



Hochschule Merseburg  
Fachbereich Soziale Arbeit, Medien, Kultur



**Bachelorarbeit zur Erlangung des Bachelor of Arts (B.A.)**

**Das Museum als außerschulischer Lernort –  
Museumspädagogische Angebote im Kunstmuseum  
als Erweiterung formaler Bildung**

Vorgelegt von:

Annika Theyssen

Matrikelnummer: 23125

Studiengang: Kultur- und Medienpädagogik

Erstbetreuung: Prof. Dr. Nana Adriane Eger

Zweitbetreuung: Prof. Dr. Erich Menting

Eingereicht am: 21.08.2020

## Zusammenfassung

Lernprozesse in der Schule verlaufen in einem formalen Rahmen. Es gibt feste Unterrichtszeiten und klar definierte Lerninhalte und Lernziele, die in den Lehrplänen vorgegeben sind. Ziel der schulischen Bildung ist eine gute Allgemeinbildung. Leistungen werden durch Zeugnisse und Abschlüsse zertifiziert, die eine Befähigung für weitere Bildungsgänge geben.

Jedoch ereignen sich Lernvorgänge nicht nur innerhalb des formalen Bildungssystems. Auf Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses zeigt sich, dass das Lernen an außerschulischen Lernorten einen wertvollen Beitrag zu individuellen Lernprozessen leisten kann, da diese vielfältige Lernmöglichkeiten im Sinne des informellen Lernens bieten. In dieser Arbeit soll geklärt werden, auf welche Weise Museen – insbesondere Kunstmuseen – eine anregende Lernumgebung für vielfältiges Lernen bieten und welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit der Museumsbesuch einen nachhaltigen Beitrag zur formalen Bildung leisten kann.

Formale Bildung. Konstruktivistisches Lernen.

außerschulischer Lernort. Museumspädagogik. Kunstmuseum.

## Summary

Learning processes in school proceed under formal conditions, within a concrete time frame and defined learning matters and learning objectives. The goal is a good educational background. Achievements in school are certified through reports and degrees.

But learning processes do not only occur within the formal educational system. Based on a constructivist understanding of learning it is clear, that also learning situations in extracurricular education spaces contribute to individual learning processes because they offer possibilities of informal learning. The aim of this thesis is to identify in which way museums – art museums in particular – can offer a stimulant learning surrounding and to point out which circumstances have to be given to make the visit to a museum a contribution to formal education

formal education. constructivist learning.

extracurricular education space. museum educational service. art museum.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Konstruktivistisches Lernverständnis und Schule</b> .....	<b>5</b>
2.1 Konstruktivistisches Lernverständnis .....	5
2.2 Aspekte und Einflüsse des Lernens .....	9
2.3 Relevanz außerschulischer Lernorte für das Lernen.....	13
<b>3. Das (Kunst-)Museum als außerschulischer Lernort</b> .....	<b>18</b>
3.1 Lernortqualitäten des (Kunst-)Museums .....	18
3.2 Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Schule und Museum .....	22
<b>4. Museumspädagogische Vermittlungsarbeit     und konstruktivistisches Lernen</b> .....	<b>26</b>
4.1. Grundlagen der Vermittlungssituation .....	26
4.2 Vermittlungsmethoden .....	27
4.2.1 Sprachliche Vermittlung .....	28
4.2.2 Schriftliche Vermittlung .....	29
4.2.3 Assoziative Zugänge.....	31
4.2.4 Performative Methoden.....	34
4.2.5 Museumswerkstatt .....	35
<b>5. Fazit</b> .....	<b>36</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>39</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	

## 1. Einleitung

Ein Museum kann definiert werden als „eine dauerhafte Einrichtung, die keinen Gewinn erzielen will, öffentlich zugänglich ist und im Dienst der Gesellschaft und deren Entwicklung steht. Sie erwirbt, bewahrt, beforscht, präsentiert und vermittelt das materielle und immaterielle Erbe der Menschheit und deren Umwelt zum Zweck von Studien, der Bildung und des Genusses.“<sup>1</sup>

Erstes Interesse am Museum als erweiternden Lernort zur formalen Bildung in der Schule entwickelte sich während der reformpädagogischen Bewegung. Einen neuen Aufschwung erlebte die Museumspädagogik in den 1980ern.<sup>2</sup>

Dennoch gibt es bis heute keine einheitliche Definition und auch keine klare Zuordnung zu einer Fachdisziplin. Museumspädagogik bewegt sich sowohl im Bereich der Museologie, als auch der Pädagogik.<sup>3</sup>

Einigkeit besteht in der Aufgabe der Vermittlung musealer Inhalte, dabei kann die genaue Auslegung dieser Aufgabe institutionsabhängig unterschiedlich ausfallen. So kann neben Museumspädagogik auch von Kunst- oder Kulturvermittlung die Rede sein.<sup>4</sup> Museumspädagogische Angebote gibt es, hingegen häufiger Missverständnisse durch den Begriff Pädagogik, auch für diverse Gruppen von erwachsenen Besucher\*innen. Aber gerade Angebote für Schulklassen erfreuen sich großer Beliebtheit, sie sind heute die wichtigste Zielgruppe.<sup>5</sup>

Im Bereich der Museumspädagogik findet man in der Literatur vor allem Handreichungen und Praxisbeispiele. Auch die Rolle des Museums als außerschulischem Lernort hat Relevanz. Jedoch wird in der Forschung gerade die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen kaum ins Auge gefasst. Hier werden die Museumspädagogik und die Bildungs- und Vermittlungsaufgabe von Museen vor allem in der allgemeinen Besucherforschung berücksichtigt, wobei der Fokus

---

<sup>1</sup> ICOM Deutschland 2020.

<sup>2</sup> Vgl. Vogt 2008, S. 34.

<sup>3</sup> Vgl. Nettke 2016, S. 32.

<sup>4</sup> Da die Differenzierung dieser Bezeichnungen in dieser Arbeit nicht im Fokus steht, werden sie im Folgenden gleichbedeutend verwendet.

<sup>5</sup> Vgl. Vogt 2008, S. 55.

meist auf erwachsenen Einzelbesucher\*innen liegt.<sup>6</sup>

Doch welche Rolle spielt der Lernort Museum überhaupt für die Schule? In der Schule sind Lernprozesse an formale Rahmenbedingungen gebunden, mit dem Ziel einer guten Allgemeinbildung. Erreicht werden soll diese in einem bestimmten zeitlichen Rahmen und mit im Lehrplan festgeschriebenen Inhalten und Lernzielen. Die genutzten Lehrmethoden gehen dabei von heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen aus und verfolgen hauptsächlich das Ziel der Wissensvermittlung. Doch formales Lernen allein kann keine umfangreiche selbstbestimmte Bildung gewährleisten. Auch informelle Lernerfahrungen bestimmen unseren Bildungsprozess maßgeblich mit. Nach einem konstruktivistischen Lernverständnis, welches international auch in der Pädagogik und Didaktik angesehen ist<sup>7</sup>, sind Lernprozesse durch Aspekte beeinflusst, für die sich besonders an außerschulischen Lernorten Raum bietet.

Diese Arbeit soll aufzeigen, welche Lernmöglichkeiten Museen, insbesondere Kunstmuseen, für Schulklassen bieten. Dabei sollen zwei zentrale Fragen geklärt werden. Zum einen: Können die Lernmöglichkeiten und Vermittlungsmethoden im (Kunst-)Museum auf Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses eine Erweiterung formaler Bildung darstellen?

Zum anderen: Welche Rahmenbedingungen müssen erfüllt sein, damit die Lernerfahrung im Museum einen nachhaltigen Beitrag zu den individuellen Lernprozessen der Schüler\*innen leisten kann?

Als Grundlage werden im ersten Kapitel die Grundzüge der konstruktivistischen Lerntheorie, sowie die Einflussfaktoren auf das Lernen, die sich daraus ergeben, dargestellt. Darauf aufbauend wird beleuchtet, welche Bedeutung außerschulische Lernorte für das Lernen haben und durch welche Eigenschaften sie eine Erweiterung der formalen Bildung in der Schule bieten.

Das folgende Kapitel widmet sich den besonderen Lernortqualitäten von

---

<sup>6</sup> Vgl. Hofmann 2015, S. 79.

<sup>7</sup> Vgl. Reich 2010, VII.

(Kunst-)Museen, sowie den Voraussetzungen für einen Schulklassenbesuch im Museum. Beim konkreten Blick auf Kunstmuseen soll es nicht vorrangig um Kunstrezeption, sondern vor allem um die thematische Vielfalt und die dadurch gegebenen Lernmöglichkeiten anhand von Kunstobjekten gehen. Dabei wird auf die Verbindung von museumspädagogischen Angeboten und Lehrplaninhalten, sowie die Verankerung von Museumsbesuchen im Lehrplan eingegangen. Hierzu sollen neben verschiedener Literatur beispielhaft die Lehrpläne des Landes Sachsen, sowie entsprechende museumspädagogische Angebote betrachtet werden.

Im abschließenden Kapitel steht dann die Vermittlungssituation zwischen Museumspädagog\*innen und Schulklassen im Fokus. Hier werden gängige Vermittlungsmethoden vorgestellt und daraufhin geprüft, ob sie Lernprozesse im Sinne des konstruktivistischen Lernverständnisses ermöglichen können.



## 2. Konstruktivistisches Lernverständnis und Schule

Lernprozesse verlaufen in der Schule in einem klaren Rahmen, nach konkreten Methoden und mit im Lernplan festgeschriebenen Lernzielen. Auf Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses lassen sich verschiedene Aspekte ableiten, die das Lernen beeinflussen und aus denen sich schließen lässt, dass für vielfältige, selbstbestimmte Lernprozesse auch informelle Lernmöglichkeiten von Bedeutung sind.

In diesem Kapitel werden die Grundzüge der konstruktivistischen Lerntheorie dargestellt. Darauf aufbauend wird geklärt, auf welche Art außerschulische Lernorte eine Erweiterung zum formalen Lernen in der Schule sein können.

### 2.1 Konstruktivistisches Lernverständnis

Im konstruktivistischen Lernverständnis wird Lernen gesehen als „ein individueller Konstruktionsprozess in kulturellen Kontexten“<sup>8</sup>, aus dem resultiert, dass „nicht alle Lernenden im Gleichschritt Wissen und Fähigkeiten erwerben können.“<sup>9</sup> Im Fokus steht das Subjekt als „Wahrheiten herstellendes Wesen“<sup>10</sup>. Es wird davon ausgegangen, dass es nicht die eine Wirklichkeit gibt, die wir einfach erkennen und annehmen können. Wir konstruieren unsere eigene Wirklichkeit, sind dabei jedoch auch geprägt durch unsere Vorerfahrungen und die Einflüsse und Perspektiven unserer Lebenswelt.<sup>11</sup>

Für diese Arbeit, mit Blick auf die Vermittlungsarbeit für Schulklassen im Museum, ist besonders der interaktionistische Konstruktivismus nach Kersten Reich eine anknüpfbare Grundlage. Dieser hat eine soziale und kulturelle Ausrichtung und stellt besonders den Aspekt der menschlichen Interaktion heraus.<sup>12</sup>

Reich bezieht sich auch auf Vorläufer der konstruktivistischen Didaktik, die die „aktive Seite des Lernprozesses“<sup>13</sup> betonen. Lernende werden als Gestalter\*innen ihres eigenen Lernprozesses angesehen. Zentral ist hier ein Wissensbegriff, der

---

<sup>8</sup> Eger 2014, S. 80.

<sup>9</sup> Ebd., S. 80.

<sup>10</sup> Reich 2012, S. 76.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 76.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. 88.

<sup>13</sup> Ebd., S. 73.

„stets auf die Vermittlung mit Handlungen verweist“<sup>14</sup> und nicht davon ausgeht, dass Wissen einfach wie ein Abbild auf die Lernenden übertragen werden kann. Die aktive und handlungsorientierte Seite des Lernens unterstreicht Reich mit John Deweys Verständnis von Bildung im Sinne von Erfahrungslernen und Wachstum (growth):

„Wachstum, Entwicklung, intentionale Erweiterung des eigenen Horizontes, insbesondere aber Erfahrungen zu machen (experience), um durch eigenes Erproben und Experimentieren nicht ein kognitives Schema von außen zu übernehmen, sondern eine eigene Handlung und damit ein eigenes Interesse – und hierüber vermitteltes Wachstum – zu erreichen, dies macht für ihn Bildung aus.“<sup>15</sup>

Der aktive Konstruktionsprozess beim Lernen wird hier betont. Wichtig für den Lernprozess ist die Möglichkeit, selbst handelnd Erfahrungen zu machen und darüber ein eigenes Interesse an den Inhalten und am Lernen selbst zu entwickeln. Relevant ist außerdem, dass sich für uns als Lernende ein Verwendungszusammenhang des Gelernten erkennen lässt<sup>16</sup>, dieses in unserer Lebenswelt anschlussfähig ist und sich „mit unseren Handlungen und unseren Voraussetzungen koordinieren“<sup>17</sup> lässt. Konstruktionsprozesse, so auch Lernprozesse sind also immer in Bezug auf Vorwissen und in ihrem kulturellen Kontext zu sehen. Auf Grundlage von Lev S. Wygotski beschreibt Reich Lernprozesse als erfolgreich, wenn sie „das Wissen in seiner kulturellen Verankerung und seiner Handlungsperspektive aktualisieren“<sup>18</sup>. Lernen ist also auch ein Re- oder Dekonstruktionsprozess, wenn bestehendes Wissen durch neue Erfahrungen aktualisiert wird.

Neben der kulturellen Verankerung hebt Reich die Beziehungsebene in Lernsituationen hervor: „Lernen ist immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis.“<sup>19</sup> Interaktionsprozesse und gegenseitiges Beziehen aufeinander, mit Wertschätzung und Akzeptanz (vor allem

---

<sup>14</sup> Ebd., S. 73.

<sup>15</sup> Ebd., S. 103.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 18.

<sup>17</sup> Reich 2012, S. 80.

<sup>18</sup> Ebd., S. 72.

<sup>19</sup> Ebd., S. 18.

auch zwischen Lehrenden und Lernenden), werden als grundlegend angesehen. Die Beziehungsebene wird vor die Inhaltsebene gestellt, da sich Beziehungen auf das Gelingen des Lernens auswirken. Sie bilden „Rahmen und Kontext jeglicher Inhaltsvermittlungen“<sup>20</sup>, weshalb sie in der Gestaltung von Lernsituationen niemals vernachlässigt werden sollten.

Die folgenden drei Ebenen, die Reich für Beobachtungsprozesse definiert, spielen auch in Lernsituationen eine Rolle. Sie sollen hier kurz zusammengefasst werden. Als **Symbolisches** beschreibt er alles Gesprochene oder Geschriebene, was mit Bedeutungen belegt ist und eine Art äußere Ordnung gibt. Also zum Beispiel Zeichen, Gesten oder feste Begriffe, die in einem bestimmten Geltungs- und Verständigungsraum verstanden werden.<sup>21</sup> Wir benötigen symbolische Ordnungen, um überhaupt mit anderen Menschen über einen bestimmten Sachverhalt oder Gegenstand kommunizieren zu können. Jedoch können wir uns nicht immer darauf verlassen, dass Symbole und Zeichen in einer bestimmten Situation von allen Beobachtenden gleich gedeutet werden<sup>22</sup>, denn „[d]ie symbolischen Vorräte auf der Welt sind unendlich groß.“<sup>23</sup> Das Symbolische wird in der jeweiligen Kommunikationssituation immer auch von den zwei folgenden Ebenen beeinflusst.

Als **Imaginäres** werden Vorstellungen und Gefühle beschrieben, welche Kommunikationsprozesse beeinflussen. Also Begierden und Bedürfnisse, die im symbolischen Umgang meist verborgen bleiben und zu denen wir selbst keinen direkten Zugang haben. Jedoch können sie sich in unserem Handeln und unserer Körpersprache äußern.<sup>24</sup>

Auch in Bezug auf unsere Kommunikationspartner\*innen beeinflusst uns das Imaginäre. Von vornherein haben wir bestimmte Vorstellungen und Erwartungen an sie, die „in der tatsächlichen Begegnung noch korrigiert und an reale Erfahrungen angepasst werden“<sup>25</sup> können, aber stets unsere Kommunikation

---

<sup>20</sup> Ebd., S. 82.

<sup>21</sup> Vgl. Reich 2010, 74 f.

<sup>22</sup> Vgl. Reich 2010, S. 84.

<sup>23</sup> Ebd., S. 76.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., S. 74.

<sup>25</sup> Ebd., S. 86.

beeinflussen. Dies bedeutet, dass man das nicht Ausgesprochene oder Ungewohnte berücksichtigen sollte, auch wenn es in der Interaktion nicht sofort deutlich wird. So sollte man akzeptieren, dass andere Beteiligte die gleiche Situation anders erleben und erfahren und erkennen, dass unterschiedliche Auffassungen und Andersartigkeit durchaus Potenzial für Diskussion und Weiterentwicklung bringen und der Kommunikation nicht im Wege stehen müssen.<sup>26</sup>

Als **Reales** „sehen wir Eingriffe von außen in [die] symbolischen und imaginären Konstrukte an [...]“.<sup>27</sup> Also Situationen oder Ereignisse, die symbolisch nicht vorhergesehen waren und sich nicht mit dem decken, was imaginär gewünscht oder erwartet wurde. Es gibt keine Übereinstimmung des Realen mit dem Symbolischen oder Imaginären, es hat immer etwas Ungewisses, Neues.<sup>28</sup> Das Reale veranlasst uns, unser bestehendes Wissen zu re- und dekonstruieren und unsere bestehenden Erfahrungen zu aktualisieren.<sup>29</sup>

Des Weiteren nennt Reich drei didaktische Rollen, die sowohl Lehrkräfte, als auch Lernende in Lernsituationen (als Konstrukteur\*innen von Wirklichkeit) einnehmen können.

Als **Beobachter\*in** können wir zum einen eine Selbstbeobachterposition einnehmen. Aus dieser heraus reflektieren wir eigene Erwartungen und Ansprüche. Aus der Fremdbeobachterposition betrachten wir andere Beobachter\*innen, Teilnehmer\*innen oder Akteur\*innen in Bezug auf deren Erwartungen und Normen, oder beobachten uns selbst kritisch aus dieser Perspektive von außen.<sup>30</sup> Bei jeglichen Beobachtungen spielen der kulturelle Kontext und die „Beobachtungsvorschriften“<sup>31</sup> unserer Kultur eine Rolle.

**Teilnehmer\*in** sind wir innerhalb einer Gemeinschaft, die auf gemeinsamen Sinngebungen oder Verständigungen beruht und für einen gewissen Zeitraum den Rahmen unseres Beobachtens und Handelns bildet. Im Gegensatz zur

---

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 112 f.

<sup>27</sup> Ebd., S. 74.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., S. 103.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 116.

<sup>30</sup> Vgl. Reich 2012, 164 f.

<sup>31</sup> Ebd., S. 165.

Beobachter\*innen-Rolle sind die Teilnehmenden an eine Vorverständigung dieser Gemeinschaft gebunden und werden in ihrer Rolle durch einen bestimmten kulturellen oder sozialen Kontext festgelegt.<sup>32</sup>

Als **Akteur\*in** handeln wir, ohne vorrangig zu beobachten. Jedoch sind Beobachtungen dabei nie ganz ausgeschlossen. Vorausgegangene Beobachtungen und auch Teilnahme spielen in unseren Aktionen dabei eine Rolle.<sup>33</sup> „Um eine Aktion [...] begründet durchzuführen oder sie hinreichend zu reflektieren, komme ich ohne eine Bearbeitung meiner Beobachter- und Teilnehmerrolle nicht aus.“<sup>34</sup>

## 2.2 Aspekte und Einflüsse des Lernens

Aus den Grundlagen der konstruktivistischen Didaktik lassen sich einige Aspekte ableiten, welche das Gelingen von Lernprozesse beeinflussen.<sup>35</sup> Hier sollen die Faktoren dargestellt werden, die sich später auf das Lernen an außerschulischen Lernorten und speziell auf die Vermittlungsarbeit für Schulklassen im Museum anwenden lassen.

### **Handeln**

Sich aktiv handelnd in selbstbestimmten Prozessen Lerninhalte anzueignen, das ist nach der konstruktivistischen Lerntheorie die nachhaltigste Art des Lernens. Wichtig ist es, eigene Erfahrungen beim Lernen machen zu können<sup>36</sup> und das Gelernte an bereits bestehende Erfahrungen und die eigene Lebenswelt anknüpfen zu können, denn nur so ist es für uns verwendbar. Das Gelernte wird immer aus der jeweiligen Perspektive der Lernenden aufgenommen und verarbeitet.<sup>37</sup>

Außerdem spielt Mitbestimmung eine wichtige Rolle. Je mehr Lernende Lernprozesse mitgestalten können, umso nachhaltiger ist das Lernen für sie und umso mehr kann eigenes Begehren und Interesse an den Inhalten entstehen.

---

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 165.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 165.

<sup>34</sup> Ebd., S. 165.

<sup>35</sup> Vgl. Eger 2014, 87 ff.

<sup>36</sup> Vgl. Reich 2012, S. 103.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 195.

Dies ist schon durch Kleinigkeiten, wie Redeanteile innerhalb der Gruppe, oder gemeinsam festgelegte Regeln umsetzbar.<sup>38</sup> Es liegt also auch in der Aufgabe der Lehrenden, den Schüler\*innen den Raum zu geben, sich aktiv unter Wertschätzung ihrer Beiträge einzubringen.

## **Vielfalt**

Da sich nicht alle Lernenden auf gleiche Weise und im gleichen Tempo Wissen aneignen können bedarf es einer Vielfalt an Zugängen und Methoden. Auch innerhalb einer Schulklasse der gleichen Altersstufe kann man nicht von einer heterogenen Art des Lernens ausgehen. Reich bezieht sich diesbezüglich auf Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen. Nach dieser besitzt jeder Mensch mehrere Intelligenzen, unter anderem die sprachliche, musikalische oder räumliche Intelligenz. Diese sind bei jedem unterschiedlich ausgeprägt und die jeweilige Zusammensetzung ist genetisch und umweltbedingt beeinflusst. Wie wir diese Intelligenzen nutzen können hängt auch von uns selbst und unserer Lernumgebung ab.<sup>39</sup> Es ist also von Bedeutung, eine Lernumgebung zu schaffen die möglichst viele dieser Intelligenzen anspricht und den Lernenden auf verschiedene Weise Zugang zu Wissen bietet.

Reich verweist darauf, dass gängige Unterrichtsstrategien oft auf eine bestimmte Lösung abzielen und dabei zu wenig problemlösungsorientiert sind. Bei einem zu eng führenden Unterrichtsstil, lassen sich bei den Lernenden vor allem Defizite im Transfer- und Anwendungswissen beobachten.<sup>40</sup> Auch die Möglichkeit in Lernsituationen verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und mal Beobachter\*in zu sein, mal eine aktive Rolle in der Lehrsituation zu übernehmen, und damit einhergehende Selbst- und Fremdrelexionen verbessern die Lernvorgänge.<sup>41</sup> Eine Vielfalt bezüglich der Lehr- und Lernmethoden kann die Handlungsmöglichkeiten der Lernenden steigern. Jedoch sollten verschiedene Methoden nicht als ein „buntes Nebeneinander“<sup>42</sup> eingesetzt werden, sondern

---

<sup>38</sup> Vgl. Reich 2010, 64 f.

<sup>39</sup> Vgl. Reich 2012, 225 ff.

<sup>40</sup> Vgl. Reich 2012, S. 207.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S. 224.

<sup>42</sup> Ebd., S. 277.

reflektiert einen sinnvollen Einsatz im jeweiligen Lernprozess finden.<sup>43</sup>

## **Beziehungsebene**

Reich hebt hervor, dass Lernen immer auch von Kommunikation abhängig ist. Die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden entscheiden als Rahmen und Umgebung auch über alles fachliche Lernen.<sup>44</sup> Daher sollte der Inhalt allein nicht in den Vordergrund gestellt werden. Reich bemängelt eine in Deutschland festzustellende Vernachlässigung der Beziehungsseite von Lernprozessen, vor allem ab der Sekundarstufe.<sup>45</sup> Auch wenn Konstruktionsprozesse auf selbstständiger Aneignung beruhen, können Lehrkräfte aktives Konstruieren unterstützen, wenn „an authentischen, sinn- und bedeutungshaltigen Fragestellungen angeknüpft und von Schülervorstellungen und ihren Denkprozessen ausgegangen wird.“<sup>46</sup>

Neben der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden spielt auch die der Lernenden untereinander eine Rolle. Reich nennt Teamfähigkeit und wechselseitiges Beziehen aufeinander als Fachkompetenz.<sup>47</sup> Lernen beinhaltet immer die Anerkennung, den Dialog und die Auseinandersetzung mit anderen.<sup>48</sup> Das Kennenlernen und Einbeziehen verschiedener Positionen kann immer eine Bereicherung für den gemeinsamen Lernprozess sein.

## **Lernumgebung**

Als „wichtigste Lernumgebung“<sup>49</sup> nennt Reich, aufbauend auf die Beziehungsebene, die Lehrenden. Darüber hinaus kann die Lernumgebung verstanden werden als die „Summe aller Faktoren, die das Lernen beeinflussen.“<sup>50</sup> Also die Lage und Architektur der Lernorte, deren Ausstattung, Material und Hilfsmittel, aber auch Rahmenbedingungen wie Lehrpläne und zeitliche Rahmen.<sup>51</sup> Dabei legt die konstruktivistische Didaktik „großen Wert darauf, dass die

---

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 277.

<sup>44</sup> Vgl. ebd., S. 17.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 18.

<sup>46</sup> Baar und Schönknecht 2018, S. 47.

<sup>47</sup> Vgl. Reich 2012, S. 18.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S. 210

<sup>49</sup> Ebd., S. 17.

<sup>50</sup> Eger 2014, S. 100.

<sup>51</sup> Vgl. Reich 2012, S. 232.

Lernbedingungen stärker von den direkt betroffenen Personenkreisen [...] und nicht bloß von Experten definiert und bestimmt werden.“<sup>52</sup> Vor allem in Bezug auf die Lehrplanentwicklung verweist Reich darauf, dass diese zu sehr von außen bestimmt sei. Lehrkräfte seien an deren Entwicklung nicht hinreichend beteiligt, die Erstellung der Pläne sei praxisfern und von den unterrichtlichen Situationen entfremdet.<sup>53</sup> Als Ziel sieht er selbstorganisiertes Lernen, bei dem die Lehrenden die Pläne gemeinsam mit den Lernenden entwickeln und auch gemeinsam über Rahmenbedingungen, wie die Raum- und Zeitplanung entscheiden können.<sup>54</sup>

### **Neugier und intrinsische Motivation**

Damit Lernen nachhaltig sein kann, ist ein persönliches Interesse am Gelernten von Bedeutung. Dieses wird vor allem gefördert, wenn die Lernenden für sich einen Verwendungszusammenhang erkennen können und sich das Gelernte auf ihre Lebenswelt beziehen lässt.

Auch Emotionen, sowie die „inneren, begehrenden Kräfte und Visionen, die das Lernen in Gang setzen und antreiben“<sup>55</sup> spielen eine große Rolle, besonders in Bezug auf den imaginären Bereich. So sollte eine Lernumgebung geschaffen werden, in der das Gelernte „mit allen Sinnen erlebt werden kann und unter (positiver) emotionaler Beteiligung stattfindet.“<sup>56</sup>

### **Öffnung von Schule**

Durch den Ausbau von Ganztagschulen verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Tages in der Schule, was dazu führt, dass sie Freizeitangebote, sowie den öffentlichen Raum nicht mehr wie gewohnt wahrnehmen können.<sup>57</sup> Generell hat die Öffnung von Schule in der aktuellen pädagogischen Diskussion zur Erweiterung des Lernbegriffs zunehmende Bedeutung.<sup>58</sup>

---

<sup>52</sup> Ebd., S. 232.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 232.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S. 232.

<sup>55</sup> Reich 2012, S. 210.

<sup>56</sup> Eger 2014, S. 96.

<sup>57</sup> Vgl. Deinet und Derecik 2016, S. 15.

<sup>58</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 7.



„Mit der Öffnung von Schule in der doppelsinnigen Bedeutung, einerseits das Leben und den Alltag in die Schule zu holen, andererseits sich selbst dem Leben gegenüber zu öffnen und nach draußen zu gehen, sollen Bildungspotentiale erschlossen werden.“<sup>59</sup>

Hier zeigt sich also die Anerkennung der Bildungsmöglichkeiten an außerschulischen Lernorten. Es geht darum, Lernorte zu finden, an denen sich der Lebensweltbezug und ein Bezug zu schulischen Lerninhalten herstellen lässt.

### 2.3 Relevanz außerschulischer Lernorte für das Lernen

In Anknüpfung an die konstruktivistische Didaktik lässt sich ein Verständnis von Bildung darstellen, wie es in einer Studie des Landtags Nordrhein-Westfalen zu Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen beschrieben wird.

Im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffes wird Bildung hier definiert als „Prozess der aktiven Aneignung von Welt durch das sich bildende Subjekt.“<sup>60</sup> Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit sich selbst, der kulturellen und sozialen Welt und der Welt der Natur und der Dinge.<sup>61</sup> Bildung bezeichnet das, was wir wissen und können und wird in diesem Sinne bewertet.<sup>62</sup>

„Dabei gilt Schule – insbesondere durch die definierten Bildungs- und Lerninhalte und die damit einhergehenden Einsozialisierungen in die Normativität von Gesellschaft sowie durch die Zertifizierung schulischen Erfolgs in Form von Zeugnissen, die wiederum mit spezifischen Berechtigungen für anschließende Bildungsgänge ausgestattet sind – als die Institution formaler Bildung.“<sup>63</sup>

In der Studie wird darauf verwiesen, dass Bildung jedoch mehr ist, als das was in der Schule als Wissenskanon vermittelt und als Allgemeinbildung anerkannt wird. Bildung sei nicht nur ein Produkt, sondern ein offener und unabschließbarer Prozess, der selbstbestimmt und aktiv gestaltet wird.<sup>64</sup> Der Begriff Bildung bezeichnet dabei sowohl das normative Ziel, sowie den Prozess auf dem Weg zu

---

<sup>59</sup> Ebd., S. 7.

<sup>60</sup> Mack 2007, S. 3.

<sup>61</sup> Vgl. Mack 2007, S. 1.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>63</sup> Budde und Hummrich 2016, S. 34.

<sup>64</sup> Vgl. Mack 2007, S. 5.

diesem Ziel. Dabei stehen der selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit die gesellschaftlichen Erwartungen an Bildung gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis zeige sich vor allem auch in der Schule.<sup>65</sup>

Um selbstbestimmte Bildung gewährleisten zu können brauchen Kinder und Jugendliche eine anregende Umgebung, Möglichkeiten Fremdes zu entdecken und sich zu eigen zu machen, sowie neue Sichtweisen auf Vertrautes zu bekommen.<sup>66</sup> Dies kann nicht durch formale Bildung allein erfüllt werden, sondern durch ein „Wechselspiel“<sup>67</sup> formaler und informeller Bildung.

Formale Bildung oder *formales Lernen* bezieht sich auf das Pflichtschulsystem mit dem Ziel der Allgemeinbildung, sowie auf die (Berufs-)Ausbildung. Es ist verbunden mit Qualifizierung und der Zertifizierung durch Zeugnisse und Abschlüsse. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Erwerb kognitiver Kompetenzen.<sup>68</sup>

Auch *non-formales Lernen* bezieht sich auf Bildungseinrichtungen, unterscheidet sich jedoch durch die Art der Lernangebote von formalem Lernen. Diese basieren in der Regel auf einer freiwilligen Nutzung. Sie werden zum Beispiel von Jugendhilfeeinrichtungen, Kirchen oder Vereinen bereitgestellt. Der Fokus der Kompetenzvermittlung ist hier eher prozessorientiert und ausgerichtet auf die soziale und personale Entwicklung. In beiden Formen findet das Lernen organisiert und geplant statt, kann jedoch auch informelle Lernvorgänge mit einschließen.<sup>69</sup>

*Informelles Lernen* bezeichnet Lernprozesse, die sich ungeplant oder beiläufig in Lebenszusammenhängen ereignen. Zum Beispiel im Kontext der Familie, mit Gleichaltrigen oder in der Öffentlichkeit. Wissen und Fähigkeiten werden hier nebenbei, im Arbeitskontext oder in der Interaktion erworben, ohne dass dies Ziel des jeweiligen Kontextes ist.<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. ebd., S. 7.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., S. 6.

<sup>67</sup> Ebd., S. 9.

<sup>68</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 15.

<sup>69</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 15.

<sup>70</sup> Vgl. ebd., S. 15.

Alle drei Formen spielen eine wichtige Rolle, da „alle Lebensbereiche die Bildungsbiographie von Heranwachsenden bestimmen.“<sup>71</sup> Auch Bildungsprozesse im formalen Rahmen sind auf Möglichkeiten informellen Lernens angewiesen, um erfolgreich sein zu können. Außerschulische Lernorte bieten diese Möglichkeit, auch wenn ihr Besuch im Rahmen formaler Bildung stattfindet.<sup>72</sup>

Erhorn und Schwier (2016) beschreiben den Begriff außerschulischer Lernorte als schwer eingrenzbar, bringen ihn aber mit „unterrichtliche[n] Aktivitäten außerhalb der Schule, bei denen es vorwiegend um eine alltagsweltlich orientierte Erschließung unterschiedlicher Lernbereiche sowie um eine Anwendung von schulisch erworbenen Kompetenzen in lebensnahen Lernsituationen geht“<sup>73</sup> in Verbindung. Baar und Schönknecht (2018) unterscheiden dabei zwischen außerschulischen Lernorten mit Bildungsauftrag, also Institutionen, wie Museen oder Theater und solchen ohne Bildungsauftrag, also Orte im öffentlichen Raum, oder beispielsweise handwerkliche Betriebe.<sup>74</sup> Entscheidend bei Orten mit Bildungsauftrag ist, wie diese ihn für sich interpretieren und ob es ein pädagogisch-didaktisches Konzept zur Anregung von Lernprozessen vor Ort gibt.<sup>75</sup> Unabhängig davon kann aber jeder Ort zum außerschulischen Lernort werden, sofern ein inhaltlicher Bezug zum Unterricht und ein Bezug zum schulischen Bildungsauftrag hergestellt werden kann.<sup>76</sup> Auch wenn es pädagogische Angebote gibt, liegt es letztlich immer noch in der Hand der Lehrkräfte, wie sie diese für ihre Klasse nutzen und in den Unterricht einbeziehen. Entscheidend ist also bei jedem außerschulischen Lernort, wie die Gruppe ihren Besuch dort gestaltet und vor- und nachbereitet.

Was die Lernmöglichkeiten an außerschulischen Lernorten betrifft zeigt sich, dass hier viele Aspekte des Lernens, die unter Punkt 2.2 zusammengefasst wurden, in der Praxis erfüllt werden können.

---

<sup>71</sup> Deinet und Derecik 2016, S. 24.

<sup>72</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 16.

<sup>73</sup> Erhorn und Schwier 2016, S. 7.

<sup>74</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 18.

<sup>75</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 18.

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S. 19.

Außerschulische Lernorte stehen in Verbindung mit Alltagsfragen und Lebensweltproblemen und können somit realitätsnahes schulisches Lernen befördern.<sup>77</sup> Durch die Begegnung mit der Lebenswelt und realen Objekten können hier Lernprozesse anschaulicher gestaltet werden als im Klassenraum. In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Sachverhalten in ihrer realen Umgebung können Methoden- und Sozialkompetenzen erworben werden. Mit ihrer „Violdimensionalität“<sup>78</sup> bieten außerschulische Lernorte Möglichkeiten für fächerübergreifendes Lernen. An vielen Lernorten kann an verschiedene Themen angeknüpft werden. Somit kann auch der Sinn- und Verwendungszusammenhang des Gelernten für die Lernenden verdeutlicht werden, wenn sich zeigt, dass neu erworbenes Wissen in verschiedenen Bereichen Anwendung finden kann. Auch für subjektive Zugänge und Interessen bietet die Vielfältigkeit außerschulischer Lernorte Raum.<sup>79</sup> Damit haben sie von sich aus ein hohes Motivationspotenzial. Dieses ist jedoch kein Ersatz für einen didaktischen Rahmen, der die „Bedeutung des ausgewählten Inhalts für die Lerngruppe sowie [die] mit dessen Thematisierung ermöglichten Erfahrungsgelegenheiten“<sup>80</sup> berücksichtigt. Wichtig bleiben also die Bedeutung und die Verwendbarkeit des Gelernten für die Lernenden, sofern das Lernen am außerschulischen Lernort eine Erweiterung zum Lernen im Unterricht sein soll. Dabei kann der Besuch eines außerschulischen Lernortes als thematischer Einstieg zu Beginn einer Unterrichtsreihe dienen, oder auch zur Vertiefung eines aktuell behandelten Themas. Außerschulische Lernorte bieten die Möglichkeit, Neues zu erschließen und Fremdes zu verstehen und so vielleicht Interessen zu wecken, zu denen es im persönlichen Umfeld bisher keine Berührungspunkte gab.<sup>81</sup> Damit Lernaufgaben im außerschulischen Kontext verschiedene Zugänge bieten und zu aktiven Konstruktionsprozessen anregen, sollten diese vielfältig und herausfordernd gestaltet sein und dabei an bestehendes Wissen anknüpfen.<sup>82</sup> Zudem sollte Raum für gemeinsame Reflexionsprozesse sein, in denen die

---

<sup>77</sup> Vgl. ebd., S. 7.

<sup>78</sup> Ebd., S. 24.

<sup>79</sup> Vgl. ebd., S. 29.

<sup>80</sup> Erhorn und Schwier 2016, S. 8.

<sup>81</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 37.

<sup>82</sup> Vgl. ebd., S. 49.

Schüler\*innen neu erworbenes Wissen und Kompetenzen festigen können und so auch auf andere Situationen übertragen können.<sup>83</sup>

Auch in aktuellen Bildungsdebatten, die aufgrund der PISA-Ergebnisse von 2001 einen Strukturwandel des Bildungssystems fordern, wird außerschulischen Lernorten eine Bedeutung zugeschrieben, die die Monopolstellung der Schule als den einen Ort der Bildung relativiert.<sup>84</sup>

Obwohl bildungstheoretische und allgemeindidaktische Argumente sowie auch Forschungsergebnisse die Bedeutung außerschulischer Lernorte unterstreichen und diese bereits eine lange Tradition in der schulischen Bildung haben gibt es bisher jedoch keine schulpädagogisch fundierte Didaktik für außerschulische Lernorte.<sup>85</sup> Zwar zeigt sich in der Schulpädagogik die Forderung des Lebens- und Alltagsweltbezuges beim Lernen<sup>86</sup>, jedoch ist der Stellenwert außerschulischer Lernorte in den Bildungsplänen je nach Bundesland, Schulfach und Jahrgangsstufe unterschiedlich ausgelegt.<sup>87</sup> Baar und Schönknecht bemängeln außerdem, dass in den meisten Plänen außerschulische Lernorte zu wenig mit dem Ziel forschenden Lernens und damit einhergehenden erwerbbaaren Kompetenzen eingebunden werden, die auch unabhängig vom Ort des Lernens zu sehen sind.<sup>88</sup>

Es zeigt sich, dass außerschulische Lernorte für das schulische Lernen und aus Sicht eines konstruktivistischen Lernverständnisses eine große Bedeutung haben. Sie bieten die Möglichkeit, neue Lernmethoden in einer offeneren Lernumgebung kennenzulernen, bieten vielfältige Zugänge und Perspektiven auf eine Thematik. Durch das Kennenlernen eines Themas in seiner „Realumgebung“ kann bestehendes Wissen hier praktisch angewendet und durch die neue Erfahrung aktualisiert und erweitert werden. Außerdem wird das gemeinsame Lernen in der Gruppe gefördert, in neuen Formen, die in der Schule nicht immer möglich sind. An außerschulischen Lernorten können in informellen Bildungsprozessen nicht nur

---

<sup>83</sup> Vgl. ebd., S. 55.

<sup>84</sup> Vgl. Deinet und Derecik 2016, S. 15.

<sup>85</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 9.

<sup>86</sup> Vgl. ebd., 11 f.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 95 ff.

<sup>88</sup> Vgl. Baar und Schönknecht 2018, S. 105.

Inhalte vermittelt werden, sondern bedingt durch verschiedene Zugänge zu Wissen in unterschiedlichen Sozialformen, auch neue Methoden- und Sozialkompetenzen erworben werden. Die Schüler\*innen können neue Wege kennenlernen, sich Wissen aktiv und selbstbestimmt anzueignen.

### 3. Das (Kunst-)Museum als außerschulischer Lernort

Im ersten Kapitel hat sich gezeigt, welche Bedeutung außerschulische Lernorte im Allgemeinen für das Lernen haben. Nun soll konkret der Lernort Museum, mit besonderem Blick auf die Lernmöglichkeiten in Kunstmuseen, betrachtet werden. Im ersten Teil werden die Besonderheiten des Lernorts Museum aufgezeigt, sowie die Perspektiven, die dieser Ort als Erweiterung formaler Lernsituationen bietet. Die Vermittlungsmöglichkeiten musealer Inhalte werden hier nur kurz vorgestellt und dann im letzten Kapitel ausgehend vom konstruktivistischen Lernverständnis genauer betrachtet. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die Voraussetzungen bestimmt, die gegeben sein müssen, damit ein Schulklassenbesuch im Museum einen nachhaltigen Beitrag zum schulischen Lernen leisten kann. Hier wird die thematische Verbindungsmöglichkeit von Lehrplaninhalten und museumspädagogischen Angeboten am Beispiel der Lehrpläne für Gymnasien in Sachsen dargestellt. Auch auf die Verankerung von Museumsbesuchen im Lehrplan wird dabei eingegangen.

#### 3.1 Lernortqualitäten des (Kunst-)Museums

Museen gibt es zu nahezu jedem Thema. Seien es Naturkundemuseen, Technikmuseen, Heimatmuseen, Geschichtsmuseen, oder eben Kunstmuseen. Auch im Bereich der Kunst gibt es unterschiedliche Typen von Museen. Darunter Gemäldegalerien, Museen für zeitgenössische Kunst, angewandte Kunst, sowie auch Fotografie.

Zu den Kernaufgaben von Museen zählen das Sammeln, Bewahren, Erforschen, Ausstellen und Vermitteln.<sup>89</sup> Auf Grundlage von Untersuchungen wie PISA kommt

---

<sup>89</sup> Vgl. Walz 2016, S. 9.

der Vermittlungsaufgabe und dem Bildungsauftrag von Museen eine stärkere Bedeutung zu, denn mit Blick auf eine komplexer werdende Lebenswelt werden von Schüler\*innen Qualifikationen wie Teamfähigkeit und Toleranz, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität erfordert.<sup>90</sup> Lernsituationen im Museum bieten den Raum, um sich diese Kompetenzen anzueignen. Die Besonderheit des Museums ist die Begegnung mit dem Originalobjekt, eine Erfahrung, welche die Schule so nicht bieten kann. Hier können die Schüler\*innen „mit allen Sinnen eine andere Welt erforschen, die ihnen in Schulbüchern oder im Klassenraum nicht zur Verfügung steht.“<sup>91</sup>

Im Museum Lernen wir von und mit Objekten und Bildern. Dies bietet eine gute Grundlage für die Vermittlungssituation, da Schüler\*innen durch das Aufwachsen in einer von Bildmedien geprägten Welt leichter über authentische dingliche Zugänge erreichbar sind, als zum Beispiel über eine schriftliche oder sprachliche Vermittlung, wie sie in der Schule üblich ist.<sup>92</sup> Dabei haben Museumsobjekte „eine rationale und eine emotionale Seite.“<sup>93</sup> Zum einen sind sie Wissensspeicher und vermitteln ein Stück Geschichte, zum anderen berühren sie unsere Sinne und regen so dazu an, sich mit dieser Geschichte auseinanderzusetzen. Im Sinne einer konstruktivistischen Aneignung von Wissen haben sie zum einen eine Zeichenfunktion und werden gleichzeitig zu einer Projektionsfläche für eine Imagination ihrer Vergangenheit.<sup>94</sup>

Trotzdem können die Objekte im Museum vorerst unnahbar wirken. Vor allem Kunstobjekte sind oft besonders wertvoll und schützenswert. Ein Großteil der Ausstellungsstücke befindet sich in Rahmen an der Wand, oder in Vitrinen aus Glas. Man darf sie nur betrachten, aber nicht anfassen. Um diese Barriere zu überwinden und den Schüler\*innen als Rezipient\*innen trotzdem einen möglichst vielfältigen Zugang zu den Objekten zu ermöglichen kommen museums-pädagogische Methoden zum Einsatz, die später genauer dargestellt werden sollen. Auch in Bezug auf die Vieldeutigkeit von Kunst kommt der Vermittlungsarbeit eine große Bedeutung zu. Auf der Grundlage von individuellen Konstruktionsvorgängen ist jede Sinneserfahrung vieldeutig. Man kann nicht

---

<sup>90</sup> Vgl. Kunz-Ott 2007, S. 19.

<sup>91</sup> Dengel et al. 2011, S. 40.

<sup>92</sup> Vgl. Viereggs 2008, 141 f.

<sup>93</sup> Thiemeyer 2012, S. 53.

<sup>94</sup> Vgl. Blohm und Fütterer 2016, S. 215.

davon ausgehen, dass andere Menschen die Dinge gleich deuten, wie man selbst. Die jeweilige Deutung eines Objektes ist nie genau vorhersehbar.<sup>95</sup> Hier wirken die drei Ebenen des Symbolischen, Imaginären und Realen ineinander. Um also gemeinsam ein Objekt oder einen Sachverhalt thematisieren zu können, sollte dieser aus verschiedenen Perspektiven und im gemeinsamen Austausch darüber betrachtet werden.

Als „Ort des Authentischen und des Realen“<sup>96</sup> bieten Museen schon durch unterschiedliche Präsentationsformen und die Begegnung mit dem Original vielfältige Zugänge und einen „Reichtum an Anregungen und Eindrücken“<sup>97</sup>, was den Schüler\*innen beim Lernen zugutekommt. Durch die vielfältigen Eindrücke und neuen Perspektiven auf bekannte Themen werden Rekonstruktionsprozesse angeleitet und bestehendes Wissen kann aktualisiert und erweitert werden. Neben dem Kennenlernen neuer Methoden zur Wissensaneignung können im Museum auch Sozialkompetenzen erworben werden, die in schulischen Lernsituationen so nicht zum Tragen kommen. Durch den Besuch mit der Gruppe wird der Museumsbesuch an sich zum sozialen Ereignis, was eine positive Grundlage für die Lernsituation schafft.<sup>98</sup> Zwar kommt eine Schulklasse meist in ihrer gewohnten Konstellation ins Museum, jedoch ermöglichen sich hier Interaktionsformen, die in der Schule oft schon aus zeitlichen Gründen keine Anwendung finden. Durch die direkte Auseinandersetzung mit den Objekten vor Ort kommt es zu mehr Interaktion innerhalb der Gruppe und auch mit den Lehrenden und den vermittelnden Pädagog\*innen. Auch die Loslösung von festen Lernzielen und die Möglichkeit des Gesprächs und der Diskussion sind eine Bereicherung für das schulische Lernen.<sup>99</sup> Aspekte wie die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit und Motivation beim Lernen werden in schulischen Vermittlungsprozessen oft nicht ausreichend berücksichtigt. Genau darin liegt die Stärke der Museumspädagogik, diesen Prinzipien Beachtung zu schenken.<sup>100</sup>

---

<sup>95</sup> Vgl. Kobbert 2008, 14 f.

<sup>96</sup> Noschka-Roos und Lewalter 2016, S. 283.

<sup>97</sup> Schwan 2012, S. 49.

<sup>98</sup> Vgl. Lewalter 2009, S. 52.

<sup>99</sup> Vgl. Traub 2003, S. 93.

<sup>100</sup> Vgl. Schulz 2008, S. 172.



Insgesamt bieten Museen für Schüler\*innen eine neue Lernumgebung mit neuen und vielfältigen Herangehensweisen an eine Thematik. Sie bieten ihnen „Ungewöhnliches, Spannendes, inhaltlich Forderndes und Schönes“<sup>101</sup> und haben damit ein hohes Motivationspotenzial, um Lernprozesse vor Ort anzuregen. Nicht nur bezüglich der Zugangsmöglichkeiten bieten Museen eine große Vielfalt, sondern auch hinsichtlich der Anknüpfungsmöglichkeiten für verschiedenste Unterrichtsthemen. Damit eignen sie sich auch als Lernort für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen.

Kunstmuseen sind nicht nur für den Kunstunterricht interessante Lernorte, auch für andere Fächer lassen sich hier relevante Themen veranschaulichen. So kann zum Beispiel an einem Gemälde nicht nur über die künstlerischen Techniken gesprochen werden, sondern auch über geschichtliche und politische Themen, die entweder die Entstehungszeit des Kunstwerks, oder dargestellte Szenen und Rollenbilder betreffen. Auch Gegenwartskunst beschäftigt sich häufig mit aktuellen gesellschaftlichen Themen und stellt dabei auch kontroverse und kritische Positionen dar. So kann sie einen Bezug zur Alltagswelt der Schüler\*innen bieten und zur Diskussion über verschiedene Perspektiven anregen.

Eine besondere thematische Vielfalt bietet die angewandte Kunst – auch Kunsthandwerk oder Kunstgewerbe. Hier zeigen sich Ausstellungsobjekte, die zugleich Kunstwerke, aber auch Gebrauchsgegenstände sind. Dadurch haben sie einen großen Realitätswert und bieten neben der Betrachtung ihres Designs vielfältige Möglichkeiten zur Thematisierung der Alltagswelt und der Zeit, der sie entstammen. „Design stellt Lebensformen und gut gestaltete Dinge des Alltags zur Schau, sodass die Schüler\*innen anhand von Kunstobjekten ihr Gefühl und Wissen über vergangene Kulturen vertiefen können.“<sup>102</sup>

Die thematische Vielfalt, die sich in diesem Bereich der Kunst für Schulen bietet, zeigt zum Beispiel das Angebot des GRASSI Museum für Angewandte Kunst in Leipzig. Für weiterführende Schulen gibt es hier verschiedene Veranstaltungsformate, die Themen aus unterschiedlichen Schulfächern abdecken. Darunter Kunst, Geschichte, Deutsch, Religion und Ethik, oder eben fächerverbindende

---

<sup>101</sup> Steinhäuser 2012, S. 120.

<sup>102</sup> GRASSI Museum für Angewandte Kunst o. J.b.

Themen.<sup>103</sup> Hier hat sich früh gezeigt, dass gerade auch für Angebote, die andere Fächer als den Kunstunterricht betreffen, eine große Nachfrage herrscht.<sup>104</sup>

Veranstaltungsformate und Vermittlungsmethoden im Museum sind vielfältig. Zwar ist eine klassische Führung immer noch gebräuchlich, jedoch werden bei museumspädagogischen Veranstaltungen, gerade für Schulklassen, verschiedene Formen der Vermittlung eingesetzt. Die meisten Methoden eignen sich nicht nur zur Auseinandersetzung mit Kunst, sondern können in nahezu jedem Museum zum Einsatz kommen. Aufgrund des offeneren Rahmens können im Museum Lernmethoden angewendet werden, mit denen die Schüler\*innen im Unterricht wahrscheinlich eher selten in Kontakt kommen.

Auch aus der Schule bekannte Methoden wie Arbeitsblätter kommen zum Einsatz, diese können aber bei entsprechender Gestaltung trotzdem Abwechslung bieten und zum selbstständigen Erkunden der Ausstellung anregen. Generell wird auf Methodenvielfalt und gemeinschaftliches Lernen mit partizipatorischen Elementen gesetzt.<sup>105</sup> Daraus ergeben sich auch handlungsorientierte Methoden, die kreative Tätigkeiten einbeziehen und das Lernen über verschiedene Sinne ermöglichen.

### 3.2 Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit von Schule und Museum

Zwar bietet das (Kunst-)Museum an sich viele Lernmöglichkeiten, die eine Erweiterung zum formalen Lernen in der Schule darstellen, jedoch müssen einige Voraussetzungen gegeben sein, damit der Besuch eines Museums einen wirklichen Mehrwert für den Unterricht hat.

Damit sich für die Schüler\*innen ein Verwendungszusammenhang der vermittelten Inhalte ergibt, sie neues Gelerntes auf bestehendes Wissen anwenden und dieses somit vertiefen können, benötigt es eine thematische Verbindung der Angebote im Museum zu den Inhalten der Lehrpläne. Es ist also von Bedeutung, dass die Pädagog\*innen im Museum die Lehrpläne kennen, um Veranstaltungsformate entwickeln zu können, die für die Schule von Interesse sind.<sup>106</sup> Dabei soll das

---

<sup>103</sup> Vgl. GRASSI Museum für Angewandte Kunst o. J.a.

<sup>104</sup> Vgl. Eberle 2008, S. 241.

<sup>105</sup> Vgl. Kunz-Ott 2007, S. 19.

<sup>106</sup> Vgl. Busse 2007, S. 26.

Museum jedoch nicht verschult werden. Es sollte als außerschulischer Lernort immer noch mit seinen Besonderheiten für sich stehen und ein anderes Lernen als in der Schule ermöglichen.<sup>107</sup> Vermittlungsangebote für Schulklassen sollten also möglichst ein ausgewogenes Verhältnis zwischen schon Bekanntem und Neuem bieten.

Um die thematischen Anknüpfungsmöglichkeiten im Bereich der angewandten Kunst aufzuzeigen, sollen hier in Anbindung an das vorgestellte Angebot des GRASSI Museum für Angewandte Kunst, die Lehrpläne des Landes Sachsen für das Gymnasium betrachtet werden.

Für das Fach Kunst ist in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans die Begegnung mit Originalkunstwerken festgehalten. Neben digitalen und virtuellen Zugangsmöglichkeiten sollen „didaktisch-methodisch begründete Lernortwechsel“<sup>108</sup> diese ermöglichen. Wirklich festgeschrieben ist ein Ausstellungsbesuch aber nur im Wahlbereich zum Thema Gegenwartskunst in den Jahrgangsstufen 11 und 12.<sup>109</sup> Jedoch bieten auch Themen aus anderen Jahrgangsstufen einen Anlass für einen Museumsbesuch. In Lernbereich 1 der Klassenstufe 8 steht das Anwenden grafischer Gestaltungsmittel auf Fläche und Raum im Fokus, mit Bezug auf konkrete Künstler, wie Giovanni Piranesi.<sup>110</sup> Hierzu bietet das GRASSI Museum für Angewandte Kunst mit „Kerker im Museum? Piranesi, die Druckkunst und ein verschüttetes Schloss“<sup>111</sup> ein konkretes Angebot. Neben der Auseinandersetzung mit den Originalen und ihrer Wirkung können die Schüler\*innen hier in der Werkstatt selbst kreativ werden und in direkter Verbindung zu Piranesis Druckkunst eine neue künstlerische Technik kennenlernen.

Auch für andere Fächer bieten sich thematisch geeignete Formate. Im Fach Deutsch zum Beispiel steht für die Klassenstufe 5 das Kennen und sich positionieren zu Orts- und Heimatsagen im Lehrplan.<sup>112</sup> Auch hierzu bietet das Museum mit „Sagenhaftes Sachsen“<sup>113</sup> ein passendes Angebot. Die Schüler\*innen

---

<sup>107</sup> Vgl. Marx 2012b, S. 103.

<sup>108</sup> Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019 (b), S. 3.

<sup>109</sup> Vgl. ebd., S. 25.

<sup>110</sup> Vgl. ebd., S. 15.

<sup>111</sup> GRASSI Museum für Angewandte Kunst o. J.a, S. 2.

<sup>112</sup> Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019 (a), S. 12.

<sup>113</sup> GRASSI Museum für Angewandte Kunst o. J.a, S. 4.

sprechen anhand von Ausstellungsstücken über regionale Sagen und werden außerdem dazu angeregt, sich selbst Geschichten zu den Objekten zu erarbeiten. Dies sollen nur zwei Beispiele sein. Auch für andere Fächer zeigen sich geeignete Veranstaltungsformate, welche die Themen und Lernziele des Lehrplans beachten. Im Lehrplan vorgesehen ist ein Museumsbesuch aber vorwiegend im Fach Kunst, jedoch ist dieser selbst hier nur in einem Lernbereich fest eingeplant, welcher einen Wahlbereich darstellt.

Neben der thematischen Überschneidung von Lehrplaninhalten und Museumsangebot sprechen weitere Ziele, die in den Lehrplänen formuliert sind, für eine Lernerfahrung am außerschulischen Lernort Museum. Unter „Ziele und Aufgaben des Gymnasiums“<sup>114</sup> ist auch der Erwerb von Kompetenzen wie Methodenbewusstsein, Lernkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsstrategien festgehalten. Auch die Bedeutung fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens wird hier betont, mit Blick auf eine komplexer werdende Lebenswelt, die Mehrperspektivität erfordert.<sup>115</sup> In der bisherigen Ausarbeitung hat sich gezeigt, dass außerschulische Lernorte, insbesondere Museen, optimale Voraussetzungen bieten, um solche Kompetenzen innerhalb von Lernprozessen zu erwerben. Trotzdem ist der Besuch von Museen häufig nicht fest und verbindlich im Lehrplan verankert. Dies wäre jedoch eine gute Möglichkeit, um allen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu kultureller Bildung zu ermöglichen<sup>116</sup>, denn oft erfolgt der erste Kontakt zum Lernort Museum über die Schule.

Doch auch wenn Lehrkräfte von sich aus überzeugt sind, dass ein Museumsbesuch einen Beitrag zum aktuellen Unterrichtsthema leisten könnte, kann dem immer noch der organisatorische Aufwand im Wege stehen. Unterrichtsstunden müssen verlegt werden und personelle und finanzielle Ressourcen müssen gegeben sein. Die Bewilligung eines Museumsbesuchs durch die Schulleitung ist nicht immer eine Selbstverständlichkeit.<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019 (b), VII ff.

<sup>115</sup> Vgl. ebd., IX f.

<sup>116</sup> Vgl. Pfeiffer-Poensgen 2009, S. 29.

<sup>117</sup> Vgl. Marx 2012d, S. 98.

Neben der thematischen Anbindung zum Unterricht und der Verankerung im Lehrplan spielen für einen Museumsbesuch die Vor- und Nachbereitung eine wichtige Rolle. Nach einem konstruktivistischen Lernverständnis ist Gelerntes für uns vor allem dann verwendbar, wenn wir es mit unseren bisherigen Erkenntnissen in Verbindungen bringen können und wenn sich ein Verwendungszusammenhang für andere Situationen oder Sachverhalte erschließt. So kann es im Vorfeld motivierend wirken, wenn Schüler\*innen in die Vorbereitungen des Museumsbesuches eingebunden werden und erfahren können, dass sie bereits erworbenes Wissen in der Veranstaltung im Museum sinnvoll anwenden können.<sup>118</sup> In der Nachbereitung können die neuen Erfahrungen im gemeinsamen Austausch vertieft und gefestigt werden und ein Bezug zum weiteren Verlauf des Unterrichts hergestellt werden. Innerhalb des Straffen Lehrplans bleibt für die Vor- und Nachbereitung häufig wenig Zeit. Museen verfügen aber meistens über zusätzliche Materialien zur Vertiefung der behandelten Themen, welche eine Unterstützungsmöglichkeit für die Lehrkräfte sein können.<sup>119</sup> Ohne eine Vor- und Nachbereitung bleibt der Museumsbesuch eine „nette, aber folgenlose Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht“<sup>120</sup> in der Schule.

Dass das Museum ein geeigneter Ort für konstruktivistisches Lernen ist, zeigt sich in der Übertragung der Museumsaufgaben auf die Aneignung von Welt:

„Sammeln und Suchen bedeuten konkrete Aneignung von Welt. Bewahren ist die Bildung eines konkreten Gedächtnisses. Ordnen und Forschen sind Aneignung und Strukturierung von Welt auf symbolischer Ebene. Ausstellen ist das Bewusstmachen und Vergegenwärtigen eines relevanten Teilaspektes von Wirklichkeit. Vermitteln bedeutet soziale Kommunikation und damit die Schaffung intersubjektiver Wirklichkeit.“<sup>121</sup>

Das Museum bietet von sich aus eine gute Grundlage für vielfältige Lernmöglichkeiten. Damit sich für möglichst viele Schüler\*innen die Möglichkeit bietet, diese zu erfahren, ist die Verankerung von Museumsbesuchen im Lehrplan

---

<sup>118</sup> Vgl. Marx 2012c, S. 136.

<sup>119</sup> Vgl. Dengel et al. 2011, S. 43.

<sup>120</sup> Marx 2012a, S. 119.

<sup>121</sup> Kobbert 2008, S. 133.

von Bedeutung. Für eine zielgruppengerechte Nutzung der Lernmöglichkeiten kommt die museumspädagogische Vermittlungsarbeit zum Einsatz.

## 4. Museumspädagogische Vermittlungsarbeit und konstruktivistisches Lernen

Im abschließenden Kapitel sollen nun die Vermittlungsarbeit im Museum mit Blick auf die Interaktion zwischen den Beteiligten, sowie die konkreten Vermittlungsmöglichkeiten unter den Aspekten der konstruktivistischen Lerntheorie betrachtet werden.

### 4.1. Grundlagen der Vermittlungssituation

Nach einem Konstruktivistischen Lernverständnis sollten Lernsituationen eine anregende Lernumgebung mit vielfältigen methodischen Zugängen und unterschiedlichen Perspektiven auf den vermittelten Inhalt bieten. Besonders wichtig ist die Möglichkeit, sich aktiv handelnd und durch eigene Erfahrungen Wissen aneignen zu können. Betont wird, dass Lernen eine soziale Situation ist, in der die Beziehungsebene eine essenzielle Rolle spielt. Motivation, Neugier und ein persönliches Erkenntnisinteresse sind zudem von Bedeutung. Daher sollte sich für die Lernenden ein Verwendungszusammenhang des Gelernten erkennen lassen und dieses sollte an ihre Vorkenntnisse anschlussfähig sein. Auch für die Vermittlungssituation im Museum und die gewählten Lernmethoden sind diese Aspekte von Bedeutung.

In einer museumspädagogischen Veranstaltung für Schulklassen steht ein ausgewähltes Thema im Fokus. Die genutzten Methoden zur Vermittlung des Themas sind dabei abgestimmt auf die ausgewählten Exponate, die Vermittlungsziele der Veranstaltung, sowie das Alter und das entsprechende Vorwissen der Zielgruppe. Auch der zeitliche Rahmen, räumliche Möglichkeiten

im Museum und die Größe der Gruppe sind für methodische Entscheidungen von Bedeutung.<sup>122</sup>

Die wichtigste Rolle im Vermittlungsprozess spielt der\*die Pädagog\*in.

Die Lehrkraft, die die Klasse begleitet, nimmt hier meistens eine passive Beobachter\*innen-Position ein. Die vermittelnde Person hat also auf Grundlage der Beziehungsebene eine bedeutende Position, der sie sich bewusst sein sollte. Ob die Gruppe sich im Museum und der gegebenen Lernsituation wohlfühlt hängt maßgeblich von dem\*der Vermittler\*in ab. Die Schüler\*innen bringen konkrete Vorstellungen und Erwartungen mit ins Museum, auch an die Person, die die Veranstaltung leiten wird. Diese Erwartungen werden vor Ort durch die reale Begegnung beeinflusst. Es zählen also gleich die ersten Minuten, um eine gute Verbindung zur Gruppe zu finden, daher sollten der Begrüßung und dem gemeinsamen Einstieg in die Veranstaltung genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.<sup>123</sup> Auch für den gesamten Verlauf der Veranstaltung sind von dem\*der Pädagog\*in Einfühlungsvermögen, Empathie und Respekt gegenüber den Wahrnehmungen der Gruppe gefragt.<sup>124</sup> Außerdem sollte er\*sie „stets die persönliche Begeisterung und Leidenschaft für die Sache transportieren können“<sup>125</sup>, um so die Neugier der Schüler\*innen zu wecken und sie zur eigenen Auseinandersetzung mit der Thematik zu motivieren.

## 4.2 Vermittlungsmethoden

Die Auswahl an museumspädagogischen Methoden ist vielfältig. Hier soll ein Überblick über gängige Methoden gegeben werden. Die meisten davon eignen sich für eine erste Annäherung an eine Thematik und regen eine weitere Auseinandersetzung damit in anschließenden Gesprächen oder Methoden an. Die Methoden stehen selten in ihrer Reinform allein, sondern können aufeinander aufbauen und verknüpft werden. Um den unterschiedlichen Rezeptionsgewohnheiten der Schüler\*innen gerecht zu werden und ihre Aufmerksamkeit immer wieder neu zu wecken, bietet sich eine Abwechslung verschiedener

---

<sup>122</sup> Vgl. Czech 2014b, 218 f.

<sup>123</sup> Vgl. Preuß 2013, S. 27.

<sup>124</sup> Vgl. ebd., S. 28.

<sup>125</sup> Ebd., S. 29.

Methoden an.<sup>126</sup> Dabei sollten diese trotzdem nicht rein zum Zwecke der Vielfalt eingesetzt werden, sondern zielgerichtet und den Voraussetzungen der Zielgruppe entsprechend.

#### 4.2.1 Sprachliche Vermittlung

Die Führung ist die gängigste Form der Vermittlung im Museum, vor allem für Privatbesucher\*innen. Auf Schüler\*innen kann diese Art der Vermittlung erst einmal abschreckend wirken, da sie an den Frontalunterricht in der Schule erinnert und eine lange Aufmerksamkeitsspanne fordert. Die Gruppe wird geführt von einer Person, die einen Überblick über einen Teil der Ausstellung und Informationen zu einzelnen Exponaten gibt. Auch wenn Raum für Fragen ist, gibt es bei dieser Vermittlungsform an sich nur wenige Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler\*innen.

Daher haben sich in der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit Mischformen aus vorgetragenen Informationen und Gesprächen durchgesetzt.<sup>127</sup> In einem Führungsgespräch werden einerseits Informationen von der vermittelnden Person gegeben, sowie auch die Exponate im Gespräch mit den Teilnehmer\*innen gemeinsam erschlossen. Dabei werden bestimmte Aspekte gezielt abgefragt, das Gespräch wird aber auch von den Fragen und Interessen der Teilnehmer\*innen geleitet.<sup>128</sup> Hier sollte an das Vorwissen der Schüler\*innen angeknüpft werden. Wenn Fragen gestellt werden, an denen sich die ganze Gruppe beteiligen kann, herrscht mehr Aufmerksamkeit und durch das gegenseitige Ergänzen von Eindrücken zum Ausstellungsobjekt entsteht eine gemeinsame Lernsituation. Beim Führungsgespräch steht nicht wie bei der gewöhnlichen Führung ein Überblick über einen Ausstellungsbereich, sondern eher die Beschäftigung mit einzelnen Exponaten im Vordergrund. Durch gezielte Fragen und Impulse sollen sich die Schüler\*innen einzelne Aspekte des Objekts selbst erschließen. Dabei kommt der Formulierung der Fragen eine große Bedeutung zu, denn was genau man in einem Kunstwerk oder Anschauungsobjekt, sieht ist auch abhängig von den Fragestellungen, unter denen man es betrachtet.<sup>129</sup> So gesehen können

---

<sup>126</sup> Vgl. Czech 2014b, S. 219.

<sup>127</sup> Vgl. Czech 2014a, S. 225.

<sup>128</sup> Vgl. ebd., S. 226.

<sup>129</sup> Vgl. Kobbert 2008, S. 117.



eigenständige Konstruktionsprozesse durchaus durch eine Fragestellung beeinflusst und gelenkt werden. Jedoch braucht es auch manchmal Anregungen für einen Konstruktionsprozess. Bei der freien Betrachtung eines Objektes, insbesondere eines vielfältig deutbaren Kunstwerks, kann es oft schwer sein, einen „Anfangspunkt“ für die Auseinandersetzung damit zu finden und einen Blick für einzelne Details zu haben.

Im Führungsgespräch kann durch die persönliche Einbeziehung der Schüler\*innen ihre Motivation, sich mit der gegebenen Thematik auseinanderzusetzen, gesteigert werden.<sup>130</sup> In der Besprechung einzelner Ausstellungsstücke sollten die Wahrnehmungen und Ideen der Schüler\*innen wertgeschätzt werden. Sie schätzen die Möglichkeit einer nicht schulspezifischen Kommunikation im Museum, bei der ihre Aussagen nicht sofort bewertet werden.<sup>131</sup>

Auch eine Führung lässt sich also interaktiv gestalten und kann sich eignen, um Lernprozesse anzuregen. Sie sollte jedoch nicht für sich allein stehen, wenn ein Schulformat verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten und Perspektiven auf die behandelte Thematik bieten soll.

#### 4.2.2 Schriftliche Vermittlung

Die Vermittlung von Informationen in Textform erfolgt in der Ausstellung selbst über Informationstafeln, Bildunterschriften und Vitrinenaufschriften. Diese geben uns Auskunft über Künstler\*innen, Entstehungszeit, Material und Arbeitstechnik, sowie den früheren Gebrauch oder die Bedeutung der Ausstellungsstücke. Bei Angeboten für Schulklassen sind zudem Arbeitsblätter, ein häufig genutztes Mittel, dessen Verwendung jedoch umstritten ist. Auch diese Art der Vermittlung erinnert zunächst an schulische Methoden. Für Schüler\*innen kann der Gedanke an die vielen Fragen mit konkret vorgesehenen Antworten demotivierend wirken. Auch für Lehrkräfte, die sich von einem Museumsbesuch methodische Abwechslung erhoffen, mag der Einsatz von Arbeitsblättern zunächst eine Enttäuschung sein.

---

<sup>130</sup> Vgl. Ehlers 2016, S. 152.

<sup>131</sup> Vgl. Marx 2012e, S. 133.

Aus Sicht von Kritikern sind Arbeitsblätter in der Vermittlung eine „reine Papier- oder Beschäftigungspädagogik“<sup>132</sup>, die den natürlichen „Entdeckungsdrang“<sup>133</sup> der Schüler\*innen einschränkt. Außerdem würden sie soziales Lernen und ein gemeinsames Erlebnis des Museumsbesuchs verhindern.<sup>134</sup> Es zeigt sich jedoch, dass Arbeitsblätter bei entsprechender Gestaltung durchaus zu einem aktiven, selbstständigen, und auch interaktiven Lernprozess beitragen können.

Entscheidend ist dabei vor allem die Art der Aufgabenstellungen.

Eine Beschränkung auf ausgewählte Aspekte muss die Zugangsmöglichkeiten und das eigenständige Entdecken nicht unbedingt begrenzen. Klar definierte Aufgaben und Fragestellungen können für den Wissenserwerb durchaus

förderlicher sein als zu offen formulierte Aufgaben.<sup>135</sup> Wie auch beim Führungsgespräch können durch gezielte Fragen, die sich auf das Objekt

beziehen, eigene genauere Beobachtungen angeregt werden. Es sollten also Fragen vermieden werden, die sich auch ohne Anschauung des Exponats nur anhand der Zusatzinformationen auf dem Arbeitsblatt beantworten lassen.<sup>136</sup>

Die Möglichkeit des aktiven Erkundens wird verstärkt durch eine Variation von Aufgabenstellungen. Neben einfachen Fragen, zu denen eine konkrete Antwort einzutragen ist, können Multiple-Choice-Fragen, Lückentexte, oder Zuordnungen und Verbindungen durch Pfeile oder Zahlen eingesetzt werden.<sup>137</sup>

Im Sinne von „Aktivblättern“<sup>138</sup> bietet auch spielerisches Material wie Mal- oder Ausschneidebögen eine individuelle, kreative Auseinandersetzung mit dem Anschauungsobjekt. Nicht nur die Bearbeitungsart der Aufgaben, sondern auch die Art der Antwortmöglichkeiten ist variabel. Neben Aufgaben, bei denen Faktenwissen erarbeitet werden soll, kann ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt werden, wenn nach der eigenen Wahrnehmung, nach Interpretationen und Stellungnahmen gefragt wird. So kann „über die reine Objekterschließung hinaus zum Denken und Reflektieren“<sup>139</sup> angeregt werden.

---

<sup>132</sup> Kolb 2014b, S. 246.

<sup>133</sup> Ebd., S. 246.

<sup>134</sup> Vgl. ebd., S. 247.

<sup>135</sup> Vgl. Schwan 2012, S. 48.

<sup>136</sup> Vgl. Kolb 2014b, S. 251.

<sup>137</sup> Vgl. ebd., S. 251.

<sup>138</sup> Scholz 2008, S. 325.

<sup>139</sup> Kolb 2014b, S. 251.

Meist werden Arbeitsblätter in der Ausstellung in Kleingruppen bearbeitet. So ergibt sich eine soziale Lernsituation und ein Austausch über die individuellen Beobachtungen automatisch. Im Sinne des Verwendungszusammenhangs von neu erworbenem Wissen ist es von Bedeutung, dass der Einsatz der Arbeitsblätter keinen Selbstzweck hat, sondern in den weiteren Verlauf der Veranstaltung einbezogen wird. Durch die Bestätigung der Lösungen können Erfolgserlebnisse ermöglicht und die Schwellenangst gegenüber dem Museum abgebaut werden.<sup>140</sup> Dies kann die Motivation für die weitere Beschäftigung mit dem Ausstellungsthema verstärken. Dabei geht es aber nicht um eine reine Bestätigung von richtigen Antworten. Im Austausch über das neu erworbene Wissen ergibt sich auch hier eine gemeinsame Lernsituation

In einem Arbeitsblatt können sich also verschiedene methodische Zugänge zu einem Objekt und seiner Thematik vereinen. So können die unterschiedlichen Lerntypen der Schüler\*innen berücksichtigt werden. Wenn das Material übersichtlich und anschaulich gestaltet ist und Fragen und Aufgabenstellungen dem Anspruchsniveau der Zielgruppe entsprechen, können Arbeitsblätter die Schüler\*innen bei der selbstständigen Erarbeitung des Veranstaltungsthemas unterstützen und auch interaktive Lernprozesse fördern. Außerdem eignen sie sich zur Nachbereitung des Museumsbesuchs und Vertiefung des Themas im weiteren Verlauf des Unterrichts.

#### 4.2.3 Assoziative Zugänge

Unter Berücksichtigung der multiplen Intelligenzen und unterschiedlicher Lerntypen ist es wichtig, eine Lernumgebung zu schaffen, die den Schüler\*innen verschiedene methodische Zugänge bietet und auch verschiedene Sinne anspricht. Hier eignen sich assoziative Zugänge zu einem Thema oder konkreten Objekten.

---

<sup>140</sup> Vgl. Kolb 2014b, S. 247.

## Chinesischer Korb

Eine Gegenstandsgeleitete Methode ist der Chinesische Korb. Hier werden in einem verdeckten Korb Gegenstände mit in die Ausstellung gebracht. Diese können erkennbare Verbindungen zu den Ausstellungsstücken haben, aber auch auf den ersten Blick weit davon weg sein. Jede\*r Schüler\*in wählt blind tastend einen Gegenstand aus dem Korb aus. Dabei lassen sie sich von ihrem Gefühl und ihrer Neugier leiten.<sup>141</sup> Zunächst sollen sie sich mit den Eigenschaften des Gegenstandes, seiner möglichen Verwendung und den Gefühlen, die er in ihnen weckt, beschäftigen. Dann geht es mit dem Gegenstand in die Ausstellung und er soll nach eigenem Empfinden einem Kunstwerk oder Objekt zugeordnet werden. Anschließend erfolgt ein gemeinsamer Austausch in der Gruppe. Dabei geht es nicht um eine richtige Zuordnung, sondern um die individuellen Eindrücke und Assoziationen, die damit verbunden sind:

„Es können sich Bezüge zu Material, zur Technik, zur Funktion, zur früheren Nutzung, zum Anmutungscharakter usw. ergeben. Wichtig ist die freie, ganz persönliche Assoziation! Alle Verbindungen und Erinnerungen sind erlaubt und werden nicht bewertet.“<sup>142</sup>

Zu dieser Methode gibt es verschiedene Abwandlungsmöglichkeiten. Zum Beispiel können die Schüler\*innen zur Vorbereitung auf den Museumsbesuch aufgefordert werden selbst einen Gegenstand mitzubringen, den sie mit dem behandelten Thema verbinden.<sup>143</sup> So können sie sich im Vorfeld auf das Thema einstellen und durch den persönlichen Bezug ein eigenes Erkenntnisinteresse daran entwickeln.

Bei dieser assoziativen Annäherung treffen Symbolisches, Imaginäres und Reales aufeinander. „Alltagsgegenstände stellen Bezüge zwischen den Wirklichkeits-erfahrungen und Innenwelten der Teilnehmer sowie den Bilderwelten des Museums her.“<sup>144</sup> Dies bedeutet, dass sich zum einen ganz unerwartete Ideen und Verknüpfungen auf Grundlage der persönlichen Vorerfahrungen der Schüler\*innen ergeben können. Zum anderen bietet dies Raum für individuelle Konstruktions-

---

<sup>141</sup> Vgl. Seumel 2008, S. 304.

<sup>142</sup> Dreykorn 2007a, S. 174.

<sup>143</sup> Vgl. ebd., S. 175.

<sup>144</sup> Czech 2014b, S. 208.

vorgänge und kann dazu beitragen, bestehendes Wissen zum Thema durch neue Eindrücke zu aktualisieren und zu erweitern.

Die Besonderheit der Methode liegt in der Ermöglichung von haptischen Erfahrungen in einer Umgebung, in der das Anfassen von Gegenständen in der Regel verboten ist. Als „kleines Zugeständnis an die Aktionsbedürfnisse“<sup>145</sup> von Kindern und Jugendlichen hat dies eine große Bedeutung. Dinge, die wir mit dem Tastsinn wahrnehmen können, werden für uns real und bekommen dadurch einen hohen Stellenwert.<sup>146</sup> Diese Art der Annäherung ermöglicht es, die Ausstellungsobjekte nicht nur über die Fernsinne wahrzunehmen. Vor allem mit der heute „allgegenwärtigen Bildschirmflut“<sup>147</sup> wird die Möglichkeit der haptischen Erfahrung im Museum so zu etwas Besonderem.

### **Fünf-Sinne-Check**

Eine weitere Methode, die das Lernen über mehrere Sinne ermöglicht, ist der Fünf-Sinne-Check. Hierbei werden visuelle Eindrücke „synästhetisch in andere Sinneswahrnehmungen“<sup>148</sup> übersetzt. Es geht nicht nur um die Erscheinung des Objektes, sondern auch um Empfindungen, die dieses auf anderen Sinneskanälen hervorruft. Also Geräusche, Geschmacksempfindungen und Gerüche, oder auch Tastreize.<sup>149</sup> So ermöglichen sich ganz verschiedene Perspektiven auf ein Objekt oder ein übergreifendes Thema. Verstärkt werden kann diese Erfahrung, wenn reale Sinneseindrücke zum Einsatz kommen. In der Besprechung eines Objektes können geeignete Riech-, oder Geschmacksproben, sowie akustische Reize eingesetzt werden, um den Gegenstand vielfältig erlebbar zu machen.<sup>150</sup>

Neben den vorgestellten Methoden, die verschiedene Sinne ansprechen, können sich auch schriftliche Methoden wie das automatische Schreiben, oder das Verfassen von Elfchen für eine assoziative Annäherungen an die Exponate eignen.

---

<sup>145</sup> Seumel 2008, S. 305.

<sup>146</sup> Vgl. Kobbert 2008, S. 118.

<sup>147</sup> Ebd., S. 119.

<sup>148</sup> Dreykorn 2007a, S. 171.

<sup>149</sup> Vgl. Czech 2014b, S. 209.

<sup>150</sup> Vgl. ebd., S. 209.

#### 4.2.4 Performative Methoden

Eine weitere spielerische Zugangsart bieten performative Methoden. Hier nehmen die Schüler\*innen eine aktive Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Thema ein. Beim Nachstellen von Bildern schlüpfen sie in die Rollen der dargestellten Figuren. Die Ausdrucksmöglichkeiten, die die Körpersprache bietet, rücken hier ins Bewusstsein.<sup>151</sup>

Durch das Einnehmen der Positionen und der Körperhaltungen der dargestellten Personen lassen sich deren Beziehungen zueinander, sowie ihre gesellschaftliche Stellung, Machtpositionen und Rollenbilder nachvollziehen. So ergeben sich Anregungen, um zum Beispiel geschichtliche Bezüge der dargestellten Szenen weiter zu diskutieren. In Form des Historischen Spiels können geschichtliche Bezüge noch intensiver nachempfunden werden. In kleinen Rollenspielen können Alltagssituationen aus der Lebenswelt früherer Generationen nachgespielt und dabei mit der der Schüler\*innen verglichen werden.<sup>152</sup> Durch ein animierendes Umfeld, wie den Museumsraum mit Ausstellungsstücken zur Thematik, sowie durch die Verwendung von Kostümen und weiteren Requisiten kann die Identifikation mit der jeweiligen Rolle verstärkt werden. Solche Rollenspiele bieten einen „unterhaltsamen Rahmen für eine eingehende Beschäftigung mit historischen Sachverhalten.“<sup>153</sup> Es gestaltet sich eine lockere, interaktive Lernsituation, bei der ein Thema aus einer neuen Perspektive, mit vergleichenden Bezügen zur eigenen Lebenswelt, erschlossen werden kann.

Die Stärke solcher Methoden ist der „Reiz des Als-Ob“<sup>154</sup>, also die „vorstellungsmäßige Teilhabe an fremden Welten“<sup>155</sup>, die unsere bisherigen Erkenntnisse erweitern kann und vertieftes Interesse an einem Thema wecken kann. Hier haben die Schüler\*innen die Möglichkeit, sich aktiv handelnd neues Wissen anzueignen. Interaktivität kann bei performativen Methoden nicht nur innerhalb der Gruppe bestehen. Auch mit einem Kunstwerk können die

---

<sup>151</sup> Vgl. Czech 2014b, S. 215.

<sup>152</sup> Vgl. Dreykorn 2007b, S. 187.

<sup>153</sup> Czech 2014b, S. 216.

<sup>154</sup> Kobbert 2008, S. 129.

<sup>155</sup> Ebd., S. 130.

Schüler\*innen in Interaktion treten, wenn sie zum Beispiel tänzerisch oder musikalisch darauf reagieren.<sup>156</sup>

#### 4.2.5 Museumswerkstatt

Natürlich bieten sich gerade im Kunstmuseum vielfältige Anregungen, um auch selbst gestalterisch aktiv zu werden. In der Ausstellung selbst ist in der Regel nur das Zeichnen möglich. Arbeiten mit anderen Materialien müssen in die Werkstatträume verlegt werden. Hier gibt es für alle genug Platz zum Arbeiten und eine Vielzahl an Materialien und Werkzeugen.

Der einzige Nachteil ist die Trennung von der Anschauung der Originalobjekte und der selbstständigen Gestaltung.<sup>157</sup> Als Vorbereitung für die Werkstattarbeit lassen sich aber kleine Skizzen von Formen, Ornamenten oder Bildkompositionen in der Ausstellung anfertigen. Je nach Ausstellungsthema sind von unterschiedlichen Mal- und Drucktechniken, Porzellanmalerei oder Arbeiten mit Ton verschiedenste Möglichkeiten geboten, sich mit dem zuvor behandelten Thema selbsttätig und nach eigenen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Die Museumswerkstatt bietet wohl die beste Möglichkeit, sich in aktiven Handlungen mit einer Thematik auseinanderzusetzen und künstlerische Techniken, ihren Aufwand und ihre Bedeutung aus eigener Perspektive nachzuempfinden.

Am häufigsten geht es in der Werkstattarbeit um Re-, oder Dekonstruktionen.<sup>158</sup> Also entweder das Nachkonstruieren eines Objektes oder Bildes mit eigener gestalterischer Freiheit, oder das Zerlegen und neue Zusammensetzen von diesen. Dekonstruktionen ermöglichen es, in Distanz zum eigentlichen Kunstwerk zu treten, es neu zu interpretieren und andere Perspektiven darin zu entdecken.<sup>159</sup>

In der Ausstellung erworbenes Wissen kann in der Werkstatt direkt im Anschluss praktisch und kreativ angewendet werden. Durch die Beschäftigung mit dem Thema aus einer weiteren neuen Perspektive können hier auch neue Fragen auftauchen, die bisher noch nicht thematisiert wurden.<sup>160</sup> Neben der Vertiefung

---

<sup>156</sup> Vgl. Vieregg 2008, S. 147.

<sup>157</sup> Vgl. Czech 2014b, S. 211.

<sup>158</sup> Vgl. ebd., 2012 f.

<sup>159</sup> Vgl. ebd., S. 213.

<sup>160</sup> Vgl. Kolb 2014a, S. 257.

des Themas bietet sich die Möglichkeit, neue Interessen und Fertigkeiten zu entdecken, die den Schüler\*innen vorher vielleicht gar nicht zugetraut wurden.<sup>161</sup> Arbeiten aus der Museumswerkstatt regen auch dazu an, sich noch nach dem Ausstellungsbesuch mit der behandelten Thematik zu beschäftigen. Sie lassen sich im Unterricht weiter thematisieren, oder regen zu Gesprächen mit Eltern und Freunden über die Erfahrungen des Museumsbesuchs an.

Die methodischen Möglichkeiten sind also vielfältig und bieten verschiedene Zugänge zu einer Thematik unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Rezeptionsverhalten der Schüler\*innen. Entscheidend ist, wie die Methoden eingesetzt und miteinander verbunden werden.

## 5. Fazit

Auf Grundlage des konstruktivistischen Lernverständnisses hat sich gezeigt, dass formale Bildung allein nicht zu Erfahrungslernen mit einer aktiven Aneignung von Wissen beitragen kann. Auch informelle Lernvorgänge, die sich beiläufig und ungeplant ereignen sind von Bedeutung, um uns verschiedene Perspektiven auf ein Thema zu bieten und unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Wissen zu ermöglichen. Außerschulische Lernorte bieten in diesem Sinne eine geeignete Lernumgebung, um in der Schule erworbenes Wissen zu vertiefen, anzuwenden und aus neuen Perspektiven kennenzulernen. Die Besonderheit des Lernortes Museum ist die Begegnung mit Originalobjekten, welche die Schule nicht ermöglichen kann. Sie vermitteln uns Geschichten aus vergangenen Zeiten und regen durch ihre Erscheinung zu eigenen Konstruktionsprozessen an. Bilder und Anschauungsobjekte bieten für Kinder und Jugendliche eine geeignete Zugangsmöglichkeit zu einem Thema, da ihre Lebenswelt von Bildmedien geprägt ist. Generell stellt das Museum eine neue, spannende Lernumgebung dar, die die Motivation zum eigenständigen Erschließen der Thematik fördern kann. Kunstmuseen, insbesondere im Bereich der angewandten Kunst, bieten eine große thematische Vielfalt. So sind sie nicht nur für den Kunstunterricht eine

---

<sup>161</sup> Vgl. ebd., S. 257.



interessante Lernumgebung. Auch für andere Fächer, sowie für fächerübergreifendes oder fächerverbindendes Lernen lassen sich geeignete Themen finden, wie sich an den vorgestellten Beispielen gezeigt hat. Die thematische Anbindung an aktuelle Unterrichtsthemen ist von Bedeutung, damit die Schüler\*innen beim Lernen im Museum auf bereits bestehendes Wissen aufbauen können und sich ein Verwendungszusammenhang des vor Ort erworbenen Wissens ergibt. Dabei spielt auch die anschließende Nachbereitung im Unterricht eine wichtige Rolle. Bleibt diese aus können die neuen Erfahrungen nicht ausreichend reflektiert und für andere Sachverhalte anwendbar gemacht werden.

Die Vermittlungsmethoden, die bei Veranstaltungen für Schulklassen zum Einsatz kommen, sind vielfältig. Sie bieten verschiedene Annäherungsformen an ein Thema und machen es aus unterschiedlichen Perspektiven erfahrbar. Auch sprachliche und schriftliche Vermittlungsmethoden können entgegen vieler Vorurteile abwechslungsreich gestaltet sein und den Schüler\*innen Anregungen zu einer selbstständigen Erschließung des behandelten Themas bieten. Zudem bieten spielerische Methoden die Möglichkeit freier Zugänge, bei denen die Schüler\*innen aktive Rollen im Lernprozess einnehmen und sich über verschiedene Sinneswahrnehmungen mit den Ausstellungsstücken auseinandersetzen können.

Bezüglich der Fragestellung - ob die Lernmöglichkeiten und Vermittlungsmethoden im (Kunst-)Museum auf Grundlage einer konstruktivistischen Lerntheorie eine Erweiterung formaler Bildung darstellen können - zeigt sich also, dass das Kunstmuseum von sich aus gute Grundvoraussetzungen für eine anregende Lernumgebung bietet und auch, dass die Vermittlungsmethoden viele Aspekte des konstruktivistischen Lernens erfüllen können. Jedoch lässt sich dies wohl nicht pauschalisieren. Der Einsatz der Methoden, sowie die Gestaltung der gesamten Veranstaltung sind immer von dem\*der Pädagog\*in, beziehungsweise auch vom jeweiligen Museum abhängig. Für das Gelingen der Veranstaltung spielt die Beziehung der vermittelnden Person zur Gruppe eine besondere Rolle. Diese Beziehung ist von vielen Faktoren geprägt und somit nie vorhersehbar. In Bezug auf die Frage nach den Rahmenbedingungen, die erfüllt sein müssen, damit die Lernerfahrung im Museum einen nachhaltigen Beitrag zu den Lernprozessen der Schüler\*innen leisten kann, spielen die Anbindung zum

Unterrichtsthema, sowie die Vor- und Nachbereitung des Museumsbesuchs eine wichtige Rolle. Jedoch ist es nicht ausreichend, dass Themen aus dem Lehrplan in museumspädagogischen Angeboten aufgegriffen werden. Wie sich gezeigt hat, ist ein Museumsbesuch nur selten fest im Lehrplan vorgeschrieben. Ob ein Museumsbesuch tatsächlich genutzt wird, um eine neue Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsthema zu ermöglichen ist also oftmals von der Eigeninitiative der Lehrkräfte abhängig. Damit also allen Schüler\*innen die Möglichkeit geboten werden kann das (Kunst-)Museum mit seinen vielfältigen Lernmöglichkeiten kennenzulernen erfordert es eine größere Beachtung der Lernortqualitäten von Museen in den Bildungsplänen.

Die Verbindungsmöglichkeiten von Museumsangeboten und Lehrplaninhalten konnten in dieser Arbeit nur beispielhaft dargestellt werden. Für genauere Aussagen wäre ein Vergleich von Lehrplänen verschiedener Bundesländer, wie auch verschiedener Schulformen interessant. Dies auch bezüglich der Verankerung von Museumsbesuchen im Lehrplan. Um bestehende Veranstaltungsformate und Vermittlungsmethoden zu optimieren bedarf es umfangreicher Auswertungsmethoden und Studien. Wie eingangs erwähnt wird der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen in der Forschung bisher wenig berücksichtigt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass museumspädagogische Veranstaltungen im Museum an sich eine Erweiterungsmöglichkeit des formalen Lernens in der Schule darstellen. Welchen Beitrag sie tatsächlich leisten können ist jedoch von ihrer Gestaltung und ihrer Einbeziehung in den Unterricht abhängig.

## Literaturverzeichnis

- Baar, Robert; Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. 1. Auflage (Reihe "Bildungswissen Lehramt", Band 30). Weinheim, Basel: Beltz.
- Blohm, Manfred; Fütterer, Werner (2016): Ortswechsel - andere Orte im Kunstunterricht. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung (Pädagogik). Bielefeld: transcript, S. 213–226.
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule - eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung (Pädagogik). Bielefeld: transcript, S. 29–52.
- Busse, Klaus-Peter (2007): Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule - Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik. In: Ernst Wagner und Monika Dreykorn (Hg.): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden. München: kopaed, S. 25–28.
- Czech, Alfred (2014a): Führung - Führungsgespräch - Dialog. In: Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 225–231.
- Czech, Alfred (2014b): Methodische Vielfalt in der personalen Museumsvermittlung. In: Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 198–224.
- Deinet, Ulrich; Derecik, Ahmet (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung (Pädagogik). Bielefeld: transcript, S. 15–28.
- Dengel, Sabine; Dreykorn, Monika; Grüne, Petra; Hirsch, Anja et al. (2011): schule @ museum - eine Handreichung für die Zusammenarbeit. Berlin: Deutscher

- Museumsbund. URL: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/leitfaden-schulemuseum.pdf>, Stand: 01.08.2020.
- Dreykorn, Monika (2007a): Methoden im Museum. In: Ernst Wagner und Monika Dreykorn (Hg.): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden. München: kopaed, S. 169–179.
- Dreykorn, Monika (2007b): Methoden zur Nachbereitung eines Museumsbesuchs. In: Ernst Wagner und Monika Dreykorn (Hg.): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden. München: kopaed, S. 181–187.
- Eberle, Martin (2008): Schulpädagogische Anknüpfungspunkte der Museumspädagogik im Kunsthandwerk. In: Arnold Vogt, Aida Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 237–246.
- Eger, Nana Adriane (2014): Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen - ein internationaler Vergleich. Dissertation (Beiträge zur Sozialästhetik, 13). Bochum, Freiburg: projekt verlag.
- Ehlers, Hans-Georg (2016): Konzeption von Bildungsangeboten in Museen. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott und Karin Schad (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. 3., aktualisierte und erweiterte Neuauflage (Kulturelle Bildung, 51). München: kopaed, S. 147–153.
- Erhorn, Jan; Schwier, Jürgen (2016): Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In: Jan Erhorn und Jürgen Schwier (Hg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung (Pädagogik). Bielefeld: transcript, S. 7–14.
- GRASSI Museum für Angewandte Kunst (o. J.a): Schüler im Museum. Oberschule / Gymnasium / Berufsschule. URL: [https://www.grassimak.de/fileadmin/user\\_upload/GRASSI\\_MAK/10\\_Download\\_PDFs/Museumspaedagogik/programm\\_weiterfuehrende\\_schulen.pdf](https://www.grassimak.de/fileadmin/user_upload/GRASSI_MAK/10_Download_PDFs/Museumspaedagogik/programm_weiterfuehrende_schulen.pdf), Stand: 17.08.2020.
- GRASSI Museum für Angewandte Kunst (o. J.b): Weiterführende Schulen | GRASSI Museum für Angewandte Kunst. URL: [https://www.grassimak.de/fileadmin/user\\_upload/GRASSI\\_MAK/10\\_Download\\_](https://www.grassimak.de/fileadmin/user_upload/GRASSI_MAK/10_Download_)

PDFs/Museumspädagogik/programm\_weiterfuehrende\_schulen.pdf, Stand: 17.08.2020.

Hofmann, Fabian (2015): Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunst-Vermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstaussstellungen. Dissertation. München: kopaed.

ICOM Deutschland (2020): Die Museumsdefinition. URL: <https://icom-deutschland.de/de/nachrichten/147-museumsdefinition.html>, Stand: 12.07.2020.

Kobbert, Max J. (2008): Psychologische Aspekte zum Lernort Museum. In: Arnold Vogt, Aïda Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 109–134.

Kolb, Peter (2014a): Mehr als nur malen oder basteln - Anregungen zu Museumswerkstätten und ihren Programmen. In: Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 255–264.

Kolb, Peter (2014b): Nutzen und Grenzen von Aktivblättern. In: Alfred Czech, Josef Kirmeier und Brigitte Sgoff (Hg.): Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 246–254.

Kunz-Ott, Hannelore (2007): Schule und Museum - Zum Bildungsauftrag der Museen. In: Ernst Wagner und Monika Dreykorn (Hg.): Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden. München: kopaed, S. 19–20.

Lewalter, Doris (2009): Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen. In: Hannelore Kunz-Ott, Susanne Kudorfer und Traudel Weber (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse - Vermittlungsformen - Praxisbeispiele (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement). Bielefeld: transcript, S. 45–56.

Mack, Wolfgang (2007): Lernen im Lebenslauf - formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission "Chancen für Kinder" des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. URL: [https://www.renate-hendricks.de/dl/Prof.\\_Mack\\_-](https://www.renate-hendricks.de/dl/Prof._Mack_-)

\_Lernen\_im\_Lebenslauf\_-\_formale,\_non-formale\_und\_informelle\_Bildung\_-\_die\_mittlere\_Jugend.pdf, Stand: 11.08.2020.

- Marx, Carola (2012a): Anstiftung zum Lernen durch Museumsbesuche? In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 117–119.
- Marx, Carola (2012b): Das Curriculum - Hindernis oder Chance? In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 102–104.
- Marx, Carola (2012c): Einführung: Praxisbeispiele. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 136–137.
- Marx, Carola (2012d): Einführung: Schule und Museum - eine Partnerschaft im Wandel. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 96–101.
- Marx, Carola (2012e): "Und heute ins Museum" - 9 Empfehlungen für den Museumsbesuch mit Kindern und Jugendlichen. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 132–135.
- Nettke, Tobias (2016): Was ist Museumspädagogik? - Bildung und Vermittlung in Museen. In: Beatrix Commandeur, Hannelore Kunz-Ott und Karin Schad (Hg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. 3., aktualisierte und erweiterte Neuauflage (Kulturelle Bildung, 51). München: kopaed, S. 31–42.
- Noschka-Roos, Annette; Lewalter, Doris (2016): Lehren und Lernen im Museum. In: Markus Walz (Hg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 282–286.
- Pfeiffer-Poensgen, Isabel (2009): Zum Bildungsauftrag der Museen. In: Hannelore Kunz-Ott, Susanne Kudorfer und Traudel Weber (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse - Vermittlungsformen - Praxisbeispiele

- (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement). Bielefeld: transcript, S. 25–32.
- Preuß, Kristine (2013): Der Draht zur Gruppe. Über die Bedeutung sozialer Interaktion. In: Fabian Hofmann, Irmi Rauber und Katja Schöwel (Hg.): Führungen, Workshops, Bildgespräche. Ein Hand- und Lesebuch für Bildung und Vermittlung im Kunstmuseum. München: kopaed, S. 26–30.
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erweiterte Auflage (Pädagogik und Konstruktivismus). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019 (a)): Lehrplan Gymnasium: Deutsch. URL:  
[https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529\\_lp\\_gy\\_deutsch\\_2019\\_final.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2019_final.pdf?v2), Stand: 17.08.2020.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019 (b)): Lehrplan Gymnasium: Kunst. URL:  
[https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2349\\_lp\\_gy\\_kunst\\_2019\\_final.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2349_lp_gy_kunst_2019_final.pdf?v2), Stand: 16.08.2020.
- Scholz, Freimut (2008): Aktivblätter in Museen. In: Arnold Vogt, Aïda Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 325–338.
- Schulz, Dieter (2008): Die Bedeutung musealer Bildung in der aktuellen Lehrplanentwicklung in Sachsen. In: Arnold Vogt, Aïda Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 161–174.
- Schwan, Stephan (2012): Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum.

- Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 46–50.
- Seumel, Ines (2008): Experimentelle Verfahren der Begegnung von Schülern und (zeitgenössischer) Kunst im Museum. In: Arnold Vogt, Aida Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 297–308.
- Steinhäuser, Valentin (2012): Was erwarten Lehrerinnen und Lehrer von Museumsbesuchen? In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 120–131.
- Thiemeyer, Thomas (2012): Die Sprache der Dinge - Museumsobjekte zwischen Zeichen und Erscheinung. In: Gisela Staupe (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, 10). Wien: Böhlau, S. 51–59.
- Traub, Silke (2003): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit (Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung, 102). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Vieregg, Hildegard (2008): Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess - Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum. In: Arnold Vogt, Aida Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 135–154.
- Vogt, Arnold (2008): Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion zum Verhältnis von Schulen und Museen. In: Arnold Vogt, Aida Krüze und Dieter Schulz (Hg.): Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik (Schriftenreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig, 7). Leipzig: Leipziger Univ.-Verl., S. 19–82.



Walz, Markus (2016): Begriffsgeschichte, Definition, Kernaufgaben. In: Markus Walz (Hg.): Handbuch Museum. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 8–13.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.

Ort, Datum, Unterschrift

Halle (Saale), 20.08.2020, 

