

Elisabeth Timm

## Partizipation. Publikumsbewegungen im modernen Museum

2014

<https://doi.org/10.25969/mediarep/22204>

Veröffentlichungsversion / published version  
Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Timm, Elisabeth: Partizipation. Publikumsbewegungen im modernen Museum. In: *MAP - Media | Archive | Performance*. MAP #5 Archiv / Prozesse 2, Jg. 5 (2014), Nr. 1, S. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/22204>.

### Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:

<https://performap.de/map/5/transparenz/partizipation-publikumsbewegungen-im-modernen-museum>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0/ Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Share Alike 4.0/ License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

# Partizipation. Publikumsbewegungen im modernen Museum

Elisabeth Timm (Münster)

Im Kuratieren von kulturhistorischen Museen, aber auch in den Häusern anderer Sparten haben sich seit den 1970er Jahren die Ideale und Formen des Ausstellens vom repräsentativen zum relationalen Arbeiten gewandelt. „Performing the museum“ [Garoian 2001] lautet dieses Modell und Programm einer neuen, offener angelegten Kontaktnahme von Museum und Publikum. Dabei fungieren Praxis, Performanz, Bewegung und Partizipation als Formen der Begegnung von Publikum, Institution und Exponaten in Museen und Ausstellungen oft per se als kritische/s Form/at, als Irritation von Hegemonie, als Attacke auf mächtige Repräsentationen, als entblößende Strategie gegen die falsche Allgemeinheit von fixiertem Wissen. In diesem Beitrag soll dieses Ideal re-situieren werden, und zwar im Feld der Bildung und Bildungspolitik. Diese erweiterte Perspektive ergibt den Befund, dass Praxis, Performanz, Bewegung, Partizipation keine von nirgendwo kommenden Werkzeuge der Kritik sind, sondern Teil des Feldes, das sie zu erschüttern suchen. Daraus ergibt sich keine prinzipielle Schlussfolgerung für oder gegen solche Formate, sondern die Konsequenz, die Kräfte, die das Museum heute neu in Bewegung bringen wollen, differenziert zu betrachten.[\[1\]](#)

## 1. Von der „Pädagogik“ zur „Vermittlung“ und vom Zeigen zum Produzieren

Dem fachwissenschaftlich definierten Museum (Archäologie, Kunstgeschichte, Geschichte, Ethnologie, Volkskunde etc.) hat man ab Ende der 1960er Jahre[\[2\]](#) im Kontext der Bildungsreformen eine *Besucherorientierung* zunächst nur abgerungen [Noschka-Roos 2012]. Diese wurde dann – in Curricula, deren Geschichte erst in Ansätzen und in wenigen Einzelstudien für den angloamerikanischen Raum untersucht oder zumindest benannt ist [Roberts 1997; Allen 2011] – zur „Museumsdidaktik“ professionalisiert. Als „Museumspädagogik“ oder „Kulturpädagogik“ kann man das in Deutschland auch studieren. „Museumspädagogik“ ist dabei ein Begriff, der zwar immer noch in Gebrauch ist, zunehmend aber durch „Vermittlung“ ersetzt wird [Noschka-Roos 2012]. So ergibt die Schlagwortsuche im Titelverzeichnis der seit 1905 erscheinenden *Museumskunde* den jüngsten Treffer für „Pädagogik“ für das Jahr 2001 (die älteste Referenz auf *Pädagogik* erhält ein Beitrag von Otto Neurath im Jahr 1931) und eine Häufung dieses Begriffes in den 1970er und 1980er Jahren; für „Vermittlung“ liegt der aktuellste Treffer im Jahr 2012, der älteste 1978 (ein Beitrag von Manfred Eisenbeis über das Centre national d'art et de culture Georges Pompidou), eine Häufung der Verwendung von „Vermittlung“ in den Titeln der Beiträge zeigt sich dann ab den Nuller Jahren.[\[3\]](#) Diese Verschiebung von *Pädagogik* auf

*Vermittlung* hat damit zu tun, dass *Pädagogik* als nur auf Kinder bezogene Didaktik missverstanden werden kann. Sie hat aber auch damit zu tun, dass die Vokabel ‚Pädagogik‘ bei der Kultur-Arbeit des Zeigens zu sehr an den Modus der ‚Schule‘ erinnert. Dieser Modus aber muss in Museen und Ausstellungen dethematisiert werden, um die in dieser Sparte des Feldes der Kunst spezifischen Distinktionsgewinne realisieren zu können [Bourdieu 1990, Bourdieu 2001]. Und schließlich speist sich die Ablösung von *Pädagogik* durch *Vermittlung* aus antipädagogischen Lernphilosophien [konzeptuell: Sturm 2011], aus rezeptionsästhetischen Orientierungen, sowie aus kulturwissenschaftlich erweiterten Wahrnehmungs- und Wissenstheorien, deren Geschichte schon lange zwischen „Museumskritik und Museumsutopie“ oszillierte [te Heesen 2012: 105-124].<sup>[4]</sup>

Solche sehr unterschiedlichen Relativierungen des pädagogischen Paradigmas sind in der Praxis der Museen zudem heterogen artikuliert. Um nur zwei sehr unterschiedliche Beispiele zu nennen: Wenn unter dem Angebot „Vermittlung“ entweder „Führungen“ oder altbekannte „Zielgruppen“ genannt werden, handelt es sich eher um eine semantische Modernisierung als um eine neue Konzipierung des Verhältnisses zwischen Publikum und Museum. So beispielsweise in Angeboten „Für Gruppen/Für Frauen/Für Senioren/Für Kinder/ Audioguide/Auf eigene Faust“, oder für „Erwachsene/Kinder/Senioren/Menschen mit Behinderungen“. <sup>[5]</sup> Solche Gruppenbezeichnungen zielen auf eine Ausdifferenzierung der „Besucherorientierung“ im Sinne einer besseren, mehr spezifischen Zugänglichkeit von kuratorisch bereitgestelltem Wissen (so z.B. Noschka-Roos 2012). Allerdings sind diese „Gruppen“ ohne „groupism“ <sup>[6]</sup> nicht zu haben: Reagieren die Institutionen damit auf unterschiedliche Bedarfe und Interessen? Oder ist die heimliche Agenda vielmehr eine „Anrufung“ <sup>[7]</sup>, mit der das Publikum identitär geordnet wird? Wir können davon ausgehen, dass immer mit beiden Dynamiken zu rechnen ist. Ob ein Angebot affirmativ und kalmierend oder störend, bewegend und kritisch wirkt, kann man analytisch und programmatisch zwar auseinanderhalten [Mörsch 2012]; die empirische, ethnographisch-qualitative Museumsforschung hingegen weiß, dass der Besuch einer Ausstellung trotz aller Vermittlungs-Bahnung in unvorhergesehene Schlussfolgerungen des Publikums münden kann [Harrasser u.a. 2012; Dankl u.a. 2013; Nieradzik/Timm 2014].

Eine spezifische Spielart der neuen Involvierung des Publikums ist die Entwicklung eines „partizipativen Museums“: Hier soll Wissen nicht mehr bereitgestellt und vermittelt, sondern vom Publikum hergestellt und eingebracht werden [Simon 2010, Gesser u.a. 2012]. Prozesse und Praktiken sind dabei sowohl Mittel als auch Ziel des Ausstellens. Diese Entwicklung verändert den Status von Exponaten. Sie werden von Belegstück-Indizien zu Erfahrungs-Medien (von Hantelmann/Meister 2010 am Beispiel zeitgenössischer Kunst; zur Rekonstruktion von Kunstmuseen als „spaces of experience“ [im Unterschied zum Konzept des kontemplativen Museumsbesuchs] siehe Klonk 2009).

Praxis, Performanz, Bewegung, Partizipation sind keine Postulate einer museologisch-theoretischen Diskussion, sondern bereits Leitbilder oder mission statements ganzer Häuser geworden, wie etwa im Stadtmuseum Stuttgart und im Historischen Museum in Frankfurt am Main: Beide Museen setzen die Partizipation der BesucherInnen nicht als Addendum zu kuratorisch erarbeiteten Inhalten, sondern sie wollen, so die Terminologie beispielsweise in Frankfurt, ihr ganzes Haus partizipatorisch neu „erfinden“ lassen: „Das Museum wird eine partizipatorische Ausrichtung bekommen, den Erfahrungs- und Wissensschatz seiner Besucher ernst nehmen und als integrierten Bestandteil nutzen.“ <sup>[8]</sup> Die Sammlungen, über die das Museum verfügt, sind im Leitbild zwar noch erwähnt. Als „Schatz“ oder

„Schätze“ attribuiert werden jedoch nicht mehr die Objekte, sondern „die Erfahrung und das Wissen“ der Besucher (sic!). Markant ist diese Wendung zum arbeitenden oder kuratierenden Publikum auch im Begriff des „Labors“, das immer mehr Häuser anbieten, und zwar sowohl im Umgestaltungsprozess Jahre vor der Neueröffnung, als auch als neues, dauerhaftes Format.<sup>[9]</sup> Das Labor-Format ergänzt und verstärkt den eben erwähnten anderen Umgang mit Objekten („Erfahrungsmedien“ statt indexikalische Indizien-Belege): ein Labor soll ja nicht etwas Bekanntes präsentieren, sondern idealerweise etwas Neues hervorbringen.

Die chronologische Ordnung der Inhalte oder die absichtsvolle Anordnung von Objekten soll idealerweise der Emergenz von Konfrontationssituationen Platz machen, die nicht mehr zeitlich oder hierarchisch markiert sind. Die vom Publikum geforderte oder, je nach Perspektive, ihm überlassene Aktivität der Produktion von Wissen soll der kuratorischen Arbeit von ExpertInnen zeitlich und sachlich nicht mehr nachgelagert sein, sondern wird als Teil des Kuratierens situiert. Das führt zu einer Entgrenzung der Produktion und Rezeption von Ausstellungen.<sup>[10]</sup> Die intendierte Ermächtigung des Publikums unter der Überschrift „Partizipation“ erweist sich dabei auch als ein Mittel der Respektabilität für eine stark abgewertete professionelle Gruppe im Museum, nämlich derjenigen in den Vermittlungsdepartments: Dort arbeiten überwiegend Frauen, und sie sind unter dem nicht-administrativen Personal die am schlechtesten bezahlten Fachleute in den Museen – obwohl sie über akademische Abschlüsse verfügen.

Die Verwandlung des Erklärens erhielt zudem einen Schub durch den Wandel der kuratorischen Aufgabe von einer verwaltenden (lat. curator, im römischen Recht ein Verwalter, Wärter, Aufseher, Vormund) zu einer gestaltenden, schöpferischen Tätigkeit im Feld der Kunst (Medina 2011, 31). Heinich/Pollack (1996) beschreiben diesen Prozess als Entwicklung „from museum curator to exhibition auteur“, und sie charakterisieren die neue Position als „curauteur“. Gleadowe (2011, 17f.) sieht die Entwicklung der Kunst der 1960er Jahre von Studio- bzw. Atelier-Arbeit zu in-situ-Praktiken (Fluxus, Happening, Performance, Concept art) als wesentlich für diesen Wandel an: der Ort der Präsentation, die Galerie, wurde zum Ort der Produktion, und das Kuratieren dadurch zur Ko-Produktion des Werks, das sich gerade durch die Kritik der Institution<sup>[11]</sup> auszeichnete.

## 2. Selbst lernen wollen/können/sollen

Der Wandel vom repräsentativen zum relationalen Modus des Zeigens wird in der Diskussion zum Wandel des Ausstellens im modernen Museum meist im Gefüge der new museology [Vergo 1989] und der Analyse von hegemonialen Wissensordnungen [Bennett 1995; Hooper-Greenhill 1992; MacDonald 1998] verortet. Die Ermächtigung des Publikums in partizipativen Ansätzen erscheint somit als Effekt oder Erfolg einer von außen kommenden Kritik der Institution Museum und der oft falschen Allgemeinheit ihres Zeigens.

Dabei wird ein zentraler Faktor kaum berücksichtigt: die Bildungspolitik. Das hat damit zu tun, dass die avancierten empirischen Analysen und theoretischen Konzepte zu Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen, Vermitteln im Museum poststrukturalistische Ansätze verwenden und deshalb Politik im engen Sinn nur selten in den Blick nehmen. Eine diskursanalytische, genealogische Perspektive auf das Kräftefeld im Museum jedoch relativiert die Dissidenz der Kritik am repräsentierenden, erklärenden Ausstellen. Bereits ein erster Gang durch die bildungspolitische Entwicklung – hier am Beispiel der Bundesrepublik – belegt, dass die Relativierung fachwissenschaftlich-kuratorischer Deutungsmacht in der Museumsgeschichte des Wissens eher offene Türen einrannte als Zitadellen stürmte.

In den politischen Programmen zur „außerschulischen Bildung“ zeigt sich im 20. Jahrhundert deutlich ein Wandel vom gebildeten Subjekt zum sich selbst bildenden Subjekt.

In Deutschland war die „Volksbildung“ 1919 in der Weimarer Verfassung festgeschrieben worden (Raapke 1998, dort auch das Folgende zu den Konzepten der Erwachsenenbildung). Nach der Weiterverwendung dieses Begriffes im NS-Staat wurde der Terminus in der BRD der 1950er Jahre durch das Paradigma der „Erwachsenenbildung“ ersetzt. Bereits in den Empfehlungen der Studienkommission des Deutschen Bildungsrats von 1970 wird aus der „Erwachsenenbildung“ die „ständige Weiterbildung“. Hier artikulierte sich das Ende der fordistischen Ordnung von Lernen und Arbeiten, in der der Erwerb von Wissen noch bestimmten Lebensphasen zugewiesen war. 1985 schließlich formulierte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft seine Politik als „lebenslanges Lernen für jedermann“. Die bildungspolitischen Maximen sind also durch einen Paradigmenwechsel vom abgeschlossenen Lernen, vom Lernen, das eine Lebensphase markiert, zum offenen, selbst gesteuerten Lernen als unendlicher Prozess charakterisiert.

Aber auch von unten, von außen, an den Rändern artikulierte etwa die Geschichtswerkstättenbewegung Selbstlernideale [Berliner Geschichtswerkstatt 1994, Grotrian 2009, Wüstenberg 2009]; selbst ermitteltes Wissen fungiert als emanzipativ, während mitgeteiltem Wissen der Verdacht von Macht anhaftet, und zwar sowohl in ideologiekritischer oder ideengeschichtlicher als auch in diskursanalytischer oder historisch-epistemologischer Perspektive. Eine wichtige Referenz der aktuellen Entwicklung neuer Vermittlungskonzepte stammt aus der politischen Philosophie, und zwar aus der antipädagogischen Lernphilosophie. Hier wird, meist auf der Grundlage von Jacques Rancière, der pädagogische Setzungsakt kritisiert. In *Der unwissende Lehrmeister* erörtert Rancière [2007: 17] das „Erklären“ als eine „doppelt gründende Geste“: Etwas erklären definiert, setzt den Beginn des Lernens, und es „gibt einen Grund an“ den es zu erreichen gilt. Das emanzipative und kritische Ideal dagegen akzeptiert die Bodenlosigkeit jeder Vermittlung: „Verstehen ist immer nur übersetzen, das heißt ein Äquivalent eines Textes geben, aber nicht seinen Grund“ [Rancière 2007: 20]; so soll ein „emancipated spectator“ [Rancière 2011] entstehen. Idealerweise, so Rancière [2007: 21], sollte „Lernen durch sich selbst und ohne erklärenden Lehrmeister“ stattfinden. Einschlägig für diese Orientierung war der viel diskutierte Versuch von Jean-François Lyotard und Thierry Chaput mit der Ausstellung *Les Immatériaux* in Paris 1985: Vor allem durch den Einsatz neuer Medien wollten sie die Schau als „Rhizom ohne Wissensfaden“ artikulieren, die neuen Medien sollten Anschaulichkeit auch ohne materielle Objekte und ein Zeigen jenseits konsekutiver Logiken ermöglichen – eben ohne „gründende“ Geste. Die Vermittlungstheorie und -praxis hat sich vielfältig und eingehend, konzeptuell wie empirisch, mit dieser Aporie jeder Vermittlung auseinandergesetzt [Harrasser u.a. 2012, Mörsch 2012, Sturm 2011].

Mit dem Verweis auf den Wandel des Bildungsideals in der nationalstaatlichen Bildungspolitik ergibt sich die Frage, wo denn der Unterschied liegt zwischen der bildungspolitisch geforderten lebenslangen Selbst-Bildung und der kritisch-theoretischen Formulierung des offenen, autonom und eben nicht von einer Institution induzierten oder auf ein vorgegebenes Wissen hin orientierten Lernens: Gerade das Paradigma des Selbst-Ermittelns von Wissen, das sich doch als institutionenkritisch und als repräsentationskritisch versteht, ist längst eingeholt und entwendet worden von einer (auch neoliberalen) staatlichen Bildungspolitik, die alle Reserven im Subjekt sucht (zur BRD: Alheit 2012; zu Museen und Ausstellungen: Illeris 2006). Gilles Deleuze hat das in seinem kurzen Text „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ im Anschluss an Foucaults Definition der Disziplinargesellschaft folgendermaßen formuliert: „Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. (...) In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“ [Deleuze 1993: 257] In der Bildungssoziologie hatte Pierre Bourdieu früh darauf hingewiesen, inwiefern Selbstlernideale strategisch interessierte Ausrichtungen von Bildung durch diejenigen Klassenfraktionen sind, die über viel kulturelles Kapital verfügen, und wie sie in dem historischen Moment mobilisiert wurden, als formale Zugangsschranken zu Bildung demokratisch nicht mehr haltbar waren. Pierre Bourdieu war deshalb ein entschiedener Gegner davon, solche Selbstlernideale zu bildungspolitischen Maximen zu machen und öffentliche Güter für sie zu verwenden [Bourdieu/Passeron 1990]. Er betrachtete sie weniger als öffnende Strategien zugunsten von Ausgeschlossenen, sondern als Mittel, mit dem diejenigen, die über viel kulturelles Kapital verfügen, bestimmte Bereiche noch mehr als zuvor für sich privilegiert in Anspruch nehmen können [ebd.: 13].

Selbstlernideale sind fester Bestandteil der Praxis des Zeigens geworden. Um das an einem Beispiel zu erläutern: Das Berliner Museum der Dinge will in seinem Vermittlungsangebot namens *Ding-Erklärungen* kein vorgefügtes Wissen in einer klassischen *Führung* präsentieren. Sondern die *Ding-Erklärer* in der Ausstellung sollen erst dann reden, wenn BesucherInnen eine Frage haben. [12] Als ich vergangenes Jahr ein solches Angebot besucht habe – im Rahmen einer Tagung, an der überwiegend museologische und kuratorische Fachleute teilnahmen –, antwortete eine der Teilnehmerinnen auf die Erläuterung des Prinzips der Ding-Erklärung durch den Erklärer (dass er nämlich fortan nur auf Fragen antworten, aber keine vorbereitete Führung halten werde): „Das Antiautoritäre funktioniert bei uns nicht“. Ohne weitere Erklärung folgte das Publikum dann interessiert dem Ding-Erklärer, der eine klassische *Führung* machte, der alle sehr aufmerksam zuhörten, bei der aber keine einzige Frage gestellt wurde: Die BesucherInnen wollten sich keinen eigenen Reim auf die Exponate in der als Schaudapot geordneten Ausstellung machen, sondern sie wollten zuerst einmal eine Geschichte erzählt, ein fixiertes Wissen mitgeteilt bekommen. Plakativ formuliert: sie wiesen die Anrufung als selbstlernende Subjekte zurück. Es geht mir mit dieser Beobachtung nicht darum, das eine oder das andere Vermittlungsformat als gut oder schlecht, als richtig oder falsch zu bewerten. Solche Auseinandersetzungen um Vermittlungsformate dokumentieren aber die Notwendigkeit, die vordergründige Plausibilität der Gleichsetzung von selbst gemachtem, selbst ermitteltem Wissen als emanzipativ und mitgeteiltem Wissen als Setzung und Überwältigung zu reflektieren.

### 3. Emanzipation unter professioneller Aufsicht: „Kultur für alle“

Solche bildungspolitischen Demokratisierungsbemühungen haben auch Bewegung in die Museen gebracht. Hilmar Hoffmanns Programm „Kultur für alle“ (1970) wollte die Museen für alle Bildungsgruppen öffnen; dabei war Didaktisierung des Zeigens das Mittel der Wahl [Spickernagel/Walbe 1976]. Und bereits diese intendierte Öffnung des Museums war verknüpft mit Vorstellung vom „aktiven Publikum“ (Feidel-Mertz/von Wolzogen 1980 mit Verweisen auf Museen in Großbritannien und in den USA).

Ein genauerer Blick auf den mit dem Programm „Kultur für alle“ begonnenen kuratorischen Aufbruch im Museum zeigt erneut, inwiefern diese Öffnung verquickt war mit Kämpfen um Deutungshoheit und Professionalisierung im modernen Museum. Nach der höheren Schul- und Universitätsbildung sollten im Programm des Frankfurter Kulturdezernenten Hilmar Hoffmann auch die Museen für Publikum aus allen sozialen Schichten nutzbar werden [Hoffmann u.a. 1974]. Das Programm „Lernort contra Musentempel“ war das Fazit einer Tagung, bei der Hoffmann mehr „Bildungsgerechtigkeit“ gefordert hatte; die Didaktisierung der Ausstellungen sollte eine bessere Zugänglichkeit der Museen schaffen [Spickernagel/Walbe 1975]. Zugleich aber sollte dort auch *Kultur von allen* gezeigt werden; von Sozial- und Alltagsgeschichte versprach man sich emanzipative Impulse und eine größere Attraktivität für eine Erweiterung des Publikums als von den bis dahin dominierenden Herrschafts- und Ereignisdaten.

„Kultur für Alle“ und die damit intendierte soziale Erweiterung der Verwendung von Museen war aber nicht nur eine (zunächst) von einer intellektuellen, künstlerischen, emanzipativen, liberalen Elite vertretene Programmatik der Öffnung. In den 1970er Jahren findet sich auch die Intensivierung des Diskurses um Museen und Ausstellungen im Modus der Schließung und Grenzziehung, nämlich in Gestalt der Definitionsanstrengungen des Deutschen Museumsbundes. Diese nahmen gerade in dem Jahrzehnt an Schärfe zu, in dem die Häuser doch eigentlich geöffnet werden sollten.

So forderte der damalige Präsident des Museumsbundes unter der Überschrift „Was ist ein Museum?“: „Auf jeden Fall ist es an der Zeit, einer ungehinderten Verwendung des Begriffs ‚Museum‘ ein Ende zu setzen. Kommentare sind bitte an den Vorsitzenden oder die Geschäftsstelle des DMB (Deutschen Museumsbundes, d. Verf.) oder an die Schriftleitung (der *Museumskunde*, d. Verf.) zu senden.“ [Klausewitz 1978].<sup>[13]</sup> Dabei wandte sich die Standesorganisation mit besonderer Schärfe gegen zwei Verwendungsweisen des Museumsbegriffs: gegen dessen Verwendung „für rein kommerzielle Zwecke“ – ein Museum darf „keine kommerzielle Struktur oder Funktion“ haben; und gegen Sammlungen, die nicht wissenschaftlich plausibel gemacht werden. Die Angestrenztheit der Situation, die im Nachhinein manchmal zur bundesweiten Demokratisierung der Museen ausgehend vom Frankfurter Kulturdezernat verklärt wird, zeigt sich auch daran, dass die Liste der Nicht-Museen in diesem Beitrag der *Museumskunde* aus dem Jahr 1978 länger und detaillierter ist als die Positivliste: „5. Nicht als Museum werden angesehen: Konzeptionslose Ansammlungen verschiedenartiger Objekte ohne fachbezogenen Hintergrund/Gleichartige Objektansammlungen ohne fachbezogenen Hintergrund oder ohne Bildungsfunktion (z.B. Bierdeckelsammlungen)/Fachbezogene, aber nicht zuletzt einem kommerziellen Zweck dienende Verkaufschauen!“<sup>[14]</sup> Die beabsichtigte Demokratisierung der Museen zeigt hier ungewollt ihre elitäre Rückseite: ja, Kultur sollte nun allen offen stehen, die Produktion von Kultur hingegen sollte ein Privileg der Experten bleiben. Mit dieser Einengung des Museumsbegriffs

artikulierten sich berufsständische Interessen, und sie diene der Sicherung von Ressourcen für die Institution. Zugleich aber schloss diese Definition die meisten bestehenden Sammlungen aus der Welt der Museen aus. Vor kurzem ist eine Monographie erschienen, die sich diesen populären Sammlungen, hier „Wilde Museen“ genannt, grundlegend widmet [Jannelli 2012]. 40 Jahre nachdem die Ausstellungssäle der Museen für ein größeres Publikum verwendbar gemacht werden sollten, und 40 Jahre nachdem zeitgleich die kuratorischen Büros der Museen sorgfältig für Fachleute reserviert wurden, wird das Amateurmuseum museologisch entdeckt und untersucht – eben jene „Bierdeckelsammlungen“, die der Deutsche Museumsbund 1978 als Schreckbild seriöser Museumsarbeit benannte: ortsgeschichtliche Sammlungen der Pfarrer und Heimatvereine, Erinnerungsstuben der pensionierten Belegschaft einer längst geschlossenen Fabrik, handwerkshistorische Häuser von Meistern im Ruhestand, Heimatstuben deutscher Flüchtlinge und Vertriebenen [z.B. dazu die differenzierte Fallstudie Eisler 2011] und ähnliches. Während große Häuser unter dem Paradigma der Partizipation Stadtteile zu *Laboren* erklären und deren BewohnerInnen nun die Darstellung ihrer Stadt in aufwendigen Beteiligungsverfahren selbst produzieren sollen, [15] zeigt die Erforschung populären Zeigens, inwiefern die „wilden Museen“ genuin partizipativ sind – allerdings nicht in der von der professionellen oder kritischen Museologie beabsichtigten Weise: Meist haben solche Einrichtungen nur wenige Stunden in der Woche geöffnet, und sie sind oft nur in Form einer höchst persönlichen Führung durch einen leidenschaftlichen Betreiber besuchbar [Jannelli 2012]. Die Professionalisierung des Museums unter dem Diktum seiner sozialen Öffnung forderte als Preis die Leugnung der Verwandtschaft großer Häuser mit den Sammlungspräsentationen von Liebhabern.

#### 4. Für eine Genealogie der „Partizipation“

Wenn die Museologie romantische Selbstlernideale nicht lediglich affirmieren will, ist eine Reflexion des Ineinanders von Ausstellungen „von allen“ und partikularen Interessen von wenigen erforderlich. Im Kontext der *new museology* erscheinen partizipative, das Publikum grundlegend involvierende Ansätze und Formate von Bewegung, Performanz, Praxis im Ausstellungssaal bisweilen als Ausweg aus der Krise der Repräsentation in Museen, als Strategie, mit der die Institution das Terrain von Macht hinter sich lässt. Das hier skizzierte Gefüge aus bildungspolitisch instituierten Selbstlernidealen, deren sozial ungleicher Verfügbarkeit, dem Ineinander von sozialer Öffnung und berufsständischer Professionalisierung des Kuratierens und Vermittelns sollte hingegen das Kräftefeld sichtbar machen, mit dem alle Bemühungen um ein anderes – hier: partizipatives, relationales, bewegendes – Zeigen konfrontiert sind. Die Bewegung des Publikums im modernen Museum ist ein Format, das nicht nur in kritischer Absicht plausibel ist.

**Dr. Elisabeth Timm** ist Professorin für Kulturanthropologie/Volkskunde am Seminar für Volkskunde/Europäische Ethnologie der Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Familie und Verwandtschaft, Verhaltenslehren; 2009 bis 2012 Forschungs- und Ausstellungsprojekt „Doing kinship with pictures and objects. A laboratory for private and public practices of art“ (Konzept und Leitung; Finanzierung: wwtf Wien); aktuelle Publikationen: (with K. Dankl, T. Mimica, L. Nieradzki, K. Schneider) 'Fault lines of participation: An ethnography translated into an exhibition on family and kinship', in: *museum and society* 11(1) 2013, pp.pp. 82-99; Timm, E.: 'Grounding the family. Locality and its discontents in popular genealogy', in: *Ethnologia Europaea: Journal of European Ethnology* 42(2) 2012, pp. 36-50.

## Literatur

- Allen, Felicity (Hg.). *Education*. London, Cambridge 2011.
- Alheit, Peter. „Vom kritisch motivierten ‚Lernen in Selbsthilfe‘ zum ökonomisch gerahmten ‚selbstgesteuerten Lernen‘: Eine symptomatische Karriere?“ In: *Handbuch Erwachsenenbildung*. Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.). 5. Aufl. Wiesbaden 2012: 557-567.
- Althusser, Louis. „Ideologie und ideologische Staatsapparate.“ In: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. 1. Halbband. Ders. und Frieder Otto Wolf (Hg.). Hamburg 2012: 37-102.
- Bennett, Tony. *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*. London u.a. 1995.
- Berliner Geschichtswerkstatt (Hg.). *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster 1994.
- Bishop, Claire. *Participation*. London, Cambridge 2006.
- Bourdieu, Pierre. *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/Main 2001.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture* (1970). London 1990.
- Bourdieu, Pierre, Alain Darbel und Dominique Schnapper. *The Love of Art. European Art Museums and their Public*. Cambridge/Stanford 1990.
- Brubaker, Rogers. "Ethnicity without groups." In: *Archives européennes de sociologie*. XLIII, Nr.2/2002: 163-189.
- Clarke, Alison J. u.a. (Hg.) (2012): Familienmacher, Ausstellungsmachen. Katalog zur Ausstellung im Österreichischen Museum für Volkskunde. Wien. Cleve, Ingeborg. *Geschmack, Kunst und Konsum. Kulturpolitik als Wirtschaftspolitik in Frankreich und Württemberg (1805-1845)*. Göttingen 1996.
- Dankl, Katharina und Tena Mimica. "Collecting the Present by exploring Doing Kinship with Pictures and Objects." In: Léontine Meijer-van Mensch u.a. (Hg): *Participative Strategies in Collecting the Present. Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge*. Nr. 63/2013: 24-33.
- Dankl, Katharina, Tena Mimica, Lukasz Nieradzki, Karin Schneider und Elisabeth Timm. "Faultlines of participation: An ethnography translated into an exhibition on family and kinship." In: *museum and society*. Vol.11, Nr. 1/März 2013: 82-99.
- Deleuze, Gilles. „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften (1990).“ In: *Unterhandlungen 1972-1990*. Ders. Frankfurt/Main 1993: 254-262.
- Dörr, Bea und Susanne Maurer. „Erinnern gegen die ‚herrschende Kultur des Erinnerns‘? –Zwiespältige Erfahrungen aus Erzählcafés für Frauen zum Frauenalltag im Nationalsozialismus.“ In: *Erinnern gegen den Schlußstrich. Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus*. Geschichtswerkstatt e.V. (Hg.). Freiburg/Breisgau 1997: 83-91.
- Eisler, Cornelia. „Die ‚verlorene Heimat im Osten‘ in den Heimatstuben der deutschen Flüchtlinge und Vertriebenen.“ In: *Zur Ästhetik des Verlusts. Bilder von Heimat, Flucht und Vertreibung*. (Schriftenreihe des Johannes-Künzig-Instituts Freiburg 12). Elisabeth Fendl (Hg.). Münster 2011: 125-139.
- Feidel-Mertz, Hildegard und Wolf-Heinrich von Wolzogen. „Das aktive Publikum. Kulturelle Sozialarbeit und Museum.“ In: *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung*. Nr. 10/1980: 38-61.
- Garoyan, Charles R. "Performing the Museum." In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*. Vol. 42, Nr. 3/2001: 234-248.
- Gesser, Susanne, Martin Handschin, Angela Janneli und Sibylle Lichtensteiger (Hg.). *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld 2012.

- Gleadowe, Teresa. "What Does a Curator Need to Know?" In: *Raising Frankenstein. Curatorial Education and Its Discontents*. Kitty Scott (Hg.). London 2011: 16-27.
- Grotian, Etta. „Geschichtswerkstätten und alternative Geschichtspraxis in den achtziger Jahren.“ In: *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt*. Wolfgang Hardtwig, Alexander Schug (Hg.). Stuttgart 2009: 243-253.
- von Hantelmann, Dorothea und Carolin Meister. „Einleitung.“ In: *Die Ausstellung. Politik eines Rituals*. Dies. (Hg.). Zürich, Berlin 2010: 7-18.
- Harrasser, Doris, Karin Harrasser, Stephanie Kiessling, Karin Schneider, Sabine Sölkner und Veronika Wöhrer. *Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum*. 2. überarb. Aufl. Bielefeld 2012.
- Heer, Hannes, Walter Manoschek, Alexander Pollak und Ruth Wodak (Hg.). *Wie Geschichte gemacht wird. Zur Konstruktion von Erinnerungen an Wehrmacht und Zweiten Weltkrieg*. Wien 2003.
- Heinich, Natalie und Michael Pollak. "From Museum Curator to Exhibition Auteur. Inventing a Singular Position." In: *Thinking about Exhibitions*. Reesa Greenberg, Bruce W. Ferguson und Sandy Nairne (Hg.). London 1996: 231-265.
- Hoffmann, Detlef, Almut Junker, und Peter Schirmbeck (Hg.). *Geschichte als öffentliches Ärgernis oder: ein Museum für die demokratische Gesellschaft. Das Historische Museum Frankfurt a.M. und der Streit um seine Konzeption*. Fernwald 1974.
- Hooper-Greenhill, Eileen. *Museums and the Shaping of Knowledge*. London u.a. 1992.
- Hubin, Andrea; Schneider, Karin (2010): Doing Research with Anthropologists, Designers, Mediators and a Museum: a Project on, for and with Families in Vienna. In: *Engage. The International Journal of Visual Art and Gallery Education* 25, S. 31-40.
- Illeris, Helene. "Museums and galleries as performative sites for lifelong learning: constructions, deconstructions and reconstructions of audience positions in museum and gallery education". In: *museum and society*. Vol. 2, Nr. 4/März 2006: 15-26.
- Jannelli, Angela. *Wilde Museen. Zur Museologie des Amateurmuseums*. Bielefeld 2012.
- Joachimides, Alexis. *Die Museumsreformbewegung in Deutschland und die Entstehung des modernen Museums 1880-1940*. Dresden 2001.
- Johler, Birgit und Magdalena Puchberger. „„erlebnismäßigen Zusammenhang mit dem Volke“. Volkskunde in der Laudongasse zwischen Elite und Volksbewegung.“ In: *Wiener Urbanitäten. Kulturwissenschaftliche Ansichten einer Stadt* (Ethnographie des Alltags, Bd. 1). Brigitta Schmidt-Lauber, Klara Löffler, Ana Rogošanu und Jens Wietschorke (Hg.). Wien 2013: 68-93.
- Klausewitz, Wolfgang. „Was ist ein Museum?“ In: *Museumskunde*. 43,2 1978: o. P.
- Klonk, Charlotte. *Spaces of Experience. Art Gallery Interiors from 1800 to 2000*. New Haven/London 2009.
- König, Gudrun M. *Konsumkultur. Inszenierte Warenwelt um 1900*. Wien u.a. 2009.
- Lissitzky, El. „Demonstrationsräume (1926).“ In: *Die zwanziger Jahre in Hannover. Bildende Kunst, Literatur, Theater, Tanz, Architektur 1916-1933*. Henning Rischbieter (Hg.). München 1962: 198-200.
- Liotard, Jean-François und Thierry Chaput. *Les Immatériaux*. Paris 1985.
- MacDonald, Sharon (Hg.). *The Politics of Display: Museums, Science, Culture*. London u.a. 1998.
- Medina, Cuauhtémoc. "Raising Frankenstein." In: *Raising Frankenstein. Curatorial Education and Its Discontents*. Kitty Scott (Hg.). London 2011: 28-37.
- Miessen, Markus. *Albtraum Partizipation*. Berlin 2012. (Engl. Orig.: The Nightmare of Participation. Berlin 2010)
- Mörsch, Carmen. "At a crossroads of four discourses: documenta 12 gallery education in between affirmation, reproduction, deconstruction, and transformation." In: *documenta 12 education II. Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project*. Dies. (Hg.). Zürich 2012: 9-31.
- Nieradzki, Lukasz und Elisabeth Timm. „Familien machen – eine Ausstellung: Retrospektive eines Experiments im Österreichischen Museum für Volkskunde in Wien mit Anmerkungen zu Krise und Kritik der Repräsentation.“ In: *Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge* 2014 (im Druck).
- Noschka-Roos, Annette. „Vermitteln. Bildung als Auftrag.“ In: *Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen* (Berliner Schriften zur Museumsforschung Band 30). Bernhard Graf u. Volker Rodekamp (Hg.). Berlin 2012: 163-182.
- Pohlmann, Ulrich. „El Lissitzkys Ausstellungsgestaltungen in Deutschland und ihr Einfluß auf die faschistischen Propagandaschauen 1932-1937.“ In: *El Lissitzky. Jenseits der Abstraktion – Fotografie, Design, Kooperation*. Margarita Tupitsyn (Hg.). München u.a. 1999: 52-64.
- Purin, Bernhard und Bettina Habsburg-Lothringen. „Wir müssen rückblickend vieles offen lassen, weil es keine Befunde gibt ...“. Ein Gespräch zum Jüdischen Museum München.“ In: *Dauerausstellungen. Schlaglichter auf ein Format*. (Edition Museumsakademie Joanneum 3). Bettina Habsburg-Lothringen (Hg.). Bielefeld 2012: 114-125.

- Raapke, Hans-Dietrich. „Erwachsenenbildung.“ In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart*, Erster Teilbd.: Bundesrepublik Deutschland. Christoph Führ u. Carl-Ludwig Furck (Hg.). München 1998: 549-584.
- Rancière, Jacques. *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien 2007. (engl. Ausgabe: Rancière, Jacques. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford 1991.)
- Rancière, Jacques. *The Emancipated Spectator*. London 2011.
- Roberts, Lisa C. *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington 1997.
- Rollig, Stella. „Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts.“ In: *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*. (Museum zum Quadrat 13). Dies. und Eva Sturm (Hg.). Wien 2002: 128-139.
- Saehrendt, Christian. „Zwischen Vernissage und Saalschlacht. Der deutsche Museumsbund und sein Kampf für die Moderne Kunst 1925-1937.“ In: *Museumskunde*. Vol. 68, Nr. 2/2003: 112-121.
- Scott, Kitty (Hg.) *Raising Frankenstein. Curatorial Education and Its Discontents*. London 2011.
- Simon, Nina. *The Participatory Museum*. Santa Cruz, CA 2010.
- Spickernagel, Ellen und Brigitte Walbe (Hg.). *Das Museum. Lernort contra Musentempel*. Gießen 1976.
- Sturm, Eva. *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. Wien 2011.
- Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.). *Eine Ausstellung und ihre Folgen. Zur Rezeption der Ausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“*. Hamburg 1999.
- te Heesen, Anke. *Theorien des Museums zur Einführung*. Hamburg 2012.
- te Heesen, Anke und Bettina Habsburg-Lothringen. „Musée Sentimental und das Ausstellen von Geschichte.“ In: *Dauerausstellungen. Schlaglichter auf ein Format* (Edition Museumsakademie Joanneum 3). Bettina Habsburg-Lothringen (Hg.). Bielefeld 2012: 208-215.
- Vergo, Peter (Hg.). *The New Museology*. London 1989.
- Wörner, Martin. *Vergnügen und Belehrung. Volkskultur auf den Weltausstellungen 1851-1900*. Münster u.a. 1999.
- Wüstenberg, Jenny. „Vom alternativen Laden zum Dienstleistungsbetrieb: The Berliner Geschichtswerkstatt. A Case Study in Activist Memory Politics.“ In: *German Studies Review*. Vol. 32, Nr. 3/2009: 590-618.

---

[1] Die hier zusammengefassten Überlegungen sind ein Ergebnis der Diskussionen im wissenschaftlichen und kuratorischen Team: Katharina Dankl, Andrea Hubin, Ana Ionescu, Tena Mimica, Lukasz Nieradzki, Karin Schneider; Ausstellungsgestaltung: Katharina Dankl; Grafik und Katalog: Johannes Lang, Wolfram Wiedner; Projektpartner: Österreichisches Museum für Volkskunde, Wien (Margot Schindler, Matthias Beitzl, Herbert Justnik, Claudia Peschel-Wacha, Katharina Richter-Kovarik), Universität für Angewandte Kunst, Wien, Dept. für Theorie und Geschichte des Designs (Alison J. Clarke), Universität Wien, Institut für Europäische Ethnologie (Bernhard Fuchs); Projekthost: Science Communications Research, Wien). Weitere Projektergebnisse: Hubin/Schneider 2010, Clarke u.a. 2012, Dankl u.a. 2013, Dankl/Mimica 2013, Nieradzki/Timm 2014.

[2] Nicht ausgeführt wird in diesem Beitrag die Linie der Museumsreformbewegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts [Joachimides 2001].

[3] [http://www.museumbund.de/de/publikationen/museumskunde/museumskunde\\_archiv/](http://www.museumbund.de/de/publikationen/museumskunde/museumskunde_archiv/) (16.12.2013).

[4] Die edierten Quellentexte von Bishop (2006) und Allen (2011) dokumentieren diese Felder. Hier kann nicht auf die alternativ zu Pädagogik als Wissensvermittlung arbeitenden Konstruktivist\*innen eingegangen werden, deren kuratorisches Arbeiten nicht auf eine erläuternde Erklärung von Exponaten, sondern auf deren offene Konfrontation mit dem Publikum setzte (paradigmatisch im „Demonstrationsraum“ bei El Lissitzky (1962), als Übersicht zu „Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts“ als Kräftefeld: Röllig 2002). Die politisch offene Verwendbarkeit solcher Formate ist eingehend untersucht worden (Pohlmann 1999).

[5] Zwei willkürlich gewählte Beispiele: Deutsches Museum München, <http://www.deutsches-museum.de/information/fuehrungen/> (16.12.2013); LWL-Industriemuseum Schiffshebewerk Henrichsburg: <http://www.lwl.org/LWL/Kultur/wim/portal/S/henrichsburg/angebote/senioren/> (16.12.2013).

[6] Mit diesem Begriff kritisierte Rogers Brubaker jene Forschung, die den „common sense groupism“ zum Analyseinstrument macht. Derselbe Mechanismus waltet bei den soziologisch/pädagogisch/sozialpädagogisch identifizierten „(Ziel)Gruppen“ [Brubaker 2002].

[7] Louis Althusser setzte das Konzept der „Anrufung“ („interpellation“) gegen einen ontologisierenden Subjektbegriff: „Wir legen damit jetzt den Gedanken nahe, dass die Ideologie auf die Weise ‚agiert‘ oder eben ‚funktioniert‘, dass sie unter den Individuen (sie rekrutiert sie alle) Subjekte ‚rekrutiert‘ oder die Individuen (sie transformiert sie alle) in Subjekte ‚transformiert‘ und zwar durch eine ganz genau bestimmte Operation, die wir Anrufung [interpellation] nennen. (...) Aber in Wirklichkeit treten diese Dinge ohne jede zeitliche Abfolge auf. Die Existenz der Ideologie und die Anrufung der Individuen als Subjekte sind eine und dieselbe Sache.“ [Althusser 2012: 88].

[8] Vom Lernort zum Reflexionsraum. Das Leitbild des historischen museums frankfurt. URL: [http://www.historisches-museum.frankfurt.de/index.php?article\\_id=28&clang=0](http://www.historisches-museum.frankfurt.de/index.php?article_id=28&clang=0) (18.12.2013).

[9] z.B. das stadtmuseum stuttgart, URL: <http://www.stadtmuseum-stuttgart.de/stadtlabor-konzept.html> (18.12.2013).

[10] Mit dieser Zusammenfassung wird nicht behauptet, dass solche Orientierungen das Kuratieren dominieren. Andere Positionen mit guten Gründen für kuratorische Deutungshoheit der Wissenschaft in Auseinandersetzung mit dem Publikum und/oder der Kunst z.B. Purin/Habsburg-Lothringen 2012 oder te Heesen/Habsburg-Lothringen 2012. Es ist kein Zufall, dass die dekonstruktivistische Vermittlungstheorie aus der Kunstvermittlung entwickelt wurde, und nicht in der historischen oder kulturhistorischen Ausstellungspraxis. Die hegemonialen oder gouvernementalen Effekte der Konsensfiktion partizipatorischer Strategien sind ebenso offensichtlich (am Beispiel der Architektur und Stadtplanung: Miessen 2012), wie das leichtfertige Konfliktideal mancher Ansätze, die „Aushandlung“ in jedem Fall für einen gedeihlichen Modus halten. Die Schwachstellen partizipativer Programmatik zeigen sich insbesondere bei historischen Themen, siehe etwa die Dokumentation und Analyse zur Auseinandersetzung um die Ausstellung zu den Verbrechen der Wehrmacht (Hamburger Institut für Sozialforschung 1999; Heer u.a. 2003) oder die Problematisierung der Gleichsetzung von individuellem Erinnern/Geschichte von unten und Emanzipation im Kontext von historischen Erzählcafés der feministischen Bildungsarbeit zur NS-Zeit (Dörr/Maurer 1997).

[11] „The concept of the contemporary curator inheres both to the self-critical sensitivity that turned exhibitions, institutions and projects into self-interrogations of the protocols of institutional power provoked by conceptualism, and to the deterritorialization, translation, brokering and contaminations involved in the decentering of the art world.“ [Medina 2011: 31.]

[12] <http://www.museumderdinge.de/programm/fuehrungen/index.php> (11.1.2014).

[13] Die Geschichte des Deutschen Museumsbundes ist noch nicht geschrieben; der Ertrag eines solchen Vorhabens zeigt sich an vorliegenden Detailstudien [z.B. Saehrendt 2003].

[14] Damit ignorierte der Museumsbund die lange (damals allerdings noch nicht dokumentierte) Geschichte des Miteinanders von Waren und Exponaten zwischen Warenhaus und Museum (umfassend: König 2009; zu „Kulturpolitik als Wirtschaftspolitik“ in Ausstellungen des 19. Jahrhunderts Cleve 1996; als aktuelle Fallstudie zur Produktion von wissenschaftlich als „echt“ beglaubigten Waren (hier: Trachten) durch ein Museum: Jöhler/Puchberger 2013) ebenso wie das Ineinander von Bildung, Unterhaltung und Ökonomie in Ausstellungen (zu den Weltausstellungen immer noch das Standardwerk: Wörner 1999).

[15] Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund des Aufstiegs partizipativer Verfahren in der Politik, insbesondere in der Architektur und Stadtplanung zu sehen. Für eine kritische Analyse und Kontextualisierung solcher Orientierungen in diesem Feld siehe Miessen 2012.