

# # 18

**Thesis\_ART**



**Wiss. Hausarbeiten/Abschlussarbeiten**

auf

**[www.fabrico-verlag.com](http://www.fabrico-verlag.com)**

Herausgeber /Editor:

Manfred Blohm (blohm at uni-flensburg.de)

Thesis\_ART: ISSN 2363-5274



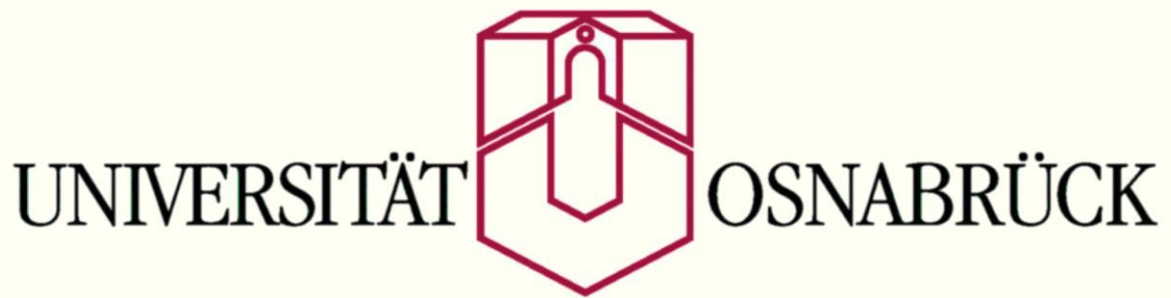
Auf der Web-Seite [www.fabrico-verlag.com/thesis\\_art](http://www.fabrico-verlag.com/thesis_art) erscheinen in unregelmäßigen Zeitabständen für interessierte Leser\*innen kostenfrei wissenschaftliche Hausarbeiten, BA-Thesis, MA-Thesis, Diplomarbeiten und Examensarbeiten aus der Pädagogik, geschrieben an unterschiedlichen europäischen Hochschulen.

Die Vision ist, dass diese Sammlung allmählich wächst, so dass ein großes Spektrum der Vielfalt dessen, was an europäischen Hochschulen geschrieben wird (und leider meist unsichtbar bleibt) anderen als Denkanstöße dienen kann. So kann hier vielleicht allmählich eine Vielfalt des Denkens im Feld der Pädagogik sichtbar werden, das die bestehenden Publikationsformate erweitert.

Die Rechte für die hier erscheinenden Texte verbleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Die Klärungen, Kennzeichnungen und ggf. Einholung der Bildrechte liegen bei den Autorinnen und Autoren. Für die Abbildungen und die damit verbundenen Rechte sind ausschließlich die Autorinnen und Autoren verantwortlich. Der Herausgeber der Reihe übernimmt dafür keinerlei Haftung. Diese liegt mit der Freigabe der Texte im Einvernehmen zwischen Herausgeber und Autor/innen ausschließlich bei den Autor/innen.

Es gilt darüber hinaus der Disclaimer auf der Seite <http://fabrico-verlag.com/impressum>



"Kunstunterricht und Museumspädagogik im Spannungsverhältnis  
von Allgemeiner Bildung und Kunstvermittlung"

Bachelorarbeit

Datum der Abgabe: 03.11.2014

Tale Inger Ulbrich

Fachbereich 2: Kultur- und Geowissenschaften

Fach: Kunst / Kunstpädagogik

Erstprüfer: Prof. Dr. A. Brenne

Zweitprüfer: T. Walz

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung.....	1
2. Kulturelle Bildung als Menschenrecht.....	3
2.1 Entwicklung des Bildungsbegriff.....	5
2.2 Die kunstpädagogische Entwicklung der 60er bis 80er Jahre.....	10
3. Der Bildungsauftrag von Schule und Kunstunterricht.....	15
4. Der Bildungsauftrag von Museum und Museumspädagogik.....	21
5. Kunstunterricht und Museumspädagogik im Spannungsverhältnis.....	30
5.1 Rahmenbedingungen.....	31
5.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen.....	31
5.1.2 Zeitliche Rahmenbedingungen.....	34
5.1.3 Räumliche Rahmenbedingungen.....	35
5.1.4 Lernvoraussetzungen.....	37
5.2 Kunstlehrer und Museumspädagogen und ihre Aufgaben in der Kunstvermittlung.....	40
5.3 Bildungsinhalte und -ziele der Kunstvermittlung im Kunstunterricht und im museumspädagogischen Angebot.....	45
5.4 Methoden der Kunstvermittlung im Kunstunterricht und im museumspädagogischen Angebot.....	52
6. Empirischer Fallbericht: »Das museumspädagogische Angebot der Kunsthalle Osnabrück und des Marta Herford«.....	60
6.1 Marta Herford - Kurzvorstellung.....	60
6.1.1 Das museumspädagogische Angebot des Marta Herford.....	61
6.2 Kunsthalle Osnabrück - Kurzvorstellung.....	63
6.2.1 Das museumspädagogische Angebot der Kunsthalle Osnabrück.....	64
6.3 Ergebnisse der Interviews.....	65
7. Fazit.....	75
Literaturverzeichnis	

## 1. Einleitung

"Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinanderzusetzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmus, Spiel, Tanz, Video und anderen fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen. Auf dieser Grundlage, einer Gemeinsamkeit im Anliegen bei Respektierung der unterschiedlichen Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Erziehungs- und Bildungsinstanzen, ist deren Kooperation möglich, sinnvoll und im Interesse der Kinder und Jugendlichen."<sup>1</sup>

Kunstunterricht und Kunstmuseen sind heutzutage zwei Lernorte der Gesellschaft, die den fachspezifischen Kulturbereich Kunst Kindern und Jugendlichen vermitteln können. Das Thema der vorliegenden Arbeit "Kunstunterricht und Museumspädagogik im Spannungsverhältnis von Allgemeiner Bildung und Kunstvermittlung" beschäftigt sich mit der Frage, welche Differenzen die beiden Institutionen aufzeigen und wie effizient eine Kooperation zwischen ihnen für die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen ist. Beide Institutionen sind Bildungseinrichtungen und haben dementsprechend zur Aufgabe, ihren speziellen Lerngruppen die Begegnung mit der Kunst zu ermöglichen. Es ist eine Chance für Kinder und Jugendliche, ein Interesse für Kunstobjekte zu entwickeln, eigene künstlerische Fähigkeiten und ein Kunstverständnis auszubilden, auf das sie in ihrem Leben immer wieder zurückgreifen können. Daraus ergeben sich zwei verschiedene Lernumgebungen, die ihnen künstlerisches Kulturgut unabhängig von der kulturellen Erziehung durch die Familie anbieten und vermitteln. So können die Heranwachsenden eine Lebenshaltung entwickeln, in der sie Kultur respektieren und rezipieren können. Über ihr Kunstverständnis entwickeln sie Fähigkeiten, die zu einer erweiterten Allgemeinen Bildung führen.

---

<sup>1</sup> Fuchs, Max: *Kultur - Teilhabe - Bildung. Reflexion und Impulse aus 20 Jahren*. Kulturelle Bildung vol. 9. Bockhorst, Hildegard / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.). München: kopaed, 2008, S. 226.

In dieser Arbeit wird zunächst auf die Kulturelle Bildung als Menschenrecht eingegangen, um anschließend einen Rückblick auf die Entwicklung des Bildungsbegriffes zu geben. Diese Entwicklung bewirkt auch eine Veränderung in der Kunstpädagogik, die in der Folge erläutert wird. Aufbauend auf die aktuellen Bildungsaufträge von Kunstunterricht und Museumspädagogik wird im Hauptteil dieser Bachelorarbeit untersucht, inwieweit ein Spannungsverhältnis von Kunstunterricht und Museumspädagogik besteht, indem die beiden Institutionen im Hinblick auf die Rahmenbedingungen, den Vermittler, die Bildungsziele und -inhalte und die Kunstvermittlungsmethoden miteinander verglichen werden. Anhand dieser charakteristischen Merkmale kann ein mögliches Spannungsverhältnis besonders deutlich herausgearbeitet werden. Anhand der praxisbezogenen Beispielinterviews mit Museumspädagogen des Marta Herford und der Kunsthalle Osnabrück sollen im letzten Kapitel die theoretischen Überlegungen eines möglichen Spannungsverhältnisses gestützt und ergänzt werden.

## 2. Kulturelle Bildung als Menschenrecht

Kultur als Menschenrecht ist bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 festgelegt. "Jeder hat das Recht am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben."<sup>2</sup> Der Begriff Kulturelle Bildung umfasst einerseits den Aspekt der Kultur, andererseits den der Bildung. Auf der UNESCO-Weltkonferenz zur Kulturpolitik 1982 in Mexiko legte die UNESCO folgende Definition für Kultur zugrunde: Kultur kann "in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, interkulturellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe heranziehen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensform, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Tradition und Glaubensrichtung."<sup>3</sup> Durch die UNESCO-Definition wird der Begriff Kultur politisch und rechtlich auch international relevant. Sie beschränkt Kultur nicht nur auf die kulturelle Umgebung des Individuums, das in einer bestimmten Kultur aufwächst und diese durch seine eigene Entwicklung selbst prägt und beeinflusst. Der Begriff Kultur wird vielmehr durch soziale Aspekte erweitert, der die individuelle Auseinandersetzung mit Kultur ebenso beinhaltet wie die Auseinandersetzung in einem sozialen Feld. Wichtig ist außerdem, dass die Definition Kultur durch die UNESCO Unterschiede und Differenzen berücksichtigt. Sowohl soziale als auch individuelle Ungleichheit sind Bestandteil von Kultur, weil Kultur die Umgebung von Gruppen und Individuum darstellt, die sich durch seine Unterschiedlichkeit auszeichnet und über diese definiert.<sup>4</sup>

Bildung ist "immer Selbstbildung durch Eigenaktivität, Reflexion und lebenslange aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner kulturellen

---

<sup>2</sup> <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, Artikel 27.

<sup>3</sup> Fuchs, Max: "Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S.63.

<sup>4</sup> vgl. Fuchs, M., 2012, S. 64.

und sozialen Umwelt."<sup>5</sup> Das beinhaltet sowohl das Subjekt als eines sich selbst bildendes sowie ein Subjekt, das durch seine soziale und kulturelle Umgebung gebildet wird. Das Individuum wird in und durch seine Umgebung geformt und gleichzeitig dazu angeregt, über Reflexions- und Erfahrungsprozesse selbst Verantwortung für sich und seine Umwelt zu übernehmen. Durch Bildung gelangt das Individuum zu einem komplexeren Wissen, das für ihn und seine Aufgabe in Bezug auf Kultur und auf die eigene Entwicklung sowie im Umgang mit sozialen Kontakten sehr wichtig ist. Wolfgang Zacharias benennt drei öffentliche Handlungsfelder der Kulturellen Bildung: die Kulturpolitik, die Jugendarbeit und Jugendhilfe und die Schule und Ausbildung.<sup>6</sup> Das Kunstmuseum und der schulische Kunstunterricht, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, sind also künstlerisch-ästhetischer Teil der Kulturellen Bildung.<sup>7</sup> Sie liefern "Orientierung für ein Bildungsverständnis und -konzept, das Kunst nicht als Kunstwerk oder Kunsterfahrung vermitteln will, sondern sie auslegt, verhandelt, umdeutet, ihr Bedeutung gibt für ein Sich-In-Beziehung setzen, sodass ästhetisches Lernen der Modus ist, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht zu erfahren"<sup>8</sup>. In den pädagogischen Kontexten der Museumspädagogik und des Kunstunterrichts lernen Besucher bzw. Schüler Kultur kennen, den Umgang mit ihr, ihre Wichtigkeit für gesellschaftliche und persönliche Entwicklungsgänge, "dass Kulturelle Bildung Allgemeinbildung ist"<sup>9</sup>. Die Festsetzung des Bildungsbegriffs als Menschenrecht in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 zeigt, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat.<sup>10</sup> Der Zugang zur allgemeinen Grundbildung muss

---

<sup>5</sup> Reinwand, Vanessa-Isabelle: "Kapiteleinführung: Mensch und Bildung". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 96.

<sup>6</sup> vgl. Zacharias, Wolfgang: "Zur Kartographierung Kultureller Bildung 2.0 - Eine Skizze". In: Hill, Burkhard / Biburger, Tom / Wenzlik, Alexander (Hrsg.): *Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur*. Kulturelle Bildung vol. 12. München: kopaed, 2008, S. 32.

<sup>7</sup> vgl. Zacharias, W., 2008, S. 33.

<sup>8</sup> Bockhorst, Hildegard: "Kapiteleinführung: Handlungsfelder Kultureller Bildung". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 428.

<sup>9</sup> Bockhorst, H., 2012, S. 428.

<sup>10</sup> <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, Artikel 26.



jedem Menschen gegeben werden, der auf der Grundlage der Menschenrechte in seiner menschlichen Persönlichkeit durch Bildung gestärkt werden soll. Bildung als Menschenrecht bedeutet nicht nur Bildung für das Individuum, sondern verkörpert auch die Toleranz und das Verständnis der Nationen untereinander. Durch die rechtliche Verankerung muss Bildung als Menschenrecht gesellschaftlich und politisch zugänglich gemacht werden. Die folgenden Kapitel sollen verdeutlichen, wie der Begriff Bildung im gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Kontext historisch geprägt wurde.

## 2.1 Entwicklung des Bildungsbegriffes

In der traditionellen Erziehungslehre des 18. Jahrhunderts stützen sich die theoretischen Überlegungen der Bildung darauf, welche Maßnahmen und mit welchen Mitteln der Erzieher das Kind erziehen sollte. "Rousseau dagegen stelle erstmals nicht den Erzieher, sondern das Kind in den Mittelpunkt und reflektiere von ihm aus die Möglichkeiten seiner Entwicklung im Kontext ihrer natürlichen und künstlichen (d.h. durch erzieherische Einwirkungen beeinflussten bzw. beeinflussbaren) Rahmenbedingungen."<sup>11</sup> Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) verdeutlicht die Selbsttätigkeit und die Entwicklung des Kindes als etwas Vertrauenswürdiges, so dass es eigenständig in der Lage ist, sich natürlich zu entwickeln und später als selbstständiger Teil der Gesellschaft leben kann. Rousseau war ein Vertreter der Erlebnis- und Anschauungspädagogik, der "von der guten Natur des Kindes ausging und darauf vertraute, dass das Kind, wenn man es sich nur frei entwickeln lässt und eine unmittelbare Begegnung mit dem gesellschaftlichen Leben ermöglicht, von selbst zur vernünftigen Einsicht gelangt und folglich selbsttätig den Weg der Tugend einschlagen wird."<sup>12</sup> Das Vertrauen in die natürliche Selbstentwicklung des Kindes darf nach Rousseau nicht durch gesellschaftliche oder politische Grenzen eingeschränkt werden. Der

---

<sup>11</sup> Bolle, Rainer: *Jean-Jaques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Eduktion und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität.* Bildungswissenschaftliche Studien, Bd. 5. Münster / New York / München [u.a.]: Waxmann, 2012<sup>3</sup>, S. 60.

<sup>12</sup> Bolle, R., 2013<sup>3</sup>, S. 236.

natürlichen Entwicklung des Kindes zu vertrauen, bedeutet auch, es in all seiner Spontanität und Freiheit zu lassen und nicht zu begrenzen. Das Kind darf sich in seiner Vielfalt selbstständig entwickeln. 1762 erscheint Rousseaus Buch "Emil oder über die Erziehung". Es zeigt, "wie ein einzelner Mensch - abseits von der Zivilisation - zum Naturmenschen herangebildet wird; Emil ist das Idealbild, das Rousseau einer entnervten und verweichlichten Kultur entgegenhält."<sup>13</sup> Er spricht von einer natürlichen Erziehung.<sup>14</sup> Rousseau rückt die Betrachtung dieser Entwicklung im Gegensatz zum traditionellen Erziehungssystem in eine gegenwärtige Pädagogik, die das Glück und die Freiheit des Kindes in das Zentrum stellt, das in dem Kind selbst verankert ist.<sup>15</sup> Die Erziehung des Kindes wird durch dieses selbst bestimmt. Rousseau sieht von einer durch den Erzieher bestimmten Erziehung und Bildung ab, "indem er keine zukünftigen gesellschaftlichen Ziele anvisiert, sondern seinen Zögling nichts anderes als "Menschsein" und "Leben" lehren will, indem er seine physische, geistige und seelische Vervollkommnung soweit begleiten und fördern will, als dieser selbst in der Lage ist, sich seine Ziele zu setzen."<sup>16</sup>

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) knüpft in seinen pädagogischen Überlegungen an die Selbsttätigkeit in der Kindesentwicklung bei Rousseau an. Er entwickelt Ideen zur Volksbildung, insbesondere für eine chancenausgleichende Bildung in den unteren Schichten. Seine Leitgedanken zur Erziehung des Menschen müssen besonders auch im Zusammenhang zu der damaligen Industriegesellschaft gesehen werden. Menschbildung und Volksbildung bedeuten für Pestalozzi die Verinnerlichung von Erziehung in der Gesellschaft als Befähigungsgrundlage des Menschen zu einem verantwortungsbewussten, gesellschaftlich und sozial handelnden und denkenden sowie mündigen Bürger. Seine Überlegungen und Theorien sind hauptsächlich für das Volk bestimmt. Er prägte die Elementarbildung in Form von Volksschule und beeinflusste die professionelle Ausbildung der

---

<sup>13</sup> Rattner, Josef: *Große Pädagogen*. München: Ernst Reinhardt, 1956, S. 69.

<sup>14</sup> vgl. Rattner, J., 1956, S. 69.

<sup>15</sup> vgl. Bolle, R, 2012<sup>3</sup>, S. 239.

<sup>16</sup> Bolle, R., 2012<sup>3</sup>, S. 240.

Volkschullehrer.<sup>17</sup> "Der Mensch wächst 'durch die Kraft seiner selbst, er wächst durch die Kraft seines wesentlichen Seins selber... Durch das Wachstum seiner Anlagen und Kräfte ist der Mensch ein Resultat ewiger göttlicher Gesetze, die *in ihm selbst* liegen.' Der Mensch '*wird gebildet*' durch den *Zufall*, durch das Zufällige, das in seiner Lage, in seinen Umständen und in seinen Verhältnissen liegt. Er wird erzogen durch die *Kunst* und den *Willen* des Menschen."<sup>18</sup> 1809 wird seine wichtige Lenzburger Rede publiziert, in der er seine Erziehungsmethode bezüglich der Herzbildung, der Bildung des Verstandes und der Kunstbildung des Menschen als Ganzheit von Leib, Seele und Geist erweitert und zu einer vollständigen Menschenbildung konkretisiert.<sup>19</sup> "Eine weitere zeitlose Position Pestalozzis ist die Entdeckung des pädagogischen Prinzips der Autonomie, der Bildung der inneren Kräfte oder der Selbsttätigkeit."<sup>20</sup> Damit gliedert er die Selbsttätigkeit des Kindes, die auch Rousseau in den Vordergrund stellt, in die von ihm vorgesehene schulische Entwicklung ein, die auch heute noch reformpädagogische Überlegungen des Schulsystems beeinflussen.

In den Ansätzen der philanthropischen Bewegung des 18. Jahrhunderts sind die oben beschriebenen Bildungstheorien ebenfalls verankert. "Bildung und Erziehung wurde die Aufgabe zugeschrieben, ein auf praktische Lebensbewältigung ausgerichtetes, gemeinnütziges und gleichwohl individuell glückliches Leben zu ermöglichen. [...] Die Kräfte des von Natur aus guten Individuums sollten geweckt werden und sich frei und dennoch verantwortungsbewußt entfalten können."<sup>21</sup> Wilhelm von Humboldt (1767-1835) begegnet einem solchen philanthropischen Ansatz in der Person seines Hauslehrers Campe, mit dem er in Paris die Auswirkungen der Französischen Revolution in Augenschein nimmt.<sup>22</sup> Kern der Humboldtschen Theorie sind

---

<sup>17</sup> Reinert, Gerd-Bodo / Cornelius, Peter: *Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept für unsere Zeit.* Düsseldorf: Schwann, 1984., S. 135 ff.

<sup>18</sup> Reinert, G.-B. / Cornelius, P., 1984, S. 136.

<sup>19</sup> vgl., Reinert, G.-B. / Cornelius, P., 1984, S. 137.

<sup>20</sup> Reinert, G.-B. / Cornelius, P., 1984, S. 138.

<sup>21</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange.* München: C. H. Beck, 2003, S. 120.

<sup>22</sup> vgl., Tenorth, H.-E., 2003, S. 145.

drei Perspektiven menschlichen Seins. Im ersten Fall ist der Mensch ein zufälliges Individuum, dessen Existenzbestimmungen unerkant bleiben und vergänglich sind. Im zweiten Fall betrachtet Humboldt den Menschen als Repräsentant seiner Gattung selbst. In seiner Bestimmtheit ist er festgelegt. Seine dritte Sichtweise erklärt diese Bestimmung näher. Das Individuum ist hier weder zufälliges Wesen, noch repräsentiert er die Gattung Mensch, er ist in seiner Bestimmung als Mensch eine Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft.<sup>23</sup> "Allgemeine Menschenbildung lässt sich nach Humboldt nur auf eine freie und rege Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt sowie zwischen den Menschen gründen."<sup>24</sup> Seine Pädagogik im Sinne der Aufklärung verankert Bildung als Allgemeinbildung in der Gesellschaft, dem Elementarunterricht, dem Schulunterricht und der Universitätsbildung.<sup>25</sup> Das Individuum, das ein Teil der Gesellschaft darstellt, muss in seiner ganzen Persönlichkeit gebildet und entwickelt werden. "Die von Humboldt eingeleitete Preußische Bildungsreform leugnete zwar keineswegs die angesichts der Auflösung der Ökonomie des ganzen Hauses bestehende Notwendigkeit einer Reform der beruflichen Bildung. Sie stellte jedoch die Forderung auf, jeglicher Berufsausbildung müsse künftig eine allgemeine Menschenbildung vorangehen. Diese aber solle die Menschen nicht auf Bürger reduzieren und zu Tätigkeiten in einem der drei Stände der bürgerlichen Gesellschaft qualifizieren, sondern zur Partizipation und Teilnahme an einer allgemeinen bürgerlichen Öffentlichkeit erziehen."<sup>26</sup> Humboldt ergänzt die Erziehungslehre Rousseaus, die dieser im "Emil oder über die Erziehung" beschreibt, "um eine Theorie der Politik, die die herrschenden Regenten mit der Pflicht konfrontierte, die bestehende Staatsverfassung in eine solche freier Menschen zu überführen."<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> vgl. Benner, Dietrich: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreformen*. Weinheim und München: Juventa, 2003<sup>3</sup>, S. 16f..

<sup>24</sup> Benner, D., 2003<sup>3</sup>, S. 207.

<sup>25</sup> vgl. Benner, D., 2003<sup>3</sup>, S. 174ff..

<sup>26</sup> vgl. Benner, D., 2003<sup>3</sup>, S. 173.

<sup>27</sup> Benner, D., 2003<sup>3</sup>, S. 42.

Im Zuge seines humanistischen Denkens sieht Humboldt die Kunst für die Bildung des Menschen unerlässlich. In der Beschreibung "Ästhetisches Gefühl" fasst Humboldt die Beziehung von reiner Sinnlichkeit und reinem Verstand zusammen. Die Beziehung der beiden Aspekte, Emotion und Rationalität, miteinander zu verknüpfen, bewirkt, "daß "zugleich" mit dem Gefühl der Schönheit Begriffe in der Seele "rege werden""<sup>28</sup>. Für die ästhetische Wahrnehmung von Kunst spielt das insofern eine Rolle, als dass Kunst nicht nur über den Verstand, sondern vor allem über das, was man dadurch innerlich erfährt, das einen emotional berührt, wahrgenommen wird. "Nach ihrer "objektiven" Bestimmungen ist die Kunst daher 'die Darstellung der Natur durch die Einbildungskraft.'"<sup>29</sup> Humboldt beschreibt das Kunstwerk als komplex, eine Welt, die durch die Rezeption des Individuums und seine umfassende Struktur aus Einzelaspekten unendliche Möglichkeiten beinhaltet. Das Kunstwerk, eine Abstraktion der wirklichen Welt, ist als Werk Ausgangspunkt für die rezeptive Verfremdung.<sup>30</sup> "Damit ist der Weg vorgezeichnet, der, von der Analyse des individuellen Kunstwerkes ausgehend, schließlich zu einer 'Charakteristik des menschlichen Gemüths in seinen möglichen Anlagen und in den wirklichen Verschiedenheiten, welche die Erfahrung aufzeigt', führen soll."<sup>31</sup>

Gesellschaft und Individuum sind bei der Entwicklung des Menschenrechts Bildung gemeinsam zu betrachten. Pierre Bourdieu (1930-2002) sieht in seinem soziologischen Habitus-Konzept die "Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft."<sup>32</sup> Darin beschreibt er, dass "die von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen abhängige Art, Anzahl und soziale Zugänglichkeit von Lebenschancen"<sup>33</sup> den Habitus eines Individuums, auch in Verbindung mit anderen, bildet. Die Chancen und Möglichkeiten der Gruppe oder des Einzelnen wirkt sich auf die kulturelle Partizipation dieser aus. Im

---

<sup>28</sup> Borsche, Tilman: *Wilhelm von Humboldt*. Beck'sche Reihe 519: Große Denker. München: C. H. Beck, 1990, S. 123.

<sup>29</sup> Borsche, T., 1990, S. 129.

<sup>30</sup> vgl. Borsche, T., 1990, S. 130.

<sup>31</sup> Borsche, T., 1990, S. 128f.

<sup>32</sup> Dombrowski, Stefan: *Allgemeinbildung, Habitus und Kultur. Zum Lehrplan der Realschule*. Sprache & Kultur. Aachen: Shaker, 1997, S. 55.

<sup>33</sup> Dombrowski, S., 1997, S.55.

Bereich Bildung können solche Chancen in besonderem Maße ergriffen werden, die sich wiederum auf zukünftige "Akkumulationsmöglichkeiten von ökonomischem, kulturellen und sozialem Kapital im späteren Leben"<sup>34</sup> auswirken können. Dementsprechend zeigt Bourdieu, wie wichtig es für alle Individuen einer Gesellschaft ist, den gleichen Zugang zur Bildung und zu den Bildungschancen zu bekommen. Das Recht auf Bildung als Menschenrecht und die Teilhabe der gesamten Bevölkerung am kulturellen Leben und an den Bildungschancen bedingt eine Veränderung in der Wertigkeit kultureller und ästhetischer Bildung für alle, die sich in den Überlegungen des Faches Kunst und der Museumspädagogik in den 60er bis 80er Jahren widerspiegelt.

## 2.2 Die kunstpädagogische Entwicklung der 60er bis 80er Jahre

Die im Folgenden beschriebene Entwicklung der Kunstpädagogik geht auf die Aussagen von Georg Peez und Ulrike Hess zurück, die in den Werken "Einführung in die Kunstpädagogik" (Peez, 2012) und "Kunsterfahrung an Originalen - Eine kunstpädagogische Aufgabe für Schule und Museum" (Hess, 1999) die Hauptaspekte dieser Zeit erläutern. In den 1960er Jahren werden zunächst die Inhalte des Kunstunterrichts diskutiert. Dem Kunstunterricht sollte mehr Inhalt gegeben werden als die rein formale Kunstvermittlung. Gunter Otto entwickelt ein zweigliedriges Konzept, mit Kunstwerken umzugehen. Die *Kunst als Struktur* befasst sich mit dem geordneten Kunstwerk, dessen formaler Gehalt im Zentrum der Betrachtung steht. Es geht um Analyseprozesse und -strukturen, um Aufbau, Form und Gestaltung. Otto erweitert diesen formal geprägten Kunstunterricht durch die *Kunst als soziale(n) Prozess*. Der Inhalt des Kunstwerks wird thematisiert, dessen soziale, politische und gesellschaftliche Relevanz und Auswirkung in Augenschein genommen. Über soziale Strukturen wird über Kunst gesprochen, sie ist Medium zwischen den Menschen. Die Gesellschaft ist Ort der Entstehung von Kunst, die vergangen, gegenwärtig und zukünftig ist und dementsprechend wirksam für Gesellschaft, Wirtschaft und Politik.<sup>35</sup> "Vor

---

<sup>34</sup> Dombrowski, S., 1997, S.55.

<sup>35</sup> vgl. Peez, Georg: *Einführung in die Kunstpädagogik*. Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft Bd. 16. Stuttgart: Kohlhammer, 2012<sup>4</sup>, S. 55/56.

dem Positivismus der 60er Jahre wird Kunsterziehung zum Kunstunterricht, dessen Aufgabe es ist, den Schüler mit ästhetischen Strukturen und Zeichen der Gegenwartskunst vertraut zu machen, um Verständnis für die zeitgenössischen Äußerungen der Kunst auszubilden, formal-ästhetische Gestaltung nachvollziehen und eigenständig durchführen zu können."<sup>36</sup> Gunter Otto und auch Reinhard Pfennig berücksichtigen bei der Konzipierung von Kunstunterricht zunehmend die moderne Kunst zu der Zeit. Für Otto spiegelt die gegenwärtige Kunst die gegenwärtige Gesellschaft und die gegenwärtige Kultur wider. Im Umgang mit zeitgenössischer Kunst können die Schüler die damals bestehenden Ereignisse mit Hilfe ästhetischer Auseinandersetzung besser begreifen und im Medium des Bildes dieser Zeit die gespiegelte Gegenwart erkennen. Dadurch wird die Kunst, die ihre Maßstäbe in der Vergangenheit hat, auch für zukünftige Prozesse geöffnet, für die Weiterentwicklung und die damit verbundene Offenheit gegenüber neuen Wertesystemen. Für Pfennig "ist die Bildende Kunst zugleich Unterrichtsinhalt, -methode, -medium und -prinzip. Der Kunstunterricht ist hier vorrangig die "*Erziehung zum bildnerischen Denken*"<sup>37</sup> Seine Vorstellung von Kunstunterricht beinhaltet, wie herkömmliche Unterrichtskonzepte, eine strukturierte Vermittlung von fachbezogenen Inhalten, Prozessanalysen und -vorgängen und die Auseinandersetzung mit den üblichen Fachinhalten, wie z.B. dem Bild. Deutlich wird hier der Versuch, das Fach Kunst als ein ebenso fundiertes Unterrichtsfach zu integrieren wie alle anderen Fachdidaktiken. Ordnung und Struktur führen zu einem geplanten Konzept von Kunstunterricht, in dem praktische und fachspezifische Inhalte und Prozesse formalisiert werden.<sup>38</sup>

In den folgenden Jahren verändert sich die Einstellung zur Kunst. 1968 wird insbesondere durch die Studentenbewegung eine Gesellschaftskritik ausgeübt, die auch vor der Kunst nicht Halt macht. Man wirft der Kunst vor, sie "wirke nicht mehr innovativ auf die Gesellschaft und diene nur der

---

<sup>36</sup> Hess, Ulrike: *Kunsterfahrung an Originalen. Eine kunstpädagogische Aufgabe in Schule und Museum*. Weimar: VDG, 1999, S. 84.

<sup>37</sup> Hess, U., 1999, S. 85.

<sup>38</sup> vgl. Hess, U., 1999, S. 84-87.

Stabilisierung der politischen Machtverhältnisse."<sup>39</sup> Zunehmend rücken in der *Visuellen Kommunikation* "die visuellen, meist massenmedialen Phänomene des Alltags"<sup>40</sup> einer breiten Masse der Bevölkerung in den Augenschein der Betrachtung. Dieser soll so die Teilhabe an der Kunst gewährt werden. Die ästhetischen Erfahrungen von Jugendlichen im Bereich visueller Medien, optischer Wahrnehmungsprozesse und die Wirkung und Auswirkung solcher Medien sind grundlegend für die Folgezeit. "Die Hinwendung zu solchen Themen wird damit begründet, daß Aufklärung über Manipulation wichtiger sei als die Erziehung zum Kunstverständnis."<sup>41</sup> Vor dem Hintergrund der damaligen gesellschaftlichen Situation und beeinflusst durch die Studentenbewegung der 68er Jahre sollen die jungen Schüler im Unterricht mit den visuellen Objekten und deren Manipulationsgehalt konfrontiert werden. Die Erziehung zum selbstständigen Umgang mit Medien im Alltag soll auch im Unterricht Bestandteil sein. Der erzieherische Aspekt durch Kunst bzw. Medien aller Art ist der Hauptaspekt der Visuellen Kommunikation. "In der Zeitspanne von 1964-1974 ist die kunstpädagogische Theoriebildung vielfältigen Einflüssen und Wandlungen ausgesetzt, in denen sich die Bemühungen um eine wissenschaftliche Begründung und Absicherung dieser Fachdisziplin ausdrückt."<sup>42</sup> Es war beispielsweise Gunter Ottos Anliegen, die Kunst neben den anderen Fächern als eigenständiges Fach der Schule anzuerkennen. "»Bildende Kunst« als Schulfach zu legitimieren, innovativ weiterzuentwickeln und hierdurch zugleich zu stärken, war stets sein Ziel."<sup>43</sup> Otto verbindet innerhalb seiner Überlegungen Gesellschaft und Kunst. Er spricht von Bildern aller Art, über dessen strukturelle Analyse und die Analyse der sozialen Prozesse, die hinter dem Bild stehen, durch die der Rezipient etwas über die Gesellschaft erfährt. Daraus lernen die Schüler ihren Lebensraum durch Bilder der Zeit kennen und machen in der Interaktion und in eigenen künstlerischen Prozessen mit diesen Bildern den Schritt hin zu

---

<sup>39</sup> Peez, G., 2002, S. 57.

<sup>40</sup> Peez, G., 2002, S. 57.

<sup>41</sup> Hess, U., 1999, S. 88.

<sup>42</sup> Liebertz, Charmaine: *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988, S. 127.

<sup>43</sup> Peez, G., 2002, S. 64.



einer reflektierten Person des kulturellen und gesellschaftlichen Umfeldes. Solche im Blick geschulten und qualifizierten Jugendliche sind in Anbetracht der wirtschaftlichen und industriellen Entwicklung bedeutend.<sup>44</sup> Kunst und kulturelle Güter werden zu dieser Zeit zu Stellvertretern einer gehobenen Gesellschaft und "als Reproduktionsmittel von Herrschaft und bürgerlicher Gesellschaftsideologie angesehen."<sup>45</sup> Die Vertreter der Visuellen Kommunikation sind der Auffassung, dass Kunst immer mit einem politischen Hintergrund entsteht und dementsprechend einflussreich auf die Gesellschaft ist. Es liegt nahe, dass Massenmedien anstelle der gewöhnlichen Bildenden Kunst treten, über die die Gesellschaft kommuniziert.<sup>46</sup> Im Kunstunterricht spiegeln sich diese kulturkritischen Überlegungen wider. "Also wurden die visuellen Medien und Informationen ohne Rücksicht auf deren künstlerische Relevanz zum Unterrichtsgegenstand: »Umwelt erkennen und als ästhetisches Objekt benennen«."<sup>47</sup> In diesem Zuge verliert die Kunstbetrachtung an Bedeutung für den Kunstunterricht. Sowie zunächst bei der Fokussierung auf Strukturierung von Kunstunterricht das originale Werk im Museum keine Rolle spielt, so ist es zu Beginn der 70er Jahre ebenfalls irrelevant für die Kunsterziehung. Stattdessen wird der kritische und reflektorische Umgang mit Medien, auch durch den Einsatz von Medien im Unterrichtsgeschehen, geschult. Er führt zwar zu einer Entwicklung von kritisch-motivierten Persönlichkeiten der Schüler, verdrängt aber die Möglichkeit, dass die Bildende Kunst der Zeit ebenfalls Ausdruck dieser und somit Inhalt sein sollte.

Die überwiegend medial ausgeprägten Überlegungen von Kunstunterricht führen im Zuge der Ästhetik als Mittelpunkt künstlerischer Erfahrungen und Prozesse hin zur "*Ästhetischen Erziehung*". Diese Bezeichnung wird beispielsweise durch Hartmut von Hentig geprägt, der "die Lehre von der Erkenntnis durch sinnliche Wahrnehmung"<sup>48</sup> für die Kunstvermittlung relevant macht. "Ausgehend von D. Kerbs [...] Postulat der vier Hauptfunktionen der

---

<sup>44</sup> vgl. Liebertz, Ch., 1988, S. 128.

<sup>45</sup> Liebertz, Ch., 1988, S. 139.

<sup>46</sup> vgl. Liebertz, Ch., 1988, S. 139.

<sup>47</sup> Peez, G., 2002, S. 57.

<sup>48</sup> Hess, U., 1999, S. 90.

Ästhetischen Erziehung (kritische, utopische, hedonistische, pragmatische Funktion) - welches zu seiner Zeit bereits den Rahmen der institutionellen Kunsterziehung sprengte, entwickeln insbesondere G. Otto (1974) und H. Giffhorn (1978) ein kunstdidaktisches Modell, das die Interessen und das sozial geprägte Wahrnehmungsverhalten des Kunstrezipienten berücksichtigt."<sup>49</sup> Innerhalb der ästhetischen Erziehung sollen Wahrnehmungsprozesse geschult werden, weil sie für die Bewältigung im Alltag relevant sind. Hinzu kommt auch das künstlerisch-ästhetische Eigenproduzieren, das Gestalten und Erstellen künstlerischer Objekte. Ästhetische Erziehung beinhaltet das Erfahren und Lernen mit allen Sinnen und das gezielte Erproben sinnlicher Aufnahmeprozesse. Neben einer analytischen Auseinandersetzung mit Kunst soll das Erleben von Kunst durch emotionale Berührung, subjektive Entwicklung von Geschmack und Genuss zum Tragen kommen. Nur so ist eine umfassende Entwicklung der Persönlichkeit und des Individuums als Teil einer Gesellschaft möglich. "Im Gegensatz zur Visuellen Kommunikation findet hier das hedonistische Moment, der ästhetische Genuß wieder seine Daseinsberechtigung im Umgang mit Kunst."<sup>50</sup> Für den konkreten Unterricht bedeutet das, die Zielgruppe Schüler am Unterrichtsgeschehen aktiv teilhaben zu lassen und ein sinnliches Lernklima zu schaffen. Die Unterrichtsplanung sollte ästhetische Werte in großem Maße berücksichtigen, um den Schülern einen Unterrichtsraum zu schaffen, der sie in ihrer Entwicklung als Mensch fördert. "Ästhetische Erfahrungssituationen zu schaffen, wurde damit begründet, dass Kinder heute oft nur Sekundärinformationen, mittelbare Erfahrungen aus >zweiter< Hand erhielten, z.B. durch die Medien oder auch in den Schulbüchern, was unsinnlich sei und ohne Bezug zur eigenen Existenz."<sup>51</sup> Eine ästhetische Erfahrung zu machen, heißt auch, sich selbst wahrzunehmen und frei zu sein in der eigenen Wahrnehmung. Die ästhetische Erziehung bietet den Kindern und Jugendlichen, das Erfahrene auch und unter Berücksichtigung aller Sinne zu verarbeiten. Die Ästhetische Erziehung hält

---

<sup>49</sup> Liebertz, Ch., 1988, S. 184.

<sup>50</sup> Liebertz, Ch, 1988, S. 189.

<sup>51</sup> Peez, G. 2002, S. 61.

nicht an reiner Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung fest. "Stattdessen rücken persönlichkeitsfördernde Ziele im Rahmen sozialen Lernens in den Vordergrund."<sup>52</sup> Dazu gehört auch, sich an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler zu orientieren, sodass eine Persönlichkeitsentwicklung durch die Berührung und das Auslösen individueller Reize und Wahrnehmungsprozesse ausgelöst wird. Die Ästhetische Erziehung geht über den Bereich der Schule hinaus. "Im Konzept der sogenannten "Pädagogischen Aktion" fordern u.a. H. Mayrhofer und W. Zacharias [...] die Entgrenzung der Ästhetischen Erziehung auf die gesamte Umwelt als Lernraum und somit auch auf den Lern- und Spielort Museum."<sup>53</sup> Die Ästhetische Erziehung umfasst mehr und mehr alle Bereiche der Kunsterziehung, in dem sie die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung umfassend und somit allgemein fördern. Durch die Orientierung an der zu erziehenden Person wird diese entsprechend wirksam erzogen, weil die Schüler nicht nur die Bedeutung des Kunstwerkes kennenlernen, sondern die Bedeutung von Kultur, die für sie selbst wichtig ist. Das ist ein entscheidender Schritt für die Entwicklung des schulischen Kunstunterrichts, so wie er heute in den Curricularen Vorgaben festgesetzt ist.<sup>54</sup>

### 3. Der Bildungsauftrag von Schule und Kunstunterricht

In Paragraph 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes sind die Inhalte des Bildungsauftrags von Schule aufgelistet. Eine besondere Aufgabe der schulischen Erziehung ist es, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler<sup>55</sup> zu stärken und weiter zu entwickeln. Dazu gehören auch die kulturelle Erziehung und Bildung, die Vermittlung ästhetischer Werte und die Förderung des Interesses der SuS am kulturellen Leben. Durch die Bildung einer bestimmten Wertevorstellung, die auf dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beruht, lernen die SuS, ihre eigenen Anteile am alltäglichen Leben zu reflektieren und auf der Basis eines sozialen

---

<sup>52</sup> Liebertz, Ch., 1988, S. 189.

<sup>53</sup> Liebertz, Ch., 1988, S. 190.

<sup>54</sup> vgl. Liebertz, Ch., 1988, S. 198f.

<sup>55</sup> Im Folgenden wird für die Bezeichnung Schülerinnen und Schüler(n) die Abkürzung SuS verwendet.

Verständnisses von Gesellschaft zu handeln. Selbstständigkeit und ein Bewusstsein für sich und sein Handeln zu erkennen und zu übernehmen sind Ziele der Erziehung und Bildung in der Schule. Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört es auch, mit der Institution Schule einen Raum zu schaffen, in der die SuS bereit sind, sich zu entwickeln und motiviert sind zu lernen. Empfindungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten zu bieten sowie die Vermittlung von Informationen sind wichtige Aspekte des Bildungsauftrags von Schule. Die SuS müssen in ihren Interessen gefördert und für neue Dinge begeistert werden. Der Unterricht sollte im Hinblick auf die Lerngruppe und für jeden Schüler individuell spannend gestaltet sein. Auf der Grundlage des Christentums und des humanistischen, demokratischen Weltbildes sollen die SuS ihre eigenen individuellen Fähigkeiten kennen und nutzen lernen, neue Erfahrungen gewinnen und zur Selbstständigkeit erzogen werden. Eine Ausbildung wertzuschätzen und seine Bedeutung für das eigene zukünftige Leben zu erkennen, ist ein wichtiger Schritt in der Persönlichkeitsförderung der SuS. Im sozialen Umfeld und in der individuellen Gestaltung der Umwelt ist jeder Schüler und jede Schülerin ein Individuum, das Kultur gestaltet. SuS sind zukünftige Teilhaber und Gestalter kultureller Umfelder und müssen dementsprechend früh in ihrer Aufgabe und in den Inhalten der kulturellen Bildung gefördert werden. Kultur und Bildung, wie sie in dem ersten Abschnitt der Arbeit vorgestellt wurden, sind die Grundlage der Kinder und Jugendlichen, sich selbst und im Umgang mit den Mitmenschen zurechtzufinden und eigenständige Beiträge zur Umwelt zu leisten.<sup>56</sup> Die Schule bildet die SuS somit nicht rein fachlich in unterschiedlichen Bereichen des Lebens aus und lehrt ausschließlich. Schule hat auch einen Erziehungsauftrag, die SuS zu selbstständigen Menschen zu erziehen, die sich ihrer Mitgestaltung an der Umwelt bewusst sind und diese auch bewusst als ihre Umwelt ansehen.

"Das Gymnasium vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern eine breite und vertiefte Allgemeinbildung und ermöglicht den Erwerb allgemeiner

---

<sup>56</sup> vgl. <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg.htm>, § 2.

Studierfähigkeit. Es stärkt selbstständiges Lernen und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten."<sup>57</sup> Die Bildung am Gymnasium sieht vor, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg des Erwachsenwerdens dahingehend zu begleiten, als dass sie ihren Wünschen und Neigungen verstärkt im unterrichtlichen Kontext nachkommen können. In der gymnasialen Oberstufe haben die SuS die Möglichkeit, sich über Schwerpunktentscheidungen auf bestimmte Fachbereiche zu spezialisieren. Dadurch können die SuS nicht nur frei, sondern auch nach bestimmten Interessen entscheiden, die für die zukünftige Entwicklung und Weiterbildung wichtig sein können. Entsprechend des Bildungsauftrags der verstärkten Allgemeinbildung bietet das Gymnasium gleichzeitig ein breites Bildungsangebot an, das viele Individuen anspricht und die Jugendlichen und Kinder breit bildet. In der gymnasialen Oberstufe ist vor allem "fächerübergreifendes, vernetztes und selbstständiges Denken und Lernen"<sup>58</sup> gefragt. Diese komplexen Kompetenzstrukturen sind wichtige Fähigkeiten, die die SuS im alltäglichen Leben anwenden können und gebrauchen. Die dadurch angeregten, breit gefächerten Ebenen einer ästhetischen Lebenserfahrung beeinflussen wiederum positiv die Persönlichkeitsbildung. Wissenserweiterung bedeutet mehr Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Kritikfähigkeit, Sozialkompetenz und Gesellschaftsfähigkeit. Gleichzeitig schärft eine interdisziplinäre Arbeitsweise die Sichtweise der SuS auf ihre eigenen ästhetischen Wertemodelle. Diese wachsen, werden deutlicher verinnerlicht und bilden somit ein komplexes ästhetisches Instrument, die eigene Persönlichkeit besser kennenzulernen und damit auch die bessere Möglichkeit für den Schüler, sich selbst wirkungsvoller in die Gesellschaft einbringen zu können. Bildung, auch künstlerische Bildung, muss in diesem Sinne weiterhin frei bleiben. Sie darf nicht nur als ein rein ökonomisches Bildungsziel betrachtet werden.

"Kunstpädagogik hat zwei Bezugfelder bzw. Bezugsdisziplinen: Sie bezieht sich zum einen auf eine allgemeine Bildung des Menschen im Sinne einer

---

<sup>57</sup> <http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg.htm>, § 11.

<sup>58</sup> <http://www.schure.de/nschg/nschg/nschg.htm>, § 11 (5).

basalen ästhetischen Erfahrungsbildung [Aisthesis]. Sie ist aber zum anderen auch der schulische Ort der Begegnung mit der bildenden Kunst, visueller Alltagskultur in unterschiedlichen Medien [Ästhetik]."<sup>59</sup> D.h. Kunstpädagogik beinhaltet, dass sich der Mensch als Wesen selbstständig über Sinnenerfahrungen und -verknüpfungen bildet und dadurch eine Verbindung von sich in der Welt schafft. Dabei begegnet der Mensch der Kunst über praktische künstlerische Prozesse und rezeptive Auseinandersetzung. Diese Begegnung ist unter anderem in der Schule möglich.<sup>60</sup> "Im Kunstunterricht geht es um mehr als Kunst, es geht um die ästhetischen Erfahrungsprozesse der Kinder und Jugendlichen - in ihrem Wahrnehmen, Handeln und Denken. Ihnen diese Prozesse zu eröffnen, sie darin zu begleiten und selbstständig werden zu lassen, ist Praxis und Konzept des Kunstunterrichts".<sup>61</sup> Die SuS bekommen so die Möglichkeit, im schulischen Kontext ästhetische Erfahrungen zu machen. Dies geschieht sowohl über rezeptive Prozesse, in denen die Schülerinnen und Schüler Kunst betrachten, diskutieren und ihre Wertigkeit im kulturellen und historischen Kontext erforschen, als auch über produktive Lernsituationen. Die SuS sind dann selbst Teil ästhetischen Schaffens. Sie nehmen die Kunst selbst in die Hand und lernen handlungsorientiert künstlerische Prozesse näher kennen. Durch ästhetische Lernprozesse werden die SuS sensibilisiert, ästhetische Erfahrungen im Alltag kennenzulernen, bzw. die im Alltag gewonnenen ästhetischen Erfahrungen in der Schule einzubringen, sozusagen das "In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten"<sup>62</sup>. Das bedeutet, ästhetische Produkte, wie zum Beispiel Kunstobjekte im Museum, wertzuschätzen und sich auch über ästhetische Aneignungsprozesse den alltäglichen Dingen zu nähern. Die ästhetische Erziehung und -bildung fördert die SuS, mit allen Sinnen und für alle Sinne offen an der Umwelt teilzunehmen und das Erlebte auf eine sensible Art und Weise zu verarbeiten. Aufnahme-

---

<sup>59</sup> Brenne, Andreas: "Kunstunterricht in Schule und Kindergarten". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 443.

<sup>60</sup> Brenne, A., 2012, S. 443/444.

<sup>61</sup> Peez, G, 2002, S. 25

<sup>62</sup> Peez, G., 2002, S. 26.

und Verarbeitungsprozesse können so gesteigert werden und Interessen spürbar geweckt werden. Für den Kunstunterricht und den Alltag neben der Schule ist es wichtig, dass sich die SuS ihre ästhetischen Erfahrungen bewusst machen und verbalisieren. Über seine Wahrnehmungen zu sprechen, bedeutet auch wahrnehmende Denkstrukturen zu entwickeln, die bei der Selbsteinschätzung und in sozialer Interaktion bedeutend sind. "Jede ästhetische Erfahrung enthält eine zweifache Orientierung: Zum einen sollte sie auf die sinnlichen Anteile der Wahrnehmung und Empfindungen gerichtet sein. Zum anderen sollte dem Spüren und Wahrnehmen ein Sinn gegeben werden: Es geht um Erkunden, Ins-Bewusstsein-Rufen, Auslegen und Deuten [...]." <sup>63</sup>

In den kerncurricularen Vorgaben für das Gymnasium werden die für die SuS zu erreichenden Kompetenzen festgelegt, die sie, je nach Altersstufe, erreichen sollen. Der Erwerb von Wissen ist das Ziel der schulischen Bildung, das die SuS über den Unterricht hinaus für die Bewältigung des Alltags nutzen können sollen. Deshalb ist es besonders wichtig, Ergebnisse zu formulieren, die beschreiben, was durch Lernen und Lehren im Unterricht erreicht werden soll. Vor dem Hintergrund der gleichberechtigten und vergleichbaren Ausbildung von Kindern und Jugendlichen werden in den Kerncurricula des Landes Niedersachsen pro Fach jeweils für Doppeljahrgangsstufen fachspezifische Kompetenzen formuliert. <sup>64</sup> Der Erwerb dieser Kompetenzen wird zum nächst höheren Jahrgang gesteigert. "Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein." <sup>65</sup> Das beinhaltet sowohl die Kompetenzen, die die SuS bereits vor der Schule entwickelt haben, als auch alle im Bereich Schule erworbenen und darüber hinaus wirkenden Fähigkeiten. Es handelt sich um ein systematisches und kumulatives Lernen.

---

<sup>63</sup> Peez, G., 2002, S. 27.

<sup>64</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 5.

<sup>65</sup> vgl. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 5.

Lernen ist der Gegenstand des Unterrichts. Die SuS sollten demnach ihr eigenes Lernen versuchen zu reflektieren und bewusst lernen.<sup>66</sup>

Im Zuge der Schulpflicht ist es besonders, dass alle Kinder und Jugendlichen dieselbe Institution besuchen. Für die Schule ist das ein wichtiger Aspekt und ebenso eine große Chance, Kinder und Jugendliche in verschiedenen Lebensbereichen zu erreichen und ihnen die Bedeutsamkeit und Relevanz jedes einzelnen Faches für das Individuum nahe zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler werden in den Fähigkeiten Neugierde, Offenheit gegenüber abstrakten und historischen Objekten, Genuss und gleichzeitige Kritikfähigkeit geschult. Der Kunstunterricht ist bildorientiert und begünstigt, dass die SuS ein Bild davon bekommen, was es heißt, ästhetisch wahrzunehmen und zu gestalten sowie Ästhetisches in Worte zu fassen. Es wird über Bilder gebildet und ausgebildet. Im Hinblick auf das mediale Zeitalter steigt die Bedeutung des Kunstunterrichts. "Das Leben der Jugendlichen ist durch zunehmend komplexe Bilderwelten geprägt; die Ästhetisierung des Alltags, die technische Umwälzung, das Entstehen neuer medialer Kommunikationsformen und die Digitalisierung nahezu aller Bilder sind grundlegende Ereignisse, deren Komplexität für die Orientierung der Jugendlichen eine hohe Herausforderung darstellt."<sup>67</sup> Eine Mediengesellschaft, wie die Kinder und Jugendliche sie täglich erleben, kann für den Kunstunterricht aber auch bereichernd und motivierend sein. Zum einen sind die SuS geschult, über Bilder zu sprechen und Bilder zu produzieren. Sie haben ein subjektives Verständnis davon, welche Bilder ihnen gefallen. Das ist ein Weg dahin, sich auch mit Bildern und Objekten aus anderen Zeiten zu beschäftigen. Aus einem Interesse an Medien kann und sollte ein Interesse an Kultur, die in der Gegenwart über Bilder definiert wird, gefördert werden. Die SuS müssen sensibilisiert werden, an Kunst etwas für sich und seinen Platz in der Kultur zu finden. Das geschieht über die oben genannten Kompetenzentwicklungen, die sich auf das Verhalten der SuS auch im Alltag auswirkt. Bilder, "verstanden als ein umfassender Begriff für zweidimensionale und dreidimensionale Objekte,

---

<sup>66</sup> vgl. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S.7.

<sup>67</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S.7.



Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung<sup>68</sup>, sind ein gutes Medium, um Vergangenes in der Gegenwart präsent zu machen, gerade im Hinblick auf die medial geprägten Kinder und Jugendlichen. Etwas erscheint oft dann relevant, wenn es für einen zugänglich ist, interessant ist und in einer Weise vermittelt wird, die am Puls der Zeit ist. In seiner vielfältigen Reproduzierbarkeit sind Bilder aus unterschiedlichen Standpunkten erreichbar, ihre Bedeutung verändert sich bereichsspezifisch.<sup>69</sup>

"Durch Museums- und Ausstellungsbesuche wird die Teilhabe am kulturellen Leben hergestellt."<sup>70</sup> Die über die Schule hinaus gewonnen Fähigkeiten und Relevanz der einzelnen Fachinhalte werden im öffentlichen Raum zu vernetzendem Wissen.

#### 4. Der Bildungsauftrag von Museum und Museumspädagogik

"Seit der Öffnung der Schatz- und Wunderkammern und der adeligen Privatsammlungen für die Öffentlichkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts [...] werden Museen mit einem Bildungsanspruch versehen."<sup>71</sup> Zunächst bleibt das Museum als ein Hauptbesucherort für gut gebildete Erwachsene, die keine zusätzlichen Vermittlungsangebote für das Verstehen für Kunst benötigen. Einen entscheidenden Einfluss für die Erweiterung der Besuchergruppe auf Kinder und Jugendliche hat die Museumspädagogik Anfang des 19. Jahrhunderts durch Alfred Lichtwark (1852-1914). Er führt Museumsführungen mit Kindern und Jugendlichen durch, in dem er mit ihnen über die Bilder spricht.<sup>72</sup> Zwischen 1964 und 1974 wird versucht, die Museumspädagogik wissenschaftlich zu begründen und zu vertiefen und politisch relevant zu machen. Über die Auffassung des Museums als Lernort, geprägt durch Wolfgang Zacharias, gelangt man zu aktuellen Diskursen über die Relevanz und Aufgaben des Museums. Durch die

---

<sup>68</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S.7.

<sup>69</sup> vgl. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S.7-9.

<sup>70</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S.8.

<sup>71</sup> Peez, G., 2002, S. 129.

<sup>72</sup> vgl. Peez, G., 2002, S. 129.

Untersuchungsergebnisse der PISA-Studien wird in Deutschland zunehmend eine Erweiterung im Bildungsbereich gefordert. Als Institution ist das Museum für die Gesellschaft da, es ist ein Ort, an dem die Gesellschaft etwas über Kultur erfahren kann, in dem mit Kunstwerken konfrontiert wird.

In Bezug auf die immer wichtiger werdenden kulturellen Fähigkeiten wie Toleranz, Interesse für andere Kulturen, vielfältiges Engagement, kreative und kommunikative Kompetenzentwicklung muss sich das Museum in seinen üblichen Aufgaben des *Sammelns*, *Bewahrens* und *Forschens* erweitern und eine Vermittlungsaufgabe übernehmen. Diese Erweiterung des Vermittelns wird durch folgende Aspekte legitimiert: "Nützlichkeit für die Bewältigung der Gegenwart, für die Gestaltung der Zukunft -sowohl als einzelner als auch in einem sozialen Kontext- ebenso wie Sensibilisierung für Wirklichkeit, Anstöße zur Kreativität und Phantasiefähigkeit, Steigerung von Lebensgenuß und Lebensfreude, Ausbildung von Handlungs- und Ausdrucksfähigkeit. Museumspezifische Tätigkeitsformen, die zu derartigen Qualifikationen führen, und pädagogische Zielsetzungen, die über das Museum hinausgehen in die gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen wie Familie, Schule, [...] usw. der Lernenden, würden einen allgemeingültigen Bildungsauftrag an die Museen definieren, der, im Gegensatz zu bisherigen Formulierungen des musealen Bildungsauftrags, nicht mehr nur die Inhalte und Objektbestände der Museum, sondern eben auch alle einschlägigen Tätigkeiten, Handlungen, Verhaltensweisen, die zum Produkt Museum geführt haben, einbeziehen."<sup>73</sup>

Die 1992 von Wolfgang Zacharias und Klaus Weschenfelder formulierten Aufgaben des Museums sind für die aktuelle Diskussion über den Bildungsauftrag von Museum und für das Thema dieser Arbeit in besonderem Maße wichtig. Zacharias und Weschenfelder berücksichtigen neben der Bewahrung und Erforschung von kulturellem Erbe eben auch die Vermittlungsmöglichkeiten, die das Museum, im Gegensatz oder in Kooperation mit anderen Lebensbereichen, wie Familie oder der Schule, hat. Der Ort Museum ist nicht nur Kenntnisspeicher und Schatzkammer von

---

<sup>73</sup> Weschenfelder, Klaus / Zacharias, Wolfgang: *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf, Schwann, 1993<sup>3</sup>, S. 46.

Kulturobjekten, sondern vermittelt ihre Bedeutung einer breiten Gesellschaft, um Kultur in den Alltag vieler Besucher einzugliedern. Die im Museum gemachten Erfahrungen und gelernten Kompetenzen machen den Rezipienten von Museumsobjekten sensibel für die Erfahrungen außerhalb des Museums und lehrt ihn in seinen Rezeptionsmöglichkeiten der eigenen Umwelt. Das beginnt schon bei der ersten Aufgabe des Museums, dem *Sammeln*. Zacharias und Weschenfelder beschreiben das Sammeln als eine Tätigkeit, in der das Objekt für den Sammler insofern wichtig ist, als dass es seine Interessen widerspiegelt und er mit dem Gesammelten in ständiger Auseinandersetzung steht. "Das Suchen, Entdecken, Überprüfen, Herauslösen von Dingen im eigenen Interesse und der herzustellende Bezug dieser Dinge auf die eigenen Verhältnisse, die eigene, selbst zu schaffende Umgebung ist ein permanenter Prozess aktiver Wahrnehmung."<sup>74</sup> Durch das *Sammeln* wird die Organisation von Inhalten, Beschaffungsorten und Gliederung geschult. Es müssen Überlegungen angestellt werden, das Gesammelte in einen neuen ortsbezogenen und sachbezogenen Kontext zu bringen. Im Museum ist das Sammeln durch den Direktor und den Kurator personenbezogen. Es verbindet zeitliche Dimensionen, indem Vergangenes in der Gegenwart relevant wird und schafft je nach Besuchergruppe Erfahrungen im Umgang mit der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Umwelt.<sup>75</sup>

Durch *Bewahren und Erhalten* ist das Museum ein Ort, an dem Kulturgegenstände nicht nur archiviert, sondern auch geschützt werden. Aufgabe des Museum ist neben der Ausstellung der Objekte auch dessen Erhaltung. Im Hinblick auf eine Verbrauchergesellschaft bietet das Museum eine gegensätzliche Aufgabe, auch nicht-moderne Objekte zu zeigen und den Besucher für seine historische und moderne Bedeutung aufmerksam zu machen. In der Vermittlungsaufgabe des Museums muss bedacht werden, dass beispielsweise Kinder und Jugendliche gern durch Berührung mit dem Objekt lernen, dass das aber in den meisten Fällen im Museum nicht möglich ist, auch wenn gerade die direkte Auseinandersetzung der Kinder mit dem

---

<sup>74</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 49.

<sup>75</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S.49-53.

Objekt besonders lehrreich wäre. Es ist deshalb die Aufgabe des Museums, die Besucher für Objekte zu sensibilisieren sind, die wertvoll sind und dessen Bewahrung durch Vorsicht und Wertschätzung erfolgt. Der Museumsbesucher wird dann Teilhaber an der Bewahrung der Kultur.<sup>76</sup>

*Forschen und Ordnen* sind zwei weitere museumsspezifische Tätigkeiten. Der Gegenstand der Forschung im Museum ist der Museumsbestand, die Kunstobjekte. Auf der Grundlage wissenschaftlicher Analysen kann die Herkunft der Objekte, ihr mobiler Entwicklungsgang erforscht werden. Außerdem ist es wichtig, über den Künstler der Werke zu forschen, das Hintergrundwissen einer Epoche, einer Künstlerentwicklung und der Struktur des Kunstwerkes selbst festzustellen und festzulegen. Daraus entstehen Texte über Kunstwerke und Ausstellungen, die in der Ausstellung selbst präsentiert werden können oder in Form des Museumskataloges für die Allgemeinheit erreichbar sind. Zum Forschen und Ordnen gehört auch das Ausstellungskonzept als spezieller Teil der Museumsarbeit. Dafür müssen zunächst Bestände und Inhalte geordnet werden und Kriterien für die Zusammenstellung der Ausstellung konzipiert werden. Es kann dem Besucher offengelegt werden, welches Konzept sich hinter der Ausstellung verbirgt, zum Beispiel werden in einem Raum die Gemälde eines Künstlers nach der Reihenfolge der Entstehung gehängt. Das erforschte Konzept kann aber auch intransparent bleiben, sodass der Besucher auf sich alleine gestellt ist und die Objekte auf eigene Faust hin vergleichend untersucht bzw. betrachtet. Weschenfelder und Zacharias berücksichtigen den Aspekt des Forschens und Ordners auch in Bezug auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Museum. Kinder und Jugendliche sind wissbegierig. Sie sind eine Zielgruppe, die sich für das Forschen interessieren, wenn es für sie interessant ist. Ihre Fragen bieten die Möglichkeit, selbst Forschungen anzustellen, sodass die Kinder intrinsisch motiviert sind, etwas über das Museum und die Ausstellung zu erfahren. Das Museum kann die Bedürfnisse, sein Wissen vermehren zu wollen, durch Forschen am originalen Objekt anleiten. "Das Museum und

---

<sup>76</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 54ff.

seine Bestände und darüber hinausgehend die Umwelt müssen für Kinder so etwas wie komplexe Wirklichkeit sein (wie die "große" Wirklichkeit Forschungsstand des Museums), wo man entsprechend eigener Aneignungsformen, Wissensinteressen und Verstehungshorizont Entdeckungen machen kann, Aufgaben erfüllen, Informationen sammeln kann, um diese in eigene -nicht von der museumsimmanenter Struktur vorgeschriebene- Ordnungssysteme, Gebrauchs- und Erlebnissituationen [...] und Lernrhythmen einzubringen."<sup>77</sup>

Die vierte Aufgabe des Museums ist das *Präsentieren, Vermitteln, Bilden*. Es ist der Bereich, an dem das Museum an die Gesellschaft herantritt und herantreten muss. Gesammelte, bewahrte und erforschte Objekte werden nun Subjekt einer Verbindung von Ausstellung und Besucher. In der Präsentationsform des Kunstobjekts wird der Besucher dazu angeregt, sich in irgendeiner Weise mit dem Objekt auseinanderzusetzen. Es geht hier um die ästhetische Erfahrung des Rezipienten, um das, was der Besucher aus einer Ausstellung oder einer Museumsveranstaltung "mitnimmt". Er erfährt etwas über das Gezeigte, mit Hilfe von Museumsmaterial, Informationen oder innerhalb eines museumspädagogischen Angebots. Die Präsentation ist abhängig von den Räumlichkeiten des Museums, vom Ausstellungskonzept und von der Vermittlung durch eine Museumsführung. Präsentieren, Vermitteln und Bilden sind Inhalt und Ziel der Museumspädagogik. Sie beginnt mit der Konzipierung der Museumsausstellung. Das Ordnungsprinzip und die Auswahl der Kunstobjekte erfolgt nach einem didaktischen Konzept. Dadurch wird eine grundlegende Basis durch die Entscheidung der für die Ausstellung Verantwortlichen geschaffen, auf der das weitere museumspädagogische Angebot aufbaut. Die Ausstellung beinhaltet die Objekte, die einerseits von selbstständigen Besuchern rezipiert werden, andererseits durch die Vermittlung einer Besuchergruppe näher gebracht werden. "Im Verbund mit

---

<sup>77</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 62.

»ergänzenden Medien«, motivierenden Erläuterungen, Deutungs- und Verständnishilfen werden Objekte zur Schau gestellt."<sup>78</sup>

Die Museumspädagogik jedoch ist umfassender als die reine Unterstützung des Besuchers. Sie umfasst außerdem erzieherische und bildende, d.h. pädagogische Bereiche, dessen gemeinsames Ziel darin besteht, "dem Publikum eine qualifizierte Begegnung und Auseinandersetzung mit den Objekten, Sachzeugen aus Kunst, Kultur, Geschichte, Natur und Technik zu ermöglichen."<sup>79</sup> Das Museum öffnet sein informierendes Angebot und weitet es zu einem interaktiven Erleben und Lernen von Besucher, Vermittler und Kunstobjekt aus.<sup>80</sup> Im Wesentlichen gliedert sich das Museum in zwei große Verantwortungsbereiche. Auf der einen Seite muss das Museum durch Forschen und Ausstellen Kulturgüter bewahren und für die Öffentlichkeit zugänglich machen. Andererseits muss es dieses kulturelle Erbe der Gesellschaft vermitteln. "Die Museen dürfen sich daher nicht darauf beschränken, nur fachliche Informationen über das Sammlungsgut bereitzustellen, es gehört auch zu ihrem Bildungsauftrag, die Bestände nutzbar zu machen. Dabei sollen Museen zu Orten besonderer Kommunikation werden."<sup>81</sup> Das Museum bietet so eine Kommunikationsmöglichkeit, am Original bzw. am autorisierten Kunstobjekt selbst über das kulturelle Erbe zu sprechen. Dadurch wird der Besuch im Museum zu einer soziokulturellen Diskussion, die von ästhetischen Wahrnehmungsprozessen jedes Individuums begleitet wird. Es geht darum, aus dem Museumsbesuch etwas über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu erfahren, etwas über die Kunst an sich mit allen Facetten (Schaffensprozesse, Entstehungszusammenhänge, Künstlerbiografien u.a.) zu lernen und solche Erfahrungsprozesse in die eigene Welt mitzunehmen und einzugliedern. So wird das Museum auch zu einem

---

<sup>78</sup> Vogt, Arnold: "Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aida / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, S.45.

<sup>79</sup> Vogt, A., 2008, S. 47.

<sup>80</sup> vgl. Vogt, A., 2008, S. 25.

<sup>81</sup> Hess, U., 1999, S. 245.

Ort der Persönlichkeitsentwicklung.<sup>82</sup> Speziell für das Kunstmuseum bedeutet das, dass sowohl Emotion als auch der Verstand in den Museumsbesuch eingebunden sind. Das spielt gerade und im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit eine besondere Rolle, wenn Kinder und Jugendliche Zielgruppe des Museums sind. Alfred Lichtwark forderte schon früh, Kinder und Jugendliche zur Kunst zu erziehen und vertrat eine Kunsterziehung, die sowohl berührt, als auch lehrt.<sup>83</sup> Für Heranwachsende ist es somit besonders entscheidend, mit der Kunst der Gegenwart und mit der sie umgebenden Kunst konfrontiert zu werden. Im Rahmen der Entwicklung der Museumspädagogik erweitern H. Mayrhofer und W. Zacharias die Ausweitung der Ästhetischen Erziehung in den 1980er Jahren auf den Lernort Museum. Demnach wird überall da ästhetisch erzogen, wo Kultur auf die Welt der Jugendlichen trifft und in ihr wirksam wird. "Museum aus einer pädagogischen Perspektive gesehen, ist ein "sozialer Ort" (oder sollte es sein!), an dem zugunsten von Erfahrungen, Lernen, Aneignung, Kommunikation absichtsvoll Maßnahmen getroffen und Veranstaltungen organisiert werden, die diesen Ort zum "Lernort" machen."<sup>84</sup> Weschenfelder und Zacharias beschreiben die Museumspädagogik in Bezug auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche als Lernumwelt, in der das Museum für die Heranwachsenden Lernsituationen schafft, in denen sie entdecken und erforschen können und so in ihrer Entwicklung als Mensch über ästhetische Zugänge unterstützt werden.<sup>85</sup> Es muss den Kindern und Jugendlichen "die Möglichkeit gegeben werden, Zusammenhänge zu entdecken und zu schaffen. Einsicht, d.h. durchschaute Ordnung, ist für das Einprägen und Behalten wesentlich wirksamer als additives Lernen von Einzelfakten."<sup>86</sup> Dabei muss

---

<sup>82</sup> vgl. Hess, U, 1999, S. 245f.

<sup>83</sup> vgl. Vieregg, Hildegard: "Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess - Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aida / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, S. 137.

<sup>84</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 99.

<sup>85</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 99ff.

<sup>86</sup> Kobbert, Max J.: "Psychologische Aspekte zum Lernort Museum". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aida / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum für

sich das Museum, auf die Interessen und Vorerfahrungen der Besuchergruppen beziehen und diese bei der Konzipierung des museumspädagogischen Angebots berücksichtigen. Das bedeutet, dass das Museum seine Strukturen der Vermittlung und das Einbeziehen der Zielgruppen in die Konzipierung und Gestaltung des museumspädagogischen Angebots offener gestalten sollte. "So wird offensichtlich, dass Museumspädagogik nicht erst nach Fertigstellung von Ausstellungskonzeptionen beginnen muss. Partizipatorische Arbeitsmodelle können in der Planungsphase mit Künstlern, Lehrern und den Fachleuten am Museum entwickelt werden, beziehen Produkte von Besuchern ein und öffnen Handlungsspielräume im musealen Raum."<sup>87</sup> Die Museumspädagogik muss dabei versuchen, an die gesellschaftlichen Bedingungen anzuknüpfen, die ausgestellten Kulturobjekte so zu vermitteln und zu präsentieren, dass sie für den Besucher relevant sind und Beziehungen zu anderen Sozialformen der jeweiligen Zielgruppen knüpfen. An dieser Stelle hat das Museum die Aufgabe, in Verbindung mit der Schule zu treten.<sup>88</sup>

Carmen Mörsch ist Kunstvermittlerin und forscht zu dem Thema Kunstvermittlung und kulturelle Bildung. Sie untersuchte in Modellprojekten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und in Projekten des Landesverbandes für Kunstschulen in Niedersachsen. Von 2003 bis 2008 arbeitete Mörsch als Juniorprofessorin am Kulturwissenschaftlichen Institut KUNST-TEXTIL-MEDIEN an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg und leitet seit 2008 das Art for Education Institut an der Hochschule in Zürich.<sup>89</sup> Sie benennt vier Funktionen von Vermittlungsarbeit im Museum. Die affirmative Funktion beschreibt, dass das Museum seine herkömmlichen Aufgaben des Sammelns, Bewahrens und Ausstellen affirmativ über einen Kommunikationsprozess an die Öffentlichkeit tragen muss. Dabei sind Kunst

---

Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, S. 113.

<sup>87</sup> Busse, Klaus-Peter: "Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik." In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 25.

<sup>88</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 107/108.

<sup>89</sup> <http://www.zhdk.ch/?person/detail&id=158139>



und Museen spezifische Domänen, die zwar für eine bestimmte fachspezifische Zielgruppe vorrangig interessant erscheinen und über die u.a. in Fachvorträgen diskutiert wird, die aber der breiteren Masse zugänglich gemacht werden müssen. Die Eröffnung eines solchen Zugangs für Museen bezeichnet Mörsch als reproduktive Funktion. Dazu muss die Hemmschwelle der potentiellen Öffentlichkeit verringert werden, das Museum zu besuchen. Nur so kann der Großteil der Bevölkerung am Kulturgut des Museums teilhaben. Solche Schnittstellen von Kunst und einer breiten Zielgruppe sind zum Beispiel museumspädagogische Angebote für Schulklassen. Des Weiteren hat die Kunstvermittlung "-unter Berücksichtigung der Erkenntnisse einer kritischen (oder auch "neuen") Museologie, wie sie sich seit den 1960er Jahren entwickelt - die Funktion, das Museum, die Kunst und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch und durch unterschiedliche Praktiken zu hinterfragen."<sup>90</sup> In der dekonstruktiven Funktion geht es um das Kommunizieren über und durch Kunst mit unterschiedlichsten Zielgruppen. Die vierte transformatierende Funktion beschreibt, dass das Museum als Ausstellungsraum eine gesellschaftliche Aufgabe besitzt und sich selbst als Institution in der Gesellschaft verankern muss. Darin besteht der Diskurs, dass nicht die Öffentlichkeit an das Museum herantritt, sondern, dass das Museum als langfristige Institution kulturellen Guts die Öffentlichkeit mitgestalten muss. So öffnet und entwickelt sich das Museum zu einem Ort für Akteure der Gesellschaft.<sup>91</sup>

Carmen Mörsch arbeitete auch als Begleitforscherin für die Kunstvermittlung auf der *documenta 12* von Juni bis September 2007 in Kassel. Die Besucher der *documenta 12* wurden dahingehend unterstützt, die gezeigte zeitgenössische Kunst auf ihr eigenes Leben zu übertragen. Unter den drei Leitmotiven »Ist die Moderne unsere Antike?«, »Was ist das bloße Leben?« und »Was tun?« wurden verschiedene kunstvermittelnde Formate vorgestellt

---

<sup>90</sup> [http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/vier\\_funktionen\\_der\\_kunstvermittlung.pdf](http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/vier_funktionen_der_kunstvermittlung.pdf)

<sup>91</sup> vgl. [http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/vier\\_funktionen\\_der\\_kunstvermittlung.pdf](http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/vier_funktionen_der_kunstvermittlung.pdf)

und kommuniziert. Das Leitmotiv »Was tun?« erscheint in Bezug auf diese Arbeit besonders nennenswert: "KünstlerInnen bilden sich selbst, indem sie Formen und Inhalte durcharbeiten; das Publikum bildet sich, indem es Dinge ästhetisch erfährt. Wie man der jeweils singulären Erscheinung dieser Dinge gerecht wird, ohne sie in Schubladen zu stecken, ist eine der großen Herausforderungen, denen sich eine Ausstellung wie die documenta zu stellen hat. Aber es geht noch um mehr. In der Kunst und ihrer Vermittlung spiegelt sich der globale Prozess kultureller Übersetzung, der wiederum die Chance einer allumfassenden öffentlichen Debatte bietet. Ein Publikum zu bilden bedeutet, nicht nur Lernprozesse anzustoßen, sondern für eine Öffentlichkeit tatsächlich zu sorgen. Heute erscheint ästhetische Bildung als die einzig tragfähige Alternative zu Didaktik und Akademismus auf der einen und Warenfetischismus auf der anderen Seite."<sup>92</sup> Die documenta 12 ist ein Beispiel für eine eigenständige Domäne Kunstvermittlung, die zeigt, welche Bedeutung das Transformieren und Kommunizieren von Wissen und Deutungen über Kunst zwischen unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen hat.<sup>93</sup>

## 5. Kunstunterricht und Museumspädagogik im Spannungsverhältnis

Im Hauptteil dieser Bachelorarbeit soll das Spannungsverhältnis von Kunstunterricht und Museumspädagogik untersucht werden. Dabei ist es zunächst notwendig, die Rahmenbedingungen in Schule und Museum miteinander zu vergleichen. Neben den allgemeinen, institutionell bedingten Unterschieden werden auch die zeitlichen und räumlichen Bedingungen der Institutionen gegenüber gestellt. Darüber hinaus soll untersucht werden, welche Lernvoraussetzungen die SuS in die Schule und in das Kunstmuseum mitbringen und wie die beiden Institutionen und Pädagogen auf die differenzierten Voraussetzungen reagieren müssen. Im zweiten Unterkapitel werden die Aufgaben von Kunstlehrer und Museumspädagoge in der Kunstvermittlung und deren didaktischen Überlegungen verglichen. Es stellt

---

<sup>92</sup> <http://www.documenta12.de/>

<sup>93</sup> vgl. <http://www.documenta12.de/>

sich die Frage, inwieweit sich die pädagogischen Ansätze unterscheiden und welche gemeinsamen Anforderungen an die Kunstlehrer und die Museumspädagogen im Hinblick auf die Zusammenarbeit von Schule und Kunstmuseum gestellt werden. Im dritten Unterkapitel werden die konkreten Bildungsziele und -inhalte von Kunstunterricht und Museumspädagogik auf ein mögliches Spannungsverhältnis hin untersucht. Im letzten Unterkapitel soll diskutiert werden, inwieweit übliche kunstvermittelnde Methoden der Museumspädagogik mit denen des Kunstlehrers übereinstimmen bzw. sich unterscheiden.

## 5.1 Rahmenbedingungen

Die obengenannten Rahmenbedingungen bilden die Voraussetzungen, unter denen Kunstunterricht und Museumspädagogik ihre Konzepte entwickeln und umsetzen. Durch die Analyse der Rahmenbedingungen von Schule und Museum sollen mögliche Spannungsverhältnisse aufgezeigt werden.

### 5.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Kunstunterricht findet in der Schule statt, die Museumspädagogik im Museum. Daraus ergeben sich institutionelle Unterschiede, die im Folgenden untersucht werden. In der Schule ist das Fach Kunst heutzutage ein fundiertes Unterrichtsfach im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen. Als Unterrichtsfach ist es Teil der ästhetischen Erziehung einerseits und der Bildung andererseits. Im Kunstunterricht werden den SuS fachliche Inhalte über Kopien von Kunstobjekten verschiedener Epochen vermittelt und deren Bedeutung für die Gegenwart und die Interessen und Entwicklung der Schüler offengelegt. Zudem sollen die SuS durch eigene künstlerische Schaffensprozesse und das Erlernen künstlerischer Arbeitsprozesse in ihren Kompetenzen gestärkt und geschult werden und neue Fähigkeiten kennenlernen, um sich ästhetisch auszudrücken. Durch strukturiertes und didaktisches Lehren werden die SuS gezielt in ihrer Entwicklung als Individuum in einem sozialen Umfeld unterstützt und ihre Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse begleitet. Das

Kunstmuseum als Institution ist reiner Vertreter künstlerischer und kultureller Objekte. Es hat keine direkte Konkurrenz. D.h., das Museum ist ein besonderer Ort, an dem durch den didaktischen Aufbau einer Kunstaussstellung, originale und reproduzierbare Kunstobjekte jeglicher Form für die Besucher öffentlich zugänglich sind. Das Museum ist für alle Bürger aller Altersstufen zugänglich. Zu bestimmten Öffnungszeiten kann es einerseits auf eigene Faust hin besucht werden, andererseits bietet fast jedes Museum auch ein museumspädagogisches Angebot an. Dieses Angebot richtet sich oftmals an bestimmte Gruppen, wie Kinder unterschiedlichen Alters, Familien oder Seniorengruppen, aber auch Fachgruppen aller Art. Dementsprechend unterschiedlich gestaltet sich das pädagogische Angebot. Im Rahmen der Ausstellung kann der Besucher generell Informationen zur Ausstellung und zu den Ausstellungsinhalten erhalten. Er bekommt Orientierungshilfe zu den Werken in Bild und Schrift. Für den Museumsbesuch und die Teilnahme am museumspädagogischen Angebot zahlen die Besucher in der Regel Eintrittspreise. Für verschiedene Gesellschaftsgruppen gibt es Ermäßigungen, zum Beispiel für Kinder, für Menschen mit Behinderungen oder Senioren. Im Gegensatz dazu werden in der Schule nur Kinder und Jugendliche unterrichtet. In Deutschland gilt die allgemeine Schulpflicht, die Schüler können nicht selbst entscheiden, am Unterricht teilzunehmen.<sup>94</sup> Das ist ein gravierender Unterschied der beiden Institutionen und wirkt sich unterschiedlich aus. Das Museum ist ein Ort, den nicht alle SuS selbstverständlich besuchen. In den Kerncurricularen Vorgaben des Faches sind Museumsbesuche nur am Rande erwähnt und werden als möglicher Lernort neben der Schule betrachtet. Es bleibt weitestgehend den Familien und den heranwachsenden SuS selbst überlassen, das Museum zu besuchen oder museumspädagogische Angebote zu nutzen. Dass das Museum generell für alle Besucher geöffnet ist, bedeutet nicht, dass alle Kinder und Jugendliche regelmäßige Museumsbesucher sind. Regelmäßig wird das Museum vorrangig von Menschen besucht, die die Entscheidung getroffen haben, die kulturelle Bildung im Museum

---

<sup>94</sup> vgl. Otto, Gunter: "Schule und Museum - Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten". In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 16.

wahrzunehmen, sie für sich als Person wichtig anzusehen oder auch die privat und/oder beruflich mit dem Bereich Museum und Kultur zu tun haben. Das Museum zu besuchen, ist immer mit einer Entscheidung der einzelnen Person verbunden oder im Falle des Kindes auch abhängig von den Entscheidungen der Erziehungsberechtigten. Geht man mit einer Schulklasse ins Museum, wird die Entscheidung im Normalfall durch den Lehrer getroffen, der sich über Angebote und Ausstellungen verschiedener Museen informieren kann und in seiner Entscheidung, den Museumsbesuch in das Unterrichtsgeschehen einzuplanen, frei ist. Die Schüler werden im Rahmen schulisch geplanter Museumsbesuche zwangsläufig Besucher des Museums, auch wenn sie sich nicht selbst dafür entschieden haben. "Schulen wiederum bilden für Museen eine wichtige Zielgruppe."<sup>95</sup> Es muss dementsprechend um Kinder und Jugendliche als potentielle Museumsbesucher werben. Die Schule kann das Museum als Lernort neben der Schule in Betracht ziehen oder das museale Angebot für den Unterricht ablehnen.

Ein wichtiger Aspekt ist auch, dass eine gesellschaftliche Gruppe wie Kinder und Jugendliche nur selten selbstständig Vermittlungsangebot einfordern. Die Zielgruppendefinierung, nach der Museen zum größten Teil ihre museumspädagogischen Angebote richten, ist eine Definition, die aus der Marktforschung kommt und dem Museum einen Dienstleistungscharakter zuweist. Museumsbesucher sollten jedoch weniger als Kunden betrachtet, sondern als Mitgestaltende der Kulturausstellung und Vermittlung gesehen werden. Sie können als Wissensträger und Erfahrungs- und Meinungspotential gesehen werden, die durch den stetigen Austausch mit dem Museum an der Weiterentwicklung der Kulturvermittlung und -rezeption beteiligt sind. Eine solche Perspektive verringert auch den Konflikt, Zielgruppen aus bildungsfernen Schichten möglicherweise wenig kulturelle Erfahrungen zuzuschreiben.<sup>96</sup> Da Kinder und Jugendliche die zukünftige Gesellschaft bilden,

---

<sup>95</sup> Wagner, Ernst: "Potenziale: Museen und Schulen - Warum sie füreinander interessant sind". In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 14.

<sup>96</sup> vgl. [http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV\\_0\\_gesamte\\_Publikation.pdf](http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf)

sind ihre Interessen, Ansichten und Meinungen für das Museum und seine wirtschaftliche Entwicklung besonders bedeutend.<sup>97</sup> Dennoch scheinen Kunstunterricht und Museumspädagogik der Erfahrung nach zunächst nicht obligatorisch füreinander zu sein, auch wenn beide Teildisziplinen der Pädagogik Kunst vermitteln und die Kinder und Jugendliche ästhetisch bilden und erziehen. Vermutlich wird das Museum als Lernort noch zu wenig genutzt.

### 5.1.2 Zeitliche Rahmenbedingungen

Das Lernen innerhalb von Kunstunterricht und Museumspädagogik an zwei verschiedenen Orten unterscheidet sich auch im zeitlichen Ablauf der pädagogischen Einheit. In der Schule wird Kunst je nach Klassenstufe und dementsprechendem Leistungsniveau zwischen zwei und vier Stunden in der Woche, ganzjährig oder an manchen Schulen nur epochal, unterrichtet. Daraus resultieren die für den Lehrer zu planenden Unterrichtseinheiten. Innerhalb der vorgegebenen Zeit, die durch den Lehrer und das Pausenklingeln begrenzt wird, lernen die SuS sowohl eigenständig künstlerisch zu arbeiten, als auch den wissenschaftlichen Umgang mit Kunstobjekten. Der Kunstunterricht ist begrenzt, der Lehrer muss versuchen, die Zeit unter Berücksichtigung des Lerntempos der SuS zu planen und durchzuführen, muss sich mit Kollegen absprechen und an die Lehrpläne halten.<sup>98</sup> Das Museum ist durch seine Öffnungszeiten begrenzt, lässt dem Besucher aber offen, wie viel Zeit er mit welchem Kunstobjekt verbringt. Das museumspädagogische Angebot ähnelt jedoch dem Kunstunterricht zeitlich gesehen dadurch, dass ein Angebot ebenfalls zeitlich begrenzt ist und durch den Museumspädagogen geplant und innerhalb der vorgesehenen Zeit durchgeführt wird. Eine Besonderheit zwischen den Teildisziplinen der Pädagogik liegt darin, dass das museumspädagogische Angebot dem Besucher den Gegenstand der Vermittlung, das Kunstwerk an sich, über das Angebot hinaus verfügbar macht. Die Erfahrungen, die beispielsweise Kinder und Jugendliche im

---

<sup>97</sup> vgl. Wagner, E., 2007, S.14.

<sup>98</sup> vgl. Otto, G., 2007, S. 16.

Rahmen des Museumsangebots machen, können sie im Museumskontext weiterhin verarbeiten und intensivieren, indem sie die Kunstvermittlungsmethoden aus dem pädagogischen Angebot auf andere Werke der Ausstellung übertragen oder zu einem behandelten Kunstobjekt zurückkehren. Das Lernen im Museum ist effektiv, weil es durch den Museumsraum unterstützt und angeregt wird. Gerade für Kinder und Jugendliche kann der Wiedererkennungswert im Museum groß sein und die Lernmotivation dementsprechend hoch. Es ist sinnvoll, Unterrichtszeit auf die kulturelle Institution Museum zu übertragen. Die SuS lernen dadurch Zeit im Museum zu verbringen. Außerdem werden sie angeregt, auch im außerschulischen Kontext das Museum zu besuchen.

In ihrer Museumszeit werden die SuS mit Objekten konfrontiert, die ihnen unbekannt sind. Ihnen ist die Präsentationsweise häufig nicht geläufig oder sie können mit einer anderen Zeit konfrontiert werden, in dem sie beispielsweise über Kunstwerke aus früheren Epochen sprechen. Das Museum zeigt dem Besucher etwas Fremdes oder etwas, das historisch fremd geworden ist.<sup>99</sup> Das museumspädagogische Angebot muss versuchen, eine solche Fremdheit der Teilnehmer zu überwinden und diese für Neues zu öffnen. Dadurch bauen Heranwachsende zum Beispiel schon früh Ängste gegenüber dem Lern- und Erlebnisort Museum ab und sind auch für andere Museumserfahrungen im Alltag oder in der Ausbildung offen.<sup>100</sup> Beide Institutionen sind zeitlich eingeschränkt und müssen ihre Lerneinheit genau planen. Die Unterrichtszeit kann durch ein Museumsangebot erweitert werden, wenngleich dieses Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Das könnte ein Spannungsverhältnis ausmachen, wenn zum Beispiel unterrichtsorganisatorische Planungen oder Voraussetzungen einen Museumsbesuch erschweren.

### 5.1.3 Räumliche Rahmenbedingungen

Kunstunterricht und Museumspädagogik werden an unterschiedlichen Orten und somit in unterschiedlichen Räumen durchgeführt. Üblicherweise wird

---

<sup>99</sup> vgl. Hess, U., 1999, S. 249.

<sup>100</sup> vgl. Viereggen, H., 2008, S. 150.

Kunst in der Schule entweder in einem spezifischen Fachraum, einem Kunstraum, oder im Klassenzimmer der jeweiligen Schülergruppe unterrichtet. Die Ausstattung in solchen Kunsträumen kann stark variieren. Die mediale Ausstattung, die zur Verfügung stehenden Materialien und die räumlichen Verhältnisse sind abhängig vom Schuletat, von den Fachbereichen des Faches Kunst und von den vorhandenen Lehrerstunden. Das Material und die Medien sollten allen Schülern des Kunstunterrichts gleichermaßen zugänglich sein und variabel eingesetzt werden. Das museumspädagogische Angebot wird durch die räumliche Situation in den unterschiedlichen Museen begrenzt. Die Museumsleitung entscheidet darüber, wie breit das museumspädagogische Angebot angeboten werden soll. Dementsprechend können (Extra-)Räume eingerichtet werden oder das Angebot auf die Ausstellungsräume beschränkt werden. Gerade im Museum spielt der Einsatz und die Benutzung der räumlichen Begebenheiten eine besondere Rolle. Das Angebot kann auf unterschiedliche Räume aufgeteilt werden, wenn zum Beispiel bei Museumsführungen Werke aus unterschiedlichen Ausstellungsräumen besprochen werden. Die Museumsregeln schränken beispielsweise das natürliche Herumlaufen und den eigenständigen Forscherdrang der Kinder und Jugendlichen ein und behindern somit das sprichwörtliche "Begreifen". Während in der Schule das Anfassen von originalen Kunstwerken durch das Nicht-Vorhanden-Sein unmöglich ist, ist es im Museum in der Regel nicht erlaubt. Der jeweilige Lernraum bleibt ein öffentlicher und fordert von den Kindern und Jugendlichen einen entsprechenden Umgang. Das Museum als Ausstellungsort wird heutzutage durchaus als Lernort neben der Schule betrachtet. Es besteht die Diskussion, das Museum als sogenannten Erlebnisort präserter zu machen.<sup>101</sup> Kunstraum und Museumsraum sind zwei völlig unterschiedliche Lernumgebungen. Bei einem Raumwechsel muss bedacht werden, dass sich Lehrer und Schüler an den neuen Lernort zunächst gewöhnen müssen. Gleichzeitig bietet das Museum einen auratisierten Raum der in seiner Ganzheit neu und motivierend sein kann.

---

<sup>101</sup> vgl. Vogt, A., 2008, S. 42f.



#### 5.1.4 Lernvoraussetzungen

Ein besonders wichtiger Aspekt, der innerhalb dieser Arbeit im Zuge der Rahmenbedingungen erörtert werden soll, sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. In der Schule sollte kumulativ gelernt werden. Das bezieht sich zunächst auf den fachlichen Inhalt. Fachspezifisches Wissen muss kumulativ aufgebaut werden. Die SuS sollen Sinnzusammenhänge verstehen, indem sie nach und nach ihr Wissen vermehren und mit ihrem Vorwissen verknüpfen. Dadurch können die SuS gezielte und spontane Bezüge zu anderen Bereichen, anderen Fächern und ihrem Allgemeinwissen herstellen. Das schulische Lernen verlangt nach Überschaubarkeit, sodass die SuS innerhalb des Lernprozesses bewusst lernen und den Überblick über das Gelernte behalten. So können Lernprozesse in Wissen übergehen und auch in anderen Kontexten bewusst gemacht werden. Für die Bewältigung schulischer Aufgaben bringen die SuS aus unteren Klassenstufen Vorwissen und vorher geschulte Kompetenzen in den gegenwärtigen Unterricht mit, da das Kerncurricula einen aufbauenden Wissens- und Kompetenzerwerb vorsieht.<sup>102</sup> Innerhalb des Unterrichts erweitern sie diese, indem neue Erfahrungen mit Hilfe bewährter oder neuer Methoden gemacht werden. Das Fach Kunst orientiert sich thematisch je nach Doppeljahrgang an dessen altersbedingten Interessen und Fähigkeiten. Während in den Jahrgängen 5 und 6 beispielsweise im Inhaltsbereich *Bild des Raumes* das Erfinden fantastischer Räume im Vordergrund steht, müssen die SuS in Klassen 7 und 8 die Wirkung von raumgreifenden Strukturen und das perspektivische Zeichnen lernen, um ein Gefühl für realistische Räume zu bekommen.<sup>103</sup> Durch ihren schulischen Werdegang wissen die SuS, was sie im Kunstunterricht erwartet und erweitern im Verlauf der Schulzeit ihre künstlerischen Fähigkeiten und ihr Kunstverständnis. Schulisches Lernen ist strukturiert und systematisiert.<sup>104</sup> Die Museumspädagogik muss sich deshalb bei der Gestaltung von pädagogischen Aufgaben an dem Vorwissen der SuS, das sie im Kontext der Schule gelernt

---

<sup>102</sup> vgl. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 11.

<sup>103</sup> vgl. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 14-19.

<sup>104</sup> vgl. Otto, G., 2007, S. 15.

haben, orientieren. Die Rahmenrichtlinien der Schule sind kompetenzorientiert und nicht rein fachlich auf die Vermittlung von wissenschaftlich fundiertem Kunstwissen ausgerichtet. Im Museum sind die fachdidaktischen Inhalte bei der Betrachtung der Kunstwerke und im Gespräch über sie besonders interessant. Das Museum kann "die Chance für ein Lernen am "Fall", am Phänomen bieten."<sup>105</sup> Im Gegensatz zum komplexen Unterrichtsthema und den damit ausgewählten Kunstwerken, anhand dessen das Thema und der Stoff im Kunstunterricht vermittelt wird, sind im Museum einzelne Kunstobjekte Hauptbetrachtungspunkte. Das Kunstwerk an sich ist die Kunst und wird zum Lerngegenstand, an dem die SuS ihre Erfahrungen machen können und über das sie etwas (für sich) lernen. Je nach Zielgruppe müssen Aufgabenstellungen und Fachinhalte mit dem Wissen der SuS abgeglichen werden. Dabei kann es sein, dass die SuS Fragen zu bestimmten Inhalten, die ihnen im Rahmen der Museumspädagogik neu sind, haben. Für die Bewältigung einzelner Arbeitsaufträge ist es entscheidend, dass die SuS diese lösen können. Das Anforderungsniveau sollte schüleradäquat sein, auch wenn die SuS herausgefordert werden sollen. Emotionale und kulturelle Lernvoraussetzungen beeinflussen die Motivation der SuS und wirken sich sowohl auf das Unterrichtsgeschehen, als auch auf Durchführung, Planung und Reflexion einer Einheit aus. Das Museum muss besonders auf die Motivation der SuS eingehen. Es sollte kulturell bedingte und emotional bedingte Hürden außer Kraft setzen und mit Hilfe von Interessenorientierung versuchen, seine Museumsinhalte allen Menschen der Bevölkerung zugänglich zu machen. Die Schule kann das Museum unterstützen, indem sie den SuS das Museum als Lernort vorstellt und den SuS gleichzeitig die Attraktivität und Wichtigkeit der kulturellen Bildung im Museum vorführt. Museumsbesuche müssen deshalb im Unterrichtsvorhaben zunächst fest verankert werden und nicht nur als Möglichkeit, über die Schule hinaus zu lernen, präsentiert werden. Innerhalb von Vor- und Nachbereitungen sollten die Lehrer zusammen mit den Museumspädagogen die SuS auf den Inhalt und die Relevanz des Museumsbesuches hinweisen. Der Kunstunterricht ist eine gute

---

<sup>105</sup> Otto, G., 2007, S.15.

Möglichkeit für alle Schüler, Freude und Interesse am Fach und an den damit verbundenen kulturellen Orten und Werken zu entwickeln. Im Rückblick auf die in Kapitel 2 beschriebenen Anforderungen an die moderne Gesellschaft, Toleranz und Kreativität zu fördern und die Kinder für ihren persönlichen Einfluss innerhalb ihrer eigenen Kultur zu sensibilisieren, muss Kultur in der Schule als allgemeines Gut vermittelt werden. Das Museum als Ort der Kulturbewahrung und Ausstellung muss im Unterricht nicht nur angeboten, sondern ernsthaft besprochen werden und das pädagogische Angebot des Museums sollte an solche Vorerfahrungen anknüpfen, indem es seinen speziellen Inhalt für die Schüler relevant und interessant gestaltet und vermittelt. Zur Kultur erziehen und bilden sollten beide Institutionen, weil beide einen Anteil an der ästhetischen und kulturellen Erziehung und Bildung der SuS leisten. Die Lernvoraussetzungen unterscheiden sich dementsprechend dadurch, dass die SuS allgemeine Kenntnisse über das Museum und speziellere über einzelne im Unterricht behandelte Werke innerhalb des Kunstunterrichts erfahren und im Museum vor eine neue Aufgabe gestellt werden, nämlich der Betrachtung des speziellen Werkes unter vielen Werken, die ebenso bedeutend sind. Allgemeines Wissen muss konkretisiert werden und Zusammenhänge, die sich in der Schule zwischen Unterrichtsthema, -inhalt und -zielen ergeben, im Museum zwischen den Kunstwerken und dessen speziellen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Einflüssen für die Gesellschaft aufgezeigt werden. Das Lernen am ausgesuchten Objekt muss immer in Bezug zum Umfeld der SuS gesetzt werden, wie das Lernen von allgemeinen Kompetenzen in der Schule über bestimmte Themen immer an der Lebenswelt der SuS orientiert sein muss.

Solche Voraussetzungen für eine gezielte pädagogische Maßnahme müssen anhand von Unterrichts- und Museumsangebotsplanung und über die Auswahl des richtigen Materials geschaffen werden. In der Schule orientiert sich der Lehrer je nach Klassenstufe an den kerncurricularen Vorgaben. Seine eigenen Erfahrungen muss er ständig durch neue Unterrichtskonzepte und Materialien erweitern, um "am Puls der Zeit" zu unterrichten. Die Unterrichtsmaterialien, mit denen die SuS arbeiten, müssen auf jede

Lerngruppe zugeschnitten werden. D.h. der Lehrer orientiert sich vorrangig an dem Schüler selbst. Nur so kann er die Persönlichkeit jedes Individuums gezielt fördern. Für den Kunstunterricht stehen dem Lehrer zwei verschiedene Materialsammlungen zur Verfügung. Er kann Informationen und Anregungen aus seinem eigenen Kunstkanon schöpfen oder im Fachbereich Kunst nach möglichen Unterrichtsmaterialien suchen. Es ist seine Aufgabe, die Wahl des Materials zu reflektieren und zu begründen und sich mit dem erbrachten Ergebnis auseinanderzusetzen. Inhalt des Unterrichts sind bestimmte thematische Fragestellungen, über die die SuS fachlich und in ihrer Entwicklung geschult werden. Das Museum hingegen muss seine Ziele und Materialien selbstständig festlegen und besorgen. Grundlegendes Material eines museumspädagogischen Angebots ist das Kunstwerk selbst. Darüber hinaus muss das Museum eine Materialsammlung anlegen, das den Angeboten gerecht wird. Zum Beispiel müssen im Museum Stifte und Farben ausreichend gelagert sein, wenn diese für die Lernmethode gebraucht werden. In der Schule bringen die SuS meist eigene Materialien mit oder sie werden über den Schuletat angeschafft. Kunstlehrer und Museumspädagogen planen mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Material.

In beiden Institutionen ist es also wichtig, an die Lern- und Wissensvoraussetzungen der SuS anzuknüpfen. Ein Spannungsverhältnis kann sich dadurch entwickeln, dass das Ziel und die Anforderungen des Museumspädagogen nicht mit den Vorkenntnissen und Fähigkeiten sowie Interessen der SuS übereinstimmen. Es ist aber auch Aufgabe des Kunstlehrers, die SuS auf den Museumsbesuch entsprechend vorzubereiten.

## 5.2 Kunstlehrer und Museumspädagogen und ihre Aufgaben in der Kunstvermittlung

Im wöchentlichen Kunstunterricht arbeitet der Kunstlehrer immer mit denselben Lerngruppen. Diese verändert sich nur dann, wenn ein neues Schuljahr beginnt oder neue Schüler in die Klasse integriert werden. Dadurch kennt der Lehrer seine Schüler genau. Er weiß, wer wie und mit welcher Geschwindigkeit arbeitet und auf welchem Niveau er mit den SuS arbeiten

kann. Innerhalb der Vorbereitung und Planung des Unterrichts kann er auf die Interessen der SuS eingehen und somit gezielt jeden einzelnen Schüler in seinen Fähigkeiten stärken und fördern. Durch die Regelmäßigkeit des Unterrichts hat er die Möglichkeit, vor und nach zu planen. Wenn Fragen offen bleiben oder Aufgaben innerhalb der vorgesehenen Zeit nicht geschafft wurden, kann das Unterrichtsgeschehen in der nächsten Stunde wieder aufgenommen werden. Bei der Einführung in eine neues Thema kann der Kunstlehrer mit den Schülern besprechen, wie der weitere Unterrichtsverlauf der Einheit ablaufen wird und auf Wünsche, Fragen und Interessen der SuS noch während des Unterrichtsverlaufes eingehen, sowohl über den Zeitraum der Unterrichtseinheit hinaus, als auch innerhalb einer Unterrichtsstunde. Diskussionen und praktische Unterrichtsphasen müssen nicht abgebrochen werden. Das Ziel der Stunde bleibt dadurch immer etwas variabel, kann innerhalb des Unterrichts erweitert oder spezialisiert werden. Besonders hilfreich ist es, wenn der Lehrer das Verhalten seiner Schüler in ihrer Vielfältigkeit kennt. Er kann innerhalb seiner Unterrichtsplanung Verhaltensweisen berücksichtigen, indem er beispielsweise versucht, mögliche Störfaktoren durch gezielte Planungen zu umgehen. Ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis hilft dabei, die unterrichtlichen Regeln festzulegen und über etwaige Konsequenzen zu sprechen. Zudem kann der Lehrer in der Schule Sanktionen aussprechen und Maßnahmen ergreifen, wenn Schüler den Unterricht stören.<sup>106</sup> So steuert er das Unterrichtsgeschehen konsequent. Auf der anderen Seite haben auch die Schüler die Möglichkeit, den Lehrer über einen längeren Zeitraum kennenzulernen, sich auf seine Unterrichtsart einzustellen und seinen Unterricht zu bewerten. SuS und Lehrer stehen in einem ständigen Austausch, weil sie langfristig miteinander arbeiten.

Im Museum hingegen bedingt der zeitliche Rahmen den Verhältnisaufbau von Museumspädagoge und Besuchergruppe. Der Museumspädagoge hat nur wenig Zeit, sich auf die Lerngruppe insgesamt einzustellen, ohne dass er dessen Vorkenntnisse, Interessen, Lernstrategien und Verhalten ausreichend

---

<sup>106</sup> vgl. Otto, G., 2007, S. 16.

kennt. Er muss sich zwischen vielen neuen Personen zurechtfinden und trotzdem versuchen, jeden gleich stark zu berücksichtigen. Dadurch muss er auch mit Desinteresse und fehlendem Vertrauen der SuS rechnen. In einem neuen Umfeld zu lernen, kann positiv und negativ aufgenommen werden. Wie gut ein museumspädagogisches Angebot läuft, hängt nicht ausschließlich nur an dem Museumspädagogen, auch wenn dieser als Vermittler in einer gesonderten Rolle steht. Die Teilnehmer untereinander und in Beziehung mit dem Pädagogen bleiben während des Lernprozesses und der Aktion in der Kennenlernphase. Daraus ergibt sich zwangsläufig immer ein gewisser Schwebezustand, der den Verlauf und das Resultat des Angebots beeinflusst. Der Museumspädagoge wird gefordert, spontane Entscheidungen bezüglich des Gelingens seiner Tätigkeit zu treffen. Die Arbeit mit der Besuchergruppe ist im Gegensatz zur Schulklasse im Kunstunterricht weniger auf einer persönlichen als auf einer institutionellen und distanzierten Ebene zu sehen. Der Museumspädagoge weiß mitunter nicht, mit welchen Erwartungen und aus welchen Gründen die Teilnehmer das museumspädagogische Angebot wahrnehmen wollen. Es wäre sinnvoll, zu Beginn jeder Einheit zu fragen, welche Vorkenntnisse bestehen und was die Besucher erwarten oder von vornherein den Grund des Museumsbesuches zu erfragen. Kunstlehrer und Museumspädagoge sollten in der Regel versuchen, die Erwartungen der SuS und der Teilnehmer des museumspädagogischen Angebots zu erforschen bzw. eigenständig überlegen, welche Erwartungen diese mitbringen könnten und wie der Unterricht und das Angebot verschiedenen potentiellen Erwartungen gerecht werden kann. Vom Museumspädagogen wird verlangt, dass er sich über alle Kunstwerke innerhalb der Ausstellung sehr gut auskennt und unvermittelte Fragen beantworten kann. In der täglichen Auseinandersetzung mit den Kunstwerken im Museum baut der Museumspädagoge ein umfangreiches Fachwissen auf. Er kennt fachwissenschaftliche Interpretationszugänge und sollte sich als Pädagoge aber auch mit theoretischen Grundlagen der Erziehung und Bildung auskennen.

Das fachspezifische, komplexe und spezielle Wissen muss der Kunstlehrer verstärkt lernen, der pädagogisch ausgebildet wird. Museumspädagogen, die

ein kunsthistorisches Studium absolvieren, haben einerseits die Möglichkeit, "durch gleichberechtigte Mitsprache Einfluß auf andere Abteilungen des Museums auszuüben."<sup>107</sup> Dadurch arbeiten sie auf einem hohen Niveau mit den Kunstwerken unterschiedlichster Epochen. Andererseits müssen sie ihre pädagogischen Fähigkeiten neben dem fachlichen Studium erlernen oder schulen diese erst in der Tätigkeit als Museumspädagoge im Museum selbst.<sup>108</sup> Das Studium der Kunstlehrer beinhaltet fachwissenschaftliche Seminare, praktische Kurse und Pädagogikseminare. Da Museumspädagogen und Lehrer Pädagogen sind, sollten sie die Erziehung und Bildung der jeweiligen Zielgruppe als wichtiges Ziel verfolgen. Eine pädagogische Maßnahme in Schule und Museum bedeutet, die Kinder und Jugendlichen ästhetisch zu erziehen und zu bilden und sie am kulturellen und künstlerischen Leben teilhaben zu lassen, mit dem Ziel, dass SuS das Gelernte für die eigene Entwicklung als relevant ansehen. Es sind die Pädagogen, die die Entscheidung treffen, mit der Klasse in das Museum zu gehen, oder das Museum in der Schule als möglichen Lernort zu präsentieren. Eine Kooperation zwischen zwei Polen verlangt nach einem Aufeinander-Zugehen.

In der Diskussion über die beiden Pädagogen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass beide in ihrem Beruf mit Menschen, in diesem Fall mit Kindern und Jugendlichen, arbeiten. Kunstlehrer müssen neben der Vermittlung von Inhalten den Schüler zu einem mündigen, selbstständigen und gebildeten Bürger erziehen. Das bedeutet, dass sich der Lehrer mit der Entwicklung des Kindes auskennen muss und im Sinne des Kindes Unterricht planen und durchführen sollte. Er ist nicht nur Vermittler von Wissen, sondern ist auch Bezugsperson und Ansprechpartner und trägt eine große Verantwortung, die SuS durch Erziehen und Ausbilden auf das Leben als eigenständiges Individuum mit einer eigenen Persönlichkeit vorzubereiten. Einer solchen Verantwortung muss sich auch der Museumspädagoge bewusst sein. Auch er erzieht und bildet die Kinder und Jugendlichen aus. Er vermittelt spezielles Wissen und muss die Botschaft des Kunstobjekts den SuS näher bringen. Aus

---

<sup>107</sup> Hess, U., 1999, S. 269.

<sup>108</sup> vgl., Hess, U., 1999, S. 269.

dem museumspädagogischen Angebot müssen die SuS etwas über eine oder mehrere künstlerische Arbeiten erfahren und gleichzeitig das Erfahrene für sich verarbeiten und die Arbeit am Kunstwerk verinnerlichen. Beide Pädagogen sollten sich auf das Interesse, die Voraussetzungen, die Fähigkeiten und die Relevanz der ästhetischen Bildung im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung einstellen und müssen diese Aspekte berücksichtigen. Das wird durch lernortbedingte und zielgruppenbedingte Faktoren stetig zur neuen Aufgabe von Kunstlehrer und Museumspädagoge. Im Museum vermittelt der Museumspädagoge zwischen Kunstwerk und Besucher. Das, was er sprachlich oder praktisch vermittelt, erkennt der Besucher erst innerhalb der eigenen Auseinandersetzung mit dem Werk. Über das Betrachten, Entdecken, Interpretieren und Nachdenken gelangt er zu einer neuen Erfahrung und neuen Kenntnissen des künstlerisch ästhetischen Ausdrucks und wird durch den Anstoß eines Vermittlers auf bestimmte Aspekte aufmerksam gemacht und sensibilisiert. Lernen ist im Museum ein kommunikativer und sozialer Prozess, der durch den Vermittler ausgelöst, moderiert und ggf. reflektiert wird. Er animiert den Museumsbesucher zum selbstständigen Lernen. "Die Chance für eine 'animative Didaktik' liegen in der Freiwilligkeit, Zwangslosigkeit, Wahlmöglichkeit, Entscheidungskompetenz, Eigeninitiative am Lernort Museum, die wesentlich größer sein können als in der Schule."<sup>109</sup> Museumspädagogen und Kunstlehrer motivieren die SuS zum Lernen, begleiten die Lernprozesse und steuern die Lernziele. Was der einzelne Schüler daraus macht, wie er das Angebot annimmt und aufnimmt und welche Schlussfolgerungen sich für ihn aus dem Lernen von Kunst ergeben, hängt von ihm selbst ab. Entscheidend ist, dass Schule und Museum ein jeweiliges Bildungsziel festlegen und dieses im Unterrichtsgeschehen und im museumspädagogischen Angebot verfolgen. Außerdem muss der Museumsbesuch mit einer Schulklasse von beiden Pädagogen, dem Kunstlehrer und dem Museumspädagogen, vor- und nachbereitet werden.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Hess, U., 1999, S. 272.

<sup>110</sup> vgl. Vieregge, H., 2008, S. 151.



Kunstlehrer und Museumspädagoge müssen sich auf ihre jeweilige Lerngruppe einstellen. Beide können in ihrer Art und Weise vermitteln, sollten aber eine Ausgewogenheit zwischen Wissensvermittlung und Pädagogik anstreben. Der Lehrer bleibt im Museum der Lehrer mit all seinen Pflichten, der Museumspädagoge hingegen ist für die SuS eine kurzfristige Lehrperson.

### 5.3 Bildungsinhalte und -ziele der Kunstvermittlung im Kunstunterricht und im museumspädagogischen Angebot

Schule und Museum sind Institutionen, die durch ihre Arbeit mit der Bevölkerung die Entwicklung der Gesellschaft beeinflussen. Das innerhalb der jeweiligen Institution Gelernte muss auch für andere Lebensbereiche nutzbar gemacht werden, das bedeutet, dass Schule im Museum und das Museum in der Schule wirksam gemacht werden müssen.<sup>111</sup> Im Gegensatz zum Museum arbeitet die Schule ausschließlich mit Kindern und Jugendlichen und unterstützt diese durch pädagogische Arbeit und fachliche Ausbildung bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentwicklung. Zum Vergleich von Schulpädagogik und Museumspädagogik soll innerhalb dieser Arbeit die Zielgruppe "Kinder und Jugendliche" auch in Bezug auf das Museum im Vordergrund stehen. Dabei ist zu bedenken, dass nicht alle SuS, die in der Schule im Kunstunterricht lernen, dieses im Museum fortsetzen. Durch die Erweiterung des schulischen Unterrichts auf außerschulische Lernorte können aber auch SuS im Museum lernen, die sonst aus unterschiedlichen Gründen nicht ins Museum gehen. Durch das Lernen im Museum erfahren die SuS zudem einen automatischen Wissenszuwachs, indem man sie an der Allgemeinbildung teilhaben lässt.<sup>112</sup> Im Kunstunterricht richtet sich der Bildungsbeitrag demnach an alle Schülerinnen und Schüler, das museumspädagogische Angebot kann nur einem durch den Lehrer ausgewählten Anteil der Heranwachsenden sein kulturelles Gut vermitteln. Die Bildungsinhalte des Museums setzen sich aus zwei Faktoren zusammen. Einerseits sind die Kunstwerke an sich Bildungsobjekte, andererseits orientiert

---

<sup>111</sup> vgl. Hess, U., 1999, S. 257.

<sup>112</sup> vgl. Viereggen, H., 2008, S. 141.

sich das Museum an den Aufgaben, für die es gesellschaftlich bekannt ist und die von ihm erwartet werden, das Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln.<sup>113</sup> Das Museum ist durch seinen Museumsinhalt, die Kunstobjekte, auch im Hinblick auf das museumspädagogische Angebot, bestandsabhängig.<sup>114</sup> "Die Relation zwischen Lernbereichen für Zielgruppen im Museum und Museumsinhalten/Museumsaufgaben ist einsichtig. Aus den jeweils konkret vorhandenen, gegenständlich präsenten Inhaltsbereichen lassen sich Stoffe, Themen filtern - intentional von den Besuchern selbst oder von Pädagogen -, die inhaltlich eine konkrete Lernsituation, einen Erfahrungsprozeß definieren."<sup>115</sup> Das Museum "ist ein Ort der entscheidenden Focussierung."<sup>116</sup> Im Gegensatz zu dem breitgefächerten Angebot der Schulen sind Kunstmuseen zum Beispiel auf Kunstobjekte spezialisiert. Die SuS lernen im Museum etwas über diese Ausstellungsobjekte, indem sie mit den daraus resultierenden thematischen und materiellen Lerngegenständen arbeiten. Durch die besondere Stimmung im Museum, wo ein Kunstwerk neben dem anderen ausgestellt ist, die meist nicht berührt und nur betrachtet werden dürfen, schafft das Museum als Lernort eine gewisse Aura, die das Lernen am Objekt erleichtern oder erschweren kann. Meist ist ein Lernen in direkter Auseinandersetzung mit dem Objekt nicht möglich. Die Auratisierung der Kunstwerke begünstigt jedoch die Wertschätzung und Wichtigkeit der Kunstobjekte und schafft einen Rahmen, indem ausschließlich die Werke Inhalt der Vermittlung sein können. Inhaltlich gesehen kann gesagt werden, dass die im Museum ausgestellten Kunstobjekte immer eine bestimmte Zeitepoche repräsentieren. "Das im Museum gesammelte Wissen und seine Gegenstände sind authentische Zeugnisse/Symbole entfernter Wirklichkeiten, sozial, zeitlich, räumlich."<sup>117</sup> Die Ausstellung als Kunstwerk macht die Werke so besonders und schätzt ihren Gebrauchswert hoch. Die SuS lernen nicht nur über die sprachlichen und schriftlichen Quellen etwas über Themen und Inhalte anderer Zeiten oder der Gegenwart, sondern sehen selbst, was einst

---

<sup>113</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 139.

<sup>114</sup> vgl. Otto, G., 2007, S. 16.

<sup>115</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 140.

<sup>116</sup> Otto, G., 2007, S. 15.

<sup>117</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 141.

entstanden ist. Der Interpretationshorizont der SuS wird beispielsweise auf nicht nur vorstellbare, sondern reelle, sichtbare Strukturen eines Kunstwerkes erweitert. Die schnelle Pinselführung des Lichteinfangs der Impressionisten wird in einem Gemälde von Manet, das real betrachtet wird, erst deutlich. Weschenfelder und Zacharias erläutern noch eine zweite Dimension der Wirklichkeit, die im Hinblick auf den Bildungsgehalt des Museum besonders wichtig ist. Nicht nur die Objekte werden im Museum Wirklichkeit durch reines Dasein und das didaktische Ausstellungskonzept, sondern auch die Vermittlungssituation der Kinder und Jugendlichen ist wirklich. D.h. sie befinden sich wahrhaftig in einem Lernprozess, der direkten Auseinandersetzung, in der "Realität der pädagogischen Situation, die aktuelle Wirklichkeit ist und in die die Lebenssituationen der Beteiligten konstitutiv einwirken"<sup>118</sup>. Die Kinder und Jugendlichen befinden sich im ständigen Austausch von der eigenen Wirklichkeit und der, die im Museum vor ihren Augen liegt.<sup>119</sup> Außerdem lernen sie ganzkörperlich, d.h. erleben ästhetische Prozesse am Kunstobjekt mit allen Sinnen.<sup>120</sup>

Im Gegensatz zum musealen Lernen am auratisierten oder originalen Objekt, sind Inhalt und Gegenstand des Kunstunterrichts Bilder, "als umfassender Begriff für zwei und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung."<sup>121</sup> Diese Bezeichnung zeigt, dass im Kunstunterricht mit Kopien oder Projektionen von Kunstobjekten gearbeitet wird, eine mediale Vermittlung vorherrscht.<sup>122</sup> Beispielsweise werden Gemälde oder Skulpturen in Form von Kopien oder mit Hilfe eines Projektors an der Wand präsentiert. Das Kunstobjekt bleibt zweidimensional. Selbst wenn ein echtes Kunstwerk im Unterricht gezeigt werden würde, herrscht im schulischen Rahmen und speziell im Kunstunterricht nicht die oben beschriebene Aura der Werke, wie sie im Museum erfahrbar ist. Der Ort Schule ist kein Sammlungsort von

---

<sup>118</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 141.

<sup>119</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 141.

<sup>120</sup> vgl. Hess, U., 1999, S. 247.

<sup>121</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 7.

<sup>122</sup> vgl. Otto, G., 2007, S. 15.

Werken und kein Ausstellungsort authentischer Zeugnisse. Er vermittelt den SuS Abbildungen und Inhalte solcher Kunstwerke, betrachtet und bewertet dabei aber die Schülerleistung und nicht das Kunstobjekt an sich, das wiederum im Museum beurteilt wird. Die im Museum ausgestellten Kunstwerke sind Bestandteil einer Museumssammlung oder zeitlich begrenzte Ausstellungswerke, die das Museum nur innerhalb eines Programms ausstellt. "Während im Museum die Auswahl der Objekte historisch gewachsenen und damit die Gegenstände letztlich zufällig vorhanden sind, kann sich die Schule ein solches Prinzip nicht leisten. [...] Schulen haben systematisch entwickelte Lehrpläne, die einer entwicklungspsychologisch begründeten Progressen unterworfen sind."<sup>123</sup> Die Auswahl der Kunstobjekte für die Vermittlung an sich wird in beiden Institutionen durch den Vermittler getroffen, der auswählt, welche Lerngegenstände für die Zielgruppe bestimmt werden. Der Museumspädagoge wählt aus dem Ausstellungskanon aus oder bespricht den objektbezogenen Inhalt mit dem Lehrer, zum Beispiel welche Werke der Ausstellung Inhalt des Unterrichts waren oder für das im Unterricht behandelte Thema relevant sein könnten. Der Lehrer wählt je nach Thema der Unterrichtseinheit und der zu erzielenden Kompetenzen der SuS die Bilder selbst aus. Im Kunstunterricht werden Gegenstände verstärkt nach ihrer modernen Relevanz ausgesucht. "Sie beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen."<sup>124</sup> Das ist im Hinblick auf die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und der Vermittlung ästhetischer und kultureller Werte sowie der Ausbildung eines eigenen Kulturbewusstseins der SuS ein besonders relevantes Bildungsziel. Dadurch sollen diese für das eigene Leben und die das Leben betreffenden Entscheidungen vorbereitet werden. Das Lernen in der Schule ist zukunfts- und gegenwartsgerichtet. In der Museumspädagogik sind geschichtliche Aspekte vordergründig. Der historische Kontext eines Kunstobjektes ist unabdingbar für dessen

---

<sup>123</sup> Wagner, E., 2007, S. 13.

<sup>124</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 7.

historische, kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung.<sup>125</sup> Es ist wichtig, "daß das "Ich" und seine Lebenswelt als entscheidender Schnittpunkt und Handlungsansatz von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und den sich in der Nähe und Ferne vollziehenden Entwicklungen gesehen wird."<sup>126</sup> Vergangene und gegenwärtige Ereignisse müssen nicht abstrakt und weit weg sein. Sie können in Relation zur eigenen Existenz betrachtet werden und die eigene Entwicklung beeinflussen. Dadurch werden im Museum Lernsituationen geschaffen, in denen das Objekt als Vermittlungsgegenstand zwischen Subjekt und Zeit gerät und das Vorstellungsvermögen der SuS erweitert wird. Die auratisierten Gegenstände im Museum können nur durch eine authentische Betrachtung in ihren kulturellen Bedeutungszusammenhang gebracht werden.<sup>127</sup> In der Schule ist der thematische Umgang mit Bildern einer Zeit und die Schulung von solchen Kompetenzen entscheidender. Wichtig ist, dass durch die Anschauung des Kunstobjekts im Museum das Wissen der SuS aus dem Unterricht ergänzt wird mittels eines anderen Lernens.

Curriculare Vorgaben und ausgestellte Gegenstände am Museumsort zeigen "deutlich die Chance von zwei sich ergänzenden Lern- und Lehrstrategien auf."<sup>128</sup> Dazu gehört auch, dass das Museum im Gegensatz zu Schule Unaufklärung, Nachdenken und eine selbstgesteuerte Reflexion der Kunstwerke fordert, während es im Kunstunterricht darum geht, das Gesehene in Worte zu fassen.<sup>129</sup> Dadurch wird das Individuum im Museum auch zum eigenen Lernen, Erfahren und Erforschen angeleitet, da es in der Schule eher fremdbestimmt und im Klassenverband lernt.<sup>130</sup>

Der objektbezogene Museumscharakter wird innerhalb der Museumspädagogik durch ästhetische und gegenstandorientierte Lerninhalte ergänzt. Das beinhaltet Wahrnehmungsprozesse und -deutungen sowie das

---

<sup>125</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 143.

<sup>126</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 144.

<sup>127</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 145.

<sup>128</sup> Wagner, E., 2007, S. 14.

<sup>129</sup> vgl. Otto, G., 2007, S. 16.

<sup>130</sup> vgl. Deutscher Museumsbund: *schule @ museum - Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*. Berlin: Deutscher Museumsbund e.V., 2012, S. 16.

Gespräch und die Auseinandersetzung mit dem Werk. Es "sind hier strukturelle Bezüge angesprochen, die da, wo es sich um Kunst und Darstellung, um Inszenierung und Präsentation an sich und um visuelle, akustische und haptische Medien handelt, besonders und auch mit inhaltlicher Priorität in Erscheinung treten."<sup>131</sup> Das museumspädagogische Angebot vermittelt über solche ästhetisch sinnlichen Prozesse am Objekt und durch ästhetische Arbeitsprozesse, die das Objekt betreffen. Über analytische Wahrnehmungsprozesse und die eigenen Erfahrungen mit dem Werk lernen die SuS das Kunstobjekt mit all ihren Sinnen kennen und verinnerlichen ihre Erfahrungen in besonderem Maße.<sup>132</sup> "Das Unterrichtsfach Kunst ist zentraler und unverzichtbarer Bestandteil der ästhetischen Bildung als Ausdruck kultureller und damit auch allgemeiner Bildung."<sup>133</sup> Über praktische Arbeitsprozesse werden die SuS in ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Produktion ästhetischer Objekte geschult. Dazu können ihnen Wege aufgezeigt werden, wie ästhetische Momente in künstlerischen Produkten entstehen und ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten gefordert werden. Inhalt des Kunstunterrichts sind nicht nur Bilder und dessen Kontext und Hintergrund, sondern auch die Ausbildung ästhetischer Kenntnisse mit dem Ziel, die eigene Umwelt durch ästhetisch geprägte pädagogische Einflüsse persönlich wahrzunehmen und zu gestalten. Das Unterrichtsgeschehen als solches ist immer sozial und kann durch soziale Methoden unterstützt werden. Auch die museumspädagogische Vermittlungssituation ist in einem sozialen Kontext verankert. Die Angebote für Kinder und Jugendlichen sind interaktiv gestaltet, das bedeutet, dass die SuS miteinander kommunikativ und aktiv in Verbindung lernen. Neben den fachdidaktischen und ästhetischen Zielen, werden die SuS im Kunstunterricht sowie innerhalb des museumspädagogischen Angebots in ihrer Kommunikationsfähigkeit geschult. In der Kommunikation mit anderen und in der Auseinandersetzung mit der Lernsituation in der Schule und im Museum lernen sie sich auch besser kennen. Der schulische Kontext ist für sie beispielsweise ein gewohnteres

---

<sup>131</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 146/147.

<sup>132</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 147ff.

<sup>133</sup> <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 7.

Umfeld, als das Lernen im Museum, auch wenn der Klassenverband der selbe bleibt. In einem anderen Lernumfeld lernen die einzelnen Individuen auch unterschiedlich. Die Interaktion wird im Museum durch einen anderen Pädagogen als den Lehrer gesteuert und die Lerngruppe von neuem handlungsorientiert zusammengeführt. Durch die Vermittlungsarbeit in Schule und Museum lernen die SuS soziale Kompetenzen in einem sinnlich geprägten Fachgebiet, die sie auf spätere Lebenssituationen vorbereiten.

Der Inhalt dieses Kapitels stützt sich auf Lernen, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen innerhalb eines museumspädagogischen Kontextes und im schulischen Kunstunterricht. Dafür muss die pädagogische Intention des Vermittlers näher beleuchtet werden. Innerhalb einer Vermittlungssituation im Museum und im Kunstunterricht begegnen sich der Vermittler und die Kinder und Jugendlichen mit jeweils unterschiedlichen Absichten, Motivationen und Erwartungen. "In der Regel trifft der pädagogisch Handelnde, entsprechend Kompetenz, Auftrag und Machtposition, Entscheidungen, denen Intentionen zugrundeliegen, die die Gesellschaft im Interesse ihrer Reproduktion in Bezug auf die zu erziehenden definiert und die, im Idealfall, objektiv und langfristig die gleichen Intentionen sind, die die Zielgruppe im Interesse ihrer gesellschaftlichen Sozialisation, als zukünftige Träger dieser Gesellschaft für sich definieren würden und sollten, wenn sie über die nötigen analytischen Kompetenzen verfügen würden."<sup>134</sup> Es ist möglich, dass das spezielle Wissen über ein bestimmtes Kunstobjekt für die aktuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes unwichtig erscheinen.<sup>135</sup> Die Museumspädagogen müssen auf solche Differenzen insofern reagieren, als dass sie das museumspädagogische Angebot offen gestalten. Die Ziele des Angebots müssen nicht zwangsweise immer festgelegt werden und können je nach Zielgruppe variieren. Die Kontrolle über die Erfüllung von Lernzielen kann dementsprechend ebenfalls offener und fakultativer gestaltet sein, wenn der Lernprozess an sich offen ist und in unterschiedliche Richtung auslegbar. Solche unterschiedlichen Erwartungen von Lehrendem und SuS

---

<sup>134</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 175.

<sup>135</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S.175.

muss dieser ebenfalls in seiner Unterrichtsplanung berücksichtigen. Die Intention des Vermittlers kann zwischen der Erziehung und Bildung über ein Objekt und der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen im Fach Kunst entschieden werden.<sup>136</sup> Spezielles Wissen steht hinter der übergeordneten Kompetenzentwicklung zurück. Die Intention des Lehrer ist weniger offen und hat nicht so viel Handlungsspielraum, wie die des Museumspädagogen, auch weil die allgemeine Schule eine staatliche gesetzlich geregelte Bildungseinrichtung ist und das Museum eine öffentliche, die über eigene Bildungsziele entscheidet.

Kunstunterricht vermittelt den SuS ein Überblickswissen im Fach Kunst und beinhaltet Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung. Das Museum hingegen kann spezielle Objekte aus wechselnden Ausstellungen in ihren Angeboten einsetzen und damit freier entscheiden. "Schule und Museum haben als Bildungseinrichtungen ähnliche Ziele, die in der Schule spezifisch mit Lehren und Lernen, im Museum mit besuchergerechter Präsentation und Vermittlung umschrieben werden."<sup>137</sup>

#### 5.4 Methoden der Kunstvermittlung im Kunstunterricht und im museumspädagogischen Angebot

Die Anzahl der Methoden der Kunstvermittlung in Schule und Museum ist enorm. Innerhalb dieser Arbeit sollen zunächst kurz einige Vermittlungskonzepte der Kulturvermittlung aufgeführt werden. Anhand von ausgewählten museumsspezifischen Methoden der Kunstvermittlung sollen anschließend Spannungspunkte und Übereinstimmungsmerkmale der Vermittlung in Schule und Museum erläutert werden.

Kultur- und somit Kunstvermittlung, im museumsspezifischen und schulischen Kontext, beinhaltet immer zwei Parteien, zwischen denen eine Vermittlung stattfindet. Die Vermittlungskonzepte unterscheiden sich dabei in der Beteiligung. Bei der rezeptiven Vermittlungsweise werden die vorbereiteten Informationen des einen von dem anderen aufgenommen, verarbeitet und

---

<sup>136</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 177f.

<sup>137</sup> Vieregg, H., 2008, S. 141.



interpretiert. Bei der partizipatorischen Vermittlung liegen die Angebotsentscheidungen und Rahmensetzungen ebenfalls auf der Seite des Vermittlers. Der gegenüberstehende Teilnehmer ist jedoch an der Mitgestaltung des Angebots beteiligt. In der kollaborativen Vermittlung erscheinen die Beteiligten gleichberechtigt zu sein. Sie entscheiden gemeinsam, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, welche Methoden und thematische Inhalte das Angebot beinhalten soll. Das eröffnet eine Kommunikationsmöglichkeit, in der eine Vielzahl an Zielgruppen angesprochen werden können und führt zu einer breiteren Kunstvermittlung.<sup>138</sup>

Die wohl bekannteste Form der Kunstvermittlung im Museum ist die *Führung*. Mittels verbaler Vermittlung spricht der Museumspädagoge zu den Teilnehmern seines Angebots über die Kunstobjekte, die diese vor sich sehen. Die Sprache "ist die Codierung von Erkenntnissen, die wiederum das Ergebnis einer Interpretation sind."<sup>139</sup> Durch die Vermittlung in einer Führung bekommt der Besucher Informationen darüber, welche Interpretationsüberlegungen der Museumspädagoge zu bestimmten Kunstobjekten festgelegt hat und seine Begründungen, wie er zu den gesagten Ergebnissen kommt. Der Museumspädagoge muss je nach Zielgruppe versuchen, sich an das Sprachniveau von Kindern und Jugendlichen beispielsweise insofern anzupassen, als dass diese das Vermittelte verstehen können müssen. Dazu gehört auch, den Inhalt didaktisch zu reduzieren, nicht nur auf die Relevanz des Kunstwerkes für die Schüler einzugehen, sondern auch den fachlich, kulturspezifischen und historischen Aspekt des Objektinhalts wiederzugeben.<sup>140</sup> Eine führungsähnliche Vermittlung ist in der Schule nur im Frontalunterricht üblich, wenn der Lehrer die Rolle eines Vortragenden übernimmt und Inhalte über bestimmte fachliche Aspekte wiedergibt, die er eigenständig erforscht hat. Vorherrschend wird jedoch versucht, den Unterricht gerade im Fach Kunst handlungsorientiert zu

---

<sup>138</sup> vgl. [http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV\\_0\\_gesamte\\_Publikation.pdf](http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf), S. 86ff.

<sup>139</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 202.

<sup>140</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 204.

gestalten. Die Vermittlung beruht auf ästhetischem Handeln, dem praktischen Umgang mit medial vermittelten Kunstwerken und reflektierenden Prozessen.<sup>141</sup> Der Unterricht wird durch offene Lernmethoden attraktiver für die SuS gestaltet, weil diese durch Handeln besser lernen. Auch die Museumspädagogik weitet ihre Methoden dementsprechend aus. Weschenfelder und Zacharias nennen zum Beispiel die "Lichtwar'sche Methode"<sup>142</sup>, die sich dadurch gestaltet, dass Kinder und Jugendliche in Form von Fragen und Antworten mit dem Museumsvermittler ins Gespräch über die Kunstwerke kommen. Eine andere Möglichkeit ist es, dem Schüler mit Hilfe ausführlicher Vorinformationen zum Bild eine Geschichte über dieses zu erzählen und ihn so für das Thema und die Darstellung zu begeistern.<sup>143</sup> Für den Museumspädagogen kann es durch den im Alltag fachwissenschaftlichen Umgang mit den Kunstobjekten schwieriger sein, eine ausgewogene sprachliche Vermittlung, zwischen fachlicher Richtigkeit und Zielgruppenorientiertheit, zu finden. Die Lernsituation in Schule und Museum unterscheidet sich in Bezug auf die Methoden der sprachlichen Vermittlung stark. Innerhalb des Kunstunterrichts hat jeder Schüler seinen eigenen Platz, der Lehrer ebenso. Hält dieser beispielsweise einen Vortrag, kann er sich der Aufmerksamkeit der zu ihm gerichteten SuS sicherer sein als der Museumspädagoge, der zwischen Kunstwerk und Schülern steht, die wiederum um ihn und das Objekt im Kreis stehen. Die Aufmerksamkeit kann durch solche räumlichen Faktoren erschwert werden, zumindest müssen sich die SuS zunächst an eine neue Form der sprachlichen Vermittlung gewöhnen. Der Zugang zu den Werken unterscheidet sich dennoch nicht unbedingt von dem im Kunstunterricht. Kunstlehrer und Museumspädagoge sollten versuchen, das Objekt anschaulich zu vermitteln, durch die praktische Nachahmung oder die spannende Betrachtung des Inhalts. Das kann so weit gehen, ein Kunstwerk nachzubauen oder nachzustellen. Über ein Kunstwerk mit Kindern und Jugendlichen zu sprechen, bedeutet nicht nur, ihre Interessen und Voraussetzungen zu berücksichtigen, sondern ebenfalls eigene

---

<sup>141</sup> vgl. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613>, S. 8.

<sup>142</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 204.

<sup>143</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 204f.

Assoziationen und Kenntnisse zum Werk preiszugeben. Kindern und Jugendlichen bietet man so Orientierungshilfe und zeigt ihnen Deutungsmöglichkeiten der Kunstinterpretation.<sup>144</sup>

Eine weitere Methode der Museumspädagogik ist die *Schriftliche Vermittlung*. In Form von Textangeboten vermittelt das Museum dem Besucher Informationen, Hintergrundwissen oder eine Sammlung der Ausstellungswerke in Form eines Ausstellungskatalogs. Übernimmt bei der sprachlichen Vermittlung der Museumspädagoge die Aufgabe des Vermittlers zwischen dem Kunstwerk und dem Besucher, steht an dieser Stelle bei der schriftlichen Vermittlung der Text an sich. Dieser kann unterschiedlich lang sein, ein Objekt zum Beispiel nur kurz beschreiben, oder als Buch einen umfangreicheren Inhalt präsentieren. Die Projektbeschreibungen können sich "strukturell im Hinblick auf Informationsgehalt (affirmativ oder reflexiv) und auf die Wirkung auf den Rezipienten"<sup>145</sup> unterscheiden. Sie regen so zu einer strukturierten und ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Werk an oder helfen dem Besucher, sich das Werk kognitiv zu erschließen.<sup>146</sup> Ausstellungsbegleitende Text sollten in ihrer Wichtigkeit und Relevanz für das Verständnis der Kunstwerke nicht unterschätzt werden. Sie sind nicht unbedingt relevant für die subjektive Bewertung und das subjektive Gefallen eines Kunstobjekts. Sie geben dennoch wichtige Informationen, wie Künstlernamen, Entstehungsjahr, Material und eventuell erweiterte Informationen, zum Beispiel über die ausgestellte kunstgeschichtliche Epoche. Im Allgemeinen und im Hinblick auf museumspädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche sollte bedacht werden, dass Museumstexte vor allem eine ergänzende Funktion übernehmen. Im Vordergrund stehen im Museum immer die Objekte selbst, die durch Hintergrundinformationen begleitet werden können. Es ist jedoch abhängig vom Besucher, diese zusätzlichen Informationen anzunehmen. Für Kinder und Jugendliche sollten solche Informationstexte keineswegs aktive, spielerische und handlungsorientierte

---

<sup>144</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 208f.

<sup>145</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 209.

<sup>146</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 209.

Museumsangebote ersetzen. Werden Textinformationen eingesetzt, muss besonders auf sprachliche, inhaltliche und das Layout betreffende Entscheidungen geachtet werden.<sup>147</sup> Das schriftliche Material muss didaktisch reduziert und schülergerecht gestaltet sein. Das gilt ebenso für den schulischen Kunstunterricht. Auch hier müssen Informationstexte, Quellen, Schulbücher und Arbeitsblätter für die SuS interessant und verständlich gestaltet werden. Im Gegensatz zu museumspädagogischen Angeboten, in denen vordergründig die Objekte Hauptziel und Hauptaugenmerk der Betrachtung sind, bilden Informationstexte und andere Informationsquellen den Inhalt des Schulunterrichts. Das reine Betrachten einer bildnerischen Kopie eines Kunstwerkes muss durch weitere Hintergrundinformationen begleitet werden. Die textuelle Vermittlung ist in der Schule einerseits eine wichtige Informationsquelle. Andererseits wird in der Schule didaktisch ausdifferenziert, wie solche Texte methodisch am besten erschlossen werden können. Während im Museum Informationstexte ergänzende und freiwillige Zusatzinformationen bereit halten, lesen im Kunstunterricht alle SuS einen bestimmten Text, dessen Informationen gemeinsam gesichert werden und mit denen im weiteren Unterrichtsgeschehen gearbeitet wird. Inhaltlich müssen sowohl Museumspädagogen als auch Kunstlehrer von vornherein entscheiden, "inwieweit Einsichten über historische Vorgänge oder museale Objekte in Verbindung zu bringen sind mit übergeordneten Lernzielen, etwa dem Erwerb von Kompetenzen, Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit im Handeln usw."<sup>148</sup> Darüber hinaus sind Ergänzungstexte pädagogisch einzusetzen, d.h. es muss abgewogen werden, wann und in welchem Zusammenhang Texte einen didaktisch begründbaren Platz im Gesamtzusammenhang der Vermittlung haben können.<sup>149</sup>

Texte fordern immer eine gewisse kognitive Anstrengung und sind nicht für jedes Individuum ein geeigneter Zugang, mit Kunst und Kultur in Verbindung zu treten. Die Museumspädagogik ergänzt die schriftliche

---

<sup>147</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 210f.

<sup>148</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 211.

<sup>149</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 211ff.

Informationsvermittlung mit sogenannten *gegenständlichen Tätigkeiten* und daraus resultierende ästhetische Erfahrungen.<sup>150</sup> "Innerhalb des museumspädagogischen Methodenspektrums kommt dieser Zugriffsweise deshalb besonderer Stellenwert zu, weil hier Materialität, Gegenständlichkeit, die sinnliche Dimension von Erfahrung und Erkenntnis - was ja ein Spezifikum des Ortes Museum und seiner Gegenstände ist - besonders deutlich wird."<sup>151</sup> Gemeint sind Tätigkeiten, in denen die SuS aktiv selbst Hand anlegen und gestalten dürfen. Dieser Umgang mit dem Kunstobjekt verbindet unterschiedliche Lernprozesse in einem. Die SuS werden gefordert, sich über das Objekt und seine Beschaffenheit Gedanken zu machen, diese so zu abstrahieren, dass sie in einen eigenen Objektentstehungsprozess gelangen und gleichzeitig ästhetische Überlegungen des Ausgangsobjekts und des eigenen Arbeitsmaterials miteinander in Verbindung setzen. Das geschieht im Museum häufig, indem das betrachtete Objekt durch Nachahmung oder Variation umfassend bearbeitet wird.<sup>152</sup> Eine solche handwerklich orientierte Methode des Gestaltens ist auch in der Schule üblich. Im Kunstunterricht sollten sich Theorie und Praxis die Waage halten. Gerade in Bezug auf die ästhetischen Funktionen des Faches Kunst und die Kompetenzerweiterung sind ästhetische Auseinandersetzungen und praktische Arbeitsaufträge im Kunstunterricht üblich. Welche Tätigkeitsmethode gewählt wird, hängt in der Schule wie im Museum von der Materialiensammlung, den räumlichen Bedingungen und dem Zeitfaktor ab. Im regelmäßigen Kunstunterricht können solche praktischen Übungen aber über einen längeren Zeitraum geplant werden oder Teil der Hausaufgabe bilden. Planung und Durchführung von gegenständlichen und ästhetischen Tätigkeiten müssen berücksichtigen, dass eine Einheit im Museum und in der Schule begrenzt ist. Die jeweilige Methode muss dementsprechend auf einen zeitlichen Rahmen abgestimmt sein. Der Kunstlehrer kann in der Regel abschätzen, wie viel Zeit er für welche methodische Aufgabe einplanen muss, weil ihm die Lerngruppe bekannt ist. Der Museumspädagoge hingegen plant unter Berücksichtigung einer

---

<sup>150</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 220.

<sup>151</sup> Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 220.

<sup>152</sup> vgl. Weschenfelder, K. / Zacharias, W., 1993<sup>3</sup>, S. 221.

unbestimmten Lerngruppe, über die er nur übergeordnete Informationen bekommt, beispielsweise Anzahl der SuS und Durchschnittsalter sowie eventuelle Vorkenntnisse. Im Allgemeinen müssen die SuS an Methoden herangeführt werden und den Umgang mit dem Material lernen. Die schulische Vermittlung versucht über den Wechsel von Methoden, den SuS vielfältige Zugangschancen zu ermöglichen und möglichst jeden durch eine Methode zu erreichen. Innerhalb eines museumspädagogischen Angebots muss sich der Pädagoge zwischen einer Vielzahl an Methoden entscheiden. Er hat zwar eine ähnliche Auswahl, aber weniger Zeit, zu variieren und somit individuell zu gestalten. Die ästhetischen Erfahrungen über praktische Angebote sollten in beiden Institution bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen, sie sprechen diese nicht nur an, sondern fördern das künstlerische Lernen über künstlerische Prozesse.

In den Methoden der Kunstvermittlung spielen *Medien* zunehmend eine bedeutende Rolle. Das liegt nicht nur daran, dass die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen in einer Mediengesellschaft aufwächst und verstärkt schon in der frühen Kindheit im Umgang mit Medien geschult wird, sondern ebenfalls daran, dass mediale Kunstwerke im Museum heutzutage eine Selbstverständlichkeit haben. Die Vermittlung anhand von Medien ist eine Methode, mit dieser Entwicklung zu gehen. Die Kunstvermittlung kann davon profitieren, dass Kinder und Jugendliche mit Medien vertraut sind, den Umgang kennen, sich für Medienkunst interessieren und Wahrnehmungsprozesse im medialen Bereich kennen. Im museumspädagogischen Angebot spielt es eine Rolle zu verdeutlichen, warum Medien, die alltäglich bekannt sind, im Museum ausgestellt werden. Außerdem sollte auch in der Institution Museum ein kritischer Umgang mit Medien geschult werden. Das Betrachten der Kunstobjekte im Museum ist immer mit einem hermeneutischen Vorgang verbunden. Dadurch wird Gegenwart mit Gegenwärtigem oder Vergangenen über einen subjektiven Prozess und medial in Verbindung gebracht.<sup>153</sup> In der Schule sind Medien

---

<sup>153</sup> vgl. Viereggen, H., 2008, S. 142.

stetiger Bestandteil von Kunstvermittlung. Kunstobjekte werden in Form von Medien gezeigt und Medien in Aufgabenkontexten verwendet. Ihr Einsatz verlangt in beiden Institutionen nach Aufklärung und Erklärung. Medien bieten sich sowohl im Kunstunterricht als auch in der Museumspädagogik als Kunstvermittlungsmethode an. In Zukunft werden Schulen und Museen voraussichtlich noch stärker medial ausgestattet werden müssen. Medien als Vermittlungsmethode sind modern (zukunftsweisend) und langfristig sicher speicherbar.

Kunstvermittelnde Methoden und Lernformen sind auf unterschiedliche pädagogische Bereiche übertragbar. Für die Arbeit in der Schule und im Museum müssen solche Methoden und Lernformen auf ihren speziellen Bereich (das Klassenzimmer oder den Museumsraum) abgestimmt werden. Je nach Bildungsziel, Bildungsinhalt, Vermittler und Rahmenbedingung können Methoden variiert werden, erweitert und verändert werden. Die Schule darf museumspädagogische Methoden übernehmen, zum Beispiel bietet es sich an, die im Unterricht oder im Museum gestalteten Kunstwerke in einer schuleigenen Ausstellung zu präsentieren und diese durch eine Schülerführung den Mitschülern zu vermitteln. Ebenso kann die Museumspädagogik an die Methoden des Kunstunterrichts anknüpfen und beispielsweise ein Unterrichtsgespräch im Museumsraum halten oder ein Rollenspiel zu einem Gemälde durchführen. Damit Lernen für die SuS in beiden Institutionen spannend und motivierend bleibt, sollten Methoden sowohl formell, als auch informell gestaltet sein. Das heißt, routinierte Methoden werden neben erlebnisgesteuerten und selbstgesteuerten Methoden in Schule und Museum eingesetzt.<sup>154</sup>

Die Vermittlungsmethoden und die damit verbundenen Sozialformen unterscheiden sich in Schule und Museum. Sowohl Gespräche als auch handlungsorientierte Arbeitsaufträge sind in beiden Institutionen Inhalt der Kunstvermittlung. Methoden bleiben unabhängig von ihrem Einsatzort

---

<sup>154</sup> vgl. Deutscher Museumsbund, 2012<sup>2</sup>, S. 17.

mögliche und labile Verfahren, die überlegt und gestaltet werden müssen, um einen Lernerfolg erzielen zu können.

## 6. Empirischer Fallbericht: »Die museumspädagogischen Angebote der Kunsthalle Osnabrück und des Marta Herford«

Im letzten Kapitel der Bachelorarbeit sollen anhand von Interviews mit der Leitung für Vermittlung und Kommunikation der Kunsthalle Osnabrück, Christel Schulte, und der Museumsbeauftragten für Bildung und Vermittlung des Marta Herford, Angela Kahre und Kim Lempelius (Volontärin), weitere Überlegungen bezüglich des Spannungsverhältnisses von Kunstunterricht und Museumspädagogik aufgezeigt werden. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den Befragungen werden mögliche Anknüpfungspunkte und Ausbaumöglichkeiten einer Zusammenarbeit von Schule und Kunstmuseum aufgezeigt. Im Hinblick auf die eigene zukünftige Tätigkeit als Kunstlehrerin wird die Bedeutung einer kooperativen Zusammenarbeit von Kunstunterricht und Kunstmuseum beschrieben, die über den Kunstunterricht hinaus eine bedeutende Rolle für meine zukünftigen pädagogischen und kunstvermittelnden Aufgaben einnehmen wird.

### 6.1 Marta Herford - Kurzvorstellung

Das Marta Herford präsentiert seinen Besuchern zeitgenössische Kunst mit einem besonderen Augenmerk auf Architektur und Design. Das spiegelt sich in der außergewöhnlichen Bauart des Kunstmuseums wider. "Im ostwestfälischen Herford steht einer der ungewöhnlichsten Museumsbauten weltweit. Mit seinen fließenden und gleichsam kippenden Formen scheint das Marta Herford wie ein geheimnisvoller Komet in der Umgebung gelandet zu sein. Für die Museumsfassade wählte der amerikanische Star-Architekt Frank Gehry dunkelrote Backsteine, die im Kontrast stehen zu dem hellen Dach aus Edelstahl. Ganz im Gegensatz zur gewohnten Verwendung bei historischen Industrie-Gebäuden in der Region werden die Steine hier jedoch überraschend in Schwingung versetzt."<sup>155</sup> Dieser dynamische Verlauf der

---

<sup>155</sup> <http://marta-herford.de/>



stabilen Bausteine spiegelt die nahegelegene Flussbewegung der Aa wieder und rhythmisiert das Auge des Betrachters schon beim ersten Eindruck. Der Museumsraum ist ebenso pulsierend gestaltet, wie Dach, Fassade und die Besteinung des Bodens vor dem Museum. Die Architektur allein ist ein Raumerlebnis, in dem der Besucher im Volumen des Gebäudes die besondere Formgestaltung erfährt. Das Marta wirkt dadurch sehr modern und zukunftsbetont. Diese Innovation ist ein wichtiger Museumsinhalt. Das Museumskonzept umfasst zeitgemäße Fragestellungen, während es sich im nächsten Schritt mit den Ideen und Anforderungen der Zukunft auseinandersetzt. Über die Region hinaus präsentiert sich das Marta als reguläres Museum, das sich seinen gesellschaftlichen Aufgaben des Sammelns, Bewahrens, Forschens und Vermitteln bewusst ist und experimentell mit diesen Museumsinhalten arbeitet. 2005 wurde das Marta in Herford eröffnet, das ursprünglich die boomende Wirtschaft und die Gesellschaft über und mit der Kunst vereinen sollte. Seit 2009 gestaltet der Ausstellungsmacher und Museumsdirektor Roland Nachtigaller mit seinem Museumsteam künstlerische Projekte, die zeitgenössische Kunst, Architektur und Design für den Besucher öffnet. Neben einer architektonisch besonderen Galerie umfasst das Marta ein Museumscafé, einen Museumsshop, ein Veranstaltungsforum und Seminar- und Büroräume, in denen u.a. die Fachhochschule Bielefeld und die Hochschule Ostwestfalen vertreten sind. Das Marta vertritt durch seine moderne Gestalt einen Erlebnisort, an dem im Marta Atelier, eine Gründerzeit-Villa, das museumspädagogische Angebot stattfindet.<sup>156</sup>

#### 6.1.1 Das museumspädagogische Angebot des Marta Herford

Das Marta hat eine relativ junge Sammlung aus über 350 zeitgenössischen Werken. Im Hinblick auf Design und Architektur sind viele großformatige und raumbezogene Kunstwerke Bestandteil der Museumsammlung. Aus diesem Kunstbestand werden je nach aktuellen Themen Kunstobjekte ausgesucht, die in einer gegenwärtigen Ausstellungskonzipierung zusammengesetzt werden.

---

<sup>156</sup> <http://marta-herford.de/>

Dadurch bleibt der Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielraum der Werke innovativ. Die kulturellen und modernen Museumsgegenstände regen zu einer ständigen Auseinandersetzung an. Das Marta arbeitet so mit seinen eigenen Kunstobjekten, die in ihrer Umgebung, Präsentation und Vermittlung stetig neues Kulturgut bieten. Das Marta Herford bietet verschiedene Angebote für Kinder und Jugendlichen an. Beispielsweise findet jeden Samstag ein kostenpflichtiges Kreativangebot statt, das Kinderkunstatelier. Dort setzen die Kinder ihre in einer Museumstour gemachten Erfahrungen in einem Workshop künstlerisch um. Im Angebot "Kritzmeister und Krakelfeen" wird der experimentelle und gestalterische Umgang mit Pinseln, Farben und Papier geübt. Das "Marta for family" Programm führt Kinder und Erwachsene kreativ und aktiv zusammen. Nach einer speziellen Museumsführung arbeiten Heranwachsende mit Erwachsenen gemeinsam im Atelier. Von Januar bis März können Kinder und Jugendliche mittwochs unter Anleitung verschiedene künstlerische Techniken, wie das Arbeiten mit einer Druckerpresse oder das selbständige Mischen von Farben, kennenlernen.<sup>157</sup>

Das Marta bietet für Schulen spezielle museumspädagogische Angebote an. Für die Sek I und Sek II werden auf der Internetseite verschiedene Maßnahmen vorgestellt. In einer 1,5 stündigen Führung werden die SuS von einer Mitarbeiterin des Museums begleitet, die diese zur Weiterarbeit mit ausgewählten Kunstobjekten anregt. In einer speziellen Gesprächsführung liegt das Hauptaugenmerk auf dem kommunikativen Austausch der SuS untereinander zu den einzelnen Werken. Dazu werden die SuS geschult, genau hinzuschauen und Fragen zu formulieren. Die Gesprächsführung kann mit einer eigenen künstlerischen Arbeit der SuS erweitert werden. Die Schülergruppe arbeitet nach einer Gesprächsführung im Atelier. Das Angebot dauert ca. 2,5 Zeitstunden. Die außergewöhnliche Architektur des Marta Herford kann mit allen Altersstufen in einer Führung besichtigt und besprochen werden. Je nach Alter bietet das Marta differenzierte altersgemäße Aktionsführungen an. Für die Pädagogen der Region bietet das

---

<sup>157</sup> <http://marta-herford.de/>

Marta Einblicke in die Galerieausstellungen an, bevor diese offiziell geöffnet werden. So bekommen die Pädagogen schon früh einen Überblick davon, was Thema und Inhalt der Ausstellung ist und können diese bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen.<sup>158</sup> Sie erhalten dadurch "nicht nur Informationen zu den ausgestellten Kunstwerken, sondern auch Anregungen zu einer möglichen Einbindung in den Lehrplan, sowie Ideen zur Vermittlung im Rahmen von Führungen, Workshops und anderen Kreativ-Angeboten."<sup>159</sup>

## 6.2 Kunsthalle Osnabrück - Kurzvorstellung

"Die ehemalige Dominikanerkirche, die mit Kreuzgang und Innenhof sowie zwei weiteren Nebengassen als Ausstellungsraum der Kunsthalle Osnabrück dient, ist mit ihren imposanten Ausmaßen der einschiffigen Kirchenhalle eine Herausforderung für künstlerische Interventionen, der man kaum mit klassischen Ausstellungshängungen gerecht wird."<sup>160</sup> In den 1960er Jahren wurde die Kunsthalle Osnabrück im Zuge der Sanierung der im Zweiten Weltkrieg zerstörten Altstadt restauriert und "als Ort der Begegnung mit bildender Kunst gestaltet."<sup>161</sup> Seit der Renovierung 1992 war die Dominikanerkirche Ausstellungsraum für zeitgenössische Kunst und bietet daneben einen Ort für Diskussionen. Auch in diesem Jahr wurde die Kunsthalle Osnabrück in den Monaten Juni bis August renoviert. Die Kunsthalle direktorin Dr. Julia Draganović lud den Künstler Michael Beutler zu einer Einzelausstellung im Herbst 2014 ein, der mit raumgreifenden Installationen arbeitet. Die geplanten Renovierungsmaßnahmen wurden nach Absprachen zwischen der Museumsleiterin Frau Draganović und Michael Beutler erweitert und verändert, um die Ausstellungsräume als Räume wieder in den Mittelpunkt zu rücken. "Für diesen Umgestaltungsakt schlug Michael Beutler vor, den ebenfalls in Berlin lebenden Schweizer Architekten Etienne Descloux zur Zusammenarbeit einzuladen."<sup>162</sup> In dem Projekt "Michael Beutler, Architekt - Etienne Descloux, Künstler" gestalten die beiden Berliner

---

<sup>158</sup> <http://marta-herford.de/>

<sup>159</sup> <http://marta-herford.de/>

<sup>160</sup> <http://kunsthalle.osnabrueck.de/startseite/>

<sup>161</sup> <http://kunsthalle.osnabrueck.de/startseite/>

<sup>162</sup> <http://kunsthalle.osnabrueck.de/startseite/>

die Räume der Kunsthalle Osnabrück neu, indem sie mit dem Material vergangener Ausstellungsarchitektur die Grenzen von Architektur und Kunst überwinden. Verschiedene Bestandteile dieser Arbeit sollen auch nach Beendigung der Ausstellung erhalten bleiben. Damit prägen Beutler und Descloux nicht nur die Entwicklung des Raumes der Kunsthalle selbst, sondern schaffen eine Raumgestaltung, die es dem Besucher ermöglicht, die Kunsthalle Osnabrück neu und mit verstärkten Wahrnehmungsprozessen zu erfahren.

#### 6.2.1 Das museumspädagogische Angebot der Kunsthalle Osnabrück

Die Kunsthalle Osnabrück bietet neben verschiedenen Führungen für Besucher allen Alters ein besonderes Angebot für Kinder an. Sie können ihren Kindergeburtstag in der Kunsthalle Osnabrück feiern und an einem von Birgit Kannengießer zusammengestellten Programm teilnehmen, das sowohl das künstlerische Betrachten als auch das Selbermachen beinhaltet. Darüber hinaus bietet die Kunsthalle Osnabrück verschiedene Workshops für Jugendliche (und Erwachsene) an, u.a. können in der aktuellen Ausstellung, die zum Sitzen anregt, Körperstudien im Workshop "Aktzeichnen" mit Birgit Kannengießer und Christel Schulte gemacht werden. Für Schulen bietet die Kunsthalle gesonderte Vermittlungskonzepte an. In dem Projekt "Schüler führen Schüler" lernen die SuS eines Kunstkurses über praktische und theoretische Methoden, eine eigene Führung durch die jeweilige Ausstellung zu gestalten. So können sie andere Klassen ihrer Schule selbstständig und mit eigenen Erfahrungen als Grundlage durch die Ausstellung begleiten. Dieses Projekt geht über zwei Schulhalbjahre lang, in denen sich die SuS 2 Stunden pro Woche mit dem Museum und der Ausstellung beschäftigen. In den "Schulklassenführungen...mit Mechthild Achelwilm, Jana Cordes, Franziska Finke, Birgit Kannengießer" sollen die SuS lernen, dass Kunst weniger Antworten kennt, als Fragen zu evozieren. Die aktuelle Schulklassenführung wird in Kombination mit fünf weiteren museumspädagogischen Angeboten (Schule 1-5) durchgeführt. "Schule 1 mit Birgit Kannengießer" greift das Up-Cycling von Beutler und Descloux auf, indem sie aus Plastiktüten Werkzeuge herstellen und eigene Objekte up-cyclen. Dadurch lernen die SuS die Ideen,

Konzeption und Umsetzung der Ausstellungsgestalter kennen, nehmen den Kunsthallenraum durch ihre Augen wahr und machen eigene ästhetische Erfahrungen mit einem Material, das ganz einfach anfällt. "Schule 2 - Flüchtige Formen" versucht die Verbindung von Material im Raum und die daraus resultierenden immateriellen Raumstellen mit Hilfe einer Wahrnehmungsschule zu fassen. Ebenso lernen die SuS im Projekt "Schule 3 mit Brigit Kannengießer - Geräuschabenteurer", ihre Wahrnehmung punktuell in einem Raum einzusetzen. Die SuS entwickeln ein Geräuschkonzept, hören bei der Ausstellungsbegehung vor allem auf ihr Ohr und erfahren den Raum als Klangvolumen. In dem vierten Projekt "Schule 4 - Oberflächlich" geht es um die Wahrnehmung von Oberflächenstruktur. Die Schüler machen ihre eigenen praktischen Versuche zur Wahrnehmung der Oberfläche und machen eigenständige haptische Erfahrungen. Das Projekt "Schule 5 -Raumforschung" findet in der Schule statt. Die SuS werden zu Forschern ihres Schulgebäudes, das sie unbewusst jeden Tag wahrnehmen und an dieser Stelle ins Bewusstsein rufen.<sup>163</sup>

### 6.3 Ergebnisse der Interviews

Durch die in den Interviews gestellten Fragen ergeben sich zu einzelnen Aspekten des Hauptteils weitere wichtige Ergänzungspunkte. Angela Kahre und Kim Lempelius machen ein Spannungsverhältnis von Kunstunterricht und Museumspädagogik an ähnlichen Unterpunkten fest. Sie verdeutlichen, dass Kunstunterricht und Museumspädagogik zeitlich begrenzt sind. "Wir haben beide einen zeitlichen Rahmen, der auf beiden Seiten sehr eng gesetzt ist. [...] Der Aspekt der Muße, der Langeweile, aus der heraus ich wieder etwas entwickel, ist in beiden Institutionen nicht gegeben. D.h. also in beiden Institutionen ist es eine zeitliche Drucksituation, [...]."<sup>164</sup> In der Schule sieht Kahre eine Besonderheit in der Interdisziplinarität von Unterrichtsfächern. Das, was die SuS im Kunstunterricht über und durch die Kunst lernen, kann in anderen Fächern aufgegriffen und durch eine andere Fachwissenschaft

---

<sup>163</sup> <http://kunsthalle.osnabrueck.de/startseite/>

<sup>164</sup> Angela Kahre im Interview [21.10.2014 im Marta Herford]. Das Interview befindet sich als MP3-Version im Anhang.

erweitert werden. "Der Kunstunterricht kann dann natürlich zum Deutschlehrer gehen und sagen, [...]: 'wir haben jetzt das und das Thema, da gibt es doch den und den Literaten. Kannst du vielleicht mal', so stelle ich mir Schule zumindest vor, dass ich dann zum Deutschlehrer sage: 'Mensch, hol doch mal das Gedicht raus, vielleicht könnt ihr das einfach mal interpretieren und wir können das in Kontext setzen.' [...]"<sup>165</sup> Im Gegensatz zu den Lehrplänen seien die Ziele und Inhalte wenig messbar und festgelegt und gehen über das generelle museumspädagogische Angebot hinaus. Ein Vorteil des Museums sei es auch, dass ein bestimmtes Kunstwerk neben Kunstwerken anderer Epochen zu sehen ist, die in einem gemeinsamen Kontext zu Vergleichen und Verbindungen anregen. "Im Museum habe ich dann vielleicht auch ein impressionistisches Werk hängen, aber vielleicht im Kontext zu einem zeitgenössischen Werk, [...] dass sich ganz anders mit Licht und Lichtstimmungen auseinander setzt. Also ich kann jetzt auch zum Beispiel im Museum einen Impressionisten, einen klassischen, setzen, also hängen und daneben eine Lichtinstallation eines zeitgenössischen Künstlers. Beide haben das Thema Licht und da ist das Museum weiter in den Möglichkeiten als ein Kunstunterricht."<sup>166</sup>

Kahre merkt des Weiteren an, dass sich Museumspädagoge und Kunstlehrer in ihren Vorgaben und Bewertungsaufgaben stark unterscheiden. "Ich glaube, dass wir mehr Freiräume und Denkräume haben, über die wechselnden Themen und dass wir auch Vorgaben haben, aber eben andere, als im schulischen Kontext und wir müssen keine Noten geben. Da sind wir freier."<sup>167</sup> Kim Lempelius ergänzt dahingehend: "Auch in der didaktischen Arbeit [...], dass wenn die Schüler hier zum Beispiel im Atelier sind und man das natürlich schon anleitet und denen eine Aufgabe gibt, wie sie was ungefähr machen sollen, aber wenn man dann zum Beispiel merkt, da ist einer, der will jetzt partout das nicht machen oder kriegt es nicht hin [...], dann kann man halt auch einfach mal sagen: 'Gut, dann versuchen wir es ein bisschen

---

<sup>165</sup> Kahre, A.

<sup>166</sup> Kahre, A.

<sup>167</sup> Kahre, A.

umzumodeln, dann machen wir das halt so.', [...] weil der Vergleich einfach nicht da sein muss, [...], damit ich hinterher sagen kann: 'Deins ist gut, deins ist schlecht.' [...]."<sup>168</sup> Das Thema sei weiter gefasst und offener gegenüber Veränderungen. So sind die thematischen Aufgabenstellungen variierbar nach der Stimmung und der Persönlichkeit des Kindes. Das liege auch daran, dass die Vorgaben im Museum auf eine andere Art und Weise als in der Schule Festlegungen sind, die eigenständig entschieden und gestaltet werden können. Die Möglichkeit der freien Entscheidung und Wahlmöglichkeit kunstvermittelnder Methoden und pädagogischer Konzepte könne durch die fehlende Bewertung im Museum begünstigt werden.

Frau Schulte von der Kunsthalle Osnabrück wiederum sieht in ihrer pädagogischen Arbeit eine Verbindung von Kunstunterricht und Schule. In dem Projekt "Schüler führen Schüler" wird der Kunstunterricht der SuS einmal in der Woche in das Museum verlegt. An dieser Stelle begegnen sich die beiden Institutionen an einem Lernort. Dadurch lernen die SuS alle Ecken und Räume der Kunsthalle Osnabrück kennen, das Museum wird zu einem selbstverständigen Ort, ebenso wie ihre Schule. Sie gewöhnen sich an eine neue Lernumgebung und an die Möglichkeiten und Grenzen, die sich in diesem neuen Lernort ergeben. Gleichzeitig werden sie in ihrem museumspädagogischen Angebot beobachtet und bewertet, d.h. ihre Arbeit und ihr Verhalten im Museum fließen in die spätere Note mit ein. Schulte sieht das als Möglichkeit von Museum und Schule, in einer guten Nachbarschaft zusammen zu arbeiten. "Ein gutes Beispiel ist unser Projekt "Schüler führen Schüler", in dem [...] Schulklassen, gleich welcher Schulform und Altersstufe, ein Jahr lang jede Woche einmal hier ihren Kunstunterricht absolvieren [...] und da wollen und müssen wir natürlich auch auf das Curriculum gucken einerseits und andererseits aber können wir auch anbieten, über Methodenvielfalt, Methodenwechsel und über unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten können wir auch anbieten, diesen

---

<sup>168</sup> Kim Lempelius im gemeinsamen Interview mit Angela Kahre [21.10.2014 im Marta Herford]. Das Interview befindet sich als MP3-Version im Anhang.

Unterricht ein bisschen freier [...] anzusetzen."<sup>169</sup> Frau Schulte erklärt, dass aus Versicherungsgründen die Lehrer immer bei einem museumspädagogischen Angebot dabei sind, auch weil sie "die Hoheit über die Noten"<sup>170</sup>, haben.

Frau Lempelius vom Marta Herford erläutert, dass es aber auch sinnvoll ist, die SuS in einem für sie inhaltlich und räumlich neuen Kontext ohne die direkte Anwesenheit des Lehrers kennenzulernen, zum Beispiel in den künstlerischen Workshops in der Villa. Sie verdeutlicht, dass sich die Kinder ohne den Lehrer anders verhalten und sich so in das pädagogische Angebot des Museum, neben der Schule, besser einfügen und einfühlen können.

An dieser Stelle spielen die Gütekriterien eines geglückten museumspädagogischen Angebots eine wichtige Rolle. Angela Kahre beschreibt solche Kriterien als informelle Beobachtungen. Sie verdeutlicht, dass sich in den Beobachtungen und Analysen der am pädagogischen Angebot beteiligten Kinder und Jugendlichen bemerkbar macht, inwiefern diese durch das Angebot erreicht, motiviert und begeistert werden. In der Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit einem Werk, einem Künstler, der Museumsarchitektur und der räumlichen Ausstellung ergeben sich automatische Rückmeldungen, durch Blicke, Gespräche und das Verhalten der SuS. Kahre betont, dass für sie als Museumspädagogin die Lebendigkeit und die Neugierde der Kinder und Jugendlichen besondere Kriterien eines geglückten Angebots sind. Weniger die reine Informationsvermittlung als das sinnliche Erleben über die Begegnung mit Kunst im Marta ermöglicht den SuS eine künstlerische und ästhetische Projektionsfläche, eine eigene persönliche Erfahrung zu machen. "Es geht eher um das Erlebnis, hier gewesen zu sein und hier Begegnungen mit Kunst gehabt zu haben und über Kunst gesprochen zu haben."<sup>171</sup> Sie beobachtet zum Beispiel, wie schnell die SuS das Museum nach dem Angebot verlassen oder ob sie an ihren Ergebnissen interessiert

---

<sup>169</sup> Christel Schulte im Interview [22.10.2014 in der Kunsthalle Osnabrück] Das Interview befindet sich als MP3-Version im Anhang.

<sup>170</sup> Schulte, Ch.

<sup>171</sup> Kahre, A.



sind, die sie oftmals mit nach Hause nehmen können. Sie sagt aber auch, dass solche, die ihre Arbeiten nicht mitnehmen wollen, durchaus schöne Momente in der Ausstellung gehabt haben können und nur ihr Ergebnis sie vielleicht unzufrieden mache. "Ein pädagogischer Grundsatz, den wir hier auch vertreten, ist, dass man sich Architektur und Kunst über das eigene körperliche Tun aneignet und nicht über das Sehen oder nicht nur über das Sehen." Daraus ergibt sich je nach Individuum eine eigene Motivation. Diese lasse sich nach Frau Lempelius auch an der Beteiligung der SuS im museumspädagogischen Angebot messen. Kahre betont dahingehend, dass sowohl begründete, als auch ganz intuitive Meinungen und Bewertungen der Kunstwerke durch die SuS im Museum Platz zum Ausdruck haben. "Ein Gütekriterium ist für mich auch, wenn ein Schüler sagt: 'Ich finde das total schlecht, das Bild.'. Das ist ein Gütekriterium, weil das zeigt, er hat Kontakt zu der Arbeit aufgenommen und er hat sich eine Meinung gebildet dazu [...]"<sup>172</sup> Dadurch eröffnen sich freie Wege der Kunstrezeption für die Schüler, die sie selbst entscheiden können. Jede Auseinandersetzung ist individuell und wird individuell verarbeitet. Es geht dem Marta weniger darum, neue Besuchergruppen an sich zu binden, als durch das museumspädagogische Angebot eine Situation im Museum anzubieten, in der sich die SuS eingebunden und verstanden fühlen. Dadurch werde das Museum zu einem Ort, der den Kindern und Jugendlichen erst einmal positiv in Erinnerung bleibt. Und es sei schön zu sehen, dass, wenn Kinder in das Museum in andere Angebote zurückkehren, Werke wiedererkennen und sich somit ein gewisses Vertrauen gegenüber der Kunst einstellt. Angela Kahre merkt im Hinblick auf die Besucherorientierung an, dass es Unterschiede gibt, wer auf den Besucher schaue. Die Presse beispielsweise achte auf die Anzahl der Museumsartikel und der Museumsbesucher, während die Pädagogen vielleicht auf andere Kriterien schauen würden. "Ich würde das aber teilen, dass ich denke, wenn wir Kindern und Jugendlichen Museumssituationen anbieten, in denen sie sich selber spüren oder [...] akzeptiert fühlen, [...], dass das dann ein Ort ist, der in

---

<sup>172</sup> Kahre, A.

ihrer Erinnerung vielleicht durchaus positiv besetzt ist. Ob sie darüber nochmal wiederkommen, dass können wir nicht sagen."<sup>173</sup>

Christel Schulte versucht ebenfalls in der bildlichen Metapher des "Treppchens" eine Möglichkeit zu schaffen, in der die Teilnehmer des museumspädagogischen Angebots an die Kunst herangeführt werden können. Dadurch finde ein Kommunikationsaustausch statt. Eine Kommunikationssituation im museumspädagogischen Angebot zu schaffen, ist auch für die Museumspädagogen des Marta eine bedeutende kunstvermittelnde Methode. Neben der sinnlichen Vermittlung könne ein Thema einer Ausstellung auch philosophisch aufgegriffen werden. "D.h. [...], dass man in Gespräche hineinkommt. [...] Der Titel symbolisiert [...] auch oft das, was wir inhaltlich transportieren wollen mit der Ausstellung und das kann dann auch schon Anlass sein, daran etwas Praktisches oder etwas Vermittelndes anzuknüpfen."<sup>174</sup> Beide Museen weisen auf die Schwierigkeit von Kindern und Jugendlichen hin, über Kunst zu sprechen. Christel Schulte möchte den SuS "Möglichkeiten und Instrumente an die Hand geben, die sie befähigen, das sehr wohl tun zu können. Das hat auch was mit Ermutigung zu tun [...]. Wir sind nicht dazu da, dass Schüler anschließend unsere Künstler und unsere kuratorischen Konzepte anbeten oder klasse finden [...], sondern wir sind dazu da, ihnen behilflich zu sein, eine eigene Meinung über das, was sie sehen und wahrnehmen, auszubilden und die dann anschließend [...] anderen zuteilwerden zu lassen [...]."<sup>175</sup> Das Marta versucht, über die sinnliche Wahrnehmung und die praktische Auseinandersetzung mit der Kunst einen Museumsraum zu schaffen, der eigenständig und uneingeschränkt ist. Beispielsweise nehmen die Museumspädagogen oft ihren "chinesischen Korb" in die Ausstellung mit, in dem sich eine Materialsammlung befindet. So können sie im Museum zu einzelnen Werken die darin verarbeiteten Materialien zum Fühlen in die Hände der Kinder geben oder zum Sehen zeigen, so zum Beispiel die Borsten eines dicken Pinsels. Die Sinne zu schärfen und

---

<sup>173</sup> Kahre, A.

<sup>174</sup> Kahre, A.

<sup>175</sup> Schulte, Ch.

das wörtliche "Begreifen" bedeuten auch, den SuS Erfahrungen zu bieten, die über das Museum hinaus in Alltagssituationen übertragen werden können. Das Marta, das einen großen Wert, neben der zeitgenössischen Kunst, auf Architektur und Design legt, möchte im Gespräch den Blick der SuS auf Begebenheiten und Blickwinkel der Architektur, Design und Kunst schärfen. Diese Erfahrungen können die SuS aus dem Museum mitnehmen. Frau Schulte betont diesen Aspekt, der in den Entwicklung der Kunst in den 60er und 70er Jahren und bei Carmen Mörsch eine bedeutende Rolle spielt, ebenfalls. Es muss versucht werden, die Kunst biographisch relevant zu machen, "Kunst ist Kommunikation"<sup>176</sup>.

Angela Kahre verdeutlicht eine erweiterte Möglichkeit der Kunstvermittlung im Museum. Sie beschreibt den Kunstunterricht als einen thematisch von Methoden geleiteten Unterricht, der über die Wissensvermittlung arbeitet. Das Museum hingegen biete die Möglichkeit, über originale Kunstwerke beispielsweise Anregungen anzuleiten und Umsetzungen der Kunstrezeption anzubieten. Der Museumskontext sei in den Möglichkeiten der Kunstvermittlung weiter und uneingeschränkter. Das stehe im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Zielsetzungen der Schule und des Museums. Das Museum habe keine abfragbare Zielsetzung, sagt Kahre, wengleich sie in den Methoden und Gütekriterien ein klares Leitmotiv formuliert. In diesem lege das Marta besonderen Wert auf die Qualität bei der Ausstellungskonzeption, an der Personen aus unterschiedlichen Bereichen zusammenarbeiten, und auf die Ausdrucksstärke der Kunst. "Wir glauben natürlich an die Kraft der Kunst und wir glauben natürlich auch an die Qualität unserer Ausstellungen, dass die eben etwas bewegen, etwas bewirken." Zudem seien für Angela Kahre auch Spaß und Humor, ebenso wie das Lernen im klassischen Sinne, Ziele ihrer kunstpädagogischen Arbeit. Das museumspädagogische Angebot des Marta ist offen und variierbar für Schüler unterschiedlichen Alters. Die kunstvermittelnden Methoden sind dementsprechend in den Anforderungen differenziert. Zu jedem Angebot

---

<sup>176</sup> Schulte, Ch.

gehört aber die Begegnung mit dem ausgestellten Werk, an das sich eine Arbeit im Atelier anschließt. Eine besondere kunstvermittelnde Methode erklärt Kahre, sei es auch, die SuS in einer Ausstellung zunächst einmal zu beobachten. "Ich würde auch dazu zählen, zu einer kunstvermittelnden Methode, dass ich bei Schulklassen versuche zu gucken, was wollen die eigentlich oder zu welcher Arbeit gehen die." Das heißt, die Schülerinteressen am bestimmten Objekt und im allgemeinen Museumsraum werden berücksichtigt. Im museumspädagogischen Team des Marta hat nach Frau Lempelius jeder seinen eigenen Stil und sein eigenes Steckpferd in der Kunstvermittlung. So kann jeder seinen freien Weg finden, inhaltliche und methodische Entscheidungen zu treffen. Die Kunsthalle Osnabrück legt ebenfalls Wert auf eine teilnehmerorientierte Kunstvermittlung. Schulte weist dabei im Besonderen auf den Perspektivwechsel der Besucher hin, über Kunst aus verschiedenen Sichtweisen zu sprechen. Die Vermittlung sei besonders erfolgreich, wenn Schüler mit Schülern über die Kunstwerke sprechen.

In beiden Museen ist es besonders auffällig, dass Mitarbeiter aus unterschiedlichen Bereichen im museumspädagogischen Team zusammenarbeiten. Es arbeiten u.a. Kunsthistoriker, Kunstwissenschaftler und Künstler zusammen. Im Marta sind zusätzlich Vertreter einer pädagogischen Ausbildung beteiligt, zum Beispiel ist Angela Kahre ausgebildete Erzieherin. Die Heterogenität und eine pädagogische Kompetenz empfinden alle Befragten als besonders wichtig. Kim Lempelius, die selbst eine kunstgeschichtliche Ausbildung absolviert hat, verweist darauf hin, dass sich ein Interesse für eine pädagogische Kunstvermittlung auch erst in der Arbeit im Museum entwickeln könne. Sie selbst habe in ihrem Praktikum zunächst an der kuratorischen Arbeit des Marta mitgearbeitet. Dabei hat sie sich die Frage gestellt, wie bei wem die Vermittlung ankommt. In diesem Zusammenhang habe sie ihre Begeisterung für die Kunstpädagogik entdeckt. Sie betont auch, dass viele Dinge erst erlernt werden müssen und verweist auf eine pädagogische Fortbildung, die sie selbst gerade macht. Außerdem versucht das Marta von Vornherein durch eine umfangreiche telefonische Beratung einen Austausch zwischen den Wünschen, Erwartungen und Anregungen

zwischen Kunstlehrer und Museumspädagoge herzustellen. "Da setzen wir sehr auf Qualität, Telefonberatung, [...] wenn Lehrer anrufen, genaueste Informationen zu geben zu den einzelnen Ausstellungen, zu den Workshops, [...] wir freuen uns eigentlich immer über diese persönlichen Kontakte und ich möchte auch, dass das ein Qualitätsmerkmal in unserem Haus ist, dass wir Pädagogen wirklich an Ort und Stelle möglichst oder am Telefon gut beraten [...]".<sup>177</sup>

Die Frage nach den jeweiligen Zukunftsperspektiven der Museen im Hinblick auf die museumspädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern hat einen entscheidenden Einblick darüber geöffnet, welche Verbesserungen zu einer Verminderung des Spannungsverhältnisses von Kunstunterricht und Museumspädagogik führen können. Angela Kahre würde sich wünschen, dass das Museum besonders von Lehrern, auch aus unterschiedlichen Fachbereichen, mehr genutzt wird. In der Motivation der Kunstlehrer sehe Kahre die gravierendste Hürde bezüglich des Spannungsverhältnisses. "Wenn die Lehrer und Lehrerinnen das Museum als Bildungsort eine Chance nehmen, ihren Kunstunterricht damit zu erweitern, [...], gibt es keine Hürden. Da ist vieles machbar."<sup>178</sup> So ergeben sich automatisch Schnittstellen der Kunstvermittlung. Kahre betont, dass es sinnvoll wäre, wenn Lehrer das Museum stärker für sich nutzen würden. Darunter fasst sie den gegenseitigen Ideenaustausch für den Unterricht, sodass Lehrer beispielsweise über innovative Ausstellungen zu neuen Ideen in ihrer Kunstvermittlung gelangen. Dazu gehöre auch, sich räumlich auszutauschen, d.h., dass die Lehrer das Atelier und den Ausstellungsraum für ihre Zwecke nutzen könnten. Über Hospitationen gelangen Kunstlehrer und Museumspädagogen zu einem Erfahrungs- und Wissensaustausch, der durch gemeinsame Fortbildungen erweitert werden könnte. Sie schlägt vor, "dass man gemeinsam eigentlich mit Lehrern noch mehr Ideen entwickelt, wo so Schnittstellen sein könnten." Dafür müssen institutionelle und persönliche Hemmnisse überwunden werden. Werden solche Hürden durch den Austausch und das Loslösen von

---

<sup>177</sup> Kahre, A.

<sup>178</sup> Kahre, A.

gängigen Museums- und Unterrichtsstrukturen außer Kraft gesetzt, ergeben sich viele Schnittmengen. Es geht darum, "dass man diese Strukturen versucht auch ein Stück weit zu überwinden."<sup>179</sup> Christel Schulte ergänzt diesen Aspekt, indem sie sagt, dass die Schwellenangst des Besuchers nicht durch eine Vereinfachung der Kunst aufgehoben werden kann, sondern durch das Heranführen über die Museumspädagogen.

Außerdem müssen die Erfahrungen und das aktive ästhetische Arbeiten im Museum beibehalten werden. Christel Schulte von der Kunsthalle Osnabrück möchte "Erfahrungen für Schüler (hier) anbieten, die brauchbar sind, im Sinne einer Erkenntnis, die dahin gehen könnte, dass Kunst eben nicht etwas ist, was [...] Glasur von etwas ist, sondern wirklich Teil einer Überlegung sein kann, die mit meinem Leben tatsächlich zu tun hat [...] und dass das über Kunst funktionieren kann, ist für ganz viele zunächst überraschend und dann doch so selbstverständlich."<sup>180</sup> Angela Kahre möchte versuchen, dass die SuS der Sek I und II "ihre Sprache finden, in der Ausstellung [...] und dass wir nach kunstvermittelnden Methoden schauen [...], dass sie selber aktiv werden und selber eigene Positionen finden [...]."<sup>181</sup>

---

<sup>179</sup> Kahre, A.

<sup>180</sup> Schulte, Ch.

<sup>181</sup> Kahre, A.

## 7. Fazit

Die Untersuchung des Spannungsverhältnisses von Kunstunterricht und Museumspädagogik sowie die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass eine Kooperation im Sinne beider Institutionen und mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche an Kunst heranzuführen, möglich und sinnvoll ist. Dabei muss bedacht werden, dass das Museum auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, gerade im schulischen Klassenbesuch, angewiesen ist. Kinder und Jugendliche sind für das Museums besonders wichtig, weil sie die Träger der Museumskultur in der Zukunft sind und aktuelle Trends verkörpern, die das Museum in seinen kuratorischen und vermittelnden Aufgaben einbeziehen muss. In den curricularen Vorgaben der Schule hingegen sind Museen nur in vereinzelten Unterrichtskontexten und als möglicher ergänzender Lernraum vorgesehen. Die Schule sollte sich jedoch bewusst machen, dass sie durch die Schulpflicht alle Kinder und Jugendlichen ausbildet und eine umfangreiche ästhetische Bildung nur unter Einbeziehen der kulturellen Institutionen leisten kann. Die SuS müssen an das kulturelle Leben herangeführt werden und durch die Schule verstärkt eine kulturelle Kompetenz erwerben. Die Schule hat die Möglichkeit über den Unterrichtsraum hinaus, das Museum als erweiterte Lernumgebung zu nutzen. Durch die Erfahrungen der SuS lernen diese das Museum wertzuschätzen und darüber hinaus Kultur als Lerngut einzufordern. Schule und Museum müssen dennoch beachten, dass Unterricht und Museumspädagogik nicht dasselbe sind. Im Museum bewertend zu unterrichten, ist zwar eine mögliche Unterrichtsform, widerspricht aber der Möglichkeit, Kunst im Museum authentisiert und frei wahrzunehmen und sich über das subjektive Empfinden ein eigenes Meinungsbild über die zu sehenden Kunstobjekte zu machen. Die Diskussionen über das Museum als Erlebnisort greifen diese ästhetischen Erfahrungen des Besuchers auf. Außerdem erscheinen Orte, die unterschiedlich sind, füreinander attraktiver. Das Museum sollte innovativ bleiben und das museumspädagogische Angebot Freiräume bereithalten, an denen die Schule mit dem Museum in Kontakt treten kann. Der Kunstunterricht sollte seine strukturierte Vermittlung durch

die Museumspädagogik ergänzen, um ebenfalls innovativ zu bleiben und das Museum in seinen Curricula festsetzen. Für Kunstlehrer und Museumspädagogen ist die Kooperation der beiden Institutionen sowohl eine fachliche als auch eine interessenorientierte Möglichkeit des Austausches. Dadurch wird die Qualität des Kunstunterrichts und der Museumspädagogik gesteigert, ebenso wie die in den Interviews beschriebene Qualität der Ausstellung, die sich aus der Heterogenität des Museumsteam ergibt.

Ein Spannungsverhältnis der Zusammenarbeit von Schule und Museum kann dadurch entstehen, dass die örtliche Distanz zwischen Museum und Schule groß sein kann. Schule und Museum müssen dann Konzepte entwickeln, die eine Zusammenarbeit der Institutionen ermöglichen. Sind Museen am Schulort vorhanden, kann der räumliche Austausch, den Angela Kahre im Interview erwähnte, besonders interessant sein, auch um den SuS Museum und Schule als Kooperationspartner vorzustellen. Die Zusammenarbeit von Kunstlehrer und Museumspädagoge ist zeitaufwändig und muss dementsprechend in der Planung der jeweiligen Vermittlung berücksichtigt werden. Der Ausbau und die Entwicklung des schulischen Ganztagsangebots sind eine Möglichkeit, die Kooperation von Museum und Schule zu intensivieren.

Das Spannungsverhältnis zeichnet sich also dadurch aus, dass bestehende Unterschiede nicht unlösbar sind, sondern produktiv für die Zusammenarbeit der beiden Institutionen genutzt werden können. Kunstunterricht und Museumspädagogik stehen nicht in Konkurrenz zueinander. Sie können sich wertvoll gegenseitig ergänzen, wenn sie bereit sind, aufeinander zuzugehen. Das gelingt nur durch den regelmäßigen Austausch und das gegenseitige Nutzen. Schule und Museum schaffen Situationen, in denen Kinder und Jugendliche pädagogisch an Kunst herangeführt werden. Die Vermittlung dieses speziellen Bereichs sollte alle möglichen Erfahrungswege und -perspektiven nutzen, um die individuellen Zugänge der Heranwachsenden in der Kunstvermittlung als Teil der Allgemeinbildung zu berücksichtigen.



## Literaturverzeichnis

Benner, Dietrich: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreformen*. Weinheim und München: Juventa, 2003<sup>3</sup>.

Bockhorst, Hildegard: "Kapiteleinführung: Handlungsfelder Kultureller Bildung". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 426-429.

Bolle, Rainer: *Jean-Jaques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Eduktion und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität*. Bildungswissenschaftliche Studien, Bd. 5. Münster / New York / München [u.a.]: Waxmann, 2012<sup>3</sup>.

Borsche, Tilman: *Wilhelm von Humboldt*. Beck'sche Reihe 519: Große Denker. München: C. H. Beck, 1990.

Brenne, Andreas: "Kunstunterricht in Schule und Kindergarten". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 443-447.

Busse, Klaus-Peter: "Museumspädagogik an der Schnittstelle von Museum und Schule. Aktuelle Paradigmen der Museumspädagogik." In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 25-28.

Deutscher Museumsbund: *schule @ museum - Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*. Berlin: Deutscher Museumsbund e.V., 2012<sup>2</sup>.

Dombrowski, Stefan: *Allgemeinbildung, Habitus und Kultur. Zum Lehrplan der Realschule*. Sprache & Kultur. Aachen: Shaker, 1997.

Fuchs, Max: *Kultur - Teilhabe - Bildung. Reflexion und Impulse aus 20 Jahren*. Kulturelle Bildung vol. 9. Bockhorst, Hildegard / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.). München: kopaed, 2008.

Fuchs, Max: "Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 63-67.

Hess, Ulrike: *Kunsterfahrung an Originalen. Eine kunstpädagogische Aufgabe in Schule und Museum*. Weimar: VDG, 1999.

Kobbert, Max J.: "Psychologische Aspekte zum Lernort Museum". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aïda / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum

für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, S. 109-134.

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

Liebertz, Charmaine: *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Noschka-Roos, Anette / Teichmann, Jürgen: "Besucherorientierung - Historische Bedingungen und Ausgangslage". In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 21-24.

Otto, Gunter: "Schule und Museum - Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten". In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 15-18.

Parmentier, Michael: "Kunstunterricht und Kunstmuseum - Vier Thesen zum einem Mittel-Zweck-Verhältnis". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aīda / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008. S. 155-160.

Peez, Georg: *Einführung in die Kunstpädagogik*. Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft Bd. 16. Stuttgart: Kohlhammer, 2012<sup>4</sup>.

Rattner, Josef: *Große Pädagogen*. München: Ernst Reinhardt, 1956.

Reinert, Gerd-Bodo / Cornelius, Peter: *Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln. Ein pädagogisches Konzept für unsere Zeit*. Düsseldorf: Schwann, 1984.

Reinwand, Vanessa-Isabelle: "Kapiteleinführung: Mensch und Bildung". In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. Kulturelle Bildung vol. 30. München: kopaed, 2012, S. 96-97.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange*. München: C. H. Beck, 2003.

Vieregg, Hildegard: "Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess - Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aīda / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, S. 135-153.

Vogel, Brigitte: "Arbeitsfelder und Planungskriterien für Museumsangebote". In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 53-54.

Vogt, Arnold: "Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen". In: Vogt, Arnold (†) / Krüze, Aīda / Schulz, Dieter (Hrsg.): *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen. Paradigmenwechsel zwischen Schul- und Museumspädagogik*. Schriftenreihe des Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (ZLS) an der Universität Leipzig Bd.7. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2008, S. 19-81.

Wagner, Ernst: "Potenziale: Museen und Schulen - Warum sie füreinander interessant sind". In: Wagner, Ernst / Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse / Innovative Modelle / Erprobte Methoden*. München: kopaed, 2007, S. 13-14.

Weschenfelder, Klaus / Zacharias, Wolfgang: *Handbuch Museumspädagogik: Orientierungen und Methoden für die Praxis*. Düsseldorf, Schwann, 1993<sup>3</sup>.

Zacharias, Wolfgang: "Zur Kartographierung Kultureller Bildung 2.0 - Eine Skizze". In: Hill, Burkhard / Biburger, Tom / Wenzlik, Alexander (Hrsg.): *Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen - Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur*. Kulturelle Bildung vol. 12. München: kopaed, 2008, S. 27-41.

### **Zitierte Internetquellen**

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): "Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 bis 10. Kunst.", 2012.

URL: <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3613> [Stand: 30. August 2014]

Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.): "Niedersächsisches Schulgesetz.", 1998.

URL: <http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg.htm> [Stand: 01. September 2014]

Vereinte Nationen: "Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.", 1948.

URL: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [Stand: 01. September 2014]

Institute for Art Education der Züricher Hochschule der Künste (ZHdK) (Hrsg.): "Zeit für Vermittlung"

URL: [http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV\\_0\\_gesamte\\_Publikation.pdf](http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf) [Stand: 08. Oktober 2014]

Mörsch, Carmen: "Vier Funktionen der Vermittlungsarbeit in Museen und Ausstellungsinstitutionen - von den Institutionen her gedacht"

URL: [http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/vier\\_funktionen\\_der\\_kunstvermittlung.pdf](http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/vier_funktionen_der_kunstvermittlung.pdf) [Stand: 08. Oktober 2014]

Züricher Hochschule der Künste: "Prof. Carmen Mörsch"

URL: <http://www.zhdk.ch/?person/detail&id=158139> [Stand: 08. Oktober 2014]

Documenta Kassel 16.06.-23.09.2007

URL: <http://www.documenta12.de/> [Stand: 08. Oktober 2014]

Kunsthalle Osnabrück

URL: <http://kunsthalle.osnabrueck.de/startseite/> [01. Oktober 2014]

Marta Herford

URL: <http://marta-herford.de/> [Stand: 01. Oktober 2014]