

**Zeitschrift:** Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft  
= revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera  
d'etnologia

**Herausgeber:** Schweizerische Ethnologische Gesellschaft

**Band:** 10 (2005)

**Artikel:** "Wir machen grad die Indianer, können wir einmal vorbeikommen?" :  
das ethnographische Museum als ausserschulischer Lernort.  
Reflexionen zu Popularität und Popularisierung von Ethnologie

**Autor:** Jost, Susanne Christina

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1007353>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 14.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# «Wir machen grad die Indianer, können wir einmal vorbeikommen?»

## Das ethnografische Museum als außerschulischer Lernort. Reflexionen zu Popularität und Popularisierung von Ethnologie

Susanne Christina Jost

Öffentliche Museen haben einen offiziellen Bildungsauftrag. Die Erfüllung dieses Bildungsauftrages gegenüber der breiten Öffentlichkeit gehört heute, neben dem Ausweis möglichst hoher Besucherzahlen, zu den Top-Legitimationsgründen der Museen. In Zusammenhang mit der Schule wird das Museum als «auerschulischer Lernort» definiert. Ein auf Schulklassen aus- oder zumindest eingerichtetes Angebot gehört damit zum Muss des Ausstellungs- und Vermittlungsbereichs der Museen. Die Chancen, dass die im Titel vorgebrachte Anfrage in eine Terminvereinbarung zwischen Schule und ethnografischem Museum mündet, stehen daher gut. An diesem Termin wird sich der Ethnologie – in Erscheinung einer Ausstellung und eines Ethnologen oder einer Ethnologin – ein Fenster zum Schulunterricht öffnen. Im Schnitt stehen dem Ethnologen bzw. der Ethnologin dann 60 Minuten zur Verfügung um einen ethnologisch fundierten Beitrag zum «Indianermachen» zu leisten und den Schülern und Schülerinnen eine Tür zur Ethnologie zu öffnen. Zum Schluss noch ein: «Herzlichen Dank, das war sehr interessant» und dann gehen Tür und Fenster meist wieder zu...

Dieser stark verkürzte Abriss einer

Arbeitsbegegnung zwischen Museum und Schule eröffnet einen praxisbezogenen Reigen von Einsichten, Problemen und Fragen inmitten des weitläufigen Feldes Ethnologie und Öffentlichkeit. Es geht um die Popularität ethnologischer Themen und die Popularisierung von Ethnologie, um Reproduktionen und Konstruktionen von Bildung, Wissen und Wahrnehmung sowie darum, wie sich die Ethnologie dabei als Akteur definiert, definieren kann und will.

Die akademische Ethnologie macht sich seit einiger Zeit ihre Gedanken um Notwendigkeit, Möglichkeiten und Sinn «neuer Wege in die Öffentlichkeit» (Bertels et al. 2004; Fox 1996). Häufig wird dabei vergessen, dass die Museen – einst Ausgangspunkt der institutionalisierten Ethnologie – einen solchen Weg längst hinter sich haben und sich schon seit geraumer Zeit mitten in der sogenannten «Öffentlichkeit» behaupten müssen (Haas 1996; Tietmeyer 2004). Will man sich also mit der möglichen Rolle von Ethnologie in Öffentlichkeit und Schule befassen, dann liegt es nahe, sich mit der Praxis, den Erfahrungen sowie den Problemen der Museen auseinanderzusetzen. Mit meinem Artikel möchte ich einen Schritt in

diese Richtung tun und dabei zugleich für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Akademie und Museum plädieren, die es erlauben würde, die Arbeit an einer Ethnologie *der* Öffentlichkeit/Schule wie auch an einer Ethnologie *für* die Öffentlichkeit/Schule auf eine breitere Basis zu stellen.

## Von Popularisierung zu Etablierung zu Arbeitsteilung

Die Institutionalisierung der Ethnologie begann international mit der Herausbildung ethnografischer Museen, die sich durch die systematische Bearbeitung und Erweiterung von ihren Vorläufern, den Kuriositätenkabinetten und Wunderkammern, abzugrenzen begannen (Pearce 1989). Es war ein Schritt, der im Nachhall der Aufklärung und des aufstrebenden Bildungsbürgertums gleichzeitig eine Öffnung nach aussen verlangte und aus einstigen Privatsammlungen und reinen Wissenschaftsbetrieben Bildungsinstitutionen für die breite Öffentlichkeit werden liess. In der Forderung, sich zu öffnen, sahen die Museen durchaus eine Last, erkannten aber auch ihre Chance, die Ethnologie über ihre Popularisierung als selbständige Wissenschaft und als Universitätsfach zu etablieren, was auch gelang (Kraus 2000; Waidacher 1996). Die Ansprüche, die Museen dabei an sich stellten, waren hoch. So hielt der damalige Direktor des Stuttgart Linden-Museums, Theodor Koch-Grünberg, 1915 in einem Brief fest: «Als Leiter des hiesigen Museums werde ich mit allen Kräften bestrebt sein, den wissenschaftlichen Charakter zu wahren. Dieser darf nicht zurückstehen gegen falsche Rücksichten auf den schlechten Geschmack eines Publikums, das zum grossen Teil dem inneren Wert eines Museums doch nur verständnislos gegenübersteht. Durch Führungen, Vorträge und Sonderausstellungen [...] sollte man vielleicht das Publikum allmählich erziehen und dem

Verständnis für die grossen Aufgaben der Ethnologie näher bringen, damit es im Museum eine wirkliche Bildungsanstalt sieht und nicht nur ein Raritätenkabinett» (Kraus 2000). Koch-Grünbergs Votum illustriert einerseits die autoritär-erzieherische Ausrichtung, die der damaligen Museumsarbeit zugrunde lag. Andererseits wird auch deutlich, wie sehr sich die Ethnologie in Abgrenzung zur allgemeinen Faszination an Fremdem als Wissenschaft verstanden haben wollte.

Waren die Verbindungen zwischen Museum und Universität während der Etablierungsphase des Faches ab Ende des 19. Jahrhunderts noch sehr eng, veränderte sich die Beziehung ab den 1920er Jahren mit der Abkehr von den grossen Theorieentwürfen und dem Aufkommen der Feldforschung grundlegend. Das Interesse an materieller Kultur und an den Sammlungen trat von akademischer Seite mehr und mehr in den Hintergrund. Die Sammlungen wurden vermehrt als Zeugen der Vergangenheit betrachtet, denen der Bezug zur Gegenwart, in der sich die Ethnologie zunehmend ansiedelte, fehlte. Museen galten als verstaubt und wurden nicht selten als Relikt kolonialer Zeiten abgetan (vgl. Jost 2001). Die Trennung von akademischer und Museumsethnologie vollzog sich aufgrund unterschiedlicher Interessen und Forschungstätigkeiten schliesslich auch auf struktureller Ebene<sup>1</sup>. Die Museen brauchten eine neue Sinn- und Zweckdefinition und fanden diese in der über die Jahrzehnte gewachsenen Forderung, eine öffentliche – im Sinne von jedermann zugänglichen – Bildungsinstitution zu sein, und sich als solche weiter oder eben neu zu etablieren. Im Zuge der Trennung kam es somit sozusagen zu einer Arbeitsteilung in Sachen Bildung: Die Institute kümmerten sich um die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses, den Museen kam die Vermittlung von Ethnologie an die breite Öffentlichkeit zu.

Das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und Popularisierung wurde dabei spürbarer denn je und die Etablierung der Museen im ausseruniversitären Bildungskanon verlief nicht ohne Schwie-

<sup>1</sup> Ausnahmen institutioneller Trennungen gibt es international bis heute. Schweizerisches Beispiel: das Völkerkunde Museum der Universität Zürich.

rigkeiten. Neue Ausstellungskonzepte und aktive Öffentlichkeitsarbeit waren gefragt und eine eigentliche Museumspädagogik wurde ins Leben gerufen<sup>2</sup>. Hatte sich die Ausstellungs- und Vermittlungstätigkeit der Museen zur Zeit der grossen Theorieentwürfe der Ethnologie noch auf deren direkte Darstellung ausgerichtet, spielten die wandelnden Ansätze und Schwerpunkte der Pädagogik und der sich verändernde Bildungsanspruch der Öffentlichkeit nun eine gewichtigere Rolle. «Dritte-Welt-Pädagogik», «Anti-rassistische Pädagogik» und «Multikulturelle Pädagogik» hinterliessen ihre Spuren in den museumspädagogischen Zielen, in deren Mittelpunkt heute steht, dass über das Kennenlernen ausser-europäischer Kulturen ein tolerant-interessiertes Kulturverständnis vermittelt werden soll (Suina 1999).

Statt wie einst primär theoriegeleitet, begann man nun themenbezogen (v.a. Wechselausstellungen) und regionenzentriert (v.a. Dauerausstellungen) zu arbeiten. Im Kontext der sogenannten «Demokratisierung der Kultur» (Ames 1992) und parallel zu den Ansätzen «antiautoritärer Erziehung» wandelten sich ausserdem die Ansprüche, die an die Vermittlungsarbeit im Museum gestellt wurden. Die Publikumsorientierung rückte ins Zentrum und ab den 1980er Jahren hielt der Begriff der Unterhaltung ins Aufgabenspektrum musealer Praxis Einzug (Ames 1992; Bäumlner 2004; Roberts 1997). Unter den Vorzeichen der Postmoderne wurde die ehemals strenge Rangordnung zwischen Bildung und Unterhaltung aufgelöst und der Begriff des «Edutainments» wurde aktuell. Die Betonung des Erlebnischarakters hielt Einzug im musealen PR-Jargon und führte weiter in die «Eventkultur» wie sie heute in der Museumswelt grassiert und deren Ende vorerst noch nicht absehbar ist<sup>3</sup>.

Zusammengefasst haben sich die Museen in den vergangenen hundert Jahren von Stätten rein wissenschaftlicher Forschung zu öffentlichen Dienstleistungsbetrieben entwickelt, die sich im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit/wissenschaftlichem Interesse und

Popularisierung/öffentlichem Interesse bewegen. Innerhalb der Tetrade musealer Aufgaben – sammeln, bewahren, forschen und vermitteln – hat parallel zur Positionierung der Museen in der Öffentlichkeit eine drastische Umgewichtung stattgefunden. Dazu beigetragen haben sowohl die strukturelle und die inhaltliche Fachentwicklung wie auch gesamtgesellschaftliche Veränderungen. Letztere führten primär dazu, dass die Unterhaltung mit auf die Aufgabenliste der Museumsethnologie gesetzt wurde<sup>4</sup>. Im Vergleich zur Universität unterliegt die Ethnologie am Museum damit Einflüssen und Anforderungen, die nicht selten als Dilemma spürbar werden.

## Ethnologie und Bildungsmarkt

Ihre Legitimation beziehen Museen aus dem Anspruch und der Forderung, eine Bildungsinstitution zu sein. In dieser Funktion und mit ihrem gleichzeitigen Label als «Kulturinstitution» stehen Museen allerdings ausserhalb des offiziellen Bildungssystems, für das sie nicht mehr und nicht weniger als ein Zusatzangebot darstellen (Herles 1996). Mit dem steigenden Druck auf «Einschaltquoten» haben sich Museen, mit dem eher diffus definierten Zielpublikum «Öffentlichkeit», in einem Spiel von Angebot und Nachfrage zu behaupten. Die Fragen: «Was können und wollen wir vermitteln?» und «Was wollen die Leute sehen?» müssen zwangsläufig parallelgeschaltet werden, wenn es um die gezielte Rekrutierung von BesucherInnen geht.

Schulen gelten im Rahmen des Bildungsauftrages als naheliegendes Zielpublikum und es dürfte international schwierig sein, ein Museum zu finden, welches nicht über spezielle Angebote für Schulklassen verfügt. Die Definition der Inhalte hängt dabei einerseits von vorhandenen Sammlungen und Ausstellungen, andererseits von Anknüpfungsmöglichkeiten an das Curriculum ab. Museen der

<sup>2</sup> Trotz früherer Ansätze kann im deutschsprachigen Raum ab den 1960er bzw. 1970er Jahren von einer institutionalisierten Museumspädagogik gesprochen werden. Im anglo-amerikanischen Raum vermochte sich diese bereits nach dem Zweiten Weltkrieg zu etablieren.

<sup>3</sup> Interessant ist diesbezüglich eine Studie des VMS, der Vereinigung der Museen Schweiz, in der 66% der Museumsverantwortlichen, aber nur 5,5% des Publikums die Aufgabe und Rolle des Museums als «un lieu de divertissement» definieren (Mottaz Baran 2003).

<sup>4</sup> Die Entwicklung und Erweiterung der ICOM Museumsdefinition illustriert und dokumentiert diese und weitere Neuausrichtungen der Museen. Ab den 1970er Jahren findet sich dort der Zusatz «in the service of society and of its development», der bald darauf durch «education and enjoyment» ergänzt wurde (ICOM Statutes cit. in: Murphy 2004: 3).

Urgeschichte, historische und naturhistorische Museen, deren Inhalte im öffentlichen Bildungskanon und -diskurs verankert sind, verfügen diesbezüglich gegenüber ethnografischen Museen über einen nicht zu unterschätzenden Vorteil. Ethnologie oder zumindest ethnologische Themen finden sich im deutschsprachigen Raum bestenfalls in Rahmenlehrplänen und werden in der Schweiz in der Regel im Fach Natur-Mensch-Mitwelt (NMM) behandelt. Ob und wie das Thema «andere Kulturen kennen lernen» bearbeitet wird, das im Bildungsprofil des Rahmenlehrplans für Maturitätsschulen dem «kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Kompetenzfeld» zugeordnet ist (EDK 1994), hängt stark von der Lehrperson ab, zumal der Rückgriff auf (gute) Unterrichts- und Lehrmittel sehr beschränkt ist (vgl. Jost 1997). Vor diesem Hintergrund wird der Besuch im ethnografischen Museum nicht selten als willkommene Outsourcing- oder Ergänzungsmöglichkeit genutzt. Das Museumsangebot reicht in diesem Rahmen vom unbegleiteten Ausstellungsbesuch bis zum Tagesprogramm, wobei die eingangs beschriebene 60-Minuten-Variante die am häufigsten angebotene und genutzte Variante darstellt (Ramseier/Meneghini 2004; Siegel/Ehrenfort 2001). Die Anforderungen an die ethnologische Museumspädagogik, die damit zur Fachvertretung wird, werden dadurch immens. Entsprechend kritisch bemerkt dazu Feest (1999: 208): «Vielmehr spricht manches dafür, dass der Aufstieg der Museumspädagogik nur ein Symptom für die Krise der Schulen ist, denen es eigentlich zukäme, auch die Grundkenntnisse der Ethnologie [...] zu vermitteln». Angesichts der Aktualität und Popularität ethnologischer Themen, die ihnen bereits Eingang in die Rahmenlehrpläne verschafft haben, liesse sich diese Krise der Schulen vom Museumsmarketing her als Marktlücke definieren, die ethnografische Museen besetzen können. Die Definition und Propagierung des (ethnografischen) Museums als «ausserschulischer Lernort» geht in diese Richtung. Die «Lücke im Lehrplan» wird damit jedoch nicht aufgehoben, sondern

erst recht spürbar, da sie in seltsamem Widerspruch zum diffusen Angebot an ethnologischen Themen steht. Populär-ethnologisches existiert in allen möglichen medialen Formen. Misst man diese Produktpalette in Zahlen und an ihrer Verbreitung, lassen sie Veröffentlichungen popularisierter Ethnologie weit hinter sich (Antweiler 2004; Schönhuth 2004)<sup>5</sup>. Aus einem multimedialen Bulk an erhältlichen Informationen, der sich aus fachlicher Hinsicht qualitativ sehr heterogen präsentiert, entsteht so, genährt von der Faszination «anderer Kulturen», ganz in postmoderner Manier ein Flickwerk an Vorstellungen und eher diffusen Wahrnehmungen sowohl des Faches als auch der besagten «anderen Kulturen». Trotz ihrer Vielfältigkeit neigt diese Bricolage dazu, hartnäckige Klischees und Stereotypen zu (re)produzieren, die gleichzeitig wiederum ein Interesse an bestimmten Themen generieren. Da die Ethnologie den Sprung in den öffentlichen Bildungskanon jedoch (noch) nicht geschafft hat, ist ein eigentlicher Wissenskanon, an welchem Themen und Materialien gemessen oder reflektiert werden könnten, inexistent. Während sich die Ethnologie im universitären Rahmen als Wissenschaft etabliert hat, figuriert sie ausserhalb – und auch im Rahmenlehrplan – relativ bescheiden unter dem Motto «Andere Kulturen kennenlernen» gemeinhin in den Sparten der Horizonterweiterung und freizeitlicher Erbauung.

Stellt man dies in den Zusammenhang der oben beschriebenen Entwicklung der gesellschaftlichen Positionierung der Museen, drohen ethnografische Museen in den Bereich eines relativ unreflektierten Kulturkonsums hineinzurutschen, dem sie mehr oder minder zudienen, was ihnen von akademischer Seite denn auch oft und gern vorgeworfen wird<sup>6</sup>. Der Vorwurf ist schnell gemacht, ignoriert aber Mechanismen und Zusammenhänge, in welche die Popularisierung der Ethnologie eingebettet ist: Wollen sich Museen auf dem Bildungsmarkt behaupten, können sie nicht an der Nachfrage vorbei produzieren. Ebenso wenig können sie all das, was anderweitig – oder im Verlauf

<sup>5</sup> Das hier verwendete Begriffspaar übernehme ich von Antweiler (2004): Popularisierte Ethnologie meint (allgemein-)verständliche Ethnologie, die von EthnologInnen für ein breites Publikum bzw. ein nichtethnologisches Fachpublikum publiziert wird. Populärethnologie bezeichnet die populäre Nutzung ethnologischer Sujets durch NichtethnologInnen. Die Unterscheidung sollte m.E. nicht primär als Qualitätsindikator betrachtet werden.

<sup>6</sup> So schreibt Tompkins (1990: 533 zit. in: Ames 1992: 3): «A museum [...] caters to the urge to absorb the life of another into one's own life [...] museums are a form of cannibalism made safe for polite society». Das Musée d'Ethnographie Neuchâtel hat diesen (Selbst)vorwurf 2002 zum Thema der Ausstellung «Musée cannibale» gemacht.

der Fachgeschichte von der Ethnologie selbst – produziert wurde und heute von akademischem Standpunkt her als fragwürdig erscheint, in nobler Absicht ignorieren. Die Praxiserfahrung der Museen zeigt: Marketingtechnisch kann nur erfolgreich popularisiert werden, wenn zumindest gegen aussen mit entsprechend populären Themen gelockt wird. Fachlich erfolgreich popularisieren kann man nur, wenn man sich damit befasst, woher die Geister, denen man gern entgegenhalten möchte, eigentlich kamen. Es macht keinen Sinn, abseits zu stehen, wenn im Unterricht oder auch bei Disney «Indianer gemacht werden». Es genügt auch nicht, diesen Versionen einfach ethnologische Fachdiskurse und Ethnografien mit wissenschaftlichem Anspruch entgegenzuhalten<sup>7</sup>. Antweiler (2004: 107) plädiert in diesem Zusammenhang zu recht dafür, «der Öffentlichkeit den gleichen Respekt entgegenzubringen und sie mit der gleichen Neugier fürs Detail zu studieren wie eine fremde Ethnie». Erst dann ist es möglich, Materialien zu generieren, die ethnologische Einsichten zu vermitteln vermögen, weil sie eben von den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Adressaten ausgehen. Mit Blick aufs Museum könnte man dies als ethnologisch fundierte Publikumsorientierung zusammenfassen, pädagogisch als die Schaffung eines «Abholeffekts» (Falk and Dierking 2000), wobei beides zum Minimalziel haben sollte, Ethnozentrismen bewusst zu machen und ein reflektiertes Kulturverständnis zu generieren. Folgt man Antweilers Argument, führt der Weg dahin über die gezielte Erarbeitung einer Ethnologie *der Öffentlichkeit*, die dann als Basis einer breit angelegten Ethnologie *für die Öffentlichkeit* nutzbar gemacht werden kann.

Wie bisher hier gezeigt, operieren ethnografische Museen in einem Feld, das von Interessen und Ansprüchen geprägt ist, die sowohl von ihnen selbst, der Ethnologie, als auch von diversen Akteuren der Öffentlichkeit definiert werden. Als professionelle Popularisierer ethnologischer Inhalte sind sie auf verschiedenen Ebenen mit Angebot und Nachfrage konfrontiert. Auf der Angebotsseite sind sie

jedoch nur ein Anbieter unter vielen, die vor dem Hintergrund der multi- oder eben auch transkulturellen Gesellschaft und dem Kult um Kultur um Aufmerksamkeit buhlen. Unter diesem Blickwinkel haben es die Museen vor allem im anglo-amerikanischen Raum zumindest als Forschungsfeld zurück in die Aufmerksamkeit der universitären Ethnologie geschafft (vgl. Macdonald 1996). Was in der dazu entstandenen Literatur auffällt, ist der analytisch-distanzierte Blick, der letztendlich die oben erwähnte Arbeitsteilung zementiert und dahingehend ausweitet, dass die universitäre Ethnologie sich zwar um eine Ethnologie *der Öffentlichkeit* zu bemühen beginnt, sich aber sehr zurückhaltend um das Thema einer Ethnologie *für die Öffentlichkeit* kümmert (Falk/Dierking 2000). Ob diese Zurückhaltung eine Folge der Repräsentations- und/oder der Selbstdefinitions Krise der Disziplin ist, sei hier in den Raum gestellt. Tatsache ist, dass der Beobachterstatus nicht zu einer Etablierung des Faches im öffentlichen Bildungskanon führt und Tatsache ist auch, dass sich die Museen mit ihrem Bildungsauftrag in die aktive Rolle begeben mussten. Die andauernde Auseinandersetzung mit dieser Rolle weist auf Möglichkeiten und Grenzen des «Museums als Schaufenster der Ethnologie» hin<sup>8</sup>.

## Von der Beobachtung zur Teilnahme

Konstruktion und (Re-)Produktion von Wissen gelten seit Anbruch der Postmoderne als demokratisiert, die Grenzen zwischen «populär» und «wissenschaftlich» wurden fließender. Während andere Wissenschaften via Etablierung im öffentlichen Bildungskanon dennoch auf eine gewisse Hierarchisierung aufbauen können, fehlt diese im Bereich der Behandlung ethnologischer Themen weitgehend. Als ausserschulischer Lernort und Bildungsinstitution definiert, kann das Museum zur Wissenschaftlichkeit beitragen, muss aber mit populären Themen, die

<sup>7</sup> Wie eine Disziplin hier agieren könnte, zeigt das «Da Vinci Code - Phänomen». Da löst ein Thriller (Brown 2004) mit Faktizitätsansprüchen einen Boom an Interesse aus. Als Reaktion bietet der Louvre «Da Vinci Code - Führungen» und die Akademie meldet sich mit Büchern in populärer Sprache und Aufmachung zu Wort. Wie stark die Absatzgarantie Motivation der Wissenschaft war, ist weniger wichtig, als ihre aktive Einmischung in die populäre Konstruktion «ihres» Subjekts (vgl. mit Blick auf die Ethnologie: Schönhuth 2004).

<sup>8</sup> Der «Schaufenster-Begriff» stammt aus (finanz-)politischen Diskussionen um das Völkerkundemuseum der Universität Zürich und verdeutlicht unter anderem das Gewicht, das der Popularisierung in Legitimationsfragen zugeschrieben wird (vgl. Ramseier/Meneghini 2004: 76-81).

Nachfrage und schliesslich Aufmerksamkeit generieren, korrespondieren. Errungene Aufmerksamkeit bedeutet jedoch noch nicht erreichte Wirkung. An populäre Sichtweisen anzuknüpfen, ist immer auch ein Spiel mit dem Feuer, das schlimmstenfalls in einer Perpetuierung von Wahrnehmungen endet, die man eigentlich mittels eigener Darstellungen zerstreuen wollte (vgl. Riegel 1996).

Überlegungen zu Darstellung, Repräsentation und Wahrnehmung haben im Museumsbereich eine Tradition, die in ihrem Grundsatz lange vor der Repräsentationskrise der Ethnologie der 1980er begonnen hat (Macdonald 1997; Sjørsløv 1991)<sup>9</sup>. Ursprung und Fortbestand der Debatte liegt in Museums liebstem Kind: dem Objekt. Würde man die sich wandelnden An- und Einsichten dazu, was materielle Kultur repräsentieren und vermitteln kann an einem Stimmungsbarometer messen, ergäben sich zwischen himmelhochjauchzend und zu Tode betrübt so ziemlich sämtliche Werte. Die jeweilige Stimmungslage fand und findet ihren Ausdruck in der Präsentation der Objekte. Die Palette reicht von wenig dokumentierten Arrangements bis zu Ausstellungen, in denen die Objekte vor lauter Text fast verschwinden, und von mehr oder minder systematischen Objektanhäufungen über nachgestellte Szenarien als (künstliche) Versuche, die Objekte in ihrem ursprünglichem Kontext zu zeigen zu ästhetisierenden Einzelobjekt-schauen. Als was Objekte dabei dargestellt werden, variiert ebenfalls (vgl. Jost 2001). Während hier vor allem fachtheoretische Entwicklungen gespiegelt werden, spielen hinsichtlich des Stils von Ausstellungen gesellschaftliche Zusammenhänge eine gewichtigere Rolle, da diese auch die edukatorischen Ansprüche beeinflussen. Im 19. und zu einem Grossteil auch noch im 20. Jh. hiess bilden, die Lernenden so mit Information zu beliefern, dass möglichst viel davon aufgenommen wird. Wissen galt als etwas Objektives, vom Wissenden Unabhängiges, das entsprechend transferiert werden kann. Im Museum kam diese Auffassung durch autoritativ-didaktische Ausstellun-

gen zum Ausdruck, die meist dazu dienten, konventionelle epistemologische Hierarchien und Klassifikationen darzustellen und auch den entsprechenden Objektivitäts- und Repräsentationsanspruch stellten.

Heute stehen dagegen Lerntheorien im Vordergrund, die davon ausgehen, dass die Lernenden Wissensinhalte durch die Interpretation präsentierter Informationen aktiv konstruieren. Die Interpretationen stützen sich dabei auf bereits vorhandenes Wissen, Fähigkeiten und persönliche Hintergründe und Motivationen (Roberts 1997). Wissen wird damit relativ, wird subjektiv eruiert und verwendet. In letzter Konsequenz werden damit Lerneffekte unberechenbar und der Lehrperson bleibt lediglich die Aufgabe, mittels Lehr- und Lerntechniken Möglichkeiten zur Evaluation und Modifikation individueller Bedeutungen und Interpretationen zu bieten. Gedämpft wird diese Extremform des Konstruktivismus von der Zugehörigkeit Lehrender und Lernender zu Geertz's «Communities of Interpretation» (vgl. Hooper-Greenhill 1999b). In der Museumspraxis haben diese Ansätze allgemein zu grösserer Reflexivität geführt. Einer der Aspekte dieser neuen Reflexivität liegt darin, dass die Besucher nicht mehr als blosser Rezipienten, sondern als Akteure verstanden werden. Vor diesem Hintergrund erhält die gesteigerte Publikumsorientierung der Museen eine weitere Dimension, die mit der Frage umschrieben werden könnte: «Was und wie nehmen Besucher wahr?» (Falk and Dierking 2000). Ein weiterer Aspekt ist die bewusste Abkehr vom Anspruch auf ganzheitliche Darstellungen der Herkunftsgesellschaften. Der Stil der Ausstellungen wurde im Zug dieser Entwicklungen wieder freier, objektzentrierter und wesentlich weniger belehrend<sup>10</sup>. Vielmehr zielen sie auf einen Erlebnischarakter ab, der auf sinnlicher Wahrnehmung beruht und durch die Inszenierung des Objekts im Raum ermöglicht werden soll. Die Ästhetik des Objekts wird betont und auch die Ausstellungsgestalter richten sich nicht mehr nur nach konservatorischen und funktionalen Bedürfnissen,

<sup>9</sup> Dies heisst nicht, dass sie von dieser weniger hart getroffen wurden. So wurden etwa die Beziehungen zwischen Museen und den Herkunftsgesellschaften der Sammlungen ab den 1980ern erstmals systematisch aufgenommen (vgl. Karp/Lavine 1991; Karp/Mullen et al. 1992).

<sup>10</sup> Diese Darstellung ist pauschalisierend. Zwar ist diese Tendenz international zu beobachten, variiert aber in Intensität und in der Umsetzung von Land zu Land, von Haus zu Haus, oder gar von Ausstellung zu Ausstellung stark.

<sup>11</sup> Ein Umstand, der nicht unproblematisch ist. So laufen verschiedene neuere Ausstellungen Gefahr, die Objekte vor lauter Design und Inszenierung in den Hintergrund zu drängen.

sondern setzen vermehrt ästhetische und dramaturgische Mittel ein<sup>11</sup>. Kontextinformationen zu den Objekten werden in diesen Konzeptionen zunehmend auf multi-medialer Basis geliefert, oder in Begleitpublikationen ausgelagert, Zusatz- und Spezialveranstaltungen erhalten mehr Gewicht<sup>12</sup>. Diese Tendenz zur Ästhetisierung wird vor allem fachintern nicht nur begrüsst. Es wird mitunter sarkastisch vom grassierenden «Kunstvirus» gesprochen, und die «Kunst»-Debatte gehört mit zu den Dauerbrennern der Museumsdiskussion (vgl. Feest 1999).

Was die Neuausrichtung einerseits mit sich brachte und andererseits verstärkte, ist die Einsicht, dass das Museum mit seinen Objekten als Medium ganz anderen Prinzipien folgt als beispielsweise geschriebener Text, ein Referat oder eine klassische Schulstunde. Die Vermittlung über Objekte und Inszenierungen verläuft mehr assoziativ und interaktiv als linear oder autoritativ (Hooper-Greenhill 1999a; Roberts 1997). Verbindungen und Zusammenhänge werden mehr generiert als postuliert. Diese Entwicklung ergänzt den fachlichen Standpunkt, dass weder Ausstellungen noch Museumspädagogik Kulturen in ihrer Ganzheitlichkeit darstellen können und wollen. Mit materieller Kultur im Zentrum und mit Blick auf die Sammlungsstrukturen ist dies auch gar nicht möglich. Das Museum ist daher in Hinblick auf «andere Kulturen kennenlernen» mehr fachlich fundiertes Impulsprogramm zugunsten ethnologischer Sichtweisen als Kommunikationsinstanz explizit dargestellter ethnologischer Grundkenntnisse. Diese vielleicht nüchtern erscheinende, aber meiner Meinung nach keinesfalls negativ zu wertende Tatsache stellt weder den Bildungsanspruch der ethnografischen Museen noch ihre Relevanz als ausserschulischer Lernort in Frage. Und dennoch ist sie auch ein Problem, denn wie Feest (1999: 209) es bezüglich des Repräsentationsanspruchs ausdrückt: «Mittlerweile dürfen wir alle an der kulturellen Authentizität der Repräsentationen des Anderen zweifeln [...]. Die Besucher sind davon nur mässig beeindruckt». Es ist demnach weder klar

noch garantiert, dass die Besucher den reduzierten Repräsentationsanspruch erkennen und übernehmen. Tun sie es nicht, ist die Gefahr der Missverständnisse gross (vgl. Fyfe and Ross 1996). Während beispielsweise das Alter der Sammlungen bezüglich des Zugangs zum «Anderen» über die ästhetisch-sinnliche Wahrnehmung keine Rolle spielt und dazu dienen kann, den «Völkern ohne Geschichte» (Wolf 1986) eben eine solche zuzugestehen, werden historische Objekte dann zum Problem, wenn durch sie der Eindruck verstärkt wird, dass «echte» Indianer immer noch Mokassin tragen, oder dass «sie alle tot sind» und das Museum mittels ihrer Objekte lediglich an sie erinnert.

## Daraus folgt?

Die arrogante Version, solche und andere Missverständnisse zu verorten, besteht darin, zumindest einem Teil der Besucher Naivität zu unterstellen. Die kritische Version lautet, dass die Museen – trotz ihrer beständigen Suche nach neuen Ansätzen in Darstellung und Vermittlung<sup>13</sup> – falsch agieren. Bezieht man den Stand der Popularisierung der Ethnologie sowie die bereits angesprochene mangelhafte Etablierung der Ethnologie im öffentlichen Bildungskanon mit ein, entsteht eine dritte, differenziertere Version: Die vielzitierte «Lücke im Lehrplan» und der Verweis auf «fehlende Materialien» deutet auf die gegenwärtige Popularität ethnologischer Themen hin, auf welche die akademische Ethnologie, wenn nicht in Form akademischer Arbeiten, kaum reagiert. Wo jedoch eine für die Allgemeinheit zugängliche Aufbereitung ethnologischer Ein- und Ansichten fehlt, da fehlt der Öffentlichkeit auch ein Referenzsystem, um Informationen «ethnologischer Art» zu beurteilen und zu reflektieren. Dieser Umstand wird in der Museumspraxis unmittelbar spürbar: Wo Interpretation stattfinden soll, muss auf Improvisation ausgewichen werden. Die ethnografischen Museen werden

<sup>12</sup> Für die Schweiz bieten Ramseier und Meneghini (2004) Überblick und Diskussion zu diesen Entwicklungen.

<sup>13</sup> Wobei sich international ein Gefälle feststellen lässt, an dessen Spitze Grossbritannien und Skandinavien steht. Bezeichnenderweise sind dies auch Länder, in denen Museen und materielle Kultur auch im theoretischen Diskurs vergleichsweise stark präsent sind (Macdonald 1996; Sjørlev 1991)

<sup>14</sup> Erwartet wird keine autoritär-erzieherische Interpretationsinstanz, sondern eine Ethnologie, die als etabliertes Fach Methoden und Leitlinien offeriert, die den systematischen Umgang mit ihren Kernthemen ermöglicht.



dabei zu fachlichen Anlaufstellen, die Orientierung schaffen sollen<sup>14</sup>.

Das Angebot und die Möglichkeiten der ethnografischen Museen decken sich dabei weitgehend mit dem «kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Kompetenzfeld», dem das Thema «andere Kulturen kennen lernen» im Rahmenlehrplan der Schule zugeordnet ist. Geht man jedoch von der Aktualität ethnologischer Themen im Rahmen der multi- oder transkulturellen Gesellschaft sowie vom modernen Selbstverständnis der Ethnologie aus, dann müssten die Lerninhalte eigentlich dem «sozialen, ethischen und politischen Kompetenzfeld» zugeordnet werden. Die realen Möglichkeiten, die das Museum in diesem Feld bieten kann, sind unter den im Artikel dargestellten Vorzeichen gering – zumindest so lange, wie die Grundlagen dazu im Bildungskanon nicht geschaffen werden. Falls sich die moderne Ethnologie ernsthaft als Akteur im Bereich Schule/Öffentlichkeit etablieren möchte, dann muss sie bereit sein, den Weg der Popularisierung zu beschreiten. Wie das ethnografische Museum als ausserschulischer Lernort deutlich macht, bedarf es dazu sowohl einer Ethnologie der Öffentlichkeit als auch einer Ethnologie für die Öffentlichkeit. Das eine zu tun und das andere den Museen zu überlassen, macht wenig Sinn. Gefragt wäre vielmehr eine Zusammenarbeit aller in der Suche nach weiteren und neuen Wegen für eine Popularisierung der Ethnologie (vgl. MacClancy 1996). Die Zurückhaltung der akademischen Ethnologie in dieser Hinsicht sowie die damit verbundene Zementierung der stillen Arbeitsteilung zwischen Museum und Universität legen allerdings die Vermutung nahe, dass die Popularisierung der Ethnologie zunächst innerhalb des Faches populärer werden muss. Als weiteren Schritt könnte sie dann auch zum Bestandteil der Ausbildung innerhalb der Universität und – vielleicht irgendwann – der Schulen werden. Das ethnografische Museum könnte darauf aufbauend dann umso gezieltere Impulse geben, wenn die SchülerInnen gerade wieder einmal «die Indianer machen».

## Literatur

- AMES Michael M.  
1992. *Cannibal Tours and Glass Boxes. The Anthropology of Museums*. Vancouver: UBC Press.
- ANTWEILER Christoph  
2004. «Ethnologie als öffentliche Wissenschaft - Fach, Popularisierung und der Kultur-Kult», in: Ursula BERTELS, Brigit BAUMANN, Silke DINKEL und Irmgard HELLMANN (Hg.), *Aus der Ferne in die Nähe. Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*, S. 105-154. Münster, New York: Waxmann.
- BÄUMLER Christine  
2004. *Bildung und Unterhaltung im Museum*. Münster: LIT Verlag.
- BERTELS Ursula, Birgit BAUMANN, Silke DINKEL und Irmgard HELLMANN (HG.)  
2004. *Aus der Ferne in die Nähe. Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*. Münster, New York: Waxmann.
- BROWN Dan  
2004. *The Da Vinci Code*. London: Corgi Books.
- EDK, SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN  
1994. *Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung*. Bern: EDK.
- FALK John F. and Lynn D. DIERKING  
2000. *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek etc.: AltaMira Press.
- FEEST Christian F.  
1999. «Ethnologische Museen», in: Waltraut KOKOT und Dorle DRACKLÉ (Hg.), *Wozu Ethnologie?*, S. 199-216. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- FOX Richard G.  
1996. «Editorial: going public with anthropology». *Current Anthropology* (Chicago) 37 (Supplement).
- FYFE Gordon and Max ROSS  
1996. «Decoding the visitor's gaze: rethinking museum visiting», in Sharon MACDONALD and Gordon FYFE (eds), *Theorizing Museums. Representing Identity and Diversity in a Changing World*, p. 127-150. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers / The Sociological Review.
- HAAS Jonathan  
1996. «Power, objects and a voice for anthropology». *Current Anthropology* (Chicago) 37 (Supplement): 1-23.

- HERLES Diethard  
1996. *Das Museum und die Dinge. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik*. München: Campus.
- HOOPER-GREENHILL Eilean  
1999a. «Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums», in: Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), *The Educational Role of the Museum*, p. 3-27. London, New York: Routledge.
- 1999b. «Museum learners as active post-modernists: contextualizing constructivism», in: E. HOOPER-GREENHILL (ed.), *The Educational Role of the Museum*, p. 67-72. London, New York: Routledge.
- JOST Susanne C  
1997. *Vorsicht – keine Angst vor Kultur. Ein Leitfaden durch die Ethnologie mit Vorschlägen für ihren Einsatz im Schulunterricht*. Bern: Institut für Ethnologie (Arbeitsblätter des Instituts für Ethnologie 16).
2001. *Pro Memoria - Das Ding. Ein Beitrag zur ethnologischen Wiederentdeckung des Dings*. Weimar: VDG.
- KARP Ivan and Steven D. LAVINE  
1991. *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*. Washington D.C., London: Smithsonian Institution.
- KARP Ivan, Christine MULLEN KRAEMER, and Steven D. LAVINE  
1992. *Museums and Communities: The Politics of Public Culture*. Washington D.C., London: Smithsonian Institution.
- KRAUS Michael  
2000. «Über das Museum an die Universität. Etablierungsprobleme eines jungen Faches aufgezeigt anhand der Schriftwechsel von Theodor Koch-Grünberg», in: Michael KRAUS und Mark MÜNDEL (Hg.), *Zur Beziehung zwischen Universität und Museum in der Ethnologie*, S. 17-38. Marburg: Curupira.
- MACCLANCY Jeremy  
1996. «Popularizing anthropology», in: Jeremy MACCLANCY and Chris McDONOUGH (eds), *Popularizing Anthropology*, p. 1-58. London, New York: Routledge.
- MACDONALD Sharon  
1996. «Theorizing museums: an introduction», in: Sharon MACDONALD and Gordon FYFE (eds), *Theorizing Museums. Representing Identity and Diversity in a Changing World*, p. 1-20. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers/The Sociological Review.
1997. «The museum as a mirror: ethnographic reflections», in: Alison JAMES, Jenny HOCKEY, and Andrew DAWSON (eds), *After Writing Culture. Epistemology and Praxis in Contemporary Anthropology*, p. 161-176. London, New York: Routledge (ASA Monographs 34).
- MOTTAZ BARAN Arlette  
2003. «Premiers résultat de la recherche consacrée aux publics et musée suisse». *VMS Info* 75: 37-45.
- MURPHY Bernice L.  
2004. «The definition of the museum. From specialist reference to social recognition and service». *ICOM News* (Paris) 2: 3.
- PEARCE Susan M.  
1989. «Museum studies in material culture: introduction», in: Susan M. PEARCE (ed.), *Museum Studies in Material Culture*, p. 1-10. Leicester: University Press.
- RAMSEIER Claudia und Manuela MENEGHINI  
2004. *Das ethnographische Museum im Spannungsfeld von Wissenschaft und Publikums-Orientierung. Eine Standortbestimmung der ethnographischen Museen in der Schweiz*. Universität Bern: Institut für Ethnologie (Lizentiatarbeit).
- RIEGEL Henrietta  
1996. «Into the heart of irony: ethnographic exhibitions and the politics of difference», in: Sharon MACDONALD and Gordon FYFE (eds), *Theorizing Museums. Representing Identity in a Changing World*, p. 83-104. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers/The Sociological Review.
- ROBERTS Lisa C.  
1997. *From Knowledge to Narrative. Educators and the Changing Museum*. Washington, London: Smithsonian Institution Press.
- SCHÖNHUTH Michael  
2004. «Ist da wer? - Strategien und Fallstricke einer populären Ethnologie», in Ulrike BERTELS, Birgit BAUMANN, Silke DINKEL, und Irmgard HELLMANN (Hg.), *Aus der Ferne in die Nähe. Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*, S. 77-104. Münster, New York: Waxmann.
- SIEGEL Christian, and Ute EHRENFORT  
2001. «Die Museumspädagogik an den Museen der Bundesrepublik Deutschland». *Museum Aktuell* (München) 72: 2984-2988.
- SJØRSLEV Inger  
1991. «Communicating objects. Towards a theory of exhibition language». *Folk* (Copenhagen) 33: 5-25.
- SUINA Joseph H.  
1999. «Museum multicultural learning for young learners», in: Eilean HOOPER-GREENHILL (ed.), *The Educational Role of Museums*, p. 105-109. London, New York: Routledge.

TIETMEYER Elisabeth

2004. «Zwischen Nähe und Ferne - Die ehemaligen Museen für Völkerkunde und Volkskunde in Berlin», in Ulrike BERTELS, Birgit BAUMANN, Silke DINKEL, und Irmgard HELLMANN (Hg.), *Aus der Ferne in die Nähe. Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*, S. 67-76. Münster, New York: Waxmann.

TOMPKINS Jane

1990. «At the Buffalo Bill Museum – June 1988». *South Atlantic Quarterly* (Durham NC) 89(3): 525-545.

WAIDACHER Friedrich

1996 (1993). *Handbuch der Allgemeinen Museologie*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

WOLF Eric

1986. *Europe and the People without History*. Berkeley: University of California Press.

the other hand, points out that we have to take practice-oriented steps towards an anthropology of the public and its schools as well as towards an anthropology for them. In conclusion, I argue for new forms of cooperation between universities and museums, and stress the importance of not just debating the popularisation of anthropology, but rather to acting it out.

---

## Autorin

Susanne Christina Jost, Ethnologin, Dr. phil., MSc by Research, war bis Ende 2004 als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Ethnografischen Sammlung am Historischen Museum Bern tätig und arbeitet derzeit am Historischen Museum in Murten. Ihre Forschungs-, Arbeits- und Publikationsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Materielle Kultur und soziales Gedächtnis, Ethnologie und Museum, Kulturvermittlung und Museumspädagogik, Ethnologie/ethnologische Themen in Schulunterricht und Erwachsenenbildung.

sujost@gmx.ch

---

## Abstract

«We're just doing the Red Indians, can we come round?»

The ethnographic museum as a place of extra-curricular learning – reflexions on the popularity and popularisation of anthropology

Once the cradle and heart of scholarly anthropology, the ethnographic museum of today is firmly based in the public sphere. This article explores the position of the ethnographic museum and its educational role from the perspective of its development into an institution that has to navigate between scholarly and public interests. Officially defined as a site of public learning and therefore assigned to cater to schools, museums became the main locus for popularising scholarly anthropology. I argue that looking at the experience museums have acquired in the past, the problems they encounter, and the solutions they find, reveals on the one hand the current position of anthropology in public (educational) discourse, and on