texte.online

Inga Specht | Franziska Semrau

Portale zu kultureller Erwachsenenbildung in Museen

Eine Analyse ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene

Überarbeitete Online-Zweitveröffentlichung (Januar 2017) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle
vorgeschlagene Zitation: Specht, I., & Semrau, F. (2017). *Portale zu kultureller Erwachsenenbildung in Museen. Eine Analyse ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene.*
Abgerufen von www.die-bonn.de/doks/2017-kulturelle-bildung-01.pdf

Dieses Dokument ist unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de

www.die-bonn.de

Portale zu kultureller Erwachsenenbildung in Museen

Eine Analyse ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Vielfalt an ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangeboten für Erwachsene in Museen. Diese wurden programmanalytisch untersucht mit dem Ziel einer Ausdifferenzierung von (Partizipations-)Portalen, die für die Teilnehmenden einen Zugang zu kultureller Bildung im Museum eröffnen.

Anmerkung:
Wir danken Dr. Erik Haberzeth, Dörthe Herbrechter und Dr. Viola Klotz für wertvolle Hinweise und den kollegialen Austausch.

texte.online richtet sich an alle in der Weiterbildung pädagogisch und administrativ Tätigen sowie an Studierende und Forschende in der Erwachsenenbildung und deren Nachbardisziplinen. Die hier veröffentlichten Dokumente tragen zu aktuellen Diskussionen bei und spiegeln Tendenzen in den verschiedenen Praxis- und Theoriefeldern der Weiterbildung wider. Das Spektrum der Texte reicht von Tagungsbeiträgen über statistische Auswertungen und Qualifikationsschriften bis hin zu Forschungsberichten.

Inga Specht ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Programme und Beteiligung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE).

Kontakt: specht@die-bonn.de
Telefon: +49 (0)228 3294-158

Franziska Semrau ist Master-Studentin (Pädagogik mit Schwerpunkt Lernkulturen) und wissenschaftliche Hilfskraft an der Technischen Universität Chemnitz.

Kontakt: franziska.semrau@s2011.tu-chemnitz.de

Korrektorat: Dr. Monika Socha
Kontakt: socha@die-bonn.de

Online veröffentlicht am: 25.01.2017
Stand Informationen: Januar 2017

Abdruck, auch auszugsweise, unter Angabe der Quelle erwünscht, Belegexemplar erbeten.
Dieses Dokument wird unter folgender creative-commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/

Einleitung[1]

Museen sind in den meisten größeren und auch kleineren Städten und Ortschaften zu finden, sowohl als große, kulturell weithin bekannte Institution wie die Einrichtungen der Museumsinsel in Berlin, die jedes Jahr eine Vielzahl an Besucherinnen und Besuchern aus dem In- und Ausland anziehen, aber auch in Form von kleineren Häusern, die sich beispielsweise auf die Präsentation der Geschichte des regionalen Bergbaus im Erzgebirge konzentrieren. Dabei verstehen Museen sich selbst nicht allein als Kultureinrichtungen oder Ausstellungsorte, sondern auch ganz bewusst als Lern- und Bildungsorte, die im Zuge des lebenslangen Lernens einen bedeutsamen und aktiven Beitrag zur allgemeinen und kulturellen Bildung leisten (Deutscher Museumsbund & ICOM-Deutschland, 2006; Deutscher Museumsbund & Bundesverband Museumspädagogik, 2008), und deren „Vermittlungsarbeit (…) maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag (realisiert)“ (Deutscher Museumsbund & Bundesverband Museumspädagogik, 2008, S. 8). Um zum substantiellen Kern ihres Beitrages zum lebenslangen Lernen vorzudringen und Museen als Lern- und Bildungsorte zu beschreiben, ist es aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht von Interesse, wie genau diese Vermittlungsarbeit gestaltet ist, welche Vermittlungsangebote von Museen also konkret für Erwachsene angeboten werden und welche vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zu Kultur und kulturellen Inhalten sie dadurch ihren Besucherinnen und Besuchern eröffnen. Damit kann sichtbar werden, dass Museen eben nicht allein Aufbewahrungsorte für Kulturgüter sind, sondern einen besonderen Charakter als Bildungsinstitutionen tragen, den es – auch in der Erwachsenenbildung – zu berücksichtigen gilt.

Der Frage nach der Diversität von Angebotsformen sowie deren jeweils spezifischen Merkmalen, die bisher aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht noch kaum untersucht wurde, widmete sich eine am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. erstmals für Museen durchgeführte Programmanalyse (Specht, Fleige, & Zimmer, 2015; Specht & Fleige, 2016). Diese untersuchte und kategorisierte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote[2] für Erwachsene in Museen mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme sowie inhaltlichen Beschreibung und systematischen Ausdifferenzierung der Angebote bzw. Formate. Darüber hinaus diente die Analyse der Angebote dazu, die von Museen angebotenen Zugangsmöglichkeiten zur kulturellen Bildung zu identifizieren. Der vorliegende Beitrag widmet sich Letzterem, der Identifikation der Zugänge zu kultureller Erwachsenenbildung in Museen.

Als Grundlage wird nachfolgend daher zuerst der theoretische Hintergrund zu Zugängen zu kultureller Bildung, wie sie im Rahmen ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen eröffnet werden, dargestellt. Anschließend erfolgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens, anhand dessen die Portale zu kultureller Bildung in Museen ermittelt wurden. Daran schließt sich die Beschreibung dieser Portale sowie eine breite Diskussion der Portale und ihrer theoretischen Grundlagen an.

---

[1] **Zweite, überarbeitete Auflage des Textes (2017).**

[2] Unter ausstellungsbegleitenden und pädagogisch begleiteten Bildungs-/Vermittlungsangeboten (die Begriffe „Bildungsangebote“ und „Vermittlungsangebote werden im Kontext Museum oftmals synonym gebraucht, weshalb im vorliegenden Beitrag „Vermittlungsangebote“ beide Begrifflichkeiten synonym mit bezeichnet) werden alle personalen und medialen Formen der sozialen Steuerung im Museum verstanden, z. B. durch Führungen oder organisierte Kurse. Im Unterschied dazu sind ausstellungsintegrierte Angebote, die Objekte von Ausstellungen oder erläuternde Medien wie Texte und Bilder, nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit (Lewalter & Noschka-Roos, 2010; Nuissl, 2004).

Zugänge zur kulturellen Bildung

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurde mittels explorativer Durchsicht von aktueller Forschungsliteratur sowie von Hand- und Wörterbüchern zunächst versucht, allgemeine Unterscheidungssystematiken für Zugangsmöglichkeiten zu kultureller Erwachsenenbildung, wie sie in Museen angeboten werden, zu identifizieren. So wird im *Beltz Lexikon Pädagogik* kulturelle Erwachsenenbildung beispielsweise als Bestandteil der allgemeinen Weiterbildung definiert, der sowohl „Angebote zur theoretisch-reflektierenden Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur als auch das künstlerisch-kreative Gestalten an sich" (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 433) umfasst. Daneben spricht Stang (2010) im *Handbuch Erwachsenenbildung* von reflektierenden und künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzungen (Stang, 2001). Weiterhin wird in der jüngsten Infrastrukturerhebung zu Bildungsangeboten in Kultureinrichtungen zwischen kulturellen Vermittlungsangeboten unterschieden, „die durch künstlerisch-kreative und/oder rezeptiv-analytische Vermittlungsmethoden (…) Kunst und Kultur (einer speziellen Zielgruppe) nahe bringen" (Keuchel & Weil, 2010, S. 12). Erstere umfassen zum Beispiel Theaterworkshops, kreative Kurse wie Basteln und Zeichnen und letztere Lesungen, Vorträge oder Führungen. Keuchel und Weil (2010) zeigen ferner auf, dass vor den 1980er Jahren insbesondere rezeptive Angebote in der kulturellen Bildung gemacht wurden. Nach und nach kamen dann auch künstlerisch-kreative Formate/Angebotstypen hinzu (Gieseke & Opelt, 2005). Für Museen zeigen sie darüber hinaus, dass deren Bildungsangebote zunehmend nicht nur eine Vermittlungsmethode umfassen, sondern dass rezeptiv(-analytische) Angebote zusätzlich oft auch mit künstlerisch-kreativen Methoden ergänzt werden (S. 65). Folglich gibt es nach Keuchel und Weil kulturelle Vermittlungsangebote, die sowohl rezeptiv(-analytisch) als auch künstlerisch-kreativ sind (z. B. Führung mit anschließendem kreativem Praxisteil).

Über diese geschilderten Unterscheidungssystematiken hinaus kann aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Sicht im Zusammenhang mit „Zugängen" insbesondere die Arbeit von Gieseke und Opelt (2005) genannt werden. Im Rahmen einer umfassenden Programmanalyse zur kulturellen Erwachsenenbildung von organisierten öffentlichen und beigeordneten[3] Einrichtungen für Berlin und Brandenburg sowie benachbarte Regionen in Polen (Gieseke & Kargul, 2005) beschreiben sie drei nicht hierarchische ‚(Partizipations-)Portale', die von Institutionen kultureller Erwachsenenbildung umgesetzt werden. Unter Portalen verstehen sie dabei thematisch-didaktische Zugänge zu Kultur und Bildung. Diese werden von ihnen als ein inhaltliches Kriterium gefasst, anhand dessen sich kulturelle Bildungsangebote charakterisieren lassen (Gieseke & Opelt, 2005, S. 53-54). Sie unterscheiden 1) das *systematisch-rezeptive*, 2) das *selbsttätig-kreative* und 3) das *verstehend-kommunikative* (*interkulturelle*) Portal. Diese Portale/Zugänge des Lernens bzw. „Lernwege zur Partizipation an kultureller Bildung" (S. 52) werden von Gieseke und Opelt (2005; Gieseke, 2014) wie folgt definiert:

- *Portal 1 – „Angebote, die dem systematisch-rezeptiven Typus zugehören, beschäftigen sich mit Kultur-, Kunst- und Literaturgeschichte"* (S. 53). Dabei handelt es sich um Vorträge, Lesungen, Reden, Seminare usw., die in 12 verschiedenen Kategorien bzw. Sparten wie Literatur, Bildende Kunst, Musik/Gesang usw. angeboten werden können. Der Teilnehmende hat demzufolge nur „passiv" teil an der kulturellen Bildung.

[3] Dazu zählen Institutionen, deren Hauptaufgabe nicht Bildung ist, wie Kulturinstitutionen (z. B. Theater, Oper, Museen) sowie auch Initiativen, Kulturzentren und Verbände (Gieseke, 2005, S. 26).

- *Portal 2 – „Charakteristisch für Angebote, die dem selbsttätig-kreativen Typus zugehören, ist die Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Man erstellt ein Produkt, man erlernt eine Technik, man drückt sich in einer Form praktisch aus“* (ebd.). Beispiele wären ein Malkurs, ein Handwerkskurs oder eine andere Art des selbsttätigen-kreativen Tuns bzw. praktischen Tätigseins innerhalb von zwölf unterschiedlichen Sparten (z. B. Malen/Zeichnen, plastisches Gestalten, kreative Computerarbeit, Fotografie, Schreiben). Alle Angebote, bei denen die Teilnehmenden „aktiv“ sind, selbst etwas (aus-)üben, also etwas äußerlich, materiell sichtbar (Bild, Tonskulptur) oder sichtbar/hörbar (Tanzbewegung, Gesang) entsteht, werden folglich diesem Portal zugeordnet.
- *Portal 3* – Beim dritten und letzten inhaltlichen Kriterium, dem verstehend-kommunikativen Portal im interkulturellen Sinne, stehen *„interkultureller Austausch, Begegnungen und eigene Identitätsbildung“* (ebd.) im Mittelpunkt. Es geht um die Diskussion und das Aushandeln von kulturell vermittelten Deutungsmustern. Dieses Portal wird ausschließlich dann vergeben, wenn die Interkulturalität des Angebots deutlich ist. Synonym wird dieses Portal an verschiedenen Stellen daher auch ‚interkulturell-kommunikativ‘ genannt. Dabei können die Teilnehmenden sowohl passiv als auch aktiv sein. „Austausch“, „Diskussion“ und „Kommunikation“ implizieren im Sinne einer Diskussion aber sowohl passive Aufnahme (von anderen Meinungen, Deutungsmustern) als auch „aktive“ – hier gedankliche – Auseinandersetzung (z. B. Vergleich mit den eigenen Deutungen). Beispiele wären „etwa Angebote zum interkulturellen Dialog, zur interkulturellen Kompetenz sowie zur interkulturellen Sensibilisierung“ (Robak & Petter, 2014, S. 12).

Gieseke und Opelt (2005) betonen, dass sich die inhaltlichen Kriterien gegenseitig ausschließen:

> „Entweder handelt es sich um ein systematisch-rezeptives, ein selbsttätig-kreatives oder ein verstehend-kommunikatives Angebot. (…) Die Entscheidung zwischen systematisch-rezeptivem und selbsttätig-kreativem Angebot war nicht schwierig: Wenn den TeilnehmerInnen Wissensbestände systematisch präsentiert werden, handelt es sich um rezeptive Wissensformen, wenn die TeilnehmerInnen selbst aktiv werden, handelt es sich um kreative Wissensformen“ (Gieseke & Opelt, 2005, S. 58).

Die Unterscheidung dieser beiden Portale lässt sich in ähnlicher Art und Weise auch in den zuvor erwähnten Arbeiten finden. Entsprechend den Befunden von Keuchel und Weil (2010) wird in der vorliegenden Analyse aber keine Ausschließlichkeit angenommen, zumal eine aktuelle erwachsenen-bildungswissenschaftliche Erhebung[4] zu non-formaler kultureller Bildung ebenfalls die Mischform „(systematisch-)rezeptiv UND künstlerisch-(selbsttätig)kreativ“ identifizierte (Robak et al., 2015).

[4] Im Verlauf der Arbeit am vorliegenden Beitrag erfolgte die Veröffentlichung einer Studie zur kulturellen Bildung in der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung sowie der Erwachsenenbildung von Robak, Fleige, Sterzik, Seifert, Teichmann und Krueger (2015), in der ebenfalls das Konzept der Portale aufgegriffen und als Grundlage einer Programmanalyse genutzt wurde. Diese Veröffentlichung erfolgte im Oktober 2015 und damit zeitlich nach Beendigung der Arbeit am Kategoriensystem und der Codierung für den vorliegenden Beitrag. Folglich konnten die Inhalte der Arbeit von Robak und Kolleginnen nicht in das hier vorgestellte Begriffsverständnis einbezogen werden, obwohl sich Übereinstimmungen dazu finden lassen (z. B. die Identifikation eines Mischportals „selbsttätig-kreativ und systematisch-rezeptiv“ (ebd., S. 5)).

Das dritte Portal (interkulturell-/verstehend-kommunikativ) wurde in einer Programmanalyse von Robak und Petter (2014) zehn Jahre nach der Erhebung von Gieseke und den anderen Autorinnen und Autoren (2005) am Beispiel der interkulturellen Bildung Niedersachsens vertiefend untersucht. Interkulturelle Bildung wird von ihnen als Teil der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung verstanden. Robak und Petter gehen davon aus, dass Portale nicht alleine über die Analyse von Inhalten beschreibbar sind (Robak & Petter, 2014, S. 11). Nach ihnen sind es „beschreitbare differenzierte Zugangswege zu Bildung (…). Die Portale sind mit Wissensformen, Aneignungswegen und Lernorten verbunden“ (ebd.). Anhand ihrer Analyse von ausschließlich organisierten Lernangeboten[5] der evangelischen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung (VHS) sowie spezifisch ausgewählter Angebote mit interkulturellem Hintergrund weisen Robak und Petter eine thematische Ausdifferenzierung des interkulturell-kommunikativen Portals nach. Dabei orientierten sie sich an den drei Portalen zur kulturellen Bildung von Gieseke und Opelt (2005) und ergänzten diese für den interkulturell-/verstehend-kommunikativen Zugang um fünf zusätzliche Zugangswege bzw. Portale (Robak & Petter, 2014, S. 12f.):

- *Portal 4 – verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne:* In diesen Angeboten findet sich der Transkulturalitätsansatz wieder. Sie zielen auf das Wahrnehmen und Reflektieren kulturübergreifender Gemeinsamkeiten und transkultureller Identitäten, darauf, Kulturalität herzustellen und Zugehörigkeiten zu reflektieren und auszuloten.
- *Portal 5 – aushandelnd-reflexiv:* Diese Angebote wollen die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungsmustern, Werten und Normen anregen, zielen auf Emanzipation und Demokratisierung und bearbeiten Themen wie z. B. Fremdenfeindlichkeit.
- *Portal 6 – Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten*: In diesem Portal werden Sprachkurse, Integrations- und Alphabetisierungskurse speziell für die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten offeriert.
- *Portal 7 – Interreligiöser Dialog:* Diese Angebote beschäftigen sich mit dem Leben in pluralen Gesellschaften (in Deutschland) sowie mit Themen des interreligiösen Dialogs in anderen Gesellschaften (z. B. Pilger- und Studienreisen).
- *Portal 8 – Qualifizierungen für Personal im Themenbereich interkultureller Kompetenzen:* Hierunter werden alle Angebote subsumiert, die sich mit Anforderungen interkultureller Kompetenz im beruflichen Handeln beschäftigen.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass sowohl in erwachsenenbildungs- als auch in kulturwissenschaftlichen Ansätzen stets ein mehr systematisch-rezeptiver (rezeptiv-analytischer; theoretisch-reflektierender) und ein mehr selbsttätig-kreativer (künstlerisch-kreativer; künstlerisch-ästhetischer) Zugang/Angebotstypus unterschieden wird. In Tabelle 1 sind die Portale von Gieseke und Opelt (2005), Robak und Petter (2014) sowie die kulturwissenschaftlichen Begrifflichkeiten von Keuchel und Weil (2010) vergleichend abgebildet.

[5] Im Genauen handelt es sich um „didaktisch strukturierte Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen“ (Robak & Petter, 2014, S. 11).

Gieseke & Opelt, 2005	Robak & Petter, 2014	Keuchel & Weil, 2010
systematisch-rezeptiv	systematisch-rezeptiv	rezeptiv-analytisch
		rezeptiv(-analytisch) und künstlerisch-kreativ
selbsttätig-kreativ	selbsttätig-kreativ	künstlerisch-kreativ
verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinn	verstehend-kommunikativ im interkulturellen Sinn	
	verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinn	
	aushandelnd-reflexiv	
	Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten	
	interreligiöser Dialog	
	Qualifizierung für Personal im Themenbereich Interkultureller Kommunikation	

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten der (Partizipations-)Portale von Gieseke und Opelt (2005) und Robak und Petter (2014) sowie der Angebotstypen von Keuchel und Weil (2010)

Auf diesen theoretischen Vorüberlegungen aufbauend identifiziert die vorliegende Analyse von Ankündigungstexten ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen Portale zur kulturellen Bildung im Kontext Museum. Ansetzend an Giesekes und Opelts Konzept der (Partizipations-)Portale werden Portale als spezifische Zugangswege zu kultureller Bildung verstanden. Dabei handelt es sich bei Portalen im Unterschied zu beispielsweise Angaben über Dozentinnen und Dozenten bzw. Referentinnen und Referenten, die entweder im Ankündigungstext eindeutig vorhanden sind oder eben nicht, um theoretische Konstrukte, bei denen eine Zuordnung der Angebote jeweils durch eine begründete interpretative Entscheidung der Forschenden erfolgt. Ein bestimmter Typ von Portal markiert dabei jeweils einen bestimmten Zugang, wobei die Portale selbst – so das Verständnis der Autorinnen des vorliegenden Beitrags – im Sinne von Toren (Gieseke: „Gates“) nur von den Teilnehmenden selbst durchschritten werden können. Das Durchschreiten des Portals eröffnet für die Teilnehmenden dabei eine spezifische Art der Aneignung kultureller Bildung. Dies muss allerdings nicht zwangsläufig bedeuten, dass in der realen Durchführung des Angebots eine Aneignung durch die Lernenden nur in der genannten Art und Weise erfolgen kann, dass das Portal für die einzelnen Besucherinnen und Besuchern genau diesen und keinen anderen Zugang bietet. Vielmehr können Besucherinnen und Besucher jeweils auch immer einen eigenen Weg finden, sich etwas anzueignen (Aneignung als individuelle Eigenleistung, Kade, 2010).

Im Folgenden wird auf das spezifische Vorgehen der Analyse zu den Portalen zu kultureller Bildung im Museum eingegangen. Dieser Versuch einer Systematisierung und Ausdifferenzierung von Portalen zu kultureller Bildung im Museum geschieht dabei im ständigen Bewusstsein der Komplexität und Vielfalt des Angebots und in dem bewussten Versuch, diese nicht durch vereinfachende Gegenüberstellungen zu reduzieren (wie Haberzeth und Kulmus (2011, S. 118) dies für die Seite der Lernenden und Lernprozesse in Museen beschreiben). In dem Verständnis, dass „Erfahrungen und Forschungstraditionen aus allgemeinen Bildungseinrichtungen (nicht ohne Weiteres) auf Museen übertragbar (sind)“ (Waidacher, 1996, S. 214, zitiert nach Lewalter & Noschka-Roos, 2010, S. 530), wurde in der vorliegenden Analyse auf einen möglichst reflexiven Übertrag des Konzepts der Portale geachtet.

Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Analyse ist Teil einer umfangreicheren Analyse von Ankündigungstexten ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote von Museen für Erwachsene. Ein detaillierteres forschungsmethodisches Vorgehen dieser Programmanalyse ist bei Specht, Fleige und Zimmer (2015; Specht & Fleige, 2016) umfassender ausgeführt.

In dieser umfangreicheren Programmanalyse wurden insgesamt 956 Angebote[6] aus den Programmen des ersten Halbjahrs 2014 der einzigen museumspädagogischen Zentren/Dienste und einzelner Museen in Deutschland analysiert. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Gesamtstichprobe und ihre Zuteilung zu den jeweiligen Diensten bzw. Museen selbst.

[6] Auf die neun möglichen Museumstypen/-gattungen (IfM, 2014) verteilte sich die Gesamtstichprobe wie folgt: Museum mit volkskundlichem, heimatkundlichem oder regionalgeschichtlichem Sammlungsschwerpunkt 14,4 Prozent; Kunstmuseum 33,1 Prozent; Schloss-Burgmuseum 0,9 Prozent; Naturkundliches Museum 1,8 Prozent; Naturwissenschaftliches und/oder technisches Museum 7,8 Prozent; Historisches und/oder archäologisches Museum 25,2 Prozent; Sammelmuseum mit komplexen Beständen 0 Prozent; Kulturgeschichtliches Spezialmuseum 14,7 Prozent; Museumskomplex 0 Prozent.

Anbieter	*N*	Prozent
Museumsdienst Köln	371	38,8
Museumsdienst Hamburg	177	18,5
Kunst- und Kulturpädagogisches Zentrum der Museen in Nürnberg (KPZ)	59	6,2
Kulturprojekt Berlin GmbH	58	6,1
Museumspädagogisches Zentrum (MPZ), München	43	4,5
Bayerische Museumsakademie, München	16	1,7
Missing	15	1,6
Museen selbst	217	22,7
Gesamt (für alle museumspädagogischen Dienste)	739	77,3
Gesamt (Angebote der museumspädagogischen Dienste und der Museen selbst)	956	100

Tabelle 2: Übersicht über die Gesamtstichprobe (*N* = 956) der analysierten Angebote differenziert nach Zugehörigkeit zum jeweiligen museumspädagogischen Zentrum/Dienst bzw. zum Museum selbst

Hinsichtlich der Oberkategorie „Portale/Zugänge“ wurden in dieser Programmanalyse die drei zuvor bereits theoretisch dargestellten Portale von Gieseke und Opelt (2005), „nicht entscheidbar“ sowie – in Anlehnung an Keuchel und Weil (2010) – das Portal „(systematisch-)rezeptiv UND künstlerisch-(selbsttätig)kreativ“ als Unterkategorien[7] im Codesystem angelegt. Zudem wurden Mehrfachcodierungen zugelassen. Damit ermöglichte das Codesystem jede mögliche Mischform von Portalen und zusätzlich das Finden von neuen Zugängen, wodurch dem Ziel, Portale zu kultureller Bildung im Museum in ihrer Ausprägung möglichst nah am Material zu identifizieren ohne dabei bereits von vornherein durch den theoretischen Hintergrund zu stark auf ausgewählte Kategorien fokussiert zu werden, Rechnung getragen wurde.

Die Befunde dieser explorativen Codierung von Portalen dienten dann als Ausgangspunkt für die tiefergehende Analyse der Ankündigungstexte und der Beurteilungen, um so für das spezifische Sample nach möglichen Ausdifferenzierungen der Portale zu kultureller Bildung zu

[7] Eine erste Pilotierung und Validierung des Portals mit diesen fünf Unterkategorien für *n* = 34 ergab für zwei unabhängige Rater eine prozentuale Beurteiler-Übereinstimmung von 88,2 Prozent mit Cohen’s Kappa .656 ($p < .000$). In die Codierungen, die mit SPSS erfolgte, wurden jeweils alle verfügbaren, beschreibenden Informationen aus den Programmheften zu den einzelnen Angeboten einbezogen. Dennoch war es im Rahmen dieser Pilotierung nicht immer gelungen, ein Angebot eindeutig einem der deduktiv abgeleiteten (Partizipations-)Portalen (Unterkategorien) zuzuordnen. Um sich das Finden von neuen Zugängen offen zu halten sowie neue Mischformen und auch Grenzfälle identifizieren zu können, wurde neben einer Mehrfachcodierung (z. B. Portal 1 und 3) zusätzlich auch eine offene Oberkategorie („Portal offen“) zugelassen.

suchen. Während des diskursiven Austauschs und der textnahen Analyse insbesondere derjenigen Angebote der museumspädagogischen Dienste (*n* = 739), die mit „nicht entscheidbar“ (*n* = 217, 29,4% von 739) codiert worden waren, wurden allerdings Schwächen des angelegten Codiersystems für das spezifische Sample offensichtlich.

Zum einen zeigte sich, dass über die Zugänge sehr viel mehr gesagt werden konnte, als es die vier Unterkategorien ermöglichten. Zudem erwiesen sich Fortbildungsangebote[8] für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen oder andere Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Grenzfälle, da es sich hierbei nach Ansicht der Autorinnen eher um „Zugänge zu Zugängen“ handelte. Gegenstand waren Vermittlungsmethoden/Inhalte, die die verschiedenen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für ihre eigene Arbeit nutzen können. Das bedeutet, dass den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Mittel zur Gestaltung von Portalen an die Hand gegeben wurden, womit die Art des Zugangs in diesen Fortbildungsangeboten nach Ansicht der Autorinnen nicht in das vorliegende Verständnis von Portalen eingeordnet werden kann.

Zum anderen zeigte die explorative Codierung, dass die Unterkategorie „verstehend-kommunikativ“ in ihrem inhaltsgeprägten, interkulturellen Sinn sehr problematisch für das Sample war. Alle Angebote, die ursprünglich und wie sich mit zunehmenden Verständnis zeigte, auch irrtümlich als „verstehend-kommunikativ“ (*n* = 29, 3,9% von 739) codiert worden waren, hatten in der Regel auch ein „nicht entscheidbar“ zugeordnet bekommen.

Aus diesen Gründen und mit Blick auf die Trennschärfe der möglichen Portale wurde das Verständnis hinsichtlich des Begriffs „Portal“ für das weitere Vorgehen der vorliegenden Analyse präzisiert: Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen werden in der vorliegenden Analyse auch unterschiedliche „Angebotstyp(en) als spezifische Zugänge des Lernens“ (Gieseke & Opelt, 2005, S. 52) differenziert. Diese verschiedenen Typen von Angeboten (im vorliegenden Fall: von ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangeboten[9] für Erwachsene in Museen) mit ihren jeweiligen spezifischen Merkmalen wie z. B. Methode, Sozialform, Lerngegenstand (Inhalt) usw. ermöglichen – so das Verständnis der Autorinnen – unterschiedliche (Lern-)Zugänge zur kulturellen Bildung bzw. genauer zur Partizipation an kultureller Bildung. Das Portal – so die Präzisierung – ist zwar auch durch Inhalte (bei Gieseke und Opelt durch die genannten Sparten näher bestimmt) gekennzeichnet, aber eben nicht durch diesen bestimmt. Aus dieser Sicht stellt der Inhalt bzw. das Thema des Angebots gerade nicht das alleinige oder ausschließliche Entscheidungskriterium bei der Zuordnung zu Portalen dar, worauf auch Robak und Petter (2014, S. 11) in ihrer Arbeit hinweisen. Dies wird insbesondere dann auffällig, wenn es um die konkrete Zuordnung von Angeboten zum interkulturell-/verstehend-kommunikativen Portal geht. In solchen Fällen wird im Folgenden weniger entscheidend sein, ob es sich um ein interkulturelles Thema handelt – zentral wird also nicht die Frage nach dem Inhalt sein –, sondern, wie das interkulturelle Thema im Rahmen des Angebots den Teilnehmenden nahegebracht werden soll, wie sie es sich aneignen können. Zentral wird folglich die Frage des Zugangs oder Weges zum (interkulturellen) Inhalt. Dies hatte zur Folge, dass bei der Entscheidung für ein Portal insbesondere die Veranstaltungsformen, die genannten Vermittlungsmethoden und die damit für die Teilnehmenden eröffneten Aneignungsweisen eine deutlich stärkere Bedeutung erhalten.

[8] Von der Gesamtstichprobe (*N* = 956) der museumspädagogischen Dienste umfassten 50 Angebote (5,2%) eine Fortbildung.
[9] Beispiele für verschiedene ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote sind: Führung, Gesprächskreis, Vortrag, Exkursion, Workshop, Kreativkurs, Fortbildung, Konzert, usw.

Die Zuordnungsentscheidung wird daher im Folgenden auf Angaben im Ankündigungstext zum Angebotstypus, zu (Vermittlungs-)Methoden, Veranstaltungs-, Lern- und Sozialformen (als didaktisiertes Arrangement) und auch Inhalten basieren, die – so die Annahme – die Form des Portals im Angebot selbst bereits mit anlegen. Die in den Ankündigungstexten angelegten Zugangsmöglichkeiten (Portale) zu kultureller Bildung können auch eine „passive Erlebnisdimension" beinhalten, wie Gieseke und Opelt für ihre Erhebung ebenso festgehalten haben (2005, S. 52). Diese passive Erlebnisdimension ist aber nicht als ein eigenständiges Portal gekennzeichnet und daher in der vorliegenden induktiven Erweiterung der Portale nicht gesondert ausgewiesen worden. In der Regel ist so etwas wie „Erleben" durch die spezifischen situativen Rahmenbedingungen im Museum auch in jedem Besuch/Angebot enthalten.

Die bei der induktiven Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung (Mayring, 2011, S. 83ff.) der Hauptkategorie (Partizipations-)Portale ermittelten möglichen Facetten zu den Portalen wurden an einer mit *Research Randomizer Form v4.0* jeweils zufällig gezogenen Stichprobe (n = 34) aus einem bisher nicht betrachteten Sample („Angebote der Museen selbst", n = 217) von zwei unabhängigen, geschulten Ratern getestet. Dabei wurden nur Angebote zugelassen, die einen Ankündigungstext (nicht nur Fakten wie Was, Wo, Wann) aufwiesen (n = 79). Die prozentuale Beurteiler-Übereinstimmung lag für diese erste Testung bei 94,1 Prozent mit einem Cohen's Kappa von .859. Da in diesem Sample weniger als 10 Angebote eine der neu ermittelten Facetten – im Sinne von möglichen Teilaspekten – angehörten, wurde eine zweite Zufallsstichprobe gezogen. Für diese zweite Testung wurden aus der Gesamtstichprobe (N = 956) wiederum mit *Research Randomizer Form v4.0* insgesamt 34 Angebote, dieses Mal aus den „nicht entscheidbaren" Angeboten, ermittelt und von denselben unabhängigen Ratern codiert, die einen Ankündigungstext aufwiesen (n = 207). Hier lagen bei etwa einem Drittel der Stichprobe unterschiedliche Facetten vor. Der Cohen's Kappa-Wert für diese Testung (κ_2 = .786) sowie die prozentualen Beurteiler-Übereinstimmungen (85,3%) können – wie bei der ersten Testung – als gut bis sehr gut betrachtet werden (Wirtz & Caspar, 2002).

Ergebnisse: Portale zu kultureller Bildung

Als Ergebnis dieses Analyseschritts liegt – neben einer Präzisierung des Begriffs der Portale – ein am Material induktiv ausdifferenziertes System an Kategorien und erweiterten (möglichen) Unterkategorien zu den (Partizipations-)Portalen vor. Folgende Portale und Facetten[10], im Sinne von möglichen zusätzlichen Teilaspekten eines Portals, lassen sich dabei unterscheiden:

○ *systematisch-rezeptiv (rezeptiv-analytisch)*: Das systematisch-rezeptive Portal ist gekennzeichnet durch die systematische Präsentation bzw. Vermittlung von Wissensbeständen (Gieseke & Opelt, 2005). Die Teilnehmenden sind dabei passiv aufnehmend, ohne einen eigenen Anteil, während es gleichzeitig eine Vermittlerin bzw. einen Vermittler als Expertin bzw. Experten zwischen ihnen und den Exponaten oder Inhalten gibt/geben kann. Beispiele hierfür sind traditionell monologische Führungen innerhalb oder außerhalb von

[10] In der ersten Veröffentlichung dieses Beitrags 2015 wurde statt von *Facetten* noch von *Dimensionen* gesprochen. Der Begriff der *Dimensionen* wurde im Laufe des Forschungsprozesses aus theoretischen Überlegungen in den Begriff der *Facetten* verändert.

Museen (Stadtgänge) oder Vorträge, Filmvorführungen, etc. Vermittlungsangebote können einen *rein* systematisch-rezeptiven Zugang bieten. Der Zugang kann aber ebenso neben systematisch-rezeptiven Anteilen durch folgende mögliche Facetten dieses Portals ergänzt werden:

- *aushandelnd-reflexiv:* Angebote dieses Typus bieten Gelegenheit, dass die Teilnehmenden kommunikativ mit anderen oder gedanklich aktiv mit sich selbst aushandelnd eigene Perspektiven oder Deutungsmuster erweitern können. Die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Werten und Normen, einen Standpunkt entwickeln/verändern sowie die Rezeption und aktive Reflexion künstlerischer/kultureller Inhalte/Objekte wird angeregt, wobei ein gesellschaftskritischer Bezug möglich ist. Als Beispiel kann ein Ankündigungstext aus dem Sample genannt werden, der auf das aktive Hinterfragen des eigenen Blicks auf kulturelle Repräsentationen Anderer hinweist: „Führung zum Thema (…) Wir hinterfragen unseren eigenen Blick (…) bezogen auf kulturelle Repräsentationen Anderer (…)."
- *dialogisch-eigenaktiv:* Diese Angebote bieten die Möglichkeit des aktiven Einbringens von Inhalten und Vorstellungen durch die Teilnehmenden. Diese bleiben folglich kein rein passives Publikum, sondern nehmen aktiv Anteil. Beispielhaft zu nennen sind hier Museumsgespräche, Moderationen oder Führungen mit dialogischem Charakter.
- *selbsttätig-eigenaktiv:* Innerhalb eines systematisch-rezeptiven Angebots bestehen in dieser möglichen Facette Gelegenheiten zum forschenden Entdecken ohne die primäre Leitung durch eine personale Vermittlerin bzw. einen personalen Vermittler. Dabei bringen die Teilnehmenden ihre ganze Person auch rein körperlich oder mit personellen Merkmalen bzw. Fähigkeiten mit ein, d. h., nicht nur sprachlich im Unterschied zum dialogisch-eigenaktiven Teilaspekt (Facette). Beispiele für diesen Angebotstyp sind Rallyes im Museum, Arbeits-/Aktivblätter oder ein konkretes Angebot für Torwandschießen im Anschluss an eine sonst systematisch-rezeptive Stadionführung.
- *gedanklich-vorstellend, inszenierend:* Dabei versetzen sich die Teilnehmenden selbst durch Kostümierung/Inszenierung gedanklich in eine andere Welt bzw. in das Themengebiet hinein. Die Besucherinnen und Besucher nehmen aktiv selbst am Geschehen teil, allerdings nicht im Sinne eines äußerlich produktiven Tuns im Unterschied zum selbsttätig-kreativen Portal. Beispiele hierfür finden sich im Sample in einem Angebot zu einer geführten Wanderung auf einem archäologischen Pfad, bei welcher die Teilnehmenden selbst zeitgenössische Tracht, Schmuck und Waffen anlegen oder in Angeboten, in denen die Besucherinnen und Besucher aktiv in Form einer Phantasiereise oder eines Rollenspiels werden.
- *mit sensorisch-haptischem Anteil:* Diese Angebote eröffnen die Möglichkeit zur nicht nur rein kognitiven Aneignung, sondern über sensorisch-haptische sinnliche Wahrnehmung (spüren, fühlen). In der Regel bietet sich hier ein Ansatz für bestimmte Zielgruppen, z. B. für Personen mit kognitiven Einschränkungen, Hör-/Sehschwäche oder Demenz-Erkrankte. Beispielhaft können Tastführungen, Kost- und Riechproben sowie Museumskoffer mit Material für alle Sinne genannt werden.

○ *systematisch-rezeptiv UND selbsttätig-kreativ:* Innerhalb eines Angebots sind klar abgrenzbar sowohl systematisch-rezeptive als auch selbsttätig-kreative Phasen erkennbar (Keuchel & Weil, 2010). Beide Zugänge kennzeichnen insgesamt den Angebotstypus. Neben einer rein systematischen Präsentation von Wissensbeständen, bei denen die Teilnehmenden passiv aufnehmend sind, können sie auch selbst praktisch tätig sein, die eigenen künstlerischen

Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden oder erweitern. Bei diesem Portal können im systematisch-rezeptiven Anteil alle zuvor genannten Facetten von „rein“ bis „mit sensorisch-haptischem Anteil“ enthalten sein. Als Beispiel kann hier eine Museumswerkstatt oder ein Kreativworkshop im Anschluss an ein Führungsangebot angeführt werden.

○ *selbsttätig-kreativ (künstlerisch-kreativ) (in äußerlichem Tun):* Dieses Portal ist im Anschluss an Gieseke und Opelt (2005) gekennzeichnet durch Eigenaktivität im künstlerisch-produktiven Tun. Besucherinnen und Besucher können selbst aktiv tätig sein, etwas einüben, die eigenen künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden und erweitern. Beispiele für Angebote dieses Typus sind Zeichen- oder Tanzkurse oder Angebote zum Erlernen eines Instruments.

○ *verstehend-kommunikativ (im interkulturellen Sinn):* Beim verstehend-kommunikativen Portal stehen im Begriffsverständnis nach Gieseke und Opelt (2005) sowie Robak und Petter (2014) *interkultureller* Austausch, Begegnung und Identitätsbildung im Mittelpunkt. Die kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und kulturellen Praktiken wird ermöglicht (s. o.).

○ *nicht entscheidbar*: Für Angebote, die einem der dargestellten Portale (und möglichen Facetten) nicht eindeutig zugeordnet werden können (z. B. Fortbildungen).

Die induktiv ausdifferenzierten Facetten zum systematisch-rezeptiven Portal sind jeweils als mögliche, aber nicht zwingend notwendige Teilaspekte zu verstehen. Der Zugang zu kultureller Bildung, der durch ein bestimmtes Angebot eröffnet wird, kann auch allein *rein* systematisch-rezeptiv erfolgen. Aber es gibt ebenso innerhalb rezeptiv-analytischer Angebote Möglichkeiten für die Teilnehmenden, sich selbst in irgendeiner Art einzubringen. Dafür liefert die hier vorliegende Analyse Anhaltspunkte. Weiterhin ist für das Portal, in dem sich systematisch-rezeptive und selbsttätig-kreative Formen verbinden, zu beachten, dass hierbei alle für den systematisch-rezeptiven Angebotstypus ausdifferenzierten Facetten mit enthalten sein können, wobei in der Codierung an dieser Stelle bewusst keine weitere Ausdifferenzierung erfolgte. Das interkulturell-/verstehend-kommunikative Portal, wie es Gieseke und Opelt (2005) sowie Robak und Petter (2014) beschrieben haben, konnte im Verlauf des Auswertungsprozesses im vorliegenden Sample nicht (eindeutig) identifiziert werden. Die Facetten „aushandelnd-reflexiv“ und „dialogisch-eigenaktiv“ haben zwar Ähnlichkeit mit einzelnen Aspekten des „verstehend-kommunikativen“ Portals, umfassen aber im Gegensatz dazu keine inhaltlich-thematische Ausschließlichkeit als Zuweisungskriterium.

Neben den genannten Portalen sowie Facetten enthält das Codesystem weiterhin eine Kategorie „nicht entscheidbar“. Diese Kategorie dient zum einen der nach wie vor offen gehaltenen Option, zusätzliche induktive Erweiterungen der Hauptkategorien und ihren Teilaskpekten vorzunehmen, zum anderen wurden hier Angebote zugeordnet, die der Fortbildung von Lehrkräften, Museumsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter u. ä. dienen. Solche Angebote stellen nach dem zuvor beschriebenen Verständnis von Portalen keinen expliziten Zugang zu kultureller Bildung im eigentlichen Sinne dar, sondern vielmehr einen „Zugang zum Zugang“.

Um die neu ausdifferenzierten Facetten für einen Teil der Gesamtstichprobe zusätzlich zu erproben und quantifizieren zu können, wurden alle Angebote der Programmhefte aus Köln (*n* = 487) bezüglich ihres Zugangs erneut codiert. Die Teilstichprobe Köln wurde wegen ihrer Vollständigkeit ausgewählt, da in den Programmheften des Museumsdienst Kölns sowohl die Angebote des Dienstes in den ihm angegliederten Museen als auch diejenigen Angebote der

nicht angegliederten Museen Kölns und der Museen selbst (auch wenn angegliedert) enthalten waren. Die Ergebnisse dazu sind in Tabelle 3 abgebildet.

Portal(e) und Facetten	***n***	Prozent
systematisch-rezeptiv (rezeptiv-analytisch)		
~ rein	390	80,1
~ aushandelnd-reflexiv	1	0,2
~ dialogisch-eigenaktiv	59	12,1
~ selbsttätig-eigenaktiv	1	0,2
~ gedanklich-vorstellend, inszenierend	1	0,2
~ mit sensorisch-haptischem Anteil		
(systematisch-)rezeptiv* UND künstlerisch-(selbsttätig-)kreativ	3	0,6
selbsttätig-kreativ (künstlerisch-kreativ)	29	6
interkulturell/verstehend-kommunikativ	3	
nicht entscheidbar	3	0,6
Gesamt	487	100

Tabelle 3: Häufigkeit und Prozent der drei Portale und den neu ausdifferenzierten Facetten für die Kölner Teilstichprobe (*n* = 487)

* Anmerkung: Bei diesem Portal können im systematisch-rezeptiven Anteil alle zuvor genannten Facetten von „rein“ bis „mit sensorisch-haptischem Anteil“ enthalten sein. Für die Mischform wurde bewusst – aus Gründen der Übersichtlichkeit – nicht nach den Unterkategorien codiert. Eine Aufschlüsselung ist je nach Fragestellung natürlich (im Nachhinein) möglich.

Bei der Neucodierung der Angebote zeigte sich, dass den Angeboten aus Köln jeweils alle Portale außer dem interkulturell/verstehend-kommunikativen Portal bzw. alle Facetten mit Ausnahme der Facette „mit sensorisch-haptischem Anteil“, zugeordnet werden konnten. Dennoch sollte dieser Teilaspekt „mit sensorisch-haptischem Anteil“ im Kategoriensystem beibehalten werden, da aus dem Prozess der Ausdifferenzierung Angebote aus anderen Städten bekannt sind, die hier zugeordnet werden können. Beispielhaft sind folgende Angebote des KPZ zu nennen: „Berühren, befragen, begreifen für blinde und sehbehinderte Menschen“ (Museum für Kommunikation Nürnberg) und „In Farben eintauchen für Menschen mit kognitiven Einschränkungen“ (Germanisches Nationalmuseum, Nürnberg).

Darüber hinaus umfasste das selbsttätig-kreative Portal 29 (6%) der Kölner Angebote. Dem Mischportal systematisch-rezeptiv UND künstlerisch-kreativ wurden drei Angebote (0,6%) zugeordnet. Das interkulturell/verstehend-kommunikative Portal konnte dagegen aufgrund des zuvor dargestellten differenten Begriffsverständnisses nicht identifiziert werden. Im Gegensatz dazu fällt bei den Befunden zu Köln besonders der hohe Anteil an Angeboten auf, die dem systematisch-rezeptiven Portal zugeordnet wurden (insgesamt 92,8%). Bei

Vermittlungsangeboten mit einem solchen Zugang handelt es sich in der Regel um Führungen (Keuchel & Weil, 2010). Führungen sind das dominanteste und meistgenutzte Format der Lernangebote für Erwachsene in Museen (Institut für Museumsforschung, 1997, 2007; Eggert, 2009). Dieses ursprünglich rein monologische Format hat sich in den letzten Jahren zu mehr dialogischen Führungen verändert, in der die Museumspädagoginnen und -pädagogen die Rolle der vermittelnden Moderatorinnen und Moderatoren einnehmen (Rombach, 2007; Schrübbers, 2013). Dies spiegelt sich auch in den vorliegenden Daten wieder: Allein 12,1 Prozent der Angebote sind dem systematisch-rezeptiven Portal mit der Facette dialogisch-eigenaktiv zugeordnet worden. Hierbei handelt es sich um ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote, die zwar durchaus rezeptiv organisiert sind, in denen also den Besucherinnen und Besuchern Wissen systematisch präsentiert wird, in denen aber neben einer passiven Aufnahme des präsentierten Wissens auch die Möglichkeit zum kommunikativen Einbringen eigener Gedanken und Ideen besteht. Ganz konkret sind hier Angebote zugeordnet, die zum einen als Veranstaltungsformat im Ankündigungstext mit „Gespräch“ sowie „psychologischer Bildbetrachtung“ beschrieben sind und im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Bild│er│leben“ angeboten werden. Zum anderen sind hier Angebote enthalten, die im vorangestellten Einführungstext zum Programmheft explizit eine Möglichkeit zum Dialog mit dem Führungspersonal beschreiben. Dies betrifft das Akademieprogramm („Die Akademie bietet Ihnen einen intensiven Zugang zu den Themen in Köln. (…) Unsere Experten freuen sich auf den Dialog mit Ihnen.“) und das Format des Seniorentreffs („Erfahrene Museumsbesucher schätzen den Seniorentreff, in dem sie in entspannter Atmosphäre mit unserem Führungsteam diskutieren.“). In diesen Angeboten wird nach Ansicht der Autorinnen des vorliegenden Beitrags zwar nach wie vor Wissen auch systematisch präsentiert, es handelt sich also um einen systematisch-rezeptiven Zugang, dennoch besteht ein Unterschied zu einem rein systematisch-rezeptiven Zugang, der beispielsweise in rein monologischen Führungen eröffnet wird. Die Besucherinnen und Besucher sind hier bereits im Ankündigungstext aufgefordert, selbst auch durch Diskussionsbeiträge aktiv zu werden, wodurch die Zuordnung zu einem rein passiven Portal dem Rahmen des Angebots nicht vollständig gerecht werden würde. Dennoch handelt es sich – folgt man der Unterscheidung passiv-aktiv von Gieseke und Opelt (2005), wie sie oben dargestellt ist – auch nicht um ein aktives, künstlerisch-kreatives Tun, wie dies z. B. in einem Zeichen- oder Tanzkurs der Fall ist, wodurch die Zuordnung zu einem selbsttätig-kreativen Portal auch hier wiederum dem Rahmen des Angebots nicht vollständig entsprechen würde. Folglich zeigt sich an diesen Angeboten zur kulturellen Bildung in Museen ganz konkret, welchen Zugewinn die vorgeschlagene Ausdifferenzierung des systematisch-rezeptiven Portals bieten kann, werden doch damit eben solche Angebote besser und differenzierter zu erfassen.

Drei Angebote (0,6%) aus der Stichprobe wurden der Kategorie „nicht entscheidbar“ zugeordnet. In diesem Fall handelt es sich um Angebote, welche – wie die Fortbildungen – die Logik der Museen selbst, die Entstehung ihrer Ausstellungen oder mögliche Vermittlungsansätze thematisieren.

Über eine quantitative Verteilung im Sinne der Stichhaltigkeit der Ausdifferenzierung, wie sie im Rahmen der vorliegenden Analyse erfolgte, kann mit dieser Neucodierung der Stichprobe für Köln allerdings noch keine Aussage getroffen werden. Auch wenn sich einige Facetten nur in sehr geringem Umfang in der Stichprobe finden ließen, kann dies auch in der spezifischen Ausrichtung der ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangebote in Köln begründet sein. Um dies zu klären, ist eine Neucodierung aller anderen Angebote der ursprünglichen Stichprobe (N = 956) notwendig, die aktuell noch aussteht.

Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Im Rahmen einer Programmanalyse wurden erstmals die Ankündigungstexte von ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangeboten von Museen für Erwachsene analysiert. Im Zuge dessen wurden Portale zu kultureller Erwachsenenbildung im Museum identifiziert und ausdifferenziert. Die Arbeiten zu (Partizipations-)Portalen von Gieseke und Opelt (2005) sowie von Robak und Petter (2014) bilden dabei die theoretische Grundlage der vorliegenden Analyse. Während Gieseke und Opelt die kulturelle Bildung in Berlin/Brandenburg und Polen allgemein untersuchten, fokussierten Robak und Petter auf die interkulturelle Bildung Niedersachsen und das dritte, interkulturell-/verstehend-kommunikative Portal. Im Gegensatz dazu liegt der vorliegenden Analyse ein spezifischeres Sample zugrunde: ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote, die von museumspädagogischen Zentren/Diensten in fünf deutschen Städten sowie ihren angegliederten Museen angeboten werden. Darüber hinaus sind die Portale explizit nicht bzw. nicht primär über Inhalte, sondern in enger Orientierung an dem zuvor beschriebenen und begründeten Begriffsverständnis von Portalen bestimmt worden. Demzufolge waren bei der Entscheidung für ein Portal insbesondere die Veranstaltungsformen, die genannten Vermittlungsmethoden und die damit für die Teilnehmenden eröffneten Aneignungsweisen maßgeblich. Ferner wurden innerhalb der vorliegenden Analyse über den Titel hinaus jeweils alle verfügbaren, beschreibenden Informationen, die im Ankündigungstext, aber auch im Vorwort des jeweiligen Programmheftes zu den einzelnen Angeboten zu finden waren, für die Zuordnungen einbezogen.

Trotz der Unterschiede im Sample und im Vorgehen ist es gelungen, das systematisch-rezeptive (rezeptiv-analytische) und das selbsttätig-kreative (künstlerisch-kreative) Portal zu bestätigen. Für diese beiden Portale, sowie für ein (systematisch-)rezeptives UND selbsttätig-kreatives Portal, ließen sich zudem Parallelen in theoretischen Ausführungen (Stang, 2010; Tenorth & Tippelt, 2007) als auch in einer jüngeren Infrastrukturerhebung (Keuchel & Weil, 2010) sowie einer aktuellen Erfassung non-formaler kultureller Bildungsangebote (Robak et al., 2015) finden. Außerdem konnte das systematisch-rezeptive Portal anhand zusätzlicher möglicher Facetten ausdifferenziert werden. Im Gegensatz zu Gieseke und Opelt (2005) lassen sich auch für das systematisch-rezeptive Portal „aktive“ Anteile identifizieren, die aber nicht in jedem Fall eine Zuordnung zum selbsttätig-kreativen Portal implizieren. Nicht immer handelt es sich bei diesen „aktiven“ Anteilen um äußerliches, selbsttätiges Tun in künstlerisch-kreativem Sinn, wie Gieseke und Opelt dies in dem von ihnen beschriebenen Portal benennen, sondern es zeigte sich auch gedankliche, dialogische, reflexive oder sinnliche Aktivität, die nach Ansicht der Autorinnen in einem rezeptiven Rahmen angelegt sein kann. Als Beleg kann hier die Codierung der Kölner Teilstichprobe angeführt werden, die dies unterstützt. Insgesamt bewegen sich die Angebote zur kulturellen Bildung in Museen folglich nicht nur zwischen der Möglichkeit einer rein passiven Aufnahme auf der einen Seite und einer Aneignung durch selbsttätiges künstlerisches Arbeiten der Besucherinnen und Besucher auf der anderen Seite. Innerhalb eines Vermittlungsangebots mit rezeptivem Charakter, wie einer Museumsführung, bieten sich verschiedenste Möglichkeiten für die Teilnehmenden, selbst kommunikativ oder körperlich tätig zu werden.

Das interkulturell-/verstehend-kommunikative Portal (im Begriffsverständnis nach Gieseke & Opelt, 2005 sowie Robak & Petter, 2014) konnte im Sample dagegen nicht identifiziert werden. Dies begründet sich zum einen durch die bereits zuvor beschriebenen Unterschiede in der Stichprobe, insbesondere zu der Studie von Robak und Petter (2014), in welche bewusst

Angebote mit interkulturellem Hintergrund einbezogen wurden. Außerdem führt die zuvor dargestellte bewusste Entscheidung gegen die Bestimmung über den Inhalt dazu, dass in der vorliegenden Untersuchung eine Zuordnung von Angeboten zu diesem Portal losgelöst von interkulturellen Inhalten nicht möglich gewesen ist. Dabei ist nicht auszuschließen, dass dieses verstehend-kommunikative Portal im interkulturellen Sinn in einem anderen Sample oder mit einem anderen theoretischen Fokus als dem hier vorliegenden gefunden werden kann.

Da Gieseke und Opelt sowie Robak und Petter den Begriff „verstehend-kommunikativ" ausdrücklich nur mit interkulturellen (bzw. transkulturellen) Angeboten verbinden, haben die Autorinnen des vorliegenden Beitrags sich gegen die Nutzung dieser Begrifflichkeit bei den Facetten entschieden. Zwar weisen die Facetten „aushandelnd-reflexiv" sowie „dialogisch-eigenaktiv" in einzelnen Aspekten Parallelen zum „verstehend-kommunikativen" Portal auf, aber die inhaltlich-thematische Fokussierung/Eingrenzung fehlt. Die Verwendung anderer Begrifflichkeiten dient zur Verdeutlichung der Abgrenzung zu Gieseke und Kolleginnen und Kollegen und soll zudem Missverständnisse vorbeugen, indem derselbe Begriff („verstehend-kommunikativ") nicht für unterschiedlich konnotierte Portale bzw. Facetten verwendet wird.

Dieses hier vorgeschlagene Begriffsverständnis von Portalen, welche primär anhand der jeweiligen Vermittlungsmethoden sowie den jeweiligen Veranstaltungs-, Sozial- und Lernformen (als didaktisiertes Arrangement) und nicht nur der Inhalte zu ermitteln sind, ließe sich auch auf die Arbeiten von Gieseke und Opelt (2005) sowie Robak und Petter (2014) anwenden und könnte dadurch zugleich eine neue Perspektive auf einige – von Robak und Petter (2014, S. 19) aber auch durch Gieseke und Opelt (2005, S. 58) selbst erwähnte – Zuordnungsproblematiken ermöglichen.

Die Beschreibungen der Portale bei Gieseke und Opelt (2005) weisen darauf hin, dass sich die beiden ersten Portale (systematisch-rezeptiv und künstlerisch-kreativ) hinsichtlich ihrer fokussierten Vermittlungsmethoden bzw. Aneignungspraxen sauber und trennscharf voneinander unterscheiden lassen (s. o.), wie dies mit der vorliegenden Analyse auch gezeigt werden konnte. Das dritte, interkulturell-/verstehend-kommunikative Portal legt hingegen den Inhalt, der vermittelt werden soll bzw. das Thema des Angebots zugrunde. Für dessen Abgrenzung zu den ersten beiden Portalen nennen Gieseke und Opelt (2005) folgende Beispiele (S. 54):

> „‚Malen in der Toskana' (ist) kein interkulturelles Angebot, sondern es gehört zum Bereich der selbsttätig-kreativen Angebote. Ein ‚Fotokurs nach Lubuskie' im Austausch mit einer polnischen Einrichtung ist kein Fotokurs, sondern er fällt unter die verstehend-kommunikativen Angebote (…). Ein Kurs über ‚das Bild der alternden Frau in unterschiedlichen Kulturen als Treffpunkt türkischer Frauen' ist kein systematisch-rezeptives Angebot zur Kulturgeschichte, sondern zählt ebenfalls zum Bereich der verstehend-kommunikativen Angebote."

Würde man den Inhalt/das Thema außer Acht lassen und stärker darauf fokussieren, was den Teilnehmenden durch den gesamten Charakter des Angebots ermöglicht/eröffnet wird, könnte der erwähnte ‚Fotokurs nach Lubuskie' dem selbsttätig-kreativen Portal und das Angebot über ‚das Bild der alternden Frau in unterschiedlichen Kulturen als Treffpunkt türkischer Frauen' dem systematisch-rezeptiven Portal zugeordnet werden[11]. So aber liegen bei Gieseke und

[11] Diese Zuordnung der Angebote aus der Studie von Gieseke und Opelt (2005) basiert allein auf den Titeln der beiden Angebote, wie sie in der Literatur zu finden waren (ebd., S. 54). Weiterführende Informationen zu diesen Angeboten wären für die Zuordnung sowie für den Nachvollzug der Entscheidung von Gieseke und Opelt (2005) hilfreich gewesen, liegen den Autorinnen des vorliegenden Beitrags aber nicht vor.

Opelt im Sinne einer qualitativen Forschung keine sich ausschließenden Kategorien vor, mit denen eine eindeutige Zuordnung (gehört dazu – gehört nicht dazu) möglich ist (Frieberthäuser & Prengel, 2003; Rost, 2005; Mayring, 2010). Dies erschwert folglich eine trennscharfe Zuordnung zu einem der drei von Gieseke und Opelt (2005) angelegten Portale. Diese Trennschärfe-Problematik lässt sich auch bei den von Robak und Petter (2014) identifizierten interkulturellen Portalen finden: Portal sechs und acht fokussieren auf Zielgruppen (Angebote für Migrantinnen und Migranten; Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) und Portal drei, vier und sieben auf Inhalt(e)/Inhaltsbereiche (interkulturell, transkulturell, interreligiös) als Zuweisungskriterium.

Die Abgrenzung eines aushandelnd-reflexiven Portals (Portal 5) von den beiden verstehend-kommunikativen Portalen (Portal 3, interkulturell und 4, transkulturell) – wie Robak und Petter es formulieren – war im Zusammenhang des vorliegenden Beitrags schwierig, da in der ursprünglichen Konzeption von Gieseke (und das sprechen Robak und Petter ihr nicht ab) die Diskussion und das Aushandeln von kulturell vermittelten Deutungsmustern sowie die eigene Identitätsbildung integriert ist (Gieseke & Opelt, 2005, S. 53; Robak & Petter, 2014, S. 12). Im Bereich ausstellungsbegleitender Vermittlungsangebote in Museen erscheint diese Trennung problematisch, da Vermittlungsarbeit im Museum häufig auch so gestaltet ist, dass sie den „Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten im Museum (gestaltet)“ (Deutscher Museumsbund & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 8):

> „(Vermittlungsarbeit) veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher/innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren“ (Deutscher Museumsbund & Bundesverband Museumspädagogik e. V., 2008, S. 8).

Zudem werden Besucherinnen und Besucher während ihrer Teilnahme an einem Vermittlungsangebot in der Regel auch stets mit dem Museum und seinen Inhalten und Themen konfrontiert, bekommen also einen Input, welcher dazu führt, dass etwaige aushandelnd-reflexive Tendenzen nie „leer im Raum stehen“.

Darüber hinaus waren in der vorliegenden Studie Fortbildungen als Grenzfälle identifiziert worden. Da sie „Zugänge zu Zugängen“ markieren, konnte ihnen kein Portal (Zugang) zugeordnet werden. Dies macht deutlich, wie bedeutsam ein möglichst konkretes Begriffsverständnis des Konzepts der (Partizipations-)Portale an sich sowie die Unterscheidung der einzelnen Portale ist.

Zusammengefasst sind Portale Analysekategorien, bei denen eine Zuordnung der Angebote jeweils durch eine begründete interpretative Entscheidung der Forschenden erfolgen muss. Dies bedeutet, dass in der Durchführung der Angebote eine Aneignung durch die Lernenden nicht zwangsläufig nur in der genannten Art und Weise erfolgen kann, vielmehr können Besucherinnen und Besucher jeweils auch immer einen eigenen Weg finden, sich etwas anzueignen. Darüber hinaus ist es möglich, dass in der Konzeption des Angebots andere Vermittlungsmethoden bzw. Aneignungspraxen angelegt waren, die dem Beurteilenden anhand des Ankündigungstextes nicht offensichtlich wurden. Aufgrund dieses interpretativen Charakters sind Portale – und das ist nicht zu bestreiten – kein einfaches Konstrukt.

Dennoch hoffen die Autorinnen des vorliegenden Beitrags mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Portalen einen diskussionswürdigen und möglichst trennscharfen Vorschlag zur Weiterentwicklung bisheriger Arbeiten vorgelegt zu haben. Zusätzlich bietet der Einsatz weitergehender Validierungsverfahren (hier: gute bis sehr gute Beurteiler-Übereinstimmung) die Möglichkeit, die vorliegende Analyse zu bewerten. Ein Vergleich mit anderen Samples

wäre explizit wünschenswert. Zukünftige Studien könnten sich darüber hinaus auch den Fortbildungsangeboten widmen, die mit dem hier zugrundeliegenden Verständnis von Portalen als direkte Zugänge zur kulturellen Bildung aktuell (noch) nicht vereinbar waren.

Literatur

Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung e.V. (o.J.). Abgerufen von www.arbeitsgruppe-heidelberg.de/

Deutscher Museumsbund e.V. (2010). *Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*. Berlin: DMB.

Deutscher Museumsbund e.V. & Bundesverband Museumspädagogik e.V. (2008). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*. Abgerufen von www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf

Deutscher Museumsbund e.V. & ICOM-Deutschland (2006). *Standards für Museen*. Kassel/Berlin: DMB. Abgerufen von www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Standards_fuer_Museen_2006.pdf

Eggert, B. (2009). Der Audioguide als Element der Lernkultur im Museum – Untersuchungen zum intendierten Hören. In W. Gieseke, S. Robak, & M.-L. Wu (Hrsg.), *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens* (S. 215–242). Bielefeld: transcript.

Faulstich, P. (2009). Lernorte – Flucht aus der Anstalt. In P. Faulstich, & M. Bayer (Hrsg.), *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten* (S. 7–28). Hamburg: VSA-Verlag.

Fleige, M. (2015). Theorie und Praxis der kulturellen Erwachsenenbildung und ihre Thematisierung im Forschungs- und Entwicklungszentrum am DIE. *Hessische Blätter für Volksbildung, 1*, 76–83.

Frieberthäuser, B. & Prengel, A. (2003). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim-München: Juventa Verlag.

Gieseke, W. (2005). Transformation der Kultur ohne Bildung? – Situation der kulturellen Bildung. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1) (S. 21–30). Münster u.a.: Waxmann.

Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Gieseke, W. (2014). Adult and Continuing Education: Results in the Context of Research on Programs and Professionality. In B. Käpplinger, & S. Robak (Hrsg.), *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times* (S. 153–173). Frankfurt/Main: Peter Lang.

Gieseke, W. & Kargul, J. (Hrsg.) (2005). Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1|2. Münster u.a.: Waxmann.

Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997*. Opladen: Springer.

Gieseke, W. & Opelt, K. (2005). Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In W. Gieseke, K. Opelt, H. Stock, & I. Börjesson (Hrsg.), *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg* (Europäisierung durch kulturelle Bildung: Bildung – Praxis – Event 1) (S. 43–130). Münster u. a.: Waxmann.

Haberzeth, E. & Kulmus, C. (2011). Öffentliche Wissenschaft im Museum. Perspektiven einer dialogisch-experimentellen Vermittlungsstrategie. In S. Möller, C. Zeuner, & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien* (S. 116–123). Weinheim, München: Juventa.

Hagedorn-Saupe, M. & Noschka-Roos, A. (1994). *Museumspädagogik in Zahlen. Erhebungsjahr 1993* (Materialien aus dem Institut für Museumskunde H. 41). Berlin: Institut für Museumskunde.

Huntemann, H. & Reichart, E. (2013). *Volkshochschul Statistik – 51. Folge, Arbeitsjahr 2012*. Bonn: DIE.

Institut für Museumsforschung (1998). *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 1997*. Berlin: IfM.

Institut für Museumsforschung (2008). *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2007*. Abgerufen von www.smb.museum/fileadmin/website/ Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Materialien/mat62.pdf

Institut für Museumsforschung (2014). *Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2013*. Abgerufen von www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Materialien/Mat68.pdf

Kade, J. (2010). Aneignung – Vermittlung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Online Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Abgerufen von www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=7&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=3486396667bb77c8a9413386b4011437

Käpplinger, B. (2007). *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*. Bielefeld: BIBB.

Keuchel, S. & Weil, B. (2010). *Lernorte oder Kulturtempel. Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen*. Köln: ARCult Media Verlag.

Körber, K., Kuhlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J., & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Bremen: Universität Bremen.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Nolda, S. (2010). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 293–308). Wiesbaden: VS Verlag.

Lewalter, D. & Noschka-Roos, A. (2010). Museum und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 527–542). Wiesbaden: VS Verlag.

Nuissl, E. (2014). Programm und Programmatik – Ein (Ein-)Blick in die Erwachsenenbildung. In H. Pätzold, H. von Felden, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung* (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Research Randomizer Form v4.0. Abgerufen von www.randomizer.org/form.html

Robak, S., Fleige, M., Sterzik, L., Seifert, J., Teichmann, A.-K., & Krueger, A. (2015, angenommen). *Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume* (Empirische Studie im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung e.V.). Essen.

Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse der interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv.

Rombach, J. (2007). *Trendsetter oder Traditionshüter? Die Zukunft der Museen*. Münster: LIT Verlag.

Sachatello-Sawyer, B., Fellenz, R.A., Burton, H., Gittings-Carlson, L., Lewis-Mahony, J., & Woolbaugh, W. (2002). *Adult museum programs: designing meaningful experiences*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Schrader, J. & Zentner, U. (2011). *Metatext zu dem Datensatz „Struktur und Wandel der Weiterbildung“*. Abgerufen von www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/methodische_handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/Metatexte_Codierungen_Rohdaten_schrader/

Schrübbers, C. (Hrsg.) (2013). *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Specht, I. & Fleige, M. (2016). Programmanalytisch ermittelte ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene in Museen – Eine Programmanalyse am Beispiel des Museumsdienst Kölns. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 6*(2), 187-201. DOI 10.1007/s35834-016-0145-4

Specht, I., Fleige, M. & Zimmer, V. (2015, September). *Analyzing programs for adult learning in museums: new perspectives on the landscape of arts and cultural education for adults and their organizations*. Vortrag auf International Conference „Cultures of Program Planning in Adult Education: Policies, Autonomy, and Innovation“ (28.-29. September), Leibniz University Hannover.

Stang, R. (2001). Kulturelle Bildung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 180–181). Bad Heilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt.

Stang, R. (2010). Kulturelle Bildung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Online Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Abgerufen von www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=126&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=3c19ef3271e8985570759807f92d4de7

Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). Kulturelle Erwachsenenbildung. In H.-E. Tenorth, & R. Tippelt (Hrsg.), *BELTZ Lexikon Pädagogik* (S. 433). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Waidacher, F. (1996). *Handbuch Museologie* (2. Aufl.). Wien: Böhlau Verlag.

Wirth, W. (2001). Der Codierprozess als gelenkte Rezeption. Bausteine für eine Theorie des Codierens. In W. Wirth, & E. Lauf (Hrsg.), *Inhaltsanalyse: Perspektiven, Probleme, Potentiale* (S. 157–182). Köln: Herbert von Halem Verlag.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe Verlag.