. Perry (2012, S. 144) fasst zusammen, dass Advance Organizer ermöglichen, ein bereits vorhandenes Wissen strategisch mit dem zu verbinden, was die Besucher\*innen in der Ausstellung erleben. Darüber hinaus unterscheiden Shihusa und Keraro (2009, S. 414) in ihrer Studie zwei Arten von Advance Organizern: Ein ‚Expository Organizer‘ wird dann eingesetzt, wenn das neue Material völlig unbekannt ist, hier z. B. das Thema Bürgerstiftung. Dieser Organizer möchte Wesentliches mit zuvor erworbenen Konzepten verknüpfen. Der ‚Comparative Organizer‘ soll aufzeigen, auf welche Weise das Thema bekannt ist und sich von diesem unterscheidet.

Abschließend sollen nach Wahl (2011, S. 5ff.) die Wirkungen eines Advance Organizers noch einmal zusammengefasst werden: die Steigerung des Interesses zum Thema, Lenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Bereiche, die Förderung der Selbstwirksamkeit und damit der Motivation, eine Orientierungsmöglichkeit (-hilfe), die Unterstützung kognitiver Strukturen, das Vermeiden von Missverständ-

nissen sowie die Steigerung des Lerntransfers. Es ist zu prüfen, inwiefern die entsprechende Leitlinie diesen Ausführungen entspricht und ihre Beschreibung müsste entsprechend angepasst werden. Es wäre ebenso wert zu evaluieren, inwiefern der im Konzept beschriebene Advance Organizer (Landkarte) diese Faktoren widerspiegelt.

#### *Der Gestaltungsaspekt in den Leitlinien*

Es ist geplant, die Leitlinien für eine Ausstellung dieser Art anderen Bürgerstiftungen zur Verfügung zu stellen. Allerdings weisen die Leitlinien kaum konkrete Aspekte und Aussagen zu einem didaktischen Design auf. Diese wurden, wenn überhaupt, nur sehr implizit vermittelt (z. B. Leitlinie 3). Auf der einen Seite steht die Aufforderung zum Handeln der Besucher\*innen durch die Exponate. Andererseits sind konkrete Handlungsempfehlungen erst nach einer entsprechenden Evaluation formulierbar. Dies entspricht den Qualitätsmerkmalen von Kerres (2018, S. 84f.): eine Gestaltung ist als fortlaufender Prozess der Konzeption und Entwicklung zu sehen.

In gleicher Weise sollen an dieser Stelle die (interaktiven) multimodalen Aspekte, sowie Mayers (2014b) Gestaltungsprinzipien erwähnt werden. Die Leitlinie 4, *vielfältige Darstellungsformate zur Informationsvermittlung*, kann erst durch eine durchgeführte Evaluation konkretisiert werden. Die Ausstellung wird dann zu einem Erlebnis, wenn die Rezipient\*innen die Informationen, Aktionen und Eindrücke aufnehmen und aktiv verarbeiten. Schulze (2005) betont: „Erlebnisse werden nicht vom Subjekt empfangen, sondern von ihm gemacht“ (S. 44). Dazu dienen die Exponate und Medien, deren Gestaltung einen hohen Stellenwert hat. Medieninstallationen machen als solche nur dann Sinn, wenn Texte an Objekten ihre Funktion bzw. Bedeutung nicht vermitteln können oder ihre Informationen über das Objekt hinausreichen (Aumann & Duerr, 2013, S. 103; LVR-Fachbereich Kultur, 2015, S. 25). „Erklärt wird so viel wie nötig und so wenig wie möglich“ (Aumann & Duerr, 2013, S. 99). Prinzipiell sind Texte aber als Informationsträger unentbehrlich, sie organisieren, vermitteln und vertiefen (Hütter & Dennert, 2002, S. 163). Pöhlmann (2007) gibt an dieser Stelle auch zu bedenken, dass durch einen heute selbstverständlichen Einsatz ‚multi-medialer‘ Exponate der Reiz des Erlebens auch schnell nachlassen kann und deren Wirkungen „als Publikumsmagnet [...] sich schnell verbrauchen“ (S. 213). Er schließt daraus, dass klassische Medien, wie Vodcasts oder Panoramen von daher „oft einen höheren Erlebniswert darstellen als die mittlerweile allgegenwärtigen Multimediaprodukte“ (ebd.).

Zum einen könnte an dieser Stelle eine formative (prozessbegleitende) Evaluation stattfinden, welche Schwachstellen aufgedeckt und eine „entwicklungsbegleitende

Optimierung eines Lernangebotes“ (Mayer, 2010, S. 17) herausarbeiten hilft. Zum anderen kann eine summative (abschließende) Evaluation als produktbewertendes Verfahren die eingesetzten Medien und Exponate auf das Erfüllen des Bildungsanliegens oder ihren Einfluss auf das Besucherverhalten untersuchen (dazu Klein, 2000, S. 10). Beispielsweise könnte die Vermittlungskapazität handlungsorientierter und nichthandlungsorientierter Exponate oder die Wirkung verschiedener Präsentationsformen auf die Besucher\*innen verglichen werden. Kiefer (2011, S. 365) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass Besucher\*innen etwa 20% von dem behalten, was sie hören, 30% von dem, was sie sehen, aber 70-90% von dem, was sie selber kommunizieren und konstruktiv umsetzen. Gleichwohl betont Thümmel (2008, S. 163), dass man gestalterisch nicht allen Anforderungen der Rezipient\*innen gerecht werden kann. Besucherforschung hilft dabei, Vermittlungsarbeit aufzuklären und ist „somit ein unerlässliches [sic!] Instrument für die didaktische Arbeit“ (Noschka-Roos, 1994, S. 16).

Innerhalb dieser Arbeit liegt ein Fokus auf dem Begriff *contextual*, bzw. die Kontext, der viele Einflussfaktoren für ein Lernen in Ausstellungen bzw. Museen betrachtet. Diese wurden beispielsweise von Falk und Dierking (2016b) im Rahmen diverser Studien entwickelt und überprüft. Die unterschiedlichen Aspekte mit ihren Faktoren dienen in dieser Arbeit zunächst dem ersten theoretischen Bezug für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept. Nun kann das Rahmenmodell von Falk und Dierking (2016a) durch die unterschiedlichen, aber eindeutigen Faktoren, hier aber auch Intentionen einer Studie verfolgen, „um sie einer didaktischen Operationalisierung bzw. einer Evaluierung zugänglich zu machen“ (Wilde, 2007, S. 271). Im Rahmen quantitativer wie auch qualitativer Forschungen könnte beispielsweise die Lernwirksamkeit erforscht werden. Ein entsprechendes Vorgehen muss an dieser Stelle aufgrund des Umfangs der Arbeit offen bleiben. Allerdings wäre eine Möglichkeit, die von Noschka-Roos (1994, S. 170) zusammengefassten Faktoren einzubeziehen: attracting power, die Anziehungskraft der Exponate als „Stopzahl [sic!] der Besucher an den Ausstellungseinheiten“ (ebd.), holding power (die Verweildauer bei/vor dem Exponat) und learning power (Lernerfolg).

### *Der Bezug zur Lebenswelt*

In Leitlinie 5 (*Kombination authentischer und symbolischer Darstellungen*) wird auf den Einbezug in die Lebenswelt der Besucher\*innen hingewiesen. Wie in Kapitel 5.3 innerhalb des didaktischen Designs bereits betont und durch Reitstätter (2015, S. 25) bestätigt, ist dieser Faktor zur Entwicklung und Begründung eines medien-  
didaktischen Konzepts wichtig. Durch ihren alltäglichen Umgang mit multimedialen Elementen können die Darstellungen bei den Rezipient\*innen ein besonderes Inte-



resse fördern, allerdings ist zu überprüfen, ob das Exponat dann gezielt der Wissensvermittlung dient, also konkret etwas über die Arbeit der Stiftung vermittelt, oder ob es nur die aktuellen Gewohnheiten der Urlaubsgäste spiegelt „und darüber Sensationen schafft“ (Aumann & Duerr, 2013, S. 101). Dabei ist durch eine personale und mediale Vermittlung ein soziokultureller Austausch aller Beteiligten zu fördern.

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Inselgemeinde Juist damit Werbung macht, alle mobilen Geräte bei der Verwaltung abzugeben zu können, um eine Entschleunigung im Urlaub auch digital bzw. virtuell zu erfahren. Vodde (in Randt, 2017) sieht die Nutzung mobiler Geräte aus einer anderen Perspektive als die Stiftung für ihre Ausstellung: „Auf das Handy zu verzichten, ist ein Symbol dafür, Zeit zu haben. Wir wollen den Impuls dazu geben“. Gleichwohl haben sich mit dem Stand von 2017 aber nur acht bis zehn Gäste pro Jahr dazu entschlossen. 50% dieser Gäste hatte sich schon innerhalb der ersten Hälfte der Urlaubszeit ihr Gerät zurückgeben lassen (Randt, 2017).

Die Erschließung der physischen Projekte der Stiftung auf unterschiedliche Weise kann mit Angeboten der Gemeinde Juist in die Freizeit integriert werden und eine offene Lernumgebung/Ausstellung ermöglichen. So spiegelt sich beispielweise durch die Integration der Ausstellung mit dem Aufenthalt in der Natur eine gegenwartsbezogene Vermittlung (Kapitel 5.3) wider und eine Konkurrenz wird gezielt vermieden. Aumann und Duerr (2013, S. 97ff.) betonen, dass der Einbezug in ihre eigene Welt, das heißt hier in ihre Urlaubs- und Freizeitwelt, Rezipient\*innen meist offener für komplexere Inhalte macht. Allerdings konstatieren die beiden Autoren auch: „Solche offeneren Strukturen erlauben [zwar] mehr Raum für eigene Assoziationen, bergen andererseits aber die Gefahr der Zusammenhanglosigkeit oder Beliebigkeit“ (ebd., S. 97). Von daher kann der beschriebene Advance Organizer, aber auch das virtuelle Angebot über die Webseite der Ausstellung, eine mögliche Struktur und Orientierung bieten und einer Beliebigkeit entgegenwirken.

Des Weiteren ist hier zu betonen, dass der Einbezug der Exponate in der Umgebung nicht der ‚Animation‘ der Zielgruppe dienen soll und deshalb an entsprechenden Stellen ein eindeutiger Hinweis auf die Stiftung und ihre Ausstellung erfolgen sollte. Ober-Heilig (2015) erläutert, dass ein Erleben nur innerhalb eines physischen Kontextes, sei es auf „inhaltlicher, inszenatorischer oder strategischer Ebene“ (S. 79), ausgelöst werden könne. Auch wenn durch Kommunikationsmedien, wie das digitale Gästebuch oder die analoge Postkarte außerhalb des physischen Kontextes der Ausstellung, auf Erlebnisse rekuriert werden kann, so ist es doch die Ausstellung als solche, die Erlebnisbedürfnisse „am einprägsams-

ten realisieren kann“ (ebd., S. 80). Die Ausstellung hat dazu die Funktion eines Kommunikationsraumes und eines wissensorientierten Lernorts. Eine Nahtlosigkeit unterstützt dabei den Gestaltungswunsch, die Nutzung der beispielhaft genannten Orte (Leuchtturm, Boule-Plätze oder Fitness-Parcours) herauszustellen „und die jeweilige Atmosphäre Teil der Ausstellung werden zu lassen“ (Reitstätter, 2015, S. 84). Sie werden aber nur dann Teil der Ausstellung, wenn die Zielgruppe sich gezielt für das Exponat interessiert. Wird dieses nicht erreicht, folgt keine Handlung und demnach wird auch die Ebene des Bewusstseins der Besucher\*innen nicht erreicht (Höge, 2004, S. 49).

### *Der (konkrete) Faktor Zeit*

Der Faktor Zeit, wie er in Kapitel 5.1 mit Bezug auf Falk und Dierking (2016a, 2016b) als wesentlich dargestellt wurde, findet in den Leitlinien keine gezielte Beachtung mehr. Es wird insofern auf die Zeit eingegangen, dass (digitale) Medien/Exponate vorhanden sein sollen, mit dem Ziel, einen zeitunabhängigen Zugang zu ermöglichen (Leitlinie 6, SE3). Im Durchschnitt verbleiben Urlaubsgäste 7,5 Tage auf der Insel (Kapitel 2.4.1). Durch die unterschiedlichen weiteren Angebote auf der Insel entscheiden sie, inwiefern und ob sie/ihre Familie die Ausstellung als Teil in ihre Freizeit überhaupt integrieren und wieviel Zeit sie mit der Ausstellung verbringen. Eine konkrete Zeitbetrachtung wäre nur ausschlaggebend, ginge es beispielsweise um Öffnungszeiten. Einige der auf Juist verteilten Exponate lassen sich meist zeit- und nahtlos erleben, wie exemplarisch am Mehrgenerationen-Fitness-Parcours dargestellt. Ferner bestehen Möglichkeiten, Teilbereiche der Ausstellung durch die Nutzung von digitalen Zugängen (auch ortsunabhängig) zu verfolgen, sodass die Rezipient\*innen die Ausstellung, unabhängig von ihrem Aufenthalt auf Juist, ‚zeitlos‘ verfolgen und sich darüber austauschen können. Es ist somit in Frage zu stellen, ob der Faktor Zeit in diesem Konzept soziale Interaktionen einschränken könnte und inwiefern er Einfluss auf den Lernprozess bzw. auf ein Erleben der Stiftung hat. Ayar (2016) betont diesen Faktor gerade für handlungsorientiertes und interaktives Erleben. Seine Aussagen müssten ebenfalls zunächst in diesem Zusammenhang durch eine Evaluation überprüft werden, auch wenn z. B. das digitale Gästebuch eine Möglichkeit zum Austausch ermöglichen würde.

### *Die Rolle der vermittelnden Person innerhalb der Ausstellung*

In den vorherigen Erläuterungen wurde tendenziell eher der Schwerpunkt einer *medialen* Vermittlung deutlich. Gleichwohl darf innerhalb der Ausführungen zu der Ausstellung eine *personale* Vermittlung nicht vernachlässigt werden. Stiftungsarbeit ist als solche sehr facettenreich, auch in der Hinsicht, dass sie nicht als

Exponat oder Medium sofort sichtbar wird, bzw. dargestellt werden kann. Von daher spielt die personale Vermittlung eine nahezu gleichberechtigte Rolle. In keinem der drei theoretischen Bezüge wird allerdings auf diesen Aspekt vertiefend eingegangen. SE2 verweist zwar auf ein personalisiertes/individuelles und sozial/kollaboratives eingebettetes Erleben, aber nicht als oder durch eine spezifische personale Vermittlungsform. Falk und Dierking (2016a, 2016b) hingegen verweisen innerhalb ihres personalen Kontexts auf unterschiedliche Arten einer Kommunikation untereinander. Falk (2004) ergänzt dazu: „In the truest sociocultural sense, staff and volunteers are members of the community of learners themselves, a part of the community of practice“ (p. 107).

Neben der klassischen Vermittlungsform einer Führung oder eines Vortrags erläutert Nettke (2016, S. 174), dass eine Aufgabe der personalen Vermittlung unter anderem auch darin besteht, die Wahrnehmung der Objekte in den unterschiedlichen Räumen zu koordinieren. Rombach (2007, S. 88) ergänzt ihre Funktion als eine Art Moderation, die Bildungserfahrungen ermöglicht. Bezugnehmend auf die Ausstellung der Stiftung erleben auch die vermittelnden Personen das Exponat bzw. die Stiftung: Sie nehmen gemeinsam mit den Besucher\*innen z. B. das Boulespielen wahr und können dadurch ‚in Aktion‘ einen Dialog, bzw. den kommunikativen Austausch mit den Besucher\*innen fördern. Dies unterstützt eine offene Form des Erlebnisraums. „Durch die Erlebnisse wird der Austausch mit anderen gefördert – und damit das eigene Verstehen“ (ebd., S. 90). So würde die Qualität der Besuchererfahrungen und Interaktionen innerhalb einer sozio-kulturellen Dimension der Familie oder der Freund\*innen durch Personen der Stiftung gesteigert (Falk, 2004, S. 84). Durch die gemeinsame Interaktion können sich die Rezipient\*innen gegenseitig beeinflussen. Allerdings bleibt nach Falk und Dierking (2000, S. 107) bisher offen, wie genau der Einfluss gestaltet werden muss, um einen größtmöglichen Effekt zu erzielen. Studien ergaben, dass sich eine personale Vermittlungsform positiv auf die Erfahrung der Besucher\*innen auswirkt und durch eine informelle Vermittlung die Zeit, die für einzelne Exponate aufgewendet wurde, auf bis zu 22 Minuten anstieg (ebd.). Des Weiteren haben Forscher\*innen durchweg beobachtet, dass beispielweise Familien mehr Zeit in Ausstellungen verbringen, wenn sie mit anderen Besucher\*innen oder Mitarbeiter\*innen kommunizieren. Auch Wersebe (2016, S. 159) betont, dass eine personale Vermittlung ein nachhaltiges Besuchererlebnis entscheidend prägt. Gleichwohl heben Aumann und Duerr (2013) hervor, dass eine Ausstellung ein Thema nicht vollständig erläutern muss, sondern „schlaglichtartig anhand konkreter Beispiele und repräsentiert durch verständliche Objekte“ (S. 33) ihr Bildungs- und Vermittlungsziel aufzeigen

kann. Somit ist genau abzuwägen, an welchen Stellen eine personale Vermittlung hinzugezogen wird, zumal ein Vorteil gegenüber der technikbasierten Medien darin besteht, dass die personale Vermittlung flexibel auf die Adressat\*innen reagieren und ihre Informationen entsprechend anpassen kann (Specht, 2016). Gleichwohl ist die Teilnahme an einer personalen Vermittlung meist einmalig und unterliegt strukturellen Beschränkungen, wohingegen in diesem Fall mediale Angebote flexibler sein können. Allerdings helfen sowohl bei der personalen als auch der medialen Vermittlung „Erzählungen wesentlich, Inhalte verständlicher zu machen, die innere Beteiligung der Besucher zu fördern und den kommunikativen und sozialen Raum zu öffnen“ (John, 2010, S. 33f., in Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern, 2015, S. 48). Narrationen oder das Storytelling (das Beispiel des Podcasts eines Zeitstifters) erweisen sich so als erfolgreiches Inszenierungselement. Dieses Medium fördert eine Wahrnehmung „durch Kontextualisierung, Personalisierung und Emotionalisierung“ (Mergen, 2016, S. 194). Zu beachten sind dabei allerdings kurze Einheiten zur physischen Bewältigung.

#### *Der Stellenwert der Medien und ein systematischer Überblick*

Der Begriff „Medien“ wurde innerhalb dieser Arbeit in unterschiedlichen Kontexten benutzt. Zunächst wurde in Kapitel 3.1 die Institutionalisierungsform einer Ausstellung selbst als Medium bezeichnet, welche einen Kommunikationsprozess nach außen fördern soll. Im Anschluss wurde der Schwerpunkt auf Medien als gezielte Vermittler, als didaktisches Material, gelegt und ein Blick auf technische Komponenten und ihr Vorkommen in Ausstellungen geworfen. Des Weiteren wurde von Hands-On, also handlungsorientierten Medien gesprochen, und es wurden beispielhaft nicht handlungsorientierte Medien aufgeführt, die die von Pine und Gilmore (2011) bzw. Freericks (2015) benannten Dimensionen passiver oder aktiver Lern-/Erlebnisszenarien beeinflussen können.

Das Thema wird noch einmal aufgegriffen, da zum einen ein konkreter zusammenfassender Überblick über die verschiedenen Funktionen von Medien bisher fehlt. Dieser erscheint aber sinnvoll, sei es aus objekt- bzw. gestaltungsorientierter Sicht oder aus dem Blick der Rezipient\*innen, oder gerade wenn der Einsatz von Medien evaluiert werden soll. So kann geklärt werden, ob die Medien ihr Ziel, das sie als Charakteristikum in sich tragen, auch erreichen.

Zum anderen fehlt in den theoretischen Bezügen der Bereich eines *psychologischen* Kontextes. Dieser sollte aber innerhalb der Wechselwirkung zwischen Exponaten, Medien und Rezipient\*innen für ein Erleben und Lernen im Zusammenhang eines informellen Zugangs nicht vernachlässigt werden. So sei auf Darstellungen von Zahn (2006, S. 12ff.) zurückgegriffen, welche in diesem Zu-

sammenhang drei Dimensionen von Medienfunktionen definieren und abschließend dargestellt werden sollen. Die Dimensionen können unterschiedliche Aspekte informellen Lernens unterstützen (1), ihre Funktionen können Erklärungsansätze bieten (2) und/oder eine Chronologie im Besuchsablauf beeinflussen (3).

### 1. *Das Phänomen des informellen Lernens in Ausstellungen:*

- „Medien können die Wahrnehmung und Interpretation von Objekten unterstützen“ (ebd., S. 12). Filme, Texte oder weitere multimediale Einsatzmöglichkeiten können die Besucher\*innen anregen und damit den inhaltlichen Gesamtkontext unterstützen.
- Kleine tragbare Geräte, wie z. B. oben genannte PDAs oder Smartphones, können eine Mobilität und Aktivität der Rezipient\*innen fördern und Zusatzinformationen liefern, wobei gleichzeitig eine Selbststeuerung unterstützt wird.
- Das bereits erwähnte digitale Gästebuch kann beispielweise als Medium Kommunikationsprozesse und einen sozialen Austausch fördern (ebd., S. 13).

### 2. *Erklärungsansätze für das informelle Lernen in Ausstellungen*

Unterschiedliche Medienfunktionen wirken „auf unterschiedliche psychische Teilbereiche und deren Einbindung in Wissenserwerbsprozesse“ (ebd.).

- So können Medien auf den emotional-motivationalen Bereich Einfluss nehmen.
- Visuelle bzw. optische Reize, aber auch auditive Medien sind kontextualisierende Vermittler, die eine kognitive Belastung der Besucher reduzieren können, da verschiedene medienpsychologische Effekte, wie z. B. der oben erwähnte Split-Attention-Effekt vermieden werden. Relevante Informationen können durch diese Darstellungsform verbunden und aktiv verknüpft werden, was im Sinne der in Kapitel 5.3.2 beschriebenen Theorie des multimedialen Lernens ist. So können Medien Einfluss auf den kognitiven Bereich nehmen.
- Medien können den sozialen Austausch der Rezipient\*innen fördern und nehmen somit Einfluss auf den sozio-kulturellen und personalen Kontext.

### 3. *Chronologie eines Ausstellungsbesuchs*

- Medien können die Attraktivität eines Exponats fördern und damit die Aufmerksamkeit und das Interesse der Besucher\*innen anregen.

- Medien können Verstehens- und Interpretationsprozesse zu einem Exponat unterstützen.
- „Medien können die Wirkungen der objektbezogenen Lernerfahrung auf späteres Lernen oder Kommunikationsprozesse nachhaltig ausdehnen, also das Lernen nach dem Museumsbesuch beeinflussen“ (Zahn, 2006, S. 13).

Welche Gründe und Motive haben die Besucher\*innen, den (medialen) Aktivitäten innerhalb der Ausstellung nachzugehen? Wie verhält es sich mit der Neugierde, dem Interesse oder der Motivation? Diese Fragen blieben auch innerhalb des ersten theoretischen Bezugs teilweise offen. Hooper-Greenhill und Moussouri (1999) betonen in diesem Zusammenhang, wie wichtig beispielsweise Piagets Ideen und Elemente seiner Entwicklungstheorie für einen Ausstellungsprozess sind. "Major elements of his theory have been applied in the museum space. His idea of learning as an active exchange between the learner and the environment has been applied in participatory exhibits" (p. 4). Des Weiteren sei an dieser Stelle beispielhaft auf den Bereich der Motivationstheorie von Maslow hingewiesen. Aufgrund des Umfangs der Arbeit kann ein psychologischer Kontext nicht ausführlich betrachtet werden und müsste in einer weiteren Ausarbeitung Platz finden.

Abschließend ist zu den einzelnen diskutierten Punkten dieser kritischen Reflexion noch ergänzend hinzuzufügen, dass die Autorin aufgrund des Umfangs im Prozess der Arbeit Einschränkungen innerhalb der Erläuterungen der theoretischen Bezüge hat vornehmen müssen. So hat sie sich dazu entschieden, Aspekte unterschiedlicher Kontexte auf dem Modell von Falk und Dierking (2016a) basieren zu lassen. Gleichwohl ist der Kontext aber gerade im Bereich eines mobilen Lernens und Erlebens sehr vielfältig, was Gloerfeld (2018, S. 260f.) aus verschiedenen Quellen zusammenfasst. Neben einem physischen und sozialisierenden Kontext, sind hier beispielsweise ein irrelevanter oder formalisierter Kontext zu nennen, ferner ein bestimmbarer, unbestimmbarer, realer oder materieller Kontext (mehr dazu bei Traxler, 2016, S. 190ff.; bzw. Traxler & Kukulska-Hulme, 2016, S. 208ff.). Diese unterschiedlichen Kategorien wären es wert, in einer weiteren Arbeit gezielt betrachtet zu werden und ihre Auswirkungen und/oder Zusammenhänge zu einem Erleben innerhalb einer Ausstellung in Bezug zu setzen.

Des Weiteren verbleibt Raum für eine Diskussion über lerntheoretische Ansätze. Durch das Zusammenspiel der drei theoretischen Bezüge wurde der didaktische Ansatz im Schwerpunkt des Konstruktivismus verortet. Nach den erfolgten Ausführungen wurde aber eine vernetzende Funktion und Vorgehensweise innerhalb des

Konzepts deutlich, durch die eine ergänzende Perspektive eingenommen werden sollte: Der Konnektivismus setzt zwar an einer konstruktivistischen Denkweise an, allerdings erzeugen die Lernenden ihr Wissen nicht isoliert, sondern in einem sozialen Netzwerk, sei dies aus menschlichen (personale Vermittlung, Familie, Freund\*innen, weiteren Urlaubsgäste) oder nicht-menschlichen Quellen (Webseite, Videos, Flyer u.s.w.) zusammengesetzt. „Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources“ (Siemens, 2004).

Die Ausstellung der Stiftung verfolgt ein ganzheitliches Erlebnis, das nicht nur von der Spontaneität oder dem individuellen Verhalten der Besucher\*innen abhängt, sondern auch durch vermittelnde Faktoren und die äußeren Einflüsse der Umgebung geprägt wird. Dabei ist ein wesentlicher Bestandteil dieses Erlebnisses die Kommunikation.

## 9. Fazit und Ausblick

Nach ausführlichen Recherchen der Autorin hat mit dem Stand von 7/2018 noch keine Bürgerstiftung in Deutschland eine Ausstellung in der Art durchgeführt, dass sie mit Hilfe einer medialen und personalen Vermittlung ihre Arbeit und ihr Wirken vor Ort projektbezogen aufzeigt und damit den Stiftungsgedanken kommuniziert. Um eine solche Ausstellung zu planen und ausstellungsdidaktisch zu begründen, bedarf es unterschiedlicher theoretischer Herleitungen und Erkenntnisse, allerdings wurden diese aus wissenschaftlicher Sicht in der Vergangenheit stiefmütterlich behandelt (Kohn, 1997, S. 101; Grötsch, 2008, S. 123). So war das Ziel dieser Arbeit die Entwicklung einer theoretischen Grundlegung für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept der Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ der Juist-Stiftung. Aus den daraus entwickelten Leitlinien wurde im Anschluss eine beispielhafte Darstellung eines Konzepts veranschaulicht. In diesem Konzept wurden verschiedene (teils schon vorhandene) Exponate vorgestellt und integriert. Die anfangs gestellten Forschungsfragen haben diesen Prozess der Arbeit begleitet.

Nach allgemeinen Hintergrundinformationen zur Stiftung, zur Zielgruppe und zum Bildungsanliegen wurden museumspädagogische Aspekte und Ansätze hinzugezogen, die eine Basis zur Weiterentwicklung einer didaktischen Herleitung für die Ausstellung bieten konnten. Nach der Darstellung möglicher medialer Vermittlungsformen innerhalb hybrider Arrangements in Museen bzw. Ausstellungen wurden dann drei theoretische Bezüge im Hinblick auf die entwickelnden Leitlinien erarbeitet.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1: *Wie müssen (neue) theoretische Bezüge aufgebaut sein, um die Leitlinien für eine ‚nahtlose‘ didaktische Ausstellungskonzeption definieren zu können?* wurde, nach dem kurzen Abriss eines lerntheoretischen Bezugs, zunächst ein Schwerpunkt auf die Besucherorientierung und mögliche Lernprozesse innerhalb von Ausstellungen gelegt. Durch die weite Definition von ‚Museum‘ von Falk und Dierking (2016a, S. 25) konnten Aspekte ihres Theorierahmens (CML) auf die zu planende Ausstellung übertragen werden und es wurden abschließend drei Kontexte mit unterschiedlichen Faktoren festgelegt: der persönliche, der soziokulturelle und der physische Kontext.

Danach wurde die theoretische Grundlegung durch einen zweiten Bezug ergänzt, der sich mit einer neueren Lernform, einem (mobilen) Seamless Learning – MSL (Wong & Looi, 2011) auseinandersetzte und Aspekte unterschiedlicher Dimensionen deklarierte. Dieses Konzept, als ein nahtloses Erleben (SE) auf die Ausstellung angepasst, verknüpft Erfahrungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen miteinander, wodurch ein Erlebnisraum erweitert werden konnte. Somit wurden Dimensionen von S2 bis S10 in Anlehnung an MSL definiert.

Abschließend wurde als dritter theoretischer Bezug der Bereich eines didaktischen Designs aufgezeigt, dessen Erläuterung mit Aspekten aus einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik (Kerres, 2018), einer Gestaltungsempfehlung, sowie einigen für die Ausstellung relevanten Prinzipien der Vermittlung aus dem Bereich der Museumspädagogik ergänzt wurden. Somit konnte die Autorin den Qualitätsmerkmalen eines mediendidaktischen Konzepts durch einen breit aufgestellten Bestand an Konzepten und Erkenntnissen gerecht werden.

Die drei Bezüge bauen aufeinander auf und gehen ‚nahtlos‘ ineinander über. Sie verfolgen damit eine vernetzende Funktion unterschiedlicher Aspekte, Dimensionen und Faktoren, was aus verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnissen entwickelt werden konnte. Dabei war der ausschlaggebende Punkt die zuvor definierte heterogene Zielgruppe der Ausstellung auf der Insel Juist.

Im Anschluss einer modellhaften Darstellung dieser drei benannten Bezüge und der Erläuterungen ihres Zusammenspiels erfolgte die Formulierung von acht Leitlinien, die Basis für ein ‚nahtloses‘ ausstellungsdidaktisches Konzept darstellten. Durch sie sollte die Forschungsfrage 2 beantwortet werden: *Wie sehen diese Leitlinien für die geplante Ausstellung aus?*

Dabei wurde als Hauptleitlinie die Besucherorientierung definiert, daran schlossen sich Angebote (räumlicher) Orientierungsmöglichkeiten, die Kombination personaler und medialer Vermittlungsformate, vielfältige Darstellungsformate zur Informationsvermittlung, Kombination authentischer Projekte und Exponate (teilweise



Hands-On) mit einer symbolischen Darstellung, Förderung der Kommunikation und Verständigung auch durch (webbasierte) Interaktion, Förderung nachhaltigen Wissens und eine nahtlose Nutzung der unterschiedlichen ‚Räume‘ an. Jedoch konnten nicht alle acht Leitlinien eindeutig formuliert werden bzw. wiesen, gerade im Bereich der Besucherorientierung, Schwachstellen auf. Ferner waren die Leitlinien nicht getrennt voneinander zu betrachten, denn auch sie gehen in ihren Aspekten ‚nahtlos‘ ineinander über und ergänzen sich, wodurch sich diese zweite Forschungsfrage nicht ganz eindeutig beantworten lässt. Es müssen nachträgliche Ergänzungen erfolgen, auch in Verbindung mit einer empirischen Bewertung technikbasierter Elemente dieses Konzepts innerhalb der Ausstellung.

Die abschließenden Fragen 3 und 4, *wie könnte, darauf aufbauend, das Ausstellungskonzept aussehen, damit das Bildungsanliegen (Vermittlung des Bürgerstiftungsgedankens) erreicht werden kann?* und *welche Medien/Exponate lassen sich beispielhaft entwickeln, bzw. liegen dazu schon vor?* konnten durch das dargestellte Konzept mit unterschiedlichen Medien und Exponaten beantwortet werden. Dabei stand im Vordergrund, dass Rezipient\*innen aus einer Vielfalt an unterschiedlichen (medialen) Angeboten entsprechend dem eigenen Anforderungsniveau wählen können, wie und mit was sie ein Projekt/Exponat und die Arbeit der Juist-Stiftung kennenlernen und erleben möchten (free-choice). So wurde dem Prinzip einer offenen Ausstellung und Lernumgebung entsprochen und verschiedene Dimensionen eines Erlebnisraums beachtet. Einige bereits vorhandene Exponate repräsentierten Projekte der Stiftung: Das Memmertfeuer auf dem Leuchtturm, der Mehrgenerationen-Fitness-Parcours, die Bouleplätze, aber auch der Film eines Zeitstifters, der innerhalb einer geplanten Medienstation zum Einsatz kommen soll. Die symbolische Darstellung von Projekten erfolgte beispielhaft mit einer Fahne und Pokalen sowie großformatigen Bildern. Neben Broschüren und Flyern, die auch als Orientierungs- und Aufklärungshilfe dienen könnten, wurde eine beispielhafte Darstellung einer Landkarte von Juist vorgestellt, die, ergänzt durch Touchscreens/Displays und weitere medien-technische Elemente (Podcasts), einen Advance Organizer darstellen soll. Dieses Exponat muss noch für die Ausstellung entwickelt werden, genauso wie die Programmierung des digitalen Gästebuchs, die Ausstellungsseite im Internet oder das Angebot der AR-Brille.

Die Autorin verfolgt gezielt ein hybrides Arrangement innerhalb der Ausstellung und verweist abschließend in der kritischen Reflexion auf die Notwendigkeit, den Status einer personalen Vermittlung nicht in den Hintergrund rücken zu lassen, da es neben der Beachtung einer heterogenen Zielgruppe auch Stiftungsarbeiten gibt, die nicht symbolisch bzw. als Exponat präsentiert werden können. Das Bildungs-

anliegen der Juist-Stiftung wird durch die unterschiedlichen physischen und digitalen Medien in unterschiedlichen ‚Räumen‘, sowie eine Unterstützung durch personale Vermittlungsformen durch diese Ausstellung ganz unterschiedlich dargestellt. Wichtig ist ein ‚nahtloses‘ Vorgehen, sei es durch die Medien selbst oder auch „nur“ durch einen Spaziergang im Park. Ferner wurde deutlich, dass einige Leitlinien (noch) zu allgemein formuliert wurden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass diese Arbeit zunächst nur eine theoretische Grundlegung zu deren Entwicklung darstellen kann. Damit die Weitergabe der Leitlinien und auch des beispielhaften ‚nahtlosen‘ Konzepts an andere Bürgerstiftungen erfolgen kann, wäre es empfehlenswert, den Prozess der Ausstellungsentwicklung sowie deren Umsetzung durch formative bzw. abschließend durch summative Evaluierungsmethoden zu begleiten.

In der Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ vermischen sich Lern- und Erlebnisort nahtlos. Es geht nicht um Spaß um jeden Preis, sondern um Nachhaltigkeit. Die in der Ausstellung gewonnenen Erfahrungen „bewirken eine Imageverschiebung vom banalen Spaßort hin zum kulturellen sinnvollen und persönlich bereichernden Freizeitvergnügen“ (Grötsch, 2008, S. 114) und der damit verbundenen medialen und personalen Vermittlung des Bürgerstiftungsgedankens. Durch ein hybrides Arrangement und die damit verbundene Nahtlosigkeit erfolgt eine Interaktion und Partizipation der Besucher\*innen. Dazu werden nicht nur Informationen vorgegeben, sondern die Rezipient\*innen erschließen das Thema selbstständig, gemeinsam mit anderen und werden zur eigenen Betrachtung eingeladen (Bystron, 2016, S. 206). Neben motivationalen und aktionalen werden kognitive und emotional-affektive Komponenten gefördert und ermöglichen so, die Bürgerstiftung zu erleben.

*„Man erlebt nicht das, was man erlebt, sondern wie man es erlebt.“*  
Wilhelm Raabe (1831 - 1910)

## Literaturverzeichnis

- Albers, A., Bursac, N., & Wintergerst, E. (2015): Produktgenerationsentwicklung – Bedeutung und Herausforderungen aus einer entwicklungsmethodischen Perspektive.  
URL: <https://www.researchgate.net/publication/279539363> [15.07.2018]
- Aljohani, N. R., Davis, H. C., & Loke, S. W. (2012). A comparison between mobile and ubiquitous learning from the perspective of human–computer interaction.  
*Int. J. Mobile Learning and Organisation*, Vol. 6, Nos. 3/4, 218-231
- Anger, C., & Geis, W. (2017). Bildungsstand, Bildungsmobilität und Einkommen. Neue Herausforderungen durch die Zuwanderung. *IW-Trends* 44. Jg, Nr. 1
- Anglin, G. J. (1987). Effect of pictures on recall of written prose: How durable are picture effects? *Educational Technology Research and Development ECTJ* (1987), 25-30
- Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung.  
URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/6847> [02.07.2018]
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. DOI: 10.1016/S0079-7421(08)60422-3
- Atzl, I., & Schulz, S. (2013). Handreichung zur Planung und Durchführung von Ausstellungen im Rahmen von Lehrprojekten.  
URL: [https://wissenschaftliche-sammlung-en.de/files/3814/0023/0529/Handreichung\\_Ausstellungen\\_in\\_der\\_Lehre.pdf?pk\\_campaign=Newsletter-2014-2](https://wissenschaftliche-sammlung-en.de/files/3814/0023/0529/Handreichung_Ausstellungen_in_der_Lehre.pdf?pk_campaign=Newsletter-2014-2) [18.07.2018]
- Aumann, F., & Duerr, F. (2013). *Ausstellungen machen*. Paderborn: Fink
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Ayar, M.C. (2016). Examining the Effect of Our World Exhibit on Student Visitors: A Science Center Case. *Science Education International Vol. 27, Issue 3, 2016, 419-436*
- Baddeley, A. D. (1992). Working memory. *Science*, Vol. 255, Issue 5044, 556-559
- Baumgartner, P. (2014). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. 2. Auflage. Münster: Waxmann
- Baur, J. (2010). Was ist ein Museum? Vier Umkreisungen eines widerspenstigen Gegenstands. In J. Baur (Hrsg.), *Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 15-48). Bielefeld: transcript
- Becker, J. (2013): *Die Digitalisierung von Medien und Kultur*. Wiesbaden: Springer
- Bendel, O. (2018). Definition QR-Code. Gabler Wirtschaftslexikon online.  
URL: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/qr-code-53515> [02.07.2018]
- © C. Wittich (2018): Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ – eine theoretische Grundlegung

- Benito, v. L. (2014). Mobile learning and art museums: A case study of a new art interpretation Approach for visitor engagement through Mobile media. *International Association for Development of the Information Society*, Paper presented at the International Conference on Mobile Learning 2014 (10th, Madrid, Spain, Feb 28-Mar 2, 2014) URL: <https://eric.ed.gov/?q=research+study+museum+digital&ft=on&id=ED557207> [02.07.2018]
- BGB – Bürgerliches Gesetzbuch (2017): Untertitel 2 Stiftungen. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html#BJNR001950896BJNG000802377> [22.07.2018]
- Bieberstein, A. (2015). Online-Beitrag: Seamless Learning – Rückschau und Erkenntnisse aus der DINI-Zukunftswerkstatt. URL: <http://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2015/06/18/seamless-learning-rueckschau-und-erkenntnisse-aus-der-dini-zukunftswerkstatt/> [20.07.2018]
- Boldt, H. (2005). Didaktisches Design medialer Lernangebote im Umfeld ingenieurwissenschaftlicher Laborpraktika. Dissertation. URL: [https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5678/Boldt\\_Diss.pdf](https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5678/Boldt_Diss.pdf) [30.07.2018]
- Bozkurt, A. (2017). Augmented Reality with Mobile and Ubiquitous Learning: Immersive, Enriched, Situated, and Seamless Learning Experiences. In S. N. Sad, & M. Ebner (Eds.), *Digital Tools for Seamless Learning*, (pp. 27-41). Hershey PA: Information Science Reference
- Böhringer, J., Bühler, P., Schaich, P., & Sinner, D. (2014a). *Kompendium der Mediengestaltung. Band I Konzeption und Mediengestaltung*. 6., vollständige und erweiterte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer
- Böhringer, J., Bühler, P., Schaich, P., & Sinner, D. (2014b). *Kompendium der Mediengestaltung. Band IV Medienproduktion Digital*. 6., vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer
- Bressler, D. M. (2013). Museums. Gateways to Mobile Learning. In Z. L. Berge, & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 224-233). New York/London: Routledge
- Brinkmann, D. (2000). *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*. IFKA Schriftenreihe Band 17. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit
- Brühlmeier, A. (1988). Pestalozzis Erziehungslehre. Kapitel 5 aus: Pestalozzis Gedankenwelt. URL: <http://www.bruehlmeier.info/erziehung.htm> [09.07.2018]
- Buchem, I. (2018). Veränderungen in der Didaktik durch Mobile Learning. In: C. de Witt, & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning*, (S. 43-62). Wiesbaden: Springer VS
- Bundesverband Deutscher Stiftungen e.V. (2017). Was ist eine Stiftung? 10 Fragen und Antworten. URL: [https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen\\_org/Stiftungen/Basiswissen/Was-ist-eine-Stiftung/Was-ist-eine-Stiftung.pdf](https://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Stiftungen/Basiswissen/Was-ist-eine-Stiftung/Was-ist-eine-Stiftung.pdf) [22.07.2018]

- Bürgerstiftung Chemnitz (2018). Bisherige Entwicklung der Bürgerstiftung für Chemnitz. Über uns. URL: <http://www.buergerstiftung-chemnitz.de/die-stiftung/ueber-uns.html> [26.07.2018]
- Bürgerstiftungen Deutschlands (2018a). Die 10 Merkmale einer Bürgerstiftung URL: <https://www.buergerstiftungen.org/de/ueber-buergerstiftungen/die-10-merkmale.html> [04.07.2018]
- Bürgerstiftungen Deutschlands (2018b). Ausstellung. "Chemnitzer zeigen Engagement" URL: <https://www.buergerstiftungen.org/de/de/fuer-buergerstiftungen/projektpool/strategien/erstes-projekt/ausstellung.html> [26.07.2018]
- Büro trafo.K (2013). Formate der Vermittlung. In ARGE Schnittpunkt (Hrsg.), *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis* (S. 103-111). Wien/Köln/Weimar: Böhlau
- Bystron, D. (2016). Vermittlungs-Räume: Raum-Experimente als Vermittlungsformen der Ausstellung. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.). *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. Kulturelle Bildung 51* (S. 206-211). München: kopaed
- Chan, T.-W., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk, M., Sharples, M., Brown, T., Patton, C., Cherniavsky, J., Pea, R., Norris, C., Soloway, E., Balacheff, N., Scardamalia, M., Dillenbourg, P., Looi, C.-K., Milrad, M., & Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: an opportunity for global research collaboration. *Research and Practice in Technology-Enhanced Learning*, 1(1), 3–29. DOI 10.1142/S1793206806000032
- Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). Forschungsfeld Learning Analytics. *Learning Analytics Research Challenges. I-com Learning Analytics 1/2012*. URL: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/icom.2012.11.issue-1/icom.2012.0007/icom.2012.0007.pdf> [20.07.2018]
- Chung, J.-M. (1996): In the Classroom/En classe. The Effects of Using Advance Organizers and Captions to Introduce Video in the Foreign Language Classroom. *Tesl canada journal*, 1996, Vol. 14, No.1, 61-65
- Clark, R., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. San Francisco: Pfeiffer
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta
- Commandeur, B., Kunz-Ott, H. & Schad, K. (2016). *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. Kulturelle Bildung 51*. München: kopaed
- Correia, N., Mota, T., Nóbrega, R., Silva, L., & Almeida, A. (2010). A Multi-touch Tabletop for Robust Multimedia Interaction in Museums. DOI 10.1145/1936652.1936674
- Crompton, H. (2013). Mobile Learning. New Approach. New Theory. In Z.L. Berge, & L. Y Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 47-57). New York/London: Routledge

- D'Amico, G., Del Bimbo, A., Ferracani, A., Landucci, L., & Pezzatini D. (2012). Indoor and Outdoor Profiling of Users in Multimedia Installations.  
URL: [http://www.micc.unifi.it/wp-content/uploads/2015/12/2012\\_indoor\\_and\\_outdoor\\_profiling.pdf](http://www.micc.unifi.it/wp-content/uploads/2015/12/2012_indoor_and_outdoor_profiling.pdf) [12.07.2018]
- Dawid, E., & Schlesinger R. (2012). Zwischen Dogma und Häresie. Texte in Museen-pro und contra. In E. Dawid, & R. Schlesinger (Hrsg.), *Texte in Museen und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden* (S. 7-24). Bielefeld: transcript
- Deutscher Museumsbund e.V. (2010). Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch.  
URL: [http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/reserved\\_area/LLML\\_Handbook-final.pdf](http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/reserved_area/LLML_Handbook-final.pdf) [3.07.2018]
- Dilthey, W. (1924a). *Die geistige Welt*. GS V. Stuttgart/Göttingen: Teubner
- Dilthey, W. (1924b). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. GS VII. Stuttgart/Göttingen: Teubner
- DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.  
URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [1.07.2018]
- DMB/BVMP Deutscher Museumsbund, & Bundesverband Museumspädagogik (2008). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*. Deutscher Museumsbund e.V. und Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen und Mediamus – Schweizerischer Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum. Berlin: Deutscher Museumsbund e.V.  
URL: [http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_1\\_1\\_Qualitaetskriterien\\_Museen\\_2008.pdf](http://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_1_1_Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf) [19.07.2018]
- Duden online (2018a). Stichwort Erleben.  
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/erleben> [20.07.2018]
- Duden online (2018b). Stichwort Setting.  
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Setting> [20.07.2018]
- Duden online (2018c). Stichwort Selfie.  
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Selfie> [20.07.2018]
- Engeser S., & Vollmeyer, J.C. (2005). Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In R. Vollmeyer, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendungen* (S. 59-71). Stuttgart: Kohlhammer.
- Erdmann, S. (2018): Rat und Verwaltung: Jeder Juister Bürger erarbeitet 34.800 Euro im Jahr in: JNN-Juist Net News Online-Artikel.  
URL: <http://www.juistnews.de/artikel/2018/1/17/jeder-juister-burger-erarbeitet-34800-euro-im-jahr/> [10.07.2018]
- Falk, J. H. (2004). The Director's Cut: Toward an Improved Understanding of Learning from Museums. DOI 10.1002/sce.20014

- Falk, J. H. (2005): Free-choice environmental learning: framing the discussion, *Environmental Education Research*, 11:3, 265-280. DOI: 10.1080/13504620500081129
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Lanham: AltaMira
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2008). Enhancing Visitor Interaction and Learning with Mobile Technologies. In L. Tallon, & L. Walker (Eds.), *Digital technologies and the museum experience: Handheld guides and other media* (pp. 19-33). Lanham: AltaMira Press
- Falk, J. H., & Dierking, L.D. (2016a). *The Museum Experience Revisited*. London, New York: Routledge
- Falk, J. H., & Dierking, L.D. (2016b). *The Museum Experience* (Originally published 1992 by Whales beach Books). New York: Routledge
- Falk, J. H., & N. Storksdieck (2005a). Learning science from museums. *História Ciências Saúde-Manguinhos* DOI: 10.1590/S0104-59702005000400007
- Falk, J. H.; & Storksdieck, N. (2005b). Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition. *Science Learning in Everyday Life*, Volume 89, Issue 5, September 2005, 744–778. DOI: 10.1002/sce.20078
- Falk, J. H., Scott, C., Dierking, L. D., Rennie, L., & Cohen Jones, M. (2004). Interactives and Visitor learning. *Curator The Museum Journal*, Vol. 47, Issue 2, 171-198
- Fehr, M. (o.A.): Erzählstrukturen in der Bildenden Kunst. Modelle für museale Erzählformen. URL: [http://www.aesthetischepraxis.de/Texte2/Fehr\\_Erz%C3%A4hlstrukturen\\_Museum.pdf](http://www.aesthetischepraxis.de/Texte2/Fehr_Erz%C3%A4hlstrukturen_Museum.pdf) [24.07.2018]
- Flehsig, K.-H. (1990). Einführung in CEDID. Ein tätigkeitsunterstützendes und wissensbasiertes System für computerergänzt didaktisches Design  
URL: [http://cedid.aikud.org/fileadmin/user\\_upload/Einfuehrung\\_in\\_CEDID.doc](http://cedid.aikud.org/fileadmin/user_upload/Einfuehrung_in_CEDID.doc) [31.07.2018]
- Flehsig, K.-H. (1996): *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland – Verlag für lebendiges Leben
- Fliedl, G. (1995). Museumspädagogik als Interaktion. In K. Fast (Hrsg.), *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*. Berliner Schriften zur Museumskunde, (S. 46-70). Opladen: Leske+Budrich
- Flügel, K. (2014). *Einführung in die Museologie*. 3. Auflage. Darmstadt: WBG
- Freericks, R. (2006). Lernen in Erlebniswelten. Erlebnisorientierte Lernorte und ihre Potenziale für ein nachhaltiges Lernen.  
URL: <http://www.diezeitschrift.de/42006/freericks0601.pdf> [18.07.2018]
- Freericks, R. (2014). Lernen in Erlebniswelten. Didaktische Grundformen in erlebnisorientierten Lernorten.  
URL: <https://www.weiterbildung-zeitschrift.de/archiv-weiterbildung/fex/magazine/download/-/2949.html> [18.07.2018]

- Freericks, R. (2015). Erlebniswelten als inszenierte erlebnisorientierte Lernorte der Wissensgesellschaft. In R. Freericks, & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 671-698). Wiesbaden: Springer
- Frohberg, D. (2008): Mobile Learning. Dissertation der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich, Lehrbereich Informatik  
URL: <https://www.merlin.uzh.ch/contributionDocument/download/2037>  
[15.07.2018]
- Fromm, M. (2010). Bildung in Museen? In D. Gaus, & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 361-380). Wiesbaden: Springer
- Gabler Wirtschaftslexikon (2018). Stichwort: Flow-Erleben. Springer Gabler Verlag (Hrsg.)  
URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/78176/flow-erleben-v5.html>  
[17.07.2018]
- Garbisch, S. (2004). Museumspädagogik.  
URL: <http://ideal.istik.de/Texte/Museumspaedagogik.pdf> [02.07.2018]
- Gemeinde Juist (2018): Lebensraumkonzept.  
URL: <https://oc.gemeinde-juist.de/lebensraumkonzept/> [10.07.2018]
- Gemmeke, C. (2001). Real und digital. Multimedia im Museum. In C. Gemmeke, H. John, & H. Krämer (Hrsg.), *euphorie digital? Aspekte der Wissensvermittlung in Kunst, Kultur und Technologie* (S. 183-190). Bielefeld: transcript
- Gibson, J.J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Gloerfeld, C. (2018). Mobile Learning – was ist eigentlich der Kern? Eine Quintessenz aus Theorien, Modellen und Konzepten. In: C. de Witt, & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 257-282). Wiesbaden: Springer VS
- Göth, C., & Schwabe, G. (2012): Mobiles Lernen. In J. Haake, G. Schwabe, & M. Wessner (Hrsg.), *CSCIL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen*. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 283-294). München: Oldenbourg
- Graf, B., & Noschka-Roos, A. (2009). Stichwort: Lernen im Museum. Oder: Eine Kamerafahrt mit der Besucherforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* (2009) H.1 (7-27). DOI 10.1007/s11618-009-0059-1
- Grötsch, K. (2008). Merkwürdig-Lernen im Museum oder Lernen in Erlebniswelten. Was können Museen von lernbasierten Erlebnisorten lernen? In J. Hartmut, & A. Dauschel (Hrsg.), *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit* (S. 107-130). Bielefeld: transcript
- Grunert, C. (2015). VII Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 2., überarbeitete Auflage (S.165-187). Wiesbaden: Springer
- Grünwald Steiger, A. (2008). Instrumente der Bildung – Wege zum Lernen im Museum. Vortrag am 10. November 2008 gehalten auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Musikermuseen Deutschlands in Leipzig.  
URL: [http://www.bundesakademie.de/pdf/bildung\\_und\\_museum.pdf](http://www.bundesakademie.de/pdf/bildung_und_museum.pdf) [3.07.2018]



- Grünewald Steiger, A. (2016). Information – Wissen – Bildung: Das Museum als Lernort. In M. Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven* (S. 278-281). Stuttgart: J.B. Metzler
- Haller, K. (2003). Lernen im Museum und Science Center. Pädagogische und psychologische Grundlagen. In A. Noschka-Roos (Hrsg.), *Besuchersforschung in Museen. Instrumentarium zur Verbesserung der Ausstellungskommunikation. Public Understanding of Science: Theorie und Praxis Band 4* (S. 144-156). München: Deutsches Museum
- Hamann, M. (2013/2012). Orte und Organisationsformen von Museen. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/orte-organisationsformen-museen> [25.07.2018]
- Hausmann, A., & Frenzel, L. (2014): Kunstvermittlung 2.0: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: A. Hausmann, & L. Frenzel (Hrsg.), *Kulturvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer
- Heesen, ter, A. (2012): *Theorien des Museums zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag
- Heiligenmann, U. (1990): Museumspädagogik - ein spezieller Bereich pädagogischer Praxis. URL: [https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document/27159/1990\\_1\\_2\\_Heiligenmann\\_Museumspaedagogik.pdf](https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document/27159/1990_1_2_Heiligenmann_Museumspaedagogik.pdf) [12.07.2018]
- Hein, G. E. (1991). Konstruktivistische Lerntheorie. Übertragung aus dem Englischen von F. Jurgensen. Der englischsprachige Vortragstext wurde veröffentlicht unter dem Titel „Constructivist Learning Theory“. In A. Zemer (Hrsg.), Kongreßbericht der ICOM/CECA Annual Conference „The Museum and the Needs of People“ pp. 89-94. URL: <http://george-hein.com/downloads/konstruktLerneHein.pdf> [10.07.2018]
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum (Museum Meanings)*. New York: Routledge
- Herber, E., Schmidt-Hertha, B., & Zauchner-Studnicka, S. (2013). Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33981102.pdf> [05.07.2018]
- Höge, H. (2004). Lights on – Hands on – Minds on? Zur Intensität musealen Erlebens. In B. Commandeur, & D. Dennert (Hrsg.), *Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung auf neuen Wegen* (S. 39-60). Bielefeld: transcript
- Holzmann, K. L. (2016). *Sammler und Museen. Kooperationsformen der Einbindung von privaten zeitgenössischen Kunstsammlungen in die deutsche Museumslandschaft*. A. Hausmann (Hrsg.). Wiesbaden: Springer
- HomeAway Deutschland GmbH (2009). 4. Deutsche Ferienhaus-Urlaubsanalyse 2009. URL: <https://www.fewo-direkt.de/webdav/site/de/shared/PDF/Vierte-Deutsche-Ferienhaus-Urlaubsanalyse-Mai-2009.pdf> [24.07.2018]
- Hooper-Greenhill, M., & Moussouri, T. (1999). Researching Learning in Museums and Galleries 1990-1999: A Bibliographic Review. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.96.2852&rep=rep1&type=pdf> [30.07.2018]

- Hsieh, K. (2010). Digital Technology and Contextual Learning in the Museums. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2010 – World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1363-1371). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).  
URL: <https://www.learntechlib.org/p/35745/> [2.07.2018]
- Hütter, H. W., & Dennert, D. (2002). Praxisbeispiel. Von A wie Evaluation bis Z wie Grafik. Textverarbeitung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. In E. Dawid, & R. Schlesinger (Hrsg.), *Texte in Museen und Ausstellungen. Ein Praxisleitfaden* (S. 153-166). Bielefeld: transcript
- ICOM – Internationaler Museumsrat (International Council of Museums) (2010). Ethische Richtlinien für Museen von ICOM.  
URL: [http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom\\_ethische\\_richtlinien\\_d\\_2010.pdf](http://www.icom-deutschland.de/client/media/364/icom_ethische_richtlinien_d_2010.pdf) [12.07.2018]
- IHK – Industrie- und Handelskammer für Ostfriesland und Papenburg (2018). Tourismus auf den ostfriesischen Inseln (Angaben der Kurverwaltungen).  
URL: [http://www.ihk-emden.de/blob/emdihk24/standortpolitik/downloads/2351002/13dc50caabe9385730edf76ffce6495a/Tourismus\\_auf\\_den\\_Ostfriesischen\\_Inseln-data.pdf](http://www.ihk-emden.de/blob/emdihk24/standortpolitik/downloads/2351002/13dc50caabe9385730edf76ffce6495a/Tourismus_auf_den_Ostfriesischen_Inseln-data.pdf) [24.07.2018]
- Initiative Bürgerstiftungen (2015). 15 Jahre 10 Merkmale einer Bürgerstiftung Analysen, Daten, Trends 2015/16.  
URL: [https://www.buergerstiftungen.org/fileadmin/ibs/de/6\\_Publikationen\\_Bilder/Publikationen\\_pdf/IBS\\_Jahrespublikation\\_2015\\_16\\_final.pdf](https://www.buergerstiftungen.org/fileadmin/ibs/de/6_Publikationen_Bilder/Publikationen_pdf/IBS_Jahrespublikation_2015_16_final.pdf) [1.07.2018]
- Juist-Stiftung (2016). *2006-2016. 10 Jahre Juist-Stiftung. Die Juister Bürgerstiftung.* Juist-Stiftung (Hrsg.). Eigenverlag
- Juist-Stiftung (2017). Erfolge, die verpflichten – Juist-Stiftung will mit „Sparplan“ die Stifterbasis verbreitern.  
URL: <http://www.juist-stiftung.de/erfolge-die-verpflichten-juist-stiftung-will-mit-sparplan-die-stifterbasis-verbreitern/#more-3244> [23.07.2018]
- Juist-Stiftung (2018). Stifterforum – Staffelstab-Übergabe und guter Jahresabschluss.  
URL: <https://www.juist-stiftung.de/stifterforum/#more-3625> [25.07.2018]
- Karpa, D., Lübbecke, G., & Adam, B. (2015). Außerschulische Lernorte – Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. *Schulpädagogik heute*. Außerschulische Lernorte. H.11, 6. Jahrgang. Prolog Verlag.  
URL: [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01\\_Basisartikel/01\\_06.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft14/01_Basisartikel/01_06.pdf) [25.07.2018]
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote.* 5. Auflage. Berlin/Boston: De Gruyter
- Kerres, M., & Preußler, A. (2015). Mediendidaktik. In: F. von Gross, D.M. Meister, & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 32-48). Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- Kesselheim, W. (2011). Wie kann man Ausstellungskommunikation analysieren? Ein Vorschlag aus der Sprachwissenschaft. *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell*. Nr. 89, April 2011, S. 51-55

- Kiefer, J. (2011). Vermittlung. In V. Lewinski-Reuter, & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 362-368). Wiesbaden: Springer VS
- Kilger, G. (1995). Mediengestütztes Lernen in der Deutschen Arbeitsschutzausstellung. In K. Fast (Hrsg.), *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*. Berliner Schriften zur Museumskunde (S. 363-373). Opladen: Leske+Budrich
- Kirchberg, V., & Tröndle, M. (2011). Experiencing Exhibitions: A Review of Studies on Visitor Experiences in Museums. *Curator The Museum Journal*, Vol. 55, Issue 4, 435-452
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Klein, B. (2000). Didaktisches Design hypermedialer Lernumgebungen. Die adaptive Lernumgebung „incops“ zur Einführung in die Kognitionspsychologie. (Dissertation) Marburg: Tectum
- Kleiner, C., & Disterer, G. (2018). Bring Your Own Device. Mobile Device Management in Bildungskontexten. In: C. de Witt, & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 336-383). Wiesbaden: Springer VS
- Klinkhammer, D., & Reiterer, H. (2017). Blended Museum. In M. Eibl, & M. Gaedke (Hrsg.). *INFORMATIK 2017, Lecture Notes in Informatics (LNI)*, Gesellschaft für Informatik, Bonn 2017 15.  
URL: <https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/4071/B6-1.pdf?sequence=1> [18.07.2018]
- Koch, C. (2011). Ausstellung. In V. Lewinski-Reuter, & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 15-26). Wiesbaden: Springer VS
- Kohler, C. (2016). *Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum*. Berlin: LIT Verlag
- Kohn, J. (1997). Neuere Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken. In H. Faulstich-Wieland, E. Nuissl, H. Siebert, & J. Weinberg (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Nr 39. (S. 101-111). Frankfurt a. M.: DIE
- Kuh, G. D. (1996). Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates. *Journal of College Student Development*, 37(2), (135-148)
- Lackner, E., & Raunig, M. (2016). Seamless Learning oder Seam-aware Learning? Überlegungen aus einem medienübergreifenden Projekt.  
URL: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/965/738> [20.07.2018]
- Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen in Bayern (2015). Sehenswert! Museen als touristisches Angebot. 18. Bayerischer Museumstag. 8.-10.7.2017 in Kulmbach.  
URL: [https://www.museen-in-bayern.de/fileadmin/news\\_import/BMT\\_2015\\_Sehenswert.pdf](https://www.museen-in-bayern.de/fileadmin/news_import/BMT_2015_Sehenswert.pdf) [20.07.2018]
- Lanir, J., Kuflik, T., Dim, E., Wecker, A.J., & Stock, O. (2013). The Influence of a Location-Aware Mobile Guide on Museum Visitors' Behavior. DOI 10.1093/iwc/iwt002
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik*. Stuttgart: UTB GmbH

- Leick, A., Rapoport, L. & Tartanikov, D. (2015). *GPS satellite surveying*. 4th Edition. Hoboken: Wiley
- Lewalter, D. (2016). Museumspädagogik – eine pädagogisch-psychologische Perspektive. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.). *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. Kulturelle Bildung 51 (S.121-124). München: kopaed
- Lewinski-Reuter, V. (2011). Gemeinnützigkeit. In V. Lewinski-Reuter, & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 73-79). Wiesbaden: Springer VS
- Löffler, A. (2012). Besucherforschung in Museen – Eine Einführung. *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell*, Nr. 87, August 2010, S. 4-7.
- Looi, C.-K., Seow, P., Zhang, B., So, H. J., Chen, W.-L., & Wong, L.-H. (2009). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British Journal of Educational Technology*. DOI:10.1111/j.1467-8535.2008.00912.x
- Looi, C.-K., Wong, L.-H., & Milrad, M. (2015). Guest Editorial: Special Issue on Seamless, Ubiquitous, and Contextual Learning. DOI: 10.1109/TLT.2014.2387455
- LSN – Landesamt für Statistik Niedersachsen (2017). Kommunalen Finanzausgleich 2017 – Ergebnisse KFA 2017 Abundante und Steuerkraft. URL: [www.statistik.niedersachsen.de/download/116751](http://www.statistik.niedersachsen.de/download/116751) [20.07.2018]
- LVR Fachbereich Kultur (2015): Gestalterische Elemente in der Ausstellung. Eine Handreichung der LVR-Museumsberatung. LVR-Museumsheft Nr. 2. URL: [https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/kultur/berdasdezernat\\_1/publizieren\\_und\\_informieren/dokumente\\_44/15\\_1332\\_barrierefreiePDF\\_Kemsies\\_3.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/kultur/berdasdezernat_1/publizieren_und_informieren/dokumente_44/15_1332_barrierefreiePDF_Kemsies_3.pdf) [20.07.2018]
- Mason, M. (2016). The MIT museum glassware prototype: Visitor experience exploration for designing smart glasses. *J. Comput. Cult. Herit.* 9, 3, Article 12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2872278>
- Mayer, H. O. (2004). Multimediales Lernen. In H. O. Mayer, & D. Treichel (Hrsg.), *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 59-76). München/Wien: Oldenbourg
- Mayer, H. O. (2010). Evaluation von eLearning Produkten/Prozessen. In H. O. Mayer, & W. Kriz (Hrsg.), *Evaluation von eLernprozessen* (S. 15-24). München: Oldenbourg.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2005). A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. 91. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248528255\\_A\\_Cognitive\\_Theory\\_of\\_Multimedia\\_Learning\\_Implications\\_for\\_Design\\_Principles](https://www.researchgate.net/publication/248528255_A_Cognitive_Theory_of_Multimedia_Learning_Implications_for_Design_Principles) [20.07.2018]
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2nd edition Cambridge: University Press.
- Mayer, R. E. (2014a). Introduction to Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2nd edition (pp. 1-26). Cambridge: University Press.
- Mayer, R. E. (2014b). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2nd edition (pp. 43-71). Cambridge: University Press.

- Mayrberger, K. (2018). Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Lernumgebungen mit mobilen Endgeräten. In: C. de Witt, & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 63-82). Wiesbaden: Springer VS
- Mergen, S. (2016). Mediale Vermittlung in Museen. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. Kulturelle Bildung 51* (S. 193-205). München: kopaed
- Messerschmidt, R., & Grebe, R. (2005). Zwischen visionärer Euphorie und praktischer Ernüchterung Informations- und Bildungstechnologien der vergangenen fünfzig Jahre. QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 91  
URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-91.pdf>  
[10.07.2018]
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 9., aktualisierte und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe
- Milrad, M., Wong, L.-H., Sharples, M., Hwang, G.-J., Looi, C.-K., & Ogata, H. (2013). Seamless Learning: an International Perspective on Next-Generation Technology-Enhanced Learning. In Z.L. Berge, & L. Y Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 95-108). New York/London: Routledge
- Mincoelli, G., Biancardi, M., Fabbri, M., Feriotto, C., Massarente, A., Munerato, S., & Raco, F., (2014). QR코드 and RFID Integrated Technologies for the Enhancement of Museum Collections. In M. Ioannides, N. Magnenat-Thalmann, E. Fink, R. Žarnic, A.-Y.Yen, & E. Qauk (Eds.), *Digital Heritage. Progress in Cultural Heritage: Documentation, Preservation, and Protection*. 5th International Conference, EuroMed 2014 Limassol, Cyprus, November 3-8, 2014 Cham/Heidelberg/NewYork/Dordrecht/London: Springer
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.
- Nahrstedt, W., Brinkmann, D., Theile, H., & Röcken G. (2002): *Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit (IFAK)
- Nationalparkhaus Juist (2010). Herzlich willkommen auf unserer Seite!  
URL: <https://www.nationalparkhaus-wattenmeer.de/juist> [15.07.2018]
- Nettke, T. (2011). Weniger Museumspädagogik und mehr Vermittlung im Museum? Ein Kommentar zur Erstarkung der Vermittlungsaufgabe im Museum. *Standbein Spielbein, Museumspädagogik aktuell*, Nr. 91, Dezember 2011, S. 16-19
- Nettke, T. (2016). Personale Vermittlung in Museen – Fachkräfte der Museumspädagogik und anderen Disziplinen. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. Kulturelle Bildung 51* (S. 184-192). München: kopaed
- Neuhaus, W. (2012). Didaktisches Design und die Transformation von Wissen [sic!] im digitalen Zeitalter. Blog Mediendidaktik.  
URL: <https://mediendidaktik.org/docs/didaktisches-design-neuhaus.pdf>  
[22.07.2018]
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., & Hupfer, M. (2008). *Kompodium multimedialen Lernens*. Berlin/Heidelberg: Springer.

NOPO – NO.PO.NI.RE AG (2008). Memmertfeuer. URL:  
<https://web.archive.org/web/20161107011722/http://noponire.de/html/leuchtturm.html> [20.07.2018]

Noschka-Roos, A. (1994). *Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer*. Berliner Schriften zur Museumskunde. Band 11. Institut für Museumskunde Staatliche Museen zu Berlin – preußischer Kulturbesitz. Opladen: Leske+Budrich

Noschka-Roos, A. (2003). *Besucherforschung im Deutschen Museum. Oder: Tradition verpflichtet*. In A. Noschka-Roos (Hrsg.), *Besucherforschung in Museen. Instrumentarien zur Verbesserung der Ausstellungskommunikation*. Public Understanding of Science: Theorie und Praxis Band 4 (S. 8-15). München: Deutsches Museum

Noschka-Roos, A. (2016): Besucherorientierung in Museen: Vielfalt als Prinzip. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. Kulturelle Bildung 51 (S. 225-233). München: kopaed

Noschka-Roos, A., & Lewalter, D. (2013). Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. Dezember 2013, Ausgabe 16, Kapitel 3, S. 99-215. DOI 10.1007/s11618-013-0434-9

Noschka-Roos, A., & Lewalter, D. (2016). Lehren und Lernen im Museum. In: M. Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven* (S. 282-286) Stuttgart: J.B. Metzler

Ober-Heilig, N. (2015). *Das gebaute Museumserlebnis. Erlebniswirksame Architektur als strategische Schnittstelle für Museumsmarken*. Wiesbaden: Springer

Pahlitzsch, J. (2005). Stiftung. In: C. Auffarth, J. Bernard, H. Mohr, A. Imhof, & S. Kurre (Hrsg.), *Metzler Lexikon Religion. Gegenwart - Alltag - Medien* (S. 381-383). Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler

Paivio, A. (1990). *Mental representations. A Dual Coding Approach*. Oxford Psychology Series No. 9. New York: Oxford University Press.

Park, Y. (2011): A Pedagogical Framework for Mobile Learning: Categorizing Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12(2). DOI 10.3394/0380-1330(2006)32

Pedretti, E. (2007). Challenging Convention and Communicating Controversy: Learning Through Issues-Based Museum Exhibitions. In J. H. Falk, L. D. Dierking, & S. Foutz (Eds.), *In Principle, In Practice. Museums as Learning Institutions* (pp. 121-138). Lanham, MD: Alta Mira Press.

Perry, D. (2012). *What makes learning fun? : principles for the design of intrinsically motivating museum exhibits*. Plymouth: AltaMira

Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the Experience Economy. URL: <https://hbr.org/1998/07/welcome-to-the-experience-economy> [17.07.2018]

Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (2011). *The Experience Economy*. Updated Edition, Harvard Business Review Press. Boston: Massachusetts

Pöhlmann, W. (2007). *Handbuch zur Ausstellungspraxis von A-Z*. Berlin: Gebr. Mann

© C. Wittich (2018): Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ – eine theoretische Grundlegung

- Prange, Klaus (2008). *Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 1: Von Plato bis Hegel*. Stuttgart: Kohlhammer
- Proctor, N. (2011). Introduction: What Is Mobile? In N. Proctor (Ed.), *Mobile apps for museums: The AAM guide to planning and strategy* (pp. 7-13). Washington, DC: AAM Press
- Randt, J. (2017). Handyfreie Zone Juist. Kein Anschluss während der Erholung. Weser-Kurier Online vom 16.07.2017.  
URL: [https://www.weser-kurier.de/region/niedersachsen\\_artikel,-kein-anschluss-waehrend-der-erholung-\\_arid,1625467.html](https://www.weser-kurier.de/region/niedersachsen_artikel,-kein-anschluss-waehrend-der-erholung-_arid,1625467.html) [20.07.2018]
- Rauschnabel, P. (2015). Einsatzmöglichkeiten von Smart Glasses in Unternehmen. Whitepaper.  
URL: [http://www.philipp-rauschnabel.com/wp-content/uploads/2015/09/Whitepaper-Rauschnabel\(2015\)-Einsatzmoeglichkeiten-Smart-Glasses-Unternehmen.pdf](http://www.philipp-rauschnabel.com/wp-content/uploads/2015/09/Whitepaper-Rauschnabel(2015)-Einsatzmoeglichkeiten-Smart-Glasses-Unternehmen.pdf) [23.07.2018]
- Reich, K. (2007). Advance Organizer – Methodenpool.  
URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/organizer.pdf> [20.07.2018]
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Reichartz, C. (1995). Museum, Museumstempel und die neuen Medien. In K. Fast (Hrsg.), *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*. Berliner Schriften zur Museumskunde (S. 329-334). Opladen: Leske+Budrich
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. 5. Auflage (S. 613–658). Weinheim: Beltz
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T\\_2013\\_Reinmann\\_Didaktisches\\_Handeln.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf) [22.07.2018]
- Reitstätter, L. (2015): *Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum*. Edition Museum Band 13. Bielefeld: transcript
- Rennie, L. J., & Johnston, D. J. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education*, Volume 88, Issue 1, 4–16
- Reussner, E. M. (2007). Wissensvermittlung im Museum - ein überholtes Konzept? Kultur, Wissen, Bildung: Themen & Hintergründe Nr. 5, März 2007.  
URL: <https://www.iwm-tuebingen.de/museum/publications/Reu2007.pdf> [30.7.2018]
- Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Franz Steiner
- Rocchi, C., Stock, O., Zancanaro, M., Kruppa, M., & Krüger, A. (2004). The Museum Visit: Generating Seamless Personalized Presentations on Multiple Devices. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=781BAB420CF7F04A7B773FEA96224E44?doi=10.1.1.76.8583&rep=rep1&type=pdf> [20.07.2018]

- Rombach, J. (2007). *Trendsetter oder Traditionshüter. Die Zukunft der Museen*. Hamburg: LIT Verlag
- Rymarczyk, J. (2015). Museen als außerschulische Lernorte. In E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Lernen an allen Orten?: Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 201-210). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag
- Sacher, W. (2006): *Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Salzmann, C., Gebbe, J., Gregorius, F., & Wenzel, S. (2003). *Aktiver und nachhaltiger Naturschutz – gemeinsame Aufgabe von Schulen einer Region. Das Umweltbildungsprojekt Renaturierung des Noller Bach-Tals. Theorie – Praxis – Evaluation*. Europäische Bildung im Dialog, 9. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Schaller, K. (1995). Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9998/pdf/Schaller\\_1995\\_Die\\_Didaktik\\_des\\_Johann\\_Amos\\_Comenius\\_zwischen\\_Unterrichtstechnologie\\_und\\_Bildungstheorie.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/9998/pdf/Schaller_1995_Die_Didaktik_des_Johann_Amos_Comenius_zwischen_Unterrichtstechnologie_und_Bildungstheorie.pdf) [10.07.2018]
- Schäfer, H. (2004). Besucherforschung als Basis für neue Wege der Besucherorientierung. In B. Commandeur, & D. Dennert (Hrsg.), *Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen* (S. 103-122). Bielefeld: transcript
- Schäfer, D. (2005). PDA-Anwendungen in Museen – ein internationaler Vergleich unter besonderer Berücksichtigung des neuen Getty-Guides. URL: [http://www.mai-tagung.lvr.de/media/mai\\_tagung/pdf/2005/wordschaefer05.pdf](http://www.mai-tagung.lvr.de/media/mai_tagung/pdf/2005/wordschaefer05.pdf) [10.07.2018]
- Scher, M. A. (1998). Zur Tagung: Auf dem Weg zu effektiven Ausstellungen – (Umwelt-) Ausstellungen und ihre Wirkung. In M. A. Schwer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu effektiven Ausstellungen – (Umwelt-)Ausstellungen und ihre Wirkung. Schriftenreihe des Staatlichen Museums für Naturkunde und Vorgeschichte, Heft 7*, S. 13-17. Oldenburg: Isensee
- Schmeer-Sturm, M.-L. (1994): Museumspädagogik als Teilbereich der allgemeinen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Aspekte. In Viereg, H., Schmeer-Sturm, M.-L. Thinessen-Demel, J., & Ulbricht, K. (1994). *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie* (S. 42-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Schott, T. (2009): *Kritik der Erlebnispädagogik*. Systematische Pädagogik. Band: 5 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Würzburg: Ergon
- Schulmeister, R. (2004): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. URL: [http://www.rolf.schulmeister.com/pdfs/Didaktisches\\_Design.pdf](http://www.rolf.schulmeister.com/pdfs/Didaktisches_Design.pdf) [09.07.2018]
- Schulze, G. (2005). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus
- Seel, N. M., & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Wiesbaden: Springer



- Seipold, J. (2011). Mobiles Lernen. Analyse des Wissenschaftsprozesses der britischen und deutschsprachigen medienpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Mobile-Learning-Diskussion.  
URL: <https://d-nb.info/1037455444/34> [22.07.2018]
- Sharples, M. (2015). Seamless Learning Despite Context. In L.-H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (p.41-55). Singapore: Springer Science+Business Media
- Shihusa H., & Keraro F. N. (2009). Using Advance Organizers to Enhance Students' Motivation in Learning Biology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2009, 5(4), 413-420
- Siemens, G. (2004): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.  
URL: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [20.07.2018]
- Sindler, A. (2004). *Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation*. Wien: LIT Verlag
- Sörensen, C. (2013): Das Memmertfeuer auf dem Leuchtturm.  
URL: <http://www.juist-bilderbuch.de/frame.html?spaziergang/leuchtturm.html> [21.07.2018]
- Specht, J. (2016). Führungen für Erwachsene in Museen – Standortbestimmung eines Formats.  
URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/fuehrungen-erwachsene-museen-standortbestimmung-eines-formats> [15.07.2018]
- Specht, M., Ebner, M., & Löcker, C. (2013). Mobiles und ubiquitäres Lernen. Technologien und didaktische Aspekte.  
URL: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/113/name/mobiles-und-ubiquitaeres-lernen> [10.07.2018]
- Stachowiak, H. (1973). *Allgemeine Modelltheorie*. Wien: Springer.
- Stiftung Aktive Bürgerschaft (2017). Report Bürgerstiftungen. Fakten und Trends 2017. Erweiterte Fassung.  
URL: [https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/Report\\_BS2017\\_erweiterte\\_Fassung.pdf](https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/Report_BS2017_erweiterte_Fassung.pdf) [25.7.2018]
- Stiftung Aktive Bürgerschaft (2018). Bürgerstiftungen in Zahlen.  
URL: <https://www.aktive-buergerschaft.de/buergerstiftungen/buergerstiftungen-in-zahlen/> [25.07.2018]
- Strachwitz, R. Graf (2011). Stiftung. In V. Lewinski-Reuter, & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 347-356). Wiesbaden: Springer VS Springer
- Thoma, G.-B., & Prenzel, M. (2009). Was verbinden Museumsbesucher mit Lernen im Museum und in der Schule? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. März 2009, Ausgabe 12, Kapitel 1, S. 64–81
- Thümmel, E. (2008): Ausstellungsdesign. In: W. Weber (Hrsg.), *Kompendium Informationsdesign* (S. 152–191). Berlin: Springer

Torrebruno, A., & Garzotto, F. (2008). Supporting Tangible Interaction Development For Museum Edutainment. In J. Luca, & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2008 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1593-1608). Vienna, Austria: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).  
URL: <https://www.learntechlib.org/p/28591/> [20.07.2018]

Tourismusverband Nordsee e.V. (2016): Praxisleitfaden Tourismus für Alle: Region Niedersächsische Nordsee.  
URL: <http://www.projectm.de/sites/default/files/2016-04/praxisleitfaden-tourismus-fuer-alle-region-niedersaechsische-nordsee.pdf> [24.07.2018]

Traxler, J. (2016). Context Reconsidered. In J. Traxler, & A. Kukulska-Hulme (Eds.), *Mobile Learning in the next generation* (pp.190-207). New York/London: Routledge

Traxler, J., & Kukulska-Hulme, A. (2016). Conclusion: Contextual Challenges for the Next Generation. In J. Traxler, & A. Kukulska-Hulme (Eds.), *Mobile Learning in the next generation* (pp. 208-226). New York/London: Routledge

Tripps, M. (1994). Museumspädagogik – Definition und Sinn. In H. Viereg, M.L. Schmeer, J. Thinessen-Demel, & K. Ulbricht (Hrsg.). *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie* (S. 38-41). Baltmannsweiler: Schneider

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2013). The future of Mobile learning. Implications for policy makers and planners.  
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637E.pdf> [22.07.2018]

Vavoula, G., Sharples, M., Rudman, P., Meek, J., & Lonsdale, P. (2009). Myartspace: Design and evaluation of support for learning with multimedia phones between classrooms and museums. *Computers & Education*, 53(2), 286–299.  
DOI:10.1016/j.compedu.2009.02.007

Ventobel, P. (2006). Didaktisches Design aus lernpsychologischer Sicht. URL: [http://www.sciencetonic.de/media/015\\_digimedia/050\\_konzepte/LIT\\_0210\\_Didaktisches\\_Design\\_Vontobel\\_2006.pdf](http://www.sciencetonic.de/media/015_digimedia/050_konzepte/LIT_0210_Didaktisches_Design_Vontobel_2006.pdf) [22.07.2018]

Vieregg, H., Schmeer-Sturm, M.-L. Thinessen-Demel, J., & Ulbricht, K. (1994). *Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Vodde, T. (2012): Virales Marketing der Ostfriesischen Inseln. Vortrag abrufbar unter  
URL: <https://de.slideshare.net/Vodde/virales-marketing-der-ostfriesischen-inseln> [07.07.2018]

Wahl, D. (2011). Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung.  
URL: <http://www.prof-diethelm-wahl.de/Textbeispiel%20Advance%20Organizer.pdf> [07.07.2018]

Walz, M. (2016). Begriffsgeschichte, Definition, Kernaufgaben. In M. Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven* (S. 8-13). Stuttgart: J.B. Metzler

Warnecke, J.-C. (2016). Ausstellen und Ausstellungsplanung. In M. Walz (Hrsg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven* (S. 242-245). Stuttgart: J.B. Metzler

- Wassermann, E.F. (2011): Navigieren mit Satellit: GPS.  
URL: <https://www.weltderphysik.de/gebiet/erde/erde/gps/> [19.07.2018]
- Weidenmann, B. (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In L. Issing, & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. Auflage (S. 45-64). Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Weidenmann, B. (2006): Lernen mit Medien. In A. Krapp, & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Auflage (S. 423-476). Weinheim: Beltz
- Weinert, A. (2017). Eilean Hooper-Greenhill (\*1945). In C. Steuerwald (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie der Künste. Prominente und bedeutende Ansätze* (S. 961-984). Wiesbaden: Springer
- Weiser, M. (1991). The Computer of the 21st Century. Scientific American September 1991.  
URL: <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Weiser-SciAm.pdf>  
[12.07.2018]
- Wersebe, von H. (2016). Qualitätssicherung in der personalen Vermittlung in Museen. In B. Commandeur, H. Kunz-Ott, & K. Schad (Hrsg.). *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. Kulturelle Bildung 51 (S.159-169). München: kopaed
- Weschenfelder, K., & Zacharias, W. (1992). *Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis*. 3. bearbeitete und erweiterte Auflage. Düsseldorf: Schwann
- Wiesing, L. (2013). *Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens*. Berlin: Suhrkamp
- Wigand, K., Haase-Theobald, C., Heuel, M., & Stolte, S. (2015). *Stiftungen in der Praxis. Recht, Steuern, Beratung*. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer
- Wilde, M. (2007). Das "Contextual Model of Learning"- ein Theorierahmen zur Erfassung von Lernprozessen in Museen In: D. Krüger D, & H. Vogt (Hrsg.). *Theorien in der biologie-didaktischen Forschung* (S. 165–175). Berlin Heidelberg: Springer
- Witt, de C., Karolyi, H., & Gloerfeld, C. (2016). Digitale Medien in der beruflichen Bildung. Planung und Umsetzung von Seamless Learning. In C. Kreklau, J. Siegers (Hrsg.), *Handbuch für Aus- und Weiterbildung (HAW). Kapitel 4317*. Aktualisierungslieferung Nr. 280, Oktober 2016 (S. 1-30). Köln: Wolters Kluwer
- Wohlfromm, A. (2002). *Museum als Medium – Neue Medien in Museen. Überlegungen zu Strategien kultureller Repräsentationen und ihre Beeinflussung durch digitale Medien*. Köln: Herbert von Harlem Verlag
- Wong, L-H. (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology* Vol 43 No 1 E19–E23.  
DOI10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x
- Wong, L.-H. (2015). A Brief History of Mobile Seamless Learning. In L.-H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*, pp.3-40.  
DOI: 10.1007/978-981-287-113-8\_1
- Wong, L.-H., & Looi, C.-K. (2011). What seems do we remove in mobile assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57 (4), 2364-
- © C. Wittich (2018): Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ – eine theoretische Grundlegung

2381.

URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696239/document> [10.07.2018]

- Yahya, S., Ahmad, E.A., & Jalil, K.A. (2010). The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 2010, Vol. 6, Issue 1, pp. 117-127.
- Yi, B. J. (2013). Museum, Artefakte und informelles Lernen: Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Volume 16, Supplement 2, (219–228)
- Zahn, C. (2006). Forschung zur Rolle neuer Medien im Museum – psychologische Perspektiven und Methoden am Institut für Wissensmedien Tübingen. In S. Schwan, H. Trischler, & M. (Hrsg.). *Lernen im Museum: Die Rolle von Medien*. Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumsforschung (S. 11-16). Berlin: Eigenverlag
- Zare, M., & Sarikhani, R. (2016). From E-learning to Ubiquitous Learning. *Future of Medical Education Journal*, Article 3, Volume 6, Issue 3, September 2016, pp.12-15. DOI: 10.22038/fmej.2016.7625
- Zhong, Q., Liu, X., & Ji, S. (2013). Research of Context-oriented Adaptive Content Framework in Seamless Learning.  
URL: [http://download.atlantis-press.com/php/download\\_paper.php?id=7105](http://download.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=7105)  
[5.07.2018]

## Anhang

Anhang I: Die 10 Merkmale einer Bürgerstiftung ..... I

Anhang II: Beispiel eines Plakataushangs zu Werbezwecken aus 2014 ..... II

Anhang III: Anzeigenbeispiel der Juist-Stiftung aus 2011 ..... III

## Anhang I

### Die 10 Merkmale einer Bürgerstiftung

- „1. Eine Bürgerstiftung ist gemeinnützig und will das Gemeinwesen stärken. Sie versteht sich als Element einer selbstbestimmten Bürgergesellschaft.
2. Eine Bürgerstiftung wird in der Regel von mehreren Stiftern errichtet. Eine Initiative zu ihrer Errichtung kann auch von Einzelpersonen oder einzelnen Institutionen ausgehen.
3. Eine Bürgerstiftung ist wirtschaftlich und politisch unabhängig. Sie ist konfessionell und parteipolitisch nicht gebunden. Eine Dominanz einzelner Stifter, Parteien, Unternehmen wird abgelehnt. Politische Gremien und Verwaltungsspitzen dürfen keinen bestimmenden Einfluss auf Entscheidungen nehmen.
4. Das Aktionsgebiet einer Bürgerstiftung ist geographisch ausgerichtet: auf eine Stadt, einen Landkreis, eine Region.
5. Eine Bürgerstiftung baut kontinuierlich Stiftungskapital auf. Dabei gibt sie allen Bürgern, die sich einer bestimmten Stadt oder Region verbunden fühlen und die Stiftungsziele bejahen, die Möglichkeit einer Zustiftung. Sie sammelt darüber hinaus Projektspenden und kann Unterstiftungen und Fonds einrichten, die einzelne der in der Satzung aufgeführten Zwecke verfolgen oder auch regionale Teilgebiete fördern.
6. Eine Bürgerstiftung wirkt in einem breiten Spektrum des städtischen oder regionalen Lebens, dessen Förderung für sie im Vordergrund steht. Ihr Stiftungszweck ist daher breit. Er umfasst in der Regel den kulturellen Sektor, Jugend und Soziales, das Bildungswesen, Natur und Umwelt und den Denkmalschutz. Sie ist fördernd und/oder operativ tätig und sollte innovativ tätig sein.
7. Eine Bürgerstiftung fördert Projekte, die von bürgerschaftlichem Engagement getragen sind oder Hilfe zur Selbsthilfe leisten. Dabei bemüht sie sich um neue Formen des gesellschaftlichen Engagements.
8. Eine Bürgerstiftung macht ihre Projekte öffentlich und betreibt eine ausgeprägte Öffentlichkeitsarbeit, um allen Bürgern ihrer Region die Möglichkeit zu geben, sich an den Projekten zu beteiligen.
9. Eine Bürgerstiftung kann ein lokales Netzwerk innerhalb verschiedener gemeinnütziger Organisationen einer Stadt oder Region koordinieren.
10. Die interne Arbeit einer Bürgerstiftung ist durch Partizipation und Transparenz geprägt. Eine Bürgerstiftung hat mehrere Gremien (Vorstand und Kontrollorgan), in denen Bürger für Bürger ausführende und kontrollierende Funktionen innehaben“ (Bürgerstiftungen Deutschlands, 2018a).

## Anhang II

Beispiel eines Plakataushangs zu Werbezwecken aus 2014

(Diese verkleinerte Darstellung eines DIN-A3 Formates steht nicht öffentlich zur Verfügung).

# Juist-Stiftung – die Juister Bürgerstiftung

Schon im achten Jahr bündelt die Juist-Stiftung das Engagement von Insulanern und Gästen für das Töwerland. Sie fördert zusammen mit Juister Vereinen den Sport, die Kultur und Musik, die Jugend und nicht zuletzt: die Umwelt.

Aus Spenden und Stiftungserlösen werden regelmäßig Bereiche unterstützt, für die die Gemeinde nicht zuständig ist.

Aktuell

- Weit sichtbar: die Renovierung des Memmertfeuers.
- Gleich nebenan: die Boulebahnen.
- Besinnlich: die Gedenkstelen auf den Inselfriedhöfen
- Neu in 2014: die Mehrgenerationen-Fitnessgeräte im Januspark ...

Die Liste der Stiftungsaktionen ist sehr lang.  
Die Smartphone-Apps der Juist-Stiftung informieren darüber.

**Machen Sie mit, besuchen Sie uns – auch im Internet: [www.juist-stiftung.de](http://www.juist-stiftung.de)**



**Juist-Stiftung**  
Postfach 1326  
26571 Juist  
Telefon: 04935 10 51  
[info@juist-stiftung.de](mailto:info@juist-stiftung.de)





Boule-Platz



Gedenkstelen



Konzerte



Das Memmertfeuer



Mehrgenerationen-Fitness

**Abbildung I:** Beispielhafte Werbung als Plakat auf den Schiffen nach/von Juist (verkleinerte Darstellung)

## Anhang III

Anzeigenbeispiel der Juist-Stiftung aus 2011

Die nachfolgend dargestellte Anzeige wurde im Reisekatalog der Insel Juist publiziert und ist noch abrufbar unter nachfolgendem link (hier auf Seite 96)

<http://www.produkte24.com/cy/juist-toewerland-1061/urlaub-in-juist-2011-28171.html>

(Durch die geringe Auflösung im Internet kommt es leider zu einer qualitativ eingeschränkten Darstellung des Ausschnitts.)



**Frischer Wind für Juist**

Ob Sie durch das Loog oder den Ort spazieren, einen Ausflug zu den Goldfischteichen machen oder die Granitstele am Dünenfriedhof bewundern – überall ist ein Stückchen „Juist-Stiftung“ drin.

Engagieren Sie sich mit Ihren Ideen, mit Ihrer Zeit oder auch finanziell in unserer gemeinnützigen, konfessionell und politisch unabhängigen Bürgerstiftung.

**Geben Sie uns frischen Wind und steigen Sie ein ins Boot!**

Machen Sie mit, besuchen Sie uns – auch im Internet.

**JUIST-STIFTUNG**  
Frischer Wind

Juist-Stiftung  
Postfach 1326  
26571 Juist  
Telefon: 04935 10 51  
www.juist-stiftung.de

96

**Abbildung II:** Anzeige der Juist-Stiftung 2011 im Reisekatalog der Insel



## Versicherung

Name: Christiane Wittich  
Matrikel-Nr.: 7277873  
Fach: Bildung und Medien: eEducation

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem Thema

**Die Ausstellung ‚Bürgerstiftung erleben!‘ – Theoretische Grundlegung für ein ‚nahtloses‘ didaktisches Ausstellungskonzept**

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebene Quellen benutzt habe.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Zitat oder Entlehnung kenntlich gemacht.

Dies versichere ich auch für gelieferte Zeichnungen, Skizzen oder graphische Darstellungen.

Köln, 14.08.2018

Christiane Wittich