

**Integrationsförderung durch Spracherwerb und
Mathematiklernen im Museum. Empirische Untersuchung am
Beispiel der museumspädagogischen Arbeit in Dresdner
Museen.**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin
der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
M.A.

Galarce Miranda, Claudia Lorena

Berlin, 2021

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Gellert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christoph Wulf

Tag der Disputation: 15.06.2021

Abstrakt

Nach den neueren Migrationsbewegungen, insbesondere seit 2015, liegt in Deutschland eine ungeheure Zahl an Asylanträgen von Migranten, Flüchtlingen und Asylbewerbern aus Krisen- und Kriegsregionen vor. Davon bilden Kinder und Jugendliche eine besondere Zielgruppe der Integration in die deutsche Gesellschaft. Viele Integrationsmaßnahmen fokussieren sich auf die Integration im schulischen Bereich, wobei der Erwerb der deutschen Sprache und die Entwicklung von Kompetenzen in anderen Disziplinen im Mittelpunkt der Herausforderungen stehen. Insbesondere der Sprach- und der Mathematikunterricht gelten als Voraussetzung zum Erwerb weiterer Kenntnisse.

Obwohl die Grundschule das erste verpflichtende Bildungsniveau und eine der ersten Sozialisationsinstanzen für alle Kinder darstellt, reicht der Schulbesuch allein nicht zum Erwerb aller wichtigen Kenntnisse und zur Vorbereitung eines Kindes auf das künftige (gelungene) Leben in der Gesellschaft. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007). Demnach liegt die Verantwortung für die Integration nicht nur bei den Bildungseinrichtungen, sondern auch bei außerschulischen Einrichtungen, wie beispielsweise den Museen. Das Museum kann aufgrund seiner Funktionen, dem Bewahren, Präsentieren und Vermitteln des Kulturerbes einer Gesellschaft (lokal und international), und seines museumspädagogischen Angebots für Grundschüler Gelegenheiten bieten, Lern- und Integrationsprozesse von Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern. Schüler mit Migrationshintergrund können hier Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe auf anderen gesellschaftlichen Ebenen und in Einrichtungen, wie auch einen Zugang zur Kultur der Aufnahmegesellschaft, finden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015; Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008; Trommsdorff 2008).

Ziel dieser Dissertation ist es, herauszufinden, welche theoretischen Ansätze die Museumspädagogik bzw. museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit begründen und legitimieren, welche didaktisch-methodischen Ansätze die Gestaltung der museumspädagogischen Praxis stützen und wie diese aus theoretischer (Fachliteratur) und empirischer Sicht (Untersuchung der Praxis) zur Förderung der Lernprozesse in Sprache (Deutsch) und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund sowie zur Integrationsförderung dieser Schüler beitragen können. Diese Dissertation ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert.

Ziel des theoretischen Arbeitsteils sind die theoretischen Ansätze der Museumspädagogik, die didaktisch-methodischen Grundlagen museumspädagogischer Arbeit sowie die Auseinandersetzung mit der Förderung von Lern- und Integrationsprozessen im Museum anhand unterschiedlicher Untersuchungsansätze und der fachwissenschaftlichen Literatur.

Für den empirischen Teil der Arbeit wurde eine Studie zur Untersuchung der museumspädagogischen Praxis auf verschiedenen Ebenen durchgeführt. Hierzu wurden exemplarisch vier Dresdner Museen ausgewählt und durch verschiedene Erhebungsmethoden, wie eine Dokumentenanalyse der gesammelten museumspädagogischen Programme, Beobachtungen und eine Befragung der Museumspädagogen, quantitative und qualitative Daten erfasst. Die Datenauswertung erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).

Zur Diskussion der Ergebnisse wurden die zentralen Befunde der empirischen Untersuchung mittels der Datentriangulation der verschiedenen Erhebungsmethoden in Gegenüberstellung zur Theorie nach Untersuchungsdimension dargestellt. Abschließend erfolgen die Schlussbetrachtungen und Präsentation der Hypothesen als Forschungsergebnisse.

Schlüsselwörter: Museumspädagogik, Museum als Lernort, museumspädagogische Aktivitäten, Integration, Spracherwerb, Mathematiklernen, Schüler mit Migrationshintergrund.

Abstract

Following the migration movements of 2015, Germany has received a large number of asylum applications from migrants and refugees from war zones. Among them are large numbers of children and young people, who represent an important target group for integration programmes in German society. However, many programmes focus on integration at school level, where efforts are mainly oriented towards the acquisition of the German language, as well as the development of skills and knowledge in other disciplines, of which two core disciplines are Language and Mathematics.

While school is recognised as one of the primary educational and socialising institutions, other out-of-school institutions in the cultural field could contribute to both the socialisation and learning of school children, especially migrant children (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007).

Among these institutions is the museum, which due to its functions in preservation, presentation and transmission of cultural heritage (local and international) and its educational programmes for schoolchildren offers opportunities to support their learning processes as well as the integration processes of migrant children, bringing them closer to the cultural reality of the host country and offering them the opportunity to participate in other instances and institutions of society (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015; Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008; Trommsdorff 2008).

The purpose of this doctoral thesis is to find out under what didactic and methodological criteria pedagogical activities are structured in the museum, and how the museum, through these activities, can support the learning processes in language and mathematics and the integration processes from a theoretical-practical perspective. Therefore, this thesis consists of a theoretical and an empirical part.

The theoretical part aims to investigate the theoretical basis of museum education and to identify didactic and methodological criteria for the design of pedagogical activities to support the learning of school children and the integration of primary school children with migration backgrounds. The empirical part aims to analyse the practice of pedagogical work on three different levels. For this purpose, four museums were selected in Dresden, Germany, where various instruments and procedures were used to collect and analyse data. A document analysis of the written programmes of the educational offer for schoolchildren was carried out in order to analyse under which didactic and methodological criteria they were designed. In addition, observations were made of the

activities in the museums and a survey of museum educators was carried out. With the instruments, quantitative and qualitative data were collected, which were analysed by means of a qualitative content analysis (Mayring 2008).

In the discussion of the results, a summary of the most relevant findings is presented, triangulating the results obtained from the application of the different instruments and contrasting them with the theory. These results were organised into the different areas of research (didactic and methodological criteria, support for learning in language and mathematics, and support for the integration process of migrant schoolchildren). Finally, the conclusions and the hypotheses generated from these results are presented.

Keywords: museum education, museum as a place of learning, educational activities in the museum, integration, language acquisition, mathematical learning, migrant children.

| | |
|--|-------------|
| Inhaltsverzeichnis | |
| Abbildungsverzeichnis | S.11 |
| Tabellenverzeichnis | S.14 |
| Abkürzungsverzeichnis | S.16 |
| | |
| 1. Einleitung | S.17 |
| 1.1. Problemaufriss und Forschungsinteressen | S.17 |
| 1.1.1. Museumspädagogik – Museum als außerschulischer Lernort | S.21 |
| 1.1.2. Grundschüler lernen im Museum: Spracherwerb und Mathematiklernen | S.22 |
| 1.1.3. Integration durch Bildung und Kultur | S.25 |
| 1.2. Forschungsgegenstand, Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit | S.27 |
| 1.3. Methodisches Vorgehen | S.28 |
| 1.4. Aufbau und Struktur der Arbeit | S.30 |
| | |
| 2. Einführung in die Institution Museum | S.32 |
| 2.1. Einblick in die Geschichte des Museums: vom Musentempel zum Lernort | S.32 |
| 2.2. Funktionen und Aufgabenbereiche von Museen | S.47 |
| 2.2.1. Sammeln | S.48 |
| 2.2.2. Bewahren | S.51 |
| 2.2.3. Forschen | S.53 |
| 2.2.4. Präsentieren und Vermitteln (aus klassischer Perspektive) | S.56 |
| 2.2.5. Bilden und Vermitteln (aus pädagogischer Perspektive) | S.60 |
| | |
| 3. Lernort Museum: Museum als außerschulische Bildungseinrichtung - Theoretische Ansätze und Grundlagen | S.65 |
| 3.1. Bildungsauftrag des Museums: historischer Überblick und aktuelle Auffassungen | S.65 |
| 3.2. Außerschulisches Lernen | S.76 |
| 3.3. Didaktisch-methodische Aufbereitung außerschulischen Lernens | S.80 |
| 3.4. Chancen und Grenzen außerschulischen Lernens | S.82 |
| 3.5. Museen als außerschulische Lernorte | S.86 |
| | |
| 4. Museumspädagogik: Lernen im Museum - Theoretische Grundlagen und Untersuchungsansätze | S.96 |
| 4.1. Museumspädagogik – Anmerkungen zum Begriff | S.96 |
| 4.2. Bezugsdisziplinen und theoretische Ansätze als Grundlagen der Museumspädagogik | S.105 |

| | |
|---|--------------|
| 4.2.1. Kulturpädagogische Grundlagen: kulturelle Bildung | S.106 |
| 4.2.2. Kultursoziologische Grundlagen: Individuum, Teilhabe, Integration | S.117 |
| 4.2.3. Pädagogische Grundlagen: Lerntheorien und Lernformen | S.122 |
| 4.2.3.1. Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen | S.125 |
| 4.2.3.2. Aktiv-entdeckendes und kooperatives Lernen | S.130 |
| 4.2.3.3. Erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen | S.137 |
| 4.2.3.4. Dialogisches Lernen - Lernen in Gesprächssituationen | S.141 |
| 4.3. Kooperationsfeld Museum und Schule: pädagogische Zusammenarbeit | S.145 |
| 4.3.1. Museum und Schule: komplementäre Bildungs- und Lernorte | S.148 |
| 4.3.2. Grundprinzipien zur Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Arbeitsstrategien | S.153 |
| 4.3.3. Didaktisch-methodische Grundlagen der museumspädagogischen Praxis: Arbeits- und Vermittlungsmethoden | S.156 |
| 5. Integration: Theoretische Grundlagen und Untersuchungsansätze | S.174 |
| 5.1. Integration - Anmerkungen zum Begriff | S.174 |
| 5.2. Integration – theoretische soziologische und kulturpädagogische Ansätze | S.177 |
| 5.2.1. Theoretische Ansätze aus der Soziologie und Migrationsforschung bzw. Migrationssoziologie | S.178 |
| 5.2.1.1 Dimensionen der Sozialintegration nach Esser | S.185 |
| 5.2.1.2. Formen der Sozialintegration und Assimilationsmodell von Esser | S.193 |
| 5.2.1.3. Formen der Sozialintegration und Akkulturationsstrategien von Berry | S.196 |
| 5.2.1.4. Sozialisation und Integration | S.200 |
| 5.2.2. Theoretische Ansätze aus Kulturpädagogik und Kultursoziologie | S.212 |
| 5.2.2.1. Kultur, Integration und Sozialisation | S.212 |
| 5.2.2.2. Kulturelle Bildung, menschliche Entwicklung und Integration | S.215 |
| 6. Museumspädagogik und Integration: Integration durch Bildung und Kultur | S.219 |
| 6.1. Integration in Deutschland: Statistische Angaben und Integrationspolitik | S.219 |
| 6.1.1. Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ausländische Bevölkerung in Deutschland und Sachsen | S.219 |
| 6.1.2. Integrationspolitik: Nationaler Integrationsplan und Nationaler Aktionsplan Integration | S.224 |
| 6.1.3. Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem: Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien | S.227 |
| 6.2. Integration durch Bildung und Kultur | S.233 |
| 6.3. Museumspädagogik und Integration: Integration von Schülern mit Migrationshintergrund im Museum | S.239 |

| | |
|---|--------------|
| 7. Zum Spracherwerb und Mathematiklernen | S.247 |
| 7.1. Sprache, Mathematik und Allgemeinbildung | S.247 |
| 7.2. Didaktische Prinzipien | S.254 |
| 7.3. Spracherwerb und Mathematiklernen in heterogenen Lerngruppen unter Bedingungen von Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit | S.266 |
| 7.4. Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen im Museum | S.272 |
| 8. Ausgewählte Dresdner Museen und ihr museumspädagogisches Angebot | S.277 |
| 8.1. Einblick in die Staatlichen Kunstsammlungen Dresden | S.277 |
| 8.2. Museumspädagogik in den Museen der SKD | S.279 |
| 8.3. Museumspädagogik an ausgewählten Dresdner Museen: Lernorte der SKD | S.280 |
| 8.4. Projekt DaZ-Kinder in den Museen der SKD | S.284 |
| 8.5. Museumspädagogisches Angebot für Grundschulen | S.288 |
| 9. Methodisches Vorgehen | S.289 |
| 9.1. Forschungskontext und Forschungsbedingungen der Untersuchung | S.289 |
| 9.2. Forschungsgegenstand | S.290 |
| 9.3. Forschungsfragen und Forschungsziele (Zielsetzung der Arbeit) | S.292 |
| 9.4. Methodik der Untersuchung | S.305 |
| 9.4.1. Forschungsansatz und Gütekriterien | S.305 |
| 9.4.2. Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Untersuchung | S.309 |
| 9.4.2.1. Dokumentenbeschaffung bzw. Materialsammlung | S.311 |
| 9.4.2.2. Beobachtungen | S.316 |
| 9.4.2.3. Konzeption des Fragebogens | S.325 |
| 10. Darstellung der Forschungsergebnisse | S.344 |
| 10.1. Ergebnisse der Dokumentenanalyse | S.344 |
| 10.1.1. Allgemeine Beschreibung und Vorstellung des Materials (Programmheft) | S.345 |
| 10.1.2. Auswertung der Forschungsergebnisse nach der Frequenzanalyse und strukturierenden Inhaltsanalyse | S.348 |
| 10.1.3. Zusammenfassung | S.372 |
| 10.2. Ergebnisse der Beobachtungen | S.375 |
| 10.2.1. Auswertung der Forschungsergebnisse nach Hauptkategorien | S.376 |
| 10.2.2. Zusammenfassung | S.401 |
| 10.3. Ergebnisse des Fragebogens | S.403 |
| 10.3.1. Auswertung der Forschungsergebnisse nach der Frequenzanalyse | S.403 |
| 10.3.2. Auswertung der Forschungsergebnisse nach der qualitativen Inhaltsanalyse | S.472 |

| | |
|--|--------------|
| 10.3.3. Zusammenfassung | S.488 |
| 11. Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse | S.492 |
| 11.1. Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Praxis | S.492 |
| 11.2. Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik im Museum | S.502 |
| 11.3. Integrationsförderung im Museum | S.518 |
| 12. Schlussfolgerungen, Perspektiven und Hypothesengenerierung | S.524 |
| 12.1. Reflexionen und Perspektiven der Arbeit | S.533 |
| 12.2. Hypothesengenerierung | S.534 |
| 13. Literatur- und Quellenverzeichnis | S.536 |
| Anhang | S.565 |
| A.1 Museumspädagogisches Angebot für Grundschulen in Museen der SKD | S.565 |
| A.2 Tabellen mit den Ergebnissen der Aufzählung von Schlüsselwörtern (Worthäufigkeitsanalyse der Dokumentenanalyse) | S.575 |
| A.3 Beobachtungsprotokoll | S.587 |
| A.4 Transkriptionsregeln für die Beobachtungen | S.588 |
| A.5 Tabellen mit den Ergebnissen der Häufigkeitsanalyse der Beobachtungen | S.589 |
| A.6 Beispiele von Arbeitsblättern | S.590 |
| A.7 Fragebogen für Museumspädagogen/innen | S.595 |
| A.8 Tabellen mit den Ergebnissen der Frequenzanalyse des Fragebogens | S.604 |
| A.9 Ergebnisse des Fragebogens in Zahlen und Prozentzahlen (Teile C, D, E) | S.613 |
| A.10 Kurzfassung der Ergebnisse | S.620 |
| A.11 Summary of the results | S.626 |
| Eigenständigkeitserklärung | S.632 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-------|
| Abbildung 1: Vier Dimensionen der Sozialintegration nach Esser (2000, S. 279) | S.192 |
| Abbildung 2: Ebenen der Erkenntnistätigkeit von Lompscher (1972, S. 52.) | S.261 |
| Abbildung 3: Übersicht der Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Zielen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen der vier Lernorte | S.353 |
| Abbildung 4: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen im Residenzschloss | S.355 |
| Abbildung 5: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen im Albertinum | S.356 |
| Abbildung 6: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen im Mathematisch- Physikalischer Salon (MPS) | S.358 |
| Abbildung 7: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen in der Sempergalerie | S.359 |
| Abbildung 8: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zur Methodik/Methoden im Residenzschloss | S.361 |
| Abbildung 9: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zur Methodik/Methoden im Albertinum | S.363 |
| Abbildung 10: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zur Methodik/Methoden im MPS | S.364 |
| Abbildung 11: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Methodik/Methoden in der Sempergalerie | S.365 |
| Abbildung 12: Übersicht der Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Methoden/Methodik der vier Lernorte | S.366 |
| Abbildung 13: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen im Residenzschloss | S.367 |
| Abbildung 14: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen im Albertinum | S.368 |
| Abbildung 15: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen im MPS | S.369 |
| Abbildung 16: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen in der Sempergalerie | S.371 |
| Abbildung 17: Ergebnisse Unterkategorie 1- Information zur Planung und Organisation (Teil B) | S.407 |

| | |
|---|-------|
| Abbildung 18: Ergebnisse Unterkategorie 2- Ziele (Teil B) | S.408 |
| Abbildung 19: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Thematik/Inhalte (Teil B) | S.409 |
| Abbildung 20: Ergebnisse Unterkategorie 4 - Methodik/Methoden (Teil B) | S.410 |
| Abbildung 21: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen (Teil B) | S.411 |
| Abbildung 22: Ergebnisse Unterkategorie 6 - Merkmale der Beteiligten (Teil B) | S.412 |
| Abbildung 23: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören (Teil C1) | S.416 |
| Abbildung 24: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben (Teil C1) | S.418 |
| Abbildung 25: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur (Teil C1) | S.420 |
| Abbildung 26: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit (Teil C1) | S.423 |
| Abbildung 27: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil C1) | S.426 |
| Abbildung 28: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören (Teil C2) | S.430 |
| Abbildung 29: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben (Teil C2) | S.432 |
| Abbildung 30: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur (Teil C2) | S.434 |
| Abbildung 31: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit (Teil C2) | S.436 |
| Abbildung 32: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil C2) | S.438 |
| Abbildung 33: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten (Teil D1) | S.442 |
| Abbildung 34: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Entwicklung von Grundtechniken (Teil D1) | S.444 |
| Abbildung 35: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte (Teil D1) | S.446 |
| Abbildung 36: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil D1) | S.449 |
| Abbildung 37: Ergebnisse Unterkategorie 1 – Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten (Teil D2) | S.452 |
| Abbildung 38: Ergebnisse Unterkategorie 2 – Entwicklung von Grundtechniken (Teil D2) | S.453 |

| | |
|--|-------|
| Abbildung 39: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte (Teil D2) | S.455 |
| Abbildung 40: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil D2) | S.456 |
| Abbildung 41: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Aneignung sozio-kulturellen Muster (Teil E) | S.460 |
| Abbildung 42: Ergebnisse Unterkategorie 2 – Lern- und Sozialklima (Teil E) | S.463 |
| Abbildung 43: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Museumspädagoge/in-Schüler- Beziehung (Teil E) | S.465 |
| Abbildung 44: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Schüler-Schüler-Beziehung (Teil E) | S.468 |
| Abbildung 45: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbild und Selbstkonzept (Teil E) | S.471 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|--|-------|
| Tabelle 1: | Beispielhafte Argumente zu Chancen und Grenzen des außerschulischen Lernens | S.86 |
| Tabelle 2: | Beziehungen zwischen Individuen nach Johnson & Johnson (2005, S. 287.) | S.136 |
| Tabelle 3: | Merkmale von Museum und Schule hinsichtlich ihrer Praxis und ihres Charakter bzw. ihrer Identität als Bildungs- und Lernorte | S.152 |
| Tabelle 4: | Typen der Sozialintegration von Migranten nach Esser (2000, S. 287/2001, S. 19) | S.194 |
| Tabelle 5: | Modell der Akkulturationsstrategien von Einwanderer nach Berry (2001, S. 618.) | S.198 |
| Tabelle 6: | Ausländeranteil und Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Dresden zwischen 2011 und 2019 (in Prozent) | S.221 |
| Tabelle 7: | Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Dresdner Grundschulen, Überblick (eigene Darstellung nach Angaben von Dresdner Bildungsberichte 2014, 2019) | S.223 |
| Tabelle 8: | Zuordnung Untersuchungsdimensionen und Kategoriensystem der Beobachtungen | S.319 |
| Tabelle 9: | Zuordnung Untersuchungsdimensionen, Kategoriensystem und Struktur des Fragebogens | S.329 |
| Tabelle 10: | Überblick zur Zuordnung und Konstruktion des Fragebogens nach Teilen, Kategorien, Unterkategorien und Indikatoren bzw. Aussagen | S.340 |
| Tabelle 11: | Überblick der Struktur der Museumsbesuche bzw. Aktivitäten | S.378 |
| Tabelle 12: | Aufzählung allgemeine Informationen der beobachteten Situationen | S.379 |
| Tabelle 13: | Häufigkeit der Vermittlungsmethoden und Gruppenbildung und Medien und Ressourcen (Durchführungsphase) | S.387 |
| Tabelle 14: | Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören (Teil C1) | S.417 |
| Tabelle 15: | Ergebnisse Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben (Teil C1) | S.419 |

| | | |
|-------------|--|-------|
| Tabelle 16: | Ergebnisse Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur (Teil C1) | S.421 |
| Tabelle 17: | Ergebnisse Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit (Teil C1) | S.424 |
| Tabelle 18: | Ergebnisse Unterkategorie 5 - Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil C1) | S.427 |
| Tabelle 19: | Ergebnisse Unterkategorie 1 - Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten (Teil D1) | S.443 |
| Tabelle 20: | Ergebnisse Unterkategorie 2 - Entwicklung von Grundtechniken (Teil D1) | S.445 |
| Tabelle 21: | Ergebnisse Unterkategorie 3 - Förderung von fachspezifischen mathematischen Inhalten (Teil D1) | S.446 |
| Tabelle 22: | Ergebnisse Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil D1) | S.450 |
| Tabelle 23: | Ergebnisse Unterkategorie 1 - Aneignung sozio-kulturellen Muster (Teil E) | S.461 |
| Tabelle 24: | Ergebnisse Unterkategorie 2 – Lern- und Sozialklima (Teil E) | S.464 |
| Tabelle 25: | Ergebnisse Unterkategorie 3 - Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung (Teil E) | S.465 |
| Tabelle 26: | Ergebnisse Unterkategorie 4 – Schüler-Schüler-Beziehung (Teil E) | S.469 |
| Tabelle 27: | Ergebnisse Unterkategorie 5 – Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbild und Selbstkonzept (Teil E) | S.472 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------------|--|
| AL | Albertinum |
| BBMFI | Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration |
| BKJ | Bundesvereinigung Kulturelle Kinder –und Jugendbildung e.V. |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BpB | Bundeszentrale für politische Bildung |
| BVMP | Bundesverband Museumspädagogik |
| DMB | Deutscher Museumsbund |
| DP | Durchführungsphase |
| EP | Einstiegsphase |
| GS | Grundschule |
| HfBK | Hochschule für Bildende Künste Dresden |
| HK | Hauptkategorie |
| ICOFOM | International Committee for Museology |
| ICOM | International Council of Museums (dt. Internationaler Museumsrat) |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| MP | Museumpädagoge/in |
| MPS | Mathematisch-Physikalischer Salon |
| NAP-I | Nationaler Aktionsplan Integration |
| NIP | Nationaler Integrationsplan |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| RS | Residenzschloss |
| SG | Sempergalerie |
| SKD | Staatlichen Kunstsammlungen Dresden |
| S | Schüler |
| SM | Schüler mit Migrationshintergrund |
| SP | Schlussphase |
| TIMSS | Trends in international Mathematics and Science Study |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Forschungsinteressen

Die gesellschaftliche Situation in Europa hinsichtlich der Migration ist insbesondere seit 2015 kritisch, da immer mehr Migranten, Flüchtlinge und Asylbewerber aus Konfliktgebieten einströmen. In Deutschland werden die meisten Asylanträge gestellt. Obwohl Deutschland seit Jahren als multikulturelles Land bzw. als so genannte Migrationsgesellschaft mit einer hohen Zahl an Menschen mit Migrationshintergrund gilt,¹ leiteten die aktuellen Migrationswellen einen sozialen Wandel innerhalb der Gesellschaft ein, es entstanden neue Herausforderungen an das Land und seine Institutionen. Dabei sind Kinder und Jugendliche besondere Zielgruppen des Integrationsprozesses, der durch den Zugang zum Bildungssystem sowie durch deren Teilhabe an weiteren gesellschaftlichen Institutionen gefördert werden soll (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015). Allerdings ist ihre Integration aufgrund mangelhafter deutscher Sprachkenntnisse zumeist nicht leicht, weil dadurch geringere Chancen auf eine künftige Ausbildung und demzufolge Schwierigkeiten bei einer perspektivischen Eingliederung in die Arbeitswelt bestehen. Zudem wird durch soziale Ausgrenzung die soziale Teilhabe in unterschiedlichen gesellschaftlichen Einrichtungen und Ebenen geschmälert. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien hinsichtlich schulischer Leistungen (PISA, IGLU und TIMSS)², dass Schüler³ mit Migrationshintergrund deutlich geringere Werte in der Lese- und der mathematischen Kompetenz erreichen, als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Diese Leistungs- und Kompetenzunterschiede zeigen, dass im deutschen Bildungssystem die soziale Herkunft, sozioökonomische und kulturelle Hintergründe und der familiäre Bildungshintergrund entscheidende Faktoren für einen erfolgreichen Bildungsprozess darstellen (Müller & Ehmke 2016; Wendt, Schwippert & Stubbe 2016; Stanat, Rauch & Segeritz 2010; siehe Kapitel 6).

¹ Beispielsweise lag die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Jahr 2010 bei 15,8 Millionen, im Jahr 2019 bei 21,2 Millionen (ca. 26 Prozent der Bevölkerung in Deutschland). Siehe: Statistisches Bundesamt 2010, 2020.

² Zum Beispiel die Messung von Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften in der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die Kompetenzmessung von Viertklässler*innen in der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), die das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern zum Ende der Grundschulzeit überprüft und die TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), welche die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schülerleistungen untersucht. Zur Vertiefung siehe Unterpunkt 6.1.3.

³ Die Autorin ist um eine geschlechtergerechte Sprache bemüht. Diese wird dann aufgegeben, wenn die simultane Verwendung der männlichen und weiblichen Form zu grammatikalischen Schwierigkeiten führt. Wird nur die männliche Form verwendet, sind damit auch Frauen angesprochen.

Diese Ergebnisse spiegeln nicht nur die Herausforderung für das deutsche Bildungssystem, sondern auch für die gesamte Gesellschaft, ihre Strukturen und Institutionen. Die Aufgabe der Integration beschränkt sich nicht nur auf die Förderung von Lernprozessen und auf Kompetenzentwicklung, sondern auch auf die soziale und schulische Integration der Schüler mit Migrationshintergrund. Obwohl die Grundschule das erste verpflichtende Bildungsniveau für alle Kinder⁴ darstellt, in dem sie Kontakt zu den Standards des Bildungssystems und der Gesellschaft aufnehmen, reicht der Schulbesuch allein nicht für die umfassende Vorbereitung eines Kindes auf das künftige (gelungene) Leben in der Gesellschaft und ihre verschiedenen Ebenen, Institutionen und Strukturen. Außerdem ist der Auftrag der Grundschule die Entfaltung grundlegender Bildung, zu der die sprachliche und mathematische Bildung und grundlegende, eng daran geknüpfte Schulfächer wie Sprache (Deutsch) und Mathematik gehören (Grießhaber 2011; Leiss, Hagen, Neumann & Schwippert 2017). Dies kann die Schule nicht allein leisten, daher ist die Beteiligung weiterer gesellschaftlicher Institutionen notwendig, die Sozialisationsinstanzen außerhalb formaler Bildungskontexte anbieten und fördern (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008; Schwippert, Wendt & Tarelli 2012).

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien zu Schulleistungen haben auch die Integrationspolitik beeinflusst. So wurden auf dem Integrationsgipfel im Jahr 2006 zehn Themenfelder beschlossen und im Jahr 2007 als Nationaler Integrationsplan (NAP) veröffentlicht, von denen mindestens zwei im Mittelpunkt des vorliegenden Promotionsvorhabens stehen. Das ist zunächst die „Integration durch Bildung“, wobei die Förderung des Erlernens der deutschen Sprache eine zentrale und grundlegende Rolle spielt. Das zweite Kriterium betrifft die „Integration durch Kultur“ anhand kultureller Pluralität und durch Stärkung interkultureller Kompetenzen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007). Praktisch bedeutet es für das deutsche Bildungssystem eine große Herausforderung, die Schule als Ort der Integrationsförderung zu sehen. Zur Unterstützung der Lehrkräfte kommen außerschulische Einrichtungen infrage. Das sind beispielsweise Einrichtungen kultureller Bildung, wie Museen, da deren Zusammenarbeit mit Schulen ein wichtiger Bestandteil ihrer Bildungsarbeit ist. Deshalb sollten diese Einrichtungen in der Konzeption des

⁴ Für Schüler mit Migrationshintergrund, Migranten- und Flüchtlingskinder besteht im Freistaat Sachsen, unabhängig vom Aufenthaltsstatus, ein Recht auf Schulbildung. Der Besuch der Grundschule ist Pflicht und weiterführende allgemein- und berufsbildende Schulen sollen allen Kindern und Jugendlichen zugänglich sein. Siehe: Landesamt für Schule und Bildung, Stadt Leipzig: Schule und Bildung für Flüchtlinge – Grundlagen der Schulpflicht in Sachsen. [Online-Ressource]; URL: <https://www.leipzig.de/jugend-familie-und-soziales/auslaender-und-migranten/fluechtlinge-in-leipzig/schule-und-bildung/#c91561> (zuletzt gesehen am 15.07.2020).

pädagogischen Tätigkeitsfeldes in staatlichen Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden (Kunz-Ott 2012). Die Partizipation der Schüler mit Migrationshintergrund an außerschulischen Bildungseinrichtungen sollte ihnen neue Sozialisationsprozesse ermöglichen, die zum Erfahrungs- und Wissenserwerb, zur Entwicklung des Selbstkonzeptes, zur Erhöhung des Zugehörigkeitsgefühls sowie zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen sollten. Dadurch wird die soziale Integration dieser Schüler gefördert (Ulich 1976; Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008).

In diesem Kontext ist die vorliegende Arbeit entstanden, deren Interesse auf die Institution Museum und ihre Beiträge zur Förderung von Lern- und Integrationsprozesse gerichtet ist. Dabei soll analysiert werden, wie sich die museumspädagogische Praxis⁵ zur Förderung der Lernprozesse in Sprache (Deutsch) und Mathematik gestaltet (unter besonderer Berücksichtigung von Grundschulern mit Migrationshintergrund) und inwieweit die Teilnahme daran insbesondere die Integration dieser Schüler unterstützen kann. Für die Untersuchung wurden speziell für Grundschulen konzipierte Aktivitäten (Deutsch und Mathematik) ausgewählter Dresdner Museen der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD) analysiert. In Dresdner Museen gibt es bestimmte Initiativen der museumspädagogischen Bildungsarbeit zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik für Grundschulen, wie zum Beispiel das Projekt „Erlebnisland Mathematik“ der Technischen Sammlungen Dresden, die museumspädagogischen Aktivitäten des Deutschen Hygiene Museums u. a.⁶ Allerdings sind diese Angebote in vielen Museen zeitlich begrenzt oder in bestimmte Projekte eingebettet. Im Vergleich dazu bietet die Abteilung Bildung und Vermittlung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden, die seit mehr als fünfzehn Jahren für die Museumspädagogik in ihren Museen zuständig ist, kontinuierliche Angebote museumspädagogischer Aktivitäten. Auch wenn die SKD über eine vielfältige Museenlandschaft verfügt, sind es die vier sogenannten Lernorte (Residenzschloss, Albertinum, Sempergalerie und Mathematisch-Physikalischer Salon), die überwiegend mit Grundschulen zusammenarbeiten und für Grundschüler

⁵ Der Begriff Angebot wird hier auf mikrodidaktischer Ebene der Erwachsenen- und Weiterbildung als Oberbegriff für konkret geplante Bildungsveranstaltungen und somit als Synonym für Programme und Aktivitäten verwendet. Angebote werden meist in Form von Programmheften, Broschüren, Texten u. a. von Institutionen als gedruckte oder digitale Ausgaben (Internet) veröffentlicht. Unter Programm wird ein „orientierendes Selektions- und Strukturierungsprinzip“ verstanden, das als Richtlinie zur Angebotsentwicklung dient. Unter „Praxis“ wird hier die konkrete praktische Umsetzung der Bildungsangebote, Aktivitäten und museumspädagogischen Programme der Museen verstanden. Siehe: Nolda, Sigrid: Angebote der Erwachsenenbildung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sand-fuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 44-45, S. 44f./Nuissl von Rein & Dollhausen 2011.

⁶ Siehe: Technische Sammlungen Dresden: URL: Erlebnisland Mathematik: http://www.erlebnisland-mathe.de/Deutsches_Hygiene_Museum_Dresden: URL: https://www.dhmd.de/fuehrungen-bildungsangebote/schulen-kitas/Bildungsangebote_2015/ (beide zuletzt gesehen am 17.09.2020).

fachübergreifende Aktivitäten anbieten. Aus diesem Grund wurden die genannten Lernorte und die dort speziell für Sprache (Deutsch) und Mathematik konzipierten Aktivitäten ausgewählt.

Darüber hinaus gibt es in Sachsen, und speziell in Dresden, ebenso wie in ganz Deutschland, eine ständige Zunahme an Grundschulern mit Migrationshintergrund, die Unterstützung beim Spracherwerb und Mathematiklernen sowie bei ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft benötigen. Wie erwähnt, ist der Erwerb der deutschen Sprache eine grundlegende Voraussetzung dafür (Esser 2000, 2006a, 2006b; Günther 2011). Außerdem sind Deutsch und Mathematik zwei grundlegende Schulfächer, die eine komplexe Beziehungsstruktur zwischen Lernprozessen und -ergebnissen aufweisen, und die Basis für das Lernen in weiteren Disziplinen darstellen (Leiss et al. 2017). Deshalb liegt im Vordergrund des Forschungsinteresses die Frage, inwieweit das Museum als außerschulischer Lernort einen Beitrag dazu leisten kann. Allerdings bilden die Forschungsinteressen der vorliegenden Arbeit komplexere Forschungsgegenstände, die in diesem Zusammenhang bisher kaum erforscht sind und für ein besseres Forschungsverfahren in drei Untersuchungsdimensionen bzw. Themenbereiche gegliedert wurden (siehe Kapitel 9).

Die vorliegende Arbeit befasst sich demnach mit insgesamt drei Themenbereichen, von denen (1) der Erwerb fundierter theoretischer Kenntnisse der Museumpädagogik bzw. der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit des Museums und die Erforschung der sozialisationswirksamen Relevanz und des pädagogisch-didaktischen Potenzials des Museums als außerschulischem Lernort im Mittelpunkt des Forschungsinteresses liegen. In Bezug darauf sind Themen, wie die Konzeption des Museums als außerschulischer Lernort, und die Untersuchung theoretischer Grundlagen und Ansätze zum Lernen im Museum, auf welche sich die für Grundschulen konzipierte museumspädagogische Bildungsarbeit (didaktisch-methodische Gestaltung der Aktivitäten) stützt, von großer Bedeutung. Hier ist wichtig zu erwähnen, dass in der Museumpädagogik der Begriff „didaktische Gestaltung“ meist unter dem Begriff „Konzeption“ behandelt wird. Ehlers (2016) stellt anhand von Kategorien und Schritten den Entwicklungsprozess eines museumspädagogischen Angebots dar, der mit Entscheidungsprozessen zur Planung, Organisation und Umsetzung der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsangebote verbunden ist (siehe Unterpunkt 4.3.3). (2) Der zweite Themenbereich befasst sich mit der Förderung von Lernprozessen im Museum. Speziell liegt im Mittelpunkt des Interesses der vorliegenden

Arbeit die Förderung des Spracherwerbs (Deutsch) und des Mathematiklernens von Grundschulern (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund, die das Museum zusammen mit ihrer Schulklasse besuchen). Deshalb werden auch die erwarteten Kenntnisse und Kompetenzen der Grundschüler in beiden Schulfächern betrachtet und in Bezug zu den museumspädagogischen Aktivitäten gesetzt. (3) Der dritte Themenbereich befasst sich mit der Museumspädagogik zur Förderung von Integrationsprozessen von Schülern mit Migrationshintergrund. Das Thema der Integration spielt eine wichtige Rolle, da hier untersucht werden soll, wie die Teilnahme von Schülern mit Migrationshintergrund an museumspädagogischen Aktivitäten deren Integration fördern kann.

1.1.1 Museumspädagogik – Museum als außerschulischer Lernort

Die Institution Museum hat sich im Verlauf der Zeit ständig verändert und damit seinen Charakter, seine Funktionen, Aufgaben und gesellschaftliche Bedeutung bzw. seinen Stellenwert modifiziert. Es handelt sich um einen Entwicklungsprozess vom Musentempel über den Freizeit- und Erlebnisort bis hin zur Bildungseinrichtung bzw. zum Lernort (Kunz-Ott 2012; Hense & Koch 1990; Vieregg 1990, 1994). Diese Entwicklung des Museums führte zu Debatten aus unterschiedlichen Perspektiven (pädagogische, philosophische, historische und kulturelle) rund um den Bildungsauftrag und die Bildungsfunktionen des Museums, die für ein breites Publikum und nicht nur für eine reduzierte Gelehrten- bzw. Besuchergruppe konzipiert werden sollten. Diese Debatten bewirkten nicht nur Initialimpulse für die Konzeption des Museums als Bildungseinrichtung und Lernort im zwanzigsten Jahrhundert, sondern auch die Erneuerung der Bildungsaufgaben des Museums, die Entwicklung didaktischer Konzeptionen der Vermittlungsarbeit und damit der Institutionalisierung der Museumspädagogik (Weschenfelder & Zacharias; Vieregg 1990, 2006, 2008; Kaldewei 1990; König 2002; siehe Kapitel 2 und 3).

Die Nutzung des Museums als Lernort basiert auf dem Wunsch einer besseren, gezielten Nutzung der Sammlungsbestände zur Bildung des Menschen, wie z. B. durch Überarbeitung der Organisationsstruktur des Museums, die Präsentationsart, die pädagogisch-gezielte Nutzung der Objekte und die Sprache des Museums. Die Sammlungen sollten einen Zugang zur Welt, zur Geschichte und zur Kultur ermöglichen, der das Verständnis der Welt, die Erweiterung der Lebenswelt durch ästhetische Erfahrungen anhand realer Objekte zulässt (Weschenfelder & Zacharias 1992; Vieregg 2006). Auf diese Weise sollte das Museum ein vielfältiger Lernort sein, der erweiterte

Lernmöglichkeiten und -erfahrungen anbietet, die das Lernen in der Schule, bzw. den Schulunterricht, durch eine positive, spielerische, kreative und vielfältige Lernumgebung unterstützt und ergänzt (Lichtwark 1904). Im Museum werden kreativ-gestaltende, kritisch-interpretierende sowie rezeptive-produktive Eigentätigkeiten und Erfahrungen erlebbar (Zacharias 1990). Darüber hinaus können Grundschüler im Museum einen sorgsamem Umgang mit (historischen) Gegenständen (Sammlungsbestand) entwickeln, Informationen sammeln, erkunden und forschen. Das bedeutet, dass der Museumsbesuch eine erlebnis- und erfahrungsorientierte (Lern-)Situation inszeniert, in der das praktische Handeln und die geistige Auseinandersetzung unterstützt und kognitive Erfahrungen gesammelt werden sowie kreativ-aktiv, konstruktiv und affektiv gelernt wird. Diese Vielfalt des Lernens im Museum bietet eine wichtige Basis für die Anerkennung des Museums als außerschulischen Lernort (Kranz 2013).

In diesem Sinn ist das Museum heute mehr, als nur Bildungseinrichtung, nämlich auch wichtiger sozialer und kultureller Raum, der Sozialisation, Kommunikation und Begegnung mit kultureller Vielfalt fördert sowie als einer der zentralen Bildungspartner für Schulen die fachübergreifenden Lernprozesse und -erfahrungen der Schüler unterstützen kann (Zacharias & Weschenfelder 1992; Staupe 2012; Vogt 2015). Allerdings existiert bis heute kein konkreter Ansatz für das Lernen im Museum. Stattdessen dienen interdisziplinäre Perspektiven und theoretische Ansätze von Bezugsdisziplinen, wie Philosophie, Soziologie, Pädagogik, Anthropologie, Kulturpädagogik u. a., welche die Bildungs- und Vermittlungspraxis im Museum unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisieren, als Grundlagen der Museumpädagogik. Wenn die Museumpädagogik auf Bildungs- und Vermittlungsmethoden für Grundschüler fokussiert ist, muss jedoch die Konzeptionsentwicklung (Gestaltung, Organisation, Planung) der museumpädagogischen Bildungsangebote bzw. Aktivitäten auf methodisch-didaktischen Aspekten des außerschulischen Lernens, der Grundschulpädagogik und der ästhetisch-kulturellen Bildung basieren (Otto 2007; Sauerborn & Brühne 2007; Ehlers 2016; Rese 1995).

1.1.2 Grundschüler lernen im Museum: Spracherwerb und Mathematiklernen

Das Lernen in der direkten Auseinandersetzung mit realen Objekten und die Attraktivität des Ortswechsels im Unterricht sind wichtige motivierende Faktoren. Die angebotene Atmosphäre dieser externen Lernorte bietet im Gegensatz zum Klassenzimmer neue Chancen für die schulische Bildung und das Zusammenspiel von Curriculum (Lehrplan) und realen Objekten. Sie bietet zudem Potenziale zur Ergänzung der Lern- und

Lehrprozesse (Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011; Staupe 2012; Sabaté & Gort 2012). Dies gilt auch für das Sprachen- und Mathematiklernen sowie für viele andere Schulfächer, die von den zusätzlichen Bildungsangeboten der Museen profitieren können, da nur wenige andere Einrichtungen so viele Möglichkeiten bieten (Ferchland 1998; Niethammer & Pospiech 2013). Im Museum sind die Lernbedingungen, das Lerntempo sowie die angebotene Vielfalt der Lernformen (aktiv-entdeckendes, kooperatives sowie erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen, Lernen im Gespräch) anders als in der Schule. Die Arbeit in der Schule ist normalerweise stark ziel- und ergebnisorientiert, vom vorgegebenen Zeitrahmen sowie von Lehrplänen und Fächerkanon geprägt (eine Charakteristik des formalen Lernens). Im Gegensatz dazu orientiert sich das Lernen in Museen an persönlichen Interessen, Erfahrungen und Gefühlen und bietet mehr Raum zum Nachdenken und sich zu äußern (eine Charakteristik des non-formalen Lernens). Museen sind nicht so stark dem Lernerfolg verpflichtet, wie Schulen. Im Museum ist das Lernen überwiegend an das Erfahren, Entdecken, Experimentieren und an Spaß gebunden, wobei Lernprozesse als individuelle und kollektive Aktivität sowie als Aktivität des gesamten Körpers zu verstehen sind (Kunz-Ott 2007; Wagner 2007; Otto 1998, 2007; Kolb 2014b; Rupprecht 2016). Diese Art von Lernprozessen kann durch die museumspädagogische Arbeit unterstützt werden, weil *„im Museum Erfahrung[en] gesammelt werden, die ganzheitlich eingebunden, nachvollziehbar und sinnlich erlebbar sind“*.⁷ Diese Zusammenarbeit kann die Verbesserung des Kompetenzstands und der Leistungen der Schüler in Sprache und Mathematik fördern. Dabei sollten sie selbstverständlich nicht als separate Fächer verstanden werden. Hier hebt Griebhaber (2011) beispielsweise den Spracherwerb und die sprachlichen Fähigkeiten als sehr bedeutend für den Mathematikunterricht hervor und betont den besonderen Einfluss von Sprachkenntnissen auf mathematische Lehr-Lernprozesse.

Der Spracherwerb und das Mathematiklernen bzw. die sprachliche und mathematische Bildung können durch kreatives, exploratives, aktiv-entdeckendes, dialogisches, erfahrungs- und erlebnisorientiertes und spielerisches schülerorientiertes Lernen stark unterstützt und erleichtert werden, da hierbei wichtige Voraussetzungen der Schüler zum Lernen berücksichtigt werden: die Teilhabe, die Verknüpfung mit ihrer personalen und kulturellen Umwelt sowie ihre Vorkenntnisse und Vorerfahrungen, die direkte Auseinandersetzung mit realen Objekten, die Motivation und Neugier und ein sorgsamer

⁷ Kunz-Ott, Hannelore: Schule und Museum-Zum Bildungsauftrag der Museen. In: Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum-Schule-Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 19-20, S. 19.

Umgang mit Fehlern (Rese 1995; Sauerborn & Brühne 2007; Ruf 2008; Wittmann 2009; Schönicke 2014; Ehlers 2016; Rahn 2016). Schüleraktive Lernumgebungen erzielen bessere Lernergebnisse, da das Lernen erleichtert wird, die Schüler selbst Verantwortung übernehmen und fantasievolle und entdeckende Lernerfahrungen ermöglicht werden. So wird plausibel, dass Lernprozesse durch außerschulische Einrichtungen gefördert werden sollten, da z. B. die Arbeit mit Kunst im Sprach- und Mathematikunterricht Möglichkeiten zum produktorientierten Lernen bietet und positive Erfahrungen mit Sprache und Mathematik durch z. B. fantasievolle Interpretationen und Assoziationen, einfallsreichen Umgang mit Sprache, kreatives Schreiben und Erzählen, die Äußerung und Überprüfung von Vermutungen, Deutungen und Lösungswegen und eine angeregte Gesprächsführung ermöglicht werden (Winter 1975; Weschenfelder & Zacharias 1992; Zech 2002; Köhnen 2011; Bartnitzky 2015; Czech 2014b). Der Wortschatz (deutsche Sprache) und mathematische Fachbegriffe können durch eine gute Vernetzung von Interaktions- oder Erzählkontexten („lebendige Bedeutungen“) und spielerisch kooperative Lernsituationen vermittelt und erweitert werden. Dadurch werden die Gedächtnisleistungen sowie soziale und kommunikative Kompetenzen verbessert (Winter 1975; Wallrabenstein 1979; Otto 1990; Weschenfelder & Zacharias 1992; Zech 2002; Hölscher 2012; Czech 2014b).

Ebenso wie beim Spracherwerb sollte ein positives und offenes Bild von Mathematik und Mathematikunterricht vermittelt werden. Auch hier spielen die Bedingungen und die Gestaltung der Lernumgebung eine wichtige Rolle hinsichtlich der Lernerfahrungen und Lernergebnisse der Schüler. Somit ist *„eine Öffnung des Mathematikunterrichts [nötig], für weniger Normierung in den zugelassenen Handlungen und Sprechweisen, für ein Heraustreten aus allzu engen Vorstellungen von Mathematik, für ein bewusstes Zulassen von mehr Subjektivität bei Lernenden und Lehrenden, für eine größere Vielfalt unterschiedlicher individueller Zugänge zur Mathematik, für mehr Freiräume zum eigenen Erkunden, für einen konstruktiveren Umgang mit Fehlern, für ein intensiveres Einlassen auf das, was andere denken, für mehr Sensibilität gegenüber individuellen Denkakten und die damit verbundenen Gefühle einzelner Schüler – kurz: für mehr Lebendigkeit“*.⁸ Reflexion und Lernen „vor Ort“ (durch Reflexion an konkrete, reale Alltagssituationen anknüpfen) sind ebenfalls zentrale Aspekte des Mathematikunterrichts, *„[...]da er nicht nur als eine Ansammlung von Begriffen, Sätzen und Techniken erlebt*

⁸ Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; Band 13, Weinheim/Basel: Beltz 1996. S. 263.

*werden soll, sondern als ein Orientierungssystem, das auch für das Alltagsdenken eine Bereicherung darstellen kann [...]*⁹

Hier bietet das Museum als Lernort durch museumspädagogische Aktivitäten Raum zum Mitmachen und -denken, in dem Schüler auf spielerische Weise Sprache und Mathematik selbst erleben und erfahren und einen neuen Zugang zu mathematischen und sprachlichen Phänomenen erleben können.

1.1.3 Integration durch Bildung und Kultur

Es gibt unterschiedliche Auffassungen zum Integrationsbegriff. Für das vorliegende Promotionsverfahren wird dieser Begriff aus soziologischer (besser: aus migrationssoziologischer) und kulturpädagogischer Sicht betrachtet. Unter Integration wird daher, zumal da noch keine überzeugende Klärung des Integrationsbegriffs vorliegt, in der Soziologie nach Esser (2000, 2001), Löffler (2011) und Berry (2001) der soziale Zusammenhalt und die Gemeinsamkeit, die wechselseitige Anerkennung der Individuen und Gruppen in der Gemeinschaft sowie die gegenseitige Bewahrung und Anerkennung kultureller Identitäten, die sich auf die Prinzipien der Gleichwertigkeit der Menschen stützen, verstanden. Aus dieser Perspektive ist die soziale Integration ein Schlüsselproblem moderner, multikultureller Gesellschaften, das durch unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Einrichtungen gefördert werden kann, da die Qualität und Intensität der sozialen Beziehungen und Interaktionen eines Menschen mit anderen Individuen in unterschiedlichen sozialen Subsystemen (wie Familie, Freunde, Institutionen) über den Grad der Integration entscheidend ist. Diese Perspektive wird hinsichtlich der Zielgruppe dieser Arbeit (Grundschüler mit Migrationshintergrund) um die kulturpädagogische Fassung des Integrationsbegriffes ergänzt. Dazu dienen insbesondere die Ansätze und Auffassungen von Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008), Trommsdorf (2008), Ulich (1976), Horstkemper & Tillmann (2008, 2015) und Petillon (2010, 2018) in Bezug auf Sozialisationsprozesse, die bestimmte Aspekte der Sozialintegration von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen und außerschulischen Bereich präzisieren, wie die Bedeutung des Lernklimas, die Schüler-Schüler Beziehung (gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz) und die Lehrperson-Schüler-Beziehungen.

⁹ Prediger, Susanne: Mathematiklernen als interkulturelles Lernen - Entwurf für einen didaktischen Ansatz. Journal für Mathematikdidaktik 22 (2), 2001, S. 123-144, S. 135.

Migration repräsentiert ein besonderes Merkmal in der Biografie eines Menschen und dient als Indikator für mögliche Besonderheiten eines Individuums aus sozialer, sprachlicher oder kultureller Sicht. Deshalb wird normalerweise der Schulerfolg dieser Kinder mit ihren sozioökonomischen und kulturellen Hintergründen und dem Beherrschungsgrad der deutschen Sprache assoziiert. Da die Sprache als Schlüssel für eine gelungene soziale Integration von Schülern mit Migrationshintergrund sowie für positive Lernerfahrungen (Esser 2006a, 2006b; Günther 2011) gilt, kommen hierfür auch formale Bildungseinrichtungen und andere soziale, gesellschaftliche und kulturelle Einrichtungen der Gesellschaft infrage. Daneben sind die Entwicklung einer interkulturellen Sensibilität sowie die Bekämpfung der Diskriminierung und damit die Förderung der gesellschaftlichen Integration ausländischer Bevölkerungsteile ebenfalls zentrale Aufgaben der Gesamtgesellschaft (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007, 2011).

Da für die vorliegende Arbeit Grundschüler mit Migrationshintergrund als Zielgruppe ausgewählt wurden, ist zunächst eine Klärung des Kriteriums „Migrationshintergrund“ nötig. Im Allgemeinen wird nach dem Statistischen Bundesamt (2010) verstanden, dass *„eine Person einen Migrationshintergrund [hat], wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt“*.¹⁰ Schüler mit Migrationshintergrund sind für den Freistaat Sachsen jene, *„die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und die selbst oder deren Eltern (bzw. ein Elternteil) oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit und ungeachtet des Aufenthaltsstatus“*.¹¹ Nach Gogolin (2012b) wird die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ *„in erziehungswissenschaftlicher Forschung verwendet, zum Beispiel in Untersuchungen über Bildungsbenachteiligung und ihre Ursachen“*.¹²

Bildung ist eine Voraussetzung für die Integration von Migranten, um deren Potenziale besser nutzen und entwickeln zu können. Die Zusammenarbeit zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen ist im Nationalen Integrationsplan vorgesehen, da durch diese Vernetzung der Schulauftrag der Grundschule zur Integration der Schüler mit Migrationshintergrund unterstützt und ergänzt wird (Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen 2018). Darüber hinaus haben Kultur- und Bildungseinrichtungen eine

¹⁰ Statistisches Bundesamt 2010, S. 5.

¹¹ Sächsische Ausländerbeauftragte: Jahresbericht 2017, Dresden. S. 123. [Online-Ressource]; .URL: https://sab.landtag.sachsen.de/dokumente/SAB_Jahresbericht_2017_WEB_NEU.pdf (zuletzt gesehen am 19.10.2018).

¹² Gogolin, Ingrid: Migrationshintergrund. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2012b, S. 392-393, S. 393.

wichtige integrations- und lernfördernde Aufgabe. Sie können auch die Sprachentwicklung und das Mathematiklernen der Schüler unterstützen. In außerschulischen Bildungseinrichtungen, wie Museen, können die Schüler mit Migrationshintergrund ihre Kenntnisse hinsichtlich der Aufnahmegesellschaft (Normen, Werten, akzeptierte Verhaltens- und Handlungsweisen, Redewendungen u. a.) erweitern und etwas von ihren Kulturen mit ihren Mitschülern teilen. Sie können ihre Kenntnisse und verschiedene soziale, kulturelle, interkulturelle, kommunikative und fachliche Kompetenzen (weiter)entwickeln und erweitern. Durch Kultur können der Umgang mit kultureller Vielfalt, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, die Einbindung in das gesellschaftliche, wirtschaftliche und geistig-kulturelle Gefüge des Aufnahmelandes und die Vermeidung von Rassismus und Fremdfeindlichkeit gefördert werden.¹³ Auf diese Weise bietet sich für beiden Seiten (Schüler mit und ohne Migrationshintergrund) eine Chance, wobei nicht nur eine Gruppe integriert werden muss, sondern die Integration als Aufgabe für beide Seiten verstanden wird, da hierdurch auch deutsche Schüler viel lernen und ihre Rolle in dieser Aufgabe besser verstehen können. Denn nur durch gegenseitiges Kennenlernen können Vorurteile abgebaut werden.

1.2 Forschungsgegenstand, Zielsetzung und Fragestellungen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich, wie bereits erwähnt, mit mindestens drei Untersuchungsdimensionen: (1) Museumspädagogik bzw. museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit (theoretische Grundlagen zum Lernen im Museum und didaktisch-methodische Gestaltung und Strukturierung von museumspädagogischen Aktivitäten); (2) Museumspädagogik (museumspädagogischer Aktivitäten) zur Förderung von Lernprozessen: Förderung von Spracherwerb (Deutsch) und Mathematiklernen von Grundschulern (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund); (3) Museumspädagogik (museumspädagogischer Aktivitäten) zur Förderung der Integrationsprozesse von Schülern mit Migrationshintergrund.

Auf Basis der genannten Untersuchungsdimensionen besteht das Hauptziel dieses Promotionsvorhabens im *Erkennen, Verstehen und Charakterisieren der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik, unter besonderer Berücksichtigung von*

¹³ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (BBMFI) 2007/Löffler 2011.

Schülern mit Migrationshintergrund, und ihrer Beiträge zur Integrationsförderung dieser Schüler.

Daran orientiert sich die folgende **zentrale Fragestellung**:

Wie gestaltet sich die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungspraxis in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund und inwieweit tragen diese zu ihrer Integrationsförderung bei?

Aus der zentralen Fragestellung leiten sich folgende **Subfragestellungen** ab:

- Welche theoretischen Grundlagen und Untersuchungsansätze zum Lernen im Museum legitimieren dessen Anerkennung als außerschulischen Lernort und begründen die Gestaltung der museumspädagogischen Praxis zur Förderung von Lernprozessen und zur Integration der Schüler?
- Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?
- Wie unterstützen die museumspädagogischen Aktivitäten ausgewählter Dresdner Museen die *Lernprozesse* der Schüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund) in Sprache und Mathematik?
- Wie kann die museumspädagogische Arbeit einen Beitrag zur Förderung der *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?
- Welche Beiträge können die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

1.3 Methodisches Vorgehen

Das Forschungsvorgehen wurde zugunsten der Zielerreichung der vorliegenden Arbeit in zwei Teile gegliedert. Ein *theoretischer Forschungsteil* berücksichtigt die erste und vierte Subfragestellung. Anhand des theoretischen Teils (Kapitel zwei bis sieben) wurden die drei Untersuchungsdimensionen der Arbeit unter Einbeziehung der fachwissenschaftlichen Literatur untersucht. Dieser Teil konzentriert sich u. a. auf die Analyse von: (1)

wissenschaftlicher Fachliteratur im Bereich der Museumspädagogik und Bezugsdisziplinen zur Anerkennung des Museums als Lernort, theoretischen Grundlagen zum Lernen im Museum bzw. zur Förderung von Lernprozessen, museumspädagogischer Bildungs- und Vermittlungsarbeit sowie didaktisch-methodischer Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (z.B. Otto 1976, 1998, 2007; Grote 1975; Weschenfelder & Zacharias 1992; Rese 1995; Vieregg 2006, 2008; Kunz-Ott 2012 u. a.).

(2) wissenschaftlicher Fachliteratur im Bereich der Deutsch- und Mathematikdidaktik, (Zweit-)Spracherwerbforschung, Deutsch als Zweitsprache, die sich mit verschiedenen Aspekten und Grundlagen des Spracherwerbs, des Mathematiklernens bzw. der sprachlichen und mathematischen Bildung befasst (z. B. Winter 1975, 1995, 2016; Otto 1990; Weschenfelder & Zacharias 1992; Heymann 1996; Wittmann 2009; Jeuk 2010; Oomen-Welke 2003, 2010; Ott 2010; Günther 2011; Bartznitzky 2015 u. a.).

(3) wissenschaftlicher Fachliteratur anhand theoretischer und interdisziplinärer Ansätze des Integrationsdiskurses (v. a. aus Soziologie und Kulturpädagogik), welche die Museumspädagogik zur Förderung von Integrationsprozessen von Schülern mit Migrationshintergrund begründen (z. B. Ulich 1976; Esser 2000; Berry 2001; Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008; Trommsdorff 2008; Horstkemper & Tillmann 2008, 2015; Petillon 2010, 2018; Schönicke 2014; Fast 1995 u. a.).

Der *qualitative empirische Forschungsteil* umfasst die zweite, dritte und fünfte Subfragestellung. Die Untersuchung stützt sich auf die ausgewählten Museen der SKD durch folgende Forschungsmethoden bzw. die Anwendung der folgenden Methoden und Instrumente zur Datenerhebung: (1) Dokumentenbeschaffung bzw. Materialsammlung (schriftliche museumspädagogische Programme der Museen) zur Datenerhebung museumspädagogischer Programme und Angebote der Museen, zur Charakterisierung, Beschreibung und Analyse ihrer Gestaltung nach bestimmten didaktisch-methodischen Aspekten. (2) Beobachtung der museumspädagogischen Aktivitäten zur Beschreibung und Charakterisierung ihrer Gestaltung sowie zur Identifizierung ihrer Beiträge zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik der Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) und ihrer Beiträge zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. (3) Fragebogen zur Erfassung der Einstellungen, Beurteilungen und Wahrnehmungen der Museumspädagoginnen bezüglich der Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten und ihrer Beiträge zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik der Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) und bezüglich

der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund.

Zusammenfassend betrachtet, beinhaltet das methodische Vorgehen der Arbeit zwei Modalitäten. Eine besteht aus der Literaturrecherche und -analyse sowie der Beantwortung gezielter Fragen aus der theoretischen Perspektive (theoretischer Teil der Arbeit). Die zweite betrifft die Anwendung eines Instrumentes (Fragebogen) zur Erfassung der Einstellungen und Wahrnehmungen der Befragten (empirischer Teil der Arbeit). Das Instrument wird mithilfe der wissenschaftlichen Literatur anhand eines Kategoriensystems entworfen. Darüber hinaus werden Beobachtungen und Dokumentenbeschaffung (Materialsammlung) zur Datenerhebung bezüglich der museumspädagogischen Aktivitäten durchgeführt. Zur Analyse der erhobenen Daten der Beobachtungen (mithilfe eines Beobachtungsprotokolls) und der Dokumente werden mithilfe der wissenschaftlichen Fachliteratur Kategoriensysteme entworfen und angewandt. Die erhobenen Daten (quantitativ und qualitativ) werden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (Mayring 2008).

1.4 Aufbau und Struktur der Arbeit

Die Arbeit wurde nach den obengenannten Fragestellungen strukturiert. Darüber hinaus wurde sie in Übereinstimmung mit dem methodischen Vorgehen in zwei große Teile gegliedert. Zunächst werden die Kapitel 2 bis 7 des theoretischen Arbeitsteils konzipiert. Der zweite Teil beinhaltet die empirische Untersuchung der Arbeit, die sich aus vier Kapiteln (ab Kapitel 8) zusammensetzt. Das zweite Kapitel dient der Einführung in die untersuchte Einrichtung. Hier wird ein Einblick in die Geschichte des Museums von seinen Anfängen bis zu aktuellen Perspektiven seiner gesellschaftlichen Bedeutung als Lernort gewährt. Nach dieser Einführung setzt das dritte Kapitel mit den theoretischen Ansätzen und Grundlagen des Museums als außerschulische Bildungseinrichtung bzw. als Lernort ein. Darüber hinaus werden theoretische Grundlagen des außerschulischen Lernens sowie einige didaktisch-methodische Aspekte zur Aufbereitung des außerschulischen Lernens vorgestellt. Im vierten Kapitel wird untersucht, welche theoretische Grundlagen und Untersuchungsansätze ein besseres Verständnis des Begriffs Museumspädagogik ermöglichen und als Basis der Museumspädagogik verstanden werden könnten. Dafür wurde eine Untersuchung interdisziplinärer Perspektiven und theoretischer Ansätze von Bezugsdisziplinen wie (Kultur-)Soziologie, Pädagogik und Kulturpädagogik durchgeführt, die unter verschiedenen Gesichtspunkten die Bildungs-

und Vermittlungspraxis im Museum thematisieren. Darüber hinaus werden theoretische Ansätze und Grundprinzipien der Zusammenarbeit zwischen Museum und Schulen mit Fokus auf die didaktisch-methodischen Grundlagen der museumspädagogischen Praxis für Grundschüler dargestellt.

Im fünften Kapitel finden sich soziologische und kulturpädagogische Ansätze zur Klärung und Eingrenzung des komplexen und vielfältigen Integrationsbegriffs aus Sicht wissenschaftlicher Disziplinen. Bezug nehmend auf das wissenschaftliche Forschungsgebiet und die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit dienen diese beide Perspektiven nicht nur der Diskussion des Integrationsbegriffes, sondern auch zur Bestimmung verschiedener Integrationsebenen und zur Etablierung von Kategorien des Integrationsprozesses. Darüber hinaus werden diese Ansätze durch bestimmte Aspekte der Sozialintegration von Kindern mit Migrationshintergrund ergänzt und präzisiert. Das sechste Kapitel beschäftigt sich mit theoretischen Ansätzen und Dokumenten der Integrationspolitik Deutschlands, zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund durch Bildung und Kultur bzw. im Kultur- und Bildungsbereich sowie zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund in Museen. Im siebenten Kapitel werden verschiedene Aspekte des Spracherwerbs, des Mathematiklernens bzw. der sprachlichen und mathematischen Bildung im Grundschulalter sowie einige didaktische Prinzipien beider Fächer behandelt. Daneben werden auch ausgewählte Aspekte des Lernens in heterogenen Lerngruppen berücksichtigt.

In Kapitel 8 erfolgt die Darstellung ausgewählter Museen der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden. Darüber hinaus werden mittels einer Zusammenfassungstabelle ausgewählte museumspädagogische Aktivitäten zur Förderung von Lernprozessen in Sprache (Deutsch) und Mathematik für Grundschüler vorgestellt.

Im neunten Kapitel ist das methodische Vorgehen der Arbeit dargelegt, es wird also auf den Forschungsgegenstand, die Forschungsfragen, die Zielsetzung der Arbeit sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der empirischen Untersuchung Bezug genommen, ehe in Kapitel 10 die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (unter den jeweiligen Kategorien) aufbereitet und dargestellt werden. Abschließend werden im elften Kapitel die Ergebnisse und Erkenntnisse der empirischen Untersuchung in der Gegenüberstellung mit der Theorie gemäß den Untersuchungsdimensionen und Fragestellung diskutiert und zusammengefasst. In einem abschließenden Fazit (Kapitel 12) werden die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse sowie wichtige Elemente der Untersuchung betont und erneut analysiert. Darüber hinaus werden abschließende Reflexionen der Arbeit und der Untersuchung eingeflochten sowie zuletzt Hypothesen als Forschungsergebnisse generiert.

2 Einführung in die Institution Museum

2.1 Einblick in die Geschichte des Museums: vom Musentempel zum Lernort

Das Verständnis von der Institution Museum ist ohne einen Einblick in deren Geschichte und Entwicklung nicht möglich. Da die vorliegende Arbeit dem Verständnis und der Konzeption des Museums als Lernort gewidmet ist und genau dafür plädiert, ist ein kurzer, allgemeiner Blick in die Entwicklung und den Wandel des Museums von Musentempel zum Lernort hilfreich. Die Vorstellung des Museums als Lernort reicht weit über das übliche Verständnis von Museen als Ort von Vitrinen und organisierten Sammlungen unterschiedlicher katalogisierter Objekte hinaus. Nach Hochreiter (1994) haben auch didaktische, pädagogische und kulturpolitische Ansprüche an die Museumsrolle ihre Berechtigung.¹⁴

Die Entwicklung der Museen kann nur vor dem Hintergrund der historischen, sozialen, gesellschaftlichen und technischen Entwicklung gesehen werden.¹⁵ Ihre Konzeption hat sich im Verlauf der Jahrhunderte grundlegend verändert. Doch welche Situationen haben diese Entwicklung besonders beeinflusst?

In Fachkreisen herrscht Einigkeit in Bezug auf den Ursprung des Begriffs *Museum*, der in die Antike zurückdatiert wird. Im antiken Alexandria stand ein Gebäude mit der Bezeichnung „*musicon*“. Es beherbergte eine Bibliothek und ein Forschungsinstitut sowie Sammlungen aus verschiedenen Wissensgebieten, die für die Gelehrten der damaligen Zeit zugänglich waren. Allerdings liegen die Ursprünge des heutigen Museums in der Renaissance, in den ersten italienischen fürstlichen und päpstlichen privaten Kunstsammlungen des sechzehnten Jahrhunderts, wie z. B. die Kunstsammlungen von Lorenzo di Medici in Florenz oder die Kurie in Rom und Venedig. Diese privaten Kunstsammlungen dienten anderen europäischen Fürsten in Dijon, Berlin, Dresden, Prag und Wien u. a. als Vorbild und stellten damit den Ausgangspunkt der Entwicklung des heutigen Museums dar.¹⁶

¹⁴ Hochreiter, Walter: Vom Musentempel zum Lernort: zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800-1914, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994, S. 1.

¹⁵ Waidacher, Friedrich: Handbuch der allgemeinen Museologie, 3. unveränderte Auflage, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 1999a, S. 19.

¹⁶ Krogh Loser, Flavia: Treffpunkt Museum: Museumspädagogik für Erwachsene in der Schweiz, Bern/Berlin/ Frankfurt a. M./New York/Paris/Wien: Lang 1996, S. 28./Hense, Heidi; Koch, Gerd: Das Museum als gesellschaftlicher Lernort: Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung, Wissen & Praxis; 26, Frankfurt a. M.: Brandes u. Apsel 1990, S. 24f./Vieregg, Hildegard: Fürstliche Kunstkammern und frühe Museen-Konzeption und pädagogische Dimension. In: Vieregg, Hildegard; Schmeer-Sturm,

Nach einem Einblick in die Geschichte des Museums ist erkennbar, dass seine erste Bestimmung dem Sammeln und Aufbewahren von Kunstwerken, Kunststücken oder sogar Raritäten galt. In diesem Sinn war das Museum ursprünglich eine Sammlung. Bereits in den Museumstraktaten des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts wurde dieser Begriff bezüglich der Kategorisierung von Sammlungen verwendet, die sich an räumlichen oder inhaltlichen Kriterien ausrichtete. Auf diese Weise entwickelte sich das Museum von der privaten Sammlung und dem Raritätenkabinett der Fürstenhöfe und kirchlichen Autoritäten des sechzehnten über erste öffentliche Museen im achtzehnten Jahrhundert und Kunstgewerbemuseen im neunzehnten Jahrhundert zur Konzeption des Museums als Lernort im zwanzigsten Jahrhundert und, daraus hervorgehend, zum digitalen und virtuellen Museum des 21. Jahrhunderts.¹⁷

Die ersten Sammlungen der Fürstenhöfe und Schatzkammern der kirchlichen Zentren in Europa gehen auf die Epoche der italienischen Renaissance zurück. Im Verlauf der Wiederbelebung der antiken Kultur wurden von den damaligen Fürsten immer mehr Hofkünstler zur Produktion von Kunstwerken angestellt sowie die Errichtung privater Kunstsammlungen vorangetrieben. Diese ersten privaten Sammlungen enthielten unterschiedliche gesammelte Objekte. Die unterschiedlichen Gegenstände gaben später den verschiedenen Museumstypen ihre Ausrichtung, beispielsweise das Naturalienkabinett, die Kunstkammer, das Münzkabinett, das geografische Kabinett, das Antiquitätenkabinett, die Anatomiekammer und das Raritätenkabinett. Die ersten privaten Sammlungen enthielten auch Kultobjekte, die ursprünglich religiösen, rituellen oder kultischen Zwecken dienten. Aufgrund der Verbreitung profaner Formen der Schönheit in der Renaissance wurden diese religiösen Gegenstände zu Kunstwerken erklärt und verloren dabei ihren ursprünglichen sakralen Charakter und Gebrauchswert.¹⁸

Auch in der deutschen Geschichte reicht die Vorstellung von einem Idealmuseum bis ins

Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum; Band 1, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1994, S. 6-31, S. 6./Noschka-Roos, Annette; Teichmann, Jürgen: Besucherorientierung – Historische Bedingungen und Ausgangslage. In: Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum – Schule - Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 21-24, S. 21.

¹⁷ Waidacher, Friedrich: Museologie-knapp gefasst, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2005, S. 277./Habel, Marcus Andreas: Ein Jahrhundert Zukunft der Museen. Krisen und Kritiken, Pläne und Perspektiven 1900-2010, Leipziger Impulse für die Museumspraxis; Band 4, Berlin: BibSpider 2012, S. 32-45, 15 und 162./Noschka-Roos & Teichmann 2007, S. 21.

¹⁸ Kaldewei, Gerhard: Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900-1933: eine historisch-sys-tematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik. Europäische Hoch-schulschriften, Reihe XI Pädagogik; Band 436, Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris: Lang 1990, S. 29f./ Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt a. M.: Suhr-kamp 1963, S. 16-17. (Ursprünglich auf Französischen erschienen in: Zeitschrift für Sozialforschung; Jahrgang 5, 1936).

sechzehnte Jahrhundert zurück, in die Zeit der Gründung eines der ersten Museen Deutschlands, des ältesten großen Museums in Bayern, dem sog. „Marstall- und Kunstkammergebäude“ (heutige Alte Münze in München). Diese Kunstkammer wurde zwischen 1563 und 1567 von Albrecht V., Herzog von Bayern (1550-1579), errichtet und gilt als eine umfangreiche Kunstsammlung. Sie gliedert sich in die Bereiche *Kunstkammer*, *Antiquarium*, *Münzsammlung* und *Hofbibliothek*. Albrecht V. war als leidenschaftlicher Sammler und Kunstfreund bekannt, der München zur „Stadt der Künste“ machte. Neben dem Herzog spielte auch sein belgischer Leibarzt und kunstwissenschaftlicher Berater, Samuel van Quiccheberg (1529-1567)¹⁹, eine wichtige Rolle. Quiccheberg war ebenfalls ein Sammler und kreierte die Grundideen eines Idealmuseums. Damit gilt er als Begründer der Museologie und Museumspädagogik in Deutschland, da er mit seinem Hauptwerk „*Inscriptiones vel Tituli Theatri Amplissimi*“ (1565) einen museologischen Leitfaden mit pädagogischen Bestandteilen entwarf. Dieses Traktat enthält die Beschreibung eines Konzepts für ein ideales Museum, das die Bedeutung der Kunst- und Wunderkammern für die Bildung hervorhebt. Quiccheberg zählt zu den wichtigsten Denkern in Bezug auf das Museum. Er sah es als eine unabhängige Bildungsstätte an und verteidigte sein Bildungspotenzial sowie dessen Erziehungs- und Bildungszweck.²⁰ Seine Gedanken folgten dem Verständnis des „[...] *Museum[s] als einem Ort, an dem auch praktische Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollten [...]*“.²¹ Seine Grundgedanken im Bereich der Museologie und Museumspädagogik hatten noch 400 Jahre danach großen Einfluss auf die Idealform des Museums sowie die Museumsarbeit und Museumsaufgaben. Seine Gedanken gelten als Ausgangspunkt der Museumslehre und der Entwicklung der Museumsdidaktik (des methodischen Lernens im Museum) in Deutschland. Leider ist unter den Nachfolgern Albrechts V. im Zeitraum des späten sechzehnten bis achtzehnten Jahrhunderts (Herzog Wilhelm V. und die Kurfürsten Maximilian I. und Max Emanuel) keine Konsolidierung der pädagogischen Ambitionen des Museums erkennbar, da deren Bemühungen in Bezug auf die Sammlungen viel mehr im Bereich des Ausbaus, des Neubaus der Residenz und

¹⁹ Zäh, Helmut: "Quiccheberg, Samuel". In: Neue Deutsche Biographie 21 (2003), S. 44-45. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd119331535.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 22.10.2017).

²⁰ Vieregg, Hildegard: Meilensteine in der Entwicklung der Museumspädagogik: Persönlichkeiten-Positionen-Programme. In: Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt; Vieregg, Hildegard (Hrsg.): Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burg-bücherei Schneider 1990, S. 6-16./Vieregg, Hildegard: Vorgeschichte der Museumspädagogik: dargestellt an der Museumsentwicklung in den Städten Berlin, Dresden, München und Hamburg bis zum Beginn der Weimarer Republik, Museen-Geschichte und Gegenwart; Band 2, Münster/Hamburg: LIT 1991, S. 150 und 159f.

²¹ Vieregg 1990, S. 6f.

der Neugestaltung der Sammlung und des Antiquariums lagen.²²

In Deutschland galt die Münchner Kunstsammlung in dieser Epoche als eine der wichtigsten fürstlichen Sammlungen. Allerdings entwickelte sich daneben im sechzehnten Jahrhundert eine andere wichtige Kunstsammlung; die kurfürstlich-sächsische Kunstsammlung in Dresden. Obwohl einige Quellen auf einen Ursprung dieser Sammlung in der Epoche der Herrschaft von Kurfürst Moritz (1547) verweisen, wird die Gründung der kurfürstlichen Kunstammer im Dresdner Residenzschloss durch eine Schrift aus dem Jahr 1671 auf die Zeit um 1560 datiert. Deshalb gilt sie als eine der wenigen kurfürstlichen Sammlungen der Renaissance, für deren Einrichtung ein Gründungsdatum angegeben werden kann. Gleichzeitig verweisen damit die meisten Quellen auf das Jahr 1560 als Gründungsjahr der Kunstammer unter Kurfürst August (1553-1586). Unumstritten ist der Beginn der Geschichte der Dresdner Kunstsammlung im sechzehnten Jahrhundert, im siebzehnten Jahrhundert zählte sie schon zu den bekanntesten kurfürstlichen Kunstammern Europas. Unter Kurfürst August wurde die Kunstsammlung im Jahr 1587 von David Uslaub inventarisiert und kontinuierlich dokumentiert. Das erste Inventar gilt als das früheste Kunstammerinventar überhaupt und stellt einen Beitrag zur räumlichen Systematik der Sammlung dar. Nach dem Tod von Kurfürst August im Jahr 1587 galt als allgemein anerkannt, dass er die Sammlung mit Schwerpunkt auf wissenschaftlich-technische Instrumente angelegt hatte. Unter Friedrich August I., sächsischem Kurfürst und König von Polen (1670-1733, von 1694-1733 im Amt als August der Starke), erlangte die sächsische Kunstammer europaweite Anerkennung, da er großen Wert auf die Präsentation seiner Schätze legte und im Gegensatz zu seinen Vorfahren bereit war, kreativ mit den ererbten Sammlungsbeständen umzugehen. Der Ruhm der Dresdner Kunstammer dauerte bis zum achtzehnten Jahrhundert unter Friedrich August II. (Sohn August des Starken). Danach entwickelten sich aus der Kunstammer nach eigenen Gesetzen spezialisierte Sammlungen. Im achtzehnten Jahrhundert erlangte die Gemäldegalerie herausragende Bedeutung als politisches Symbol und Mittel der Geschmacksbildung der Nation. Hierfür wurden Aspekte wie die Auswahl geeigneter Objekte für die Präsentation sowie deren didaktische Umsetzung und die Vermittlung der Inhalte der Galerie an verschiedene Zielgruppen thematisiert. Die didaktische Intention einer Gemäldegalerie wurde von Karl Heinrich von Heinecken

²² Vieregg 1990, S. 7./Vieregg 1991, S. 150ff.

(1707-1791)²³, Direktor des Dresdner Kupferstichkabinetts (1746), in seinem Dresdner Galeriewerk im Jahr 1757 unter aufgeklärten Einflüssen diskutiert.²⁴

Zwischen dem sechzehnten und dem achtzehnten Jahrhundert entstand die Mehrheit der Museen und Sammlungen entsprechend der Interessen fürstlicher Auftraggeber, sie waren für das Publikum nicht zugänglich. Allerdings gab es bereits im sechzehnten Jahrhundert Impulse zur Förderung des sozialen und pädagogischen Auftrages der Museen. Die Grundgedanken des böhmischen Pädagogen und Bischofs Johann Amos Comenius (1592-1670) gelten hier als wichtiger Beitrag im sozialpädagogischen Bereich, denn er forderte den Zugang zur Bildung für alle und plädierte für die Möglichkeit zur Erweiterung theoretischer Lerninhalte durch praxisbezogenes Lehren.²⁵ Wie bei Comenius und Quiccheberg gab es zur selben Zeit auch in Deutschland weitergehende Grundgedanken zur Förderung des sozialen und pädagogischen Auftrages des Museums. Der deutsche Pädagoge und Theologe August Hermann Francke (1663-1727)²⁶, Gründer des Waisenhauses zu Halle im Jahr 1698 (heute als Franckesche Stiftungen zu Halle bekannt), das sich im achtzehnten Jahrhundert zu einer europaweit bekannten pädagogischen und sozialen Einrichtung entwickelte, präsentierte schon zum Ende des siebzehnten Jahrhunderts seine Ideen bezüglich der unterrichtspädagogischen Nutzung von Sammlungen und Museen. Francke plädierte dafür, dass die Schüler die Naturalienkabinette und Natursammlungen für ihre naturwissenschaftlichen Studien

²³ Karl Heinrich von Heineken (Lübeck, 1707-1791 Alt-Döbern, Niedelausitz) war ein deutscher Kunstgelehrter und -sammler, er studierte seit 1724 Rechts- und Literaturwissenschaften an den Universitäten Leipzig und Halle. 1746 war er Direktor des Dresdner Kupferstich-Kabinetts. Diese Stelle galt bis zu seiner Entlassung 1763 als seine Haupttätigkeit, wo er dasselbe ordnete und wesentlich vergrößerte. Für weitere biographische Angaben siehe: Dittrich, Christian: "Heineken, Karl Heinrich Ritter von". In: Neue Deutsche Biographie 8 (1969), S. 297-299. [Online-Version]; URL: <https://www.deutschebiographie.de/pnd118940430.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 7.11.2017).

²⁴ Vieregk 1991, S. 87-95./Syndram, Dirk: Die Anfänge der Dresdner Kunstammer. In: Syndram, Dirk; Minning, Martina (Hrsg.): Die kurfürstlich-sächsische Kunstammer in Dresden. Geschichte einer Sammlung, Dresden: Sandstein 2012, S. 14-45, S. 15 und S. 20-25./Vieregk 1994, S. 6 und 19ff.

²⁵ Kaldewei 1990, S. 32f./Kolb, Peter: Das Museum als Bildungsstätte und die Geschichte der Museumspädagogik in Deutschland. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014a, S. 12- 26, S. 12ff.

²⁶ August Hermann Francke (Lübeck, 1663 – 1727, Halle/Saale) war ein deutscher Pädagoge und evangelischer Theologe, Hauptvertreter des halleschen Pietismus und Gründer des Waisenhauses zu Halle 1698 (Einrichtung eines Naturalien-Kabinetts). Das Zentrum des Halleschen Pietismus bildete die 1698 von August Hermann Francke gegründete Schulstadt, die als „Pflanzstätte“ für Kinder und Jugendliche eine Universalreform der Gesellschaft durch breite Bildung und Erziehung zur Selbstverantwortung nach christlichen Maßstäben anstrebte. Das Hallesche Waisenhaus wurde zum Kennzeichen der nach der Reformation größten gesellschaftlichen Reformbewegung der frühen Neuzeit. Weitere biographische Angaben siehe: Bey-reuther, Erich: "Francke, August Hermann". In: Neue Deutsche Biographie 5 (1961), S. 322-325. [Online-Version]; URL: <https://www.deutschebiographie.de/sfz69808.html> (zuletzt gesehen am 21.10.2017).

nutzen könnten.²⁷

Zum Ende des siebzehnten Jahrhunderts waren viele dieser fürstlichen Sammlungen und Kunstkammern noch privat oder boten nur einem kleinen Gelehrtenkreis einen sehr beschränkten Zugang zu Studienzwecken. Ein Beispiel dafür ist das „Britische Museum“ in London, England, das 1759 als erstes staatliches, öffentliches Museum Europas eingeweiht wurde. Allerdings war dieses Museum mit seiner Bibliothek und der naturwissenschaftlichen Sammlung in Wirklichkeit nur kleinen Gelehrtengruppen zugänglich. Es wurde häufig mit dem vom hessischen Landgrafen Friedrich II. errichteten „Museum Fridericianum“ (1769-1779) in Kassel, Deutschland, verglichen.²⁸ Dieses Museum, das eine Bibliothek, ein Naturalienkabinett, eine Münzsammlung, ein kleines Kupferstichkabinett, Musikinstrumente, Kunstgewerbeobjekte und eine Waffenkammer beinhaltete, war räumlich vom Schloss getrennt. Da es von einem aufgeklärten Fürsten errichtet worden war, besaß es einen anderen Charakter und erfüllte eine andere Mission gegenüber der Öffentlichkeit. Sammlung und Bibliothek sollten der Öffentlichkeit zugänglich sein, d. h. Gelehrte und Studenten durften das Museum zu wissenschaftlichen Zwecken nutzen. Hier spielten natürlich die Aufklärung und ihr Einfluss eine wichtige Rolle hinsichtlich des Zugangs des allgemeinen Publikums zu fürstlichen Museen und Sammlungen.²⁹

Die Entwicklung der Museen von fürstlichen zu bürgerlichen Museen und die Geschichte des bürgerlichen öffentlichen Museums hatten als Wurzel und Vorbild ein soziales und politisches Ereignis, das einen starken Einfluss auf Europa und die Welt hatte - die Französische Revolution von 1789.³⁰ Infolge der einflussreichen Grundgedanken und Ideologien der Französischen Revolution als Einflussfaktor für die Umwandlung der fürstlichen Kunstkammern in bürgerliche Museen verloren die Sammeltätigkeiten der fürstlichen Kunstkammern im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert gravierend an Bedeutung. Der Übergang zum bürgerlichen Museum im achtzehnten Jahrhundert hatte die Demokratisierung des Wissens, aber auch des kostbaren kulturellen und historischen Erbes, zum Ziel. Dazu wurden einige fürstliche Sammlungen an staatliche Verwaltungen übergeben und Privatsammler gründeten sogar für die Öffentlichkeit zugängliche

²⁷ Kaldewei 1990, S. 33/Sauter, Beatrix: *Museum und Bildung. Eine historisch-systematische Untersuchung zu Formen der Überlieferung und der Identitätsfindung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1994, S. 30 und 253.

²⁸ Kaldewei 1990, S. 33f./Vieregg, Hildegard: *Geschichte des Museums. Eine Einführung*, München: Fink 2008, S. 281./Sauter 1994, S. 28.

²⁹ Hense & Koch 1990, S. 26.

³⁰ Vieregg 1990, S. 7.

Kunstmuseen, die zunehmend als staatliche Erziehungsinstitutionen angesehen wurden.³¹

In Frankreich wurde nach der Französischen Revolution, im Jahr 1791, in einem Dekret die Verstaatlichung der Kunstsammlungen des Königs von Frankreich im ehemaligen Königsschloss beschlossen. In diesem Verlauf wurde auch die Eröffnung des Louvre in Paris als „Musée Français“ im Jahre 1793 gefeiert. Das Museum wurde später in „Musée Central des Arts“ umbenannt und hieß nach der Kaiserkrönung Napoleons „Musée Napoléon“. Unter Napoleon galt dieses Museum als staatliche Erziehungsinstitution, in der die Besucher in öffentlichen Führungen von Professoren und Konservatoren informiert wurden. Der Eintritt war frei, die Kunstobjekte erklärend beschriftet und es war möglich, für wenig Geld einen Katalog zu erwerben. Auf diese Weise lieferte das französische Zentralmuseum einen Beitrag zur Entwicklung des Museums als Bildungsinstitution für das Volk, in dem die im Eigentum einer Nation befindlichen Kunstwerke als Basis nationalen Bewusstseins gezeigt wurden.³² Im Verlauf der nationalen Bewegungen und des neuen Selbstverständnisses der Bürger infolge der Französischen Revolution wurden im achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert viele fürstliche Museen für die Öffentlichkeit geöffnet, wie z. B. die Galleria degli Uffizi in Florenz (seit 1767 für das Publikum zugänglich), bzw. zahlreiche bürgerliche Museen gegründet. Bei der Gründung dieser Museen stand die Bereitschaft der fürstlichen Sammler, ihre Kunstkammern der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, im Mittelpunkt. Die Museen begleiteten die Demokratisierung der Kulturwelt mit ihrer Öffnung für die Öffentlichkeit. Eng an den Bildungsgedanken der Französischen Revolution geknüpft waren die bürgerlichen, kulturhistorischen Museen des neunzehnten Jahrhunderts (viel mehr als die Kunstmuseen). Leitbild dafür war in Deutschland das im Jahr 1833 in Nürnberg gegründete Germanische Nationalmuseum. Die Gründung neuer öffentlicher Museen führte zur Entwicklung eines Architekturtypus von Museen im neunzehnten Jahrhundert, was eine Blütezeit des Museumsbaus einleitete. Im Vergleich zu Frankreich wurzelten die neuen Museumsgedanken in Deutschland nicht mehr in den Idealen der Französischen Revolution, sondern in der Gedankenwelt der deutschen Romantik und Aufklärung. Die Erklärung dafür ist, dass in Deutschland die ersten Museumsgründungen meist monarchische Gründungen waren, die aber eine Mischung aus feudaler Repräsentation und bürgerlicher Geschichtsdemonstration darstellten. Diese Mischung stellte eine Modifizierung des emanzipativen Bildungscharakters des französischen

³¹ Vieregg, Hildegard: Museumswissenschaften. Eine Einführung, Paderborn: Fink 2006, S. 27.

³² Hense & Koch 1990, S. 26f./Kaldewei 1990, S. 34ff.

Revolutionsmuseums dar.³³ In Deutschland spielten neben der Gedankenwelt der deutschen Romantik und der Aufklärung auch die wissenschaftlichen, technischen Entwicklungen menschlichen Denkens und Handelns und die Konflikte zwischen der wachsenden Industriegesellschaft und traditionellem Bürgertum eine bedeutende Rolle bei der Museumsgründung. Dies führte in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts zur Neugründung wissenschaftlich-technischer Museen, die den Zugang zum Museum als Ergänzung zur Schule in naturwissenschaftlich-technischer Richtung förderten, und zur Gründung erster „Gewerbemuseen“ in Deutschland. Das erste naturwissenschaftliche Museum Deutschlands, das für ein breites Publikum konzipiert war, war das 1817 eröffnete Naturkunde-Museum Senckenberg in Frankfurt.³⁴ Zunehmende Volksbildungsbewegungen und die Reformpädagogik des neunzehnten Jahrhunderts führten in Deutschland zur Gründung neuer bürgerlicher, öffentlicher Museen. Als Beispiele hierfür gelten: das Alte Museum in Berlin (1823-1830) unter Carl Friedrich von Schinkel, finanziert von Friedrich Wilhelm III.; die Glyptothek (1830, erster griechischer Marmorbau und erster Monumentalmuseumsbau Deutschlands) und die Alte Pinakothek (1824-1836) in München von Leo von Klenze unter dem Kronprinzen Ludwig von Bayern; die Gemäldegalerie Alte Meister in Dresden (1847-1855, aktuelle Sempgalerie am Zwinger) von Gottfried Semper u. a.³⁵

Nach 1848, und v. a. in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, wurden viele neue bürgerliche Museumsbauten durch private Vereine zur Pflege von Kunst und Wissenschaft gegründet und verwaltet. Diese wurden zumeist durch öffentliche Spendenaufrufe finanziert und später den Städten übergeben. Ein paar Beispiele davon: der Bau des Bremer Kunstmuseums durch den Bremer Kunstverein als gemeinnützigem Träger (1845-1849) und der Entwurf und die Umsetzung einer Kunsthalle in Hamburg durch ein unabhängiges, gewähltes Baukomitee (1863-1869).³⁶

Im neunzehnten Jahrhundert etablierte sich die Konzeption des Museums als nationales Denkmal als Institution für die Volksbildung, zur Geschichts- und Kunstvermittlung sowie zur Übermittlung politischer Interessen. Dies führte zur Entwicklung didaktischer Intentionen und Ansatzpunkte, in denen die Vermittlungsfunktion im Vordergrund stand. Diese Ansatzpunkte bildeten einen wichtigen Beitrag zur Praxis des Unterrichts im

³³ Kaldewei 1990, S. 36ff./Vieregg 1991, S. 18-23./Hense & Koch 1990, S. 27.

³⁴ Noschka-Roos & Teichmann 2007, S. 21.

³⁵ Lieb, Norbert; Hufnagl, Florian: Leo von Klenze, Gemälde und Zeichnungen, München: Callwey 1979, S. 10f./Vieregg 2008, S. 289, 291 und 293.

³⁶ Hense & Koch 1990, S. 28f.

Museum.³⁷

Zum Ende des neunzehnten und zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts herrschte eine „Museumskrise“, die zu strukturellen und didaktischen Museumsreformbewegungen führte. Der überwiegende Historismus in den Museen wurde stark kritisiert, weil er als „Überfremdung der Gegenwart durch die Vergangenheit“³⁸, als gegenwartsfeindlich und zukunfts hemmend interpretiert wurde. Diese Krise wurde durch die Wertschätzung der und Konzentration auf die großen sozialen Probleme der Gegenwart sowie auf das gegenwärtige alltägliche gesellschaftliche Umfeld gelöst. Zu den wichtigen Bewegungen dieser Zeit zählen die *Arts and Crafts* und der Jugendstil als Verweigerung des Stils des Historismus des neunzehnten Jahrhunderts. Zur Überwindung dieser Krise erlangte die Entwicklung neuen Gedankenguts in Bezug auf das Museum und dessen Aufgaben und Verantwortung gegenüber der Gesellschaft zentrale Bedeutung. Dabei spielten die Überlegungen und Initiativen zur Anerkennung des Museums als Volksbildungsstätte eine wichtige Rolle, da sie die Eckpfeiler der museumspädagogischen Reformbewegungen zwischen 1890/1900 und 1933 bildeten.³⁹

Auf diese Weise hat sich das Verständnis vom Museum als Institution ab dem zwanzigsten Jahrhundert weiterentwickelt. Inzwischen handelt es sich nicht mehr nur um Bauten oder Gebäude, wohin „*die materiellen Objekte zu Sammlungen von Museen gehören und [wo sie] präsentiert werden, sondern [...] [wo] auch das immaterielle, lebendige Kulturerbe einbezogen wird: Oral History, Musik, Tanz, tradierte Techniken, soziale Ausdrucksweisen, Rituale und Feste und nicht zuletzt die Sprache*“.⁴⁰ Aus dieser Perspektive wird der Grundbestand der Museen und ihrer Sammlungen durch das nicht greifbare Erbe oder *intangible Heritage* sowie durch das greifbare Erbe oder *tangible Heritage* gebildet. Allerdings kann er nicht nur auf diese beiden Ebenen reduziert werden und die Funktionen der Museen sollten sich nicht nur auf das Bewahren des Kulturerbes beschränken.⁴¹ Die Museumsinhalte sollten im Verlauf der sich entwickelnden museumspädagogischen Gedanken dem gesamten Publikum zugänglich sein und durch pädagogische Maßnahmen vermittelt werden. Diese Gedanken wurden im zwanzigsten Jahrhundert als ein wichtiger Meilenstein für den Übergang des Museums von einem Repräsentationsort in einen Lernort betrachtet, d. h. für die Geschichte des Museums als

³⁷ Krogh Loser 1996, S. 29.

³⁸ Freudenthal, Herbert: Museum-Volksbildung-Schule, Erfurt, 1931, S. 6f. Zit. in: Kaldewei 1990, S. 43.

³⁹ Kaldewei 1990, S. 43-47 und 55f.

⁴⁰ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Convention for the Safeguarding of the Intangible Heritage, article 2, adopted on 1st October 2003, Paris 2003. Zit. in: Viereggen 2008, S. 10.

⁴¹ Viereggen 2008, S. 10.

Bildungseinrichtung.⁴² Zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts gab es zahlreiche Tagungen und Konferenzen, die sich mit dem Thema *Museum als Volksbildungsstätte*, den Bildungsaufgaben des Museums sowie dessen bildungspolitischem Nutzen befassten. Diese Gedanken führten im Verlauf der Folgejahre über eine Institutionalisierung der Museumsarbeit hin zu pädagogischen Vermittlungsformen. Ein wichtiger Höhepunkt dabei war die Gründung des International Council of Museums (ICOM/UNESCO) (dt. Internationaler Museumsrat) im Jahr 1946, der erstmals das Museum, seine Aufgabenbereiche und Funktionen sowie Programme im Bereich der Museumsentwicklung, der Museologie und der Museumspädagogik ausführlich definierte. Danach wurden weitere internationale Seminare, die sich mit Diskussionen über die Rolle des Museums in der Erziehung (1952 in Brooklyn) und der Bedeutung von Museen als kulturelle Bildungszentren (1960 in Tokio, 1966 in New York) befassten, organisiert.⁴³ Bis die 1960er Jahre standen im Mittelpunkt der Museumsarbeit neben den Funktionen der Aufbau, der Erhalt und die wissenschaftliche Bearbeitung der Sammlungen sowie die Bewahrung und Präsentation des kulturellen Erbes. Dabei wurde oft kritisiert, dass diese Präsentationen normalerweise zu wissenschaftlich waren, sodass sie nur Wissenschaftlern zugänglich waren. Das führte zu einem Wendepunkt in der Museumspolitik, der wiederum zu einer neuen Formulierung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags des Museums und zu dessen Anerkennung als Bildungseinrichtung führte.⁴⁴

In den 1970er Jahren existierten zahlreiche Publikationen, welche die Ergebnisse der Diskussionen und Debatten von Tagungen und Konferenzen zusammenfassten, wie z. B. das Werk „Das Museum: Lernort contra Museumstempel“ (1976) von Ellen Spikkernagel und Brigitte Walbe, was ein Schlagwort der museumspädagogischen Diskussion zur Theoriebildung der Museumspädagogik bildete.⁴⁵ Das Verständnis vom Museum als Bildungseinrichtung blieb bis in die 1980er bzw. 1990er Jahre erhalten. Heute werden Museen auch als Freizeit- und Erlebnisorte verstanden. Dieser ständige Wandel des Museums führt zu Veränderungen in seinen Aufgaben, doch Bildung und Vermittlung bilden bis heute zentrale Aufgaben des Museums. Museen sind heute Orte kultureller Bildung, sie werden als wirkungsvolles Umfeld für informelles und individuelles Lernen verstanden, das die kognitive und sinnliche Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten, also mit den Sammlungsbeständen, unterstützt. Dies führte zur Ausprägung einer

⁴² Kaldewei 1990, S. 55ff./Hense & Koch 1990, S. 29.

⁴³ Krogh Loser 1996, S. 35f.

⁴⁴ Noschka-Roos & Teichmann 2007, S. 21./Zur Vertiefung des Museums als Bildungseinrichtung und Lernort siehe Kapitel 3.

⁴⁵ Krogh Loser 1996, S. 35f. und 43.

vielfältigen Museumslandschaft mit unterschiedlichsten Sammlungen, die einen unerschöpflichen Fundus an Bildungsinhalten bieten.⁴⁶ Je nach Museumstyp sind neben Kunstwerken oder Kunstgegenständen auch Gegenstände unterschiedlichster Charaktere und Ausprägungen zu besichtigen. Im Verlauf der Zeit hat sich das Museum vom Bewahrungsort der Vergangenheit zu einem Raum gewandelt, der auch aktuelle Alltagsgegenstände bewahren kann. Dieses Phänomen wird als Musealisierung des Alltäglichen bezeichnet.⁴⁷ Beispiele hierfür sind das Spargelmuseum in Deutschland (Beelitz)⁴⁸ oder das Cupnoodles Museum in Japan (Osaka und Yokohama).⁴⁹

All diese Museumstypen und ihre Sammlungen bestätigen, dass das kulturelle und gesellschaftliche Erbe in unterschiedlichen Gegenständen zu finden ist. Es existiert eine riesige Vielfalt an Museen, die ganz unterschiedlichen Sammlungsgattungen angehören. Weitere Beispiele von Museen, deren vielfältige Sammlungen aus unterschiedlichen kulturellen, ästhetischen, alltäglichen und seltsamen Gegenständen bestehen, sind:

- Museen für Bildende Künste, darunter die Mehrheit der bekanntesten Kunstmuseen der Welt, wie z. B. das Musée du Louvre in Paris, Frankreich⁵⁰ und die Galleria degli Uffizi in Florenz, Italien.⁵¹

⁴⁶ Kunz-Ott, Hannelore: Museum und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, Schriftenreihe Kulturelle Bildung; 30, München: kopaed 2012, S. 648-653, S. 648f.

⁴⁷ Staube, Gisela: Museen - Orte des Sehens und des Lernens, der Muße und der Bildung. In: Staube, Gisela (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlage und Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2012, S. 7-15, S. 7.

⁴⁸ Das Spargelmuseum in Beelitz, Deutschland, wurde im Jahr 1997 gegründet. Hier werden nicht nur die Produktion und die Ernte des Spargels gezeigt, sondern auch „*die Botanik der Pflanze, die Technologie und die Geschichte des Beelitzer Spargelanbaus, Aspekte der allgemeinen Kultur- und Kunstgeschichte, der Heilkunde in Verbindung mit Spargel und [...] die Lebensweise der mit dem Spargel verbundenen Menschen. Es zeigt die wirtschaftliche Bedeutung des Beelitzer Spargels für die Region*“. Weitere Informationen unter: <http://www.beelitzer-spargelverein.de/spargelmuseum.html> (zuletzt gesehen am 12. 10. 2017).

⁴⁹ Das erste Cupnoodles Museum (echter Name: Momofuku Ando Instant Ramen Museum) wurde 1999 zu Ehren von Momofuku Ando (1910-2007) in Osaka gegründet. Ando erfand im Jahr 1958 die Instant-Nudeln. Im Jahr 2011 wurde ein zweites Cupnoodles Museum in Yokohama, Japan, gegründet. Homepage der Museen unter: https://www.cupnoodles-museum.jp/en/osaka_ikeda/; bzw. <https://www.cupnoodles-museum.jp/en/yokohama/about/> (beide zuletzt gesehen am 12. 10. 2017).

⁵⁰ Das heutige Musée du Louvre hat eine sehr lange Geschichte (auch Baugeschichte), die im Mittelalter beginnt (ca. 1190), als er als Festung zum Schutz der Stadt Paris gebaut wurde. Die private Kunstsammlung datiert ins 14. Jahrhundert und wurde 1793 für das Publikum geöffnet. Weitere Informationen unter: <https://www.louvre.fr/histoire-du-louvre> (zuletzt gesehen am 09.10.2017).

⁵¹ Das Gebäude der Galleria degli Uffizi wurde im Auftrag von Cosimo I de Medici, Großherzog der Toskana, im Jahr 1560 als Standort der wichtigsten Ministerien, Behörden und Verwaltungsbüros (ital.: *uffici* = dt.: *Büros*) der Stadt Florenz errichtet. Nach seiner langen Geschichte als private Kunstsammlung wurde das Museum dem Publikum im Jahr 1769 geöffnet. Die Sammlung besteht v. a. aus Werken der Malerei und Bildhauerei von der Antike bis zum Spätbarock sowie aus alten Drucken, Zeichnungen und Büchern. Weitere Informationen unter: <https://www.uffizi.it/> (zuletzt gesehen am 08.10.2017).

- Museen für Musik, wie das Icelandic Punk Museum in Reykjavík, Island⁵², das Musikinstrumente-Museum des Staatlichen Instituts für Musikforschung in Berlin⁵³ und das Museu de la Música in Barcelona, Spanien.⁵⁴
- Museen für kulturelle Gewohnheiten, wie z. B. Essen. Darunter sind zu nennen: das National Mustard Museum in Wisconsin, USA⁵⁵, das Bautz´ner Senfladen-Museum, das Kölner Senfmuseum⁵⁶ oder das Currywurst Museum in Berlin, Deutschland.⁵⁷ Weitere Beispiele für Museen für kulturelle Gewohnheiten sind z. B. Museen für Kleidung und Mode, wie das Musée de la Mode Palais Galliera in Paris, Frankreich, das Mode Museum in Wien, Österreich oder das Taschenmuseum Hendrikje in Amsterdam, Niederlande.⁵⁸
- Museen, deren Sammlungen alltäglichen Gegenständen aus Vergangenheit oder Gegenwart gewidmet sind, wie z. B. das Museo Nazionale dell´Automobile in Turin, Italien⁵⁹, das Design Museum Danmark in Kopenhagen, Dänemark, mit einer permanenten Stuhl-Sammlung⁶⁰ und das Fingerhutmuseum in Herrgottstal, Deutschland.⁶¹

⁵² Weitere Informationen unter: <http://thepunkmuseum.is/> (zuletzt gesehen am 08.10.2017).

⁵³ Das Musikinstrumente-Museum ist eine Abteilung des Staatlichen Instituts für Musikforschung in Berlin. Es wurde 1888 als "Sammlung alter Musikinstrumente" an der damals Königlichen akademischen Hochschule in Berlin gegründet. Die Sammlung besteht aus ca. 3.500 Musikinstrumenten der europäischen Kunstmusik vom 16. bis zum 21. Jahrhundert. Homepage des Museums: https://www.sim.spk-berlin.de/content.php?&PAGE_ID=3 (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁵⁴ Das Museu de la Música wurde 1921 in Barcelona, Spanien gegründet. Homepage des Museums: <http://ajuntament.barcelona.cat/museumusica/es> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁵⁵ Das National Mustard Museum wurde 1986 in Middleton, Wisconsin, gegründet und ist seit 1992 für das Publikum geöffnet. Die Sammlung besteht aus ca. 5624 verschiedenen Senfarten aus 50 Bundesstaaten und mehr als 70 Ländern weltweit. Homepage des Museums: <https://mustardmuseum.com/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁵⁶ Beispiele für Senfmuseen in Deutschland sind das Bautz´ner Senfladen Museum oder das Kölner Senfmuseum (Historische Senfmöhlen seit 1810). Hier können Besucher Details über Senf, seine Entstehung und Herstellung erfahren. Homepage der Museen: Kölner Senfmuseum <https://www.senfmuehle.net/>; Bautz´ner Senfmuseum <http://www.senf-stube.de/senfladen.php> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁵⁷ Das Currywurst Museum wurde 2009 in Berlin, Deutschland eröffnet. Hier können die Besucher Informationen über die Erfindung der Currywurst, ihre Bedeutung in Film und Fernsehen und ihre weltweite Verbreitung erhalten. Homepage des Museums: <http://currywurstmuseum.com/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁵⁸ Die Mode-Museen in Paris und Wien zeigen die Geschichte der Mode. Ihre Sammlungen bestehen aus Kleidungsstücken, Textilien und Mode-Accessoires. Weitere Informationen unter: <http://www.palaisgalliera.paris.fr/> und <http://www.modewien.at/category/sammlung-loschek/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017). Das Mode-Museum in Amsterdam ist ein spezialisiertes Taschenmuseum mit mehr als 5.000 Stücken aus dem 15. Jahrhundert bis zu aktuell bekannten Marken. Weitere Informationen unter: <https://taschenmuseum.nl/de> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁵⁹ Das Museo Nazionale dell´Automobile (Automuseum) in Turin, Italien, wurde 1932 gegründet und enthält mehr als 200 Originalfahrzeuge von 80 verschiedenen Herstellern, das älteste aus dem Jahr 1769. Das Museum bietet historische Informationen, Archivbilder, technische Daten von Wagen und Wagenbauern, Detailkenntnisse zu Automobildesign und geschichtlicher Entwicklung. Weitere Informationen unter: http://www.museoauto.it/website/index_de.html (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁶⁰ Die Stuhl-Sammlung des Design Museum Danmark in Kopenhagen (1890 gegründet) zeigt die Entwicklung des Stuhl-Designs im 20. Jahrhundert. Homepage des Museums:

- Raritätenmuseen, wie z. B. das Museum of Bad Art in Somerville, Massachusetts⁶², das Museum of Failure Innovation in Helsingborg, Schweden⁶³ oder das Museum für Sepulkralkultur in Kassel, Deutschland.⁶⁴
- Museen, die sich mit der Geschichte eines Landes, einer Region oder einer bestimmten Gesellschaft befassen, wie z. B. das Deutsche Historische Museum in Berlin, Deutschland⁶⁵ oder das Museo de la Memoria y los Derechos Humanos in Santiago de Chile.⁶⁶
- Museen, die sich mit wissenschaftlichen Disziplinen und ihrem Wissen befassen, wie z. B. das Deutsche Technikmuseum in Berlin⁶⁷, der Mathematisch-Physikalische Salon⁶⁸ und die Technische Sammlung in Dresden, Deutschland.⁶⁹

<https://designmuseum.dk/en/exhibition/the-danish-chair-an-international-affair/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁶¹ Das Fingerhutmuseum wurde 1982 in Herrgottstal, Deutschland eröffnet. Es beherbergt ca. 4000 Ausstellungsstücke aus aller Welt. Homepage des Museums: <https://www.fingerhutmuseum.de> (zuletzt gesehen am 09.10.2017).

⁶² Das Museum of Bad Art (MOBA) wurde 1993 in Somerville, Massachusetts, USA gegründet. Ziel des Museums ist es, schlechte und nicht geschätzte Kunst zu zeigen. Diese Leitidee drückt sich im Motto des Museums aus: „*too bad to be ignored*“. Homepage des Museums: <http://museumofbadart.org/> (zuletzt gesehen am 14.10.2017).

⁶³ Das Museum of Failure Innovation wurde 2017 in Helsingborg, Schweden gegründet. Die Sammlung zeigt unterschiedliche Misserfolge der Innovation in Wirtschaft und Technologie. Zu sehen sind gute Ideen in schlechter Umsetzung oder schlicht absurder Unsinn, darunter gescheiterte Produkte bekannter Marken wie Sony, Lego, Google, Colgate u. a. Die Sammlung ist didaktisch konzipiert, da eines der Ziele darin besteht, Lernsituationen zu schaffen, die Überlegungen bezüglich der Gründe des Misserfolges fördern. Dadurch soll Scheitern als Teil kreativer Prozesse verstanden werden. Homepage des Museums: <https://www.museumof failure.se/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁶⁴ Das Museum für Sepulkralkultur wurde 1992 in Kassel eröffnet. Anliegen ist es, Kontinuität und Wandel im Umgang mit den letzten Dingen im Leben zu veranschaulichen und das gesellschaftlich verdrängte Erlebnis des Todes wieder ins Bewusstsein zu rücken. Homepage des Museums: <https://www.sepulkralmuseum.de/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

⁶⁵ Das Deutsche Historische Museum wurde 1987 anlässlich der 750-Jahr-Feier Berlins gegründet. Zentrales Thema ist die Deutsche Geschichte, die durch Bilder, Zeugnisse, historische Dokumente, Gegenstände aus der Alltagskultur, Handschriften u. a. präsentiert wird. Homepage des Museums: <https://www.dhm.de/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁶⁶ Das Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos (Museum der Erinnerung und Menschenrechte) wurde 2010 eröffnet und ist dem Gedenken der Opfer der Militärdiktatur unter Augusto Pinochet in Chile gewidmet. Die Ausstellung zeigt die Geschichte des Militärputsches am 11. September 1973 und der Militärregierung zwischen 1973 und 1990. Homepage des Museums: <https://www3.museodelamemoria.cl/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁶⁷ Das Deutsche Technikmuseum in Berlin wurde 1982 gegründet. Die Sammlung besteht aus zahlreichen technikhistorischen Gegenständen, die ein breites Spektrum alter und neuer Technik und ihrer vielseitigen Bezüge zu Kultur- und Alltagsgeschichte des Menschen vermittelt. Weitere Informationen unter: <https://sdtb.de/stiftung/startseite/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁶⁸ Der Mathematisch-Physikalische Salon in Dresden wurde 1728 von August dem Starken als das „Königliche Cabinet der mathematischen und physikalischen Instrumente“ als eigenständiges Museum im Zwinger eingerichtet. Es handelt sich um eine Sammlung historischer, mathematischer und physikalischer Instrumente wie Teleskope, Uhren, Aräometer, Mond- und Erdgloben u. a. Weitere Informationen unter: <https://mathematisch-physikalischer-salon.skd.museum/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

⁶⁹ Die Technischen Sammlungen der Stadt Dresden wurden 1966 als Polytechnisches Museum mit dem Ziel gegründet, die technische Allgemeinbildung zu unterstützen. Zentrales Thema der Technischen Sammlung ist v. a. die deutsche und vorwiegend sächsische Industrie- und Technikgeschichte. Weitere Informationen unter: <http://www.tsd.de> (zuletzt gesehen am 09.10.2017).

Alle diesen Sammlungen gehören zum kulturellen Erbe der Menschheit und sind Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. Sie übertragen und tragen in sich bestimmte Bedeutungen und sind eng an historische, technische, technologische, ästhetische, soziale und gesellschaftliche Entwicklungen gebunden.⁷⁰

Seit den letzten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts wollen sich zahlreiche Museen an das moderne Informationszeitalter anpassen. Als Folge der Technisierung und der Universalisierung von Information und ihrer Effekte auf das Kommunikationsverhalten der modernen Gesellschaft sowie auf Medien und Kultur haben zahlreiche Museen ihre Präsenz im Internet intensiviert (als Beispiel dienen die oben genannten Museen, eine Liste der Homepages aller Museen befindet sich im Literaturverzeichnis). Auf diese Weise versuchen viele Museen, den Herausforderungen der modernen Informationsgesellschaft gerecht zu werden. Allerdings sind diese Anpassung und die Anknüpfung an die sich rasant entwickelnde Informationskultur für die Museen als gesellschaftliche und kulturelle Institutionen besonders schwierig. Sie befinden sich im Spannungsfeld zwischen physischer Realität und zunehmender Virtualisierung, was zu einer konträren Entwicklung hinsichtlich des allgemeinen Verständnisses hinsichtlich der Funktionen von Museen führt.⁷¹ Die Museen finden sich in einer komplexen Situation wieder, die Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Grenzen birgt. Einerseits muss sich das Museum an die neue Informationsgesellschaft sowie ihre technologischen Entwicklungen und Bedürfnisse anpassen. Der Zugang zu virtuellen Ausstellungen kann die Bildungs- und Vermittlungsfunktion von Museen unterstützen, d. h. die Digitalisierung von Museen kann deren Informations- und Wissensvermittlung begünstigen und einem größeren Publikum zugänglich machen. Mittels globaler Vernetzung können Museen Information überall problemlos vermitteln.⁷² Dies verspricht zweifellos Vorteile, wie J. McKenzie bestätigt: „*The beauty of a virtual museum is its capacity to connect the visitor with valuable information across the entire globe*“.⁷³ Andererseits benachteiligt die „virtuelle“

⁷⁰ Liebau, Eckart: Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. In: Staupe 2012a, S. 39-45./Horn, Klaus-Peter: Museum – Bildung – Lernen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, Heft 6, 2005, S. 749-755, S. 749.

⁷¹ Vieregge 2008, S. 264f./Schweibenz, Werner: Vom traditionellen zum virtuellen Museum. Die Erweiterung des Museums in den digitalen Raum des Internets. DGI-Schrift Informationswissenschaft; 11, Frankfurt a. M.: Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI) 2008, S. 10f.

⁷² Schweibenz 2008, S. 12f./Samida, Stefanie: Überlegungen zu Begriff und Funktion des „virtuellen Museums“: Das archäologische Museum im Internet. In: Museologie Online, Jahrgang 4 (2002), S. 1-58, S. 2. [Online-Ressource]; URL: <http://www.historisches-centrum.de/m-online/02/01.pdf> (zuletzt gesehen am 22.10.2017).

⁷³ McKenzie, Jamie: Building a Virtual Museum Community, Paper presented at the Museums & the Web Conference, March 16-19, 1997, Los Angeles, California. In: The Educational Technology Journal (ohne

Repräsentation des Museums das tatsächliche Erleben mit realen musealen Objekten, also die physischen Bedeutungsträger in einer räumlich dafür geschaffenen Atmosphäre. Das digitale Abbild ersetzt das reale Objekt.⁷⁴ Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Beziehung Besucher-Objekt, sondern auch auf das Kunstwerk selbst. Mit Benjamins Worten, produziert die Reproduzierbarkeit eines Kunstwerkes in den virtuellen und massiven Medien den „Verfall der Aura“ eines Kunstwerkes: *„was im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerkes verkümmert, das ist seine Aura. [...] Die Reproduktionstechnik, so ließe sich allgemein formulieren, löst das Reproduzierte aus dem Bereich der Tradition ab“*.⁷⁵

Auf diese Weise ist neben einer negativen Auswirkung bezüglich der Beziehung Besucher-Objekt (Verlust der Erfahrung mit realen physischen Objekten) und in der Bedeutung (Verfall der Aura) des Kunstwerkes auch eine Auswirkung in der Beziehung Besucher-Museum (als konkrete Institution) festzustellen; die Vorstellung des Museums als Bildungs- und Kultureinrichtung, als sozialer und gesellschaftlicher Treffpunkt, da das virtuelle Angebot eines virtuellen Museums auch für virtuelle Besucher konzipiert ist. Allerdings ist es schwer, diese beiden Vorstellungen zu vereinen, da einerseits die zentrale Aufgabe des Museums in der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an die Öffentlichkeit liegt. Andererseits liegt der Wert des Museums darin, vielfältige Ansichten und Einsichten zu bieten. Dies erfolgt sowohl durch authentische Objekte als auch durch technologische Medien (Multimedia-Anwendung). Trotz all dieser Erklärungen ist es wichtig zu vermerken, dass virtuelle Museen nicht als Museen in klassischem Sinn verstanden werden können.⁷⁶

Zusammenfassend gesehen entwickelten sich ab dem vierzehnten Jahrhundert viele Kunstkammern und Kunstsammlungen, aus denen die ersten Museen entstanden, in enger Verbindung mit der fürstlichen Herrscher Geschichte. Sie dienten der Darstellung ihrer Macht und Würde und häufig auch politischen Zwecken. Auch wenn bereits im sechzehnten Jahrhundert erste Grundgedanken zum Bildungspotential und Bildungsauftrag von Museen und Sammlungen bestanden, war die Mehrheit der fürstlichen Kunstsammlungen bis zum achtzehnten Jahrhundert für die Öffentlichkeit nicht oder nur kleinen Gelehrten Gruppen zugänglich. Allerdings wurde in Verlauf der Zeit der Bildungsauftrag der Museen auch von einigen Fürsten (v. a. aufgeklärte Fürsten)

Seitenangaben). [Online-Ressource]; URL: <http://www.fno.org/museum/museweb.html> (zuletzt gesehen am 22.10.2017).

⁷⁴ Samida 2002, S. 18.

⁷⁵ Benjamin 1936/1963, S. 13.

⁷⁶ Samida 2002, S. 4 und 14./Schweibenz 2008, S. 12./Vieregg 2008, S. 264.

aufgegriffen. Mit der gesellschaftlichen Entwicklung und dem zunehmenden Selbstverständnis der Bürgerschaft während der Aufklärung und der Französischen Revolution verlor die fürstliche Kunstkammer an Bedeutung. Deshalb gab es ab dem achtzehnten Jahrhundert einen Übergang vom fürstlichen zum bürgerlichen Museum. In der Folge wurden immer mehr bürgerliche, öffentliche Museen gegründet, die für die Öffentlichkeit konzipiert waren und zur Demokratisierung des Wissens sowie zur Identitätsentwicklung einer Nation beitrugen. Diese Demokratisierung und der Zugang zur Bildung und zum Kulturerbe wurden als eine wichtige Bildungsfunktion des Museums verstanden und stellten einen wichtigen Beitrag zum Übergang des Museums von „Musentempel“ zum „Lernort“ dar. Im zwanzigsten Jahrhundert wurde der Bildungsauftrag des Museums erneut diskutiert und führte zur Gründung zahlreicher Museen unterschiedlicher Typologien, in denen nicht nur die Vergangenheit im Mittelpunkt der Ausstellungen standen, sondern auch die Gegenwart. Seit dem Ende des zwanzigsten Jahrhunderts werden Museen als offene, kulturelle und soziale Einrichtungen, als Bildungsstätten und Informationsbewahrungsorte verstanden, die eine wichtige Rolle in der Bildung der modernen Informationsgesellschaft einnehmen sollten. Dafür werden unterschiedlichste aktuelle, technologische und multimediale Entwicklungen, die zur Digitalisierung und Medialisierung des Museums (virtuelle Museen) führen, einbezogen. Deshalb sollte dieser Funktion mehr zugebilligt werden, als nur vier Wände.

2.2 Funktionen und Aufgabenbereiche von Museen

Das Verständnis vom Museum, nicht nur als Aufbewahrungsort für das Kulturerbe oder von Gesammeltem, sondern auch als Bildungsinstitution, ist, wie oben dargestellt, schon seit langer Zeit verbreitet. Diese Vorstellung wurde und wird in der Gegenwart von unterschiedlichen Wissenschaftlern der Museumswissenschaften, wie z. B. Klaus Weschenfelder, Wolfgang Zacharias, Hildegard Vieregg, Alfred Czech, Gisela Staupe u. a., von Institutionen wie dem ICOM oder dem Deutschen Museumsbund sowie von Wissenschaftlern der kulturellen Bildung, wie z. B. Hannelore Kunz-Ott, Matthias Henkel, Annette Noschka-Roos u. a., verteidigt und weiterentwickelt. Dabei wird klar, dass Museen neben ihren traditionellen und spezifischen musealen Funktionen auch Bildungsaufgaben erfüllen können.

In der Fachliteratur existieren zahlreiche Publikationen zu den traditionellen Aufgaben und Tätigkeiten im Bereich der Museumswissenschaften. Hierzu gehören vor allem die vier klassischen Säulen der Museumsarbeit, die sogenannten museologischen Funktionen

„[...] *Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln*“. ⁷⁷ Im Bereich der Museumswissenschaft gibt es einen Konsens zur Identifizierung dieser vier klassischen Eckpfeiler bezüglich der Museumsfunktionen. Allerdings benennen andere Institutionen, wie der Deutsche Museumsbund in Zustimmung mit den Statuten des Internationalen Museumsrates (ICOM), mindestens fünf Tätigkeiten oder Funktionen: Sammeln, Bewahren, Erforschen, Ausstellen und Vermitteln. ⁷⁸ Diese spezifischen Kernaufgaben bzw. Funktionen wurden von anderen Autoren noch ergänzt oder präzisiert. Letztlich sind nach Walz (2016) mehrere Kernaufgaben zu identifizieren: Sammeln, Dokumentieren, Forschen, Ordnen, Vergleichen, Bewahren, Ausstellen, Präsentieren, Veranschaulichen, Bilden und Vermitteln. Allerdings fallen diese Funktionen, die eng miteinander verbunden sind, unter die vier klassischen Aufgaben der Museumsarbeit.

Anschließend werden die klassischen Aufgabenbereiche: Sammeln, Bewahren, Forschen und Präsentieren und Vermitteln vorgestellt. Zudem wird der Aufgabenbereich „Bilden und Vermitteln“ aus pädagogischer Sicht einbezogen, die in differenzierter Form als die klassischen Aufgaben „Präsentieren und Vermitteln“ verstanden werden. Diese absichtliche Unterscheidung versucht zu verdeutlichen, dass, auch wenn der Bildungsauftrag des Museums seit Langem anerkannt ist, dieser in der Gegenwart nicht immer als solcher verstanden wird. Es handelt sich um eine kleine Differenzierung, die mit der Entwicklung des Museums als Bildungseinrichtung in Verbindung steht. Nachfolgend findet der Leser eine Vorstellung der klassischen Museumsaufgaben, erweitert um ein neues Verständnis hinsichtlich der Aufgaben „Bilden und Vermitteln“ aus pädagogischer Sicht.

2.2.1 Sammeln

Das Sammeln von Objekten bildet die Grundlage aller musealen Aufgaben, es ist die grundlegende Tätigkeit, die Kernaufgabe des Museumswesens. Deshalb werden Museen seit ihren Ursprüngen als Sammlungen betrachtet. ⁷⁹ Die ersten Sammlungen waren die fürstlichen und kirchlichen Kunst-, Schatz – und Wunderkammern, welche die Vielfalt der existierenden Sammlungen zeigten. Viele dieser ersten Sammlungen wandelten sich in Laufe der Zeit zu Museen (siehe Unterpunkt 2.1). Allerdings unterscheiden sich die

⁷⁷ Kunz-Ott, Hannelore: Schule und Museum-Zum Bildungsauftrag der Museen. In: Wagner & Dreykon 2007, S. 19-20, S. 19.

⁷⁸ Walz, Markus: Begriffsgeschichte, Definition, Kernaufgaben. In: Walz, Markus: Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016a, S. 8-14, S. 9.

⁷⁹ Henkel, Matthias: Museen als Orte kultureller Bildung. In: Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias 2012, S. 659-664, S. 661./Weschenfelder, Klaus; Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Orientierung und Methoden für die Praxis, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Düsseldorf: Schwann 1992, S. 47.

Sammeltätigkeiten dieser ersten Sammlungen von den musealen Sammlungen. Im Gegensatz zum den ersten allgemein bewahrenden Sammlungen, die eher auf das Interesse des fürstlichen oder kirchlichen Besitzers ausgerichtet waren, geschieht das museale Sammeln als Bestandsbildung nach den Regeln der Museologie und im Auftrag der Gesellschaft.⁸⁰

Sammlungen sind viel mehr als eine begründete Auswahl und Eingliederung von Objekten, deren Kategorisierung und Umsetzung auf einer mithilfe etablierter, diachronischer und synchronischer Zusammenhänge geschaffenen Verständnisebene. Es handelt sich um die Umwandlung vom „toten“ Archiv der Natur- bzw. Kulturgeschichte, der Wissenschaften und Künste in einen lebendigen Schatz von Beweisstücken der Wirklichkeit und der geistig-kulturellen Entwicklung des Menschen und seiner Umwelt.⁸¹ Allerdings befinden sich die Objekte der Sammlungen im direkten Zusammenhang mit der Typologie, der Profilierung und der ausgewählten Thematik eines Museums. Zum Beispiel ist die Sammlung eines Naturkundemuseums anders gestaltet als die Sammlung eines Kunstmuseums. Ebenso unterscheidet sich die Sammlung eines Musikmuseums von der eines Modemuseums.⁸² Auf diese Weise bilden die zusammengestellten Objekte eine spezielle, gezielte und integrierte Sammlung, die in einem bestimmten und bedeutungsvollen Kontext ausgestellt ist. Hier steht nicht jedes einzelne, singuläre Objekt im Vordergrund, sondern die gesamte Sammlung gewinnt als Ganzes einen neuen Stellenwert. Der entscheidende Bestimmungsfaktor ist nicht die Anzahl der Objekte, sondern es sind die Art und die Funktionen der gesammelten Objekte sowie die Zielsetzung des Sammlers oder des Museums. Wichtige Aspekte der Sammlung sind also: *„[der] ideelle Wert, [der] Erhaltungszustand, [die] wissenschaftliche Bedeutung, [die] museologische[n] Bezüge und [die] gesellschaftliche Relevanz“* der Objekte.⁸³

So, wie die Sammeltätigkeit als ursprüngliche Aufgabe von Museen verstanden wird, gilt sie bis heute als grundlegende Daueraufgabe für alle Museumstypen. Ohne Berücksichtigung der Profilierung eines Museums bilden die Sammlungen einen Beitrag zum kulturellen Gedächtnis, da die gesammelten Objekte als Bedeutungs- und Informationsträger fungieren. Das Wichtigste ist die Entwicklung einer gezielten, organisierten und themenorientierten Sammlungskonzeption, die gut strukturierte und bedeutungsvolle Ausstellungen für das Publikum ermöglicht. Auf diese Weise sind

⁸⁰ Waidacher 2005, S. 322./Vieregg 2006, S. 26f.

⁸¹ Waidacher 1999a, S. 287.

⁸² Habel 2012, S. 97f.

⁸³ Vieregg 2006, S. 27.

museale Sammlungen Bestandteil des kulturellen Erbes der Menschheit. Sie ermöglichen durch die Ausstellung von Objekten der Vergangenheit und der Gegenwart die direkte Auseinandersetzung mit der komplexen und realen Wirklichkeit, wodurch eine „aktive“ Wahrnehmung und Aneignung von Umwelt und Wissen möglich ist. Das Sammeln als eine der Kerntätigkeiten des Museums schafft Identität, Wohlbefinden, Selbstdarstellung und führt zu weiteren Tätigkeiten bezüglich der gesammelten Objekte wie z. B. Überlegungen über ihre gesellschaftliche Bedeutung und ihren Wert, ihre Verwendungszusammenhänge und das Bedürfnis nach Ordnung und Klassifizierung.⁸⁴

Die unterschiedlichen Sammlungsarten werden nicht nur von der Art und den Materialien der Gegenstände gebildet. Für die Zuordnung eines Gegenstands sind auch die geltenden Betrachtungsstandpunkte zu einer oder mehreren der folgenden Sammlungsarten wichtig, die mit ihrem Nutzungswert verbunden sind:

- (1) Naturwissenschaftliche Sammlungen: Diese Sammlungen bestehen aus „*Material aus allen Bereichen der Naturwissenschaften, insbesondere der Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Paläontologie, Astronomie, Meteorologie, Meereskunde, Kosmologie und anderer verwandter Quellenfächer*“.⁸⁵
- (2) Geschichtliche und kulturgeschichtliche Sammlungen „*enthalten Material aus der allgemeinen, nationalen, regionalen und individuellen Geschichte, Völkerkunde, Volkskunde, Vor- und Frühgeschichte, darstellenden Kunst, Musik, Literatur und weiterer Bereiche menschlichen Wirkens. Sie umfassen grundsätzlich alle vom Menschen hergestellten oder benützten Objekte, die einen Aussage- und Beweiswert aus ihrer Eigenschaft als Zeugnisse menschlichen Wirkens beziehen*“.⁸⁶
- (3) Kunstsammlungen „*beinhalten materielle Objekte und virtuelle Produkte aus den Bereichen der Graphik, Malerei, Plastik, des Kunstgewerbes, Designs, Films, der Architektur, Photographie, Elektronik und anderer gestalterischer Techniken, die als einmalige Schöpfungen des Menschen individuelle Bedeutung tragen*“.⁸⁷

⁸⁴ Vieregg 2006, S. 29 und 31./Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 48ff.

⁸⁵ Waidacher 2005, S. 59.

⁸⁶ Waidacher 2005, S. 60.

⁸⁷ Waidacher 2005, S. 60.

- (4) Technisch-wissenschaftliche Sammlungen „*umfassen Objekte und Materialien aus sämtlichen Bereichen der Natur, Technik und der technischen Anwendungen aller Zweige der Naturwissenschaft*“.⁸⁸
- (5) Allgemeine Sammlungen „*enthalten Materialien aus zwei oder mehreren der oben genannten Sammlungsarten. Es handelt sich um eine Art vermischter Sammlungen*“.⁸⁹

Diese Kategorisierung nach Sammlungsarten ist natürlich nicht statisch, da alle Arten von Sammlungen zueinander in enger Beziehung stehen und eine Trennung zwischen ihnen nicht immer möglich und sinnvoll ist. Deshalb kann jedes Museum nach eigenen bestimmten Nutzungszwecken und Bedeutungen Objekte bzw. Sammlungsgegenstände nach unterschiedlichen Organisierungsmöglichkeiten ordnen und präsentieren. Darunter zählen beispielsweise:

- (1) Schausammlung: eine Sammlung ausgewählter Gegenstände aus der ständigen Sammlung für den Zweck der längerfristigen musealen Präsentation.⁹⁰
- (2) Studiensammlungen (auch Depot genannt): Sammlungen, die für die Öffentlichkeit eingeschränkt oder gar nicht zugänglich sind, weil die hier bewahrten Objekte normalerweise für Studien und wissenschaftliche Zwecke für einen bestimmten Zeitpunkt gelagert sind.⁹¹

2.2.2 Bewahren

Neben der Sammeltätigkeit gilt auch das Bewahren zu den Kernaufgaben des Museums. Diese Aufgabe ist eng mit der Sammeltätigkeit des Museums verbunden, da in Museen verschiedene Gegenstände gesammelt und bewahrt werden. Museen sind daher als gegenständliche Archive der Gesellschaft, als Sammlungsbesitzer kollektiver Erinnerungsstücke und Identifikationsobjekte, als Bewahrungsort materieller historischer und kultureller Substanz anzusehen. Zu diesem Bereich gehört auch der Denkmalschutz, der eng mit der Einrichtung Museum verbunden ist, v. a., wenn das Museumsgebäude ein Denkmal ist. In diesen Fall ist das Museum in sich ein historischer Identitäts- und Bedeutungsträger, ein historisches Zeugnis und Symbol einer gesellschaftlichen Epoche. Das Museumswesen und der Denkmalschutz übernehmen eine zentrale Rolle im sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Bereich, in Prozessen wie dem kollektiven,

⁸⁸ Waidacher 2005, S. 60.

⁸⁹ Waidacher 2005, S. 60.

⁹⁰ Waidacher 2005, S. 61.

⁹¹ Hense & Koch 1990, S. 84./Waidacher 2005, S. 61.

symbolischen und gegenständlichen Erhalten, Bewahren, Sichern und Dokumentieren.⁹²

Das Bewahren als Kernaufgabe gehört zu den Mindeststandards des Museumswesens und beinhaltet nach Vieregg (2006) drei Pflichtaufgaben: Sicherung, Konservierung und Restaurierung.

Die *Sicherung* der Objekte ist eine wichtige Aufgabe der Museen, deren Sicherheitsvorkehrungen den ethischen Richtlinien des International Council of Museums (ICOM) entsprechen.⁹³ Im Verlauf der Bewahrung der Objekte haben die Museen für das gesamte Museumsgebäude eine Reihe von Sicherheitsmaßnahmen für die Ausstellungsstücke umzusetzen. Ziel der in Museen eingeführten Sicherheitssysteme ist der Schutz der Sammlungen gegen Naturkatastrophen, Brände, Beschädigungen durch Besucher oder im Allgemeinen gegen von Menschen verursachte Schäden, Diebstahl, Transportschäden oder Beschädigung der Ausstellung. Hierfür stellen Museen neben diesen Sicherheitssystemen auch speziell hergerichtete Schauräume, Studiensammlungen, Depots und Ateliers bereit. Darüber hinaus müssen sie auf Aspekte wie mögliche schädliche Umwelteinflüsse, Raumklima und -temperatur sowie Schadstoffe, wie Licht und Luft, achten und dafür entsprechende Schutzmaßnahmen einleiten.⁹⁴

Die *Konservierung* als museale Tätigkeit hat als Ziel die Sicherung des Zustands eines Objektes, deshalb bezieht sich die Konservierung vor allem auf einzelne Objekte, denn Schutz und Pflege anerkannter kultureller, authentischer Objekte oder Sammlungen sind die Grundlagen der Konservierungsarbeit. Dafür wurden im Verlauf der Zeit bessere und modernere Konservierungsmethoden und Materialien entwickelt sowie zahlreiche, spezialisierte Einrichtungen oder Museumsabteilungen zur Konservierung etabliert. Die Konservierungsarbeit bezieht sich nicht nur auf ästhetische Kriterien der Objekte, sondern auch auf die kulturelle Bedeutung der Gegenstände, da die Objekte eben auch als „Bedeutungsträger“ verstanden werden.⁹⁵

Die *Restaurierung* hat als Ziel, Objekte in ihrer materiellen Substanz zu erhalten. Dies bezieht sich auf die Wiederherstellung eines ursprünglichen Zustands oder die Bewahrung eines Ist-Zustands, wobei die Eingriffe so gering wie möglich sein sollten. Daher müssen

⁹² Henkel 2012, S. 661./Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 53ff.

⁹³ Der International Council of Museums [dt: Internationaler Museumsrat] ist eine internationale Organisation von Museen und Museumsfachleuten, die sich der Erforschung, Erhaltung, Fortführung und Kommunikation des gegenwärtigen natürlichen und kulturellen Erbes der Welt in Gegenwart und Zukunft, materiell und immateriell, widmet. Siehe: <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/> (zuletzt gesehen am 08.10.2019)./Siehe auch: Internationaler Museumsrat (ICOM) – ICOM Schweiz/ICOM Deutschland/ICOM Österreich (Hrsg.): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, überarbeitete 2. Auflage der deutschen Version, Graz: ICOM Schweiz 2010, S. 16f.

⁹⁴ Vieregg 2006, S. 37./Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 54.

⁹⁵ Vieregg 2006, S. 37f.

die Restaurierungsarbeiten durch hoch qualifizierte Restauratoren und Spezialisten aus anderen Fachgebieten durchgeführt werden. Dieses Personal muss seinem Schaffen gründliche Untersuchungen des Objektes voranstellen, um angemessene Arbeitsmethoden für einen bestimmten Gegenstand unter Berücksichtigung des Materials, der Epoche, der ursprünglichen Herstellung und Techniken u. a. zu finden.⁹⁶

In engem Bezug zum Sammeln ermöglichen Tätigkeiten wie das Bewahren und die zugehörigen Pflichtaufgaben (Sicherheit, Konservierung und Restaurierung) den Zugang zu einem kulturhistorischen Archiv, das nicht nur aus gesammelten und erhaltenen materiellen Objekten des Museums, sondern auch aus zeitgeschichtlichen Sammlungen des „*immaterielle[n] Erbe[s] der Menschheit (wie Zeugnisse von Gebräuchen und Ritualen, Musik, Theater, Tanz, Quellentexte, Literatur etc.)*“⁹⁷ besteht. Diese Objekte können aus der Gegenwart wie auch aus der Vergangenheit stammen und stellen einen Beitrag zur Sicherung des kulturellen Gedächtnisses dar. Die authentischen Gegenstände sowie das „*tangible und intangible Heritage*“⁹⁸ aus dem Alltag oder aus der Vergangenheit zeigen Lebensformen einer Gesellschaft oder einer Kultur zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer geschichtlichen Entwicklung, sie repräsentieren eine kulturelle Identität, überliefern zahlreiche Aspekte und Merkmale einer Gesellschaft, wie z. B. ihre historischen Lebensumstände, den Alltag der Menschen, die soziale Struktur und die sozialen Schichten, Berufe und menschlichen Tätigkeiten, Sitten und Werte, Daten und Urkunden von historischen Ereignissen u. a. Sie schaffen einen Bezug zur sozialen und kulturellen Umwelt. Dies geschieht z. B. in historischen Museen oder Volkskunstmuseen (auch Volkskunde- oder Völkerkundemuseen). Die Sammlungen dieser Museen wirken als „Erinnerungsbanken“, die dank des Übergangs zur Vergangenheit eine Rekonstruktion der Vorgeschichte und die Etablierung historischer Prozesse zum Verständnis der aktuellen Geschichte und Projektion der Zukunft sowie die Konstruktion einer historischen Identität und Zugehörigkeit ermöglichen. Dies betont die „soziale Mission“ des Museums sowie ihr pädagogisches Potenzial im Sozialisationsprozess und zur Identitätsstärkung.⁹⁹

2.2.3 Forschen

Da die gesammelten Objekte als kulturhistorische „Bedeutungsträger“ betrachtet werden, ist die Tätigkeit des Forschens eine Kernaufgabe des Museums im Zusammenhang mit

⁹⁶ Vieregg 2006, S. 38.

⁹⁷ Vieregg 2006, S. 32.

⁹⁸ Vieregg 2008, S. 10.

⁹⁹ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 56ff.

den gesammelten Gegenständen (wie z. B. historische Objekte, Zeugnisse, Dokumente u. a.)¹⁰⁰, da die „*Erforschung der Objekte als Informationsträger eine grundlegende und zentrale Aufgabe aller Museen [ist]*“.¹⁰¹ Die Forschungstätigkeiten beziehen sich überwiegend auf die Sammlung, die als Forschungsgegenstand betrachtet wird. Es gibt aber auch andere wichtige Forschungs- oder Themenbereiche für die angewandte Museumsforschung, wie z. B. Besucher-, Ausstellungs-, Provenienz- sowie museumsdidaktische Forschung, Untersuchungen zur Konservierung, Restaurierung, Rezeptionsforschung, Wissenschaftsgeschichte u. a.¹⁰²

Im Zusammenhang mit der Sammlung bietet die Forschung Informationen zur Sammlung, zu deren einzelnen Objekten, zur Sammlungsgeschichte, ihrer Provenienz und Herkunft, ihrer Beschreibung, der Bestimmung von Werkstoffen und Herstellungstechniken, ihrer Authentizität und Bewertung, und versucht sich an der Interpretation ihrer Bedeutung. Die Objekte allein besitzen keine klar wahrnehmbare Aussagekraft, sondern erlangen erst durch die Forschung und die Suche nach objektbegleitenden Informationen kulturelle und kulturhistorische Bedeutung.¹⁰³ In diesen Prozess sind Wissenschaftler verschiedener Disziplinen eingebunden, darunter Kunsthistoriker, Historiker, Theologen, Naturwissenschaftler, Archäologen, Soziologen u. a. Diese interdisziplinären Forschungen können in Form von Forschungsprojekten mit anderen Forschungseinrichtungen kooperieren und als Museumspublikationen oder Dokumentation informieren. Viele Museen publizieren wissenschaftliche Kataloge, die nicht nur Kerninformationen über ein permanentes oder temporäres Ausstellungsobjekt beinhalten, sondern auch verschiedenste Forschungsergebnisse. Ziel der Forschung ist die Erschließung von Informationen als Ergebnis der Dokumentation und als eine der wichtigsten Aufgaben von Dokumentationseinrichtungen (wie Bibliotheken) und von Einrichtungen der Museumsdokumentation (wie das Institut für Museumskunde Berlin) sowie aller Museen. In diesem Sinn sind die Dokumentation und die Publikation der Forschung zugeordnet, bzw. Teilgebiete der Forschung. Die Dokumentation ist ein grundlegender Bestandteil der Forschungstätigkeit aber auch eine übergreifende Aufgabe, die einen Bezug zu allen anderen Tätigkeitsbereichen von Museen hat. Die Sammlungsdokumentation ist Prozessteil der Kernaufgaben Sammeln und Bewahren. Zum Beispiel generieren Forschungen bestimmte Informationen über Gegenstände, wie Daten, Materialien,

¹⁰⁰ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 61.

¹⁰¹ Vieregg 2006, S. 33.

¹⁰² Vieregg 2006, S. 33./Walz, Markus: Forschungsgattungen-Forschungsmuseen-Forschung in Museen. In: Walz 2016c, S. 202-206, S. 202.

¹⁰³ Henkel 2012, S. 661./Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 61./Walz 2016c, S. 202.

Herstellungstechniken, Gebräuche und Bedeutung in einer Gesellschaft oder zeitlichen Epoche, die zur Organisation, Klassifizierung und Katalogisierung der Sammlung, zur Vorbereitung der objektbegleitenden Ausstellungstexte, zur Planung einer Restaurierung usw. dienen.¹⁰⁴ Auf diese Weise charakterisiert das Institut für Museumskunde die „Museumsdokumentation“ als „*die Methodik des Sammelns, Bewahrens und Vermittelns von Informationen zur Sammlung*“.¹⁰⁵ Darum sollen Museen ein Dokumentationssystem unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Grundlagen der Dokumentation sowie weiterer Dokumentationstätigkeiten, wie Registrieren, Inventarisieren, Klassifizieren und Katalogisieren, nutzen. Zu den Grundlagen der Dokumentation gehören: „*die systematische Katalogisierung, die Beschreibung und Aufzeichnung archivalischer und bibliographischer Angaben und die Aufnahme in einen entsprechenden Katalog*“.¹⁰⁶ Dafür sind neuere Technologien, wie z. B. elektronische Datenbanken, durch welche die Suche nach bestimmten katalogisierten Informationen vereinfacht und beschleunigt wird, unerlässlich. Darüber hinaus ermöglichen digitale Datenbanken eine engere Kooperation und Vernetzung zwischen Museen, Archiven und Bibliotheken. Zur Sicherung dieses effizienten Zugangs zu Informationen müssen die eingeführten Dokumentationssysteme in den Museen bestimmten Qualitätsstandards genügen, wie beispielsweise: (1) eine übersichtliche und verständliche Struktur; (2) eine systematische Einordnung und Klassifizierung der Sammlungen nach Kategorie und Museumstyp; (3) die Gewährleistung der Authentizität sowie inhaltliche Korrektheit und Vollständigkeit der Informationen, Angaben und Daten; (4) eine angemessene und korrekte Fachterminologie sowie ein Normvokabular für die computergestützte Inventarisierung (Computer-Datenbanken). Dabei spielt die Mehrsprachigkeit in der aktuellen Wissensgesellschaft eine wichtige Rolle.¹⁰⁷

Im Bereich der Forschung umfasst das Publizieren v. a. ausstellungsbegleitende wissenschaftliche Kataloge sowie die Bearbeitung von Monografien, Jahrbüchern und Spezialveröffentlichungen (wie z. B. Fachbüchern). Zur Veröffentlichung dieser Publikationen spielen in der aktuellen digitalisierten Welt die elektronischen Netzwerke eine große Rolle. Sie erleichtern den Zugang zur wissenschaftlichen Information der dokumentarischen Arbeit, zu den Publikationen, Katalogen, zu Text- und Bilddatenbanken, zu den Beständen der Museen, und ermöglichen die Vernetzung mit

¹⁰⁴ Walz, Markus: Theoretische Grundlagen der Sammlungsdokumentation. In: Walz 2016b, S. 178-182, S. 178./ Vieregg 2006, S. 23f. und 34f.

¹⁰⁵ Vieregg 2006, S. 24.

¹⁰⁶ Vieregg 2006, S. 24.

¹⁰⁷ Vieregg 2006, S. 23f. und 34f.

Forschungsprojekten anderer Museen und Forschungseinrichtungen sowie Forschungsnetzwerken. Wie schon erwähnt, ist die Forschungsarbeit der Museen mit anderen Forschungseinrichtungen und Universitäten eine Bereicherung, nicht nur für gemeinsame Forschungsprojekte und ihre entsprechenden Publikationen (wie z. B. Hochschulschriften und gemeinsame Kataloge), sondern auch als Grundlage für die Lehrveranstaltungen. Viele Forschungstätigkeiten werden von externen Forschern unterstützt, da Museen häufig nicht über ausreichend wissenschaftliches Forschungspersonal sowie entsprechende Forschungsstrukturen verfügen. Darüber hinaus stellt die Finanzierung der Forschungsprojekte ein weiteres Problem dar. Wie bei Universitäten und Forschungsinstituten ist die Beschaffung von Drittmitteln zur Finanzierung von Forschungsprojekten notwendig.¹⁰⁸

Das Forschungspotenzial von Museen kann auch von anderen Einrichtungen, wie beispielsweise Bildungseinrichtungen, zur Unterstützung der Entwicklung von Fähigkeiten wie logisches, analytisches und sequenzielles Denken, Analysieren, Vergleichen, Zuordnen, Kategorisieren, Klassifizieren, Beschreiben u. a. genutzt werden. Dafür bietet das Forschen im Museum die Möglichkeit, Hypothesen, Vermutungen, Fragen zu stellen und sich mit anderen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus ist es möglich, Informationen und Daten zu nutzen (anhand der Museumsbestände) sowie Methoden zu erproben, Situationen zu rekonstruieren und zu entschlüsseln, Zusammenhänge zu prüfen und Ergebnisse zu präsentieren.¹⁰⁹

2.2.4 Präsentieren und Vermitteln (aus klassischer Perspektive)

Der Aufgabenbereich „Präsentieren und Vermitteln“ ist eng an die soziale Verantwortung des Museums gegenüber der Öffentlichkeit geknüpft, da *„Sammeln, Bewahren und Forschen für Museumswissenschaftler nicht Selbstzweck der Museen [sind]“*.¹¹⁰ Das bedeutet, dass Museen nicht nur als Sammlungs- und Bewahrungsort sowie als Forschungsinstitution des kulturellen Erbes anzusehen sind, sondern als eine soziale und kulturelle Einrichtung, die eine vermittelnde Aufgabe in Bezug auf das von ihnen gesammelte und bewahrte Erbe erfüllen muss. Dafür sind verschiedene Präsentationstechniken und Ausstellungskonzepte nötig sowie die Bearbeitung und Vermittlung inhaltlicher Angaben (künstlerische, historische, technische u. a.) zu den Objekten wichtig.¹¹¹ *„[...] Präsentation erfolgt durch unterschiedliche Formen von*

¹⁰⁸ Vieregg 2006, S. 36./Habel 2012, S. 112 und 116./Henkel 2012, S. 662./Walz 2016c, S. 204f.

¹⁰⁹ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 61-65.

¹¹⁰ Vieregg 2006, S. 39.

¹¹¹ Henkel 2012, S. 662.

Ausstellungen“¹¹² und ihre Bedeutung liegt nicht nur in der Vermittlung von Erkenntnissen, sondern auch in deren Nachweis anhand authentischer Objekte. Das Format der Ausstellung wird im Zusammenhang mit der Museumstypologie und deren Inhalt festgelegt. Eine Ausstellung kann temporär oder permanent sein, aber zur Vermittlung des Museumsinhaltes bedarf es stets abwechslungsreicher Ausstellungs- und Präsentationstechniken, wie z. B. stenografischer Inszenierungen oder des Einsatzes von Medien sowie grundlegende Kenntnisse museologischer Erkenntnisvermittlung und Kommunikation von Musealien, also Objekten.¹¹³

Traditionell waren diese Vermittlungstätigkeiten eng an die Präsentation der Objekte und Sammlungen, d. h. an die Ansätze klassischer Kunstvermittlung, gebunden. Dafür lag für lange Zeit der Fokus auf der Institution Museum und nicht unbedingt auf der Partizipation und Interaktion der Besucher mit den ausgestellten Objekten. Diese traditionelle Perspektive bezieht sich auf die Vermittlung des kulturellen Erbes, die Annäherung der Besucher an dessen Inhalte und seine durch Präsentations- bzw. Ausstellungsformen vermittelte Bedeutung.¹¹⁴

Für die erfolgreiche Vermittlung und ein Verständnis des Inhaltes, der Gegenstände und Sammlungen eines Museums ist die Vermittlung dieser funktionalen Zusammenhänge notwendig. Der Vermittlungsinhalt muss sich in einem Wechselspiel von Kontinuität und Aktualität befinden und an den wechselnden Anforderungen der gesellschaftlich-kulturellen Zeitströmungen orientieren. Vom Besucher ist ein gewisses Maß an Aufnahmebereitschaft und Begegnungsfähigkeit (Fähigkeit, einen sinnvollen Zugang zu den Objekten zu finden) zu erwarten.¹¹⁵ Die Präsentationsformen müssen also nicht nur ästhetischen Kriterien entsprechen, sondern auch auf mögliche Besonderheiten der unterschiedlichen Besucher oder Zielgruppen, wie z. B. Alter, Herkunft, soziales Umfeld sowie mögliche Vorkenntnisse über den Inhalt einer Ausstellung u. a. eingehen. Das bedeutet, dass für die Auswahl, die Varietät, die Tiefe und den Schwierigkeitsgrad der Kommentare und Informationen zu den Objekten sowie zur Thematik einer Ausstellung alle Kenntnisstände, sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, sprachliche Reife und Sprachniveau sowie Sprachvarietät berücksichtigt werden müssen. Daneben ist die Kombination aus sinnlichen und abstrakten Vermittlungsformen ganz wichtig.¹¹⁶ Daher

¹¹² Vieregg 2006, S. 38.

¹¹³ Henkel 2012, S. 662./Waidacher 2005, S. 121.

¹¹⁴ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 67f.

¹¹⁵ Waidacher 1999a, S. 287./Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 67.

¹¹⁶ Hense & Koch 1990, S. 83f.

muss „*das Museum auch für ‚ungelehrte Besucher‘ geeignet sein*“.¹¹⁷

Die unterschiedlichen Ausstellungstypen und ihre Merkmale sind zentraler Bestandteil des Aufgabenbereichs „Präsentieren und Vermitteln“. Prinzipiell sind in Museen zwei große Ausstellungstypen zu unterscheiden: permanente und temporäre Ausstellungen. Zu permanenten Ausstellungen zählen Schausammlungen als ständige Erscheinungsform des Museums. Doch auch wenn diese Ausstellungsform als ständig verstanden wird, bedeutet dies nicht, dass das Museum sie immer in derselben statischen Erscheinungsform zeigen muss. Temporäre Ausstellungen sind zeitlich begrenzt besonderen Themen in Form von Sonderausstellungen gewidmet. Wechsel- und Sonderausstellungen sind Reaktionen auf aktuelle Anlässe, wie z. B. Naturkatastrophen, kriegerische oder politische Ereignisse, oder sie dienen zur Vermittlung ausgesuchter Forschungsergebnisse bzw. gelten dem Restaurierungsprozess eines Kunstwerkes. Deshalb ist das Ziel dieser Ausstellungen, mit der spezifischen, thematischen Ausrichtung das Interesse des Publikums für ein Thema zu wecken.¹¹⁸

Neben diesen beiden sehr bekannten Ausstellungstypen existieren weitere Klassifizierungen. So sind z. B.:

- (1) Wanderausstellungen „*Ausstellungen, die dezentralisiert vom Museum in Schulen, Bildungszentren, Banken und öffentlichen Gebäuden aufgebaut werden.*“¹¹⁹
- (2) didaktische Ausstellungen vorrangig für lehr- und unterrichtliche Zwecke konzipiert. Es handelt sich um die Aufbereitung des Museumsinhaltes durch pädagogisch-didaktische Präsentationsstrategien für bestimmte Zielgruppen.¹²⁰
- (3) Sonderausstellungen für das Gesamtpublikum konzipiert und konzentrieren sich auf eine ausgewählte, gezielte Thematik, die im Mittelpunkt des Interesses des Museums steht.¹²¹
- (4) Gallerieausstellungen vorwiegend Objekten gewidmet, die bisher nicht musealisiert sind.¹²²
- (5) Messen und kommerzielle Ausstellungen öffentliche Schaustellungen von vorwiegend verkäuflichen Objekten, die v. a. materielle Interessen verfolgen und den

¹¹⁷ Vieregg 2006, S. 40.

¹¹⁸ Vieregg 2006, S. 40 und 42.

¹¹⁹ Hense & Koch 1990, S. 85.

¹²⁰ Kraft, Heike: Kindermuseum: Entwicklung und Konzeptionen. In: Spickernagel, Ellen; Walbe, Brigitte (Hrsg.): *Das Museum: Lernort contra Museumstempel*, Gießen: Anabas Verlag 1976, S. 62ff. Zit. in: Hense & Koch 1990, S. 85.

¹²¹ Hense & Koch 1990, S. 85.

¹²² Waidacher 2005, S. 122.

Interessen von Herstellern oder Organisationen dienen.¹²³

Museen werden zur Vermittlung ihres Inhaltes anhand unterschiedlicher Maßnahmen, wie Vorträgen, Workshops und Führungen geplant und durchgeführt. Im Allgemeinen unterscheiden sich die meisten dieser Maßnahmen nicht wesentlich von denen anderer Institutionen. Allerdings liegt im Museum der spezifische Schwerpunkt auf den Sammlungsobjekten. Die am meisten verbreitete und am häufigsten durchgeführte Maßnahme sind die Museumsführungen. Derzeit sind die Führungen eine wichtige Facette museumspädagogischer Arbeit, früher bestanden sie häufig in der Interaktion zwischen Museumspersonal und Besuchern, wobei die Vermittlung einer begrenzten und meistens nicht tiefgründigen Wissensmenge zu der jeweiligen Ausstellung möglich war. Daher wurde die Ausstellung selbst als ein statischer Bedeutungsträger angesehen und die Führungen als eine ergänzende Aktivität, die mitunter nur allgemeine Information zu einer Sammlung an eine Gemeinschaft übertrugen. Allerdings sollten die früheren, traditionellen Formen der Präsentation nicht pauschal als bloße Zurschaustellung von Gegenständen verstanden werden, da die museale Ausstellung Objekte zeigte, ergänzte, erläuterte und ihnen eine Bedeutung zuschrieb, auch wenn diese aus pädagogischer Sicht nur gering entwickelt wurde. Das Problem bestand in den Schwierigkeiten des Museums, seine Arbeit bestimmten Zielen unterzuordnen, da das Publikum eine diffuse und höchst inhomogene Menschenmenge darstellt, die das Museum häufig ohne definierte Ziele aufsucht. Demnach ist aus Sicht des Museums eine gezielte Arbeit mit dem Publikum mithilfe der Organisation strukturierter Zielgruppen und Aufgaben wichtig, jedoch nicht immer realisierbar. Im Allgemeinen sind die Aufgaben „Präsentieren und Vermitteln“ und deren Formen für die gesamte Öffentlichkeit, für dieses diffuse Publikum konzipiert und nicht unbedingt für ausgewählte Zielgruppen. Diese Kritik war der Ausgangspunkt für die Erweiterung der methodischen Perspektiven sowie die Entwicklung pädagogischer Vermittlungsstrategien der Museumsinhalte, worin strukturelle Verbindungen mit der Öffentlichkeit, lebensweltliche Bezüge und sinnliche Erfahrungen einbezogen werden.¹²⁴ Dafür bieten die Aufgabenbereiche „Bilden und Vermitteln“ neue Möglichkeiten für die Museumsarbeit.

Zusammenfassend beziehen sich die Aufgaben „Präsentieren und Vermitteln“ hauptsächlich auf die Tätigkeiten rund um die Ausstellung, ihre Typen und Merkmale sowie deren Kriterien für richtige und angemessene Präsentationsformen der

¹²³ Waidacher 2005, S. 122.

¹²⁴ Grünewald Steiger, Andreas: Information-Wissen-Bildung: Das Museum als Lernort. In: Walz 2016, S. 278-282, S. 278./Waidacher 2005, S. 121./ Hense & Koch 1990, S. 86.

Museumsinhalte. Es handelte sich früher um einen einkanaligen Kommunikationsprozess zwischen Museum und Besucher mithilfe visueller, textueller und repräsentativer Medien. Damals wurde der Erfolg eines Museums an der Anzahl der Besucher und nicht an der Qualität der Bildungsarbeit und den Lernerfahrungen der Besucher gemessen.¹²⁵ Pädagogische Kriterien waren in diesem Zusammenhang noch weitgehend unerforscht oder standen überwiegend im direkten Bezug zur Sammlung, also zu den Museumsgegenständen und ihren Informationen, weniger präsent waren die pädagogisch-didaktische Konzeption der Bildungsarbeit des Museums und die gezielte Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise Schulen. Dennoch ist die Präsentation der Museumsgegenstände von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Museums zum Lernort, deshalb ist der Aufgabenbereich „Bilden und Vermitteln“ als eine Erweiterung der bereits vorgestellten klassischen Konzeption von „Präsentieren und Vermitteln“ zu verstehen.

2.2.5 Bilden und Vermitteln (aus pädagogischer Perspektive)

Seit den 1960er Jahren werden wissenschaftlich fundierte museologische und pädagogische Vermittlungskonzepte erprobt und aus pädagogischer Sicht zur Integration der Vermittlungsaufgaben mit den Ausstellungskonzepten zusammengeführt.¹²⁶ Dies führte im Verlauf der Zeit zu einer Erweiterung des Verständnisses des Aufgabenbereichs „Präsentieren und Vermitteln“ und zur Entwicklung des Aufgabenbereichs „Bilden und Vermitteln“, was zu einer neuen Konzeption der Vermittlungsarbeit aus didaktisch-pädagogischer Perspektive führte. Unter diesem Vorzeichen wurden ab den 1960er Jahren die pädagogischen Implikationen der Museumsarbeit sowie der Bildungsauftrag der Museen stark thematisiert und als neue wachsende Voraussetzungen der Vermittlungsarbeit von Museen thematisiert.¹²⁷ Natürlich gab es Diskussionen bezüglich des Bildungsauftrages des Museums bereits im sechzehnten Jahrhundert, die zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts einen begrenzten Wiederaufstieg erlebten und nach dem Kriegsende aufgegriffen und weiterentwickelt wurden, v. a. in Europa. Eine breite und gezielte Anerkennung der Bildungsarbeit erfolgte durch vernetzte Museen, museale Einrichtungen und Verbände, welche die Museumsarbeit weltweit organisieren, sowie durch eine enge Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Bildungseinrichtungen,

¹²⁵ Uphoff, Ina Katharina: Die Bildungsaufgabe des Museums. In: Beise, Karl-Walter: Medien in Museum und Schule, Zeitschrift für Museum und Bildung 64/2005, Berlin/Münster: LIT 2006, S. 22-29, S. 22.

¹²⁶ Henkel 2012, S. 662f.

¹²⁷ Hense & Koch 1990, S. 74f.

wie z. B. Gedenkstätten und Schulen. Letzteres wurde erst im ausgehenden zwanzigsten Jahrhundert verstärkt diskutiert und strukturiert.¹²⁸ Genau diese Offenheit und Bereitschaft, mit anderen Bildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten, war für die Entwicklung pädagogischer Perspektiven der Museumsarbeit sowie eine Erneuerung der Museumsstruktur von großer Bedeutung. Zur Entwicklung museumspädagogischer Arbeit wurden in vielen Museen bestimmte zuständige Abteilungen eingerichtet. In Deutschland wurden ab den 1960er Jahren zahlreiche museumspädagogische Abteilungen und Dienstleistungsangebote in Museen eingerichtet.¹²⁹ Einer der wichtigsten museumspädagogischen Dienste Deutschlands ist der Museumsdienst Köln, der 1965 als erstes museumspädagogisches Zentrum in Westdeutschland gegründet wurde. Der Museumsdienst Köln bietet Bildungsprogramme für Kindertagesstätten und Schulen, wie z. B. spezielle Führungen, Unterrichtsergänzungen für die Primarstufe sowie die Sekundarstufen I und II, und Unterricht in der Museumsschule an. Für Lehrerinnen und Lehrer bietet die "Summerschool" Fortbildungen zur Berufswahl.¹³⁰ Der Museumsdienst Berlin ist seit vielen Jahren tätig, er hat sich von seiner ursprünglichen Form im Jahr 1980 bis zum Jahr 2011 zu seiner aktuellen Form entwickelt. Neben traditionellen Führungen und Workshops wurden auch Bildungsprogramme für schulisches Lernen und Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit Bildungsabteilungen in Museen und Gedenkstätten entwickelt.¹³¹ Der Museumsdienst Hamburg ist der zentrale Besucherservice für 24 Museen in Hamburg und organisiert und koordiniert museumspädagogische Programme und Aktivitäten für Kindertageseinrichtungen, Schulen und Erwachsenengruppen. Mit dieser Arbeit unterstützt der Museumsdienst das Lernen der Schüler an außerschulischen Lernorten durch Führungen, Museumsgespräche, Projekte u. a.¹³²

¹²⁸ Einige der wichtigsten dieser Einrichtungen und Verbände sind z. B.: The International Council of Museums (ICOM/UNESCO) (dt. Internationaler Museumsrat), gegründet 1946, der erstmals 1946 das Museum definierte, sich mit Kernfragen des Museums befasste, weltweit gültige „Professional Code of Ethics“ verfasste und die Aufgabenbereiche und Funktionen des Museums bestimmte. Für weitere Informationen siehe: <http://icom.museum/>. Eine weitere Institution ist: The International Committee for Museology (ICOFOM), gegründet 1977, die für die Forschung und Verbreitung der Museologie als wissenschaftliche Disziplin und zur Analyse der aktuellen Tendenzen der Museologie zuständig ist. Für weitere Informationen siehe: <http://network.icom.museum/icofof/> (beide zuletzt gesehen am 15.02.2018).

¹²⁹ Henkel 2012, S. 662.

¹³⁰ Museumsdienst Köln. URL: <https://museumsdienst.wordpress.com/unsere-geschichte/> und Information der Stadt Köln: Museumsdienst Köln. URL: <https://www.stadt-koeln.de/leben-in-koeln/kultur/museumsdienst-koeln> (beide zuletzt gesehen am 20.02.2018).

¹³¹ Museumsdienst Berlin. URL: <https://www.museumsdienst.berlin/bildung-vermittlung/ueber-uns.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2018).

¹³² Museumsdienst Hamburg. URL: <https://www.museumsdienst-hamburg.de/de/service/wir-ueber-uns.htm> und <https://www.museumsdienst-hamburg.de/de/informationen/schulklassen-jugendgruppen.htm> (beide zuletzt gesehen am 20.04.2018).

Durch diese Museumsdienste und ihre Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen, wie Schulen, wurde die Bildungsarbeit der Museen organisierter und strukturierter. Diese Arbeit wurde auch durch andere vernetzte Museen, museale Einrichtungen und Verbände, wie z. B. den Deutschen Museumsbund, der im Jahr 1917 gegründet wurde, unterstützt. Das bedeutet, dass die bildungspädagogische Arbeit der Museen seit langer Zeit existiert. Der Arbeitskreis „Bildung und Vermittlung“ wurde im Deutschen Museumsbund im Jahr 2014 profiliert. Auch vor dieser späten Gründung gab es schon Initiativen im Bereich der „Bildung und Vermittlung“. Im Jahr 1975 erschien als Ergebnis der Jahrestagung des Deutschen Museumsbundes zum Thema „*Museen als Bildungsstätten*“ die Broschüre „*Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten*“. Im Jahr 2008 erschienen die „*Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*“.¹³³

Wie schon erwähnt, existieren auch internationale Organisationen, welche die Museumsarbeit organisieren und regulieren, wie z. B. ICOM. Diese Organisation bestimmt weltweit die Aufgabenbereiche und Funktionen des Museums. Demnach gehören „Bildung und Vermittlung“ nach der Definition des Internationalen Museumsrates (ICOM) heute zu den grundlegenden Aufgaben von Museen, die ihre bildungspolitische Funktion weiterentwickeln und ein immer breiteres Publikum aus der Gesellschaft, der örtlichen Gemeinschaft oder bestimmte Zielgruppen anziehen sollen. Dafür ist die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen ein grundlegender Bestandteil des Bildungsauftrages von Museen. Museen sollen das von ihnen bewahrte Kulturerbe und das entwickelte, dokumentierte und erforschte Wissen durch die Kooperation und Zusammenarbeit mit sozialen und kulturellen Einrichtungen in der Gesellschaft verbreiten, erweitern und fördern.¹³⁴

Museen bewahren materielle Aspekte des historischen Erbes und der Tradition in verschiedenen Sammlungen von Natur und Kultur, Technik und Kunst u. a. Hier ist die unmittelbare, intensive, kognitive und sinnliche Begegnung mit originalen Zeugnissen möglich. Dies ermöglicht die Auseinandersetzung mit ästhetischen Werten, mit dem kulturellen Erbe, mit den Äußerungen und Traditionen der eigenen und fremder Kulturen, der Vergangenheit und der Gegenwart. Alle diese Erfahrungen bieten auch Orientierungsgrundlagen zum Verständnis der Gegenwart und zur Vorbereitung auf die Zukunft. Auf diese Weise gelten Museen als Orte lebenslangen Lernens für Besucher jedes Alters, da hier dauerhafte Bildungsprozesse erlebbar sind, die von speziellem

¹³³ Deutscher Museumsbund: Geschichte des Deutschen Museumsbundes. URL: <https://www.museumsbund.de/geschichte-des-deutschen-museumsbunds/> (zuletzt gesehen am 20.04.2018).

¹³⁴ Die „Ethischen Richtlinien für Museen von ICOM“ bilden die Grundlage der professionellen Arbeit von Museen und Museumsfachleuten. Siehe: ICOM 2010, S. 18f. und S. 23.

Wissen bis zu allgemeinen Schlüsselkompetenzen zu erwerben sind.¹³⁵

Das Verständnis des Bildungsauftrages des Museums steht in direkter Verbindung mit den Tätigkeiten „Präsentieren und Ausstellen“, da es sich um Bildungs- und Vermittlungsprozesse mit inhaltlich-didaktischem Bezug zu den gesammelten und ausgestellten Gegenständen handelt. Ein solcher Vermittlungsprozess ist aus pädagogischer Sicht ein dynamischer Bildungsprozess, der die Wechselwirkung zwischen „Sender“ (musealer Gegenstand und seine Präsentation) und „Empfänger“ (Besucher, interessierte Zielgruppe) sowie Kenntnisse und Anwendung von Didaktik und Lerntheorien für die geplanten Lernprozesse fördert. Allerdings gibt es auch Kritiken bezüglich didaktischer Fragen der Bildungsarbeit im Museum, insbesondere in Bezug auf Bildung.¹³⁶ Da die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit Grundschüler sind, bezieht sich die Verfasserin hier auf Kritiken in Bezug auf diese Zielgruppe. Zunächst einmal scheint es schwierig, im Zusammenhang mit den Aufgabenbereichen „Präsentieren und Vermitteln“ einen realistischen, didaktischen Bezug zu etablieren, da durch die Präsentations- und Ausstellungsformen sowie durch die Inhalte die Interessen bestimmter Zielgruppen, wie z. B. von Kindern und Jugendlichen, nicht unbedingt sicher zu wecken sind. Dies weil einerseits die Ausstellungen und die Objekte nicht immer für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert sind und andererseits die Interessen der Kinder sehr verschieden sind. Deshalb ist eine Bindung an sinnliche lebensweltliche, alltägliche und situationsspezifische Ereignisse sowie an erfahrungsorientierte Lernszenarien nötig. Eine weitere Kritik zielt darauf ab, inwieweit die geplanten Ziele durch museumspädagogische Aktivitäten erreichbar sind. Dafür sollten didaktische Prinzipien und Bedingungsrahmen sowie zielgruppenspezifische Lern- und Aneignungsformen berücksichtigt werden. Aus didaktischer Sicht sollten diese Aktivitäten v. a. aktives, entdeckendes Lernen und bewusste Lernsituationen fördern, in denen die Kinder etwas selbst Produziertes vorzeigen, eigene Entdeckungen machen, Ideen mit anderen teilen, selbst Inhalte, Objekte, Zusammenhänge, soziale und inhaltliche Bezüge analysieren, eigene Bedeutungen und Interpretationen bezüglich bestimmter Gegenstände finden u. a.¹³⁷

Die Aufgabenbereiche „Bilden und Vermitteln“ unterscheiden sich von „Präsentieren und Vermitteln“, weil hier die Erfahrung im Museum als eine aktive, gezielte Lernsituation verstanden wird, in der bestimmte didaktische Prinzipien sowie Methoden eingesetzt werden (zur Vertiefung siehe Kapitel 4). Es handelt sich um ein neues Verständnis der

¹³⁵ Kunz-Ott 2007, S. 19.

¹³⁶ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 66.

¹³⁷ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 66-71.

Vermittlungsaufgaben eines Museums, wobei die Lernprozesse durch aktive erlebnis- und handlungsorientierte Aneignungsprozesse, die Betonung der sinnlichen Dimension und soziale Bezüge und Kommunikation unterstützt werden. Hier sollte die Bildungsarbeit als eine offene Dimension der Museumsarbeit, nicht als eine innere Tätigkeit (wie Sammeln, Bewahren und Forschen) angesehen werden, d. h., dass das Museum seine Arbeit an der äußeren Welt orientieren sollte.¹³⁸ Im Aufgabenbereich „Bilden und Vermitteln“ spielt die Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen, wie Schulen, eine wesentliche Rolle. Diese Zusammenarbeit führt zu einer Erneuerung der Vermittlungsarbeit der Museen, die nicht mehr nur als ein einseitiger, hierarchischer Kommunikationsprozess, als Informationsinstanz mit Schau- und Präsentationsstrategien zur Vermittlung bestimmter Inhalte gilt, sondern als eine aktive Lernerfahrung, die unter Berücksichtigung von pädagogischen und didaktischen Prinzipien durchgeführt werden sollte. Dies führt zu einer grundsätzlichen Reflexion der musealen Praxis in Bezug auf die praktische Umsetzung der Vermittlung von Museumsinhalten und Wissen, was in der Anerkennung des Museums als außerschulische Bildungseinrichtung und zur Weiterentwicklung der Museumspädagogik gipfeln sollte. In dieser neuen Konzeption der Bildungs- und Vermittlungsarbeit des Museums wird die Teilhabe der Besucher vorausgesetzt und dafür sind verschiedene Maßnahmen, Methoden und Vermittlungsstrategien sowie Ziele und Inhalte unter Berücksichtigung der Merkmale bestimmter Zielgruppen geplant. Hier ist die Vermittlung der Museumsinhalte und von Wissen im Sinn von Struktur- und Kontextwissen unter Einbeziehung der eigenen Lebenswelt, des Alltags sowie durch aktives Lernen und spielpädagogisch orientierte Arbeit zentraler Fokus.¹³⁹

¹³⁸ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 68-71.

¹³⁹ Konrad, Helmut: Kult und Kultur des Ausstellens, S. 11-15. und Richter, Wolfgang: Museumspädagogische Projekte an der Abteilung Kunsterziehung der Hochschule Mozarteum in Salzburg, S. 156-166, S. 156f. Beide in: Erber-Groiß, Margarete; Heinisch, Severin; Ehalt, Hubert; Konrad, Helmut (Hrsg.): Kult und Kultur des Ausstellens. Beiträge zur Praxis, Theorie und Didaktik des Museums, Wien: WUV Universitätsverlag 1992./Grünewald 2016, S. 278.

3 Lernort Museum: Museum als außerschulische Bildungseinrichtung - Theoretische Ansätze und Grundlagen

3.1 Bildungsauftrag des Museums: historischer Überblick und aktuelle Auffassungen

Wie bereits erwähnt, werden Museen seit langer Zeit Bildungsaufgaben zugeschrieben und von ihnen erwartet. Bereits seit dem sechzehnten Jahrhundert gilt das Hauptwerk „*Inscriptiones vel Tituli Theatri Amplissimi*“ von Samuel van Quiccheberg als eines der ersten Traktate und eine der wichtigsten Quellschriften zur Museumskunde mit Grundideen eines Idealmuseums und einem museologischen Programm mit pädagogischen Bestandteilen. Dieses Traktat gilt als einer der ersten schriftlichen Versuche, das Bildungspotenzial von Museen, Sammlungen und Kunstkammern zu verdeutlichen und zu verteidigen. Es bildet die Grundlage für das methodische Lernen im Museum, für die Unterstützung des Museums als unabhängige Bildungsstätte und für die Anerkennung des pädagogischen Werts der Sammlungen der Kunstkammern, die später zur Entwicklung der modernen Museumsdidaktik in Deutschland beitragen. Zusammenfassend gilt es als Eckpfeiler der Entwicklung der Museumspädagogik und -didaktik.¹⁴⁰

Im frühen achtzehnten Jahrhundert galten Caspar Friedrich Neickelius und sein Werk „*Museographia*“ (um 1727) als ein Grundstein für die Entwicklung der Museologie. In diesem Werk befasste sich Neickelius mit der Definition des Museums und den daraus resultierenden musealen Funktionen. Der wichtigste Beitrag von Neickelius' Werk ist die Verbindung des Studiums der Objekte mit Quellenforschung und Literaturstudium. Anders gesagt, er förderte die Verbindung zwischen den Sammlungsbeständen des Museums und deren informationsorientierten Objektbeschreibungen, die das Objektverständnis für alle Besucher, d. h. auch ungelehrte Besucher, ermöglichen und das Museum für alle Besucher geeignet machen. Dafür sollten alle Besucher die Möglichkeit haben, sich in der Bibliothek über die Objekte zu informieren. Nur so können die Besucher die Betrachtung der Objekte wirklich erleben und von dieser Erfahrung profitieren. Darüber hinaus forderte er die disziplinenübergreifende Nutzung des Museums, gab Hinweise bezüglich der Regelungen und des Verlaufs eines Museumsbesuches, der Etablierung organisierter Zielgruppen und gezielter Gespräche zu den Sammlungsbeständen eines Museums. Neickelius' Auffassungen haben die

¹⁴⁰ Vieregg 1990, S. 7./Vieregg 1991, S. 159f.

Vorstellungen des gegenwärtigen Museums stark beeinflusst, so werden z. B. die aktuelle Museumsdefinition des ICOM und die Wissenschaftlichkeit des Museums bereits in der „*Museographia*“ explizit betont.¹⁴¹

Die Grundsätze von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) in Bezug auf die Bildung des Menschen unterstützen den Bildungsauftrag des Museums sowie die Museologie als Wissenschaft und die Museumspraxis. Seine am Menschen orientierten Ideen der Bildung basieren sich auf bildungstheoretischen, anthropologischen, sprachphilosophischen und ästhetischen Ideen und bilden die Grundlagen für die Bildung im Museum und für die Museumspraxis.¹⁴² Er entwickelte eine Museumsphilosophie, die in enger Beziehung zu seinem Bildungskonzept steht, das er „*als freieste Wechselwirkung zwischen der Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit des Menschen, zwischen Ich und Welt, Individuum und Universum*“ charakterisierte.¹⁴³ Die Beschäftigung mit Kunstgeschichte, Ästhetik und Sprache waren für Humboldt wichtige Faktoren des Zusammenhangs zwischen der Kultur, dem Menschen und seiner Lebenswelt. Diese Aspekte bilden die Basis seiner Bildungstheorie, deren Bildungsziel die harmonische Ausbildung der Kräfte des Menschen zu einem Ganzen ist. Dabei spielt Kunst eine wesentliche Rolle, da ihre Wirkungen die Kräfte des Menschen durch das Schöne anregen. Diese Grundgedanken seiner Bildungstheorie bilden die Grundlage zur Bildung des Menschen im Museum sowie zu seiner Museumsphilosophie. Humboldt verteidigte Forschung und Bildung von Individuen und Gesellschaft als Museumsfunktionen.¹⁴⁴ In Bezug auf die Bildungsfunktion sollte das Museum „*ein fachwissenschaftliches Konzept finden, das die Voraussetzungen schafft zur Einübung von Kultur, zur Korrelation von Verstehen und Erkenntnis sowie zur Eigeninitiative*“.¹⁴⁵ Weitere Grundgedanken über das Museum beziehen sich auf Kriterien für eine bessere, gezielte Nutzung der Sammlungsbestände zur Bildung des Menschen, wie z. B. die Organisationsstruktur des Museums, die Erstellung historischer und kunsthistorischer Entwicklungslinien zur Präsentation der Museumsinhalte (Objekte) und die Sprache im Museum. Für Humboldt war Sprachbildung zugleich kulturelle Bildung, die den Zugang zum Verständnis der Welt ermöglicht sowie zur Erweiterung der Lebenswelt und zur Kommunikation und Mitteilung von Gedanken, Konzepten und Gefühlen diene.¹⁴⁶

Bereits in der Spanne vom Ende des neunzehnten Jahrhunderts bis zum Beginn des

¹⁴¹ Vieregg 2006, S. 142ff.

¹⁴² Vieregg 2006, S. 146.

¹⁴³ Vieregg 2006, S. 147.

¹⁴⁴ Vieregg 2006, S. 147f.

¹⁴⁵ Vieregg 2006, S. 148.

¹⁴⁶ Vieregg 2006, S. 148ff.

zwanzigsten Jahrhunderts (ca. 1930er Jahre) wurde die gezielte Vermittlungsarbeit stark als eine der zentralen Aufgaben des Museums propagiert.¹⁴⁷ Dieses Verständnis der Vermittlungsaufgaben von Museen entwickelte sich in Verbindung mit der Reformpädagogik, die als Oberbegriff für die zwischen ca. 1890/1900 und 1933 entstandenen „*innovative(n) pädagogische(n) Ideen und schulpädagogische(n) Praxisansätze*“ verwendet wurde.¹⁴⁸ Die Vertreter der Reformpädagogik plädierten für die Selbstständigkeit und Freiheit des Individuums als zentrale Aspekte ihrer pädagogischen Auffassungen. In diesem Sinn wurde von ihnen *das „Lernen als vielgestaltiger, lebendiger, selbsttätiger Prozess verstanden, dessen Ziel die erforschende Auseinandersetzung mit der Umwelt und dem kindlichen Selbst ist“*.¹⁴⁹ Dieses Verständnis forderte innere und äußere Schulreformen, was zum Entstehen anderer pädagogischer Aufgabenbereiche führte. Eine der Richtungen der Reformpädagogik war die Kunsterziehung, ein gesamteuropäisches Phänomen, das sich zwischen ca. 1880 und 1925 ausprägte.¹⁵⁰ Die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung plädierten, in Konkordanz mit der Reformpädagogik, für *“[...] die Umsetzung der bildungspolitischen Aufgaben der Museen[...]”, [deren zentrales Ziel war], “[...] der allgemeinen Bevölkerung den Zugang durch speziell darauf ausgerichtete Programme wie Führungen und Vorträge [...]“*¹⁵¹ zu ermöglichen. Auf diese Weise war der Einfluss der Kunsterziehungsbewegung entscheidend für die Entwicklung der Museumspädagogik in Deutschland, da es um sich neue Kriterien in Bezug auf die Museumsaufgaben, die gesellschaftliche Verantwortung sowie die Bildungsrolle des Museums handelte. Zum Beispiel wurde nun von Kunstmuseen erwartet, dass sie viel mehr als eine rein ästhetische Aufteilung von Sammlungsgegenständen anbieten, sie sollten sich als besondere pädagogische Räume präsentieren.¹⁵²

Zu den Pionieren der Kunsterziehungsbewegung zählt der deutsche Kunsthistoriker Alfred Lichtwark (1852-1914).¹⁵³ Lichtwark leitete ab 1886 die Hamburger Kunsthalle und

¹⁴⁷ Hense & Koch 1990, S. 74.

¹⁴⁸ König, Gabriele: Kinder- und Jugendmuseen: Genese und Entwicklung einer Museumsgattung; Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte, Berliner Schriften zur Museumskunde; 16, Opladen: Leske und Budrich 2002, S. 31.

¹⁴⁹ König 2002, S. 31f.

¹⁵⁰ König 2002, S. 32./Vieregg 2006, S. 156.

¹⁵¹ König 2002, S. 32.

¹⁵² König 2002, S. 32./Grote, Andreas: Museen als Bildungsstätten. In: Klausewitz, Wolfgang (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten, Frankfurt am Main: Deutscher Museumsbund e.V. 1975, S. 31-62, S. 42f.

¹⁵³ Alfred Lichtwark (Reitbrook bei Hamburg, 1852-1914) war ein deutscher Kunsthistoriker, Museumsleiter und Kunstpädagoge, zwischen 1886 und 1914 erster Direktor der Hamburger Kunsthalle (Die Kunsthalle wurde 1869 eröffnet, operierte aber bis 1886 ohne Direktor). Ab 1888 führte er Führungen für Schulklassen durch, um das Verständnis für die Kunst zu fördern, da für ihn bildende Kunst zur Pädagogik zählte. Er war überzeugter Verfechter des Bildungsauftrags von Museen und

nutzte diese Position (durch direkte Aufnahme der Bildungsarbeit) zur Publikation und Verbreitung seiner Gedanken bezüglich der Bildungsarbeit des Museums durch Vorträge. Seine Überlegungen konzentrierten sich auf die bildungspolitischen Aufgaben moderner Museen, auf deren soziale Rolle und Verantwortung gegenüber der gesamten Bevölkerung. Seine Grundsätze und seine Konzeption des Museums als Ort der Bildung und Lehre wurden von Lichtwark am 9. Dezember 1886 in seiner Antrittsrede als Direktor der Hamburger Kunsthalle „Die Aufgaben der Kunsthalle“ vor dem Hamburger Senat und der Bürgerschaft vorgestellt. Zusammengefasst beinhalteten seine Grundgedanken: (1) Die Tätigkeiten oder Aufgaben eines modernen Museums sind: Kunst zu bewahren, die Sammlungen zu pflegen und zu vergrößern und den Zugang sowie die Nutzbarkeit der Museumsinhalte für das Publikum zu erleichtern; (2) Die Zusammenarbeit mit den Schulen zu fördern. Deshalb gilt er als Vorkämpfer der Erziehung durch Kunst.¹⁵⁴ Es gibt schriftliche Nachweise von Tagungen und Vorträgen, an denen er in den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts teilnahm. Zu den wichtigsten zählen die drei Kunsterziehungstage in Dresden (1901 - Allgemeines der Kunsterziehungsfrage, Bildende Kunst), Weimar (1903 - Sprache und Dichtkunst) und Hamburg (1905 - Musik und Gymnastik), als deren Begründer, Initiator und Organisator er gilt.¹⁵⁵ Für jede Tagung wurde eine Konferenzschrift mit den vollständigen Vortragsinhalten veröffentlicht. Hierbei sind insbesondere zwei Vorträge des ehemaligen Direktors der Hamburger Kunsthalle, Herrn Lichtwark, zu nennen: (1) sein Vortrag auf dem Mannheimer Museumstag (21./22. September 1903) zum Thema „Museen als Bildungsstätten“,¹⁵⁶ wo Lichtwark die allgemeine Situation des deutschen Museumswesens und das Verhältnis der Museen zur Öffentlichkeit analysierte. Er plädierte auf dieser Tagung für die Zugänglichkeit der Museen für das gesamte Volk als Zeichen demokratischer Werte der Gesellschaft. Sein Ziel war es, den Zugang für die gesamte Bevölkerung durch spezielle Programme und Aktivitäten wie Führungen und Vorträge zu erleichtern. Auf diese Weise

förderte die Zusammenarbeit zwischen Museen und Schulen. Für weitere biographische Angaben siehe: Hentzen, Alfred: "Lichtwark, Alfred". In: Neue Deutsche Biographie 14 (1985), S. 467-469. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118572652.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 11.11.2017).

¹⁵⁴ König 2002, S. 31ff.

¹⁵⁵ Oppermann, Edmund: Lichtwark, Alfred. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik; Spieler, Josef (Leitung der Herausgabe): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart; Band 2, Freiburg im Breisgau: Herder 1932, S. 285-286, S. 285f. [elektronische Ressource der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin]; URL: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-13899024> (zuletzt gesehen am 12.11.2017).

¹⁵⁶ Das Schriftstück des Vortrags ist erhältlich in: Lichtwark, Alfred: Museen als Bildungsstätten. Vortrag auf dem Mannheimer Museumstag, 21./22. September 1903. In: Lichtwark, Alfred; Mannhardt, Wolf (Hrsg.): Alfred Lichtwark. Eine Auswahl seiner Schriften; Band 2, Berlin: Cassirer 1917./Oppermann 1932, S. 285.

richtete er die Aufmerksamkeit auf die Bildungsaufgaben des Museums;¹⁵⁷ (2) sein Vortrag auf dem zweiten Kunsterziehtag in Weimar (1903), wo er dank der Anerkennung der künstlerischen Erziehung die ersten Ansätze einer Annäherung sowie die ersten Versuche, die pädagogischen Grundabsichten des Museums in eine aktive Museumspädagogik zu wandeln, zu etablieren versuchte. Diese Vorträge waren die ersten klaren Versuche einer Verzahnung des Museums mit der Schule, da er die Schule für die menschliche Bildung als nicht ausreichend empfand. Menschliche Bildung muss geistige Bildung involvieren und dafür ist der in Fächer gegliederte schulische Unterricht mitunter nicht geeignet.¹⁵⁸ Lichtwark kritisierte den traditionellen Unterricht: *„Es wird unterrichtet, als wären die Schüler für die einzelnen Unterrichtsgegenstände da oder als ob der menschliche Geist von Natur aus in Fächer geteilt wäre, die den einzelnen Wissenschaften entsprechen. Das höhere ist nicht die Wissenschaft, nicht das Fach, nicht der Lehrstoff, fordern die Seele“*.¹⁵⁹ Deshalb plädierte er für die Zusammenarbeit der Schule mit Einrichtungen der bildenden Künste und Kultur, darunter dem Museum, um gemeinsam die Bildungsprobleme zu lösen. Auf diese Weise sollte das Museum eine Ergänzung zur Schule darstellen (für Bildungsprobleme inner- und außerhalb der Schule), da die Schule stark vom Lehrstoff geprägt ist, das Museum jedoch mit einer spielerischen Unterstützung des Schulunterrichts und durch Freude beim Lernen zur Bildung beitragen kann.¹⁶⁰

Seine Vorträge hatten unterschiedliche Auswirkungen auf die deutschen Museen. Insbesondere wurden die Mannheimer Tagung und ihre künftigen Auswirkungen als Meilensteine in der Geschichte des deutschen Museums als Bildungsstätte betrachtet, weil bis 1900 viele deutsche Sammlungen noch nicht explizit als Bildungseinrichtungen tätig waren.¹⁶¹ Zumindest erfüllten viele von ihnen keinen Bildungsauftrag für die Öffentlichkeit, da im neunzehnten Jahrhundert viele Sammlungen von Fachwissenschaftlern geleitet wurden und dadurch überwiegend nur einem kleinen Gelehrtenkreis zugänglich waren. Deshalb waren die Impulse der Mannheimer Tagung zu

¹⁵⁷ Grote 1975, S. 31-35./Kolb 2014, S. 14ff.

¹⁵⁸ Lichtwark, Alfred: Die Einheit der künstlerischen Erziehung. In: Kunsterziehung - Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10., 11. Oktober 1903 - Deutsche Sprache und Dichtung (Konferenzschriften), Leipzig: Voigtländer 1904, S. 234-249, S. 235f. [elektronische Ressource der Universitätsbibliothek Leipzig]; URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-0011-197867> (zuletzt gesehen am 11.11.2017).

¹⁵⁹ Lichtwark 1904, S. 236.

¹⁶⁰ Lichtwark 1904, S. 240f.

¹⁶¹ Als Ausnahme gelten v. a. Kunstmuseen, die schon im 19. Jahrhundert eigene bildungsorientierte Initiativen entwickelten (Volksbildungsauftrag). Es handelte sich um Sammlungen und Museen, die nicht aus fürst-lichen Kunstkammern entstanden waren, sondern aus bürgerlichen Initiativen. Auch naturwissenschaftliche Museen nutzten im 19. Jahrhundert ihre öffentlichen Sammlungen für naturgeschichtlichen Unterricht. Siehe: Grote 1975, S. 39 und 43.

Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts so wichtig. Es handelte sich um das erste Mal, dass das Museum aufgefordert wurde, einen wichtigen Platz in der nationalen Bildungsbewegung einzunehmen. Damit wurde das Bildungspotenzial des Museums neben den klassischen Aufgabenbereichen des Sammelns, Konservierens, Forschens und Vermittelns anerkannt. Vor allem Frankfurter, Münchener und Berliner Museen folgten Lichtwarks Impulsen und organisierten entsprechende Programme und Aktivitäten für die Besucher. Die Ergebnisse unterschieden sich zunächst gravierend, doch in den Berliner Museen zeichneten sich bald größere Erfolge ab.¹⁶² Lichtwarks Plädoyers wurden auch von dem deutschen Pädagogen Georg Kerschensteiner (1854-1932)¹⁶³ unterstützt, der die Anerkennung des Museums als einen festen und eigenständigen Bildungsort verteidigte. Für Kerschensteiner (1929, 2019) war das Museum viel mehr als nur eine reine Lehrmittelsammlung, deren Inhalt mit den Lerninhalten der Schule in Bezug zu setzen sei. Auch wenn er diese enge Beziehung zwischen Museum und Schule forderte, differenzierte er zwischen beiden Einrichtungen, die unterschiedliche Aufgaben erfüllen und unterschiedliche Rollen in der Gesellschaft spielen sollten. So behauptete Kerschensteiner (1929, 2019) in Bezug auf die Bildungsaufgaben des Deutschen Museums im Vergleich zu den Bildungsaufgaben der Schule, dass *„die Organisation eines Museums, das durch Erkennen bilden will, ist nichts anderes als eine Lehrplan-Konstruktion [ist], nur dass hier die Konstruktion nicht wie in den Schulen mit dem Schatten der Dinge, nämlich mit den Worten, sondern mit den Dingen selbst arbeitet“*.¹⁶⁴

Auch wenn die Grundansätze von Lichtwark von zeitgenössischen Kunstwissenschaftlern und Pädagogen kritisch bewertet wurden, gelten sie bis heute als deutliche Initialimpulse und als Grundlage der Konzeption des Museums als Bildungseinrichtung. Diese Konzeption und das Verständnis des Museums als verantwortliche Vermittlungseinrichtung des kulturellen Erbes wurde in der 1960er Jahren erneut aufgegriffen und verteidigt. So wurde nicht nur das Museum als Bildungsinstitution nach den 1960er Jahren wieder legitimiert, sondern auch die Museumspädagogik

¹⁶² Grote 1975, S. 35-39.

¹⁶³ Georg Kerschensteiner (München, 1854-1932) war deutscher Pädagoge, Mathematiker, Physiker, Volkshochschullehrer, Stadtschulrat und Schulkommissar in München (1895–1919). In dieser Position reformierte er grundlegend den Volksschullehrplan. Kerschensteiner hatte eine führende Stellung unter den deutschen Schulreformern inne: Er war Vorsitzender des 2. Deutschen Kunsterziehungstages in Weimar (1903), Mitbegründer des Bundes für Schulreform (1908), Mitglied des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht (1915), Präsident des Pädagogischen Kongresses in Weimar (1926). Für weitere biographische Angaben siehe: Englert, Ludwig: „Kerschensteiner, Georg“. In: Neue Deutsche Biographie 11 (1977), S. 534-536. [Online-Version]; URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118561596.html> (zuletzt gesehen am 18.09.2018).

¹⁶⁴ Kerschensteiner, Georg: Die Bildungsaufgaben des Deutschen Museums. In: Matschoß, Conrad (Hrsg.): Das Deutsche Museum: Geschichte, Aufgaben, Ziele, 2. Auflage, Reprint 2019 (Original 2. Ausgabe von 1929), Berlin/Boston: De Gruyter 2019, S. 37-44, S. 40. [Online-Ressource]; URL: <https://www-degruyter-com.wwwdb.dbood.de/view/product/222128> (zuletzt gesehen am 18.01.2020).

institutionalisiert.¹⁶⁵

Im zwanzigsten Jahrhundert wurde immer wieder öffentlich über den Bildungsauftrag der Museen und dessen Verstärkung diskutiert. Ab den 1970er Jahren wurde viel über die Demokratisierung des Wissens (v. a. durch den Zugang zu Wissenseinrichtungen) und den Pluralismus der Gesellschaft (v. a. aufgrund der verstärkten kulturellen Vielfalt dieser Jahre) debattiert. Dies hatte natürlich Einfluss auf die Museen, die ein spezielles und gleichzeitig vielfältiges Wissen beherbergen. Dies entfachte wiederum Diskussionen in Bezug auf die Bildungsaufgaben der Museen, was direkt deren Arbeit und die Sicht der Besucher beeinflusste. Über lange Zeit hinweg wurde der Erfolg eines Museums an der Anzahl seiner Besucher gemessen. Doch diese Form der Effektivitätsmessung und die pragmatische Ökonomisierung musealer Arbeit benachteiligt Kernbereiche musealer Tätigkeiten und vor allem deren Bildungsfunktion. Dies führte zu Diskussionen innerhalb der ICOM und weiterer Fachwissenschaftler aus der Museologie und Pädagogik, die den Bildungswert von Museen und deren Funktionen neu bestimmten.¹⁶⁶

Heutzutage ist die Museumspädagogik als Teil des kommunalen, kulturpädagogischen Netzwerks anerkannt. Das Museum ist heute eine lebendige, dynamische, didaktische und offene Institution. Museen müssen sich und ihre Gegenstände aus Kunst, Technik und Wissenschaft ständig überholen und modernisieren. Allerdings sind sie auch Orte kollektiver Erinnerung, wo nicht nur die Musealisierung der Vergangenheit, sondern auch die Darstellung der Gegenwart im Mittelpunkt des Interesses liegt. Das Museum spielt als Symbol, Metapher und entsprechend aktueller Entwicklungen als empirischer Befund eine wichtige Rolle. Nach diesem Verständnis ist Museumspädagogik viel mehr als ein Medium, Instrument oder Methodenrepertoire zur effizienten Vermittlung der Museumsinhalte.¹⁶⁷

Nach dem Deutschen Museumsbund (DMB) und dem Bundesverband Museumspädagogik (BVMP) wird der Bildungsauftrag von Museen in einem engen Bezug zur Vermittlungsarbeit definiert, da letztere integraler Bestandteil der Institution Museum ist und maßgeblich und nachhaltig ihren Bildungsauftrag realisiert. Daher wird der Bildungsauftrag des Museums wie folgt definiert: *„Vermittlungsarbeit im Museum gestaltet den Dialog zwischen den Besuchern und den Objekten und Inhalten in Museen und Ausstellungen. Sie veranschaulicht Inhalte, wirft Fragen auf, provoziert, stimuliert*

¹⁶⁵ König 2002, S. 33.

¹⁶⁶ Uphoff 2006, S. 22f.

¹⁶⁷ Zacharias, Wolfgang: Pädagogische Aktion: Unsere Museumspädagogik-Teil eines kommunalen kulturpädagogischen Netzwerkes. In: Schmeer-Sturm, Thinesse-Demel, Ulbricht & Vieregge 1990, S. 71-87, S. 71f.

*und eröffnet neue Horizonte. Sie richtet sich an alle Besucher/innen und versetzt sie in die Lage, in vielfältiger Weise vom Museum und seinen Inhalten zu profitieren, das Museum als Wissensspeicher und Erlebnisort selbständig zu nutzen und zu reflektieren“.*¹⁶⁸

In Konkordanz zur Definition des DMB und des BVMP (2008) ist das Museum auch für Zacharias (1990) als Erlebnisort sowie als Ort der Erinnerung zu verstehen, da dort die Intensität der Erfahrungen der Besucher sowie die ästhetische Inszenierung der Museumsinhalte als pädagogische Prinzipien der museumspädagogischen Praxis wirken. Unter dieser Prämisse werden kreativ-gestaltende, kritisch-interpretierende sowie rezeptive-produktive Eigentätigkeiten und Erfahrungen erlebbar. Zacharias betont damit die soziale und kulturelle Bedeutung der Museen und den Bezug der Museumspädagogik zur ästhetisch-kulturellen Bildung.¹⁶⁹ Darüber hinaus meint Kranz (2013), dass im Museum Schüler den sorgsamsten Umgang mit (historischen) Gegenständen (Sammlungsbestand) entwickeln, Informationen sammeln, erkunden und forschen können. Da der Museumsbesuch eine erlebnis- und erfahrungsorientierte Situation inszeniert, sollten dort auch das praktische Handeln und die geistige Auseinandersetzung unterstützt, kognitive Erfahrungen gesammelt sowie kreativ-aktiv und affektiv gelernt werden.¹⁷⁰

Die Konzentration auf die Erlebnisse und Erfahrungen der Besucher zählen zu den Veränderungsfaktoren, die der geschichtlichen Entwicklung der Museen die entscheidende Richtung gaben. Hierzu zählen der Paradigmenwechsel im Verständnis vom Museum als Museumsobjekt hin zur Museumsinformation sowie die Bedeutung der Museumserfahrung und der konstruktivistisch-erlebnisorientierten Lerntheorien als wesentliche Aspekte der Vermittlungsaufgaben von Museen. In diesem Sinn ist für die Museologie die kreative, aktive und innovative Nutzung der musealen Ressourcen, d. h. seiner Inhalte und Gegenstände, ein wesentlicher Aspekt. Der Paradigmenwechsel fördert die Idee, dass das Verständnis des Museums als Sammlungs- und Bewahrungsort für verschiedene Gegenstände und Objekte nicht die zentrale Funktion oder das Kernstück des Museums sein sollte, sondern die Rolle als Sammlungs- und Bewahrungsort von Informationen über einen Gegenstand. Das bedeutet, dass nicht nur das Objekt wichtig ist, sondern auch die gesamten dazu existierenden Informationen, da neben dem Gegenstand auch eben diese Informationen vermittelt werden. Das materielle Objekt und die

¹⁶⁸ Deutscher Museumsbund (DMB); Bundesverband Museumspädagogik (BVMP): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund e.V. 2008, S. 8.

¹⁶⁹ Zacharias 1990, S. 73.

¹⁷⁰ Kranz, Barbara: Fächerverbindendes Lernen an schulischen und außerschulischen Lernorten. In: Niethammer, Manuela; Pospiech, Gesche; Museumspädagogik der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (Hrsg.): Naturwissenschaften und Kunst. Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, Münster: Waxmann 2013, S. 41-55, S. 51.

Information bilden gemeinsam den Kern der Sammlung und des kulturellen Erbes der Menschheit. Auf diese Weise liegt der Fokus des Museums auf Themen, Ideen und Beziehungen, welche die Bedeutung eines Gegenstands für den Besucher zugänglich machen. Dies bedeutet, dass das Objekt nicht nur physisch, sondern auch intellektuell für den Besucher zugänglich, erlebbar und wahrnehmbar ist.¹⁷¹ Die Bedeutung der Museumserfahrung ist eng gekoppelt an die erlebnisorientierte Bildungsaufgabe der Museen, da das Erlebnis und das Lernen vom Kontext des Museums als Lernumfeld bestimmt ist. In diesem Sinn wird das Lernen im Museum als ein vielfältiges Phänomen erkannt, in dem das Museum als Erfahrungslabor und Experimentierwerkstatt verstanden wird und wo die Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse die zentrale Rolle spielen.¹⁷² In diesen Zusammenhang gibt es im Museum zwei Faktoren, die das Erleben und Lernen bestimmen: (1) die Objekte als Medien oder Katalysatoren der Erfahrungen und (2) die individuellen Persönlichkeiten der Besucher, die mit ihren subjektiven Vorerfahrungen und Vorkenntnissen und durch aktive und konstruktive Lernprozesse Bedeutungen konstruieren. Die Museumserfahrungen sind als individuell-subjektive Annäherung an die von Museen vermittelten Objekte, Inhalte und Informationen zu verstehen. Auch wenn der Museumsbesuch eine individuelle Erfahrung jedes Besuchers ist, die von dessen Individualität und Subjektivität gekennzeichnet ist, sind diese Erfahrungen gleichzeitig von bestimmten gesellschaftlichen Normen und Konventionen geprägt. Dies zeigt, dass das Museum neben einem Bildungsauftrag auch sozialisatorische Aufgaben erfüllen sollte.¹⁷³ Die gesellschaftlichen Konventionen und Normen stehen in engem Zusammenhang mit der durch eine Gesellschaft geteilten etablierten soziokulturellen Ordnung für das Zusammenleben, die sich auf die Sozialisationsinstanzen im soziokulturellen Umfeld bezieht. Das stellt das von Weschenfelder & Zacharias (1992) verteidigte pädagogische Potenzial des Museums im Sozialisationsprozess dar (siehe Unterpunkte 4.2.2. und 5.2.2.).

Die Bedeutung und Anerkennung der Erfahrung und des Erlebens im Museum als zentrale Aspekte der Museumsarbeit werden auch von Waidacher (1999a) unterstützt, da *„Existenzgrund und Rechtfertigung des Museums[...] in der Nutzung seiner Sammlung durch Präsentation [münden]. Nicht das Sammlungsobjekt selbst, sondern das Erlebnis,*

¹⁷¹ Schweibenz 2008, S. 19-23 und 60.

¹⁷² Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 9f.

¹⁷³ Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2002, S. 239-243./Moschner, Barbara; Dickhäuser, Oliver: Selbstkonzept. In: Rost, Detlef H.: Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim: Beltz 2010, S. 760-767, S. 761.

*das es in uns hervorruft, ist Ziel aller musealen Arbeit“.*¹⁷⁴ Zur Förderung der Erfahrungen im Museum ist die Umorientierung von der Objektzentrierung auf die Besucherzentrierung unabdingbar, dabei tritt noch einmal die Vermittlung der Information in den Vordergrund.¹⁷⁵ Der Bildungsauftrag des Museums wird durch die gezielte Differenzierung nach Zielgruppen, Vermittlungsmethoden, Personalqualifikationen und organisatorische Rahmenbedingungen konkretisiert. In diesem Sinn steht der Bildungsauftrag des Museums in engem Zusammenhang mit Vermittlungsarbeit und -methoden. Diese sollten zur Veranschaulichung der Inhalte des Museums dienen sowie den Dialog zwischen Besuchern und Objekten des Museums gestalten und fördern. Da Museen als „Wissensspeicher“ dienen, steht im Mittelpunkt ihres Bildungsauftrages die Wissensvermittlung, aber nicht nur in Bezug auf den Museumsinhalt, sondern auch hinsichtlich der Kompetenzen und Fähigkeiten, welche die Entwicklung der Persönlichkeit unterstützen und die Entwicklung eines Bewusstseins für das Leben in der Gesellschaft ermöglichen. Allerdings führt dies zu einem sofort erkennbaren Problem, denn Wissen allein ist nicht Bildung. Dafür sollten besucherorientierte Vermittlungsformen und -methoden entwickelt werden, die eine aktive Aneignung von Erfahrungen und Kenntnissen fördern und eine intensive kognitive und sinnliche Auseinandersetzung mit den Sammlungsbeständen ermöglichen und Wissen eine persönliche Relevanz geben.¹⁷⁶

Die institutionalisierte und internationale Unterstützung dieser Behauptungen wurde von der „Ethischen Richtlinie für Museen“ des Internationalen Museumsrats (ICOM) etabliert. Hier wurden die grundsätzlichen Aufgaben des Museums wie das Bewahren, Zeigen, Vermitteln und die Förderung des Verständnisses für das Natur- und Kulturerbe der Menschheit benannt. Damit wurde der Bildungsauftrag des Museums bestimmt, verstärkt und weiterentwickelt. Dies führte zur Entwicklung der Grundsätze der Aufgaben „Bilden und Vermitteln“, die anders zu verstehen sind als die klassischen Aufgaben „Präsentieren und Vermitteln“ (siehe Unterpunkte 2.2.4 und 2.2.5). Zur Entwicklung des Bildungsauftrages des Museums dienen die Institutionalisierung der Museumspädagogik und der Stellenwert von Disziplinen der Kultur- und Erziehungswissenschaften, wie z. B. die kulturelle Bildung, nationale Einrichtungen wie der Deutsche Museumsbund und der Bundesverband Museumspädagogik sowie internationale Einrichtungen wie ICOM und

¹⁷⁴ Waidacher 1999a, S. 418.

¹⁷⁵ Schweibenz 2008, S. 60.

¹⁷⁶ Czech, Alfred: Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogisches Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014a, S. 49-60, S. 50ff.

UNESCO. Allerdings ist es nicht möglich, über von einem, also von *dem*, Verständnis des Bildungsauftrages des Museums und der Museumspädagogik zu sprechen, da je nach Museumsausrichtung die Auffassungen darüber differieren.¹⁷⁷

Auch wenn der Bildungsauftrag des Museums in der wissenschaftlichen Literatur aufgrund der verschiedenen Ausrichtungen noch nicht klar umrissen ist, bieten Czech (2014a) und Kunz-Ott (2007) einige Gesichtspunkte, die diesen Bildungsauftrag präzisieren können:¹⁷⁸

(1) *Gleichberechtigung der Bildungskonzepte*: Museen sollten ein Bildungskonzept entwickeln und im Gegensatz zum formalen Lernen der Schulen mehr informelle Lernziele bieten, um Erlebnisse und Erfahrungen zu produzieren. Museen sollten, neben der gezielten kooperativen Arbeit mit Schulen, ihr Angebot erweitern, da sie ideale Orte für lebenslanges Lernen, Selbstbildungs- und Selbsterfahrungsprozesse darstellen.

(2) *Kritischer Umgang mit Bildern und Objekten*: Museen bewahren die materiellen und immateriellen Aspekte des kulturellen Erbes. Deshalb bieten sie Orientierung in einer Welt der Bilder und Objekte, aber auch der immateriellen Kultur. Deshalb sollten Museen einen übergreifenden Umgang mit diesen materiellen und immateriellen Sammlungsbeständen bieten. Durch die aktive, kognitive und sinnliche Auseinandersetzung mit den Sammlungsbeständen werden neben einem expliziten Wissen auch Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt und entwickelt. Nur dann bilden die Sammlungsbestände einen Eckstein des Bildungsauftrages des Museums und der Aufgaben „Bilden und Vermitteln“.

(3) *Die Vergangenheit in Bezug zur Gegenwart und zur Zukunft bringen*: Museen, als Bewahrungsorte von Erbe und Tradition, bieten durch die Vermittlungsarbeit und mittels ihrer Sammlungsbestände die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Durch die Begegnung mit den Sammlungsbeständen werden geschichtliche Orientierungsgrundlagen und ästhetische Werte vermittelt, wird der Zugang zu vergangenen Epochen und zu fremden Kulturen eröffnet und der Blick auf Welt und Umwelt erweitert. Dabei bietet diese Begegnung auch die Gelegenheit, sich mit der Bedeutung der Vergangenheit und der Relevanz des kulturellen Erbes für die Gegenwart und die Zukunft auseinanderzusetzen und darüber zu diskutieren. Neben der Vermittlungsarbeit bieten die Sammlungen und andere museale Gegenstände zudem ein

¹⁷⁷ Siehe: ICOM 2010./UNESCO: Basic Texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris 2018. [Online-Ressource]; URL: https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf (zuletzt gesehen am 20.07.2019).

¹⁷⁸ Czech 2014a, S. 55ff. /Kunz-Ott 2007, S. 19f.

grundlegendes Potenzial für den Bildungsauftrag des Museums. Die im Museum nachvollziehbaren und sinnlichen gesammelten Lernerfahrungen fördern nachhaltige Bildungsprozesse.

(4) *Pluralität und Zugänge*: Museen sollten neben den üblichen Formen wissenschaftlicher Rezeption auch Formen subjektiver (Informations-)Aneignung anbieten. Zum Beispiel über die Erweiterung der gewöhnlichen kunsthistorischen Kategorien wie Epochen, Stile u. a. bis zum Einbeziehen von Perspektiven aktueller Künstler und anderer Besuchergruppen.

(5) *Kommunikation und Partizipation*: Das Museum sollte ein Ort der Begegnung und Integration sein, in dem sich alle Gruppen der Gesellschaft treffen, austauschen und teilnehmen können. Kommunikation und Partizipation haben eine spezielle Bedeutung für die Bildungs- und Vermittlungsaufgaben der Museen, da hierdurch die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Toleranz, gesellschaftliches Engagement, Kreativität und Kommunikationsfähigkeit gefördert wird.

Die vorgestellten Überlegungen und Gesichtspunkte bezüglich des Bildungsauftrages des Museums führen zum Verständnis des Museums als einem Wissens- und Erfahrungsraum, als einem sozialen Raum, als Bildungsort zur Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten aller Art, als außerschulischem Lernort, der eng mit der Schule kooperieren sollte. Das Verständnis des Museums als außerschulischem Lernort sowie des außerschulischen Lernens werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

3.2 Außerschulisches Lernen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein Überblick zum historischen Wandel des Museums vom „Museumstempel“ zum „Lernort“ inkl. Begründungen, Argumente und Überlegungen zum Bildungsauftrag des Museums gewährt. Diese Argumente führen zur Betrachtung des Museums als Lernort, als Bildungseinrichtung, deren Bildungsauftrag und Lernprozesse nicht mit denen einer Schule vergleichbar sind. In diesem Sinn ist das Museum als eine andersgeartete Bildungseinrichtung zu verstehen und zwar als ein außerschulischer Lernort, der das Lernen und die Lernprozesse der Schüler durch unterschiedliche Lernformen (das sog. „außerschulische Lernen“) ergänzen und unterstützen kann.

Die Bezeichnung „außerschulisches Lernen“ umfasst einen komplexen Begriff, für den vielfältige Definitionen in der Fachliteratur vorliegen. Allerdings bezeichnet er im Allgemeinen zwei Phänomene: Einerseits beschreibt er die Aktionsform des Lernens im

außerschulischen Bereich, v. a. in Bezug auf deren zeitliche und methodische Aspekte. Andererseits bezieht sich der Begriff „außerschulisches Lernen“ nicht nur auf eine vom schulischen Lernen abweichende Lernstruktur oder Lernform, sondern auch auf einen anderen Lernort.¹⁷⁹ In Deutschland wurde das außerschulische Lernen in den 1970er Jahren stark mit dem zweidimensionalen Konzept „Öffnung der Schule“ in Verbindung gebracht. Damit war einerseits eine Öffnung der Schule nach innen, bezogen auf den Unterricht, gemeint. Andererseits erfolgte eine Öffnung nach außen, wobei die Nutzung außerschulischer Lernorte im Mittelpunkt steht.¹⁸⁰

Obwohl zahlreiche Definitionen zum „außerschulischen Lernen“ in der wissenschaftlichen Literatur existieren, versteht die Mehrheit der Experten darunter die räumliche Lage als einen zentralen Aspekt. Das bedeutet, eine überwiegende Konzentration auf die räumliche Ebene, auf der das Lernen geschieht. Auf diese Weise wird das „außerschulische Lernen“ in der Mehrheit der Definitionen als das Lernen „außerhalb der Schule“ bezogen (Kindermann 2017; Sauerborn & Brühne 2007; Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011). Dies ist zugleich die allgemeinste Definition „außerschulischen Lernens“, dem Stattfinden eines schulischen unterrichtsbezogenen nicht alltäglichen Ereignisses außerhalb des Klassenzimmers bzw. des Schulgebäudes. Es handelt sich um ein Spannungsfeld zwischen Schule als institutionalisierter Bildungseinrichtung, die unter bestimmten Anforderungen und Rahmenbedingungen funktioniert und den Unterricht auf ihre eigene Art gestaltet, und Räumen außerhalb der Grenzen der Schule, die eine zur Schulsituation differenzierte Gestaltung des Unterrichts bieten. Allerdings besteht ein stetiger Diskurs in Bezug auf die außerschulische Gestaltung des Unterrichts, d. h., wie und unter welchen Rahmenbedingungen der Unterricht außerhalb des Klassenzimmers organisiert bzw. strukturiert werden und mit dem Unterricht innerhalb der Schule interagieren sollte. Dies ist wichtig, denn auch wenn es sich um Unterricht außerhalb der Schule handelt, soll dieser einen Bezug zum schulischen Lernen aufweisen.¹⁸¹ Ziegenspeck & Berthold (2002) betonen den Stellenwert des „Erlebnisses“ in Bezug auf außerschulische Lernorte und das dort stattfindende Lernen. Dazu meinten sie, dass *„der außerschulische oder erlebnispädagogische Lernort ein pädagogisch ausgesuchter Lernort [ist], an dem*

¹⁷⁹ Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2007, S. 17.

¹⁸⁰ Dühlmeier, Bernd: Grundlagen außerschulischen Lernens. In: Dühlmeier, Bernd (Hrsg.): Mehr außerschulische Lernorte in der Grundschule: neun Beispiele für den fachübergreifenden Sachunterricht, 4. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 6-50, S. 14.

¹⁸¹ Kindermann, Katharina: Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen, Bielefeld: transcript Verlag 2017, S. 19. [Online-Ressource]; URL: <https://doi.org/10.14361/9783839440209> (zuletzt gesehen am 22.03.2018).

*Erlebnisse und damit einhergehende Erfahrungen und Erkenntnisse angeboten werden, welcher den ganzheitlichen Menschen in seiner emotionalen, sozialen, psychomotorischen und kognitiven Bereich anspricht und durch welchen dieser sich auf allen diesen Ebenen weiterentwickeln kann“.*¹⁸²

Die räumliche Lage ist ein wichtiges und häufig signalisiertes Merkmal der Definitionen von außerschulischem Lernen. Daneben betonen viele Definitionen, dass das Lernen und die Lernprozesse an außerschulischen Lernorten anders erlebbar sind und anders verlaufen. Beim außerschulischen Lernen gibt es Besonderheiten, die eine Differenzierung und Abgrenzung zum Lernen innerhalb des Klassenzimmers und zum alltäglichen schulischen Unterricht herbeiführen. Zum Beispiel meinen Sauerborn & Brühne (2007), dass *„außerschulisches Lernen und handlungsorientierter Unterricht den Schülern – im Kontrast zum alltäglichen Regelunterricht - die Möglichkeit zur fragenden und forschenden Erschließung der Wirklichkeit [bieten]“*.¹⁸³ Auch wenn Sauerborn & Brühne (2007) zwischen dem Lernen an sich und Lernprozessen an schulischen und außerschulischen Lernorten differenzieren, räumen sie dennoch ein, dass eine konkrete Definition für das außerschulische Lernen schwer zu finden ist. Trotz dieser Schwierigkeiten und der zahlreichen unterschiedlichen Definitionen haben sie, mit Fokus auf die zentralen Merkmale des außerschulischen Lernens, hierfür eine Arbeitsdefinition vorgeschlagen. Darin wird das zweiseitige Verständnis des Begriffs angesprochen: *„Außerschulisches Lernen beschreibt die originale Begegnung im Unterricht außerhalb des Klassenzimmers. An außerschulischen Lernorten findet die unmittelbare Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung statt. Charakteristisch sind hierbei vor allem die Möglichkeit einer aktiven (Mit-)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur eigenständigen Wahrnehmung mehrperspektivischer Bildungsinhalte durch die Lerngruppe.“*¹⁸⁴

Trotz dieses positiven Verständnisses von außerschulischem Lernen existieren durchaus kritische Meinungen in Bezug auf die Qualität und die Möglichkeiten des außerschulischen Unterrichts. Kindermann (2017) stellt die Qualitätskriterien und die didaktisch-methodologischen Rahmenbedingungen der außerschulischen Unterrichtsgestaltung in Frage, da viele dieser außerschulischen Räume, wie v. a. Begegnungsstätten (Messen, Volksfeste) nicht unbedingt und nicht immer zur

¹⁸² Berthold, Margrit; Ziegenspeck, Jörg: Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder, Schriftenreihe kleine Schriften zur Erlebnispädagogik; 25, Lüneburg: Verl. Edition Erlebnispädagogik 2002. Zit. in: Sauerborn & Brühne 2007, S. 70.

¹⁸³ Sauerborn & Brühne 2007, S. 69.

¹⁸⁴ Sauerborn & Brühne 2007, S. 15.

Unterstützung von Lernprozessen in Zusammenhang mit der Schule gut strukturiert und aufbereitet sind.¹⁸⁵ Anders gesagt, bieten einige dieser Anlässe nicht nur überwiegend positive Eigenschaften oder Vorteile, wie z. B. die „originale Begegnung“ durch die ständige Präsenz und die leichte Erreichbarkeit des Lerngegenstandes und dessen Einbeziehung durch die Schule.¹⁸⁶ Das Problem liegt hier in der häufig großen Anzahl der Teilnehmer dieser Anlässe, in möglichen Gefahren und Schwierigkeiten bei der Disziplinkontrolle, im offenen und manchmal allgemein unstrukturierten Charakter der Räume sowie in der Schwierigkeit, Zusammenhänge zum schulischen Unterricht und Schulstoff zu erkennen.¹⁸⁷ Einige Räume und Einrichtungen eignen sich mehr als außerschulische Lernorte, als andere, aber in allen Fällen sind entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich. Dafür ist die Entwicklung eines didaktisch-methodischen Konzepts für das außerschulische Lernens Bedingung, da *“Kinder vor Ort auf eine Art und Weise lernen [können] und die Welt für sich entdecken, die ihnen das Klassenzimmer nicht zu bieten vermag“*.¹⁸⁸ Was ziemlich klar ist und dieser Arbeit zugrunde liegt, ist die Vorstellung, dass außerschulisches Lernen ein aktives, handlungsorientiertes Lernen ist, in dem das Erlebnis, die subjektive Wahrnehmung, die persönlichen Vorerfahrungen sowie die hinzugewonnenen Erkenntnisse der Lernenden im Vordergrund stehen.¹⁸⁹ Diese Vorstellung steht in engem Zusammenhang mit der Idee eines konstruktivistischen Wissensaufbaus und selbstgesteuerten Lernens im selbst bestimmten Tempo, im Gegensatz zu der Vorstellung, dass Wissen passiv gelehrt oder vermittelt werden sollte. Genau das ist es, was in außerschulischen Einrichtungen zu fördern ist. Die Lernenden sind in diesem Fall aktiv und produktiv und die geplanten Aktivitäten sind fachübergreifend, d. h., sie knüpfen Verbindungen zwischen unterschiedlichen Disziplinen (bzw. Fächern nach schulischem Verständnis) und zwischen unterschiedlichen außerschulischen Lernorten.¹⁹⁰

¹⁸⁵ Kindermann 2017, S. 19.

¹⁸⁶ Benkowitz, Dorothee; Köhler, Karlheinz; Lehnert, Hans-Joachim: Ein unterschätzter Allrounder mit hohem Entwicklungspotential: Der Schulgarten als Lernort. In: Benkowitz, Dorothee: Außerschulische Lernorte, Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 77, Karlsruhe: Pädagogischen Hochschule 2011, S. 5-24, S. 5.

¹⁸⁷ Sauerborn & Brühne 2007, S. 62, 68 und 73./Für weitere Chancen und Grenzen des außerschulischen Lernens siehe Unterpunkt 3.4.

¹⁸⁸ Kindermann 2017, S. 19.

¹⁸⁹ Sauerborn & Brühne 2007, S. 69/Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011, S. 5 und 7.

¹⁹⁰ Triggs, Pat; Wishart, Jocelyn: „Museumscouts: Ein Handbuch für Lehrkräfte. Innovative Ansätze zum Lehren und Lernen mit Museen, interaktiven Methoden und Teamarbeit“, Museumscouts a doorway to knowledge, München: CBLT Computer Based Training + Learning 2010, S. 4.

3.3 Didaktisch-methodische Aufbereitung außerschulischen Lernens

In der Regel muss außerschulisches Lernen an verschiedenen Lernorten im Zusammenhang mit der Schule immer vor- und nachbereitet werden, um zu vermeiden, dass die außerschulische Lernerfahrung als ein isoliertes Erlebnis verinnerlicht wird. Dazu sind entsprechende Rahmenbedingungen notwendig, wie z. B. die gemeinsame Planung im Hinblick auf die Organisierbarkeit und methodische Umsetzung zwischen Schule und ausgewähltem außerschulischem Lernort.¹⁹¹

Methodisch lassen sich drei Phasen des außerschulischen Lernens nennen:

(1) *Die Vorbereitungsphase*: Diese Phase bezieht sich auf die Vorbereitung des Besuches eines außerschulischen Lernortes. Hier müssen in erste Linie entscheidende organisatorische Aspekte wie Ort, Termin, Zeit, Finanzierung, Sicherheit und Risiken, Logistik, Genehmigungen (von Schulleiter und Eltern) u. a. berücksichtigt werden. Lehrer müssen sich über die ausgewählte Einrichtung gut informieren und dort eine Kontaktperson zur Abstimmung der Interessen und Ziele finden. Wenn diese Kontaktperson geringe pädagogische Qualifikationen oder Erfahrungen hat, erschwert dies die gesamte Planung des Besuchs und des Lernens. Für eine angemessene didaktisch-methodische Planung sollten Vorwissen und Vorerfahrungen sowie Differenzen und Heterogenität der Schüler berücksichtigt werden. Der Lehrer muss die Schüler für die geplante Thematik sensibilisieren und den Besuch vorbereiten. Aus diesen Schritten leiten sich konkrete Handlungs- und Lernziele sowie Kompetenzziele und die darauf bezogenen benötigten Lernmaterialien ab. Die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Verknüpfungen mit dem Lehrplan sowie die gezielte Planung des Unterrichtsablaufs, der Inhalte, der didaktischen und pädagogischen Relevanz und der Lernmaterialien sollten in dieser Phase in Zusammenarbeit mit der Kontaktperson des außerschulischen Lernortes vollzogen werden. Der/die verantwortliche Lehrer/in sollte sich über den ausgewählten außerschulischen Lernort gut informieren und in dieser Phase die Einrichtung und die erwarteten Verhaltensregeln seiner Schülergruppe vorstellen, denn die außerschulische Einrichtung sollte auch über die Eigenschaften der Schülergruppe und mögliche spezifische Bedürfnisse gut informiert werden.¹⁹²

(2) *Die Durchführungsphase* bezieht sich auf die Begegnung mit dem ausgewählten außerschulischen Lernort. Dafür identifizieren Sauerborn & Brühne (2007) drei

¹⁹¹ Sauerborn & Brühne 2007, S. 12 und 16.

¹⁹² Sauerborn & Brühne 2007, S. 62 und 76f./Triggs & Wishart 2010, S. 36f./Gaffga, Peter; Ruckenbrod, Johannes: Erfahrungen sammeln vor Ort – Beispiel: Historisches Kupferbergwerk Fischbach (Nahe). In: Benkowitz 2011, S. 68-85, S. 69ff.

Begegnungsformen: die punktuelle, die intensive und die projektorientierte Begegnung. Die *punktuelle Begegnung* bezieht sich auf eine einmalige bzw. isolierte Erfahrung, d. h., dass es keine langfristige und ständige Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischem Lernort gibt. Auch wenn die Effektivität des Lernens und die Intensität der Motivation der Schüler in diesen Fall eingeschränkt ist, ist dies die häufigste Begegnungsform zwischen Schulen und außerschulischen Lernorten. Daher kann in diesem Fall die Vorbereitung auf das Lernen vor Ort mitunter in unangemessener Form geschehen; fehlende oder mangelhafte Abstimmung hinsichtlich der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler, der Lehrpläne, der schulischen Lern- und Kompetenzziele sowie eine unstrukturierte Lernstruktur bieten keinen sinnlichen und gezielten Raum für das Lernen. Die *intensive Begegnung* erfordert eine ausführliche Vorbereitung des Besuches, da in diesem Fall der außerschulische Lernort mehrmals oder für lange Zeit besucht wird. Die Zusammenarbeit sollte für einen längeren Zeitraum geplant werden, indem die Schüler konkrete Aufgaben bekommen oder spezifische Problemstellungen entwickeln sollten. Dieser längere Zeitraum bietet die Möglichkeit, fachübergreifenden und erfahrungsbezogenen Unterricht zu planen oder die Verknüpfung mit alltäglichen Lebenswelten einzubeziehen sowie vielfältige Methoden anzuwenden. Durch die intensive und langfristige Begegnung mit einem außerschulischen Lernort können die Schüler auch unterschiedliche übergreifende Kompetenzen wie beispielsweise personale, kommunikative, kulturelle, methodische Kompetenzen entwickeln.¹⁹³ Die *projektorientierte Begegnung* bezeichnet die mehrfache Kontaktaufnahme an einem Lernort oder verschiedenen thematisch ähnlichen Lernorten über einen kurzen Zeitraum. Dies erfolgt zum Beispiel in Form fachübergreifender schulinterner Projekte.¹⁹⁴ Trotz dieser differenzierten Begegnungsformen, was im Vordergrund steht, sind die Qualität der Vorbereitung und die Planung der Lernsituation im Zusammenhang mit den schulischen Lernzielen und -inhalten, die didaktisch-methodische Gestaltung des Lernens am außerschulischen Lernort, die Förderung des aktiven, erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens und die ständige Kommunikation und nachhaltige Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Einrichtungen existenziell für den Erfolg.¹⁹⁵

(3) Die *Nachbereitungsphase*, auch Auswertungsphase genannt, umfasst die Auswertung und Reflexion der gesamten Lernerfahrung am besuchten außerschulischen Lernort. Ziel dieser Phase sind die Reflexion und die Erarbeitung der Lernerfahrung, um das neu

¹⁹³ Pries, Michael; Wiesmüller, Christian: Schule ergänzende Orte für Bildung. In: Benkowitz 2011, S. 98-114, S. 107/Sauerborn & Brühne 2007, S. 78.

¹⁹⁴ Sauerborn & Brühne 2007, S. 78.

¹⁹⁵ Gaffga & Ruckebrod 2011, S. 69ff.

gewonnene Wissen einzuordnen und zu festigen. Dazu dienen die Rekonstruktion und die Verknüpfung des im Schulunterricht erarbeiteten Wissens mit der erfahrenen, erlebten und beobachteten Realität am außerschulischen Lernort. Die Nachbereitung im Klassenzimmer sollte die Auseinandersetzung mit komplexeren verwandten Themen und fachübergreifenden Inhalten sowie die Verknüpfung mit Vorkenntnissen, Vorerfahrungen und alltäglichen Lebenssituationen der Schüler umfassen. Anhand dieser gemeinsamen Auswertung können vielfältige Aufbereitungsaspekte der Lernerfahrungen von außerschulischen Lernorten verbessert werden (Zielsetzung, Lehrplanzusammenhang, didaktisch-methodisches Einsetzen, Lernzielkontrolle, Leistungsbewertung u. a.).¹⁹⁶

3.4 Chancen und Grenzen außerschulischen Lernens

In der wissenschaftlichen Literatur dominiert die Tendenz, positive und negative Aspekte bzw. Vor- und Nachteile eines Phänomens gegeneinander abzuwägen. Jedoch erscheint diese Perspektive im vorliegenden Fall zu reduktionistisch. Deshalb wird in dieser Arbeit eine andere Sichtweise angestrebt. Die Verfasserin differenziert nicht zwischen positiv und negativ, sondern versucht ein Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und seine Potenziale zu identifizieren. Auf diese Weise werden hier im Gegensatz zur bestehenden Fachliteratur die dort aufgeführten negativen Aspekte oder Nachteile als Grenzen und die positiven Aspekte oder Vorteile als Chancen verstanden.

Viele dieser Chancen und Grenzen sind eng an die obengenannten methodischen Phasen des außerschulischen Lernens gebunden. Aus dieser Sicht gilt in Bezug auf die *Vorbereitungsphase* eine angemessene Planung und Organisation des Lernens vor Ort durch die inhaltlich-thematische und methodische Verknüpfung des ausgewählten außerschulischen Lernorts mit dem schulischen Lehrplan als Chance. Diese gezielte Verknüpfung unterstützt das sinnliche Lernen der Schüler und hat positive Auswirkungen auf deren Lernprozesse und Lernerfolge. Dafür sollten die Verknüpfungen und die Vorbereitung der Lernmaterialien in Zusammenarbeit mit einer Kontaktperson (Ansprechpartner/in) der außerschulischen Einrichtung diskutiert und bestimmt werden. Mithilfe dieser Kontaktperson sollten auch logistische und organisatorische Aspekte des Besuchs (Zeit, Termin, Ort u. a.) organisiert werden, denn als Grenze lässt sich eine unangemessene Vorbereitung des Besuchs aus pädagogischer und organisatorischer Sicht nennen. Das heißt, wenige Kenntnisse der zum Besuch geplanten außerschulischen Einrichtung, geringe inhaltliche und methodische Verknüpfungen mit Lehrplänen und

¹⁹⁶ Sauerborn & Brühne 2007, S. 79f./Gaffga & Ruckebrod 2011, S. 73.

Lernzielen, fehlende oder (pädagogisch) inkompetente Kontaktperson am außerschulischen Lernort vereiteln den Erfolg des gesamten Besuchs aus logistischer Sicht (mangelhafte Information der Einrichtungen, unbekannte Verhaltensregeln u. a.) sowie hinsichtlich der Lernmaterialien aus pädagogischer Sicht (Lernziele, Lernmaterialien u. a. sind nicht allen Beteiligten bekannt). Darüber hinaus kann ein mangelhaftes Einbeziehen der Schule und der Vorerfahrungen, des Vorwissens und der besonderen Bedürfnisse der Schüler zur Einschränkung des Lernerfolges und zum gesamten Scheitern der Lernerfahrung am außerschulischen Lernort führen. Eine weitere Grenze stellt die Nichtbeachtung des geplanten und des benötigten Zeitaufwands für Lehrer und Ansprechpartner der außerschulischen Einrichtung dar.¹⁹⁷

Die Chancen der *Durchführungsphase* bestehen v. a. in der Planung einer ausführlichen und gezielten Vorbereitungsphase und in der intensiven Begegnung mit dem außerschulischen Lernort. Diese intensive Begegnung kann die langfristige Zusammenarbeit mit der Schule sichern, in der gemeinsame Projektarbeiten, eine erweiterte Zielsetzung und die didaktisch-methodische Gestaltung neuer Arbeitsformen zu entwickeln sind. Dies fördert viele Vorteile für das außerschulische Lernen der Schüler zutage, wie z. B. die Förderung der originalen und direkten Begegnung mit Lerngegenständen, ein selbstgesteuertes, handlungsorientiertes, aktives, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen, die Förderung der Entwicklung von sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen, die Möglichkeit, Vorerfahrungen und Vorwissen der Schüler einzubeziehen sowie einzelne Bedürfnisse und Eigenschaften der Schüler zu beobachten, die Möglichkeit, thematische, methodische und fachübergreifende Verknüpfungen mit dem Alltag herzustellen und die Erfahrungen mit komplexen Zusammenhängen sowie die Förderung der sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe der Schüler zu begünstigen. Genau wie in der Vorbereitungsphase kann eine fehlende oder (pädagogisch) inkompetente Kontaktperson am außerschulischen Lernort zu Interaktions- und/oder Kommunikationsproblemen sowie Störungen der Arbeit und der Lernprozesse der Schüler führen, was zugleich als Grenze des Lernprozesses gelten muss. Dies gilt als zentrales Problem in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten, da die Qualität der menschlichen Beziehungen und die Interaktionen Vertrauenssache sind. Dafür ist es notwendig, dass die Schulen nachhaltige Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen pflegen, bei denen sie (hoffentlich) auf etablierte und feste Kontaktpersonen treffen, die für die Schüler und Lehrer als

¹⁹⁷ Sauerborn & Brühne 2007, S. 76f./Gaffga & Ruckebrod 2011, S. 68-85./Triggs & Wishart 2010, S. 36-40.

zuverlässige Ansprechpartner fungieren. Daher ist bei einmaligen oder isolierten Besuchen (punktuelle Begegnung) die Lerneffektivität gering. Einmalige Erfahrungen tragen wenig zur Förderung eines sinnlichen, erfolgreichen und nachhaltigen Lernens der Schüler bei. Darüber hinaus bieten isolierte Ereignisse häufig wenig bedeutungsvolle Lernerfahrungen, Motivation und Interesse der Schüler werden nur marginal geweckt. Die Lern- und Kompetenzziele können nur eingeschränkt erreicht werden, da eine intensive, dauerhafte thematische, inhaltliche und methodische Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Lernort einer gezielten Planung des Besuches bedarf.¹⁹⁸

In Bezug auf die *Nachbereitungsphase* bestehen die Chancen in Zusammenhang mit der Auswertung und Reflexion der gesamten Lernerfahrung des besuchten Lernorts. Hierdurch werden Lernprozesse gefördert und das neu gewonnene Wissen vertieft und gefestigt. Auseinandersetzungen mit komplexeren verwandten Themen sowie die Verknüpfung mit Vorkenntnissen und Vorerfahrungen werden erleichtert. Darüber hinaus dient die Verknüpfung mit anderen Schulfächern sowie mit alltäglichen Lebenssituationen der Schüler der Festigung eines sinnlichen Lernens. Die mehrperspektivische Komplexität und Mehrdimensionalität in Bezug auf fachübergreifenden Unterricht bieten größeren Realitätsbezug und intensivere Anwendungsmöglichkeiten für Lernerfahrungen und neu gewonnenen Stoff. Die Auswertungsphase dient auch als Evaluation für eine ständige Verbesserung der Lernerfahrungen im außerschulischen Bereich auf allen Ebenen, d. h. hinsichtlich der Verbesserungen in den drei Phasen, der Beachtung der Lernziele und Lernkompetenzen, der Bezüge zum Lehrplan, der didaktisch-methodischen Bezüge und der Evaluation des Lernens, der Lernzielkontrolle, der Leistungsbewertung etc. Die größte Grenze der Nachbereitungsphase liegt in der beschränkten und fehlenden Auswertung der Lernerfahrung am außerschulischen Lernort. Die Auswertungsphase bezieht sich auf die Reflexion der erlebten, erfahrenen, beobachteten, sinnlich erfassten Realität am außerschulischen Lernort. Wenn diese Phase fehlt oder unangemessen durchgeführt wurde, können die Schüler über das vermutete neu gewonnene Wissen nicht diskutieren, nicht reflektieren und keine alltäglichen Zusammenhänge herstellen. Das bedeutet, dass das neue Lernen nicht eingeordnet werden kann was auch die Bewertung und Überprüfung der Qualität des Lernens erschwert.¹⁹⁹

Im Allgemeinen ist die Steigerung der Motivation zum schulischen Lernen eine der wichtigsten Chancen des außerschulischen Lernens. Durch den Besuch außerschulischer

¹⁹⁸ Sauerborn & Brühne 2007, S. 68 und 78f./Gaffga & Ruckenbrod 2011, S. 68-85./Triggs & Wishart 2010 S. 41-45.

¹⁹⁹ Sauerborn & Brühne 2007, S. 63 und 79f./Gaffga & Ruckenbrod 2011, S. 68-85./Triggs & Wishart 2010 S. 45-49.

Lernorte wird das Lernen der Schüler unterstützt, da sie nur durch eine direkte Begegnung mit solchen Lernorten bzw. Lerngegenständen bestimmte Kenntnisse erwerben und Erfahrungen machen können. Durch die Anschaulichkeit wird der Lernstoff greifbarer, was für die Schule eine Erweiterung der künstlichen Lernumgebungen innerhalb des Klassenzimmers bedeutet. Auf diese Weise kann der Besuch außerschulischer Lernorte das schulische Lernen verstärken und erleichtern.²⁰⁰ Zu den Grenzen zählen die Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung und ein Verständnis der Schüler von außerschulischen Aktivitäten als bloßem Spaß. Letzteres könnte zur Geringschätzung des pädagogischen Potentials außerschulischer Lernorte führen. Das bedeutet, dass aus pädagogischer Sicht das außerschulische Lernen einen geringeren Stellenwert im Vergleich zum schulischen Lernen hat, weil die Meinung aufkommt, hier könne kaum etwas vermittelt oder erlernt werden.²⁰¹

Eine Zusammenfassung möglicher Chancen und Grenzen außerschulischen Lernens wird in der folgenden Tabelle angeboten. Diese Tabelle wurde in Anlehnung an die Behauptungen von Sauerborn & Brühne (2007); Benkowitz, Köhler & Lehnert (2011) und Gaffga & Ruckenbrod (2011) zusammengestellt.²⁰²

| Chancen | Grenzen |
|--|--|
| - handlungsorientierter Umgang mit mehrperspektivischen Bildungsinhalten | - logistischer und organisatorischer Mehraufwand, Zeitaufwand, Risiken und Genehmigungen (Eltern und Schulleiter) |
| - freies und selbstgesteuertes Lernen | - erschwerte Leistungsbewertung |
| - Alltags- und Lebensweltorientierung (übergreifende Kompetenzentwicklung) | - generelle Gefahren (z. B. Verletzungen, Regelverstöße) |
| - neue Inhalte, Medien und Methoden werden erschlossen | - veränderte Lernzielkontrolle und erschwerte Inhaltsverknüpfung mit den Lehrplänen |
| - Verbesserung der Beziehung Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler | - mögliche Kommunikations- oder Interaktionsschwierigkeiten zwischen Lehrer, Schülern und außerschulischem Lernortpersonal, da sie sich gegenseitig nicht kennen |
| - inhaltliche und erlebnisorientierte Ergänzung der Lehrpläne durch direkte Begegnung mit Lerngegenständen, die in der Schule nicht vorhanden sind | - schwierige Planung durch außerschulisches Lernortpersonal mit geringen pädagogischen Kompetenzen oder fehlende Kontaktperson am außerschulischen Lernort |
| - gemeinsame Planung (Lehrer und außerschul. Lehrperson) der Arbeit am außerschul. Lernort (Ziele, Methoden, Materialien) erhöhter Lernerfolg | - kurzfristige Vorbereitung und Planung des außerschul. Lernortbesuches schädigt den Arbeitsverlauf vor Ort und beschränkt den Lernerfolg |

²⁰⁰ Sauerborn & Brühne 2007, S. 68.

²⁰¹ Sauerborn & Brühne 2007, S. 69.

²⁰² Sauerborn & Brühne 2007, S. 68./Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011, S. 5-24./Gaffga & Ruckenbrod 2011, S. 68-85.

| Chancen | Grenzen |
|--|--|
| - hohe Motivation der Schüler durch den Besuch anderer Orte | - mangelhafte Vorbereitung, geringe Kenntnisse des besuchten Lernortes sowie nicht erfüllte Erwartungen der Schüler beschränken das gesamte Erlebnis |
| - Auseinandersetzung mit den Regelungen eines außerschulischen Lernortes (anders als diejenigen der Schule) | - Schwierigkeit der Disziplinkontrolle der gesamten Gruppe |
| - Erfahrung von komplexen Zusammenhängen, erfahrbare Ausschnitte der Realität | - Skepsis bei Eltern und Kollegium, z. B. bei einmaligen Besuchen oder keine nachhaltige Kooperation mit außerschulischen Lernorten |
| - eigenverantwortliches Handeln, Entwicklung von personalen und methodischen Kompetenzen (übergreifende Kompetenzen) | - ggf. Lehrplandruck und Schwierigkeiten, schulische Lernziele und -inhalte einzubeziehen |
| - mehrdimensionale Sinneswahrnehmung | - ggf. erhöhter finanzieller Aufwand |
| - gesellschaftl. und kult. Teilhabe und Entwicklung der ges. Persönlichkeit der Schüler sowie sozialer Kompetenzen und Identitätsbildung | - Disziplin und Klassengröße sowie Anzahl der Lehrpersonen pro Schülergruppe |
| - das Bild der Schule in der Öffentlichkeit wird verbessert | - die Öffentlichkeit wertet außerschulisches Lernen als reine `Spaßveranstaltung` ab |
| - Schule kann ständige Kooperation mit außerschulischen Lernorten durch dauerhafte Partnerschaften bieten | - einmalige und seltene Erfahrungen bieten keine nachhaltige Arbeit und haben sehr beschränkte Wirkungen auf das Lernen. |

Tabelle 1: Beispielhafte Argumente zu Chancen und Grenzen des außerschulischen Lernens.

3.5 Museen als außerschulische Lernorte

Nach der Klassifizierung außerschulischer Lernorte von Sauerborn & Brühne (2007)²⁰³ zählen Museen zu einem kulturellen Lernort. Viele kulturelle Einrichtungen verfügen über eine entwickelte Lernstruktur, die Lernerfahrungen aktiv unterstützen kann. Museen

²⁰³ Sauerborn & Brühne (2007) bieten eine weitere Differenzierung außerschulischer Lernorte in vier Bereiche an: (1) *Natur*: Dies bezieht sich ganz allgemein auf lebende und nicht-lebende Gegenstände in der Natur (z. B. Steine, Pflanzen, Tiere, Mensch) aber auch auf Ereignisse in der Natur (z. B. Wind, Niederschlag, Naturkatastrophen). Die Natur wurde bereits vor einem halben Jahrhundert als außerschulischer Lern- und Unterrichtsort genutzt. Beispiele davon sind: Wald, Fluss, Seen, Ufer sowie der Schulgarten und botanische Gärten u. a. (2) *Kulturwelt*: Hierzu zählen: Museen, Theater, Bibliotheken, Kirchen, Schlösser und Burgen, zoologische und botanische Gärten, Denkmäler u. a. (3) *Orte und Stätten der menschlichen Begegnung*: Hier liegt der Fokus auf der Begegnung zwischen den Menschen, wo der Austausch, die Kommunikation und die Integration von Menschen unterschiedlicher Herkunft durch aktives Handeln und aktive Mitgestaltung gefördert wird. Allerdings sind die Möglichkeiten dieser Lernorte begrenzt, da die Menschenmenge und die offene Lernstruktur dieser Anlässe die Etablierung von Lernzielen sowie die Planung und Durchführung unterrichtlicher Aktivitäten erschweren. Beispiele davon sind: Messen, Volksfeste, Stadtparks u. a. (4) *Arbeits- und Produktionswelt*: Sie vermittelt Aspekte der Produktionswelt durch praxisorientierte Lernsituationen (Herstellung und Prozesse aus der Industrie, Annäherung an die Betriebswirklichkeit). Gut geplante und durchgeführte Besuche können das Lernen auf Basis mehrerer Kompetenzbereiche ermöglichen, wie z. B. durch betriebliches Wissen und betriebliche Zusammenhänge (Sachkompetenz), durch den Austausch mit Experten im Betrieb (Sozialkompetenz) oder das eigenständige Planen, Nachschlagen und Organisieren während des Besuchs (Methodenkompetenz). Beispiele hierzu sind Betriebe, Unternehmen, Industriestätten, Bauernhöfe, Medienzentren (z. B. Zeitungen, Verlage) u. a. Siehe: Sauerborn & Brühne 2007, S. 70-75.

können durch die Etablierung museumspädagogischer Dienste das aktive, gezielte und handlungsorientierte Lernen sowie erlebnisorientierte Lernprozesse fördern.²⁰⁴ Daneben meint Kersting (2000), dass kulturelle Einrichtungen ein großes Potenzial zur thematisch-didaktischen und methodischen Vorbereitung des Lernens vor Ort bieten, wo die Lernenden selbstständige Handlungs- und Forschungsmöglichkeiten erleben und sich Inhalte selbst erschließen können.²⁰⁵

Da sich außerschulische Lernorte für fachübergreifenden bzw. fachverbindenden sowie fächerkooperierenden Unterricht eignen, sind sie seit langem Teil schulischer Bildungsprozesse (Sauerborn & Brühne 2007; Niethammer & Pospiech 2013). Daher gilt die Kooperation zwischen Museen und Schulen als eine der erfolgreichsten Arten von Zusammenarbeit, in welcher die Nutzung des Museums zur Unterstützung von Lernprozessen in Schulfächern wie Kunst, Geschichte und Naturwissenschaften eine lange Tradition hat.²⁰⁶

Museen zählen zu den traditionellen bzw. klassischen außerschulischen kulturellen Lernorten (Sauerborn & Brühne 2007). Die Begegnung der Schüler mit der Kultur ist nicht nur wegen ihres Potenzials zur Förderung von Lernprozessen in Bezug auf den Schulunterricht ein wichtiges Bildungselement. Diese Begegnung bedeutet auch kulturelle und soziale Teilhabe, daher ist das Museum nicht nur als außerschulischer kultureller Lernort zu verstehen, sondern auch als sozialer Raum, der die Kommunikation, Interaktion, Sozialisation sowie die Begegnung mit der kulturellen Vielfalt und Diversität sowie mit unterschiedlichen Sprachen und die Entwicklung übergreifender Kompetenzen fördert.²⁰⁷

Dennoch, wenn die Rede auf das Museum als *außerschulischem* Lernort kommt, der gemeinsam mit der Schule das Lernen der Schüler fördern kann, ist beinahe immer festzustellen, dass der Begriff *außerschulisch* zu einer Differenzierung der Lernorte führt. Diese Unterscheidung schreibt der Schule eine Vorrangstellung zu sowie eine selbst ernannte Herrlichkeit und größere Verantwortung in Bezug auf das Lernen der Schüler zu, da sie als formale und offizielle Bildungseinrichtung, als Ort formalen Lernens anerkannt

²⁰⁴ Sauerborn & Brühne 2007 S. 71.

²⁰⁵ Kersting, Ruth: Museen in Erdkundeunterricht. In: geographie heute 21, 2000, Heft 182 „Museen“, S. 2-7, S. 3f. Zit. in: Sauerborn & Brühne 2007, S. 71f.

²⁰⁶ Siehe: Niethammer & Pospiech 2013/Ferchland (1998) bietet zahlreiche Beispiele der Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum. Siehe: Ferchland, Andrea; Museumspädagogischer Dienst Berlin (Hrsg.): Schule und Museum: vom Nutzen des Museums für die Schule; Anregungen für den Unterricht in den Fächern Geschichte, Deutsch, Physik, Bildende Kunst, Erdkunde/Sachkunde, Berlin: Schibri 1998.

²⁰⁷ Vogt, Annika: Schwelle. Performative Museumszugänge. In: Winderlich, Kirsten (Hrsg.): Museum, Grund_schule Kunst Bildung; Band 3, 1. Auflage, Oberhausen: ATHENA 2015, S. 10-21, S. 18./Pries; Wiesmüller 2011, S. 98.

ist (Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011; Sauerborn & Brühne 2007). Museen und andere außerschulische Lernorte scheinen „zweitklassige“ oder „sekundäre Lernorte“ zu sein.

Diese Differenzierung zwischen Schulen als „primäre und offizielle Lernorte“ und Museen als „zweitklassige oder sekundäre Lernorte“ wurde oft kritisiert. Weil Schulkinder die größte und wichtigste Besuchergruppe von Museen und den museumspädagogischen Aktivitäten darstellen, sollte das Museum nach Sabaté & Gort (2012) nicht nur als „ergänzende“ Einrichtung zur Schule angesehen und ihr untergeordnet werden.²⁰⁸ Gleichzeitig wird allerdings diese „ergänzende“ Rolle der Museen und anderer außerschulischer Lernorte als eine positive Eigenschaft verteidigt, weil dies den Charakter und die Identität von Museen sowie deren solche Autonomie in ihren Arbeitsweisen nicht einzuschränken vermag (Weschenfelder & Zacharias 1992; Pries & Wiesmüller 2011; Vogt 2015; Kunz-Ott 2008, 2012; Kolb 2014; Wehner 2014). In der wissenschaftlichen Literatur werden Lernorte außerhalb des geografischen Raumes des Schulgeländes oder schon außerhalb des Klassenzimmers häufig pauschal als sekundäre Lernorte bezeichnet (Sauerborn & Brühne 2007; Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011; Dühlmeier 2018).

Diese Unterscheidung führt zur klassischen Überschneidung zwischen primären und sekundären Lernorten (Typologie der Lernorte) nach Münch (1985). Nach dieser Klassifizierung sind primäre Lernorte diejenigen, die *„eigens und zumeist ausschließlich zum Lernen eingerichtet sind, deren primäre Aufgabe es also ist, Lernen zu ermöglichen und zu fördern“*.²⁰⁹ Zu diesen Lernorten zählen Schulen, betriebliche Lehrwerkstätten und Universitäten. Sekundäre Lernorte sind Örtlichkeiten und Einrichtungen, in denen zwar auch gezielt gelernt wird, die allerdings vorrangig andere Aufgaben und Funktionen erfüllen. Deshalb können diese Einrichtungen neben anderen Funktionen auch ausdrücklich eine pädagogische Funktion aufweisen oder gezielt als Ort des Lernens, als Bildungsort genutzt werden. Beispiele dafür sind Arbeitsplätze, Jugendwohnheime oder auch Sportzentren. Neben dieser Typologie zwischen primären und sekundären Lernorten differenziert Münch auch zwischen integralen und komplementären Lernorten. Integrale Lernorte bedürfen in der Regel zur Erfüllung ihrer pädagogischen Zwecke einer Ergänzung durch andere Lernorte. Dazu zählen Schulen und andere offizielle und formale Bildungseinrichtungen. Komplementäre Lernorte können nur in Ergänzung zu anderen

²⁰⁸ Sabaté Navarro, Miquel; Gort Riera, Roser: Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos, Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural, 5, Gijón: Ediciones Trea 2012, S. 54.

²⁰⁹ Münch, Joachim: Lernorte und Lernort-Kombinationen - begriffliche und theoretische Vorklärungen. In: Münch, Joachim; Piehl, Ernst (Hrsg.): Lernorte und Lernort-Kombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft, Köln: Bundesanzeiger 1985, S. 23-35, S. 25.

Lernorten sinnvoll bestehen oder eingesetzt werden. Beispiele hierfür sind außerschulische Lernorte aus Natur, Kultur, Arbeits- und Produktionswelt.²¹⁰ Vor dem Hintergrund dieser Klassifizierung sind offizielle Bildungseinrichtungen wie Schulen als primäre und integrale Lernorte und Museen als sekundäre und komplementäre Lernorte anzusehen.

Eine Begründung für diese Typologie basiert nicht nur auf den unterschiedlichen Charakteren (Anerkennung als offizielle und formale oder non-formale Bildungseinrichtungen) und auf den gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich der Bildungsaufgaben beider Institutionen, sondern auch auf der konkreten Bedeutung des Bildungsbegriffs, ihren Zielen und Aufgabenbereichen sowie den Arbeitsweisen jeder einzelnen Institution. Bildung kann im Fall des Museums eine unterschiedliche Bedeutung aufweisen. Da Schulen als offizielle und formale Bildungseinrichtungen gelten, ist die Arbeit der Schule normalerweise stark zielorientiert und von vorgegebenen Zielen, Inhalten, Methoden und Zeitfenstern geprägt (eine Charakteristik formalen Lernens). Im Gegensatz dazu orientiert sich in Museen die Verweildauer an persönlichen Interessen (eine Charakteristik non-formalen Lernens). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Museum im Vergleich zur Schule ein anderer Lernort ist, und deshalb die Museumspädagogik auch anders konzipiert ist, als die Schulpädagogik. Museen sind weniger dem messbaren Lernerfolg verpflichtet, als Schulen, daher sind auch die gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich ihrer Bildungsaufgabe unterschiedlich (Kunz-Ott 2007; Rupprecht 2016; Kolb 2014).

Im Museum spielen theoretische kulturpädagogische Ansätze bezüglich des Bildungsbegriffes und zur Entwicklung und Etablierung eines pädagogischen Verständnisses und den dazu gehörigen Aufgaben eine zentrale Rolle (Weschenfelder & Zacharias 1992; Vieregg 1990, 2006; Czech 2014a; Noschka-Roos 2016). Allerdings wird bis heute ein überwiegend idealisierter und abstrakter Bildungsbegriff verwendet. Deshalb stehen das Verständnis vom Bildungsbegriff sowie museale Bildungsfunktionen im Museumsbereich in enger und direkter Verbindung mit der Museumsentwicklung und den Bildungsstrategien, die sich im Verlauf der Jahrhunderte sowie mit der Entwicklung der klassischen und erweiterten Aufgabenbereiche (Sammeln, Bewahren, Forschen, Präsentieren, Vermitteln und Bilden) ausgeprägt haben. Hier dient die Museumspädagogik als spezifische bildungstheoretische Basis der Institution Museum. Die Institutionalisierung der Museumspädagogik bildet die Grundlage der pädagogischen

²¹⁰ Münch 1985, S. 23 und 25.

Relevanz des Museums als (außerschulische) Bildungsinstitution (Grote 1975; Weschenfelder & Zacharias 1992; Nettke 2016; Czech 2014a). So können anhand der Museumspädagogik diverse museale Bildungsfunktionen erklärt werden.

In Bezug darauf benennt Bäumler (2004) mindestens drei wesentliche Bildungsfunktionen des Lernortes Museum, die mit den erweiterten Aufgabenbereichen „Bilden und Vermitteln“ in Verbindung stehen:²¹¹

- (1) die Wahrnehmungsschulung: Die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung steht in engem Bezug zur ästhetischen Bildung und Erziehung, welche die ästhetische Dimension der Bildung und der klassischen Bildungstheorien²¹² zur Grundlage haben. Dies bildet im Museum eine grundlegende Funktion, da dort die ästhetische Wahrnehmung anhand authentischer Objekte und originaler Gegenstände geschult wird. Damit einher geht das Verständnis des Museums als Erlebnisort, in dem erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernprozesse gefördert sowie Erkenntnisprozesse unterstützt werden. Daneben bietet das Museum die Möglichkeit, interkulturelles Lernen und Toleranz durch Erfahrungen mit dem Fremden und Unbekannten zu ermöglichen. Alle diese Erfahrungen dienen zur Entwicklung einer ästhetischen Sensibilität und Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt.
- (2) die Sinnsicherung: Das Museum, als öffentliche gesellschaftliche und kulturelle Bildungsinstitution, dient durch die Sammlung, Konservierung und Dokumentation alltäglicher Gegenstände und Objekte unterschiedlicher vergangener Epochen als Erinnerungsort. Durch die Sammlungsbestände aus der Vergangenheit, aber auch aus der Gegenwart, trägt das Museum durch die Zuweisung von Bedeutungen zum kulturellen Gedächtnis, zur Wahrnehmung einer historischen Perspektive und zum Verständnis des Kulturgutes einer Gesellschaft bei. Museen zeigen durch die Sammlungsbestände und Ausstellungen Repräsentationen der Welt und kultureller Vielfalt, welche die Wertschätzung des kulturellen Kontextes sowie die Beschäftigung mit Fragen nach kulturellen und historischen Ereignissen und Wurzeln einer Gesellschaft ermöglichen. Dadurch werden die Aneignung des kulturellen Erbes sowie der Wissenserwerb von Geschichte und Kultur als

²¹¹ Bäumler, Christine: Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel, Reihe Medienpädagogik; Band 2, Münster: LIT 2004, S. 15-31.

²¹² Als klassische Bildungstheorien, die den Stellenwert der ästhetischen Bildung und ihrer Wirkungen auf die menschliche Entwicklung behandelten, dienen die Grundgedanken von Friedrich Schiller und sein Werk „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1794/95).

wesentliche Bestandteile der Bildung des Menschen verstanden. Die Bildungsfunktion des Museums wird hier über die Bewahrung und Vermittlung kulturellen und historisch relevanten Wissens realisiert.

- (3) die Vermittlung von Bedeutungslesekompetenz: Die Auffassung, dass Gegenstände Bedeutungen kommunizieren, dient als Grundlage für die museale Bildungsfunktion. Diese Bedeutungen sollten nicht nur auf inhaltliche Ebene beschränkt bleiben, sondern auf alle menschlichen, in Lern- und Aneignungsprozesse involvierten, Ebenen (sinnliche, kognitive, emotionale u. a.) ausgeweitet werden, weil die Aneignung von Kultur nicht literarisch oder durch die isolierte Betrachtung der Sammlungsbestände erfolgt, sondern durch die kulturelle Partizipation, durch Teilhabe und Teilnahme an Kultur, welche die Betrachtung und Bedeutungsinterpretation von Objekten sowie die Konstruktion bedeutungsvoller Zusammenhänge ermöglicht. Es handelt sich um eine „symbolische und ikonische Alphabetisierung“ des Menschen, die durch die Entwicklung und das Einüben komplexer Fähigkeiten zum kulturgeschichtlichen Bedeutungslesen eines Gegenstandes erfolgt. Das Ziel ist die Vermittlung kultureller Bedeutungen, die das Individuum zum Verständnis seiner Umwelt befähigen sollte. Wenn die Rede von institutionalisierten Lesehilfen ist, bezieht sich dies v. a. auf Schulen und Museen, da beide Einrichtungen den Schülern die Übernahme kulturell geprägter Wissensbestände und Deutungsmuster sowie von Lern- und Aneignungsprozessen erleichtern können, v. a. wenn sie eng zusammenarbeiten und vom Angebot an originalen und konkreten musealen Gegenständen profitieren. In diesem Sinn ist zu betonen, dass Bedeutungslesen sozial immer innerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes strukturiert und konstruiert ist, aber auch die Anbindung an die aktuelle Lebenswelt sowie Vorkenntnisse- und Erfahrungen der Besucher beachtet werden sollten.

Auch wenn Schule und Museum unterschiedliche Bildungseinrichtungen sind, die verschiedene Vorstellungen von Bildung, aber auch unterschiedliche Ziele, Inhalte, Methoden u. a. aufweisen, bilden Schule und Museum (aber auch andere außerschulische Bildungseinrichtungen) zwei Seiten desselben Lernphänomens. Der Zusammenhang zwischen formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen ist seit langer Zeit nachgewiesen. Entscheidende Bemühungen und Überlegungen zur Etablierung einer Partnerschaft zwischen Schulen und Museen existieren seit den letzten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts, als die Reformpädagogik eine Vorrangstellung innehatte

(Kaldewei 1990; Kunz-Ott 2007, 2016; Rupprecht 2016; Kolb 2014; Pfeiffer-Poensgen 2009). Wie bereits im Unterpunkt 3.1. erwähnt, spielte die Kunsterziehungsbewegung (eine der Richtungen der Reformpädagogik) eine zentrale und entscheidende Rolle für die Anerkennung des Museums als Lernort, insbesondere im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum sowie für die Entwicklung der Museumspädagogik. Wissenschaftler und Vertreter aus der Kunsterziehungsbewegung verteidigen das Bildungspotenzial des Museums als außerschulischem Lernort und betonen seine ergänzende Rolle im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen. Nachweise hierfür sind die bereits vorgestellten Gedanken von Alfred Lichtwark und von Adolf Reichwein (1898-1944)²¹³, Leiter der Abteilung „Schule und Museum“ am Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin, für den Museen *„lebendige Anschauungs- und Arbeitsstätten innerhalb des [...] Schulunterrichts [sind].“*²¹⁴ Er plädierte für die Schaffung *„eines Unterrichts innerhalb des Museums, in dem eine Klasse inmitten einer auswechselbaren Schausammlung arbeiten kann.“*²¹⁵

Dies trägt zur Anerkennung des Museums als gesellschaftliche Bildungseinrichtung und als Kommunikationsort bei und unterstützt dessen pädagogisches Potenzial, wie auch seinen Bildungsauftrag. Gleichzeitig wird davor gewarnt, das Bildungspotenzial und den Bildungsauftrag des Museums unterschätzen und das Museum auf einen Ort der bloßen Unterhaltung, Erholung und Freizeit zu reduzieren. Diese Kritiker sehen Bildung nicht als eine zentrale Aufgabe der Museen, sondern vielmehr die traditionellen Museumsaufgaben wie Bewahren, Sammeln, Forschen und Vermitteln (Präsentieren). Hier werden Erfolg und Qualität eines Museums nicht in Bezug auf die Qualität der Arbeit gesehen, sondern vielmehr in Bezug auf die Anzahl der Besucher. Diese Form der Qualitätsmessung führt zu einer Reduktion des Bildungsauftrages der Museen und unterschätzt ihre Arbeit nicht nur in ihren traditionellen Aufgabenbereichen, sondern auch in der Anerkennung des Museums als Bildungseinrichtung.²¹⁶ Die Verteidiger des Museums als außerschulischem Lernort und dessen Bildungsauftrag kritisieren diese Tendenzen, welche die gesamten sozialen, gesellschaftlichen und pädagogischen Aspekte der Museen übersehen. Staupe

²¹³ Adolf Reichwein (Bad Ems, 1898-1944, Berlin-Plötzensee), einer der wichtigsten deutschen Reformpädagogen zur Zeit des Nationalsozialismus, der von 1939 bis zu seiner Hinrichtung durch die Nationalsozialisten am 20. Oktober 1944 Leiter der Abteilung „Schule und Museum“ am Museum für Deutsche Volkskunde in Berlin war. Für weitere biographischen Angaben siehe: Amlung, Ullrich: „Reichwein, Adolf“. In: Neue Deutsche Biographie 21 (2003), S. 322-324. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118599208.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 12.12.2018).

²¹⁴ Reichwein, Adolf: Schule und Museum. In: Mitteilungen und Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung, Heft 54, 2000 S. 22-32, S. 22. (Nachdruck von 1941, Original in: Deutsches Schul-Verwaltungs-Archiv: Neue Folge des Volksschularchivs, 38, 1941, S. 3-12.).

²¹⁵ Reichwein 1941/2000, S. 22.

²¹⁶ Uphoff 2006, S. 22f.

(2012) unterstützt den Bildungsauftrag des Museums als außerschulischem Lernort und kritisiert die reduktionistischen Tendenzen. Für ihn (2012) gehört der Bildungsauftrag zum Selbstverständnis des Museums: „Museen verfügen zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages über eine besondere Fähigkeit - über die Wahrnehmung von Dingen Wissen zu vermitteln“.²¹⁷ Darüber hinaus behauptet Staupe: „[...] Museen sind eigentlich Bildungsorte [...] durch ihre pädagogischen Vermittlungsangebote, [...] als Speicher und eigensinnige Laboratorien von Erfahrung und Wissen, als Orte, an denen Menschen spontane, subjektive, unvorhersehbare und oft unvergessliche Entdeckungen machen[...]. Das Museum besitzt ein hohes Potential, entdeckendes Lernen zu fördern“.²¹⁸

Da die Bedeutung des Museums als außerschulischem Lernort immer mehr in den Mittelpunkt rückt, werden Lehrkräfte ständig stimuliert, im Rahmen ihres Fachunterrichts das Museum in den Schulunterricht einzubeziehen. Gründe dafür sind: Museen bieten Möglichkeiten, um das Lernen der Schüler durch die Auseinandersetzung mit authentischen Gegenständen zu bereichern und die Motivation zum Lernen durch den Wechsel des Lernortes (andere Lernumgebung) und der Materialien und Ressourcen (Sammlungsbestände) zu steigern. Im Museum besteht die Gelegenheit der Begegnung mit musealen Objekten, die normalerweise völlig anders aussehen, als in den Schulbüchern oder anderen in der Schule angewandten Medien. Die verschiedenen Präsentationsformen im Museum können die Neugier der Schüler wecken und ihre Motivation steigern, was eine wichtige Voraussetzung für den Lernprozess ist. Allerdings haben die ausgestellten Objekte nur beschränkte Aussagekraft, für eine sinnliche Erfahrung und ein bedeutungsvolles Wissen sind die Vermittlungsstrategien des Museums notwendig. Die Vermittlungsarbeit des Museums soll ein Objekt für die Schüler erfassbar und verständlich machen. Das bedeutet, das Objekt zu entschlüsseln, seinen ursprünglichen Sinnzusammenhang herzustellen, seine Details zu erklären.²¹⁹

Neben der Anerkennung von Museen als außerschulische Lernorte gelten sie als vielseitige Einrichtungen, welche die Erfahrungen, die Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler gut unterstützen können. Auf diese Weise sind Museen Orte der kulturellen Bildung, Orte der ästhetischen Wahrnehmung und sinnlichen Erlebens, Orte des lebenslangen Lernens, Orte für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen, die durch die Auseinandersetzung mit authentischen Objekten und originalen Gegenständen Lern- und Erkenntnisprozesse der Schüler unterstützen (Kunz-Ott 2007; Staupe 2012; Kolb 2014;

²¹⁷ Staupe 2012, S, S. 7.

²¹⁸ Staupe 2012, S. 12.

²¹⁹ Matthes, Michael: Einführung. In: Ferchland 1998, S. 9-19, S. 9ff. /Kolb, Peter: Museum und Schule. In: Czech 2014b, S. 110-123, S. 120f.

Walz 2016). Ihre Vielseitigkeit bietet motivierende Erlebnisse im Museum, die das entdeckende, forschende, handlungsorientierte, spielerische und kreative Lernen fördern sowie selbstständiges Handeln beim Entdecken und beim Umsetzen gewonnener Erkenntnisse in Handlungsakte wie auch soziales Verhalten in wechselnden Arbeitsformen ermöglichen und fördern. Auf diese Weise wandelt sich der Museumsbesuch zu einer Art offenem Unterricht, wobei der Museumspädagoge zum Moderator und Berater wird. Diese Erfahrungen liefern neben kognitiven, sozialen und emotionalen Aspekten des Lernens Bedeutungen und Kompetenzen zum Lesen und Verstehen der Umwelt. Die Schüler lernen hier zusammen mit Gleichaltrigen und ihren Lehrern, also bedeutenden Bezugspersonen. Ein erfolgreicher Museumsbesuch kann auch zu Prozessen der Selbstbildung beitragen.²²⁰ Hierzu dienen beispielsweise die unterschiedlichen gesammelten Erfahrungen (allein und mit der Gruppe) im Umgang mit den Dingen, Techniken oder beim künstlerischen Gestalten sowie das Erkennen von Schwierigkeiten und Grenzen beim Erkenntnisgewinn in komplexen Situationen u. a. Museen als außerschulische Lernorte bieten Raum für interkulturelles Lernen sowie für vielfältige kulturelle Ausdrucksformen, für die Entwicklung von Kompetenzen wie Toleranz, Flexibilität, kritisches Denken u. a., die durch den Kontakt mit dem Fremden und Unbekannten stimuliert wird.²²¹

In Bezug darauf meint Sagasser (2015), dass „*das Museum als außerschulischer Lernort zahlreiche Chancen für die individuellen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen [bietet]*“.²²² Aufgrund der Vielfalt der Museumslandschaft und der Museumsinhalte fungieren zahlreiche sinnlich und ästhetisch wahrnehmbare Gegenstände mit sozialen, kulturellen, historischen und künstlerischen Merkmalen als Bedeutungs- und Erinnerungsträger sowie als Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft. Daher gilt das Museum als Übungsfeld für die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen.²²³ Da Museen als Lernorte der Kulturwelt angehören, sind sie der Ort, an welchem die Gesamtheit der menschlichen Ereignisse, Leistungen und Objekte jeder Epoche dokumentiert sind. Museen sind Orte, an denen Bestandteile der kulturellen Vergangenheit und Aktualität aufbewahrt, organisiert und dokumentiert sind.²²⁴

Das Museum wurde als Lernort von verschiedenen Disziplinen bzw. Schulfächern

²²⁰ Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen. In: Rost 2010, S. 793-800, S. 793ff./Moschner & Dickhäuser 2010, S. 760.

²²¹ Bäumler 2004, S. 18ff./Henkel 2012, S. 663./Matthes 1998, S. 9ff./Kolb 2014, S. 120f.

²²² Sagasser, Gabriele: Aussichten auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum. In: Winderlich 2015, S. 64-67, S. 65.

²²³ Sagasser 2015, S. 65./Horn 2005, S. 749.

²²⁴ Sauerborn & Brühne 2007, S. 71.

anerkannt und kann mit zahlreichen Lehrplänen kooperieren (Kolb 2014; Ferchland 1998). Beispielsweise wird das Museum als Lernort zur Unterstützung des Lernens in Geografie,²²⁵ Geschichte, Mathematik, Biologie, Physik und Deutsch verteidigt.²²⁶ Eine Vertiefung des Kooperationsfeldes Schule-Museum wird im Unterpunkt 4.3 durchgeführt. Die Anerkennung des Museums als außerschulische Bildungseinrichtung, sein Bildungsauftrag sowie der Stellenwert im Kooperationsfeld Schule-Museum und das pädagogische Potential des Museums zur Unterstützung der schülerischen Lernprozesse in unterschiedlichen Disziplinen führte zur zunehmenden Institutionalisierung der Museumspädagogik. Die Museumspädagogik befasst sich mit der Etablierung, Organisation und Strukturierung des Bildungsauftrages des Museums durch die Umsetzung seiner pädagogischen Arbeit für die Besucher. Diese Arbeit wurde nach Zielgruppen, Zielen, Inhalten u. a. strukturiert, wofür bestimmte differenzierte Vermittlungsmethoden und Vermittlungsstrategien entwickelt wurden. Das folgende Kapitel befasst sich mit der Museumspädagogik und versucht die Grundlagen dieser Disziplin vorzustellen.

²²⁵ Einige Autoren, die das Museum als Lernort für Geographieunterricht verteidigen sind: Kremb, Klaus: Lernort Museum, Braunschweig: Westermann 1981./Kühn, Bärbel: Geschichte erfahren im Museum, St. Ingbert: Röhrig Univ.-Verlag 2014./Haubrich, Hartwig (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen – Die neue Didaktik der Geographie konkret, 2. Auflage, München: Oldenbourg 2008./Hildebrandt, Thelke: Außerschulische Lernorte im Geographieunterricht - Ausstellungen als Orte der Wissensvermittlung? Hamburg: Diplomica-Verlag 2009.

²²⁶ Alle Beiträge bezüglich des Kooperationsfeldes Schule-Museum in unterschiedlichen Schulfächern siehe in: Ferchland 1998. Autoren, die das Nutzen des Museums für Geschichtsunterricht verteidigen: Hans-Werner Schostak; Matthias Berking, Michael Matthes und Manfred Schmitz. Für Physik: Hans-Jörg Grabka. Für Deutsch: Clemens Rinklake; Monika Aurich.

4 **Museumspädagogik: Lernen im Museum - Theoretische Grundlagen und Untersuchungsansätze**

4.1 **Museumspädagogik – Anmerkungen zum Begriff**

Neben Museumsgeschichte, Museologie und Museumsdidaktik ist die Museumspädagogik ein Teilbereich der Museumswissenschaften (Waidacher 1999a, 2005; Vieregg 2006). Zur Annäherung an den Begriff Museumspädagogik ist eine kurze Erklärung der anderen Teilbereiche der Museumswissenschaften hilfreich, um die Museumspädagogik auch gegenüber diesen Teilbereichen abzugrenzen. Dabei ist es wichtig, ihre Verbindung zu den anderen Teilbereichen im Blick zu behalten, da absolute Abgrenzung nicht immer möglich oder sinnvoll ist. Vor allem, weil diese Teilbereiche Bestandteile eines Gesamtphänomens sind.

Die Museumsgeschichte widmet sich der Geschichte des Museums als Institution. Sie pflegt die Beschreibung der institutionellen Erscheinungsformen des Museums innerhalb eines zeitlichen Ablaufes. Demnach befasst sich die Museumsgeschichte mit der Entwicklung des Museumswesens von europäischen Kunst- und Wunderkammern bis zu den bürgerlichen Museen des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts, mit der aktuellen Museumssituation und der Zukunftsvision der Museen des einundzwanzigsten Jahrhunderts.²²⁷

Obwohl die Museologie eine junge Wissenschaft ist, die erst seit etwa 100 Jahren besteht, hat sie im zwanzigsten Jahrhundert zunehmend an Wert gewonnen. In den USA und Großbritannien hatte die Museologie ihre Anfänge. Im europäischen Raum erlebte sie v. a. in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts eine entscheidende Weiterentwicklung, insbesondere in Slowenien, Polen, Kroatien, den Niederlanden und der Schweiz.²²⁸ Die Museologie befasst sich mit allen theoretischen und praktischen Angelegenheiten des Musealphänomens sowie mit den philosophischen und geisteswissenschaftlichen Grundlagen des gesamten Museumswesens und seiner charakteristischen Aufgabenfelder.²²⁹ *„Museologie ist [...] die vorgenommene theoretische Erklärung und praktische Umsetzung eines besonderen erkennenden und wertenden*

²²⁷ Waidacher 1999a, S. 68.

²²⁸ Waidacher, Friedrich: Museum lernen: Lange Geschichte einer Verweigerung oder Warum Museen manchmal so gründlich daneben stehen, wesentlich erweiterte und für den Druck bearbeitete Fassung eines Vortrages beim Symposium „Wissen und Kompetenzen für die Zukunft“, Universität Graz, 20.-23. September 1999, In: Museologie Online, 1999b, S. 41- 65, S. 41f. [Online-Ressource]; URL: <http://www.historisches-centrum.de/m-online/99/99-2.htm> (zuletzt gesehen am 16.08.2017).

²²⁹ Waidacher 2005, S. 29f.

Verhältnisses des Menschen zu seiner Wirklichkeit.[...] Es findet seinen konkreten Ausdruck in Gegenständen, die als Zeugnisse einer bestimmten gesellschaftlichen Wirklichkeit im Dienste dieser Gesellschaft ausgewählt, erhalten, erforscht und vermittelt werden".²³⁰ Schwerpunkte der Museologie liegen hierbei auf der Pflege, Erweiterung, Konservierung, Katalogisierung, Klassifizierung und Inventarisierung der Kulturgut-Sammlungen sowie der Charakterisierung und Identifizierung einer Museumstypologie. Die Museologie ist sehr eng mit den traditionellen Tätigkeiten der Museen, wie Dokumentation, Informationsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Vermittlung und Ausstellungskonzeption sowie mit den Bildungsaufgaben von Museen, verbunden. Der Bildungsauftrag bzw. die Bildungsaufgaben von Museen sind überwiegend mit weiteren Teilbereichen der Museumswissenschaft wie der Museumsdidaktik bzw. Museumspädagogik verknüpft.²³¹

Die Museumsdidaktik wurde in der wissenschaftlichen Fachliteratur in mindestens zwei Formen behandelt, was zu einigen Schwierigkeiten in der Differenzierung beider Teilbereiche führte: (1) als separater Teilbereich der Museumswissenschaft bedeutet sie die Didaktik und Methodik der visuellen Präsentationen, die im Wesentlichen mit der Ausstellung zusammen hängen. Es handelt sich um didaktische Prinzipien der Anschaulichkeit der Ausstellung, und (2) als Synonym für die Museumspädagogik, womit alle didaktisch-methodischen Aspekte der Ausstellung und der Vermittlungsarbeit gemeint sind.²³² Ohne an dieser Stelle ausführlicher auf die Diskussion beider Formen eingehen zu wollen, scheint zumindest eine kurze Auseinandersetzung mit beiden Begriffen notwendig, um zu bestimmen, was in dieser Arbeit unter Museumsdidaktik und Museumspädagogik verstanden wird.

Nach Vieregg (2007) spielen sowohl Museumspädagogik als auch Museumsdidaktik bei der Qualität des Lernens im Museum eine zentrale Rolle. Sie bietet eine ganz leichte Unterscheidung zwischen beiden an und definiert Museumsdidaktik als *„eine besuchergerechte Präsentation und didaktische Entscheidungen, die mit museumsadäquaten Mitteln auch fachwissenschaftlich nicht vorgebildeten Besuchern Sachverhalte historischer, naturwissenschaftlicher, technischer, künstlerischer u. a. Art*

²³⁰ Waidacher 1999a, S. 37.

²³¹ Waidacher 2005, S. 321./Waidacher 1999a, S. 40f.

²³² Vieregg, Hildegard: Studienbuch Museumswissenschaften, Impulse zu einer internationalen Betrachtung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 30./Schmeer-Sturm, Marie-Louise: Museumspädagogik als Teilbereich der allgemeinen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Aspekte. In: Vieregg, Schmeer-Sturm & Thinsse-Demel 1994, S. 42-47, S. 42f.

nahe bringen“.²³³ Sie sieht vielmehr die Vermittlung ausgewählter Wissensinhalte durch die sogenannte „Ausstellungsdidaktik“. Unter Museumspädagogik versteht sie die „personale Betreuung von Museumsbesuchern, insbesondere von Kindern und Jugendlichen“.²³⁴ Dadurch gelingt es, mit „erzieherischer“ Wirkung bestimmte Inhalte und Tätigkeiten mit musealen Objekten zu verknüpfen. Nach diesen Definitionen sind Museumspädagogik und Museumsdidaktik keine Synonyme, sondern komplementäre Teilbereiche der Museumswissenschaften. In diesem Sinn bedeutet Museumspädagogik mehr als die reine Vermittlung von Informationen und Wissen, in denen der Bildungsauftrag betont wird und Vermittlung mehr als die Übergabe von Informationen. Im Gegensatz zur Museumsdidaktik werden nach Noschka-Roos (1994) und Schmeer-Sturm (1994) in der Museumspädagogik, neben der didaktischen Aufbereitung der Sammlungsbestände für bestimmte Zielgruppen, auch die notwendigen Bedingungen für eine Lernsituation berücksichtigt.²³⁵

Der Unterschied zwischen beiden Begriffen liegt also in der gezielten Nutzung des Museums zum Lernen mit einer organisierten pädagogischen Betreuung der Besucher und Besuchergruppen sowie in der gezielten pädagogischen Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen (Museumspädagogik) und in der angemessenen, didaktischen, visuellen Präsentation der Sammlungsbestände ohne direkte Betreuung der Besucher, bei welcher die Sammlung und die Vermittlungsmethoden im Mittelpunkt stehen (Museumsdidaktik). Eventuell wird eine Parallelisierung oder Assoziation zwischen den Aufgabenbereichen „Bilden und Vermitteln“ in der Museumspädagogik und zwischen den Aufgabenbereichen „Präsentieren und Vermitteln“ in der Museumsdidaktik möglich.

In diesem Sinn wird Museumspädagogik durch den gezielten pädagogischen Anspruch von der Museumsdidaktik abgegrenzt. Ein Grund dafür liegt in der Bedeutung des Didaktikbegriffs in der Museumsdidaktik und in der Museumspädagogik. Im Zusammenhang damit bieten Weschenfelder & Zacharias (1992) weitere Erklärungen an, da für sie das Museum zwei potenzielle orts- und situationsspezifische Anwendungsbereiche für Didaktik beinhaltet: (1) Die Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik beinhaltet „Überlegungen entsprechend der Museumsfunktion ‚Bilden und Vermitteln‘ im Bereich der Präsentation von Objekten und Informationen“.²³⁶

²³³ Vieregg 2007, S. 166.

²³⁴ Vieregg 2007, S. 166.

²³⁵ Noschka-Roos, Annette: Besucherforschung und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer, Berliner Schriften zur Museumskunde; Band 11, Institut für Museumskunde, Staatliche Museen zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz, Opladen: Leske + Budrich 1994, S.140./Schmeer-Sturm 1994, S. 42f.

²³⁶ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 15.

Das bedeutet, dass den Besuchern durch Zusatzinformationen wie Texte, Bilder, Inszenierungen u. a. Erfahrung und Wissen vermittelt werden sollen. Dies *„betrifft nur mittelbar die Pädagogik und nicht-absichtsvolles pädagogisches Handeln“*.²³⁷ Es handelt sich um eine museumsimmanente Verwendung des Didaktikbegriffs; (2) Die Didaktik der Museumspädagogik steht im Gegensatz dazu in *„allen Situationen personaler Vermittlung und absichtsvollen pädagogischen Handelns im Museum“* im Vordergrund.²³⁸ Im Fokus steht der Bezug zur erziehungswissenschaftlich bearbeiteten Didaktik und zu deren wichtigster Zielgruppe: Kinder und Jugendliche. Die Didaktik der Museumspädagogik versucht, *„den Museumsbereich durch didaktisches Denken strukturell mit sozialisationstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu verbinden“*.²³⁹ Zusammenfassend entsprechen die Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik der Museumsdidaktik und die Didaktik der Museumspädagogik der Museumspädagogik. Auf diese Weise werden für die vorliegende Arbeit Museumsdidaktik und Museumspädagogik als zwei eng miteinander verbundene Teilbereiche verstanden. Dadurch wird Museumspädagogik für die vorliegende Arbeit als der Teilbereich der Museumswissenschaft, der für alle im Museum und durch den Museumsbestand stattgefundenen Lernerfahrungen und -prozesse verantwortlich ist, verstanden. Zugleich können durch sie die gezielte und absichtsvolle pädagogische Planung, unter Berücksichtigung der notwendigen Bedingungen für Lernsituationen, und die organisierte Betreuung der Besucher durch absichtsvolles pädagogisches Handeln erfolgen. Diese Aspekte dienen als entscheidende Faktoren für eine Assoziation der Museumspädagogik mit den Aufgabenbereichen „Bilden und Vermitteln“ (siehe Unterpunkt 2.2.5.). Unter diesen Prämissen wird die Museumsdidaktik als „Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik“ verstanden und dadurch mit den Aufgabenbereichen „Präsentieren und Vermitteln“ verbunden, die viel mehr mit den didaktischen Prinzipien der Anschaulichkeit der Ausstellung im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus wird die Didaktik der Museumspädagogik als ein differenzierter Bereich im Vergleich zur Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik angesehen. Allerdings bedeutet dies nicht, dass eine absolute Abgrenzung beider Teilbereiche voneinander möglich wäre, da die Objekte, die Sammlung und die Ausstellung sowie Präsentation grundlegende Bestandteile der museumspädagogischen Arbeit darstellen und ohne sie keine Museumspädagogik möglich wäre, da sie in direktem Bezug zur Sammlung stehen.

²³⁷ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 16.

²³⁸ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 16.

²³⁹ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 16.

Nach der Differenzierung zwischen Museumsdidaktik und Museumspädagogik wird nachfolgend der Begriff Museumspädagogik mit dem Fokus auf dem Bildungsauftrag bzw. der Bildungsfunktionen des Museums - hierüber besteht ein breiter Konsens - weiter behandelt. Dafür wird die Definition von *Museum* des Internationalen Museumsrates (ICOM) hinsichtlich des Bildungsauftrags des Museums genauer betrachtet. Nach dem ICOM (2010) wird das Museum als *„eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“* definiert.²⁴⁰ Aus dieser Definition geht klar hervor, dass der Bildungsauftrag und die Bildungsaufgaben des Museums im Mittelpunkt stehen. Allerdings ist der Bildungs- und Vermittlungsauftrag des Museums sehr breit gefächert, da er für unterschiedliche Zielgruppen konzipiert ist und zahlreiche Ziele, Inhalte und Methoden umfasst. Dies führt häufig zur Anwendung des Begriffs *Bildungs- und Vermittlungsarbeit* im Museum als Synonym für Museumspädagogik. Hieraus resultiert, dass vielmals Museumspädagogik als Synonym für die gesamte Bildungsarbeit des Museums steht.²⁴¹

Neben den traditionellen oder klassischen Funktionen und Aufgabenbereichen der Museen wie Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen und Präsentieren (Weschenfelder & Zacharias 1992; Kunz-Ott 2007, 2012; Vieregg 2006, 2008; Henkel 2012; Walz 2016) gehören „Bilden und Vermitteln“ nach der Definition des Internationalen Museumsrates (ICOM 2010) heute zu ihren grundlegenden Aufgaben.²⁴² Dies wird gestützt durch die Anerkennung der Museen als außerschulische Lernorte, und auch als soziale und kulturelle Räume, welche die Integrationsprozesse der Schüler sowie die Bildungsaufgaben der Schulen unterstützen und ergänzen können (Weschenfelder & Zacharias 1992; Kunz-Ott 2007, 2012; Wagner 2007; Fuchs 2008; Schönicke 2014; Walz 2016; Rupprecht 2016).²⁴³ Auf diese Weise hat sich die Institution Museum mit seiner sozialen Konzeption und Bedeutung im Verlauf der Zeit ständig gewandelt. Es handelt sich um einen Entwicklungsprozess vom Musentempel über den Freizeit- und Erlebnisort bis hin zur Bildungseinrichtung bzw. dem außerschulischen Lernort (siehe Kapitel 3). In diesem Verlauf haben sich auch die Aufgaben und der Stellenwert des Museums

²⁴⁰ ICOM 2010, S. 29.

²⁴¹ Nettke, Tobias: Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung im Museen. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 31-42, S. 31.

²⁴² ICOM 2010, S. 19.

²⁴³ Schönicke, Dorothee: Zum Thema Integration: Das Museum als außerschulischer Lernort für Deutschlernende. In: Czech 2014, S. 167-173.

verändert. Der Prozess und die Anerkennung als Lernort führten zu einer Debatte hinsichtlich der Ergänzung und Erweiterung des Bildungsauftrages und der Bildungsfunktionen des Museums. Diese Überlegungen haben den Begriff "Museumspädagogik" hervorgebracht.

Weschenfelder & Zacharias (1992) verstehen Museumspädagogik ganz allgemein als die „*Erziehung auf das Museum hin, im Museum, durch das Museum und vom Museum ausgehend*“.²⁴⁴ Die Museumspädagogik ist der Teilbereich der Museumswissenschaft, der für Lern- und Aneignungsprozesse innerhalb des Museums verantwortlich ist. Hier stimmen zahlreiche Definitionen von Museumspädagogik in der Betonung des Bildungsauftrags und der pädagogischen Zwecke des Museums überein. Darüber hinaus meint Rump (1994), dass es sich bei der Museumspädagogik durch die direkte Begegnung mit und die aktive Wahrnehmung von originalen Gegenständen der Museumssammlung und der Ausstellungen um eine gezielte pädagogische, didaktisch-methodisch organisierte, besucherorientierte Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Museen handelt, die weit über die reine Information hinausgeht.²⁴⁵ Die Bedeutung der Vermittlungsarbeit und die darauf bezogenen Bildungsprozesse werden auch vom Deutschen Museumsbund (DMB) und dem Bundesverband Museumspädagogik (BVMP) (2008) unterstützt, wonach die „*Museumspädagogik für alle Fragen der Besucherorientierung und der museumsspezifischen Vermittlungsarbeit zuständig [ist]. Sie muss daher bei der Konzeption und Realisierung aller Präsentationen des Museums von vornherein einbezogen werden. So wird sichergestellt, dass der Bildungsprozess für alle Besucher/innen, ausgehend von der Begegnung mit Exponaten, optimiert werden kann. Die Museumspädagogik plant, initiiert und begleitet Bildungsprozesse für alle Besucher/innen*“.²⁴⁶

Die vorgestellten Definitionen, die v. a. den Fokus auf den Bildungsauftrag bzw. die Bildungsfunktionen des Museums legen, bieten ein solches Verständnis des Begriffs Museumspädagogik. Trotz langer Diskussionen und einer ständigen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Museumspädagogik“ existiert bis heute keine eindeutige Definition. Eine weitere Erklärung dafür könnte seine hybride Natur sein, da er von zwei Begriffen („Museum“ und „Pädagogik“) gebildet wird. In diesem Sinn versteht Freymann (2004)

²⁴⁴ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 13.

²⁴⁵ Rump, Hans-Uwe: Das Museums-Pädagogische Zentrum München (MPZ) zu Beginn der 90er-Jahre. In: Viereg, Hildegard; Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum; Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1994, S. 388-402, S. 391-396.

²⁴⁶ DMB & BVMP 2008, S. 8.

den Begriff „Museumspädagogik“ in zweierlei Hinsicht: Einerseits ist Museumspädagogik als Pädagogik zu verstehen und andererseits Museumspädagogik als Pädagogik des Museums.²⁴⁷

(1) Museumspädagogik ist Pädagogik:

Unter der ersten Position wird verstanden, dass Museumspädagogen dieselben grundlegenden Fragen wie Schulpädagogen stellen sollten („Was?“, „Warum?“, „Wie?“), die im Museum nur unter anderen Bedingungen beantwortet werden. Darüber hinaus bedeutet dies, dass Museumspädagogik über eben solche didaktischen und methodischen Entscheidungen und über eine bestimmte praktische Umsetzung verfügt. Nach dieser Position sind viele Aspekte der allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik auf den Bereich der Museumspädagogik übertragbar. Allerdings führt diese Position sofort zu der Fragen nach einer konkreten Definition des Begriffs „Pädagogik“ in Bezug auf die pädagogischen Aufgaben des Museums und zu Überlegungen der Übertragung von Aspekten der Schulpädagogik auf das Museum. Beide sind leider noch nicht klar genug etabliert. Die Frage danach, welche bestimmten pädagogischen Konzepte und Komponenten im Bereich des Museums anzuwenden sind, findet ihre Begründung in den unterschiedlichen betreuten Zielgruppen der Museen, da sie überwiegend, aber nicht nur, für Kinder konzipiert sind. Deshalb sollten diese pädagogischen Konzepte und Komponenten auf alle Zielgruppen ausgeweitet werden. Wichtig ist in diesem Fall, dass die pädagogische Funktion des Museums aus einer bildungsbezogenen Vermittlungsfunktion besteht. Dies bildet die Grundlagen der museumspädagogischen Praxis.²⁴⁸

(2) Museumspädagogik ist die Pädagogik des Museums:

Die zweite Position stellt ein didaktisches Dreieck dar, das sich auf die Museumspädagogik bezieht und von Museumspädagogen, Besuchern (z. B. Lehrer und Schüler) und Exponaten (Sammlungsbestände) gebildet wird. Erfolgreiche Modelle der Museumspädagogik brauchen die aktive gemeinsame Planung und Durchführung der Vermittlungsarbeit zwischen Museumspädagogen und Schullehrern. Allerdings versteht Freymann (2004) darunter keine Museumspädagogik, sondern Schulpädagogik im Museum, weil es sich um eine Anwendung vorgegebener Richtlinien handelt, die zum

²⁴⁷ Freymann, Thelma von: Was ist und wozu dient Museumspädagogik. In: Freymann, Thelma von (Hrsg.): Am Beispiel erklärt - Aufgaben und Wege der Museumspädagogik, Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften; 29, Hildesheim/Zürich/New York: Olms 2004, S. 7- 38.

²⁴⁸ Freymann 2004, S. 8ff.

schulischen Bereich gehören. Museen können nicht allein die Inhalte bestimmen, da in der Zusammenarbeit mit der Schule die Anwendung der Lehrpläne vorgegeben ist. Schulen müssen unbedingt mit den Inhalten der Lehrpläne arbeiten und nutzen dafür das Museum als außerschulischen Lernort, in dem die Schule eine vorrangige Rolle bei den didaktisch-methodischen Entscheidungen innehat. Demnach dient das Museum nur dem Zweck des Ortswechsels, um die vorhandene Lernerfahrung interessanter zu machen. Für Freymann (2004) besteht für die Abgrenzung zwischen Schul- und Museumspädagogik ein deutlicher Unterschied zwischen „Schulpädagogik im Museum“ und „Pädagogik des Museums“. ²⁴⁹ Dafür müssen eine bestimmte Didaktik und Methodik, welche die Grundvoraussetzung ihrer Existenz bilden, etabliert werden. Das oben genannte Dreieck bietet dafür entsprechende Erklärungen. Die Exponate (Sammlungsbestände) bilden das materielle und immaterielle Erbe des Museums, was die Grundlagen und den Ausgangspunkt von dessen Existenz und der geplanten Vermittlungs- bzw. museumspädagogischen Arbeit bilden. Denn die Besucher sind die Adressaten der Museumspädagogik, die prinzipiell für alle Alters- und Gesellschaftsgruppen konzipiert ist. Jeder Besucher bringt seine eigenen Erwartungen, Einstellungen, Offenheit (oder auch Verslossenheit) gegenüber Neuem und Fremdem, seine Fähigkeiten (oder Unfähigkeiten) zur genauen, geduldigen Betrachtung sowie seine Sensibilität und Empfänglichkeit für ästhetische Qualität ein. Schon zwischen den Sammlungsbeständen und den Besuchern werden bestimmte Erfahrungen, Eindrücke und Erlebnisse gelebt und gesammelt. Allerdings fehlen zu diesen Erfahrungen die Grundlagen, um darüber von einer Lernerfahrung sprechen zu können. Freymann (2004) denkt, dass Museen über ein Museumscurriculum verfügen sollten - jedoch nicht im Sinn des schulischen Lehrplans - um ihr pädagogisches Potenzial auch mithilfe der pädagogischen Qualität der Ausstellung besser zu nutzen und zu profilieren. Der dritte Aspekt des Dreiecks wird von dem Vermittler, also von den Museumspädagogen gebildet. Sie bilden die Brücke zwischen Exponaten und Besuchern, damit letztere die Objekte richtig verstehen und erfassen können. Dazu ist die pädagogische und fachliche Qualifikation der Museumspädagogen erwünscht und notwendig, denn diese wissen, was er wie zu vermitteln hat. Durch die Doppelqualifikation der Museumspädagogen werden fachliche Kenntnisse und pädagogische Einsetzung (Didaktik und Methodik) in einer Person vermittelt. Der Museumspädagoge kennt die Sammlungsbestände, hat bestimmte grundlegende Kenntnisse darüber und kann eine solide und begründete pädagogische Praxis mit didaktisch-methodischen Grundlagen entwickeln. Allerdings ist eine solche

²⁴⁹ Freymann 2004, S. 15-20.

Doppelqualifikation nicht üblich und macht Museumspädagogen zu hoch vergüteten und seltenen Arbeitskräften. Normalerweise erfolgt die Zusammenarbeit zwischen allgemeinem Museumspersonal und Pädagogen, was mitunter zu Missverständnissen führt, da beide unterschiedliche fachliche Hintergründe, nicht immer einander ergänzende Kenntnisse haben und unter verschiedenen Gesichtspunkten arbeiten.²⁵⁰

Für Freymann (2004) ist in beiden Fällen die Beziehung zwischen dem Museum und der Schule sowie zwischen Museumspädagogik und Schulpädagogik bzw. Schuldidaktik und allgemeiner Pädagogik unbestreitbar. Obwohl Er zwischen zwei Formen der Museumspädagogik unterscheidet, sind in beide Formen Museum und Schule involviert. Auf diese Weise bedingen sich beide Einrichtungen gegenseitig, um eine erfolgreiche museumspädagogische Praxis durchzuführen, v. a., wenn Schüler die Zielgruppe bilden. Allerdings ist für Freymann (2004) unbestreitbar, dass eine bestimmte Didaktik und Methodik der museumspädagogischen Arbeit notwendig sind.

Weschenfelder & Zacharias (1992) meinen hingegen, dass Museumspädagogik aufgrund der Besonderheiten des Museums als Lernort über eigene Formen der Didaktik und Methodik verfügt. Allerdings räumen auch sie ein, dass es eine eindeutige Didaktik und Methodik der Museumspädagogik nicht gibt. In Bezug auf eine einheitliche Theorie zur Museumspädagogik gibt es ebenso viele Meinungen, wie es Definitionen von Museumspädagogik gibt.

Auch Tripps (1994) bietet Definitionen von Museumspädagogik an. Für ihn sind alle Bereiche der typischen Bildungs- und Erziehungsarbeit Gegenstand der Museumspädagogik. Sie umfasst alle musealen Tätigkeiten von ersten Überlegungen für eine Ausstellung, über die Präsentation bis hin zur museumspädagogischen Arbeit.²⁵¹ Genau wie für Freymann (2004) bilden für Tripps (1994) theoretische und methodische Ansätze der allgemeinen Pädagogik die Grundlagen für die Museumspädagogik, da aus diesen Disziplinen ihre Methodenkonzeptionen, Aktions- und Organisationsformen und Medien stammen. Allerdings schreibt er, dass die Entwicklung einer sogenannten Pädagogik des Museums und spezifische Methoden, Formen und Mittel für die spezifische Bildungsarbeit der Museen notwendig wären.²⁵² Dies ist für die museumspädagogische Praxis und für die Vermittlungsarbeit ganz grundlegend, weil es sich um verschiedene spezifische Methoden und Formen der Vermittlung handelt. Tripps (1994) versteht die Museumspädagogik als eine Grenzwissenschaft, als Teilbereich der Museologie und der

²⁵⁰ Freymann 2004, S. 20-24.

²⁵¹ Tripps, Manfred: Museumspädagogik – Definition und Sinn. In: Viereg, Schmeer-Sturm & Thinesse-Demel 1994, S. 38-41, S. 38.

²⁵² Tripps 1994, S. 38.

Erziehungswissenschaft (insbesondere als Teil der allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik, der Erwachsenenpädagogik). „*Die Museumspädagogik untersucht, entwickelt und erprobt die den Bildungszielen und Erziehungszielen unserer Gesellschaft entsprechenden Arbeitsformen der Museen zur Erschließung ihrer Bestandteile mittels museumsspezifischer Formen der Kommunikation [...]*“.²⁵³ Kommunikation steht für Tripps (1994) auf der Basis der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit und für eine pädagogische effektive Vermittlung und Aneignung oder Rezeption der Besucher müssen verschiedene Aspekte wie Altersstufen, Bildungsvoraussetzungen, Interessensgebiete u. a. berücksichtigt werden.²⁵⁴ Dies erfordert die Entwicklung spezifischer didaktisch-methodischer Ansätze (für Theorie und Praxis) sowie spezifische Vermittlungsformen und -methoden der museumspädagogischen Arbeit. Allerdings existiert bis heute keine eindeutige Theorie zur Museumspädagogik, die auch eine spezifische Didaktik und Methoden für die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit umfasst. Darüber hinaus ist Museumspädagogik mit kultur-, sozialisations- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, mit konkreten und bestimmten Bedingungen und mit einem bestimmten pädagogischen Handlungsfeld eng verbunden. Alle diese Aspekte konstituieren und determinieren Museumspädagogik, ihre Zielgruppen, Arbeitsweisen, die organisatorischen Rahmenbedingungen sowie ihre eigenen Formen der Didaktik und Methodik.²⁵⁵ Dazu dienen die theoretischen Ansätze unterschiedlicher Bezugsdisziplinen, die zum Verständnis und zur Charakterisierung der Museumspädagogik, zur Bildung ihrer theoretischen Grundlagen sowie zur Bestimmung ihrer Praxis beitragen können, wie im folgenden Kapitel dargelegt wird.

4.2 Bezugsdisziplinen und theoretische Ansätze als Grundlagen der Museumspädagogik

Wie bereits erklärt, gibt es bestimmte Bezugsdisziplinen und theoretische Ansätze, die ein besseres Verständnis des Begriffs Museumspädagogik ermöglichen und als theoretische Grundlagen der Museumspädagogik verstanden werden. Dadurch wird die Vermittlungs- und Bildungspraxis in Museen mithilfe theoretischer Konzepte begründet.

In Bezug auf die Theorien zur Bildung im Museum dienen interdisziplinäre Perspektiven und theoretische Ansätze von Bezugsdisziplinen wie Philosophie, Soziologie, Pädagogik, Anthropologie, Kulturpädagogik u. a., die unter verschiedenen Gesichtspunkten die

²⁵³ Tripps 1994, S. 41.

²⁵⁴ Tripps 1994, S. 41.

²⁵⁵ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 13ff.

Bildungs- und Vermittlungspraxis im Museum thematisieren. Nach Noschka-Roos (2016) gelten als allgemeine Ausgangspunkte für theoretische Konzepte zur Vermittlungs- und Bildungsarbeit im Museum die Ansätze der Reformpädagogik und die Grundgedanken ihrer Vertreter Alfred Lichtwark und Georg Kerschensteiner (siehe Unterpunkt 3.1). Die von ihnen vertretenen innovativen pädagogischen Ideen und schulpädagogischen Praxisansätze dienen als Grundlagen für den Bildungsauftrag bzw. die Bildungsfunktion des Museums.²⁵⁶ Die Einflüsse dieser Ansätze wurden seit den 1960er Jahren weiterentwickelt und im Verlauf der Bildungsreformbewegungen in den 1960er/1970er Jahren erlebte das Museum eine Öffnungsphase, die auch den Bildungsauftrag und die Bildungsfunktionen des Museums beeinflusst hat. Als Ergebnis davon wurde das Museum als Bildungseinrichtung und als Lernort anerkannt und die Museumspädagogik institutionalisiert (König 2002; Noschka-Roos 2016). Zur Institutionalisierung der Museumspädagogik dienten als theoretische Grundlagen die Ansätze und Theorien, die schon früher die Bildungs- und Vermittlungspraxis im Museum thematisierten. Daneben spielt eine Disziplin, die ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelt wurde, eine besondere Rolle: die kulturelle Bildung. Aufgrund der sozialen und kulturellen Bedeutung von Museen als Lern- und Begegnungsorte und als Orte der Erinnerung²⁵⁷ ist die Museumspädagogik mit kulturpädagogischen (v. a. hinsichtlich kultureller Bildung) und kultursoziologischen sowie pädagogischen Grundlagen und Ansätzen (v. a. in Bezug auf Lerntheorien und Lernformen) verbunden.

4.2.1 Kulturpädagogische Grundlagen: kulturelle Bildung

Der Begriff *kulturelle Bildung* beschreibt ein komplexes Konzept, das sich aus den beiden komplexen Schwerpunkten *Kultur* und *Bildung* zusammensetzt. Beide Begriffe sind aus verschiedenen Disziplinen entstanden und bieten unter diesen Gesichtspunkten eine Klärung und einen Zugang dafür. Deshalb gibt es für beide Begriffe eine Vielzahl möglicher Definitionen. Ohne an dieser Stelle ausführlicher auf die Diskussion der unterschiedlichen Perspektiven zur Klärung der Begriffe *Bildung* und *Kultur* eingehen zu wollen, wird hier nur eine Auswahl vorgestellt. Ziel ist eine Annäherung an beide grundlegenden Begriffe der kulturellen Bildung aus kulturpädagogischer Perspektive.

In der Fachliteratur zur kulturellen Bildung wird der Kulturdiskurs der UNESCO als eine gute Quelle betrachtet.²⁵⁸ In Bezug darauf wird seit der UNESCO-Kulturkonferenz von

²⁵⁶ Lichtwark 1904/Kerschensteiner 1925/Grote 1975/König 2002/Noschka-Roos 2016.

²⁵⁷ Zacharias 1990, S. 73.

²⁵⁸ Fuchs, Max: Kulturelle Bildung: Grundlagen-Praxis-Politik, München: kopaed 2008, S. 94.

Mexiko im Jahr 1982 international eine anthropologische und ethnologische Definition von Kultur verwendet. Hier wird Kultur als „*Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und die über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst*“.²⁵⁹

Die Definition der UNESCO-Kulturkonferenz wird um weitere Beiträge aus klassischen philosophisch-anthropologischen Visionen des Kulturbegriffs ergänzt. Einige dieser Beiträge stammen von Persönlichkeiten wie Kant, Schiller und Humboldt, die zu einer Überhöhung des Kulturbegriffs geführt und eine Verbindung zwischen Kunst und Kultur gefördert haben. Sie haben den Kulturbegriff verwandt, um die Realisierung humanistischer Ideale zum Ausdruck zu bringen. In der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts entwickelte sich auf der Basis der Arbeit von Alexander Baumgarten eine eigenständige philosophische Disziplin: die Ästhetik. Im Zusammenhang mit dieser Disziplin spielt die Kunst bei der Kultivierung des Menschen und der Gesellschaft eine entscheidende Rolle. Diese Behauptung wird durch die „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ von Friedrich Schiller gestützt und damit die Verbindung zwischen Kunst, Kultur, Ästhetik und philosophisch-anthropologischer Vision der menschlichen Entwicklung verstärkt.²⁶⁰ Diese Beiträge und ihre philosophisch-anthropologische Perspektive stehen in engem Zusammenhang mit Ansätzen, die den Bildungsauftrag des Museums unterstützen. Insbesondere die Grundsätze von Wilhelm von Humboldt, welche die Grundlagen für die Bildung im Museum und für die Museumspraxis bieten (siehe Unterpunkt 3.1.).

Weitere philosophisch-anthropologische Visionen des Kulturbegriffs wurden von den Philosophen Helmut Plessner und Ernst Cassirer entwickelt. Nach deren Vision heißt es: „*Der Mensch eignet sich Welt an und „produziert“ sich in diesem Prozess selbst: Es gibt eine Komplementarität von Welt- und Sachverhältnissen. Der Mensch ist ein kulturell verfasstes Wesen*“.²⁶¹ Diese Behauptungen über die Beziehung zwischen Menschen und Kultur (oder auch zu seiner Welt) stehen im engen Zusammenhang mit dem bildungstheoretischen Verständnis von Wilhelm von Humboldt und Adorno. Nach

²⁵⁹ Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2008, S. 47.

²⁶⁰ Fuchs, Max: Lernort Kultur: Bildung für mehr Lebensqualität. In: Popp, Reinhold; Pausch, Markus; Reinhardt, Ulrich (Hrsg.): Zukunft, Bildung, Lebensqualität. Schriftenreihe Zukunft: Lebensqualität, Wien/Berlin: Lit Verlag 2011, S. 25-37, S. 25ff.

²⁶¹ Fuchs 2011, S. 28.

Humboldt ist Bildung die wechselseitige Erschließung von Menschen und Welt. Nach Adorno ist Kultur die objektive Seite von Bildung, so wie Bildung die subjektive Seite von Kultur ist.²⁶² In diesem Sinn wird nach Fuchs (2008) Bildung nach traditionsreichen und modernen soziologischen Perspektiven „[...] als aktive Lebensbewältigung, als die subjektive Disposition, die Welt zu gestalten [...]“, verstanden. Als „[...]Aneignung der genannten symbolischen Formen, die man durchaus als „Kanon“ betrachten kann“.²⁶³ Nach Plessner (1976) wird Bildung als die Fähigkeit verstanden, Reflexionen und das daraus entstandene Bewusstsein des Handelns zu schaffen. Aus diesem Bewusstsein heraus entstanden die Fähigkeit und die Notwendigkeit, die Führung des Lebens in die eigenen Hände nehmen zu können.²⁶⁴ Auf diese Weise ist Bildung für die Welterfassung und für eine erfolgreiche Lebensführung notwendig. Damit ist Bildung entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Entwicklung sozialer und gesellschaftlicher Fähigkeiten, die eine soziale und kulturelle Teilhabe ermöglichen. Im Zusammenhang damit behauptet Cassirer, dass das Ziel der kulturellen Entwicklung die zunehmende Selbstbefreiung des Menschen ist. Damit hätte Cassirer nach Fuchs (2008) auch ein allgemeines Ziel der kulturellen Bildung gefunden.²⁶⁵

Zacharias (2001) identifiziert die Theorie der kulturellen Bildung als Kern der Kulturpädagogik. Im Bereich der Kulturpädagogik nähert sich Zacharias (2001) dem „Kultur- und Bildungsbegriff“ an. Er hat vielfältige mögliche Kulturbegriffe in vier Typen differenziert: (1) Kultur ist Lebensweise, d. h. wie der Mensch lebt und arbeitet (ethnologischer Kulturbegriff), (2) Kultur ist Kunst. Dies ist ein Kulturkonzept, das bis heute eine große Rolle in der Kultur- und Bildungspolitik spielt, (3) Kultur ist human gestaltete Lebensweise. Dies ist ein normatives Konzept von Kultur, das Ansprüche wie ‚Menschenwürde‘ einklagt, und (4) Kultur ist die - symbolisch verhandelte - Sphäre der Werte und Normen in der Gesellschaft. Dies ist ein in der Soziologie verbreitetes Kulturkonzept.²⁶⁶ Zacharias (2001) versteht Bildung als lebenslangen Prozess zur absichtsvollen aktiven Gestaltung der eigenen Lebensumstände, der alle Dimensionen von Menschsein, die geistige und tätige, die kognitive und emotionale, die materielle und spirituelle Dimension ebenso einschließt, wie die Autonomie und Handlungsfähigkeit des Menschen. Bildung schließt die Herstellung eines bewussten Verhältnisses zu sich selbst,

²⁶² Fuchs 2011, S. 28./Fuchs 2008, S. 94.

²⁶³ Fuchs 2008, S. 94.

²⁶⁴ Plessner, Helmuth: Die Frage nach der *Conditio humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976. Zit. in: Fuchs 2008, S. 94.

²⁶⁵ Fuchs 2008, S. 95.

²⁶⁶ Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2001, S. 132.

zur eigenen Vergangenheit und Zukunft, zur natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt ein.²⁶⁷

Ermert (2002) meint in seinem Vortrag „Orte lebenslanger Bildung in der Kulturgesellschaft – zur Zukunft kultureller Bildung“, dass *„kulturelle Bildung also den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen bezeichnen soll“*.²⁶⁸ Er schließt sich der Behauptung von Adorno insofern an, dass für Ermert Bildung und Kultur zusammengehören und gleichsam zwei Seiten einer Medaille bilden: Bildung ist die subjektive Seite von Kultur, Kultur die objektive Seite von Bildung. Auf diese Weise bedeutet kulturelle Bildung vor allem Bildung zur kulturellen Teilhabe und *„kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft, im Besonderen, damit aber auch an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“*.²⁶⁹ Nach seiner Meinung ist kulturelle Bildung die Voraussetzung für ein erfolgreiches und glückliches Leben in persönlichen und gesellschaftlichen Dimensionen. Kulturelle Bildung ist ein Bestandteil von allgemeiner Bildung, allerdings hat sie zwei Seiten, die sie von anderen Bildungsinhalten unterscheidet. Sie hat immer auch eine rezeptive und eine passive Seite, aber sie ist nicht sinnvoll denkbar ohne produktive, aktive Seite.²⁷⁰

Die oben vorgestellten Ansätze unterstützen die Definition von Kultur der UNESCO-Kulturkonferenz (1982), da hier Kultur nicht nur als Lebensweise verstehbar ist, sondern auch als etwas, das mit den Werten und Normen einer Gesellschaft zu tun hat sowie als ästhetische Kultur, also Kunst. Es handelt sich um ein breites Verständnis von Kultur (nicht nur auf traditionelle Künste beschränkt), deren Ziel die individuelle und gesellschaftliche Freiheit ist. Diese Freiheit wird durch den Umgang mit allen Formen der Kulturgüter (Sitten, Gebräuche, Wissenschaften, Religion, Künste, Politik u. a.) erreicht, weil dadurch notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse für die Lebensführung in einer Gesellschaft vermittelt werden. Die Definition der UNESCO wird als eine Synthese des ethnologischen, ästhetischen und normativen Kulturbegriffs verstanden und dank dieses Ansatzes ist Kultur auf der Ebene der Menschenrechte zu berücksichtigen. Heutzutage hat der Mensch ein Recht auf kulturelle Teilhabe.²⁷¹

²⁶⁷ Zacharias 2001, S. 131.

²⁶⁸ Ermert, Karl (Hrsg.): Kultur als Entwicklungsfaktor: Kulturförderung als Strukturpolitik? Wolfenbütteler Akademie-Texte Nr. 6, Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung Verlag 2002, S. 7.

²⁶⁹ Ermert 2002, S. 7.

²⁷⁰ Ermert 2002, S. 7.

²⁷¹ Fuchs 2011, S. 28./Fuchs 2008, S.103.

Nach Stang (2010) ist die kulturelle Bildung ein Element von Allgemeinbildung. Ihre zentralen Aufgaben sind die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung der Menschen sowie die Stärkung ihrer sozialen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten. Da die Grundlagen der kulturellen Bildung in einem engen Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturpädagogik und ihren Bezugsdisziplinen Kunst und Ästhetik stehen, sind weitere Aufgaben der kulturellen Bildung: die Förderung gestalterischer, kreativer Fähigkeiten; die Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks; die Erweiterung von kulturellen und kommunikativen Kompetenzen, u. a. der Medienkompetenz, und die Sensibilisierung für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge. Letztere ist mit der interkulturellen Bildung verbunden. Kulturelle Bildung hat unterschiedliche Methoden, Zugänge, Arbeitsweisen und Bereiche. Es gibt spezifische künstlerisch-ästhetische Arbeitsformen in unterschiedlichen kulturellen Bereichen wie Bildende Kunst, Musik, Theater, Literatur, Medien usw. Allerdings zählen die Auseinandersetzung mit Arbeiten von Künstler/inne/n und weitere kulturelle Angebote wie zum Beispiel Projekte, Werkstätten, Kurse oder Ateliers auch zur kulturellen Bildung.²⁷²

Auch wenn eine allgemeingültige Definition von kultureller Bildung kaum möglich ist, sind ihre unterschiedlichen Facetten, das Spektrum ihrer Angebote und mögliche Orte und Einrichtungen hilfreich für deren Verständnis. Im Zusammenhang damit behauptet die Bundesvereinigung „Kulturelle Kinder- und Jugendbildung“ (BKJ 2011), dass kulturelle Bildung viele Facetten zwischen Alltags-, Sub- und Hochkultur hat und sie vielfältige Zugangsweisen zur Welt in ihren ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen und Angeboten umfasst. Die BKJ schreibt in ihrem Bericht „Stark im Leben mit Kunst und Kultur“, dass kulturelle Bildung Allgemeinbildung ist, deren zentrale Ziele die Entwicklung von Kreativität und eigenem subjektiven Ausdrucksvermögen fördern, die zur Entfaltung des Menschen führen, seine aktive soziale und gesellschaftliche Teilhabe sowie die aktive Gestaltung seiner Zukunft ermöglichen.²⁷³ Für die BKJ (2011) ist kulturelle Bildung das, „[...] was Menschen sich aneignen – ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich, kulturell – und umfasst die Vielfalt von ästhetisch-künstlerischen Lebens- und Ausdrucksformen.

²⁷² Stang, Richard: Kulturelle Bildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2., überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 176-177, S. 176.

²⁷³ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ): Bericht „Stark im Leben mit Kunst und Kultur“, Remscheid 2011, S. 8. [Online-Ressource]; URL: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/docu-ments/BKJ_Image/BKJ_Imagebroschuere_2011.pdf (zuletzt gesehen am 19.11.2018).

*Kulturelle Bildung folgt einem ganzheitlichen Lernansatz mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen. Sie bietet Freiräume, um zu experimentieren und sich auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und zu reflektieren. Sie fördert die Auseinandersetzungsprozesse des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft und vermittelt Fähigkeiten, um das Leben erfolgreich zu bewältigen: in Ausbildung und Beruf, Familie, Freundeskreis und Alltag“.*²⁷⁴ Für die BKJ ist der Zugang zu kultureller Bildung ein allgemeingültiges Menschenrecht, deshalb müssen ihre Angebote für alle Menschen zugänglich bleiben. Insbesondere für Gruppen, die häufig von Bildung ausgeschlossen werden, wie zum Beispiel Einwanderer/innen, kulturelle Minderheiten, Menschen aus sozial randständigem Milieu und Menschen mit Behinderungen. Ein Grund dafür ist, dass kulturelle Bildung lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen mit den Künsten darstellt und dass die Fantasie, die Kreativität und die Innovation in jedem Menschen – egal in welchem Alter – gefördert werden müssen.²⁷⁵

Nach anderen aktuellen Meinungen ist kulturelle Bildung keineswegs als ein Sammelbegriff für die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Kunst und Ästhetik zu verstehen, d. h. als Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten (wie Theater, Literatur, Medien, Musik, Bildende Kunst). Das Verständnis von kultureller Bildung hat sich stark erweitert. Mithilfe naheliegender Disziplinen wie Anthropologie, Kulturpädagogik und Kulturwissenschaft, Philosophie, Pädagogik und Soziologie wurde ihre theoretische Ausgangsbasis bereichert.²⁷⁶

Die anthropologischen Grundlagen, welche die kulturelle Bildung unterstützen, wurden durch die Erklärung bestimmter Grundbegriffe der philosophischen Anthropologie begründet und durch die Bestimmung spezifischer Ebenen des Lebens eines Menschen, was Menschsein ausmacht - wie „Kultur“ und „Bildung“ - bekannt gemacht.²⁷⁷ Diese Begriffe stehen in engem Zusammenhang mit dem Kunst- und Existenzbegriff sowie mit der Vorstellung vom Menschen, der Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums, die im Folgenden erklärt werden.²⁷⁸

Die Grundbegriffe der philosophischen Anthropologie sind das Ich und das Selbst, das Selbst und die Anderen; Lebenswelt und Weltbezüge, Ontogenese und Phylogenese, wie von Thies (2004) erklärt wurde. Unter Ich und Selbst kann der Vorrang der

²⁷⁴ BKJ 2011, S. 9.

²⁷⁵ BKJ 2011, S. 8f.

²⁷⁶ Bäßler, Kristin; Fuchs, Max; Schulz, Gabriele; Zimmermann, Olaf: Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Berlin: Deutscher Kulturrat 2009, S. 8f./Fuchs 2008, S. 91ff. und 103.

²⁷⁷ Fuchs 2008, S. 41.

²⁷⁸ Liebau, Eckart: Anthropologische Grundlagen. In: Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias 2012b, S. 29-35, S. 29f.

Innenperspektive des Menschen von sich selbst als Mensch verstanden werden. Dieses Nachdenken ermöglicht die Differenzierung zwischen Subjekt und Objekt. Hier steht der Existenzbegriff im Vordergrund. Obwohl sich mit der Abgrenzung des Ich vom Selbst auch die Unterscheidung zwischen Selbst und Anderem entwickelt, lässt sich das Selbst nicht vom Anderen trennen. Es gibt verschiedene Stufen des Anderen und verschiedene Modelle der Beziehung zum Anderen. Ein Modell hat die Selbstbehauptung zum Ziel, indem das Andere dem Selbst untergeordnet ist. In einem zweiten Modell wird das Selbst dem Anderen untergeordnet, an dem sich die eigene Person kognitiv und normativ orientiert. Im dritten Modell ist das Verhältnis der Anerkennung komplizierter als in den beiden ersten, denn es erfordert sowohl ein starkes Selbst als auch günstige Umstände, nämlich ein spiegelbildliches Verhalten des Anderen. Auf diese Weise befindet sich das Selbst immer in einem Kontext, es ist immer in eine Lebenswelt eingebettet. Es gibt kein Selbst ohne Lebenswelt. Allerdings muss der Begriff Lebenswelt als eine Sphäre verstanden werden, die sich nur aus der Innenperspektive erfassen lässt. Jedes Selbst bildet das Zentrum seiner eigenen Lebenswelt. Zu dieser Lebenswelt gehört alles, was für einen Menschen von Bedeutung ist, wie z. B. andere Personen, irreale Dinge und Irrtümer, Ideale und Wunschbilder u. a. Wenn ein Mensch sich von seiner Lebenswelt distanziert, macht er diese zur Welt bzw. zu verschiedenen Arten einer Welt, die sich in unterschiedlichen Weltbezügen konstituieren. Wird ein Mensch erwachsen, verändern sich sowohl das Selbst als auch die Grundstrukturen der Lebenswelt (durch einen Umzug in eine andere Stadt, durch den Umgang mit anderen Menschen). Das bewirkt eine Verschiebung der Konturen, welche die Lebenswelt eines Menschen begrenzen. Menschen verändern sich, sogar ihr Selbst unterliegt einem Wandel. Es gibt zwei Veränderungsdimensionen eines Menschen: die Ontogenese oder ontogenetische Dimension, also individuell-biografische Veränderungen zwischen Geburt und Tod; und die Phylogenese oder phylogenetische Dimension, also menscheitsgeschichtliche Veränderungen, der Wandel grundlegender Strukturen der menschlichen Existenz über Jahrtausende hinweg.²⁷⁹

Im Kulturbereich stehen diese Grundbegriffe in engem Zusammenhang mit den Begriffen Kunst und Existenz in der Kultur, weil durch Kunst die Entwicklung eines perspektivischen Bewusstseins, einer abstrakt-ganzheitlichen Wahrnehmung und die gleichzeitige Wahrnehmung mehrerer Standpunkte in raumzeitlichen Denkversionen gefördert wird. Dafür fördert die künstlerische Produktion die Persönlichkeitsentwicklung,

²⁷⁹ Thies, Christian: Einführung in die philosophische Anthropologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Bürgergesellschaft 2004, S. 43-54.

die Identitätsbildung sowie die Entwicklung kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten.²⁸⁰

Die obengenannten Behauptungen bezüglich der Grundbegriffe der philosophischen Anthropologie und des Kunstbegriffs werden von Fuchs (2008) unterstützt, da sie in engem Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung sowie im Bezug eines Individuums zu seiner Umwelt und Gesellschaft stehen. Auf diese Weise steht für ihn der Mensch im Fokus der anthropologischen Grundlagen der kulturellen Bildung. Fuchs erläutert die drei anthropologischen Grundprinzipien der menschlichen Entwicklung wie folgt:

- Zuerst ist das Prinzip der Aneignung zu nennen, in dem der Mensch seine Fähigkeiten anwendet, um seine Umgebung zu gestalten und seinen geistigen Kompetenzen eine gegenständliche Form zu verleihen.
- Damit ist das Prinzip der Kumulation verbunden, in dem jede Generation kein Nullpunkt der Entwicklung ist, sondern vielmehr auf dem Kenntnisstand der vorangehenden Generationen aufbauen kann, da sie in eine gestaltete Umgebung hinein geboren wurde.
- Damit verbunden ist der Gedanke, dass der Mensch seine Umwelt (Verhältnis zur Welt) und gleichzeitig sich selbst gestaltet (Verhältnis zu sich). Es gibt eine Komplementarität des Welt- und Selbstverhältnisses im produktiven Gestalten der Welt.²⁸¹

Diese drei Prinzipien beinhalten eine Perspektive der menschlichen Entwicklung, wonach ein Mensch sich selbst und seine Umwelt gestaltet. Diese Behauptung steht im Zusammenhang mit der Idee, dass der Mensch sich durch seine Entwicklung in Richtung Freiheit orientiert. Das jedoch ist nur möglich, wenn der Mensch sein Leben bewusst führen kann. Zum Erreichen dieser bewussten Lebensführung geben die Prinzipien der pädagogischen Anthropologie prozessbezogene Informationen. Das erste Prinzip zeigt, dass der Mensch eine Menge an Informationen über seine Umwelt und an kollektivem Überlebenswissen erwerben muss. Das zweite Prinzip besagt, dass der Mensch von Natur aus lernfähig ist. Hier ist die Haltung des Menschen zur Welt (und zu sich) eine Lernende

²⁸⁰ Henkel, Gertrud A.; Henkel, Manfred: Kunst. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 5., vollständige überarbeitete und ergänzte Auflage, Weinheim/München: Juventa 2005, S. 561-564, S. 563f.

²⁸¹ Fuchs 2008, S. 19.

und das Lernen ist als Form der Welt- und Selbstaneignung im Rahmen des Prozesses einer bewussten Lebensführung ein lustvoller Prozess. Dieses Prinzip rechtfertigt Begriffe der modernen Terminologie wie „informelles Lernen“, wonach das Lernen durch Zeigen und Nachahmen geschieht. Das dritte Prinzip steht im Zusammenhang mit der Idee, dass der Mensch ständig lernt und der Lernprozess niemals endet.²⁸²

Die Grundbegriffe der philosophischen Anthropologie (Thies 2004) sowie die anthropologischen Grundprinzipien von Fuchs (2008) stehen im engen Bezug zu den fünf Dimensionen der pädagogischen Anthropologie von Liebau (2012b):

- Leiblichkeit: sinnliche Wahrnehmung und Konstitution von Gefühlen, Denk- und Urteilstvorgängen durch die Einheit von Körper, Seele und Geist durch das ganze Leben.
- Sozialität: sozial-gesellschaftliche Rahmung, wo die Dialektik zwischen Individualität und Sozialität durch einsam-individuelle und gesellschaftlich-soziale Rezeptions- und Produktionsprozesse erlebt und reguliert wird.
- Historizität: Geschichtlichkeit von Gesellschaft und Mensch, wo die verschiedenen Erfahrungen der Generationen, die historische Differenz der Lebenszeiten und das kollektive Gedächtnis als Teil des kulturellen Erbes und als Grundlage kulturpädagogischer Ansätze und Arbeit dienen.
- Subjektivität beinhaltet alles, was dem einzelnen Menschen in seiner Entwicklung und seiner Gegenwart eigen ist (Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsformen). Sie ist eng an biografische Perspektiven gebunden.
- Kulturalität bezieht sich auf das Verständnis des Menschen als symbolgebrauchendes Wesen, das sich mithilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrückt und verständigt. Über Symbole interagiert der Mensch mit seiner Umwelt. Kulturalität ist eng an eine kulturell-symbolische Perspektive gebunden.²⁸³

Die kulturelle und soziale Umwelt des Menschen spielt eine entscheidende Rolle bei seiner Selbst-Entwicklung, weil, wie Thies (2004) und Liebau (2012b) behaupten, sich das Selbst immer in einem Kontext befindet; es ist immer in eine Lebenswelt eingebettet. Es gibt kein Selbst ohne Lebenswelt. Diese Behauptung wird auch von Fuchs (2008)

²⁸² Fuchs 2008, S. 19.

²⁸³ Liebau 2012b, S. 32-35.

unterstützt, der meint, dass „[...] *das Selbst das Ergebnis von Reflexionen des Einzelnen über seine Welt- und Selbstverhältnisse in seinem sozialen Kontext ist*“.²⁸⁴

Die kulturphilosophischen Grundlagen der kulturellen Bildung wurden von Fuchs (1999, 2008) in Anlehnung an den Ansatz von Ernst Cassirer (1953, 1985, 1990) erklärt. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Anthropologie und Kulturphilosophie komplementäre Disziplinen sind, da keine Anthropologie ohne kulturphilosophische Erörterungen auskommt, so wie sich jede Kulturphilosophie mit einer Analyse des Menschseins befassen muss. Die Begriffe „Anthropologie“ und „Kulturphilosophie“ befassen sich mit der Frage, wie sich der Mensch durch individuelle (und kollektive) Aneignung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Kultur selbst entwickelt. Dies wirft die Frage auf, wie die Vermittlung von Menschsein und (jeweiliger) Kultur erfolgt. Es gibt einen Konsens über die Rolle des Symbols als Verbindung eines materiellen Substrats mit einer immateriellen Bedeutung.²⁸⁵ Durch Symbole werden bestimmte Bedeutungen, Formen, Ideen und Überzeugungen vermittelt, die eine Kultur gestalten. Diese Symbolsysteme sind in der Definition des Kulturbegriffes zu berücksichtigen.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Kulturdefinition der UNESCO–Kulturkonferenz (1982) angewandt, die besagt, dass als Kultur „[...] *die Gesamtheit der geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen [wird], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen [...]*“.²⁸⁶ Aspekte wie Lebensformen, Werte- und Normensysteme, Traditionen und Überzeugungen sind in diese Definition eingeschlossen. Dieser Kulturbegriff wird vom symbolisch-interpretativen Verständnis von Kultur nach Geertz (1987) unterstützt. Für ihn bezeichnet der Kulturbegriff „[...] *ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln*“.²⁸⁷

Allerdings spielt in der Vermittlung dieser Aspekte nicht nur die ästhetische Kultur (also die Kunst), in der die Symbole ein Element der Kulturvermittlung sind, eine wichtige Rolle. Zur Vermittlung einer Kultur dienen alle Formen des Kulturguts (Sitten, Gebräuche, Wissenschaft, Technik u. a.). Durch diese verschiedenen Formen wird der

²⁸⁴ Fuchs 2008, S. 22.

²⁸⁵ Fuchs, Max: Mensch und Kultur: zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999, S. 25f.

²⁸⁶ Enquete-Kommission 2008, S. 47.

²⁸⁷ Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt: Suhrkamp 1987, S. 46.

Umgang mit gesellschaftlichen Ereignissen, gesellschaftlich geteilten und identifikatorischen künstlerischen Ausdrücken wie Liedern, Tänzen, bildnerischer Gestaltung und anderen symbolischen Darstellungen der Welt möglich und erleichtert.²⁸⁸ Das Symbol ist ein Medium, das Reflexivität ermöglicht und die doppelte Wirkung des Objektivierens und Verinnerlichens von Wissen, Fähigkeiten, Werten, Einsichten, Ängsten, Hoffnungen und Vorschlägen in sich vereint. *„Zugleich verbindet es, „vermittelt“ es zwischen Mensch und Mensch, zwischen Mensch und Welt, schafft also die Gesellschaftlichkeit des Individuums bzw. die Subjektivität im Sozialen“*.²⁸⁹

Man darf die Substanz des Symbols nicht unterschätzen, weil die „Materialisierung“ der Sprache (Oralität, Schrift und Buchdruck) eng mit der Kulturentwicklung der Gesellschaft verbunden ist und den Schlüssel für das Verständnis im Rahmen der Kommunikation beinhaltet, in welcher der Mensch das Symbol als eine neue Art des Ausdrucks entdeckt hat. In Anlehnung an Cassirer (1953) meint Fuchs (1999), dass das Symbol das Problem zwischen Denken und Sein (Erkenntnistheorie) und das Problem der Beziehung zwischen Mensch und Welt löst, weil für jede *„[...] symbolische Form sich die Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktionen unterscheiden lassen, wobei es bei jeder symbolischen Form in jeder dieser Funktionen Stufen der Entwicklung gibt“*.²⁹⁰ Durch diese symbolischen Formen kann der Mensch seine Welt in eine Ordnung bringen, in der seine Bedarfe, Empfindungen, Wünsche und Gedanken organisiert sind. Allerdings ist sein Umgang mit allen symbolischen Ausdrucksformen kein passiver Prozess, sondern ein produktiver Schöpfungsprozess von Zeichen und Bildern. Nach Cassirer braucht der Mensch Mittel im Zugang zu sich und der Welt. Der Mensch ist mittelverwendendes Wesen. Diese letzte Behauptung steht in engem Zusammenhang mit den Aufgaben der Bildung, in welcher der Mensch ein tätiges Wesen ist, ein „Kulturwesen“, das für seine Tätigkeit und seine schöpferischen Gestaltungsprozesse Formen schaffen kann.²⁹¹ Unter dem Begriff „schöpferische Gestaltung“ können unterschiedliche Werkzeuge und Objekte als menschliche Schöpfung identifiziert werden. Die ästhetische Produktivität wird von Fuchs (1999, 2008) in Anlehnung an Cassirer (1985) auch als Ergebnis der Dialektik von Freiheit und Form verstanden, das zu einem quasi anthropologisch-kulturphilosophischen Grundprinzip führt: *„Der Mensch schafft zwar Kunst (in der Dialektik von Freiheit und Form), aber diese schafft zugleich ihn als Menschen. Das Produkt wird zum Mittel, und*

²⁸⁸ Fuchs 2008, S. 103ff.

²⁸⁹ Fuchs 2008, S. 26.

²⁹⁰ Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen; Band.1: Die Sprache, Darmstadt: WBG 1953. Zit. in: Fuchs 1999, S. 93f.

²⁹¹ Cassirer 1953. Zit. In: Fuchs 2008, S. 30f.

*das Subjekt wird zum Objekt eines produktiven Umgangs mit Kunst als Selbstbildung des Menschen durch seine Objektivierung der Kunst“.*²⁹² Nach Fuchs (2008) war Cassirer sehr interessiert am Einfluss von Kunst und Kultur auf die menschliche Entwicklung und die Wirkung der ästhetischen Erfahrung auf den Menschen und sein Leben. Für ihn war es sehr interessant, herauszufinden, wie Kunst auf ihre spezifische Weise die Arbeit aller symbolischen Formen leistet.²⁹³ Dazu meint Cassirer (1990): *„Gleich allen anderen symbolischen Formen ist auch die Kunst nicht bloße Nachbildung einer vorgegebenen Wirklichkeit. Sie ist einer der Wege zu einer objektiven Ansicht der Dinge und des menschlichen Lebens. Sie ist nicht Nachahmung, sondern Entdeckung der Wirklichkeit“.*²⁹⁴ Darüber hinaus meint er, dass *„die ästhetische Erfahrung hingegen unvergleichlich reicher [ist] [...]. In der Arbeit des Künstlers werden diese Möglichkeiten aktualisiert; sie werden freigesetzt und nehmen Gestalt an. Dass sie diese unerschöpfliche Vielfalt von Aspekten an den Dingen offenbart, gehört zu den zentralen Vorrechten der Kunst und macht ihren eigentlichen Zauber aus“.*²⁹⁵ Nach Fuchs (1999) ist *„Kunst weder (objektivistisch) Nachahmung noch bloßer (subjektivistisch) Gefühlsausdruck“*,²⁹⁶ da sie in der künstlerischen Produktion die Verschiedenheit in der Darstellung eines Objektes zum Ausdruck bringt. *„Kunst ist Deutung von Wirklichkeit – nicht durch Begriffe, sondern – durch Anschauung“.*²⁹⁷ Aus dieser Sicht geht es der Kunst nicht um die Untersuchung der Tiefe der Dinge, sondern um die Oberfläche. Allerdings vermittelt Kunst auch das Prinzip der Ordnung: *„Die Wissenschaft gibt uns Ordnung im Denken, die Moral gibt uns Ordnung im Handeln; die Kunst gibt uns Ordnung in der Auffassung der sichtbaren, greifbaren und hörbaren Erscheinungen“.*²⁹⁸

4.2.2 Kultursoziologische Grundlagen: Individuum, Teilhabe, Integration

Die Zugänglichkeit des Museums für die Öffentlichkeit gilt als Ausgangspunkt der kultursoziologischen Grundlagen, welche die Museumspädagogik stützen. Seit diesem Ereignis haben sich der Stellenwert und die Rolle des Museums in der Gesellschaft verändert. Anders gesagt, übernimmt das Museum eine soziale, gesellschaftliche Verantwortung in Bezug auf die Bildung und Erziehung der Gesellschaft (Hense & Koch

²⁹² Cassirer, Ernst: Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927 -1933, Hamburg: Meiner 1985. Zit. in: Fuchs 1999, S. 98./Fuchs 2008, S. 34.

²⁹³ Fuchs 2008, S. 37.

²⁹⁴ Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt am Main: Fischer 1990, S. 220. Zit. in: Fuchs 1999, S. 100./Fuchs 2008, S. 37.

²⁹⁵ Cassirer 1990, S. 223. Zit. in: Fuchs 1999, S. 100.

²⁹⁶ Fuchs 1999, S. 101.

²⁹⁷ Cassirer 1990, S. 226. Zit. in: Fuchs 2008, S. 37.

²⁹⁸ Cassirer 1990, S. 257. Zit. in: Fuchs 1999, S. 101.

1990; Kaldewei 1990; Vieregge 2006; Kirchberg 2016). Mit dieser Tendenz wurde der gleichberechtigte Zugang zu Kunst, Bildung und Kultur sowie zur kulturellen und sozialen Teilhabe im Bereich der Kultur- und Bildungspolitik als ein Bürgerrecht angesehen (Fuchs 2008). Darüber hinaus dient das Museum zur Förderung der sozialen Teilhabe und Begegnung sowie der Gleichstellung innerhalb der Gesellschaftsmitglieder (Hense & Koch 1990; Vogt 2015; Czech 2014a; Kirchberg 2016). Da Museen als Bewahrungsort des kulturellen Erbes und damit als Identitätsträger einer Kultur (aber auch von fremden Kulturen) sowie als Begegnungsort verschiedener Mitglieder einer Gesellschaft (z. B. unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergrund) dienen, stehen soziokulturelle Ansätze in enger Verbindung zu gesellschaftlichen (und auch Bildungs-) Aufgaben des Museums und der Museumspädagogik. In diesem Sinn versucht das Museum die Vielfalt der Gesellschaft zu reflektieren, um deren unterschiedliche Gruppen, ihre Interessen, Differenzen und Perspektiven einzubeziehen. Dadurch werden die Diversität und die Minderheiten einer Gesellschaft berücksichtigt und die soziale Integration durch kollaborative und partizipative Ansätze gefördert.²⁹⁹

Im Zusammenhang mit den (kultur-)soziologischen Ansätzen sollten das Museum und andere gesellschaftliche, soziale und kulturelle Einrichtungen Aspekte der Gesellschaft, welche die Sozial- und die Kulturpolitik eines Landes beeinflussen, beachten. Diese Aspekte beeinflussen das Funktionieren des Museums, seine Identität, seine Aufgaben, Ziele, Zielgruppen und didaktisch-methodischen Einsetzungen der Vermittlungs- und museumspädagogischen Praxis. Zusammengefasst sind dies alle Aspekte, die den Bildungsauftrag und die Bildungsaufgaben des Museums beeinflussen. Darunter zählen gesellschaftliche Entwicklungen und Merkmale, wie z. B. Alter, Bildungsniveau, Zugang zur Bildung, Bevölkerungswachstum, Diversität, gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt, Migrationen u. a. Auf diese Weise wurden aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen auch die Funktionen des Museums in der Fachliteratur fortlaufend neu analysiert. In Bezug darauf wurden die bildungsgesellschaftliche Verantwortung des Museums sowie sein Stellenwert, sein Bildungsauftrag und seine sozialen und kommunikativen Funktionen verstärkt. Allerdings wurden der Bildungsauftrag des Museums und seine Bildungsfunktionen im Rahmen der Besucherforschung viel besser auf diverse Zielgruppen zugeschnitten als z. B. auf Schulen und Schüler, weil für andere Besuchergruppen (wie Erwachsene, Touristen etc.) das Lernen oder das Erleben besonderer Lernprozesse als oberstes Ziel oder Hauptmotiv des Museumsbesuches nicht

²⁹⁹ Macdonald, Sharon: Revolutions, turn and developments in museums education: some anthropological and museological reflections. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 99-108, S. 104f.

unbedingt im Mittelpunkt steht. Speziell gilt dies, wenn der Museumsbesuch Teil einer freizeitorientierten Handlung ohne Anspruch oder Erwartungen an eine bedeutungsvolle Bildungserfahrung ist.³⁰⁰

Wie schon erwähnt, ermöglichte die Öffnung des Museums für die Gesellschaft (nicht mehr nur für die Eliten und Gelehrten) strukturelle und inhaltliche Modifikationen, die zur Berücksichtigung der populären Wünsche bei der Gestaltung von Museumsinhalten und -formen führte. Auf diese Weise übernehmen das Museum an sich und die Museumsarbeit seit den 1980er Jahren auch eine bildungspolitische Funktion, die auch an sozial benachteiligten Gruppen ausgerichtet ist.³⁰¹ Diese Orientierung steht im engen Zusammenhang mit dem Integrationsbegriff, der aus soziokultureller Perspektive das „*Wechselspiel zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen*“ sowie aus pädagogischer Sicht „*die Arbeit am Subjekt [...] und die Zusammenführung „der Prozesse der Individuation und der Sozialisation im Hinblick auf die Entwicklung der Persönlichkeit [...]“*“ im Fokus hat.³⁰² In Bezug darauf identifiziert Kirchberg (2016) aus soziokultureller Sicht zwei Kategorien der gesellschaftlichen Zwecke des Museums:

- (1) Zwecke von allgemeinem und spezifischem gesellschaftlichem (z. B. Linderung sozialer Benachteiligung), und von vermittelndem (Zivilgesellschaft fördernden) Nutzen;
- (2) Zwecke auf individueller Ebene, wie z. B. für individuelle Entwicklung (Lernen, Selbstfindung) und soziale Einbindung (soziale Netzwerkknüpfung, soziale Identitätsstärkung).³⁰³

Zum Erreichen dieser Zwecke ist die Teilhabe der Individuen am kulturellen Erbe sowie an diversen Bildungsbereichen grundlegend. Deshalb lässt sich in Bezug auf die gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft ein enger Zusammenhang zwischen Teilhabe, Integration und Bildung erkennen. Daneben ist Bildung eine entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe. Somit ist Bildung nach Fuchs (2008) als „*Koproduktion der unterschiedlichen Akteure*“ zu verstehen, weshalb dafür nicht nur offiziell anerkannte Bildungseinrichtungen (wie Schulen) eine Rolle spielen sollten, sondern auch außerschulische Bildungsinstanzen (wie Museen), da beide gemeinsam die Voraussetzungen für eine gelingende Teilhabe (besser) erfüllen können.³⁰⁴

³⁰⁰ Kirchberg, Volker: Soziologische Forschung zu den gesellschaftlichen Herausforderungen an Museen. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 125-133, S. 125ff.

³⁰¹ Kirchberg 2016, S. 130f.

³⁰² Fuchs 2008, S. 228.

³⁰³ Kirchberg 2016, S. 131.

³⁰⁴ Fuchs 2008, S. 231.

Das Museum lässt sich nach soziologischen Ansätzen als Teilsystem eines Gesamtsystems identifizieren (Esser 1999, 2001), was bedeutet, dass Museen eine Rolle zur Sozialisation, Einbindung und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund spielen (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008). Museen sollen hierfür als Sozialisationsinstanzen dienen, die zur Erfassung der Gesellschaft beitragen. Ganz grundlegend sind Fragen nach den Merkmalen der Besuchergruppen und die Analyse anthropologischer und soziokultureller Voraussetzungen für die methodische Planung und die Entwicklung und Förderung von Bildungsprozessen. Auf diese Weise sind die soziokulturellen Aspekte der Museumsarbeit und der Museumsfunktionen für die Besucherforschung zu behandeln. Durch die Besucherforschung, aber auch aufgrund von Bewertungen der beteiligten Abteilungen eines Museums (hier: Bildung und Vermittlung oder Museumspädagogik) wird meist geprüft, ob die notwendigen Anforderungen zur Förderung von Lernprozessen und zur Integration der Zielgruppen (hier Menschen mit Migrationshintergrund) erfüllt sind. Die Beteiligung der zuständigen Abteilungen eines Museums an der Planung von Bildungsprozessen sowie zur Evaluation des Lernerfolgs ist notwendig, weil diese über differenzierte Profile und Kategorisierungen der Besuchergruppe verfügen können, welche die spezifischen Bedürfnisse und Merkmale der Zielgruppen besser kennen und ihre Bildungsprozesse und Lernerfolge besser kalkulieren und bewerten können.³⁰⁵ Aus soziologischer Sicht spielen die Merkmale der Museumsbesucher eine wichtige Rolle, weil die Gesellschaft und das Individuum im Fokus stehen. Diese Perspektive ist gleichzeitig sehr eng mit den schon genannten Grundbegriffen der philosophischen Anthropologie (Thies 2004) verbunden, da diese im engen Zusammenhang mit den Begriffen der Integration und Selbstbildung aus soziologischer, kulturpädagogischer sowie gesellschaftspolitischer Sicht stehen. Auf diese Weise stützen die Soziologie und die philosophische Anthropologie die These, dass ein Mensch zur Selbstbildung die Gesellschaft braucht. Die Entwicklung eines Individuums gelingt innerhalb eines sozialen, kulturellen und politischen Kontexts, weil der Mensch ein soziales Wesen ist. Die Entwicklung der Individualität und die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums kann nicht nur aus einer Ich-Perspektive heraus analysiert und verstanden werden (Fuchs 2008). Das bedeutet, dass die Selbstbildung durch soziale Interaktionen, Kontakte und Beziehungen entwickelt wird. Dafür sind Sozialisationsprozesse notwendig (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008), wodurch bestimmte gesellschaftliche Normen, Verhaltensweisen, Werte und Traditionen vermittelt werden. Die Aneignung dieser Aspekte dient der Selbstbildung, Akzeptanz und

³⁰⁵ Kirchberg 2016, S. 132f.

Anerkennung eines Individuums als Mitglied einer Gesellschaft, eines sozialen Systems, denn dadurch erfolgt seine soziale Integration (Esser 1999, 2000; Berry 2001).³⁰⁶

Die Lernerfahrungen der Museumsbesucher werden nach soziologischen Untersuchungsansätzen betrachtet. Diese Ansätze befassen sich mit dem Zusammenhang von der Anerkennung des Museums als Lernort, als Teilbereich des Dokumentationswesens und als Repräsentant von Kultur- und Naturgeschichte für die Öffentlichkeit und die dort erfolgten Lernerfahrungen und bieten dafür eine Annäherung an die Lernprozesse im Museum. Auf diese Weise ist die Bindung und Vernetzung des Museums mit der Gesellschaft und öffentlichen Instanzen eine grundlegende Voraussetzung zur Erfüllung seiner Aufgaben, insbesondere seiner Bildungsaufgaben.³⁰⁷

Für Treinen (1988) können gezielte, gut geplante und organisierte Lernerfahrungen für organisierte Gruppen, deren Mitglieder durch bestimmte soziale Bindungen und Beziehungen geprägt sind, erfolgreich sein. Dies schafft Grundlagen zur Unterstützung der Museumsbesuche von Schülergruppen.

Dafür sollten allerdings nach Treinen (1988) entsprechende Bedingungen, v. a. in Bezug auf die Sozialisationsprozesse und Interaktionen erfüllt werden:

- (1) Die Gruppenmitglieder, die an Sozialisationsprozessen teilnehmen, sollten wechselseitige Interaktionen erleben und entsprechend zueinanderstehen.
- (2) Bessere Lernerfahrungen werden durch Sozialisationsprozesse, in denen die Gruppenmitglieder eine dauerhafte Beziehung zueinander eingehen und in denen sie die Bezugspersonen regelmäßig oder in bestimmten Zeiträumen und unter klar definierten Bedingungen treffen, begünstigt.
- (3) Die Rollenverteilung sollte klar strukturiert sein, sodass die gesamten Beziehungen und Interaktionen innerhalb der Besuchergruppe und zur leitenden Person (Gruppenleiter) geregelt werden. Dadurch kann die Figur der Leiterrolle sozialen Druck und Kontrolle ausüben.
- (4) Bei Rückmeldungen sollten die Gruppenleiter auf die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder auf verschiedenen Ebenen (kognitiv, sozial, psychisch) reagieren

³⁰⁶ Zur Vertiefung der theoretischen soziologischen und kulturpädagogischen Ansätze zum Integrationsbegriff siehe Kapitel 5.

³⁰⁷ Treinen, Heiner: Ansätze zu einer Soziologie des Museumswesens. In: Albrecht, Günter; Daheim, Hansjürgen; Sack, Fritz: Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 1973, S. 336-353, S. 342ff.

und durch soziale Interaktionen, d. h. durch ihr Verhalten, ihre Einstellungen und Erwartungen die „sozialisierende Instanz“ beeinflussen bzw. modellieren.

- (5) Es sollte Übereinstimmungen zwischen den Inhalten der sozialisierenden Instanz mit alltäglichen Inhalten geben, die für die Gruppe als wichtig und sinnvoll erachtet werden.
- (6) Die sozialisierende Instanz zwischen Gruppenmitglied und Gruppenleiter sollte sich auf spezifische Ziele stützen.³⁰⁸

Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Lernerfahrungen in Gruppen aus kultursoziologischer und soziologischer Perspektive stark von den sozialen Beziehungen und Interaktionen sowie den Kommunikationsbedingungen innerhalb der Gruppe geprägt und beeinflusst werden. Allerdings ermöglichen diese Ansätze, welche die soziale Nutzung des Museums thematisieren, eine sehr breite wissenschaftliche Annäherung an das Thema der Lernprozesse im Museum. Deshalb werden diese Ansätze durch pädagogische Grundlagen ergänzt. Diese vielfältigen Zusammenhänge haben Einfluss auf die daraus resultierende komplexe museumspädagogische Vermittlungspraxis.

4.2.3 Pädagogische Grundlagen: Lerntheorien und Lernformen

Von den pädagogischen Grundlagen, welche die museumspädagogische Arbeit bzw. Vermittlungs- und Bildungspraxis in Museen stützen, haben die theoretischen Ansätze der Reformpädagogik, v. a. der Kunsterziehungs- und Volksbildungsbewegung, auf die Entwicklung der Museumspädagogik einen entscheidenden Einfluss (siehe Unterpunkt 3.1). Diese Ansätze liefern die Theorie zur Bildung im Museum, da sie eine gezielte pädagogische Anwendung der Sammlungsbestände fördern und unterstützen. Nach Grote (1975), König (2002), Kolb (2014a) und Noschka-Roos (2016) dienen die Grundgedanken von Lichtwark und Kerschensteiner als Ausgangspunkt und Grundlage der Konzeption des Museums als Bildungseinrichtung. Sie haben den Bildungskanon für das Museum gefördert, in dem die Auswahl der Bildungsinhalte unter Berücksichtigung der Interessen der Teilnehmer sowie ihrer Vorkenntnisse entwickelt wurde. Lichtwark und Kerschensteiner begründeten den aktiven Einbezug der Besucher als Lernende. Daher sollte das Museum didaktische Prinzipien und eine methodische Planung und Organisation der Bildungsverfahren anwenden, die auf Konzepten der bildungstheoretischen Didaktik

³⁰⁸ Treinen, Heiner: Was sucht der Besucher im Museum? Massenmediale Aspekte des Museumswesens. In: Fliedl, Gottfried (Hrsg.): Museum als soziales Gedächtnis?: kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik, Klagenfurt: Kärntner Druck und Verlagsgesellschaft 1988, S. 24-41, S. 32-38.

und Pädagogik beruhen.

Mit der Anerkennung des Museums als außerschulische Bildungseinrichtung bzw. als Lernort wurde intensiv über den im Museum verwendeten Bildungsbegriff und diverse Lernformen diskutiert. Darauf begründet findet im Museum als außerschulischem Lernort das außerschulische Lernen statt (siehe Kapitel 3). Der Begriff „außerschulisches Lernen“ bezeichnet zwei Phänomene: einerseits die Aktionsform des Lernens (differenzierte Lernformen), v. a. in Bezug auf zeitliche und methodische Aspekte, andererseits als Lernort (räumliche Lage).³⁰⁹

Auf diese Weise haben außerschulische Bildungseinrichtungen in Bezug auf das Lernen sowie zur Gestaltung seiner Bildungsinstanzen mehr Raum zum Experimentieren, da sie unter anderen Rahmenbedingungen und Anforderungen funktionieren. Sie können verschiedene Formen des Lernens anwenden und probieren, da sie nicht verpflichtet sind, die traditionellen pädagogisch-didaktischen Konzepte und Handlungen, Lehrmethoden und Evaluationsformen offizieller Bildungseinrichtungen, wie Schulen, anzuwenden. Außerschulische Bildungseinrichtungen können verschiedene Lehrmethoden anwenden und dadurch verschiedene Formen des Lernens fördern. Hierbei werden meistens aktive, selbstgesteuerte, entdeckende Lernformen unterstützt, in denen die Lernenden eine aktive Rolle übernehmen. Es handelt sich normalerweise um Bildungseinrichtungen, die über mehr Freiheiten verfügen. Sie stützen sich zur Gestaltung von Lernsituationen auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Handlungen, was eine wahrnehmungsperspektivisch-aktive (Mit-)Gestaltung ermöglicht (Sauerborn & Brühne 2007; Kindermann 2017; Benkowitz, Köhler & Lehnert 2011; Pfeiffer-Poensgen 2009).

Da das Museum auch als gesellschaftliche und kulturelle Einrichtung angesehen wird, sollte es in seinem Bildungsbegriff sowie zum Verständnis seiner Bildungsprozesse auch Aspekte der Gesellschaft, der Kultur und der Politik einbeziehen. Das bedeutet, dass das Museum für die Konzeption und die methodische und didaktische Planung seiner Bildungsprogramme auf die Analyse der soziokulturellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen achten muss.³¹⁰ Dafür sollte das Museum die Vielfalt der Besucher bzw. die Bevölkerungsstruktur (Alter, kulturelle und soziale Herkunft, Bildungsniveau u. a.) berücksichtigen. In Anbetracht dieser Vielfalt spielen die verschiedenen Lernformen für die museumspädagogische Vermittlungs- und Bildungspraxis eine besondere Rolle.³¹¹ In Bezug darauf gibt es auch Diskussionen über das Verständnis des Bildungsbegriffes im Zusammenhang mit dem Verständnis von Lernen, was auch didaktisch-methodische

³⁰⁹ Sauerborn & Brühne 2007, S. 17.

³¹⁰ Noschka-Roos 2016, S. 44f.

³¹¹ Noschka-Roos 1994, S. 42-47.

Vorstellungen der Museumspädagogik und ihre Vermittlungsformen beeinflusst.

Macdonald (2016) spricht von einem „*educational turn*“ in Bezug auf die Bildungsaufgaben des Museums, die vorwiegend durch die Museumspädagogik konkretisiert werden. Diese „*educational turn*“ [...] *was not just about museums thinking about education [...] it was about a change in how it was considered*“.³¹² Auf diese Weise wird Bildung im Rahmen der Bildungsarbeit im Museum bzw. der Museumspädagogik viel mehr mit dem Lernen verknüpft, denn der Besucher wird als aktiv Lernender angesehen. Deshalb könnte der „*educational turn*“ viel mehr sein als ein „*learning turn, in which education was considered less in term of teaching and more in terms of learning*“.³¹³ Die pädagogischen Grundlagen, welche die Museumspädagogik stützen, sind sehr eng mit den vielfältigen existierenden Visionen der Institution Museum verbunden. Das bedeutet, dass die pädagogischen Perspektiven der Museumspädagogik eng an das Verständnis des Museums als sozial-kulturelle Einrichtung, als Ort der kulturellen Bildung, als außerschulischem Lernort, als sozialem Raum, der die soziale Teilhabe, Kommunikation, soziale Interaktionen, Beziehungen, Sozialisation sowie die Begegnung mit der kulturellen Vielfalt und Diversität ermöglicht und fördert, gebunden sind. Auf diese Weise kann die Konzeption des Museums als Bildungseinrichtung sehr breit ausgelegt werden (Weschenfelder & Zacharias 1992; Freymann 2004; Staupe 2012; Vieregg 2006, 2008; Kunz-Ott 2007,-2012; Kunz-Ott, Kudorfer & Weber 2009; Walz 2016; Fuchs 2008, 2016; Pries & Wiesmüller 2011).

Da für die vorliegende Arbeit Grundschulkinder mit Migrationshintergrund die Zielgruppe bilden, spielt die Anerkennung des Museums als außerschulische Bildungseinrichtung bzw. Lernort eine wichtige Rolle zum Verständnis der pädagogischen Grundlagen, welche die museumspädagogische Praxis zur Förderung der Lernprozesse von Kindern in Verbindung mit der Schule begründen. Allerdings laufen Lernprozesse im Museum anders ab als in der Schule. Deshalb werden im Folgenden einige Lerntheorien bzw. Lernformen, die im engen Zusammenhang mit den didaktisch-methodischen Vorstellungen der Vermittlungs- und Bildungsarbeit des Museums stehen, vorgestellt. Dazu dienen Ansätze der interkulturellen Pädagogik und des interkulturellen Lernens als Grundlagen für die Museumspädagogik, insbesondere unter Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt der Sammlungen und der Vielfalt der Gesellschaft sowie der Zielgruppe dieser Arbeit. Daneben gelten einige Lernformen wie aktiv-entdeckendes, kooperatives, erfahrungsorientiertes Lernen für die Museumspädagogik als Grundlagen ihrer Praxis.

³¹² Macdonald 2016, S. 101.

³¹³ Macdonald 2016, S. 101.

4.2.3.1 Interkulturelle Pädagogik und interkulturelles Lernen

Unter interkultureller Pädagogik wird seit den 1990er Jahren zur Bezeichnung einer fachlichen Spezialisierung, der Fokus auf den pädagogischen Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität und Diversität im Bildungsbereich gelegt.³¹⁴ Die Migrationsbewegungen und die daraus resultierende kulturelle Vielfalt in Europa, aber auch international, dienen als Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung und Etablierung der interkulturellen Pädagogik. Im Verlauf von Migrationsbewegungen im Kontext der Globalisierung aber auch im Kontext instabiler sozialer, politischer und ökonomischer Zustände in einigen Ländern haben größere Menschenmengen ihre Herkunftsländer verlassen. Insbesondere die Migrationsbewegungen im Kontext von Kriegen sowie sozialen und politischen Unruhen bedeuten eine große Herausforderung für die Aufnahmeländer. Die seit 2015 bestehende Massenmigration nach Europa haben in den Aufnahmeländern viele gesellschaftliche, ökonomische und politische Veränderungen provoziert. Die europäischen Länder sollten ihre Strukturen diesen neuen Bedürfnissen, nicht nur denen der Migranten, sondern auch denen der Aufnahmegesellschaft, anpassen, weiterentwickeln und modifizieren. Dies führt zur Entwicklung europäischer Integrationsprogramme. Spezifisch reagiert die Erziehungswissenschaft auf die Folgen der Zuwanderung für Bildung und Erziehung, da durch die Migrationsbewegung auch eine große Anzahl ausländischer Kinder, Schüler, Studenten, Auszubildender usw. erwartet wird. Dies führt zu neuen Entwicklungen in der Schulpolitik, zur Eingliederung der Zuwanderer in das Bildungssystem, zu einem neuen Verständnis innerhalb der Schulpraxis und zur Ausprägung von Unterstützungsinitiativen.³¹⁵

Speziell für ausländische Kinder und Schüler sowie Schüler mit Migrationshintergrund beinhaltet die allgemeine Schulpflicht in Deutschland seit den 1950er Jahren die Möglichkeit, in das deutsche Bildungssystem eingegliedert zu werden. Daraus entstanden in den 1960er Jahren zahlreiche Initiativen pädagogischer Unterstützung für Kinder und Jugendliche aus zuwandernden Familien, insbesondere zur Vermittlung der deutschen Sprache.³¹⁶ Anfangs wurde die Diskussion über interkulturelle Bildung und Erziehung

³¹⁴ Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim: Interkulturelle Pädagogik. In: Horn et al., 2012, S. 111-112, S. 111.

³¹⁵ Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Dorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, S. 183-190, S. 183f./Rahn, Anne Marie: Kulturelle Vielfalt im Museum. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 290-294, S. 290f.

³¹⁶ Gogolin & Roth 2012, S. 111./Krüger-Potratz 2018, S. 186.

unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ erfasst und war damit auf Migranten und Ausländer begrenzt.³¹⁷

Der Begriff interkulturelle Pädagogik wurde als neue Bezeichnung für den bis dahin angewandten Begriff „Ausländerarbeit“, der schon in den 1980er Jahren kritisiert worden war, eingeführt, da letzterer als eine spezielle Form der Pädagogik für Minoritäten und dadurch als eine Form von Diskriminierung verstanden wurde. In Bezug darauf meinte Essinger (1984), *„der Begriff „Ausländerpädagogik“ läßt die Vermutung aufkommen, als handele es sich dabei um ein Problem lediglich der ethnischen und kulturellen Minorität und als müsse hier eine Pädagogik für Minoritäten, in diesem Fall für die Ausländer, entwickelt werden“*.³¹⁸

Daneben befassen sich die allgemeine und die vergleichende Erziehungswissenschaft sowie die Sozialpädagogik systematisch mit der Frage nach sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität als Ausgangslage für Bildungsprozesse in Deutschland. Wegen der Komplexität des neuen Szenarios der Heterogenität im Bildungssystem wurde die Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen gewünscht und notwendig. Dafür bietet die interkulturelle Pädagogik eine bessere Chance, die Herausforderungen des Umgangs mit dieser neuen Heterogenität anzunehmen. Die interkulturelle Pädagogik befasst sich mit der migrations- und damit fremdheitsbedingten Heterogenität.³¹⁹ Für die interkulturelle Pädagogik wurde klar, *„dass die migrationsbedingte sprachliche, kulturelle, ethnische Pluralisierung der (nationalen) Gesellschaften als ein Element von Globalisierung und der damit einhergehenden tiefgreifenden und nachhaltigen Veränderungen der nationalen Gesellschaften und ihrer Bildungssysteme insgesamt zu verstehen sei“*.³²⁰ In diesem Sinn forderte die interkulturelle Pädagogik, dass Diversität als Ressource und nicht als ‚Störfaktor‘ anzusehen sei.³²¹

Zur Weiterentwicklung der interkulturellen Pädagogik dienen interdisziplinäre Forschungen mit den Schwerpunkten Bildung und Erziehung, die der sozialen Integration der Migranten, Zuwanderer und Menschen mit Migrationshintergrund dienen sollten. Die interkulturelle Pädagogik wirkt als eine integrierende Disziplin, da sie nicht nur für Migranten konzipiert ist, sondern es braucht die Partizipation des gesamten Sozialsystems,

³¹⁷ Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Lernen für Europa; Band 10, Münster: Waxmann 2005, S. 14.

³¹⁸ Essinger, Helmut: Pädagogische Ausbildung (für Erzieher, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen). In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Handwörterbuch Ausländerarbeit, Weinheim/Basel: Beltz 1984, S. 244-247, S. 245.

³¹⁹ Krüger-Potratz 2018, S. 186.

³²⁰ Krüger-Potratz 2018, S. 186f.

³²¹ Krüger-Potratz 2018, S. 187.

der gesamten Gesellschaft, die von Migranten und Einheimischen gebildet wird.³²² Auf diese Weise versteht Essinger (1984): *„Interkulturelle Pädagogik‘ für die entsprechende Wissenschaft [...], weil er gleichermaßen eine interkulturelle Erziehung für Angehörige der ethnischen und kulturellen Majorität wie der der Minorität impliziert“*.³²³

Interkulturelle Pädagogik steht in der Regel im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit die (historisch herausgebildeten) Strukturen von Bildung und ihre leitenden Theorien und Konzepte, Lösungen für aktuelle Probleme der Bildung unter Heterogenitätsbedingungen bieten. Interkulturelle Pädagogik befasst sich mit Fragen der Diversität, Heterogenität, Integration u. a. Allerdings führte die Betonung dieser Themen zu einer Assoziation der interkulturellen Pädagogik mit erziehungswissenschaftlichen Aspekten der Migrationsforschung und dadurch zu einer Marginalisierung des Begriffes, insofern, dass ihre Anwendung nur im Zusammenhang mit Migrationsphänomenen möglich wäre. Die Perspektive, dass interkulturelle Pädagogik für die gesamte Gesellschaft konzipiert ist, überwindet dieses begrenzte Verständnis. Die aktuellen Gesellschaften sind multikulturell und heterogen, deshalb wäre es nicht sinnvoll, die interkulturelle Pädagogik nur für Migranten zu denken (im Vergleich zur „Ausländerpädagogik“, die für die Zielgruppe der Ausländer und Migranten konzentriert war). Multikulturalität ist eine Eigenschaft moderner Gesellschaften, die von innerer Vielfalt (soziale Differenzierung/soziale Ungleichheit) ebenso gekennzeichnet sind, wie von unterschiedlichen Religionen, Geschlechtern, sozialen Schichten, Bildungsniveaus, Weltanschauungen, Lebensformen, unterschiedlichem Alter u. a. (Esser 2000; Löffler 2011). Allerdings bildet die Vielfalt in der Herkunft der Migranten eine spezielle Herausforderung für das Bildungssystem, für die Migranten selbst, für die Aufnahmegesellschaft und für ihre Einrichtungen und Institutionen aus dem sozialen, politischen und kulturellen Bereich, da für eine erfolgreiche Sozialintegration alle Beteiligten verantwortlich sind.³²⁴

Bei diesen vielen Facetten der interkulturellen Pädagogik, die alle Beteiligten (Personen und Institutionen) der Gesellschaft involviert, spielen für Migranten und Einheimische das interkulturelle Lernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen eine wesentliche Rolle zum Gemeinschaftsleben und zur Verbesserung der Sozialbeziehungen. Daher befasst sich interkulturelles Lernen mit dem Umgang mit kultureller Vielfalt und den dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen. Als Grundprinzip des interkulturellen Lernens in einer multikulturellen Gesellschaft gilt der Ansatz, dass *„eigenwanderte Minderheiten ihr mitgebrachtes Selbstverständnis, ihre Sprache und kulturellen*

³²² Gogolin & Roth 2012, S. 112./Krüger-Potratz 2018, S. 187f.

³²³ Essinger 1984, S. 245.

³²⁴ Krüger-Potratz 2018, S. 187f./Krüger-Potratz 2005, S. 14f./Rahn 2016, S. 292.

Traditionen bewahren können“.³²⁵ Dieser Ansatz fördert die gegenseitige Bewahrung und Anerkennung kultureller Identitäten bei erfolgreichen Integrationsprozessen (Berry 2001). Das bedeutet, dass Migranten und Einheimische interkulturelles Lernen benötigen, um: (1) gegenseitige Verschiedenheiten zu akzeptieren und anzuerkennen (Toleranz und Abbau von Vorurteilen); (2) Gemeinsamkeiten und verschiedene Traditionen und kulturelle Äußerungen sowie Identitäten zu erkennen und zu schätzen; (3) allgemeine menschliche Werte ohne Berücksichtigung der kulturellen Herkunft zu erkennen und wertzuschätzen.³²⁶

Für eine erfolgreiche soziale Integration unter Beteiligung von Migranten und Einheimischen muss die gesamte Gesellschaft interkulturelle Kompetenzen entwickeln. Unter interkultureller Kompetenz ist *allgemein* „die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu kommunizieren“ [gemeint]. [...] *Interkulturelle Kompetenz umfasst kognitive Kompetenzen und Handlungskompetenzen.*“³²⁷ In diesem Sinn bündeln sich die interkulturellen Kompetenzen zur Schaffung einer Kultur des bewussten, verantwortlichen Miteinander-Wachsens, einer offenen, sensiblen und anpassungsfähigen Gesellschaft und einer Haltung der Gleichberechtigung im Umgang mit der kulturellen, sozialen und sprachlichen Vielfalt und Heterogenität im gesellschaftlichen Kontext.³²⁸

Nach Gogolin (2012a) werden unter interkultureller Kompetenz „die Fähigkeiten [verstanden], sich kulturelle Muster bewusst machen, dem Wandel unterworfenen Spielarten von Einschätzungen und Empfindungen erkennen und, darauf aufbauend, eine eigene Sicht- und Handlungsweise im kulturell heterogenen Kontext begründen zu können“.³²⁹ Dazu gehören auch Kenntnisse über unterschiedliche Lebensweisen innerhalb einer Kultur, die sich auf verschiedenen Ebenen zeigen und wahrnehmbar sind, wie zum Beispiel in der Kleidung, der Nahrung oder den Essgewohnheiten von Menschen, in der Tradition der Namensgebung, in ihren Redensarten, ihrer Tages- und Jahreseinteilung, in Ritualen zur Regelung des Zusammenlebens sowie in Verhaltensregeln wie z. B. zwischen Generationen und Geschlechtern. Deshalb ist die Selbstreflexion Bestandteil der interkulturellen Kompetenz, d. h. „die Fähigkeit, sich die eigenen

³²⁵ Hamburger, Franz: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: IZA, Heft 4/1991, Frankfurt, S. 70-74, S. 70. Zit. in: Kilb, Rainer: (Sozial-)Pädagogische Arbeit mit sozial auffälligen und gewaltbereiten jungen Migrant/innen. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 382-395, S. 391.

³²⁶ Hamburger 1991. Zit. in: Kilb 2012, S. 391.

³²⁷ Zenk, Ulrike; Gündoğdu, Hatice: Interkulturelle Kompetenz und praktische Integration. Kulturelle Umwelten, Köln: Bildungsverlag EINS 2011, S. 16 und 18.

³²⁸ Zenk & Gündoğdu 2011, S. 17f./Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Kompetenz. In: Horn et al., 2012a, S. 110-111, S. 110f.

³²⁹ Gogolin 2012a, S. 110.

*Verhaltensgewohnheiten, Einstellungen, Wahrnehmungen und Empfindungen in Konstellationen sprachlicher, sozialer und kultureller Heterogenität bewusst zu machen und zu verstehen, worauf diese zurückzuführen sind“.*³³⁰ Durch interkulturelle Kompetenz wird ein Mensch fähig, die eigenen Wertorientierungen, das eigene Verhalten und eigene Entscheidungen an ethischen Standards auszurichten und damit selbstbestimmt und verantwortlich zu leben.³³¹

Dazu dienen nicht nur die Initiativen institutionalisierter Einrichtung wie Schulen, sondern auch außerschulische (Bildungs-)Einrichtungen, die zur Entwicklung und Durchführung integrationsförderlicher didaktischer Projekte, Aktivitäten und Programme beitragen können. Diese Programme können Erlebnis- und Begegnungsräume schaffen, die den Umgang mit der kulturellen, sozialen und sprachlichen Vielfalt und Heterogenität der Gesellschaft sowie zur Förderung von Lern- und Integrationsprozessen (z. B. durch Förderung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, Sprachförderung, Toleranz, Respekt, Empathie, Fähigkeiten zur Weltorientierung, angemessenem Verhalten nach gesellschaftlichen Normen und Regeln u. a.) fördern. Somit kann die Kooperation zwischen institutionalisierten Bildungseinrichtungen, wie Schulen, und außerschulischen Bildungseinrichtungen, wie Museen, interkulturelles Lernen sowie die Entwicklung interkultureller Kompetenzen gemeinsam und komplementär fördern. Dies könnte zu besseren und effektiveren Ergebnissen führen, als individuelle, isolierte oder getrennte Initiativen dieser Einrichtungen.³³²

Im Museum bezieht sich das interkulturelle Lernen häufig auf Kinder mit Migrationshintergrund, welche die Museen zusammen mit ihren Schulklassen oder im Rahmen von Projekten besuchen. Durch Bezüge zwischen den Ausstellungsthemen und der Museumssammlung wird versucht, einen Perspektivwechsel gegenüber unterschiedlichen Kulturen zu fördern, die Merkmale anderer Kulturen (Kulturrenvergleich) zu identifizieren und zu wertschätzen, verschiedene Ausdrucksformen zu probieren (v. a. bei sprachlichen Schwierigkeiten), positive soziale Interaktionen zu fördern und zu unterstützen, die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder voranzutreiben, die sprachliche Auseinandersetzung mit den Kunstwerken zur Förderung der sprachlichen Kommunikation zu begünstigen, Gefühle und Wahrnehmungen zu teilen,

³³⁰ Gogolin 2012a, S. 111.

³³¹ Gogolin 2012a, S. 111.

³³² Zenk & Gündoğdu 2011 S.17ff./Krüger-Potratz 2005, S. 22ff./Gogolin 2012a, S. 111. /Sandfuchs, Uwe: Interkulturelle Erziehung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzl, Friederike; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4., ergänzte und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 590-595, S. 590ff.

und - besonders bei Kindern mit Migrationshintergrund - etwas über ihre eigene Migrationsgeschichte oder Kultur preiszugeben. Als wichtigste Strategien zum interkulturellen Lernen im Museum gelten die Förderung des Spracherwerbs, die soziale Begegnung, gemeinsame Interaktionen und Beziehungen.³³³

4.2.3.2 Aktiv-entdeckendes und kooperatives Lernen

Bei diesen Formen des Lernens steht eine bestimmte Vision oder ein bestimmtes Verständnis des Individuums von Bildung und Lernen im Vordergrund. Sie beziehen sich auf alle Erziehungs- und Bildungsprozesse aus der Entwicklungsperspektive der Kinder, deren Ziel die menschliche Entfaltung und ihre Anerkennung als Teil der Gemeinschaft ist (Esser 2000; Löffler 2011). Die Entwicklung eines Menschen, seine Befähigung für das Leben in einer Gesellschaft sowie seine Anerkennung und die Verstärkung des Zugehörigkeitsgefühls des Individuums einer Gemeinschaft sind aus Sicht moderner Lerntheorien durch eine aktive, konstruktive, entdeckend-problemlösende Rolle des Lernenden möglich. Deshalb stehen am Beginn dieser Lernformen theoretische Ansätze des Lernens bzw. Lerntheorien wie kognitivpsychologische und (sozio)konstruktivistische Ansätze sowie soziokulturelle Perspektiven.³³⁴

Mit dem Begriff „entdeckendes Lernen“ wird nach Neber (2010, 2012) eine Reihe unterschiedlicher Instruktionmethoden zusammengefasst. Die durch diese Methoden ermöglichten Lernprozesse stützen sich auf kognitive Aktivitäten (relevante Denkprozesse) der Schüler. Deshalb wird entdeckendes Lernen häufig mit konstruktivistischen Ansätzen des Lernens in Verbindung gebracht. Weil etwas im Mittelpunkt steht, geschieht die Konstruktion bzw. die Generierung von Wissen (Wissenserwerb) durch kognitive Aktivität. Dazu dienen sowohl elementare Denkopoperationen (z. B. vergleichen, ordnen) als auch komplexere lernstrategische Aktivitäten (z. B. planen).³³⁵

³³³ Bolduan, Anka; von Gemmingen, Ulrike: Museum und Gesellschaft: Interkulturelles Lernen im Museum. In: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne; Weber, Traudel (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisberichte, Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 143-151, S. 144-148.

³³⁴ Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien und Lernstile. In: Rost 2010, S. 479 - 485/Faulstich, Peter: Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, Reihe Theorie Bilden; 30, Bielefeld: transcript Verlag 2013./Gagné, Robert: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Beiträge zu einer neuen Didaktik, Reihe A: Allgemeine Didaktik, Hannover: Hermann Schroedel 1970./Gagné, Robert: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints; Band 6, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2011./Krause, Ulrike-Marie: Feedback und kooperatives Lernen, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; 60, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007.

³³⁵ Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. In: Horn et al., 2012, S. 314./Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. In: Rost 2010, S. 124-131, S. 124.

Für Hartinger & Lohrmann (2014) wird „entdeckendes Lernen“ als ein „*Sammelbegriff für eine Vielzahl von Lehr-Lern-Formen [verwendet], in denen die eigenaktive Aneignung von Wissen durch entsprechende Lehr-Lern-Arrangements gefördert wird*“. ³³⁶ Somit bezeichnet dieser Begriff verschiedene Lernformen zur Wissensgenerierung und zum Wissenserwerb. Durch die aktive Auseinandersetzung der Schüler mit den Sachverhalten des Unterrichts sollten sie (mehr oder weniger) selbstständig Probleme lösen und so neue kognitive Strukturen aufbauen. Dazu dienen Denkoperationen, wie z. B. der Vergleich, die Unterscheidung und das Ordnen, welche die eigenständige Konstruktion von Wissen ermöglichen sollten.

Da der Begriff „entdeckendes Lernen“ als ein Sammelbegriff fungiert, dient er nach Hartinger & Lohrmann (2014) zur Bezeichnung:

- (1) eines bestimmten Typus von Lehrmethoden (Gestaltung entsprechender Lernumgebungen),
- (2) bestimmter Formen von Lernprozessen (eigenaktive Wissenskonstruktion),
- (3) einer bestimmten Gruppe von Lernzielen (Aufbau subjektiv bedeutsamen und anwendbaren Wissens, Förderung selbstständigen Denkens und kreativen Handelns).³³⁷

Da entdeckendes Lernen keine einzelne Lehr- und Lernmethode ist, kann es in verschiedenen Formen realisiert werden (Hartinger & Lohrmann 2014). Deshalb existieren unterschiedliche Formen oder Versionen des entdeckenden Lernens. Neber (2010, 2012) identifiziert drei Versionen oder Varianten des entdeckenden Lernens:

- (1) entdeckendes Lernen durch Experimentieren und Explorieren: auch als forschendes Lernen bezeichnet, da es sich mit den klassischen Phasen des Experimentierens (wie Formulierung von Fragestellung, Hypothese, Beobachtungen u. a.) befasst. Dies ist die komplexeste Version des entdeckenden Lernens. Nach Neber (2012) ist das Ziel hier, „*die Generierung kausalen Wissens als Resultat eines aktiven Forschungszyklus. Dieser ist in Phasen organisiert, beginnend mit der Beobachtung von Phänomenen, über das Stellen von Untersuchungsfragen, Hypothesenbilden, Planen und Durchführen, Interpretieren und Kommunizieren der Resultate*“. ³³⁸ Allerdings ist es normalerweise für Schüler

³³⁶ Hartinger, Andreas; Lohrmann, Katrin: Entdeckendes Lernen. In: Einsiedler et al., 2014, S. 385-389, S. 385.

³³⁷ Hartinger & Lohrmann 2014, S. 385.

³³⁸ Neber 2012, S. 314.

schwierig, vollständige Forschungszyklen zu organisieren. Deshalb sollten diese Prozesse von Lehrpersonen gut begleitet und betreut werden.

(2) Konfliktinduktion und -lösung: Kognitive Konflikte, Konflikterkennung und Lösungsprozesse dienen als Bedingungen für Lernprozesse und als Lehrstrategien, die zu Veränderungen von Wissensstrukturen führen. Mit einem dosierten Ausmaß an kognitiver Konfliktinduktion im Unterricht kann durch die Darbietung widersprüchlicher Informationen ein kognitives Ungleichgewicht erzeugt werden. Schüler sollten mit kausalen Erklärungen Ergebnisse prognostizieren, Hypothesen überprüfen, Abläufe beschreiben u. a. Diese Prozesse können zur Umstrukturierung des bisherigen Wissens und zur Entwicklung der Wissensstrukturen der Schüler beitragen.

(3) entdeckendes Lernen durch Beispiele und Erklären: diese Version bezieht sich v. a. auf den Erwerb und das Erlernen und Verstehen von Begriffen, dafür sind positive und negative Beispiele gegeben sowie kontextualisiertes bzw. situatives Wissen in Form einzelner Beispiele und Fälle zu verwenden (Hartinger & Lohrmann 2014). „Grundidee ist, den Lernenden lediglich Beispiele oder Fälle von zu erwerbenden Begriffen zusammen mit Nicht-Beispielen zu bieten. Durch Analyse und Vergleich solcher Lernmaterialien induzieren Schüler die definierenden Merkmale und konstruieren ihr Wissen über konkrete (z. B. Haushaltwaren) und abstrakte Begriffe (z. B. chemische Reaktionen) somit durch eigene kognitive Aktivitäten“.³³⁹ Eine solche Begriffsbildung ist ein aktiver Prozess des Lernenden, allerdings sind dafür sprachliche, kommunikative u. a. hilfreiche Kompetenzen erforderlich (Hartinger & Lohrmann 2014; Gagné 2011).

Eine transversale Schwierigkeit der drei Versionen oder Varianten des entdeckenden Lernens liegt darin, dass im Verlauf der Lehr- und Lernprozesse die widersprüchlichen Ergebnisse immer auf die individuellen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen, Bedingungen und bisherigen Wissensstrukturen sowie Erfahrungen von Lernenden treffen.³⁴⁰ Insbesondere bei Lernenden mit vielfältigem kulturellen Hintergrund bildet dies eine Herausforderung, da diese Diversität speziell bei der Behandlung sensibler Themen beachtet werden sollte.

³³⁹ Neber 2012, S. 314.

³⁴⁰ Neber, Heinz: Nutzbares Wissen durch konditionalisierte und funktionalisierte technische Erklärungen: Rezeptiver Erwerb oder Entdecken durch Generieren? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, 2000, S. 125-137. Zit. in: Neber 2010, S. 127.

Entdeckendes Lernen ist eng mit dem aktiven Lernen verbunden, weil entdeckendes Lernen als Gegenbegriff für passive Formen des Lernens angesehen wird. Deshalb werden eine aktive Auseinandersetzung und Selbsttätigkeit der Lernenden mit Lerngegenständen sowie eigenaktive Entdeckungsprozesse, produktives Suchen und Finden erwartet und nicht eine passive Übermittlung oder Übergabe von Wissen.³⁴¹ Beide Lernformen basieren auf kognitionspsychologischen und konstruktivistischen theoretischen Ansätzen des Lernens (Wild 2014; Gagné 1970, 2011; Faulstich 2013; Krause 2007), in denen Lernen als Aktivität betrachtet wird, die durch die lernende Person selbst gesteuert wird. Dazu gehören auch interne, nicht beobachtbare kognitive Prozesse wie z. B. das Entdecken. *„Die Entdeckung bezieht sich also darauf, in der Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Phänomenen, Erlebnissen oder Problemen neue Ordnungen oder Beziehungen zu erkennen. Das Entdecken bietet damit die Grundlage für abstrahierende Lernprozesse“*.³⁴²

Auch wenn ein Verständnis von Lernen als eigenständige Wissenskonstruktion der lernenden Person existiert, ist beim entdeckenden Lernen eine aktive Wissenserarbeitung durch den Umgang und die Auseinandersetzung mit problemorientierten (und möglichst authentischen, realen) Situationen notwendig. Auf diese Weise sammeln die Lernenden selbstständig eigene Erfahrungen und erweitern ihre Wissensstrukturen. Darüber hinaus sollte die Erarbeitung und Auseinandersetzung auch in einer sozialen, kollektiven Lernumgebung erfolgen, in welcher die Weiterentwicklung von Wissensstrukturen im sozialen Austausch durch Ko-Konstruktionen geschieht. Dies gilt als eine der zentralen Merkmale konstruktivistischer Lernumgebungen.³⁴³

Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen aktiv-entdeckendem und kooperativem Lernen. Die Konstruktion von Wissen sowie die Entwicklung von Wissensstrukturen sind nicht nur als individuelle Prozesse zu verstehen, sondern als Prozesse, die im Zusammenhang mit der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration mit anderen Individuen geschehen. Daher ist die Wissenskonstruktion auch als ein sozialer Prozess zu verstehen, der nicht isoliert vom sozialen Kontext erfolgt.³⁴⁴ Entdeckendes und aktives Lernen stehen demnach auch mit kooperativem Lernen in Verbindung.

³⁴¹ Hartinger & Lohrmann 2014, S. 385.

³⁴² Hartinger & Lohrmann 2014, S. 385.

³⁴³ Hartinger & Lohrmann 2014, S. 386./Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 613-658, S. 634.

³⁴⁴ Gagné 2011, S. 35ff.

„Kooperatives Lernen“ basiert nach Konrad & Traub (2005) auf bestimmten Sichtweisen auf das Lernen. Demnach wird Lernen verstanden als:

- (1) aktiver, konstruktiver Prozess, in welchem Lernende neue Informationen mit vorhandenem Wissen verknüpfen, um neue Ideen und Sinnzusammenhänge zu konstruieren;
- (2) soziales und kommunikatives Geschehen, das in einem von Kooperation, Austausch, Interaktion, Kommunikation, Diskussion und Reflexion gekennzeichneten sozialen Kontext erfolgt;
- (3) komplexes Phänomen, das affektive und emotionale Dimensionen sowie das subjektive Erleben einschließt.³⁴⁵

Da kooperatives Lernen eine interaktive Form des Wissenserwerbs ist, in der die beteiligten Personen durch gemeinsamen und wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, sind mit kooperativem Lernen verschiedene Formen des Lernen in Gruppen gemeint.³⁴⁶ Daher werden Begriffe wie „kollaboratives Lernen“ und „Gruppenlernen“ häufig in der Fachliteratur als Synonyme für das „kooperative Lernen“ verwendet. Nach Neber & Fischer (2010) ist „kooperatives Lernen“ zu einem Sammelbegriff geworden, der eine Vielfalt teambasierter Methoden einschließt.³⁴⁷

Obwohl viele Methoden damit umrissen werden, identifizieren Lanphen (2011) und Konrad & Traub (2005) in Anlehnung an Johnson & Johnson (2005) einige zentrale Merkmale und Basiselemente des kooperativen Lernens, die für alle diese Methoden gelten:

- (1) positive Wechselbeziehung/Interdependenz: gemeinsame Verantwortung für die gemeinsamen Ziele und Aufgaben für eine erfolgreiche Zusammenarbeit, Verständnis für gegenseitige Effekte der unzureichenden Erledigung von Teilaufgaben, Gruppenteilnehmer lernen im gegenseitigen Interagieren, was zur Erweiterung des eigenen Blickwinkels führt (Situationen aus der Perspektive anderer zu sehen);
- (2) individuelle Verantwortlichkeit: Erfüllung von Teilaufgaben, Tragen von Verantwortung für die zugeteilten Rollen u. a.; die Effektivität des kooperativen

³⁴⁵ Konrad, Klaus; Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, S. 5.

³⁴⁶ Krause 2007, S. 75./Lanphen, Judith: Kooperatives Lernen und Integrationsförderung: eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen, Texte zur Sozialpsychologie; 10, Münster/München/Berlin: Waxmann 2011, S. 46.

³⁴⁷ Neber, Heinz; Fischer, Frank: Kooperatives Lernen. In: Rost 2010, S. 394-402, S. 394.

Lernens steigt durch die Summe aus positiver Interdependenz und individueller Verantwortlichkeit stark an;

- (3) hilfreiche face-to-face- oder direkte Interaktion: Schaffen von Rahmenbedingungen für direkte Kommunikation, die als unterstützende Interaktion verstanden wird. Förderung der gemeinsamen Bearbeitung individueller Aufgabenbereiche durch Austausch in der Gruppe (Diskussion von Ideen, gegenseitige Hilfestellung usw.);
- (4) soziale Kompetenzen und Feedback: Austausch und Feedback geben dem Einzelnen die Möglichkeit, sein konzeptuelles Verständnis zu korrigieren, zu erweitern und durch die Klärung von Missverständnissen oder Meinungsverschiedenheiten zu neuen Einsichten zu gelangen. Dafür ist angemessene Ausdrucksfähigkeit notwendig.
- (5) angemessene Nutzung kooperativer Fertigkeiten: dafür sollte die Entwicklung von sozialen und kooperativen Kompetenzen wie z. B. Führungsverhalten, Vertrauensbildung, Strategien der Entscheidungsfindung, Fähigkeiten zum Konfliktmanagement und kommunikative Kompetenzen gefördert werden.
- (6) Reflexion der Gruppenprozesse: Überprüfung und Bewertung des Verlaufs und der Ergebnisse der Gruppenarbeit mit dem Ziel, künftige Veränderungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit und der Gruppen(lern)prozesse anzuwenden.³⁴⁸

Die oben genannten Merkmale dienen gleichzeitig als Voraussetzungen für ein erfolgreiches und effektives kooperatives Lernen. Allerdings sind im Idealfall alle diesen Voraussetzungen erfüllt, indem die Gruppenarbeit gut strukturiert ist und alle beteiligten Lernenden der Gruppe gleichberechtigt und aktiv am Lernprozess teilnehmen und gemeinsam Verantwortung tragen.³⁴⁹ Dies ist jedoch nicht immer der Fall und die genannten Voraussetzungen und Merkmale sind mitunter nur teilweise erfüllt.

Da das Ziel des kooperativen Lernens nicht nur die Unterstützung fachlichen Lernens, also die Erhöhung der Lernerfolge in den verschiedenen Unterrichtsfächern beinhaltet, sondern auch die Förderung überfachlicher sozialer Kompetenzen, sollten für ein erfolgreiches kooperatives Lernen nicht nur die Lernergebnisse im Fokus stehen, sondern auch Lernprozesse und Lernverhalten sowie Interaktionen innerhalb der Gruppe. Dafür sollten die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen sowie Raum für

³⁴⁸ Konrad & Traub 2005, S. 6f./Lanphen 2011, S. 50-54./Johnson, David W.; Johnson Roger T.: New Developments in Social Interdependence Theory. In: Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 2005, 131 (4), S. 285-358, S. 327-333.

³⁴⁹ Krause 2007, S. 75./Konrad & Traub 2005, S. 5./Lanphen 2011, S. 46./Hänze, Martin: Kooperatives Lernen. In: Horn et al., 2012, S. 241-242, S. 241.

Rückmeldungen, Lernumgebungen mit geringerem Niveau zum Abbau von Angst und Stress, die Fähigkeit eine Situation aus der Perspektive anderer zu beobachten, die Förderung positiver und unterstützender Beziehungen, positive Interdependenz u. a. gefördert werden. Eine wichtige Grundlage zur Erfüllung dieser Kriterien ist die Förderung der Schüler-Schüler-Interaktion bzw. -beziehung.³⁵⁰

Die Qualität und die Art der Schüler-Schüler-Beziehung lassen Schlüsse darauf zu, wie Individuen in einer sozialen Situation interagieren könnten. Dafür gibt es vier Formen der sozialen Beziehungen, die Lanphen (2011) in Anlehnung an Johnson & Johnson (2005) zusammengefasst hat:

- (1) soziale Interdependenz: Die eigenen Handlungen sowie die Handlungen der anderen können die Zielerreichung beeinflussen.
- (2) soziale Dependenz: Eigene Ziele können nur durch die Handlung anderer erreicht werden.
- (3) soziale Independenz: Die Zielerreichung unabhängiger Individuen wird in keiner Weise durch die Handlung anderen beeinflusst.
- (4) soziale Hilflosigkeit: Zielerreichung eines Individuums kann weder durch die eigenen Handlungen noch durch die Handlungen anderer beeinflusst werden.³⁵¹

Die folgende Tabelle in Anlehnung nach Johnson & Johnson (2005) fasst diese vier Formen zusammen:

| | | Own actions facilitate one's goal achievement (Eigene Handlungen beeinflussen/erleichtern die Zielerreichung) | |
|--|-----------|--|---------------------------------|
| | | Yes (ja) | No (nein) |
| Other's actions facilitate one's goalachievement (Die Handlungen anderer beeinflussen/erleichtern die Zielerreichung) | Yes (ja) | Interdependence (Interdependenz) | Dependence (Dependenz) |
| | No (nein) | Independence (Independenz) | Helplessness (Hilflosigkeit) |

Tabelle 2: Beziehungen zwischen Individuen nach Johnson & Johnson (2005, S. 287).

In diesem Sinn gelingt ein erfolgreiches und effektives kooperatives Lernen, wenn eine positive Interdependenz vorhanden ist. Diese ist von einem unterstützenden Interaktionsmuster gekennzeichnet, dessen Effekte höhere Leistungen, positive Beziehungen und höheres psychisches Wohlbefinden sind. Bei negativer oder fehlender

³⁵⁰ Konrad & Traub 2005, S. 6f./Neber & Fischer 2010, S. 394./Lanphen 2011, S. 46f./Johnson & Johnson 2005, S. 312-322.

³⁵¹ Lanphen 2011, S. 47.

Interdependenz ergeben sich soziale Formen wie Konkurrenz und Individualismus, die von behindernden sozialen Interaktionsformen gekennzeichnet sind.³⁵²

Aktiv-entdeckendes und kooperatives Lernen können innerhalb oder außerhalb der offiziell anerkannten Bildungseinrichtungen, wie z. B. Schulen, und ihrem institutionalisierten regulären Unterricht stattfinden. Allerdings sind im traditionellen und institutionalisierten Unterricht v. a. individuelles und kompetitives Lernen zu finden. Auf diese Weise bieten außerschulische Bildungseinrichtungen, wie z. B. Museen, geeignete Räume für kooperative Lernformen, da diese unter anderen Bedingungen stattfinden. Hier gilt kooperatives Lernen als eine geeignete Strategie zur Förderung von Denk- und Lernprozessen sowie zum pro-sozialen Verhalten, die in der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit anwendbar sind.³⁵³

4.2.3.3 Erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

In Übereinstimmung mit der Ansicht, dass Lernen nicht nur auf offiziell anerkannte Bildungseinrichtungen, wie z. B. Schulen, zu beschränken ist, bieten außerschulische Lernorte weitere Möglichkeiten, um Lernerfahrungen und -prozesse der Schüler zu initiieren und zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund sind außerschulische Einrichtungen wie Museen als Lernorte der sogenannten Freizeiteinrichtungen anzusehen. Diese Perspektive liegt im Rahmen der Freizeitwissenschaft bzw. Sozial- und Freizeitforschung, die das Museum als Lern-, Erlebnis- und Erfahrungsort sowie als Freizeitort versteht und das hier stattfindende Lernen mit erlebnisorientierten Lernformen verbindet. Die direkte Begegnung und Auseinandersetzung mit der authentischen Gegenständlichkeit des Museums (Sammlungsbestand) bietet breit gefächerte Gelegenheiten, direkte Erfahrungen am Objekt zu sammeln.³⁵⁴

Dahingehend wird der Museumsbesucher nicht nur zum Empfänger von Wissen und Bildung, sondern auch zum Empfänger von Erlebnissen, die den eigenen Interessen, Wünschen und Erwartungen des Besuchers entsprechen (Staupe 2012). Hier werden unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsbereiche betrachtet, wie beispielsweise soziale, interkulturelle, integrative und emotionale Aspekte der Bildung und des Lernens. Daneben werden im Museum als Lern- und Erlebnisort wesentliche Aspekte der kognitiven,

³⁵² Johnson & Johnson 2005, S. 332f./Lanphen 2011, S. 47f.

³⁵³ Krause 2007, S. 75./Konrad & Traub 2005, S. 7.

³⁵⁴ Kolb 2014b, S. 111./Staupe 2012, S. 9ff./Noschka-Roos 1994, S. 39./Bacher-Göttfried, Iona: Das Museum als Erlebnis- und Erfahrungsort - Fortbildungen für pädagogisches Fachpersonal an Kindertagesstätten. In: Czech 2014, S. 105-109, S. 106ff.

technischen, mathematischen, sprachlichen und ästhetischen Bildung sowie die Persönlichkeitsentwicklung gefördert (Bacher-Göttfried 2014; Noschka-Roos 1994).

Die Begegnung mit den Museumsgegenständen kann die Motivation und das Interesse der Schüler steigern und ihre Neugier wecken, die als unabdingbare Voraussetzungen für Lernprozesse zählen. Anhand der Sammlungsobjekte können die Schüler Fragen stellen, Vermutungen, Gefühle, fantasievolle Gedanken und Wahrnehmungen äußern und zusammen mit ihren Mitschülern etwas über die Objekte entdecken und erfahren.³⁵⁵ Darüber hinaus werden auch *„kognitive, affektive und soziale Zugänge geschaffen, so kann man von ganzheitlichen Lernerlebnissen im Museum sprechen. [...]“*.³⁵⁶ Das Ausmaß, wie das selbstständige Handeln beim Entdecken und Umsetzen gewonnener Erkenntnisse in Handlungsakte umsetzt und wie das soziale Verhalten in verschiedenen Arbeitsformen ermöglicht und gefördert wird, führt zum Verständnis des Museumsbesuchs als einer Art offenen Unterrichts, wo der Museumspädagoge zum Moderator und Berater wird.³⁵⁷

Nach Igl (1993) und Freericks (2006) bieten erlebnisorientierte Lernorte Raum für selbstgesteuertes und stark emotional fundiertes Lernen und ergänzen die Lernmöglichkeiten formaler Bildungseinrichtungen, wie Schulen. Daneben ist das erfahrungs- und erlebnisorientierte Lernen stark mit dem aktiv-entdeckenden, selbstgesteuerten und spielerischen Lernen verbunden, da hier die Schüler die sinnliche Erfahrung durch die aktive Begegnung mit dem Museumsbestand selbst herstellen müssen. Dieser Prozess wird infolge des unterschiedlichen Wissensstandes und vorheriger Erfahrungen bei jedem Schüler anders erfolgen. Das erfahrungs- und erlebnisorientierte Lernen sollte durch ein sinnlich erfahrbares und verknüpfbares (an vorherige Erfahrungen und bestehendes Wissen anknüpfbares) Angebot im Museum sowie durch die ständige Anregung der Teilnahme der Schüler gefördert werden. Dafür wird an erlebnisorientierten Lernorten, wie Museen, eine ständige Mischung von Lernanregungen und Unterhaltung geboten, wobei positive Emotionen und herzliche Kommunikationsstrukturen eine wichtige Rolle spielen.³⁵⁸

³⁵⁵ Igl, Josef: Der Schüler im Kooperationsfeld von Schule und Museum in der Region, Gesellschaft, Erziehung und Bildung; 24, Beiträge zu einer neuen Lernkultur; Band 7, Rheinfelden/Berlin: Schäuble 1993, S. 33-37./ Kolb 2014b, S. 121.

³⁵⁶ Kolb 2014b, S. 121.

³⁵⁷ Kolb 2014b, S. 121.

³⁵⁸ Igl 1993, S. 37./Freericks, Renate: Lernen in Erlebniswelten: Erlebnisorientierte Lernorte und ihre Potenziale für ein nachhaltiges Lernen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2006 (4), S. 32-35, S. 32./Noschka-Roos 1994, S. 37-42.

Hier wird auch Freierraum für eigene Erkundungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen mit real erfahrbaren Räumlichkeiten und Objekten sowie Raum für Spaß, Unterhaltung und Geselligkeit angeboten. Im Kontext erlebnisorientierter Lernorte ist eine Trennung zwischen Lernen und Erlebnis nicht nachvollziehbar, da eine Lernerfahrung beides beinhaltet. Demnach umfassen nach Freericks (2006) die Lernmöglichkeiten an diesen Lernorten: (1) Erinnerungen an eigenes Tun und Erleben, (2) neues Wissen, Verknüpfungen, Regeln, (3) Selbsterfahrung und neues Handeln und (4) Wandel von Einstellungen und Emotionen.³⁵⁹

Im Museum lässt sich erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen mit verschiedenen Lernformen wie dem aktiv-entdeckenden, forschenden und spielerischen Lernen verbinden (Weschenfelder & Zacharias 1992; Noschka-Roos 1994; Freericks 2006). Durch spielerisch-fantasievolle Lernsituationen, Spiellogik und Spielerfahrungen können Kinder bestimmte Interaktionen, Tätigkeiten, szenische Darstellungen, Regeln u. a. üben und sich aneignen. Durch die Produktion von Erfahrungen zwischen Fiktion und Wirklichkeit können Kinder im Spiel neue Kompetenzen und Erfahrungen erwerben und ihr Verständnis von der sozialen Umwelt und gesellschaftlichen Handlungs- und Kommunikationsstrukturen in einem anderen Kontext besser verstehen und sich aneignen. In diesem Sinn gilt das Spiel als wichtige Lern- und Aneignungsmethode für Kinder. Darüber hinaus bieten erfahrungs- und erlebnisorientierte Lernsituationen positive Bedingungen für das Denken und Handeln sowie für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Darunter zählen die Förderung flexiblerer Zeiten, von Freiwilligkeit und Spontaneität, Zwanglosigkeit (z. B. ohne Leistungsdruck), Wahlmöglichkeiten, Entscheidungskompetenz und Eigeninitiative. Allerdings ist eine so große Freiheit in der gut geplanten und strukturierten museumspädagogischen Praxis nicht immer möglich. Deshalb können diese Aspekte je nach Situation mehr oder weniger gefördert werden.³⁶⁰

Daneben lässt sich im Museum das erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernen mit der sinnlichen Wahrnehmung und v. a. mit dem visuellen Lernen verbinden. Auch wenn in der Auseinandersetzung und Begegnung mit den Sammlungsobjekten alle Sinne angesprochen werden, findet normalerweise der erste Kontakt mit dem Sammlungsbestand durch visuelle Darstellungen statt. Darunter zählen bildliche Darstellungen, die in realistische Bilder, Analogiebilder und logische Bilder zu differenzieren sind. Da im Museum die ausgestellten Gegenstände reale Objekte sind,

³⁵⁹ Freericks 2006, S. 32f.

³⁶⁰ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 115ff. und 315ff.

gehören die meisten der hier vorgefundenen Bilder zu den realistischen Bildern, d. h. zu Bildern, die Ähnlichkeiten zum gemeinten Sachverhalt aufweisen, wie z. B. Strichzeichnungen, naturalistische Gemälde und Fotos, Cartoons, Piktogramme und Landkarten. Daneben sind Analogiebilder realistische Abbildungen eines Sachverhalts, der in einer Analogie zum eigentlich Gemeinten steht. Diese Bilder dienen der Übertragung vorhandenen Wissens aus dem abgebildeten Quellbereich in den neu zu lernenden Zielbereich. Logische Bilder haben keine Ähnlichkeit mit dem Gemeinten. Sie dienen der Veranschaulichung abstrakter Sachverhalte, die nicht unmittelbar wahrnehmbar sind. Darunter zählen verschiedene Diagramme, wie Kreis- und Säulendiagramme. Durch visuelle Darstellungen ist ein Wissenserwerb möglich, v. a. wenn sie bestimmte Funktionen erfüllen: (1) Abbild- oder Erklärungsfunktion: Konkretisierung eines verbal beschriebenen Sachverhalts, (2) Interpretationsfunktion: Erklärung einer vorhandenen Beschreibung, (3) Organisationsfunktion: Zeigen eines Überblicks hinsichtlich eines Sachverhalts und Bereitstellung eines Bezugsrahmens für weitere Informationen und (4) Transformationsfunktion: Verankerung von Lerninhalten im Gedächtnis.³⁶¹

Das erfahrungs- und erlebnisorientierte Lernen durch Bilder im Museum unterstützt eine Reihe kognitiver Fähigkeiten, die Einfluss auf die verbale/sprachliche Entwicklung haben. Das Lernen mit Bildern an außerschulischen Lernorten kann das schulische Lernen ergänzen, da die aktuelle Informationsgesellschaft visuelle Kompetenzen („visual literacy“) fordert und die Schule den Umgang mit dem bildlichen Symbolsystem systematisch nur begrenzt vermitteln und unterstützen kann. Das Lernen mit Bildern fördert den Umgang mit visuellen Informationen (konkreten und abstrakten), die visuelle Wahrnehmung, die logische und auch die fantasievolle Interpretation der Darstellung, die Etablierung von verbalen und visuellen Kategorien und konzeptuellen Organisationen sowie mentalen Repräsentationen und Analogien und die Aneignung ikonischer und symbolischer Zeichen im Zusammenhang mit ihren Bedeutungen und Anwendungen.³⁶²

Allerdings steht beim erlebnisorientierten Lernen häufig nicht das sprachlich-kognitive Lernen im Vordergrund, sondern eine emotionale, interaktive und sinnliche Lernerfahrung. Durch emotionale und kommunikative Lernprozesse können auch

³⁶¹ Weidenmann, Bernd: Wissenserwerb in Bildern - Forschung fuer eine visuelle Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, 1990, Vol 18 (1), S. 62-66, S. 63f./Weidenmann, Bernd: Lernen mit Medien. In: Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 423-476, S. 435f./Schnotz, Wolfgang; Bannert, Maria: Visuelles Lernen. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5., überarbeitet und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2018, S. 886-893, S. 887.

³⁶² Matthes 1998, S. 12ff./Schnotz & Bannert 2018, S. 887ff./Weidenmann 1990, S. 62f.

kognitive Lernprozesse gefördert werden, weil Kognition, Emotion und Kommunikation Bestandteile des Lernens sind. Deshalb bietet der freizeitwissenschaftliche Ansatz wichtige Grundlagen und Merkmale von Lernformen im Museum. So wird im Museum durch besonders motivierende Erlebnisse das entdeckende, forschende, handlungsorientierte, spielerische und kreative Lernen gefördert.³⁶³

4.2.3.4 Dialogisches Lernen - Lernen in Gesprächssituationen

Das dialogische Lernmodell (Gallin & Ruf 1998; Ruf 2008) entstand ursprünglich aus der Praxis des gymnasialen Deutsch- und Mathematikunterrichts, lässt sich aber gut auch auf den fächerübergreifenden Unterricht der Primärschule übertragen. Aus dieser Perspektive wird Unterricht als dynamisches System von Angebot und Nutzung angesehen werden. Es handelt sich um die Wechselwirkung der Leistungen und Handlungskompetenzen aller Beteiligten, die alle gemeinsam und voneinander lernen können. Dafür sollte eine kooperative Lernumgebung geschaffen werden, in welcher die Lehrperson Wissen vermitteln muss, und die Schüler genug Zeit und Raum haben, um ihr eigenes Wissen und ihre Wertungen einzubringen. Das bedeutet einen aktiven, partizipativen und konstruktiven Dialog über (fachliche) Inhalte zu führen, wobei die Beteiligten die Hörer- und Sprecherrolle wechseln und üben und aktiv am Gespräch mitwirken. Dadurch werden die Schüler zum Partner eines gemeinsamen Lernprozesses. Dies kann nicht nur ihre Motivation steigern, sondern auch die emotionale Bindung zur Lerngruppe, der Lehrperson und sogar zur Lernumgebung. Hier wird die Lernsituation als Raum des Austausches, des Verstehens und der Verständigung angesehen, wo ein sorgsamer Umgang mit Fehlern vorherrscht.³⁶⁴

Obwohl das dialogische Lernmodell für den schulischen Bereich konzipiert wurde, kann es auch in außerschulischen Bereichen angewandt werden, v. a., weil das Gespräch im Kern des Modells liegt. Durch verschiedene Sprechanlässe sowie Dialog- und Gesprächssituationen erleben und erlernen Kinder unterschiedliche mögliche Situations- und Handlungszusammenhänge innerhalb der eigenen Umwelt. Die Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle, da sie Träger der Sozialisationsprozesse sowie entscheidendes Medium von Lehr- und Lernprozessen ist. Lernen erfolgt durch die Sprache, durch Kommunikation, Gespräche und Dialoge. Da die Sprache, die Gespräche und die sozialen

³⁶³ Kolb 2014b, S. 120f.

³⁶⁴ Ruf, Urs: Das Dialogische Lernmodell. In: Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hrsg.): Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer 2008, S. 13-23./Gallin, Peter; Ruf, Urs: Sprache und Mathematik in der Schule: auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz, Seelze: Kallmeyer 1998, S. 20-30.

Interaktionen die Grundlage des dialogischen Lernens sind, ist letzteres eng mit der Vielfalt des Lernens verknüpft, d. h. mit dem sozialen Lernen (und damit mit den Sozialisationsprozessen) ³⁶⁵ , mit dem aktiven, handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten, spielerischen und kreativen Lernen.³⁶⁶

Im Museum gibt es unterschiedliche Formen der sprachlichen Vermittlung, die z. B. durch Führungsgespräche, Dialoge und (Lehr-)Gespräche (vor Originalen) innerhalb museumspädagogischer Aktivitäten erfolgen können. Was im Zentrum der museumspädagogischen Aktivitäten liegt, ist die Kommunikation, und dafür spielt die Sprache eine besondere und grundlegende Rolle. Durch die sprachliche Vermittlung wird nicht nur die Interaktion zwischen Museumspädagogen und Besuchern gefördert, sondern auch die Interaktion zwischen Objekten und Betrachtern. Die mündliche Sprache dient dem Austausch von Informationen, Wahrnehmungen, Interpretationen, Bedeutungen, Gefühlen, Ideen und Zweifeln, dem Konkretisieren und Kodieren abstrakter Gegenstände. Hierdurch werden das Verstehen und die Verständigung zwischen den Teilnehmern eines Gesprächs erleichtert und ermöglicht. Daneben spielt auch non-verbale Kommunikation eine wichtige Rolle, insbesondere im Museum, wo häufig vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten erwünscht sind und gefordert werden. Durch non-verbale Kommunikation und Körpersprache wie Gesten und Mimik und durch Verhaltensweisen können weitere Aspekte der Sprache veranschaulicht werden, die eine emotionale Bindung sowie eine Art von Vertrauensatmosphäre oder entspannter Atmosphäre zwischen den Gesprächsteilnehmern erlauben. Dadurch können Gespräche im Museum durchgeführt werden, die viel mehr auf sichtbare, dargestellte Inhalte fokussiert sind und auf bekannte Dinge und Alltagserfahrungen der Kinder aufbauen. Dies kann offene und vertrauensvolle Gesprächssituationen fördern, indem Kinder Fragen, Kommentare, Meinungen, Erzählungen, Erklärungen, Überlegungen, Vermutungen u. a. äußern sowie innerhalb einer Gruppe kollektive und gemeinsame Interpretationen und Meinungsbildungen herstellen.³⁶⁷ Durch diese Gesprächssituationen können Kinder ihre sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen und Fähigkeiten sowie ihre sprachlichen Kenntnisse erweitern, verbessern und weiterentwickeln, indem sie beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und anderen Menschen ihren Wortschatz

³⁶⁵ Zur Vertiefung siehe Kapitel 5.

³⁶⁶ Wallrabenstein, Wulf: Sprechanlässe und Gesprächssituationen im Lernbereich Sprache. In: Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Sprechanlässe und Gesprächssituationen. Lernbereich Sprache, Studien zur Pädagogik und Didaktik des Primarbereichs; Band 9, Braunschweig: Westermann 1979, S. 6-22, S. 6f./Kolb 2014b, S. 121f.

³⁶⁷ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 202-209./Czech, Alfred: Führung-Führungsgespräch-Dialog. In: Czech 2014b, S. 225-231./Otto, Gunter: Kommunikation im Museum. In: Schmeer-Sturm, Thinesse-Demel, Ulbricht & Viereg 1990, S. 24-36, S. 24ff.

erweitern, verschiedene Anlässe und Situationen des Sprachgebrauchs üben und erkennen, in Gesprächen und Dialogen sprechend und verstehend miteinander umgehen, Gesprächsregeln kennenlernen und anwenden, durch Sprachspiele in verschiedenen Interaktionsmustern und -regeln Sprachverhalten und Rolleneinweisungen üben sowie räumliche und zeitliche Verhältnisse und Handlungszusammenhänge in Erzählungen (z. B. Anwendung der korrekten Zeitformen bei Verben) anwenden. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt, anderen Menschen und Alltagssituationen sind Gelegenheiten, durch welche Kinder ihre Welt erschließen, decodieren, sich aneignen und verstehen. Auf diese Weise sollten diese Gesprächssituationen mindestens vier Dimensionen umfassen: (1) die personale Dimension, das „Ich“. Das bedeutet, die Sprechkanäle sollten auf sich selbst, auf die eigenen Gefühle, Erlebnisse und die eigene Biografie beziehen. Dadurch sind diese Sprechkanäle Ausdruck der eigenen Identität. (2) die soziale Dimension, das „Wir“, wenn die Sprechkanäle sich auf andere beziehen, d. h. aus den Erfahrungen der Kinder mit anderen Kindern, mit Erwachsenen, mit Rollen in der Gesellschaft entstehen. Diese Sprechkanäle sind Ausdruck der Interaktionen. (3) die sachliche Dimension, das „Ding“, wenn die Sprechkanäle sich auf die Erfahrungen der Kinder mit der Wirklichkeit, mit den Dingen dieser Welt (und der Lebenswelt der Kinder) beziehen. Dadurch können Kinder Interpretationsverfahren für ihren Alltagsverständnis gewinnen und ein Repertoire zur Definition und Strukturierung ähnlicher Situationen erwerben. Deshalb sind diese Sprechkanäle Ausdruck ihrer Welterkenntnis. (4) die metakommunikative Dimension, das „Sprachspiel“, wenn Sprechkanäle aus den Erfahrungen der Kinder mit dem Reden über Erfahrungen aus den Verständigungsprozessen über Äußerungen anderer entstehen. Diese Sprechkanäle sind Ausdruck ihrer Sprachkompetenz.³⁶⁸

In der museumspädagogischen Vermittlung werden Mischformen aus monologischen und dialogischen Kommunikationsverfahren angewandt. Es können offene Dialoge mit allen Gruppenmitgliedern (Gespräche im Plenum, wo der Museumspädagoge die Rolle des Moderators übernimmt) und auch individuelle Gespräche geführt werden. Wie schon erwähnt, sind die Führung, die Führungsgespräche und Dialoge und Gespräche die üblichen sprachlichen Vermittlungsformen im Museum. Die Führung gilt normalerweise als monologische Kommunikationssituation, in der die Führungsperson über den Ablauf, die gezeigten Sammlungsobjekte und die gegebenen Informationen entscheidet. Deshalb ist die Führung v. a. informativ, mit begrenzter Teilnahme der Besucher. Das Führungsgespräch gibt Informationen, bietet aber auch die Möglichkeit, Gespräche

³⁶⁸ Wallrabenstein 1979, S. 8ff. und 15ff./Balhorn, Heiko: Kommunikatives lernen: Überlegungen zum lernbereich „Sprache“. In: Wallrabenstein 1979, S. 60-78, S. 62ff. und 69ff.

miteinander zu fördern und durchzuführen. Hier es gibt einen roten Faden, der jedoch mit den Interessen, Fragen, Vorkenntnissen und Kommentaren der Besucher verknüpft wird. Diese Vermittlungsform steht auf der Basis der museumspädagogischen Arbeit mit Schulklassen, Kindern und Jugendlichen, deren ständige Teilnahme am Gespräch angeregt und gefördert wird. Der Dialog und das Gespräch sind auch für kleinere Gruppen, v. a. von Kindern und Jugendlichen, konzipiert. Dazu zählen auch Schulklassen. Hier werden bestimmte und spezifische Objekte ausgewählt und in Bezug darauf werden vom Museumspädagogen Impulse gegeben. Den Verlauf, die Inhalte und die Struktur des Gesprächs bestimmen die Fragen, Beobachtungen, Reaktionen und Erzählungen der Besucher.³⁶⁹

Gespräche und Dialoge bieten geeigneten Spielraum für Erfahrungen, Erlebnisse, Wissensvermittlung und Aktivierung von Vorkenntnissen sowie für Spielsituationen, welche die Fantasie und die Kreativität bei der Formulierung von Vermutungen oder Erzählungen fördern. Dafür ist es wichtig, Gesprächssituationen zu variieren und zu modellieren, Körpersprache, Gesten und Mimik (veranschaulichendes Sprechen) einzubeziehen, die Vergegenständlichung abstrakter Begriffe zu erleichtern (z. B. Simulieren von Geräuschen, Bewegungen, Nachstellen der Zeitleiste), die Veranschaulichung durch Vergleiche zu ermöglichen (Objekte zum Anfassen, Anprobieren, Ausprobieren, Probieren), die Situation der Besuchergruppe zu beachten und an diese anzuknüpfen, Diskussionen zu provozieren und den Besuchern Raum zu bieten, um ihre eigene Erfahrungen, Kenntnisse und Assoziationen zu äußern. Auf diese Weise wird durch jede Beteiligung am Gespräch etwas von der inneren Welt jedes Teilnehmers und seiner Gesichtspunkte, Einstellungen, Wahrnehmungen u. a. einbezogen und eingebracht.³⁷⁰ Deshalb werden nach Czech (2014b) Dialoge und Gesprächssituationen als Lernsituationen verstanden, die eng mit dem sozialen Lernen und Sozialisationsprozessen verbunden und auf Emotionen, Erfahrungen, Erlebnisse, Spaß, Inhalts- und Wissensvermittlung, Wahrnehmungsförderung und Kompetenzentwicklung der Besucher fokussiert sind.

³⁶⁹ Czech 2014b, S. 225-230.

³⁷⁰ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 202-209./Otto 1990, S. 33ff.

4.3 Kooperationsfeld Museum und Schule: pädagogische Zusammenarbeit

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der für Grundschul Kinder (Zielgruppe) konzipierten museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis liegt, werden einige Aspekte des Kooperationsfeldes Schule - Museum berücksichtigt. Die untersuchten museumspädagogischen Aktivitäten entstammen diesem Kontext, deshalb wird an dieser Stelle diese Kooperation mit Fokussierung auf die museumspädagogische Vermittlungspraxis und ihre didaktisch-methodischen Grundlagen in den Mittelpunkt gestellt.

Die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Schulen und Museen hat in Deutschland und auch in anderen Ländern eine lange Tradition von Partnerinstitutionen im Bildungsbereich. Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, haben seit dem Ende des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des 20. Jahrhunderts v. a. die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung für diese Zusammenarbeit sowie für die Abschaffung des Lehrmonopols der Schulen und den Aufbau kollaborativer Lernortnetzungen plädiert. Dafür organisierten sich in den 1920er Jahren in Deutschland bestimmte Arbeitsgruppen von Wissenschaftlern, Pädagogen, Kunsthistorikern, Philosophen u. a., die sich mit dem Thema „Museum und Schule“ befassten.³⁷¹ Das Ziel dieser Arbeitsgruppen war die Systematisierung der Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen und die Entwicklung des Unterrichts im Museum. Die Arbeitsgruppen versuchten, die Bedeutung, den Stellenwert und die Beiträge historischer, heimatkundlicher und naturhistorischer Sammlungen für den schulischen Unterricht zu verdeutlichen. Zentrale Maßnahmen hierfür waren: (1) die Verknüpfung der Museumsinhalte mit den Unterrichtsinhalten der Schule; (2) Maßnahmen der Lehrerbildung, wie z. B. Lehrerbildungskurse bezüglich Museumsinhalten zum Unterricht im Museum. Diese Maßnahmen versuchten, die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen zu systematisieren. Sie wurden ab 1933 vom Nationalsozialismus zur Verbreitung nationalsozialistischer Ideologien und Kulturpolitik bezüglich der germanischen Vorgeschichte instrumentalisiert. In der Nachkriegszeit wurden die Vorkriegsperspektiven und die ursprünglichen Grundzüge der Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum wieder aufgenommen, fortgesetzt und weiterentwickelt.³⁷²

Die Entwicklung des Museums zu einem anerkannten Lernort, v. a. in der 1970er und 1980er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts führten zur Etablierung und Bestimmung

³⁷¹ Lichtwark 1904/Kerschensteiner 1929, 2019/Grote 1975/Kaldewei 1990.

³⁷² Grote 1975, S. 44f.

zentraler Zielgruppen (oder Adressaten). Demnach sind Kinder und Jugendliche die Zielgruppe, die am meisten von museumspädagogischer Arbeit bzw. museumspädagogischer Bildungs- und Vermittlungspraxis profitiert. Dies führte zur Anerkennung der Museumspädagogik als angemessenem komplementären Bestandteil des Schulunterrichts, der dank der vielfältigen Möglichkeiten des Museums eine Bereicherung für den Schulunterricht repräsentiert.³⁷³

Museen gelten als außerschulische Lernorte, durch welche die Schüler etwas über die eigene oder über fremde Kulturen erfahren und lernen können.³⁷⁴ Dies erfolgt durch die direkte Begegnung der Schüler mit realen oder originalen Gegenständen sowie unterschiedlichen kulturellen Ausdrücken der eigenen oder fremden Kultur. In diesem Sinn ist das Museum nicht nur als Bildungseinrichtung anzusehen, sondern auch als sozialer Raum, als Begegnungsort von Kultur und Gesellschaft, der das Kennenlernen der eigenen Kultur sowie Toleranz und Respekt für fremde Kulturen fördert. Deshalb ist das Museum als einer der wichtigsten Bildungspartner der Schulen anzusehen.³⁷⁵ Durch die Begegnung mit realen und originalen Objekten werden bestimmte Eindrücke und Inhalte vermittelt, die im schulischen Unterricht nicht in diesem Maß oder zumindest in einer anderen Weise als im Museum vermittelt werden können. Auf diese Weise gilt das Museum als ein ergänzender Bildungsort für die Schule, als Bildungspartner, der die gesamten Lernprozesse der Schüler bereichern kann. Das Lernen im Museum erfolgt anders als in der Schule. Die unterschiedlichen Arbeitsweisen zur Inhaltsvermittlung und zur Förderung der Lernprozesse der Schüler unterscheiden sich von denen im Schulbereich bzw. Schulunterricht. Allerdings wird im Museum die Aufmerksamkeit häufig auf die Inhalte und nicht unbedingt auf die Vermittlungs- und Lernformen gerichtet. Deshalb basiert sich die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit zur Etablierung von Lernformen und didaktisch-methodologischen Grundlagen der Museumspädagogik auf verschiedenen theoretischen Ansätzen und Bezugsdisziplinen. Die Museumspädagogik basiert häufig auf Erziehungswissenschaften und Pädagogik, wobei die allgemeine und die Schulpädagogik und Didaktik als Grundlagen ihrer Bildungsarbeit und Vermittlungspraxis dienen (Weschenfelder & Zacharias 1992; Zacharias 2008). Museen sind kulturelle und soziale

³⁷³ Zacharias 1990/Weschenfelder & Zacharias 1992/Kunz-Ott, Kudorfer & Weber 2009/Staupe 2012/Walz 2016/Rupprecht 2016/Kunz-Ott 2007, 2016.

³⁷⁴ Pries & Wiesmüller 2011, S. 98.

³⁷⁵ Fast, Kerstin: Das Museum als Treffpunkt zwischen den Kulturen-ein Beitrag zur kulturellen Integration. In: Fast, Kerstin (Hrsg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze, Berliner Schriften zur Museumskunde; Band 9, Institut für Museumskunde Staatliche Museen zu Berlin-Preußischer Kulturbesitz, Leverkusen: Leske+Budrich 1995, S. 184-214, S. 184f.

Erlebniseinrichtungen, die andere Lehr- und Lernkonzepte, ein anderes Verständnis ihrer Bildungs- und Vermittlungsarbeit haben und eine differenzierte Didaktik im Vergleich zu den Schulen anwenden. Die Bildungsarbeit in Museen ist normalerweise erfahrungs- und erlebnisorientiert, wobei die gesamte Lernsituation die Anwendung eines anderen Lerntempos sowie die Möglichkeit, mehr Zeit für persönliche Interessen aufzuwenden, berücksichtigt. In diesem Sinn wird Lernen in Museen vorwiegend als non-formales Lernen betrachtet. Im Gegensatz dazu gilt das Lernen in der Schule vorwiegend als formales Lernen. Die Arbeit in der Schule ist normalerweise stark ziel- und ergebnisorientiert, mit strukturierten Lernformen und vorgegebenem, geplantem Zeitrahmen, worin der Lernerfolg verpflichtend ist. Dies ist nicht unbedingt eine Verpflichtung für Museen.³⁷⁶

An außerschulischen Lernorten, wie dem Museum, lernen Kinder anders als in der Schule. Hier sind nicht nur die Lern- und Bildungsprozesse didaktisch-methodologisch anders konzipiert, sondern auch die Themen aus der Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler in wechselseitige Lernprozesse mit Gleichaltrigen und Erwachsenen eingebettet, wo sie anders als im gewöhnlichen schulischen Unterricht thematisiert, bearbeitet und wahrgenommen werden können. Diese Lernerfahrungen außerhalb der Rahmenbedingungen der Schule und des Schulunterrichts kann die Motivation und damit die Beteiligung der Schüler steigern und erleichtern. Darüber hinaus bietet das Lernen im Museum andere Wahrnehmungs-, Deutungs- und Darstellungsmuster sowie Ausdrucksmedien, mit denen sich die Schüler auseinandersetzen können.³⁷⁷

In diesem Kapitel werden die pädagogische Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen Museum und Schule vorgestellt und diskutiert. Dafür werden die Bildungsaufträge beider Institutionen, ihre Merkmale hinsichtlich ihrer Praxis und die unterschiedlichen Charaktere bzw. Identitäten beider Einrichtungen, die Grundprinzipien der pädagogischen Zusammenarbeit sowie die didaktisch-methodischen Grundlagen der museumspädagogischen Arbeit behandelt. Wichtig ist, die Formen bzw. Methoden der Bildungs- und Vermittlungsarbeit des Museums zu erkennen.

³⁷⁶ Pries & Wiesmüller 2011, S. 99./Kunz-Ott 2007, S. 19./Otto Gunter: Schule und Museum - Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner & Dreykon 2007, S. 15-18, S. 15f.

³⁷⁷ Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander: Kulturelle Bildung verändert Lernkulturen. In: Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen-Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Reihe Kulturelle Bildung; 12, München: kopaed 2008, S. 9-23, S. 13-17./Matthes 1998, S. 11.

4.3.1 Museum und Schule: komplementäre Bildungs- und Lernorte

Die Grundschule gilt als Grundstufe des gesamten Schul- und Bildungssystems und was hier gelernt wird, ist vom weiterführenden Lernen abgekoppelt. So soll die Schule die Chancengleichheit durch die Förderung individueller Lernfähigkeiten ermöglichen. Im Allgemeinen hat die Grundschule für Benner (2002) nicht nur die Aufgabe, das vorhandene Wissen der Schüler zu erweitern und zu ergänzen, sondern einen Bruch zu bisherigen Formen des Weltverstehens zu organisieren. Dazu gilt als grundlegende Aufgabe der Grundschule der *“Übergang von der gesprochenen Sprache zum richtigen Gebrauch der Zeichen der Schriftsprache“*.³⁷⁸ Allerdings lernen die Schüler *„nicht nur das Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen, sondern auch lesend, schreibend, rechnend und zeichnend miteinander umzugehen“*.³⁷⁹ Auf diese Weise soll der Bildungsauftrag der Schule nicht auf die Vermittlung von grundlegendem Wissen (allgemeine sowie fachspezifische Kenntnisse), von Können (Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten) und von Werten (Anschauungen und Einstellungen) beschränkt bleiben. Daneben gehören auch die Förderung der Persönlichkeitsbildung des Kindes, die Vermittlung entscheidender Grundlagen, grundlegender Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen (z. B. Fach-, Sozial-, Methoden-, Selbst-, Handlungs-, Lern- und Medienkompetenz), Lerninhalte und grundlegenden Wissens für weiterführendes Lernen sowie des Erwerbs basaler Sprach- und Selbstregulationskompetenzen, die zur Bewältigung von Lebenssituationen, zur selbstständigen Kulturaneignung und zur Vorbereitung für das Leben in einer Gesellschaft dienen sollten, zu den zentralen Aufgaben der Grundschule.³⁸⁰ Zu den basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen zählen die Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, informationstechnologische Kompetenz und die Selbstregulation des Wissenserwerbs. Zusammenfassend zählen die in der Grundschule vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen zur „grundlegenden Bildung“. Diese Behauptung macht deutlich, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist, der durch die Teilnahme an weiteren Stufen des Bildungssystems sowie am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ergänzt wird. Dafür sollte das Kind als aktiv handelndes Individuum im Lernprozess verstanden werden. Auf

³⁷⁸ Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, S. 68– 90, S. 73.

³⁷⁹ Benner 2002, S. 73.

³⁸⁰ Hellmich, Frank; Kiper, Hanna: Einführung in die Grundschuldidaktik, Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 17f./Kolb 2014b, S. 112./Rupprecht, Carola: Schule und Museum. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 267-284, S. 267.

diese Weise sind im schulischen Bereich wichtige Lerninhalte in Fächern und Lernbereichen organisiert, die in Lehr- und Rahmenplänen dargestellt sind. Die Vermittlung dieser Inhalte erfolgt durch die Entwicklung unterschiedlicher Unterrichtsformen und Lernmöglichkeiten sowie Lernaktivitäten, welche die Erfahrungen, Fragen, Anliegen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler als Ausgangspunkt des Unterrichts und für ihre Planung, Durchführung und Auswertung berücksichtigt sollten.³⁸¹

Die Zusammenarbeit der Schule mit Museen bietet eine Gelegenheit zum Bereichern der Entwicklung unterschiedlicher Unterrichtsformen und Lernmöglichkeiten (Kolb 2014; Rupprecht 2016). Beide Einrichtungen kooperieren seit langer Zeit in unterschiedlichen Formen und unterschiedlicher Intensität. Diese Kooperation findet normalerweise in Form der Entwicklung einzelner Unterrichtseinheiten oder als gemeinsame Projekte zwischen Schule und Museum statt. Deshalb gelten Grundschulkindern als besondere Zielgruppe der Kooperation Schule - Museum und der museumspädagogischen Arbeit bzw. museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis, die als Mittler zwischen beiden Institutionen dient.³⁸²

Wie erwähnt, gilt Schule als Ort des formalen Lernens, der Bildung und Erziehung für das Leben in einer Gesellschaft, als Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens in der Schulgemeinschaft. Demnach gilt das Museum als Ort der kulturellen Bildung, des lebenslangen und non-formalen Lernens, des aktiv-entdeckenden Lernens, des Erlebens und der Erfahrungen, der Freizeit und der interkulturellen Begegnung, die zu den außerschulischen Lernorten gehören und die Bildungsaufgaben der Schulen unterstützen und ergänzen können.³⁸³

Museen konkretisieren ihren Bildungsauftrag in Bezug auf die Zielgruppen, welche die geplante Zielsetzung der vermittelten Inhalte, die vermittelten Fähigkeiten und Kompetenzen, die Vermittlungsmethoden, organisatorische Rahmenbedingungen sowie die notwendigen Qualifikationen des Personals u. a. bestimmen.³⁸⁴

Das Museum gilt als ein angemessener Bildungspartner der Schulen zur Vermittlung von Spezialwissen sowie von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Schüler fördern und zur erfolgreichen Bewältigung von zukünftigen Lebenssituationen beitragen. Das Museum als Bildungs- und Lernort bietet

³⁸¹ Hellmich & Kiper 2006, S. 15-19.

³⁸² Kolb 2014b, S. 110f.

³⁸³ Kolb 2014b, S. 111./Zembala, Anna: Museumsbesuch- Ein Leitfaden für Sozialpädagogen. Museumspädagogische Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien am Beispiel von NRW-Museen, München: kopaed 2015, S. 50-54.

³⁸⁴ Czech 2014a, S. 50ff./Sabaté & Gort 2012, S. 52ff.

Schulen konkrete Situationen, wo diese Kompetenzen eingeübt, weiterentwickelt und wechselseitig transferiert werden können. Da keine der beiden Einrichtungen all diese Bildungsaufträge allein und isoliert bewältigen kann, gilt die Kooperation zwischen Bildungspartner (Schule) und Kulturpartner (Museum) als vielversprechende Maßnahme zur Förderung neuer Formen und Inhalte des Lehrens und Lernens. In der Zusammenarbeit von Schulen und Museen können Schüler im Museum relevante Kompetenzen wie z. B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, aktiv-entdeckendes Lernen, Selbstständigkeit, Denken in Zusammenhängen, die Fähigkeit zu begründen und zu bewerten, Kreativität u. a. (weiter)entwickeln.³⁸⁵

In Bezug auf das Bildungspotenzial der Museen zeigen Forschungsergebnisse aus Museologie, Museumspädagogik, Psychologie sowie Bildungs- und Besucherforschung, dass dieses Potenzial aus einem speziellen Verständnis von Lernen ausgeht. Es handelt sich v. a. um ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen, in dem der Lernende eine aktive Rolle bei der Konstruktion von Sinn und Bedeutung einnimmt. Lernen wird hier als mehr als nur der kognitive Wissenserwerb verstanden. *„Auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Meinungen und Überzeugungen sowie von Freude, Motivation und Kreativität werden als Ergebnisse von Lernprozessen verstanden“*.³⁸⁶ Auch dieses Verständnis von Lernen kann eventuell die Perspektiven der Schule in Bezug darauf ergänzen.

Daneben liegt das Bildungspotenzial des Museums als außerschulischer Lernort im Vergleich zur Schule in der Möglichkeit der Begegnung mit Originalen (sogenannte „Realien“, also originale Objekte), die normalerweise in herausragender Qualität erhalten sind und die konkrete Veranschaulichung eines Objektes bieten. Die anschaulichen Originalobjekte bilden das „Alleinstellungsmerkmal“ des Museums und sind seit der Reformpädagogik als ein besonderer Vorteil von Museen zur Förderung von Lernprozessen. Die Attraktivität des Museums für die Schule liegt in der Präsenz dieser Objekte, die gleichzeitig kulturelle Bedeutungs- und Wissensspeicher sind, und nur im Museum als Unterrichtsmedien genutzt werden können. Schulen verfügen normalerweise nur über Abbildungen dieser Objekte, deshalb ist das Museum eine ergänzende Einrichtung für das Lernen der Schüler. Beim Museumsbesuch bringen Schüler systematisches Kontextwissen ein, das durch die Auseinandersetzung mit konkreten Objekten ergänzt wird. Ein zweiter Aspekt der Attraktivität des Museums für die Schule

³⁸⁵ Kolb 2014b, S. 112./Rupprecht 2016, S. 267.

³⁸⁶ Rupprecht 2016, S. 268.

liegt in der eigenen Atmosphäre des Museums als außerschulischer, als „externer Lernort“. Diese klare Differenzierung zwischen Museum und Klassenzimmer kann weitere Bildungschancen für die Schule bieten. Darüber hinaus kann das Museum aus der Perspektive der Lernpsychologie die affektiven und emotionalen Aspekte des Lernens betonen und fördern. Drittens bietet die Vielfalt des Museums in Bezug auf Themen, Sammlungsschwerpunkte, Ressourcen, Qualität und Quantität des Angebotes viele Möglichkeiten zur Ergänzung unterschiedlicher Schulfächer. Diese Vielfalt kann die Motivation für das Lernen und die Entwicklung von Interessen steigern. Zudem kann das Museum als ein Ort kultureller Bildung, als Wissensspeicher des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft zur Entwicklung der kulturellen Identität der Schüler sowie zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen, Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen sowie der gesamten Persönlichkeitsentwicklung beitragen.³⁸⁷

Beide Institutionen haben großes gegenseitiges Interesse. Für Museen sowie für Museumspädagogik bilden Schüler, v. a. Vor- und Grundschüler, die größte und erfolgreichste Zielgruppe in der museumspädagogischen Vermittlungsarbeit. Obwohl die Kooperation Schule – Museum und ihre positiven und ergänzenden Wirkungen auf das Lernen und die Lernerfahrungen der Schüler verteidigt wurden,³⁸⁸ sind beide Institutionen unterschiedliche Lernorte, deshalb müssen einige ihrer zentralen Merkmale hinsichtlich ihrer Praxis und der verschiedenen Charaktere bzw. Identitäten verdeutlicht werden (Tabelle 3).

| Schule | Museum |
|---|--|
| Anerkannter Ort des formalen Lernens. | Anerkannter Ort kultureller Bildung, non-formalen, aktiv-entdeckenden sowie erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens. |
| Prioritäten unter gesetzlichem und öffentlichem Druck bestimmt. Fächer, systematische Ordnung, Lehrgangsplanung, Sanktionen, Leistungen u. a. | Mehr Freiheit zum Experimentieren verfügbar, wenige gesellschaftliche Erwartungen und geringer Druck im Bildungsbereich. |
| Festgesetzte Lernziele und Abschlüsse. Lernen wird evaluiert. | Freie Lernziele oder im Zusammenhang mit Lehrplänen. Keine Evaluation und Zeugnisse. |
| Lernen durch Texte, Abbildungen, Modelle, Reproduktionen, Rekonstruktionen u. a. Inhalte werden meistens medial vermittelt. | Lernen anhand originaler Objekte wie Dokumente, Gemälde, Skulpturen, technische Gegenstände usw. |
| Lernen wird systematisiert, organisiert und strukturiert. Bei langfristigen Lernprozessen werden Überblicke und Zusammenhänge vermittelt. | Lernprozesse können auf spezifische Aspekte beschränkt werden: Lernen am Fall, am Phänomen, was zu späterem Recherchieren, Weiterfragen, Vergleichen inspirieren kann. |
| Strukturierte Institution unter vielen vorgegebenen Rahmenbedingungen: Zielvorgaben, Zeitbegrenzungen, Lehrpläne, | Organisation nach Sammlungsschwerpunkten und Museumstypen. Sammlungen sind nicht nach curricularen Gesichtspunkten strukturiert, |

³⁸⁷ Wagner, Ernst: Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind. In: Wagner & Dreykon 2007, S. 13-14, S. 13f./Rupprecht 2016, S. 268ff.

³⁸⁸ Kolb 2014b/ Ferchland 1998/Wagner & Dreykon 2007/Staupe 2012/Rupprecht 2016.

| Schule | Museum |
|--|---|
| Curricula, Lernstoffe u. a. Schulbesuch ist gesetzlich verpflichtend. | gezielte Nutzung der Museumsgegenstände ist möglich, freie Bestimmung von Formen, Methoden sowie Themen. |
| Blick auf Allgemeines und/oder Verallgemeinerbares, Exemplarisches, Repräsentatives u. a. Prozesse des Machens, des Verstehens und des Sprechens werden inszeniert und strukturiert. | Blick auf das Besondere, Prozesse des Zuhörens und Hinsehens werden inszeniert. |
| Normalerweise als lehrgangsmäßiges Lernen organisiert und häufig durch Frontalunterricht vermittelt. | Diskontinuierliches Lernangebot hinsichtlich Zeit und Inhalt, handlungsorientierte Lernerfahrungen stehen im Vordergrund. |
| Phänomene und Erfahrungen normalerweise konzeptionell durch Methoden und Theorien erklärt, formuliert und behandelt. | Nachdenken und Einsicht auf den Grundlagen sinnlicher Erfahrungen provoziert. |

Tabelle 3: Merkmale von Museum und Schule hinsichtlich ihrer Praxis und ihres Charakters bzw. ihrer Identität als Bildungs- und Lernorte.

Quelle: In Anlehnung an: Otto 2007, S. 15f./Sabaté & Gort 2012, S. 53./Kolb 2014b, S. 111./Zembala 2015, S. 50-54.

In Anbetracht dieser Merkmale der Bildungspraxis in Museum und Schule können ergänzende und komplementäre Maßnahmen für die pädagogische Kooperation zwischen beiden Institutionen entwickelt werden. Jede Institution kann dazu beitragen. Schule bietet die offiziellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Inhalte und Ziele (aus den Lehrplänen) sowie didaktische und methodische Ansätze (die auch als Basis der museumspädagogischen Didaktik dienen). Das Museum bietet sein materielles und immaterielles Erbe, die in Sammlungen enthaltenen originalen Objekte und Gegenstände, die in allen Facetten von Natur und Kultur, Technik und Kunst repräsentiert sind, sowie seine Attraktivität als „externer Lernort“. Die im Museum angebotenen Aktivitäten basieren thematisch und inhaltlich auf den originalen Sammlungsbeständen, deshalb wird dadurch eine intensive kognitive und sinnlich-aktive Auseinandersetzung mit dem dort bewahrten Erbe und den dort erhaltenen Traditionen ermöglicht.³⁸⁹ Darüber hinaus können beide Einrichtungen die Bereiche „Bildung“ und „Kultur“ gemeinsam bedienen und durch gemeinsame Kooperation bessere und ergänzende pädagogische Arbeit zur Einigung von Schule, Museum und Kultur anbieten. Durch den Museumsbesuch von Schulklassen können wirklich alle Kinder die Möglichkeit erlangen, in Kontakt mit Museen und anderen kulturellen Einrichtungen zu kommen sowie ihre unterschiedliche soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft untereinander in Einklang zu bringen. Dafür sollte die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museen gezielt verbessert und gefördert sowie auf die strukturelle Einbettung von Kultur in der Schule geachtet werden.³⁹⁰ Auf diese Weise können Schule und Museum ihre Potenziale vereinen und gemeinsame pädagogische

³⁸⁹ Kunz-Ott 2007, S. 19.

³⁹⁰ Van Veldhuizen, Arja: Der Spagat des Tausendfüßlers. Tendenzen der Museumsvermittlung in den Niederlanden. In: Kunz-Ott, Kudorfer & Weber 2009, S. 85-100, S. 92f./Rupprecht 2016, S. 267.

Aktivitäten und Arbeitsstrategien entwickeln und planen. Der Bildungsprozess im Museum wird nachhaltig, wenn dort Lernerfahrungen gesammelt werden, die ganzheitlich eingebunden, nachvollziehbar und sinnlich erlebbar sind.³⁹¹

4.3.2 Grundprinzipien zur Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Arbeitsstrategien

In Anbetracht der Anerkennung des Museums als außerschulischem Bildungs- und Lernort und seinem Bildungsauftrag zur Vermittlung, Entwicklung und Förderung von Wissens- und Kompetenzerwerb werden der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit, ihren Inhalten, ihrer didaktisch-methodischen Umsetzung in konkrete pädagogische Handlungen sowie den Vermittlungsmedien, -strategien und -methoden und bestimmte zielführende Arbeitsweisen zugrunde gelegt. Für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum sollten diese Aspekte spezifisch auf die Zielgruppe (Schüler) zugeschnitten werden. Dafür sollten beide Institutionen gemeinsame Ziele, Inhalte und Konzepte der Vermittlung, des Lehrens und des Lernens etablieren. Dies erleichtert die Umsetzung gemeinsamer pädagogischer Prinzipien, Arbeitsweisen und Methoden, denn so lassen sich für beide Einrichtungen mithilfe gemeinsamer kooperativer pädagogischer Arbeit die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler optimieren.³⁹²

Die pädagogische Arbeit zwischen Schule und Museum basiert nach Kolb (2014b) auf bestimmten Grundprinzipien:

- (1) Zielorientierung: Es handelt sich um die Etablierung von Lern- oder Bildungszielen sowie von Wissen, Kompetenzen und Werten, die anhand konkreter Situationen vermittelt werden sollten. Was sollten die Schüler wissen, können, erkennen?
- (2) Sachorientierung: Die zentrale Frage befasst sich mit den Vermittlungsmethoden für wissenschaftliche Erkenntnisse an bestimmte Zielgruppen. Dafür ist eine Analyse des Potenzials der im Museum vorhandenen Objekte für eine sach- und fachgerechte Vermittlung je Zielgruppe notwendig.
- (3) Schülerorientierung: Hier stehen die einzelnen Adressatengruppen im Vordergrund. Für die Zusammenarbeit mit Schulen konzentriert das Museum die Planung seiner museumspädagogischen Arbeit auf die Individualität und Entwicklungsstufen sowie auf Vorwissen und Erfahrungen der Schüler. Diese Aspekte beeinflussen die ausgewählten Vermittlungsmethoden und -medien, da z.

³⁹¹ Kunz-Ott 2007, S. 19.

³⁹² Kolb 2014b, S. 114f./Sagasser 2015, S. 65.

B. für Grundschüler oder Gymnasialklassen nicht dieselben Inhalte, Objekte, Methoden und Vermittlungsstrategien geeignet sind.

- (4) Handlungsorientierung: Es handelt sich um die Bestimmung der Handlungen, die Schüler in allen Phasen des angestrebten Erkenntnisprozesses einbeziehen und aktivieren. Dafür ist noch einmal die Betrachtung der Altersstufe und anderer Zielgruppenmerkmale wichtig.³⁹³

Für die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Arbeitsformen bzw. -strategien zwischen Schule und Museum als Kooperationspartner sind nach Kolb (2014b) weitere pädagogische Grundsätze und Übereinstimmungen in Bezug auf die didaktisch-methodische Umsetzung in konkrete Handlungen, die im Museum die Vermittlungs- und Erkenntnisprozesse unterstützen und erleichtern, notwendig:

- (1) Motivierung: Das Interesse und die Aufmerksamkeit der Schüler müssen geweckt und ihre Lernbedürfnisse berücksichtigt werden. Die Suche nach Motivationsmöglichkeiten und angemessenen Lernformen sowie die Vermittlung von Erfolgserlebnissen spielen eine zentrale Rolle zur Motivationssteigerung der Schüler.
- (2) Veranschaulichung: Die Analyse der notwendigen und zusätzlichen Veranschaulichungs-, Versteh- und Erkenntnishilfen (Repliken, Modelle, Abbildungen, audiovisuelle Medien, Demonstrationsversuche u. a.), die durch genaue Vorstellungen und sachgemäße Kenntnisse den Zugang zum Wissen ermöglichen sollten, ist wichtig.
- (3) Exemplarische Darstellung: Anhand ausgewählter Beispiele wird versucht, schülerspezifisches und wissenschaftliches Verständnis in Einklang zu bringen. Dazu sollten die Beispiele geeignet sein, derartige Sinn- und Sachzusammenhänge zu zeigen.
- (4) Aktivierung der Selbsttätigkeit: umfasst die sachgerechte Aktivierung der Schüler und die dafür notwendigen altersgerechten Methoden, die nicht nur mit inhaltlich-methodischen Aspekten des Lernens verbunden sind, sondern auch mit der Lernumgebung Museum, seinen Gegenständen und seiner Gestaltung als Lernort. Im Mittelpunkt des Interesses stehen das handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierte Lernen und das Sammeln von Lernerfahrungen durch die Erregung forschenden, aktiv-entdeckenden, problemorientierten und selbstständigen Handelns.
- (5) Ganzheitlichkeit: Dieser Begriff bezieht sich auf alle Aspekte, die das Lernen

³⁹³ Kolb 2014b, S. 114f.

bestimmen und charakterisieren. Gemeint ist das fachübergreifende Lernen unter Einbezug aller Sinne sowie dem Aufbau sinnvoll aufeinander abgestimmter kognitiver, affektiv-emotionaler und psychomotorisch-instrumenteller Lernsequenzen.

- (6) Strukturierung: Hierbei handelt es sich um die Strukturierung des behandelten Themas, den Lerngegenstand und die darauf bezogenen Lernprozesse. Diese Struktur beinhaltet die gesamten Rahmenbedingungen des Lernprozesses, wie z. B. Schritte zur Vertiefung eines bestimmten Themas (inhaltlicher Vertiefungsgrad) sowie zeitliche Organisation, angewandte Methoden und Materialien u. a.
- (7) Rhythmisierung: Hiermit ist die abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Lernprozesses gemeint. Dafür sollten verschiedene soziale Arbeitsformen, Arbeitsweisen und Methoden geplant werden. Daneben sollte bestimmt werden, welche dieser Methoden für die jeweiligen Phasen des Erkenntnisprozesses am besten geeignet erscheinen und wie der Wechsel zwischen ihnen erfolgen sollte.
- (8) Angemessenheit, optimale Passung, Individualisierung oder innere Differenzierung: Die museumspädagogische Arbeit muss sowohl die gesamte Schülergruppe als auch die einzelnen Individuen, die einzelnen Schüler berücksichtigen. Dafür es ist notwendig, Möglichkeiten der inneren Differenzierung, wie z. B. bestimmte Arbeitsformen und Erschließungsmethoden, Arbeitstempi, Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufträge und Werktechniken sowie das Sprachniveau für die einzelnen Arbeitsgruppen zu analysieren. Das Ziel ist, angemessene Arbeitsformen und -methoden für jede Gruppe zu finden.
- (9) Sicherung: Gemeint ist die Sicherung der gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen sowie des übertragenen Wissens und der erworbenen Kompetenzen und Werte.³⁹⁴

Unter Berücksichtigung dieser Grundprinzipien der pädagogischen Zusammenarbeit von Schule und Museum können bestimmte Lernwirkungen bewusst gefördert und erleichtert werden. Dafür spielt die Strukturierung der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis hinsichtlich der Qualität und Wirkung des Angebotes eine entscheidende Rolle. Ein gut strukturiertes Angebot, das sich auf intensive und sinnliche Lernerfahrungen sowie auf sorgfältige didaktisch-methodische Strukturierung stützt, kann beispielsweise innerhalb eines zweistündigen Besuchs, aber auch in langfristigen Kooperationsprojekten eine positive Wirkung auf das Lernen der Schüler entfalten. Auf diese Weise können regelmäßige Museumsbesuche die schulischen Leistungen der Kinder

³⁹⁴ Kolb 2014b, S. 115ff.

verbessern.³⁹⁵

4.3.3 Didaktisch-methodische Grundlagen der museumspädagogischen Praxis: Arbeits- und Vermittlungsmethoden

Neben den Grundprinzipien und Grundlagen, welche die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum zur Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Arbeitsformen bzw. -strategien stützen, spielen weitere Kriterien eine wesentliche Rolle beim Konzipieren museumspädagogischer Bildungs- und Vermittlungsangebote. Auf Basis der didaktisch-methodischen Grundlagen der museumspädagogischen Arbeit bildet das Bildungskonzept der Institution Museum den Grundpfeiler. Daneben spielt das Konzept oder Verständnis vom Lernen sowie von Lern- und Wissensaneignungsformen ebenfalls eine wesentliche Rolle. Ein Bildungskonzept liefert für das Museum *„wichtige Eckdaten zum Selbstverständnis seiner Einrichtung im Hinblick auf seine Bildungsaufgaben, zur Stellung der Bildungsabteilung [...] und zu deren Tätigkeitsfeldern, eine Festlegung der Bildungsziele und der sich daraus entwickelnden Maßnahmen“*.³⁹⁶ Ein klares und schriftliches Bildungskonzept mit transparentem Inhalt ist ein wichtiges Instrument für das museumspädagogische Personal in der Durchführung einer zielgerichteten pädagogischen Arbeit. Das Bildungskonzept beschreibt das pädagogische Fundament, das dem Menschenbild der Bildungsarbeit des Museums zugrunde liegt, die Leitziele und den Handlungsrahmen für die Vermittlungsaufgaben des Museums sowie die Aufgaben der Bildungsabteilung bzw. des museumspädagogischen Referenten. Darüber hinaus werden die Besuchergruppen sowie vorhandene Kooperationen und Netzwerke mit anderen Bildungseinrichtungen benannt.³⁹⁷

Nach diesem Verständnis kann jedes Museum sein ganz eigenes Bildungskonzept haben. Etablierte Richtlinien existieren dafür nicht. Deshalb bleibt der Bildungsbegriff mitunter unscharf.³⁹⁸ Die Museumspädagogik sollte in die Diskussion bezüglich der konkreten Bedeutung des Bildungsbegriffs hinsichtlich des Museums als Bildungsinstitution einbezogen werden. Museumspädagogik ist die zuständige Disziplin, die bildungstheoretische Überlegungen zur Anwendung des Bildungsbegriffs spezifisch für die Institution Museum entwickeln, etablieren, institutionalisieren und verbreiten sollte. Museumspädagogik befasst sich mit den Bildungspotenzialen und der

³⁹⁵ Zembala 2015, S. 81./Rupprecht 2016, S. 272.

³⁹⁶ Kunz-Ott, Hannelore: Das Bildungskonzept – ein Grundpfeiler musealer Arbeit. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 137-140, S. 137.

³⁹⁷ Kunz-Ott 2016, S. 137f.

³⁹⁸ Bäumler 2004, S. 16f.

museumspädagogischen Relevanz des Museums. Die Institutionalisierung der Museumspädagogik und die Anerkennung der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit führte zu Impulsen zur Etablierung von Lernqualität bzw. von Bildungs- und Lernprozessen im Museum (Grote 1975; Weschenfelder & Zacharias 1992; Staupe 2012; Noschka-Roos & Lewalter 2016; Noschka-Roos 2016; Lewalter 2016). Auch wenn der Bildungsbegriff in der museumspädagogischen Praxis keine einheitliche Definition findet und deshalb unscharf bleibt, ist dies nicht als Beschränkung anzusehen, sondern es bietet Flexibilität in der museumspädagogischen Praxis, führt es doch zu einer abstrakten Verwendung des Bildungsbegriffs.³⁹⁹

Sehr häufig werden pädagogische Prämissen für die Bildungsarbeit im Museum definiert. Hierin sind normalerweise Werte und Grundlagen der kulturellen Bildungsarbeit festgeschrieben. Darüber hinaus werden die Analyse möglicher Kooperationspartner, der Sammlungsschwerpunkte, Organisationsstrukturen, Bildungsinhalte, Zielgruppen, Profilsetzung, die Festsetzung des Methodeneinsatzes, der Programme und Veranstaltungsformate sowie die Analyse und Benennung der Instrumente für Qualitätssicherung der museumspädagogischen Angebote einbezogen. Alle diese Aspekte sind existenziell zur Erfüllung des Bildungsauftrags des Museums und grundlegender Bestandteil für dessen didaktisch-methodische Grundlagen.⁴⁰⁰

Die Konzeption der museumspädagogischen Praxis steht im engen Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag und dem Vermittlungskonzept, insbesondere mit den Aufgabenbereichen „Bilden und Vermitteln“ aus pädagogischer Perspektive. Aus dieser Sicht sind die Arbeits- und Vermittlungsmethoden der museumspädagogischen Praxis überwiegend an den Grundlagen der Museumspädagogik und an einer neuen Konzeption der Vermittlungsarbeit unter Berücksichtigung didaktisch-methodischer Prinzipien sowie von Lernformen ausgerichtet.⁴⁰¹

Nach Zacharias (2008) basiert die Museumspädagogik mit ihren didaktisch-methodischen Umsetzungen überwiegend auf der Schulpädagogik und -didaktik sowie auf der Analyse und den Bedingungen von Schulunterricht (v. a., wenn die Zielgruppe Schüler sind). Allerdings handelt es hier um eine spezielle Form der Didaktik, da sie nicht zwingend mit

³⁹⁹ Bäumler 2004, S. 17f.

⁴⁰⁰ Kunz-Ott 2016, S. 138f.

⁴⁰¹ Siehe Unterpunkt 2.2.5 und Kapitel 3. Siehe auch: Henkel 2012, S. 662./ICOM 2010, S. 18f. und S. 23./Kunz-Ott 2007, S. 19./Hense & Koch 1990, S. 86./Ehlers, Hans-Georg: Konzeption von Bildungsangeboten im Museum, S. 147-153, S. 147f.; Noschka-Roos, Anette: Theorien zur Bildung im Museum, S. 43-55; Lewalter, Doris: Museumspädagogik-eine pädagogisch-psychologische Perspektive, S. 121-124. Alle in: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016./Noschka-Roos, Anette; Lewalter, Doris: Lehren und Lernen im Museum. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016, S. 282-286.

der Didaktik institutionalisierter Bildungseinrichtungen, wie Schulen, gleichzusetzen ist. Daneben spielt nach Weschenfelder & Zacharias (1992) auch die allgemeine Didaktik eine wichtige Rolle. Didaktische Überlegungen für die pädagogische Arbeit im Museum haben häufig die Bildung und Sozialisation der Kinder als Schwerpunkt. Dadurch beziehen sich die didaktischen Überlegungen im Museum auf die Gestaltung absichtsvoller und gezielter pädagogischer Vermittlungspraxis, wobei Didaktik überwiegend auf theoretische, analytische, planungsrelevante Aspekte der konkreten pädagogischen Praxis konzentriert ist. Darüber hinaus ist eine angemessene Theorie-Praxis-Wechselwirkung zur Bestimmung der didaktischen Methoden und Medien notwendig. Diese Methoden und Medien sollten unter Berücksichtigung einiger Kriterien bestimmt werden. Dazu zählen: Analyse der soziokulturellen Bedingungen der Zielgruppe (Merkmale der Besuchergruppe), Untersuchung der Zielsetzungen und der Relevanz der Inhaltsauswahl, Analyse der Struktur, Organisation und Bindung des geplanten Angebots an die alltägliche Umwelt der Zielgruppe u. a. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte werden im Museum didaktisch-methodische Festlegungen getroffen, an denen sich die vom Museum initiierten und geförderten Lehr- und Lernprozesse orientieren.⁴⁰²

Deshalb bietet die Kooperation zwischen Museum und Schule die Möglichkeit zur Strukturierung der didaktisch-methodischen Handlungen des Museums unter Beachtung von Theorie und Praxis im Schulbereich. Es handelt sich um eine Bereicherung der Lehr- und Lernkultur des Museums, in welcher letzteres über eine gewisse Gestaltungsfreiheit der Vermittlungsformen verfügt. Die Museumspädagogik kann Formate, Inhalte, Ziele und Methoden in ihrer Vermittlungsarbeit selbst definieren. Allerdings fokussiert sich die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungspraxis überwiegend auf Schulklassen, deshalb wird eine Kooperation beider Einrichtungen für eine effektive Gestaltung der museumspädagogischen Arbeit erwartet und empfohlen.⁴⁰³ Gleichzeitig repräsentiert diese Kooperation eine Erweiterung des schulischen Lernkulturkontexts, was zugleich eine Erweiterung der traditionellen schultheoretischen und unterrichtspraktischen pädagogischen Handlungsebenen der Didaktik, Methoden und Medien voraussetzt. Im kulturpädagogischen Bereich bzw. in außerschulischen Bildungseinrichtungen der kulturellen Bildung unterscheidet sich das Verständnis dieser Konzepte nicht grundlegend, es handelt sich ebenfalls um didaktische Strukturen, um didaktisches und methodisches Planen und Handeln, die in Konkordanz der Rahmenbedingungen der entsprechenden außerschulischen Einrichtung zu entwickeln sind. Daher bezieht sich das Konzept

⁴⁰² Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 83-96.

⁴⁰³ Ehlers 2016, S. 147.

„Didaktik“ bzw. die gesamte pädagogisch-didaktische Praxis in außerschulischen Bildungseinrichtungen, wie dem Museum, auf Lernkulturen und -umgebungen, Lern- und Angebotsformen, Arbeitsformen, Aneignung und Erfahrung, Methoden, Materialien, Medien, Ressourcen u. a. Wie bereits erwähnt, existiert eine spezifische etablierte Didaktik der Museumspädagogik sowie der kulturellen Bildung noch nicht, weshalb die kulturpädagogische Praxis des Museums auf der schulischen Fachdidaktik, v. a. auf Zielsetzungen, Inhalten und erwarteten Kompetenzen der Zielgruppe (Schulklasse u. a.) basiert.⁴⁰⁴

In diesem Sinn bedeutet „Bilden und Vermitteln“ im Kontext der Museumspädagogik eine solche pädagogisch-didaktische Konzeption der Bildungsarbeit des Museums und dessen gezielte Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise Schulen. Diese Zusammenarbeit gilt als ein grundlegender Bestandteil des Bildungsauftrages eines Museums und führt zu einer Erneuerung der Vermittlungsarbeit der Museen (ICOM 2010). Beim „Bilden und Vermitteln“ spielen die Vermittlungsmethoden eine wesentliche Rolle in der museumspädagogischen Arbeit. Die Vermittlungsprozesse werden aus pädagogischer Sicht als dynamische und aktive Bildungsprozesse angesehen, welche die Kenntnisse und Anwendung von Didaktik und Lerntheorien für die geplanten Lernprozesse fördern. Dafür sollten didaktische Prinzipien und Bedingungsrahmen sowie zielgruppenspezifische Lern- und Aneignungsformen berücksichtigt werden.⁴⁰⁵ Darüber hinaus sollten die Vermittlungsmethoden eine Bindung an sinnliche lebensweltliche, alltägliche und situationsspezifische Ereignisse sowie an erfahrungsorientierte Lernszenarien fördern. Grundschulkindern lernen am effektivsten mit allen Sinnen durch das Anfassen, durch die direkte Begegnung und das Experimentieren. Für viele Kunstmuseen ist das nicht möglich, doch Museen können Schülern Duplikate oder Kopien der Anschauungsobjekte zur Verfügung stellen. Daneben herrschen nach wie vor der auditive und der optische Ansatz vor. Allerdings verlangen diese Formen von den Grundschulkindern ein hohes Maß an Konzentration, Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung. Fragen und Impulse sollten der Förderung genauerer Betrachtungen oder dem Auffinden von Details und Besonderheiten des ausgewählten Museumsgegenstandes (Objekt) dienen. Es handelt sich um ein neues Verständnis der Vermittlungsaufgaben eines Museums, in welchem die Lernprozesse durch aktiv-

⁴⁰⁴ Zacharias, Wolfgang: Zur Kartographierung Kultureller Bildung 2.0 – Eine Skizze. In: Hill, Biburger & Wenzlik 2008, S. 27-41, S. 35ff.

⁴⁰⁵ Zur Vertiefung über einige der grundlegenden und stützenden Lernformen, die häufig in museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungspraxis angewandt und involviert sind, siehe Unterpunkt 4.2.3.

entdeckende, erlebnis- und handlungsorientierte Aneignungsprozesse sowie durch die Betonung der sinnlichen Dimension, der sozialen Bezüge und der Kommunikation unterstützt werden. Hier sollte die Bildungsarbeit als eine offene Dimension der Museumsarbeit und nicht als eine innere Tätigkeit verstanden werden, d. h., dass das Museum seine Arbeit an der äußeren Welt ausrichten sollte.⁴⁰⁶

Im Museum wird eine intensive Auseinandersetzung der Schüler mit den ausgestellten Gegenständen oder Objekten erwartet und gefördert. Dies sowie aktive handlungs- und erfahrungsorientierte Lernszenarien können im Museum durch wechselnde Aktivitäten, wie z. B. den Rundgang, Bewegung, wechselnde Räume, eine Kombination verschiedener Objekte sowie eine Abweichung vom frontalen Dialog mit Fragen gefördert und umgesetzt werden. Allerdings sollten durch Dialoge und Gespräche besondere Interessen, Bedürfnisse und aktuelle Fragen der Kinder Beachtung finden. Dialoge und Gespräche helfen auch beim Erkennen des Vorwissens der Kinder in Bezug auf die ausgewählten Inhalte und Gegenstände des Museums.⁴⁰⁷ Dazu dienen die Vermittlungsmethoden, die den Lerngegenstand, das Objekt und die Lernenden rund um ein bestimmtes Ziel, einen Inhalt verbinden. Auf diese Weise werden Methoden im Zusammenhang mit Zielen und Inhalten sowie zielgruppenspezifischen Lern- und Aneignungsformen ausgewählt und geplant. Weil eine breite Methodenvielfalt praktiziert wird, differenziert Kolb (2014b) die verschiedenen Methoden für das Unterrichten und Vermitteln in Schule und Museum in drei große Einsatzbereiche: (1) Expositionsmethoden in der Einstiegsphase, die Interessen wecken und Fragen aufwerfen. (2) Erkenntnismethoden in der Erarbeitungsphase zum Aneignen von Wissen und Kompetenzen. (3) Konsolidierungsmethoden in der Sicherungsphase zur Herstellung von Zusammenhängen, zur Darstellung von Ergebnissen, zum Üben, Anwenden, Vertiefen und Übertragen.⁴⁰⁸

Die Organisation und Planung museumspädagogischer Aktivitäten sollten nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten des außerschulischen Lernens im Zusammenhang mit der Schule immer vor- und nachbereitet werden. Damit wird vermieden, dass die Lernerfahrung im Museum als ein isoliertes Erlebnis angesehen wird. Deshalb wird eine gemeinsame Planung der museumspädagogischen Aktivitäten zwischen Museum und Schule erwartet. Dabei sollten die eigenen Merkmale jeder Einrichtung hinsichtlich organisatorischer Rahmenbedingungen, inhaltlicher und didaktischer sowie

⁴⁰⁶ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 66-71./Wehner, Brigitta: Grundschul Kinder im Museum. In: Czech 2014, S.124-132, S. 128.

⁴⁰⁷ Wehner 2014, S. 128.

⁴⁰⁸ Kolb 2014b, S. 118.

methodischer Aspekte beachtet werden.⁴⁰⁹

Methodisch lassen sich nach Sauerborn & Brühne (2007) drei Phasen des außerschulischen Lernens nennen, die bei der Planung museumspädagogischer Aktivitäten berücksichtigt werden sollten (siehe auch Unterpunkt 3.3.):

- (1) *Vorbereitungsphase*: Vorbereitung des Museumsbesuches, wobei organisatorische Aspekte, Themen und Ziele und Vorwissen sowie Merkmale der Schüler zur angemessenen didaktisch-methodischen Planung berücksichtigt werden sollten. Wichtig sind inhaltliche, didaktische und methodische Verknüpfungen mit dem Lehrplan sowie die gezielte Planung des Unterrichtsablaufs, der Inhalte und der Lernmaterialien. Darüber hinaus sollte der Museumsbesuch mit den Schülern in der Schule im Voraus vorbereitet werden.
- (2) *Durchführungsphase*: Begegnung im Museum, die einmalig (fehlende oder mangelhafte Zusammenhänge mit Vorkenntnissen der Schüler und mit den Lehrplänen), intensiv (ausführliche Vorbereitung des Museumsbesuches, mehrmals oder für lange Zeit konzipiert) oder im Rahmen eines Projektes erfolgen kann.
- (3) *Nachbereitungsphase*: (gemeinsame) Auswertung, Reflexion und Erarbeitung der gesamten Lernerfahrung im Museum, um das neue gewonnene Lernen anzueignen, einzuordnen und zu festigen. Dadurch können die Lernerfahrungen im Museum verbessert werden (Zielsetzung, Lehrplanzusammenhang, didaktisch-methodische Einsetzung u. a.).⁴¹⁰

Daneben präsentieren Ehlers (2016) und Rese (1995) weitere Aspekte bzw. Kategorien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Bildungsangebote bzw. Aktivitäten, die im engen und komplementären Zusammenhang mit den oben genannten Phasen stehen:

- (1) Themen und Inhalte finden: Als Ausgangspunkt jeder museumspädagogischen Aktivität bzw. jedes Vermittlungsangebots gilt die Präsenz eines Themas. Dieses Thema kann sich aus der ganzen Ausstellung, einem Teil davon oder ausgewählten Objekten ergeben bzw. aus Inhalten verschiedener Disziplinen oder Schulfächer, wenn es sich um schulbezogene museumspädagogische Aktivitäten handelt. Die Bestimmung der Zielgruppen erleichtert die Wahl der Lernziele, der Bildungs- und Vermittlungsformen sowie der Lern- und Aneignungsformen. Dadurch können

⁴⁰⁹ Sauerborn & Brühne 2007, S. 12 und 16.

⁴¹⁰ Sauerborn & Brühne 2007, S. 76-80.

bedeutungsvolle Verbindungen und Zusammenhänge zwischen dem Museumsbestand und den schulischen Unterrichtszielen und -inhalten hergestellt werden. Die Schaffung dieser Bezüge kann die strukturelle Organisation und Planung der museumspädagogischen Vermittlungsangebote im engen Zusammenhang mit dem Schulunterricht erleichtern und die Motivation beim Lernen mit Blick auf das Unterrichtsthema erhöhen.

- (2) Bildungs- und Lernziele festlegen: Die Bestimmung ganz spezifischer und klarer Bildungsziele erscheint nicht immer einfach. Außerschulische Lernorte wie das Museum verfügen mitunter nicht über die strukturierten Vorgehensweisen und Lernvorgaben einer Schule. Deshalb ist die Festlegung abgestufter Ziele unter Berücksichtigung der Eigenschaften der Zielgruppe, ihrer Erwartungen, Bedürfnisse und Bedingungen nützlich. Allerdings ist die Bestimmung der Lern- und Bildungsziele ein grundlegender Bestandteil der Planung museumspädagogischer Aktivitäten bzw. Vermittlungsformen. Die Ziele werden anhand ausgewählter Inhalte unter Beachtung einer Lernintention formuliert. Darüber hinaus ist die Zielbestimmung ein entscheidender Faktor für die Festlegung der methodischen Verfahren bzw. der Methoden. Museen bieten abwechslungsreiche Methoden, die aktive, entdeckende und praktische Lernszenarien schaffen können und einen wichtigen Faktor im Konzept von lustbetontem Lernen darstellen. Es ist entscheidend, diese Lernszenarien und die Aktivitäten in Konkordanz zu den geplanten Lernzielen zu strukturieren, damit durch die ausgewählten Methoden die Ziele erreicht werden können. Daneben meinen Braun & Schorn (2016), dass im kulturpädagogischen Bereich in die Lern- und Bildungsziele nicht nur inhaltliche Ziele, sondern auch Ziele im Rahmen von Kompetenzentwicklung bzw. -erweiterung (Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) einzubeziehen sind, da in diesen Bereich die gesamte menschliche Entfaltung einzubeziehen ist (siehe Unterpunkt 4.2.1).⁴¹¹
- (3) Rahmenbedingungen beachten: Zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Umsetzung der Bildungs- und Lernziele im Museum zählen räumliche Aspekte, Sortierung, Organisation und didaktische Aufbereitung der Sammlungsbestände, Zugänglichkeit der Sammlung, die (fachliche, pädagogische, methodische und sozial-kommunikative) Qualifikation des museumspädagogischen Personals, die Entwicklung

⁴¹¹ Braun, Tom; Schorn, Brigitte: Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 113-119, S. 114ff.

angemessener Bildungsangebote und Vermittlungsmethoden. Die Gestaltung der Räume bildet eine wichtige Voraussetzung für museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsaktivitäten. Dazu dienen normalerweise die Ausstellungsräume, doch in gut ausgestatteten Museen existieren in der Regel weitere Arbeitsräume, wie z. B. Werkstätten, Schülerlabore, Medienräume und/oder Ateliers. Daneben sind auch finanzielle Aspekte zur Umsetzung und Konkretisierung der museumspädagogischen Angebote bzw. Aktivitäten zu beachten.

- (4) Vermittlungsmethoden entwickeln: Normalerweise gliedert sich ein betreuter Museumsbesuch in zwei Teile: Im ersten Teil erfolgt eine thematische Einführung. Dabei werden thematische Schwerpunkte der Ausstellung gesetzt und eine Erkundung des Museums erfolgt. Im zweiten Teil beginnt die aktive bzw. interaktive Phase des Museumsbesuchs, in welcher die Teilnehmer der Zielgruppe durch vielfältige Verfahrensweisen einen vertiefenden und nachhaltigen Einblick in das Vermittlungsthema bekommen sollten. Dies gelingt besonders beim Besuch von Schulklassen, da hier die Vermittlungsmethoden auf eine spezifische Zielgruppe sowie bestimmte Lernziele und Themen bzw. Inhalte ausgerichtet sind. Abwechslungsreiche Vermittlungsmethoden im Museum können kognitive, soziale und emotionale bzw. affektive Aspekte des Lernens unterstützen. Dies kann durch verschiedene Organisationsformen der Lernenden (Gruppenarbeit, Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit, Teamarbeit) sowie durch verschiedene Methoden (Recherche, Diskussion, Projektarbeit, Fehlersuche und Lösungsfindung, Textanalyse, Detektiv- oder Rollenspiele, Stationen- oder Werkstattarbeit, Zuordnungsaufgaben, Klassifizierung, Einordnung von Objekten, Bestimmen von Zusammenhängen, sprachliche/schriftliche Vermittlung, Exploration, Experimentieren u. a.) geschehen. Die häufigste Arbeitsform ist die Kleingruppenarbeit, da die Teilnehmer hierbei soziale und kommunikative Kompetenzen entwickeln können und emotionale Aspekte des Lernens berücksichtigt werden. Die vielgestaltigen möglichen Vermittlungsformen im Museum bieten eine Erweiterung von Lernszenarien, die meistens aktiv und kollektiv gestaltet sind. Sie bieten mehr Raum für soziale und kooperative Lernformen.
- (5) Medien auswählen: Im Museum ist eine Vielzahl einsetzbarer Medien möglich. Sie dienen als Hilfsmittel, die eine Vermittlungsabsicht unterstützen, und als Hauptinformationsträger. Wichtig ist bei der Auswahl der Medien, dass diese in Konkordanz mit den Lernzielen und -inhalten stehen und technisch dem Erreichen

der Bildungs- und Lernziele angemessen sind. Demnach können diese Medien in fünf Gruppen gegliedert werden: (1) Objektmedien mit Sonderstatus: Demonstrationsobjekte wie Kopien, Modelle, Dioramen u. a.; (2) visuelle Medien: grafische Maßnahmen, Fotografien und Diapositive; (3) verbale Medien: Beschriftungen, Texttafeln, Kataloge, Museumsführer, Informationszettel und schriftliche Informationen in digitalem Format auf der Homepage des Museums oder auf digitalen Plattformen bzw. Displays innerhalb des Museums (Anwendung Neuer Medien); (4) auditive Medien: Schallplatten und Tonbänder, die der Informationsvermittlung dienen; (5) audiovisuelle Medien: Anwendung Neuer Medien und digitaler Lernplattformen sowie traditionelle audiovisuelle Medien wie Filme und Videos mit der Möglichkeit von visueller Wahrnehmung gemeinsam mit Text.⁴¹²

Im Allgemeinen stehen die Qualität der Vorbereitung und Planung der Lernsituation im Zusammenhang mit den schulischen Lernzielen und -inhalten im Vordergrund, außerdem die didaktisch-methodische Gestaltung des Lernens am außerschulischen Lernort (Museum), die Förderung des aktiv-entdeckenden, erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens und die ständige Kommunikation und nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum.⁴¹³ Museumspädagogischer Erfolg sollte anhand der Erreichung der geplanten Bildungs- und Lernziele bewertet werden. Daneben sollten angemessene didaktisch-methodische Aspekte zur Planung von Lernsituationen und zur Förderung von Lernprozessen im Sinne einer Mittel-Zweck-Relation berücksichtigt werden.⁴¹⁴

Die museumspädagogische Arbeit sieht sich konfrontiert mit Schwierigkeiten, wie z. B. der fehlenden Heterogenität von Grundschülergruppen (kulturelle und sozioökonomische Herkunft, Konzentrationsfähigkeit, Interessen, Anstrengungsbereitschaft, Sprachniveau u. a.). Im Gegensatz dazu ist die Schule mit diesen Merkmalen und dem Umgang damit vertraut. Für das Museum und die museumspädagogische Arbeit bedeutet dies eine große pädagogische und didaktische Herausforderung, was bei der Organisation und Planung dieser Arbeit berücksichtigt muss.⁴¹⁵ Dazu ist bereits während der obengenannten Vorbereitungsphase die enge Kooperation zwischen Grundschullehrer und Museumspädagogen zur gemeinsamen Planung des Museumsbesuches und der involvierten organisatorischen, didaktischen, methodischen und inhaltlichen (Bezug mit Lehrpläne) Aspekte des Besuches unabdingbar (Sauerborn & Brühne 2007; Triggs &

⁴¹² Ehlers 2016, S. 148-153./Rese 1995, S. 45-94.

⁴¹³ Gaffga & Ruckenbrod 2011, S. 69ff.

⁴¹⁴ Rese 1995, S. 65.

⁴¹⁵ Wehner 2014, S. 125.

Wishart 2010; Gaffga & Ruckenbrod 2011). Einer der zentralen Einwände gegen die museumspädagogische Arbeit ist die Erreichbarkeit der geplanten Ziele durch museumspädagogische Aktivitäten. Dafür sollten didaktische Prinzipien und Bedingungsrahmen sowie zielgruppenspezifische Lern- und Aneignungsformen berücksichtigt werden. Aus didaktischer Sicht sollten diese Aktivitäten v. a. aktives Lernen und bewusste Lernsituationen fördern, in denen die Kinder etwas Selbstproduziertes herzeigen, eigene Entdeckungen und Ideen anderen mitteilen, selbst Inhalte, Objekte, Zusammenhänge, soziale und inhaltliche Bezüge analysieren, eigene Bedeutungen und Interpretationen bezüglich bestimmter Gegenstände vorstellen u. a. Dafür eignen sich die Sammlungsbestände des Museums besonders gut, daher wäre es didaktisch günstiger, einen Rundgang durch eine Ausstellung zur Erhöhung der Motivation durchzuführen, und danach eine gezielte Konzentration auf bestimmte Gegenstände zur Vertiefung und Veranschaulichung eines bestimmten Lerngegenstands oder Inhalts herbeizuführen. Hier sollten die praktische Arbeit vor Ort sowie das aktive und kooperative Lernen gefördert werden, wodurch nicht nur bestimmte Inhalte vermittelt werden, sondern sich auch die Möglichkeit bietet, die Entwicklung sozialer, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen zu fördern.⁴¹⁶ In Anbetracht der kommunikativen, kollektiven und sozialen Funktion des Museums sollte auch seine Bildungs- und Vermittlungsarbeit als die einer kommunikativen, interaktiven und sozialen Instanz bzw. Sozialisationsinstanz verstanden werden (siehe Kapitel 5). Durch die im Museum berücksichtigten Lern- und Aneignungsformen (z. B. kooperatives Lernen, siehe Unterpunkt 4.2.3) wird anerkannt, dass Schüler auch durch soziale Beziehungen, Interaktionen und Kommunikation gemeinsam mit anderen lernen. Deshalb sollten diese Aspekte und ihre Förderung bei der Planung und Durchführung der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis berücksichtigt werden.⁴¹⁷

Wie erwähnt sollte die Organisation und Planung museumspädagogischer Aktivitäten nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten des außerschulischen Lernens erfolgen. Im Zusammenhang mit Schulen spielen auch didaktisch-methodische Ansätze aus der Pädagogik eine wichtige Rolle. Dabei werden sehr häufig didaktische Grundlagen zur Unterrichtsplanung auch für die Planung der museumspädagogischen Aktivitäten einbezogen. Nach Otto (1976) gibt es mindestens drei allgemeine Entscheidungsebenen der Unterrichtsplanung, die sich wechselseitig aufeinander beziehen. Diese Ebenen sind: (1) Entscheidungen über Lehr-Lern-Ziele, in Zusammenhang mit Fach- oder Richtzielen,

⁴¹⁶ Wehner 2014, S. 126.

⁴¹⁷ Weschenfelder & Zacharias 1992, S. 83-89.

(2) Entscheidungen über Lehr-Lern-Inhalte, in Bezug auf bestimmte Fachinhalte und (3) Entscheidungen über Lehr-Lern-Methoden und Medien.⁴¹⁸ Zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen diesen Entscheidungsebenen dienen didaktische Überlegungen bezüglich didaktischer Prinzipien der Unterrichtsplanung bzw. der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, die zur Entwicklung didaktischer Modelle führen. Es gibt unterschiedliche allgemeindidaktische Planungsmodelle. Zu den klassischen zählt das Berliner Modell⁴¹⁹ von Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979).⁴²⁰ Es wird häufig zur Unterrichtsplanung im Kulturbereich und im Bereich der ästhetisch-kulturellen Bildung sowie des Kunstunterrichts angewandt (Otto 1973, 1976, 1998; Rese 1995).⁴²¹ Es erfüllt bestimmte Kriterien bezüglich der Struktur und der Faktoren des Unterrichts sowie Analysedimensionen der Unterrichtsplanung bzw. der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen, die zur Beurteilung von Bedingungen und Entscheidungen bezüglich ihrer Gestaltung auf Basis theoretischer Kategorien führen. Das bedeutet, dass es zu sinnvollen Entscheidungen über die Grundfragen des Unterrichts wie das „Warum“, das „Wohin“, das „Was“ und das „Wie“ führen soll. Damit haben Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979) bestimmte formale Konstanten oder Kategorien des Unterrichtsprozesses bzw. der Lehr- und Lernprozesse identifiziert, die als grundlegenden Bestandteile sowie als allgemeine Struktur- und Rahmenbedingungen der Unterrichtsplanung dienen. Es sollte keine Unterrichtsstunde durchgeführt werden, ohne dass sich die Lehrperson über ihre Absichten (Ziele), Inhalte (Thema), Methoden und Medien im Klaren sind. Diese Kriterien dienen als Entscheidungsfaktoren (vier Entscheidungsfelder) und Bedingungen (zwei Bedingungsfelder) bei der Planung und Analyse von Unterricht bzw. Lernprozessen. Aus diesen sechs konstitutiven Elementen bzw. konstanten Merkmalen wird nach Heimann, Schulz & Otto (1965, 1979) ein Modell

⁴¹⁸ Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung: Ansätze-Materialien-Verfahren, 2. Auflage, Braunschweig: Westermann, 1976, S.208f.

⁴¹⁹ Das Berliner Modell hatte seinen Ursprung in den didaktischen Überlegungen von Paul Heimann (1901-1967), die im Jahr 1962 in dem Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“ veröffentlicht wurden. Sein didaktischer Theorieentwurf wurde durch Arbeiten des von Wolfgang Schulz (Heimanns Schüler) gegründeten „Berliner Arbeitskreises Didaktik“ weiterentwickelt. Siehe: Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule; Band 54, Heft 9, 1962, S. 407-427./Zusammen mit Schulz arbeitete auch Gunter Otto. Für sie beide galt das Modell von Heimann als Ausgangspunkt für ihre eigene Umsetzung, die im Buch „Unterricht – Analyse und Planung“ im Jahr 1965 veröffentlicht wurde.

⁴²⁰ Schulz, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung, 10., unveränderte Auflage (1. Auflage von 1965), Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1979, S. 13-47.

⁴²¹ Otto, Gunter: „Kunst als Struktur“ und „Kunst als sozialer Prozess“: zwei Aspekte des Kunstunterrichts. In: Breyer, Herbert; Otto, Gunter; Wienecke, Günter: Kunstunterricht: Planung bildnerischer Denkprozesse, 2. Auflage, Düsseldorf: Schwann 1973, S. 11-36, S. 23-29./Otto, Gunter: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik; 2, Schule und Museum, 1. Auflage, Seelze: Kallmeyer 1998, S. 31-42 und 67-100./Otto 1976, S.199-210./Rese, Bernd: Didaktik im Museum. Systematisierung und Neubestimmung, Bonn: Habelt 1995, S. 56-106.

zur Faktor- und Strukturanalyse des Unterrichts entwickelt, welche wiederum in Entscheidungs- und Bedingungsfelder unterteilt sind:

- Entscheidungsfaktoren (Entscheidungsfelder):

(1) Intentionalität: Es handelt sich um die pädagogischen Ziele, Intentionen oder Absichten des Unterrichts. Hier sollten die kognitiven, emotionalen und pragmatischen Dimensionen der Lernprozesse betrachtet und einbezogen werden. Normalerweise fokussiert sich die formale Bildung (Schulbildung) viel mehr auf die kognitive Dimension des Lernens und damit auf die erworbenen Kenntnisse und Überzeugungen sowie die entwickelten Fähigkeiten (Informationen ordnen, trennen, organisieren, für neue Zwecke umstellen, Bedeutungen verstehen, mathematische Gesetze anwenden u. a.). Deshalb bieten beispielsweise erlebnisorientierte Lernorte genug Spielraum, um auf die emotionale Dimension des Lernens einzugehen und diese zu fördern. Die emotionale Dimension des Lernens umfasst z. B. die emotionale Bewegtheit, Gefühle, Wahrnehmungen, Erlebnisse, lebensbedeutsame Erfahrungen und die dadurch gesammelten Eindrücke und Gesinnungen. Die pragmatische Dimension des Lernens ist auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussiert, die danach auf das Verhalten wirken. Das bedeutet, dass sie auf die äußere Aktivität gegenüber der Welt und die gezeigten Gewohnheiten bezogen sind. Inwieweit diese Dimensionen in Lernprozesse einbezogen sind, hat einen Einfluss auf das Lernen. Allerdings sind diese Dimensionen irgendwie in Lernprozesse involviert, da Handlungsprozesse, die nicht von Gedanken und Emotionen begleitet sind, kaum denkbar sind.

(2) Thematik: Es handelt sich um die Inhalte, Themen und Gegenstände des Unterrichts, die im schulischen Bereich im Zusammenhang mit Schulfächern stehen und mit denen bestimmte Ziele und Absichten verfolgt werden, weil das Thema und die Inhalte eng an die erwarteten Erfahrungen, Erkenntnisse, das Erleben und Fertigen und den Wissenserwerb von „etwas“ anknüpfen. Nur wenn die Verbindung zwischen den Zielen und dem Thema klar ist, können die kognitiven, emotionalen und pragmatischen Lernprozesse besser bestimmt werden. Im Zusammenhang mit diesen Intentionen können die verschiedenen Bedeutungsschichten des Lerngegenstands betrachtet und in die Unterrichtsstruktur einbezogen werden. Thematische Ordnung und Organisation stehen in enger Verbindung zu den geplanten Intentionen. Dies beeinflusst die Eingliederung, Sequenzierung, Komplexität sowie die Verknüpfung mit anderen Themen oder des Themas mit vorangegangenen Themen.

(3) Methodik: Hier handelt es sich um Methoden und Verfahrensweisen sowie didaktische Strategien und Wege (Aufgaben und Aktivitäten), die der Strukturierung des Unterrichtsprozesses dienen. Sie beziehen sich auf Lerntheorien und -formen und sollen zur Bewältigung von Intentionen und Themen sowie dem Erkenntnisgewinn dienen. Sie sind von unterschiedlicher Reichweite und sollten wie folgt differenziert werden:

- *Methodenkonzeptionen* sind Verfahrensweisen, die von einem Gesamtentwurf des Unterrichtsverlaufs her die einzelnen Unterrichtsschritte determinieren. Diese Verfahrensweise lässt sich in vier Typen differenzieren: (1) ganzheitlich-analytische Verfahren, die von einem Gesamteindruck (Filmerlebnis, Exkursion) ausgehen, um die allgemeinen Aspekte zu klären und danach zu einem präzisierten und differenzierten Gesamtbild zu verhelfen, (2) elementhaft-synthetische Verfahren, die aus Wissenselementen (kleinen Einheiten wie Buchstaben) Wissenszusammenhänge (komplexere Konstruktionen wie Worte und Sätze) aufbauen, (3) Projektverfahren, bei denen die Beteiligten gemeinsam die Arbeit planen, organisieren, teilen und dann der Kritik unterwerfen, und (4) fachgruppenspezifische Verfahren, also speziell im Fachbereich entwickelte Verfahren.
- *Artikulationsschemata* strukturieren den Unterrichtsprozess nach den vermuteten Lernphasen der Schüler, die in verschiedene Stufungsreihen (z. B. Stufe der Motivation, der Schwierigkeiten, der Lösung, der Übertragung, der Integration, des Tuns und Ausführens, des Einübens u. a.) organisiert werden können.
- *Sozialformen* bezeichnen das Verhältnis zwischen dem Lernen von etwas und dem Lernen mit anderen. Dazu zählen Sozialformen wie Kreissituationen, Gesprächskreis zur Vermutungs- und Hypothesenbildung bzw. -formulierung oder zur Diskussion von Lösungswegen, Ergebnissen und Verfahren sowie Arbeits- und Vermittlungsformen wie Einzel- und Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Einzelarbeit u. a.
- *Aktionsformen* sind die Handlungsweisen, mit denen der Lehrende agiert. Dies kann in zwei Formen erfolgen: (1) direkt = direkte Wendung des Lehrenden an die Lernenden (im Vortrag, in Fragen, im Unterrichtsgespräch); (2) indirekt = der Lehrende wirkt indirekt über Situationen, in denen er die Lernenden bewusst sich selbst überlässt, z. B. durch schriftliche Anweisungen, bei Gruppenarbeit, Lernspielen u. a.

- *Urteilsformen* beschreiben das wertende Verhältnis, in das der Lehrende zum Lernenden tritt, wenn er davon Gebrauch macht, gesondert betrachtet zu werden. Denn implizite und explizite Urteile können zustimmend oder ablehnend sein.

(4) Medienwahl: Hier sind Ressourcen, didaktische Materialien und (Lehr- und Lern-)Mittel sowie Kommunikationsstrategien (non-verbale sowie sprachliche und schriftliche Vermittlungsverfahren- und Ressourcen) gemeint, die als Mittel der Verständigung zwischen den am Unterricht beteiligten Personen dienen. In Bezug auf die Intentionen können Medien monovalent (ein Medium bezieht sich eindeutig auf ein bestimmtes Ziel) oder polyvalent (ein Medium ist für verschiedene Absichten geeignet) sein. Im Zusammenhang mit der Thematik werden die Medien als Abbildung (Fotos, Filme, Tonaufzeichnungen, Schallplatten), als Muster (Gesteine, Pflanzen, Tiere, Artefakte) oder als Symbol (Zeichensysteme in Lehrbüchern, Modelle) wiedergegeben. Bezüglich der Methodik und methodischen Vorentscheidungen werden diese Mittel oft in Lehrmittel (zur Unterstützung der Lehrperson) und Lernmittel (zum Gebrauch des Lernenden im Lernprozess) differenziert.

- Bedingungsfaktoren (Bedingungsfelder):

(5) Anthropogene Voraussetzungen: Diese beziehen sich auf individuelle oder persönliche Voraussetzungen und Folgen, d. h. die Merkmale der Lernenden und Lehrenden, die im Unterricht berücksichtigt und beachtet werden sollten. Sie beschreiben das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, da beide ihre eigenen persönlichen individuellen Eigenschaften in den Unterricht einbringen, die den Unterricht und die Beziehungen und Interaktionen der Beteiligten beeinflussen. Dazu zählen persönliche Erfahrungen, Lehrkapazitäten, Lehr- und Lernfähigkeiten, Geschlecht, Alter, soziales Milieu, Tätigkeitsmerkmale, Gefühlswelten, Verfahrensangepasstheit und Handlungsweisen und -fähigkeiten der Beteiligten im Unterricht.

(6) Sozial-kulturelle Voraussetzungen und Folgen meinen den gesellschaftlichen Kontext, die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die den Unterricht und die unterrichteten Schüler beeinflussen. Mit dem Zusammenschluss unterschiedlicher Schüler zu einer Gruppe (Klasse oder Lerngruppe) ist eine neue sozial-kulturelle Situation entstanden. Dazu zählen Aspekte der Schulorganisation, wie die Schulordnung, Lehrpläne, Ausstattung, sowie der Schülerwelt, wie Elemente formeller oder informeller

Gruppenordnung, Alter, Geschlecht, Konfession, Kooperations- oder Rivalisationsformen, soziale Beziehungen und Interaktionen u. a.⁴²²

Da es keine Theorie der Museumspädagogik mit endgültigen, spezifischen und eindeutigen Richtlinien zur Planung und Organisation von Lehr- und Lernsituationen innerhalb der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit gibt, sollte die Museumspädagogik ihre Praxis auf anderen Bezugsdisziplinen begründen, ergänzen und stützen. Nach diesen theoretischen Ansätzen werden mit zunehmender Institutionalisierung der Museumspädagogik verschiedene Grundlagen entwickelt und etabliert, die für die Konkretisierung und Umsetzung der museumspädagogischen Praxis hilfreich sind. Zum Verständnis und zur Charakterisierung der Museumspädagogik und ihrer Praxis können bestimmte Ansätze beitragen.

Hier versuchen Nettke (2016) sowie DMB & BVMP (2008) Museumspädagogik gemäß einiger Prinzipien, die zur Umsetzung des Bildungsauftrags des Museums und zum Verständnis der Museumspädagogik und der Vermittlungsarbeit beitragen, zu erklären:

- (1) Sammlungsspezifische Vermittlung: Ausgangspunkt der museumspädagogischen Arbeit ist die Sammlung. Vermittlungsarbeit soll sich auf die Inhalte der Sammlung des Museums beziehen. Hier spielen fachspezifische Vermittlungsinhalte und –formen eine wichtige Rolle.
- (2) Objektangemessene Vermittlung: Vermittlungsarbeit erfolgt durch die Objekte, die Sammlungsbestände stehen im Fokus der Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Museumspädagogik nutzt die Sammlung als Ressource für den interaktiven Austausch und berücksichtigt damit die konstruktivistische Perspektive auf Objekte. Dieses Prinzip enthält zwei Komponenten: die allgemeindidaktische Frage „Was wird vermittelt?“ und die methodische Frage „Wie wird vermittelt?“
- (3) Raumbasierte Vermittlung: Die Raumstruktur spielt auch eine Rolle bei der Vermittlung, denn diese findet über die Raumstruktur statt. Raumbasierte Vermittlung in Museen erfolgt über Ausstellungen, über die Raumarchitektur und die Gliederung des Raumes. Dadurch werden die Wahrnehmung relevanter Ausstellungseinheiten im Raum sowie die Konzentration auf ausgewählte Punkte der Lernumgebung und auf ausgewählte Objekte der Ausstellung ermöglicht, erleichtert und verstärkt.
- (4) Ganzheitliche und fachübergreifende Vermittlung: Museumspädagogik arbeitet aus unterschiedlicher und vielfältiger Perspektive ganzheitlich und fachübergreifend. Das

⁴²² Schulz 1979, S. 22-37./Heimann 1962, S. 415-426./Heimann, Paul: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Didaktische Arbeiten zur Lehrerbildung und Medienpädagogik, 1. Auflage, Stuttgart: Klett 1976, S. 103–141.

fördert eine Pluralität der Zugänge sowie die multiperspektivische Annäherung an die Objekte, was zu einer Erweiterung des Methodenspektrums führt. Dabei wirkt die Museumspädagogik mit pädagogischen Ansätzen zusammen, die zwar andere pädagogische Ziele verfolgen, sich jedoch zum Teil mit museumspädagogischen Zielen überschneiden. Der Beitrag der Museumspädagogik liegt in der Betonung der Bedeutung der klassischen Aufgaben des Museums anhand von Objekten.

- (5) **Gegenwartsbezogene Vermittlung:** Hier wird das didaktische Prinzip der Aktualität berücksichtigt. Es handelt sich um eine besucherorientierte Vermittlungsarbeit. Museumspädagogen schlagen die Brücke von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft und müssen die Bedeutung der Sammlung und der Objekte für den Besucher deutlich machen. Auf diese Weise kann die Vermittlungsarbeit zur sinnlichen Lernerfahrung für den Besucher werden.
- (6) **Handlungsorientierte Vermittlung:** Durch eine handlungsorientierte Vermittlungsarbeit kann das Museum sein Verständnis von Bildung und seine Besucherorientierung ausdrücken. Das Verständnis der Handlungsorientierung als Prinzip museumspädagogischer Arbeit ist mit der Didaktik des Lernens über das Handeln verbunden. Diese Didaktik betont das Lernpotenzial selbst gemachter Erfahrungen durch selbsttätiges Tun (Comenius, Kerschensteiner, Dewey). Dazu dienen handlungsorientierte Formate und Methoden wie z. B. Aktivierung, Handlung, Interaktion und Partizipation, welche die Auseinandersetzung der Besucher mit den musealen Inhalten fördern.
- (7) **Informelles und free-choice-Lernen:** Handlungsorientierte Museumspädagogik setzt auf ein spezifisches Potenzial des non-formalen, insbesondere des informellen Lernens. Museumspädagogik erfolgt nicht streng zielgerichtet wie beim formalen Lernen in Schulen, sondern nebenbei, befreit von rigiden Strukturen. Dabei werden vielfältige Zugangsmöglichkeiten, zeitliche und inhaltliche Rahmenbedingungen sowie unterschiedliche Eigenschaften des Publikums, Motivationen, Interessen und Vorwissen einbezogen.
- (8) **Vermittlung der „Museum Interpretation“:** Diese Bezeichnung entstammt dem englischsprachigen Raum, in dem „Interpretation“ Bildungsarbeit meint, die Bedeutungen und Zusammenhänge anhand originaler Gegenstände und durch Erfahrungen vermittelt. Im deutschsprachigen Raum bezeichnet der Begriff „Interpretation“ auf Kommunikationsprozesse zwischen Museen und ihrem Publikum sowie die angewandten Mittel zur Vermittlung der Museumsinhalte. Hier steht die individuelle Interpretation der Besucher im Mittelpunkt, wobei die Aufgabe der

Vermittlung die Unterstützung dieser Interpretationsprozesse sowie die Förderung von Motivation und Interessen beinhaltet.

- (9) Interaktivität: Interaktivität ist für Museen als lernbeeinflussendes Potenzial anerkannt. Die sozialen Interaktionen während der museumspädagogischen Aktivitäten sind von fundamentaler Bedeutung, da sie die Lernerfahrungen und Erlebnisse im Museum stark beeinflussen. Es handelt sich hier um alle Formen der Interaktion und der Zusammenarbeit, in denen sozialer Meinungs- und Perspektivenaustausch sowie Dialog zwischen den Teilnehmern einer Zielgruppe stattfinden.
- (10) Partizipation: In der Museumspädagogik sind nach Simon (2010) unterschiedliche Formen und Grade der Partizipation zu identifizieren: (1) Mitwirkung = Besucher als Mitwirkende z. B. im Internet, als Feedbackgebende, in Diskussionsforen, Workshops u. a.; (2) Zusammenarbeit = gleichberechtigte Zusammenarbeit mit Gruppen, Institutionen oder Individuen zur Konzeption von Programmen, Ausstellungen oder weiterer Aktivitäten; (3) Mitbegründung = Partnerschaften mit Fokus auf Zielen und Entscheidungen der Interessensgruppen; (4) Bereitstellung = die Nutzung von Museumsräumen durch externe Museumspartner, z. B. eine Ausstellung, die von externen Museumspartnern kuratiert wird. Wichtig für museumspädagogische Praxis ist, dass sich partizipative Museen aktiv in gesellschaftlichen Angelegenheiten engagieren und dadurch besser auf gesellschaftliche Bedürfnisse reagieren können.⁴²³
- (11) Adressatenorientierung = Konzeption und Anwendung der museumspädagogischen Praxis betrachten Erwartungen, Ansprüche, Interessen, Vorwissen u. a. der Zielgruppen, die in den methodischen Aktivitäten berücksichtigt werden sollten.
- (12) Resultate der Vermittlung = Neben den Lernzielen sollen auch die Lernresultate der museumspädagogischen Praxis und ihrer didaktischen Überlegungen im Vordergrund stehen. Neben Wissen und Verständnis zählen auch: (1) Handlungskompetenzen, soziale, körperliche und kommunikative Kompetenzen; (2) Einstellungen und Werte; (3) Freude, Inspiration und Kreativität und (4) Aktivität, Verhaltensweisen, Entwicklung.⁴²⁴

Nach Zembala (2015) sind die Aufgaben der Museumspädagogik vielfältig und dynamisch, da sie im engen Zusammenhang mit der Entwicklung und den Aufgaben der Institution Museum stehen. Allerdings identifiziert sie weitere pädagogische Ziele, die neben den oben genannten Prinzipien zum Verständnis der Museumspädagogik und ihrer

⁴²³ Simon, Nina: The participatory museum, Santa Cruz: Museum 2.0 2010. Zit.in: Nettke 2016, S. 38.

⁴²⁴ Nettke 2016, S. 32-39./DMB & BVMP 2008, S. 10f.

Praxis beitragen:

- (1) Museumsgründung: Wo begleitet Museumspädagogik die Gründung und die Museumsarbeit? Hinter vielen Museumsgründungen stehen pädagogische Bildungsideen, die diese Gründung stützen. Hier wird die Sammlung als Unterstützung der Bildung anerkannt.
- (2) Ausstellungsvorbereitung: Sie bildet eine wichtige Funktion der Museumspädagogik, wenn Bildungsfunktionen der Ausstellung im Vordergrund stehen. Dies gelingt am besten, wenn Kuratoren, Museumspädagogen, Lehrer, Fachleute, Wissenschaftler u. a. gemeinsam die Vermittlungsstrategien und -prozesse unter besonderer Berücksichtigung von pädagogischen und didaktisch-methodischen Grundlagen entwickeln.
- (3) Programme für Schulen und andere Bildungseinrichtungen: Es handelt sich um die Verbindung von Schule und Museum, deren Zusammenarbeit keine neue Idee ist. Diese Zusammenarbeit wurde schon von Lichtwark zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts und zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts verteidigt. Allerdings gibt es dafür bis heute keine einheitlichen Standards, sondern zahlreiche Methoden für eine gelungene Kooperation.
- (4) Tätigkeiten im Rahmen der non-formalen und informellen Bildung: Es handelt sich um weitere Kooperationspartner zur Entwicklung museumspädagogischer und sozialpädagogischer Angebote unter Berücksichtigung besonderer sozialer und individueller Faktoren der Zielgruppen.
- (5) Museumsmanagement: Damit sind alle Maßnahmen zur Verbesserung des Zugangs zum Museum für alle Publikumstypen sowie Maßnahmen zur Förderung der Integration aller Menschentypen (Menschen mit Behinderung, Migranten, Menschen mit Migrationshintergrund u. a.) gemeint.⁴²⁵

Da die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit Schüler mit Migrationshintergrund sind und die Untersuchung der Beiträge der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis zur Förderung von Lern- und Integrationsprozessen dieser Schüler im Mittelpunkt des Interesses steht, werden im folgenden Kapitel theoretische Aspekte der Integration aus verschiedenen Ansätzen, darunter soziologische und kulturpädagogische, behandelt. Das Ziel ist, Integration aus verschiedenen theoretischen Ansätzen zu beleuchten, welche die stützenden Grundlagen für die Museumspädagogik und für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit unter Berücksichtigung der oben genannten Zielgruppe bilden.

⁴²⁵ Zembala 2015, S. 55ff.

5 Integration: Theoretische Grundlagen und Untersuchungsansätze

5.1 Integration - Anmerkungen zum Begriff

Es gibt unterschiedliche Auffassungen zum Integrationsbegriff, die normalerweise aus unterschiedlichen Kontexten bzw. Disziplinen stammen und keine einheitliche Definition liefern. Deshalb ist bei einer Beschäftigung mit dem Begriff *Integration* eine Untersuchung der wissenschaftlichen Literatur notwendig, die zu einer theoriebasierten Grundlage dieses Begriffes führt. Ziel ist, zu bestimmen, was in der vorliegenden Arbeit unter Integration zu verstehen ist. Dies ist notwendig, weil durch die Untersuchung der wissenschaftlichen Literatur zahlreiche Hinweise auf das Verständnis des Integrationsbegriffs gefunden wurden. Eine allgemeine Definition des Integrationsbegriffs lieferte Esser (2000) in Anlehnung an Münch (1997).⁴²⁶ Er versteht Integration als den „Zusammenhalt von Teilen in einem ‚systemischen‘ Ganzen und die dadurch erzeugte Abgrenzung von einer unstrukturierten Umgebung [...], gleichgültig zunächst worauf dieser Zusammenhang beruht“.⁴²⁷ Nach Esser (2001) geschieht die Identifizierung und Abgrenzung eines Systems von anderen Systemen durch den Zusammenhalt ihrer Teile („integrale“ Bestandteile des Systems). Zwischen diesen Teilen sollte als Grundlage der Integration eine gegenseitige Abhängigkeit oder Interdependenz bestehen. Falls ein Teil nicht mehr richtig funktioniert, leiden das Gesamtsystem und andere Teile des Ganzen (Teilsysteme) direkt oder indirekt.⁴²⁸ Dies kann das „Funktionieren“ des Gesamtsystems oder andere Teile beschädigen, beschränken oder benachteiligen. Demnach ist die Integration eines Systems durch eine wechselseitige Abhängigkeit der Teile untereinander und vom Gesamtsystem gekennzeichnet. Da diese Definition sehr allgemein ist, lässt sie sich auch auf „soziale“ Systeme, ganze Gesellschaften oder Teile davon anwenden. Die sozialen Beziehungen zwischen den Teilen des Systems bestimmen die „sozialen“ Systeme und die Qualität und Intensität dieser Beziehungen entscheiden über den Grad der Integration. Teile „sozialer“ Systeme sind beispielsweise: Individuen, Gruppen,

⁴²⁶ Diese allgemeine Definition von Esser (2000) in Anlehnung an Münch (1997) ist auf alle möglichen Systemarten anwendbar. Siehe: Münch, Richard: Elemente einer Theorie der Integration moderner Gesellschaften. Eine Bestandsaufnahme. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, 1. Auflage; Band 2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1997, S. 66–109.

⁴²⁷ Esser, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen; Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft, Frankfurt/New York: Campus 2000, S. 261.

⁴²⁸ Esser, Hartmut: Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, N.40, Mannheim, 2001, S. 1f. [Online-Ressource]; URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (zuletzt gesehen am 18.11.2018).

Familien, Nachbarschaft, Schulklassen, Organisationen u. a.⁴²⁹ „*Gesellschaftliche Subsysteme wie Familien, Betriebe, Vereine und Verbände stehen miteinander und mit dem Gesamtsystem in Verbindung über Kontakte, Interaktionen, über den Austausch von Waren und Informationen, Transaktionen, Kommunikation oder wechselseitig aufeinander bezogene Orientierungen*“.⁴³⁰

Alle Teile oder Teilsysteme des Gesamtsystems haben die Hauptaufgabe, den Zusammenhalt des Gesamtsystems durch komplementäres und gegenseitiges Zusammenwirken und durch den Einfluss, die Beziehungen und Abhängigkeit jedes Teils von den anderen Teilen zu erhalten. In einer Gesellschaft (als Gesamtsystems) sollte diese grundlegende Funktion bzw. Aufgabe von ihrer Bevölkerung und allen ihren Institutionen (als Teilsysteme, wie Unternehmen, Gesundheitswesen, Schulen, Gemeinden, Vereine, wirtschaftliche und kulturelle Einrichtungen u. a.) erfüllt und wahrgenommen werden. Auf diese Weise haben beispielsweise Bildungseinrichtungen eine wichtige Funktion bei der Vorbereitung der Schüler für das Leben in einer Gesellschaft inne, da sie als eine der ersten Sozialisationsrichtungen zur Bildung der Bürger der Zukunft gilt. Das bedeutet, dass im Zentrum der Schulaufgaben Personen und Kollektive stehen. Personen und Kollektiv sind Subjekte der gesellschaftlichen Integration. Allerdings kann die Schule ihre Aufgaben nicht isoliert erfüllen. Dazu benötigt sie die Kooperation mit anderen gesellschaftlichen und kulturellen Einrichtungen, wie z. B. Museen. Dies wiederum erfordert die Beziehung und Kooperation von Schulen mit anderen Teilsystemen der Gesellschaft, sodass sie ihre Funktionen erfolgreich erfüllen und als integrierte Bestandteile der Gesamtgesellschaft gelten können.⁴³¹

In der wissenschaftlichen Fachliteratur, v. a. aus Soziologie und Erziehungswissenschaften, wurden andere Begriffe bzw. Ausdrücke als Synonyme oder im engen Zusammenhang mit dem Integrationsbegriff, v. a. in Bezug auf ein Lernumfeld, wie z. B. Inklusion, Umgang mit Heterogenität, Differenz, Vielfalt oder Diversität u. a., verwendet. Diese allgemeinen Bezeichnungen beziehen sich auf unterschiedliche Differenzierungsaspekte einer Lerngruppe wie Altersmischung, Herkunft, Kulturenvielfalt, Leistungen (Leistungsvielfalt), Lerntempo, Lernstand, Sprachniveaus u. a.⁴³²

⁴²⁹ Löffler, Berthold: *Integration in Deutschland. Zwischen Assimilation und Multikulturalismus*. München: Oldenbourg 2011, S. 13.

⁴³⁰ Löffler 2011, S. 13.

⁴³¹ Löffler 2011, S. 13ff.

⁴³² Siehe: Heinzl, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*, Jahrbuch Grundschulforschung; Band 6, Opladen: Leske + Budrich 2002./Hartung,

Dabei führt insbesondere die Anwendung des Begriffs *Inklusion* zu Schwierigkeiten und Unklarheiten, da er in mindestens zwei Gebrauchsformen zu finden ist: Einerseits als Synonym des Integrationsbegriffs, wo er sich auf alle sozialen Differenzierungen (wie z. B. soziale, kulturelle, ökonomische Aspekte wie Alter, Herkunft, soziale Schicht, Lebensform, Sprachniveau u. a.) bezieht. Andererseits ist Inklusion spezifischer Ausdruck für die Eingliederung von Menschen mit Behinderung.⁴³³ Hier ist also eine Stellungnahme bezüglich der begrifflichen Diskussion für die vorliegende Arbeit angebracht.

Im Bildungsbereich wird der Inklusionsbegriff in beiden Gebrauchsformen angewandt. Beide Auffassungen betonen die Diversität der Menschen. Dennoch zeigt der Begriff Inklusion im zweiten Fall eine Betonung der Existenz einer Behinderung und plädiert für die Anerkennung von Menschen mit Behinderung innerhalb der Gesellschaft. Dieses Verständnis des Inklusionsbegriffs wurde v. a. von der UN-Behindertenrechtskonvention legitimiert und wird insbesondere von der inklusiven Pädagogik sowie der Sonder- bzw. Behindertenpädagogik vertreten.⁴³⁴ Dies führte zur Gründung besonderer Institutionen wie Sonderkindergärten, Sonder- oder Förderschulen für Behinderte usw. Allerdings kritisiert Sander (2012) diese starke Differenzierung einer bestimmten Menschengruppe, weil damit die Ausgrenzung betont und verstärkt wird. Zudem wird auch eine „Sonderbehandlung“ suggeriert. Dies kann zu widersprüchlichen bzw. entgegengesetzten Ergebnissen im Integrationsprozess dieser Menschen führen.⁴³⁵

Daneben werden in der allgemeinen Pädagogik und Kulturpädagogik *Integration* und *Inklusion* häufig als Synonyme verstanden, weil beide auf verschiedene diverse Aspekte und Unterschiede abzielen und die gesamte Diversität und Vielfalt der Menschen einschließen.⁴³⁶ Demnach sollen der Zugang und die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Instanzen und Aktivitäten (Schule, Arbeit, Gemeinde, kulturelle Einrichtungen usw.) gefördert werden. Diese Instanzen bieten die

Olaf; Steininger, Ivo; Fink, Matthias C.; Gansen, Peter; Priore, Roberto (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften, Schule und Gesellschaft; Band 46, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2010./Korff, Natascha: Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen, Basiswissen Grundschule; Band 31, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.

⁴³³ Ackermann, Karl-Ernst: Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina: Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2015, S. 30-44, S. 34f.

⁴³⁴ Ackermann 2015, S. 34f./Korff 2015, S. 19-24.

⁴³⁵ Sander, Alfred: Integration und Behinderung. In: Horn et al., 2012, S. 602-604, S. 603.

⁴³⁶ Boban, Ines; Hinz, Andreas: Inklusive Pädagogik, inclusive education. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung - Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2013, S. 182-183, S. 182./Theunissen, Georg: Inklusion. In: Theunissen, Kulig & Schirbort 2013, S. 181-182, S. 181.

Möglichkeit, dass Menschen miteinander kommunizieren und interagieren können und sich als Mitglied einer „inkluisiven Bürgergesellschaft“ fühlen. Dies dient der Sensibilisierung, der sozialen Verantwortung und dem Engagement der Gesellschaft sowie zur Vermeidung von Ausgrenzungsprozessen.⁴³⁷ Was aus dieser Perspektive im Vordergrund steht, ist nicht nur die Integration von Individuen durch ihre Teilhabe und Lernprozesse, sondern die Schaffung eines Konzeptes, in welchem Integration bzw. Inklusion auf die Gesamtgesellschaft und auf alle Institutionen bezogen ist.

Nach dieser Diskussion der Begriffsdeutungen von *Integration* und *Inklusion* in der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, dass beide Begriffe als Synonyme verstanden werden. Zur Vermeidung weiterer Verwirrungen wird der Begriff *Inklusion* in dieser Arbeit nicht verwendet. Somit bleibt *Integration* zentraler Begriff dieser Arbeit. Entscheidend dafür ist die Fokussierung des Inklusionsbegriffs auf die Dimension Behinderung, die nicht im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit liegt. Der hier verwendete Begriff der Integration weicht von dem sonderpädagogischen Behinderungsbegriff ab und darf keinesfalls mit ihm in Verbindung gebracht werden. Im Folgenden wird in einer Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Perspektiven versucht, eine Definition des Integrationsbegriffs sowie weiterer wichtiger Begriffe für die vorliegende Arbeit zu etablieren und zu präzisieren. Die Grundlage bieten theoretische Ansätze aus soziologischer und kulturpädagogischer Perspektive.

5.2 Integration – theoretische soziologische und kulturpädagogische Ansätze

Voranehend wurde das allgemeine Verständnis des Integrationsbegriffs vorgestellt, wonach Integration die gegenseitige Abhängigkeit, Interdependenz und Kohäsion aller Teilsysteme von einem Gesamtsystem bezeichnet. Diese Definition lässt sich auf eine Gesellschaft anwenden, in welcher Integration als der soziale Zusammenhalt, die Vergemeinschaftung (das Bilden einer Gesellschaft) und soziale Kohäsion verstanden wird. In diesem Fall ist es ebenso wichtig, den Zusammenhalt, die gegenseitige Interdependenz und die Beziehung zwischen den Menschen (als Teilsystem) untereinander sowie zwischen den Menschen und gesellschaftlichen Einrichtungen (andere Teilsysteme) und mit dem Gesamtsystem (Esser 2000, 2001; Löffler 2011) zu betrachten. Allerdings ist für eine bessere und fundierte Annäherung an den Integrationsbegriff eine Auseinandersetzung mit soziologischen und kulturpädagogischen theoretischen Ansätzen notwendig. Soziologische und kulturpädagogische Ansätze dienen der Klärung und

⁴³⁷ Theunissen 2013, S. 181.

Begrenzung des komplexen und vielfältigen Integrationsbegriffs aus Sicht wissenschaftlicher Disziplinen, die im engen Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Forschungsgebiet, dem Thema und den Zielen der vorliegenden Arbeit stehen.

Dafür werden insbesondere die Ansätze und Auffassungen von Esser (1999, 2000, 2001, 2004), Löffler (2011), Berry (2001) und Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) bezüglich des Integrationsbegriffes und der Integrationstypologie bzw. der Modelle zur Klärung, Bestimmung und Veranschaulichung des Integrationsbegriffes bzw. von Integrationsprozessen betrachtet. Esser und Berry bieten Modelle der Integration an, die Bereiche und Dimensionen des Integrationsprozesses vorstellen und beschreiben. Diese Modelle werden durch bestimmte Aspekte der Sozialintegration von Kindern mit Migrationshintergrund ergänzt und präzisiert. Dazu dienen die Ansätze von Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) in Bezug auf die Sozialisationsprozesse, da die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund überwiegend in Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, aber auch in weiteren sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen (außerschulischen) Einrichtungen wie Museen stattfindet.

Theoretische Ansätze aus dem kulturpädagogischen Bereich dienen der spezifischen Thematisierung der Integration im Bildungs- und Kulturbereich, da die Zielgruppe (Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund) und die untersuchten Einrichtungen (Museen) dieser Arbeit aus diesen Bereichen stammen. Beide Perspektiven (soziologische und kulturpädagogische) dienen nicht nur der Diskussion des Integrationsbegriffes, sondern auch zur Bestimmung verschiedener Integrationsebenen und zur Etablierung von Kategorien des Integrationsprozesses in diesen wissenschaftlichen Disziplinen.

5.2.1 Theoretische Ansätze aus der Soziologie und Migrationsforschung bzw. Migrationssoziologie

Aus soziologischer Perspektive bezieht sich der Integrationsbegriff im Allgemeinen auf den sozialen Zusammenhalt und die Gemeinsamkeit sowie die wechselseitige Anerkennung der Individuen und Gruppen, die sich auf die Prinzipien der Gleichwertigkeit der Menschen stützen. Diese Perspektive betrachtet alle möglichen Unterschiede zwischen den Menschen (Kultur, Herkunft, soziale Schicht, Geschlecht, Religion usw.). Mit dieser Perspektive sind weitere Ausdrücke wie Diversität, Heterogenität und Kulturenvielfalt sehr eng verbunden.⁴³⁸ Beger (2000) stimmt mit dieser Definition überein, wenn er Integration als „[...] die Verbindung von

⁴³⁸ Löffler 2011, S. 10ff.

*Einzelpersonen/Gruppen zu einer gesellschaftlichen Einheit – bei Anerkennung und Akzeptanz von kulturellen Verschiedenheiten [...]“ versteht.*⁴³⁹

Also ist der Integrationsbegriff nach soziologischem Verständnis als gesellschaftliche oder soziale Integration zu verstehen, in welcher die Relationen zwischen den Akteuren und ihrer Umgebung im Vordergrund stehen. Daher ist der Zusammenhalt aller Teilsysteme (Gesellschaftsmitglieder, Institutionen, Organisationen u. a.) des Gesamtsystems ein zentraler Bestandteil und Voraussetzung der sozialen Integration.⁴⁴⁰ Zur Erklärung dieses Zusammenhangs dient die theoretische Perspektive von Lockwood (1964) und Esser (1999, 2000, 2001) in Bezug auf die soziale Integration im gesellschaftlichen Bereich. Demnach wird zwischen „Systemintegration“ und „Sozialintegration“ unterschieden. Die Differenzierung zwischen diesen zwei Arten von Integration („*system and social integration*“) wurde von dem britischen Soziologen David Lockwood (1964) eingeführt und von dem deutschen Soziologen Hartmut Esser fortgesetzt.⁴⁴¹ Für Lockwood gilt „[...] *social integration focuses attention upon the orderly or conflictful relationship between the actors, [and] [...] system integration focuses on the orderly or conflictful relationship between the parts, of a social system*“.⁴⁴²

Nach Esser (1999) ist mit dem Begriff „Systemintegration“ *“eine Form der Relationierung der Teile eines sozialen Systems [gemeint], die sich unabhängig von den speziellen Motiven und Beziehungen der individuellen Akteure und oft genug sogar auch gegen ihre Absichten und Interessen, sozusagen anonym und hinter ihrem Rücken, ergibt und durchsetzt [...]“*.⁴⁴³ Diese Definition zeigt, dass bei der „Systemintegration“ die Individuen, ihre persönlichen und individuellen Wünsche und ihr Wollen nicht berücksichtigt werden. Systemintegration konzentriert sich auf das „Funktionieren“ des Gesamtsystems, des sozialen Systems (z. B. einer Gesellschaft als Ganzes), unabhängig von der individuellen Lage der Akteure oder der Bevölkerung. Obwohl die Systemintegration die individuelle Lage der Bevölkerung einer Gesellschaft nicht berücksichtigt, ist sie eine Eigenschaft des „Kollektivs“, die den Hintergrund jeder funktionierenden Systemintegration bildet und zur Planung und Organisation der Gesamtgesellschaft dient. Dieser Hintergrund organisiert und beeinflusst die Individuen

⁴³⁹ Beger, Kai-Uwe: Migration und Integration: eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland, Opladen: Leske & Budrich 2000, S. 10.

⁴⁴⁰ Löffler 2011, S. 9f./Esser 2000, S. 268.

⁴⁴¹ Siehe: Esser 1999, 2000, 2001.

⁴⁴² Lockwood, David: Social Integration and System Integration. In: Zollschan, George K.; Hirsch, Walter (Hrsg.): Explorations in Social Change, Boston: Houghton Mifflin 1964, S. 244-257, S. 245.

⁴⁴³ Esser, Hartmut: Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Vol. 1, 1/1999, S. 5-34, S. 15. [Online-Ressource]; URL: <http://www.unibielefeld.de/ikg/jkg/1-1999/esser.pdf> (zuletzt gesehen am 18.11.2018).

und deren Beziehungen zueinander, ihre Beteiligung in gesellschaftlichen Organisationen und reguliert ihre Interdependenzen und Transaktionen in der wechselseitigen Kontrolle interessanter Ressourcen. Dafür können drei Mechanismen unterschieden werden, aus denen sich alle „Motive“ und „Interessen“ eines Gesamtsystems ergeben: Märkte, Organisationen bzw. institutionelle Regeln und die sog. Medien.⁴⁴⁴

Die „Sozialintegration“ *„bezeichnet demgegenüber die Beziehungen der Akteure zueinander und zum „Gesamt“-System. Es geht also bei der Sozialintegration um den Einbezug der Akteure in einen gesellschaftlichen Zusammenhang, nicht bloß um das relativ reibungslose und abgestimmte „Funktionieren“ der Gesellschaft als System“*.⁴⁴⁵

Das bedeutet, dass im Vergleich zur Systemintegration, die Sozialintegration die individuellen Akteure, ihre persönlichen Beziehungen zueinander, ihre speziellen Motive, Orientierungen, und Absichten berücksichtigt sowie ihren Einbezug in ein bestehendes soziales System (wie eine Gesellschaft) bzw. ihre Einbettung in soziale Netzwerke umfasst.⁴⁴⁶

Nach Esser (2001) bezieht sich *„die Systemintegration auf die Integration des Systems einer Gesellschaft als Ganzheit, die Sozialintegration dagegen auf die Integration der Akteure (bzw. der von ihnen gebildeten Gruppen) ‚in‘ das System hinein“*.⁴⁴⁷ Die Differenzierung in „Systemintegration“ und „Sozialintegration“ bietet Möglichkeiten, das Integrationsphänomen aus unterschiedlichen Perspektiven, wie z. B. aus einer systemischen und strukturellen bzw. einer individuellen und beziehungsbezogenen Perspektive zu beleuchten. Da insbesondere eine individuelle und beziehungsbezogene Perspektive des Integrationsprozesses sowie der Einbezug einzelner Individuen in die Gesellschaft im Mittelpunkt des Interesses der vorliegenden Arbeit stehen, ist diese Unterscheidung relevant. Sie bietet die Möglichkeit, die Beziehungen der Akteure zueinander und zum Gesamtsystem (Gesellschaft), die soziale Berücksichtigung von Menschen in gesellschaftlichen Bezügen sowie das Thema der sozialen Ungleichheit (gesellschaftliche und soziale Schichten, Klassen, Kulturstile der Akteure) und der sozialen Differenzierung (Unterschiedlichkeit der sozialen Systeme einer Gesellschaft, wie funktionale, kulturelle oder normative Differenzierungen und Unstimmigkeiten innerhalb sozialer Systeme) zu behandeln.⁴⁴⁸ Für Esser (2000) sind soziale Ungleichheit und die soziale Differenzierung *„strukturelle Folgen der wechselseitigen Konstitution von*

⁴⁴⁴ Esser 2000, S. 265f./Esser 2001, S. 16.

⁴⁴⁵ Esser 1999, S. 15.

⁴⁴⁶ Esser 2000, S. 268ff.

⁴⁴⁷ Esser 2001, S. 3.

⁴⁴⁸ Zur Vertiefung der Konzepte der sozialen Ungleichheit und sozialen Differenzierung siehe: Esser 2000.

Mensch und Gesellschaft“.⁴⁴⁹ Somit ist das Thema der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund als eine spezielle Form der sozialen Ungleichheit und Differenzierung zu verstehen.

Der Begriff *Integration* wird in seinem alltäglichen gesellschaftlichen Gebrauch, insbesondere im Sinn der Integration von Migranten, normalerweise mit Assimilation, Angleichung und Anpassung an die Aufnahmekultur assoziiert, was zumeist als Aufgaben der Einwanderer verstanden wird. Dies bedeutet, dass sich Migranten oder Ausländer an die Bedingungen der Aufnahmegesellschaft anpassen müssen. Aus fachwissenschaftlicher Sicht der Soziologie und Migrationsforschung sind nicht nur diese Begriffe zu differenzieren – statt sie einander gleichzusetzen –, sondern die Integration ist auch eine gemeinsame Aufgabe der Migranten und der Aufnahmegesellschaft. Nur so wird das Verständnis des Integrationsbegriffs im Sinn der Integration von Migranten, Einwanderern oder Menschen mit Migrationshintergrund, spezifisch für diese Arbeit aus dem Bereich der Soziologie und der Migrationsforschung bzw. Migrationssoziologie, nach Esser (2000) verwendet.⁴⁵⁰ Die Sozialintegration von Migranten (als individuelle Akteure) in die Aufnahmegesellschaft bedeutet, dass Individuen auf unterschiedlichen Ebenen in bereits bestehende soziale Systeme eingebunden sind. Nach dieser Definition wäre zu erwarten, dass diese Zielgruppen als Teilsysteme dem Gesamtsystem angegliedert werden. Dafür ist die Teilnahme dieser Gruppen auf allen gesellschaftlichen Ebenen und in allen Bereichen notwendig, um den Zusammenhalt des Gesamtsystems zu sichern. Die Sozialintegration ist eine aktive Handlung der involvierten Personen, deshalb bedeutet die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft: Gewährung von Rechten, Einführung in die Pflichten, Aneignung der gesellschaftlich relevanten Werte, Erwerb von Sprachkenntnissen, Einnahme von beruflichen und gesellschaftlichen Positionen, Aufnahme sozialer Beziehungen oder emotionale Identifikation mit der Gesamtgesellschaft, soziale Kontakte, Aufnahme von Freundschaften, Entstehung sozialer Akzeptanz, gesellschaftliche Teilnahme, Beteiligung am Bildungssystem und am Arbeitsmarkt.⁴⁵¹ Im diesem Fall scheint es, dass v. a. die Anpassung der Migranten an die Aufnahmegesellschaft erwartet wird. Darüber hinaus liefert diese Perspektive ein statisches Gesellschaftsbild. Ein zweites Verständnis der Sozialintegration von Migranten wäre die Verbindung sozialer Gruppen zu einer gesellschaftlichen oder kulturellen Einheit. Dann erfolgt Integration im Rahmen von Integrationsprozessen, was zu einer Neubestimmung des Ganzen führt. Das bedeutet,

⁴⁴⁹ Esser 2000, S. 260.

⁴⁵⁰ Esser 2000, S. 271 und 286ff.

⁴⁵¹ Esser 2001, S. 8 und 18f.

dass es Veränderungen und Anpassungen sowohl für die Migranten als auch innerhalb der Aufnahmegesellschaft gibt. Hier handelt es sich um ein dynamisches Gesellschaftsbild, das vom gegenseitigen Austausch ihrer Mitglieder lebt.⁴⁵²

Dieses Verständnis der Sozialintegration bietet Personen und sozialen Gruppen als aktive Handlung und Verbindung sowie gegenseitige Anpassung die Möglichkeit, dass aus soziologischer bzw. sozialwissenschaftlicher Sicht Integration gleichzeitig als Prozess, als Ergebnis oder als Zustand angesehen werden kann. Friedrichs & Jagodzinski (1999) beschreiben diese beiden Sichtweisen oder Gesichtspunkte des Integrationsbegriffs. Allerdings ist es wichtig anzudeuten, dass es sich um die beiden Seiten eines Sachverhalts bzw. Systems (systemische Perspektive des Integrationsbegriffes) handelt, und dieses System beide Seite braucht, um funktionsfähig zu bleiben. Anders gesagt, das Ganze (Integration) ohne die Teile (als Prozess und als Ergebnis) ist nicht denkbar. Somit ist der Integrationsbegriff nach Friedrichs & Jagodzinski (1999) als zwei eng miteinander verbundene Formen zu verstehen:⁴⁵³

- (1) Integration als Prozess: Der Prozess beschreibt hier einen komplexen und nicht linearen Verlauf. Es handelt sich um die Art und Weise und *“die inhaltlichen Voraussetzungen, mit denen sich ein Element, ein Teil oder ein Subsystem in ein Gesamtsystem, ein Kollektiv oder ein größeres Ganzes eingliedert”*.⁴⁵⁴ Ein Beispiel ist der Schulbesuch: Die Art und Weise, wie Schulanfänger sich in die neue Institution Schule eingliedern und welche Faktoren eine Rolle bei ihrem Eingliederungsprozess spielen, beschreiben den Prozess. Die genannten Faktoren können diesen Prozess fördern, erschweren, erleichtern oder bremsen.
- (2) Integration als Ziel, Resultat oder Zustand: Ein Zustand beschreibt hier den Umfang des Zusammenhalts und die Funktionsfähigkeit eines Systems. Anhand desselben Beispiels wird hier das Ergebnis des Eingliederungsprozesses, der Schulanfänger, analysiert. Das bedeutet beispielsweise, wie und wie stark der Zusammenhalt der Klassengemeinschaft oder wie erfolgreich die Lernerfolge der Klasse sind.

⁴⁵² Esser 2001, S. 18f./Ott, Margarete: DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklas-sen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Band 9, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 200-214, S. 200.

⁴⁵³ Friedrichs, Jürgen; Jagodzinski, Wolfgang: Theorien sozialer Integration. In: Friedrichs, Jürgen; Jagodzinski, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Integration, Sonderheft 39/1999, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozia-lpsychologie, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999, S. 9-43, S. 11.

⁴⁵⁴ Friedrichs & Jagodzinski 1999, S. 11.

Allerdings wird in der Soziologie und Migrationsforschung die Integration meistens als Prozess verstanden. In diesem Kontext bedeutet Integration also „*das Sich-Zusammenfügen von Migrant und Aufnahmegesellschaft zu einer neuen Einheit und beschreibt den Prozess der wechselseitigen bi- bzw. multilateralen Annäherung*“.⁴⁵⁵ Normalerweise handelt es sich um langfristige, komplexe und vielfältige soziale, kognitive, kulturelle und emotionale Prozesse, Veränderungen und Anpassungen der Migranten und der Aufnahmegesellschaft. Darüber hinaus gibt es Voraussetzungen, Regelungen sowie gesellschaftliche Strukturierungen, die diese Prozesse und damit eine erfolgreiche Integration ermöglichen. Deshalb scheint es schwierig, von Integration als einem festen Ergebnis oder Zustand zu sprechen, auch wenn sie das gewünschte Ziel ist (Volf & Bauböck 2001; Ott 2010; Plutzar 2010).⁴⁵⁶

So sind die Bevölkerung und das Kollektiv (Akteure einer Gesellschaft, die soziale Systeme bildet) nach Esser (2001) von regelrechten sozialen Relationen konstituiert und mit drei Arten grundlegender gesellschaftlicher Strukturierungen verbunden, deren Grenzen unscharf sind und die einander bedingen. Für eine erfolgreiche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ist die Erfüllung dieser drei Ebenen notwendig:

- (1) materielle Interdependenzen, also unterschiedlichen Formen, wonach „*die Akteure wechselseitig füreinander interessante Ressourcen kontrollieren und dann auch austauschen, etwa Bildung und Humankapital gegen Arbeitsplätze und Einkommen*“;⁴⁵⁷
- (2) institutionelle Regelungen, also bestimmte Formen des sozialen Handelns (formelle und informelle Regeln und Normen sowie akzeptierte Verhaltensweisen), der Organisation, der Interaktionen, Kommunikationen, sozialen Kontakte und Beziehungen zwischen den „Positionen“ und unterschiedlichen „sozialen Stellungen“ im sozialen System;
- (3) kulturelle Orientierungen, also bestimmte Formen der von den Akteuren geteilten kulturellen und symbolischen Orientierungen, die aus „*gemeinsam geteilten gedanklichen Modellen über typische Abläufe in typischen Situationen und über legitimierende ‚Erklärungen‘ der geltenden institutionellen Regelungen*

⁴⁵⁵ Plutzar, Verena: Integration. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen/Basel: A. Francke 2010, S. 133-134, S. 133.

⁴⁵⁶ Ott 2010, S. 200f./Volf, Patrik-Paul; Bauböck, Rainer: Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann, Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung Österreich, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit; Band 4, Klagenfurt: Drava 2001, S. 12-16.

⁴⁵⁷ Esser 2001, S. 2.

[bestehen]“.⁴⁵⁸ Einige ihrer wichtigsten Formen sind gesellschaftliche Werte, Grundgedanken und (Leit-)Ideen. Alle diese Elemente sind über die emotionale Ebene der Gesellschaftsmitglieder verbunden und fördern ihre Identifizierung, ihr Zugehörigkeitsgefühl, sodass sie sich als Bestandteil einer Gesellschaft, eines “sozialen” Systems, eines Kollektivs fühlen. Zu den kulturellen Orientierungen zählt die Sprache als einer der zentralen Bestandteile der Interaktion, der Kommunikation und als Grundlage des sozialen Umgangs und Verhaltens gegenüber verschiedenen Personen in unterschiedlichen Funktionsbereichen. Sprache ist also ganz wichtig für die soziale Eingliederung.⁴⁵⁹

Die Komplexität der drei genannten Ebenen unterstützt das Verständnis von Integration als Prozess, da der Präsenzgrad dieser Aspekte im engen Zusammenhang mit dem Erfolgsgrad der Integration als Prozess steht. Da diese normalerweise in unterschiedlichem Maß oder Präsenzgrad auftritt, scheint es unmöglich, von einem erreichten oder vollständigen Ergebnis oder Zustand zu sprechen. Allerdings könnten sie als Ziele des Integrationsprozesses verstanden werden.

Essers Auffassungen in Bezug auf die gesellschaftliche oder soziale Integration von Migranten, Einwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund finden im Kontext der Migrationsforschung Unterstützung. Aus diesem Kontext heraus sollten für einen erfolgreichen individuellen und gesellschaftlichen Integrationsprozess bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Für die individuelle Integration, die als ein psychosozialer Prozess verstanden wird, zählen als Voraussetzungen zum Einnehmen einer anerkannten sozialen Stellung: (1) Erwerb der offiziellen Sprache der Aufnahmegesellschaft; (2) Kenntnis und Anerkennung der sozialen Regeln der Aufnahmegesellschaft (Volf & Bauböck 2001); (3) positive erlebte Erfahrungen innerhalb der Aufnahmegesellschaft; (4) positive erlebte Beziehungen zu Personen der Aufnahmegesellschaft sowie zu Personen der eigenen Gruppe; (5) existenzielle und innere Sicherheit, (6) Stärkung des Identitätsgefühls statt der Entwicklung von Abwehrmechanismen, (7) eine realistische Grundeinstellung und die Akzeptanz der eigenen Grenzen, (8) Lernbereitschaft, (9) Bewältigungsstrategien für die Verarbeitungsphase, (10) eine fließende Interaktion zwischen innerer und äußerer Welt der Migranten und (11) motivierende

⁴⁵⁸ Esser 2001, S. 2.

⁴⁵⁹ Esser 2001, S. 2 und S. 26.

Zukunftsperspektiven (Grinberg & Grinberg 1990).⁴⁶⁰

Unter gesellschaftlicher Integration werden verschiedene soziale Prozesse, die durch gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen bestimmt sind, zusammengefasst. Dazu existieren zahlreiche Programme zur Integrationsförderung, deren grundlegende Ziele mindestens zwei sind: Aufnahme und Zusammenhalt. Zur Förderung positiver Aufnahmeprozesse gibt es Initiativen zur Unterstützung des Sprachenlernens und zum Vermitteln der sozialen, kulturellen und politischen Regeln der Aufnahmegesellschaft. Dafür müssen Zuwanderer die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Partizipation in allen Bereichen der Aufnahmegesellschaft erhalten. Dies wäre nach Essers Worten die Teilnahme an allen Subsystemen (Bildungssystem, Kultur, Arbeitsmarkt, Gemeinde, Vereine u. a.) des Gesamtsystems (Gesellschaft). Mit dieser Teilnahme können die Zuwanderer gemeinsame Interessen mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft teilen und Differenzen wie Ideologien, Gewohnheiten und Lebensweisen aushandeln bzw. mitteilen. Dies sollte ein gegenseitiges Kennenlernen fördern und die gegenseitigen Vorurteile und Ängste überwinden helfen.⁴⁶¹

Integration ist also ein aktiver Prozess, der unterschiedliche rechtliche, ökonomische, soziale und kulturelle Voraussetzungen und Bezugspunkte hat. Aufgrund dieser Vielfalt und Vielseitigkeit des sozialen Integrationskonzepts wird dieses durch unterschiedliche Dimensionen der Sozialintegration organisiert. Dafür bietet Esser (1999, 2000, 2001 und 2004) ein Modell der Sozialintegration mit vier Varianten bzw. Dimensionen des sozialen Einbezugs der Akteure in eine Gesellschaft an, die im folgenden Abschnitt Beachtung finden.⁴⁶²

5.2.1.1 Dimensionen der Sozialintegration nach Esser

Da Sozialintegration als ein aktiver handlungs- und beziehungsorientierter Prozess zwischen Personen verstanden wird, ist der Erfüllungsgrad der genannten Voraussetzungen ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Integrationsprozess. Die Vielfalt dieser Voraussetzungen charakterisiert die Vielfalt des sozialen Integrationsprozesses, der aus verschiedenen Formen oder Dimensionen besteht. So können mindestens vier Dimensionen oder Formen der Sozialintegration unterschieden

⁴⁶⁰ Volf & Bauböck 2001, S. 14./Grinberg, León; Grinberg, Rebeca: Psychoanalyse der Migration und des Exils (aus dem Spanischen von Flavio C. Ribas, Originaltitel: Psicoanálisis de la migración y del exilio), München/Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse 1990, S. 102-111.

⁴⁶¹ Volf & Bauböck 2001, S. 13ff.

⁴⁶² Esser, Hartmut: Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich? In: Bade, Klaus. J. & Bommes, Michael (Hrsg.): Migration - Integration - Bildung: Grundfragen und Problembereiche, IMIS Beiträge; 23, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) 2004, S. 41-59.

werden, die in einem engen Zusammenhang zueinander stehen; Esser (1999, 2000, 2001, 2004) hat ein Vier-Dimensionen-Modell der Sozialintegration entworfen. Dieses Modell beschreibt die Varianten oder Formen der Sozialintegration der individuellen Akteure: *Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation*. In Anlehnung an die konzeptuellen Dimensionen der Sozialintegration nach Esser lassen sich bei der individuellen Eingliederung von Migranten die folgenden vier Dimensionen unterscheiden: *soziale, strukturelle, kulturelle und identifikatorische Integration*. Beger (2000), Riegel (2004) und Heckmann (2015) haben diese Dimensionen zur analytischen Erfassung des Integrationsprozesses weiter bearbeitet und vorgestellt.⁴⁶³ Nachfolgend werden die vier Dimensionen bzw. Varianten von Esser (1999, 200, 2001, 2004) beschrieben, in welchen auch die Dimensionen von Beger (2000) und Riegel (2004) Raum finden:

- (1) *Kulturation*: Es handelt sich um die *kulturelle Dimension* des sozialen Integrationsprozesses, in welcher die Individuen notwendiges Wissen und Kompetenzen für ein sinnvolles, verständiges und erfolgreiches soziales Handeln (d. h. erfolgreiches und angemessenes Agieren und Interagieren) erwerben. Es bezieht sich auch auf kognitiv-kulturelle Lern- und Internalisierungsprozesse zur individuellen Aneignung von Werten, Normen und Kompetenzen, welche die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen.⁴⁶⁴ Hierzu zählen neben den wichtigsten sozialen Regeln für ein angemessenes Verhalten in typischen Situationen auch die dafür notwendigen kulturellen Kompetenzen und Fertigkeiten für eine angemessene Beherrschung dieser Situationen. Eine der grundlegenden kulturellen Kompetenzen, um in der Aufnahmegesellschaft erfolgreich handeln zu können, ist die Beherrschung der Sprache. Der Spracherwerb der Aufnahmekultur gilt als Grundlage für Verständigungsprozesse sowie zur Entwicklung neuer kognitiver und kultureller Muster. Alle diese grundlegenden Kompetenzen, das Wissen, die Sprache und andere Aspekte der Aufnahmekultur werden schrittweise durch Akkulturationsprozesse angeeignet und inkorporiert (Esser 2006a, 2006b). Die Akkulturation erfolgt durch nicht-lineare Verläufe, die ein Gleichgewicht zwischen der Kultur des Migranten und der Kultur der Aufnahmegesellschaft suchen. Deshalb ist Kulturation ein Teil der kognitiven und emotionalen

⁴⁶³ Siehe: Beger 2000, S. 7-12 und 91-104./Riegel, Christine: Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine soziobiographische Untersuchung, Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2004, S. 62-68./Heckmann, Friedrich: Integration von Migranten: Einwanderung und Neue Nationenbildung, Wiesbaden: Springer 2015. S. 72f.

⁴⁶⁴ Esser 2000, S. 272./Esser 2004, S. 46./Beger 2000, S. 10f.

Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft sowie eine spezielle Form des Lernens, die von gesellschaftlichen, sozialen, strukturellen und kulturellen Gegebenheiten der Aufnahmekultur unterstützt wird. Insbesondere sind für die sprachliche Akkulturation regelmäßige und möglichst frühe Gelegenheiten, sich mit der Sprache der Aufnahmekultur auseinanderzusetzen und Kontakte zu pflegen, von zentraler Bedeutung zum Spracherwerb. Allerdings sind für die kulturelle Integration nicht nur die Lernprozesse der Einwanderer wichtig, sondern auch die der Aufnahmegesellschaft.⁴⁶⁵

- (2) *Platzierung*: Diese Dimension beinhaltet die *strukturelle Dimension*, in welcher die Individuen bestimmte Positionen innerhalb eines bereits bestehenden sozialen Systems einnehmen. Dabei bezieht sie sich auf die (formelle) Anerkennung der Einwanderer als Mitglieder der Aufnahmegesellschaft, d. h. ihren gesellschaftlichen Status.⁴⁶⁶ Die wichtigste Form der Integration ist die Platzierung, in deren Verlauf die Individuen bestimmte Rechte (z. B. Wahlrecht, Staatsbürgerschaftsrecht, Geschäftsfähigkeit u. a.) übernehmen und berufliche und andere Positionen in unterschiedlichen Bereichen des sozialen Systems (z. B. im Bildungsbereich, im Arbeitsmarkt u. a.) einnehmen müssen. Dieser Status ermöglicht den Einwanderern einen gleichberechtigten Zugang und die Eingliederung in die Kerninstitutionen der Aufnahmegesellschaft wie Wirtschaft, Arbeits- und Wohnungsmarkt, Bildungs- und Qualifikationssysteme sowie Zugang zur Staatsbürgerschaft.⁴⁶⁷ Welche Position ein Individuum erreichen oder besetzen kann, hängt normalerweise von seiner Bildung, beruflichen und anderen Qualifikationen (z. B. Verhaltensweisen, wichtige soziale Normen und Sitten) ab. Durch diesen Zugang zur Eingliederung wird auch die Möglichkeit für weitere soziale Kontakte und soziale Beziehungen zu anderen Mitgliedern des sozialen Systems verstärkt. Somit ist die Platzierung eng mit der Kulturation verbunden, da die Individuen durch den sozialen Kontakt kulturelle Kompetenzen und Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen und -regeln für eine angemessene Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Aufnahmekultur erwerben können. Kulturation ist also eine Voraussetzung für die Platzierung der Individuen. Dazu ist das Nichterleben von Diskriminierungen, Vorurteilen und Ausgrenzungen eine

⁴⁶⁵ Esser 2000, S. 272./Esser 1999, S. 15f./Esser 2001, S.8f./Esser 2004, S. 46./Löffler 2011, S. 27./Riegel 2004, S. 67./Heckmann 2015, S. 72.

⁴⁶⁶ Riegel 2004, S. 67./Beger 2000, S. 10./Heckmann 2015, S. 72.

⁴⁶⁷ Esser 1999, S. 16./Esser 2000, S. 272./Esser 2004, S. 46.

wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Kulturation und Platzierung.⁴⁶⁸ Mit Essers Worten zusammengefasst: *„Die Platzierung auf den (möglichst auch: zentralen) Positionen einer Gesellschaft ist der Schlüssel für jede nachhaltige Sozialintegration. Und wegen der engen Verbindungen der Platzierung zum Vorgang der Kulturation, insbesondere über die Platzierung in Bildungsinstitutionen und den Erwerb generell verwertbarer Fertigkeiten und Kompetenzen, gewinnt auch die Kulturation eine hohe, wenngleich etwas indirektere Bedeutung“*.⁴⁶⁹

- (3) *Interaktion*: Sie bezieht sich auf die *soziale Dimension des Integrationsprozesses*. Damit ist die gesellschaftliche Mitgliedschaft gemeint, die durch Akzeptanz und Anerkennung der Einwanderer durch die Aufnahmegesellschaft erfolgt. Die Interaktion ist ein Spezialfall des sozialen Handelns, das sich in der Aufnahme von sozialen Beziehungen, Teilhabe und Eingliederung der Einwanderer in privaten und sozialen Initiativen bzw. Ebenen der Mehrheitsgesellschaft (Inklusion in Netzwerke), z. B. Freundschaften, Lebenspartner, Peergroups, Vereine, Nachbarschaften u. a. äußert. Deshalb ist die Gelegenheit des Zusammentreffens eine zentrale strukturelle Bedingung für die Aufnahme von Interaktionen.⁴⁷⁰ Sozial integrierte Akteure bilden durch Interaktionen *„[...]untereinander meist ganze „Netze“ von Relationen, etwa solche des Kennens, der verschiedenen Formen der Kommunikation und der sozialen Beziehungen[...]“*.⁴⁷¹ Die soziale Dimension ist sehr wichtig, da ohne Interaktion Sozialintegration nicht möglich ist. Hier handelt es sich um alle Formen des sozialen Handelns, der direkten Beziehungen zwischen Individuen, d. h. alltägliche, formelle und informelle Beziehungen in allen Bereichen der Gesellschaft. Über diese sozialen Beziehungen orientieren sich Akteure wechselseitig hinsichtlich von Wissen und Symbolen aneinander, nehmen Transaktionen vor und bilden so mehr oder weniger feste Relationen.⁴⁷² Anders gesagt, es handelt sich um den Zusammenhalt der Individuen in Teilsystemen aufgrund dieser sozialen Beziehungsstruktur. Es gilt drei Spezialfälle der Interaktion zu unterscheiden: *„die gedankliche Koorientierung, die sog.*

⁴⁶⁸ Esser 1999, S. 16f./Esser 2000, S. 272./Esser 2001, S. 9f.

⁴⁶⁹ Esser 2001, S. 10.

⁴⁷⁰ Esser 2000, S. 273./Esser 2001, S. 11./Esser 2004, S. 46./Riegel 2004, S. 67./Beger 2000, S. 11./Heckmann 2015, S. 73.

⁴⁷¹ Esser 2000, S. 273f.

⁴⁷² Löffler 2011, S. 27./Esser 1999, S. 17.

symbolische Interaktion und die Kommunikation“.⁴⁷³ Dazu kommen die sogenannten sozialen Beziehungen, worin die emotionale Ebene der menschlichen Beziehungen eine wichtige Rolle spielt. Dissonanzen oder Spannungen zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft oder innerhalb der Familie der Einwanderer können komplexe Barrieren für die Kulturation in die neue Umgebung schaffen, die später auch die Platzierung eines Individuums erschweren können. Missglückte Interaktionen können zur Ausgrenzung eines Individuums in der Aufnahmekultur und zu einer gewissen Form der Individualisierung (Isolierung oder Marginalität) führen, in der ein Individuum außerhalb der traditionellen Beziehungen und Einbettung lebt. Deshalb ist die Überwindung von kulturellen und emotionalen Barrieren eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Kulturation und Platzierung. Allerdings sind zur Entstehung sozialintegrativer Interaktionen die Bereitschaft und die Fähigkeiten aller Akteure notwendig, d. h. der Einwanderer und der Aufnahmegesellschaft.⁴⁷⁴ Gleichzeitig sind die wichtigsten „*Bedingungen für die Sozialintegration über die Interaktion die Folgen der Kulturation und der Platzierung: die Kontrolle über allgemein interessierende Ressourcen, Kompetenzen, soziale Akzeptanz und die Verfügung über Gelegenheiten der Anknüpfung und Verfestigung von Kontakten*“. [...] „*Die wichtigsten Folgen der Sozialintegration durch Interaktion sind der Erwerb von sog. kulturellem Kapital als bestimmten, nur in Interaktionen erwerbbaaren und nutzbaren Fertigkeiten, Vorlieben und Distinktionen, und von sog. sozialem Kapital, die Aktivierbarkeit von interessanten Ressourcen, die sich aus der Einbettung in soziale Netzwerke ergibt*“.⁴⁷⁵ Aus den wichtigsten kulturellen Kompetenzen ergibt sich die Sprache als zentrale „technische“ Voraussetzung für eine erfolgreiche Interaktion.⁴⁷⁶ Das Beherrschen der Sprache der Aufnahmegesellschaft ermöglicht den Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen und die Teilnahme an unterschiedlichen sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Initiativen, die auch weitere soziale Beziehungen und die soziale Akzeptanz und Anerkennung eines Individuums ermöglichen.

- (4) *Identifikation*: Hier handelt es sich um die *identifikatorische oder emotionale Dimension* des sozialen Integrationsprozesses. Unter Identifikation ist die

⁴⁷³ Esser 2001, S. 10.

⁴⁷⁴ Esser 2001, S. 10f./Esser 2000, S. 274.

⁴⁷⁵ Esser 1999, S. 17.

⁴⁷⁶ Esser 2001, S. 11.

Übernahme gewisser bewusster „Loyalitäten“ gegenüber dem jeweiligen sozialen System (z. B. Familie, Nation, Gesellschaft u. a.), zur Gesellschaft und ihren herrschenden Institutionen zu verstehen. Diese Loyalität kann in unterschiedlichen Formen, wie beispielsweise durch die Identifizierung der Individuen mit gesellschaftlichen Werten oder ihre Zustimmung zur gesellschaftlichen Ordnung sowie zu den politischen Instanzen und deren Entscheidungen, zutage treten.⁴⁷⁷ Es handelt sich um „eine gedankliche und emotionale Beziehung zwischen dem einzelnen Akteur und dem sozialen System als „Ganzheit“ bzw. als „Kollektiv“, die bei dem einzelnen Akteur als Orientierung mit einem kollektiven Inhalt besteht“.⁴⁷⁸ Beispiele davon ist die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls der Migranten zur Aufnahmegesellschaft (emotionale Integration) oder eines Wir-Gefühls zu den anderen Mitgliedern der Gesellschaft oder Gruppe. Auf diese Weise sehen sich der Akteur und das soziale System als eine Einheit und werden mit ihm identisch.⁴⁷⁹ Zum Erreichen dieses emotionalen Zugehörigkeitsgefühls und der Identifikation der Akteure mit der Gesellschaft sind drei Formen oder Stufen der Sozialintegration durch Identifikation zu unterscheiden:

- (1) Die empathische *Wertintegration* bezeichnet die „Identifikation“ eines Akteurs mit dem betreffenden sozialen System als „Kollektiv“, das eine Gesellschaft, eine Gruppe oder eine Organisation sein kann. Dafür spielen die institutionelle Unterstützung sowie die emotionale Bindung zu anderen Mitgliedern der Gesellschaft eine zentrale Rolle. Das Kollektiv stützt die Wertintegration durch alltägliche Interaktionen wie z. B. Rituale sowie Symbole (Fahne, Nationalhymne u. a.), Gewohnheiten (gesellschaftliche Ordnung), geteilte Weltanschauungen, Ideologien und abstrakte Prinzipien (Demokratie, Freiheit u. a.), Verhaltensnormen der Gemeinschaft u. a.⁴⁸⁰ „Es ist die Integration der Gesellschaft über ausgeprägte Gefühle der Solidarität, über unbedingte Werte und die, mehr oder weniger bewusste, sicher aber auch emotionale Identifikation der Akteure mit dem System der Gesellschaft insgesamt“.⁴⁸¹
- (2) Der *Bürgersinn* bezeichnet die Haltung der Bürger zum gesellschaftlichen Kollektiv, die sich z. B. in der Unterstützung politischer Werte, wie Demokratie, und politischer Instanzen, wie die Verfassung, die ihre individuellen Rechte und Freiheiten schützt und die gesellschaftlichen

⁴⁷⁷ Esser 1999, S. 18./Esser 2004, S. 46.

⁴⁷⁸ Esser 2001, S.12.

⁴⁷⁹ Esser 1999, S. 18./Esser 2000, S. 274f./Riegel 2004, S. 67./Beger 2000, S. 11./ Heckmann 2015, S. 73.

⁴⁸⁰ Esser 2001, S. 12.

⁴⁸¹ Esser 1999, S. 18.

Pflichten etabliert sowie keine Zwänge auferlegt, konkretisiert wird. Es handelt sich um eine Art „Wertrationalität“ zur Unterstützung des Gemeinwesens und der Handlungen zwischen den Mitgliedern.⁴⁸²

(3) Die *Hinnahme* meint die bloße Akzeptanz des Systems, der eine gewisse „integrierende“ Orientierung fehlt und die nur auf besonderen Konstellationen der Interessen und Möglichkeiten der Akteure beruht, sodass dadurch die Hinnahme von Zumutungen aller Art erfolgt. Deshalb ist die Hinnahme die schwächste Form der Identifikation. Bei der Hinnahme sind zwei weitere Mechanismen zu unterscheiden: die *Verkettungsintegration* und die *Differenzintegration*.⁴⁸³

(a) Die *Verkettungsintegration* ist eine Folge der zunehmenden Individualisierung und gesellschaftlichen Differenzierung. Der Begriff passt auf moderne, funktional differenzierte Gesellschaften, die eine Zersplitterung der sozialen Kollektive, das Überkreuzen individueller Interessen und das Fehlen geschlossener Orientierungen erleben. Eine „materielle“ Unterstützung der Interessen und Möglichkeiten der Akteure in der Verkettungsintegration besteht in der Zuweisung attraktiver Positionen und den damit verbundenen Belohnungen.⁴⁸⁴

(b) Die *Differenzintegration* ist die schwächste Form der sozialen Integration. Hier geschieht die bloße Hinnahme der Verhältnisse der Gesellschaft durch die Ausgegrenzten aller Art und die Angehörigen der unteren und untersten Schichten. Auch sie nehmen die „*Gesellschaft meist hin, und zwar aus der erlebten oder wahrgenommenen Aussichtslosigkeit irgendeines Versuchs zur Änderung*“.⁴⁸⁵ Im Vergleich zur Verkettungsintegration „*[kommt] die Differenzintegration ohne „materielle“ Unterstützung aus. Sie speist sich aus der Hoffnungslosigkeit der Lage und der Machtlosigkeit der Akteure*“.⁴⁸⁶ Darüber hinaus widerspricht sie einer zentralen Prämisse einer Gesellschaft: der „*Entfaltung der individuellen Möglichkeiten und [der] Gleichheit in den Chancen*“.⁴⁸⁷ Zur Vermeidung einer „hinnehmenden“ Identifikation sollten bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Diese dienen gleichzeitig als zentrale, eng miteinander verbundene Bedingungen

⁴⁸² Esser 2001, S. 13.

⁴⁸³ Esser 2000, S. 276f./Esser 2001, S. 13f.

⁴⁸⁴ Esser 2000, S. 276./Löffler 2011, S. 29./Esser 2001, S. 14.

⁴⁸⁵ Esser 2001, S. 14.

⁴⁸⁶ Esser 2000, S. 277.

⁴⁸⁷ Esser 2001, S. 15.

und Voraussetzungen für den Aufbau einer „identikativen“ Unterstützung des Systems: eine zufriedenstellende Platzierung bzw. erfolgreiche Statuszuweisung und die Eingliederung in Interaktionen und soziale Beziehungen im betreffenden sozialen System durch eine erfolgreiche Kulturation, d. h. die Aneignung von geteilten grundlegenden Wissen, Normen, Werten und Fähigkeiten (darunter soziale Verhaltensmuster und die Sprache).⁴⁸⁸

Das folgende Schema dient einer zusammenfassenden Visualisierung des vier Dimensionen-Modells der Sozialintegration von Esser (2000):

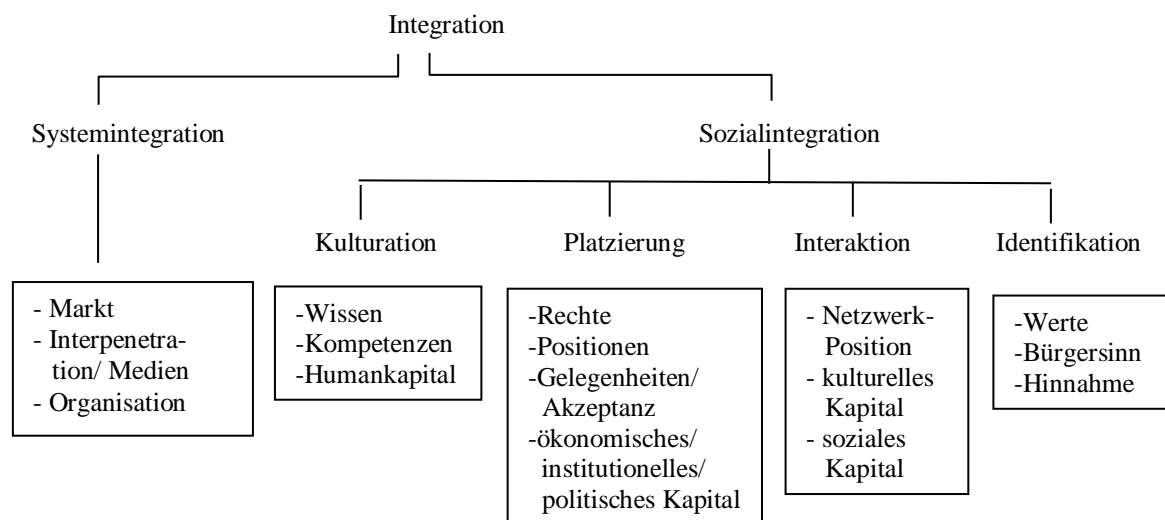


Abbildung 1: Vier Dimensionen der Sozialintegration nach Esser 2000 S. 279.

Der Erfüllungsgrad der vier Dimensionen könnte den Integrationsgrad einer Person andeuten. Deshalb sollten zur Planung unterschiedlicher Maßnahmen zur Integrationsförderung die vier Dimensionen betrachtet werden. Sie können in die Planung aber auch die Beurteilung des Integrationsprozesses eines Menschen einbezogen werden. Wenn die Integration eines Individuums alle vier Dimensionen erfüllt, kann von einer vollständigen Integration gesprochen werden.⁴⁸⁹ Es besteht demzufolge ein enger Zusammenhang und eine gegenseitige Interdependenz zwischen den Dimensionen. So wird eine gewisse *Kulturation* als Voraussetzung der *Platzierung* angesehen, demnach wird nur bei einer bestimmten *Kulturation* eine *Platzierung* möglich. Erst können *Interaktion* und *Identifikation* in einem sozialen System gelingen.⁴⁹⁰

Allerdings wird dieses Verständnis aus Kreisen der Migrationssoziologie und

⁴⁸⁸ Esser 2001, S. 14.

⁴⁸⁹ Riegel 2004, S. 67.

⁴⁹⁰ Esser 2001, S. 17, 65 und 73.

Sozialpsychologie sowie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive (insbesondere Anthropologie und Ethnologie) kritisiert und durch bestimmte Vorstellungen ergänzt. Vor allem werden zwei Aspekte kritisiert: einerseits dass das vier Dimensionen-Modell ganz klar Voraussetzungen zu einem erfolgreichen Integrationsprozess darstellt, der jedoch viel mehr umfasst, als eine einseitige Aufgabe der Einwanderer.⁴⁹¹ Das bedeutet, dass die Aufgaben, Kompromisse und Bemühungen sowie die Prozesse der Aufnahmegesellschaft zu wenig betont werden. Andererseits wird kritisiert, dass alle vier Dimensionen erfüllt sein müssen, um von einem vollständigen und erfolgreichen Integrationsprozess eines Einwanderers, Migranten oder einer Person mit Migrationshintergrund sprechen zu können. Manchmal, und leider häufiger als gewünscht, gelingt dies nicht, da es Fälle gibt, in denen sich ein Individuum von der Aufnahmegesellschaft ausgegrenzt fühlt, da es das Gefühl hat, keinem gesellschaftlichen System anzugehören, weil viele Voraussetzungen für eine erfolgreiche Integration nicht erfüllt wurden. Dies kann zu einem seltenen aber dramatischen Fall führen, denn es bedeutet in Bezug auf die vier Dimensionen von Esser, dass ein Individuum die Sprache der Aufnahmegesellschaft nicht beherrscht, die gesellschaftlichen Normen, Werte und grundlegenden Verhaltensweisen nicht, falsch oder unvollständig verinnerlicht, keine akzeptable oder zufriedenstellende Platzierung bzw. erfolgreiche Statuszuweisung erlebt, keine relevanten Interaktionen bzw. sozialen Beziehungen aufbaut und daher keine soziale Anerkennung genießt und sich mit der Aufnahmegesellschaft nicht identifiziert. Diese Form der Sozialintegration wird von Esser als „*Totalexklusion*“ oder „*Marginalität*“ bezeichnet. Der Betroffene gehört dann zu keinem gesellschaftlichen System.⁴⁹² Allerdings ist es möglich, und passiert häufiger, dass ein Einwanderer die vier Dimensionen in unterschiedlichen Erfüllungsgraden erreicht. Dieses Phänomen führt zu unterschiedlichen Formen oder Typen der Sozialintegration. Dafür bieten Esser (2000, 2001) und Berry (2001) zwei Modelle zur Darstellung der Formen der Sozialintegration von Migranten an, die versuchen, die unterschiedlichen Erfüllungsgrade der vier Dimensionen zu erfassen.

5.2.1.2 Formen der Sozialintegration und Assimilationsmodell von Esser

Esser (2000, 2001) differenziert in (mindestens) drei unterschiedliche gesellschaftliche Systeme, die für die Sozialintegration von Migranten eine wesentliche Rolle spielen: das Herkunftsland, das Aufnahmeland und die ethnische Gemeinde im Aufnahmeland. In diesen drei Systemen werden von den Migranten unterschiedliche, auf die vier

⁴⁹¹ Siehe: Beger 2000 /Riegel 2004/Volf & Bauböck 2001, S. 14.

⁴⁹² Esser 2000, S. 287./Esser 2001, S. 19f.

Dimensionen der Sozialintegration bezogene, Erfahrungen und Lernprozesse erlebt, die zu ihrer Integration auf verschiedenen Ebenen beitragen. Ereignen sich diese Erfahrungen und Lernprozesse in wesentlich mehr als einem der drei gesellschaftlichen Systeme, ist entscheidend zu bestimmen, inwieweit die Integration eines Migranten in Bezug auf das Herkunftsland, das Aufnahmeland oder die ethnische Gemeinde im Aufnahmeland gelingt.⁴⁹³ Abhängig davon werden von Esser (2000, 2001) unterschiedliche Typen der Sozialintegration von Migranten in Bezug auf diese drei gesellschaftlichen Systeme differenziert (siehe Tabelle 4).

| | | Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft | |
|--|------|---|----------------------------------|
| | | Ja | nein |
| Sozialintegration in Herkunftsgesellschaft/ ethnischer Gemeinde | Ja | Mehrfachintegration | Segmentation |
| | nein | Assimilation | Marginalität (Totalexklusion) |

Tabelle 4: Typen der Sozialintegration von Migranten nach Esser 2000, S. 287./Esser 2001, S. 19.

Esser behauptet, dass sich diese Typen der Sozialintegration über mehrere Generationen erstrecken. Außerdem meint er, dass eine Mehrfachintegration, auch wenn sie sehr gewünscht ist, meistens ein theoretisches Konstrukt bleibt und nur selten gelingt. Die *Mehrfachintegration* fordert die gleichzeitige Sozialintegration in mehreren Dimensionen (in der Herkunftsgesellschaft/der ethnischen Gemeinde und in der Aufnahmegesellschaft), was sich z. B. in Mehrsprachigkeit, mehrfacher oder doppelter Identifikation oder einer multikulturellen Sozialintegration äußert.⁴⁹⁴ Deshalb ist er der Auffassung, dass die Sozialintegration nur in Form der *Assimilation* möglich ist. „*Unter Assimilation wird zunächst – ganz allgemein – die „Angleichung“ der verschiedenen Gruppen in bestimmten Eigenschaften verstanden, etwa im Sprachverhalten oder in der Einnahme beruflicher Positionen. Dabei ist jedoch nicht von einer kompletten „Gleichheit“ aller Akteure auszugehen*“.⁴⁹⁵ Für die Assimilation sind ebenfalls die vier Dimensionen der Sozialintegration von Migranten mit derselben Bedeutung anwendbar. Hier unterscheidet Esser zwischen kultureller, struktureller, sozialer und emotionaler (bzw. identikativer) Assimilation. Assimilation wird erreicht durch: (1) Angleichung von Wissen und Fertigkeiten, insbesondere auch in der Sprache (*kulturelle* Assimilation); (2) Besetzung von Positionen in den verschiedenen Funktionssystemen, z. B. im Bildungsbereich und

⁴⁹³ Esser 2000, S. 286./Esser 2001, S. 19.

⁴⁹⁴ Esser 2000, S. 287./Esser 2001, S. 20f.

⁴⁹⁵ Esser 2001, S. 21.

auf dem Arbeitsmarkt, sowie die Inanspruchnahme bestimmter Rechte (*strukturelle Assimilation*); (3) Angleichung in der sozialen Akzeptanz und den Beziehungsmustern (*soziale Assimilation*); (4) Angleichung in der gefühlsmäßigen Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft (*emotionale oder identifikative Assimilation*). Neben der Assimilation ist für Migranten auch die Segmentation sehr typisch. Unter *Segmentation* ist die Etablierung ethnischer Gemeinden innerhalb der Aufnahmegesellschaft, häufig in infrastrukturschwachen innerstädtischen Gebieten, zu verstehen. Diese Situation betont die Ausgrenzung innerhalb der Aufnahmekultur, da die Einwanderer am Rand der Gesellschaft leben. Obwohl diese Bindung zur Herkunftskultur eine wichtige sozialintegrative Funktion hat und als eine Strategie für die Lebensgestaltung angesehen wird, handelt es sich hier um keine Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft, was zu einer dauerhaften Segmentation führen kann.⁴⁹⁶ Mit *Marginalität* (oder auch *Totalexklusion*) ist „die nichtvollzogene Sozialintegration von Akteuren in irgendwelche gesellschaftliche Zusammenhänge [gemeint]. Und entsprechend den genannten vier Dimensionen der Sozialintegration kann es eine solche Marginalität in Bezug auf Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation geben“.⁴⁹⁷

Die große Kritik gegenüber dem Assimilations-Modell von Esser ist die Behandlung der Kultur der Migranten. Nach Gomolla (2012), einem Vertreter aus Erziehungswissenschaften und interkultureller Bildungsforschung wird in diesem Modell (ebenso wie bei den Dimensionen der Sozialintegration) die Herkunftskultur der Migranten nicht als gleichberechtigt im Vergleich zur Kultur der Aufnahmegesellschaft angesehen.⁴⁹⁸ Daneben kritisieren Volf & Bauböck (2001), dass der Begriff Assimilation häufig als eine einseitige Form der Angleichung angesehen wird. Dieses Verständnis betont die Vorstellung, dass sich die Migranten an eine dominante aufnehmende Gruppe (Aufnahmegesellschaft), die sich nicht viel verändern sollte, anpassen müssen. Es handelt sich um eine Einbahnstraße, in der die Kultur der dominanten Aufnahmegesellschaft die erwarteten Kriterien der Integration der Migranten etabliert, wobei die Kultur der Migranten nicht berücksichtigt wird.⁴⁹⁹ Sie interpretieren das Modell von Esser als eindimensional, nach dem Migranten ihre Herkunftsidentität aufgeben müssen. Im Vergleich dazu wird beim Modell von Berry (2001) das Beibehalten der Identifikation mit der Herkunfts- wie auch mit der Aufnahmekultur als zwei voneinander unabhängige

⁴⁹⁶ Esser 2000, S. 287./Esser 2001, S. 20ff.

⁴⁹⁷ Esser 1999, S. 20.

⁴⁹⁸ Gomolla, Mechtild: Integration und Migration. In: Horn et al., 2012, S. 92.

⁴⁹⁹ Volf & Bauböck 2001, S. 14.

Dimensionen verstanden. Das bedeutet, dass die Aufnahme der neuen Kultur sowie die Loslösung von der Herkunftskultur nicht automatisch geschehen.⁵⁰⁰

5.2.1.3 Formen der Sozialintegration und Akkulturationsstrategien von Berry

Der kanadische Psychologe und Migrationsforscher John W. Berry (2001, 2005) bietet auch ein Modell zur Erklärung und Darstellung unterschiedlicher Integrationsgrade an, das mit dem Begriff der *Akkulturation* verbunden ist.⁵⁰¹ Akkulturation dient als Oberbegriff für alle Anpassungsprozesse und Verhältnisse zwischen ethnischen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft. Akkulturation wird in der Migrationsforschung traditionell mit einer anthropologischen Definition von Redfield, Linton & Herskovits (1936) charakterisiert: „*Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups*“.⁵⁰² Allerdings wurde die Perspektive dieser Definition schon in den 1960er Jahren kritisiert, da sie als sehr allgemein, überholt und unvollständig angesehen wurde. Sie fokussiert sich stark auf den gesamten kulturellen Wandel und nicht auf eine individuelle Ebene, in der Individuen und individuelle Veränderungen, Erfahrungen und Lernprozesse innerhalb einer Kultur im Vordergrund stehen (Berry 2001). Die traditionelle Perspektive aus den 1930er Jahren betont die Wirkung der kulturellen Kontakte überwiegend auf die Migranten und nicht auf die Aufnahmegesellschaft. Berry (2001) erklärt, dass unter dieser klassischen und veralteten Perspektive „*the research on acculturation has focused on such nondominant peoples (such as immigrants and indigenous peoples), tending to ignore the impact on the dominant population*“.⁵⁰³

Für die Betrachtung und Unterstützung des Individuums in den Akkulturationsprozessen plädieren Autoren aus psychologischer Sicht, wie beispielsweise Chirkov (2009) und Rudmin (2009) dafür, dass sich die Mechanismen der Akkulturation zur Aneignung einer zweiten Kultur mehr an der individuellen Ebene und an psychologisch-pädagogischen Prozessen des kulturellen Lernens orientieren sollten.⁵⁰⁴ Dazu meint Chirkov (2009), dass

⁵⁰⁰ Göbel, Kerstin; Buchwald, Petra: Interkulturalität und Schule: Migration - Heterogenität – Bildung, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017, S. 33f.

⁵⁰¹ Berry hat 2001 ein Modell von Akkulturationsstrategien veröffentlicht. Siehe: Berry, John W.: A psychology of immigration. In: Journal of Social Issues, 2001, Vol. 57, No 3, S. 615-631.

⁵⁰² Redfield, Robert; Linton, Ralph; Herskovits, Melville: Memorandum on the study of acculturation. In: American Anthropologist, 1936, 38 (1), S. 149-152, S. 149.

⁵⁰³ Berry 2001, S. 616.

⁵⁰⁴ Chirkov, Valery: Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? S. 94-105. und Rudmin, Floyd: Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress, S. 106-123. Beide in: International Journal of Intercultural Relations, 2009, Vol. 33 (2).

„the complex nature of the acculturation process requires very diverse thinking about the subject, an application of various epistemological and methodological approaches, inter- and multi-disciplinarity, intellectual flexibility, and the willingness to critically analyse achieved results and obtained knowledge”.⁵⁰⁵

In Anbetracht des zentralen Stellenwerts des Individuums bzw. der ethnischen Minderheiten in den Akkulturationsprozessen stellen Berry (2001, 2005, 2016) und Berry et al. (2011) ein (zweidimensionales) Modell der Akkulturation vor, das den Kontakt zur Aufnahmegesellschaft einerseits und die Beibehaltung der kulturellen Identität der Herkunftsgesellschaft andererseits integriert. In diesem Modell sind vier Dimensionen der Akkulturation vorgestellt: *Integration, Assimilation, Separation und Marginalisierung* (siehe Tabelle 5). In welcher dieser Dimensionen ein Individuum sich positioniert, hängt von seiner Sicht auf die eigene Kultur (kulturelle Bewahrung der eigenen Identität) und dem Kontakt, den Beziehungen und der Teilhabe innerhalb der Aufnahmegesellschaft ab. Es handelt sich um die bewusste und unbewusste (strategische) Positionierung eines Individuums bzw. einer Minderheitsgruppe, die sich entweder an der Herkunftskultur oder an der Aufnahmekultur orientiert.⁵⁰⁶

Bei einer positiven Beziehung zur Mehrheitskultur wird das Individuum bzw. die Minderheitsgruppe integriert oder assimiliert. *Integration* gelingt, wenn die eigenkulturelle Identität und das eigenkulturelle Erbe weitgehend erhalten bleiben und in die Mehrheitsgesellschaft hineingetragen werden. Dafür ist die Bereitschaft der Aufnahmekultur zu einem wechselseitigen Austausch interkultureller Denk- und Verhaltensweisen notwendig.⁵⁰⁷ Deshalb unterscheidet Berry (2001, 2005) drei Formen der Integration: (1) aktive Akzeptanz der kulturellen Diversität innerhalb einer Gesellschaft; (2) sozialstrukturelle Integration in das Beziehungsgeflecht einer Gesellschaft und (3) soziokulturelle Integration unter Beachtung kultureller Unterschiede.⁵⁰⁸

Bei der *Assimilation* erleben Migranten einen höheren Anpassungsdruck an die Aufnahmekultur. Die eigenkulturelle Identität und das eigenkulturelle Erbe werden durch den bewussten Erwerb der Sprache sowie der Denk- und Verhaltensmuster der

⁵⁰⁵ Chirkov 2009, S. 94.

⁵⁰⁶ Berry 2001, S. 617ff./Sam, David L.; Berry, John W.: Theoretical perspectives. In: Sam, David L.; Berry, John W. (Hrsg.): The Cambridge handbook of acculturation psychology, Cambridge: Cambridge University Press 2016, S. 11-29, S. 13f./Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Bruegelmans, Seger M.; Chasiotis, Athanasios; Sam, David L.: Cross-cultural psychology: Research and applications, 3rd Edition, New York: Cambridge University Press 2011, S. 309-313 und S. 320-324.

⁵⁰⁷ Berry et al., 2011, S. 321./Sam & Berry 2016, S. 21ff.

⁵⁰⁸ Berry, John W.: Acculturation: Living successfully in two cultures. In: International Journal of Intercultural Relations, Volume 29, Issue 6, Elsevier 2005, S. 697-712, S. 698ff./Berry 2001, S. 616ff.

Aufnahmekultur dauerhaft aufgegeben. Auf diese Weise ist Assimilation meist der einseitige Anpassungsprozess einer Minderheits- an die Mehrheitsgesellschaft. Segregation oder Marginalisierung werden durch eine ablehnende Haltung und negative Beziehung gegenüber der dominanten Kultur charakterisiert. Demnach werden bei *Segregation* die eigenkulturellen Werte und Denkmuster bewusst erhalten und kein Kontakt zur Aufnahmegesellschaft etabliert. *Marginalisierung* ist sowohl durch eine ablehnende Haltung zur Aufnahmekultur, als auch ein Aufbrechen der eigenen kulturellen Identität charakterisiert. Dies ist häufig mit einer kulturellen Orientierungslosigkeit verbunden, die zu sozialer und lokaler Abgrenzung, Diskriminierung und Isolation führt.⁵⁰⁹

Die folgende Tabelle dient der zusammenfassenden Visualisierung der Akkulturationsstrategien von Berry (2001):

| | | | |
|--|------|---|------------------|
| | | Wird es als wertvoll erachtet, die eigene kulturelle Identität und Charakteristiken beizubehalten (nicht-dominante kulturelle Gruppen)? | |
| | | Ja | nein |
| Wird es als sinnvoll angesehen, Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft aufzunehmen (Kontakt und Teilhabe an deren kulturellen Gruppen bzw. an der Gesamtgesellschaft)? | Ja | Integration | Assimilation |
| | nein | Separation (Segregation) | Marginalisierung |

Tabelle 5: Modell der Akkulturationsstrategien von Einwanderer nach Berry 2001, S. 618.

Auch am Akkulturations-Adaptations-Modell von Berry (2001) wurde kritisiert, dass er den Integrationsprozess von Migranten oder Menschen mit Migrationshintergrund überwiegend als einseitigen Prozess und Aufgabe der Migranten darstellt und Integration auf kulturelle Fragen reduziert, wobei strukturelle Voraussetzungen und Bedingungen kaum Berücksichtigung finden. Dafür wird erwartet, dass die Aufnahmegesellschaft günstige Bedingungen zur sozialen Integration von Einwanderern oder Menschen mit Migrationshintergrund bietet. Allerdings wird anerkannt, dass die Kultur der Migranten in den Akkulturationsprozess einbezogen wird und Beachtung findet (Riegel 2004).

Speziell wurde an Essers Assimilations-Modell stark kritisiert, dass eine gleichberechtigte Existenz verschiedener ethnischer Gruppen und ihrer kulturellen Lebensformen nicht Bestandteil des Modells ist. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive wird unter

⁵⁰⁹ Berry et al., 2011, S. 321./Sam & Berry 2016, S. 21ff.

Integration der Prozess der individuellen und kollektiven Eingliederung von Einwanderern oder Menschen mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegesellschaft verstanden. Eine Perspektive, welche die Rolle der Aufnahmegesellschaft kaum betont.⁵¹⁰

Im Unterschied zum Assimilations-Modell von Esser berücksichtigt das Akkulturations-Adaptations-Modell von Berry zwei immanente Aspekte des Akkulturationsphänomens: den Kulturkontakt und die Veränderung auf beiden Seiten. Hier wird „[...] eine gleichberechtigte Existenz verschiedener ethnischer Gruppen und ihrer kulturellen Lebensformen angestrebt [...]“.⁵¹¹ In diesem Sinn werden Akkulturationsprozesse als eine von der ersten migrierenden Person sowie auch als generationsübergreifend erlebter Prozess verstanden. Daher kann der Akkulturationsprozess noch für die zweite und dritte Generation der Zuwandernden im Aufnahmeland von Bedeutung sein.⁵¹²

Im Assimilations-Modell von Esser (2001, 2006a) gilt die Sprache als der Schlüssel zur Sozialintegration im Aufnahmeland. Im Fall von sozialer Integration kleiner Kinder ist vor allem die möglichst frühzeitige Eingliederung in das Bildungssystem und der Besuch vorschulischer Einrichtungen sowie Grundschulen von zentraler Bedeutung. Dadurch werden eine erfolgreiche Eingliederung in das Bildungssystem und der spätere Besuch der weiterführenden Bildungseinrichtungen erleichtert. Durch den frühzeitigen Schulbesuch wird der Spracherwerb innerhalb der Aufnahmegesellschaft gefördert. Die Beherrschung der Sprache (kulturelle Assimilation) ermöglicht und erleichtert auch die strukturelle Assimilation (soziale Anerkennung und Positionierung) in das Bildungssystem und in andere Ebenen der Gesellschaft sowie die soziale und emotionale Assimilation durch den Kontakt, den Beziehungsaufbau und die Identifikation und emotionale Annäherung mit der Aufnahmegesellschaft. Für Esser ist die strukturelle Dimension ganz zentral, da es ohne strukturelle Assimilation weder eine soziale noch eine emotionale Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft geben kann. Am Beispiel der sozialen Integration kleiner Kinder spielt der Schulbesuch und die daraus resultierende soziale und kulturelle Teilhabe eine grundlegende Rolle.⁵¹³ Der Stellenwert des Schulbesuches und der sozio-kulturellen Teilhabe zur sozialen Integration wird auch vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hervorgehoben. Es beschreibt den Integrationsprozess als einen langfristigen Prozess, dessen Ziel ist, *“alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und*

⁵¹⁰ Gomolla 2012, S. 92.

⁵¹¹ Gomolla 2012, S. 92.

⁵¹² Göbel & Buchwald 2017, S. 33.

⁵¹³ Esser 2001, S. 74 und 76./Esser, Hartmut: Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge, KMI Working Paper Series; 7, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2006a, S. 4f.

gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen".⁵¹⁴ Diese Definition fördert die Teilhabe der Zuwanderer in allen gesellschaftlichen Bereichen. Es bedeutet, dass der Schulbesuch und die Integration in andere gesellschaftliche Institutionen, wie z. B. kulturelle Einrichtungen, verpflichtend und für den Integrationsprozess sind. Der Spracherwerb sowie weitere sprachliche Fähigkeiten der Aufnahmekultur spielen eine zentrale Rolle für die individuellen und gesellschaftlichen Integrationsprozesse der Einwanderer. Nach Esser (2006a) hat die besondere Bedeutung der Sprache für die Integration mit ihrer mehrfachen Funktionalität zu tun. Drei spezielle Funktionen lassen sich angeben: (1) Sprache ist eine wichtige Ressource, über die andere Ressourcen erlangt werden können, ist also ein Teil des Humankapitals der Akteure, (2) Sprache ist ein Symbol zur Erfassung und Deutung der Umgebung, zur Bezeichnung von Dingen, zum Ausdrücken innerer Zustände und Aufforderungen, und (3) Sprache ist ein Mittel zur Kommunikation, zur Abstimmung und Verständigung und zum Aufbau sozialer Beziehungen.⁵¹⁵

5.2.1.4 Sozialisation und Integration

Der handlungstheoretische Ansatz von Esser präsentiert ein Modell, das verschiedene Faktoren als individuelle Entscheidungskriterien zur Abstufung des Assimilationsprozesses bestimmt. Migrationen sind konkret mit historischen, sozialen, politischen, ökologischen und gesellschaftlichen Strukturen bzw. Ereignissen verbunden. Dafür gibt es zahlreiche unterschiedliche Gründe, die auch den Verlauf jedes Integrationsprozesses bestimmen. Mehrfach wurde betont, dass die soziale und kulturelle Teilhabe sowie der Spracherwerb eine entscheidende Rolle für die soziale Integration der Migranten und Menschen mit Migrationshintergrund spielen. Aus soziologischer Sicht spielen Sozialisationsmechanismen eine grundlegende Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Aneignung sozialer und kultureller Muster der Aufnahmegesellschaft. Sozialisation dient der kulturellen, strukturellen, emotionalen und sozialen Assimilation, da durch Sozialisationsprozesse bestimmte Normen, Verhaltensweisen, Sprache und weitere kommunikative Fähigkeiten aneignet und entwickelt werden, eine bestimmte Anerkennung und Positionierung sowie die Rollenübernahme erreicht werden und durch soziale Beziehungen eine emotionale und

⁵¹⁴ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Glossar – Integration. [Online-Ressource]; URL: https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504494 (zuletzt gesehen am 17.10.2018).

⁵¹⁵ Esser 2006a, S. 8.

identifikatorische Bindung zur Aufnahmegesellschaft aufgebaut werden kann. Neben Sozialisationsmechanismen wirken auch die Mechanismen der sozialen Kontrolle, nicht immer erfolgreich, aber dennoch zur Organisation sozialer Systeme (wie z. B. Schule und Museum) im Zusammenhang mit kulturellen Mustern und sozialer Ordnung, um Spannungen und Abweichungen zu reduzieren sowie Integrationsprobleme zu lösen.⁵¹⁶

Der Sozialisationsbegriff wurde in den 2000er Jahren von drei miteinander verbundenen wissenschaftlichen Disziplinen der Sozialisationsforschung, der Soziologie, Psychologie und den Erziehungswissenschaften stark rezipiert und häufig verwendet. Da diese drei Disziplinen sich überwiegend mit Bereichen der sozialen Realität, d. h. mit sozialen und individuellen Ereignissen, Faktoren und Prozessen befassen, gilt für sie das Verständnis von Sozialisation aus der Sozialisationsforschung als Grundlage.⁵¹⁷ Demnach wird Sozialisation allgemein als *„produktive Realitätsverarbeitung, [...] in der sowohl den personen- und subjektorientierten als auch den interaktions- und gesellschaftsorientierten Dimension des Gegenstandes gerecht werden sollte“*, verstanden.⁵¹⁸

Ein grundlegender Sozialisationsbegriff von Hurrelmann & Geulen (1980), der bis heute als Konsens in der Sozialisationsforschung gilt, versteht Sozialisation *„als [...] Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“*.⁵¹⁹

Später bearbeitete Hurrelmann (2002) diese Definition. Er versteht Sozialisation als: *„[...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen*

⁵¹⁶ Imbusch, Peter; Rucht, Dieter: Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In: Heitmeyer, Wilhelm; Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 13-71, S. 33f.

⁵¹⁷ Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015, S. 9-13, S. 10f.

⁵¹⁸ Hurrelmann, Bauer, Grundmann & Walper 2015, S. 11.

⁵¹⁹ Hurrelmann 2002, S. 15.

Grundlagen, die für den Menschen die ›innere Realität‹ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ›äußere Realität‹ bildet“.⁵²⁰

Der Sozialisationsbegriff wurde von Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) noch einmal bearbeitet. Dabei wurden die Behauptungen von Grundmann (2006) einbezogen. Für ihn ist Sozialisation ein Prozess, der nicht nur in formalen Bildungskontexten, sondern auch in unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen stattfindet. In seinem Sozialisationsbegriff wird eine interaktions- und gesellschaftszentrierte Sichtweise betont. So sind für Grundmann (2006) in Bezug auf die Akteure „[...] mit Sozialisation all jene Prozesse beschrieben, durch die der Einzelne über die Beziehung zu seinen Mitmenschen sowie über das Verständnis seiner selbst relativ dauerhaft Verhaltensweisen erwirbt, die ihn dazu befähigen, am sozialen Leben teilzuhaben und an dessen Entwicklung mitzuwirken“.⁵²¹

Damit bieten Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) eine gemeinsame Neudefinition von Sozialisation, die ein interaktives Verständnis von Sozialisation beschreibt. Sie verstehen Sozialisation als „ein[en] Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen“.⁵²²

Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) betonen die gegenseitigen Wirkungen der Sozialisation, in der die Sozialisationsprozesse zur gesellschaftlichen Konstruktion und Reproduktion von Handlungswissen und damit auch zur Gestaltung und zum Wandel sozialer Umwelt beitragen. Deshalb lässt sich Sozialisation als „ein latenter Prozess des Zusammenlebens und -wirkens bestimmen, der sich in der Gestaltung und Organisation von Sozialbeziehungen, mithin in gemeinsam etablierten Regeln des sozialen Miteinanders ebenso manifestiert wie in Eigenschaften und Handlungsweisen von Personen, die sich einerseits aus dem Zusammenleben mit anderen ergeben und andererseits die Voraussetzung für die Teilhabe am Leben in spezifischen sozialen Umwelten sind“.⁵²³

Von den vorgestellten Definitionen wird für die vorliegende Arbeit der Sozialisationsbegriff von Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) verwendet. Deshalb wird an dieser Stelle Sozialisation zur Bezeichnung der Prozesse zur Aneignung von

⁵²⁰ Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 14-31, S. 24.

⁵²¹ Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 24.f

⁵²² Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 24.f

⁵²³ Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 16.

Werten, Normen und Handlungsmustern sowie weiterer soziokultureller und kommunikativer Fähigkeiten, wie die Sprache, die zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Betrachtung und zum Verständnis der sozialen und materiellen Umwelt dienen, die durch vielerlei Institutionen (Kindergarten, Schule, Universität u. a.) und soziale Beziehungen vermittelt und durch wechselseitige Interdependenz zwischen den individuellen Akteuren und ihrer sozialen und physischen Umwelt stattfinden, verstanden.⁵²⁴

Unter Berücksichtigung der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit gilt die Schule als eine der ersten Sozialisationseinrichtungen in einer Gesellschaft, wo alle Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund) bestimmte notwendige gesellschaftliche geteilte Normen, Werte, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen sowie Wissen erwerben und lernen. All diese befähigen die Kinder zum Leben in einer Gesellschaft. Dafür benötigen sie insbesondere die Sprache der Aufnahmekultur sowie eine selbstständige kritische Urteilsfähigkeit, eigenverantwortliches Handeln und die Aneignung sozialer und kultureller Werte, Rechte und Pflichten. Wie bereits erwähnt, ist es natürlich besser, wenn die Schule neben anderen gesellschaftlichen und kulturellen Einrichtungen auf die Bildung und Erziehung eines Kindes einwirkt. Das bezieht sich auf die Sozialisation der Kinder auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen und Umgebungen. Aus soziologischer Perspektive ist zwischen Individuensystem (Individuum, individuelle Bedingungen und Persönlichkeitsentwicklung), Mikrosystem (Bildung und Erziehung in familiären, schulischen und anderen Bereichen, wie ökonomischen, kulturellen u. a.) und Makrosystem (Gesellschaft, gesamte Kultur) zu unterscheiden. Die Schule und andere Einrichtungen, wie z. B. das Museum, bilden das Mikrosystem und gelten als Sozialisationsinstanzen dieser Ebene.⁵²⁵

Im Bereich der Erziehungswissenschaft sind im Zusammenhang mit den Sozialisationsprozessen häufig entwicklungspsychologische bzw. lerntheoretische Ansätze und Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung präsent. In diesem Bereich steht der Sozialisationsbegriff in enger Verbindung mit Begriffen wie Bildung und Erziehung. Aus pädagogischer Sicht ist Bildung die normative Zielsetzung des Sozialisationsprozesses. Darüber hinaus gilt die Schule als eine der wichtigsten und ersten Sozialisationsinstanzen, als „sozialisatorische Interaktion“ zwischen dem Individuum (Individuensystem) und

⁵²⁴ Schnabel, Peter-Ernst: Sozialisation. In: Reinhold, Gerd; Lamnek, Siegfried; Recker, Helga (Hrsg.): Soziologie-Lexikon, Berlin/Boston: De Gruyter 2000, S. 604-608, S. 604ff./Hurrelmann, Klaus: Sozialisation. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, 3., völlig überarbeitete Auflage, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft 2014, S. 444-451, S. 445ff.

⁵²⁵ Reinheckel, Susann: Kompetenzentwicklung in der Schule - Zur Notwendigkeit eines umfassenden Kompetenzverständnisses. In: Hartung et al., 2010, S. 115-126, S. 115ff.

Gesellschaft (Makrosystem).⁵²⁶ Bildung und Erziehung sowie Sozialisation geschehen nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen außerschulischen Einrichtungen, wie z. B. dem Museum (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008; Ulich 1976).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Sozialintegration von Grundschulern mit Migrationshintergrund durch Ansätze der Sozialisation ergänzt. Da die Schüler dieser Zielgruppe gemeinsam mit ihrer jeweiligen Schulklasse untersucht werden, sind hier Sozialisationsprozesse der Schüler im schulischen und außerschulischen Kontext dargestellt, zwischen denen Interdependenzen und Überschneidungen vorliegen (Ulich 1976). Dadurch soll das Thema eingegrenzt werden, sodass Integration hinsichtlich der Sozialisationsprozesse im schulischen und außerschulischen Kontext als die Zusammensetzung dreier Aspekte (oder Kategorien) dargestellt und analysiert wird.

In Übereinstimmung mit dem Sozialisationsbegriff von Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) behauptet Ulich (1976), dass Sozialisationsprozesse im schulischen und außerschulischen Bereich innerhalb sozialer Interaktionsprozesse zu vollziehen sind und diese Interaktionen Folgen und Bedingungen sozialer Beziehungen sind. Im Schulalter erlebte Sozialisationsprozesse fördern den Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen und vermitteln notwendige Kulturmuster, Handlungsverläufe und -regeln sowie Aspekte von Macht- und Kommunikationsstrukturen, um die Umgebung zu verstehen und dort angemessen und sinnvoll agieren zu können.⁵²⁷

In Anlehnung an Ulich (1976), Petillon (2010 y 2018), Reinders (2015), Eder (2018), Horstkemper & Tillmann (2008, 2015) werden daher die Sozialisationsbedingungen, welche die Interaktionen und die kognitive und emotionale Sozialisation der Grundschüler beeinflussen, in drei eng miteinander verbundene Kategorien differenziert:

1. Lern- und Sozialklima in der Schulklasse:

Unter Berücksichtigung von Essers Auffassungen kann die Schulklasse als ein soziales System angesehen werden. Innerhalb der Mitglieder einer Schulklasse gibt es bestimmte Interaktionen und Beziehungen, die das Lern- und Sozialklima beeinflussen. Unter dem Begriff Klima können mindestens drei Aspekte zusammengefasst werden: (1) die emotionale Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre unter Berücksichtigung der emotionalen Qualität der sozialen Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern und die emotionale Befindlichkeit in der Klasse, (2) die herrschenden und kollektiven

⁵²⁶ Hurrelmann 2014, S. 446.

⁵²⁷ Ulich, Klaus: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie, München: Ehren-wirth 1976, S. 10, 13 und 45-49.

Grundorientierungen und Werthaltungen der Lernumwelt und (3) die subjektiv wahrgenommenen und erlebten Merkmale einer Lernumwelt.⁵²⁸ Damit handelt es sich um einen emotional-sozialen Erfahrungsraum, um den allgemeinen Umgang aller Schüler miteinander, um die Beziehungen zwischen den Schülern und mit der Lehrperson und um das Sozialverhalten innerhalb der Gruppe (gesamte Gruppendynamik). Als System sollten die Mitglieder der Schulklasse kollektive und gemeinsame Ziele und Aufgaben (z. B. Lernziele), einen gemeinsamen Komplex von Normen und Werten sowie von Kontrolle und Sanktionierung von Normen (zur Regelung der sozial-emotionalen und aufgabenorientierten Beziehungen), eine Struktur von Positionen und Rollen und intuitive und interaktive Beziehungsstrukturen teilen.⁵²⁹

In Bezug auf das Lern- und Sozialklima spielen emotionale Faktoren eine wichtige Rolle, weil innerhalb der Schülergruppe verschiedene gemeinsame Interaktionen, Erfahrungen und Erlebnisse entstehen, die zu ähnlichen Wahrnehmungen, Reaktionen und Gefühlen führen können. Es handelt sich um einen sozial-dynamischen Prozess kollektiver Erfahrungsstrukturen und Verhaltensweisen. Diese Strukturen charakterisieren die wahrgenommene Lern- und Sozialumwelt, die eine wichtige Grundorientierung für kleine Kinder bietet. Diese Grundorientierung dient einem angemessenen Agieren, zur Anwendung adäquater Kommunikations- und Verhaltensstrukturen, die deren Lernmotivation, ihre Initiativen, ihre Teilnahme, ihr soziales Handeln, ihr Sprachverhalten und ihr Wohlbefinden beeinflussen.⁵³⁰ Das Lern- und Sozialklima beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, da ihr gesamtes Handeln, Verhalten und Agieren davon geprägt ist. Ein unterstützendes, verständnisvolles oder ein von Strafandrohungen und strengen Leistungs- und Gehorsamserwartungen (Disziplindruck) geprägtes Lern- und Sozialklima wird in unterschiedlicher Weise auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder wirken. Auf diese Weise kann das Lern- und Sozialklima eine aktive, passive, verängstigte oder zurückhaltende Teilnahme bzw. Verhaltensweise der Schüler fördern und die kognitive und emotionale Sozialisation sowie die Lernprozesse und -erfahrungen entsprechend beeinflussen.⁵³¹

⁵²⁸ Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. In: Rost, Sparfeldt & Buch 2018, S. 696-706, S. 696f.

⁵²⁹ Ulich 1976, S. 57-63./ Eder 2018, S. 697f.

⁵³⁰ Eder 2018, S. 697f. und 701ff.

⁵³¹ Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisation in der Schule. In: Hurrelmann, Bauer, Grundmann & Walper 2015, S. 437-452, S. 437-442./Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisation in der Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 290-305, S. 291ff.

2. Schüler-Schüler-Beziehung:

Es handelt sich um Interaktionen und soziale Beziehungen zwischen den Schülern, den Umgang der Schüler untereinander. Aufgrund der Größe der Schulklassen ist ein intensiver Kontakt zwischen allen Schülern nicht gegeben, denn Schüler pflegen intensive Interaktionen mit bestimmten Mitschülern auf der Basis gemeinsamer Interessen, emotionaler und affektiver Bindungen oder individueller und sozialer Merkmale (z. B. Nachbarschaft, Zugehörigkeit zur selben Sozialschicht, ähnliche außerschulische Interessen, gleiches Leistungsniveau u. a.).⁵³²

Die Beziehungen zwischen den Schülern spielen für die Lernprozesse und -erfahrungen eine enorme Rolle und können deshalb auf die Leistungen der Schüler starken Einfluss haben. Die erbrachten Leistungen und Lernerfolge können auch die Bewertung der Kinder durch die Mitschüler beeinflussen. Kinder, die als kompetent und erfolgreich gelten, erleben positive Lernerfahrungen und werden von der Gruppe geachtet. Dies verstärkt und fördert ihre Lernprozesse. Allerdings sind auch negative Gefühle der Mitschüler (z. B. Tendenz zu Wettbewerb und Konflikt) nicht auszuschließen. Soziale Beziehungen und Interaktionen zwischen den Schülern sind ein wichtiger Ursachenkomplex für Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Soziale Probleme mit Mitschülern oder eine ungünstige soziale Stellung innerhalb der Gruppe führen oft zu Misserfolgen im Leistungsbereich. Ebenso wie das Lern- und Sozialklima spielen auch hier emotionale und affektive Faktoren eine wesentliche Rolle, da positive Beziehungen zwischen den Schülern gegenseitige Akzeptanz, Sympathie, Anerkennung, Kooperation, Empathie, solidarisches Verhalten u. a. fördern. Zwischen den Schülern erfolgt eine gleichzeitige und symmetrische Ko-Konstruktion (symmetrische Reziprozität), wo wichtige soziale Erfahrungen und soziale Kontrolle bilateral sind. Darüber hinaus fördern positive Beziehungen positive Interdependenzen und verstärken das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler. Im Gegensatz dazu können negative Beziehungen und Interaktionen zu aggressivem, problematischem oder abweichendem Verhalten, zur Konkurrenz und zu Konflikten, zu Isolierung oder Ausgrenzung, zum Verzicht auf eine aktive Teilnahme sowie zur Verhinderung eines Zugehörigkeitsgefühls führen.⁵³³

Innerhalb der Schülergruppen existieren Statusstrukturen, die von dem Bild oder der Bewertung der Kinder innerhalb der Gruppe und ihren Beziehungen und Interaktionen

⁵³² Ulich 1976, S. 59.

⁵³³ Ulich 1976, S. 58f. und 63f./Reinders, Heinz: Sozialisation in der Gleichaltrigenengruppe. In: Hurrelmann, Bauer, Grundmann & Walper 2015, S. 393-413, S. 398ff./Petillon, Hanns: Soziales Lernen und Peerbeziehungen. In: Rost, Sparfeldt, & Buch 2018, S. 782-788, S. 782f.

beeinflusst bzw. geprägt sind. Schüler, die einen hohen sozialen Gruppenstatus genießen, können andere als Meinungsführer beeinflussen, weshalb sie innerhalb der Gruppe häufig als beliebte und respektierte Kinder behandelt werden. Im Gegensatz dazu können Kinder, die wenige Beziehungen und einen niedrigen Gruppenstatus haben, von anderen Gruppenmitgliedern wenig positive Aufmerksamkeit erwarten und dadurch isoliert oder stigmatisiert werden. Die Qualität und Intensität der Beziehungen zwischen den Schülern beeinflusst die Wahrnehmung, die Wertschätzung jedes Kindes innerhalb der Gruppe und dessen Aufnahme, Akzeptanz und Anerkennung innerhalb der Schülergruppe durch die Mitschüler. Freundschaftsbeziehungen helfen gegen Isolation und Ausgrenzung und bieten einen emotionalen Raum für das Erleben positiver Beziehungen und Interaktionen (Vertrauen, Empathie, Hilfe u. a.), für die Entstehung von Sicherheits- und Zugehörigkeitsgefühlen sowie für solidarisches und kooperatives Handeln und Verhalten. Dadurch werden positive gemeinsame Erlebnisse geteilt, Rollenerwartungen erfüllt, kompetentes soziales Handeln und feste, stabile Handlungs- und Kommunikationsstrukturen geübt. Die Beziehungsstrukturen zwischen den Schülern lassen sich durch die Mechanismen der Macht, des Vertrauens, der Kommunikation und der Nähe bzw. Distanz beschreiben. Deshalb werden die Beziehungen zwischen den Schülern als wichtiger für ihre Persönlichkeitsentwicklung erachtet, als der Erwerb von fachlichem Wissen.⁵³⁴

3. Lehrperson-Schüler-Beziehung:

Es handelt sich hierbei um die Beziehungen und Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülern. Im Vergleich zur Schüler-Schüler-Beziehung ist diese Interaktion eine asymmetrische Beziehung zwischen dem Schüler und einer Person in einer Führer- oder Leiterrolle, also einer Autoritätsposition. Diese Beziehungen, zusammen mit der Schüler-Schüler-Beziehung, stellen eine wesentliche Quelle des sozialen und emotionalen Wohlbefindens der Schüler dar, da die erlebte Wertschätzung, Akzeptanz und Anerkennung durch die Lehrperson eine der wichtigsten Sozialerfahrungen von Grundschulern ausmacht und eine der wichtigsten Voraussetzungen zu ihrer Integration bildet. Die Verhaltensweisen und Interaktionen der Lehrperson mit einzelnen oder mehreren Schülern beeinflusst die Beziehungen zwischen den Schülern und das gesamte Lern- und Sozialklima der Gruppe. Diese Interaktionen sind von Konzepten und Elementen wie Macht, Wahrnehmung, Beurteilung und Kommunikation geprägt, wobei

⁵³⁴ Ulich 1976, S. 61ff./Reinders 2015, S. 398ff./Horstkemper & Tillmann 2015, S. 437ff./Petillon 2018, S. 785.

die Lehrperson als Vorbild dient. Deshalb spielen Lehrpersonen eine wichtige Vorbildrolle bei der Integration der Kinder. Gleichzeitig spielt die Wahrnehmung der Schüler durch die Lehrperson eine zentrale Rolle, weil diese Wahrnehmung oder Beurteilung positiv oder negativ ausfallen kann. Dies kann zur Ausgrenzung oder zur Akzeptanz der Schüler, nicht nur durch die Lehrperson, sondern auch durch die Mitschüler, führen. Auf diese Weise kann die Integration der Schüler in der Schülergruppe durch die Akzeptanz der Schüler durch die Lehrperson gefördert werden. Akzeptanz bedeutet für die Schüler, von der Lehrperson gemocht, gerecht behandelt und verstanden zu werden.⁵³⁵

Durch die Lehrer-Schüler-Beziehung werden nicht nur fachinhaltliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen vermittelt, sondern auch soziale und kulturspezifische Wertvorstellungen, Handlungsziele, Verhaltensnormen, Macht- und Kommunikationsstrukturen. Daneben werden anwendbare Handlungs- und Verhaltensmuster sowie Kommunikationsstrukturen für asymmetrische Beziehungen (Beziehungen mit Menschen in Machtpositionen) vermittelt.⁵³⁶

Die Lehrperson in ihrer Machtposition kann das Lern- und Sozialklima positiv oder negativ, z. B. durch die Förderung einer unterstützenden oder bedrohenden Umgebung, beeinflussen. Lehrpersonen können durch Belohnungen erwünschtes Verhalten unterstützen und durch Zwang unerwünschtes Verhalten unterdrücken. Sie können verschiedene emotionale Dimensionen des Lern- und Sozialklimas fördern.⁵³⁷

Tausch & Tausch (1998) unterscheiden zwei Dimensionen des Verhaltens der Lehrperson: (1) die Dimension »Lenkung« (maximale vs. minimale Lenkung) und (2) die emotionale Dimension »Wertschätzung« (emotionale Wärme, Zuneigung) vs. »Geringschätzung« (emotionale Kälte, Abneigung).⁵³⁸ Die emotionale Dimension wird, wie hier, häufig als Gegensatzpaar dargestellt, etwa als emotionale Wärme und Zuneigung vs. emotionale Kälte und Abneigung, Verständnis vs. Verständnislosigkeit, Ermutigung vs. Entmutigung, ruhiges und freundliches Verhalten vs. erregtes und unfreundliches Verhalten u. a. Dadurch modelliert die Lehrperson das Verhalten und die Disziplin der Schülergruppe. Sie selbst dient als Verhaltensvorbild, aber in welchem Maß das erfolgt, hängt häufig davon ab, ob die Beziehung zur Lehrperson als positiv oder negativ empfunden wird. In

⁵³⁵ Ulich 1976, S. 64ff. und 70./Noack Peter; Brunner, Ewald Johannes: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Rost, Sparfeldt & Buch 2018, S. 382-389, S. 382ff.

⁵³⁶ Ulich 1976, S. 67f.

⁵³⁷ Ulich 1976, S. 68f.

⁵³⁸ Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Begegnung Von Person Zu Person, Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe 1998, S. 108f.

engen und freundlichen Beziehungen können sich Kinder integriert und mit der Gruppe emotional verbunden fühlen.⁵³⁹

Die Beziehungen und Interaktionen der Lehrperson mit den Schülern kann neben dem Lern- und Sozialklima auch die Lernprozesse und -erfahrungen, die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstbild und -konzept der Schüler, ihre Identifikation sowie das Zugehörigkeitsgefühl in der Schulklasse beeinflussen.⁵⁴⁰

Diese drei Sozialisationsbedingungen, das Lern- und Sozialklima, die Beziehungen und Interaktionen zwischen den Schülern und zwischen der Lehrperson und den Schülern, beeinflussen nicht nur die Interaktionsformen, sondern auch die gesamte Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und das Selbstbild bzw. -konzept der Schüler. Die Entwicklung der Identität und des Selbstbildes bzw. Selbstkonzepts beinhaltet und braucht eine komplexe Struktur kognitiver, motivationaler und emotionaler Prozesse zur Verarbeitung und Aneignung soziokultureller Informationen, die durch Sozialisationsprozesse unterstützt werden. In Bezug auf die Bezeichnung der Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, welche die eigene Person betreffen, finden sich in der wissenschaftlichen Fachliteratur zahlreiche Begriffe wie Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstmodell, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz u. a. In allen Fällen handelt es sich nicht um eine hierarchische Strukturierung des Selbstkonzepts, sondern um eine Vielzahl von Inhaltsbereichen, um eine multidimensionale Struktur zu schaffen. Je nach (sozialer) Situation werden einige Aspekte oder Bereiche des Selbst (Merkmale, Fähigkeiten u. a.) wichtiger als andere.⁵⁴¹ In der vorliegenden Arbeit werden nur die Begriffe Selbstbild und Selbstkonzept verwendet. Leipold & Greve (2015) verstehen unter Selbstbild „*die Vorstellungen, die Personen von sich haben, die wahrgenommenen Inhalte ihres Selbstkonzeptes oder die selbstdefinierenden Merkmale*“. Der Begriff Identität, der auf diesen Vorstellungen beruht, „*bringt aber stärker zum Ausdruck, wie sich Personen mit den von ihnen wahrgenommenen Eigenschaften identifizieren und arrangieren*“. ⁵⁴² Moschner & Dickhäuser (2010) verstehen unter Selbstkonzept „*das mentale Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften [...] als kognitiv-beschreibendes bzw. affektiv-evaluatives Konzept einer Person über sich selbst [...]*“.⁵⁴³

⁵³⁹ Ulich 1976, S. 68f.

⁵⁴⁰ Noack & Brunner 2018, S. 384f.

⁵⁴¹ Moschner & Dickhäuser 2010, S. 760.

⁵⁴² Leipold, Bernhard; Greve, Werner: Sozialisation, Selbstbild und Identität. In: Hurrelmann, Bauer, Grundmann & Walper 2015, S. 659-672, S. 659.

⁵⁴³ Moschner & Dickhäuser 2010, S. 760.

Identitäts- und Persönlichkeitsbildung, und demnach auch das Selbstkonzept bzw. Selbstbild werden stark von sozialen Erfahrungen und Sozialisationsinstanzen eines Individuums beeinflusst, da sie die zentrale Quelle seines selbstbezogenen Wissens sind.⁵⁴⁴ Durch Sozialisationsprozesse werden *„durch direkte oder indirekte Rückmeldungen von verschiedenen bedeutsamen sozialen Bezugspersonen und durch die Beobachtung des eigenen Verhaltens bestimmte Annahmen über die Attribute der eigenen Person gebildet“*.⁵⁴⁵ Für die Selbstkonzept-Konstruktion von Schülern sind die (sozialen) Erfahrungen in der Schulklasse mit signifikanten Bezugspersonen wie Mitschülern und Lehrpersonen entscheidend. Positive soziale Erfahrungen verstärken das Selbstkonzept bzw. Selbstbild eines Schülers. Dadurch kann die soziale Integration eines Schülers durch positive soziale Interaktionen und Beziehungen gefördert werden. Es handelt sich um die Akzeptanz und Wertschätzung eines Schülers durch wichtige Bezugspersonen, wie Gleichaltrige (Mitschüler) und die Lehrperson. Beide sind für das Handeln der Schüler in unterschiedlichen Bereichen des Schullebens (soziale Beziehungen, Teilhabe an schulischen Aktivitäten usw.) wichtig. Allerdings erfolgt durch die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen (wechselseitige Interaktion) eine symmetrische gemeinsame „Kokonstruktion“ (symmetrische Reziprozität), wodurch spezifische soziale Kompetenzen erworben und interpersonale Handlungs- und Verhaltensweisen der sog. „Kinderkultur“ vermittelt werden, die spezifisch für soziale Beziehungen zwischen Gleichaltrigen sind. Es handelt sich um ein bedeutsames Übungsfeld für die Erprobung von Wettbewerb, Kooperation, die Entwicklung von Rollen und Identitäten, die Identifikation mit Wertvorstellungen, gemeinsame Auseinandersetzungen mit Sachverhalten und Problemen sowie für die Entwicklung eigener Standpunkte u. a. Durch soziale Kontakte mit Gleichaltrigen werden besondere Leistungen wie: kognitive, soziale und kommunikative Fähigkeiten, wie z. B. Sprache und Urteilsfähigkeit sowie Argumente entwickelt, Emotionen kontrolliert, Beziehungen verstanden sowie eine graduale Selbstständigkeit von erwachsenen Bezugspersonen übernommen. Die positive Entwicklung dieser Kompetenzen steht mit den Partizipationsmöglichkeiten und Akzeptanzerfahrungen der Schüler mit Gleichaltrigen im engen Zusammenhang. Durch die Interaktion mit Lehrern entsteht eine asymmetrische Beziehung, die von einer komplementären Reziprozität (z. B. durch Imitationslernen) gekennzeichnet ist. Diese Beziehung hat eine asymmetrische verhaltensregulative Funktion, da hier die Kontrolle interpersonaler Konstruktion unilateral erfolgt. Diese Kontrollfunktion dient der Vorbereitung der Schüler auf das

⁵⁴⁴ Moschner & Dickhäuser 2010, S. 760.

⁵⁴⁵ Moschner & Dickhäuser 2010, S. 761.

zukünftige gesellschaftliche Leben. Darüber hinaus dienen diese Beziehungen auch der Modellierung der Beziehungen der Schüler untereinander.⁵⁴⁶

Die soziale Beziehung zwischen Gleichaltrigen spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, denn die Entwicklung der Sprache ist eine grundlegende Voraussetzung für weitere kommunikative Entwicklungen. Durch die Beziehung zu Gleichaltrigen können die Schüler ihre Teilnahme an Gesprächen und weitere verbale Interaktionsprozesse verbessern und erhöhen sowie ihren Wortschatz, verbale Strategien und die Fähigkeit, die Sprache des anderen zu entschlüsseln, erweitern.⁵⁴⁷ Darüber hinaus wird die gesamte Schulklasse als sozialer Erfahrungsraum verstanden, der ein umfangreiches Entwicklungspotential für seine Mitglieder bieten kann. Deshalb ist es wichtig, als Mitglied der Gruppe anerkannt zu werden. Wenn dies passiert, kann ein Schüler *„sich mit anderen vergleichen (Bezugsgruppe); einen Status erwerben (Gruppenstruktur); Spielregeln mitbestimmen und befolgen (Normen); Zugehörigkeit erleben (Gruppenklima; Schul- und Klassenklima); Gedanken austauschen, sich behaupten (Kommunikation); Beziehungen, Freundschaften eingehen (Sozialkontakte); sich vor einem „Publikum“ bewähren [...]; Selbsterfahrungen machen (Identität); Konflikte bestehen, Lösungen aushandeln; gemeinsam arbeiten und spielen (Kooperation; kooperatives Lernen; Spiel); mit Andersartigkeit umgehen (Toleranz); sich für Gruppeninteressen zusammenschließen (Solidarität)“*.⁵⁴⁸

Diese Behauptung führt zu dem Stellenwert der sozialen Anerkennung der Schüler innerhalb ihrer Schulklasse. Diese Anerkennung durch die Gleichaltrigen ist ein bedeutsamer emotionaler Faktor, der stark die Konstruktion des Selbstkonzeptes beeinflusst. Das Selbstkonzept sowie die Selbsteinschätzung sind zentrale Elemente der Persönlichkeitsentwicklung und bedeutende Bestandteile der sozialen Integration, die durch Sozialisationsmechanismen und -instanzen gebildet und beeinflusst wird. Das im Schulalter entstehende Selbstkonzept sowie die soziale Anerkennung stehen im engen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schüler. Die positive emotionale Selbstbewertung der Kinder in Bezug auf ihre eigenen Leistungen fördert das Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Kräfte, Möglichkeiten und Fähigkeiten, die auch ihre Lernmotivation und Lernfreude bestimmen und verstärken.⁵⁴⁹

⁵⁴⁶ Petillon 2010, S. 782ff./Moschner & Dickhäuser 2010, S. 761./Leipold & Greve 2015, S. 660ff.

⁵⁴⁷ Petillon 2010, S. 785.

⁵⁴⁸ Petillon 2010, S. 785.

⁵⁴⁹ Petillon 2010, S. 785./Krause 2004, S. 51ff.

5.2.2 Theoretische Ansätze aus Kulturpädagogik und Kulturosoziologie

5.2.2.1 Kultur, Integration und Sozialisation

Da die untersuchte Zielgruppe in einer kulturellen und außerschulischen Bildungseinrichtung wie dem Museum erforscht wird, werden nachfolgend allgemeine Aspekte des Integrationsbegriffes aus kulturpädagogischer Sicht dargestellt. Der Begriff „Integration“ wird in der kulturpädagogischen wissenschaftlichen Fachliteratur nicht einheitlich genutzt und bleibt deshalb in seiner inhaltlichen Bedeutung unscharf. Allerdings gibt es Gemeinsamkeiten mit dem Integrationsbegriff aus soziologischer Perspektive.

Im kulturpädagogischen Bereich wird die soziale Integration auch als gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Einrichtungen, Etablierung von sozialen Interaktionen bzw. Beziehungen, Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft, die zur Aneignung gesellschaftlicher Normen, Werte, Verhaltensmuster, Kommunikationsstrukturen u. a. beitragen, verstanden. Kultur umfasst eine Vielfalt von Phänomenen einer Gesellschaft (Sprache, Rituale, Gewohnheiten, Normen, Werte, Geschichte, Mythen, Feste u. a.), die mit der kulturellen Identität dieser Gesellschaft verbunden sind. Deshalb bilden diese den kulturellen Kontext, in dem Sozialisationsprozesse zwischen Individuen und Gesellschaft stattfinden und die Entwicklung und das Handeln der Individuen ablaufen. Dem dienen alle gesellschaftlichen und kulturellen Institutionen der Gesellschaft. In diesem Sinn wird Integration im kulturpädagogischen Bereich häufig auch im Zusammenhang mit dem Sozialisationsbegriff untersucht. Demnach sind Kultur und Sozialisation untrennbar miteinander verbunden.⁵⁵⁰

Trommsdorff (2008) versteht Sozialisation als *„das Zusammenwirken von Individuum, sozialen Gruppen und Institutionen [...] Mit dieser Definition werden alle Handlungen der an der Sozialisation beteiligten Personen, Gruppen und Institutionen sowie die Bedingungen und Wirkungen dieser Handlungen berücksichtigt“*.⁵⁵¹ Aus dieser Perspektive ist Sozialisation ein interaktiver und wechselseitiger Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft. Auf diese Weise werden durch die Teilhabe und den Zugang zu verschiedenen Einrichtungen der Gesellschaft bestimmte kulturelle Orientierungen (gesellschaftliche Grundgedanken, Werte, Sprache), institutionelle

⁵⁵⁰ Trommsdorff, Gisela: Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 229-239, S. 229.

⁵⁵¹ Trommsdorff 2008, S. 229.

Regelungen (Kommunikation, Interaktion, Verhaltensweise) erlernt und übernommen. In Bezug auf die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund werden dadurch soziale Beziehungen und Erfahrungen mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft erleichtert und begünstigt, was zur Entwicklung einer Identifikation bzw. eines Zugehörigkeitsgefühls sowie zur Anerkennung durch die Aufnahmegesellschaft beiträgt.⁵⁵²

Sozialisationsprozesse werden auch aus kulturpädagogischer Sicht als wichtige Voraussetzung zur Integrationsförderung angesehen, da sie zur Persönlichkeitsentwicklung durch das Aneignen und den Aufbau von identitätsrelevanten Werthaltungen und Verhaltenspräferenzen beitragen. Die verschiedenen Aspekte der Sozialisation (Prozess, Handlung, Ergebnis) dienen der menschlichen Entwicklung, aber auch der Wechselwirkung zwischen Menschen und Kultur. Da Kultur als ein Konstrukt verschiedener Variablen verstanden wird, ist es schwer, bestimmte spezifische, relevante und repräsentative sozialisationstheoretische Variablen (-kombinationen) und geeignete Methoden zur Untersuchung von Sozialisationsprozessen zu bestimmen. Dazu sollten durch geeignete theoretische Annahmen entsprechende Aspekte der Makro-Ebene der Kultur mit der Mikro-Ebene des Individuums verknüpft werden. Wegen der Komplexität des untersuchten Phänomens eignen sich am besten Methoden der Mehrebenenanalyse, also eine Analyse aller beteiligten Kulturen (interkultureller Vergleich) oder zwischen Teilgruppen einer Kultur (intrakultureller Vergleich). Dadurch wird es möglich, Sozialisationsprozesse und -zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen zu untersuchen.⁵⁵³

Die sozialen Interaktionen und Erfahrungen eines Menschen innerhalb einer Kultur beeinflussen die Sozialisationsprozesse auf verschiedenen Ebenen, wie emotionaler, biologischer, intellektueller u. a. Auf diese Weise beeinflussen kulturspezifische Sozialisationserfahrungen verschiedene Entwicklungsaspekte eines Menschen, die zur Entwicklung des Bindungsverhaltens, zum Erleben und Erkennen von Grundemotionen, zur Anerkennung der Funktionen von Emotionen für pro- und antisoziales Verhalten, und damit zur Entwicklung angemessenen Sozialverhaltens und zur Unterscheidung zwischen akzeptablen und inakzeptablen Verhaltensmustern führen. Hierbei spielen das Sprachlernen und die Sprachentwicklung eine wesentliche Rolle. Die kommunikativen Fähigkeiten, die Aneignung von Normen und Werten sowie die Entwicklung angemessener Interaktionsmuster gelten als grundlegende Voraussetzungen und

⁵⁵² Siehe: Esser 1999, 2000, 2001/Berry 2001/Imbusch & Rucht 2005.

⁵⁵³ Trommsdorff 2008, S. 230.

Bedingungen für eine gelungene und positive Wechselwirkung zwischen Individuum und Kultur (und ihren Mitgliedern). In welchem Maß dies erfolgt, führt zu erwünschten oder unerwünschten Sozialisationsergebnissen.⁵⁵⁴

Die Entwicklung und Entfaltung eines Individuums erfolgt in formellen und informellen Kontexten sowie durch Wechselwirkungen zwischen diesen Kontexten und durch dynamische Wechselwirkungsprozesse zwischen Individuum und Kultur (Bidirektionalität der Sozialisation), also durch den Kontakt und die Teilhabe an offiziellen Einrichtungen der Gesellschaft sowie durch den alltäglichen Kontakt und die Beobachtung der soziokulturellen Umgebung, da alle diese Situationen verschiedene Erfahrungen und Anforderungen fördern, bestimmte Verhaltens- und Kommunikationsmuster vermitteln sowie die Werthaltung und die Wahrnehmung des Selbst und der Umwelt beeinflussen. Auf diese Weise können die Bedingungen für Lernprozesse und -erfahrungen auf verschiedene Sozialisationskontexte übertragen werden.⁵⁵⁵ In kulturellen Einrichtungen (ebenso wie in anderen sozialen und gesellschaftlichen Einrichtungen) werden Erwartungen bestätigt oder enttäuscht, bestimmtes Verhalten und Handeln belohnt, bestraft oder ignoriert, verschiedene Interaktionen erlebt (vertikale und horizontale Beziehungen), der Umgang mit einer Institution (ihren Regeln und Werten, ihrer symbolischen und konkreten Bedeutung, ihrer Sprache, ihrem Wortschatz, ihren Kommunikationsformen u. a.), verschiedene Rollen geübt u. a., was insgesamt zur Entwicklung des Selbstbildes beiträgt. Wenn eine Person zusammen mit einer Gruppe, der sie angehört, eine gemeinsame Erfahrung in einer kulturellen Einrichtung teilt, wie beispielsweise ein Schüler mit seiner Schulklasse, wird das als ein affektiver, interpersoneller Kontext angesehen, in dem ständige gruppenbasierte Interaktionen und gegenseitige Einflüsse und Bewertungen zwischen den Gruppenmitgliedern erlebt werden. Diese können zur individuellen aber auch zu Gruppenveränderungen bzw. Entwicklungen, zur Verstärkung oder zu Divergenzen in der wechselseitigen affektiven und emotionalen Bindung, zur Verstärkung oder Schwächung der Legitimierung der Gruppenmitglieder u. a. führen.⁵⁵⁶

⁵⁵⁴ Trommsdorff 2008, S. 231.

⁵⁵⁵ Trommsdorff 2008, S. 232ff.

⁵⁵⁶ Klatetzki, Thomas: Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 351-371, S. 353-363.

5.2.2.2 Kulturelle Bildung, menschliche Entwicklung und Integration

Eine der theoretischen Perspektiven im Kulturbereich, die sich intensiv mit Grundbegriffen der philosophischen Anthropologie und des Kunstbegriffes sowie mit den Themen Persönlichkeitsentwicklung, soziale Integration, kulturelle Vielfalt und Diversität, Sozialisation in kulturellen Einrichtungen, Menschwerdung und Menschenwürde, Bildung und Entfaltung des Menschen befasst, ist die kulturelle Bildung. Wie schon im vierten Kapitel dieser Arbeit erwähnt wurde, basieren die Grundlagen der kulturellen Bildung auf dem Zusammenhang zweier zentraler Aspekte, die den Menschen ausmachen: Bildung und Kultur (siehe Unterpunkt 4.2.1). Fuchs (2008) versteht *„Kultur [als] die Gesamtheit der Prozesse (und deren Resultate), die der Mensch zum Zwecke seiner (kollektiven) Lebensgestaltung berücksichtigen muss“*⁵⁵⁷ und Bildung als einen Prozess, bei dem der Mensch *„[...] eine Menge überlebensrelevanter Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wahrnehmungsformen und Deutungsmuster [erlernt]. Seine Aufgabe besteht nunmehr darin, sich als Einzelner einen Teil dieser sozialen Subjektivität anzueignen und so eine Lebensführungskompetenz für sein eigenes Leben, also eine individuelle Subjektivität, zu gewinnen“*.⁵⁵⁸ Nach der klassischen Perspektive von Wilhelm von Humboldt wird Bildung als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, in der die Aneignung von so viel Welt wie möglich erwünscht ist, verstanden. Hier umfassen Kultur und Bildung jeweils wechselseitige Prozesse und Veränderungen.⁵⁵⁹ Nach Fuchs (2008) ermöglichen diese beiden Aspekte dem Menschen, sein Leben bewusst führen und die Herausforderungen des individuellen Lebens zu bewältigen. Durch Kultur und Bildung erhält ein Mensch im Hinblick auf die zu erwerbenden Fähigkeiten und Kompetenzen die Möglichkeit, sich selbst zu entwickeln. Allerdings gibt es nicht nur die Entwicklung des Individuums, sondern auch eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Kultur, in der beide sich verändern und beeinflussen (Trommsdorff 2008; Klatetzki 2008). Auf diese Weise sollte der anthropologische Kulturbegriff als etwas Dynamisches verstanden werden, der die Tatsache der Schaffung der Welt für den Menschen durch den Menschen erfasst.⁵⁶⁰ Weder Bildung noch Kultur oder Gesellschaft und soziale Strukturen sind statisch. Sie werden von ihren Mitgliedern stark beeinflusst und dynamisch verändert. Multikulturelle moderne Gesellschaften werden in ihrem Verständnis von Bildung und Kultur durch wechselseitigen Austausch und Interaktion zwischen Zuwanderern, Migranten und der Gesellschaft des Aufnahmelandes beeinflusst.

⁵⁵⁷ Fuchs 2008, S. 20.

⁵⁵⁸ Fuchs 2008, S. 20.

⁵⁵⁹ Fuchs 2008, S. 20.

⁵⁶⁰ Fuchs 2008, S. 41.

In diesen Auffassungen steht die Person im Mittelpunkt, allerdings ist die Beziehung zwischen Umwelt und Mensch sehr eng und absolut bedeutsam für die menschliche Entwicklung und für das Gemeinschaftsleben. Die Dialektik zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft sowie die Entwicklung und Veränderung der menschlichen Persönlichkeit stehen ebenfalls im Mittelpunkt von Sozialisationsprozessen. Die Person gilt als Träger der Persönlichkeit als „spezifisches Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen [...]“.⁵⁶¹ Daneben ist die Person Trägerin von Rechten und Pflichten, die das Leben in einer Gesellschaft organisieren und prägen. Kultur muss eine Möglichkeitswelt für individuelle und kollektive Entwicklungsprozesse bieten. „Mit der je individuellen Aneignung dieser „Kultur“ – also mit der Bildung der Persönlichkeit – inkorporiere ich gattungsgemäße Überlebenskompetenz, eigne mir den „Menschen“ in einem anspruchsvollen Sinne an“.⁵⁶²

Im Fokus der anthropologischen Grundlagen der kulturellen Bildung steht der Mensch, dessen menschliche Entwicklung im engen Zusammenhang zwischen einem Individuum und seiner Umwelt und Gesellschaft erfolgt. In Bezug darauf erläutert Fuchs (2008) drei anthropologische Grundprinzipien der menschlichen Entwicklung, welche die Fähigkeiten des Menschen zur Gestaltung seiner Umgebung, zur Selbstgestaltung betonen. Es handelt sich um eine Komplementarität des Welt- und Selbstverhältnisses im produktiven Gestalten der Welt (siehe Unterpunkt 4.2.1.).⁵⁶³ Diese Behauptungen werden auch von Thies (2004) und Liebau (2012b) gestützt, weil sich das Selbst immer in einem Kontext befindet; es ist immer in eine Lebenswelt eingebettet. Es gibt kein Selbst ohne Lebenswelt.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kultur sollte eine positive menschliche Gestaltung und Entwicklung fördern. Die Formung des Menschen erfolgt nicht nur durch das Bewusstsein, durch den kognitiven Weltzugang, sondern auch und vor allem durch die Emotionalität des Menschen und seine Wahrnehmungsfähigkeit. Ein Mensch gestaltet sich selbst in der Entwicklung seines Bewusstseins, seiner Reflexivität und im Prozess des Fühlens oder Wahrnehmens. Der Mensch, der sich als Kulturwesen aktiv und bewusst seinen Weltzugang aneignet, und diesen versteht und gestaltet, ist dabei grundsätzlich produktiv und kreativ. Dieser Prozess ist geprägt von einer Dialektik der Freiheit und Ordnung. Diese Ordnung, in der er seine Freiheit entfaltet, ist nicht nur im Rahmen seiner

⁵⁶¹ Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwerdung, 16., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2010, S. 16.

⁵⁶² Fuchs 2008, S. 23.

⁵⁶³ Fuchs 2008, S. 19.

Existenz zu berücksichtigen, sondern auch im Rahmen der Gesellschaft und der Rolle des Staates.⁵⁶⁴

Kulturelle Bildung wird als ein Element von Allgemeinbildung angesehen, deren zentrale Aufgaben in der Unterstützung der Persönlichkeitsbildung des Menschen sowie der Stärkung seiner sozialen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten (Stang 2010) liegen. Weitere zentrale Ziele der kulturellen Bildung sind die Entwicklung von Kreativität und eigenem subjektiven Ausdrucksvermögen, die zur Entfaltung des Menschen führen, seine aktive soziale und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und die aktive Gestaltung seiner Zukunft fördern. Deshalb sollte der Zugang zu kulturellen Einrichtungen und zur kulturellen Bildung für alle Menschen gesichert sein. Insbesondere für Gruppen, die häufig von Bildung ausgeschlossen werden, wie zum Beispiel Einwanderer, kulturelle Minderheiten, Menschen aus sozial randständigem Milieu und Menschen mit Behinderungen.⁵⁶⁵

In diesem Sinn spielen Bildung und Teilhabe wesentliche Rollen in Integrationsprozessen, wo der Umgang mit allen Formen der Kulturgüter (Sitten, Gebräuche, Wissenschaften, Religion, Künste, Politik u. a.) notwendig und erwartet ist. Dadurch werden notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse für die Lebensführung in einer Gesellschaft vermittelt. Dies steht im engen Zusammenhang mit den anthropologischen und kulturphilosophischen Grundlagen der kulturellen Bildung.⁵⁶⁶ Durch den Kontakt mit Kultur und Kunst ist die Entwicklung eines perspektivischen Bewusstseins und einer abstrakt-ganzheitlichen Wahrnehmung ebenso möglich, wie die gleichzeitige Wahrnehmung mehrerer Standpunkte in raumzeitlichen Denkversionen. Neben diesen Wirkungen auf das Denken und die kognitiven Fähigkeiten ist es auch wichtig, Beiträge der künstlerischen Produktion hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen: das Erlernen weiterer Fertigkeiten, die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und das Beherrschen des geistig-sinnlichen und materiellen „Könnens“ durch künstlerische Produktion. Die schöpferischen Werke werden als authentisch wahrgenommen, weil sie ein Stück des Autors oder ein Muster seiner Persönlichkeit vermitteln. Das heißt, dass sie eine Rolle in der Identitätsfindung des Menschen spielen. Kunst übernimmt auch die wichtige Rolle der Verständigung und der gegenseitigen Aufklärung und überspringt die Sprachbarriere mit nonverbalen Ausdrucksmitteln. Dieser Umstand ermöglicht die Kommunikation und die Interaktion, wenn eine Sprache unzulänglich ist, und fördert den internationalen

⁵⁶⁴ Fuchs, Max; Schulz, Gabriele; Zimmermann, Olaf, Deutscher Kulturrat: Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion - Konzeption Kulturelle Bildung III, Berlin: Deutscher Kulturrat 2005, S. 7f.

⁵⁶⁵ BKJ 2011, S. 8./Siehe Unterpunkt 4.2.1.

⁵⁶⁶ Fuchs 2008, S. 103./Siehe Kapitel 4.

Austausch in Bereichen wie Musik, Wissenschaft, Kunst und Kultur. Diese Aspekte stehen in enger Verbindung mit den in einem Museum angebotenen Aktivitäten im Rahmen kultureller Bildung, die nicht nur zur kulturell-gesellschaftlichen Teilnahme, zur Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen sowie zur Selbst- und Identitätsbildung beitragen können, sondern auch zur Förderung von Lern- und Sozialisationsprozessen im Zusammenhang mit legitimierte Bildungseinrichtungen. Diese Einrichtungen können mit ihrer Kooperation nicht nur das Lernen der Schüler in bestimmten Schulfächern unterstützen, sondern auch zur gesamten persönlichen Entfaltung und Entwicklung sowie zu sozialer Integration eines Schülers beitragen.⁵⁶⁷

⁵⁶⁷ Henkel & Henkel 2005, S. 563f.

6 Museumspädagogik und Integration: Integration durch Bildung und Kultur

6.1 Integration in Deutschland: Statistische Angaben und Integrationspolitik

6.1.1 Bevölkerung mit Migrationshintergrund und ausländische Bevölkerung in Deutschland und Sachsen

Die Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund hat sich im Zeitraum von 2005⁵⁶⁸ bis 2016 kontinuierlich von knapp acht auf beinahe zehn Millionen erhöht. Dies repräsentiert einen Anstieg von zwölf Prozent der Gesamtbevölkerung Deutschlands. Auch die Anzahl der Migranten erhöht sich seit 2011 ständig. Sie stieg z. B. in den Jahren von 2011 bis 2016 von annähernd sieben auf ca. neun Millionen. Dies sind etwa neun Prozent der gesamten Bevölkerung.⁵⁶⁹ Im Jahr 2017 lag die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund bei 19,3 Millionen (23% der Gesamtbevölkerung). Das bedeutet im Vergleich zu 2016 einen Anstieg um 4,4 Prozent (2016: ca. 18,6 Millionen).

*“In Deutschland hat knapp jede vierte Person einen Migrationshintergrund – in Westdeutschland gut jede vierte, in Ostdeutschland jede fünfzehnte Person (2017: 26,5 bzw. 6,8 Prozent). Von allen Personen mit Migrationshintergrund sind rund zwei Drittel selbst eingewandert und ein Drittel ist in Deutschland geboren (68,4 bzw. 31,6 Prozent). Mittelfristig wird sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund weiter erhöhen: 2017 hatten 39,1 Prozent aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund”.*⁵⁷⁰

Im Jahr 2019 betrug die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund 21, 2 Millionen.

Auch der Anteil der ausländischen Bevölkerung ist seit 1950 ständig gestiegen. Etwa jeder zehnte in Deutschland lebende Einwohner besitzt keine deutsche Staatsbürgerschaft. Zwischen 2011 und 2016 stieg die Zahl der Ausländer in Deutschland von 6,3 Millionen auf 9,2 Millionen - eine Steigerung um 45,4 Prozent in nur fünf Jahren.⁵⁷¹ Zum Ende des

⁵⁶⁸ Das Merkmal „Migrationshintergrund“ wird erst seit 2005 im Mikrozensus erfasst, wozu aber auch die Ausländerinnen und Ausländer zählen.

⁵⁶⁹ Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland, 2005 bis 2016. URL: <https://www.bib.bund.de/Permalink.html?id=10343516> (zuletzt gesehen am 22.01.2019).

⁵⁷⁰ Bundeszentrale für politische Bildung (BpB): Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2017. [Online-Ressource]; URL: https://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (zuletzt gesehen am 23.01.2019).

⁵⁷¹ Bundeszentrale für politische Bildung: Ausländische Bevölkerung. In absoluten Zahlen, Anteile der Altersgruppen in Prozent, 1970 bis 2016, 2018. [Online-Ressource]; URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61622/auslaendische-bevoelkerung> (zuletzt gesehen am 22.01.2019).

Jahres 2018 lag der Anteil der ausländischen Bevölkerung bei 10,9 Millionen Personen, also bei 11,7 Prozent der Gesamtbevölkerung. Im Jahr 2019 betrug der Anteil der Ausländer ca. 11,2 Millionen.⁵⁷²

Derzeit sind der allgemeine Ausländeranteil sowie die Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund in Sachsen im Vergleich zu anderen Bundesländern noch gering.⁵⁷³ Beispielsweise betrug der Ausländeranteil im Jahr 2011 im Stadtstaat Berlin 14,0 Prozent, in Hamburg 13,7 Prozent und in Bremen 12,6 Prozent. In diesen Regionen ist der Ausländeranteil deutschlandweit am höchsten. In Sachsen betrug der Ausländeranteil im Vergleichszeitraum ca. 2,1, Prozent. Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund liegt in Berlin bei 23,9 Prozent, in Bremen bei 25,1 Prozent und in Hamburg bei 27,5 Prozent, und damit deutlich höher als in Sachsen mit 2,0 Prozent.⁵⁷⁴ Im Jahr 2016 gab es einen gravierenden Anstieg dieser Werte. Der Ausländeranteil lag nun in Berlin bei 16,7 Prozent, in Bremen bei 16,5 Prozent, in Hamburg bei 15,6 Prozent; in Sachsen bei 4,2 Prozent. Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund betrug 2016 in Berlin 29,4 Prozent, in Bremen 32,0 Prozent in Hamburg 30,6 Prozent, in Sachsen 4,2 Prozent.⁵⁷⁵

Allerdings zeigt die Tendenz in Sachsen ein stetiges Wachstum des Anteils beider Gruppen. Laut Statistiken betrug die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Sachsen im Jahr 2012 ca. 2,2 Prozent, im Jahr 2013 lag dieser Anteil bereits bei 2,5 Prozent, im Jahr 2014 bei 2,9 Prozent, im Jahr 2015 bei 3,9 Prozent, im Jahr 2016 bei 4,2 Prozent, im Jahr 2017 bei 4,5 Prozent und im Jahr 2018 bei 4,9 Prozent. Noch spezifischer zeigt sich der Ausländeranteil in Dresden: Im Jahr 2012 betrug er 4,4 Prozent, im Jahr 2013 lag er

⁵⁷² Statistisches Bundesamt: Ausländische Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten, 2019. [Online-Ressource]; URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-geschlecht.html;jsessionid=ECA04A9E5098556D5B73701CBE9E83C3.internet8742> (zuletzt gesehen am 22.04.2020).

⁵⁷³ In den Statistiken des Freistaates Sachsen gehören Ausländer zu den Personen mit Migrationshintergrund, daher sind sie i. d. R. nicht getrennt aufgeführt. Der nach Zensus für 2011 angegebene Wert von ca. 4,3 Prozent von Menschen mit Migrationshintergrund in Sachsen repräsentiert demnach die Summe von Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund (jeweils mit ca. 2,1 Prozent). Siehe: Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Bevölkerung im regionalen Vergleich nach Migrationshintergrund. Ergebnis des Zensus 2011 zum Berichtszeitpunkt 9. Mai 2011, Stand 2014. [Online-Ressource]; URL: https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:14,BEG_4_4_8 (zuletzt gesehen am 14.10.2018).

⁵⁷⁴ Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Stand 2013. [Online-Ressource]; URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt gesehen am 12.03.2020).

⁵⁷⁵ BpB 2017/BpB: Ausländische Bevölkerung nach Bundesländern. In absoluten Zahlen und Anteil in Prozent, 2016. [Online-Ressource]; URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61625/auslaendische-bevoelkerung-nach-bundeslaendern> (zuletzt gesehen am 12.10.2018).

bei 4,7 Prozent, im Jahr 2017 bei 7,4 Prozent und im Jahr 2019 bereits bei 8,4 Prozent.⁵⁷⁶ Auch der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stieg in Dresden stetig von 3,3 Prozent im Jahr 2012 auf 4,3 Prozent im Jahr 2019.⁵⁷⁷

Die folgende Tabelle fasst die Statistiken in Dresden von 2011 bis 2019 zusammen (in Prozent):

| | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ausländeranteil | 4,1 | 4,4 | 4,7 | 5,1 | 6,1 | 6,7 | 7,4 | 8,0 | 8,4 |
| Menschen mit Migrationshintergrund | 3,2 | 3,3 | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,8 | 3,9 | 4,1 | 4,3 |
| Migranten insgesamt* | 7,4 | 7,7 | 8,1 | 8,6 | 9,7 | 10,5 | 11,3 | 12,1 | 12,7 |

Tabelle 6: Ausländeranteil und Anzahl der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Dresden zwischen 2011 und 2019 (in Prozent).

Quelle: Eigene Darstellung aus Angaben des Melderegisters der Landeshauptstadt Dresden von 2014 bis 2019; Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden 2012, 2013, 2014, 2016, 2018; Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2013 (Ergebnisse Mikrozensus 2011).

* Unter Migranten ist der Gesamtwert aus Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund angegeben.

Obwohl die Anteile an Schülern mit Migrationshintergrund und Migrantenkindern in Sachsen im Vergleich zu anderen Bundesländern gering sind, stieg ihr Anteil innerhalb des sächsischen Bildungssystems seit mehr als zehn Jahren auch in Sachsen ständig an. Damit ist eine ständige Veränderung der sozialen und leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft zu registrieren. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen ist ebenfalls seit 2012 ständig gestiegen. Er betrug im Jahr 2012 ca. vier Prozent (Kinder unter 3 Jahren) und ca. 7,0 Prozent (3- bis unter 6-Jährige). Im Jahr 2017 betrug dieser Anteil ca. sechs Prozent (Kinder unter 3 Jahren) und ca. neun Prozent (3 bis unter 6-Jährige), vorrangig Deutsch gesprochen wird in der Hälfte der Familien.⁵⁷⁸ Im Schulbereich lag nach Statistiken aus dem Schuljahr 2013/2014 die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund in den allgemeinbildenden Schulen Sachsens bei 20.131 und die Zahl der ausländischen Schüler bei 7.462, davon entfielen 8.824 Schüler insgesamt auf die Grundschulen. Im Schuljahr 2014/2015 lag die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund in den

⁵⁷⁶ Siehe: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018/Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden 2012, 2018/Melderegister der Landeshauptstadt Dresden von 2014 bis 2019/Sächsische Ausländerbeauftragte 2016.

⁵⁷⁷ Siehe: Melderegister der Landeshauptstadt Dresden von 2014 bis 2019/Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden 2012.

⁵⁷⁸ Kühne, Stefan; Maaz, Kai; Mank, Svenja; Ordemann, Jessica; Schulz, Stefan M.: Bildung in Sachsen im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung 2018 (aktualisierte Fassung, Februar 2019), Berlin/Frankfurt am Main: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2019, S. 24f. [Online-Ressource]; URL: https://schule.sachsen.de/download/download_bildung/DIPF_Bildung-In-Sachsen_Aktualisiert_5.0.pdf (zuletzt gesehen am 20.02.2019).

allgemeinbildenden Schulen Sachsens bei rund 22.900 und die der ausländischen Schüler bei 8.785. Im Schuljahr 2015/2016 lag dieser Anzahl jeweils bei 26.578 und 10.601 Schülern, im Schuljahr 2016/2017 jeweils bei 32.561 und 15.210 Schülern und im Schuljahr 2017/2018 bei jeweils 35.751 und 15.276 Schülern. Im Jahr 2017 lag die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in Sachsen bei 304.178 (insgesamt 8,5 Prozent), darunter befanden sich 179.878 Nichtschulkinder und 124.300 Schulkinder. Aus der Gruppe der Schulkinder haben 11.001 Familien mindestens einen Elternteil mit ausländischer Herkunft. Von diesen Familien wird in weniger als der Hälfte (4.884) vorrangig Deutsch gesprochen.⁵⁷⁹

In Dresden hat sich die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund seit dem Schuljahr 2008/09 noch stärker erhöht. Im Schuljahr 2012/13 lernten in Dresdner Schulen insgesamt 3.756 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dies entspricht einem Anteil von etwa neun Prozent aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen der Landeshauptstadt. Im Vergleich zum Schuljahr 2008/09 bedeutet das einen Anstieg von 4,2 Prozent gegenüber 2008/09. In Dresdner Grundschulen hat sich der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund mehr als verdoppelt. Im Schuljahr 2008/09 lag er Anteil bei 4,3 Prozent, im Schuljahr 2012/13 bei 10,9 Prozent.⁵⁸⁰ Im Jahr 2014 lag die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund bei den unter 3-jährigen bei sieben Prozent. Auch die Bildungsbeteiligung dieser Kinder liegt deutlich unter der von Kindern ohne Migrationshintergrund. Da ein früheres Einbeziehen ganz entscheidend für die Integration der Kinder ist, wurden im vorschulischen Bereich sogenannte „Integrationsplätze“ geschaffen. Sie sollten den Zugang zur Grundschule erleichtern. Insgesamt besitzt jedes zehnte Kind einen Migrationshintergrund. Bei etwa der Hälfte dieser Kinder wird zu Hause vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen.⁵⁸¹ Im Schuljahr 2016/2017 lag der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an Dresdner Grundschulen bei 13,3 Prozent.⁵⁸² In Dresden lebten im Jahr 2018 6.823 Kinder mit Migrationshintergrund. Das entspricht einem Anteil an der Gesamtschülerzahl an

⁵⁷⁹ Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2013, 2014, 2015, 2017./Sächsische Ausländerbeauftragte 2014, 2016, 2017.

⁵⁸⁰ Jahn, Antje; Schimkowiak, Nicole; Kehler, Holger: 2. Dresdner Bildungsbericht 2014. Zentrale Ergebnisse, Landeshauptstadt Dresden, Geschäftsbereich Soziales Bildungsbüro »Dresdner Bildungsbahnen«, Dresden 2014, S. 35f. [Online - Ressource]; URL: http://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/2_Dresdner_Bildungsbericht_Zentrale_Ergebnisse_2014_Gesamt.pdf (zuletzt gesehen am 18.12.2018)./Schimkowiak, Nicole; Jahn, Antje; Thomas, Gerit: 3. Dresdner Bildungsbericht, Landeshauptstadt Dresden 2019, S. 214f. [Online - Ressource]; URL: https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/3._Dresdner_Bildungsbericht_2019_Gesamtversion.pdf (zuletzt gesehen am 18.08.2020).

⁵⁸¹ Jahn, Schimkowiak & Kehler 2014, S. 13.

⁵⁸² Kühne et al., 2019, S. 26./Schimkowiak, Jahn & Thomas 2019, S. 214f.

Dresdner Grundschulen im Schuljahr 2018/2019 von ca. 13,8 Prozent. In Dresden gibt es 71 Grundschulen, von denen lediglich achtzehn sogenannte DaZ-Klassen (Deutsch als Zweitsprache) anbieten.⁵⁸³

Die folgende Tabelle fasst die vorgestellten Angaben zusammen und zeigt die Steigerung der Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund an Dresdner Grundschulen:

| | Schuljahr 2008/09 | Schuljahr 2012/13 | Schuljahr 2016/17 | Schuljahr 2018/19 |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Kinder mit Migrationshintergrund an Dresdner Grundschulen (in Prozent) | 4,3 | 10,9 | 13,3 | 13,8 |

Tabelle 7: Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund an Dresdner Grundschulen, Überblick
Quelle: Eigene Darstellung nach Angaben der Dresdner Bildungsberichte 2014, 2019.

Der ständige Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bzw. Migranten und die daraus resultierende multikulturelle Vielfalt der Gesellschaft hatten einen grundlegenden Einfluss auf die Entwicklung, Modernisierung und Verbesserung der gesamten Integrationspolitik Deutschlands. Insbesondere bildete der kontinuierliche Zustrom an Kindern mit Migrationshintergrund eine Herausforderung für die gesamte deutsche Gesellschaft und für das deutsche Bildungssystem. Nach dem sogenannten „PISA-Schock“, den ersten PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2000, wurden für Schüler mit Migrationshintergrund bestimmte Lebensbedingungen erfasst, die ihre Lernprozesse bestimmen und beeinflussen. Darunter war einer der wichtigsten Befunde, der Zusammenhang zwischen soziokultureller (Migration), sozioökonomischer (Sozialschicht) sowie soziokultureller Herkunft (Migrationsstatus-Migrationshintergrund) und den Leistungen der Schüler.⁵⁸⁴ In den folgenden Abschnitten wird ein Überblick hinsichtlich entwickelter Strategien der Integrationspolitik zur Integrationsförderung von Menschen mit Migrationshintergrund bzw. Migranten vorgestellt. Darüber hinaus werden einige Ergebnisse aus internationalen Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

⁵⁸³ Landeshauptstadt Dresden: Zahlen und Fakten: Schulen in der Landeshauptstadt Dresden im Schuljahr 2018/2019. URL: <https://www.dresden.de/de/leben/schulen/zahlen-und-fakten.php> (zuletzt gesehen am 16.12.2018).

⁵⁸⁴ Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolf, Hans-Günter; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Zusammenfassung. PISA-Konsortium Deutschland, Technische Universität Münster 2004, S. 21-26. [Online-Ressource]; URL: http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_2003.pdf (zuletzt gesehen 11.07.2020).

und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vorgestellt, weil diese Ergebnisse ebenfalls die entwickelte Integrationspolitik beeinflussten.

6.1.2 Integrationspolitik: Nationaler Integrationsplan und Nationaler Aktionsplan Integration

Diskussionen über das Integrationsphänomen im Politikbereich und die sich daraus entwickelnden Integrationspolitik und Integrationsinitiativen eines Landes werden nicht nur durch den demografischen Wandel beeinflusst, sondern auch durch das Verständnis und die Bestimmung des Integrationsbegriffes. Das Verständnis vom Integrationsbegriff wurde in der wissenschaftlichen Literatur im Verlauf der Zeit erweitert, erneuert und erneut diskutiert. In Deutschland war Integration über einen langen Zeitraum hinweg v. a. auf die Eingliederung Zugewanderter seit dem Zweiten Weltkrieg beschränkt. In diesem Sinn wurde Integration als die Anpassungsleistungen der Zugewanderten verstanden. Seit den 1980er Jahren wird über die Integration „moderner“ Gesellschaften diskutiert, in welchen nicht nur kulturelle Unterschiede zwischen kultureller Mehrheit und ethnischer Minderheit betrachtet werden, sondern auch alle unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen oder Milieus innerhalb der kulturellen Mehrheit. Die Frage nach der Integration ethnischer Minderheiten erschwert den Integrationsdiskurs.⁵⁸⁵ In den 1990er Jahren konnte die Idee der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland noch nicht etabliert werden. Während in multikulturellen Gesellschaften, wie in den Vereinigten Staaten von Amerika, Kanada, Großbritannien, den Niederlanden oder Schweden, Integration mit politischen Forderungen nach Gleichstellung und staatlichen Antidiskriminierungsmaßnahmen in der rechtlichen, institutionellen und distributiven Sphäre gefördert wurde, blieb sie in Deutschland auf Aspekte des Kulturellen beschränkt. Erste Modifizierungen auf politischer Ebene wurden in Deutschland aufgrund des migrationsbedingten sozialen Wandels im Jahr 2000 mit der gesetzlichen Neuregelung der Staatsbürgerschaft und dem seit 2005 gültigen Zuwanderungsgesetz eingeführt. Auf dem ersten Integrationsgipfel im Jahr 2006 wurde beschlossen, einen Nationalen Integrationsplan zu erstellen. Dieser Integrationsplan sollte die Integrationsprozesse von Menschen mit Migrationshintergrund aus zehn Themenfeldern heraus fördern, in welche vielfältige Akteure sowie Bereiche der Gesellschaft einbezogen sind (BBMFI 2007). Damit wurden im Jahr 2007 erstmals ein Konzept und die Grundlagen einer systematischen staatlichen Gesamtstrategie der Integration für die Bundesrepublik Deutschland (Integrationsinitiativen des Bundes, der Länder, der Kommunen und der

⁵⁸⁵ Friedrichs & Jagodzinski 1999, S. 10.

Interessengemeinschaften) vorgelegt: der *Nationale Integrationsplan* (NIP). Hier werden Handlungsfelder umrissen sowie Ziele und Selbstverpflichtungen öffentlicher und privater Instanzen definiert, mit denen Integration im Sinn eines funktional gleichberechtigten, wechselseitig anerkennenden und friedlichen Miteinanders der unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen erreicht werden soll.⁵⁸⁶

In Anbetracht der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS, welche die starke Abhängigkeit zwischen soziokultureller bzw. sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund verdeutlichen, wurde auf dem Integrationsgipfel im Jahr 2010 beschlossen, einen neuen Integrationsplan zu erstellen. Dieser wurde im Jahr 2011 gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Akteuren aus dem bestehenden Integrationsplan weiterentwickelt und die Ziele der deutschen Integrationspolitik noch konkreter gestaltet. Als Ergebnis dieser Arbeit entstand der *Nationale Aktionsplan Integration* (NAP-I) mit konkreten, verbindlichen und überprüfbaren Zielvorgaben. Im Bericht von 2011 wurde beschlossen, was für eine höhere Chancengleichheit von Menschen aus Zuwandererfamilien entscheidend ist: (1) das Beherrschen der deutschen Sprache, (2) das Erreichen eines guten Schulabschlusses, (3) der erfolgreiche Übergang ins Berufsleben.⁵⁸⁷ Im Bildungsbereich führten die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien zur Diskussion und Entwicklung möglicher Lösungsansätze für eine nachhaltige Verbesserung des Bildungsniveaus und zur Sicherung der Qualität der schulischen Bildung. Als Hauptstrategie wurden für die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2003 die bundesweit gültigen Bildungsstandards als Ergänzung bestehender Lehrpläne konzipiert und entwickelt.⁵⁸⁸

⁵⁸⁶ Gomolla 2012, S. 92./Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (BBMFI): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Presse –und Informationsamt der Bundesregierung 2007.

⁵⁸⁷ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken - Teilhabe verwirklichen, Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2011, S. 9./Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I). URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/amt-und-person/aktions-planintegration#> (zuletzt gesehen am 18.05.2020).

⁵⁸⁸ Die Bildungsstandards sind in ihrer Substanz Leistungsstandards und beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen, welche die Schüler bis zum jeweiligen Abschluss erwerben sollen. Sie sollen, im Gegensatz zu den Lehrplänen und Kerncurricula, welche die schulische Arbeit eingrenzen, größere Freiräume zur Unterrichtsgestaltung bieten, in welcher der „[...] Erwerb von Kompetenzen lernförderlicher Arbeitsatmosphäre [...] [im] Mittelpunkt aller Lehr-Lernanstrengungen“ stehen muss. In: Blum, Werner; Drüke-Noe, Christina; Hartung, Ralph; Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen, 4. Auflage, Institut zu Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin: Cornelsen 2010, S. 15.

*“Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben“.*⁵⁸⁹

Insbesondere wird für das Bildungssystem die Multikulturalität gleichermaßen als Herausforderung und Bereicherung des Schulalltags angesehen, in welchem die Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund eine spezielle Anforderung an die Gestaltung von Schule und Unterricht bildet. Dabei zählt die Sprachförderung zum Erwerb der deutschen Sprache als Grundlage für den schulischen Erfolg und Kompetenzerwerb in weiteren Schulfächern sowie für eine erfolgreiche Lebensführung in der Aufnahmegesellschaft.⁵⁹⁰

Eine neuerliche Aktualisierung und Überarbeitung des Nationalen Aktionsplans Integration war im Jahr 2015 erforderlich. Ständige Aktualisierungen, Modifizierungen und Überarbeitungen sind unerlässlich, weil diese Initiativen immer die gesellschaftliche, politische und ökonomische Realität des Phänomens Integration einbeziehen und berücksichtigen müssen. Der Nationale Integrationsplan (2007) und der Nationale Aktionsplan Integration (2011) wurden unter bestimmten Bedingungen der Migration in Deutschland entwickelt, die sich ab 2015 durch die Migrationskrise und Migrationsbewegung bzw. Fluchtzuwanderung aus Konfliktgebieten nach Europa stark verändert hat, was jedoch nicht auf die Ziele und Themenfelder nach dem 10. Integrationsgipfel (2018) zutrifft.⁵⁹¹ Davon stehen zwei für die vorliegende Arbeit im Fokus. Erstens „Integration durch Bildung“, wobei der Schwerpunkt auf der Förderung des Erlernens der deutschen Sprache liegt. Für Kinder mit Migrationshintergrund spielen Sprachförderung und -erwerb eine zentrale und grundlegende Rolle zur Integrationsförderung sowie zum Schulerfolg und zur darauf aufbauenden gesellschaftlichen Teilhabe. Deshalb werden diese als „Schlüssel zur Integration“ verstanden.⁵⁹² Nach dem Deutschen Kulturrat (2017) schafft Bildung den Zugang zur Gesellschaft und die Beherrschung der deutschen Sprache ist der Schlüssel zur Teilhabe.

⁵⁸⁹ Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung; Band 1., unveränderter Nachdruck 2009, (Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) -KMK), Bonn/Berlin: BMBF 2009, S. 9.

⁵⁹⁰ Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012, S. 191-207, S. 191f.

⁵⁹¹ Siehe: BMMFI 2007, 2011.

⁵⁹² Siehe: Günther, Herbert: Sprache als Schlüssel zur Integration: Sprachförderung aus pädagogischer Sicht, Weinheim/Basel: Beltz 2011./Esser 2006a, 2006b.

Das zweite Themenfeld ist die „Integration durch Kultur“, die durch kulturelle Bildung und durch die Teilhabe und den Zugang zu kulturellen Einrichtungen erfolgt. Dadurch werden kulturelle Pluralität und eine Stärkung interkultureller Kompetenzen im Umgang mit kultureller Vielfalt gefördert. Kultur kann bei der sozialen Integration durch die Vermittlungsaufgaben von Kultureinrichtungen, wie Museen, beitragen. Museen vermitteln die Geschichte und die Gegenwart Deutschlands und ermöglichen die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Verhaltensweisen. Das Hauptziel ist, den inneren Zusammenhalt der Gesellschaft durch die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls und einer emotionalen Bindung an die Aufnahmegesellschaft ohne Aufgabe der eigenen kulturellen Identität zu stärken. Auf diese Weise wird Integration für die Integrationspolitik Deutschlands ein wechselseitiger Prozess zwischen Migranten und Aufnahmekultur, der die Beteiligung aller gesellschaftlichen Bereiche umfasst.⁵⁹³

6.1.3 Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem: Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien

Nach Angaben der Bundeszentrale für politische Bildung lebten im Jahr 2017 in Deutschland rund 13,4 Millionen Kinder, davon 4,9 Millionen mit Migrationshintergrund (36 Prozent). Der größte Anteil dieser Kinder ist sehr jung: Der Anteil der Kinder im Alter von unter drei Jahren lag bei 39 Prozent, der von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren bei 38 Prozent und von den Sieben- bis Zwölfjährigen hatten 37 Prozent einen Migrationshintergrund. Bei den ausländischen Kindern betrug der Anteil jeder Altersgruppe elf Prozent. Entsprechend dem Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund jedes Alters ist auch die Verteilung der Kinder mit Migrationshintergrund von Bundesland zu Bundesland verschieden. In den östlichen Bundesländern lag im Jahr 2017 der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu den westlichen Bundesländern deutlich unter dem Durchschnitt. In Bremen betrug der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund etwa 34 Prozent, der Anteil der ausländischen Kinder lag bei 19,8 Prozent, in Berlin waren es 32,6 und 14, 6 Prozent, in Hamburg 34,6 und 11, 5 Prozent. In Sachsen lagen diese Anteile bei 7,2 und 5,9 Prozent, allerdings sind diese Anteile in Sachsen ständig gestiegen und erfuhren besonders ab 2015

⁵⁹³ BBMFI 2007, S. 62, 127./Deutscher Kulturrat: Initiative Kulturelle Integration. Zusammenhalt in Vielfalt. 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt, Berlin 2017. [Online-Ressource]; URL: <http://www.kulturelle-integration.de/wp-content/uploads/2017/05/Thesen-Initiative-kulturelle-Integration.pdf> (zuletzt gesehen am 18.02.2019).

aufgrund der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen eine klare Erhöhung.⁵⁹⁴ Dieser Zuwachs bedeutete eine Herausforderung für das gesamte Land und seine Integrationspolitik. Der Fokus zur Integration der Kinder mit Migrationshintergrund liegt seit langem auf dem Bildungsbereich, wo der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund steht. Daher wurden die Lernprozesse der betroffenen Kinder in verschiedenen Schulfächern, insbesondere in den grundlegenden Fächern Mathematik und Naturwissenschaft, gefördert. Die schulischen Leistungen der Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) werden seit langer Zeit gemessen und zeigten differenzierte Ergebnisse, in denen große Leistungsunterschiede zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund zutage traten. Deshalb fließen die Ergebnisse internationaler Studien zur Messung der Schulleistungen der Schüler auch in die Entwicklung der Integrationspolitik sowie die Erarbeitung von Integrationsplänen und anderen Integrationsinitiativen ein. Insbesondere die PISA-Ergebnisse aus den Jahren 2000, 2003 und 2006 zogen politische Maßnahmen zur Verbesserung dieser Situation im Rahmen einer nachhaltigen Integrationspolitik nach sich. Beispiele hierfür sind der „Nationale Integrationsplan“ aus dem Jahr 2007 und der „Nationale Aktionsplan Integration“ aus dem Jahr 2011, die bis heute ständig überarbeitet und verbessert werden.⁵⁹⁵

Seit vielen Jahren belegen nationale und internationale Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS⁵⁹⁶, dass sich *„die Leistungen von Schülerinnen und Schülern derselben Altersgruppe aufgrund unterschiedlicher Hintergrundmerkmale voneinander unterscheiden“*.⁵⁹⁷ PISA-Studien beziehen sich auf die sozioökonomische und

⁵⁹⁴ Göttsche, Florian: Kinder mit Migrationshintergrund. In: Bundeszentrale für Politische Bildung 2018. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bevoelkerung-und-demografie/277838/kinder-mit-migrationshintergrund> (zuletzt gesehen am 20.11.2018).

⁵⁹⁵ Zenk & Gündoğdu 2011, S. 8./BBMFI 2007, 2011.

⁵⁹⁶ Die PISA-Studien der OECD (Programms for International Student Assessment) sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 im Abstand von drei Jahren durchgeführt werden. Jede PISA-Studie umfasst die drei Schwerpunkte: Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Allerdings wird bei jeder Studie ein Bereich vertieft untersucht: 2000 die Lesekompetenz, 2003 Mathematik, 2006 Naturwissenschaften sowie zusätzliche Schwerpunkte (Zusatzuntersuchungen). Bei IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wird seit dem Jahr 2001 im Abstand von fünf Jahren das Leseverständnis von Schülern der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich getestet. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die seit 1995 im Abstand von vier Jahren am Ende der Grundschulzeit durchgeführt wird, um die Leistungen der Schüler in Mathematik zu erfassen und zu ermitteln, wie gut sie naturwissenschaftliche Zusammenhänge verstehen.

⁵⁹⁷ Wendt, Heike; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C.: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut; Kasper, Daniel (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann 2016, S. 317-331, S. 317.

soziokulturelle Herkunft (um unterschiedliche familiäre Lebensverhältnisse zu erfassen) der Schüler und offenbaren Zusammenhänge zwischen dem sozialen Hintergrund der Schüler und ihren Leistungen. Seit der Einführung der PISA-Studie im Jahr 2000 zeigen ihre Ergebnisse große Leistungsunterschiede (Lesekompetenz und Mathematik) zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. Beispielsweise belegten PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000: „[...] Schüler] mit einem im Ausland geborenen Elternteil unterscheiden sich in der Bildungsbeteiligung kaum von Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind. Sind jedoch beide Eltern zugewandert, so ist die Situation erheblich ungünstiger“.⁵⁹⁸ PISA 2003 zeigt ähnliche Befunde für die Schüler aus Deutschland in Bezug auf den Zusammenhang zwischen ihren Leistungen in Lesekompetenz und Mathematik und ihrer sozialen Herkunft. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass PISA 2000 und 2003 gezeigt haben, dass die erreichten Kompetenzen der Jugendlichen eng an ihre soziale Herkunft geknüpft sind.⁵⁹⁹

Diese Erkenntnis ähnelte der PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2006. Seitdem ist der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland gestiegen. Gleichzeitig hat die Heterogenität innerhalb der Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Bezug auf ihre Herkunftsländer zugenommen.⁶⁰⁰ Die Ergebnisse von PISA 2006 zeigen, dass im deutschen Bildungssystem die soziale Herkunft und der familiäre Bildungshintergrund entscheidende Faktoren für einen erfolgreichen Bildungsprozess darstellen. Darüber hinaus haben die Studien deutlich gezeigt, dass bei Migranten der zweiten Generation in Deutschland der Abstand zu einheimischen Schülern so groß war, wie in keinem anderen OECD-Land. Allerdings zeigten sich in den Erhebungen von 2006, 2009 und 2012 im Vergleich zu den Ergebnissen von PISA 2000 deutliche Verbesserungen in den Kennwerten für die sozialen und kulturellen Merkmale der Elternhäuser.⁶⁰¹

Zusammengefasst waren für die PISA-Erhebungen 2000, 2003 und 2006 *“die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich geringer, als die von*

⁵⁹⁸ Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2002, S. 13. [Online-Ressource]; URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (zuletzt gesehen am 11.11.2018).

⁵⁹⁹ Müller, Katharina; Ehmke, Timo: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster/New York: Waxmann 2016, S. 285-316, S. 287.

⁶⁰⁰ Rauch, Dominique; Mang, Julia; Härtig, Hendrik; Haag, Nicole: Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Reiss et al., 2016, S. 317-347, S. 317.

⁶⁰¹ Müller & Ehmke 2016, S. 286f.

Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund. Auch bei gleichem sozialem Hintergrund konnte also ein mit dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler verbundener Nachteil im Kompetenzniveau nachgewiesen werden“.⁶⁰² Obwohl sich die Lage der in Deutschland lebenden Schüler mit Migrationshintergrund zwischen 2000 und 2009 verbessert hatte, waren auch in PISA 2009 die mit einem Migrationshintergrund verbundenen Disparitäten weiterhin groß.⁶⁰³

Erst ab der PISA-Studie des Jahres 2012 zeichnet sich gegenüber PISA 2003 eine deutliche Annäherung der Mathematikleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ab. Während Schüler mit Migrationshintergrund in PISA 2012 wesentlich besser abschnitten als in PISA 2003, blieb die durchschnittliche mathematische Kompetenz der Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund etwa auf dem gleichen Niveau. Damit bestätigt sich die Entwicklung, die in PISA 2009 für die Lesekompetenz zutage trat, auch für die Mathematik: Die Disparitäten aufgrund von Zuwanderung schwächen sich weiter ab. Allerdings zeigten sich auch in PISA 2012 noch deutliche Leistungs- und Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.⁶⁰⁴

Obwohl bei PISA 2015 ein Großteil der Untersuchung für Naturwissenschaften und nur ein kleinerer Teil den Bereichen Lesekompetenz und Mathematik gewidmet war, wurde auch hier festgestellt, dass die erreichten Leistungen und Kompetenzen der Schüler beim Lesen und in Mathematik eng mit ihrer sozialen Herkunft sowie weiteren Merkmalen der Elternhäuser zusammenhängen. Obwohl sich diese Disparitäten und die starke Abhängigkeit zwischen Schülerleistungen und sozialem Hintergrund seit PISA 2000 verbessern, bleibt der Aspekt eine große Herausforderung für das Bildungssystem und für die Gesamtgesellschaft Deutschlands.⁶⁰⁵

Die PISA-Studien zeigen aber auch unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme in den einzelnen Bundesländern. Diese Ergebnisse zeigten sich auch in den nationalen Ländervergleichsstudien zur Überprüfung der

⁶⁰² Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann 2010, S. 200-230, S. 201.

⁶⁰³ Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 227.

⁶⁰⁴ Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012, Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Zusammenfassung, Münster: Waxmann 2013, S. 10. [Online-Ressource]; URL: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2012_Zusammenfassung_online.pdf (zuletzt gesehen am 20.11.2018).

⁶⁰⁵ Rauch et al., 2016, S. 337-342.

Bildungsstandards in Deutschland. Dadurch konnten die Unterschiede zwischen den Bundesländern im Grad der Kopplung von Bildung an die soziale Herkunft aufgezeigt werden. Insgesamt haben sich alle deutschen Bundesländer seit der ersten PISA-Untersuchung verbessert. Diese Verbesserung zeigte zwischen 2000 und 2006 in den östlichen Bundesländern eine deutliche Beschleunigung.⁶⁰⁶

Neben PISA zeigen auch die Ergebnisse von Studien wie IGLU und TIMSS Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. IGLU 2001, 2006, 2011 und 2016 zeigen, dass Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt schlechtere Ergebnisse im Leseverständnis zeigen, als Schüler ohne Migrationshintergrund. Allerdings zeigten Schüler mit Migrationshintergrund von 2001 über 2006 bis 2011 eine Leistungssteigerung im Leseverständnis und damit eine Verringerung der Disparitäten. Für diese Leistungsverbesserung gibt es zwei Annahmen: *„Zum einen wird erfolgreiche Bildung zunehmend als wichtige Voraussetzung für eine selbstständige und erfolgreiche Lebensführung verstanden und von den Eltern für ihre Kinder auch angestrebt. Zum anderen kann das zunehmende Bemühen um die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere im Bereich der Sprachförderung, eine Begründung darstellen“.*⁶⁰⁷ In IGLU 2011 zählte die Sprachförderung zu den zentralen Integrationsmaßnahmen, da der Erwerb der deutschen Sprache nicht nur zur sozialen und schulischen Integration beitragen kann, sondern auch zum Kompetenzerwerb in anderen Schulfächern. Allerdings sollte zusätzlich zu den Initiativen zur Integration der Schüler mit Migrationshintergrund auch die Stigmatisierung dieser Schüler in der Gesellschaft vermieden werden. Dies kann die Schule nicht allein bewältigen, hierfür ist die Beteiligung weiterer gesellschaftlicher Institutionen notwendig.⁶⁰⁸

In IGLU 2016 zeigten Schüler ohne Migrationshintergrund einen signifikanten Zuwachs ihrer Leistungspunkte (Leseleistungen). Im Vergleich dazu erreichten Schüler mit Migrationshintergrund, je nach Lebenssituation, weniger Leistungspunkte: 24 (ein Elternteil im Ausland geboren) bzw. 49 (beide Elternteile im Ausland geboren) Leistungspunkte weniger. Für die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund bestand ein höheres Risiko, zur Gruppe der leseschwachen Kinder zu gehören, als für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Allerdings spielen hierbei die sozioökonomische Herkunft,

⁶⁰⁶ Müller & Ehmke 2016, S. 287.

⁶⁰⁷ Tarelli, Irmela; Valtin, Renate; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos et al., 2012, S. 11-26, S. 18/22-25.

⁶⁰⁸ Schwippert, Wendt & Tarelli 2012, S. 196ff. und 205f.

das Bildungsniveau und der Berufsstatus der Eltern sowie das Geschlecht der Schüler auch eine entscheidende Rolle. Auch IGLU 2016 zeigte einen stetigen Anstieg des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund. In IGLU 2001 betrug dieser Anteil vierzehn Prozent, in IGLU 2016 neunzehn Prozent. Diese Steigerung ist als statistisch signifikant anzusehen und spiegelt die realen Veränderungen in der Komposition der Schülerschaft an deutschen Grundschulen wider. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass, auch wenn diese Realität erkannt wurde, das bildungspolitische Ziel der Verringerung zuwanderungsbezogener Disparitäten bisher nicht erfüllt ist.⁶⁰⁹

Aus den Ergebnissen von TIMSS 2007 ging hervor, dass Schüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer mathematischen Kompetenzen im Vergleich zu den Schülern ohne Migrationshintergrund geringere Leistungen erreichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die höchsten Kompetenzen von Schülern erreicht wurden, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Schüler mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil zeigen demgegenüber geringere Leistungen; und Schüler, deren Elternteile beide nicht in Deutschland geboren wurden, lassen noch schwächere Kompetenzen erkennen. In Deutschland beträgt der Kompetenzunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Mathematik 46 Leistungspunkte.⁶¹⁰ TIMSS 2011 zeigte ähnliche Ergebnisse. Auch hier wiesen Schüler mit Migrationshintergrund in Mathematik schlechtere Leistungen auf, als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund.⁶¹¹ Die Ergebnisse von TIMSS 2015 zeigen, dass 43,1 Prozent der Familien, in denen beiden Elternteile im Ausland geboren wurden, armutsgefährdet sind. Dieser Anteil sinkt, wenn nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat (28,7%) bzw. wenn kein Elternteil im Ausland geboren ist (22,9%). Auch die Armutsgefährdungsquoten sind neben dem Migrationshintergrund eng an das Bildungsniveau der Familie gekoppelt und zeigen einen engen Zusammenhang mit den Ergebnissen der Mathematikleistungen. Allerdings zeigt sich im zeitlichen Verlauf, dass die Leistungsunterschiede in den mathematischen

⁶⁰⁹ Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C.; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann 2017, S. 22, 62 und 165f.

⁶¹⁰ Bos, Wilfried; Bensen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph; Walther, Gerd (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung, Berlin 2008, S. 9f. und 33. [Online - Ressource]; URL:https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe0809/VL/TIMSS_2007_Pressemappe.pdf (zuletzt gesehen am 21.12.2018).

⁶¹¹ Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf: TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf; Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012, S. 13-26, S. 23.

Kompetenzen der Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, gegenüber jenen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, signifikant geringer sind, als noch in TIMSS 2007 und 2011. Trotz dieser positiven Tendenz zeigen Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt deutlich schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne Migrationshintergrund. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der TIMSS-Studie 2015, dass die Disparitäten zwischen den Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sowie der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Jahr 2017 dem des Jahres 2007 entsprach.⁶¹²

6.2 Integration durch Bildung und Kultur

In Kapitel 5 wurden die soziologischen und kulturpädagogischen Ansätze zum Integrationsbegriff vorgestellt. Aus diesen Ansätzen geht hervor, dass die Integration von Kindern im Grundschulalter unter Berücksichtigung der Dimensionen der Sozialintegration von Esser (1999, 2000, 2001) stark von deren Sozialisationsprozessen und sozialen Interaktionen bzw. Beziehungen abhängt (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008). Diese Sozialisationsprozesse und Erfahrungen beeinflussen gleichzeitig die gesamte Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schüler sowie ihre eigenen Bewertungen hinsichtlich ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten, Kräfte und Möglichkeiten. Die Selbstbewertung der Schüler steht im engen Zusammenhang mit den kulturellen, strukturellen, sozialen und emotionalen Dimensionen der Sozialintegration (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008; Petillon 2010; Moschner & Dickhäuser 2010).

Wie erwähnt, beeinflusst der demografische, gesellschaftliche und kulturelle Wandel eines Landes das Verständnis und die Perspektiven von Integration, und das Integrationsphänomen beeinflusst seinerseits die Integrationspolitik und die entwickelten und umgesetzten Integrationsinitiativen eines Landes. Aus Sicht der deutschen Integrationspolitik stehen für die vorliegende Arbeit zwei Themenfelder aus dem Nationalen Integrationsplan (2007) im Vordergrund: „Integration durch Bildung“ und „Integration durch Kultur“, die hier unter dem Begriff „Integration durch Bildung und Kultur“ zusammengefügt wurden. Der Grund dafür steht in Verbindung mit Aspekten der

⁶¹² TIMSS 2015 hat in Deutschland mehr Indikatoren zur Erfassung der sozialen Lage eingesetzt. Dies ermöglicht eine bessere und vertiefende Analyse der sozialen Realität der Schüler und ihrer Familien unter Berücksichtigung von Faktoren wie Migrationshintergrund, Bildungsniveau und sozioökonomischer Stellung der Familien. Siehe: Wendt, Schwippert & Stubbe 2016, S. 324-329.

Bildungs- und Kulturbegriffe, die für die vorliegende Arbeit grundlegend sind (siehe Kapitel 4 und 5). Hinsichtlich des Bildungsbegriffs ist hier dessen individuell-struktureller Charakter sowie sein dreifaches Verhältnis zu berücksichtigen, d. h. das Verhältnis des Individuums zur dinglichen Welt als Bearbeitung des Materiellen, zur Gesellschaft und zu sich selbst (zu den eigenen Begabungen und Fähigkeiten).⁶¹³ Aus anthropologischer Sicht wäre hingegen nach einem dynamischen Verständnis des Kulturbegriffs die Dialektik zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, also die Wechselwirkung zwischen Individuum und Kultur zu betonen (Thies 2004; Fuchs 2008; Trommsdorff 2008; Klatetzki 2008; Tillmann 2010; Liebau 2012b). Es handelt sich um eine gegenseitige Erschließung von Menschen und Welt (Umwelt, Gesellschaft), wo Bildung und Kultur gegenseitige Prozesse und Veränderungen umfassen (Fuchs 2008). Weder Bildung, Kultur noch Gesellschaft und soziale Strukturen sind statisch. Sie werden von ihren Mitgliedern stark beeinflusst und dynamisch verändert. In multikulturellen modernen Gesellschaften wird deren Verständnis von Bildung und Kultur durch wechselseitigen Austausch und Interaktion zwischen Zuwanderern, Migranten und der Gesellschaft des Aufnahmelandes beeinflusst. Auf diese Weise fordert die kulturelle Vielfalt moderner Gesellschaften Modifizierungen und Aktualisierungen der Integrationspolitik, da Integrationsprozesse keinesfalls nur Migrantengruppen betreffen, sondern die gesamte Gesellschaft. Integrationsprozesse können nicht als einseitige Anpassung und Verpflichtung der Migranten verstanden werden, sondern als eine dauerhafte gemeinsame Aufgabe aller Mitglieder der Gesellschaft (Migranten und Einheimische). Dafür muss das Aufnahmeland Integrationsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft fördern. Dabei spielt der Bildungsbereich eine wesentliche Rolle, da insbesondere für Kinder eine frühe Eingliederung ins Schulsystem im Vordergrund integrativer Konzepte und Prinzipien steht, da dieses als eine der ersten Sozialisationsinstanzen der Aufnahmegesellschaft die sozialen Interaktionen fördert. Hier lernen Kinder nicht nur bestimmte grundlegende schulische Inhalte und Kompetenzen zum Erreichen eines Schulabschlusses, sondern auch die Sprache und weitere kulturelle Aspekte und Merkmale der Aufnahmegesellschaft wie Normen, Werte, Verhaltensweisen u. a., die eine angemessene gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Hierbei zählt als Grundvoraussetzung für die soziale Integration der Kinder der Erwerb der Sprache der Aufnahmegesellschaft.⁶¹⁴

⁶¹³ Meder, Norbert: Über Einheit und Differenz von Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik. Eine systematische Betrachtung. In: Spektrum Freizeit, Heft 1/1999, Baltmannsweiler 1999, S. 44-55, S. 48.

⁶¹⁴ Ott 2010, S. 200ff./ Tillmann 2010, S. 166ff.

Integrationsprozesse werden durch die Kooperation zwischen verschiedenen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Einrichtungen (in Essers Worten: zwischen unterschiedlichen Teilsystemen) verstärkt. Deshalb spielen neben der Schule, als offizielle Bildungseinrichtung, auch weitere Institutionen der Gesamtgesellschaft eine wesentliche Rolle bei Integrationsprozessen, insbesondere für Kinder. Obwohl die Schule sowohl als erste offizielle Bildungseinrichtung als auch als eine der ersten Sozialisationsinstanzen der Kinder gilt, die eine grundlegende Rolle in der gesamten persönlichen Entwicklung und Entfaltung der Schüler spielt und die Anerkennung der Schüler mit Migrationshintergrund als Mitglieder der Aufnahmegesellschaft begünstigen kann, schafft sie die Aufgabe der erfolgreichen Integration dieser Schüler nicht allein. Deshalb kommen dafür auch andere gesellschaftliche, soziale und kulturelle Einrichtungen aus verschiedenen Bereichen in Frage, wie das Museum aus dem kulturellen Bereich. Auch wenn die Aufgaben der Schule nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, Normen, Traditionen und die Entwicklung bestimmter notwendiger Fertigkeiten und Fähigkeiten begrenzt sind, sondern auch die Förderung der gesamten Entwicklung der Schüler und ihre Vorbereitung auf ihre Platzierung in der Gesellschaft (Esser 2000) anvisiert werden, reicht dies für eine gelungene Integration und für die Vorbereitung der Schüler auf das Leben in der Aufnahmegesellschaft nicht. Dazu tragen weitere Instanzen bei, die den Schülern erweiterte Lernsituationen und Sozialisationsmöglichkeiten bieten. Sozialisationsmechanismen können zur Verbesserung der Beziehungen zwischen Einwanderern und Einheimischen sowie zum (gegenseitigen) Abbau von (ethnischen) Vorurteilen beitragen. Dadurch wird die Kultur der Aufnahmegesellschaft nicht nur erkannt, erlernt und angeeignet, sondern auch geschätzt und verstanden. Auch in diesen Institutionen können Kinder bestimmte Erfahrungsmuster und Grundwerte, Wissen und emotionale Strukturen erleben, erfahren und sich aneignen, die zur gesamten Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Ausprägung der Fähigkeiten zum selbstständigen Handeln beitragen.⁶¹⁵

Es gibt unterschiedliche Kontexte der Sozialisation, wie Schule, Arbeit, Familie, soziale Milieus u. a. Für die vorliegende Arbeit stehen jedoch das Museum und die dort stattfindenden Lernsituationen und -prozesse sowie die Sozialisationsprozesse (soziale Interaktionen zwischen (Mit-)Schüler und Lehrperson) im Vordergrund. Für die Entwicklung und Integration der Schüler, insbesondere für diejenigen mit

⁶¹⁵ Tillmann 2010, S. 22ff./Kronig, Winfried: Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierter und separierender Schulformen, Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich 2000, S. 67f.

Migrationshintergrund, bieten diese Einrichtungen unterschiedliche komplexe soziale Erfahrungsfelder, in denen sich das Lernen nicht nur auf die fachlichen Inhalte beschränkt. Dabei spielen auch soziale und emotionale Erfahrungen und Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen eine wesentliche Rolle zur Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung, die gleichzeitig die Lernmotivation und -freude sowie ihre künftigen Leistungen bestimmen und beeinflussen (Ulich 1976; Tausch & Tausch 1998; Petillon 2010, 2018; Moschner & Dickhäuser 2010). Seit Ende der 1990er Jahre befasst sich die empirische Schulforschung vorrangig mit der Ausbildung fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen (v. a. in Mathematik, den Naturwissenschaften, in Lesen sowie Selbstregulation). Zur Bewertung der Schülerleistungen dienen internationale Vergleichsstudien, wie z. B. PISA, IGLU und TIMSS, die nicht nur auf die Schulleistungen und den Erwerb fachlichen Wissens ausgelegt sind, sondern auch sozialisationstheoretisch bedeutsame Ergebnisse bieten, welche die Integrations- und Lernprozesse der Schüler beeinflussen. Darunter zählen z. B. Ergebnisse in Bezug auf Lernkontexte und bestimmte Merkmale wie Geschlecht, Schüler mit Migrationshintergrund, soziale Schichten der Schüler u. a.⁶¹⁶

Unter den Prämissen der Integration durch Bildung und Kultur dient die Sprache aus Sicht von NIP (2007), NAP-I (2011), Esser (2006a, 2006b) und Günther (2011) als zentrale Grundkompetenz, die Bildung, Chancengleichheit und soziale Kontakte erst ermöglicht. Deshalb gilt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund die Förderung der Sprachentwicklung, der sprachlichen Bildung und des Spracherwerbs als „Schlüssel zur Integration“ und als grundlegende Voraussetzung für den Zugang zu weiteren Lernprozessen und die Beteiligung am Bildungssystem sowie am sozialen und kulturellen Leben. *„Sprache ist aber noch mehr als ein Instrument zum Erwerb kognitiver Kompetenzen: Sprache hilft, zu verstehen und soziale und emotionale Beziehungen zu entwickeln. Nicht zuletzt deshalb ist sie so entscheidend für die Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit und für eine gelingende Integration von kultureller Vielfalt“.*⁶¹⁷

Vor allem bei kleinen Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, sind Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wichtige Orte für ein alltagsintegriertes Erlernen der deutschen Sprache, das parallel zur sprachlichen Entwicklung in der Familie verläuft. Dabei dienen die enge Zusammenarbeit von Schulen und die externen oder

⁶¹⁶ Horstkemper & Tillmann 2015, S. 437f.

⁶¹⁷ BBMFI 2011, S. 33.

außerschulischen Bildungseinrichtungen der Ergänzung des Bildungsangebots, und die damit zusammenhängenden Angebote der Vernetzung mit den Lebensumständen der Kinder. Demnach sind die Entwicklung migrationsspezifischer Angebote, die interkulturelle Öffnung der Institutionen, die Förderung gleichberechtigter Teilhabechancen, die Förderung der Entwicklung interkultureller Kompetenzen und die Stärkung der Vernetzung der beteiligten Akteure im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen. Dabei spielt die Integrationsfähigkeit der Bildungs- und Kultureinrichtungen eine wesentliche Rolle in der erfolgreichen Integrationsförderung sowie beim Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht nur zur individuellen Förderung der Migranten beitragen kann, sondern auch zum sozialen Zusammenhalt der Gesamtgesellschaft.⁶¹⁸

Im Sinn der Integration durch Bildung und Kultur ist die Verbesserung und Vernetzung bildungsbegleitender Integrations- und Förderangebote erforderlich. Im Fokus steht hier insbesondere die enge Kooperation von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen als sogenannte „Allianz für Bildung“. Auf diese Weise sollten Kultureinrichtungen die Entwicklung interkultureller Kompetenzen aller Schüler fördern und dadurch zur Förderung offener, toleranter und diskriminierungsfreier Umgebungen beitragen.⁶¹⁹

Neben der Vernetzung von schulischen und außerschulischen Einrichtungen sollte auch die gegenseitige Anerkennung der Kulturen und Identitäten der Kinder mit Migrationshintergrund und der Kinder der Aufnahmegesellschaft gefördert werden. Im Sinn des Akkulturations-Adaptations-Modells von Berry (2001) ist es wichtig, die eigene Kultur und Identität der Migranten, Einwanderer und Menschen mit Migrationshintergrund anzuerkennen und nicht auf deren Aufgabe zu bestehen, um sich in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren. Es handelt sich um die gleichberechtigte Zuordnung der Herkunfts- und der Aufnahmekultur als Teile der gegenseitigen Komplexität von Integrationsprozessen. Dafür ist zu erwarten, dass außerschulische Einrichtungen, v. a. aus dem Kulturbereich, eine spezielle Sensibilität und einen respektvollen Umgang mit der kulturellen Vielfalt, mit der Kultur und Identität der Schüler mit Migrationshintergrund zeigen und umsetzen. Nach aktuellen Erkenntnissen der Akkulturationsforschung zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund ist von kulturellen und Bildungseinrichtungen zu erwarten, dass sie soziale Räume schaffen,

⁶¹⁸ BBMFI 2011, S. 29, 36f. und 65.

⁶¹⁹ BBMFI 2011, S. 67f.

die den Kontakt, die Beziehungen, das gegenseitige Kennenlernen, die gegenseitige Sensibilisierung u. a. ermöglichen und begünstigen.⁶²⁰

Im Kulturbereich, insbesondere im Museum, gilt das Einbeziehen von Menschen mit Migrationshintergrund als ein wichtiges Ziel zur Integrationsförderung dieser Zielgruppe. Dafür sollte das Museum den Zugang und die Teilhabe zur kulturellen Umwelt durch zahlreiche angemessene strukturelle und inhaltliche Maßnahmen fördern und erleichtern. Dabei muss die gesamte Diversität der Besucher berücksichtigt werden, darunter Alter, soziale Schicht, Herkunft, Sprache und Sprachniveau oder Sprachkenntnisse u. a. Integration basiert in diesem Fall auf Fragen nach der sozialen Inklusion von Gruppen,⁶²¹ die häufig als bildungsfern bezeichnet werden. Inklusion wird hier als Integration einer Gruppe durch gleichberechtigte Teilhabe, gleichberechtigtes Miteinander, im Sinn von Zugehörigkeit verstanden, die eine gewisse Sensibilität der Beteiligten und die Bereitschaft einer offenen Perspektive gegenüber der sogenannten Minderheit braucht. Zugänglichkeit ist im Museum eine Aufgabe der gesamten Museumskultur. Die strukturelle und inhaltliche Vorbereitung des Museums auf die Integrationsförderung von Menschen mit Migrationshintergrund ist Teil der Museumspädagogik.⁶²² Eine der ersten praktischen Maßnahmen zur Integrationsförderung von Menschen mit Migrationshintergrund und Migranten war die Entwicklung von Angeboten und Projekten für Deutschlernende.⁶²³ Danach galten weitere interkulturelle Ansätze wie beispielsweise die kulturelle Bildung als Grundlage für die Weiterentwicklung der Museumspädagogik (Fuchs 2008, 2016; Kunz-Ott 2012; Kunz-Ott, Kudorfer & Weber 2009). In Anlehnung an die Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt der UNESCO (2002) werden im Kulturbereich kulturelle Vielfalt und Vielfalt der Identitäten als Erbe und Grundprinzipien der Menschheit sowie als Entwicklungsfaktor der Gesellschaft verstanden. Der Zugang zur kulturellen Vielfalt wird als Träger von Identität, Weltvorstellungen und Sinn anerkannt. Damit wird das Recht, dass sich alle Kulturen ausdrücken und zu erkennen geben können, verteidigt. Hierfür werden der gleichberechtigte Zugang zu Kunst und Technik, der Austausch mit anderen Kulturen und die Mehrsprachigkeit gefördert.⁶²⁴

⁶²⁰ Göbel & Buchwald 2017, S. 33-38./Berry et al., 2011, S. 321f./Gomolla 2012, S. 92./Sam & Berry 2016, S. 21ff.

⁶²¹ Häufig sind unter Inklusion auch Menschen mit Behinderung als spezielle Zielgruppe gemeint, jedoch nicht ausschließlich. Inklusion meint hier die gesamte mögliche Diversität und Heterogenität der Museumsbesucher.

⁶²² Metzger, Folker: Inklusion im Museum. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 285-289, S. 285ff.

⁶²³ Rahn, Anne Marie: Kulturelle Vielfalt im Museum. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 290-294, S. 290.

⁶²⁴ UNESCO-Generalkonferenz: Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. In: UNESCO heute, Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 1-2, 2002, S. 2f. [Online-Ressource]; URL:

Dabei müssen kulturelle Einrichtungen ein harmonisches Miteinander durch Werte wie Respekt und Toleranz und durch die Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen und kulturellen Diskurs sowie deren Bildungsmöglichkeiten fördern. Museen können dabei durch ihre museumspädagogische Arbeit und ihre Vermittlungsstrategien neue Potenziale durch Perspektivwechsel, Austauschprozesse und gleichberechtigte Kooperationen schaffen, die zur Integration von bildungsfernen Gruppen, wie Kindern mit Migrationshintergrund, beitragen können.⁶²⁵ Die von den Museen angebotenen museumspädagogischen Aktivitäten und Vermittlungsstrategien zur Förderung der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen, sozialen Institutionen und Bildungseinrichtungen wirken erfolgreich und nachhaltig. Im Sinn der Schüler mit Migrationshintergrund und der Migrantenkinder wird die Kooperation zwischen Schulen und Museen grundlegend für eine erfolgreiche Förderung der Integration dieser Schüler (Henkel & Henkel 2005; Rupprecht 2016; Kunz-Ott 2007, 2012). In kulturellen Einrichtungen, wie dem Museum, orientieren sich Integrationsprozesse für Schüler mit Migrationshintergrund v. a. an der Kultur- und Bildungsbeteiligung und an der Gestaltung von Bildungsprozessen.⁶²⁶

6.3 Museumspädagogik und Integration: Integration von Schülern mit Migrationshintergrund im Museum

Die pädagogische Arbeit des Museums liegt im Rahmen der außerschulischen Lernorte, die im Vergleich zur Schulpädagogik und -didaktik unterschiedliche pädagogische und didaktische Perspektiven aufweisen (siehe Kapitel 3 und 4). So dient das Museum als kulturell-soziale Institution durch seine Arbeit in den Bereichen Bildung und Kultur der Förderung der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Es kann in der museumspädagogischen Praxis beide Bereiche gut integrieren und damit angemessener Bildungspartner für die Schule sein. Aus Sicht des Museums als „ergänzendem“ außerschulischem Lernort ist diesem ein großes Potenzial für Bildung und Vermittlung zuzurechnen. Allerdings wird dieses Potenzial als Lern- und Integrationsort für Schüler mit Migrationshintergrund bzw. Migrantenkinder nur in Zusammenarbeit mit den Schulen zum Erfolg führen. Dafür ist aus gesellschaftlicher und politischer Sicht die

https://www.unesco-phil.uni-bremen.de/dokumente/UNESCO/deklaration_kulturelle_vielfalt.pdf (zul. gesehen: 13.02.2019).

⁶²⁵ Rahn 2016, S. 291f.

⁶²⁶ Brückner, Margrit: Integration. In: Horn et al., 2012, S. 89-90, S. 90./Neumann, Ursula: Kindheit in der Migration. In: Horn et al., 2012, S. 201-202, S. 202.

Integrationsbereitschaft von Schule und Museum erforderlich. Für Schüler mit Migrationshintergrund bietet das Museum in seiner museumspädagogischen Arbeit die Möglichkeit, Kenntnisse der deutschen Sprache, Kultur und Geschichte zu erwerben und zu erweitern. Da in Deutschland die Schulpflicht auch für Migrantenkinder, ausländische Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund gilt, bietet die Schule eine der besseren Möglichkeiten, diese Kinder ins deutsche Bildungssystem einzugliedern. Hier ist die Teilnahme an offiziellen Bildungseinrichtungen der Gesellschaft möglich, wobei mangelhafte oder fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache im Unterricht und gemeinsam mit anderen Kindern verbessert oder erworben werden.⁶²⁷

Ein Museumsbesuch kann zur Integration der Schüler mit Migrationshintergrund, nicht nur in Bezug auf Schulfächer und deren Inhalte sowie in Bezug auf die Förderung der Lernprozesse der Schüler, beitragen. Ein Museumsbesuch bietet Einblicke in die sozialen und kulturellen Kenntnisse der Gesellschaft. Es ist eine soziale und kulturelle Einrichtung, die eine spezielle Bedeutung für die Gesellschaft sowie eigene Regeln und Verhaltensnormen hat. Auch die Gesellschaft hat Erwartungen gegenüber den Museen. Das korreliert mit der Rolle des Museums in der modernen Gesellschaft, wo dasselbe mehr ist, als nur Bewahrungsort des kulturellen Erbes einer Gesellschaft. Heutzutage spielen Museen eine wichtige Rolle als Bildungseinrichtungen, die für Menschen aller Altersgruppen, insbesondere aber für Kinder und Jugendliche, konzipiert sind. Museen unterstützen die Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben wie Bildung und Integration. Für die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund spielen neben Familie und Schule auch andere Institutionen aus der Kulturwelt eine wichtige Rolle, um notwendige Kompetenzen für ein erfolgreiches Leben in der Aufnahmegesellschaft zu erwerben. Das Ziel ist es, anregungsreiche und wechselnde Lernumgebungen für die Kinder zu schaffen. Diese Lernumgebungen sollten das Lernen und die Kompetenzentwicklung der Kinder in vielen Bereichen unterstützen. Museen können eine spannende und fesselnde Lernumgebung bieten, in der die natürliche Neugier der Kinder gefördert wird. Hier wird der Kontakt mit dem kulturellen Erbe der Aufnahmegesellschaft, aber auch der verschiedenen Kulturen untereinander anschaulich vollzogen und wahrgenommen.⁶²⁸

Wie voranstehend erwähnt, könnten die Ergebnisse unterschiedlicher nationaler und internationaler Studien zur Messung der schulischen Leistungen von Schülern (mit und ohne Migrationshintergrund) zum besseren Verständnis hinsichtlich der Schulleistungen der Schüler dienen. Insbesondere bieten diese Studien eine Sicht auf den Leistungsstand

⁶²⁷ Schönicke 2014, S. 167f.

⁶²⁸ Schönicke 2014, S. 169f.

von Schülern mit Migrationshintergrund und erweitern das Verständnis bezüglich ihrer Schwierigkeiten. Durch Studien wie PISA, TIMSS, IGLU u. a. wurden insbesondere Kenntnisse in Bereichen wie Sprache (v. a. Lesefähigkeit) und Mathematik bewertet. Im Allgemeinen belegen nationale und internationale Schulleistungsstudien seit Jahren, dass sich die schulischen Leistungen und der Schulerfolg von Schülern derselben Altersgruppe aufgrund unterschiedlicher sozio-kultureller Hintergrundmerkmale (wie z. B. Migrationshintergrund) voneinander unterscheiden, d. h. dass normalerweise die Ergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund schlechter sind, als diejenigen der Kinder der Aufnahmegesellschaft. Hierzu zählen v. a. die sozio-kulturelle Herkunft und der familiäre Bildungshintergrund. Somit sind Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Schülern im Schulsystem benachteiligt. Diese Benachteiligung wirkt natürlich nicht nur in Bezug auf Lernen und Leistungen, sondern auch auf ihre soziale und gesellschaftliche Teilhabe.⁶²⁹ Die Teilnahme am Bildungssystem ist grundlegend, aber für eine erfolgreiche und vielseitige Integration ins soziale Leben kann die gesellschaftliche Teilnahme der Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur auf die Schule begrenzt werden. Hier kommen weitere soziale und kulturvermittelnde Institutionen zum Tragen, wie Museen, welche die gesellschaftliche Teilnahme sowie den Erwerb gesellschaftlicher Kenntnisse, Normen, Werte, Fähigkeiten, Formen des sozialen Handelns (formelle und informelle Regeln und Normen sowie akzeptierte Verhaltensweisen), soziale Kontakte und Interaktionen sowie Beziehungen, kulturelle und symbolische Orientierungen erweitern und unterstützen (Esser 1999, 2000, 2001; Löffler 2011; Schönicke 2014). Dennoch ist für alle Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) nicht nur die Unterstützung des Lernens schulischer Inhalte durch die pädagogische Praxis im Museum möglich, sondern auch die Förderung der Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten und die Verständigung vor dem Hintergrund kultureller und menschlicher Vielfalt, die der Integration der gemeinsamen Gruppe dienen. Dazu sollte Integration als ein gegenseitiger Prozess statt eines einseitigen Prozesses seitens der Zuwanderer verstanden werden. Dies bedeutet, dass Integration nur gelingen kann, wenn sie gleichzeitig als Aufgabe der Einwanderer und der Aufnahmekultur verstanden wird und beide dafür engagiert sind.⁶³⁰

⁶²⁹ Wendt, Schwippert & Stubbe 2016, S. 317./Schönpflug, Ute: Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008, S. 217-228, S. 220.

⁶³⁰ Bibouche, Seddik; Held, Josef: Reflexion über grundlegende Probleme der Integration. In: Sauer, Karin Ellinor; Held, Josef (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 13-22, S. 13ff./Berry 2001, 2005.

Die Museumspädagogik kann die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund durch ihre museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit unterstützen. Dazu sind für die angemessene Organisation und Planung der museumspädagogischen Aktivitäten viele Aspekte und Besonderheiten zu beachten. Eine spezielle Museumspädagogik zur Förderung der Integration und des Lernens von Schülern mit Migrationshintergrund existiert nicht, deshalb gelten bei der Planung museumspädagogischer Aktivitäten für Schulklassen mit und ohne Schülern mit Migrationshintergrund dieselben Richtlinien (siehe Kapitel 4). Dennoch sind für Schüler mit Migrationshintergrund einige Besonderheiten zu beachten. In die Maßnahmen zu Integration und gleichberechtigter Teilhabe sowie in die integrativen Methoden sind alle Schüler involviert, da Integration nicht nur von Migranten zu leisten ist, sondern durch die ganze Gesellschaft. Nach Schönicke (2014), Ehlers (2016), Rahn (2016), Ziese (2016) und Rese (1995) könnten die Qualität und der Erfolg eines Museumsbesuchs für alle Schulklassen unter Berücksichtigung folgender Herausforderungen und Besonderheiten hinsichtlich von Integrationszwecken sichergestellt werden:

- Sprache: Normalerweise besitzen kleine Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund) noch keinen ausreichenden Wortschatz, um reguläre Aktivitäten im Museum durchzuführen. Dies betrifft alle Kinder, insbesondere, wenn es um den (fach)spezifischen Wortschatz geht. Allerdings verfügen Schüler mit Migrationshintergrund neben diesem fehlenden Wortschatz zusätzlich über mangelnde Deutschkenntnisse, die das Verstehen der Aufgaben, Hinweise und weiterer Informationen im Museum erschweren. Dafür müssen Museen das Niveau der deutschen Sprachkenntnisse sowie die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler mit Migrationshintergrund bei der Planung der museumspädagogischen Aktivitäten berücksichtigen. Demnach müssen sie ihre Aktivitäten sprachlich überprüfen, also den Sprachstand der Lerngruppen berücksichtigen sowie Sprachtempo und -niveau anpassen. Dies gilt für die mündliche und schriftliche Ebene der Sprache.
- Alter: Das Alter der Lerngruppe muss bei der Planung berücksichtigt werden. Je nach Alter unterscheiden sich z. B. das sogenannte Weltwissen, das Abstraktionsvermögen, die Fähigkeit, Zeiträume zu überblicken und die Konzentrationsfähigkeit enorm. Wichtig ist es daher, Themen zu finden, die das Interesse der Lerngruppe wecken und an die Erfahrungen möglichst vieler Kinder anknüpfen.
- Lernsozialisation: Für einen Museumsbesuch und die erfolgreiche Teilnahme an

den museumspädagogischen Aktivitäten ist es auch notwendig, die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder mit Museen zu berücksichtigen. Haben die Kinder schon Erfahrungen in Form von Museumsbesuchen in ihren Heimatländern oder sogar in Deutschland? Verstehen sie die Abläufe dort? Haben sie Erfahrungen mit museumspädagogischen Aktivitäten? Haben sie schon Schulerfahrung? Diese Fragen sollten hinzugezogen werden, um unter Berücksichtigung der verschiedenen Vorerfahrungen eine aktive Teilnahme der Schüler im Museum zu fördern. Diese aktive Teilnahme sollte nicht nur das Lernen schulischer Inhalte im Museum unterstützen, sondern auch die Entwicklung notwendiger sozialer und kommunikativer Kompetenzen für eine erfolgreiche Lebensführung in der Aufnahmegesellschaft. Im Museum sollte ein Raum geschaffen werden, in dem nicht nur übereinander, sondern auch miteinander gesprochen wird.

- Themenwahl: Im engen Zusammenhang mit dem voranstehenden Aspekt sollen Schule und Museum nicht nur schulische Inhalte der Lehrpläne fördern, sondern auch Kenntnisse und Fähigkeiten, welche die Schüler mit der neuen Umgebung (Aufnahmegesellschaft) vertraut machen. Museumspädagogische Aktivitäten, die sich unmittelbar an der Erlebniswelt der Kinder orientieren, tragen dazu bei, diese Lebenswelt nicht nur sprachlich zu erfassen, sondern auch mit anschaulichen Inhalten zu füllen und somit begreifbar zu machen.
- Vorbereitung: Der Museumsbesuch sollte in der Schule vorbereitet werden. Bestimmte Informationen über das Museum, die Sammlungen, das Personal (verantwortliche Museumspädagogin) sowie Verhaltensregeln und die geplanten Aktivitäten sollten im Voraus mit den Schülern besprochen werden. Ziel ist es, den Museumsbesuch und die Teilnahme an den museumspädagogischen Aktivitäten von vornherein mit Sinn zu füllen. Insbesondere könnte dies bei Schülern mit Migrationshintergrund Ängste verhindern. Dazu müssen deren Fragen und Bedürfnisse berücksichtigt werden.
- Nachbereitung: Nach dem Museumsbesuch und der Teilnahme an museumspädagogischen Aktivitäten sollten im Gespräch mit den Schülern deren Eindrücke, Erfahrungen, Ängste und Fragen besprochen werden. Diese sollten sich nicht nur an inhaltlichen, didaktisch-methodischen Aspekten des Museumsbesuches orientieren, sondern an persönlichen Lernerfahrungen im sozialen und kulturellen Bereich. Hier wäre es wichtig, über Eindrücke der sozialen und kulturellen Umgebung des Museums zu sprechen und zu erfragen,

welche bestimmten Erfahrungen die Kinder mit persönlichen Erlebnissen verknüpfen können, um diese bedeutungsvoll und dauerhaft im Gedächtnis zu speichern. Kein Museumsbesuch sollte ein isoliertes Erlebnis sein, da hier unterschiedliche Lernerfahrungen gewonnen werden, die nicht nur dem Leben im Bildungssystem dienen, sondern auch dem Leben in der Gesellschaft, im Sozialsystem.

- Vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten: Museumsbesuche sollten verschiedene Lernformen und Vermittlungsformate, wie Kunstspaziergänge, Experimentierlabore, Praxisworkshops, Atelierbesuche, Kostümführungen, Ausstellungsrundgänge u. a. anbieten. Durch diese Vielfalt werden verschiedene Lernformen (interkulturelles, sprachliches, verbales, kooperatives, gemeinsames, spielerisches, aktiv-entdeckendes, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen u. a.) gefördert. Museumsbesuche und die dort stattfindenden Erfahrungen sollten individuelles und kollektives Lernen, interaktive Vermittlungsverfahren, freie ästhetische Wahrnehmungen, verschiedene Kommunikationsformen durch mündliche Äußerungen, freies Sprechen, Körpersprache und diverse Ausdrucksmöglichkeiten fördern.
- Vertrauensvolle und entspannende Atmosphäre: Museumsbesuche und deren Vermittlungsverfahren sollten auf einer entspannten Atmosphäre beruhen. Eine entspannte Atmosphäre und eine positive soziale Lernumgebung fördern positive soziale Interaktionen und Beziehungen. Dadurch sollen alle Schüler ermutigt werden, die Aktivitäten innerhalb der Gruppe ständig und aktiv zu nutzen. Die Beiträge aller Schüler, wie ihre Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Kommentare, Fragen, Schwierigkeiten und Fehler sollten stets voller Respekt empfangen werden. Daneben sollte auch die Kultur der Schüler mit Migrationshintergrund involviert und wertgeschätzt, und die Migranten selbst sollten als ein positiver und bereichernder Beitrag zur kulturellen Vielfalt der Schülergruppe angesehen werden. Dies trägt zur Überwindung gegenseitiger Vorurteile und Ängste bei.
- Anknüpfungen an die Lebenswelt der Kinder: Dies ist nicht nur an die Themenwahl und Themenfindung gebunden, sondern auch an die Sammlungsauswahl (Vermittlungsgegenstand), denn es besteht eine enge Verbindung zu methodisch-didaktischen Aspekten der Unterrichtsplanung (Ziele,

Methoden, Medien u. a.)⁶³¹, die auch Merkmale der Besuchergruppe berücksichtigen sollten. Auf diese Weise können anhand von Erlebnissen und Erfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder bessere sinnvolle Lernsituationen und positive soziale Interaktionen sowie ein verbessertes Sozialklima zur Förderung von Lernprozessen sowie der Entwicklung und dem Erwerb von sozialen, kulturellen, interkulturellen, kommunikativen Kompetenzen und Fähigkeiten angeboten werden. Dies bietet auch die Möglichkeit, dass Schüler etwas aus ihrer inneren Welt sowie ihr Wissen, ihre Gedanken, Meinungen, Erfahrungen und Fähigkeiten zeigen und mit ihren Mitschülern teilen. Dadurch können gegenseitige Anerkennung, Toleranz und der Respekt der Schüler sowie deren Zugehörigkeitsgefühl und eine emotionale und affektive Bindung zur Schulklasse gefördert werden.

- Museumssammlung als Zeugnis der kulturellen Vielfalt und der Kultur des Aufnahmelandes. Hierdurch können alle Kinder mit verschiedenen künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen in Berührung kommen. Das bedeutet, dass alle Schüler die kulturelle Vielfalt verschiedener Kulturen der Welt anhand realer und originaler Gegenstände erleben können. Darüber hinaus können Schüler mit Migrationshintergrund direkt konkreten Gegenständen des kulturellen Erbes der Aufnahmegesellschaft begegnen und dadurch ihre symbolische Bedeutung und deren Wert besser verinnerlichen sowie kulturelle Muster und soziale Ordnungen (Handlungs- und Verfahrensweisen, Traditionen, Werte, Glaubenssysteme, Ideologie, Sichtweisen u. a.) verinnerlichen. Anhand von Sammlungsobjekten aus dem Herkunftsland der Schüler mit Migrationshintergrund können sie zudem etwas über ihre Kulturen an ihre Mitschüler weitergeben.⁶³²

Nach Weiß (2016) beeinflussen diese Perspektiven das museumspädagogische Aufgabenspektrum sowie die didaktisch-methodischen Anwendungen ihrer Praxis, die sich seit den 1990er-Jahren entscheidend erweitert und zunehmend verändert hat. Das interkulturelle Lernen zieht sich durch das gesamte Leben und entwickelt sich entsprechend weiter. Dafür bieten kulturelle Einrichtungen einen besonderen Raum zum interkulturellen Lernen, zum Kontakt mit anderen Kulturen, zur Offenheit, Toleranz und Vermeidung von Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Wenn Kinder die Möglichkeit haben, in Kontakt und Interaktionen mit Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft

⁶³¹ Didaktisch-methodische Aspekte der Unterrichtsplanung und der Lernsituationen im Museum - s. Kapitel 4.

⁶³² Schönicke 2014, S. 170ff./Ehlers 2016, S. 147-153./Rahn 2016, S. 290ff. /Ziese, Maren: Geflüchtete und Vermittlung in Museen. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 295-299./Rese 1995, S. 56-95.

und unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit zu treten, erhalten sie gute Chancen, sich gegenseitig als gleichberechtigte und selbstverständliche Alternative menschlicher Lebensgestaltung zu erfassen und anzuerkennen. Demnach kann die Museumpädagogik durch die Entwicklung interkultureller Initiativen und museumspädagogischer Aktivitäten, welche die kulturelle Vielfalt der Zielgruppen berücksichtigen, ein verständnisvolles Miteinander fördern und somit einen Beitrag zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund bzw. Migrantenkindern leisten. Dafür muss die Museumpädagogik bestimmte Formen und Strukturen der museumspädagogischen Praxis entwickeln, welche die Begegnung mit dem Fremden, mit fremden Kulturen, die gegenseitige Verständigung und die kulturelle Teilhabe von ethnischen Minderheiten im Museum aber auch in der gesamten Gesellschaft fördern. Das Ziel besteht darin, dass das Museum als Lernort und als sozialer und kommunikativer Ort durch die hier angebotenen Interaktionsmöglichkeiten und die Gelegenheiten zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen auf die Bedürfnisse des zunehmenden sozialen und gesellschaftlichen Wandels achten und reagieren sowie eine Rolle bei der Vorbereitung der Schüler mit Migrationshintergrund auf eine erfolgreiche Lebensgestaltung in der Aufnahmegesellschaft fördern kann.⁶³³

⁶³³ Weiß, Gisela: Museumpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland-Bildungs- und Vermittlungsarbeit seit 1990. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 84-95, S. 86f.

7 Zum Spracherwerb und Mathematiklernen

7.1 Sprache, Mathematik und Allgemeinbildung

Die Begründung für die Auswahl der Fächer Sprache (Deutsch) und Mathematik als Schwerpunkte für die Förderung von Lernprozessen in der vorliegenden Arbeit liegt nicht nur darin, dass beides grundlegende Schulfächer sind, welche die Basis für das Lernen weiterer Disziplinen bilden, sondern auch darin, dass sie zur Allgemeinbildung der Kinder beitragen (Winter 1975, 1995; Heymann 1996; Düsing & Köller 2016; Bartnitzky 2015; Günther 2011). Diese beiden Perspektiven sind für die vorliegende Arbeit von größter Bedeutung, weil für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund nicht nur der Erwerb von Wissen und die Entwicklung bestimmter fachbezogener Kompetenzen notwendig sind, sondern auch die Vorbereitung der (aller) Kinder auf ein gelungenes und erfolgreiches Leben in der Gesellschaft. Dafür ist es nötig, dass sich die Kinder ihre Welt in verschiedenen Ebenen und Kontexten (Bildung, Kultur, Freizeit u. a.) erschließen, an der Gesellschaft teilnehmen und ihre Persönlichkeit bzw. ihr Selbstbild entwickeln und stärken.

Die Sprache des Menschen ist Instrument, Transporteur der Gedanken und gleichzeitig ein sehr persönliches, umfassendes und differenziertes Mittel, sich mündlich und schriftlich auszudrücken (Günther 2011). Deshalb sollten die sprachlichen Unterschiede, die Sprachvarietäten sowie die unterschiedlichen kommunikativen Stile der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund respektiert und geschützt werden. Anders gesagt, sollten die kulturellen Merkmale und Äußerungen, darunter die Sprache(n), von Migrant*innen und Einheimischen gleich geschätzt und als eine Bereicherung des gemeinsamen soziokulturellen Kontextes angesehen werden (Berry 2001; Günther 2011). Somit kann die Entwicklung von gegenseitigem Respekt in einem von Anerkennung und Wertschätzung gekennzeichneten soziokulturellen Kontext zugleich positive soziale Kontakte und Interaktionen in und mit der Aufnahmegesellschaft und die Beibehaltung der kulturellen Identität der Herkunftsgesellschaft ermöglichen und fördern (Berry 2001). Dadurch werden beide kulturellen Hintergründe in der Art und Weise, wie die Menschen aufeinander zugehen und miteinander sprechen, involviert und beachtet. Diese Situation bietet die Möglichkeit, gegenseitig anhand verschiedener kommunikativer und sprachlicher Merkmale zu lernen und eine gegenseitige Sensibilisierung gegenüber diesen Unterschieden zu entwickeln (Günther 2011). Darüber hinaus sollten diese Bedingungen die Motivation der Kinder mit Migrationshintergrund zum Erlernen der deutschen Sprache

erhöhen sowie die gegenseitige Neugier aller Kinder für die (Erst-)Sprache der anderen fördern. Kinder sind sprachlich motiviert und diese Motivation gilt als Ausgangspunkt für den Erwerb der deutschen Sprache. Es handelt sich um soziale und emotionale Faktoren des Lernens, die mit der gesamten Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und deren Vertrauen in den sozialen Kontext bzw. die Lernumgebung in Verbindung stehen. Positive Lernumgebungen können die Persönlichkeitsentfaltung und die Identitätsbildung der Kinder sowie ihr Vertrauen in die Umwelt durch Berücksichtigung der Merkmale der Lernenden, ihr vorhandenes Sprachwissen, ihre Interessen, persönlichen Wünsche, Motivationen, die emotionale Beziehung zum Sprechen der Zielsprache (bei Kindern mit Migrationshintergrund) sowie durch das Schaffen positiver Lernerfahrungen und Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten fördern.⁶³⁴

Die Sprache hat eine zentrale Bedeutung im Rahmen der zwischenmenschlichen Kommunikation, bei der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Kontakte und Beziehungen und der Integration in verschiedenen Lebensbereichen. Die Sprache ist ein notwendiges Instrument zum Verstehen des sozio-kulturellen Kontextes und zum Interagieren mit der gesellschaftlichen Umgebung, zur Strukturierung des Denkens und zur Etablierung sozio-emotionaler Beziehungen (Esser 2000, 2006a, 2006b; Günther 2011). Das Erleben positiver sozialer Beziehungen, Interaktionen und Sozialisationsinstanzen spielt eine grundlegende Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und dafür ist der Spracherwerb eine entscheidende Voraussetzung. Die Bildung der Persönlichkeit und des Selbstbildes erfolgen im wechselseitigen Austausch mit anderen und mit der Umwelt (Hurrelmann 2002; Imbusch & Rucht 2005; siehe Unterkapitel 5.2.1.4).

In diesem Sinn hat die Sprache eine soziale, kulturelle und personale Funktion, da sie Erkenntnisprozesse zur Erschließung der sozio-kulturellen Umgebung sowie für kommunikative Prozesse und die Etablierung von Interaktionen und Beziehungen mit anderen sowie die Persönlichkeitsentfaltung, Identitätsbildung und Entwicklung des Selbstbildes ermöglicht. Sprache erleichtert: (1) den Zugang zu verschiedenen Lebensbereichen (wie z. B. Bildung), (2) das Erleben sozialer Kontakte, Interaktionen und Beziehungen und damit auch die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls (zu verschiedenen formellen und informellen Netzwerken), (3) den Zugang und das Verständnis von Kultur (Wertvorstellungen, kommunikative Gewohnheiten,

⁶³⁴ Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung, 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2010, S. 37f./Günther 2011, S. 33ff.

Normenverständnis, Gebräuche, Sitten, Traditionen u. a.), (4) die Verstärkung der Identität durch emotionale Bindungen und die Anerkennung sozialer, lokaler, regionaler und nationaler kultureller Eigenschaften, die zur Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls führen. Die Sprache ist die Basis all dieser Handlungsfelder (Esser 2006b).⁶³⁵

In Bezug darauf betont Prediger (2013), dass die Sprache neben der kommunikativen auch eine kognitive Funktion erfüllt. Sie ist Mittel und Werkzeug zur Strukturierung, zur Erkenntnis- und Verstehensentwicklung, Anpassung und Erweiterung des eigenen Wissens. Dafür sollten im Unterricht bestimmte Anforderungen des sprachlichen Handelns erfüllt werden, wie zum Beispiel: (1) die Beteiligung der Schüler an unterrichtlichen Kommunikationsinstanzen, (2) die Entwicklung von Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung, -erschließung und -verarbeitung, (3) Gelegenheiten für Lehr- und Lernprozesse zur Entwicklung von Fähigkeiten, um das eigene Wissen zu strukturieren, anzupassen und zu erweitern, (4) Möglichkeit zum Präsentieren und Diskutieren von Arbeitsergebnissen und Methoden und, (5) kritisches Reflektieren zu Ergebnissen und Vorgehensweisen.⁶³⁶

Nach Prediger (2013) haben Schüler mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten häufig Schwierigkeiten bei Aufgaben, die konzeptuelles Verständnis erfordern. Damit ist meistens die Beherrschung der Bildungssprache gemeint, die auf die kognitive Funktion von Sprache bezogen ist und eine zentrale Rolle im Mathematikunterricht spielt. Allerdings sollte unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sowohl für den Spracherwerb als auch für das Mathematiklernen der Umgang mit Sprachvarietäten, verschiedenen Registern⁶³⁷ und dem sprachlichen Repertoire⁶³⁸ das Verhältnis zu anderen Sprachen sowie zur Bildungs- und Alltagssprache Aufmerksamkeit erhalten. Hier spielt die Berücksichtigung des sprachlichen Repertoires eine wichtige Rolle innerhalb

⁶³⁵ Siehe: Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt a.M./New York: Campus 2006b.

⁶³⁶ Prediger, Susanne: Darstellungen, Register und mentale Konstruktionen von Bedeutungen und Beziehungen - mathematikspezifische Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Fachdidaktische Forschung; Band 3, Münster/München/Berlin: Waxmann 2013, S. 167-183, S. 169ff.

⁶³⁷ Als Register werden Unterschiede in Bezug auf den Kontext, die Stile und den Grad der Formalität bezeichnet. Deshalb ist Register nicht mit Dialekt oder Soziolekt (Gruppensprache, sprachliche Besonderheiten einer sozialen Gruppe) gleichzusetzen. Siehe: Pompino-Marschall, Bernd: Register, S. 556. und Ammon, Ulrich: Soziolekt, S. 628. Beide in: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar: Metzler 2010.

⁶³⁸ *“Das sprachliche Repertoire bezeichnet sämtliche kommunikativen Mittel, auf die Sprecher/innen funktional in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten zugreifen, und ist daher eng verbunden mit Konzepten von Mehrsprachigkeit”*. Siehe: Schädlich, Birgit: Repertoire, sprachliches. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Metzler 2017, S. 296-297, S. 296.

alltäglicher und institutioneller Lernsituationen, insbesondere unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit. Der Zugriff auf das sprachliche Repertoire durch gesellschaftlich dominante sprachliche Normen bestimmt und reguliert, inwieweit Mehrsprachigkeit einschränkend oder ausgrenzend wirkt. Deshalb sollten die sprachlichen Erfahrungen als ganzheitliche, emotionale Erlebnisse verstanden werden, die negativen Gefühlen, wie bewusste Ausgrenzung und Nicht-Zugehörigkeit, positive Gefühle, wie Anerkennung, Zugehörigkeit und sprachliche Macht (Verfügbarkeit sprachlicher Strukturen und das Wissen über ihre Verwendungskontexte) entgegensetzen. Damit wird der Begriff des sprachlichen Repertoires elementar für eine lernorientierte und kritisch sprachbewusste Bildung (für den Erwerb der Erst- und Zweitsprache). In Bezug auf Mehrsprachigkeit bzw. sprachlich und kulturell heterogene Lerngruppen sollte diese Perspektive als Orientierungsrahmen für die Gestaltung sprachlich-kultureller Lehr- und Lernprozesse sowie als Instrument zur Sensibilisierung für sprachliche und kulturelle Vielfalt wirken (Schädlich 2017).

Neben der Sprache spielt nach Heymann (1996) und Winter (1975, 1995) auch Mathematik eine wichtige Rolle bei der Allgemeinbildung der Kinder, da sie einen zentralen Beitrag zur Entwicklung der kindlichen Gesamtpersönlichkeit spielt. So ist das Erlernen mathematischer Inhalte nicht nur in Bezug auf das Fach und seine spezifischen Inhalte, Kompetenzen, Methoden und Techniken wichtig, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung und Entfaltung des Kindes als Mensch. Somit sind beim Mathematiklernen nicht nur inhaltliche, fachspezifische Kompetenzen und Lernziele zu identifizieren, sondern auch allgemeine bzw. fachübergreifende. Abgeleitet von den Perspektiven von Winter (1975), Wittmann (2009) und Heymann (1996) richtet sich die mathematische Bildung auf die Entwicklung eines gebildeten Menschen aus, deshalb gehört die Mathematik zu den wichtigen Kulturgütern gebildeter Menschen, die ihnen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten zur Welterfassung übermittelt. Die mathematische Bildung kann, wie erwähnt, einen Beitrag zur Allgemeinbildung, zur Persönlichkeitsentfaltung des Kindes, zur Lebensvorbereitung, zur Stiftung kultureller Kohärenz, zur Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft (Heymann 1996) sowie zur Einnahme einer sozialen Stellung u. a. leisten.⁶³⁹ Diese Einstellungen knüpfen an die anthropologischen Aspekte der mathematischen Bildung an. Hierzu meint Winter (1995), dass der Mathematikunterricht bestimmte Grunderfahrungen ermöglichen sollte. Im allgemeinbildenden Sinn ist der

⁶³⁹ Siehe: Winter, Heinrich: Allgemeine Lernziele für den Mathematikunterricht? In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Heft 3, 1975, S. 106-116./Wittmann, Erich, Ch.: Grundfragen des Mathematikunterrichts, 6., neue bearbeitete Auflage, Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg+Teubner 2009.

Mathematikunterricht für Winter (1995) von drei Grunderfahrungen geprägt, die vielfältig miteinander verknüpft sind und auf welche die mathematische Bildung ausgerichtet sein sollte:

- „(G1) *Erscheinungen der Welt um uns, die uns alle angehen oder angehen sollten, aus Natur, Gesellschaft und Kultur, in einer spezifischen Art wahrzunehmen und zu verstehen,*
- (G2) *mathematische Gegenstände und Sachverhalte, repräsentiert in Sprache, Symbolen, Bildern und Formeln, als geistige Schöpfungen, als eine deduktiv geordnete Welt eigener Art kennen zu lernen und zu begreifen,*
- (G3) *in der Auseinandersetzung mit Aufgaben Problemlösefähigkeiten, die über die Mathematik hinausgehen, (heuristische Fähigkeiten) zu erwerben“.*⁶⁴⁰

Hierzu meint auch Heymann (1996), dass Mathematik einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten sollte. Er identifiziert und beschreibt anhand seines Verständnisses vom Begriff der Allgemeinbildung sieben Aufgaben, die auf die mathematische Bildung als Teil der Allgemeinbildung anwendbar sind: (1) Lebensvorbereitung (Förderung von Kompetenzen zur Positionierung innerhalb der Gesellschaft), (2) Stiftung kultureller Kohärenz (in Verbindung mit dem Kulturbegriff und der Entwicklung einer kulturellen Identität), (3) Weltorientierung bzw. Aufbau eines Weltbildes (Erwerb materiellen und immateriellen Wissens über die Welt), (4) Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch, (5) Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft (für andere und für sich selbst), (6) Einübung von Verständigung und Kooperation (dafür sind bestimmte akzeptierte Verhaltensweisen sowie kommunikative und interkulturelle Kompetenzen notwendig, es eignen sich kooperative Arbeits- bzw. Lernformen.) sowie (7) Stärkung des Schülers-Ichs (Ich-Stärkung als Unterstützung realitätsgerechten Verhaltens als Hilfe zur Identitätsfindung u. a.).⁶⁴¹

Nach Heymann (1996) dient die Mathematik als Strukturierungsmittel zum besseren und tieferen Verstehen und Interpretieren der Umwelt sowie als Mittel zum Problemlösen (nicht nur „mathematische Probleme“), da sie einen strukturierten Zugang zu einem Problem und zur Lösungsfindung als Prozess bietet. Hier spielen reflexive Prozesse, logisches Denken und konkreter Umgang mit Aufgaben und Materialien eine wichtige Rolle, aber auch die Möglichkeit, den Weg zu einer Lösung zu erfahren, zu entdecken und

⁶⁴⁰ Winter, Heinrich: Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Nr. 61, 1995, S. 37-46, S. 37.

⁶⁴¹ Heymann 1996, S. 50-130.

zu probieren. Dadurch sollten die Schüler ihr Vertrauen in die Kraft des eigenen Denkens und der eigenen Fähigkeiten entwickeln und stärken. In Bezug darauf wird Mathematik nach Wittmann (2003) als „Wissenschaft von den Mustern“ verstanden. Der Begriff Muster umfasst Kriterien wie Ordnung, Strukturen, Beziehungen, Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Regelmäßigkeiten. Alle diese Begriffe sollten mathematische Muster konstruktiv erforschen, fortsetzen, ausgestalten und selbst erzeugen.⁶⁴² In Bezug darauf ist Mathematik nach Freudenthal (1982) eine Tätigkeit, etwas, das man tut. Durch die Beschäftigung mit Mathematik lernen Kinder, die Welt für sich aktiv zu ordnen. Mathematik ist hier auch als ein Prozess, und nicht als Fertigprodukt, anzusehen. Nach Freudenthal (1982) sollte Mathematik nicht als eine Menge von Wissen, sondern als eine Tätigkeit, eine Verhaltensweise, eine Geistesverfassung verstanden werden.⁶⁴³ Winter (1995) sieht das Erlernen der Mathematik nicht als eine bloße Entgegennahme, Abspeicherung und Anwendung von Informationen, sondern als realitätsnahes Erleben.⁶⁴⁴ Hier könnten außerschulische Bildungseinrichtungen wie das Museum einen Beitrag zum Mathematiklernen an einem anderen Lernort, der mithilfe des Anschauungspotenzials der Sammlungsbestände und neuer Räumlichkeiten neue Erfahrungen mit und Zugänge zu mathematischen Sachverhalten ermöglicht, leisten. Anders gesagt, hier könnten Schüler Mathematik anders erleben, entdecken wahrnehmen und anwenden. Damit sind verschiedene Lernformen verbunden, wie beispielsweise das entdeckende, erlebnisorientierte Lernen, die bereits in Kapitel 4 erwähnt.

In Bezug darauf unterstützt Winter (2016) die Förderung des aktiv-entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht, weil „*etwas in Mathematik zu lernen, auf die Dauer nicht ohne Gewinnen von Einsicht erfolgreich sein [kann]*“.⁶⁴⁵ Grundlage dieser Lernform bzw. dieses Lernkonzepts ist nach Winter (1975, 1995, 2016) ein konstruktivistischer Ansatz des Lernens, nach dem Lernen als aktiv-konstruktiver Prozess verstanden wird. So werden Wissen und Fähigkeiten durch (selbst-)aktives Tätigsein angeeignet und Einstellungen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen durch eigenes Tun herausgebildet und verfestigt. Aktives Lernen als mathematikdidaktisches Prinzip versteht Lernen nicht als Stoffvermittlung, sondern als aktiven und individuell-konstruktiven Prozess, in dem die

⁶⁴² Wittmann, Erich, Ch.: Was ist Mathematik und welche pädagogische Bedeutung hat das wohlverstandene Fach auch für den Mathematikunterricht in der Grundschule? In: Baum, Monika; Wielpütz, Hans (Hrsg.): Mathematik in der Grundschule: ein Arbeitsbuch, Seelze: Kallmeyer 2003, S. 18-46, S. 26.

⁶⁴³ Freudenthal, Hans: Mathematik – Eine Geisteshaltung. In: Grundschule, Nr. 14, 1982, Heft 4, S. 140–142.

⁶⁴⁴ Winter 1995, S. 38.

⁶⁴⁵ Winter, Heinrich: Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer 2016, S. 1.

Kinder als Mitverantwortliche ihres Lernens verstanden werden. Deshalb soll sich das Kind den Lernstoff im aktiven Lernprozess unter Berücksichtigung seiner individuellen Vorerfahrungen, Interessen, Motivationen, Denkstile, Stimmungen und Gefühle aktiv erarbeiten.

Im Zusammenhang damit sind nach Wittmann (2009) neben den fachspezifischen Lernzielen des Mathematikunterrichts (auf fachspezifische Inhalte bezogen) auch sozial-affektive Lernziele zentraler Bestandteil des gesamten mathematischen Lern-Lehrprozesses. Dazu meint Wittmann (2009), dass „*der Mathematikunterricht gewollt oder ungewollt affektive Nebenwirkungen hat [...]*“ und der Schüler als Subjekt des Unterrichts unter Berücksichtigung emotional-affektiver Bereiche des Lernens und der Lernenden angesehen werden sollte.⁶⁴⁶ Aufgrund der affektiven Nebenwirkungen beim Mathematiklernen sollten Einstellungen, Vorerfahrungen, Werthaltungen, soziale Verhaltensweisen und Vorwissen sowie Erwartungen und Emotionen der Lernenden im Mittelpunkt der mathematischen Bildung stehen.⁶⁴⁷ Allerdings scheint es schwer, affektive Lernziele des Mathematikunterrichts bzw. der mathematischen Bildung zu definieren und zu konkretisieren. Nach der Fachliteratur sind die affektiven Lernziele des Mathematikunterrichts bzw. der mathematischen Bildung an Interessen, Einstellungen, Motivation, Wertschätzung, Freude und Bereitschaft der Schüler bezüglich der Mathematik geknüpft. Darüber hinaus sollten beim Lernen Aspekte zur Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung und zur Entwicklung des Selbstkonzeptes der Schüler beachtet werden (Weschenfelder & Zacarias 1992; Noschka-Roos 1994; Moschner & Dickhäuser 2010; Leipold & Greve 2015). Möglicherweise könnten hier außerschulische Lernorte nicht nur das Lernen der Schüler unterstützen, sondern auch ihre Allgemeinbildung. Hierzu leisten Sprache und Mathematik als grundlegende Schulfächer einen wichtigen Beitrag. Sie fördern und ermöglichen, dass sich Kinder ihre Welt erschließen, an gesellschaftlichen Instanzen teilnehmen und ihre Persönlichkeit entwickeln.

Nach Wittmann (2009) sollte auch die Bereitschaft der Lernenden zum Lernen, zur Erreichung der fachübergreifenden Lernziele bzw. inhaltsunabhängiger Fähigkeiten und Kompetenzen Beachtung finden. Diese Bereitschaft, die Offenheit, die Motivation und das Interesse sind wichtige Voraussetzungen für das Lernen und damit für einen erfolgreichen Mathematikunterricht (aber auch für weitere Disziplinen).⁶⁴⁸ Ergänzungen dafür bieten

⁶⁴⁶ Wittmann 2009, S. 56.

⁶⁴⁷ Wittmann 2009, S. 15f. und 56f.

⁶⁴⁸ Wittmann 2009, S. 56.

einige didaktische Prinzipien, die für das Sprach- und Mathematiklernen wichtige Richtlinien zur Planung und Durchführung von Lernprozessen vermitteln. Nachfolgend werden einige dieser didaktischen Prinzipien vorgestellt, die nicht nur im schulischen Bereich anwendbar sind, sondern auch in weiteren Lernsituationen in außerschulischen Einrichtungen, wie dem Museum.

7.2 Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien sind Vorschläge und Strukturierungshilfen. Obwohl die nachfolgend dargestellten didaktischen Prinzipien in der konsultierten Literatur überwiegend für das Sprach- und Mathematiklernen im Schulbereich gelten, könnten einige davon für die Aktivitäten und die Förderung von Lernprozessen im Museum wichtig sein, insbesondere wenn die Zielgruppe Grundschüler sind. Ob diese Prinzipien bewusst oder unbewusst von den Museumspädagogen angewandt oder berücksichtigt werden, ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Allerdings scheint es wichtig, diese Prinzipien zu nennen und dann in der Praxis zu untersuchen, inwieweit sie berücksichtigt werden oder nicht.

Einige Prinzipien beziehen sich auf die kognitive Entwicklung von Kindern durch eine dynamische Interaktion zwischen Kind und Umwelt. Der Schweizer Kinderarzt, Psychologe und Philosoph Jean Piaget (1896-1980) hat dafür eine Stufentheorie der Intelligenzentwicklung (1967) entworfen, die durch komplementäre Assimilations- und Akkomodationsprozesse im Zusammenhang mit der Umwelt erfolgt. Demnach befinden sich Grundschul Kinder zwischen zwei Stufen, der Stufe des anschaulichen Denkens (3. Stufe von 4 bis 7 Jahren) und der Stufe der konkreten Operationen bzw. des konkret-operativen Denkens (4. Stufe von 7 bis 11 Jahren). Es handelt sich um einen Übergang von Anschaulichkeit, symbolischen Handlungen und begrenzter Konzentration hin zu einer Dimension des praktischen Tuns, der wirklichen Handlungen, des Experimentierens, konkreter Operationen, der Suche nach Zusammenhängen zwischen Objekten und einer kontinuierlichen autonomen Arbeit sowie zur Verinnerlichung von Handlungen.⁶⁴⁹ Diese Prinzipien gründen auch auf den Theorien des amerikanischen Psychologen Jerome Bruner (1915-2016), der die Lerntheorien von Piaget (1967) um die Bedeutung der sozialen Umwelt für das Lernen der Kinder erweitert hat. Nach Bruner (1973, 1974, 1987)

⁶⁴⁹ Wittmann 2009, S. 70ff./Zur Vertiefung siehe: Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz, 3. Auflage, Stuttgart: Rascher 1967, S. 135-175 (Originalausgabe erschien unter dem Titel „La Psychologie de l'Intelligence“, Paris 1947).

ist Lernen ein Prozess individueller Konzeptbildung, d. h. eine Bildung subjektiv geprägter, z. T. bereichsspezifischer Sinnkonstruktionen. Für Bruner erfolgt die Denkentwicklung nicht auf zeitlich abgestuften Entwicklungsniveaus, sondern gleichzeitig auf verschiedenen Darstellungsebenen, die sich wechselseitig beeinflussen. Auf diese Weise gelingt der Spracherwerb durch die Kommunikation und die Interaktionen mit der personalen und sozialen Umwelt, in welche Kognition, Emotion und Wahrnehmung eingebunden sind.⁶⁵⁰

Die Bedeutung der theoretischen Ansätze von Piaget und Bruner für die vorliegende Arbeit liegt darin, dass sie die Entwicklung des Individuums aus kognitiver und sozialer Sicht behandeln, zu der es durch die Anwendung der Sprache, die Benutzung von Bildern und die Übernahme konventioneller Symbole zur sozialen Wechselwirkung fähig wird (Wittmann 2009). Demnach sind die Lernprozesse eines Individuums und die Wirkung des Gelernten in die menschliche Entwicklung innerhalb seiner sozialen Umwelt involviert, weil es nicht nur um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, den Erkenntnisgewinn oder die Wissenskonstruktion geht, sondern auch um die angemessene Anwendung dieser Kenntnisse und Kompetenzen, um seine Umwelt zu interpretieren und dort erfolgreich agieren zu können.

Aus den kognitiven Lerntheorien von Piaget und Bruner leiten sich die folgenden didaktischen Prinzipien ab, die für das Sprach- und Mathematiklernen relevant sind:

- **Prinzip der Schülerorientierung:** Dieses Prinzip bezieht sich auf die kognitive Entwicklung von Kindern (Piaget 1967) und fordert, dass die kognitiven Strukturen und Entwicklungsstufen der Schüler berücksichtigt sowie die geeigneten Lernsituationen und Einsatzformen von Lernmaterialien gezielt bedacht und ein umfassendes Angebot an Arbeits- und Anschauungsmitteln bereitgestellt werden sollten. Auch für Kolb (2014b) gilt dies als eines der Grundprinzipien der museumspädagogischen Arbeit, in der auch Vorwissen und Erfahrungen der Schüler beachtet werden sollten. Damit ist das nächste Prinzip verbunden.⁶⁵¹
- **Prinzip der Orientierung am Vorwissen bzw. der Anschaulichkeit:** Das Lernen neuer Inhalte sollte auf der Basis des Vorwissens erfolgen, in Lernsituationen, in denen nur

⁶⁵⁰ Bruner, Jerome: Der Prozess der Erziehung, 3. Auflage, Berlin: Berlin Verlag 1973/Bruner, Jerome: Entwurf einer Unterrichtstheorie, München: Berlin Verlag 1974/Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt, Bern: Huber 1987.

⁶⁵¹ Lauter, Josef: Fundament der Grundschulmathematik. Pädagogisch-didaktische Aspekte des Mathematikunterrichts in der Grundschule, 4. Auflage, Donauwörth: Auer 2005, S. 64./Düsing, Elke; Köller, Katharina: Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts. In: Goer, Charis; Köller, Katharina: Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Paderborn: Fink 2016, S. 29-50, S. 29ff./Kolb 2014b, S. 114f.

ein Teil der Inhalte absolut neu ist und wo das Vorwissen zum Ausgangspunkt für das (Weiter-)Lernen herangezogen wird. Neues Lernen erfolgt durch die Einbindung neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen.⁶⁵²

- Prinzip der Festigung: Zur Festigung von Wissen und Fähigkeiten und ihre Entwicklung zu stabilen Bestandteilen der kognitiven Struktur des Lernenden sollten diese in neuen Kontexten wieder geübt und angewandt werden.⁶⁵³
- Integrationsprinzip (bzw. fächerübergreifendes und integratives Lernen): Lernen erfolgt in Sinnzusammenhängen, d. h., wenn das Individuum seine Erkenntnisse in Beziehungsnetze integriert. Wissen bzw. neue Lerninhalte werden am besten verankert, wenn sie in vielfältigen Situationen genutzt und mit anderen Erfahrungsbereichen sowie mit bereits vorhandenem Alltagswissen und vorherrschenden Denkstrukturen vernetzt, verbunden und darin integriert werden (inhaltliche und praktische Vernetzung). Dazu zählt beispielsweise die inhaltliche Vernetzung von Lern- und Kompetenzbereichen.⁶⁵⁴ Dafür spielen verschiedene Lernformen eine wichtige Rolle, die mit den nächsten Prinzipien verbunden sind.
- Prinzip des aktiven Lernens: Damit sind das Prinzip der Selbsttätigkeit (Kolb 2014b) und weitere schülerorientierte Lern- und Arbeitsformen gemeint. Nach Winter (2016) sollten die Kinder für eine sinnvolle Wissenskonstruktion mehr aktive Erfahrungen erleben. Das bezieht sich auf eine aktive Erarbeitung und intensive Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lernstoff oder Sachverhalten und damit die aktive Konstruktion von Lernen. Es handelt sich um aktive Assimilations- und Akkommodationsversuche der Verhaltensschemata an neue Umweltgegebenheiten oder äußere Wirklichkeiten (Piaget 1967).⁶⁵⁵ Damit sind auch weitere Lernformen verbunden.
- Prinzip des problemlösenden, selbstgesteuerten, entdeckenden und erfahrungsorientierten Lernens: Es handelt sich um eine Inszenierung schülerorientierter Denk- und Lernprozesse, in denen die Schüler selbst Regeln generieren (wie z. B. im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik), in denen sie die Beweisführung selbstständig konstruiert haben. Dadurch gewinnt der Lernprozess die Qualität des selbst- statt des fremdbestimmten Handelns.⁶⁵⁶ Die Bedeutung des aktiv-entdeckenden und sozialen Lernens sollte von der Lehrperson immer bewusst in die

⁶⁵² Wittmann 2009, S. 78./Käpnick, Friedhelm: Mathematiklernen in der Grundschule, Berlin/Heidelberg: Springer 2014, S. 51./Krauthausen, Günter: Einführung in die Mathematikdidaktik – Grundschule, 4. Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer 2018, S. 223f.

⁶⁵³ Wittmann 2009, S. 79.

⁶⁵⁴ Lauter 2005, S. 58./Wittmann 2009, S. 77f./Düsing & Köller 2016, S. 45f.

⁶⁵⁵ Wittmann 2009, S. 77.

⁶⁵⁶ Düsing & Köller 2016, S. 39f./Winter 2016.

Praxis einbezogen werden. Im Bereich der Museumspädagogik sind diese Lernformen mit dem Grundprinzip der Handlungsorientierung und mit der Motivation der Schüler verbunden, wo verschiedene Handlungs- und angemessene Lernformen in alle Phasen des angestrebten Erkenntnisprozesses einbezogen und darin aktiviert werden.⁶⁵⁷

- Prinzip des kommunikativen Aushandelns: Kommunikative Kompetenzen sollten als Schlüsselqualifikationen verstanden werden. Dafür werden von Lehrpersonen kommunikative und selbstreflexive Kompetenzen erwartet. Sprache und Kommunikation sind gleichzeitig das wichtigste Medium für Lernprozesse. In Lernsituationen sollten Meinungen, Deutungsansätze, Probleme, Regeln und Lernziele argumentativ ausgehandelt werden. Dafür sollten die Schüler ihre eigene Meinung und eigene Argumente kritisch reflektieren.⁶⁵⁸
- Spiralprinzip: Dieses Prinzip geht von der Hypothese aus, dass jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form gelehrt werden kann.⁶⁵⁹ Es handelt sich um eine Theorie der Stufen des Lernprozesses, die eine Kontinuität, graduale Strukturierung und Entwicklung des Lernens ermöglichen. Ein Thema soll so behandelt werden, dass eine Bearbeitung und ein Ausbau auf höherer Stufe bzw. Phasen möglich ist. Die Erkenntnisse und das grundlegende Wissen zu einem Lernthema werden schrittweise (spiralförmig) entwickelt. Dies ermöglicht die Bearbeitung grundlegender Begriffe und Zusammenhänge sowie das Treffen geeigneter didaktischer Entscheidungen.⁶⁶⁰
- strukturiertes Lernen und Üben: Dieses Prinzip befasst sich nach Düsing & Köller (2016) mit der Planung der einzelnen Unterrichtsstunden und auch mit der Unterrichtsreihe (langfristige Gestaltung, Planung und Organisation der Lernprozesse). Dazu dienen die zehn Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer (2018): (1) klare Strukturierung des Unterrichts (Ziele, Inhalte, Methoden, Rollenverteilung, Regeln u. a.), die mit den Grundprinzipien der Ziel- und Sachorientierung sowie mit der Strukturierung von Lernprozessen im Museum verbunden (Kolb 2014b), (2) hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement und Organisation) ist, (3) lernförderliches Klima, das mit der Schaffung eines positiven Lernklimas nach Ulich (1976), Eder (2018) und Horstkemper & Tillmann (2015) verbunden ist,⁶⁶¹ indem eine positive Lernumgebung

⁶⁵⁷ Kolb 2014b, S. 115.

⁶⁵⁸ Düsing & Köller 2016, S. 44f.

⁶⁵⁹ Bruner 1973, S. 44.

⁶⁶⁰ Bruner 1973, S. 44./Wittmann 2009, S. 85f./Lauter 2005, S. 59f.

⁶⁶¹ Zur Vertiefung über das Lernklima siehe Unterpunkt 5.2.1.4.

durch beispielsweise gegenseitigen Respekt, verlässige und klare Regeln, einen veränderten Umgang mit Fehlern, Verantwortungsübernahme und Gerechtigkeit gekennzeichnet ist, (4) inhaltliche Klarheit (z. B. klare Aufgabenstellung), (5) sinnstiftendes Kommunizieren (Schaffung einer Gesprächskultur, Schülerfeedback), (6) Methodenvielfalt und methodische Angemessenheit, (7) individuelles Fördern (die Differenzen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen und vielfältige Handlungsmuster und Arbeitsformen anbieten), (8) intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, geeignete Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen), (9) transparente Leistungserwartungen und (10) vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug).⁶⁶²

Weitere didaktische Prinzipien, die sowohl zur sprachlichen als auch zur mathematischen Bildung beitragen, beziehen sich auf die Theorien des russisch-sowjetischen Psychologen Lew Vygotski (1896-1934). Nach Vygotskis Auffassungen (1987) ist jedes Entwicklungsniveau durch zwei Entwicklungszonen gekennzeichnet: eine „Zone der aktuellen Leistung“ und eine „Zone der nächsten Entwicklungen“. Aus seiner Theorie leitet sich das Prinzip der „Zone der nächsten Entwicklung“ ab. Diese Zone bezeichnet den Entwicklungsbereich von Leistungseigenschaften (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen) und Verhaltenseigenschaften, die die Kinder von dem bereits vorhandenen Ausgangsniveau zu einem nachfolgenden Entwicklungsschritt erreichen zu können. Dafür betont Vygotski die Bedeutung und den Vorrang sozialer Prozesse (Interaktionen) vor dem Prozess der individuellen Entwicklung, da diese potenziellen Entwicklungsniveaus durch die angeleitete Unterstützung beim Problemlösen mit Erwachsenen oder durch Kooperation mit Gleichaltrigen realisiert werden. Damit wird der Zusammenhang zwischen interpersonaler und intrapersonaler Ebene des Entwicklungsprozesses verdeutlicht. Vorbild und Kind sind beide aktiv, ein gegenseitiger Prozess, deshalb ist hier die aktive Rolle des Kindes für seine eigene Entwicklung wichtig. Darüber hinaus sind auch die Anregungen und Unterstützungsformen der Umwelt bzw. des sozialen Kontextes (umgebendes System, also gesamte Kultur, sowie soziales und materielles Umfeld) für die Entwicklungsprozesse der Kinder notwendig.⁶⁶³ Unterstützung kann durch Stichworte, Hinweise, Modellbildung, Erklärungen, Leitfragen, Diskussionen, Mitwirkung,

⁶⁶² Siehe: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? 13. Auflage, Berlin: Cornelsen 2018, S. 23-132.

⁶⁶³ Vygotsky, Lev: Ausgewählte Schriften; Band 2, Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin: Volk und Wissen 1987, S. 82ff.

Ermutigung, Steuerung der Aufmerksamkeit des Kindes, u. a. stattfinden. Diese Unterstützungsformen und auch die verschiedenen Entwicklungs- und Lernniveaus sowie Leistungen und Kenntnisse der Kinder sollten innerhalb von Lernsituationen gefördert und berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Beiträge von Vygotski (1964) liegen im Bereich von Spracherwerb und Sprachentwicklung, insbesondere der Beziehung zwischen Sprache und Denken sowie der Begriffsentwicklung.⁶⁶⁴ Nach Vygotski sind die Entwicklung von Sprache und Denken sehr eng miteinander verbunden, da beide sich in einem gegenseitigen und kontinuierlichen Einfluss entwickeln. Trotz dieses engen Verhältnisses gibt es unterschiedliche Entwicklungsphasen bzw. Stufen für Sprache und Denken. Beiden treffen sich in einem bestimmten Entwicklungsmoment, wobei die Beziehung zwischen beiden die kognitive Entwicklung des Kindes bestimmt. In dieser engen Beziehung, denkt Vygotski, kann die Sprache die Denkentwicklung des Kindes bestimmen.⁶⁶⁵ Dieses Verhältnis sollte eine besondere Rolle bei der Entwicklung mathematischen Denkens sowie sinnvoller Begriffskonstruktion bzw. sinnvollen Begriffslernens spielen. Insofern sind mathematische Begriffe diejenigen, die eine Anzahl von Objekten aufgrund gemeinsamer oder übereinstimmender Eigenschaften mit einem gemeinsamen Namen bezeichnen, also beispielsweise Grund-, Eigenschafts- und Relationsbegriffe. Grundbegriffe sind einfache Begriffe der axiomatisch betriebenen Mathematik (z. B.: Punkt, Gerade u. a.) Eigenschaftsbegriffe können einzelnen Objekten zu- oder abgesprochen werden (z. B.: Dreieck, rechtwinklig, Primzahl u. a.). Relationsbegriffe beziehen sich auf Beziehungen zwischen Objekten (z. B.: ... ist länger als ..., ... liegt zwischen ... und ...).⁶⁶⁶

Die von Vygotski entwickelten Theorien zum Spracherwerb bzw. zur Sprachentwicklung, insbesondere seine Überlegungen hinsichtlich der Beziehung zwischen Sprache und Denken sowie der Begriffsentwicklung, haben für das Mathematiklernen eine besondere Bedeutung. Daher wurden sie (insbesondere über das soziale, private und innere Sprechen) von dem sowjetischen Psychologen Pjotr Jakowlewitsch Galperin (1902-1988) und dem deutschen Psychologen Joachim Lompscher (1932-2005) als Ausgangspunkt

⁶⁶⁴ Vygotsky, Lev: Denken und Sprechen, Berlin: Akademie-Verlag 1964. (Originalausgabe 1934, deutsche Übersetzung von Johannes Helm).

⁶⁶⁵ Álvarez González, Carlos J.: La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psico-lingüística moderna, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, vol. 48 (2), 2010, pp. 13-32. [On-line-Ressource]; URL: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002> (zuletzt gesehen am 20.09.2019).

⁶⁶⁶ Zech, Friedrich: Grundkurs Mathematikdidaktik. Theoretische und praktische Anleitung für das Lehren und Lernen von Mathematik, 10. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2002, S. 113 und 165f.

ihrer Überlegungen zum Thema „Denkentwicklung“ genommen. Die von Galperin (1972a, 1972b) entwickelte Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen diente den theoretischen Überlegungen von Lompscher (1972, 1988) als Basis.⁶⁶⁷ Ein grundlegender Begriff dieser Theorie ist die Orientierungsgrundlage einer Handlung, d. h. die Gesamtheit der inneren und äußeren Bezugssysteme, auf die sich das Individuum bei der Ausübung der Handlung stützt. Für Galperin (1972, 1972a) sind Handlungen die Grundbausteine geistiger Tätigkeiten. Geistige Handlungen werden stets aus äußeren, gegenständlichen Handlungen entwickelt. Dies bedeutet, dass eine geistige Tätigkeit die Verinnerlichung der realen Tätigkeit mit Gegenständen ist. Anders gesagt, eine Lernhandlung wird zunächst in materialisierter Form mit realen Gegenständen oder deren Repräsentationen (Schema, Diagramm, Zeichnung, Modell u. a.) ausgeführt. Dadurch kann sich der Lernende Orientierungsgrundlagen erarbeiten und damit dauerhaftes Lernen (Be-greifen) erreichen. Bei diesem Prozess der Verinnerlichung hat die Sprache eine besondere Bedeutung. Die Ausbildung der geistigen Handlungen sollte beim Lernenden in fünf Etappen erfolgen:

1. Erarbeitung der Orientierungsgrundlage (die Orientierungsgrundlage einer Handlung bildet sich jeweils in Bezug auf eine aktuelle Anforderung heraus und greift auf vorhandene Kenntnisse, Modelle bzw. Vorstellungen zurück.),
2. Handlung in materialisierter Form,
3. Handlung in Form „äußeren Sprechens“,
4. Handlung in Form „äußeren Sprechens für sich“,
5. Handlung in Form „inneren Sprechens“ (Denken).⁶⁶⁸

Lompscher (1972, 1988) hat die Vorstellungen von Galperin genommen und geht er davon aus, dass die geistigen Handlungen auf verschiedenen, miteinander verbundenen, Ebenen der Erkenntnistätigkeit stattfinden. Diese Ebenen sind:

1. die Ebene der praktisch-gegenständlichen Handlung: Sie liefert die Stütze für das geistige Durchdringen des jeweiligen Erkenntnisobjekts (Wahrnehmung).

⁶⁶⁷ Zur Vertiefung siehe: Galperin, Pjotr, J.: Zum Problem der Aufmerksamkeit. In: Lompscher, Joachim: Probleme der Ausbildung geistiger Handlungen. Neuere Untersuchungen zur Anwendung der Lerntheorie Galperins, 1. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1972a, S. 15-23./Galperin, Pjotr, J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, Pjotr, J.; Leontev, Aleksej, N. (Hrsg.): Probleme der Lerntheorie, 3. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1972b, S. 33-49./Lompscher, Joachim: Wesen und Struktur allgemeiner geistiger Fähigkeiten. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin: Volk und Wissen 1972, S. 17-72./Lompscher, Joachim: Die Ausbildung von Lernhandlungen. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit: ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten für Lehrerbildung, 3. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1988, S. 53-78.

⁶⁶⁸ Hasemann, Klaus: Mathematische Lernprozesse: Analysen mit kognitionstheoretischen Modellen, Wiesbaden: Springer 1986, S. 68.

2. die Ebene der unmittelbaren Anschauung: gedankliche Durchdringung eines unmittelbar wahrnehmbaren Erkenntnisobjekts (z. B. Handlung oder Zeichnung).
3. die Ebene der mittelbaren Anschauung: geistige Tätigkeit eines bereits früher wahrgenommenen Erkenntnisobjekts - die Rolle der Sprache an der Vorstellung steigt.
4. die Ebene der sprachlich-begrifflichen Erkenntnis: die geistige Tätigkeit vollzieht sich vor allem im Begrifflichen (anhand von abstrakt-unanschaulichen Gebilden).

Zwischen diesen vier Ebenen existiert eine Wechselbeziehung, die sich im Verlauf der Entwicklung ständig verändert. Für Lompscher spielt die Sprache auf den verschiedenen Ebenen der Erkenntnistätigkeit eine besondere Rolle (von der sprachlich-symbolischen bis zur praktisch-konkreten Ebene) (Abbildung 2).

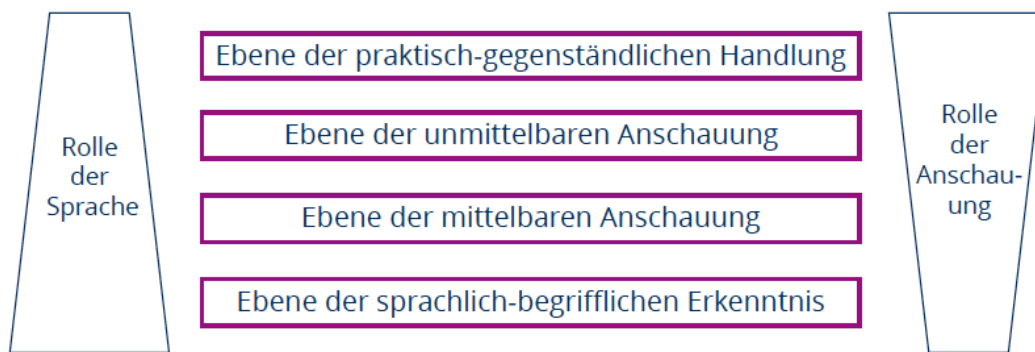


Abbildung. 2: Ebenen der Erkenntnistätigkeit von Lompscher 1972, S. 52.

Begründungen dafür finden sich in einer möglichen Parallelisierung der Entwicklungsebenen, der Beziehung zwischen Sprache und Denken nach Vygotski und den Darstellungsebenen von Bruner sowie den Auffassungen von Galperin. Galperin sieht Denken als „internalisiertes Sprechen“ an: Zunächst wird das Verhalten der Kinder durch die Sprache der Erwachsenen von außen gesteuert und kontrolliert. Dann wird das laute Sprechen des Kindes zu sich selbst ein wirksamer Verhaltensregulator und schließlich wird das innere Sprechen ein wesentliches Element der Selbstinstruktion, die das Kind zur Übernahme einer gradualen, selbststeuernden Rolle als Denker führt. Diese ist die höchste Form der Sprache.⁶⁶⁹

Aus didaktischer Sicht, die nach der konsultierten Literatur überwiegend für Mathematik gilt, sind folgende Prinzipien zu unterscheiden:

- Operatives Prinzip: Hier handelt es sich um ein Unterrichtsprinzip, das aus der Theorie

⁶⁶⁹ Zech 2002, S. 113.

der Operation von Piaget (1967) abgeleitet wurde, die sich auf die Struktur und die Mechanismen des Lernens und einzelner Entwicklungsstadien bezieht. Danach entwickelt sich das Denken eines Kleinkindes aus dem Wahrnehmen und Handeln (insbesondere Handlungen an konkreten Objekten). Das operative Prinzip führt zu einem Unterricht, in dem das Denken und der Aufbau eines Systems von Operationen mit der Handlung des Lernenden an konkreten Objekten im Vordergrund steht. Wichtig ist, dass es nicht um einzelne Operationen, sondern um ein System von Operationen geht. Nach Wittmann (1985) beschreibt die operative Vorgehensweise, wie in Alltag und Schule das operative Prinzip wirksam wird. Dazu muss der Schüler die Möglichkeit haben, Objekte zu erfassen, also zu erforschen, wie sie konstruiert sind und wie sie sich verhalten, wenn auf sie Operationen (Transformationen, Handlungen u. a.) ausgeübt werden. Daher muss im Lern- und Erkenntnisprozess in systematischer Weise: (1) untersucht werden, welche Operationen ausführbar und wie sie miteinander verknüpft sind, (2) herausgefunden werden, welche Eigenschaften und Beziehungen den Objekten durch Konstruktion aufgeprägt werden, (3) beobachtet werden, welche Wirkungen Operationen auf Eigenschaften und Beziehungen der Objekte haben (was geschieht mit ..., wenn ...?).⁶⁷⁰

- EIS-Prinzip (Prinzip der enaktiv-ikonisch-symbolischen Darstellungsformen): Dieses Prinzip basiert auf der Theorie der Variation der Darstellungsebenen nach Bruner (1973), nach welcher sich die Denkentwicklung gleichzeitig auf verschiedenen Darstellungsebenen vollzieht. Das Prinzip ist eng mit dem entdeckenden Lernen verbunden und wird von drei Darstellungsebenen gebildet: (1) Die „enaktive“ Darstellungsebene bezieht sich auf handelnde Darstellungsformen, in denen Sachverhalte durch eigene Handlungen mit konkretem Material erfasst werden. (2) Die „ikonische“ Darstellungsebene bezieht sich auf bildliche Darstellungsformen, in denen Sachverhalte durch Bilder erfasst werden. (3) Die „symbolische“ Darstellungsebene fußt auf der Versprachlichung, in welcher Sachverhalte durch verbale Mitteilungen oder im Zeichensystem erfasst werden. Deshalb spielen die Sprache und die Sprachentwicklung bzw. der Spracherwerb eine zentrale Rolle. Die Sprache gilt als Vermittler zwischen den Ebenen. Lernthemen sollten auf diesen drei Darstellungsebenen erarbeitet werden. Somit sind konkrete, praktische Handlungen (enaktive (konkret handelnde) Darstellungsformen), die Veranschaulichung (zeichnerisch-ikonische Darstellungsformen) und der Übergang zum abstrakt-

⁶⁷⁰ Wittmann 2009, S. 79./Wittmann, Erich Ch.: Objekte-Operationen-Wirkungen: Das operative Prinzip in der Mathematikdidaktik. In: Mathematik lehren, H. 11, 1985, S. 7-11, S. 7ff. Zit. in: Krauthausen 2018, S. 234.

sprachlichen Verstehen und Verbalisieren (symbolische Darstellungsformen) von großer Bedeutung für das Lernen (Bruner 1973; Wittmann 2009).

Es gibt auch einige didaktische Prinzipien, die in der konsultierten Literatur überwiegend für den Sprachunterricht gelten. Allerdings könnten sie nach Predigers (2001) Auffassungen über das Mathematiklernen als interkulturelles Lernen auch für Mathematik gelten, insbesondere wenn Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund wichtige Merkmale der Lernenden sind. Dazu zählen:

- interkulturelles Lernen: Der Spracherwerb sollte unter Berücksichtigung der Multikulturalität und Diversität der aktuellen Gesellschaft konzipiert werden. In der Auseinandersetzung mit anderen sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen können Differenzenerfahrungen wahrgenommen und interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden, die zu einer erweiterten Sprachbewusstheit und zu Fremdverstehen führen können. Diese Aufmerksamkeit für die vielfältigen Erscheinungsformen von Sprache muss durch den Deutschunterricht geweckt werden.⁶⁷¹
- inklusives Lernen als Leitidee: Dieses Prinzip basiert auf einem zentralen Inklusionsgedanken, nach dem die emotionale, soziale, religiöse, kulturelle, geistige, körperliche und sprachliche Verschiedenheit, Heterogenität und Diversität von Menschen wertvoll sind und in umfassender Form verstanden werden sollten. Dabei wird Inklusion nicht auf Menschen mit Behinderung beschränkt. Somit müssen Lernsituationen und Lernbedingungen unter Berücksichtigung der Vielfalt der Schülergruppe und der Individualität jedes Schülers inhaltlich, zielorientiert und kommunikativ angepasst und die Teilnahme aller Beteiligten ständig gefördert werden.⁶⁷²

Nach Düsing & Köller (2016) wird in der aktuellen fachdidaktischen Diskussion die gemeinsame ästhetische Erfahrung als Kern inklusiver Didaktik verstanden. Dadurch werden innerhalb des ästhetischen Lernens die verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten von Lerngegenständen, die Teilhabeerfahrungen und die Interaktionen und Sozialisationsinstanzen in heterogenen Lerngruppen zu grundlegenden Elementen. Hierbei spielen der Erwerb und die Entwicklung interkultureller, kommunikativer und sprachlicher Kompetenzen sowie unterschiedliche Ausdrucksfähigkeiten und verschiedene erfahrungs- und erlebnisorientierte Lernsituationen eine wichtige Rolle.

⁶⁷¹ Düsing & Köller 2016, S. 47f.

⁶⁷² Düsing & Köller 2016, S. 48f.

Bartnitzky (2015) identifiziert fünf Prinzipien bzw. didaktische Leitvorstellungen, welche die moderne Sprachdidaktik, den Deutschunterricht und alle seine Lernbereiche bestimmen:

- **Kompetenzentwicklung:** Dieses Prinzip bezieht sich auf die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen und ihre Weiterentwicklung, wie z. B. die Sprachhandlungskompetenzen, mit denen die Kinder im vertrauten Lebensalltag zurechtkommen und alltägliche Herausforderungen bewältigen können. Dieses Prinzip lässt sich mit Prinzipien der Orientierung an Vorwissen verbinden, die auf beide Schulfächer anwendbar sind (siehe oben).
- **Situationsbezug:** Dieses Prinzip bezieht sich auf den Bedarf an herausfordernden Situationen für das sprachliche Handeln der Kinder. Dafür müssen sorgfältig sinnvolle und vielfältige Lernsituationen ausgewählt werden, in denen die Kinder authentisch handeln können. Zahlreiche Lernsituationen dienen dazu, die Herausforderung für authentisches Sprachhandeln zu erfüllen. Dies ist möglich durch die Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur, Lese- und Gesprächsrituale (z. B. Morgenkreis) u. a.
- **Sozialbezug:** Dieses Prinzip bezieht sich auf das Lernen in der Lerngruppe, wo die Kinder mit- und voneinander lernen können. Dies wird als eine grundlegende Bedingung zur Entwicklung der Kinder angesehen, da durch das gemeinsame Lernen vielgestaltige Situationen und Handlungsmöglichkeiten entstehen. Durch diese Lernsituationen werden beispielsweise Vorbilder und Muster für elaboriertes Sprechen, Lesen und Schreiben vermittelt. Sie dienen als Begründung für verschiedene Unterrichtsstrukturen wie z. B. Projektarbeit, Freiarbeit etc.
- **Bedeutsamkeit der Inhalte:** Sprachliches Handeln ist einerseits auf bedeutsame Inhalte orientiert (z. B. Alltags- und Sacherfahrungen der Kinder), d. h. Inhalte, die einerseits subjektiv von Kindern als wichtig erlebt werden (wie z. B. Dinosaurier, Fußball) und andererseits objektiv für Gegenwart und Zukunft der Kinder wichtig sind (Schlüsselthemen). Zu den bedeutenden Inhalten zählt die kulturelle Tradition einer Gesellschaft, die nicht nur auf das deutschsprachige kulturelle Erbe und Tradition begrenzt bleiben, sondern auch die Traditionen anderer Länder und Kulturen einbeziehen sollten. Dies kann durch internationale Kinderliteratur, Kinderbuchklassiker, Märchen, Fabeln, Redensarten anderer Länder erfolgen. Daneben ist auch ein fantasievoller Umgang mit der Sprache wünschenswert.
- **Sprachbewusstheit:** Dieses Prinzip bezieht sich auf die Notwendigkeit bewussten Sprachhandelns und eigenverantwortlichen Umgangs mit Sprache, d. h. dass Kinder Sprache und Sprachhandeln zum Gegenstand des Nachdenkens machen müssen. Es

handelt sich um eine Meta-Ebene des sprachlichen Handelns, in der Kinder selbst ihr Sprachhandeln planen, steuern und reflektieren sollten.⁶⁷³

Für Kinder mit Migrationshintergrund, welche die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben, gelten die gleichen didaktischen Prinzipien, wie für alle Lernenden, aber für diese Schülergruppe gelten nach Jeuk (2010) daneben auch weitere Prinzipien im Sinne des Erwerbs der deutschen Sprache als Zweitsprache:

- Jede Lerninstanz ist schon DaZ-Unterricht, weil der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen nicht nur im Deutschunterricht gefordert wird. Das Erlernen der deutschen Sprache ist fachübergreifend und sollte nicht auf den schulischen Bereich beschränkt bleiben.
- Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt sind Bestandteil der Lernkultur innerhalb der Schulklasse.
- Sprachhandlungen und alltägliche Kommunikationssituationen sind Ausgangspunkte des Unterrichts. Vielfältige und ständige Gesprächs- und Kommunikationsanlässe sollten angeboten und berücksichtigt werden.
- Sprachliche Fehlbildungen sollten als Bestandteil des Erwerbsprozesses, als Weg zur Sprachbeherrschung angesehen werden.
- Unterstützung, (Erklärungs-)Hilfe und Orientierung beim Spracherwerb sollte immer gesichert sein. Dazu dienen eine offene Fragekultur innerhalb der Schulklasse sowie die Förderung der gegenseitigen Unterstützung zwischen den Schülern. Mehrsprachige Schüler sollten bei nicht verstandenen Sachverhalten die Möglichkeit haben, eine Übersetzung dafür in ihrer Erstsprache zu erhalten, zweisprachige Wörterbücher zu nutzen oder von Mitschülern Erklärungshilfen zu bekommen.
- Die Sprache der Lehrperson ist Sprachvorbild. Lehrpersonen sollten langsam, deutlich und grammatikalisch korrekt sprechen.
- Bewusste Auseinandersetzung mit der Sprache zum Gewinnen von Einsichten in den Sprachbau, sprachliche Muster, Formen und Sprachfunktionen führen zur Entwicklung der Sprachbewusstheit (siehe Unterpunkt 7.3.).
- Die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung, und damit zum Einüben von Redemitteln und Sprachmustern, kann durch Reime, Gedichte, Lieder sowie Rollenspiele zur Übung kommunikativer Standardsituationen angeboten werden.
- Beim Spracherwerb ist die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen (mündlich und schriftlich) für die Beherrschung der Alltags- und Bildungssprache wichtig.⁶⁷⁴

⁶⁷³ Bartzky, Horst: Sprachunterricht heute, 18. Auflage, Berlin: Cornelsen 2015, S. 13f. und 29ff.

⁶⁷⁴ Jeuk 2010, S. 119ff.

Diese Prinzipien dienen als Vorschläge und Strukturierungshilfen zur Planung und Organisation von Lernprozessen hinsichtlich von Merkmalen, Bedürfnissen, Vorwissen und Erfahrungen der Schüler sowie von didaktisch-methodologischen Entscheidungen bezüglich der Ziele, Inhalte, (Vermittlungs-)Methoden und Lernmaterialien. Dadurch werden spezifische Entscheidungen getroffen und Bedingungen bestimmt.

7.3 Spracherwerb und Mathematiklernen in heterogenen Lerngruppen unter Bedingungen von Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit

Aus pädagogischer Sicht wird vorausgesetzt, dass innerhalb der Grundschule jeder Schüler in der Entwicklung von Kompetenzen, Fähigkeiten sowie Eigenschaften gefördert wird. Dafür sollten die Merkmale der Schülergruppe und jedes Schülers hinsichtlich der Fähigkeiten und des Entwicklungsgrads (z. B. Abstraktionsfähigkeit, Arbeitsgeschwindigkeit, Konzentrationsfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten, sprachliche und non-verbale Ausdrucksfähigkeit u. a.) beachtet werden. Daneben zählen zu den bildungsrelevanten Unterschieden Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als wichtige Merkmale, die auch zu beachten sind. Allerdings führen diese Unterschiede im schulischen Bereich manchmal zu Differenzierungen im Unterricht, wo die Schüler mitunter nach bestimmten Merkmalen in Gruppen organisiert und eingeteilt sind (homogene und heterogene Gruppenzusammensetzung) (Lauter 2005).

Dennoch werden häufig zur Unterstützung der Lernprozesse der Schüler heterogene Lerngruppen empfohlen, wobei die Vielfalt und Heterogenität der Schülergruppe als produktive und affektive Ressourcen und Potenziale zur Förderung der Lernprozesse aller Schüler betrachtet werden sollten, wofür eine positive, offene und erfreuliche Lernumgebung, die dem emotionalen und affektiven Wohlbefinden der Schüler und deren Einfluss auf das Lernen geschuldet ist, nötig ist. So können diese Unterschiede die Interaktionen zwischen den Schülern bereichern und alle Schüler erhalten die Möglichkeit, etwas von anderen und ihren Lebenswelten bzw. kulturellen Kontexten zu lernen und zu erfahren.⁶⁷⁵

Hierzu dient nach Prediger (2013, 2017), Meyer & Tiedemann (2017), Kappus & Kummer Wyss (2015) ein sprach- und diversitätssensibler Unterricht, der neben dem Migrationshintergrund und der Mehrsprachigkeit weitere Heterogenitätsdimensionen (wie sozio-ökonomische, ethnisch-kulturelle Herkunft und Geschlecht) umfasst. Dafür sollten

⁶⁷⁵ Meyer, Michael; Tiedemann, Kerstin: Sprache im Fach Mathematik, Berlin: Springer 2017, S. 61-65.

einige Prinzipien befolgt bzw. bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, nach Granzow & von Brand (2018) und Prediger (2017) sind das beispielsweise das Interesse der Lernenden, ihre Eigenmotivation, das soziale und individuelle Umfeld und die vorherrschenden Lebensbedingungen, Vorwissen und Vorerfahrungen, das kognitive, sprachliche, emotionale Entwicklungsniveau, die sprachliche Heterogenität und die Sprachkompetenzen sowie die Lernbedingungen und sprachbedingte Lernschwierigkeiten der Schüler. Diese Aspekte stimmen mit den schon genannten didaktischen Prinzipien überein (siehe Unterpunkt 7.2.). Das Ziel besteht darin, die Heterogenität und Diversität der Lerngruppe als Chance, Normalfall und Bereicherung anzusehen und für jedes einzelne Kind möglichst günstige Lernbedingungen zu schaffen. Diese Lernbedingungen sollten schülerzentriert sein und verschiedene Lern- und Organisationsformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit, zeitliche und räumliche Organisation, Methodenvielfalt u. a.) fördern sowie die Lernangebote an ihre Inhalte und Schwierigkeitsstufen anpassen.⁶⁷⁶

Darüber hinaus identifizieren Meyer & Tiedemann (2017) einige Implikationen bzw. Potenziale von Mehrsprachigkeit für kollektive und individuelle Lernprozesse. Diese stehen in engem Zusammenhang mit dem Verhältnis zwischen der Sprache und dem Lernen von Mathematik. Für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, können das Lernen und die Anwendung mathematischer Begriffe mit großen Schwierigkeiten verbunden sein, insbesondere wenn diese Schüler keinen Zusammenhang zwischen mathematischen Begriffen und ihrer Explikation finden können. Das bedeutet, dass sie nicht in der Lage sind, einen mathematischen Begriff zu erläutern, weil sie mit den verschiedenen Worten einer Definition nicht vertraut sind, sie nicht verstehen oder sie aus ihnen keine inhaltliche Bedeutung erschließen können. Anders gesagt, für die Klärung eines neuen Fachwortes ist ein Wortschatz aus bereits bekannten Fachbegriffen notwendige Voraussetzung. Darüber hinaus bauen mathematische Fachbegriffe teilweise aufeinander auf und bedingen sich im Lernprozess auch auf sprachlicher Ebene gegenseitig. Hier spielen die Bildungssprache bzw. die Unterrichtssprache und die Alltagssprache und ihr Verhältnis zueinander eine wichtige Rolle. Das Nutzen einer abweichenden Erstsprache kann den Schülern im Lernprozess helfen, weil sie beispielsweise für die Analyse mathematischer Aufgaben metakognitive Fähigkeiten

⁶⁷⁶ Granzow, Stefanie; von Brand, Tilman: Heterogenität und Inklusion. Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In: Boelmann, Jan, M.: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik; Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 71-87, S. 71f./Prediger, Susanne: Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten. In: Leuders, Juliane; Leuders, Timo; Prediger, Susanne; Ruwisch, Silke (Hrsg.): Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer Spektrum 2017, S. 29-40, S. 29ff.

entwickeln. Schüler mit einer anderen Erstsprache, welche die Unterrichtssprache noch nicht gut beherrschen, brauchen häufig zunächst die Übersetzung einer Aufgabe in ihre Erstsprache, um sie dann zu lösen. Hier spielen die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und die Relevanz der Erstsprache für das inhaltliche Verstehen und die sprachliche Anwendung mathematischer Ausdrücke und Begriffe eine Rolle.⁶⁷⁷

Zum Spracherwerb spielen auch eine Untersuchung von (verschiedenen) Sprachen, sprachlichen Regelhaftigkeiten und Besonderheiten sowie die Entwicklung von metakommunikativen Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Nach Köhnen (2011) ist für die Untersuchung von Sprache und Sprachgebrauch der Austausch mit anderen von zentraler Bedeutung, weil erst in der sozialen Interaktion mit anderen unterschiedliche Deutungen erkennbar sind. Diese Deutungsvielfalt kann in Bezug auf die Alltagssprache, Fachsprache und allgemeine Sprachwahrnehmungen erfolgen. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Sprachbewusstheit.⁶⁷⁸ Oomen-Welke (2003) versteht Sprachbewusstheit als bewusste und aufmerksame Beschäftigung mit und Gebrauch von sprachlichen Einheiten (Regularitäten, Beziehungen u. a.) einer oder mehrerer Sprachen, die wahrgenommen, kognitiv bearbeitet und wozu Einstellungen entwickelt werden. Es handelt sich um einen bewussten Zugang zu und die Rekonstruktion von sprachlichen Einheiten. Da die Sprachbewusstheit als kognitive Verarbeitung und Untersuchung von Sprachen verstanden wird, sind dafür Sprachwissen und -aufmerksamkeit vonnöten. Sprachwissen umfasst das Sprachsystem (Baupformen und Strukturen), den Sprachgebrauch sowie das Wissen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen, das bedeutet, dass Sprachwissen über grammatisches Wissen weit hinausgeht. Die Sprachaufmerksamkeit umfasst die Reflexion über den Gebrauch und die Verwendung von Sprachen, über sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten. Sie ist erfahrungsbasiert.⁶⁷⁹ „Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen bedingen und entwickeln sich im besten Fall gegenseitig und miteinander weiter zu Sprachbewusstheit: sie steigern sich abwechselnd: Größere Sprachaufmerksamkeit führt zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit, die wiederum aufmerksamer macht und das Wissen fördert“.⁶⁸⁰

Für Oomen-Welke (2010) bietet die Umsetzung der Sprachbewusstheit die Möglichkeit, Kompetenzen Mehrsprachiger ins Zentrum der sprachlichen Bildung zu stellen. Das Ziel

⁶⁷⁷ Meyer & Tiedemann 2017, S. 59ff.

⁶⁷⁸ Siehe: Köhnen, Ralph (Hrsg.): Einführung in die Deutschdidaktik, Stuttgart: Metzler 2011.

⁶⁷⁹ Oomen-Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache; Band 1, 2. Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh 2003, S. 452–463, S. 453.

⁶⁸⁰ Oomen-Welke 2003, S. 453.

dieser Umsetzung ist, Freude an Sprachen und Neugier für sprachliche Prozesse zu wecken und dadurch den Umgang mit Sprache und auch mit Texten zu erleichtern. Der bewusste Umgang und die Tätigkeit mit Sprache dienen auch der Erweiterung sozial- und interkultureller Kompetenzen. Zur Entwicklung einer Sprachbewusstheit gehören Strategien wie beispielsweise das Nachdenken über Sprache(n) (z. B. im Rahmen von Übersetzungen), der Sprachvergleich (z. B. Vergleich der Wortbildung, der Nutzung von Artikeln, Präpositionen, Verben, Adjektiven u. a. in verschiedenen Sprachen), der Vergleich von Textstrukturen und Textpragmatik, der spielerisch-kreative Umgang mit Sprache (mündlich und schriftlich) und die Auseinandersetzung mit Sprachmanipulation. Auf diese Weise ist für Oomen-Welke (2010) und Jeuk (2010) in der Förderung der Sprachbewusstheit die Präsenz von Schülern mit verschiedenen Herkunftssprachen eine wesentliche Bereicherung, weil durch den Sprachvergleich alle Schüler die Möglichkeit haben, Unterschiede und Gemeinsamkeiten mehrerer Sprachen zu erkennen und wahrzunehmen sowie eine Sprachsensibilität zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen bietet für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund die Möglichkeit, etwas über andere Sprachen zu lernen. Wenn eine neue Sprache gelernt wird, spielen früher gelernte Sprachen (Mutter- oder Erstsprache) für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund eine wesentliche Rolle, weil die sprachlichen Daten einer neuen Sprache mit den bekannten, schon vorhandenen, sprachlichen Daten abgeglichen werden. Normalerweise werden die Regeln und Strukturen der Erstsprache an neue Sprachen übermittelt, um die neue Sprache mithilfe gelernter Strukturen analysieren und verstehen zu können. Nach Oomen-Welke (2010) werden von Deutschlernenden Ähnlichkeiten verwandter Sprachen zum Erlernen des Wortschatzes genutzt und nach Möglichkeit Regeln und grammatische Kategorien aus der Erstsprache übernommen. Allerdings führt das auch zu Fehlern, die von der Lehrperson korrigiert werden sollten. Hier sollten die sprachlichen Fehlbildungen der Schüler als Weg zum Ziel der Sprachbeherrschung und deshalb als normaler und notwendiger Schritt und Bestandteil des Spracherwerbsprozesses angesehen werden. Dafür sind das Lernklima und die sozialen Interaktionen zwischen den Lernenden ganz wichtig, um eine positive Lernumgebung zu schaffen, welche die Kinder ermutigt, sich ohne Angst zu äußern, über Sprachen zu sprechen, Sprachen zu vergleichen, ihre Fehler zu entdecken und zu korrigieren und damit ihre sprachlichen Fähigkeiten und einen sicheren Umgang mit Sprachen zu fördern. Denn ein positives Lernklima bietet nicht nur die Möglichkeit, Sprachen zu vergleichen und damit die Sprachvielfalt zu erkennen, sondern es macht auch die kulturelle Vielfalt bewusst und erlebbar. Der Umgang der Schüler mit kultureller Vielfalt wird nicht nur durch den Sprachvergleich,

sondern auch durch den Vergleich von Texten, Alltagsroutinen, Gewohnheiten und kulturelle Äußerungen gefördert. Dadurch wird die Sensibilität der Sprach- und Kulturvielfalt sowie die Entwicklung interkultureller Kompetenzen der Schüler gefördert.⁶⁸¹

Neben der Bedeutung einer sprach- und diversitätssensiblen Lernumgebung zur Förderung des Spracherwerbs und des Mathematiklernens bzw. der sprachlichen und mathematischen Bildung in heterogenen Lerngruppen sind auch die Berücksichtigung emotionaler und kommunikativer Prozesse sowie soziale Interaktionen innerhalb der Lernsituationen wichtig. Das bedeutet, dass die Interaktionen, die Kommunikation, die emotionale Bindung und positive Erfahrungen innerhalb der Schülergruppe ständig gefördert werden sollten, um ein positives Lernklima zu schaffen. Dafür erfüllt die Sprache neben ihren kognitiven Funktionen auch eine wichtige kommunikative, emotionale und affektive Funktion, die das Lernen der Schüler auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Fächern fördert (Prediger 2017). Dabei sollte das Verständnis von Lernumgebungen nicht auf den schulischen Bereich beschränkt bleiben.

In Bezug darauf sollte nach Heymann (1996), ebenso wie beim Spracherwerb, ein positives und offenes Bild von Mathematik vermittelt werden. Dafür spielen die Bedingungen und die Gestaltung der Lernumgebung eine wichtige Rolle. In diesem Sinn ist *„eine Öffnung des Mathematikunterrichts [nötig], für weniger Normierung in den zugelassenen Handlungen und Sprechweisen, für ein Heraustreten aus allzu engen Vorstellungen von Mathematik, für ein bewusstes Zulassen von mehr Subjektivität bei Lernenden und Lehrenden, für eine größere Vielfalt unterschiedlicher individueller Zugänge zur Mathematik, für mehr Freiräume zum eigenen Erkunden, für einen konstruktiveren Umgang mit Fehlern, für ein intensiveres Einlassen auf das, was andere denken, für mehr Sensibilität gegenüber individuellen Denkakten und die damit verbundenen Gefühle einzelner Schüler – kurz: für mehr Lebendigkeit“*.⁶⁸² Reflexion und das Lernen *„vor Ort“ (durch Reflexion an konkrete, reale Alltagssituationen anknüpfen) sind ebenfalls zentrale Aspekte des Mathematikunterrichts, „da er nicht nur als eine Ansammlung von Begriffen, Sätzen und Techniken erlebt werden soll, sondern als ein*

⁶⁸¹ Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz & Oomen-Welke 2010, S. 33-48, S. 33, 41-45./Jeuk 2010, S. 121ff.

⁶⁸² Heymann 1996, S. 263.

*Orientierungssystem, das auch für das Alltagsdenken eine Bereicherung darstellen kann“.*⁶⁸³

Dafür bietet das Museum als Lernort viele Möglichkeiten und kann einen Beitrag leisten, wobei sich die Mitglieder heterogener Lerngruppen gegenseitig unterstützen und mit- und voneinander lernen können. Das Museum als Lernumgebung wird als kommunikativrelevanter Raum verstanden, in dem die Lernenden bedeutungsvolle sprachliche Handlungen erleben und durchführen sollten. Hier sollten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Schülergruppe berücksichtigt sowie die Teilnahme aller Lernenden gefördert werden. Für den Spracherwerb sind die Förderung der Teilnahme aller Schüler sowie die Berücksichtigung ihrer Vielfalt und Diversität von großer Bedeutung. Dies fördert das Vertrauen innerhalb der Gruppe, das Zugehörigkeitsgefühl und bietet ein Potenzial an verschiedenen Sprachen und Sprachregistern, Weltbildern und Überzeugungen zur Bereicherung der Lernumgebung. Es gibt bildungsrelevante Unterschiede, wie z. B. Kinder mit Migrationshintergrund, die wegen mangelhafter Deutschkenntnisse häufig größere Schwierigkeiten beim Lernen zeigen. Deshalb sollte ihre chancengerechte Teilnahme an Lernprozessen besonders gefördert werden. Durch die gemeinsame Teilnahme aller Schüler einer Schülergruppe sollte eine Sensibilisierung gegenüber den Unterschieden, die zur Ausblendung der Differenzen und Unterschiede sowie zur Etablierung eines Diversitätsdiskurses führen sollten, gefördert werden. Das trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bei, die als eine individuelle, lebensweltlich entstandene Kombination von Zugehörigkeit zu verstehen ist.⁶⁸⁴ Darüber hinaus sollte ihre Erst- bzw. Muttersprache anerkannt und als Teil ihrer Persönlichkeit und Identität respektiert sowie im Hinblick auf das Ideal der Mehrsprachigkeit und der Anerkennung von Kulturenvielfalt und Heterogenität gepflegt und geschützt werden. Aus diversitätssensibler Perspektive gelten Vielfalt, Diversität und Heterogenität der Schüler als Ressource des Lernens, als kollektives Merkmal (Identitätsmerkmale einer Schülergruppe), als Grundlage für die Förderung kooperativen Lernens, von gemeinsamen Lernformen und Lernstrategien.⁶⁸⁵

⁶⁸³ Prediger 2001, S. 136.

⁶⁸⁴ Pompe, Anja: Inklusion. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Deutsch inklusiv, gemeinsam lernen in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, S. 1-14, S. 10f./Kappus, Elke-Nicole; Kummer Wyss, Annemarie: Inklusion in der Regelschule. In: Pompe 2015, S. 15-28, S. 19ff.

⁶⁸⁵ Kappus & Kummer Wyss 2015, S. 22ff.

7.4 Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen im Museum

Obwohl das Museum als Lernort immer mehr in die Bildungsdiskussion einbezogen wird, existiert bis heute keine einzige Theorie des Lernens im Museum und gibt es keine spezifischen Richtlinien für die Förderung von Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen (Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit) bzw. für den Umgang mit sozio-kultureller und sprachlicher Heterogenität, Diversität und Vielfalt, wenn es um das Lernen im Museum geht. Das Lernen im Museum fußt auf verschiedenen theoretischen Ansätzen und Bezugsdisziplinen, die zur Charakterisierung der Museumspädagogik und der museumspädagogischen Arbeit beitragen (siehe Kapitel 4).

Museumspädagogik, als zuständige Disziplin für das Lernen im Museum, wurde zunächst als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder als Teil der allgemeinen Pädagogik erfasst, und erst später wurde auch die Institution Museum als außerschulischer Lernort innerhalb der Fachdidaktiken entdeckt. Dies führte zur Planung und Organisation von Lernsituationen im Museum zur Förderung von Lernprozessen in Bezug auf verschiedene Schulfächer unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse der Fächer (Ziele und Inhalte), aber auch der Merkmale der Schülergruppen.⁶⁸⁶ Nach Hoffmann (2018) können in Bezug auf das Lernen im Museum zwei Forschungslinien unterschieden werden: (1) die nicht-fachdidaktische (v. a. die anwendungs- und praxisorientierte, allgemeine Besucherforschung) und (2) die fachdidaktische Forschung.⁶⁸⁷ Die erste Linie lässt sich mit den Aufgabenbereichen „Präsentieren und Vermitteln“ (nach klassischem Verständnis und vor allem auf die Demografie der Besucher konzentriert), die zweite Linie mit dem Aufgabenbereich „Bilden und Vermitteln“ (in Bezug auf eine pädagogische Perspektive, da hier das Interesse viel mehr auf die Lerneffekte der Ausstellungen und Angebote fokussiert ist) gleichsetzen (siehe Unterpunkte 2.2.4. und 2.2.5.).

Nach Kolb (2014b) und Sagasser (2015) sollte das Museum für eine angemessene und gezielte Vorbereitung und Planung der museumspädagogischen Arbeit zur Förderung von Lernprozessen der Schüler, unter Berücksichtigung ihrer Eigenschaften, eng mit der Schule zusammenarbeiten. Dabei sollten für die konkrete didaktisch-methodische Umsetzung der museumspädagogischen Aktivitäten die folgenden Aspekte beachtet werden:

⁶⁸⁶ Weiß, Gisela: Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990. In: Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016, S. 76-83, S. 79.

⁶⁸⁷ Hoffmann, Anna Rebecca: Außerschulische Lernorte. Unter besonderer Berücksichtigung von Museen als außerschulische Lernorte. In: Boelmann 2018, S. 129-144, S. 131.

- Merkmale und Bedürfnisse der Schülergruppe (Alter, Lerntempo, Leistungen, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Sprachniveau, Herkunft, Präsenz von Schülern mit Migrationshintergrund, mit Behinderung u. a.),
- Besprechung des gesamten Besuchs- und Arbeitsverlaufs,
- Besprechung der zu bearbeitenden Inhalte in der Schule (um zu bestimmen, wie tief ein Thema in der Schule behandelt wurde),
- gemeinsame Bestimmung von Inhalten, Lernzielen, Vermittlungsmethoden und Arbeitsweisen, Formen der Schülerbeteiligung sowie Bewertungsmethoden.⁶⁸⁸

Nach Zembala (2015) hängen der Lernerfolg der Museumsbesuche und die entsprechenden museumspädagogischen Aktivitäten von unterschiedlichen Faktoren, Voraussetzungen und Bedingungen ab. Dazu zählen:

- persönliche Faktoren der Lernenden: individuelle Interessen, Neigungen, Fähigkeiten, notwendige Vorkenntnisse und sprachliche Fähigkeiten bzw. Sprachkenntnisse, Lernpräferenzen und Lernstile,
- persönliche Faktoren der Lehrenden: Professionalität und Klarheit in der Erklärung der Aktivitäten und des Besuchsverlaufs sowie die Fähigkeit, auf die Fragen und Bedürfnisse der Schüler situationsgemäß zu reagieren
- didaktisch-methodische Faktoren der Aktivität im Museum: Anknüpfung an schulische Inhalte und an die Lebenswelten der Schüler, gemeinsame Vorbereitung mit den Lehrkräften der Schule (zur Bestimmung von Inhalten, Zielen, Arbeits- und Vermittlungsarbeit), Berücksichtigung der Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse und weiterer Lernmerkmale sowie des Sprachniveaus.⁶⁸⁹

Auf diese Weise können nach Kolb (2014b), Sagasser (2015) und Zembala (2015) regelmäßige und gut organisierte Museumsbesuche die schulischen Leistungen der Schüler unterstützen und optimieren. Allerdings ist das Lernen ein komplizierter Prozess, in den vielfältige Faktoren, Lern- und Lebenserfahrungen sowie Lernmöglichkeiten und -situationen der Schüler einfließen. Für das Lernen in heterogenen Lerngruppen im Museum ist es eine grundlegende Voraussetzung, die Merkmale, aber auch die Interessen, Motivationen und Emotionen, der Schüler zu kennen und zu berücksichtigen (Ziese 2016; Noschka-Roos 2016; Hoffmann 2018). In Bezug auf heterogene Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung von Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit sollten Aspekte wie sozio-kulturelle Herkunft, Sprachkenntnisse (Erstsprache,

⁶⁸⁸ Kolb 2014b, S. 114f./Sagasser 2015, S. 65.

⁶⁸⁹ Zembala 2015, S. 53 und 81ff.

Deutschkenntnisse), Sprachkompetenzen, sprachliche Schwierigkeiten u. a. der Schüler identifiziert werden. Eine Fokussierung auf die gesamten kommunikativen Fähigkeiten der Schüler ist für eine kulturelle Einrichtung wie das Museum von großer Bedeutung, weil hier v. a. kommunikative, interaktive, soziale, emotionale Erlebnisse, Erfahrungen und Prozesse im Vordergrund der Bildungs- und Vermittlungspraxis stehen. Die Erfahrungen und Erlebnisse in diesen Bereichen sind ein Eckstein des Lernens im Museum, die zur Persönlichkeitsentwicklung und Selbst- und Identitätsbildung der Lernenden beitragen (Henkel & Henkel 2005; Trommsdorf 2008; Fuchs 2008; Hoffmann 2018). Ganz zentral steht die Schaffung einer offenen, toleranten, freundlichen, respektvollen, vielfältigen, positiven und unterstützenden Lernumgebung, in der das Lernen eng mit Partizipation und Wohlgefühl der Schüler verbunden ist. Im Museum sollten kulturelle Heterogenität und Diversität als eine positive und bereichernde Ressource angesehen werden und zur Förderung von Lernprozessen beitragen. Dafür bieten das interkulturelle und soziale Lernen sowie die kulturelle Bildung und die Sozialisationsprozesse im kulturellen Bereich wichtige Grundlagen.⁶⁹⁰ Daneben spielt auch die auf verschiedenen Lerntheorien basierende methodisch-didaktische Vielfalt eine große Rolle (Zembala 2015). Allerdings setzt sich häufig der Konstruktivismus als gemäßigte lerntheoretische Perspektive für die museumspädagogische Arbeit durch, der das Lernen als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, emotionalen, situativen und sozialen Prozess beschreibt.⁶⁹¹ Daneben sind auch die Lernstrategien (Methoden) und Lernmittel zur Unterstützung von Lernprozessen ganz entscheidend. Das Museum verfügt über ein besonderes Potenzial zur Förderung von Lernprozessen, das durch die direkte, aktive und handlungsorientierte Begegnung mit seinem materiellen (reale Objekte der Sammlung) und räumlichen Erfahrungsangebot und den dort geförderten Erlebnissen und Auseinandersetzungen mit der realen Lebenswelt (Primärerfahrungen) erfolgt. Dies alles fördert die Interessen und die Neugier der Schüler sowie die Entwicklung verschiedener fachlicher, methodischer, sozialer und kommunikativer Kompetenzen.⁶⁹²

Museumsbesuche sind durch sinnliche, mentale und soziale Erfahrungen im gestalteten Raum geprägt, die durch museumspädagogische Arbeit beeinflusst werden. Zur Förderung von Lernprozessen im Museum liegt der pädagogisch-psychologische Fokus v. a. auf den Aspekten des Lernens und der Vermittlung sowie der Motivation und der sozialen Interaktion. Wie erwähnt, erfolgt das Lernen im Museum ganz anders als in der Schule. Das Museum an sich ist schon eine besondere Lernumgebung, die zur Steigerung der

⁶⁹⁰ Siehe Kapitel 4 und 5.

⁶⁹¹ Lewalter 2016, S.121.

⁶⁹² Hoffmann 2018, S. 129ff.

Lernmotivation beitragen kann. Im Museum wird eine selbstgesteuerte, kooperative und aktive Wissenskonstruktion sowie eine aktive Auseinandersetzung der Schüler mit Lerngegenständen unterstützt, die durch die gezielte Gestaltung und Planung der museumspädagogischen Aktivitäten gefördert wird.⁶⁹³

In diesem Sinn meinen Noschka-Roos & Lewalter (2016), dass das Lernen im Allgemeinen als ein selbstgesteuerter Aneignungsprozess verstanden wird, der unter Prinzipien wie Eigenaktivität, Verknüpfen neuer Informationen mit Vorwissen oder Vorerfahrungen sowie durch die Einbettung in einen Sinn- und Verwendungszusammenhang oder in einen sozialen Kontext erfolgt. Im Zusammenhang mit dem Museumsbesuch wird das Lernen zur Erschließung neuer Erkenntnisse und Zusammenhänge durch den aktiven und forschenden Umgang mit Dingen (Sammlungsbestand und Räume) und durch die Erfahrungsbildung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt genutzt. Hier gilt das Museum nach Rupprecht (2016) und Noschka-Roos & Lewalter (2016) als eine spezielle und komplexe Lernumgebung, die durch vielfältige Medien und Mittel (mündliche, schriftliche, visuelle u. a.) einen sinnlichen und anschaulichen Zugang zur Lernumgebung und zu den Lerngegenständen ermöglicht. Deshalb wird im Museum die aktive Auseinandersetzung mit angebotenen Inhalten und Gegenständen sowie vielfältigen Medien, wie Bildern, Texterläuterungen, Texttafeln, Filmen u. a., die zur Ergänzung und zum Verständnis der Dinge dienen, zum zentralen Merkmal des Lernens. Durch diese aktive individuelle (aber auch kollektive) Auseinandersetzung mit den Sammlungsbeständen können Schüler durch selbstständiges Ausprobieren, Forschen, Vergleichen, Untersuchen und Sammeln von Erfahrungen individuelle (und gemeinsame) Anknüpfungspunkte an ihre Interessen und ihr Vorwissen finden. Dadurch wird das Lernen im Museum zum sozialen Ereignis, und die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Grundschulerguppe schafft im Zusammenhang mit der angebotenen kulturellen Vielfalt des Museums eine besondere, offene, komplexe, diverse Lernumgebung. Die kulturelle Vielfalt des Museums fördert die Vorstellung, dass Heterogenität und Diversität nicht nur durch die Lerngruppe, sondern von der modernen Gesellschaft allgemein als Normalfall verstanden wird. Darüber hinaus können diese Prinzipien zur Vermeidung von Vorurteilen, Ängsten und sozialer Ausgrenzung sowie zur Entwicklung kommunikativer, sozialer und interkultureller Kompetenzen der Schüler hinsichtlich einer positiven Lebensgemeinschaft beitragen (Granzow & von Brand 2018; Ziese 2016).

Die Lernwirkung von Museen liegt in erste Linie auf den dort möglichen vielfältigen

⁶⁹³ Lewalter 2016, S. 121./Weiß 2016, S. 92.

Erfahrungen, die sich in objektbezogene, kognitive, introspektive, kommunikative und soziale Erfahrungen differenzieren lassen. Auf diese Weise werden Lernprozesse im Museum nicht nur rein kognitiver Wissenserwerb, sondern zu einem Phänomen mit motivationalen und sozialen Lerneffekten.⁶⁹⁴ Daher können im Rahmen eines Museumsbesuchs folgende Lernsituationen und Erfahrungen die Lernprozesse von Schülern fördern, die für die Gestaltung der museumspädagogischen Arbeit berücksichtigt werden sollten: (1) mit anderen Menschen in soziale Interaktion treten, (2) etwas Erstrebenswertes unternehmen, (3) sich in einer angenehmen, oft ungezwungenen Umgebung aufhalten, (4) neue Erfahrungen sammeln, (5) die Möglichkeit zum Lernen bekommen und (6) soziale und kulturelle Partizipation und Teilhabe erfahren.⁶⁹⁵

Obwohl die vorliegende Arbeit auf die Förderung von Mathematiklernen und Spracherwerb fokussiert ist, bietet das Museum die Möglichkeit, die Sammlungsbestände bzw. -inhalte mit unterschiedlichen Inhalten und dem Wissen mehrerer Schulfächer zu verknüpfen.⁶⁹⁶

⁶⁹⁴ Lewalter 2016, S. 121f.

⁶⁹⁵ Zembala 2015, S. 53.

⁶⁹⁶ Rese 1995, S. 62f.

8 Ausgewählte Dresdner Museen und ihr museumspädagogisches Angebot

8.1 Einblick in die Staatlichen Kunstsammlungen Dresden

Die für die vorliegende Arbeit ausgewählten untersuchten Dresdner Museen gehören zu den Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD). Die Staatlichen Kunstsammlungen Dresden zählen zu den ältesten Sammlungen Europas (einige haben eine mehr als 500-jährige Tradition) und gleichzeitig zu den drei großen Museumsinstitutionen Deutschlands. Sie gehören zudem zu den ersten, die ihre Sammlungen für die Öffentlichkeit zugänglich machten. Ihr geschichtlicher Ursprung liegt bei den sächsischen kurfürstlichen Kunstkammern des 16. Jahrhunderts, insbesondere im Jahr 1560, als Kurfürst August (1553-1568) im Dresdner Residenzschloss die Kunstkammer gründete (diese Zahl ist von den meisten Quellen anerkannt).⁶⁹⁷ Unter August dem Starken (1670-1733) und seinem Sohn Friedrich August II., beide sächsische Kurfürsten und polnische Könige, wurde die sächsische Kunstkammer europaweit bekannt. Als herausragende Mäzene, Kunstkenner und Sammler haben sie die Entwicklung der sächsischen Kunstsammlungen bis hin zu den heutigen SKD nachhaltig geprägt. Seit Ende des 18. Jahrhunderts wurden die sächsischen Sammlungen durch eine Generaldirektion koordiniert. Nach dem Abtransport der Sammlungen in die Sowjetunion zum Ende des Zweiten Weltkriegs wurden die Staatlichen Kunstsammlungen Dresden, nach der Rückkehr der Exponate im Zeitraum von 1955-1958, neu formiert (siehe Abschnitt 2.1).⁶⁹⁸

Derzeit umfasst der Verbund der SKD insgesamt fünfzehn Museen und Sammlungen, deren jahrhundertealten Sammlungen und Kunstwerke von herausragender Qualität und einer breiten thematischen Vielfalt gekennzeichnet sind. Ursprungsort und Zentrum der SKD ist das Residenzschloss Dresden. Ab 2004 kehrten das Münzkabinett, das Kupferstich-Kabinett, das Neue Grüne Gewölbe, das Historische Grüne Gewölbe, die Türkische Cammer und die Rüstkammer in das Schloss zurück. Der weltbekannte Zwinger, in dem die Gemäldegalerie Alte Meister, die Porzellansammlung und der Mathematisch-Physikalische Salon beheimatet sind, gehört zu den großartigsten Bauwerken des Barock. Das Albertinum mit der Galerie Neue Meister und der

⁶⁹⁷ Zur Vertiefung der Geschichte der Dresdner Kunstsammlungen siehe: Vieregg 1990, 1991, 1994/Syndram & Minning 2012.

⁶⁹⁸ Für weitere Informationen zur Geschichte des Museumsverbunds siehe: Staatliche Kunstsammlungen Dresden: Geschichte. URL: <https://www.skd.museum/ueber-uns/geschichte/> (zuletzt gesehen am 20.01.2020).

Skulpturensammlung präsentiert sich nach Sanierung und Umbau seit 2010 mit Kunst von der Romantik bis zur Gegenwart.⁶⁹⁹

Zu den fünfzehn Museen und Sammlungen, welche die SKD bilden, zählen: die Galerie Neue Meister (Albertinum), die Gemäldegalerie Alte Meister, das Grüne Gewölbe, die Rüstkammer, das Kupferstich-Kabinett, das Kunstgewerbemuseum, der Mathematisch-Physikalische Salon, das Museum für Sächsische Volkskunst mit seiner Puppentheatersammlung, das Münzkabinett, die Porzellansammlung, die Skulpturensammlung, das Archiv der Avantgarden, das Museum für Völkerkunde Dresden sowie das GRASSI Museum für Völkerkunde Leipzig und das Völkerkundemuseum Herrnhut. Darüber hinaus umfassen die SKD weitere Einrichtungen wie die Kunstbibliothek, den Kunstfonds, das Gerhard Richter Archiv und die Sächsische Landesstelle für Museumswesen. Die Museen der SKD befinden sich, wie bereits herauszulesen war, an unterschiedlichen Orten.⁷⁰⁰

Sie erfüllen heute neben den klassischen Aufgaben Sammeln, Bewahren, Forschen, Präsentieren und Vermitteln vielfältige Aufgaben, wie z. B. Provenienzforschung, Restauration, wissenschaftliche Kooperation mit Hochschulen, Forschungsinstituten und anderen Museen, Workshops und Fortbildungsprogramme, fachliche Austauschprogramme, Publikationen, Konferenzen und Tagungen sowie das Erstellen von Vermittlungsprogrammen für alle Besuchergruppen, darunter Führungen für Erwachsene, Familien, Kinder, barrierefreie Führungen und ein museumspädagogisches Angebot für Schulklassen sowie Tagungen und Fortbildungen für Museumspädagogen und Lehrer. Zur musealen Belegschaft gehören neben Wissenschaftlern, Restauratoren, Museologen, Depotverwaltern, Bibliothekaren und Museumspädagogen auch Verwaltungsangestellte, gewerbliche Arbeitnehmer und andere Mitarbeiter. Insgesamt haben die SKD gegenwärtig ca. 420 Beschäftigte. Sie haben als Museumsverbund des Freistaates Sachsen den Auftrag, ihre Angebote allen Bewohnern Sachsens zugänglich zu machen.⁷⁰¹

⁶⁹⁹ Für weitere Informationen zur Geschichte der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden siehe auch: Syndram, Dirk: Das Dresdner Residenzschloss als Museum. In: Das Dresdner Residenzschloss als Museum, Dresdner Hefte, Beiträge zur Kulturgeschichte, 28. Jahrgang, Heft 104, 4/2010, Dresden: Dresdner Geschichtsverein 2010, S. 81-90./Geschichte der Staatlichen Sammlungen Dresden auf die Homepage des Museumsverbund. URL: <https://www.skd.museum/ueber-uns/geschichte/> (zuletzt gesehen am 20.01.2020).

⁷⁰⁰ Seit 2010 gehören das GRASSI Museum für Völkerkunde Leipzig, das Völkerkundemuseum Herrnhut und das Museum für Völkerkunde Dresden zu der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden.

⁷⁰¹ Für weitere Informationen über Aktivitäten, Ausstellungen, Vermittlungsangebote und Forschungsprojekte siehe: Staatliche Kunstsammlungen Dresden. URL: <https://www.skd.museum> (zuletzt gesehen: 20.01.2020).

8.2 Museumspädagogik in den Museen der SKD

In der Museumspädagogik der SKD ist die Abteilung »Bildung und Vermittlung« für die gesamte Konzeption, Planung, Organisation und Durchführung museumspädagogischer Angebote, Programme und Veranstaltungen für verschiedene Besuchergruppen bzw. Zielgruppen (Kindertageseinrichtungen, Schulklassen, Erwachsene, Senioren u. a.) zuständig. Dies erfolgt zusammen mit den Leitern der Bildungs- und Vermittlungsarbeit jedes Museums der SKD. Die tatsächliche Durchführung der geplanten Aktivitäten wird durch die Leiter individuell koordiniert. Neben museumsspezifischen Angeboten konzipiert diese Abteilung sammlungsübergreifende Projekte und Vermittlungsangebote. Die ständige Evaluation, Erweiterung und Verbesserung dieser Angebote gehört zu ihrer täglichen Arbeit.⁷⁰²

Die museumspädagogischen Vermittlungsprogramme haben das Ziel, für alle Besuchergruppen gleichermaßen kulturelle Bildung erfahrbar und als nachhaltige Museumsbesuche erlebbar zu machen. Weitere Ziele der Abteilung »Bildung und Vermittlung« bestehen darin, Zugänge zu Kunst und Kultur zu eröffnen und Auseinandersetzungen darüber anzuregen. Sie versteht Museen als Orte der Begegnung, der Kommunikation, des Austauschs und der Kontemplation. Im Museum begegnen wir zahlreichen Kulturen und Epochen. Für sie ist die Sprache der Kunst komplex und vieldeutig und bietet mannigfaltige Möglichkeiten der kulturellen Annäherung. Gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe sind ein grundlegendes Bedürfnis aller Menschen – unabhängig von Alter, Herkunft, Religion, Bildung, Geschlecht und anderer individueller Merkmale.⁷⁰³ Die Abteilung »Bildung und Vermittlung« engagiert sich mit Respekt und Toleranz gegenüber der Diversität aller Menschen. Dies gilt als Grundlage ihrer Arbeit. Ein Beispiel dafür ist ihre Kooperation mit der Hochschule für Bildende Künste Dresden (HfBK) beim Kongress »Vermitteln durch Diversität«, ein digitales Symposium der SKD und der HfBK. Sie setzen sich damit auseinander, inwiefern wir durch Vielfalt lernen können und diese Erkenntnisse dazu nutzen, neue

⁷⁰² Staatliche Kunstsammlungen Dresden (SKD): Das Programm 2020 der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden, Abteilung Programm, Abteilung Marketing und Besucherservice, Dresden: SKD 2019, S. 53.

⁷⁰³ Schmidt, Claudia; Ludwig, Sylvia: Bildung und Vermittlung 2019/2020, Abteilung Bildung und Vermittlung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD): Dresden: SKD 2019, S. 5. [Online-Version]; URL: https://www.skd.museum/fileadmin/userfiles/Bildung_und_Vermittlung/Themenreihen/Lernort-Residenschloss/druckfreigabe_programm1920.pdf (zuletzt gesehen am 29.10.2020)./ SKD 2019, S. 53.

Vermittlungsformen und Perspektiven zu schaffen. Diese Aspekte gelten als Grundlagen der besucherorientierten Vermittlungsarbeit.⁷⁰⁴

Ein weiteres Ziel der Abteilung »Bildung und Vermittlung« ist die Förderung des Umgangs mit Kunstwerken und kulturellen Schätzen. Damit können gemeinsam Potenziale zur Mitgestaltung von Gesellschaft und Lebenswelt entdeckt sowie sinnliche Erfahrungen und Lernprozesse angeregt werden. Museumspädagogen arbeiten als Vermittler, Begleiter, Moderatoren und Gesprächspartner, die zum Dialog mit den Sammlungen einladen. Im Vordergrund steht der Besucher mit seinen persönlichen Vorerfahrungen, Wahrnehmungen, Erwartungen, Vorstellungen, Meinungen und Einsichten als elementarem Bestandteil jeder Vermittlungssituation.⁷⁰⁵

8.3 Museumspädagogik an ausgewählten Dresdner Museen: Lernorte der SKD

Obwohl die Konzeption museumspädagogische Aktivitäten in allen Museen der SKD zulässt, wurden als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit nur die Aktivitäten ausgewählter Museen, sogenannter Lernorte der SKD, gewählt. Die Entscheidung wurde gemeinsam mit der Leiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD) getroffen, da sich diese Lernorte am ehesten für die museumspädagogische Arbeit mit Grundschulern als geeignet erwiesen. Es handelt sich um die Lernorte Residenzschloss, Albertinum, Sempergalerie (Gemäldegalerie Alte Meister) und Mathematisch-Physikalischer Salon. Sie befinden sich in den wichtigsten historischen Bauwerken Dresdens.

Auch wenn der Fokus für diese Arbeit auf Aktivitäten in Verbindung mit den Lehrplänen in Deutsch und Mathematik liegt, organisiert die Abteilung für »Bildung und Vermittlung« der SKD museumspädagogische Aktivitäten, die das pädagogische Potenzial musealer Räume in Verbindung mit zahlreichen Schulfächern, wie z. B.: Kunst, Naturwissenschaften, Deutsch, Sachunterricht, Geschichte, Ethik, Religion, Latein, Physik, Chemie, Biologie, Mathematik, Geographie und Musik nutzbar machen. Somit

⁷⁰⁴ Das digitale Symposium „Museen und Hochschulen der Vielfalt. Wie leben und lernen Museen und Kunst-hochschulen Diversität aktiv?“ fand am 26. und 27. November 2020 statt. Der Fokus des Symposiums lag auf Konzeption und Realisierung partizipativer und demokratischer Prozesse in Museen und Kunstinstitutionen sowie auf dem Generieren von mehr Diversität und Inklusion über innovative und transkulturelle Vermittlungs-formate, die Raum für Prozesse und Entwicklungen lassen. Siehe: Staatliche Kunstsammlungen Dresden: Symposium „Museen und Hochschulen der Vielfalt. Wie leben und lernen Museen und Kunsthochschulen Diversität aktiv?“ im Japanischen Palais. URL: <https://japanisches-palais.skd.museum/ausstellungen/inspira-tion-handwerk/museen-und-hochschulen-der-vielfalt/> (zuletzt gesehen am 05.09.2020).

⁷⁰⁵ SKD 2019, S. 53./Schmidt & Ludwig 2019, S. 5.

stehen in dieser Arbeit die speziell konzipierten museumspädagogischen Aktivitäten der vier Lernorte für Grundschulen im Fokus. Die gewählten Museen ermöglichen die Forschungsarbeit für das vorliegende Promotionsvorgehen, da ihre Angebote am besten zu den Forschungszielen dieser Arbeit passen. Nachfolgend werden diese Lernorte kurz vorgestellt.⁷⁰⁶

Der **Lernort Residenzschloss** befindet sich im Dresdner Residenzschloss, der als Ursprungsort und bis heute als Zentrum der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden gilt. Ein Großteil der Sammlungen geht auf die Kunstkammer der sächsischen Kurfürsten und Könige zurück. Das Residenzschloss beinhaltet das Historische und das Neue Grüne Gewölbe (diese bieten eine visuelle Zeitreise in die barocke Schatzkammer Augusts des Starken), die Türkische Cammer, die Rüstkammer, die Fürstengalerie, das Kupferstich-Kabinet (bewahrt Zeichnungen, Druckgrafiken und Fotografien vom Mittelalter bis heute), das Münzkabinet (Objekte von der Antike bis zur Gegenwart). Die Kunstbibliothek hat ihren Hauptstandort im Dresdner Residenzschloss, dem auch das Archiv der Kunstsammlungen angegliedert ist. Sie ist die zentrale wissenschaftliche Bibliothek der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden. Zu ihren Beständen gehört kunsthistorische Fachliteratur aller Gattungen von der Antike bis heute.⁷⁰⁷

Das Residenzschloss ist ein besonderer Lernort, der Raum für mannigfaltige Themen bietet. Die Schüler werden im Schloss zum gemeinsamen Entdecken eingeladen. Verbindungen zwischen den Sammlungen (sammlungsübergreifende Zusammenhänge) werden aufgezeigt und damit ein fächerverbindendes Lernen ermöglicht. Anhand der Ausstellungen und der Auseinandersetzung mit den Schätzen erhalten die Schüler einen beeindruckenden Überblick über die sächsische und internationale Kultur- und Kunstgeschichte, wobei alle Sinne angesprochen werden. Rüstungen, Waffen, kostbare Schmuckstücke, Zeichnungen und Drucke, Münzen, orientalische Reitzeuge und Trinkgefäße sowie exotische Materialien – all das will gemeinsam entdeckt, erforscht, bestaunt und neu gedeutet werden. Im Sinn forschenden Lernens werden die Schüler in Kleingruppenarbeit zum Entdecken, Erfahren und Erleben der Kunstwerke angeregt und zum selbstreflektierten Umgang ermutigt. Im Vordergrund ihres Besuches steht das Entdecken neuer Welten und lange vergangener Zeiten.⁷⁰⁸

⁷⁰⁶ Die Informationen für die Vorstellung der Lernorte wurden Schmidt & Ludwig 2019 und SKD 2019 entnommen. Einige Textabschnitte, die den Quellen wörtlich entnommen wurden, sind im Text nicht in Anführungszeichen und kursiv geschrieben, um die Lesefreundlichkeit des Textes zu erhalten. Dennoch wurden alle Textseiten, aus denen Textabschnitte entnommen wurden, benannt.

⁷⁰⁷ SKD 2019, S. 20 und 28f./Schmidt & Ludwig 2019, S. 14.

⁷⁰⁸ SKD 2019, S. 20ff./Schmidt & Ludwig 2019, S. 14.

Der **Lernort Albertinum** präsentiert Werke der Kunstgeschichte von der Romantik bis zur Gegenwart, insbesondere Malerei (Galerie Neue Meister) und Skulptur (Skulpturensammlung ab 1800). Zu den Höhepunkten der Malerei gehören beispielsweise die Werke von Caspar David Friedrich, Claude Monet und Max Liebermann über Paul Gauguin, Vincent van Gogh, Paula Modersohn-Becker, Oskar Kokoschka bis hin zu den Mitgliedern der Dresdner Künstlergruppe »Die Brücke«. Zu den Höhepunkten der Dauerausstellung gehören die Skulpturen von Auguste Rodin, Wilhelm Lehmbruck, Constantin Meunier, Edgar Degas und Hermann Glöckner u. a. Darüber hinaus beinhaltet das Albertinum bedeutende Kunst aus der DDR.⁷⁰⁹

Im Albertinum können Kinder und Jugendliche Kunstwerke von der Moderne bis zur Gegenwart nach verschiedenen Themenschwerpunkten erleben. Das umfangreiche Kursangebot ist fächerverbindend konzipiert und knüpft an die Lebenswelt der Schüler an. Interaktive Kunstbetrachtung vor dem Original, Gruppenarbeit und eigenes Erkunden sowie künstlerisch-praktisches Arbeiten sind Bestandteil der Kurse. Darüber hinaus werden durch die direkte Auseinandersetzung mit den Kunstwerken verschiedene Entwicklungen und Kunstformen von der Moderne bis heute auf anschauliche Weise erfahrbar. Das Erleben von Kunst und der Austausch darüber stehen im Mittelpunkt der Vermittlungsarbeit des Albertinums. Das Kursangebot des Lernortes verfolgt einen interdisziplinären Ansatz und eröffnet Schülern Zugänge zur Kunst aus ganz verschiedenen Blickwinkeln. Ästhetische Erfahrungen durch individuelle Kunstrezeption, die gemeinsame Diskussion und das eigene künstlerisch-praktische Tun eröffnen neue Einblicke in die persönliche Erfahrungswelt und gesellschaftliche Zusammenhänge. Dafür bietet der große Lichthof einen besonderen Raum für Begegnung und Debatte. Das Albertinum versteht sich als Ort des lebendigen Austauschs über Kunst und die Fragen unserer Gegenwart.⁷¹⁰ Darüber hinaus werden im Lernort Albertinum über die Kunst Verbindungen zwischen geistes- und naturwissenschaftlichen Disziplinen hergestellt. So werden anhand von Kursen zur Moderne historische Entwicklungen und Zusammenhänge verdeutlicht und durch Angebote zur zeitgenössischen Kunst aktuelle und globale Diskurse thematisiert. Alle Angebote des Lernortes Albertinum fördern entdeckendes, selbstorganisierendes und forschendes Lernen. Die Kurse vereinen dialogische Kunstbetrachtung, Gruppenarbeit sowie eigenes Erkunden. Eindrücke und Erfahrungen

⁷⁰⁹ SKD 2019, S. 30.

⁷¹⁰ SKD 2019, S. 30./Schmidt & Ludwig 2019, S. 28.

werden durch künstlerisch-praktische Aufgaben in der Ausstellung oder im Anschluss daran vertieft.⁷¹¹

Der **Lernort Mathematisch-Physikalischer Salon (MPS)** befindet sich im Dresdner Zwinger, ein Gebäudekomplex mit Garten- und Springbrunnenanlage. Er gehört zu den wichtigsten Barockbauwerken Deutschlands. Der MPS wurde 1728 unter August dem Starken gegründet und ist bis heute eines der weltweit bedeutendsten Museen historischer wissenschaftlicher Instrumente.⁷¹²

Die besondere Sammlung zeigt, wie bereits vor Jahrhunderten die Welt vermessen und verstanden wurde. Dies macht den MPS zu einem besonderen Lernort. Er bietet die Möglichkeit, seine Sammlung aus erlesenen Globen, Himmelsmodellen, Uhren, Automaten, Brennsiegeln, Teleskopen, Fernrohren und anderen wissenschaftlichen Instrumenten zu sehen und zu erleben. Im MPS zählt die Neugier mehr als das Vorwissen. Darüber hinaus bietet der MPS die Möglichkeit, die älteste Rechenmaschine Deutschlands selbst ausprobieren, die Vorführung historischer Experimente hautnah zu erleben und einen offenen Teil des Museumsdepots zu durchwandern. Neugeschaffene Animationen ermöglichen Einblicke in das Innere ausgewählter Exponate. Durch Werkstattkurse, Vorführungen und thematische Führungen und Rundgänge gewinnen die Schüler Einblicke in den historischen Kontext von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. An der Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft ist der Mathematisch-Physikalische Salon ein idealer Ort für den außerschulischen Unterricht. Thematische Führungen lassen sich in die Lehrpläne verschiedener Fächer einbauen. Der Lernort des MPS ist mit seinen Angeboten ein anerkanntes Schülerlabor.⁷¹³

Der **Lernort Sempergalerie** (Gemäldegalerie Alte Meister) befindet sich, ebenso wie der MPS, im Dresdner Zwinger. Bereits 1728 wurde der Zwinger zum Wissensort umgewidmet, die naturwissenschaftlichen Sammlungen, das Kupferstich-Kabinett und eine Bibliothek zogen ein. Im Jahr 1855 wurde der von Gottfried Semper konzipierte Galeriebau am Zwinger eröffnet. Er zählt zu den wichtigsten Museumsprojekten des 19. Jahrhunderts. Bis heute befindet sich in der sogenannten Sempergalerie die Gemäldegalerie Alte Meister. Zu diesem Komplex gehört auch die Skulpturensammlung mit Werken von der Antike bis ins 18. Jahrhundert.⁷¹⁴ Die für den Lernort Sempergalerie erarbeiteten Angebote (Kurse, Rundgänge und praxisorientierte Werkstattkurse) wenden

⁷¹¹ Schmidt & Ludwig 2019, S. 28.

⁷¹² SKD 2019, S. 18./Schmidt & Ludwig 2019, S. 40.

⁷¹³ SKD 2019, S. 18./Schmidt & Ludwig 2019, S. 40.

⁷¹⁴ SKD 2019, S. 15./Schmidt & Ludwig 2019, S. 48.

sich an Kindergärten, Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien und Förderschulen. Neben der Wissensvermittlung zu kultur- und kunstgeschichtlichen Aspekten sollen die Schüler in den Veranstaltungen vor allem vielfältige Erfahrungen mit der Kunst vergangener Jahrhunderte sammeln. Die Interaktion und Partizipation aller Beteiligten bilden Meilensteine der methodischen Verfahren der Veranstaltungen, damit die Kunstbegegnungen als ästhetisches Erlebnis in Erinnerung bleiben. Wichtige Anknüpfungspunkte aller Vermittlungsangebote sind Alltagsrelevanz und Gegenwartsbezug. Darüber hinaus können das Vermittlungskonzept an die Schulart und das Alter der Schüler angepasst werden.⁷¹⁵

8.4 Projekt DaZ-Kinder in den Museen der SKD

Die betrachteten Aktivitäten der vier Lernorte der SKD werden im Rahmen des seit 2017 existierenden Projektes Deutsch als Zweitsprache (Projekt DaZ) durch museumspädagogische Aktivitäten ergänzt. Dieses Projekt wurde insbesondere für Grundschulkinder mit Migrationshintergrund zur Unterstützung des Spracherwerbs, zur Förderung der Entwicklung sozialer, kultureller und kommunikativer Kompetenzen, der sozialen und kulturellen Teilhabe sowie ihrer Kenntnisse zu Kunst und Kultur Deutschlands und anderer Länder konzipiert. Die teilnehmenden Einrichtungen dieses Programms sind Schulen mit einem sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Neben den genannten vier Lernorten sind auch andere Museen an diesem Projekt beteiligt, wie z. B. das Museum für Sächsische Volkskunst, das Museum für Völkerkunde Dresden u. a. Das Programm und die dazu gehörigen Museumsbesuche und Aktivitäten an diesen Orten finden weniger regelmäßig statt, als die Aktivitäten an den genannten Lernorten. Für die Konzeption und Umsetzung des Projektes sind zwei Museumspädagoginnen zuständig, die mitunter von EhrenamtlerInnen des Freundeskreises der SKD unterstützt werden. Sie haben das Projekt organisiert und begleiten die geplanten Aktivitäten. Diese Aktivitäten finden normalerweise freitagnachmittags statt.⁷¹⁶

In die Aktivitäten dieses Projekts sind weitere Museen der SKD involviert, wie die Sammlungen und Ausstellungen innerhalb des Japanischen Palais und des Jägerhofs, die im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt werden.

⁷¹⁵ Schmidt & Ludwig 2019, S. 48.

⁷¹⁶ Information aus einem Gespräch mit der Leiterin des Projektes. Es existieren keine schriftlich verfügbaren Informationen zum Projekt hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Verfahren, Zielgruppen, Methoden u. a.

Das **Japanische Palais**: Die unvollendeten ursprünglichen Pläne von August dem Starken (1670–1733) für das Japanische Palais, einem Meisterwerk des Dresdner Barock, war die Errichtung eines Porzellanschlosses auf der Neustädter Elbseite. Ab 1721 zogen hier die königliche Kunstkammer, später die Porzellansammlung und ab 1785 die antiken Skulpturen, die Münzsammlung und die kurfürstliche Bibliothek ein. Ab 1954 machte das Landesmuseum für Vorgeschichte das völlig kriegszerstörte Gebäude wieder nutzbar. Die Inschrift »Museum usui publico patens« (Museum zur öffentlichen Nutzung offenstehend) am Architrav über dem Haupteingang aus dem Jahr 1786 verdeutlicht bis heute den Auftrag des Palais gegenüber der Öffentlichkeit. Heute befinden sich im Japanischen Palais die Senckenberg Naturhistorischen Sammlungen Dresden, das Museum für Völkerkunde Dresden mit dem Damaskuszimmer und interimsmäßig das Archiv der Avantgarden. Das Japanische Palais bietet Raum für Sonderausstellungen zu sammlungs- und epochenübergreifenden thematischen Schwerpunkten. Diese Diversität ermöglicht den Besuchern eine Vielzahl an Deutungsmöglichkeiten. Die Vertiefung der Bildungs- und Vermittlungsarbeit ist ein wichtiges Anliegen des Japanischen Palais. Deshalb wird durch die Ausstellungen und die begleitenden Dialogforen einen Raum für Reflexion, Diskussion und Austausch geschaffen, in dem über gegenwärtige globale Herausforderungen im Spiegel der Vergangenheit reflektiert und diskutiert werden kann. Das Japanische Palais versteht sich als ein Ort der Begegnung, des Austauschs und der Inspiration, der kreative Entfaltungsmöglichkeiten sowie die künstlerische Produktion und Mitgestaltung fördert.⁷¹⁷

In der Saison 2019/2020 waren das Japanische Palais und seine Museen mit zwei großen Projekten beschäftigt: der Rauminstallation „Library of exile“ und dem Restaurierungsprojekt „Dresdner Damaskuszimmer“. Die Rauminstallation „Library of exile“ umfasst mehr als 2.000 Bände vertriebener Autorinnen und Autoren von der Antike bis heute in beinahe allen Sprachen der Welt. Besucher sind eingeladen, die Bibliothek zu erweitern und ihre persönlichen Geschichten von Flucht und Migration zu hinterlassen. Parallel ermöglicht das Museum für Völkerkunde Dresden im ersten Stock des Palais einen Blick in die derzeit laufende Restaurierung des Damaskuszimmers. Zwei künstlerische Interventionen von Zuzanna Janin und Mark Justiniani laden darüber hinaus zur Reflexion über Orte ein, in denen Wissen und Erinnerungen gespeichert sind.⁷¹⁸

⁷¹⁷ SKD 2019, S. 36f.

⁷¹⁸ SKD 2019, S. 37.

Zur Bildungs- und Vermittlungsarbeit wird am häufigsten das Museum für Völkerkunde Dresden genutzt. Es war Schauplatz des Restaurierungsprojekts Dresdner Damaskuszimmer. Der Syrien-Krieg forderte bisher unzählige Menschenleben, Millionen von Menschen wurden zu Flüchtlingen und kulturelles Welterbe aus mehr als sechs Jahrtausenden wurde zerstört. Vor diesem Hintergrund gewinnt das auf Jahre angelegte Forschungs- und Restaurierungsprojekt des Damaskuszimmers im Museum für Völkerkunde Dresden zusätzlich an Bedeutung. Es ist ein Meisterwerk orientalischer Dekorationskunst: Die nahezu vollständig erhaltene, prächtig verzierte Wand- und Deckenvertäfelung aus einem Wohnhaus in Damaskus (Empfangsraum für Gäste eines Damaszener Altstadthauses) ist laut Inschrift auf das Jahr 1225 islamischer Zeitrechnung (1810/11 christlicher Zeitrechnung) datiert. In der Sammlung des Museums für Völkerkunde Dresden entsteht diese Zimmervertäfelung aus der syrischen Stadt Damaskus in einem gänzlich neuen kulturellen Kontext.⁷¹⁹

Die prächtig verzierte Wand- und Deckenvertäfelung gehört seit 1930 zur Sammlung des Dresdner Museums für Völkerkunde. Sie kam als Schenkung nach Dresden, überstand unbeschadet den Zweiten Weltkrieg und blieb bis zu ihrer Wiederentdeckung durch Mitarbeiter im Jahr 1997 im Depot verborgen. Durch die museale Präsentation des Zimmers erhält die Öffentlichkeit Einblicke in die hoch entwickelte bürgerliche Kultur sowie in die multikulturelle Lebens- und Wohnwelt der Stadt Damaskus vor 200 Jahren, einer der ältesten Handelsstädte der Welt. Als kulturelles Welterbe kann es Debatten zu gesellschaftsrelevanten Themen auslösen und zugleich zum Ort der öffentlichen Auseinandersetzung werden und dazu beitragen, Stereotype über »den Orient« und Vorurteile gegenüber Menschen aus islamisch geprägten Ländern abzubauen. Das Damaskuszimmer im Japanischen Palais soll ein Ort werden, an dem sich Menschen aus Syrien und Deutschland treffen können, um über syrische Kultur zu sprechen und Schriftsteller*innen, Philosoph*innen, Historiker*innen und Künstler*innen zu treffen. Ausgehend vom Damaskuszimmer sollen neue Perspektiven entstehen, um Islamphobie und Klischeevorstellungen zu diesem Kulturkreis entgegenzuwirken und ein Zeichen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu setzen.⁷²⁰

⁷¹⁹ SKD 2019, S. 44.

⁷²⁰ SKD 2019, S. 44.

Der **Jägerhof** beinhaltet zwei Museen, das Museum für Sächsische Volkskunst und die Puppentheatersammlung.

Das Museum für Sächsische Volkskunst beherbergt traditionelle Kunstwerke. Unter Volkskunst verstand Museumsgründer Oskar Seyffert die Kunstprodukte der »kleinen Leute«: Darunter fallen alle Sparten des vorindustriellen Kunsthandwerks, Bergmann und Lichterengel aus dem Erzgebirge, aber auch Produkte der einst in Sachsen boomenden Spielzeugindustrie sowie Puppenstuben oder Trachten der Sorben.⁷²¹ Das Museum für Sächsische Volkskunst versteht sich als Haus für alle Generationen und hat extra für Kinder einen parallelen Rundgang durch die Dauerausstellung entwickelt. Zur Sammlung gehört keinesfalls nur erzgebirgischer Weihnachtsschmuck, wie Bergmann, Lichterengel und Co. Auch die einst in Sachsen beheimatete Spielzeugindustrie, Puppenstuben, Trachten der als nationale Minderheit geschützten Sorben oder die rekonstruierte Stube eines Damastwebers, der auf engstem Raum mit seiner Familie lebte und arbeitete, sind im Jägerhof unweit des Goldenen Reiters zu bewundern. Besonderer Bestandteil der Sammlung ist eine originale Puppenküche von 1840, mit der die kleinen Besucherinnen und Besucher in einer modernen Spielküche kochen können. Sie können aber auch mit dem Holzpferd durchs Museum reiten, klöppeln und Nüsse knacken. Highlight der Dauerausstellung ist ein mechanisches Figurentheater aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, das sieben Szenen aus der Leidensgeschichte Christi zeigt – vom Abendmahl bis zur Auferstehung.⁷²² Das Museum bietet Sonderausstellungen zur Weihnachts- und Osterzeit sowie umfangreiche Rahmenprogramme und Werkstattaktivitäten, in denen wiederum das Selbermachen seinen Platz findet – vom Mitsingen bis zum Basteln. Das Museum für Sächsische Volkskunst ist in diesem Sinn ein *Do-it-your-self-Museum*.⁷²³

Die Puppentheatersammlung beinhaltet eine der weltweit bedeutendsten Sammlungen über 200 Jahre alter großer Marionetten, Handpuppen, Bühnenaufbauten, Bauhaus-Figuren und des Sandmännchens bis hin zum Wohnwagen der Puppenspieler und viele andere Objekte, welche die Kulturgeschichte des Puppentheaters in Sachsen, Deutschland und Europa erzählen. Sie repräsentieren und verdeutlichen die Faszination, lebloses Material temporär lebendig werden zu lassen. In jährlich wechselnden Ausstellungen werden Teile der Puppentheatersammlung im Jägerhof präsentiert. Mit über 100.000

⁷²¹ SKD 2019, S. 39.

⁷²² SKD 2019, S. 39./Schmidt & Ludwig 2019, S. 60.

⁷²³ SKD 2019, S. 39./Schmidt & Ludwig 2019, S. 60.

Inventarnummern ist die Sammlung eine der größten und bedeutendsten ihrer Art weltweit. Zu den wertvollsten Stücken zählen Figuren und Kulissen mechanischer Welttheater des 19. Jahrhunderts, die in dieser Qualität einmalig sind.⁷²⁴

8.5 Museumspädagogisches Angebot für Grundschulen

Die ausgewählten Aktivitäten für die Durchführung der Beobachtungen in Museen der SKD sind Aktivitäten, die zur Förderung von Lernprozessen in Sprache (Deutsch) und Mathematik für Grundschüler geplant wurden. Das bedeutet, dass diese Aktivitäten an die Schulfächer Deutsch und Mathematik für die Grundschule zu koppeln sind (Fachverbindung).

Die Informationen hierzu wurden dem Programmheft der museumspädagogischen Aktivitäten der Saison 2019/2020 entnommen (Schmidt & Ludwig 2019). Das Programmheft wurde von der Abteilung »Bildung und Vermittlung« verfasst.

Informationen zu den anhand des Programmheftes im Anhang (siehe A.1) ausgewählten Aktivitäten für die Durchführung der Beobachtungen in den Museen der SKD sind in Tabellen, geordnet nach Lernort, dargestellt.

Die Aktivitäten des Projekts DaZ-Kinder haben keine schriftlich verfügbare Version, deshalb war es leider nicht möglich, auch darüber einen Überblick zu erstellen.

⁷²⁴ SKD 2019, S. 39./Schmidt & Ludwig 2019, S. 60.

9 Methodisches Vorgehen

9.1 Forschungskontext und Forschungsbedingungen der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit untersucht die museumspädagogische Praxis bzw. Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse in Sprache (Deutsch) und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund und deren Beiträge zur Integrationsförderung dieser Schüler. Es wurden einige Dresdner Museen ausgewählt, um bestimmte museumspädagogische Aktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs (Deutsch) und des Mathematiklernens sowie zur Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Gemeinsam mit der Leiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD) wurden diese Museen sowie deren museumspädagogische Aktivitäten unter die Lupe genommen. Die Wahl fiel auf vier Museen, die als Lernorte ausgeschrieben und konzipiert sind: Lernort Residenzschloss, Lernort Albertinum, Lernort Sempergalerie (Gemäldegalerie Alte Meister) und Lernort Mathematisch-Physikalischer Salon. Die Aktivitäten finden grundsätzlich werktags während der Öffnungszeiten der Museen statt, meistens vor- und nachmittags und für die gesamten Schulklassen (d. h. für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund). Die museumspädagogischen Angebote der vier ausgewählten Museen wurden explizit für Sprache (Deutsch) und Mathematik für Grundschulen konzipiert.

Daneben wurden auch museumspädagogische Aktivitäten im Rahmen des Projektes Deutsch als Zweitsprache (Projekt DaZ-Kinder) betrachtet. Dieses Programm wurde insbesondere für Grundschulkindern mit Migrationshintergrund zur Unterstützung des Spracherwerbs und zur Förderung ihrer sozialen und kulturellen Teilnahme sowie ihrer Kenntnisse über Kunst und Kultur in Deutschland und anderen Ländern entwickelt. Bei den teilnehmenden Schulen dieses Programms handelte es sich um Schulen mit einem sehr großen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Neben den genannten vier Lernorten nehmen an diesem Projekt auch andere Museen teil, wie z. B. das Museum für Sächsische Volkskunst und das Museum für Völkerkunde Dresden. Das Programm und die dazu gehörigen Museumsbesuche werden nicht sehr häufig und wenn, dann normalerweise freitagnachmittags angeboten.⁷²⁵

⁷²⁵ Für weitere Informationen zu museumspädagogischen Aktivitäten bzw. Angeboten der Lernorte und des Projektes DaZ-Kinder siehe Unterpunkt 8.4. und Anhang A.1.

In Absprache mit der Leiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung der SKD wurden Grundschulgruppen aus Dresdner Schulen ausgewählt, zu denen Schüler mit Migrationshintergrund gehören. Die erste Kommunikation und Kontaktaufnahme mit der Leiterin jedes Lernortes erfolgte über die Leiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung. Danach wurden einzelne Termine mit den jeweiligen Leiterinnen vereinbart. Zur Gewinnung der Sympathie und zum Herstellen einer Vertrauensbasis mit jedem Team (Museumspädagogen) stellte sich die Verfasserin dieser Arbeit den Museumspädagogen persönlich vor und erläuterte ihr Forschungsvorhaben (Ziele, Verlauf, Instrumente u. a.). Auf diese Weise wurden die museumspädagogischen Aktivitäten mit Zustimmung der Leiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung und der Leiterin jedes Lernorts direkt vor Ort begutachtet. Spezifische organisatorische Bedingungen wurden zusammen mit der jeweiligen Leiterin jedes Lernortes geklärt.

Die organisatorischen Aspekte zur Anwendung des Fragebogens wurden gemeinsam mit den Lernort-Leiterinnen besprochen. Aufgrund des vorangegangenen persönlichen Kontakts konnten die Hospitationen und die Anwendung des Fragebogens ohne größere Schwierigkeiten durchgeführt werden. Insgesamt wurden vierzehn von zwanzig Museumspädagoginnen befragt. Die Gesamtstudie, d. h. die Beschaffung von Programmen und Dokumenten zu den museumspädagogischen Aktivitäten, Beobachtungen und die Anwendung des Fragebogens, dauerte ca. neun Monate, dabei lief die Beschaffung der Programme (Programmheft) zu den museumspädagogischen Aktivitäten über der Leiterin der Abteilung und Vermittlung.

9.2 Forschungsgegenstand

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit mindestens drei Untersuchungsdimensionen: (1) Museumspädagogik bzw. museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit (theoretische Grundlagen zum Lernen im Museum und didaktisch-methodische Gestaltung von museumspädagogischen Aktivitäten); (2) Museumspädagogik (museumspädagogische Aktivitäten) zur Förderung von Lernprozessen: Förderung von Spracherwerb (Deutsch) und Mathematiklernen von Grundschulern (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund); (3) Museumspädagogik (museumspädagogische Aktivitäten) zur Förderung der Integrationsprozesse von Schülern mit Migrationshintergrund.

Unter Bezugnahme auf diese Untersuchungsdimensionen lässt sich das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit eingrenzen. Demnach betrachtet diese Arbeit die museumspädagogische Praxis zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Beiträgen zur Integrationsförderung dieser Schüler. Ziel des Vorhabens ist es, herauszufinden, welche theoretischen Ansätze die Museumspädagogik bzw. museumspädagogische Arbeit begründen und legitimieren, welche didaktisch-methodischen Ansätze die Gestaltung der museumspädagogischen Praxis stützen und wie diese aus theoretischer (Fachliteratur) und empirischer Sicht (Untersuchung der Praxis) zur Förderung der Lernprozesse in Sprache (Deutsch) und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund sowie zur Integrationsförderung dieser Schüler beitragen können.

Die Untersuchung dieser komplexeren Forschungsgegenstände ist zweifellos nicht einfach, allerdings kann sich ihnen mithilfe wissenschaftlicher Fachliteratur aus dem Bereich der Museumswissenschaft, Museumspädagogik, der kulturellen und ästhetischen Bildung sowie aus Sicht der Soziologie (v. a. aus der Migrationssoziologie bzw. Migrationsforschung) angenähert werden.

Somit werden das Thema der Museumspädagogik, ihrer theoretischen Ansätze, der didaktisch-methodischen Grundlagen museumspädagogischer Arbeit sowie das Thema der Förderung von Lernprozessen im Museum durch unterschiedliche Untersuchungsansätze hinsichtlich der Formen des Lernens und zum Lernen im Museum (als Lernort) sowie im Rahmen der Kooperation Schule-Museum und einiger didaktisch-methodischer Empfehlungen dafür behandelt. Dafür bieten Otto (1973, 1976, 1990, 1998), Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979), Weschenfelder & Zacharias (1992), Grote (1975), Noschka-Roos (1994), Vieregge (2006, 2008), Rese (1995), Ehlers (2016), Sauerborn & Brühne (2007), Konrad & Traub (2005), Freericks 2006, Zacharias (2008), Kunz-Ott (2007, 2012, 2016), Fuchs (2008, 2016), Neber (2010, 2012), Ferchland (1998), Staupe (2012), Czech (2014a, 2014b), Hartinger & Lohrmann (2014) u. a. zahlreiche theoretische und praktische Ansätze.

Zum Verständnis des erwarteten Wissens und Könnens (Kenntnisse und Fähigkeiten) der Grundschul Kinder in Sprache (Deutsch) und Mathematik (sprachliche und mathematische Bildung) wurden die Fachliteratur der Bereiche Deutschunterricht, Deutschdidaktik, Deutsch als Zweitsprache (Düsing & Köller 2016; Bartnitzky 2015; Günther 2011; Jeuk 2010; Ott 2010; Oomen-Welke 2003, 2010 u. a.), sowie der Bereiche

Mathematikunterricht und Mathematikdidaktik (Winter 1975; Wittmann 2009; Heymann 1996; Prediger 2001 u. a.) herangezogen.

Das Thema der sozialen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. Migrantenkindern wurde anhand theoretischer Ansätze aus der Soziologie bzw. Migrationssoziologie, insbesondere der Ansätze von Esser (1999, 2000, 2001, 2004, 2006a), Berry (2001), Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) sowie Hurrelmann, Bauer, Grundmann & Walper (2015) bearbeitet. Esser und Berry bieten verschiedene Modelle der Integration an, die Bereiche und Dimensionen des Integrationsprozesses vorstellen und beschreiben. Diese Modelle werden durch anerkannte Aspekte der Sozialintegration betroffener Kinder ergänzt und präzisiert. Ergänzend gelten die Ansätze von Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008) in Bezug auf Sozialisationsprozesse, da die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund überwiegend in Institutionen, wie Kindertageseinrichtungen und Schulen, stattfindet. Allerdings sollten auch weitere soziale, gesellschaftliche und kulturelle Einrichtungen, wie Museen, in den Integrationsprozess einbezogen werden. Dafür bieten Fast (1995), Ulich (1976), Horstkemper & Tillmann (2008, 2015) und Petillon (2010, 2018) weitere Ergänzungen für die Integration von Grundschulern unter Berücksichtigung wichtiger Bedingungen aus den sozialen Konstellationsbeziehungen der Kinder an.

Wichtig erscheint an dieser Stelle, zu erklären, dass das Anliegen der Arbeit nicht in der Messung oder Bewertung von Leistungen der Schüler in Sprache und Mathematik liegt, sondern im Erkunden, Erkennen, Verstehen und Charakterisieren der museumspädagogischen Praxis der ausgewählten Dresdner Museen und wie diese zur Förderung der Lernprozesse in den genannten Schulfächern sowie zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen können.

9.3 Forschungsfragen und Forschungsziele (Zielsetzung der Arbeit)

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den bereits genannten Themenbereichen bzw. Untersuchungsdimensionen: (1) Museumspädagogik bzw. museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit (theoretische Grundlagen zum Lernen im Museum und didaktisch-methodische Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten); (2) Museumspädagogik (museumspädagogische Aktivitäten) zur Förderung von Lernprozessen: Förderung von Spracherwerb und Mathematiklernen für Grundschüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund); (3)

Museumspädagogik (museumspädagogische Aktivitäten) zur Förderung von Integrationsprozessen für Schüler mit Migrationshintergrund.

Das allgemeine Ziel dieser Arbeit besteht im Erwerb fundierter Kenntnisse zu diesen Themenbereichen, wobei der Fokus auf der Entwicklung des Museums zum Lernort, auf den Bildungsaufgaben des Museums, der Museumspädagogik und den theoretischen Ansätzen, Bezugsdisziplinen und didaktisch-methodischen Grundlagen, die sie stützen, liegt. Gleichzeitig geht es um die museumspädagogische Praxis und ihre Beiträge zur Förderung von Lernprozessen der Schüler in Sprache (Deutsch) und Mathematik und zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. Die Arbeit ist dafür in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Dies wird in Unterpunkt 9.4.2. erklärt.

Auf Basis der genannten Aspekte lässt sich als Hauptziel dieses Promotionsvorhabens formulieren:

Erkennen, Verstehen und Charakterisieren der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungspraxis zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Grundschulern mit Migrationshintergrund und ihrer Beiträge zur Integrationsförderung dieser Schüler.

Daraus resultiert die folgende **zentrale Fragestellung**:

Wie gestaltet sich die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungspraxis in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung von Grundschulern mit Migrationshintergrund und inwieweit tragen diese zu ihrer Integrationsförderung bei?

Zur Konkretisierung des Erkenntnisinteresses und bezüglich der konsultierten Fachliteratur leiten sich, wie bereits erwähnt, von der Hauptfragestellung folgende Subfragestellungen ab, welche die Forschungs- und Erkenntnisinteressen näher bestimmen:

- 1) Welche theoretischen Grundlagen und Untersuchungsansätze zum Lernen im Museum legitimieren dessen Anerkennung als außerschulischem Lernort und begründen die Gestaltung der museumspädagogischen Praxis zur Förderung von Lernprozessen und Integration der Schüler?

Mit Beantwortung dieser Frage aus theoretischer Perspektive wurde versucht, theoretische Ansätze und Grundlagen, welche die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit begründen, sowie zentrale Gestaltungsaspekte zu deren didaktischer Umsetzung herauszuarbeiten. Darüber hinaus wurde das Lernen im Museum anhand verschiedener Ansätze zur Anerkennung des Museums als Lernort sowie zur Entwicklung von Lerntheorien bzw. Lernformen, die sich auf das Lernen im Museum beziehen, behandelt. Auch wurde anhand theoretischer Ansätze die Rolle des Museums zur Integrationsförderung untersucht. Dieses Thema findet in der vierten Fragestellung ausführlich Berücksichtigung.

Kapitel 2 gewährt einen Einblick in die Geschichte des Museums, um die Entwicklung des Museums vom Museumstempel zum Lernort zu reflektieren. Damit wurde die Evolution des Museums von den ersten privaten fürstlichen und kirchlichen Sammlungen im 14. Jahrhundert, den ersten Grundgedanken über das Bildungspotenzial und den Bildungsauftrag der Museen im 16. Jahrhundert, die ersten für Gelehrte zugänglichen Sammlungen des 17. und 18. Jahrhunderts bis hin zur zunehmenden Gründung bürgerlich-öffentlicher Museen im 18. Jahrhundert dargestellt. Beeinflusst wurde die Entwicklung v. a. durch soziale Ereignisse, wie das zunehmende Selbstverständnis der Bürgerschaft während der Aufklärung und der Französischen Revolution, die zur Demokratisierung des Wissens und dem Zugang zu Bildung und Kulturerbe führten, über die Diskussionen der Bildungsfunktion des Museums und seine Rolle als offene kulturelle und soziale Einrichtung, als Bildungsstätte und als Informationsbewahrungsort im 20. und 21. Jahrhundert (Hense & Koch 1990; Kaldewei 1990; Vieregg 1990, 1991, 1994, 2006, 2008; Waidacher 1999a, 1999b, 2005; Noschka-Roos & Teichmann 2007; Staupe 2012). Der Einblick in die Geschichte des Museums zeigt neben den klassischen Funktionen und Aufgabenbereichen (Sammeln, Bewahren, Forschen, Präsentieren und Vermitteln) insbesondere die Bildungsfunktion (Bilden und Vermitteln) des Museums als eine zentrale Aufgabe (Kernaufgabe) (Weschenfelder & Zacharias 1992; Vieregg 2006; Czech 2014a; Commandeur, Kunz-Ott & Schad 2016). Insbesondere wurde die Legitimierung und Institutionalisierung der Museumspädagogik mit Anerkennung der Bildungsfunktion und der sozialen Rolle des Museums ab den 1960er Jahren begünstigt (König 2002). Diese Ansätze finden in Kapitel 3 anhand der Untersuchung der Grundideen zum Verständnis des Museums als Lernort und zur Anerkennung des pädagogischen Werts der Sammlungen Ergänzung. Dazu zählen die Grundgedanken der Vertreter der Kunsterziehungsbewegung, wie Lichtwark (1904), dessen Grundsätze und Konzeption des Museums als Ort der Bildung und Lehre entscheidend für die Entwicklung der

Museumspädagogik in Deutschland waren (König 2002). Kerschensteiner (1929, 2019), der die Anerkennung des Museums als mehr als nur eine reine Lehrmittelsammlung verstand, sondern dieses als einen festen und eigenständigen Bildungsort verteidigte, dessen Inhalt mit den Lerninhalten der Schule in Bezug zu setzen sei, unterstützte Lichtwarks Grundgedanken. Aus heutiger Sicht ist das Museum als außerschulischer Lern- und Erlebnisort sowie als Ort der Erinnerung zu verstehen, da dort die Intensität der Erfahrungen der Besucher sowie die ästhetische Inszenierung des Museumsinhaltes als pädagogische Prinzipien der museumspädagogischen Praxis wirken. Museen zählen zu den traditionellen bzw. klassischen außerschulischen kulturellen Lernorten (Sauerborn & Brühne 2007). Somit ist der Museumsbesuch als erlebnis- und erfahrungsorientierte Situation anzunehmen, in der das praktische Handeln und die geistige Auseinandersetzung unterstützt, kognitive Erfahrungen gesammelt sowie kreativ-aktiv und affektiv gelernt werden (Zacharias 1990; Kranz 2013; Czech 2014a; Kunz-Ott 2007). Damit verbinden sich verschiedene Untersuchungsansätze zum Lernen im Museum, die in Kapitel 4 behandelt wurden. Diese Untersuchungsansätze begründen auch die verschiedenen didaktisch-methodischen Grundlagen der museumspädagogischen Praxis und nehmen Bezug auf verschiedene Lerntheorien und -formen, wie beispielsweise das aktiv-entdeckende, das erfahrungs- und erlebnisorientierte und das kooperative Lernen sowie das dialogische Lernen (Weschenfelder & Zacharias 1992; Noschka-Roos 1994; Freericks 2006; Konrad & Traub 2005; Hartinger & Lohrmann 2014; Wallrabenstein 1979; Czech 2014b u. a., siehe Unterpunkt 4.2.3).

Damit gilt das Museum heutzutage nicht nur als Bildungseinrichtung, sondern auch als wichtiger sozialer und kultureller Raum, der Sozialisation, Kommunikation und Begegnung mit der kulturellen Vielfalt fördert sowie als einer der zentralen Bildungspartner für Schulen fachübergreifende Lernprozesse und -erfahrungen der Schüler unterstützt (Zacharias & Weschenfelder 1992; Staupe 2012; Vogt 2015).

- 2) Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Diese Frage zielt auf die Untersuchung der museumspädagogischen Praxis in ausgewählten Museen der SKD ab, daher wird sie anhand durchgeführter Beobachtungen

und der Anwendung eines Beobachtungsprotokolls sowie durch die Analyse des Programmheftes hinsichtlich einiger didaktisch-methodischer Aspekte beantwortet. Darüber hinaus wurden mithilfe eines Fragebogens zusätzliche Informationen hierzu generiert. Unterstützend fand eine Recherche in der Fachliteratur statt, um die didaktisch-methodischen Grundlagen zur Gestaltung der museumspädagogischen Praxis zu bestimmen.

Grundschul Kinder gelten als die häufigste und erfolgreichste Zielgruppe der Museumspädagogik. Deshalb richtet sich das museumspädagogische Bildungsangebot größtenteils an diese Gruppe (Kunz-Ott 2007; Rupprecht 2016). Das bedeutet auch, dass zur didaktisch-methodischen Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten Ansätze aus der Schulpädagogik und -didaktik sowie des außerschulischen Lernens berücksichtigt werden sollten. In Kapitel 3 (Unterpunkt 3.3) werden einige Ansätze zur didaktisch-methodischen Aufbereitung des außerschulischen Lernens vorgestellt. Diese Ansätze dienen der Museumspädagogik als „Didaktik“-Konzept für die pädagogisch-didaktische Praxis in außerschulischen Bildungseinrichtungen, denn es berücksichtigt die Eigenschaften und Rahmenbedingungen außerschulischer Einrichtungen zur Entwicklung didaktischer Strukturen sowie didaktischen und methodischen Planens und Handelns (Sauerborn & Brühne 2007; Kindermann 2017). Da außerschulisches Lernen gleichzeitig eine vom schulischen Lernen abweichende Lernform und einen Lernort außerhalb der Schule (sogar auch Klassenzimmer) bereithält, müssen bestimmte Rahmenbedingungen zur gemeinsamen Planung, Organisation und didaktisch-methodischen Umsetzung zwischen Schule und Museum berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollten die unterschiedlichen Charaktere und Potenziale beider Einrichtungen zur Zielsetzung, die zeitliche und räumliche Organisation sowie die Auswahl der Methoden und Ressourcen berücksichtigt werden (siehe Unterpunkt 4.3.1). Nach Sauerborn & Brühne (2007) lassen sich methodisch drei Phasen des außerschulischen Lernens nennen, die bei der Planung museumspädagogischer Aktivitäten Beachtung finden sollten: (1) Vorbereitungsphase: Hier wird der Museumsbesuch unter Berücksichtigung organisatorischer Aspekte, Themen, Inhalte und Ziele, Ressourcen und Materialien, Vorwissen sowie der Merkmale der Schülergruppe vorbereitet. Idealerweise sollten inhaltliche, didaktische und methodische Verknüpfungen mit dem Lehrplan hergestellt werden sowie die gezielte Planung des Unterrichtsablaufs stattfinden. (2) Durchführungsphase: Es handelt sich um die Begegnung und Erfahrung im Museum, die einmalig, intensiv (mehrmals oder für lange Zeit konzipiert) und/oder im Rahmen eines Projektes erfolgen kann. (3) Nachbereitungsphase: (gemeinsame) Auswertung, Reflexion und Erarbeitung der

gesamten Lernerfahrung im Museum, um neu gewonnene Informationen zu vertiefen, einzuordnen und zu festigen. Dies verbessert auch die Lernerfahrungen im Museum (siehe Unterpunkt 3.3).

In Kapitel 4 (Unterpunkt 4.3.3) wurden weitere, für die didaktisch-methodische Gestaltung von museumspädagogischen Aktivitäten wichtige, Aspekte, wie z. B. die Analyse möglicher Kooperationspartner, der Sammlungsschwerpunkte, Organisationsstrukturen, Bildungsinhalte, Zielgruppen, Profilsetzung, die Festsetzung des Methodeneinsatzes, der Programme und Veranstaltungsformate sowie die Analyse und Benennung der Instrumente für die Qualitätssicherung der museumspädagogischen Angebote (Kunz-Ott 2016) vorgestellt. Für die Zielgruppe der Grundschul Kinder bedarf es einer speziellen Form der Didaktik, doch auch viele Grundprinzipien der allgemeinen Didaktik sind hier anwendbar (Weschenfelder & Zacharias 1992; Zacharias 2008).

Obwohl bisher kaum endgültige, spezifische und eindeutige Richtlinien zur Planung und Organisation von Lehr- und Lernsituationen innerhalb der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit existieren, finden sich in der Fachliteratur im Bereich der Museumswissenschaft und -pädagogik hilfreiche Kriterien bzw. Kategorien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Bildungsangebote bzw. Aktivitäten. Dazu zählen nach Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016) und Rese (1995) unter anderem die Bestimmung von Themen, Inhalten, Bildungs- und Lernzielen, Ressourcen und Materialien, die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (soziale, kulturelle, räumliche, zeitliche, didaktische, methodische, fachliche u. a.) für die Entwicklung der Vermittlungsmethoden und die Umsetzung der Bildungs- und Lernziele (siehe Unterpunkt 4.3.3).

Auch wenn die Museumspädagogik Formate, Inhalte, Ziele und Methoden in ihrer Vermittlungsarbeit selbst definieren kann, werden dabei sehr häufig auch didaktische Grundlagen aus der Schulpädagogik zur Unterrichtsplanung in die Planung der museumspädagogischen Aktivitäten einbezogen. Dazu zählen didaktische Modelle aus dem Kulturbereich, der kulturellen und ästhetischen Bildung sowie dem Kunstunterricht, wie die didaktischen Überlegungen von Heimann, Otto und Schulz (1965, 1979) und Otto (1973, 1976, 1998). Diese Ansätze eignen sich besonders; gerade Otto, der im Bereich der Kunstpädagogik und ästhetischen Bildung als ein wichtiger Denker gilt, liefert zur Kunstdidaktik und zur Weiterentwicklung der Kunstpädagogik hilfreiche Beiträge. Er hat seine Überlegungen hierzu in seinem dreibändigen Werk "Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik" (1998) wie auch in seinem Buch "Didaktik der Ästhetischen

Erziehung" (1976) formuliert. Beide Werke gelten (noch) als Basisliteratur im Bereich der ästhetischen Bildung und Kunstpädagogik. Ottos didaktischer Ansatz begründet die didaktischen Gedanken aus Sicht der Kunst und Ästhetik, wo auch das didaktische Modell von Heimann, Otto und Schulz (1965, 1979) angesiedelt ist. Diese Ansätze stellen bestimmte Kriterien bezüglich der Struktur und der Faktoren des Unterrichts sowie Analysedimensionen der Unterrichtsplanung, bzw. der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen, die zur Beurteilung von Bedingungen und Entscheidungen bezüglich ihrer Gestaltung auf Basis theoretischer Kategorien führen, auf. Im Allgemeinen führen diese Überlegungen zu sinnvollen Entscheidungen hinsichtlich der Grundfragen des Unterrichts, wie das „Warum“, „Wohin“, „Was“ und „Wie“. So identifiziert Otto (1976) mindestens drei allgemeine Entscheidungsebenen der Unterrichtsplanung, die sich wechselseitig aufeinander beziehen: (1) Entscheidungen zu Lehr-Lern-Zielen im Zusammenhang mit Fach- oder Richtzielen, (2) Entscheidungen zu Lehr-Lern-Inhalten in Bezug auf bestimmte Fachinhalte und (3) Entscheidungen zu Lehr-Lern-Methoden und Medien. Daneben finden Heimann, Otto und Schulz (1965, 1979) sechs formale Konstanten des Unterrichtsprozesses, bzw. der Lehr- und Lernprozesse, als grundlegende Bestandteile sowie als allgemeine Struktur- und Rahmenbedingungen der Unterrichtsplanung. Diese Kriterien dienen als Entscheidungsfaktoren (vier Entscheidungsfelder: Intentionalität oder Ziele, Thematik oder Inhalte, Methoden und Medien) und Bedingungen (zwei Bedingungsfelder: anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen und Folgen) bei der Planung und Analyse von Unterrichtsprozessen (siehe Unterpunkt 4.3.3).

Zur Beantwortung dieser Frage aus empirischer Sicht wurden die genannten vier Lernorte aus der Museenlandschaft der SKD herangezogen. Hauptgründe für die Auswahl liegen darin, dass insbesondere diese Museen, die sich speziell als Lernorte bezeichnen, eine lange Tradition bei der Bildungs- und Vermittlungsarbeit mit Schulen haben. Sie entwickeln bestimmte Programme und Konzepte zur Umsetzung der museumspädagogischen Aktivitäten, die überwiegend für Schulen konzipiert sind. Darüber hinaus ist die Förderung von Lernprozessen bei Schülern aller Schultypen einer der zentralen Arbeitsschwerpunkte der Abteilung Bildung und Vermittlung, wobei eben die Grundschüler die wichtigste Zielgruppe darstellen.

- 3) Wie unterstützen die museumspädagogischen Aktivitäten ausgewählter Dresdner Museen die *Lernprozesse* der Schüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund) in Sprache und Mathematik?

Zur Beantwortung dieser Frage war es erforderlich, einen Einblick in die Ziele und Inhalte des Faches Deutsch und Mathematik für die Grundschule und die daran geknüpften Erwartungen hinsichtlich des Wissens und Könnens der mathematischen und sprachlichen Bildung (siehe Kapitel 7) zu gewinnen. Daraus leitet sich ab, was unter der Förderung von Lernprozessen in Bezug auf diese Fächer zu verstehen ist. Grundlage bildeten für die Bereiche Deutsch- und Mathematikdidaktik bzw. für die sprachliche und mathematische Bildung die theoretischen Aufsätze von Winter (1975); Wittmann (2009); Prediger (2011); Köhnen (2011), Bartnitzky (2015) sowie die Ansätze von Oomen-Welke (2003, 2010) und Jeuk (2010) bezüglich des Spracherwerbs bei Schülern mit Migrationshintergrund.

Allerdings waren in die Beantwortung der Frage auch affektive Dimension des Lernens einzubeziehen, wobei die sprachliche und mathematische Bildung auch im Zusammenhang mit der Allgemeinbildung und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu analysieren waren (Heymann 1996; Wittmann 2009; Moschner & Dickhäuser 2010; Leipold & Greve 2015).

Darüber hinaus zielt die Frage auf das Lernen im Museum bzw. auf Bildungs- und Lernprozesse im Museum ab, wo Bildung und Lernen nicht nur an den Wissenserwerb geknüpft sind. Hier wird Bildung auch als wechselseitige Erschließung von Menschen und Welt, als aktive Lebensbewältigung sowie als Voraussetzung für die Welterfassung und eine erfolgreiche Lebensführung verstanden (Fuchs 2008).

Dazu sind Lernprozesse und -instanzen notwendig, in denen eine direkte Auseinandersetzung mit den Sammlungsbeständen des Museums, d. h. mit realen Objekten aus dem kulturellen Erbe, sowie Interaktionen mit anderen Menschen (Museumspersonal, Mitschüler u. a.) erlebbar sind. Außerschulische Bildungseinrichtungen, wie das Museum, können verschiedene Lehrmethoden anwenden und dadurch verschiedene Lern- und Aneignungsformen fördern. Dazu wurden im Kapitel 4 (Unterpunkt 4.2.3) die pädagogischen Grundlagen vorgestellt, welche die Museumspädagogik stützen. Lehr- und Vermittlungsprozesse werden aus pädagogischer Sicht als dynamische und aktive Bildungsprozesse angesehen, welche die Kenntnisse und die Anwendung von Didaktik und Lerntheorien in den geplanten Lernprozessen fördern. Dafür sollten didaktische Prinzipien und Bedingungsrahmen sowie zielgruppenspezifische Lern- und Aneignungsformen berücksichtigt werden (Unterpunkt 7.2). Unter Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund gilt im Museum das interkulturelle Lernen als besonders geeigneter Ansatz für den Umgang mit sprachlicher,

kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität bzw. Diversität (Gogolin 2012b; Gogolin & Roth 2012; Krüger-Potratz 2005; Sandfuchs 2014). Aus dieser Sicht bietet das Lernen im Museum Möglichkeiten, verschiedene Ausdrucksformen zu testen (v. a. bei sprachlichen Schwierigkeiten) und die sprachliche Auseinandersetzung mit den Kunstwerken zur Förderung der sprachlichen Kommunikation zu nutzen sowie Gefühle, Wahrnehmungen und Ideen zu teilen. Die Förderung des Spracherwerbs, der durch die Ausstellungsthemen, die Museumssammlung und die dort stattfindenden sozialen Interaktionen angeregt und gefördert werden kann, gilt als eine der wichtigsten Strategien des interkulturellen Lernens im Museum (Bolduan & von Gemmingen 2009). Da hier individuelle und kollektive Lernsituationen erlebbar werden, sind damit weitere Lern- und Aneignungsformen verbunden, die den Spracherwerb und das Mathematiklernen fördern können. Dabei ist das aktiv-entdeckende, kooperative, forschende, erfahrungs- und erlebnisorientierte sowie dialogische Lernen (siehe Unterpunkt 4.2.3) von besonderer Bedeutung. Schüler können in der spielerischen Auseinandersetzung mit der Sprache und mit mathematischen Inhalten eine eigenaktive Wissenskonstruktion, neue Kenntnisse, Anwendungen, Zusammenhänge und Lösungen entdecken und etablieren (Weschenfelder & Zacharias 1992; Igl 1993; Freericks 2006; Kolb 2014b; Wallrabenstein 1979). Dazu tragen nach Otto (1990), Krause (2007), Konrad & Traub (2005), Czech (2014b), Ruf (2008); Staupe (2012) und Hartinger & Lohrmann (2014) u. a. Denkopoperationen bei, wie z. B. der Vergleich, die Unterscheidung und das Ordnen, welche anhand der direkten, aktiven Auseinandersetzung mit den realen Objekten des Museums die eigenständige Konstruktion von Wissen ermöglichen sollten. Dabei können neue Worte entdeckt, angewandt und ausprobiert werden, also eine Erweiterung des Wortschatzes stattfinden. Museen bieten Raum zum Experimentieren, Explorieren, zur Formulierung von Hypothesen, Vermutungen und Interpretationen, zur Beschreibung, Erzählung und zum Prüfen von Denk- und Lösungswegen, zum freien Denken und Sprechen, zum Erkennen von Zusammenhängen, zur Verknüpfung mit Vorwissen und Vorerfahrungen u. v. m. Es ist zu erwarten, dass dabei eine soziale, kollektive Lernumgebung geschaffen wird, in welcher individuelle und kollektive Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund stehen, was die Wissenskonstruktion und die Weiterentwicklung von Wissensstrukturen im sozialen Austausch, der Interaktion, Kooperation und Kommunikation durch Ko-Konstruktionen fördert (Hartinger & Lohrmann 2014; Reinmann & Mandl 2006; siehe Unterpunkt 4.3).

Für eine spezifische Annäherung an den Spracherwerb und das Mathematiklernen war es erforderlich, bestehende Ansätze durch die Lernziele und -inhalte der Fächer Deutsch und

Mathematik zu ergänzen und damit zu bestimmen, wie diese Lernprozesse bzw. die sprachliche und mathematische Bildung im Museum untersucht werden können. Dafür wurden zur empirischen Untersuchung der Praxis bestimmte Aktivitäten für Sprache und Mathematik an den vier Lernorten der SKD ausgewählt.

- 4) Wie kann die museumspädagogische Arbeit einen Beitrag zur Förderung der *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

Das Thema der sozialen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. Migrantenkindern wurde mithilfe der theoretischen Ansätze aus der Soziologie bzw. Migrationssoziologie, insbesondere von Esser (1999, 2000, 2001, 2004), Berry (2001) und Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008), in Kapitel 5 bearbeitet. Diese Ansätze bieten verschiedene Modelle der Integration, die Bereiche und Dimensionen des Integrationsprozesses vorstellen.

Zum besseren Verständnis bezüglich der sozialen Integration von Menschen mit Migrationshintergrund bietet Esser (1999, 2001, 2004) ein Vier-Dimensionen-Modell der Sozialintegration an, das Assimilationsmodell. Dieses Modell beschreibt vier Dimensionen oder Bereiche sozialer Integrationsprozesse der individuellen Akteure der Gesellschaft, die in einem engen Zusammenhang miteinander stehen. Diese Dimensionen sind: (1) Kulturation (kulturelle Dimension bzw. Assimilation), (2) Platzierung (strukturelle Dimension bzw. Assimilation), (3) Interaktion (soziale Dimension bzw. Assimilation) und (4) Identifikation (emotionale oder identifikatorische Dimension bzw. Assimilation) (siehe Unterpunkte 5.2.1.1 und 5.2.1.2). Die vorliegende Arbeit nimmt auf zwei der genannten Dimensionen der Sozialintegration Bezug: die *kulturelle* und die *soziale* Integration. Der Grund für diese Wahl liegt darin, dass die Platzierung und die Identifikation längere Zeit im Aufnahmeland benötigen und als höhere Stufen dieses Modells dienen. Demnach werden Kulturation und Interaktion als erste Stufen der Sozialintegration angesehen (Esser 1999).

Die kulturelle Dimension bezieht sich auf den Erwerb bestimmter gesellschaftlicher Normen und Kompetenzen, dabei spielt der Spracherwerb eine grundlegende Rolle (Esser 2000, 2006a, 2006b; Günther 2011). Letzterer liegt für diese Arbeit im Mittelpunkt des Interesses. Dazu spielen auch andere Kenntnisse, wie soziale Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster, eine wichtige Rolle (Trommsdorff 2008; Fuchs 2008). Auch der

Erwerb weiterer wichtiger Kompetenzen, wie mathematisches Wissen, sind für das Lernen, den Schulerfolg sowie die Allgemeinbildung der Schüler ganz wesentlich (Heymann 1996). Darüber hinaus bilden Sprache und Mathematik einen Eckstein des Lernens für weitere Schulfächer im Grundschulalter (Schlichter, Röhl & Krauss 2017). Die soziale Dimension bezieht sich auf die Anerkennung der Schüler mit Migrationshintergrund, welche durch soziale Interaktionen, Beziehungen und Teilhabe erfolgt. Diese Dimension ist bei kleinen Kindern von großer Bedeutung, da ihre Integration überwiegend in Institutionen (Schule, Kindergarten ...) erfolgt, wo sie die Möglichkeit haben, soziale Normen, soziale und fachliche Kenntnisse und Kompetenzen (hier die Schulfächer Deutsch und Mathematik) durch Interaktionen und Teilhabe in Bildungseinrichtungen und kulturellen Institutionen und durch die Etablierung sozialer Beziehungen zu erwerben und zu vertiefen (BBMFI 2007). Daher sollte die Anerkennung von Kindern mit Migrationshintergrund verstärkt werden. Diese Dimensionen werden durch das Akkulturationsmodell von Berry (2001) ergänzt, nach welchem die gesamte Gesellschaft für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund notwendig ist und dabei eine entscheidende Rolle spielt. Das bedeutet, dass der Erfolg der Integrationsprozesse gleichermaßen eine Aufgabe von Migranten und Aufnahmegesellschaft ist. Aus anthropologischer Sicht wäre hingegen nach einem dynamischen Verständnis des Kulturbegriffs die Dialektik zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, also die Wechselwirkung zwischen Individuum und Kultur zu betonen (Thies 2004; Fuchs 2008; Trommsdorff 2008; Klatetzki 2008; Tillmann 2010; Liebau 2012b). Demnach spielen neben der Schule auch andere Einrichtungen der Gesellschaft, wie das Museum, sowie die Interaktionen und die Etablierung sozialer Beziehungen für die Integration der Schüler mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle, damit die Kultur der Aufnahmegesellschaft nicht nur erkannt, erlernt und angeeignet, sondern auch geschätzt und verstanden wird. Durch den Kontakt mit verschiedenen Institutionen der Gesellschaft, wie dem Museum, können Kinder bestimmte Erfahrungsmuster, Grundwerte, Wissen und emotionale Strukturen erleben, erfahren und sich aneignen, die zur gesamten Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Ausprägung der Fähigkeiten zum selbstständigen Handeln beitragen (Tillmann 2010; Kronig 2000; siehe Unterpunkt 6.2). Dazu dienen die Ansätze in Bezug auf Sozialisationsprozesse (Hurrelmann, Grundmann & Walper 2008) sowie über bestimmte Sozialisationsbedingungen (Ulich 1976; Petillon 2010, 2018; Eder 2018; Horstkemper & Tillmann 2008, 2015 u. a.), welche die Interaktionen und die kognitive und emotionale Sozialisation der Grundschüler thematisieren (siehe Kapitel 5 und Unterpunkt 6.2). Neben diesen Ansätzen bieten auch

die im Kapitel 4 vorgestellten kulturpädagogischen (v. a. kulturelle Bildung) und -soziologischen sowie die pädagogischen Grundlagen und Ansätze (v. a. in Bezug auf Lerntheorien und -formen) eine Basis. Im Museum können bestimmte sozio-kulturelle Muster für ein sinnvolles, verständiges und erfolgreiches soziales Handeln, wie Normen, Werte, Verhaltensweisen und Kommunikationsstrukturen (Trommsdorff 2008; Fuchs 2008), erlernt werden. Auch das interkulturelle Lernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen (Gogolin 2012b; Gogolin & Roth 2012; Krüger-Potratz 2005; Sandfuchs 2014) können innerhalb der Lern- und Sozialisationsinstanzen im Museum gefördert werden. Dafür bietet das Museum anhand der Begegnung mit verschiedenen Kulturen und kulturellen Ausdrucksweisen eine besondere Gelegenheit. Die Begegnung der Schüler mit der Kultur ist nicht nur wegen ihres Potenzials zur Förderung von Lernprozessen, in Bezug auf den Schulunterricht, ein wichtiges Bildungselement. Diese Begegnung bedeutet auch kulturelle und soziale Teilhabe, daher ist das Museum nicht nur als außerschulischer kultureller Lernort zu verstehen, sondern auch als sozialer Raum, der die Kommunikation, Interaktion, Sozialisation, die Begegnung mit der kulturellen Vielfalt und Diversität sowie mit unterschiedlichen Sprachen, und die Entwicklung übergreifender Kompetenzen fördert (Pries & Wiesmüller 2011; Vogt 2015). Hiermit wird die gesamte Persönlichkeits- und Identitätsbildung der Schüler mit Migrationshintergrund (und aller anderen Schüler auch) sowie ihre Allgemeinbildung gefördert.

- 5) Welche Beiträge können die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

Diese Frage befasst sich mit der Untersuchung der museumspädagogischen Praxis ausgewählter Museen der SKD hinsichtlich ihres Beitrags zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. Deshalb wird diese Frage anhand der Durchführung von Beobachtungen und der Anwendung eines Beobachtungsprotokolls beantwortet. Darüber hinaus wurden mithilfe eines Fragebogens an die Museumspädagogen zusätzliche Informationen generiert. Zur Untersuchung und Beantwortung dieser Frage aus empirischer Perspektive wurden die theoretischen Ansätze der vierten Fragestellung zur Konstruktion beider Erhebungsinstrumente in Betrachtung gezogen.

Im Kulturbereich, insbesondere im Museum, gilt das Einbeziehen von Menschen mit Migrationshintergrund als ein wichtiges Ziel zur Integrationsförderung dieser Zielgruppe. Dafür sollte das Museum den Zugang und die Teilhabe zur kulturellen Umwelt durch zahlreiche angemessene strukturelle und inhaltliche Maßnahmen fördern und erleichtern. Hier muss die gesamte Diversität der Besucher (Alter, Herkunft, Sprache und Sprachniveau u. a.) berücksichtigt werden. Die Integration einer Gruppe erfolgt hier durch gleichberechtigte Teilhabe, gleichberechtigtes Miteinander - im Sinn von Zugehörigkeit, die eine gewisse Sensibilität der Beteiligten und die Bereitschaft einer offenen Perspektive gegenüber der sogenannten Minderheit enthält. Zugänglichkeit ist im Museum eine Aufgabe der gesamten Museumskultur. Die strukturelle und inhaltliche Vorbereitung des Museums auf die Integrationsförderung von Menschen mit Migrationshintergrund ist Teil der Museumspädagogik (Metzger 2016). Eine der ersten praktischen Maßnahmen zur Integrationsförderung dieser Zielgruppe war die Entwicklung von Angeboten und Projekten für Deutschlernende (Rahn 2016). Aus diesem Verständnis heraus gelten die museumspädagogischen Aktivitäten für Grundschüler als beispielhaft. Im Hinblick auf Letztere wird die soziale und kulturelle Bedeutung vom Museum als Lern- und Begegnungsort, als Ort der Erinnerung (Zacharias 1990), der ästhetischen Wahrnehmung und sinnlichen Erlebens, der kulturellen und ästhetischen Bildung, der Kommunikation, des lebenslangen Lernens und für erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen, was durch die Auseinandersetzung mit authentischen Objekten und originalen Gegenständen Lern- und Erkenntnisprozesse der Schüler Unterstützung erfährt, betont (Kunz-Ott 2007; Staupe 2012; Kolb 2014a; siehe Unterpunkt 3.5). Das Museum gilt als weniger ziel- und ergebnisorientierte Lernumgebung, als die Schule, wobei Erlebnisse, Erfahrungen, Freude beim Lernen sowie Raum für freie Gespräche, Beiträge und Äußerungen Teil des Programms sind. Dadurch soll nicht nur das Lernen, sondern auch die Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler gefördert werden. Dazu sind bestimmte wichtige soziale Kenntnisse (Normen, Werten, Verhaltensweisen) zu vermitteln sowie Raum für kulturellen Austausch zu schaffen, worin die Schüler mit Migrationshintergrund etwas über ihre Herkunftsländer erzählen können. Damit wird auch die Identität dieser Schüler geschätzt. Basis sind die Grundlagen der philosophischen Anthropologie, der menschlichen Entwicklung und Entfaltung und der ästhetischen und interkulturellen Bildung sowie das dynamische Verständnis des Kulturbegriffs aus anthropologischer Sicht, der die Dialektik zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, die Wechselwirkung zwischen Individuum und Kultur, betont (Zacharias 2001; Fuchs 2008, 2011; Thies 2004; siehe Kapitel 6.2).

Darüber hinaus wurden insbesondere die theoretischen Überlegungen betrachtet, die für die pädagogische Arbeit im Museum häufig die Bildung und Sozialisation der Kinder als Schwerpunkt ansehen. Für die Entwicklung und Integration der Schüler, insbesondere für diejenigen mit Migrationshintergrund, spielt die Integrationsfähigkeit der Bildungs- und Kultureinrichtungen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs eine wesentliche Rolle. Deshalb sollten Institutionen, wie das Museum, idealerweise unterschiedliche komplexe soziale Erfahrungsfelder anbieten, in denen sich das Lernen nicht nur auf fachliche Inhalte sowie vielfältige Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten beschränkt, sondern auch verschiedene Lernformen und Vermittlungsformate bereithalten (BBMFI 2011). Dazu muss die museumspädagogische Praxis einige Kriterien, wie das Alter der Schüler, ihr Sprachniveau, ihre Vorerfahrungen und -kenntnisse beachten und bei der Themenwahl und -findung an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen (Schönicke 2014; Ehlers 2016; Rahn 2016; Ziese 2016; Rese 1995; siehe Unterpunkt 6.3). Dabei spielen auch soziale und emotionale Erfahrungen und Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen eine wesentliche Rolle bei der Selbstkonzept- und Persönlichkeitsentwicklung, die gleichzeitig die Lernmotivation und -freude sowie die künftigen Leistungen bestimmen und beeinflussen (Ulich 1976; Tausch & Tausch 1998; Petillon 2010, 2018; Moschner & Dickhäuser 2010; siehe Unterpunkt 6.2). Daher wurden hier verschiedene Sozialisationsbedingungen einbezogen. Dazu zählen die Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lern- und Sozialklimas (z. B. unterstützendes, verständnisvolles, drohendes, strenges Lern- und Sozialklima) (Ulich 1976; Eder 2018; Schönicke 2014; Rahn 2016 u. a.), die Interaktionen und Beziehungen zwischen den Schülern, ihre Verhaltens- und Kommunikationsstrukturen sowie die gesamte Gruppendynamik, die Interaktionen zwischen Schülern und Museumspädagogen u. a. (Ulich 1976; Reinders 2015; Horstkemper & Tillmann 2015; Petillon 2018; siehe Unterpunkt 5.2.1.4). Zur Beantwortung dieser Frage aus empirischer Sicht werden die theoretischen Ansätze, welche die museumspädagogische Praxis charakterisieren sollten, herangezogen. Daran wird untersucht, wie die museumspädagogische Praxis in den ausgewählten Museen zur Integrationsförderung der Grundschüler mit Migrationshintergrund beitragen kann.

9.4 Methodik der Untersuchung

9.4.1 Forschungsansatz und Gütekriterien

Für die Erforschung komplexer sozialer Phänomene erweist es sich als sinnvoll, eine

Kombination verschiedener Forschungsmethoden anzuwenden. Diese Strategie der „Daten-Triangulation“ führt zur Generierung und Analyse der Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungsmethoden (Flick 2012).⁷²⁶ Verschiedene Forschungsmethoden dienen auch einer komplexeren Erforschung der Fragestellungen, um das zu untersuchende Phänomen möglichst aus verschiedenen Ansatzpunkten heraus zu erfassen. Durch die Kombination gezielt ausgewählter unterschiedlicher Forschungsmethoden können unterschiedliche Aspekte des zu untersuchenden Gegenstands berücksichtigt werden.

Die vorliegende Untersuchung beinhaltet die qualitative und quantitative Datenerfassung. Das qualitative Vorgehen bezieht sich auf eine interpretative Datenanalyse, also die Interpretation von durch Beobachtungen und Dokumentenanalyse erfassten Daten sowie die Erfassung von Einstellungen, Beurteilungen und Wahrnehmungen der Befragten mittels Fragebogen sowie deren Interpretation. Mit dem quantitativen Vorgehen werden bestimmte Daten quantitativ (statistisch) erfasst.⁷²⁷ Dieses Vorgehen wird anhand der Vorstellung des Instrumentariums präzisiert (siehe Unterpunkt 9.4.2.).

Zur Einschätzung der Qualität und Relevanz der Forschungsergebnisse bzw. des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns hat die qualitative und quantitative empirische Sozialforschung bestimmte Gütekriterien entwickelt (Lamnek 2005).

Die Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung dienen der Einschätzung der Qualität der Messverfahren. Messungen sollen nach Diekmann (2008) die Kriterien der *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* erfüllen. Das bedeutet, dass sie möglichst objektiv, zuverlässig und gültig sein sollten. Demnach ist ein Messverfahren objektiv, wenn die Ergebnisse unabhängig von der Person sind, die das Messinstrument angewandt hat. Das bedeutet, dass die Messwerte durch den Forscher nicht beeinflussen wurden. Daneben ist es möglich, zwischen Durchführungs- und Auswertungsobjektivität zu unterscheiden. Die Durchführungsobjektivität kann gesichert bzw. erhöht werden, wenn während der Anwendung von Messinstrumenten keine Möglichkeit besteht, Daten zu manipulieren. Hier können die Standardisierung von Messsituationen bzw. Anwendungsinstanzen von Messinstrumenten die Objektivität erhöhen. Die Auswertungsobjektivität steigt, wenn die Auswertung der Daten mehrerer Auswerter zu gleichen Messergebnissen führt. Die Reliabilität bezieht sich auf die Zuverlässigkeit und Genauigkeit eines Messverfahrens, d. h. das Maß der Reproduzierbarkeit von Messergebnissen. Es gibt unterschiedliche

⁷²⁶ Siehe: Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 5. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2012.

⁷²⁷ Lamnek, Sigfried: Qualitative Sozialforschung. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2005, S. 139ff.

Prüfverfahren hinsichtlich der Reliabilität.⁷²⁸ Die Validität bezieht sich auf die Gültigkeit eines Messinstruments, d. h. ob ein Instrument zweckmäßig aufgebaut wurde und korrekte Messergebnisse liefert. Die Konstruktion von Instrumenten auf Basis theoretischer Grundlagen und Begriffe zur Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes kann die Ergebnisqualität erhöhen.⁷²⁹

Da die qualitative Forschung ein anderes Forschungsparadigma ist, ist eine direkte Anwendung bzw. Übertragung der traditionellen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) mitunter schwierig. Deshalb wurden diese traditionellen Gütekriterien für die qualitative Forschung in Anbetracht ihrer Methoden reformuliert bzw. eigene Gütekriterien für die qualitative Forschung entwickelt. Diese Gütekriterien dienen der Einschätzung der Qualität und Relevanz der Forschungsergebnisse (Flick 2012; Lamnek 2005; Mayring 2008). Auf diese Weise wird die Reliabilität in der qualitativen Forschung als die Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen verstanden. Die Validität bezieht sich auf die Zusammenhänge zwischen den Untersuchungsverfahren und dem Forschungsgegenstand. Die Entwicklung von Untersuchungsverfahren bzw. Methoden auf Basis von Außenkriterien oder theoretischen Grundlagen kann die Zuverlässigkeit erhöhen. Die Objektivität wird in der qualitativen Forschung kaum beachtet. Allerdings ist die Vermeidung von Datenverfälschung oder Manipulation auch für die qualitative Forschung wichtig. Auswertungsobjektivität ist für die qualitative Forschung schwierig, da sehr häufig Interpretationsunterschiede auftreten.⁷³⁰

Für das qualitative Vorgehen der vorliegenden Arbeit wird die qualitative Analysetechnik der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2008) angewandt. Dafür werden die Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse hinzugezogen.

Mayring (2008) empfiehlt sechs Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung:

- (1) Verfahrensdokumentation: Eine ausführliche Darstellung und Dokumentation des Vorgehens ist notwendig, damit der Forschungsprozess für Dritte verständlich ist.

⁷²⁸ Zu den Überprüfungsverfahren der Reliabilität zählen: (1) Paralleltest-Methode: Messung durch zwei vergleichbare Versionen eines Instruments. Der Reliabilitätsgrad wird durch die Korrelation der Ergebnisse vermittelt. (2) Test-Retest-Methode: Das gleiche Instrument wird nach einer bestimmten Zeit noch einmal angewandt. Der Reliabilitätsgrad wird durch die Korrelation der Messergebnisse beider Messungen ermittelt. (3) Methode der Testhalbierung („Split-half-Reliabilität“): Die Indikatoren werden innerhalb eines Messinstruments in zwei Hälften aufgeteilt. Der Reliabilitätsgrad wird durch die Korrelation der Messergebnisse zwischen beiden Testhälften ermittelt. Eine Erweiterung dieses Verfahrens ist die Itemkonsistenzanalyse. Siehe: Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 19. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2008, S. 250.

⁷²⁹ Diekmann 2008, S. 247-261.

⁷³⁰ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 10., neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 109ff./Flick 2012, S. 490ff. und 497ff.

- (2) Argumentative Interpretationsabsicherung: Analysen sind bei der qualitativen Forschung explikativ, d. h. sie erfolgen durch Interpretationen, die argumentativ begründet werden sollten.
- (3) Regelgeleitetheit: Die Analyse und Bearbeitung der Daten müssen unter bestimmten, systematischen Verfahrensregeln erfolgen.
- (4) Nähe zum Gegenstand: Es soll eine enge Verbindung zwischen Lebenswelt und Interessen der Betroffenen bestehen.
- (5) Kommunikative Validierung: Durch die Kommunikation mit den Befragten können wichtige Informationen zur Relevanz der Ergebnisse gesammelt werden (Einbezug der Befragten in den Forschungsprozess).
- (6) Triangulation: Sie umfasst unterschiedliche Methoden, um Phänomene zu erfassen und Daten zu bearbeiten.⁷³¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Gütekriterien der Validierung (Gültigkeit) des qualitativen Forschungsverfahrens dienen. Die vorliegende Arbeit versucht diese v. a. durch die Triangulationsstrategie und die argumentative Interpretationsabsicherung (Argumentation durch theoretisch-fachwissenschaftliche Ansätze) zu sichern. Die Triangulation wird hier als eine Kombination komplementärer Erhebungsmethoden bzw. Messverfahren (Methodentriangulation) verstanden. Dies soll zur Reduktion und Vermeidung von Wahrnehmungsverzerrungen beitragen (Lamnek 2005). Nach Creswell (2003) können durch die Triangulationsstrategie (*concurrent triangulation strategy*) quantitative und qualitative Daten gleichzeitig erfasst werden. Ziel ist die Anwendung unterschiedlicher Erhebungsmethoden zur Bestätigung, Ergänzung oder Validierung der Forschungsergebnisse. Diese Strategie integriert normalerweise die Auswertungsergebnisse beider Methoden während des Inhaltsanalyse- bzw. Interpretationsprozesses.⁷³²

Ausgangspunkt der Studie sind *Wissensbestände* aus der Fachliteratur, woraus Fragestellungen abgeleitet wurden (Flick 2012). Hierbei wurden die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung durch verschiedene Verfahren und Erhebungsmethoden bzw. Instrumente mit konkreten theoretisch geleiteten Fragen bzw. Indikatoren operationalisiert, um quantitative sowie qualitative Daten zu erfassen. Dies ermöglicht den Eingang in ein empirisch kaum erforschtes Forschungsgebiet (Beiträge der Museumspädagogik zur Förderung von Lernprozessen und zur Integrationsförderung von

⁷³¹ Mayring 2008, S. 111./Lamnek 2005, S. 146f.

⁷³² Creswell, John W: *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage 2003, S. 217.

Schülern mit Migrationshintergrund). Danach werden die Ergebnisse der Datenerhebung analysiert und die Fragestellungen überprüft bzw. beantwortet.

Für das quantitative Vorgehen der vorliegenden Arbeit wird die Frequenzanalyse bzw. Häufigkeitsaufzählung von Schlüsselworten als quantitativ inhaltsanalytische Technik bzw. Methode angewandt (Mayring 2008; Lamnek 2005).

Obwohl quantitative und qualitative Daten erfasst werden, erfolgt die Datenauswertung aus qualitativer Perspektive. Das bedeutet, dass auch statistische bzw. numerische Daten durch qualitative Interpretationsprozesse ausgewertet werden. Dafür wird für alle erhobenen Daten die quantitative und qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode unter qualitativem Forschungsparadigma angewandt. Auf diese strukturierte Weise lässt sich das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie als qualitative Forschung eingliedern (Flick 2012; Creswell 2003; Mayring 2008). Die Auswertungsmethoden werden nachfolgend im Zusammenhang mit den Erhebungsmethoden und -instrumenten vorgestellt.

9.4.2 Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Untersuchung

Vor der Vertiefung in die empirische Untersuchung ist zusammenfassend festzustellen, dass das methodische Vorgehen der Arbeit zwei Modalitäten beinhaltet. Eine besteht aus der Literaturrecherche und -analyse sowie der Beantwortung einiger Fragen (erste und vierte Fragestellung) aus theoretischer Sicht. Dies entspricht dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit (Kapitel 2 bis 7). Im theoretischen Teil wurden die drei Untersuchungsdimensionen der Arbeit aus Sicht der fachwissenschaftlichen Literatur untersucht. Die zweite Modalität betrifft die empirische Untersuchung bzw. den empirischen Teil der Arbeit zur Beantwortung der zweiten, dritten und fünften Fragestellung unter Anwendung eines Instruments (Fragebogen) zur Erfassung von Einstellungen, Beurteilungen und Wahrnehmungen der Befragten sowie der Durchführung von Hospitationen unter Verwendung eines Beobachtungsprotokolls. Beide Instrumente, der Fragebogen und das Beobachtungsprotokoll, wurden mithilfe der im theoretischen Teil verwendeten wissenschaftlichen Fachliteratur anhand von Kategoriensystemen entworfen. Darüber hinaus wurde eine Dokumentenanalyse der gesammelten museumspädagogischen Programme und Angebote der gewählten Museen zur Analyse der Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten durchgeführt. Die Analyse der Dokumente basiert, unter Einbeziehung der wissenschaftlichen Fachliteratur, ebenfalls auf einem Kategoriensystem.

Aufgrund der bereits beschriebenen Komplexität des Forschungsgegenstands (Unterpunkt 9.2) wird in der Untersuchung zur Datengewinnung ein Mehrmethodenansatz angewandt. Die Methodenvielfalt sollte eine „Kreuzvalidierung“ der Ergebnisse begünstigen (Diekmann 2008). Nachfolgend wird erklärt, mit welchem methodischen Instrumentarium (Erhebungsmethoden) und welchen Auswertungsmethoden das Forschungsthema untersucht wurde. Zur Entwicklung der Instrumente fließen mehrere theoretische Ansätze und Grundlagen, die im Zusammenhang mit den vorgestellten Forschungsfragen stehen (Unterpunkt 9.3) ein. Die Untersuchung stützt sich auf die ausgewählten Dresdner Museen (SKD), auf bestimmte Mitarbeiter der Museen und auf ausgewählte museumspädagogische Aktivitäten durch folgende **Erhebungsmethoden** bzw. Instrumente:

- (1) Dokumentenbeschaffung bzw. Materialsammlung (Museumspädagogische Programme und Angebotsbeschreibungen) zur Datenerhebung der museumspädagogischen Programme und Aktivitäten zur Charakterisierung, Beschreibung und Analyse ihrer Gestaltung.
- (2) Beobachtung der museumspädagogischen Aktivitäten zur Beschreibung und Charakterisierung ihrer Gestaltung sowie zur Identifizierung ihrer Beiträge zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik der Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) und ihrer Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund.
- (3) Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung der Einstellungen, Beurteilungen und Wahrnehmungen der Museumspädagoginnen bezüglich der Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten und ihrer Beiträge zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik der Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) und bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund.

Da der Erkenntnisgewinn im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, ist es wichtig, die Intersubjektivität sowie den Theorie- und Praxisbezug als wichtige Voraussetzungen des Erkenntnisprozesses dieser Arbeit zu identifizieren.⁷³³ Nachfolgend werden die Erhebungsmethoden und Instrumente sowie die Auswertungsverfahren ausführlich vorgestellt.

⁷³³ Held, Josef: Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte, Hamburg: Argument Verlag 1994, S. 126ff.

9.4.2.1 Dokumentenbeschaffung bzw. Materialsammlung

Um Informationen zur Gestaltung, Organisation und Planung der museumspädagogischen Aktivitäten (Angebotsbeschreibung) zu generieren, wurde mit Unterstützung der Leiterin der Abteilung von Bildung und Vermittlung der SKD eine umfangreiche Materialsammlung (Programme bzw. Angebote der untersuchten Museen) angelegt. Zum Untersuchungsmaterial gehört auch ein Programmheft, welches das gesamte museumspädagogische Angebot der Abteilung Bildung und Vermittlung für die Saison 2019/2020 beinhaltet. Das Dokument liegt als gedrucktes Heft und als online Katalog vor.⁷³⁴ Diese Datenerhebung wurde zur Beantwortung der zweiten Subfragestellung herangezogen. Diese Frage lautet:

Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Die Dokumentenbeschaffung und -analyse soll zur Untersuchung der Vorbereitungsphase der Planung des Angebotes (Sauerborn & Brühne 2007, siehe Unterpunkt 3.3) dienen. Zusammen mit dem Fragebogen wurden, zur Komplementierung und Ergänzung der Ergebnisse, eine Datentriangulation durchgeführt und überschneidende Aspekte untersucht.

Die Dokumentenanalyse befasst sich mit der ersten Untersuchungsdimension der vorliegenden Arbeit:

- didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten SKD Museen während der Vorbereitungsphase.

Zur Analyse der Dokumente wurde ein theoriebasiertes Kategoriensystem in Anlehnung an Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979), Otto (1976), Sauerborn & Brühne (2007), Ehlers (2016), Rese (1995), Weschenfelder & Zacharias (1992) und Kolb (2014b) entworfen, das eine systematische und strukturierte Bearbeitung des Materials ermöglicht. Anhand dieses Kategoriensystems, das auf theoretischen Ansätzen zu Kategoriensystemen

⁷³⁴ Das gesamte Programmheft 2019/2020 ist unter folgendem Link aufrufbar: https://www.skd.museum/fileadmin/userfiles/Bildung_und_Vermittlung/Themenreihen/Lernort-Residenzschloss/druckfreigabe_programm19_20.pdf (zuletzt gesehen am 29.10.2019).

basiert, wurden bestimmte Textbestandteile, die dem Hauptziel zuzuordnen sind, aus dem Gesamtmaterial herausgefiltert.

Das **Hauptziel** der Dokumentenanalyse lautet: Analyse der schriftlichen Programme bzw. der geplanten museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler, insbesondere in Sprache und Mathematik, hinsichtlich didaktisch-methodischer Aspekte, wie deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten oder Themen, didaktischen Methoden, Ressourcen oder Medien u. a.

Von diesem Hauptziel leiten sich die folgenden **Unterziele** ab:

1. Vorstellung und Beschreibung der allgemeinen Struktur des Materials (museumspädagogisches Programmheft).
2. Erfassung von Daten bezüglich der Gestaltung und Planung der museumspädagogischen Aktivitäten hinsichtlich didaktisch-methodischer Aspekte, wie deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Fach- bzw. Lehrplanverbindungen u. a.

Das erste Unterziel wird durch die Untersuchung des gesamten Heftes erreicht, indem die zentralen Fragen zur Beschreibung und Vorstellung eines Dokuments nach Mayring (2008) in den Fokus gestellt wurden. Diese Fragen lauten: (1) Wer hat das Dokument verfasst? (2) Wer sind die Adressaten oder die Zielgruppe des Dokuments? (3) Wie ist das Dokument strukturiert? (4) Welche Informationen bzw. Inhalte enthält das Dokument? Im vorliegenden Fall bestand das Ziel lediglich in der allgemeinen Vorstellung des Materials zur Kontextualisierung, d. h. um zu zeigen, aus welchem Gesamtmaterial (Programmheft) die Auswertungseinheiten extrahiert wurden. Der wichtigste Teil der Dokumentenanalyse bezieht sich auf das zweite Unterziel.

Dieses zweite Unterziel wird durch die Untersuchung der ausgewählten Auswertungseinheiten, die aus dem Material extrahiert wurden, erreicht. Die Auswertungseinheiten beziehen sich auf Aktivitäten, die explizit für Sprache (Deutsch) und Mathematik konzipiert wurden. Die Untersuchung und Einschätzung dieser Einheiten erfolgt nach festgelegten Kategorien bzw. Kriterien, die sich auf didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte museumspädagogischer Aktivitäten beziehen.

Kategoriensystem zur Dokumentenanalyse

Wie bereits beschrieben, wurde das Kategoriensystem (eine Hauptkategorie und sechs Unterkategorien) bezüglich der Struktur und Faktoren des Unterrichts sowie der Entscheidungsebenen und Analysedimensionen der Unterrichtsplanung bzw. der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen nach den theoretischen Kriterien von Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979) und Otto (1976) entworfen. Darüber hinaus wurden die Unterkategorien durch weitere Ansätze der Museumswissenschaft und -pädagogik ergänzt. Dafür wurden die Kriterien bzw. Kategorien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Bildungsangebote bzw. Aktivitäten von Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016) und Rese (1995) sowie die Bedingungen zur Aktivitätenplanung an außerschulischen Lernorten nach Sauerborn & Brühne (2007) einbezogen (siehe Unterpunkt 4.3). Allerdings ist zu betonen, dass die Auffassungen von Sauerborn & Brühne (2007) zur Dokumentenanalyse für dieses Kategoriensystem lediglich bezüglich der Vorbereitungsphase des außerschulischen Lernens angewandt wurden (siehe Unterpunkt 3.3).

Nach diesen Ansätzen wurde ein theoriebasiertes Kategoriesystem aus einer Hauptkategorie und sechs Unterkategorien zur Analyse der Gestaltung und Planung der museumspädagogischen Aktivitäten unter Berücksichtigung bestimmter Bedingungen und Entscheidungsebenen entworfen. Die Indikatoren aller Unterkategorien wurden nach den oben genannten theoretischen Ansätzen konstruiert.

Hauptkategorie 1: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase)

Unterkategorie 1 - Organisation und Vorbereitung: Diese Kategorie umfasst Aspekte der zeitlichen und räumlichen Organisation, d. h. die Bestimmung von Dauer und Ort der Aktivitäten (Museum/andere Räumlichkeiten innerhalb/außerhalb eines Museums).

Unterkategorie 2 - Ziele: Diese Kategorie erfasst die Lehr- und Lernziele, d. h. die angestrebten pädagogischen Ziele, den Bezug zu Fach- oder Richtzielen (Deutsch- und Mathematiklehrpläne), die durch die geplanten Aktivitäten zu erwerbenden oder zu entwickelnden Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse.

Unterkategorie 3 - Themen/Inhalte: Diese Kategorie beinhaltet die Lerninhalte, also die Bestimmung der Themen und Inhalte, den Bezug zu fachbezogenen Inhalten (Deutsch und

Mathematik), Fachverbindungen sowie die thematisch-inhaltliche Verknüpfung mit der Museumssammlung (Ausstellungsthema, ausgewählte Objekte u. a.).

Unterkategorie 4 - Methodik: Diese Kategorie umfasst die Vermittlungsmethoden und Handlungs- bzw. Verfahrensweisen sowie didaktische Strategien und Wege (Aufgaben und Aktivitäten) des Unterrichts- bzw. Vermittlungsprozesses. Damit sind konkret geplante Vermittlungstätigkeiten gemeint. Sie sind an verschiedene Lernformen (aktive, kooperative, dialogische u. a.), Arbeitsmodalitäten (Stationen, Experimente, schriftliches/mündliches Arbeiten u. a.) und Sozialformen (soziale Zusammensetzung innerhalb der Schülergruppe bei Gruppenarbeit etc.) gekoppelt.

Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen: Diese Kategorie umfasst die eingesetzten Medien, Ressourcen, didaktischen Materialien und (Lehr- und Lern-)Mittel aus der Sammlung des Museums.

Unterkategorie 6 – individuelle und soziokulturelle Rahmenbedingungen: Diese Kategorie beinhaltet die Merkmale der Lernenden und Lehrenden (hier Museumspädagogen und Schüler), d. h. ihre persönlichen individuellen Eigenheiten und Merkmale (Alter, persönliche Erfahrungen, Gefühlswelten, soziales Milieu u. a.), die das Verhältnis, die Interaktionen und die Beziehungen sowie die Planung der Aktivitäten beeinflussen. Darüber hinaus umfasst die Unterkategorie Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zum gesellschaftlichen Kontext (Heterogenität der Schüler, Alter, soziale Beziehungen und Interaktionen, sozio-kulturelle Umgebung der Schule u. a.), welche die Interaktionen sowie die Planung und den Verlauf der Aktivitäten beeinflussen können.

Codierungssystem der Auswertungseinheiten

Für die Dokumenten- bzw. Inhaltsanalyse werden die vorhandenen Auswertungseinheiten aus dem Textmaterial (Programmheft) extrahiert und entsprechend analysiert. Die ausgewählten exemplarischen Textpassagen werden mittels eines Codierungssystems zusammengefasst. Die Anwendung eines Codierungssystems dient der Analyse des Textinhaltes und der eindeutigen Zuordnung der ausgewählten Auswertungseinheiten. Die Codierung beinhaltet die Abkürzung der entsprechenden Museumsbezeichnung (RS: Residenzschloss; AL: Albertinum; MPS: Mathematisch-Physikalischer Salon; SG: Sempgalerie), die Abkürzung der Grundschule (GS), die Aktivitätsnummer der ausgewählten Auswertungseinheiten (nach Reihenfolge der Erwähnung im Programmheft) und die Seitennummer, wo sich diese Aktivität bzw. Auswertungseinheit im

Programmheft befindet. Zur Identifizierung der Untersuchungseinheiten dienen die zusammenfassenden Tabellen im Anhang (siehe A.1.), wo die Aktivitäten entsprechend der Reihenfolge im Programmheft dargestellt sind.

Anhand der folgenden Beispiele wird das Codierungssystem erklärt.

Beispiel 1: RS.GS.1.15: Dieser Code sagt aus, dass die Auswertungseinheit vom Residenzschloss stammt. Sie ist auf Grundschulen zugeschnitten und zugleich die erste Aktivität für Deutsch und/oder Mathematik, die auf Seite 15 zu finden ist. Die hier bezeichnete Auswertungseinheit bzw. Aktivität lautet: „August – Ein STARKER Typ?!“

Beispiel 2: MPS.GS.3.42: Dieser Code sagt aus, dass die Aktivität durch den Mathematisch-Physikalischen Salon angeboten wird. Sie richtet sich an Grundschulen und wird auf Seite 42 unter den Aktivitäten für Deutsch und/oder Mathematik an dritter Stelle genannt. Die hier bezeichnete Auswertungseinheit bzw. Aktivität lautet: “Tanz der Planeten”.

Auswertungsverfahren

Die Auswertung des vorliegenden Materials erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Dabei wurde die qualitative inhaltsanalytische Technik der inhaltlichen Strukturierung angewandt, deren Ziel es ist, bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Auf diese Art werden die Auswertungseinheiten bestimmt und extrahiert und die erhobenen Daten als Texte und Textabschnitte hinsichtlich des oben vorgestellten Kategoriensystems geordnet. Dadurch war eine systematische Bearbeitung des Materials möglich und Probleme bei der Bewertung konnten vermieden werden. Die quantitative Auswertung der Daten wurde als quantitativ inhaltsanalytisches Verfahren in Form einer Frequenzanalyse (Häufigkeitsauszählung von Schlüsselwörtern) durchgeführt. Ziel war es, bestimmte Elemente des Materials auszuzählen, um ihre Häufigkeit zu bestimmen und diese mit anderen Elementen zu vergleichen (Mayring 2008; Lamnek 2005). Die zu zählenden Einheiten des Materials wurden durch das Kategoriensystem festgelegt, welches als Leitlinie für eine interpretative Auswertung der Daten (interpretatives Paradigma) diente.

Da es sich um Daten handelt, die ursprünglich nicht für Forschungszwecke konzipiert wurden, wurden bei der Analyse des Dokuments Struktur, Kontext, Zweck und Funktion berücksichtigt (Flick 2012). Das Dokument hat eine kommunikative Funktion, da damit bestimmte Informationen an eine entsprechende Zielgruppe herangetragen werden. Damit

ist das Dokument Teil der Kommunikationskette, in welcher der Text als zentrale Informationsquelle gilt. Es existiert ein Autor, der das Dokument für bestimmte Adressaten verfasst hat (Mayring 2008). Nachdem die Auswertungseinheiten aus dem Text extrahiert wurden, konnten einige Aspekte unter Beachtung des Entstehungskontexts und ihrer Funktionen hinsichtlich einiger zentraler Fragen zur Dokumentenbeschreibung nach Mayring (2008) betrachtet werden.

Die Ergebnisse dieser Analyse wurden danach mit den Beobachtungen und den ausgefüllten Fragebögen verglichen bzw. ergänzt (Triangulation).

9.4.2.2 Beobachtungen

Die nichtteilnehmenden Beobachtungen wurden durchgeführt, um die zweite, dritte und fünfte Subfragestellung dieser Arbeit zu beantworten. Diese Fragen lauten:

Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Wie unterstützen die museumspädagogischen Aktivitäten ausgewählter Dresdner Museen die *Lernprozesse* der Schüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund) in Sprache und Mathematik?

Welche Beiträge können die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

Durch die nichtteilnehmenden Beobachtungen der Praxis (Aktivitäten) in ausgewählten Museen der SKD wurden Informationen bezüglich der Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten und ihrer Beiträge zur Förderung von Lern- und Integrationsprozessen erfasst. In Bezug auf die Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten sollten mittels der Beobachtungen gemeinsame Aspekte mit der Dokumentenanalyse und dem Fragebogen untersucht werden. Allerdings wurde nicht die Vorbereitungsphase (wie beim Fragebogen und der Dokumentenanalyse), sondern die Durchführungsphase (d. h. im Museum) untersucht (Sauernborn & Bruhne 2007, siehe Unterpunkt 3.3.). In Bezug auf die Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur

Förderung von Lern- und Integrationsprozessen sollten mittels der Beobachtungen gemeinsame Aspekte mit dem Fragebogen untersucht werden. Das Ziel ist eine Triangulation der Daten zur Komplementierung und Ergänzung der Ergebnisse.

Mithilfe der Beobachtungen lassen sich drei Untersuchungsdimensionen erforschen:

- didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten SKD Museen während der Durchführungsphase,
- Beiträge dieser Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) in Sprache (Deutsch) und Mathematik,
- Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund.

Diese Untersuchungsschwerpunkte führen zur Bestimmung der Ziele der Beobachtungen. Es wurden ein Hauptziel und drei Unterziele formuliert, die den jeweiligen Untersuchungsdimensionen betreffen.

Das **Hauptziel** der Beobachtungen ist die Analyse der museumspädagogischen Praxis (museumspädagogischen Aktivitäten) in ausgewählten Dresdner Museen hinsichtlich bestimmter didaktisch-methodischer Gestaltungsaspekte zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler in Sprache und Mathematik und zur Integrationsförderung von Schülern mit Migrationshintergrund.

Von diesem Hauptziel leiten sich die folgenden **Unterziele** ab:

1. Beobachtung der Planung, Organisation und Durchführung der Aktivitäten hinsichtlich bestimmter didaktisch-methodischer Gestaltungsaspekte (Ziele, Themen, Inhalte, Methoden, Materialien, Verlauf u. a.)
2. Erfassung von Daten bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse in Sprache (Spracherwerb) und Mathematik der Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) hinsichtlich des Erwerbs und der Entwicklung von sprachlichem und mathematischem Wissen und Können (Lernbereiche und Kompetenzen).
3. Erfassung von Daten bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Integrationsförderung der Grundschüler mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Merkmale der Lern- und Sozialklima, soziale Interaktionen u. a.

Für die Hospitationen wurde ein Beobachtungsprotokoll entworfen und verwendet. Nach Diekmann (2008) wird mit einem strukturierten oder standardisierten Beobachtungsschema (Beobachtungsprotokoll) versucht, die Objektivität und Zuverlässigkeit der Beobachtung zu erhöhen und mögliche Einflüsse des Beobachters und Beobachtungsfehler zu vermeiden (hohe Durchführungsobjektivität). Allerdings wurde sich hier für die Anwendung eines semi-strukturierten Beobachtungsschemas entschieden, bei dem ebenfalls ein formuliertes Forschungsziel verfolgt und systematisch geplant und aufgezeichnet wird. Die Beobachtungen sollen zur Informationsgewinnung bestimmter Aspekte dienen. Deshalb wurde ein theoriebasiertes Kategoriensystem, das mit den Untersuchungsdimensionen verbunden ist, aufgebaut. Dieses Kategoriensystem dient als Richtlinie und als Rahmen der Beobachtungen (Lamnek 2005; Martin & Wawrinowski 1991), wobei eine gewisse Freiheit der Forscherin möglich ist. Auch durch dieses Kategoriensystem wird die Durchführungsobjektivität gesichert, da das, was beobachtet wird, vorhanden ist. Allerdings liegt die Entscheidung über die Selektion der beobachteten und registrierten Einheiten bei der Beobachterin. Die Untersuchungseinheiten und das Protokoll wurden im Laufe der Untersuchung überarbeitet. Vor dem Forschungsbeginn wurden freie Beobachtungen (Pretest) durchgeführt. Durch diese ersten Beobachtungen wurde die Realität nachvollziehbar und mögliche beobachtbaren Situationen bzw. mögliche Beobachtungseinheiten (Sampling) konnten identifiziert werden (Lamnek 2005). Nach dem Pretest wurde das ursprüngliche Kategorieinsystem von fünf auf drei Kategorien reduziert. Damit wurde auch das Beobachtungsprotokoll simplifiziert (siehe Anhang A.3.).

Das Beobachtungsprotokoll besteht aus zwei Teilen: Teil A. dient der Erfassung von allgemeinen Informationen zur beobachteten Situation (Datum, Ort, Dauer, Grundschulklasse, Schüleranzahl insgesamt, Schüleranzahl mit Migrationshintergrund, Art der Begegnung, Fach- und Lehrplanverbindung). Teil B. ist für Notizen vorgesehen, um zum Beispiel Beschreibungen, Abläufe, Dialoge inklusive ihres Kontextes festzuhalten. Zudem gibt es ein Feld zur Kodierung und für Anmerkungen der beobachteten Aktivität. Damit werden die beobachteten Aktivitäten bzw. Beobachtungseinheiten bestimmten Kategorien des Kategoriensystems zugeordnet. Tabelle 9 stellt die Zuordnung der Untersuchungsdimensionen und des Kategoriensystems dar.

Sämtliche Daten wurden zwischen Oktober 2019 und Anfang März 2020 erhoben. Vor Beginn der Beobachtungen wurde die Forscherin zu einer Teambesprechung eingeladen, um sich vorzustellen, das Vorhaben zu erläutern, die Museumpädagogen über die

Forschungszwecke der Beobachtungen zu informieren und mit ihnen einen Ablauf sowie einige Bedingungen zu vereinbaren.

| Untersuchungsdimension | Hauptkategorie |
|------------------------|---|
| U1 | Hauptkategorie 1: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Durchführungsphase) |
| U2 | Hauptkategorie 2: Förderung von Lernprozessen – Deutsch und Mathematik |
| U3 | Hauptkategorie 3: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund |

Tabelle 8: Zuordnung Untersuchungsdimensionen und Kategoriensystem der Beobachtungen

Kategoriensystem der Beobachtungen

Um zu bestimmen, welche Aspekte beobachtet und protokolliert werden sollen, wurde ein theoriebasiertes Kategoriensystem entworfen. Dieses wird im Folgenden vorgestellt. Es ähnelt dem Kategoriensystem der Dokumentenanalyse und des Fragebogens. Allerdings liegen die Schwerpunkte auf unterschiedlichen in der Praxis beobachteten Aspekten, d. h., hier wurden insbesondere bestimmte Bedingungen und Entscheidungsebenen bezüglich der Durchführungsphase wie Abläufe, Interaktionen und Handlungen berücksichtigt. Das gesamte Kategoriensystem besteht aus drei Hauptkategorien. Jede Hauptkategorie ist mit einer Reihe von Indikatoren/Aspekten verbunden, die im Folgenden beschrieben werden. Dadurch sollten die Gegenstände der Beobachtungen bestimmt und begrenzt werden. Jede Hauptkategorie dient zur Erforschung der jeweiligen Untersuchungsdimensionen der Arbeit.

Für die erste Untersuchungsdimension *Didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Aktivitäten in der Durchführungsphase in den ausgewählten SKD-Museen* wurde die **Hauptkategorie 1: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Durchführungsphase)** entworfen. Diese Hauptkategorie wurde in Anlehnung an die theoretischen Ansätze von Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979) und Otto (1976) bezüglich der Entscheidungsebenen und Analysedimensionen der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen sowie von Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016), Nettke (2016), Rese (1995) und Sauerborn & Brühne (2007) bezüglich der Kategorien und Grundprinzipien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Aktivitäten bzw. Aktivitäten in außerschulischen Lernorten erstellt (siehe Unterpunkte 3.3., 4.3. und 7.2.).

Deshalb gelten als Gegenstände der Beobachtung bestimmte Gestaltungsaspekte der

museumspädagogischen Aktivitäten: (1) allgemeine organisatorische Informationen: Ort und Zeit (gesamte Dauer, Räume), Art der Begegnung, Fachverbindung und allgemeine Informationen der Schülergruppe (Klasse, Schüleranzahl, Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund); (2) Struktur: Einstiegs- oder Begrüßungsphase und Durchführungs- oder Erarbeitungsphase⁷³⁵; (3) individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen: durch Vorstellungen der Museumspädagogen/-innen, der Schülergruppe, des Museums, Verhaltensregeln im Museum; (4) Ziele und Inhalte: Erläuterung der Ziele, Themen/Inhalte der Aktivität, Verknüpfung mit Lehrplänen, mit behandelten fachbezogenen Zielen/Inhalten in der Schule, mit der Museumssammlung; (5) Methoden, Medien und Ressourcen: Erläuterung des Verlaufs des Museumsbesuches, der Aktivitäten/Aufgaben, der Arbeitsformen und Vermittlungsmethoden, der Gruppenbildung und Sozialformen (gesamte Gruppe, Einzelarbeit, kleine Gruppen), der Materialien und Ressourcen (z. B. allgemeine und aus der Sammlung). Hier wird untersucht, ob die oben genannten Aspekte erwähnt wurden und/oder wie häufig sie stattgefunden haben. Hier wird nicht im Detail beschrieben, wie die Materialien benutzt wurden oder was die Schüler innerhalb der Sozialformen gemacht haben. Ausführliche Informationen über die Anwendung der Materialien, die Behandlung der Themen, die Handlungen und Interaktionen der Schüler innerhalb der Sozialformen werden in den folgenden Hauptkategorien erfasst.

Für die zweite Untersuchungsdimension *Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) in Sprache (Deutsch) und Mathematik* wurde die **Hauptkategorie 2: Förderung von Lernprozessen – Deutsch und Mathematik** gebildet. In Bezug auf Sprache und das Fach Deutsch wurde diese Hauptkategorie auf Basis der theoretischen Ansätze und Auffassungen von Weschenfelder & Zacharias (1992), Otto (1990), Wallrabenstein (1979), Weidenmann (1990, 2006), Freericks (2006), Hartinger & Lohrmann (2014), Köhnen (2011), Bartnitzky (2015), Günther (2011) und Oomen-Welke (2003, 2010) u. a. entworfen. Für das Fach Mathematik wurde sie überwiegend in Anlehnung an die theoretischen Ansätze und Auffassungen von Winter (1975), Heymann (1996), Wittmann (2009), Prediger (2001), Neber (2010, 2012) und Weidenmann (1990, 2006) u. a. erstellt

⁷³⁵ Diese Durchführungsphase nach Ehlers (2016) und Kolb (2014b) bezeichnet eine der drei Phasen einer einzelnen Aktivität und sollte deshalb nicht mit der Durchführungsphase nach Sauerborn & Brühne (2007), die eine der drei Phasen der methodischen Aufbereitung des außerschulischen Lernens zuordnen, verwechselt werden (siehe Unterpunkte 3.3. und 4.3.3.).

(siehe Unterpunkt 4.2.3. und Kapitel 7).

Zudem wurden sozio-emotionale Aspekte des Lernens durch Beobachtung der Lernformen, der didaktischen Prinzipien und der Merkmalen der Lernumgebung, die zur Welterschließung und zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beitragen, berücksichtigt (Ulich 1976; Weschenfelder & Zacharias 1992; Noschka-Roos 1994, 2016; Kolb 2014b; Czech 2014b; Moschner & Dickhäuser 2010; Leipold & Greve 2015; Neber 2010, 2012; Hartinger & Lohrmann 2014; Konrad & Traub 2005; Weidenmann 1990, 2006; Freericks 2006; Wallrabenstein 1979; Otto 1990 u. a.) (siehe Kapitel 4, Unterpunkt 5.2.1.4., 5.2.2. und Kapitel 7).

Zur Untersuchung der Förderung von Lernprozessen in Mathematik und Sprache (Deutsch) wurden folgende Aspekte zu verschiedenen Bereichen der mathematischen und sprachlichen Bildung bzw. des Spracherwerbs beobachtet bzw. untersucht:

(1) Förderung des mündlichen Spracherwerbs: Wortschatzentwicklung, kommunikative Situationen und Gesprächsanlässe, Üben von Gesprächsregeln und verschiedenen Ausdrucksformen, Untersuchung der gesprochenen Sprache; (2) Förderung der schriftlichen Sprache bzw. des Schriftspracherwerbs: Schreibenanlässe/Textproduktion, Erwerb des deutschen Schriftsystems bzw. schriftlich-grammatischen Regelwissens und der Eigenschaften, Untersuchung der schriftlichen Sprache, Sprachgebrauch und Sprachstruktur; (3) Förderung der Lesekompetenz: Umgang mit verschiedenen Textformen (Merkmale und Funktionen verschiedener Textformen, fremdsprachige Bücher, Kinderliteratur), Texte präsentieren (Textinhalt mit eigenen Worten wiedergeben, über Gelesenes sprechen, diskutieren, nachfragen), Leseerfahrungen (Lesen und Vorlesen), Lesefreude (Verknüpfung mit persönlichen Erfahrungen der Schüler), Lautebenen und pragmatische Ebenen der Sprache; (4) Entwicklung von mathematischen Kompetenzen und fundamentale Denktätigkeiten: Entwicklung und Nutzung von Lösungsstrategien, Argumentieren, Begründen, Beweisen, logisches und analytisches Denken, mathematische Beziehungen in Umweltsituationen wiedererkennen und in mathematischer Sprache ausdrücken, mathematische Aussagen interpretieren, Aussagen verknüpfen (logische Folgerungen), mathematische Zusammenhänge erkennen, systematisieren, beschreiben, Erläuterung der eigenen Vorgehensweise, Vermutungen, Anschauungsvermögen, räumliches Vorstellungsvermögen, Kreativität, Verwendung mathematischer Fachbegriffe; (5) Entwicklung von Grundtechniken und Methoden: Verarbeitung mathematischer Informationen und Anwendungen wie Klassifizieren, Zuordnung von Objekten, Ordnen, Sortieren, Vergleichen, Codieren und Decodieren,

mathematische Instrumente sachgemäß bedienen, berechnen, zerlegen, schematisieren und nach Gesetzmäßigkeiten suchen; (6) Förderung von fachspezifischen mathematischen Inhalten wie Zahlen, Zahlbegriff und Schriften, Rechenoperationen, Raumorientierungsbegriffe, geometrische Figuren und Körper, räumliche und zeitliche Beziehungen erkennen, beschreiben und nutzen, symmetrische Muster, Größen, Messen von Längen, Gewichte, Zeit, Rauminhalte, Schätzen, Größen vergleichen, messen und schätzen, Relationen, Umgang mit Daten, Häufigkeiten u. a.; (7) Lernumgebung, Lernformen und didaktische Prinzipien: geförderte Lernformen (aktiv, kooperativ, entdeckend, visuell, dialogisch, spielerisch, interkulturell u. a.), didaktische Prinzipien wie die Orientierung an Vorwissen, Integrationsprinzip, Prinzip des aktiven, problemlösenden, selbstgesteuerten, entdeckendes und erfahrungsorientiertes, die Orientierung an bedeutsamen Inhalten, Übung und Anwendungsmöglichkeiten, Möglichkeiten zum Erkunden, Wahrnehmen, zur Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen bzw. alltäglichen Situationen u. a. Merkmale der Lernumgebung, Zeit und Raum für Fragen, Kommentare, Beobachtungen, Analysieren, Nachdenken, Förderung der Teilnahme und Autonomie der Schüler u. a.

Für die dritte Untersuchungsdimension *Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung der Integration der Kinder mit Migrationshintergrund* wurde die **Hauptkategorie 3: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund** gebildet. Diese Hauptkategorie wurde in Anlehnung an die theoretischen Ansätze und Auffassungen von Esser (1999, 2000, 2001, 2004, 2006a, 2006b), Berry (2001), Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008), Trommsdorff (2008) und Fuchs (2008) bezüglich des Integrationsbegriffes sowie der Dimensionen des Integrationsprozesses, die hier durch bestimmte Aspekte der Sozialintegration von Kindern mit Migrationshintergrund ergänzt und präzisiert wurden, entworfen Dazu zählen bestimmte Sozialisationsbedingungen, die die Interaktionen und die kognitive und emotionale Sozialisation der Grundschüler beeinflussen (Ulich 1976; Petillon 2010, 2018; Reinders 2015; Horstkemper & Tillmann 2008, 2015; Tausch & Tausch 1998; Noack & Brunner 2018; Schönicke 2014; Rahn 2016 u. a.) (siehe Kapitel 5 und Unterpunkt 6.2.).

In der Hauptkategorie liegt der Fokus auf den Schülern mit Migrationshintergrund. Dennoch betreffen die beobachteten Indikatoren, Situationen, Interaktionen und Handlungen nicht nur diese Zielgruppe, da nach dem Verständnis des Integrationsbegriffes in der vorliegenden Arbeit die Integration eine gegenseitige Aufgabe aller Schüler sein sollte. Daher sind die folgenden Aspekte für beide Schülergruppen zu berücksichtigen.

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Ansätze wurden zur Bewertung der Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund die folgenden Aspekte untersucht: (1) Aneignung sozio-kultureller Muster: Aneignung von gesellschaftlichen und kulturellen Normen, Werten, Verhaltensweisen und Kommunikationsstrukturen sowie notwendigem Wissen und Kompetenzen; (2) Lern- und Sozialklima: emotionale Grundtönung der Lernumgebung als Erfahrungsraum (z. B. unterstützendes, verständnisvolles, drohendes, strenges, respektvolles, sprachsensibles u. a.), gesamte Gruppendynamik; (3) Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung: Interaktionen zwischen den Museumspädagogen/-innen und anderen Beschäftigten des Museums (Museumspersonal) und den Schülern mit Migrationshintergrund. Vermittlung von sozialen und kulturspezifischen Wertvorstellungen, Handlungsmuster, Verhaltensnormen und Wertschätzung, Akzeptanz und Anerkennung der Schüler durch die Lehrperson, Berücksichtigung der Schwierigkeiten, Ängste und Fortschritte der Schüler, Umgang mit Fehlern, Loben und Kritiken, Verfügbarkeit der Museumspädagogen/-innen für Fragen, Kommentare, Hilfen, Ideen, Vorschläge, Kritiken, Reflexionen der Schüler u. a.; (4) Schüler-Schüler-Beziehung: Interaktionen und soziale Beziehungen zwischen den Schülern, Umgang der Schüler untereinander, Kommunikationsstrukturen (gegenseitiges Zuhören, auf Äußerungen anderer anknüpfen u. a.), aktive Teilnahme, gegenseitige Akzeptanz, Sympathie, Anerkennung, Kooperation, Vertrauen, Empathie, solidarisches oder aggressives Verhalten, Isolierung oder Ausgrenzung, u. a.; (5) Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbild und Selbstkonzept: Bedingungen zur Verstärkung der eigenen Persönlichkeit, des Selbstbildes, Anerkennung der eigenen Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten, des eigenen Wissens und Könnens, Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Kultur und kulturelle Identität, der eigenen Interessen und Bedürfnisse, Gefühle, Äußerungen, Fragen, Verstärkung der eigenen Akzeptanz.

Kodierungssystem der Auswertungseinheiten

Für die qualitative Inhaltsanalyse werden die vorhandenen Auswertungseinheiten (Textabschnitte) aus dem Beobachtungsprotokoll extrahiert. Durch diese expliziten Textpassagen werden die Beobachtungseinheiten verdeutlicht. Sie dienen zur Ergänzung und Darstellung der Analyse und Interpretationen. Die ausgewählten exemplarischen Textpassagen (Beobachtungseinheiten) werden mittels eines Kodierungssystems identifiziert, damit sie mit einer bestimmten Beobachtungssituation verbunden werden können. Das Kodierungssystem dient zur Analyse des Textinhaltes und zur Zuordnung der ausgewählten Textabschnitte bzw. Auswertungseinheiten.

Die Kodierung umfasst die Abkürzung und Nummerierung der gesamten Beobachtungssituation (Aktivität) (beispielsweise A1), die Abkürzung der Phase der Aktivitäten (Einstiegsphase = EP, Durchführungsphase = DP, Schlussphase = SP), die Abkürzung der Fachverbindung (nur für Deutsch (Dt.) oder Mathematik (M)) und die Abkürzung der einbezogenen Hauptkategorien (HK).

Eine Identifizierung der entsprechenden Museen war aus Datenschutzgründen nicht erwünscht. Deshalb konnte diese Angabe nicht in das Kodierungssystem einbezogen werden.

Anhand der folgenden Beispiele wird das Kodierungssystem erklärt.

Beispiel 1: A1.EP.Dt.HK.2: Dieser Code bezeichnet die beobachtete Aktivität Nummer 1 während der Einstiegsphase, die für Deutsch konzipiert wurde und mit der Hauptkategorie 2 (Förderung von Lernprozessen – Deutsch und Mathematik) einbezogen ist.

Beispiel 2: A5.DP.M.HK.3: Dieser Code bezeichnet die beobachtete Aktivität Nummer 5 während der Durchführungsphase, die für Mathematik konzipiert wurde und mit der Hauptkategorie 3 (Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund) einbezogen ist.

Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Beobachtungen wurde mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) durchgeführt. Dabei wurde die inhaltsanalytische Technik der inhaltlichen Strukturierung angewandt, deren Ziel es ist, bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Auf diese Weise wurden die Auswertungseinheiten sowie die zu zählenden Einheiten mittels des festgelegten Kategoriensystems (Ordnungskriterien) bestimmt, extrahiert und klassifiziert. Das Kategoriensystem dient als Leitlinie für eine interpretative Auswertung der Daten (interpretatives Paradigma). Dadurch war eine systematische Bearbeitung des Materials möglich und solche Probleme bei der Bewertung wurden vermieden.

Mithilfe des Beobachtungsprotokolls wurden gleichzeitig quantitative und qualitative Daten gesammelt. Auch wenn quantitative Daten statistisch ausgewertet wurden, wurden insgesamt qualitative und quantitative inhaltsanalytische Verfahren unter einer qualitativen Forschungssicht ausgewertet. Dafür wurden die quantitativen Daten mit der quantitativen inhaltsanalytischen Technik der Frequenzanalyse (Häufigkeitsauszählung von Schlüsselwörtern) ausgewertet. Zu den aufgezählten Einheiten zählen hier die

beobachtbaren Aspekte, beispielsweise, wie oft in Klein- oder Großgruppen gearbeitet wurde oder in wie vielen Aktivitäten Schreibaufgaben gegeben wurden.

Die qualitativen Daten wurden mit der qualitativen Technik der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse wurden mittels Tabellen und in Textform (Transkriptionen von ausgewählten exemplarischen Textabschnitten bzw. Beobachtungseinheiten) dargestellt.

Eine Verallgemeinerung der erhobenen Daten ist nicht erfolgt. Es handelte sich um eine Untersuchung, Beschreibung und Charakterisierung der Praxis, mit dem Ziel der Informationsgewinnung und einer späteren Triangulation dieser Daten und der Daten der Dokumentenanalyse und des Fragebogens. Zur Erleichterung der Triangulation wurde für die hier erhobenen Daten ein ähnliches Kategoriensystem wie das für die Fragebögen angewandt. So ist eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Befragung und der Beobachtungen möglich. Die Aussagen der Befragten und die tatsächlichen Handlungen in der Praxis bzw. im Museum werden damit verglichen. Das Ziel der Beobachtungen ist die Informationsgewinnung und die Hypothesengenerierung. Die Theoriebildung wurde hier als Ziel nicht verfolgt.

9.4.2.3 Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen für die Museumspädagogen wurde entworfen, um die zweite, dritte und fünfte Subfragestellung dieser Arbeit zu beantworten. Diese Fragen lauten:

Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Wie unterstützen die museumspädagogischen Aktivitäten ausgewählter Dresdner Museen die *Lernprozesse* der Schüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund) in Sprache und Mathematik?

Welche Beiträge können die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

Insgesamt fokussieren diese Fragen die didaktisch-methodologischen Aspekte der Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten Dresdner Museen sowie mit den Beiträgen dieser Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschulkinder in Sprache (Erwerb der deutschen Sprache) und Mathematik sowie zur Integration der Kinder mit Migrationshintergrund. In Bezug auf die Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten wurden durch den Fragebogen Informationen zur Vorbereitungsphase erfasst, ebenso wie bei der Dokumentenanalyse. Wie erwähnt, wird hier eine Triangulation der Daten der verschiedenen Erhebungsmethoden dieser Arbeit zur Komplementierung und Ergänzung der Ergebnisse durchgeführt.

Deshalb lassen sich bei dem Fragebogen, ebenso wie bei den Beobachtungen, in Verbindung mit den Forschungsfragen drei Untersuchungsdimensionen erforschen:

- didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten SKD Museen während der Vorbereitungsphase,
- Beiträge dieser Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) in Sprache (Deutsch) und Mathematik,
- Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund.

Zur Abdeckung der Untersuchungsdimensionen und zur Beantwortung der entsprechenden Fragestellungen wurde der Fragebogen an bestimmten Zielen ausgerichtet, die diese Frage operationalisieren. Der Fragebogen wurde mit dem Ziel eingesetzt, aus Sicht der Befragten Informationen zu allen drei Untersuchungsdimensionen zu erfassen. Das bedeutet, im Mittelpunkt des Interesses liegen die Einstellungen, Beurteilungen und Wahrnehmungen der Befragten in Bezug auf die oben genannten Aspekte. Deshalb ist es wichtig zu erwähnen, dass das Verstehen der Realität als Erkenntnisprinzip gilt. Die Konzeption des Fragebogens orientierte sich an bestimmten Zielen, die zu bestimmten Inhalten des Fragebogens geführt haben. Wie bereits dargelegt, wurden ein Hauptziel und drei Unterziele formuliert.

Der Fragebogen wurde als Mixed-Modell aus qualitativen und quantitativen Methoden konzipiert. Durch die gleichzeitige Triangulationsstrategie (*concurrent triangulation strategy*), erklärt Creswell (2003), können quantitative und qualitative Daten gleichzeitig erfasst werden. Ziel ist die Anwendung zweier unterschiedlicher Erhebungsmethoden zur Bestätigung, Ergänzung oder Validierung der Forschungsergebnisse. Diese Strategie bietet

die Möglichkeit, die Auswertungsergebnisse beider Methoden während des Inhaltsanalyse- bzw. Interpretationsprozesses zu integrieren.

Da es sich um einen meinungs- bzw. einstellungsorientierten Fragebogen handelt, der persönliche Einschätzungen der Befragten generiert, wurden direkte offene und geschlossene Fragen gestellt. Damit konnten durch verschiedene Fragenformate, in denen die Befragten die Möglichkeit hatten, ihre Antworten in Form einer abgestuften Beurteilung (Ratingskalen) und schriftlicher Aussagen zu geben, Informationen zu bestimmten Sachverhalten gewonnen werden. Die offenen Fragen bieten die Möglichkeit, durch flexible Antworten persönliche Ansichten zu vertiefen und selbst zu formulieren oder ohne vorgegebenes Antwortschema weitere Informationen, die nicht in die Indikatoren der geschlossenen Fragen einbezogen wurden, zu geben (Lamnek 2005).

Der Teil des Fragebogens, der die Einstellungen, Wahrnehmungen oder Bewertungen der Befragten (geschlossene Fragen) erfasst, erfragte Statements bzw. kurze Aussagen. Die Aussagen sollten in einfachen Sätzen und in leicht verständlicher Sprache formuliert werden, um Missverständnisse auszuschließen. Die Befragten sollten die Indikatoren (Fragen/Aussagen) mittels einer Einschätzungsskala sowie eines dichotomischen Antwortformats beantworten. Dies ist ausführlich in dem Abschnitt zur Strukturbeschreibung des Fragebogens erläutert. Bei den Fragen, deren Antwortformat Ratingskalen sind, wurden die Abstufungen sowohl numerisch als auch verbal bezeichnet, wobei die verbalen Bezeichnungen semantisch der numerischen Abstufung entsprechen (Raab-Steiner & Benesch 2008; Diekmann 2008). Auf diese Weise sollte der strukturierte Fragebogen, genau wie das strukturierte Beobachtungsprotokoll, die Kriterien der Objektivität und Reliabilität in höherem Maß erfüllen. Der Fragebogen beinhaltet geschlossene (strukturierte) und offene Fragen (weniger strukturierte Fragen). Diese Mischform der Fragen ermöglicht eine quanti-qualitative Analyse der Daten (Diekmann 2008). Allerdings werden nach Mayring (2008) sowohl quantitative als auch qualitative Daten unter einem interpretativen Paradigma ausgewertet, d. h. als qualitatives inhaltsanalytisches Verfahren (siehe Auswertungsverfahren).

Struktur des Fragebogens: Der Fragebogen ist nach einem theoriegeleiteten Kategoriensystem aufgebaut, das im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert wird (siehe Tabelle 10). Die Teile des Fragebogens entsprechen folgendem Schema:

Teil A. Daten zur Person. Hier wird nach Angaben wie Alter, Staatsangehörigkeit, Ausbildungsgrad bzw. absolvierter Zusatzausbildung gefragt.

Teil B. Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten in SKD Museen. Dieser Teil beinhaltet Fragen bezüglich der Planung und Organisation der Aktivitäten (Vorbereitungsphase) hinsichtlich einiger didaktisch-methodischer Aspekte, wie Bestimmung von Lernzielen, Inhalten, Methoden, Materialien, geplanten Feedbacks, Evaluationen u. a. unter Berücksichtigung der Beziehung bzw. Kooperation zwischen Grundschulen und Museen. Die Indikatoren bzw. Fragen sollten mittels einer 6-Punkte-Likert-Skala bzw. Ratingskala beantwortet werden, in denen die Befragten ihre persönliche Einschätzung zur Häufigkeit zutreffender Aussagen abgeben sollten.

Teil C (zweiteilig). Förderung von Lernprozessen der Sprache (Erwerb deutscher Sprache). Teil C1 beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Sprachförderung bzw. zum Spracherwerb der Grundschüler mit Migrationshintergrund. Die Befragten sollten ihren Zustimmungsgrad bezüglich vorgegebener Aussagen durch eine 4-Punkte-Likert-Skala bzw. Ratingskala markieren. Teil C2 beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs für Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. Spezifisch wird hier nach einer Reihe von Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt, deren (Weiter-)Entwicklung und Erwerb durch die Aktivitäten in Museen gefördert werden können. Die Befragten sollten durch ein dichotomisches Antwortformat beantworten, ob sie der Aussage für eine, beide oder keine Schülergruppe zustimmen.

Teil D (zweiteilig). Förderung von Lernprozessen in Mathematik. Teil D1 beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Mathematiklernens von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. Die Befragten sollten ihren Zustimmungsgrad bezüglich vorgegebener Aussagen durch eine 4-Punkte-Likert-Skala bzw. Ratingskala markieren. Teil D2 beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Mathematiklernens für Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. Speziell wird hier Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt, deren (Weiter-)Entwicklung und Erwerb durch die Aktivitäten im Museen gefördert werden können. Die Befragten sollten durch ein dichotomisches Antwortformat beantworten, ob sie der Aussage für eine, beide oder keine Schülergruppe zustimmen.

Teil E. Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. Dieser Teil beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Integrationsförderung von Grundschulkindern mit

Migrationshintergrund. Die Befragten sollten ihren Zustimmungsgrad bezüglich der Aussagen durch eine 4-Punkte-Likert-Skala bzw. Ratingskala markieren.

Teil F. Offene Fragen. Dieser Teil besteht aus fünf offenen Fragen, zu deren Beantwortung die Befragten ihre persönliche Meinung als schriftliche Antwort ohne vorgegebenes Antwortschema geben konnten. Einige der Fragen beziehen sich auf die Hauptkategorien 2, 3, 4 und 5.

Der Fragebogen hat insgesamt 175 Indikatoren (geschlossene Fragen) und fünf offene Fragen. Die Befragung dauerte insgesamt ca. drei Monate.

Eine zusammenfassende Darstellung der gesamten Fragebogenstruktur und der Zuordnung seiner Teile zum Kategoriensystem und zu den Untersuchungsdimensionen der Arbeit bietet die folgende Tabelle:

| Untersuchungsdimension | Hauptkategorie | Teil/Code des Fragebogens |
|-------------------------------|--|--|
| - | Hauptkategorie 1: Merkmale/Charakterisierung der Befragten | Teil/Code A |
| U1 | Hauptkategorie 2: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase) | Teil/Code B Teil/Code F (F.1., F.2., F.3.) |
| U2 | Hauptkategorie 3: Förderung von Lernprozessen-Spracherwerb (Deutsch) | Teil/Code C (Spracherwerb) Teil/Code D (Mathematik) Teil/Code F (F.4. für beide) |
| U2 | Hauptkategorie 4: Förderung von Lernprozessen - Mathematiklernen | Teil/Code C (Spracherwerb) Teil/Code D (Mathematik) Teil/Code F (F.4. für beide) |
| U3 | Hauptkategorie 5: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund | Teil/Code E Teil/Code F (F.5.) |

Tabelle 9: Zuordnung Untersuchungsdimensionen, Kategoriensystem und Struktur des Fragebogens

Codierungssystem der Auswertungseinheiten

Die Anwendung eines Codierungssystems dient der Analyse des Textinhaltes und der eindeutigen Zuordnung der Angaben jedes Fragebogens (Mayring 2008), d. h. der Zuordnung ausgewählter Textaussagen bzw. Auswertungseinheiten. Die ausgewählten exemplarischen Textpassagen gehören zu den Antworten der Befragten auf offene Fragen (Teil F des Fragebogens). Das benutzte Codierungssystem zur Differenzierung des Auswertungsmaterials in Untersuchungseinheiten umfasst die Fragebogennummer, die Untersuchungsdimension (U), den Hauptkategorienbuchstaben (HK), die Frage- und die Paragrafennummer. Dieses Codierungssystem erleichtert die Analyse jedes Fragebogens.

Anhand der folgenden Beispiele wird das Codierungssystem erklärt.

Beispiel 1: F3. F.1. P.32.-U1.HK2. Dieser Code sagt aus, dass der Paragraf aus dem Fragebogen Nummer 3, speziell aus Teil/Code F und Frage F.1., Paragraf P.32 stammt und der Untersuchungsdimension 1 sowie der Hauptkategorie 2 (Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten - Vorbereitungsphase) entspricht.

Beispiel 2: F5. F.4. P.86.-U2.HK3/4. Dieser Code bezeichnet die Analyseeinheit aus dem Fragebogen Nummer 5, speziell aus Teil/Code F und Frage F.4, Paragraf P.86 und Untersuchungsdimension 2, Hauptkategorien 3 (Förderung von Lernprozessen-Spracherwerb Deutsch) und 4 (Förderung von Lernprozessen-Mathematiklernen).

Kategoriensystem des Fragebogens

Mit den Fragebögen sollten Daten zu vier Bereichen erfasst werden: (1) zu Angaben der Befragten, (2) zu persönlicher Meinung und Erfahrung bezüglich der Gestaltung und Organisation der museumspädagogischen Aktivitäten (Vorbereitungsphase) in Museen der SKD, (3) zur persönlichen Wahrnehmung hinsichtlich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse in Sprache (Spracherwerb Deutsch) und Mathematik von Grundschulern, (4) zur persönlichen Meinung bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Arbeit zur Integrationsförderung von Grundschulern mit Migrationshintergrund.

Zur Erfassung diesen Daten wurden zur Konstruktion und Konzeption des Fragebogens verschiedene theoretische Ansätze einbezogen, die zur Entwicklung von insgesamt fünf Hauptkategorien führten.

Die erste allgemeine **Hauptkategorie 1: Merkmale/Charakterisierung der Befragten** befasst sich mit Angaben zu Merkmalen, Ähnlichkeiten und Unterschieden der Befragten bezüglich bestimmter Indikatoren wie Alter, Staatsangehörigkeit, Ausbildungsgrad, Zusatzausbildung. Diese Angaben dienen der Charakterisierung der Befragten anhand bestimmter Merkmale (Diekmann 2008).

Weitere Hauptkategorien wurden direkt an die verschiedenen Untersuchungsdimensionen der Arbeit gekoppelt. Auf diese Weise wurde für jede Untersuchungsdimension ein theoriebasiertes Kategoriensystem entworfen. Diese werden nachfolgend vorgestellt.

Für die erste Untersuchungsdimension: *didaktisch-methodologische Aspekte der Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten in der Vorbereitungsphase in SKD Museen* wurde die

Hauptkategorie 2: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase) entworfen. Diese Hauptkategorie basiert auf den theoretischen Ansätzen von Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979) und Otto (1976) bezüglich der Entscheidungsebenen und Analysedimensionen der Unterrichtsplanung bzw. der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen, sowie von Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016), Rese (1995) und Sauerborn & Brühne (2007) bezüglich der Kriterien, Kategorien bzw. Gestaltungsaspekte zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Aktivitäten bzw. von Aktivitäten an außerschulischen Lernorten. Zur Untersuchung dieser Hauptkategorie wurden sechs Unterkategorieen entworfen. Diese ähneln den sechs angewandten Unterkategorien der Dokumentenanalyse, jedoch wird hier zu erfassen versucht, wie die Befragten eine Kooperation hinsichtlich der Planung zwischen Grundschulen und Museen bewerten.

Unter Berücksichtigung der genannten theoretischen Ansätze wurden die folgenden Unterkategorien entworfen:

Unterkategorie 1 – Informationsaustausch zur Organisation und Planung: Diese Kategorie umfasst allgemeine Informationen zu Organisation und Planung der Aktivitäten vor dem Museumsbesuch, wie beispielsweise Informationen über die Schülergruppe (Klassenstufe, Schülerzahl, Besonderheiten u. a.), Aktivitätenablauf und -struktur, Rolle der Museumspädagogen und Lehrer (Rollen- und Aufgabenteilung), Informationsaustausch, Feedback-Möglichkeiten bzw. -formen, Nachbereitung der Inhalte in der Schule.

Unterkategorie 2 - Ziele: Diese Kategorie befasst sich mit der Zielbestimmung und versucht zu erfassen, ob die Befragten die Bestimmung der pädagogischen Ziele der Aktivitäten als eine gemeinsame Entscheidung zwischen Museum und Schule oder als eine individuelle Entscheidung des Museums hinsichtlich des Lehrplanbezugs zur Zielbestimmung bewerten.

Unterkategorie 3 - Thematik/Inhalte: Diese Kategorie erfasst die Entscheidungen zu Lehr-Lern-Inhalten, d. h. die Bestimmung der Themen und Inhalte in Bezug auf Lehrplaninhalte.

Unterkategorie 4 - Methodik/Methoden: Diese Kategorie umfasst Entscheidungen bezüglich der Vermittlungsmethoden, Handlungs- und Verfahrensweisen sowie Aufgaben und Aktivitäten des Unterrichtsprozesses bzw. der Vermittlungsprozesse zur Umsetzung der Lernziele. Dazu zählen diverse Arbeitsmodalitäten, Sozialformen und Evaluationsverfahren sowie die Planung von Nachbereitungsmöglichkeiten.

Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen: Diese Kategorie erfasst, ob die Befragten die Entscheidungen über (Lehr- und Lern-)Mittel, didaktische Materialien, Medien und Ressourcen als gemeinsam (Schule und Museum) oder individuell (Museum) getroffene Wahl bewerten.

Unterkategorie 6 - individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen: Diese Kategorie generiert individuelle Merkmale der Schüler, d. h. ihre persönlichen individuellen Eigenschaften oder Merkmale (Alter, persönliche Erfahrungen, besondere Lernbedürfnisse, Herkunft u. a.) sowie einige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des gesellschaftlichen Kontextes (Heterogenität der Schüler, Alter, sozio-kulturelle Umgebung der Schule u. a.), welche die Interaktionen sowie die Planung der Aktivitäten beeinflussen können.

Für die zweite Untersuchungsdimension: *Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) in Sprache (Deutsch) und Mathematik*, wurden zwei Hauptkategorien entworfen. Dies ist zunächst die

Hauptkategorie 3: Förderung von Lernprozessen - Spracherwerb (Deutsch). Diese Hauptkategorie und ihre Indikatoren wurden auf Basis der theoretischen Ansätze und Auffassungen von Otto (1990), Weschenfelder & Zacharias (1992), Wallrabenstein (1979), Weidenmann (1990, 2006), Freericks (2006), Hartinger & Lohrmann (2014), Köhnen (2011), Bartnitzky (2015), Günther (2011) und Oomen-Welke (2003, 2010) u. a. erstellt. Zur Untersuchung dieser Hauptkategorie wurden fünf Unterkategorien entworfen, die sich mit verschiedenen Bereichen des Spracherwerbs, wie der Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Sprache und der Lesekompetenzen sowie der Förderung des Umgangs mit verschiedenen Textsorten, und der Sprachbewusstheit, beschäftigen. Darüber hinaus wurden einige sozio-emotionale Aspekte des Lernens anhand von Lernformen und Merkmalen der Lernumgebung, die zur Welterschließung und zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beiträgt, berücksichtigt (Ulich 1976; Weschenfelder & Zacharias 1992; Kolb 2014b; Wallrabenstein 1979; Otto 1990; Moschner & Dickhäuser 2010; Leipold & Greve 2015; Noschka-Roos (1994, 2016), Kolb (2014b), Freericks (2006), Weidenmann (1990, 2006), Czech (2014b) Gogolin (2012b), u. a.; siehe Unterpunkte 4.2.3., 4.3.3., 5.2.1.4. und Kapitel 7). Resultierend daraus wurden die folgenden Unterkategorien entworfen:

Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören: Diese Unterkategorie umfasst Aspekte zur Förderung des mündlichen Spracherwerbs, von Kommunikation und Sprachkompetenz und der Entwicklung bestimmter sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Verwendung sprachlicher Mittel in kommunikativen Situationen (Gespräche, Erklärungen, Erzählungen, Argumentationen, Beschreibungen usw.). Zu dieser Kategorie zählen: Kenntnisse des deutschen Sprachsystems, der Phonologie und Grammatik, Wortschatzentwicklung, Entwicklung der Gesprächsfähigkeit sowie die Fähigkeit, situationsangemessen mit anderen kommunizieren zu können (Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz) und die Entwicklung verschiedener Ausdrucksformen (non-verbale Kommunikation).

Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben: Diese Unterkategorie umfasst Aspekte zur Förderung der schriftlichen Sprache bzw. des Schriftspracherwerbs, wie beispielsweise das Üben von Schrift (bei verschiedenen Schreibanlässen), die Textproduktion, den Erwerb des deutschen Schriftsystems bzw. schriftlich-grammatisches Regelwissen sowie die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz.

Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur: Die Unterkategorie umfasst verschiedene Aspekte des Lesens und die Entwicklung von Lesefähigkeit bzw. -kompetenz (zur Decodierung von Buchstaben, Worten und Sätzen) sowie den Umgang mit verschiedenen Textformen und die Entwicklung von Kompetenzen zur Texterschließung, zu Textverständnis und -präsentation. Dazu zählen auch die Förderung von Leseerfahrungen (Lesen und Vorlesen), Lesefreude (ästhetische Wahrnehmung von Texten) und die Berücksichtigung der Lautebenen und pragmatischen Ebenen der Sprache.

Unterkategorie 4 - Förderung der Sprachbewusstheit: Diese Unterkategorie befasst sich mit unterschiedlichen Aspekten der Sprachanalyse (mündlich und schriftlich), d. h. von Sprachgebrauch und -struktur, die zu einem bewussten Umgang mit der Sprache bzw. zum Sprachhandeln im Mündlichen, Schriftlichen und im Textumgang führen. Die Sprachreflexion beschäftigt sich mit Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, mit sprachlichen Merkmalen, Regelmäßigkeiten und Besonderheiten, mit grammatischem Regelwissen, angemessener Sprachwahl bzw. -anwendung sowie mit der Untersuchung von Sprechakten, Sprach- und Schreibmitteln sowie verbalen und non-verbalen Zeichen, von Vielfalt der Sprachvarianten und dem Gebrauch sprachlicher Einheiten einer oder mehrerer Sprachen.

Unterkategorie 5 - Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung: Zu dieser Unterkategorie gehören Aspekte von Lernformen und Sprachlernstrategien zur

Wissensgenerierung und zum Wissenserwerb bzw. zur Förderung von Denk- und Lernprozessen, wie beispielsweise des interkulturellen, des aktiv-entdeckenden, kooperativen, dialogischen und erfahrungs- und erlebnisorientierten Lernens. Diese Lernformen fördern beispielsweise die Aneignung kultureller Muster, die Kenntnisse über verschiedene Lebensweisen, Redensarten, Gewohnheiten, Traditionen, die (Selbst-)reflexion über kulturelle Heterogenität sprachlicher Vielfalt u.a. Darüber hinaus gehören dazu emotionale und affektive Dimensionen des Lernens, wie Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lern- und Sozialklimas, wo Aspekte der sozialen Interaktionen und der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler im Mittelpunkt stehen.

Ergänzend wurde für die zweite Untersuchungsdimension die **Hauptkategorie 4: Förderung von Lernprozessen - Mathematiklernen** entworfen. Diese Hauptkategorie und ihre Indikatoren wurden überwiegend in Anlehnung an die theoretischen Ansätze und Auffassungen von Winter (1975), Heymann (1996), Wittmann (2009), Prediger (2001), Neber (2010, 2012) und Weidenmann (1990) u.a. entwickelt (siehe Unterpunkt 4.2.3. und Kapitel 7). Für diese Hauptkategorie wurden vier Unterkategorien zur Analyse von Aspekten gefunden, die an das Mathematiklernen gekoppelt sind, wie bestimmte erwartete Kenntnisse und Kompetenzen zur Verwendung mathematischer Mittel, der Anwendung der Mathematik in verschiedenen Situationen sowie der Wiedererkennung mathematischer Beziehungen in Alltagssituationen und deren Ausdruck in mathematischer Sprache. Die Hauptkategorie umfasst die von Winter (1975) formulierten drei miteinander verknüpften Grunderfahrungen, auf die mathematische Bildung ausgerichtet sein sollte, sowie die allgemeinen Lernziele bzw. Aufgaben des Mathematikunterrichts, die den Schülern die Möglichkeit geben, schöpferisch tätig zu sein, rationale Argumente zu üben, die praktische Nutzbarkeit der Mathematik zu erfahren und formale Fertigkeiten zu erwerben (Winter 1975). Darüber hinaus wurden in dieser Hauptkategorie Aspekte der mathematischen Bildung erfasst, die nicht nur zur Welterfassung, sondern auch zur Entfaltung der gesamten Persönlichkeit und der sozio-kulturellen Positionierung der Schüler beitragen sollen. Dabei wurden affektive Lernziele der Mathematik nach Wittmann (2009) und Auffassungen von Winter (1975) und Heymann (1996) sowie theoretische Ansätze von Ulich (1976), Moschner & Dickhäuser (2010), Leipold & Greve (2015), Kirchberg (2016), Neber (2010, 2012), Hartinger & Lohrmann (2014), Konrad & Traub (2005), Johnson & Johnson (2005) und Krause (2007) u. a. berücksichtigt (siehe Unterpunkte 4.3.3., 5.2.1.4., 5.2.2. und Kapitel 7). Durch diese Hauptkategorie wird erfasst, in welchem Maß die Befragten den Indikatoren bezüglich der Unterstützung durch museumspädagogische Aktivitäten und des Umgangs mit dem Sammlungsbestand zum

Mathematiklernen, zur Förderung mathematischer Lerninhalte, zur Entwicklung grundlegender mathematischer Kompetenzen und Grundtechniken sowie bezüglich der Lernumgebung, Lernformen und der Persönlichkeitsentwicklung und Verstärkung des Selbstbilds im Museum zustimmen.

Unterkategorie 1 – Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten: Diese Unterkategorie umfasst verschiedene mathematische Kompetenzen zur Beschreibung und Wahrnehmung von Erscheinungen anhand mathematischer Erkenntnisse bzw. durch Verwendung mathematischer Mittel. Es handelt sich um die Förderung der Fähigkeit, Mathematik anwenden zu können. Diese Unterkategorie umfasst drei der von Winter (1975) formulierten allgemeinen Lernziele des Mathematikunterrichts: kreativ/schöpferisch Tätigsein, mathematisieren und argumentieren. Somit zählen zu dieser Unterkategorie die Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen zum Problemlösen sowie zur Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben, die Entwicklung und Nutzung von Lösungsstrategien, die Entwicklung von Einstellungen und Fähigkeiten im Argumentieren, Begründen und Beweisen und die Entwicklung von logischem und analytischem Denken. Hinzu zählen Fähigkeiten wie: Sachprobleme in die Sprache der Mathematik übersetzen, mathematische Beziehungen in Umweltsituationen wiederzuerkennen und in mathematischer Sprache auszudrücken, mathematische Aussagen zu interpretieren, Aussagen zu verknüpfen (logische Folgerungen), mathematische Zusammenhänge zu erkennen und zu systematisieren. Außerdem die Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit zum Beschreiben und zur Erläuterung der eigenen Vorgehensweise, von Vermutungen, des Anschauungsvermögens, des räumlichen Vorstellungsvermögens, der Kreativität, der Anwendung mathematischer Fachbegriffe und Zeichen sowie der Beobachtung.

Unterkategorie 2 – Entwicklung von Grundtechniken: Diese Unterkategorie umfasst verschiedene Grundtechniken zur Verarbeitung mathematischer Informationen und ihrer Anwendung sowie notwendige Grundkenntnisse und Methoden, um die praktische Nutzbarkeit der Mathematik zu erfahren. Hierzu zählen die Entwicklung, das Auswählen und die Nutzung geeigneter Darstellungen für das Bearbeiten mathematischer Probleme bzw. die Anwendung mathematischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bei der Bearbeitung problemhaltiger Aufgaben. Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Aufgabe *Darstellen* in der Mathematik (Winter 1975) und wurde von den anderen getrennt behandelt, weil sie viel mehr mit der praktischen Anwendung mathematischer

Sachverhalte innerhalb von Lernsituationen, z. B. in konkreten Aktivitäten, verknüpft ist. Zu diesen Grundtechniken zählen beispielsweise das Klassifizieren, Zuordnen von Objekten, Ordnen, Sortieren, Vergleichen, Verallgemeinern, Konkretisieren, Formalisieren (Codieren von Informationen, d. h. Informationen in ein geeignetes Zeichensystem übertragen), das Ausdeuten sprachlicher Gebilde bzw. Symbole (Decodieren), Übertragen von Sachverhalten des Gegenstandsbereichs in den Zeichenbereich (Codieren), das nach vorgegebenen Regeln korrekte Operieren, mathematische Instrumente sachgemäß zu bedienen sowie logische Techniken und Beweistechniken anzuwenden, die bildhafte Darstellung sowie Fähigkeiten zum Berechnen, Generalisieren, Zerlegen, Schematisieren und Suchen nach Gesetzmäßigkeiten.

Unterkategorie 3 – Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte: Diese Unterkategorie umfasst fachspezifische Inhalte des Faches Mathematik nach den traditionellen Inhaltsbereichen, die der Erschließung und Modellierung der Welt dienen, wie (1) Arithmetik: Zahlen, Zahlbegriffe und Schriften, Zahlensystem, Rechenoperationen, Anwendung und Übung schriftlicher Rechenverfahren u. a.; (2) Geometrie: Raumorientierungsbegriffe, geometrische Figuren und Körper, Körperformen, geometrische Qualitätsbegriffe und Größen, räumliche und zeitliche Beziehungen erkennen, beschreiben und nutzen, symmetrische Muster u. a.; (3) Sachrechnen: Größen, Größenbereiche, -vorstellungen, -vergleiche, Ermitteln von Längen, Gewichten, Zeit, Rauminhalten, schätzen, Größenvergleich, erkennen von Relationen, Umgang mit Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten und deren Interpretation u. a.

Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung: Diese Unterkategorie umfasst Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lernklimas und die dort geförderten Lernformen zur Unterstützung der Persönlichkeitsentfaltung, Identitätsfindung und des Selbstkonzepts der Schüler. Dafür sollten nicht nur die Individualität der Schüler, sondern auch die Heterogenität der Schülergruppe sowie die Beziehungen, Interaktionen, Kommunikationen und Austauschformen innerhalb der Lerngruppe berücksichtigt werden. Im Zusammenhang mit der Lernumgebung wird die Entwicklung sozialer, personaler und interkultureller Kompetenzen sowie von Interaktions- und Kommunikationskompetenzen gefördert, die nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch für ein erfolgreiches und sinnvolles Mathematiklernen ganz wichtig sind. Deshalb sollten diese Kompetenzen und Lernformen einerseits zur sozio-kulturellen Weltorientierung, d. h. zum Erwerb materiellen und immateriellen Wissens über die Welt

und zur Entwicklung einer kulturellen Identität beitragen, und andererseits der Stärkung des Schülers-Ichs, was die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen (wie die Reflexion eigener Stärken und Schwächen) einbezieht, und realitätsgerechtem Verhalten als Hilfe zur Identitätsfindung dienen.

Für die dritte Untersuchungsdimension: *Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung zur Integration der Kinder mit Migrationshintergrund* wurde die **Hauptkategorie 5: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund** entworfen. Diese Hauptkategorie wurde unter Berücksichtigung der theoretischen Ansätze und Auffassungen von Esser (1999, 2000, 2001, 2004, 2006a, 2006b), Berry (2001), Hurrelmann, Grundmann & Walper (2008), Trommsdorff (2008) und Fuchs (2008) bezüglich des Integrationsbegriffes sowie der Modelle zur sozialen Integration aufgebaut. Esser und Berry bieten Modelle der Integration an, die Bereiche und Dimensionen des Integrationsprozesses beschreiben. Diese Ansätze dienen zur Thematisierung der Sozialisationsprozesse, da die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund überwiegend im schulischen und außerschulischen Kontext innerhalb sozialer Interaktionsprozesse erfolgt. Diese Modelle werden durch Aspekte der Sozialintegration von Kindern mit Migrationshintergrund ergänzt und präzisiert. Dazu dienen die Schriften von Ulich (1976), Petillon (2010, 2018), Reinders (2015), Eder (2018), Schönicke (2014), Rahn (2016), Horstkemper & Tillmann (2008, 2015), Tausch & Tausch (1998), Noack & Brunner (2018) Leipold & Greve (2015) und Moschner & Dickhäuser (2010), die bestimmte Sozialisationsbedingungen, welche die Interaktionen und die kognitive und emotionale Sozialisation der Grundschüler beeinflussen (siehe Kapitel 5 und Unterpunkt 6.2) abhandeln. Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Ansätze wurden die folgenden Unterkategorien entworfen:

Unterkategorie 1 – Aneignung sozio-kultureller Muster: Diese Unterkategorie umfasst notwendiges Wissen und die Kompetenzen für ein sinnvolles, verständiges und erfolgreiches soziales Handeln (d. h. angemessenes Agieren und Interagieren) innerhalb einer Gesellschaft. Dazu zählt als grundlegende Kompetenz das Beherrschen der Sprache der Aufnahmekultur, die Verständigungsprozesse und die Entwicklung neuer kognitiver und kultureller Muster sowie die Aneignung gesellschaftlicher Normen, Werte, Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen ermöglichen und erleichtern sollte. Mit dieser Unterkategorie wurde die Zustimmung der Befragten zu den vorgegebenen Indikatoren erfasst.

Unterkategorie 2 - Lern- und Sozialklima: Diese Unterkategorie erfasst den emotionalen Grundton der Lernumgebung (z. B. unterstützendes, verständnisvolles, drohendes, strenges Lern- und Sozialklima) unter Berücksichtigung der emotionalen Befindlichkeit und der sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe (gesamte Gruppendynamik), d. h. den allgemeinen Umgang aller Schüler miteinander und mit der Lehrperson (Museumspädagogen). Darüber hinaus spielen in Bezug auf das Lern- und Sozialklima, als ein emotional-sozialer Erfahrungsraum, emotionale Faktoren eine wichtige Rolle, weil innerhalb der Schülergruppe verschiedene gemeinsame Interaktionen, Erfahrungen und Erlebnisse entstehen, die zu ähnlichen Wahrnehmungen, Reaktionen und Gefühlen führen. Es handelt sich um einen sozial-dynamischen Prozess kollektiver Erfahrungs- und Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen, die zur Etablierung kollektiver Grundorientierungen, Normen und Werte führen.

Unterkategorie 3 - Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung: Diese Unterkategorie umfasst die Beziehungen und Interaktionen zwischen Museumspädagogen/innen (Lehrpersonen) und anderen Beschäftigten des Museums (Museumspersonal) und den Schülern mit Migrationshintergrund. Dazu zählen die Kommunikations- und Verhaltensweisen und Interaktionen sowie die gesamte Sozialerfahrung und die erlebte Wertschätzung, Akzeptanz und Anerkennung der Schüler durch die Lehrperson, die für das soziale und emotionale Wohlbefinden der Schüler von großer Bedeutung sind. Mit diesen Beziehungen werden neben fachinhaltlichen Kenntnissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Einstellungen auch soziale und kulturspezifische Wertvorstellungen, Handlungsmuster, Verhaltensnormen, Macht- und Kommunikationsstrukturen vermittelt.

Unterkategorie 4 - Schüler-Schüler-Beziehung: Diese Unterkategorie umfasst Interaktionen und soziale Beziehungen zwischen den Schülern, den Umgang der Schüler untereinander. Ebenso wie das Lern- und Sozialklima spielen auch hier emotionale und affektive Faktoren (positive und negative) eine wesentliche Rolle. Deshalb zählen hier Aspekte der Interaktionen wie: Kommunikationsstrukturen, aktive Teilnahme, gegenseitige Akzeptanz, Sympathie, Anerkennung, Kooperation, Vertrauen, Empathie, solidarisches, aggressives, problematisches oder abweichendes Verhalten, Konkurrenz, Isolierung oder Ausgrenzung, Verzicht auf aktive Teilnahme u. a.

Unterkategorie 5 - Persönlichkeitsentwicklung Selbstbild und Selbstkonzept: Diese Unterkategorie beinhaltet Bedingungen zur Verstärkung der eigenen Persönlichkeit, des Selbstbildes, was durch die Anerkennung eigener Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten, des eigenen Wissens und Könnens zur Stärkung der eigenen Akzeptanz, des

Selbstverständnisses sowie zu Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstakzeptanz führt. Durch diese Unterkategorie wird erfasst, in welchem Maß die Befragten den vorgegebenen Indikatoren bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung und Stärkung des Selbstbildes zustimmen.

Die folgende Tabelle zeigt die Struktur des Fragebogens nach Kategorien, Unterkategorien und Indikatoren bzw. Aussagen.

| Hauptziel des Fragebogens: Untersuchung der Einstellungen und Wahrnehmungen der Museumspädagogen bezüglich der Gestaltung der Vorbereitungsphase museumspädagogischer Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen und ihrer Beiträge zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik für Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) und der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. | | |
|--|--|--|
| Hauptkategorien (HK) Teile | Unterkategorien | Indikatoren bzw. Aussagen |
| Charakterisierung/ Merkmale der Befragten HK1 (Teil A) | Alter | A.1. |
| | Staatsangehörigkeit | A.2. |
| | Aufenthalt in Deutschland (für Nicht-Deutsche, nicht in Deutschland geboren) | A.3. |
| | Studium/Berufsausbildung | A.4, A.5. |
| | Erfahrung als Museumspädagoge/in | A.6, A.7. |
| | Beschäftigung als Museumspädagoge/in (Haupt- oder Nebentätigkeit) | A.8. |
| Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase) HK 2 (Teil B) (Teil F: F.1 bis F.3) | Informationsaustausch zur Organisation und Planung | B.1, B.7, B.8, B.9, B.10, B.11, B.12. |
| | Ziele | B.2, B.3. |
| | Thematik/Inhalte | B.4. |
| | Methodik/Methoden | B.5, B.10, B.11. |
| | Medien und Ressourcen | B.6. |
| | individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen | B.8. |
| Förderung von Lernprozessen- Spracherwerb (Deutsch) HK 3 (Teil C: C1, C2) (Teil F: F.4) | Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören | C1.4, C1.5, C1.6, C1.7, C1.9, C1.15, C1.16, C1.17, C1.19, C2.1, C2.2, C2.3, C2.5, C2.6, C2.8, C2.10, C2.11, C2.12, C2.13, C2.14, C2.15, C2.16, C2.18, C2.21, C2.29, C2.30, C2.40, C2.41. |
| | Schriftliche Kommunikation: Schreiben | C1.18, C1.20, C1.21, C1.22, C1.25, C2.22, C2.23, C2.25, C2.26, C2.28. |
| | Lesen und Literatur | C1.4, C1.5, C1.20, C1.29, C2.24, C2.29, C2.31, C2.32, C2.35, C2.36, C2.37, C2.38, C2.42. |
| | Förderung der Sprachbewusstheit | C1.3, C1.8, C1.23, C1.24, C1.26, C1.27, C1.28, C2.4, C2.15, C2.17, C2.20, |

| Hauptziel des Fragebogens: Untersuchung der Einstellungen und Wahrnehmungen der Museumspädagogen bezüglich der Gestaltung der Vorbereitungsphase museumspädagogischer Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen und ihrer Beiträge zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik für Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) und der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. | | |
|--|---|---|
| | | C2.25, C2.27, C2.35, C2.38. |
| | Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung | C1.1, C1.2, C1.7, C1.10, C1.11, C1.12, C1.13, C1.14, C1.18, C1.19. C2.7, C2.9, C2.13, C2.16, C2.17, C2.19, C2.21, C2.22, C2.33, C2.34, C2.37, C2.39. |
| Hauptkategorien (HK) Teile | Unterkategorien | Indikatoren bzw. Aussagen |
| Förderung von Lernprozesse – Mathematiklernen HK 4 (Teil D) (Teil F: F.4) | Entwicklung von mathematischen Kompetenzen und fundamentale Denktätigkeiten | D1.1, D1.5, D1.6, D1.7, D1.8, D1.9, D1.14, D1.16, D1.18, D1.19, D1.20, D1.21, D1.22. D2.1, D2.2, D2.4, D2.5, D2.6, D2.7, D2.9, D2.17, D2.23, D2.26. |
| | Entwicklung von Grundtechniken | D1.11, D1.12, D1.13. D2.11, D2.13, D2.14, D2.25. |
| | Förderung von fachspezifischen mathematischen Inhalten | D1.1, D1.13, D1.15, D1.17. D2.1, D2.3, D2.10, D2.12, D2.15, D2.16, D2.18, D2.20, D2.21, D2.27. |
| | Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung | D1.2, D1.3, D1.4, D1.9, D1.10, D1.18, D1.22, D1.23, D1.24, D1.25. D2.8, D2.9, D2.19, D2.22, D2.24, D2.28. |
| Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund HK 5 (Teil E) (Teil F: F.5) | Aneignung sozio-kulturellen Muster | E.1, E.2, E.3, E.18, E.19, E.20, E.21, E.30. |
| | Lern- und Sozialklima | E.5, E.22, E.24, E.25, E.26, E.27, E.28, E.29. |
| | Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung | E.12, E.13, E.23. |
| | Schüler-Schüler-Beziehung | E.5, E.6, E.7, E.14, E.15, E.16, E.17, E.22, E.24, E.25. |
| | Persönlichkeitsentwicklung Selbstbild und Selbstkonzept | E.4, E.8, E.9, E.10, E.11, E.16, E.17. |

Tabelle 10: Überblick zur Zuordnung und Konstruktion des Fragebogens nach Teilen, Kategorien, Unterkategorien und Indikatoren bzw. Aussagen.

Auswertungsverfahren

Wie erwähnt, besteht der Fragebogen aus einer Mischform von Fragen, was die Erhebung von quanti-qualitativen Daten ermöglicht (Diekmann 2008). Allerdings werden nach Mayring (2008) sowohl quantitative als qualitative Daten unter dem interpretativen Paradigma ausgewertet, d. h. als qualitatives inhaltsanalytisches Verfahren. Das Kategoriensystem dient als Leitlinie für die interpretative Auswertung der Daten. Die

Auswertung der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt also aus qualitativer Forschungssicht.

Demnach wurden zur Auswertung der erhobenen Daten des Fragebogens zwei Verfahren gewählt. Zunächst wird eine Analyse der Forschungsergebnisse der geschlossenen Fragen nach einer Frequenzanalyse durchgeführt. Dafür werden die Antworten der Befragten anhand der Kategorien aufgezählt. Dabei werden die Antworten in Bezug auf die Indikatoren nach Zustimmungsgrad verglichen. Danach werden die Ergebnisse, geordnet nach (Haupt- und Unter-)Kategorien, in Tabellen und Diagrammen dargestellt und zusammenfassend als Text aufbereitet. Im zweiten Verfahren wird die Auswertung der Ergebnisse der offenen Fragen nach einer qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Das Auswertungsverfahren beginnt mit einer Bearbeitung des Textes mithilfe des Kategoriensystems (theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien) und des Codiersystems. Daraufhin werden beispielhaft für jede Hauptkategorie konkrete Textauschnitte angeführt (Transkription des extrahierten Materials), mit denen eine Gegenüberstellung zwischen der Theorie und den Antworten der Befragten durchgeführt wird. Darüber hinaus dienen sie dazu, die Einstellungen der Befragten zu verdeutlichen und zu vergleichen.

Die Ergebnisse dieser Analyse werden danach um die Ergebnisse der Beobachtungen in Bezug auf alle drei Untersuchungsdimensionen und um die Dokumentenanalyse in Bezug auf die Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Untersuchungsdimension 1) ergänzt und einander gegenübergestellt (Triangulation).

Reflexion des Vorgehens

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit war komplex und konnte als ein mehrere Ebenen umfassender Gegenstand angesehen werden. Deshalb wird die Analyse des schriftlichen Programmheftes zur Angebotsbeschreibung als eine erste Ebene verstanden, in der eine Untersuchung der schriftlichen Richtlinien und Rahmenbedingungen zur Entwicklung der museumspädagogischen Aktivitäten (Vorbereitungsphase) durchgeführt wurde. Da es sich um Planungsrichtlinien handelte, werden hier mittels eines theoriegeleiteten Kategoriensystems einige Kriterien zur Gestaltung des museumspädagogischen Angebots untersucht. Daher kann es durchaus sein, dass nicht alle Informationen erfasst werden können oder die Zuordnung zu der einen oder anderen Kategorie nicht immer ganz eindeutig erfolgt. Allerdings besteht das Ziel hier darin, das Programmheft hinsichtlich seiner Struktur und seines Inhalts in Auseinandersetzung mit

der Theorie darzustellen und zu analysieren. Eine Verallgemeinerung dieser Information ist nicht erwünscht, da es sich um ein einzelnes, spezifisches Beispiel handelt. Darüber hinaus erhebt die vorliegende Auswertung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sieht sich als Annäherung an die Praxis oder an die praktisch-didaktische Umsetzung der Museumspädagogik in Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen.

Durch Beobachtungen der von Grundschulern durchgeführten Aktivitäten im Museum wurde ein direkter Einblick in die museumspädagogische Praxis gegeben. Die Beobachtungen können als eine zweite Ebene der gesamten Untersuchung verstanden werden. Dadurch wird versucht, diesen komplexeren Untersuchungsgegenstand aus theoretischer und praktischer Perspektive zu untersuchen. Darüber hinaus wurde ein Vergleich zwischen den Beobachtungen und den Antworten aus den Fragebögen gezogen. Damit werden Diskrepanzen zwischen den Einstellungen und Handlungen sichtbar gemacht. Da die für die Beobachtungen ausgewählten Aktivitäten nur für Grundschulklassen und für die Sprache (Deutsch) und Mathematik galten, war die Buchungsanzahl der Aktivitäten, die diese Kriterien erfüllten, niedrig. Deshalb musste für die Beobachtungen ein langer Zeitraum von ca. fünf Monaten angesetzt werden. Alle geplanten Beobachtungsmöglichkeiten zum Beginn des Jahres 2020 wurden aufgrund der Corona-Pandemie abgesagt.

Mithilfe eines semi-strukturierten Beobachtungsprotokolls und anhand eines theoriebasierten Kategoriensystems fokussierten sich die Beobachtungen auf bestimmte und bereits festgestellte Aspekte bzw. Indikatoren. Damit wurden einige Aspekte aufgezählt und andere durch transkribierte Textabschnitte aus den Protokollen dargestellt. Auch diese Daten haben keinen Anspruch auf Verallgemeinerung, da sie die Praxis anhand bestimmter und begrenzter Beispiele zeigen.

Mit einem standardisierten Fragebogen lassen sich über eine strukturierte vorgegebene Vorlage Daten über die Befragten und ihre Meinungen, Einstellungen und Wahrnehmungen erfassen. Dies bietet die Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit die gewünschten Antworten der Befragten zu erhalten und miteinander vergleichen zu können. Darüber hinaus wird eine Beeinflussung durch die Forscher vermieden. Allerdings ermöglicht diese Erhebungsmethode keine Vertiefung des Bezugsrahmens der Befragten und kein Erfragen von Gründen für die eine oder andere Antwort. Das gilt für geschlossene und für offene Fragen. Dafür kommen andere Methoden in Betracht, wie beispielsweise Interviews. Leider war die Bereitschaft für Interviews aufgrund des komplizierten Kontexts der Corona-Pandemie sehr gering und ihre Anwendung deshalb

nicht möglich. Auch die durch den Fragebogen erhobenen und analysierten Daten erheben hier keinen Anspruch auf Verallgemeinerung, da das Ziel war, persönliche Meinungen einer bestimmten Zielgruppe über zuvor festgelegte Aspekte eines Kategoriensystems zu erfassen.

10 Darstellung der Forschungsergebnisse

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung. Dazu werden zunächst die Ergebnisse jeder Analyse und die angewandten Instrumente vorgestellt. Die Verfasserin zeigt an erster Stelle die Ergebnisse der Dokumentenanalyse auf, ehe die Ergebnisse der Beobachtungen und schließlich die des Fragebogens reflektiert werden. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Ergebnisse jedes Verfahrens in Bezug auf die Untersuchungsdimensionen der Arbeit und die entsprechenden Fragestellungen.

10.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Zur Generierung von Informationen zur Planung, Organisation und Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten wurden die Angebotsbeschreibungen der untersuchten Museen ausgewertet. Grundlage stellte die vorangegangene Dokumentenbeschaffung dar. Diese Erhebungsmethode wurde zur Beantwortung der zweiten Subfragestellung und zur Erforschung der ersten Untersuchungsdimension (didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte museumspädagogischer Aktivitäten in der Vorbereitungsphase) herangezogen. Die zweite Fragestellung lautet:

Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu den Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Das Untersuchungsmaterial besteht aus einem umfangreichen Programmheft, welches das gesamte museumspädagogische Angebot der Abteilung Bildung und Vermittlung für die Saison 2019/2020 beinhaltet. Es liegt als gedrucktes Heft und als Onlinekatalog vor.⁷³⁶ Bei der anschließenden Dokumentenanalyse wurden zwei Analysetechniken angewandt. Einerseits wurde eine Frequenzanalyse (in Form einer Worthäufigkeitsanalyse bzw. einer Aufzählung von Schlüsselwörtern) als quantitative, inhaltsanalytische Technik durchgeführt. Ziel war hierbei, bestimmte Elemente des Materials auszuzählen, um deren

⁷³⁶ Das Programmheft 2019/2020 ist online abrufbar unter: https://www.skd.museum/fileadmin/userfiles/Bildung_und_Vermittlung/Themenreihen/Lernort-Residenschloss/druckfreigabe_programm1920.pdf (zuletzt gesehen am 29.10.2019).

Häufigkeit zu bestimmen und untereinander zu vergleichen. Andererseits wurde die qualitative, inhaltsanalytische Technik der inhaltlichen Strukturierung angewandt (Mayring 2008; Lamnek 2005), um in dem Material eine Struktur, wie bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte u. a. zu erkennen und abzubilden.

Auf diese Weise wurden die Struktur und die Inhalte der Programme analysiert. Nachfolgend wird zunächst das gesamte Material (Programmheft) beschrieben und vorgestellt, ehe die allgemeine Struktur und die Inhalte des Dokumentes dargestellt werden. Die Beschreibung bezieht sich auf das erste Teilziel der Dokumentenanalyse.

Danach werden die Ergebnisse der Frequenzanalyse anhand von Abbildungen und der strukturierenden Inhaltsanalyse anhand exemplarischer Textabschnitte des Materials abgebildet. Beide Verfahren dienen dem zweiten Teilziel der Dokumentenanalyse.

10.1.1 Allgemeine Beschreibung und Vorstellung des Materials (Programmheft)

Die ersten Untersuchungen des Materials führten zu einigen zentralen Fragen zur Beschreibung und Vorstellung des Dokuments nach Mayring (2008). Diese Fragen sind: (1) Wer hat das Dokument verfasst? (2) Wer ist Adressat bzw. Zielgruppe des Dokuments? (3) Wie ist das Dokument strukturiert? (4) Welche Informationen bzw. Inhalte enthält das Dokument?

Diese Fragen beziehen sich auf das **erste Unter- bzw. Teilziel** der Dokumentenanalyse, das sich mit der Vorstellung und Beschreibung der allgemeinen Struktur des Materials (museumspädagogisches Programmheft) befasst.

Für die Analyse wurden als zentrale Aspekte der Entstehungskontext und die Funktionen des Textes betrachtet. Das Dokument hat eine kommunikative Funktion, da hierdurch gezielte Informationen für eine bestimmte Zielgruppe veröffentlicht werden. Somit ist das Dokument Teil der Kommunikationskette, in welcher der Text als zentrale Informationsquelle gilt. Es existiert ein Autor, der das Dokument für bestimmte Adressaten verfasst hat (Mayring 2008).

Ziel und Zielgruppen des Dokuments: Das Programmheft wurde von der Abteilung Bildung und Vermittlung der SKD verfasst. Es enthält alle Angebote der vier Lernorte sowie anderer Museen der SKD bzw. anderer sächsischer Museen. Das Dokument (Jahresprogramm) wurde überwiegend für Lehrkräfte (Erzieherinnen, Grundschullehrer, Gymnasiallehrer u. a.) mit dem Ziel konzipiert, sie über die geplanten

museumspädagogischen Aktivitäten bzw. Vermittlungsangebote für das Schuljahr an den sächsischen Museen zu informieren.

Allgemeine Struktur des Dokumentes: Das Dokument hat insgesamt 102 Seiten und ist in fünf Teile gegliedert:

Teil 1: Vorstellungsteil der Abteilung Bildung und Vermittlung (Seiten 1 bis 11).

Das Jahresprogramm beginnt nach dem Deckblatt mit dem Inhaltsverzeichnis, gefolgt von einem Vorwort der Leiterin der Abteilung Bildung und Vermittlung, die zugleich als kurze Vorstellung der SKD sowie als Einladung zum Museumsbesuch gilt. Der eigentliche Textteil widmet sich einer nochmaligen Vorstellung der Abteilung Bildung und Vermittlung, inklusive deren Netzwerk, Angeboten, Zielen und einem Überblick aktueller Projekte sowie die Lehrplanbezüge in Sachsen für Oberschulen und Gymnasien und die Fächerverbindung der museumspädagogischen Aktivitäten der teilnehmenden Museen (12 Einrichtungen) für alle Schultypen.

Teil 2: Vorstellung der Angebote der vier Lernorte (Seiten 12 bis 55)

Nach einer kurzen Vorstellung der Lernorte mit Angaben zu deren Geschichte, Adressen, Öffnungs- und Schließtagen und übergeordneten Museen sind deren Angebote bzw. Aktivitäten beschrieben. Die Aktivitäten sind nach Kursen, Projekten, Rundgängen, Vorführungen, Werkstätten und Schülerlaboren differenziert, die nach Schultyp (Grundschule (GS), Gymnasium (GYM), Oberschule (OS), Förderschule (FÖS)) und Schulklassen konzipiert sind. Darüber hinaus bieten einige Lernorte Zusatzangebote, darunter Sonderausstellungen oder Angebote für Blinde und Sehbehinderte. Allerdings sind diese nicht an den vier Lernorten zu finden. Die Aktivitäten verteilen sich wie folgt auf die gewählten Lernorte: (1) Am Lernort Residenzschloss wurden als Kurse, Projekte, Rundgänge, Werkstätten und Schülerlabore insgesamt 32 Aktivitäten und als sonstige Angebote, darunter Sonderausstellungen, Angebote für Blinde und Sehbehinderte, insgesamt sechs Aktivitäten angeboten. (2) Am Lernort Albertinum wurden 22 Aktivitäten als Kurse sowie vier Sonderausstellungen angeboten. (3) Am Lernort Mathematisch-Physikalischer Salon wurden neunzehn Aktivitäten als Vorführungen, Kurse und Rundgänge angeboten, (4) und am Lernort Sempgalerie gab es 22 Aktivitäten als Kurse, Rundgänge und Werkstätten.

Teil 3: Vorstellung der Angebote weiterer Museen der SKD (Seiten 56 bis 67)

Zu weiteren Museen der SKD zählen hier: die Porzellansammlung, der Jägerhof, das Japanische Palais, das Josef-Hegenbarth-Archiv und das Kunstgewerbemuseum im Schloss Pillnitz. Nach einer kurzen Vorstellung jedes Museums mit kurzen Angaben ihrer Geschichte, Adresse sowie Öffnungs- und Schließtagen sind deren Angebote, wie Kurse, Rundgänge, Werkstätten und Sonderausstellungen beschrieben. Die Angebote verteilen sich wie folgt auf diese Museen: Porzellansammlung (Rundgänge, Werkstätten), Jägerhof (Rundgänge), Japanisches Palais (Sonderausstellungen), Josef-Hegenbarth-Archiv (Werkstätten) und Kunstgewerbemuseum, Schloss Pillnitz (Kurse).

Teil 4: Vorstellung sächsischer Angebote außerhalb Dresdens (Seiten 68 bis 85)

Als weitere sächsische Einrichtungen sind das Grassi Museum für Völkerkunde zu Leipzig, das Völkerkundemuseum Herrnhut, Schloss Hartenfels in Torgau und Schloss Hubertusburg in Wermsdorf genannt. Nach einer kurzen Vorstellung jedes Museums mit kurzen Angaben zu Geschichte oder thematischer Ausrichtung bzw. aktuellen Sonderausstellungen sowie Informationen wie Adressen, Öffnungs- und Schließtage sind deren Angebote, wie Kurse, Rundgänge, Werkstätten und Sonderausstellungen beschrieben. Die Angebote verteilen sich wie folgt auf die Lernorte: Grassi Museum für Völkerkunde zu Leipzig und Völkerkundemuseum Herrnhut (Kurse und Rundgänge), Schloss Hartenfels in Torgau (Rundgänge, Werkstätten), Schloss Hubertusburg in Wermsdorf (Rundgänge durch Sonderausstellungen).

Teil 5: Vorstellung sonstiger Angebote der SKD und Services (Seiten 86 bis 102)

Dieser Teil enthält weitere Angebote für Kindergärten sowie Fortbildungen für Lehrkräfte und Erzieherinnen. Daneben finden sich wichtige Informationen zu den Museen, wie Öffnungszeiten, Preise und Gebühren, Buchungen, Kontaktdaten der Besucherservices, Adressen und Anfahrtswege sowie Mobilitätsmöglichkeiten mit Bus und Bahn aus ganz Sachsen. Auf der letzten Seite befindet sich das Impressum.

Die Teile 2, 3 und 4 haben eine gemeinsame Struktur zur Vorstellung der Angebote. Für jedes Angebot ist zuerst der Schultyp (Grundschule, Oberschule, Gymnasium, Förderschule) angegeben, für den die Aktivität konzipiert wurde, danach folgen die korrekte Bezeichnung der Aktivität, der genaue Ort, eine kurze Beschreibung der Aktivität, die Fächerverbindung, der spezielle Zielgruppenbezug und die Dauer.

10.1.2 Auswertung der Forschungsergebnisse nach der Frequenzanalyse und strukturierenden Inhaltsanalyse

Nach der Vorstellung und Beschreibung des Materials (Programmheft) unter der Angabe von Struktur, Inhalten und Bestandteilen werden die ausgewählten Auswertungseinheiten zur Erreichung des **zweiten Unter-/Teilzieles** untersucht.

Wie erwähnt, wurden aus dem Material einzelne Untersuchungseinheiten extrahiert. Diese wurden einerseits mit einer Frequenzanalyse (Aufzählung von Schlüsselwörtern) und andererseits mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet.

Diese Auswertungseinheiten sind Textabschnitte, welche die konzipierten Aktivitäten für Sprache (Deutsch) und Mathematik für Grundschulen (GS) an den vier Lernorten der SKD beinhalten: Lernort Residenzschloss, Lernort Albertinum, Lernort Sempgalerie und Lernort Mathematisch-Physikalischer Salon.

Anhand der ausgewählten Untersuchungseinheiten sollte analysiert werden, wie die Gestaltung und Planung dieser Aktivitäten hinsichtlich bestimmter Aspekte erfolgt. Dafür wurden die Auswertungseinheiten (Aktivitäten) mithilfe eines theoriegeleiteten Kategoriensystems zur Analyse und Planung des Unterrichts in Anlehnung an die Struktur- und Faktorenanalyse des Unterrichts von Heimann, Otto & Schulz (1965, 1979) und Otto (1976) und an bestimmten Kriterien und Bedingungen zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Bildungsangebote bzw. Aktivitäten von Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016), Rese (1995) und Sauerborn & Brühne (2007) untersucht (siehe Unterpunkt 9.4.2.1).

Insgesamt wurden aus dem gesamten Dokument 29 Auswertungseinheiten (Aktivitäten) ausgewählt. Die Anzahl der Auswertungseinheiten für Grundschulen pro Lernort verteilt sich wie folgt: Lernort Residenzschloss (RS) und Lernort Albertinum (AL): jeweils eine Aktivität für das Fach Mathematik und sechs für das Fach Deutsch; Lernort Sempgalerie (SG) eine Aktivität für Mathematik und fünf für das Fach Deutsch; Lernort Mathematisch-Physikalischer Salon (MPS): eine Aktivität, die sowohl für das Fach Deutsch als auch für Mathematik konzipiert wurde. Spezifisch für das Fach Mathematik wurden acht weitere Aktivitäten für Grundschulen gefunden.

Diese Aktivitäten wurden im Anhang tabellarisch dargestellt (siehe A.1.).

Die Auswertungseinheiten wurden mithilfe des im methodischen Vorgehen (Unterpunkt 9.4.2.1.) dargestellten Kategoriensystems untersucht. Dazu dienen auch die folgenden Orientierungsfragen, die eng an die Unterkategorien anknüpfen:

Wo genau finden die Aktivitäten statt und wie lange dauern sie?

Welche Ziele, Kompetenzen, Fähigkeiten bzw. Kenntnisse wurden für die Aktivitäten formuliert?

Wie viele und welche davon beziehen sich auf die Grundschulfächer Deutsch und Mathematik?

Welche Themen, Inhalte oder Gegenstände sind in den Aktivitäten benannt?

Auf welche Fächer beziehen sich die Aktivitäten?

Welche bestimmten Aufgaben oder Aktivitäten sind erwähnt?

Welche und wie viele Lernformen sind erwähnt?

Welche und wie viele Arbeitsmodalitäten bzw. Vermittlungsmethoden sind erwähnt?

Welche und wie viele Sozialformen sind erwähnt?

Welche und wie viele Materialien, Medien und Ressourcen sind erwähnt?

Welche und wie viele davon gehören zu den musealen Sammlungen?

Welche und wie viele individuelle Merkmale der Beteiligten und soziokulturelle Bedingungen (Schüler und Museumspädagogen bzw. der gesamten Schülergruppe bzw. Schulklasse) sind erwähnt?

Mit diesen Fragen werden mithilfe des entworfenen theoriebasierten Kategoriensystems bestimmte Aspekte der **Hauptkategorie 1: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase)** untersucht. Dabei werden die quantitativen Daten anhand der Frequenzanalyse (Aufzählung von Schlüsselwörtern) untersucht. Dadurch werden alle Fragen, die nach der Anzahl bestimmter Elemente fragen, beantwortet. Eine Visualisierung dieser Ergebnisse wird durch Abbildungen („Word Cloud“) realisiert. Beispiele mit exemplarisch ausgewählten Textabschnitten aus dem Material (Programmheft) werden im Anschluss an die Abbildungen zur Veranschaulichung und Interpretation der qualitativen Daten vorgestellt. Zur schnellen Auffindbarkeit dieser Textabschnitte dient der Link des Programmheftes (siehe Seite 367) oder die

Zusammenfassungstabellen der ausgewählten Aktivitäten (Auswertungseinheiten) im Anhang (siehe A.1.). Auch quantitative Daten werden unter dem interpretativen Paradigma analysiert. Im Anhang befinden sich Tabellen mit den Ergebnissen der Aufzählung von Schlüsselwörtern jeder Unterkategorie. Einige Tabellen zeigen die Ergebnisse der Unterkategorien 1, 2 und 6 für alle Lernorte zusammen, andere separate Ergebnisse der Unterkategorien 3, 4 und 5 pro Lernort (siehe Anhang A.2.)

Unterkategorie 1: Organisation und Vorbereitung: Da das Programmheft die Aktivitäten bereits nach Museum bzw. Lernort strukturiert, konnte gut identifiziert werden, wo genau welche Aktivitäten angeboten wurden. Dabei wurde mitunter sogar ein bestimmter Raum (spezifische detaillierte Räumlichkeiten) innerhalb oder außerhalb des entsprechenden Museums angegeben.

Innerhalb des Residenzschlosses wurden unterschiedliche innere Räumlichkeiten erwähnt: das Grüne Gewölbe (viermal), das Kupferstich-Kabinett, der Studiensaal und das Münzkabinett (jeweils zweimal) und die Fürstengalerie, der Schlosshof, die Rüstkammer und die Kunstbibliothek (jeweils einmal) (siehe Anhang A.2.).

Im Residenzschloss finden zwei Aktivitäten im Kupferstich-Kabinett statt, wobei erklärt wurde, dass diese Aktivitäten innerhalb des Kupferstich-Kabinetts speziell im Studiensaal durchgeführt werden:

RS.GS.4.21: „Im Studiensaal des Kupferstich-Kabinetts [...].“

RS.GS.7.23: „Im Studiensaal erhalten die Schüler*innen einen Einblick in die Vielfalt der von Künstlern gestalteten Bücher [...].“

Innerhalb des Albertinums wurde nur der Atelierraum benannt:

AL.GS.6.30: „[...] später im Atelierraum [...].“

Beim MPS wurde der Zwinger einmal erwähnt, um den gesamten Gebäudekomplex, der neben dem MPS auch die Porzellansammlung, die Gemäldegalerie Alte Meister und die Skulpturensammlung bis 1800 beinhaltet, zu bezeichnen. Der Zwingerhof wurde speziell als Ort der Aktivitäten einmal genannt. Das verrät, dass sich die Aktivität im Freien abspielt:

MPS.GS.1.42: „[...] mit Karte, Kompass und Routenrolle durch den Zwinger.“

MPS.GS.1.42: „[...] erproben die Schüler*innen ihre neu erworbenen Kenntnisse im Dresdner Zwingerhof.“

Auch die Nutzung eines neuen Ausstellungsraums im MPS wurde einmal erwähnt:

MPS.GS.8.45: „In einem neu geschaffenen Ausstellungsraum [...].“

In der Sempgalerie wurde ebenfalls einmal der Zwingerhof genannt:

SG.GS.3.51: „Bei einem Rundgang durch den Zwingerhof [...].“

Die Dauer aller Aktivitäten wurde für die 29 Aktivitäten bzw. Auswertungseinheiten direkt angegeben. Sie differiert in: 1 Stunde (12 Aktivitäten= 41,3%), 1,5 Stunden (5 Aktivitäten= 17,2%) und 2 Stunden (12 Aktivitäten= 41,3%).

Unterkategorie 2: Ziele: In dieser Unterkategorie wurden die geplanten Lernziele bzw. Lernintentionen der Angebote bzw. Aktivitäten untersucht. Zunächst wurden die Lernziele anhand der Aufzählung erwarteter Fähigkeiten und Kompetenzen (wie z. B. Sprechen, Rechnen, Vergleichen u. a.) untersucht. Die Tabelle mit den Ergebnissen dieser Aufzählung befindet sich im Anhang (siehe A.2.). Die Visualisierung der Ergebnisse dieser Aufzählung von Schlüsselwörtern für die vier Lernorte ist auch anhand Abbildung 3 möglich. Die Ergebnisse wurden durch extrahierte Textabschnitte aus den Auswertungseinheiten ergänzt, um ihre Bedeutungen und den Kontext besser zu verstehen.

Lernziele, Kompetenzen und Fähigkeiten wurden in allen Auswertungseinheiten und für alle Lernorte unterschiedlich erwähnt. Eine eindeutige Identifizierung der Lernziele geschah anhand des Fächer- und Lehrplanbezugs. Hier wurden spezifische Ziele für Deutsch und Mathematik erwähnt, wobei die häufigsten Ziele das Sprechen, Zuhören, Erzählen und Beschreiben im Fach Deutsch waren.

Die folgenden Textabschnitte zeigen, welche der in den Auswertungseinheiten benannten Lernziele und erwarteten Kompetenzen und Fähigkeiten mit den Zielen dieser Fächer übereinstimmen:

RS.GS.1.15: „Deutsch: Sprechen und Zuhören.“

AL.GS.2.29: „Deutsch: Sprechen und Zuhören, für sich und andere schreiben.“

AL.GS.6.30: „Deutsch: Sprechen und Zuhören, assoziatives Schreiben.“

- MPS.GS.1.42: „Mathematik: Beschreiben sichtbarer Wege, Erstellen und Lesen von Lageplänen.“
- MPS.GS.2.42: „Deutsch: Lesen und Verstehen, Schreiben.“
- MPS.GS.4.42: „Mathematik: Arbeiten mit natürlichen Zahlen und Brüchen [...]“
- SG.GS.2.50: „Deutsch: Sprechen und Zuhören, Beschreiben.“
- SG.GS.3.51: „Deutsch: Sprechen und Zuhören, Beschreiben, lebendig und zusammenhängend erzählen.“
- SG.GS.6.55: „Mathematik: Schaffen räumlicher Illusion, maßstäbliches Darstellen ebener Figuren und Körper [...]“

Damit war es möglich, weitere Ziele aus den Aktivitätsbeschreibungen zu extrahieren. Das geschah mithilfe von Verben, die sich auf die erwarteten Intentionen der Aktivität bezogen. Auf diese Weise wurden für das Residenzschloss insgesamt dreizehn Schlüsselwörter (ohne Berücksichtigung von Wiederholungen) gefunden; im Albertinum 24, im MPS achtzehn und in der Sempergalerie neunzehn Schlüsselwörter.

Von insgesamt 54 Wörtern zu den vier Museen gehören zu den meist erwähnten Lernzielen, Fähigkeiten und Kompetenzen: sprechen (zwölfmal, d. h. 10%), zuhören (zwölfmal, d. h. 10%), entdecken (neunmal, d. h. 7,5%), schreiben (sechsmal, d. h. 5%), vergleichen (sechsmal, d. h. 5%), erzählen (fünfmal, d. h. 4,2%) und beschreiben (fünfmal, d. h. 4,2%). Vier Begriffe wurden dreimal erwähnt, das waren: rechnen, gestalten, erproben und zusammenhängend erzählen (jeweils dreimal, d. h. 2,5%). Insgesamt neun Begriffe wurden jeweils zweimal erwähnt: wahrnehmen, erforschen, sich mit etwas auseinandersetzen, kennenlernen, reflektieren, erleben, erkunden, lernen und betrachten (jeweils zweimal, d. h. 1,6%). Zu den am seltensten erwähnten Begriffen (jeweils nur einmal), zählen 34 Begriffe, wie: zählen, Wertorientierung, Kreativität, wiedergeben, untersuchen, diskutieren, collagieren, komponieren, Wahrnehmungsfähigkeiten, Erlebnisfähigkeiten, interkulturelle Kompetenz, umrechnen, vergrößern, verkleinern, wiederfinden, benennen, herstellen, Urteilsfähigkeit, etwas anfertigen (jeweils einmal, d. h. 0,8%) (alle Angaben siehe A.2.).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Häufigkeit der gefundenen Schlüsselwörter an den vier Lernorten.



Abbildung 3: Übersicht der Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Zielen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnissen der vier Lernorte

Die folgenden Textabschnitte zeigen den Zusammenhang zwischen den Zielen und Lernintentionen und den erwarteten Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten an den vier Museen. Die meisten davon finden sich in den kurzen Beschreibungen jeder Aktivität.

- RS.GS.1.15: „Wir erforschen das Leben und Wirken [...] August des Starken [...].“
- RS.GS.3.20: „Anhand ausgewählter Kunstwerke [...] erforschen die Schüler*innen Merkmale des Barock [...].“
- RS.GS.4.21: „Im Studiensaal [...] lernen die Schüler*innen Künstlerbücher verschiedener Künstler [...] kennen.“
- RS.GS.5.22: „Wir entdecken gemeinsam den Weg der Entstehung des Geldes [...].“
- AL.GS.1.29: „In einem [...] Rundgang entdecken die Schüler*innen die Kunst von der Romantik bis zur Gegenwart in der Begegnung von Malerei und Bildhauerei [...].“
- AL.GS.2.29: „Die Schüler*innen setzen sich mit dem Reisen damals im Vergleich zu heute auseinander und reflektieren die Sicht der Künstler auf ferne Welten.“
- AL.GS.3.30: „Die Schüler*innen lernen die Gattung Stillleben mit ihren Eigenschaften und Merkmalen anhand der Gemälde von [...].“
- MPS.GS.1.42: „[...] Grundschüler*innen lernen [...] den Umgang mit Karten, Strecken, Kompass und den Himmelsrichtungen.“
- MPS.GS.2.42: „Der einzigartige Geheimschriftzirkel im Museum wird mit anderen Chiffriergeräten wie der Cäsar-Scheibe verglichen.“

- MPS.GS.3.42: „[...] wir [...] lernen dabei einige spannende astronomische Phänomene und Instrumente kennen.“
- MPS.GS.4.42: „Mit einem [...] Zeicheninstrument [...] lernen die Schüler*innen intuitiv, mit dem mathematischen Prinzip der Ähnlichkeit umzugehen.“
- MPS.GS.6.44: „[...] erproben wir, wie man sowohl am Tag als auch in der Nacht die Zeit bestimmen kann. “
- MPS.GS.8.45: „[...] eine der faszinierendsten Globensammlungen der Welt zu entdecken [...].“
- SG.GS.1.50: „Gemeinsam mit den Kindern werden ausgewählte Bilder und Skulpturen betrachtet und verglichen.“
- SG.GS.2.50: „[...] Umgang mit Farben in der Zeit vom 15. bis zum 18. Jahrhundert erfahren die Kinder in diesem Kurs [...].“
- SG.GS.5.52: „Anhand der Gemälde [...] setzen sich die Schüler*innen mit der Geschichte und ihrer Darstellung in der Kunst auseinander.“

Unterkategorie 3: Thematik/Inhalte: Diese Kategorie erfasst Entscheidungen über Lerninhalte, d. h. die Bestimmung der Themen, Inhalte oder den Gegenstand, allgemeine Fach- und Lehrplanverbindungen (Deutsch, Mathematik, andere Schulfächer der Grundschule) sowie die thematisch-inhaltliche Verknüpfung mit der Museumssammlung (Ausstellungsthema, ausgewählte Objekte u. a.).

Von den insgesamt 29 gewählten Auswertungseinheiten bzw. Aktivitäten für Deutsch und Mathematik wurden neben Mathematik (zwölfmal, d. h. 41,3%) und Deutsch (neunzehnmal, d. h. 65,5%) auch Fächer wie Kunst (neunzehnmal, d. h. 65,5%), Sachunterricht (fünfzehnmal, d. h. 51,7%), Ethik (fünfmal, d. h. 17,2%), Sachkunde (viermal, d. h. 13,7%) und Religion (einmal, d. h. 3,4%) gefunden.

Aus den vier Lernortbeschreibungen wurden insgesamt 190 Schlüsselwörter zu Themen, Inhalten und Gegenständen gefunden. Die Ergebnisse wurden, zugeordnet zu den einzelnen Museen, dargestellt, da die Themen und Inhalte sehr eng an den jeweiligen Museumstyp und die Sammlung jedes Museums gekoppelt sind. Auf diese Weise wurden zum Residenzschloss 34, zum Albertinum 55, zum MPS 35 und zur Sempergalerie 66 Schlüsselwörter gefunden. Die Mehrheit der Nennungen von Themen und Inhalten fällt demnach auf das Residenzschloss mit Themen wie Bücher (fünfmal aufgezählt, d. h. 8,4%), der Barock (viermal, d. h. 6,7%), sächsische Geschichte (davon wurde der Begriff sächsische viermal erwähnt und Geschichte zweimal, d. h. 6,7% und 3,3%), Dresden (viermal, d. h. 6,7%), August der Starke (zweimal, d. h. 3,3%) und Zu den am wenigsten erwähnten Wörtern (insgesamt zwanzig Begriffe), die jeweils nur einmal (1,6%) erwähnt

wurden, zählen beispielsweise: Barockplastik, Burgen, Gärten, Münzen, Relief, Lebensgewohnheiten, Schriftelemente, Buchstaben, Währung und Zeit (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter im Residenzschloss dar:



Abbildung 4: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen im Residenzschloss

Die folgenden Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext dieser Themen und Inhalte innerhalb der Auswertungseinheiten:

- RS.GS.1.15: “[...] das Leben und Wirken des berühmtesten sächsischen Herrschers – August des Starken [...].“
- RS.GS.2.16: “Das Dresdner Schloss – ein steinernes Zeugnis sächsischer Geschichte”.
- RS.GS.2.16: “Das Dresdner Residenzschloss ist nicht nur ein Geschichtsmonument, sondern auch Hort der Sammlungen der sächsischen Kurfürsten”.
- RS.GS.2.16: “Es bietet vielfältige Möglichkeiten, Heimatgeschichte [...] Denkmalpflege [...] zu vermitteln”.
- RS.GS.3.20: “Sachsen und das Zeitalter des Barock”.
- RS.GS.3.20: “Lyrik des Barock [...]”.
- RS.GS.3.20: “Merkmale des Barock und die sächsische Geschichte dieser Zeit.”
- RS.GS.4.21: „Künstlerbücher von Wegewitz bis Chilida.“
- RS.GS.4.21: “[...] Künstlerbücher verschiedener Künstler und deren kreativem Umgang mit dem Medium Buch [...]“

- RS.GS.5.22: “Gebrauch von Münzen und Geldscheinen in Alltagssituationen, Einheiten der Währung.”
- RS.GS.5.22: “[...] Blick in die Welt des Geldes.”
- RS.GS.5.22: “[...] Entstehung des Geldes [...].”
- RS.GS.6.22: “Schriftelemente als bildnerisches Gestaltungsmittel.“
- RS.GS.6.22: “[...] Entstehung und Geschichte der Exlibris [...].”
- RS.GS.7.23: “[...] Zusammenspiel von Wort und Bild [...].”
- RS.GS.7.23: “[...] künstlerisches Tagebuch [...]”
- RS.GS.7.23: “[...] die Vielfalt der von Künstlern gestalteten Bücher [...].”

Im Albertinum wurden insgesamt 55 themen- und inhaltsbezogene Wörter gefunden. Die Mehrheit der Nennungen fällt auf Begriffe wie: Farben (elfmal, d. h. 12,7%), Kunst (fünfmal, d. h. 5,8%), Gefühle (viermal, d. h. 4,6%). Die Wörter Licht, Natur, Stilleben wurden jeweils dreimal (3,4%) aufgezählt. Die Themen Collage, Landschaften, Pflanzen, Reisen, Romantik, Tiere und Welten wurden jeweils zweimal (2,3%) erwähnt.

Zu den am wenigsten erwähnten Wörtern (insgesamt 41 Begriffe), die jeweils nur einmal (1,1%) erwähnt wurden, zählen beispielsweise: Bildhauerei, Bildwelten, Farbwelten, Gegenwart, Geometrie, Kunstgattungen, Lebensweisen, Malerei, Museum, Naturphänomene, Porträts, Skulpturen, Werke, Wälder u. a. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit der Schlüsselwörter im Albertinum dar:



Abbildung 5: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen im Albertinum

Die folgenden Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext dieser Themen und Inhalte innerhalb der Auswertungseinheiten:

- AL.GS.1.29: „[...] die Kunst von der Romantik bis zur Gegenwart in der Begegnung von Malerei und Bildhauerei [...]“.
- AL.GS.1.29: „[...] beschäftigen sich mit den Kernaufgaben eines Museums.“
- AL.GS.2.29: „[...] ferne Welten im Museum.“
- AL.GS.2.29: „[...] Schüler*innen setzen sich mit dem Reisen damals im Vergleich zu heute auseinander und reflektieren die Sicht der Künstler auf ferne Welten.“
- AL.GS.3.30: „Die Schüler*innen lernen die Gattung Stillleben mit ihren Eigenschaften und Merkmalen [...]“.
- AL.GS.3.30: „[...] Wirkung und den Einsatz von Farbe und Licht und untersuchen Farbkontraste.“
- AL.GS.4.30: “Gesichtsausdruck.”
- AL.GS.4.30: „Freude, Wut, Angst, Entzücken [...] unsere Empfindungen [...]“.
- AL.GS.4.30: „[...] Farben, Formen, Bildraum und Bewegung für die Wiedergabe von Gefühlen in Skulpturen und Porträts [...]“.
- AL.GS.5.30: „[...] Wälder und Parklandschaften in Kunstwerken entdecken, ihre Geheimnisse erkunden, Licht, Luft und Farben spüren und den Wald mit allen Sinnen wahrnehmen“.
- AL.GS.6.30: „[...] durch die Bildwelten der romantischen Kunst [...]“.

Im MPS wurden insgesamt 35 themen- und inhaltsbezogene Wörter gefunden. Die Mehrheit der Nennungen fiel auf Themen wie: Zeit (zehnmal, d. h. 14,4%), Instrumente (fünfmal, d. h. 7,2%) und Mathematik (viermal, d. h. 5,7%). Themen wie Brüche, Globen, Himmelsraum, Alltag, Raum und Zahlen wurden jeweils dreimal (4,3%), Wörter wie astronomische, Kunst, Messinstrumente, Zeitmesser, Zeitmessung und Ähnlichkeit jeweils zweimal (2,8%) aufgezählt.

Zu den am wenigsten erwähnten Wörtern (insgesamt 20 Wörter), die jeweils nur einmal (1,4%) erwähnt wurden, zählen beispielsweise: Bewegungen, Entschlüsselungsmethoden, Geheimschriften, Geometrie, Himmelgloben, Himmelskörper, Lagepläne, Sonnenuhren, Sterne, Verschlüsselungsmethoden, Zeicheninstrumente u. a. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter im MPS dar:

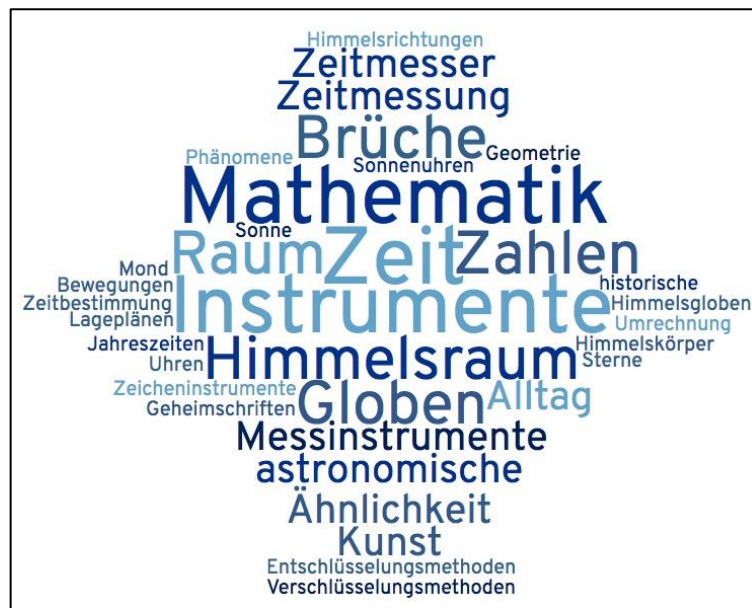


Abbildung 6: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen im Mathematisch- Physikalischer Salon (MPS)

Die folgenden Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext dieser Themen und Inhalte innerhalb der Auswertungseinheiten:

- MPS.GS.1.42: „[...] Mit Karte, Kompass und Routenrolle durch den Zwinger.“
- MPS.GS.1.42: „[...] Umgang mit Karten, Strecken, Kompass und den Himmelsrichtungen.“
- MPS.GS.1.42: „[...] historischen Messinstrumenten der sächsischen Kurfürsten [...]“.
- MPS.GS.2.42: „Mathematik in der Kunst.“
- MPS.GS.3.42: „Bewegungen der Himmelskörper [...] im Wechsel der Jahreszeiten [...]“.
- MPS.GS.3.42: „[...] astronomische Phänomene und Instrumente [...]“.
- MPS.GS.4.42: „[...] natürlichen Zahlen und Brüchen, Mathe im Alltag, Ähnlichkeit, Geometrie.“
- MPS.GS.4.42: „[...] mathematischen Prinzip der Ähnlichkeit [...]“.
- MPS.GS.5.43: „[...] Instrumente der Zeitmessung.“
- MPS.GS.5.43: „[...] Wechselspiel von Licht und Schatten [...]“.
- MPS.GS.5.43: „[...] Einheiten der Zeit und deren Umrechnung.“
- MPS.GS.6.44: „[...] Zeitbestimmung mit astronomischen Instrumenten.“
- MPS.GS.6.44: „Natürliche Zahlen und Brüche.“
- MPS.GS.7.44: „Uhren als Zeitmesser.“
- MPS.GS.7.44: „[...] Zeit und Zeitmessung [...]“.
- MPS.GS.8.45: “Das Universum der Globen.”

MPS.GS.9.45: „Mathematik im Alltag.“

MPS.GS.9.45: „[...] Rechentafeln, goldene Globen, mechanische Wunderwerke.“

Zur Sempgalerie wurden insgesamt 66 themen- und inhaltsbezogene Schlüsselwörter aufgezählt. Die Mehrheit der Nennungen mit fiel auf Themen wie: Farben (zehnmal, d. h. 10,1%), Raum (fünfmal, d. h. 5%), Architektur und Darstellung (jeweils viermal, d. h. 4,4%).

Wörter wie bildnerisch, Geschichte, Kunst und Zeit wurden jeweils dreimal (3%), Bedeutung, Dresden, Gebäude, Jahrhundert, Weihnachtsgeschichte und Zwinger jeweils zweimal aufgezählt (2%).

Zu den am wenigsten erwähnten Wörtern (insgesamt 52 Wörter), die jeweils nur einmal (1%) erwähnt wurden, zählen beispielsweise: Alltagszenen, bildende Künste, Familie, Farbpalette, Farbwirkungen, Feste, Figuren, Freizeitverhalten, geometrisches, Jahre, Kind, Kinderporträts, Kunstwerke, Körper, Lebensformen, Lebensrealitäten, Rollenverständnis, Sachsen, Stadtbild, Verhaltensmuster, Zwingerhof u. a. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter in der Sempgalerie dar:



Abbildung 7: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Themen, Inhalten und Gegenständen in der Sempgalerie

Die folgenden Textausschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext dieser Themen und Inhalte innerhalb der Auswertungseinheiten:

- SG.GS.1.50: „[...] wie die Künstler die jeweiligen Geschichten bildnerisch bzw. skulptural umgesetzt haben [...]“.
- SG.GS.1.50: „[...] wie Darstellungsweisen mit eigenen Verhaltensmustern, wie beispielsweise Schmerz, Lachen oder Angst, zusammenzubringen sind [...]“.
- SG.GS.2.50: „[...] Farbpalette der alten Meister [...]“.
- SG.GS.2.50: „[...] bildnerischen Umgang mit Farben in der Zeit vom 15. bis zum 18. Jahrhundert [...]“.
- SG.GS.2.50: “[...] symbolische Bedeutung zahlreicher Farben über Jahrhunderte [...]”.
- SG.GS.3.51: „Stadtblicke: Dresden vor 300 Jahren.“
- SG.GS.3.51: “August der Starke und dessen Sohn [...]”.
- SG.GS.3.51: “[...] Zwinger als Gebäude [...] seine Geschichte und Funktion sowie einzelne plastische Kunstwerke [...]”.
- SG.GS.4.51: „[...] Kinderporträts im höfischen oder bürgerlichen Umfeld, Kinderdarstellungen in Alltagsszenen – zum Thema Familie und Kind [...]“.
- SG.GS.4.51: „[...] Wissen über vergangene Lebensrealitäten [...]“.
- SG.GS.5.52: “Die Weihnachtsgeschichte”.
- SG.GS.5.52: „[...] Erzählung über Jesu Geburt [...] in der Kunst [...]“.
- SG.GS.5.52: „[...] das neugeborene Kind, die Hirten und die Heiligen Drei Könige [...]“.
- SG.GS.5.52: „[...] Geschichte und ihre Darstellung in der Kunst [...]“.
- SG.GS.6.55: “Architektur und Raum”.
- SG.GS.6.55: „[...] räumliche Illusion, maßstäbliches Darstellen ebener Figuren und Körper, geometrisches Wissen zur Flächengestaltung.“
- SG.GS.6.55: „Perspektive, Gestaltung auf der Fläche.“
- SG.GS.6.55: „[...] architektonische Verweise auf die Bildenden Künste [...]“.
- SG.GS.6.55: „[...] bildnerische Darstellung von Architektur und Raum [...]“.

Unterkategorie 4: Methodik/Methoden: Diese Kategorie umfasst die Entscheidungen bezüglich der Vermittlungsmethoden sowie Aufgaben und Aktivitäten zur Umsetzung der Lernziele. Sie bezieht sich auf verschiedene Lernformen (aktives, kooperatives, dialogisches u. a.), Arbeitsmodalitäten (Stationen, Experimente, schriftliche/mündliche Arbeit u. a.) und Sozialformen (Gruppenarbeit, Einzelarbeit u. a.).

Insgesamt wurden aus den vier Lernorten 114 methodenbezogene Schlüsselwörter gezogen. Zunächst wurden für diese Unterkategorie die Ergebnisse der Aufzählung von Schlüsselwörtern für jedes Museum separat dargestellt, da die jeweiligen Methoden den Charakter des zugehörigen Lernorts unterstreichen. Ausgewählte Methoden bzw. Vermittlungsmethoden und geplante Aktivitäten und Aufgaben sind in der Regel eng mit dem Museumstyp und der Sammlung jedes Museums verknüpft. Danach werden einige Aspekte, wie Lernformen, Vermittlungsmethoden bzw. Arbeitsmodalitäten bestimmten Aktivitäten bzw. Aufgaben und Sozialformen in Form ausgewählter Textabschnitte zugeordnet, um Zusammenhang bzw. Kontext dieser Methoden innerhalb der Auswertungseinheiten darzustellen.

Zum Residenzschloss wurden achtzehn Schlüsselwörter gefunden. Davon wurden zwei, die sich auf Lernformen beziehen, jeweils zweimal (10%) erwähnt: entdecken und erforschen. Alle weiteren Schlüsselwörter wurden nur einmal (5%) erwähnt. Davon bezieht sich das Wort erfahren auch auf die Lernformen. Zu Sozialformen wurden Wörtern wie: eigener, gemeinsam und individuelles gefunden. Zur Bezeichnung von Vermittlungsmethoden dienen Begriffe wie: Kurs und Rundgang. Weitere Wörter, die bestimmte Aktivitäten und Aufgaben bezeichnen, sind beispielsweise: angefertigt, anwenden, Buch, Geschichte, Merkmale, Rechnen, Rechenbrett u. a. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörtern im Residenzschloss dar:



Abbildung 8: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zur Methodik/Methoden im Residenzschloss

Nachfolgend wird anhand ausgewählter Textabschnitte der Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten gezeigt. Hier werden die Ergebnisse des Residenzschlusses gezeigt. Es werden beispielhafte

Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter, der bestimmten Vermittlungsmethoden, Aktivitäten und Aufgaben sowie Lern- und Sozialformen wiedergegeben:

- RS.GS.1.15: „[...] im Rahmen eines dialogischen Rundgangs und entdecken dabei die verschiedenen Medien [...]“
- RS.GS.4.21: „[...] erforschen die Schüler*innen Merkmale des Barocks und die sächsische Geschichte [...]“
- RS.GS.5.22: „[...] Der Rundgang [...] eröffnet einen Blick in die Welt des Geldes [...]“
- RS.GS.5.22: „Wir entdecken gemeinsam den Weg der Entstehung des Geldes.“
- RS.GS.5.22: „[...] üben das Rechnen mit dem Rechenbrett“.
- RS.GS.6.22: „[...] ein individuelles Exlibris [...] angefertigt“.
- RS.GS.7.23: „[...] in eigener Arbeit ein Buch gestalten.“

Im Albertinum wurden insgesamt 40 Schlüsselwörter gefunden. Davon wurde das Wort entdecken, das sich auf eine Lernform bezieht, siebenmal aufgezählt (14%), Schlüsselwörter wie: erkunden, gestalten, Kurs und Stilleben wurden jeweils zweimal erwähnt (4%), alle weiteren Schlüsselwörter einmal (jeweils 2%). Die Schlüsselwörter Diskussionen, reflektieren und untersuchen beziehen sich ebenfalls auf Lernformen. Zu den Sozialformen wurden Wörter gezählt wie: eigenes, gemeinsame, persönlichen und selbst sowie Gruppen und Gruppenarbeit. Zur Bezeichnung von Vermittlungsmethoden dienen Wörter wie Kurs, Rundgang und Spaziergänge. Weitere Wörter, die bestimmte Aktivitäten und Aufgaben bezeichnen, sind beispielsweise: collagieren, Frottage, komponieren, Gestaltung, Postkarte, vor dem Original. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter im Albertinum dar:



Abbildung 9: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zur Methodik/Methoden im Albertinum

Die nachfolgenden ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse des Albertinums gezeigt.

- AL.GS.1.29: „In einem abwechslungsreichen Rundgang entdecken die Schüler*innen [...]“
- AL.GS.2.29: „Die Schüler*innen setzen sich mit dem Reisen damals im Vergleich zu heute auseinander und reflektieren die Sicht der Künstler auf ferne Welten.
- AL.GS.2.29: „[...] gestalten sie eine Postkarte“.
- AL.GS.3.30: „Sie diskutieren über Wirkung und Einsatz von Farbe und Licht und untersuchen Farbkontraste.
- AL.GS.3.30: “In kleinen Gruppen erkunden sie das Albertinum [...]“
- AL.GS.3.30: „[...] gestalten/collagieren zum Abschluss selbst ein Stilleben“.
- AL.GS.4.30 „[...] durch performative und künstlerisch-praktische Aufgaben“.
- AL.GS.5.30 „[...] entdecken wir verschiedene künstlerische Techniken wie die Frottage“.
- AL.GS.5.30 Praktisches Arbeiten vor dem Original
- AL.GS.6.30: „Gemeinsam reisen die Schüler*innen durch die Bildwelten der romantischen Kunst [...]“
- AL.GS.6.30: „[...] komponieren diese [...] zu persönlichen Landschaften.“

Im MPS wurden insgesamt 38 Schlüsselwörter gefunden. Davon bezeichnen zwei konkrete Aufgaben, sie wurden jeweils sechsmal (10%) erwähnt: Zeitmessung und

Zeitbestimmung. Das Wort Instrumenten trat viermal (6,7%) und das Wort Globen dreimal (5,08%) auf. Schlüsselwörter wie astronomischen, erproben, Karten, Kompass, rechnen und Sonnenuhr wurden jeweils zweimal (3,3%) erwähnt, alle weiteren Schlüsselwörter nur einmal (1,6%). Wörter wie Dialogführung, beobachten, entschlüsseln und verschlüsseln beziehen sich auf Lernformen. Zu den Sozialformen zählen Wörter wie eigener, gemeinsames, eigenen und selbst. Zur Bezeichnung von Vermittlungsmethoden dienen Wörter wie Dialogführung, Kurs und Rundgang. Weitere Wörter in Bezug auf Aktivitäten und Aufgaben sind beispielsweise: Beschreiben, bauen, Bewegungen, Lageplänen, lesen, erstellen, nachstellen. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter in der Beschreibung des MPS dar:

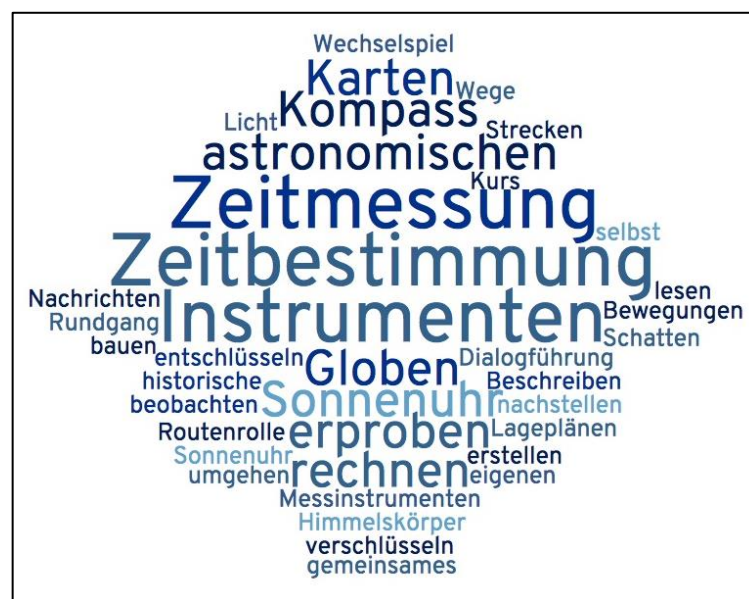


Abbildung 10: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zur Methodik/Methoden im MPS

Die folgenden ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse des MPS gezeigt. Es werden beispielhafte Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter gelistet, die bestimmte Vermittlungsmethoden, Aktivitäten und Aufgaben sowie Lern- und Sozialformen bezeichnen:

MPS.GS.1.42: „[...] Grundschüler*innen lernen in diesem Kurs auf anschauliche Weise den Umgang mit Karten, Strecken, Kompass und den Himmelsrichtungen“.

MPS.GS.1.42: „Ausgehend von historischen Messinstrumenten [...] erproben die Schüler*innen ihre neu erworbenen Kenntnisse [...]“.

MPS.GS.2.42: „Nachrichten werden ver- und entschlüsselt“.

- MPS.GS.3.42: „Mit eigenen Bewegungen stellen wir die Bewegungen der Himmelskörper [...] nach [...]“.
- MPS.GS.5.43: „[...] beobachten gemeinsam das Wechselspiel von Licht und Schatten [...]“.
- MPS.GS.5.43: „[...] bauen selbst eine Sonnenuhr.“
- MPS.GS.6.44: “Bei dieser Dialogführung erproben wir, wie man [...] die Zeit bestimmen kann”.
- MPS.GS.7.44: „Globensammlungen der Welt zu entdecken [...]“.
- MPS.GS.8.45: „Die Schüler*in im Rundgang erfahren [...] wie man mit Globen rechnen kann“.

Zur Sempergalerie wurden insgesamt achtzehn Schlüsselwörter gefunden, davon zwei Begriffe, die einerseits eine Lernform und andererseits eine Vermittlungsmethode bezeichnen. Sie wurden jeweils zweimal (10%) erwähnt: gemeinsam und Kurs. Alle weiteren Schlüsselwörter wurden nur einmal (5%) erwähnt. Darunter Wörter wie betrachten, erfahren, Erzählanlässe, die sich auf die Lernformen beziehen. Mit Sozialformen ist das Wort eigenen verbunden. Zur Bezeichnung von Vermittlungsmethoden dient das Wort Rundgang. Weitere Wörter, die bestimmte Aktivitäten und Aufgaben bezeichnen, sind beispielsweise: 3D-Papiermodelle, anfertigen, Kunstwerke, Original, Pop-up, Vergleichen und verglichen. (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter in der Beschreibung der Sempergalerie dar:



Abbildung 11: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Methodik/Methoden in der Sempergalerie

Die folgenden ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse der Sempergalerie gezeigt. Es werden beispielhaft Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter gezeigt, die bestimmte Vermittlungsmethoden, Aktivitäten und Aufgaben sowie Lern- und Sozialformen bezeichnen:

- SG.GS.1.50: „Gemeinsam mit den Kindern werden ausgewählte Bilder und Skulpturen betrachtet und verglichen.“
- SG.GS.2.50: „[...] erfahren die Kinder in diesem Kurs [...] symbolische Bedeutung zahlreichen Farben [...]“.
- SG.GS.3.51: „Bei einem Rundgang durch den Zwingerhof [...]“.
- SG.GS.4.51: „Durch das gemeinsame Betrachten der Kunstwerke [...] sollen auch Erzählanlässe und Anreize zum Reflektieren und Vergleichen geboten werden.“
- SG.GS.6.55: „Der Kurs will den Blick der Schüler*innen für das Gebäude [...]“.
- SG.GS.6.55: „[...] werden die Schüler*innen im praktischen Teil ein Pop-up (einfache 3 D-Papiermodelle) anfertigen“.

Die folgende Abbildung fasst in Form von Sätzen die Ergebnisse der vier Lernorte in Bezug auf Aktivitäten und Aufgaben, Lern- und Sozialformen sowie Vermittlungsmethoden zusammen:

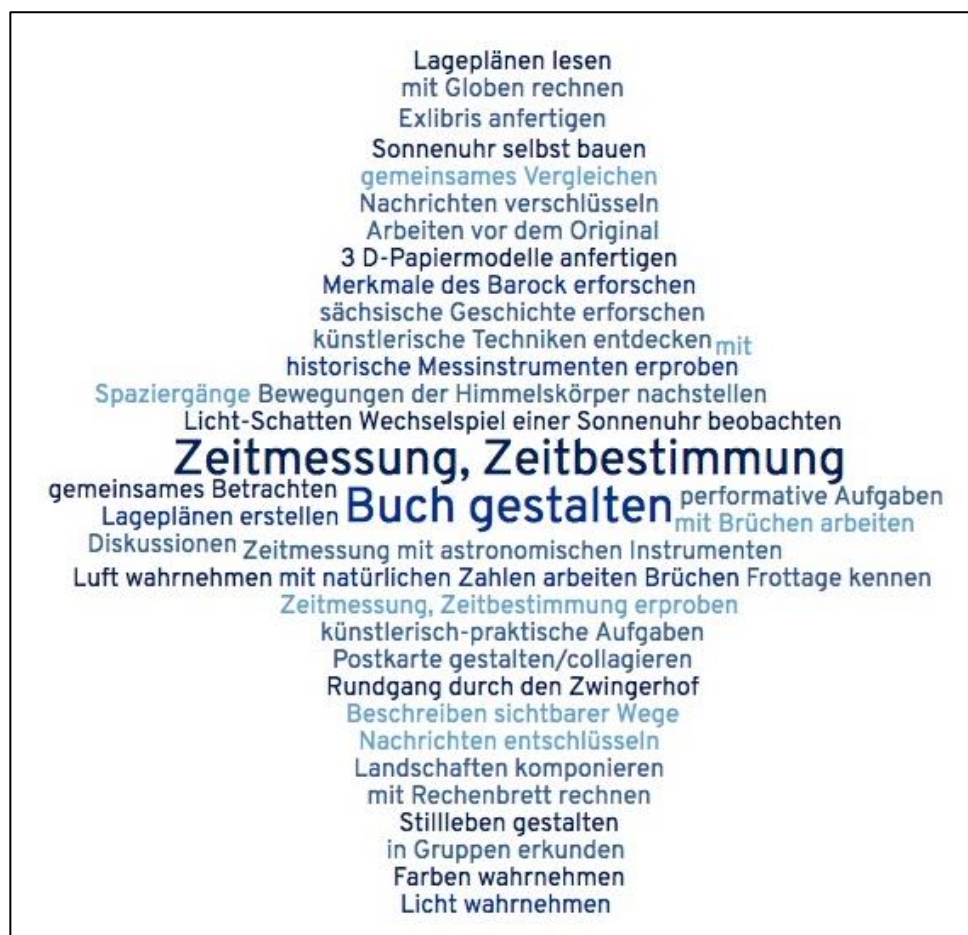


Abbildung 12: Übersicht der Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Methoden/Methodik der vier Lernorte

Unterkategorie 5: Medien und Ressourcen: Für die Analyse der Medienwahl wurden die Lernmaterialien, Medien und Ressourcen in zwei Gruppen geteilt. Eine erste Gruppe befasst sich mit allgemeinen Materialien wie z. B. Materialien zum Basteln, Zeichnen, Malen, die nicht zur Sammlung gehören. Für diese Gruppe wurden nur wenige konkret benannte Materialien gefunden. Eines davon ist ein Museumskoffer, dessen Inhalt nicht erwähnt wurde: ein Rechenbrett, Feder, Tusche, Zeichenblock, Bleistift, Papier (für ein 3D-Papiermodell), ein weiteres der eigene Körper (eigene Bewegungen zum szenischen Nachstellen der Bewegungen der Himmelskörper). Die zweite Gruppe beinhaltet die Ressourcen und Medien, die zu den verschiedenen Museumssammlungen gehören, wie z. B. Gemälde und Skulpturen. Hier wurden Schlüsselwörter mit allgemeinen Bezeichnungen, wie z. B. Gemälde über die konkrete Benennung von Gemälden oder Kunstwerken von bestimmten Künstlern bis hin zu ganz spezifischen Geräten, wie Cäsar-Scheibe (Chiffriergerät) gefunden. Diese beziehen sich direkt auf Sammlungsschwerpunkte der Museen bzw. Lernorte.

Die Ergebnisse dieser Unterkategorie wurden in separat für jedes Museum dargestellt, um einen klaren Bezug zwischen der Museumstyp und Sammlungsobjekten herzustellen. Zunächst wird durch Abbildungen die Aufzählung der Schlüsselwörter visualisiert, ehe mittels ausgewählter Textabschnitte der Kontext zu den dargestellten und aufgezählten Schlüsselwörtern innerhalb der Auswertungseinheiten hergestellt wurde.

In der Beschreibung des Residenzschlusses wurden neun auf Medien und Ressourcen bezogene Wörter gefunden. Jedes Schlüsselwort wurde nur einmal (11,1%) erwähnt. Dazu zählen beispielsweise zu den allgemeinen Ressourcen: Feder, Museumskoffer, Rechenbrett, Tusche und zu den Ressourcen der Sammlung: Kunstwerke, Künstlerbücher und Münzen (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörtern in der Beschreibung des Residenzschlusses dar:



Abbildung 13: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen im Residenzschloss

Die nachfolgend ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse des Residenzschlosses gezeigt. Die beispielhaften Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter, der bestimmten Medien, Materialien und Ressourcen sind:

RS.GS.3.20: „[...] ausgewählter Kunstwerke des Neuen Grünen Gewölbes [...].“

RS.GS.5.22: „Der Rundgang mit dem Museumskoffer [...].“

RS.GS.5.22: „[...] üben das Rechnen mit dem Rechenbrett“.

RS.GS.6.22: „[...] mit Feder und Tusche ein individuelles Exlibris [...] angefertigt“.

RS.GS.7.23: „[...] von Künstlern gestalteten Bücher [...].“

Im Albertinum wurden insgesamt siebzehn auf Medien und Ressourcen bezogene Wörter gefunden. Schlüsselwörter, die zu den Ressourcen aus der Sammlung gehören, wie Gemälde wurden dreimal (14,2%) sowie Skulpturen und Werke jeweils zweimal (9,5%) erwähnt. Die restlichen Schlüsselwörter, wie Adolf Menzel, Carl Gustav Carus, Claude Monet, Max Slevogt, Vincent van Gogh oder Installationen und Parklandschaften dienen ebenso zur Präzisierung der Sammlungen, wie allgemeine Materialien, wie Bleistift und Zeichenblock. Letztere wurden alle jeweils einmal (4,7%) erwähnt (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter in der Beschreibung des Albertinums dar:



Abbildung 14: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen im Albertinum

Die folgenden ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse des Albertinums gezeigt. Es werden beispielhaft Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter in Bezug auf bestimmte Medien, Materialien und Ressourcen genannt:

AL.GS.1.29: „Gemälde, Skulpturen, Installationen [...]“.

AL.GS.2.29: „[...] Werke von Caspar David Friedrich, Carl Gustav Carus, Adolf Menzel, Paul Gauguin und Max Slevogt [...]“.

AL.GS.3.30: „[...] anhand der Gemälde von Vincent van Gogh, Claude Monet [...]“.

AL.GS.5.30: „[...] Wälder und Parklandschaften in Kunstwerken entdecken [...]“.

AL.GS.6.30: „Ausgestattet mit Zeichenblock und Bleistift [...]“.

In der Beschreibung des MPS wurden insgesamt 27 auf Medien und Ressourcen bezogene Schlüsselwörter gefunden. In Verbindung mit dem Sammlungsbestand wurden Schlüsselwörter wie Instrumente viermal (10,8%), Globen dreimal (8,1%) sowie Karten, Kompass, Sonnenuhren und Uhrensammlung jeweils zweimal (5,4%) erwähnt. Die restlichen sammlungsbezogenen Schlüsselwörter, wie beispielsweise Chiffriergeräte, Cäsar-Scheibe, Erdgloben, Globensammlungen, Himmelsgloben, Marsglobus, Messinstrumente, Mondglobus, Präzisionsuhren und Rechentafeln wurden jeweils einmal (2,7%) erwähnt (siehe Anhang A.2.). In dieser Beschreibung scheinen alle Materialien und Ressourcen sammlungsbezogen zu sein. Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörter in der Beschreibung des MPS dar:



Abbildung 15: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen im MPS

Die folgenden ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse des MPS gezeigt. Die beispielhaften Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter, die sich auf bestimmte Medien, Materialien und Ressourcen beziehen, lauten:

MPS.GS.1.42: „[...] Karten, Strecken, Kompass [...] historischen Messinstrumenten der sächsischen Kurfürsten [...].“

MPS.GS.2.42: „Der einzigartige Geheimschriftzirkel im Museum [...].“

MPS.GS.2.42: „[...] Chiffriergeräten wie der Cäsar-Scheibe [...].“

MPS.GS.3.42: „Mit eigenen Bewegungen stellen wir die Bewegungen der Himmelskörper Tag für Tag [...] nach [...].“

MPS.GS.3.42: „[...] lernen dabei einige spannende astronomische [...] Instrumente kennen.

MPS.GS.4.42: „Mit einem unkomplizierten Zeicheninstrument [...].“

MPS.GS.7.44: „[...] Uhrensammlungen [...] eleganten Präzisionsuhren aus sächsischer Produktion.“

MPS.GS.8.45: „[...] eine der faszinierendsten Globensammlungen der Welt [...].“

MPS.GS.8.45: „[...] Himmelsgloben, Erdgloben, ein Mondglobus und sogar einer des Mars [...].“

MPS.GS.9.45: „[...] gravierte Rechentafeln, goldene Globen, mechanische Wunderwerke [...].“

Zur Sempergalerie wurden insgesamt zwölf auf Medien und Ressourcen bezogene Schlüsselwörter gefunden. Es wurden nur sammlungsbezogene Wörter wie Gemälde und Kunstwerke zweimal (14,2%) erwähnt. Die restlichen Schlüsselwörter, wie beispielsweise Bilder, Kinderporträts, Porträts, Skulpturen und Stadtansichten (aus der Sammlung) und Papier (als allgemeines Material) wurden jeweils einmal (7,1%) erwähnt (siehe Anhang A.2.). Die folgende Abbildung stellt die Häufigkeit dieser Schlüsselwörtern in der Beschreibung der Sempergalerie dar:



Abbildung 16: Ergebnisse der Worthäufigkeitsanalyse zu Medien, Materialien und Ressourcen in der Sempergalerie

Die folgenden ausgewählten Textabschnitte zeigen den Zusammenhang bzw. Kontext der oben dargestellten Schlüsselwörter innerhalb der Auswertungseinheiten. Hier werden die Ergebnisse zur Sempergalerie gezeigt. Beispielhafte Textabschnitte zur Kontextualisierung der gefundenen Wörter in Bezug auf bestimmte Medien, Materialien und Ressourcen lauten:

SG.GS.1.50: „[...] ausgewählte Bilder und Skulpturen [...].“

SG.GS.2.50 „[...] anhand ausgewählter Gemälde [...].“

SG.GS.3.51: „[...] Stadtansichten und Porträts [...].“

SG.GS.3.51: „Der zweite Teil des Kurses widmet sich direkt dem Zwinger als Gebäude.“

SG.GS.4.51: „[...] Kinderporträts im höfischen oder bürgerlichen Umfeld [...].“

SG.GS.4.51: „[...] zum Thema Familie und Kind finden sich in der Gemädegalerie Alte Meister verschiedene Kunstwerke.“

SG.GS.5.52: „[...] Anhand der Gemälde [...].“

SG.GS.6.55: „[...] der gestalterischen Entwürfe des Architekten Gottfried Semper [...].“

Unterkategorie 6: individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen: In Bezug auf die individuellen Merkmale der Beteiligten, d. h. der Museumspädagogen und Schüler, wurde nichts erwähnt. Aus den Auswertungseinheiten waren keine Informationen über persönliche und individuelle Merkmale der Beteiligten wie Alter, Geschlecht, persönliche Erfahrungen, soziales Milieu u. a. zu extrahieren.

Bezüglich soziokultureller Merkmale und Bedingungen, die sich auf die gesamte Schülergruppe beziehen, wurden für jede konzipierte Aktivität nur Angaben zur

jeweiligen Klassenstufe, also zum Alter der Schüler abgelesen. Insgesamt wurde von den insgesamt 29 Aktivitäten der vier Lernorte die Mehrheit der Aktivitäten für die gesamte Grundschule konzipiert. Das bedeutet, dass insgesamt zwanzig Aktivitäten für die 1. bis 4. Klasse (68,9 %) konzipiert wurden, vier für die 3. und 4. Klasse (13,7%), drei Aktivitäten nur für die 4. Klasse (10,3%) und zwei für die 2. bis 4. Klasse (6,8%).

Daneben wurden in der Beschreibung des MPS zwei präzise Anweisungen zum Alter der Schüler gemacht, nämlich dass die Themen bzw. Inhalte der Aktivitäten altersgerecht behandelt werden sollten. Die folgenden Textabschnitte zeigen diese Benennungen:

MPS.GS.6.44: „Altersgerecht wird die Herkunft der Zeit vom Himmel abgeleitet“.

MPS.GS.7.44: „Altersgerecht wird das Thema Zeit und Zeitmessung besprochen“.

Weitere Angaben über Merkmale der Schülergruppe und der Schülerwelt, wie die Heterogenität der Schüler, die Konfession, Beziehungskonstellationen der Schulklasse und soziokulturelle Umgebung der Schule wurden nicht erwähnt und lassen sich nicht in den Text hineininterpretieren. Daher werden weitere Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Planung und Organisation der Aktivitäten nicht berücksichtigt.

10.1.3 Zusammenfassung

Das untersuchte Material, d. h. das Programmheft, ist ein allgemeines Dokument, das alle angebotenen Aktivitäten, separiert nach Museum bzw. Lernort darstellt. Es handelt sich um ein Programmheft mit Angebotsbeschreibung, das über unterschiedlichste Rahmenbedingungen informiert. Damit war es möglich, Daten zu erheben, in die sich alle Unterkategorien einbeziehen lassen.

Für alle 29 Auswertungseinheiten (Aktivität) existieren ein Name, zugehörige Fach- und Lehrplanverbindungen sowie eine kurze Beschreibung. Aus diesen Informationen konnten nützliche Angaben extrahiert werden. Allerdings ist das Material mit den ausgewählten Auswertungseinheiten keine umfangreiche Quelle, daher war es manchmal schwierig, ganz konkrete und eindeutige Informationen aufzuspüren, wie beispielsweise Ziele, Inhalte, Methoden und Medien, die meistens im engen Zusammenhang mit dem Text dargestellt wurden.

Da das Programmheft alle Informationen getrennt nach den einzelnen Museen auflistet, konnte jede Aktivität einem bestimmten Museum zugeordnet werden. Allerdings wurden nicht immer konkret die spezifischen inneren oder äußeren Räumlichkeiten für die

Aktivitäten genannt. Lediglich im Residenzschloss fanden sie Erwähnung. Die Dauer und die Fächerverbindung wurden für alle Aktivitäten eindeutig angegeben, wobei die Mehrheit eine oder zwei Stunden dauerten, neben Deutsch und Mathematik wurden dabei auch Kunst und Sachkundeunterricht als Fachverbindungen erwähnt.

Konkrete Informationen bzgl. der direkten Benennung der Lernziele fehlten meistens. Sie ließen sich anhand der jeweils erwähnten erwarteten Fähigkeiten und Kompetenzen meistens identifizieren, wobei sich die Mehrheit auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, wie Sprechen, Zuhören, Schreiben, Erzählen und Beschreiben bezog. In Bezug auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen wurden Kompetenzen wie Vergleichen und Rechnen am häufigsten genannt. Andere Ziele und Lernintentionen lassen sich anhand von Verben identifizieren, also mit Schlagwörtern wie Entdeckung, Erforschung, Auseinandersetzung sowie Gestalten, Erproben und Kennenlernen. Meistens beziehen sich die Begriffe in der Beschreibung auf Sammlungsobjekte und Museumsinhalte, wie beispielsweise: Eigenschaften und Merkmale der Kunstgattung Stillleben und astronomische Phänomene und Instrumente kennenlernen. Auch auf diese Art lassen sich also mitunter Zusammenhänge zu Lernzielen, Inhalten, Medien und Methoden herstellen.

Insbesondere sind Inhalte, Themen, Gegenstände sowie Medien, Materialien und Ressourcen stark an den Museumstyp und die Sammlungsobjekte gebunden. Insgesamt beziehen sich die Methoden größtenteils auf angewandte Lernformen im Museum (v. a. entdeckendes, erfahrungs- und erlebnisorientiertes und dialogisches Lernen).

Eine Untersuchung der Themen und Inhalte je nach Museum unterstreicht diese Ergebnisse. So beziehen sich die Themen und Inhalte im Residenzschloss meist auf Bücher, Künstlerbücher, der sächsischen Geschichte, den Barock und die Stadt Dresden. Im Albertinum waren die Themen und Inhalte z. B. auf Farben, Kunst und Gefühle, Licht, Natur und Stillleben ausgerichtet. Im MPS widmete sich die Mehrheit der Themen und Inhalte Zeit und Raum, Instrumenten, der Mathematik und Zahlen. In der Sempgalerie waren Farben, Raum, Architektur und Darstellung prägende Begriffe.

In Bezug auf die gewählten Vermittlungsmethoden und Kommunikationsstrategien lassen sich aus dem Auswertungsmaterial nur wenige konkret benannte non-verbale sowie sprachliche und schriftliche Vermittlungsverfahren herauslesen. Es ist möglich, zu interpretieren, dass es um sprachliche (Dialoge, Erzählungen und Diskussionen) sowie non-verbale Kommunikationsformen (Körperbewegungen bzw. körperliche

Ausdrucksformen) geht. Darüber hinaus können diese Kommunikationsformen auch auf bestimmte Lernformen bezogen werden, wie beispielsweise bei sprachlichen Kommunikationsformen (Erzählanlässe und Dialogführung), die auch zum dialogischen Lernen gehören.

Bestimmte Lernformen, wie aktives, entdeckendes, erlebnis- und erfahrungsorientiertes sowie kooperatives Lernen und Lernen in Gesprächssituationen finden kaum Erwähnung. Allerdings lassen sich auch hier einige davon, vor allem anhand der gefundenen Arbeitsmodalitäten bzw. Vermittlungsmethoden sowie der Sozialformen, interpretieren. So ist es möglich, von den Aktivitäten, die auf sprachlichen und dialogischen Formen basieren, Formen des kooperativen Lernens und des Lernens im Dialog und in Gesprächssituationen abzuleiten.

Am häufigsten wurden im Dokument ganz konkrete Aufgaben gefunden. Andere Aspekte lassen sich im Zusammenhang mit Zielen, Themen, Inhalten und Ressourcen interpretieren. Auch sind die Aufgaben meistens eng an den Museumstyp und die Sammlungsschwerpunkte gekoppelt. Einige Beispiele von konkreten Aufgaben, die den Zusammenhang zwischen Museumstyp und Sammlung zeigen, sind: ein Buch anfertigen und mit dem Rechenbrett rechnen (im Residenzschloss), ein Stillleben collagieren und eine Postkarte gestalten (im Albertinum), eine Sonnenuhr bauen (im MPS) und ein Pop-up (einfache 3 D-Papiermodelle) anfertigen (in der Sempregalerie).

Zur Bestimmung der Sozialformen (Gruppenarbeit, Einzelarbeit u. a.) dienen einige Textpassagen, aus denen gemeinsame oder individuelle Arbeitsformen herauszulesen sind. Die Bestimmung dieser Arbeitsformen als individuelle oder kollektive Arbeitsformen erfolgte mithilfe spezifischer Schlüsselwörter wie: gemeinsam, selbst, eigener, persönlicher, Gruppen u. a. Diese Begriffe vermitteln bestimmte Bedeutungen, die Interpretationen bezüglich der Verteilungen von Individuen und Gruppen ermöglichen. Auch konkrete Bezeichnungen, wie beispielsweise kleine Gruppen oder durch die Verwendung des Personalpronomens Wir (Plural) wurde ausgedrückt, dass es sich nicht um Einzelaktionen handeln konnte.

Über die individuellen Merkmale der Beteiligten (Museumspädagogen und Schüler) wurde nichts geschrieben. In Bezug auf die Merkmale der Schülergruppen wurde nur die Bezeichnung der Schulklassen, für die eine Aktivität konzipiert wurde, erwähnt. Diese Angabe ist an das Alter der Schüler gekoppelt.

10.2 Ergebnisse der Beobachtungen

Insgesamt konnten 23 Aktivitäten für Sprache (Deutsch) und Mathematik für Grundschulen in den Lernorten der SKD beobachtet werden. Die Beobachtungen wurden in den Museen durchgeführt, in denen die Schulklassen ausgewählte Aktivitäten besuchten. Im vorherigen Gespräch mit den Leiterinnen der Lernorte sollte die Beobachterin ca. 10 Minuten vor jeder Aktivität an einem bestimmten Ort der beobachteten Museen auf die Schülergruppe warten. Sobald die Schulklassen zusammen mit den Lehrkräften angekommen waren, gab es ein kurzes Gespräch zwischen der Beobachterin und der Lehrkräfte, um ihnen zu erklären, welche Zwecke die Beobachtungen haben. In dieser Zeit wurden einige Informationen der Schülergruppe gesammelt, wie beispielsweise die genaue Schulklasse, Schüleranzahl sowie die genaue Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund.

Wie im Unterpunkt 9.4.2.2 erklärt wurde, wurden die Beobachtungen zur Analyse der drei Untersuchungsdimensionen und zur Beantwortung der zweiten, dritten und fünften Fragestellung der Forschungsarbeit konzipiert. Es handelte sich um nicht-teilnehmende Beobachtungen, da die Beobachterin zum passiven Teil des beobachteten Feldes wurde. Die Beobachtungen wurden mithilfe eines Beobachtungsprotokolls aufgezeichnet, mit dem quantitative und qualitative Daten gesammelt wurden.

Die quantitativen Daten (Aufzählung, wie oft spezifische Aspekte beobachtet wurden) wurden in Tabellen dargestellt und anhand von ausgewählten exemplarischen Textabschnitten der Inhaltsanalyse (Transkription von schriftlichen Aufzeichnungen bzw. Auszüge aus dem Protokoll) kontextualisiert und ergänzt. Dadurch werden Abläufe, bestimmte Situationen und Interaktionen anhand von Dialogen dargestellt und verdeutlicht.

Anschließend werden die Forschungsergebnisse für die folgenden Hauptkategorien durch die Frequenzanalyse⁷³⁷ sowie durch eine qualitative Inhaltsanalyse durch ausgewählte exemplarische Textpassagen vorgestellt, welche mit Hilfe des Analyseverfahrens der *inhaltlichen Strukturierung* aufgebaut wurde (Mayring 2008):

Hauptkategorie 1: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Durchführungsphase).

Hauptkategorie 2: Förderung von Lernprozessen –Spracherwerb (Deutsch) und Mathematik.

Hauptkategorie 3: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund.

⁷³⁷ Eine Tabelle mit den Ergebnissen der Häufigkeitsanalyse der Beobachtungen befindet sich im Anhang (siehe A.5).

10.2.1 Auswertung der Forschungsergebnisse nach Hauptkategorien

Hauptkategorie 1: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Durchführungsphase)

Diese Hauptkategorie beinhaltet eine Reihe von Informationen bezüglich der didaktisch-methodologischen Gestaltungsaspekten museumspädagogischer Aktivitäten. Dazu zählen Aspekte, die Informationen über die Struktur, gesamte Dauer, zeitliche und räumlich Organisierung, Angaben der Schulklasse (Klasse, Schüleranzahl, Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund), die Fächer- und Lehrplanverbindungen, die Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Ressourcen, liefern. Diese Aspekte sind nicht nur Teil der betrachteten Gestaltungsbedingungen zur Planung und Organisierung einer museumspädagogischen Aktivität, sondern dienen zur Charakterisierung der beobachteten Aktivität und der Zielgruppe.

Hier wird über „Aktivität“ im Sinne des gesamten Angebots, des gesamten Museumsbesuchs bzw. der gesamten Veranstaltung gesprochen. Wenn über konkrete einzelnen Aktivitäten gesprochen wird, wird häufig auch der Begriff „Aufgabe“ benutzt. Deshalb sollte ein Missverständnis bei der Anwendung beider Begriffe vermieden werden. Die Ergebnisse werden in eine veränderten Reihenfolge als in der Beschreibung des Kategoriensystems dargestellt, weil der Aspekt der Struktur zur logischen Organisierung der folgenden Aspekte innerhalb der Hauptkategorie dient. Diese Informationen wurden in der Einstiegs- und Durchführungsphase der Aktivitäten gesammelt. Nur kurze Informationen über die Schlussphase werden gegeben. In Folgenden werden die zentralen Ergebnisse dargestellt:

Struktur

- Alle beobachteten Aktivitäten zeigen eine klare Struktur, die den gesamten Verlauf des Museumsbesuches organisiert. Auf diese Weise wurden insgesamt immer drei klare Phasen beobachtet. Am Anfang jeder Aktivität wurde immer eine Einstiegsphase (EP), die für jede Aktivität insgesamt von zehn bis fünfzehn Minuten dauerte und immer in einem bestimmten einzigen Raum je nach Museum (meistens im Museumshöfe, Eingangsbereich) stattgefunden hat, gewählt. In dieser Phase wurden häufig eine Begrüßung, die Vorstellungen der Beteiligten (Museumspädagoge und Schülergruppe) sowie den Verlauf und allgemeine Ziele des Besuches erläutert und eine allgemeine thematische Einführung gegeben. Einen Raumwechsel sowie eine kurze Vorschau auf die

nächsten Schritte haben das Ende dieser Phase immer gekennzeichnet. Die zweite Phase ist die längere und wird als Erarbeitungs- bzw. Durchführungsphase (DP) angesehen, wo die Vermittlungsmethoden sowie die geplanten Aufgaben umgesetzt und durchgeführt werden. In dieser Phase werden eine zentrale Aufgabe, die im Durchschnitt von 20 bis 30 Minuten dauert und häufig in einer bestimmten Räumlichkeit stattfand, oder mehrere Aufgaben, die unterschiedliche Dauer haben und häufig in mehreren Räumlichkeiten stattfanden, erledigt. Für beide Fälle können Räumlichkeiten innerhalb und außerhalb des Museums genutzt werden. In den letzten zehn Minuten des gesamten Besuches findet die Schlussphase (SP) statt, in der mit der Großgruppe immer eine Verabschiedung erfolgt und die Schüler vereinzelt Zeit zum Meinungs austausch und zur Reflexion hatten oder eine Bewertung bezüglich ihrer Erfahrungen abgeben konnten. Häufig handelte es um ein abschließendes Gespräch, in dem die Schüler ganz kurz erläutern können, was sie am besten im Museum bzw. während des Museumsbesuches gefallen hat, was für sie das Interessanteste des Besuchs war und ob sie gerne das Museum wieder besuchen würden. In diesem Zusammenhang wurden die Schüler häufig (ca. 16 Aktivitäten, d.h., 69,5%) nach ihrer Meinung bezüglich der Aktivität gefragt, was ihnen am besten gefallen hat, was das Interessanteste war, ob sie etwas neues gelernt oder entdeckt haben, ob sie gerne das Museum wieder besuchen möchten. In Bezug darauf konnten manchmal nur Inhalte (als allgemeine Themen), Materialien und v.a. Sammlungsobjekte im Gespräch wieder aufgenommen bzw. wieder behandelt werden. Manchmal hatten hier die Schüler noch Zeit, um etwas über ihre Erfahrung im Museum oder mit einem Sammlungsobjekt oder mehreren (beide jeweils 12 Mal, 52,1%) zu erzählen, um letzte Fragen zu stellen und Kommentare zu äußern (9 Mal, 39,1%). Synthesen oder Zusammenfassungen des gesamten Museumsbesuch fanden nur sehr selten statt. Diese Phase wird in den meisten Fälle im gleichen Raum, wo die letzte Aufgabe stattfand, durchgeführt. Nur in sieben Besuchen wurde die gesamte Schülergruppe wieder im gleichen Raum der Einstiegsphase (Museumshöfe, Eingangsbereich) und in fünf Besuchen im Arbeitsraum, wo die zentrale Aufgabe durchgeführt wurde, versammelt und verabschiedet.

Die folgende Tabelle fasst die beobachtete Struktur und die Dauer jeder Phase je nach Dauer der gesamten Museumsbesuche zusammen:

| Gesamtdauer des Museumsbesuches | Einstiegsphase (EP) | Durchführungsphase (DP) | Schlussphase (SP) |
|---------------------------------|---------------------|--|-------------------|
| 1 Stunde | 10 Minuten | Insgesamt: ca. 40 Minuten (66,6% der gesamten Zeit) | 10 Minuten |
| 1,5 Stunden | 10 Minuten | Insgesamt: ca. 70 Minuten (77,7% der gesamten Zeit) | 10 Minuten |
| 2 Stunden | 10-15 Minuten | Insgesamt: 95 bis 100 Minuten (von ca. 79,1% bis 83,3% der gesamten Zeit). | 10 Minuten |

Tabelle 11: Überblick der Struktur der Museumsbesuche bzw. Aktivitäten

Allgemeine Informationen der beobachteten Situationen

- Zu den nie erwähnten Informationen zählen die Schüleranzahl, die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund, die Art der Begegnung und die Fach- und Lehrplanverbindung der Aktivität, d.h. ob sie für die deutsche Sprache und/oder Mathematik sogar für andere Fachverbindungen geplant wurden. Diese Informationen wurden durch Beobachtungen am Anfang bzw. in der Einstiegsphase (Schüleranzahl, Klasse) ermittelt oder es wurde nach diesen direkt bei den Museumspädagogen (Fach- und Lehrplanverbindung und Art der Begegnung) oder den Lehrern (Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund) erfragt. Einige Informationen, wie die Fach- und Lehrplanverbindung, konnten durch das Programmheft bestätigt werden (siehe Tabelle 13).

- Konkrete verbale Hinweise bzw. Verknüpfungen mit den Lehrplänen während der Einstiegsphase gab es nie.

- Die Dauer der gesamten Aktivität bzw. des Besuches wurde nur in neun von 23 Aktivitäten (39,1%) während der Einstiegsphase der Aktivität deutlich erwähnt; und dies meistens bei jenen Aktivitäten, die zwei Stunden dauerten und für die 3. und 4. Klasse konzipiert wurden. Bei den Museumsbesuchen der 1. und 2. Grundschulklassen wurden diese Angaben jedoch nie erwähnt.

| Indikator | Anzahl | Prozentzahl | Anmerkungen |
|--------------------|--------|-------------|--|
| Dauer | | | |
| 1 Stunde | 3 | 13% | Nur bei den zweistündigen Aktivitäten wurde die Dauer in neun Fällen erwähnt. |
| 1,5 Stunden | 2 | 8,6% | |
| 2 Stunden | 18 | 78,2% | |
| Schulklasse | | | In der Einstiegsphase beobachtet, auch manchmal bei der Vorstellungsrunde der Beteiligten erwähnt. |
| 1. Klasse | 3 | 13% | |
| 2. Klasse | 6 | 26% | |
| 3. Klasse | 5 | 21,7% | |
| 4. Klasse | 9 | 39,1% | |

| Indikator | Anzahl | Prozentzahl | Anmerkungen |
|---|--------|-------------|---|
| Schüleranzahl | | | |
| weniger als 15 | 3 | 13% | Nur durch Beobachtungen aufgezählt. |
| von 15 bis 19 | 4 | 17,3% | |
| von 19 bis 25 | 14 | 60,8% | |
| mehr als 25 | 2 | 8,6% | |
| Anzahl Schüler mit Migrationshintergrund | | | 3 Schülergruppen nur von Schülern mit Migrationshintergrund gebildet * Nie erwähnt, wurde direkt bei den Lehrer oder den MP nachgefragt. |
| 0-3 | 2 | 8,6% | |
| 3-5 | 9 | 39,1% | |
| 7-9 | 7 | 30,4% | |
| 10-12 | 2 | 8,6% | |
| mehr als 12 | 3* | 13% | |
| Art der Begegnung | | | Im Rahmen des DaZ-Projektes für SM. Nie erwähnt, wurde den MP gefragt. |
| punktuelle | 20 | 86,9% | |
| intensive | 0 | 0% | |
| Projekt | 3* | 13% | |
| Fach- Lehrplanverbindung | | | Nie erwähnt, wurde den MP gefragt und im Programmheft bestätigt. |
| Deutsch | 10 | 43,4% | |
| Mathematik | 7 | 30,4% | |
| Beide Fächer | 6 | 26% | |
| andere Fächer | 23 | 100% | |

Tabelle 12: Aufzählung allgemeine Informationen der beobachteten Situationen

Individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen:

- Während der Einstiegsphase fanden kurze Vorstellungen der Museumspädagogen/innen und der Schülergruppen statt. In allen Aktivitäten haben die Museumspädagogen kurze Informationen über sich genannt, wie beispielsweise ihr Name, seit wann sie im entsprechenden Museum arbeiten, was sie studiert haben und warum sie als Museumspädagoge/in arbeiten.
- Auch in der Einstiegsphase wurden einige Angaben in der Schülergruppe abgefragt, wie beispielsweise welcher Schulklasse sie angehören (23 Fälle, 100%), aus welche Schule sie kommen (18 Fälle, 78,2%), ob dieser ihr erster Museumsbesuch als Schulklasse ist (16 Fälle, 69,5%), oder ob sie dieses Museum bereits als Schulklasse besucht haben (14 Fälle, 60,8%).
- Im Anschluss der Vorstellungsrunden wurde das besuchte Museum immer vorgestellt. Dazu zählen Angaben wie der Name des Museums (23 Fälle, 100%), die aktuelle Funktionen hinsichtlich des Museumstyp und der Sammlungen (23 Fälle, 100%), Erläuterungen über die Bedeutungen und Entstehungsgeschichten der Museumsnamen (11 Fälle, 47,8%), eine kurze Geschichte hinsichtlich der baulichen bzw. architektonischen Entwicklungen (16 Fälle, 69,5%) sowie der verschiedenen Funktionen der Gebäude im Laufe der Geschichte (14 Fälle, 60, 8%). Diese Vorstellungen wurden mit Hilfe von

visuellen Medien wie Fotografien in 17 Aktivitäten (73,1%) unterstützt. Diese Mittel wurden bei den Aktivitäten mit der 1. Klasse und den Schülergruppen der drei Begegnungen im Rahmen des DaZ-Projektes nicht verwendet.

- In der Einstiegsphase wurden fast immer (18 Fälle, 78,2%) die Verhaltensregeln im Museum von den Museumspädagogen erläutert. Oft wurden diese auch während der Durchführungsphase wiederholt, insbesondere vor dem Besuch der jeweiligen Ausstellungsräume.

Die folgende Transkription aus einer Aktivität zeigt, was in dieser Phase geschah. Anhand dieser wird gezeigt, dass die Einstiegsphase insgesamt ca. 10 Minuten dauert, im Rahmen dessen in der Großgruppe verschiedene Informationen der Beteiligten, des Museums, der Verhaltensregeln im Museum, des Verlaufs des Museumbesuches und eine thematische Einführung gegeben wurden. Deshalb wurden hier nur die Auszüge transkribiert, die zur Verdeutlichung der Aspekte dienen. Darauf bezugnehmend wurden somit nicht alle sprachlichen Interaktionen und Dialoge, Situationen und Handlungen transkribiert und beschrieben. Für die Durchführungsphase wurden verschiedene Räume (Raumwechsel) besucht. Durch diesen Raumwechsel wurde die Beendigung der Einstiegsphase gekennzeichnet. Zu dieser Phase gehören die Aufgaben; dafür wurden verschiedene Gruppenbildungen bzw. Sozialformen wie Großgruppen, Kleingruppen und Einzelarbeit gewählt. Diese Darstellung wurde nicht mit den Lehrplänen oder mit behandelten Zielen und Inhalten in der Schule verknüpft.

| Code/Zeit/ Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A21.EP.Dt.HK.1: 10:10-10:17 (EP) Museumshof 2. Klasse | Großgruppe Vorstellung des Museums, Thema der Aktivität, thematische Einführung, Verlauf des Museumsbesuches, Verhaltensregeln |
| MP: Hallo, Guten Tag. Mein Name ist XX und begrüße euch zum Museum. Das ist ein Kunstmuseum. Wer war schon hier (?) Was ist ein Museum (?) S1: ein paar waren schon hier. S2: Wo Sachen aus Mittelalter oder die (*) Steinzeit gelagert sind. MP: Aber das ist ein Museum für Neukunst, für Moderne Kunst. Wisst ihr was Moderne Kunst ist (?) SM3: (...) Kunst von heute (?) Aktuelle Kunst (?) MP: Hier gibt es Sachen von vor 200 Jahren. Das Museum heißt Albertinum. Wisst ihr warum das Museum Albertinum heißt (?) ---Keine Antwort der Schüler--- ---MP nimmt eine Kiste mit Fotografien des Gebäudes, des Königs und von einigen Kunstwerken des Museums--- MP: Es gab ein König, der Albert hieß und er mochte Kunst. Das Haus ist 500 Jahre alt und früher wurden hier Kanonen gelagert, aber dann hat der König das Haus als Kunstgalerie genutzt. Hier gibt es heute Moderne Kunst. Es gibt viele naturalistische Darstellungen, Darstellungen von Natur, wie z.B. von Bäumen und Tieren. Welche Bäume kennt ihr (?) S4: Eiche, Linde, Birke. S5: Der Tannenbaum. | |

S6: Kastanienbaum (?)
 S7: Eiche, Bananenbaum.
 MP: (...) ja, aber die wachsen hier nicht. Wo wachsen diese Bäume (?)
 S5: (...) Im Urwald (?)
 MP: (...) Ich würde sagen im Pazifikraum und in Asien. Was denkt ihr (?)
 ---Mehrere Schüler lachen und sagen laut „jaaaaaa klar!“---
 MP: Ok, und was ist mit Tieren? Welche Tiere leben im Wald (?)
 S4: Im Wald (?) (...) Vögel, Mäuse.
 S6: Füchse.
 MP: Sehr gut. Das ist unser Thema heute im Museum. Wir werden eine Reise durch den Wald machen. Wir werden den Wald in der Kunst entdecken. Darstellungen von Waldlandschaften. Zuerst gehen wir in den Arbeitsraum, um etwas Schönes zu zeichnen und malen, dann machen wir einen Rundgang im Museum, um Waldlandschaften zu entdecken. Am Ende kommen wir wieder zum Arbeitsraum, um uns zu verabschieden.
 Aber ich muss euch etwas Wichtiges erläutern. Im Museum gibt es wichtige Verhaltensregeln, die alle respektieren müssen. Also, was können wir im Museum nicht machen (?)
 S7: Rennen (?)
 S6: Laut reden, die Kunstwerke berühren.
 S4: Essen und trinken.
 MP: ja, sehr gut, sehr gut. Im Museum solltet ihr nicht rennen, nicht laut reden und auf keinen Fall schreien, andere Besucher nicht stören, alle zusammen bleiben und nichts berühren. Ihr könnt etwas berühren, nur wenn ich das ganz klar sage und natürlich könnt ihr alle Fragen, die ihr wollt, stellen. Ich stehe für Fragen, Kommentare, Hilfe immer zur Verfügung.
 ----Raumwechsel im Arbeitsraum----

| Code/Zeit/Phase/Raum | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A21.DP.Dt.HK.1: 10:18-11:50 (DP) Arbeitsraum, Ausstellungsraum | Im Arbeitsraum: Kleine Gruppen von ca. 6 Schülern, aber individuelle Arbeit Im Ausstellungsraum: Großgruppe, Einzelarbeit (individueller Rundgang) |

Zeitraum: 10:18-11:00
 ---Im Arbeitsraum wurden die Schüler in kleine Gruppen geteilt und ihnen anschließend Materialien gegeben (Pinsel, Wasser und Wasserfarben). Andere Materialien liegen schon auf den Tischen, wie Stifte und Kleber---
 MP: Ihr bekommt von mir dieses Blatt und dieses Bild, (...) oder besser gesagt, dieser Bildabschnitt, weil es ist nur ein Teil von einem Kunstwerk des Museums. [...] Was ist hier dargestellt (?) Könnt ihr das erraten (?)
 ---Die MP gibt die Anweisungen für die erste Aufgabe---
 MP: Ihr solltet dieser Bildabschnitt auf das Blatt kleben, wo ihr wollt, und dann eine imaginierte Landschaft rundherum zeichnen und malen.
 ---Die Schüler führen individuelle Arbeiten von ca. 20 Minuten durch. Inzwischen unterstützt die MP die Arbeit der Schüler ständig; mit Fragen, Lob etc. Ständige Gespräche zwischen den MP und der Schüler sowie zwischen den Schüler untereinander werden durch Fragen gefördert.---
 MP: Was hast du gezeichnet (?) Das ist wirklich schön (!)
 MP: Was für schöne Farben (!)
 ---Erste Gruppen von Schülern sind mit der ersten Aufgabe fertig. Die MP verteilt ihnen weitere Materialien für die zweite Aufgabe---
 MP: Ok, wer fertig ist, bekommt von mir ein zweites Blatt. Hier solltet ihr zeichnen, Tiere, die im Wald leben.
 ---Die Schüler führen individuelle Arbeiten von ca. 15 Minuten fort. Nach insgesamt ca. 35 Minuten sind die Schüler mit beiden Aufgaben fertig. Die Beendigung der Arbeitszeit ist durch eine Anweisung der MP gekennzeichnet---
 MP: Ok, wir müssen die Arbeit zu Ende bringen. Es ist der Moment zum Aufräumen, bitte räumt eure Arbeitsplätze, putzt die Pinsel im Waschbecken, ordnet die Stifte.
 ---Schüler warten in einer Schlange vor der Türe des Arbeitsraums. MP wiederholt die Verhaltensregeln im Museum und nimmt die Zeichnungen der ersten Aufgabe mit---
 ----Raumwechsel im Ausstellungsraum----

Zeitraum: 11:05-11:50

---Die gesamte Gruppe versammelt sich vor dem Gemälde „Buchenwald“ von Gustav Klimt. In Bezug darauf wird ein Gespräch angefangen---

MP: Dieses Bild heißt Buchenwald und wurde von dem Künstler Gustav Klimt bemalt. Was ist im Bild dargestellt (?) Ist das wirklich ein Wald (?)

S8: Aber wo sind die Bäume (?)

MP: Was könnte das sein (?) ---MP zeigt etwas Bestimmtes mit einem Finger---

S8: Ah, ja (!) Das sind die (...) wie heißen (...) (?)

S9: Stammbäume (?)

MP: ja, richtig (!) [...] Was noch können wir im Wald finden (?) [...]

---Gesprächskreis über das Leben im Wald, welche Tiere dort leben sowie über das Gemälde. Die Gespräche dauerten ca. 15 Minuten---

---Raumwechsel zum nächsten Ausstellungsraum---

---Die ganze Gruppe versammelt sich vor einem Kunstwerk, wo ein Gesprächskreis durchgeführt wurde---

MP: Das ist ein Kunstwerk von Robert Diez, es heißt Waldgeheimnisse und wurde aus Holz gemacht. Was wurde hier dargestellt (?) Was denkt ihr (?)

S10: //Eine Meerjungfrau.

S6: //Ein Zwerg. [...]

---Die Schüler sollten das Kunstwerk beschreiben und gemeinsam eine Geschichte dazu erfinden und erzählen---

---Raumwechsel zur Skulpturhalle---

Zeitraum: 11:30-11:50

---Individueller Rundgang, freie Zeit, um die Kunstwerke nach Wahl allein zu besichtigen (ca. 10 Minuten)---

MP: Hier könnt ihr frei die Kunstwerke betrachten. Für Fragen bin ich immer da.

---Nach ca. 10 Minuten ruft die MP alle Schüler zusammen. Die gesamte Gruppe trifft sich vor einem Kunstwerk---

MP: Bitte betrachtet dieses Kunstwerk ein paar Minuten. Was ist das (?) Was ist hier dargestellt (?) Mit welchen Materialien wurde das Kunstwerk gemacht (?) Habt ihr etwas Ähnliches schon gesehen (?)

S11: Holz (?)

S3: //Stein (?)

S8: //Gips (?)

S12: Ist das ein gefallener Baum (?) Es hat keine Baumblätter.

MP: Nimmt die Zeichnungen der Schüler aus der ersten Aufgabe im Arbeitsraum und beginnt eine Diskussionsrunde zum Entdecken, was ist in dem Kunstwerk dargestellt und welchen Zusammenhang hat dies mit ihren Zeichnungen---

MP: JA, ganz genau! Der Bildschnitt gehört zu diesem Kunstwerk. Und welcher Teil ist auf dem Bild (?)

---Die Beendigung der Aufgabe und der Durchführungsphase wurde durch die Einladung, zum Arbeitsraum zurückzukehren, signalisiert---

---Raumwechsel zum Arbeitsraum---

| Code/Zeit/ Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|------------------------------|--|
|------------------------------|--|

| | |
|--|-------------------------------------|
| A21.SP.Dt.HK.1: 11:50-11:55 (SP) Arbeitsraum | Großgruppe Meinungen der Schüler |
|--|-------------------------------------|

MP: Ok, wir sind mit dem Museumsbesuch fertig. [...] Was hat euch am besten gefallen (?)

S5: Alles (!)

S11: Die Kunstwerke.

S13: Der Rundgang im Museum.

---Danach wurden den Schüler ihre Arbeiten gegeben und die MP hat sich verabschiedet---

Das zweite Beispiel zeigt in kürzeren ausgewählten Auszügen, wie Informationen über den Verlauf des Museumsbesuches und die Verhaltensregeln vermittelt wurden:

| Code/Zeit/ Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|--|
| A16.EP.Dt.HK.1: 14.00-14:15 (EP) Eingangsbereich/ 3. Klasse | Großgruppe Verlauf des Museumsbesuches, Verhaltensregeln |
| <p>MP: [...] Wir werden einen Rundgang durch verschiedene Ausstellungsräume des Museums machen, wo wir verschiedene Gegenstände aus der sächsischen Kunst und Geschichte entdecken werden. Dann werden wir eine Aktivität im Arbeitsraum machen. Dort werden wir eine Pause zum Essen machen. Und danach gehen wir in den zweiten Stock des Museums. [...] Ok, bevor wir rein gehen, müssen wir uns an die Regeln im Museum erinnern. Kennt ihr diese Regeln (?) Es gibt mindesten vier, fünf klare Regeln.</p> <p>SM1: nichts anfassen. SM2: // nicht rennen. SM3: // nicht rennen. SM4: nichts kratzen oder kaputt machen.</p> <p>MP: ja, gut, ich glaube, dass euch gut informiert sind. Ganz genau, nichts berühren, nur mit den AUGEN SEHEN und bitte nicht schreien. Ok, gehen wir rein.</p> <p>----Raumwechsel zur ersten Ausstellungsraum----</p> <p>MP: Das ist die Frau X (MP signalisiert die Frau an der Kasse). Guten Tag, Frau X (!), Sagt Guten Tag. (Die Kinder lachen).</p> | |

Ziele, Inhalte und Methoden

- Zu der Einstiegsphase gehört auch eine thematische Einführung zur allgemeinen Erläuterung der Ziele, Inhalte und des gesamten Verlaufs des Museumsbesuches.
- Allgemeine Ziele der gesamten Aktivität bzw. des Museumsbesuches wurden in der Einstiegsphase in ca. der Hälfte (zwölfmal, 52,1%) der beobachteten Aktivitäten als allgemeine Lernintentionen erwähnt (was sollten die Schüler wissen, können, erkennen). Häufiger wurden die Inhalte in 20 Fällen (86,9%) erläutert. Der Verlauf wurde immer erläutert.
- Allerdings wurden die gegebenen Informationen in unterschiedlichem Maß und Vertiefungsgrad vermittelt. In 17 Aktivitäten (73,1%) wurde eine kurze thematische Einführung in Bezug auf die Themen der Aktivität und die dafür ausgewählten Sammlungsobjekte sowie andere Ressourcen gegeben und der Verlauf wurde ausführlich beschrieben, wobei zeitliche und räumliche Informationen sowie die gesamte Reihenfolge der Aufgaben und den zu besuchenden Räumlichkeiten des Museums sowie einige Vermittlungsmethoden (z.B. Rundgang, Führung) gegeben wurden. In drei Aktivitäten (13%) wurde das Thema der Aktivität bzw. der Besuch in Bezug auf den Namen der Aktivität ganz kurz behandelt und der Verlauf des Museumsbesuches als allgemeine Reihenfolgen von Schritten erklärt. In drei Aktivitäten (13%) wurde die thematische Einführung nur in Bezug auf die für die Aktivität bzw. den Besuch ausgewählten Sammlungsobjekte sowie allgemeine Informationen zum Verlauf bezüglich der zu besuchenden Räumlichkeiten des Museums gegeben.

- Auch einen konkreten und deutlichen Zusammenhang/Verknüpfung mit den behandelten fachbezogenen Zielen und Inhalten in der Schule fanden sowohl in der Einstiegsphase als auch in der Durchführungsphase sehr selten in jeweils sieben (30,4%) und neun Fällen (39,1%) statt.
- Während der Durchführungsphase und anhand von konkreten Aufgaben wurden meistens auch konkrete Ziele erläutert.
- Auch im Rahmen von konkreten Aufgaben werden in der Durchführungsphase Themen und Inhalte präzisiert.
- Die Inhalte wurden während der Durchführungsphase nicht mehr nur sprachlich oder mit Hilfe von sehr begrenzten visuellen Ressourcen und Gegenständen (z.B. Fotografien, Modelle) geliefert und behandelt, sondern auch im Zusammenhang mit realen Objekten aus den Sammlungen.
- Sowohl in der Einstiegsphase als auch in der Durchführungsphase gab es bei keiner Aktivität und keiner Aufgabe konkrete verbale Hinweise bzw. Verknüpfungen mit den Lehrplänen.

Die folgenden Auszüge aus dem Beobachtungsprotokoll zeigen, wie Informationen über Ziele, Inhalte und der Verlauf des Museumsbesuche während der Einstiegsphase am häufigsten genannt wurden:

| Code/Zeit/ Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A8.EP.Dt.HK.1: 10.14 (EP) Eingangsbereich-Museumshof/ 4. Klasse | Großgruppe Ziele, Inhalte, Verlauf des Museumsbesuches |
| <p>---MP nimmt eine Reihe von Fotografien von Kunstwerken und bietet den Schüler an, in einem Kreis auf dem Boden zu sitzen---</p> <p>MP: [...] Das ist ein Porträt, ein Gemälde von einer Person, aber nicht die gesamte Person. Der Körper dieser Person ist nicht auf dem Bild. Porträts sind Bilder menschlicher Gesichter. Und das genau ist das Thema für heute. Aber nicht nur Porträts, sondern was sie darstellen. Was können wir anhand von Porträts erfahren (?)</p> <p>S1: Ob die Person alt oder jung ist.</p> <p>S2: oder ob sie glücklich oder verärgert ist. [...]</p> <p>S3: die Körpersprache.</p> <p>MP: Ganz genau. Z.B. (MP nimmt ein Bild) Was denkt ihr über diese Person hier (?) Ist sie jung, alt, Mann oder Frau. Was wird durch ihr Gesicht vermittelt (?) Welche Emotionen zeigt ihr Gesichtsausdruck (?) Ist sie ruhig (?) glücklich (?) nachdenklich (?) [...]</p> <p>Das ist unser Thema heute. Wir werden verschiedene Gesichtsausdrücke untersuchen. Dafür werden wir Porträts im Museum suchen und über die Gesichtsausdrücke der dargestellten Personen reden. [...]</p> <p>Wir fangen mit einem Rundgang durch die Skulpturensammlung, hier daneben, dann gehen wir zur Galerie Neue Meister im zweiten Stock und zum Schluss kommen wir zum Museumshof wieder. [...]</p> | |

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|--|
| A14.EP.M.HK.1: 10.09 (EP) Eingangsbereich/ 4. Klasse | Großgruppe Ziele, Inhalte |
| <p>MP: Das Thema des heutigen Museumsbesuches ist die Zeit. Dafür werden wir uns mit Instrumenten zur Messung der Zeit beschäftigen. Wie können wir die Zeit messen (?) Was nutzen wir normalerweise dafür (?)</p> <p>S1: Uhren.</p> <p>MP: Ja! Ganz richtig. Ich habe hier eine Uhr (MP nimmt einen Gegenstand aus dem Museumskoffer, die Schüler lachen).</p> <p>S2: WAS ist DAS (?) (lacht)</p> <p>MP: Meine Uhr (lacht). Ahhh ich weiß. Vielleicht ist sie etwas ungewöhnlich (?) Es ist eine Sonnenuhr. Wisst ihr wie eine Sonnenuhr funktioniert (?) (...) Das werden wir heute im Museum entdecken. Wir entdecken zusammen, wie diese und andere verschiedene Uhren und andere Instrumenten zur Zeitmessung funktionieren [...]</p> | |

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|--|
| A17.EP.M.HK.1: 10.05 (EP) Eingangsbereich/ 3. Klasse | Großgruppe Ziele, Inhalte |
| <p>MP: Heute werden wir mit Karten arbeiten. Wir werden versuchen, diese Karten zu beschreiben und zu „lesen“. (MP signalisiert die Anführungszeichen mit ihren Händen und lacht) Wir versuchen zu entdecken, welche Informationen sie beinhalten, wozu sie dienen (...) Ich habe hier einige Karten (zeigt einige Karten auf dem Tisch). Also (...) wir werden gemeinsam sie untersuchen und entdecken, wie viele verschiedenen Karten gibt es, wie viele davon ihr kennt, welche Funktionen sie haben. [...]</p> | |

Da während der Einstiegsphase einige Aspekte dieser Hauptkategorie nicht beobachtet, nur im allgemeinen Form stattgefunden haben oder lediglich erwähnt wurden, konnten einige davon in der Durchführungsphase besser beobachtet werden. Während der Durchführungsphase lassen sich vollständige und komplexere Informationen in Bezug auf Inhalte, Methoden, Vermittlungsmethoden, Materialien und Ressourcen sowie bestimmte Aufgaben, Arbeitsmodalitäten und Gruppenbildung bzw. Sozialformen sammeln.

Auf diese Weise zählen zu den zentralen Ergebnissen der Beobachtungen während dieser Phase:

Methoden, Medien und Ressourcen

Normalerweise wurden die Vermittlungsmethoden und die Arbeitsmodalitäten anhand der Beschreibung bzw. Erläuterung des Verlaufs des Museumsbesuches oder der Aufgaben erwähnt und beobachtet. Davon wurden die am häufigsten beobachteten Vermittlungsmethoden, die Rundgänge, die Führungen und die Werkstattarbeit (Arbeit im Atelier- oder Arbeitsraum). Einige Informationen über die Arbeitsmodalitäten lassen sich direkt beobachten oder anhand der Beschreibung der Aufgaben interpretieren, wie beispielsweise, wenn die Museumspädagogen die Schüler informieren, dass sie etwas

schreiben oder an einem Spiel bzw. Experiment teilnehmen sollen. Normalerweise wurden die Schüler nicht immer deutlich darüber informiert, dass es sich innerhalb einer Aktivität oder einer Aufgabe beispielsweise um schriftliche, mündliche Arbeit handelt. Deutlicher wurden Informationen darüber gegeben, was sie machen sollten, wann, wie, wo, mit wem und mit welchen Mitteln.

Es wurden deutlich verschiedene Methoden und Vermittlungs- und Kommunikationsformen sowie Lernformen in allen Aktivitäten angeboten. Auf diese Weise wurden fast immer innerhalb eines Museumsbesuches verschiedene Räume besucht, vielfältige Aufgaben erfüllt (praktisch-künstlerische Aufgaben und Nachbereitung von Inhalten) sowie sprachlich-dialogische, schriftliche, non-verbale und körperliche Ausdrucksmöglichkeiten angeboten. Darüber hinaus wurde in allen Aktivitäten die Anwendung von verschiedenen Materialien und Ressourcen möglich, die verschiedenen Gruppenbildungen oder Sozialformen wie Einzel- und Gruppenarbeit, Arbeit in der Großgruppe und Kleingruppe (häufig stattgefunden) sowie aktiv-entdeckende, dialogische, kooperative, visuelle und erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen angeboten. Während der Einstiegs- und Schlussphase wurde immer die gesamte Schülergruppe (Großgruppe) als Gruppenbildung genutzt, und in der Durchführungsphase die drei Varianten der Sozialformen bzw. Gruppenbildung, d.h., Einzelarbeit, Kleingruppe und Großgruppe angewandt.

Die Anwendung und den Einsatz von Materialien, Medien und Ressourcen wurde in der Durchführungsphase beobachtet. In der Einstiegsphase wurde manchmal eine sehr begrenzte Anzahl und Varietät von Medien und Ressourcen angewandt, wie z.B. Fotografien zur Veranschaulichung der Geschichte eines Museums oder zur visuellen Unterstützung der thematischen Einführung. Während der Durchführungsphase wurden verschiedene und zahlreiche Medien sowie Ressourcen im Zusammenhang mit den geplanten Aufgaben angewandt, die auf zwei Gruppen aufgeteilt wurden. Einerseits wurden allgemeine Materialien, wie z.B. Materialien zum Basteln, Zeichnen, Malen u.a., die nicht zu den Sammlungsobjekten gehören, ausgeteilt, andererseits arbeitete die zweite Gruppe mit den Ressourcen und Medien, die zu den verschiedenen Museumssammlungen, wie z.B. Gemälde und Skulpturen, gehören. Insbesondere war die Auswahl der Ressourcen aus dem Sammlungsbestand sehr häufig vom Museumstyp bedingt.

Zu den allgemeinen und meist genutzten Materialien zählen: Papier (Weiß- und Buntpapier), Bleistifte, Farbstifte, Kleber, Scheren, Spiegel, Zeichenblöcke, Temperafarben, Wasserfarben, Wasser, Pinsel und Arbeitsblätter sowie den Museumskoffer, Fotografien und Reproduktionen von Kunstwerken, Karten, Lageplänen,

Stadtpläne, Grundrisse, Gegenstände aus der Natur (Steine, Äste, Baumblätter u.a.), Messinstrumente (Kompass, Zollstock u.a.), Rechenbrett und Globen (Modelle von Erd- und Mondgloben).

Aus den Sammlungen wurden am häufigsten die Gemälde, Skulpturen, Globen, historischen und astronomischen Messinstrumente und verschiedene Uhren aus der Uhrensammlung genutzt. Häufig wurden dieselben ausgewählten Gemälde, Skulpturen und Gegenstände mehrmals in verschiedenen Aktivitäten angewandt. Dazu zählen beispielsweise die Skulptur „Waldgeheimnisse“ von Robert Diez und der „Denker“ von August Rodin, das Gemälde „Buchenwald“ von Gustav Klimt, Automatenuhren mit Musikspielwerk und die Figuren-Automatenuhr „Trommelnder Bär“ (um 1625).

Zu den am wenigsten angewandten Ressourcen zählen Bücher; zu den nie angewandten Materialien und Ressourcen gehören multimediale und audiovisuelle Medien.

Innerhalb aller Aktivitäten bzw. Besuche wurden sowohl allgemeine Materialien als auch Medien und Ressourcen aus der Sammlung kombiniert und komplementär und ergänzend angewandt.

Die folgende Tabelle fasst die Häufigkeit der beobachteten Vermittlungsmethoden und Gruppenbildung, Medien und Ressourcen in der Durchführungsphase zusammen:

| Aspekt | Anzahl | Prozentzahl |
|------------------------------------|--------|-------------|
| Vermittlungsmethode | | |
| Rundgang | 18 | 78,2% |
| Führung | 5 | 21,7% |
| Werkstatt | 15 | 65,2% |
| Gruppenbildung/Sozialformen | | |
| Einzelne | 23 | 100% |
| Kleingruppe | 16 | 69,5% |
| Großgruppe | 23 | 100% |
| Medien und Ressourcen | | |
| allg. Materialien | 23 | 100% |
| aus der Sammlungen | 23 | 100% |

Tabelle 13: Häufigkeit der Vermittlungsmethoden und Gruppenbildung und Medien und Ressourcen (Durchführungsphase)

Hauptkategorie 2: Förderung von Lernprozessen – Deutsch und Mathematik

Diese Hauptkategorie beinhaltet verschiedene Aspekte zur Untersuchung der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) in der Sprache Deutsch und Mathematik. Darunter zählen die Entwicklung und der Erwerb von sprachlichen und mathematischen Kompetenzen und Kenntnissen, wie beispielsweise die Förderung zur Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Sprache, der Lesekompetenz, der mathematischen

Kompetenzen und Grundtechniken sowie der Erwerb von fachspezifischen mathematischen Inhalten. Darüber hinaus wurden auch sozio-emotionale Aspekte des Lernens, wie die Merkmale der Lernumgebung und die geförderten Lernformen sowie einige der didaktischen Prinzipien, die zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beitragen, berücksichtigt.

Die große Mehrheit dieser Aspekte wurde während der Durchführungsphase beobachtet, d.h. durch die Aufgaben und verschiedenen Arbeitsformen sowie Vermittlungsmethoden. Davon spielt die mündliche Kommunikation im Museum in allen drei Phasen eine grundlegende Rolle, da die Interaktionen und Aktivitäten größtenteils auf mündlicher Kommunikation basiert sind. In der Einstiegsphase stehen Gesprächsanlässe im Vordergrund, in der die Schüler stets die Möglichkeit hatten, etwas zu erzählen, Fragen zu stellen, freie Kommentare zu äußern u.a. In der Schlussphase wurden auch dafür Gelegenheiten gegeben, während in der Durchführungsphase die mündliche Kommunikation ständig gefördert wurde.

Sequenzielle Beschreibungen des Verlauf des gesamten Museumsbesuches in der Einstiegsphase dienten zur Vermittlung der kontextangemessen Anwendung von zeitlichen und räumlichen Orientierungsbegriffen und vermittelten zugleich Muster zur Beschreibung von Sequenzen (zuerst, danach, zum Schluss u.a.).

Während der Einstiegsphase wurde immer Zeit und Raum für freie sprachliche Äußerungen, Fragen, Kommentare, Austausch, Erzählungen und Vermutungen gegeben. Die Museumspädagogen haben diese Phase für Gespräche mit den Schülern immer genutzt. In den meisten Fällen haben sie die Schüler für diese Gespräche durch eigene Fragen und Rückfragen motiviert. Es gab auch Raum zum Erzählen von persönlichen Erfahrungen und Vorkenntnissen sowie zur Verknüpfung des Themas des Museumsbesuchs mit individuellen oder kollektiven Erfahrungen der Schüler. Sehr häufig wurde gefragt, ob sie das Museum schon besucht haben, beispielsweise mit der Familie, mit der Schulklasse. Die Museumspädagogen nutzen die positiven Antworten als Gelegenheit, um Gespräche durchzuführen und weitere Fragen gegenüber den Schülern zu stellen. Bei negativen Antworten luden die Museumspädagogen die Schüler zur Formulierung von Vermutungen dazu ein, was sie im Museum finden (Sammlung) oder was sie erwarten könnten. Damit wurden Gesprächsanlässe, Raum für freies Sprechen, für Vermutungen und Möglichkeiten zur Entwicklung der Kreativität gegeben. Im Zusammenhang damit wurden Gesprächsregeln, wie gezieltes Nachfragen, im Thema des Gesprächs bleiben oder auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen, sich zu Wort melden,

andere nicht zu unterbrechen sowie bei Nichtverstehen nachzufragen, verbale und nonverbale Rückmeldung und aufmerksames Zuhören vermittelt und geübt. Darüber hinaus wurden in der Einstiegsphase übliche Gebrauchsformen zum Grüßen, sich entschuldigen (z.B. wenn ein Museumspädagoge ein Schüler beim Gespräch unterbrochen hat) oder Verabschiedungsformen während der Schlussphase erprobt.

Wie bereits erwähnt, wurden während der Durchführungsphase überwiegend die mündliche Kommunikation gefördert. Mündliche Sprache war das Mittel, um Interaktionen zu etablieren, Gespräche und Dialoge durchzuführen, Schwierigkeiten, Kommentare, Ideen, Vermutungen, Vorschläge, Meinungen und Gedanken zu kommunizieren sowie Inhalte, Erwartungen und Aufgabenanweisungen zu vermitteln. Größtenteils der Aufgaben wurden mündlich erledigt.

Die häufigste angebotene Aktivität, die in allen Museumsbesuchen durchgeführt wurde, ist die Bildbeschreibung. Hier haben die Schüler ein Kunstwerk (meistens ein Gemälde und Skulpturen) in der Großgruppe zuerst betrachtet, wenn möglich (wie bei den Skulpturen), auf alle Seiten hin untersucht und gemeinsam zu beschreiben versucht. Dafür wurden häufig Vermutungen darüber geäußert, welche Handlung(en) dargestellt sind, während die Figuren anhand von Adjektiven beschrieben wurden. Es wurden auch vereinzelt erfundene Kurzgeschichten zur Erläuterung der dargestellten Handlungen gegeben. Die Museumspädagogen haben sich hierfür Zeit genommen und die Schüler durch Rückfragen für weitere Vermutungen und Äußerungen ermutigt und motiviert. Kreative Interventionen der Schüler wurden nie gestoppt. Sie wurden auch nicht im Sinne von falsch oder richtig behandelt. Auch damit konnten die Museumspädagogen und die Schüler situationsangemessen auf die Sprechbeiträge anderer reagieren und eingehen.

Bei den Erzählungen wurde auch Zeit und Raum für freie Anwendungen der Körpersprache gegeben. Manchmal wurden fehlende Worte durch die Körpersprache und nonverbale Kommunikation vermittelt. Dies bietet die Möglichkeit, dass die Museumspädagogen und/oder Schüler das fehlende Wort gemeinsam finden oder erraten konnten.

Durch die folgenden Auszüge wird gezeigt, wie kreative Erzählungen, Beschreibungen und Vermutungen über die Anwendung von einigen technischen Sammlungsobjekten geäußert wurden, wobei gleichzeitig mathematische Fachbegriffe vermittelt und die mündliche Sprache sowie die Kreativität gefördert wurden:

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|---|--|
| A9.DP.M.HK.2: 11.05 (DP) Ausstellungsraum (Globensammlung)/ 3. Klasse | Großgruppe mathematische Inhalte – Fachbegriffe |
| <p>[...]---MP zeigt den Schüler ein Erde-Mond-Sonne-Modell---</p> <p>MP: Was repräsentiert diese Kugel (?)</p> <p>---Schüler machen eine Pause---</p> <p>MP: Diese kleine Kugel hier ist der Mond. Und wenn diese kleine Kugel der Mond ist, was sollte diese Kugel hier sein (?)</p> <p>S1: Die Erde (?).</p> <p>MP: Diese Kugel ist die Erde und diese hier ist die Sonne. Das ist ein Modell. Ein Modell ist eine verkleinerte Darstellung von größeren Gegenständen. Jetzt möchte ich euch die Bewegung dieser drei Planeten zeigen. Wenn die Bewegung mit der Erde beginnt, was macht die Erde (?)</p> <p>SM1: Emmm (...) sie bewegt sich (...) wie sagt man (...) (bewegt ihr Arm in Kreisen, um die Bewegung der Kugel zu imitieren und wendet sich an ihren Mitschüler umherum (*) (?), um, um die Sonne (?)</p> <p>S2: Ja, die Erde dreht sich um die Sonne.</p> <p>SM1: dreht sich um (...)</p> <p>---Anhand des Modells wird über die Entstehung der Tag und der Nacht und über die Zeit---</p> <p>MP: Wie viel Zeit dauert diese Bewegung (?)</p> <p>S3: ein Jahr.</p> <p>MP: Genau. Und wie viele Tage hat ein Jahr (?)</p> <p>SM1: 365.</p> <p>MP: Ganz genau (!) Und wie lange dauert eine Umdrehung der Erde um sich selbst (?)</p> <p>S4: //24 Stunden.</p> <p>S5: //Ein Tag.</p> <p>MP: Zählt mal, wie viele Mal der Mond um die Erde dreht. (...) Wie viele haben wir gezählt (?)</p> <p>S5: 12.</p> <p>MP: Genau, und was gibt 12 Mal in der Laufe des Jahres (?)</p> <p>S6: Monate (?)</p> <p>S5: Ja die 12 Monate.</p> <p>MP: Was gibt mit MONd und MONate (?) Mit diesem Sprachspiel könnt ihr das nie mehr vergessen. Es hat mit der Ursprung der Worte zu tun. [...]</p> | |

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|---|---|
| A12.DP.M.HK.2: 10.45 (DP) Ausstellungsraum (Uhrensammlung)/ 2. Klasse | Großgruppe mathematische Inhalte – Fachbegriffe Vermutungen, Fragen |
| <p>---MP zeigt den Schülern eine große Uhr und fragt sie ob es sich um eine digitale oder analoge Uhr handelte. Die Schüler machen eine kurze Pause und antworten, dass es sich um eine analoge Uhr handelt, weil sie nicht wie ihr Handy aussieht---</p> <p>MP: Ja, genau. Es ist eine analoge Uhr. Es ist eigentlich eine Lern- und Spieluhr, mit der wir heute lernen, wie man Uhren lesen und die Zeiten umstellen kann. Aber zuerst werden wir über die Uhrenteile sprechen. Wie heißen diese (...) (zeigt die Ziffer mit einer Finger) (?)</p> <p>S1: Mmmmm, Nummer (?)</p> <p>MP: Mmmm, ja, die sind Nummer, das ist richtig. Aber für eine Uhr gibt es ein Begriff.</p> <p>SM1: Ziffer (*) (?)</p> <p>MP: Sicherlich meinst du (...) Ziffer (?)</p> <p>SM1: Aj, ja! Ziffer (lacht).</p> <p>MP: Ganz genau. Also die Ziffer sind (...) Nummer, zahlen (...) aber hier wir nennen diese (...) Ziffer. Gut (!). Und wie GENAU nennen wird diese Ziffer (?) Hier, in dieser Fall (?)</p> <p>---Schüler machen eine lange Pause---</p> <p>MP: Diese sind arabische Zahlen. Wir nutzen diese Zahlen (...) z.B. bei mathematischen Operationen, wenn wir etwas rechnen müssen.</p> | |

---MP nimmt eine andere Uhr---

MP: Und jetzt (...) was ist in dieser Uhr anders. Habt ihr Unterschiede gefunden (?).

S2: Ja, die Zahlen (...) sind anders. Sind diese auch Zahlen (?)

MP: Ja, genau, die sind auch Zahlen, aber diese sind keine arabische, sondern römische Zahlen. Nutzen wir diese Zahlen (?)

S2: Mmmmm. Ich habe die schon gesehen, aber (...).

S3: Nein. Wir nutzen diese Zahlen nicht.

MP: Nicht häufig, aber in solchen Fälle kann man diese Zahlen nutzen. Aber gut (...) Ich möchte euch gerne eine besondere Uhr zeigen.

---Die Schüler gehen bis zu einem anderen Gegenstand---

MP: Das ist unsere besondere Uhr. Was denkt ihr (?).

S4: Aber es ist ein Bär (?).

MP: Ja ein Bär und eine Uhr. Es ist eine Figuren-Automatenuhr.

S5: Und wie heißt es (?) Bäruhr (?) (lacht)

MP: (lacht) Wir kennen ihn als „Trommelnder Bär“ und es ist richtig alt (...) ca. 400 Jahre alt.

S5: Und funktioniert noch (?)

S6: Kann man ihn als Wecker nutzen (?)

---Schüler und Museumspädagoge lachen---

MP: Das wäre möglich, aber es ist etwas groß, oder (?)

---MP erzählt die Geschichte der Uhr und ermutigt die Schüler ihre Vermutungen zu äußern---

S6: Das muss eine Batterie haben (...)

S7: Oder muss man sie von Hand aufziehen (?)

S8: Der Bär kann noch die Trommel schlagen (?)

S9: manuell oder automatisch (?)

---Die Schüler untersuchen den Bär auf alle Seiten. Der MP zeigt ihnen endlich wie der Bär und die Uhr funktioniert---

Im Vergleich zu den zahlreichen Gelegenheiten zur mündlichen Kommunikation, wo neue Worte in deutscher Sprache sowie mathematische Begriffe vermittelt und angewandt wurden, wurden schriftliche Aufgaben insgesamt nur in sechs Aktivitäten (26%) angeboten. Ausgangspunkt dafür waren die Sammlungsobjekte, wo die Schüler anhand eines Gemäldes oder einer Skulptur zuerst kreative Beschreibungen gemeinsam in der Großgruppe mündlich geteilt haben und dann wurde ihnen eine schriftliche Aufgabe gegeben. Diese Aufgabe beinhaltete freies Schreiben, indem sie ihre kreativen Ideenaufschreiben sollten oder anhand eines sogenannten Steckbriefs, welcher als Hilfe diente, mit dem die Schüler anhand der Vorlage mit erfundenen Merkmalen einer ausgewählten dargestellten Figur in einem Gemälde ausfüllen sollten. Damit sollten sie das Profil der dargestellten Figur anhand bestimmten Kategorie, wie Name, Alter und Wohnort erfinden (siehe Anhang A.6.).

Anschließend konnten die Schüler freiwillig ihre Texte vorlesen. Diese kreative Schreibaufgabe bote Gelegenheiten, um freies und kreatives Sprechen, weitere Erzählungen, Rückfragen, Vermutungen und Meinungs austausch sowie die gemeinsame Suche nach und Anwendung von Worten (Adjektive, Substantive, mathematische Begriffe, räumliche Orientierungsbegriffe u.a.) zu fördern. Auch anhand der Gemälde wurden Vergleichsverfahren und vergleichende Begriffe angewandt und nach

Symmetrien, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den dargestellten Figuren oder Handlungen gesucht. Die schriftlichen Aufgaben wurden im Sinne der Grammatik und der deutschen Rechtschreibung nie korrigiert. Es war im Museum nicht notwendig zu erörtern, welche und wie viele schriftliche Fehler die Schüler gemacht haben.

Die Schreibaufgaben wurden als Einzelarbeit konzipiert. Auch die künstlerischen Aktivitäten im Arbeits- oder Atelierraum wurden als Einzelarbeit durchgeführt.

Der Umgang mit Texten, mit verschiedenen Textsorten, Gebrauchstexten und Kinderliteratur wurde meistens nicht beobachtet. Es wurden insgesamt nur fünf Aktivitäten (21,7%) ermöglicht, im Rahmen dessen sich die Schüler mit Texten beschäftigten. Drei davon wurden dem Umgang mit Gebrauchstexten, wie Karten, Fahrpläne, Straßenbahnpläne u.a. gewidmet und zwei mit (mehrsprachiger) Kinderliteratur (für ein Beispiel siehe Hauptkategorie 3). Anhand dieses Beispiels, dass die Schüler mit zweisprachigen Bücher umgehen konnten und ein deutscher Schüler auf Deutsch und ein Schüler mit Migrationshintergrund auf Persisch vorgelesen hat, konnten bestimmte Merkmale der Lautebene beider Sprachen beobachtet werden, wobei bestimmte Worte untersucht, übersetzt und noch einmal wiederholt wurden.

Der folgende Auszug zeigt anhand eines Beispiels, wie die Beschäftigung mit Texten beobachtet wurde. Durch diesen Auszug wurde nicht nur der Umgang mit Gebrauchstexten gefördert, indem die Schüler die Texte und schriftlichen Aufgaben nicht nur untersuchen, beschreiben, lesen und vorlesen sollten, sondern auch ihre Anwendung, Funktion und die Adressaten oder Zielgruppen finden oder erraten sollten. Darüber hinaus konnten sie durch diese Informationen die Texte miteinander vergleichen und nach gemeinsamen festgestellten Kriterien klassifizieren.

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A4.DP.M.HK.2: 10.25 (DP) Ausstellungsraum (Globensammlung)/ Klasse | 3. Kleingruppe mathematische Inhalte – Fachbegriffe Umgang mit Gebrauchstexten, Vermutungen, Kategorisieren, Vergleichsverfahren, vergleichende Begriffe |
| <p>[...]---Gesamte Gruppe wurde in zwei Kleingruppen geteilt. MP lädt eine der Schülergruppe ein, in eine Ecke des Ausstellungsraumes zu sitzen. Die zweite Gruppe wurde von anderen Museumsbeschäftigten betreut. Nimmt den Museumskoffer und zeigt den Schülern eine Reihe von Karten---</p> <p>MP: Heute werden wir mit Karten arbeiten. Wir werden sie gemeinsam untersuchen und entdecken, wie viele verschiedenen Karten gibt es und welche Funktionen sie haben. Sicherlich ihr kennt diese Karte (MP zeigt eine Karte von Sachsen).</p> <p>S1: Ja (!) Das ist Sachsen.</p> <p>MP: Super, das ist eine Karte von Sachsen. Und was sind diese blaue Linien (?) Und diese Punkte (?)</p> <p>S2: Flüsse.</p> <p>S3: //Flüsse.</p> <p>S4: //Die Punkte sind Städte (...) oder (?)</p> | |

MP: Ganz genau, die Punkte zeigen uns, wo es Städte gibt. Und diese Linien da (?)

S5: Ein (*) Autobahn (!)

MP: Ganz genau, eine Autobahn. Jetzt gebe ich euch einige Karten, die ihr zuerst untersuchen müsst. Dann könnt ihr uns etwas über die Karten erzählen.

---Arbeit in Kleingruppen von jeweils ca. 3 Schüler. Die Schüler untersuchen und beschreiben die Karten innerhalb ihrer Arbeitsgruppen; sie suchen und nennen Elemente wie Flüsse, Straßen, Grenzen, Städte und lesen einige kurze Texte (z.B. die Legende) auf den Karten vor. Nach ca. 10 Minuten bietet die MP nach freiwilligen Vorstellungen und Erzählungen. Gruppen stellen ihre Karte vor---

S6 (erste Gruppe): Wir denken, dass es um eine Karte für Touristen geht. Weil es hat viele Sehenswürdigkeiten.

S7 (zweite Gruppe): Wir glauben, dass es um Warnungen geht. Vielleicht ist für Ärzte oder für die Bevölkerung, die dort wohnt (...)

S8 (zweite Gruppe): oder dort einen Umzug plant.

S9 (dritte Gruppe): wir haben zwei Karten. Die erste sagt hier oben „Landwirtschaft“, aber wir wissen nicht, warum auf der Karte Gebiete in rote und orange Farben gibt. Vielleicht, es gibt hier mehr von etwas und hier weniger (?)

S10: Und die zweite Karte zeigt viele Zuglinien und die Tarifzonen. Es gibt viele unterschiedliche Preise. (Schüler liest einige Textabschnitte vor). Ahhh (!) es sind die Preise für Touristen, Urlauber, Arbeiter, für (...) Spazierengehen, Spaziergänger, Ausflüge.

MP: Weißt du wer der Autor dieser Karte ist (?)

S10: Mmmm, die DVB oder die VVO (zeigte beide Firmenlogos auf dem Prospekt).

MP: Genau. Dieser Prospekt gibt Informationen über die Strecken der Züge und Straßenbahnen und über die Preise je nach Zielgruppen.

---MP stellt die letzte Karte vor. Es ist ein Grundriss des Dresdner Zwinger---[...]

---MP und die Schüler diskutieren über die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Karten und versuchen sie nach bestimmten Kriterien zu klassifizieren. Darunter haben sie die Kategorien Freizeit, geopolitische Karten, Verkehrsmittel und Grundrisse entworfen---[...]

Die Informationsschilder, Kunstbeschreibungen und die vorhandenen Kunstkataloge der Ausstellungen wurden als schriftliche Ressource fast nie zum Lesen oder Vorlesen genutzt. Nur in drei Aktivitäten wurden sie angewandt, wobei die Museumspädagogen den Schülern direkt den Namen und die Entstehungszeit des Kunstwerkes, oder den Namen der Künstler genannt haben. Weitere Anwendungen konnten nicht beobachtet werden.

Im Museum wurde auch die Anwendung von Messinstrumenten und den Umgang mit Rechenverfahren und Rechenoperationen, Schätzungen und Distanzen sowie die Überprüfung ihrer Ergebnisse vermittelt. Diese Aktivitäten wurden außerhalb des Zwingers durchgeführt, wo die Schüler reale Distanzen und reale Messinstrumenten anwenden konnten. Die Materialien, die hierbei zum Einsatz kamen, waren u.a. Kompass, Routenrolle und Arbeitsblätter (siehe Anhang A.6.). Museumspädagogen waren für Fragen bezüglich der Aufgabenstellung jederzeit verfügbar. Es wurden viele Fragen gestellt, insbesondere über die Aufgaben, aber auch über die Anwendung der Messinstrumente. Die Schüler haben sich gegenseitig ständig geholfen. Die Anwendung von Messinstrumenten wurde insgesamt in zehn Aktivitäten (43,4%) beobachtet.

Der folgende Auszug zeigt, wie die Messinstrumente angewandt wurden.

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|--|
| A9.DP.M.HK.2: 11.00 (DP) Zwingerhof/ 3. Klasse | Großgruppe, Kleingruppe, Einzelarbeit Anwendung von Messinstrumenten, Rechenverfahren, Rechenoperationen |
| <p>[...] ---Die Schülergruppe ist außerhalb des Zwingers. Als Fortsetzung der Aktivität im Ausstellungsraum nimmt die MP eine Zwinger-Karte und zusammen mit den Schülern beschreiben sie die Karte und die dort dargestellten Gebäude. Sie suchen den genauen aktuellen Standort der Gruppe im Zwingerhof mithilfe der Karte. Die MP verteilt jedem Schüler einen Kompass und erläutert deren Anwendung. Dann werden Arbeitsblätter und eine Routenrolle verteilt und die Aufgabe erläutert. Schüler sollten verschiedene Strecken anhand drei Messverfahren messen. Die Gruppe wird noch einmal in kleinen Gruppen verteilt---</p> <p>MP: Drei Gruppen werden diese Strecken mit ihren Schritten messen. Drei weitere werden mit einem Messband und die letzten drei mit einer Kugellkette messen. Es war gleichzeitig Einzelarbeit und Arbeit in Kleingruppen---</p> <p>---MP erklärt, wie jedes Messverfahren durchgeführt werden sollte. Dann wird die Anwendung der Routenrolle erklärt. Schüler müssen zuerst mit dem Kompass ihren Standort finden. Dann erklärt die MP---</p> <p>MP: Zur Findung solcher Strecken solltet ihr den Kompass nutzen und mithilfe des Kompass bestimmte Richtungen zur Messung finden. [...]</p> <p>---Am Ende der Aktivität wurden alle Ergebnisse gesammelt und miteinander verglichen. Es wurden die Fehler gefunden und diskutiert und nach ihren Ursachen gesucht. MP hat ein professionelles Messinstrument, um die richtigen Ergebnisse zu vermitteln. Größtenteils der Schüler haben sehr ähnliche Ergebnisse erreicht. Einige Schüler haben Zollstöcke zur Überprüfung ihrer Ergebnisse angewandt---</p> | |

Diese Aktivität bietet besondere Möglichkeiten, um verschiedene Messinstrumente und Messverfahren anzuwenden, wobei die Schüler zuerst verstehen mussten, wie diese funktionieren und welche Bedingungen sie beachten sollten. Jede Gruppe oder jeder Schüler hatte die Möglichkeit, ihre Vorgehensweise zur Lösung der Aktivität zu erzählen. Eine andere Aktivität, bei der die Schüler ständig miteinander kommunizierten, ständig Gespräche, Meinungen, Ideen und Vermutungen sowie Lösungswege für bestimmte Schwierigkeiten ausgetauscht haben, war beim Bau einer Chiffrier-/Permutationsscheibe und bei der Anwendung zum Entschlüsseln von Geheimbotschaften (siehe Anhang A.6.). Nach einem Rundgang durch verschiedene reale Entschlüsselungs- und Verschlüsselungsinstrumente aus der Sammlung und die Erprobung eines Modells sollten die Schüler ein eigenes Instrument aufbauen und anwenden, wofür sie ein Arbeitsblatt erhalten haben. Es handelte sich grundsätzlich um eine Einzelarbeit, aber die Schüler haben ständig miteinander gearbeitet und sich gegenseitig geholfen. Analog zur beschriebenen Aktivität hatten hier die Schüler die Möglichkeit, gegenseitig Vorschläge zu machen, ihre Vorgehensweise miteinander zu teilen, und ihre Vermutungen zu äußern, wie die Chiffrier-/Permutationsscheibe aufgebaut und angewandt werden sollte. Die Museumspädagogen haben die Arbeit der Schüler ständig unterstützt, ihre Fragen beantwortet und ihre Vorschläge und Ideen aufmerksam angehört. Am Ende konnten die

Schüler ihre Ergebnisse mit der Großgruppe teilen, nach Fehler für ihre Ursachen suchen und diese entsprechend korrigieren.

Eine aktive Teilnahme der Lehrkräfte zur Unterstützung der Aufgaben wurde nur selten beobachtet. Häufig bleibt ihre Rolle auf die Bewahrung der Disziplin der Schüler begrenzt. Insgesamt wurden kaum Unterstützungsformen und Interaktionen der Lehrer mit den Museumspädagogen und auch mit den Schüler beobachtet. Grundschullehrer haben im Rahmen des DaZ-Kinder Projektes im Museum nicht teilgenommen.

Hauptkategorie 3: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund

Diese Hauptkategorie beinhaltet Aspekte der sozialen Integration und Sozialisationsbedingungen, die zur Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund beitragen sollten. Dadurch werden die Vermittlung und Aneignung von sozio-kulturellen Mustern, die Merkmale des Lern- und Sozialklimas bzw. der Lernumgebung im Museum, der Umgang und die sozialen Interaktionen zwischen den Museumspädagogen und den Schüler und zwischen der Schülern untereinander, sowie die Bedingungen zur Verstärkung der Persönlichkeitsentwicklung und des Selbstbildes untersucht. Wie bereits erwähnt, wurden diese Aspekte nicht nur auf den Schüler mit Migrationshintergrund eingeschränkt, weil die vorliegende Arbeit die Perspektive verteidigt, dass Integration eine gegenseitige Aufgabe aller Beteiligten darstellt, die nicht nur den Schüler mit Migrationshintergrund allein betrifft.

Informationen über diesen Aspekt wurden in der Einstiegs-, Durchführungs- und Schlussphase der Aktivitäten gesammelt. Im Folgenden werden die zentrale Ergebnisse dargestellt:

Durch den Museumsbesuch lassen sich verschiedene Situationen erkennen, in denen bestimmte sozio-kulturelle Muster wie Verhaltensregeln, Normen, Kommunikationsstrukturen vermittelt wurden. Diese wurden in den drei vorgestellten Phasen beobachtet, wobei sehr häufig der Museumspädagoge als Vorbild und Moderator dafür diente.

Wie erwähnt, wurden in der Einstiegsphase die Verhaltensregeln im Museum nahezu immer thematisiert. Vereinzelt wurden diese, wenn nötig, kurz angerissen, wie beispielsweise in jenen Situationen, in denen die Schüler zu laut gesprochen oder zu

schnell gelaufen sind oder wenn sie einen Kunstwerk zu nahe kamen oder sie es zu berühren versuchten. Häufig wurden diese Regeln verbal von den Museumpädagogen erwähnt oder von den Schülern selbst ergänzt. Manchmal kontrollierten und zwangen sich die Schüler gegenseitig die Regeln zu befolgen. Dies wurde bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund beobachtet. Das folgende Beispiel zeigt, wozu die Erläuterung der Verhaltensregeln im Museum während der Einstiegsphase dienen, nämlich zur Vermittlung von wichtigen sozio-kulturellen Normen, insbesondere, wenn die Schüler selbst die Möglichkeit haben, diese zu erläutern. Darüber hinaus wurden auch wichtige kommunikative Muster und Gebrauchsformen wie Begrüßungsformen vermittelt und ihre Anwendung gefördert. Auch die gesellschaftliche Bedeutung der Sammlung hinsichtlich ihrer historischen und symbolischer Wert wurde vermittelt. Nicht unerwähnt bleiben soll, dass diese Schülergruppe nur von Schülern mit Migrationshintergrund gebildet wurde:

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A11.EP.Dt.HK.3: 14.00-14:15 (EP) Eingangsbereich/ 3. Klasse | Großgruppe Gebrauchsformen, gesellschaftliche Bedeutung der Sammlung |
| <p>---Vorher wurden die Verhaltensregeln im Museum erläutert---</p> <p>MP: Warum haben wir diese Verhaltensregeln im Museum (?)</p> <p>SM5: Weil die Sachen alt sind.</p> <p>SM6: Weil es hier alte historische Dinge gibt.</p> <p>MP: Ja, genau. Im Museum sind wichtige historische und bedeutungsvolle Gegenstände, die Beweise der Kunst, der Kultur, der Traditionen, der Geschichte sind. Hier gibt es besondere Objekten der sächsischen Kultur und Traditionen, wie beispielsweise alte Puppen und Spielzeuge, Möbel und Weihnachtsschmuck und Figuren aus dem Erzgebirge. Sie sind für uns wichtige Identitätsträger, deshalb müssen sie geschützt und respektiert werden. Darüber hinaus müssen wir andere Besucher nicht stören.</p> <p>SM7: alte Puppen und Spielzeuge (?)</p> <p>MP: Ja, sie sind manchmal 200 oder 300 Jahre alt. Ok, gehen wir rein.</p> <p>----Raumwechsel zum ersten Ausstellungsraum----</p> <p>MP: Das ist die Frau X (MP signalisiert die Frau an der Kasse). Guten Tag Frau X (!), Sagt Guten Tag, Kinder lachen. Wenn wir an einem Ort angekommen sind, sollten wir die Menschen begrüßen.</p> <p>---gleichzeitige mündliche Äußerungen der Schüler zur Begrüßung der Frau----</p> | |

Bei verschiedenen Gesprächsanlässen wurde sehr häufig, je nach Bedarf, bestimmte Gesprächsregeln erläutert und daran erinnert. Auf diese Weise moderieren die Museumpädagogen sehr häufig die verschiedenen Gesprächssituationen und auch die freie mündliche Äußerungen der Schüler, wenn sie beispielsweise das Wort den Schüler nach einer Reihenfolge geben, auf ihre Gesprächsbeiträge gehen, um das Gespräch weiterzuführen u.a. Museumpädagogen selbst gelten als Vorbild, wenn sie beispielsweise den Schülern mit Migrationshintergrund aufmerksam und respektvoll, ohne sie zu unterbrechen, zuhören, angemessene Rückfragen stellen oder mit non-verbale Rückmeldungen bzw. durch die Körpersprache verstehendes Zuhören, Interesse,

Aufmerksamkeit oder Bejahung signalisieren. Das folgende Beispiel zeigt, wie der Museumpädagoge anhand von Rückfragen den Schüler mit Migrationshintergrund ermutigt, etwas über seine Uhr zu erzählen. Darüber hinaus moderiert er das Gespräch und erinnert daran, dass wenn jemand anderes redet, ihn die anderen nicht zu unterbrechen haben und zuhören sollen.

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A12.D.M.HK.3: 10.05 (EP) Eingangsbereich/ 2. Klasse | Großgruppe Gesprächsregeln, Umgang mit Fehlern |
| <p>MP: Heute werden wir uns mit dem Thema Uhren beschäftigen. Was verbindet sich mit den Uhren (?)</p> <p>S1: Zeit (?)</p> <p>S2: Ja, die Zeit (...) die Uhr.</p> <p>MP: Ja, richtig. Und (...) wer hat eine Armbanduhr (?)</p> <p>SM3: ICH (!) Ich habe eine Armbanduhr mit vielen verschiedenen Funktionen. Es ist eine spezielle Uhr.</p> <p>SM3: //Mein Papa hat sie mir geschenkt.</p> <p>S4: //Ich habe auch eine Uhr.</p> <p>MP: Ja, wie toll (...) aber jetzt erzählt dein Schulkamerade über seine Uhr. Warten wir, dass er damit fertig ist und dann bist du dran. Ok (?) (MP wendet sich zum SM3) Wow (!) Es ist eine wunderschöne Uhr.</p> <p>SM3: Ja, sie hat tolle Farben und macht so ein Geräusch (zeigt den Mitschüler das Geräusch). Hat sogar eine (*) Licht und (unv.).</p> <p>MP: EIN Licht, wie toll (!) und wofür (?)</p> <p>SM3: Damit kann ich die Uhr in der Nacht gucken.</p> <p>MP: Das ist eine tolle Uhr. (MP wendet sich zum S4). Und jetzt möchtest du uns über deine Uhr erzählen (?) Ich bin gespannt. [...]</p> | |

Größtenteils der Museumspädagogen zeigten ein offenes und respektvolles Verhalten gegenüber allen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. In diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben soll, dass alle Schüler gleichbehandelt wurden. Sie versuchten, wenn möglich, die Kultur und Herkunft des Schülers mit den Sammlungsobjekten zu verknüpfen. Leider wurde während der Einstiegsphase klar ersichtlich, dass die Museumspädagogen von der Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund innerhalb der Schülergruppen informiert wurden. Daher konnten sie auch nicht wissen, wie viele Schüler einen Migrationshintergrund haben; dies wurde den Museumspädagogen jedoch in den unterschiedlichen Gesprächsanlässen bewusst – möglicherweise aufgrund der vorhandenen Akzente, der sprachlichen Fehler, der fehlenden Wörter oder aufgrund der Tatsache, dass sie vereinzelt wenige Kenntnisse über die deutsche Kultur aufweisen konnten. Dies wurde von den Museumspädagogen entdeckt, woraufhin die Schüler direkt angesprochen und gefragt wurde, ob sie aus einem anderen Land kommen.

Die folgenden zwei Beispiele zeigen, wie Museumpädagogen mit der Kultur und den sprachlichen Fehlern der Schüler mit Migrationshintergrund umgegangen sind.

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|--|
| A12.DP.M.HK.3: 10.45 (DP) Ausstellungsraum (Uhrensammlung)/ 3. Klasse | Großgruppe Umgang mit Fehlern, interkulturelle Kenntnisse |
| <p>MP: Welche Arten von Uhren kennt ihr? S1: Die Armbanduhr. S2: Die Wanduhr. SM1: //Und was ist mit der (...) (unv.) Der Wecker (?) S3: //Die Sonnenuhr. MP: ja, richtig (!) Und ja genau, der Wecker ist auch einer Uhrtyp. Aber vorher hast du etwas noch gesagt, oder (?) SM1: ja, ich habe das deutsche Wort ganz kurz vergessen. MP: Und auf welche Sprache ist dir das Wort aufgefallen (?) Welche Sprache war diese (?) SM1: Arabisch, marokkanische Arabisch. MP: marokkanische Arabisch (?) Wow, ich finde es toll. Arabisch ist eine ganz andere Sprache, gesprochen und schriftlich. Die arabische Schrift finde ich einfach wundervoll. SM1: Man muss die Buchstaben, die (*) arabische Alphabet lernen. Sind 28 Buchstaben. MP: //28 Buchstaben (...) Aber wie toll, du kannst in arabischer und deutscher Sprache sprechen, lesen und schreiben (?) SM1: ja (...) (lacht) und ein bisschen französisch auch, aber nur ein bisschen. MP: Und (...) kommst du aus Marokko (?) Man spricht auch französisch in Marokko (?) SM1: //Ja (...) aber nicht alle sprechen französisch (...). MP: //Aus welcher Stadt (?) SM1: Aus (unv.) MP: Oh Gott (!) Tut mir leid, kannst du das wiederholen oder buchstabieren (?) SM1: J-E-R-A-D-A es ist eine kleine Stadt, die liegt in der Wüste, nicht weit ist Algerien. Dort ist ein bisschen trockener. S4: In der Schule haben wir ein paar Videos über Marokko. Es ist eine ganz andere Landschaft. Ja, sehr trocken. SM1: Ja, mir gefällt, dass Deutschland sehr grün ist. MP: Also wisst ihr alle wo Marokko liegt (?) Kommt, kommt (...) wir gehen ganz kurz zur Globensammlung zurück. (Die Gruppe steht vor einem großen Erdglobus) MP: Ok, wo sind wir (?) (Schüler zeigen Deutschland mit dem Finger) MP: Sehr gut. Und wo liegt Marokko (?) (Einige Schüler zeigen das Land mit dem Finger) S5: HIER (!) MP: Genau, in Nordafrika.</p> | |

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A7.DP.Dt.HK.3: 14.30 (DP) Ausstellungsraum (Bibliothek)/ 4. Klasse | Großgruppe Kulturelle Unterschiede, Traditionen, Märchen, interkulturelle Kenntnisse |
| <p>---In der Ecke eines Ausstellungsraums wurde eine kleine Bibliothek eingerichtet. Bücher in verschiedenen Sprachen sind in sechs Bücherregalen verteilt. Ein Schüler nimmt ein Buch von arabischen Märchen--- S1: Hey X, schau mal, es ist ein Arabisch sprachiges Buch. SM1: (nimmt das Buch) mmmm, ja, ich weiß (...) ich kenne es (...) MP: kannst du in arabischer Sprache lesen? SM1: Ja. MP: Würdest du uns einigen Seiten vorlesen. SM1: In Arabisch (?) MP: Ja. SM1: Na gut. Verstehen Sie arabischer Sprache (?) MP: Nein, leider nicht. Aber ich finde die Aussprache, die Sprachmelodie sehr besonders.</p> | |

SM1: Ok, ich kann etwas lesen.
 ---Alle Schüler sitzen im Kreis. MP erklärt, dass SM1 etwas vorlesen möchte. Da das Buch ein zweisprachiges Buch ist (deutsch-arabisch) bietet den MP einem deutschen Schüler zusammen an, mit SM1 das Buch vorzulesen (jeder in seiner Sprache). Die deutsche Schülerin beginnt. Dann wird der gleiche Textabschnitt von SM1 in arabischer Sprache vorgelesen. Nach der Lesung hat SM1 erzählt, dass sie viele Übersetzungsfehler in der deutsche Übersetzung gefunden hat---
 MP: Oh, wirklich (?) Kannst du uns ein Beispiel geben (?)
 ---SM1 liest zuerst einen Textabschnitt auf Deutsch vor und erläutert, wo die Fehler sind. Sie vermutet, dass derjenige, der die Übersetzung gemacht hat, die Geschichte nicht gut kennt---
 MP: Und (...) kannst du uns die Geschichte, wie du sie kennst, erzählen (?)
 ---SM1 erzählt die Geschichte und bei fehlenden Wörtern bekommt sie Hilfe von dem MP und ihren Mitschülern---
 MP: Mmmm, ich finde, dass du die Geschichte richtig toll erzählst hast. Ich glaube, dass möglicherweise können wir einige kulturelle Traditionen aus arabischen Ländern nicht gut genug verstehen. Deshalb klingt jetzt die deutsche Übersetzung etwas anders. Etwas fehlt. Mir hat besser deine Erzählung gefallen. Was denkt ihr (?)
 S2: ja, mir auch.
 S3: Manchmal klingen wie zwei verschiedene Geschichten.
 S4: Ich finde deine Geschichte auch besser.

Ganz deutlich ist zu erkennen, dass die Schüler mit Migrationshintergrund während eines Gesprächs passende und geeignete deutsche Wörter nicht finden konnten einen Begriff in ihrer Muttersprache angewandt haben. Diese Situationen wurden häufig als Bereicherung der Gesprächssituationen angesehen. Des Öfteren haben die Museumspädagogen den Schüler nach diesen neuen Fremdwörtern erfragt. Sie haben den Schüler mit Migrationshintergrund ermutigt, diese Begriffe zu wiederholen und weitere neue Wörter mit der gesamten Schülergruppe zu teilen. Auch wurden falsch benutzte Wörter oder grammatikalische Fehler seitens der Schüler mit Migrationshintergrund (aber auch für alle Schüler) einfach durch die Anwendung der richtigen sprachlichen Formen und eine leichte Betonung der Worte, die falsch angewandt wurden, korrigiert. Als ganz besonderes Ereignis ist das vorbildliche Verhalten der Museumspädagogen anzusehen, die, wenn die Schüler über falsch gesprochene deutsche Wörter der Schüler mit Migrationshintergrund gelacht haben, entsprechend intervenierten. Diese Situationen nutzten die Museumspädagogen, um einen sorgsam Umgang mit „Fehlern“ zu zeigen, aber v.a., um die Schüler mit Fremdsprachen zu konfrontieren und sie über die Schwierigkeiten des Lernens anderer Sprachen zu sensibilisieren. Die folgenden Beispiele spiegeln diese Situationen wider:

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|--|
| A5.DP.Dt.HK.3: 11.45 (DP) Ausstellungsraum (Bibliothek)/ 3. Klasse | Großgruppe Umgang mit Fremdsprachen, interkulturelle Kenntnisse, Umgang mit Fehlern |
| SM2: (unv.) S3: (lacht) Waaaaas (?) S4: (lacht) | |

MP: Entschuldigung, tut mir leid, aber ich habe es nicht verstanden. Könntest du das wiederholen (?)

SM2: Das war persisch.

MP: Persisch (?) Wirklich (?) Wow, finde ich toll. Aber (...) Entschuldigung (...) was soll es bedeuten?

SM2: Das war der Titel (...) des Buches (...) Die (...) wie heißt es (?) Tausendenacht (?)

S5: Tausendundeine Nacht (...) oder (?)

MP: Ja stimmt. Aber (...) Ich bin sehr neugierig. Aus welchem Land kommst du (?)

SM3: Ich komme aus der Iran.

MP: Sehr interessant. Aber Kinder (...) wir müssen nicht darüber lachen. Ich finde großartig, dass jemand mehrere Sprachen kann oder Wörter in anderen Sprachen kennt. Ich selbst kann auf Persisch gar kein Wort. Na, gut. Machen wir ein Spiel. Ich sage ein Wort auf Deutsch und du sagst uns wie ist dieses Wort auf Persisch. (Schüler lachen)

SM3: (lacht) ok (!) (lacht)

---Es beginnt ein Spiel, wo die Schüler und die MP Wörter vorschlagen und die Schüler mit Migrationshintergrund, die persisch sprechen, die Wörter in ihrer Sprache wiedergeben. Nach einige Minuten haben auch Schüler mit anderen Sprachen das Spiel mit anderen Sprachen bereichert---

| Code/Zeit/Phase/Raum/Klasse | Sozialformen/Vermittelte Informationen |
|--|---|
| A20.DP.M.HK.3: 10.20-10:15 (DP) Ausstellungsraum (Globensammlung) 1. Klasse | Großgruppe Umgang mit sprachlichen Fehlern |
| <p>MP: Wir sind hier in der Globensammlung. Hier haben wir einen Erdglobus, einen Mondglobus sogar einen Marsglobus. Wisst ihr was einen Globus ist?</p> <p>SM1: Ein (*) Kugel.</p> <p>MP: Mhm (bejahend), JA, ich würde sagen, es ist ein kugelförmiges Modell der Erde, oder des Mondes (...) oder des Mars. (MP nimmt einen Erdglobus) Das ist ein Erdglobus. Es ist EINE Kugel mit dem Abbild der Erdoberfläche. [...]</p> <p>MP: (MP nimmt ein Modell mit der Sonne, die Erde und der Mond) Ist das eine echte Sonne?</p> <p>S2: Nein (!) es ist ein fake (!) (lacht, MP und Schüler lachen)</p> <p>S3: Nein, es ist ein Spiel.</p> <p>MP: Ich würde es nicht fake nennen. Es ist ein Modell. Wir nutzen Modelle, um verschiedene Sachverhalten zu visualisieren, um diese zu veranschaulichen. [...]</p> | |

Es wurde insgesamt ein entspanntes Lern- und Arbeitsklima beobachtet. Die Museumspädagogen waren nicht auf die Fehler der Schüler konzentriert und der gesamte Museumsbesuch wurde auf einer offenen Gesprächskultur aufgebaut. Die Kommunikation und Interaktion zwischen den Museumspädagogen und den Schülern, aber auch zwischen den Schülern untereinander, waren größtenteils freundlich. Aggressives oder konkurrierendes Verhalten hingegen wurde nie beobachtet. Kein Schüler wurde deutlich von der Gruppe isoliert oder ausgegrenzt. In den Gruppen waren die Schüler aktiv beteiligt. Die Aufgaben wurden ausnahmslos von allen Schülern durchgeführt und erledigt. Es gab nur eine Ausnahme, als ein Schüler mit Migrationshintergrund (aus der Gruppe des DaZ-Kinder Projekts) nicht teilnehmen wollte und mit einer Begleiterin der Schule im Museumshof während des gesamten Museumsbesuches bleiben und auf die Gruppe warten wollte. Allerdings haben in der mündlichen Interaktion nicht alle

Beteiligten teilgenommen. In diesem Zusammenhang muss jedoch auch der Faktor Zeit berücksichtigt werden, da diese nicht immer ausreichend war, um auf Interaktionen einzugehen.

In der Schlussphase der Aktivitäten konnten alle Schüler den Museumsbesuch bewerten und erläutern, was sie beispielsweise am besten fanden oder was ihnen weniger gut gefallen hat. Allerdings wurde danach nicht nach Ende aller Aktivitäten gefragt. Wenn den Schülern die Möglichkeit dafür gegeben wurde, wurden zugleich Schüler mit und ohne Migrationshintergrund darin bestärkt, ihre Meinung zu äußern, wobei die meisten Beiträge von Schülern ohne Migrationshintergrund stammten.

10.2.2 Zusammenfassung

In Bezug auf die beobachteten didaktisch-methodologischen Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Aktivitäten wurde für alle Aktivitäten eine klare Struktur (Einstiegs-, Durchführungs- und Schlussphase) vorgegeben. Auch war deutlich beobachtbar, was innerhalb jeder Phase zu geschehen hatte und wie lange jede Phase dauern sollte. Zunächst diente die Einstiegsphase zur Begrüßung der Schüler und zu einem gegenseitigen Kennenlernen und lieferte zudem Informationen bezüglich des Museums, der Museumspädagoge/in, der Schülergruppe, der Verhaltensregeln und der Aktivität, v.a. durch eine thematische Einführung, in der das Thema der gesamten Aktivität einerseits kurz erwähnt, andererseits hingegen ausführlich beschrieben wurde. Zu dieser Phase gehört auch die Erläuterung der gesamten Aktivität, in der die Schüler häufig über die einzelnen Schritte und besuchten Räumlichkeiten des Museums im Allgemeinen informiert wurden. Zu den am wenigsten beobachteten Bestandteil dieser Phase zählen die Erläuterung der Ziele der gesamten Aktivität, der einzelnen Aufgaben, die geplanten Materialien, Medien und Ressourcen, der möglichen Vermittlungsmethoden, Arbeitsmodalitäten und Gruppenbildungen, sowie die Verknüpfungen mit den in der Schule behandelten Zielen und Inhalten. Verknüpfungen mit den Lehrplänen wurden nicht vorgenommen und es gab ferner keine beobachtbare Situation, die Gegenstand der Bewertung war.

Die Durchführungsphase bot mehr Zeit für eine Beobachtung der Vermittlungsmethoden, Arbeitsmodalitäten und Gruppenbildungen sowie Methoden, Materialien, Medien und Ressourcen, die häufig anhand der Erklärung der jeweiligen Aufgaben gegeben wurden. Hier fand häufig keine deutliche Erläuterung der Aufgabenziele sowie Verknüpfungen

mit den in der Schule behandelten Zielen, Inhalten und Lehrplänen statt. Die in der Praxis beobachtete Schlussphase diente der Verabschiedung der Schüler. Des Öfteren wurden die Schüler nach ihrer Meinung bezüglich der Aktivität gefragt, was ihnen am besten gefallen hat, was Ihnen als das Interessanteste erschien, ob sie etwas Neues gelernt oder entdeckt haben. Den Schülern wurde immer genügend Zeit in Bezug auf die Aktivitäten eingeräumt. Zusammenfassungen oder Synthesen der Aktivität gab es fast nie.

Es wurden überwiegend mündliche Kommunikationsformen beobachtet, wobei freies Sprechen, Vermutungen, Interpretationen (z.B. über die Kunstwerke), Beschreibungen und (fantasievolle) Erzählungen (z.B. bei Bildbeschreibungen) gefördert wurden. Schreibaufgaben und Schreibanlässe sowie der Umgang mit Büchern wurden kaum beobachtet. Die Schreibaufgaben bestanden meistens aus kreativem Schreiben und der Umgang mit schriftlichen Ressourcen wurde anhand von mehrsprachigen Büchern, Märchen und verschiedenen Gebrauchstexten, wie beispielsweise Karten (Stadtpläne, Grundrisse, Fahrpläne u.a.) vermittelt. Die ausgewählten Texte bieten jedoch nur begrenzte Möglichkeiten, das Lesen und Vorlesen zu üben.

Anhand von mehrsprachigen Büchern wurden die Lautebenen (Sprachmelodie, Aussprache) sowie die Bedeutung von Fremdwörtern untersucht.

Durch die Aktivitäten im Museum wurde die Anwendung von mathematischen Fachbegriffen, von Messinstrumenten und das Üben von Messverfahren, Rechenverfahren und Rechenoperationen sowie Vergleichsverfahren erprobt. Darüber hinaus konnten anhand der Kunstwerke mathematische Sachverhalte wie geometrische Figuren, Symmetrie, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgefunden werden und räumliche, vergleichende Begriffe praktisch angewendet werden. Auch war es möglich, die Überprüfung von Ergebnissen zu üben, nach Ursachen von Fehlern zu suchen und Lösungsmöglichkeiten vorzuschlagen.

Im Museum werden wichtige soziale Verhaltensmuster, Kommunikations- und Machtstrukturen vermittelt. Darüber hinaus können Schüler mit Migrationshintergrund etwas von ihren Kulturen erzählen und ihre Kenntnisse und Kompetenzen zeigen und weitergeben. Abschließend soll noch einmal betont werden, dass der Museumsbesuch mit einer freundlichen, kooperativen Atmosphäre verbunden war. Den Museumspädagogen kommt eine doppelte Funktion zu; sie agieren als Vorbild und Moderator sozialer Interaktionen.

10.3 Ergebnisse des Fragebogens

Insgesamt konnten vierzehn Fragebögen ausgewertet werden, die von Museumspädagoginnen und -pädagogen der Museen der SKD beantwortet worden waren.

Wie in Unterpunkt 9.4.2.3 erklärt, wurde der Fragebogen zur Analyse der drei Untersuchungsdimensionen und zur Beantwortung der zweiten, dritten und fünften Fragestellung der Forschungsarbeit konzipiert. Insgesamt wurde der Fragebogen fünfteilig strukturiert, was dem zuvor erstellten Kategoriensystem entspricht.

Die Darstellung der Ergebnisse wird in zwei Arbeitsschnitte gegliedert. Zunächst werden diese in einer quantitativen Frequenzanalyse und danach einer qualitativen Inhaltsanalyse (der offenen Fragen) dargestellt.

10.3.1 Auswertung der Forschungsergebnisse nach der Frequenzanalyse

Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse anhand der Frequenzanalyse für die folgenden Haupt- und Unterkategorien dargestellt (Mayring 2008):

Hauptkategorie 1: Merkmale/Charakterisierung der Befragten (Teil/Code A)

Hauptkategorie 2: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase) (Teil/Code B)

Hauptkategorie 3: Förderung von Lernprozessen – Spracherwerb (Deutsch) (Teil/Code C)

Hauptkategorie 4: Förderung von Lernprozessen – Mathematik (Teil/Code D)

Hauptkategorie 5: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund (Teil/Code E)

Die Forschungsergebnisse der Frequenzanalyse⁷³⁸ wurden in Form von Säulen, gestapelten Säulendiagrammen, gestapelten Balkendiagrammen und Tabellen dargestellt. Für die offenen Fragen wurden exemplarisch Textpassagen der schriftlichen Antworten der Befragten transkribiert. Die Ergebnisse der offenen Fragen sind in Unterpunkt 10.3.2 dargestellt.

⁷³⁸ Tabellen mit den gesamten Ergebnisse der Frequenzanalyse im Anhang (siehe A.8.).

Hauptkategorie 1: Merkmale/Charakterisierung der Befragten (Teil/Code A)

Diese Kategorie versucht die Befragten anhand bestimmter Aspekte zu charakterisieren. Die Erfassung persönlicher Merkmale der Befragten entspricht dem ersten Teil des Fragebogens (Teil A). Dabei wurden folgende Angaben der Befragten für eine Charakterisierung als wichtig angesehen: Alter, Staatsangehörigkeit, Bildungsgrad, absolvierte Fortbildung zum/zur Museumspädagogen/in, Berufserfahrung als Museumspädagoge/in und ob die Stelle als Museumspädagoge/in in Haupt- oder Nebenberuf ausgeführt wird.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der Befragten zwischen 30 und 49 Jahren (78,5%) alt ist, alle die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und alle eine Berufsausbildung bzw. ein Studium in Deutschland abgeschlossen haben. Davon hat die Mehrheit (78,5%) einen Hochschulabschluss in verschiedenen Fachbereichen, von denen Geistes-, Erziehungs- und Kulturwissenschaften die Mehrheit bilden. Der größte Anteil der Abschlüsse der Befragten liegt in den Bereichen Kulturmanagement, Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Museologie, Kunstgeschichte, Sozialpädagogik, Kunstpädagogik und Lehramt (für Grundschulen). Eine kleine Anzahl der Befragten hat Abschlüsse in Fachbereichen wie Informatik und Physik.

Mehr als die Hälfte der Befragten (64,2%) hat keine Ausbildung bzw. Fortbildung als Museumspädagoge/in absolviert und für mehr als die Hälfte (64,2%) zählt die Stelle als Museumspädagoge/in als Nebenberuf.

In Bezug auf die Berufserfahrung der Befragten als Museumspädagogen/innen hat die Hälfte zwischen ein und fünf Jahren Erfahrung. Die zweite Gruppe (vier Befragte, d. h. 28,5%) hat zwischen sechs und zehn Jahren Erfahrung. In diesen beiden Gruppen konzentriert sich die Mehrheit (insgesamt 78,5%). Ähnliche Ergebnisse wurden hinsichtlich der Anzahl der Museen, in denen die Befragten bereits als Museumspädagogen/innen tätig waren, erzielt, wobei die Mehrheit (elf Befragte, d. h. 78,5%) bereits in ein oder zwei Museen tätig war.

Hauptkategorie 2: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase) (Teil/Code B)

Diese Hauptkategorie erfasst die Erfahrungen und Bewertungen der Befragten bezüglich der Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten in der Vorbereitungsphase, d. h. in

der Planung und Organisation. Hier wurden Informationen über Zielsetzung, Inhaltsbestimmung, festgelegte Lernmaterialien und Ressourcen, Evaluationsverfahren sowie Planung und Entscheidungen hinsichtlich der Nachbereitungsformen und Feedbacks für die Museen erfragt. Es wurde auch erforscht, ob in dieser Phase eine Kooperation zwischen den teilnehmenden Schulen und den Museen erfolgt. Die Erfassung dieser Angaben entspricht dem zweiten Teil des Fragebogens (Teil B), dafür wurde eine Reihe von Indikatoren nach verschiedenen theoretischen Ansätzen in Form von Aussagen erarbeitet und in sechs Unterkategorien strukturiert (siehe Kategoriensystem des Fragebogens in Unterpunkt 9.4.2.3.). Die zentrale Frage dieser Hauptkategorie lautet: *Wie häufig treffen die folgenden Aussagen in Bezug auf die Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten zu?*. Die Antwort der Befragten erfolgte über eine 6-Punkt-Likert-Skala.

Die Unterkategorien ähneln denen der Dokumentenanalyse und Beobachtungen, allerdings wird hier aufgrund der begrenzten erhobenen Informationen eine vereinfachte Form und mit anderen Schwerpunkten gewählt.

Die Antworten der Befragten werden in den nachfolgenden Diagrammen (Säulendiagramme und gestapelte Balkendiagramme) dargestellt.

Unterkategorie 1 –Informationsaustausch zu Organisation und Planung: Diese Unterkategorie erfasst, wie häufig vorgegebene Aussagen bezüglich der Organisation und Planung der Aktivitäten vor dem Museumsbesuch nach der Meinung der Befragten zutreffen. Gleichzeitig erfasst diese Unterkategorie die Merkmale der Schülergruppe (Klassenstufe, Anzahl u. a.), den Aktivitätenablauf, die Rolle der Museumspädagogen und Lehrer (Rollen- und Aufgabenteilung), den Informationsaustausch, Feedbacks sowie die Nachbereitung der Inhalte in der Schule. Es wird erfasst, wie die Befragten eine Kooperation zwischen Grundschulen und Museen bei der Planung bewerten. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt sieben Indikatoren entworfen.

Im Allgemeinen zeigen die Ergebnisse ganz unterschiedliche Antworten der Befragten, deshalb wurden die Indikatoren auch unterschiedlich bewertet.

Die Aussagen hinsichtlich der allgemeinen Bewertung der gemeinsamen Kooperation bei der Planung der museumspädagogischen Aktivitäten lauteten bei drei Befragten „oft“, bei sieben Befragten „gelegentlich“ und vier Befragte enthielten sich der Antwort. Vier Befragte äußerten, dass die Schulen vor dem Besuch über den Aktivitätenablauf „immer“ informiert seien, für drei Befragte findet dies „oft“ und für vier „gelegentlich“ statt. Ein

Befragter meinte, dass dies nur „selten“ passiere und eine Befragte konnte keine Antwort geben.

Die Museumspädagogen wurden nach der Meinung dreier Befragter „immer“, nach Ansicht von vier Befragten „oft“ und nach der von drei Befragten „gelegentlich“ über Merkmale der Schülergruppe informiert. Andererseits meinten drei Befragte, dass diese Information nur „selten“ gegeben werde. Eine Befragte konnte keine Antwort geben.

Eine Vereinbarung hinsichtlich der Unterstützungsformen der Lehrkräfte wird nach einen Befragten „oft“, nach drei Befragten „gelegentlich“, nach fünf Befragten „selten“ und nach drei Befragten „nie“ getroffen. Zwei Befragte wussten es nicht oder konnten keine Antwort geben. Das bedeutet, dass diese Aussage durch die Mehrheit der Befragten wenig Zustimmung erhielt. Die Mehrheit der Befragten gab die Antworten „selten“ und „nie“.

Eine gemeinsame Planung zur Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivitäten im Museum findet nach der Meinung von zwei Befragten „gelegentlich“, von sechs „selten“ und von vier „nie“ statt. Zwei Befragte konnten keine Antwort geben. Das bedeutet, dass auch diese Aussage bei der Mehrheit der Befragten wenig Bestätigung fand. Die Mehrheit der Befragten gab die Antworten „selten“ und „nie“.

Die Häufigkeit der Vereinbarung gemeinsamer Evaluationsverfahren wurde meist negativ bewertet, wobei zwei Befragte „selten“ und acht „nie“ angaben. Vier Befragte haben sich für die Antwort „weiß nicht/kann ich nicht sagen“ entschieden. Andererseits wurde die gemeinsame Planung von Feedback-Formen vor dem Besuch von vier Befragten mit „oft“, von sieben mit „gelegentlich“ und von zwei Befragten mit „nie“ kommentiert. Eine Befragte hat die Antwort „weiß nicht/kann ich nicht sagen“ gewählt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

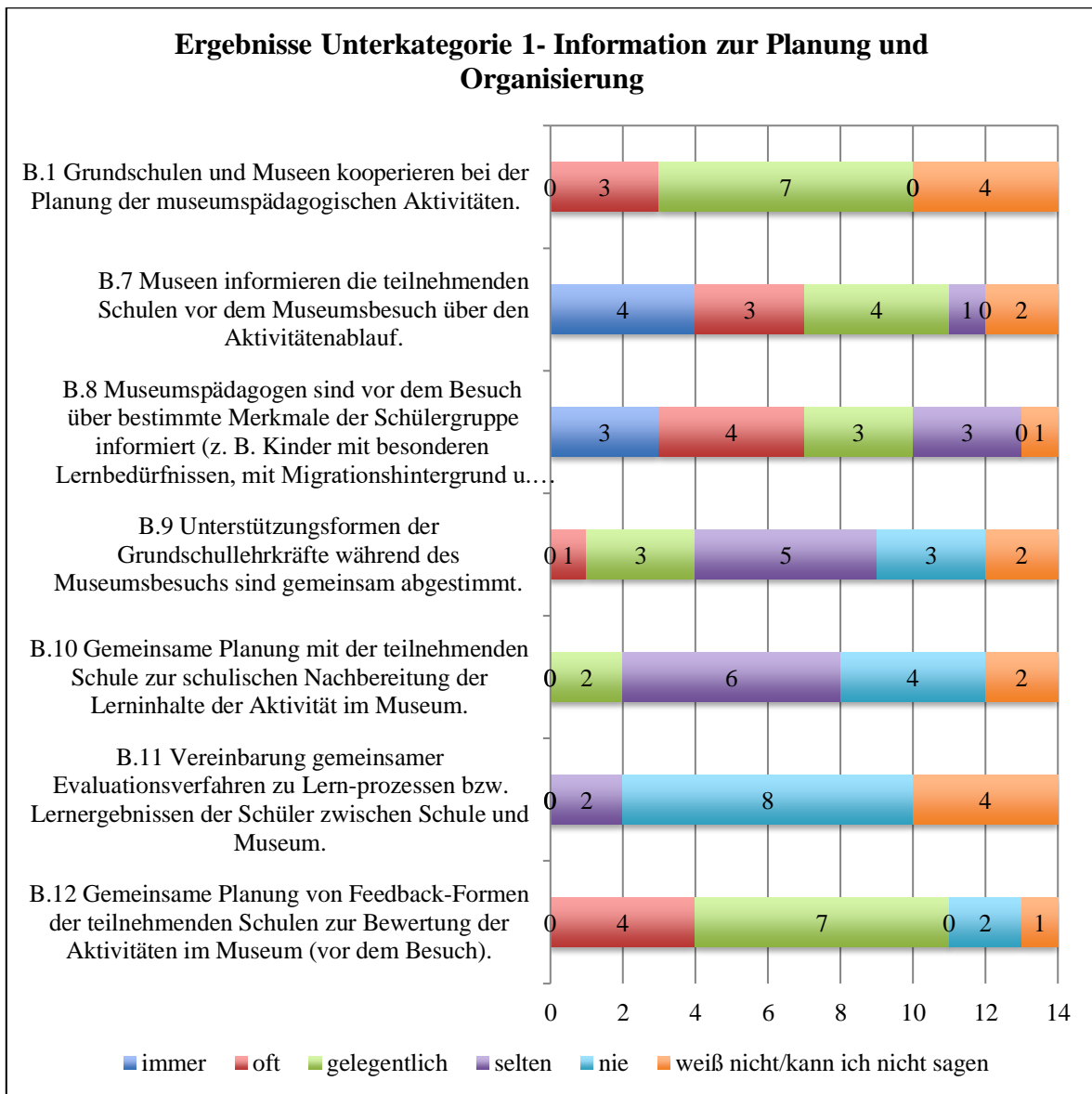


Abbildung 17: Ergebnisse Unterkategorie 1- Information zur Planung und Organisation (Teil B)

Unterkategorie 2 – Ziele: Diese Kategorie bezieht sich auf die Zielbestimmung und erfasst, ob die Befragten die Bestimmung der pädagogischen Ziele der Aktivitäten als eine gemeinsame Entscheidung zwischen Museum und Schule oder als eine individuelle Entscheidung des Museums erleben und wie sie den Lehrplanbezug zur Zielbestimmung bewerten. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt zwei Indikatoren entworfen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Ziele der museumspädagogischen Aktivitäten für die Mehrheit der Befragten (fünf Befragte) nur rudimentär mit den teilnehmenden Schulen abgestimmt werden. Allerdings zeigt die Verteilung der restlichen Antworten, dass die jeweils gleiche Anzahl der Befragten meint, dass diese Abstimmung „oft“, „selten“ und „nie“ erfolgt (jeweils zwei Befragte). Nur eine Befragte meinte, dass die Ziele „immer“

zusammen abgestimmt werden. Zwei Befragte konnten keine Aussage treffen. Insgesamt zeigen diese Ergebnisse die Tendenz, dass die Ziele nur gelegentlich mit den Schulen abgestimmt werden. Die Antworten für „selten“ und „nie“ ergeben vier, die für „immer“ und „oft“ zusammen drei. Das zeigt, dass eine gemeinsame Abstimmung der Ziele nicht die Regel ist und die Erfahrungen der Befragten sehr unterschiedlich sind.

Bezüglich des Zusammenhangs der geplanten Lernziele der Aktivitäten mit den Lehrplänen zeigen die Antworten der Befragten, dass für die Mehrheit (fünf Befragte) die Ziele „immer“ im Zusammenhang mit den Lehrplänen stehen. An zweiter Stelle verteilen sich zu gleichen Teilen die Antworten „gelegentlich“ und „selten“ mit jeweils drei Stimmen, an dritter Stelle wurde die Option „oft“ durch zwei Befragte gewählt und eine Befragte meinte, dass dieser Zusammenhang „nie“ besteht. Die Antwortmöglichkeit „weiß nicht/kann ich nicht sagen“ wurde hier nicht gewählt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht, die Antworten der Befragten für die konzipierten Indikatoren dieser Unterkategorie.

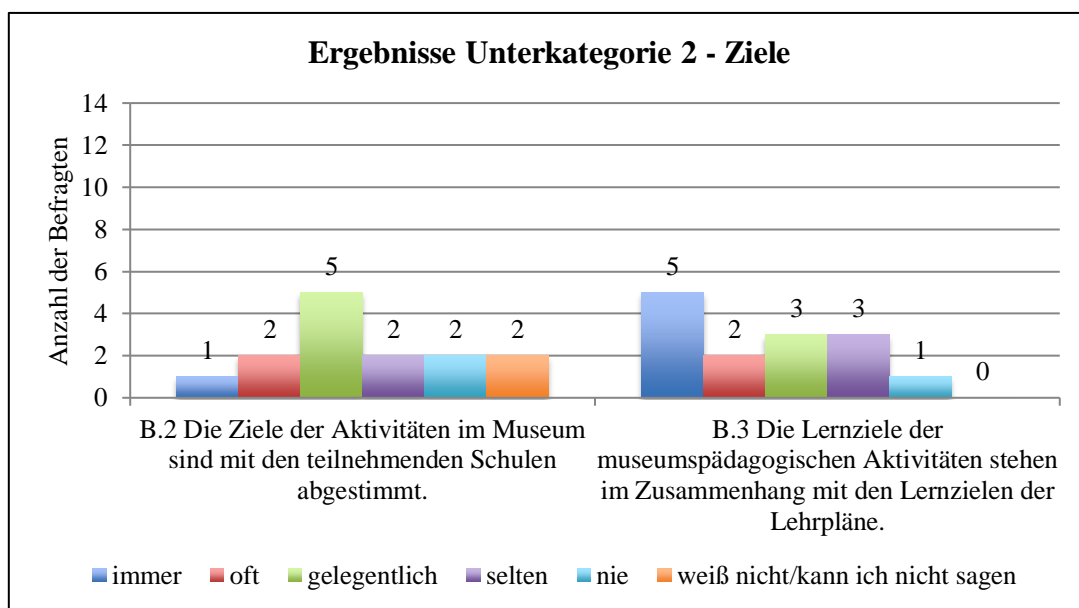


Abbildung 18: Ergebnisse Unterkategorie 2- Ziele (Teil B)

Unterkategorie 3 - Thematik/Inhalte: Diese Kategorie erfasst die Entscheidungen zu Lehr-Lern-Inhalten, d. h. die Bestimmung der Themen, Inhalte sowie des Zusammenhangs mit den Inhalten der Lehrpläne. Diese Unterkategorie erfasst, wie häufig nach Meinung der Befragten die Themen und Inhalte der museumspädagogischen Aktivitäten auf die Lerninhalte der Lehrpläne abgestimmt sind. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurde insgesamt ein Indikator entworfen.

In Bezug auf die Frage, ob die Lerninhalte der museumspädagogischen Aktivitäten auf die Lerninhalte der Lehrpläne abgestimmt sind, meinte die Mehrheit der Befragten (sechs Befragte), dass diese Abstimmung „immer“ stattfindet. Drei Befragte meinten, dass diese Abstimmung „oft“ stattfindet. Für zwei Befragte findet diese Abstimmung nur „gelegentlich“ statt und drei Befragte antworteten „weiß nicht/kann ich nicht sagen“. Die Antwortmöglichkeiten „selten“ und „nie“ wurden nicht gewählt.

Im Allgemeinen zeigen diese Ergebnisse, dass nach Meinung der Befragten die Themen und Inhalte der Aktivitäten meistens auf die Lerninhalte der Lehrpläne bezogen sind.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu dem für diese Unterkategorie konzipierten Indikator.

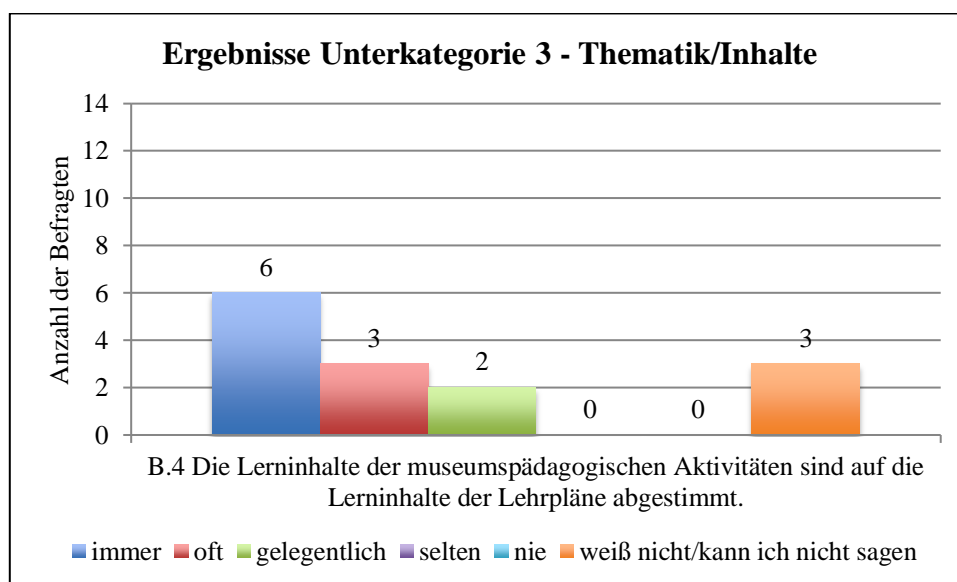


Abbildung 19: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Thematik/Inhalte (Teil B)

Unterkategorie 4 - Methodik/Methoden: Diese Unterkategorie umfasst die Entscheidungen bezüglich der Vermittlungsmethoden, Handlungs- und Verfahrensweisen, Aufgaben und Aktivitäten zur Umsetzung der Lernziele. Dazu zählen verschiedene Arbeitsmodalitäten, Sozialformen und Evaluationsverfahren. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden drei Indikatoren entworfen. Durch diese Indikatoren wurde erhoben, wie häufig diese Entscheidungen gemeinsam mit den teilnehmenden Schulen getroffen werden oder ob es individuelle Entscheidungen des Museums sind.

Sechs Befragte gaben an, dass die Arbeitsmodalitäten nur „gelegentlich“ mit den teilnehmenden Schulen vereinbart werden. Vier Befragte meinten, dass diese Vereinbarung „oft“ stattfindet, drei Befragte hingegen haben sich für die Antwort „weiß

nicht/kann ich nicht sagen“ entschieden. Eine Befragte meinte, dass diese Vereinbarung nie stattfindet, die Antworten „immer“ und „selten“ wurden nicht gewählt.

In Bezug auf die gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivitäten im Museum meinten sechs Befragte, dass diese nur selten stattfindet. Vier Befragte haben dies nie erlebt. Die Antworten „gelegentlich“ und „weiß nicht/kann ich nicht sagen“ wurden von jeweils zwei Befragten gegeben. Eine generelle oder häufige gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung wurde von niemandem erlebt.

Die große Mehrheit, also acht Befragte meinten, dass gemeinsame Evaluationsverfahren zu Lernprozessen zwischen Schule und Museum nie vereinbart werden. Für zwei Befragte findet eine gemeinsame Vereinbarung nur selten statt. Vier Befragte konnten keine Aussage treffen.

Der Indikator für die gemeinsame Vereinbarung von Arbeitsmodalitäten erfuhr die bessere Bewertung, da diese nach den Antworten der Befragten zwischen Schule und Museum am häufigsten stattfindet. Dagegen findet die gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung nur selten statt, die gemeinsame Vereinbarung von Evaluationsverfahren findet nach Ansicht der Mehrheit nie statt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

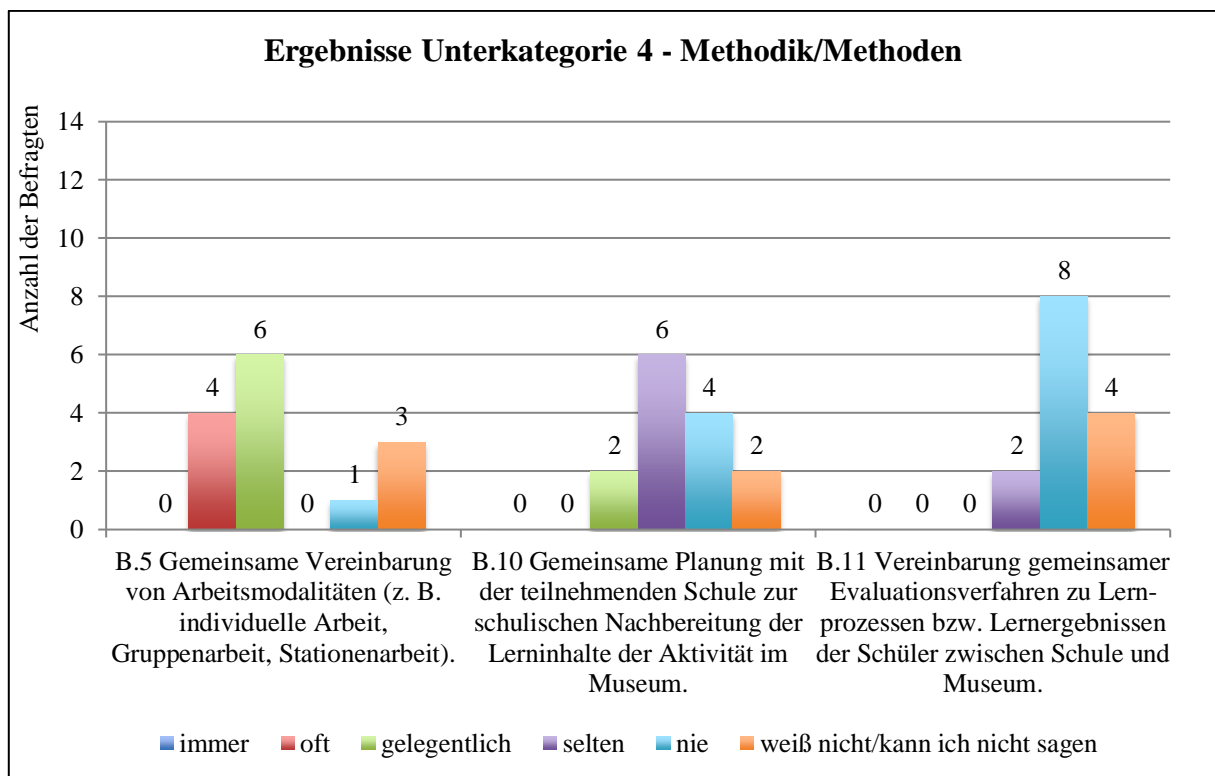


Abbildung 20: Ergebnisse Unterkategorie 4 - Methodik/Methoden (Teil B)

Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen: Diese Kategorie erfasst, ob die Befragten die Entscheidungen über Lehr-Lern-Methoden, Medien, Ressourcen, didaktische Materialien und (Lehr- und Lern-)Mittel als gemeinsame (Schule und Museum) oder individuelle (Museum) Entscheidung erleben. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurde ein Indikator entworfen.

Die Befragten sollten angeben, wie häufig die gemeinsame Abstimmung der Lernmaterialien bzw. Ressourcen mit den teilnehmenden Schulen stattfindet. In Bezug dazu meinte die Mehrheit der Befragten (sechs Befragte), dass eine gemeinsame Abstimmung nur „selten“ stattfindet. Für drei Befragte findet diese Abstimmung „gelegentlich“ statt. Nur für eine Befragte hat dies „oft“ wahrgenommen. Zwei Befragte haben sich jeweils für die Antwort „nie“ und „weiß nicht/kann ich nicht sagen“ entschieden.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zum für diese Unterkategorie konzipierten Indikator.

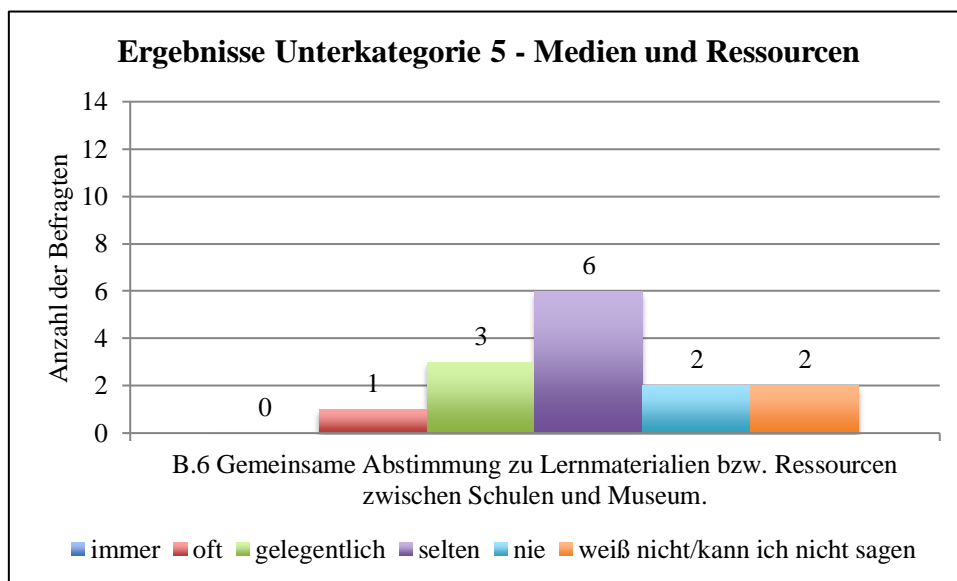


Abbildung 21: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen (Teil B)

Unterkategorie 6 - individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen: Diese Kategorie erfasst, wie häufig nach der Meinung der Befragten persönliche individuelle Eigenschaften oder Merkmale der Schüler (Alter, Geschlecht, persönliche Erfahrungen, besondere Lernbedürfnisse, Herkunft u. a.) sowie bestimmte Rahmenbedingungen und Voraussetzungen zum gesellschaftlichen Kontext, welche die Interaktionen sowie Planung und Verlauf der Aktivitäten beeinflussen können, berücksichtigt werden. Daher sollten die

Befragten äußern, wie häufig die Museumspädagogen vor dem Museumsbesuch über bestimmte Merkmale der Schülergruppe informiert sind. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurde ein Indikator entworfen.

Insgesamt verteilen sich die Antworten ohne deutliche Mehrheit auf die Antwortmöglichkeiten. So meinten vier Befragte, dass die Museumspädagogen diese Informationen „oft“ bekommen. Jeweils drei Befragte wählten die Antworten „immer“, „gelegentlich“ und „selten“. Nur eine Befragte antwortete „weiß nicht/kann ich nicht sagen“. Für die Option „nie“ wurde keine Stimme abgegeben.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu dem für diese Unterkategorie konzipierten Indikator.

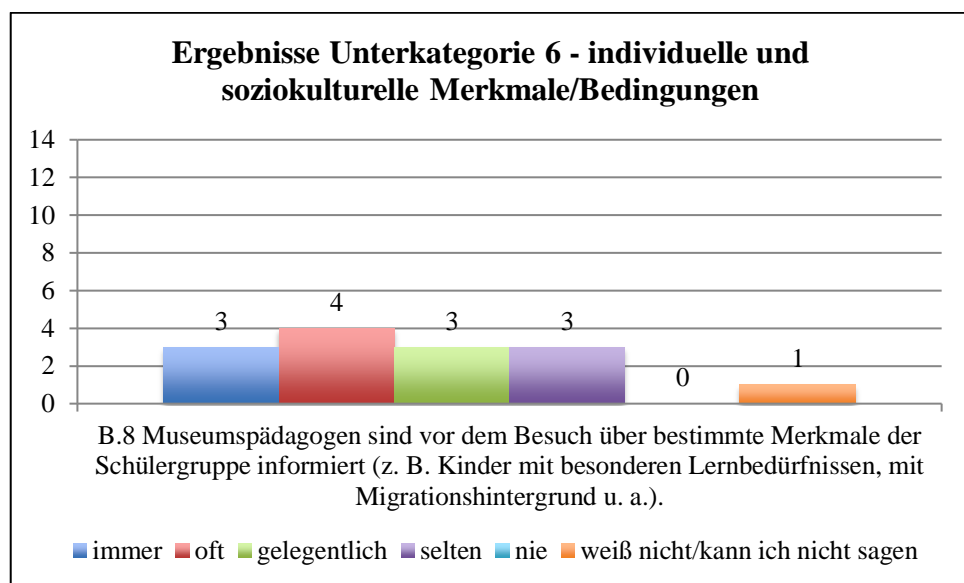


Abbildung 22: Ergebnisse Unterkategorie 6 - Merkmale der Beteiligten (Teil B)

Zur Untersuchung dieser Hauptkategorie wurden drei offene Frage konzipiert (Indikatoren F.1., F.2., F.3.), wobei die Befragten die Möglichkeit hatten, den Entwurfsprozess der Aktivitäten zu beschreiben und ihre Meinung zur Bestimmung der Ziele, Inhalte und Methoden abzugeben. Darüber hinaus sollten die Befragten schreiben, was nach ihrer Meinung das Wichtigste bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität ist. Diese offenen Fragen dienen der Ergänzung und Vertiefung der Indikatoren von Teil B. Die Ergebnisse dieser Fragen finden sich im zweiten Abschnitt der Forschungsergebnisse: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Unterpunkt 10.3.2).

Hauptkategorie 3: Förderung von Lernprozessen – Spracherwerb (Deutsch) (Teil C)

Diese Hauptkategorie erfasst, ob aus Sicht der Befragten durch die museumspädagogischen Aktivitäten bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand des Museums bestimmte Situationen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zur Förderung von Lernprozessen beim Erwerb der deutschen Sprache von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können oder nicht. Hier wurden die Einstellungen der Befragten zu Beiträgen der Aktivitäten im Museum zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Sprache sowie zur Förderung der Entwicklung von Sprach-, Schreib- und Lesekompetenz sowie des Umgangs mit Literatur (Texte) und die Unterstützung von Leseerfahrungen erfragt. Darüber hinaus wurde nach dem Umgang mit und der Untersuchung von Sprachgebrauch und Sprachstrukturen sowie nach einigen Lernformen und dem Lern- und Sozialklima gefragt.

Die Erfassung dieser Angaben entspricht dem dritten Teil des Fragebogens (Teil C), in dem Teil C1 nur Indikatoren für Schüler mit Migrationshintergrund und Teil C2 Indikatoren für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund beinhaltet. Die Indikatoren wurden nach verschiedenen theoretischen Ansätzen als Aussagen erarbeitet und in fünf Unterkategorien gruppiert (siehe Kategoriensystem des Fragebogens in Unterpunkt 9.4.2.3.). Diese Unterkategorien dienen der Datenanalyse für Teil C1 und C2.

Nachfolgend werden die Antworten der Befragten in Diagrammen und Tabellen dargestellt. Zuerst wird die Datenauswertung für Teil C1 dargestellt, danach die für Teil C2.

Somit lautet die Hauptfrage von Teil C1: *In welchem Maß **stimmen** Sie den folgenden Aussagen **zu**? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler **mit** Migrationshintergrund ...*

Hierbei sollten die Befragten über eine 4-Punkt-Likert-Skala beantworten, inwieweit sie den Aussagen bzw. Indikatoren zustimmen.

Wie erwähnt, wurde zur Auswertung der Antworten dieser Hauptkategorie und für den Teil C1 ein Kategoriensystem mit fünf Unterkategorien angewandt. Nachfolgend sind die Ergebnisse der Datenauswertung aus Teil C1 dargestellt. Die Visualisierung der Ergebnisse aus Teil C1 erfolgt durch Diagramme (gestapelte Balkendiagramme) und Tabellen mit der Zusammenfassung der Summe der Antwortkategorien. Diese Tabellen fassen die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht in zwei Gruppen zusammen. So beinhaltet die erste Gruppe die Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme

eher zu“, die als positive Bewertungen verstanden werden. Die zweite Gruppe gibt die Summen der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“ als negative Bewertungen an.

Die Tabelle mit den Ergebnissen des gesamten Teiles C1 (polarisierte Übersicht) ohne Zuordnung zu Kategorien befindet sich im Anhang (siehe Anhang A.9.).

Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören: Diese Unterkategorie erfasst die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen zur Förderung der Entwicklung der mündlichen Sprache wie z. B. den Erwerb von Kenntnissen des deutschen Sprachsystems, die Förderung verbaler und non-verbaler Kommunikation, die Entwicklung von Gesprächsfähigkeiten u. a. Damit erfasst diese Unterkategorie, inwieweit die Befragten mit den vorgegebenen Aussagen bezüglich der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen von Schülern mit Migrationshintergrund, die durch die Aktivitäten im Museum, besonders hinsichtlich der mündlichen Sprache, gefördert werden können, zustimmen. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt neun Indikatoren entworfen.

Von insgesamt neun Indikatoren wurden vier von den Befragten positiv beantwortet („trifft völlig“ und „trifft eher zu“). Zu diesen Aussagen zählen diejenigen die behaupten, dass die Schüler mit Migrationshintergrund durch die museumspädagogischen Aktivitäten und den Umgang mit dem Sammlungsbestand *neue deutsche Wörter lernen* und *in Bezug auf Kunstwerke fantasievolle Erläuterungen der dargestellten Handlung (erfundene Geschichten erzählen)* abgeben können, wovon neun Befragte völlig und fünf Befragte eher zugestimmt haben: Dem Kriterium *neue deutsche Wörter entdecken* und *sich frei mit dem Körper ausdrücken* können stimmten acht Befragte völlig und sechs Befragte eher zu.

Obwohl die restlichen fünf Aussagen auch überwiegend positiv bewertet wurden, wobei der größere Teil der Befragten völlig oder eher zugestimmt hat, hat sich ein Teil der Befragten auch weniger positiv geäußert. Der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand *ihre Aussprache der deutschen Sprache verbessern* stimmten acht Befragte völlig, vier eher und zwei eher nicht zu. Dem Kriterium *verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben* stimmten sieben Befragte völlig, fünf eher und zwei eher nicht zu. Das bedeutet, diesen beiden Aussagen stimmten insgesamt zwölf Befragte zu (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und zwei nicht (14,2%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 15: polarisierte Übersicht).

Mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *die Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache verbessern* können, stimmten sieben Befragte völlig überein, vier eher und drei eher nicht. Dem Kriterium, *das Folgen von Gesprächsregeln üben* können, stimmten fünf Befragte völlig, sechs eher und drei eher nicht zu. Dem Argument *durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben (z. B. bei Sprachspielen)*, pflichteten vier Befragte völlig, sieben eher und drei eher nicht bei. Das bedeutet, dass diesen drei Aussagen insgesamt elf Befragte zustimmten (78,5%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und drei nicht (21,4%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 15).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

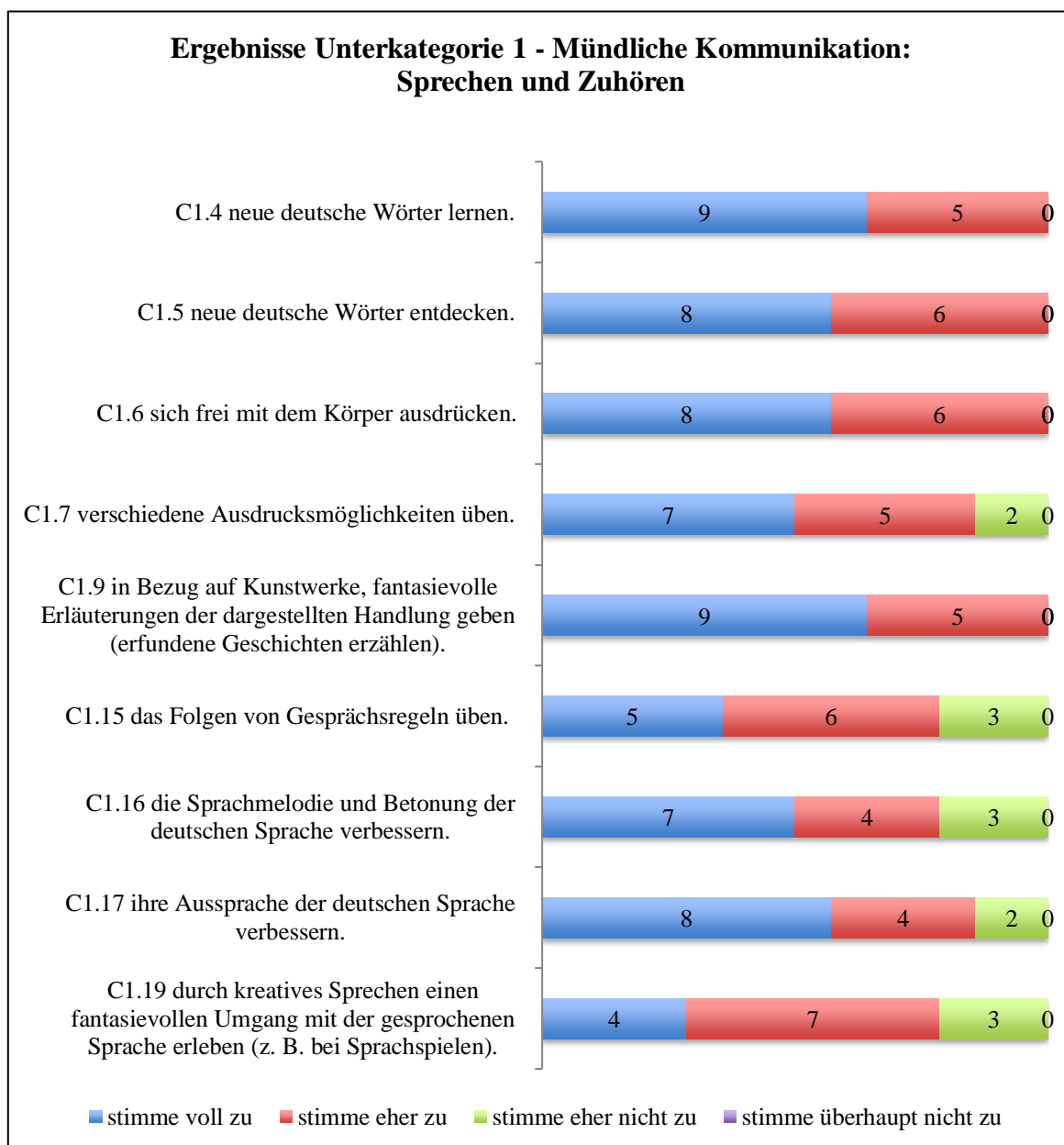


Abbildung 23: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören (Teil C1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|---|---------------|--------------|
| C1.4 neue deutsche Wörter lernen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.5 neue deutsche Wörter entdecken. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.6 sich frei mit dem Körper ausdrücken. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.7 verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|---|----------------|-----------------|
| C1.9 in Bezug auf Kunstwerke fantasievolle Erläuterungen der dargestellten Handlung geben (erfundene Geschichten erzählen). | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.15 das Befolgen von Gesprächsregeln üben. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| C1.16 die Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache verbessern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| C1.17 ihre Aussprache der deutschen Sprache verbessern. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| C1.19 durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben (z. B. bei Sprachspielen). | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 14: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören (Teil C1)

Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben: Diese Unterkategorie umfasst Aspekte zur Förderung der schriftlichen Sprache bzw. des Schriftspracherwerbs, wie beispielsweise das Üben von Schrift, die Textproduktion, die Entwicklung von Rechtschreibkompetenz u. a. Diese Unterkategorie erfasst, inwieweit die Befragten vorgegebenen Aussagen zur Förderung der schriftlichen Sprache bei Schülern mit Migrationshintergrund im Museum zustimmen. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt fünf Indikatoren entworfen.

Allgemein wurden die Indikatoren von den Befragten unterschiedlich bewertet. Am häufigsten wurde Aussagen zugestimmt, die behaupten, dass die Schüler im Museum *durch kreatives Schreiben einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache erleben (z. B. bei der Wortbildung)* und *das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken* können. Mit der ersten Aussage stimmten drei Befragte völlig, sieben eher, und vier eher nicht überein. Mit der zweiten Aussage stimmten vier Befragte völlig, sechs eher und auch vier eher nicht überein. Somit wurden diese beiden Aussagen insgesamt von zehn Befragten (71,4%) positiv bewertet (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und von vier Befragten nicht (28,5%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 16).

Der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *die Textproduktion in deutscher Sprache üben* können, wurde von insgesamt der Hälfte der Befragten zugestimmt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), wobei zwei Befragte völlig und fünf eher zustimmten. Gleichzeitig wurde dieser Aussage von der anderen Hälfte eher nicht zugestimmt.

Die am wenigsten unterstützten Aussagen für Schüler mit Migrationshintergrund waren: *die Handschrift in der deutschen Sprache verbessern* und *ihre Rechtschreibung der deutschen Sprache verbessern* (z. B. Großschreibung von Substantiven, Umlaute bei Mehrzahl). Hier wurde keiner der Aussagen völlig zugestimmt. Der ersten Aussage stimmten nur zwei Befragte eher, zehn eher nicht und zwei Befragte überhaupt nicht zu. Insgesamt wurde dieser Aussage von zwei Befragten zugestimmt (14,2%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und von zwölf nicht (85,7%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“). Der zweiten Aussage stimmten drei Befragte eher, neun eher nicht und zwei überhaupt nicht zu. Das bedeutet, dass sie insgesamt von drei Befragten bestätigt wurde (21,4%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und von elf nicht (78,5%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 16).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

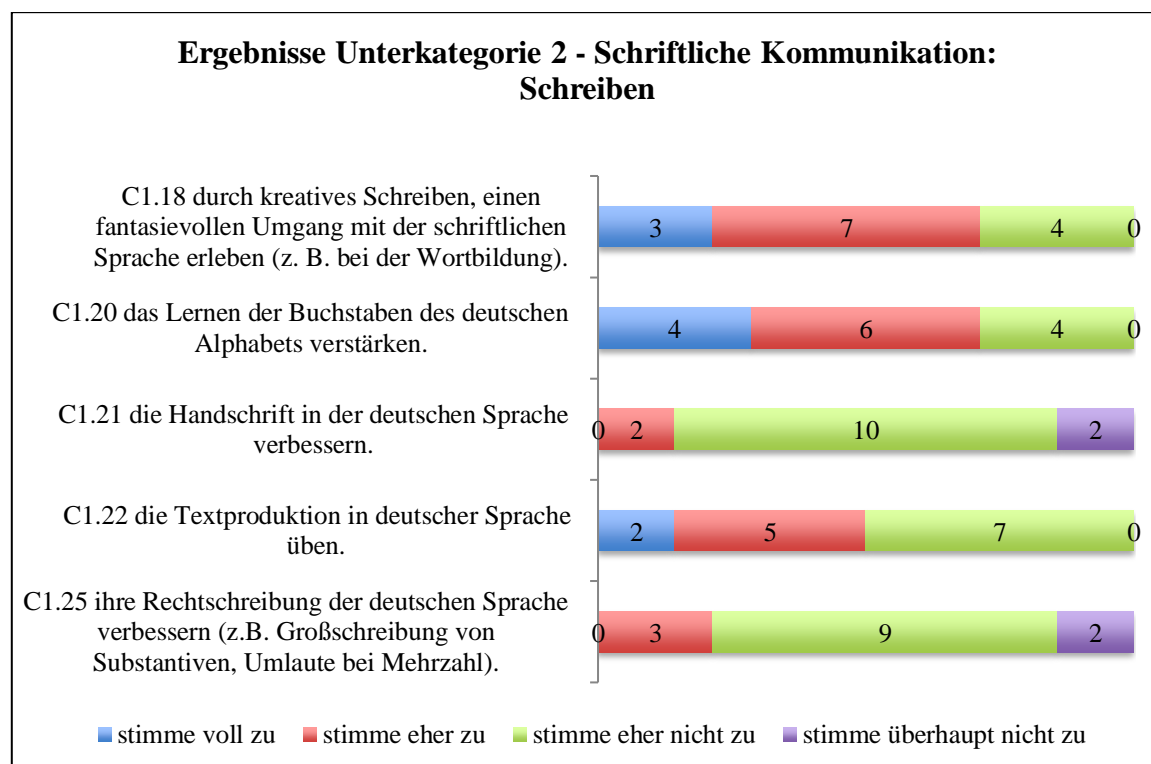


Abbildung 24: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben (Teil C1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|---|----------------|-----------------|
| C1.18 durch kreatives Schreiben, einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache erleben (z. B. bei der Wortbildung). | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |
| C1.20 das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken. | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |
| C1.21 die Handschrift in der deutschen Sprache verbessern. | 2 (14,2%) | 12 (85,7%) |
| C1.22 die Textproduktion in deutscher Sprache üben. | 7 (50%) | 7 (50%) |
| C1.25 ihre Rechtschreibung der deutschen Sprache verbessern (z.B. Großschreibung von Substantiven, Umlaute bei Mehrzahl). | 3 (21,4%) | 11 (78,5%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 15: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben (Teil C1)

Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur: Diese Unterkategorie erfasst, inwieweit aus Sicht der Befragten insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum bzw. den Umgang mit dem Sammlungsbestand bestimmte Aspekte des Lesens und die Entwicklung von Lesefähigkeiten bzw. Lesekompetenz gefördert werden können. Deshalb wurde nach Aspekten, wie dem Umgang mit verschiedenen Textformen und der Unterstützung von Leseerfahrungen u. a. gefragt. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt vier Indikatoren entworfen.

Allgemein wurden die Indikatoren dieser Unterkategorie positiv bewertet, da die Mehrheit der Befragten den Aussagen völlig oder eher zugestimmt haben. Die Hälfte der Aussagen erfuhr von allen Befragten Zustimmung (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), den anderen beiden wurde von einem kleineren Teil der Befragten eher nicht zugestimmt. Ablehnende Antworten gab es nicht.

Die Aussagen, die behaupten, dass Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand *neue deutsche Wörter lernen* und *neue deutsche Wörter entdecken* können, wurden nur positiv bewertet. So stimmen der ersten Aussage neun Befragte völlig und fünf eher zu. Der zweiten Aussage stimmten acht Befragte völlig und sechs eher zu. Somit wurden diese Aussagen von allen Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) (siehe polarisierte Übersicht in Tabelle 17).

Der Aussage, dass im Museum Schüler mit Migrationshintergrund *das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken* können, stimmten vier Befragte völlig, sechs eher und vier eher nicht zu. Insgesamt wurde dieser Aussage von zehn Befragten zugestimmt (71,4%) und von vier nicht (28,5%) (siehe Tabelle 17).

Die Möglichkeit, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *ihre Lesefähigkeiten weiterentwickeln* können, bestätigten drei Befragte völlig, acht eher und drei eher nicht. Das bedeutet, dass dieser Aussage durch elf Befragte zugestimmt wurde (78,5%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und durch drei nicht (21,4%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 17). Obwohl den letzten beiden Aussagen durch einen kleinen Teil der Befragten eher nicht zugestimmt wurden, erfuhren sie dennoch eine positive Bewertung, da ihnen insgesamt die Mehrheit der Befragten völlig oder eher zugestimmt hat.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

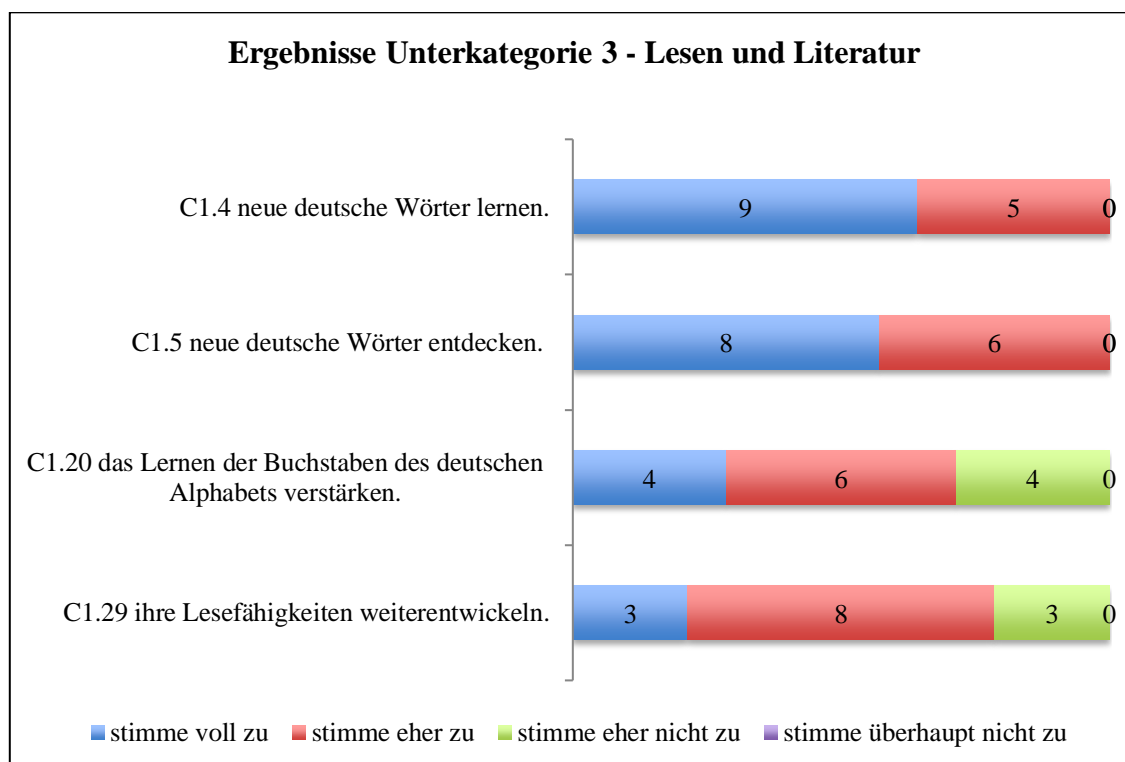


Abbildung 25: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur (Teil C1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|---|----------------|-----------------|
| C1.4 neue deutsche Wörter lernen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.5 neue deutsche Wörter entdecken. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.20 das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken. | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |
| C1.29 ihre Lesefähigkeiten weiterentwickeln. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 16: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur (Teil C1)

Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit: Mit dieser Unterkategorie sollten die Befragten Aussagen zu unterschiedlichen Aspekten der Untersuchung von Sprache (mündlich und schriftlich), d. h. von Sprachgebrauch und -struktur, die zu einem bewussten Umgang mit der Sprache bzw. zum Sprachhandeln im Mündlichen, Schriftlichen und im Textumgang führen, treffen. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt sieben Indikatoren entworfen.

Die Indikatoren dieser Unterkategorie wurden unterschiedlich bewertet. Allerdings stimmte die große Mehrheit der Befragten sechs Indikatoren völlig und eher zu. Bei weiteren sechs Indikatoren stimmte ein Teil der Befragten eher nicht zu. Es gab keine ablehnende Aussage.

Einem Indikator wurde von allen Befragten zugestimmt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und zwar, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum und durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *neu gelernte deutsche Wörter (sprachlich) anwenden* können. Dieser Aussage wurde von sieben Befragten völlig und von sieben eher zugestimmt.

Den folgenden Aussagen wurde insgesamt von zwölf Befragten zugestimmt (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und von zweien eher nicht (14,2%): *ihre Kenntnisse zu üblichen Gebrauchsformen in der deutschen Sprache erweitern (Bitten, Danken, Einladen, Grüßen u. a.)* und *ihr Verständnis von Aufgabenstellungen erweitern*. Hier stimmten der ersten Aussage sechs Befragte völlig und sechs eher zu. Der zweiten stimmten vier Befragte völlig und acht eher zu.

Den Aussagen die behaupten, dass Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand *eine bewusste Sprachhandlung entwickeln* und *Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache entdecken* können, wurde von der Mehrheit der Befragten zugestimmt. Der ersten Aussage stimmten vier Befragte völlig, sieben eher und drei eher nicht zu. Der zweiten wurde von drei Befragten völlig und von drei eher nicht zugestimmt. Insgesamt haben jeweils elf Befragte diesen Aussagen zugestimmt (78,5%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und jeweils drei (21,4%) eher nicht (siehe Tabelle 18).

Der Aussage *ihre Kenntnisse der Grammatik der deutschen Sprache verbessern* (z. B. *Deklinationen, Pluralbildung, Artikel, Präpositionen u. a.*) stimmten vier Befragte völlig und sechs eher zu. Damit wurde dieser Aussage von insgesamt zehn Befragten (71,4%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) zugestimmt. Der Aussage stimmten vier Befragte eher nicht zu (28,5%).

Die Behauptung, dass die Aktivitäten im Museum dazu beitragen, dass Schüler mit Migrationshintergrund *ihre Fehler (schriftlich und mündlich) entdecken* können, erhielt von drei Befragten völlige, von vier Befragten eher und von sieben eher keine Zustimmung. Das bedeutet, dass insgesamt die Hälfte der Befragten der Aussage zugestimmt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und die andere Hälfte eher nicht zugestimmt hat (siehe Tabelle 18).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

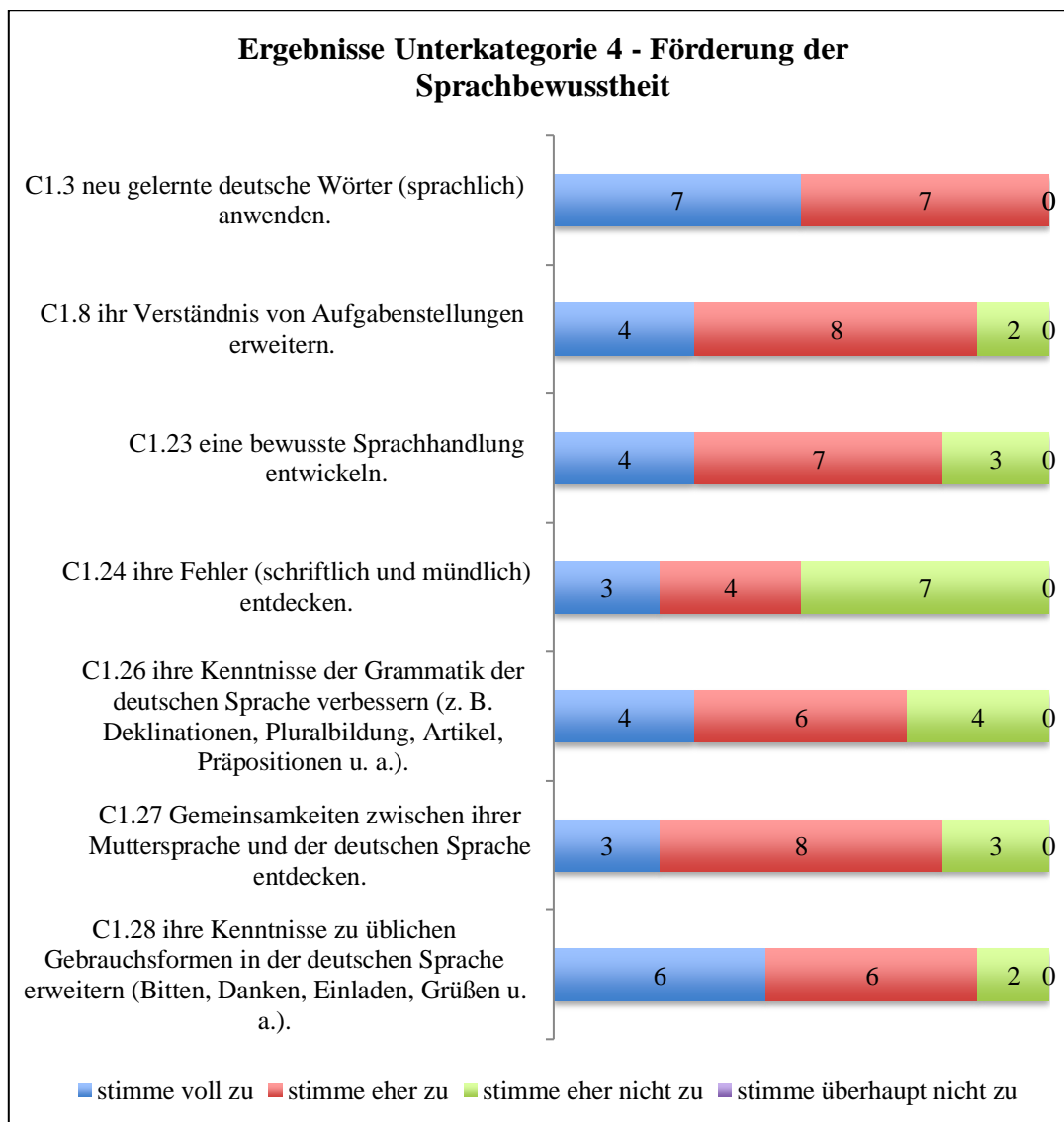


Abbildung 26: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit (Teil C1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|---|---------------|--------------|
| C1.3 neu gelernte deutsche Wörter (sprachlich) anwenden. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.8 ihr Verständnis von Aufgabenstellungen erweitern. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| C1.23 eine bewusste Sprachhandlung entwickeln. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| C1.24 ihre Fehler (schriftlich und mündlich) entdecken. | 7 (50%) | 7 (50%) |
| C1.26 ihre Kenntnisse der Grammatik der deutschen Sprache verbessern (z.B. Deklinationen, Pluralbildung, Artikel, Präpositionen u. a.). | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |
| C1.27 Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache entdecken. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| C1.28 ihre Kenntnisse zu üblichen Gebrauchsformen in der deutschen Sprache erweitern (Bitten, Danken, Einladen, Grüßen u.a.). | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 17: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit (Teil C1)

Unterkategorie 5: Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung: Diese Unterkategorie erfasst, in welchem Maß die Befragten bestimmten Indikatoren bezüglich verschiedener Lernformen und -strategien sowie einiger Elemente der emotionalen Dimension des Lernens, wie der Lernumgebung bzw. dem Lern- und Sozialklima zur Förderung des Spracherwerbs, die durch die museumspädagogischen Aktivitäten, insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund, gefördert werden können, zustimmen. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt zehn Indikatoren entworfen.

Der Mehrheit der Indikatoren wurde von den Befragten zugestimmt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Von zehn Indikatoren wurde nur einer in gleichem Maß positiv und negativ bewertet (mit jeweils 50% der Antworten). Ein Indikator wurde ausschließlich positiv bewertet (nur „stimme völlig zu“- und „stimme eher zu“-Antworten). Dieser Indikator bzw. diese Aussage behauptet, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum die Möglichkeit haben, *Hilfe von Mitschülern zu bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen*. Dieser Aussage stimmten acht Befragte völlig und sechs eher zu.

Am meisten wurden die Aussagen unterstützt, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Freude beim Lernen neuer Worte verspüren* und *dargestellte Handlungen der Kunstwerke mit alltäglichen Situationen oder Erfahrungen verknüpfen* können. Der ersten Aussage stimmten zehn Befragte völlig und drei eher zu. Der zweiten stimmten sieben Befragte völlig und sechs eher zu. Das bedeutet, dass insgesamt beide Aussagen von jeweils dreizehn Befragten (92,8%) bestätigt wurden (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Beiden Aussagen stimmte jeweils ein Befragter eher nicht zu (siehe Tabelle 19).

Auch die folgenden beiden Aussagen wurden meist mit „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ beantwortet: *verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben* und *Zeit und Raum zu*

haben, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu äußern. Diesen Aussagen wurde jeweils von sieben Befragten völlig, von fünf eher und von zweien eher nicht zugestimmt.

An dritter Stelle finden sich drei Aussagen, die behaupten, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Zeit und Raum haben, ihre Gedanken zu äußern, Zeit und Raum haben, ihre Gefühle zu äußern* und *durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache (z. B. bei Sprachspielen) erleben* können. Der ersten Aussage stimmten fünf Befragte völlig und sechs eher zu. Der zweiten Aussage stimmten sechs völlig und fünf eher zu und der dritten Aussage stimmten drei Befragten völlig und sieben eher zu. Insgesamt stimmen mit den drei Aussagen jeweils elf Befragte (78,5%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) überein. Den drei Aussagen wurde jeweils von drei Befragten eher nicht zugestimmt (21,4%) (siehe Tabelle 19).

Der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *durch kreatives Schreiben, einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache (z. B. bei der Wortbildung) erleben* können, stimmten drei Befragte völlig, sieben eher und vier eher nicht zu. Das bedeutet, dass diese Aussage von insgesamt zehn Befragten (71,4%) bestätigt wurde, was sich aus der Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ ergibt.

Schließlich stimmten mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Zeit und Raum haben, ihre Bedürfnisse zu äußern*, drei Befragte völlig und vier eher überein. Diese Angaben entsprechen der Hälfte der Befragten (50%), was sich aus der Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ ergibt. Die andere Hälfte der Befragten (50%) stimmte der Aussage nicht zu (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ mit fünf Stimmen (35,7%) und „stimme überhaupt nicht“ mit zwei Stimmen (14,2%)) (siehe Tabelle 19).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

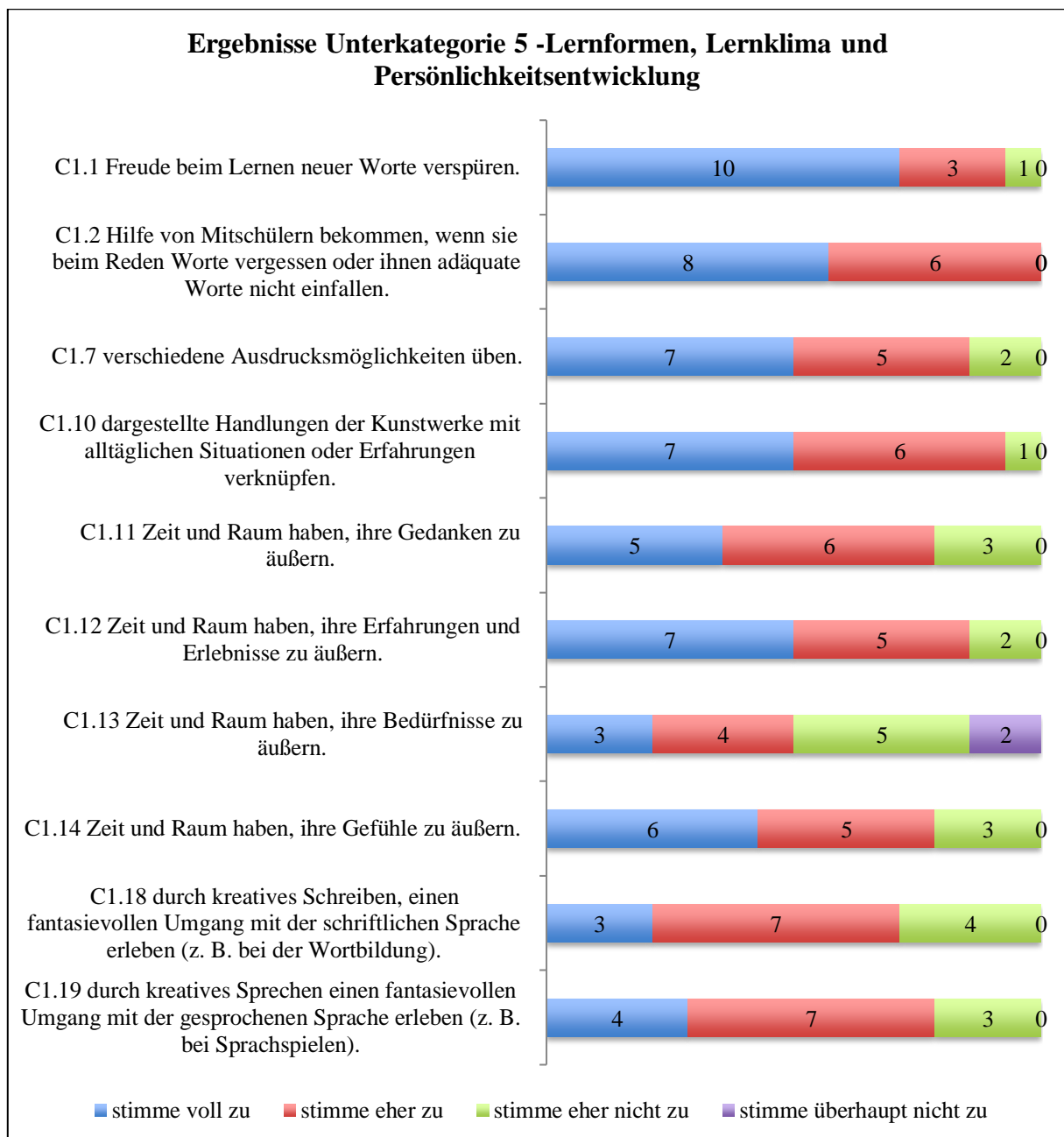


Abbildung 27: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil C1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|---|---------------|--------------|
| C1.1 Freude beim Lernen neuer Worte verspüren. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) |
| C1.2 Hilfe von Mitschülern bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| C1.7 verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| C1.10 dargestellte Handlungen der Kunstwerke mit alltäglichen Situationen oder Erfahrungen verknüpfen. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) |

| C.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| C1.11 Zeit und Raum haben, ihre Gedanken zu äußern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| C1.12 Zeit und Raum haben, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu beschreiben. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| C1.13 Zeit und Raum haben, ihre Bedürfnisse zu äußern. | 7 (50%) | 7 (50%) |
| C1.14 Zeit und Raum haben, ihre Gefühle zu äußern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| C1.18 durch kreatives Schreiben einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache erleben (z. B. bei der Wortbildung). | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |
| C1.19 durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben (z. B. bei Sprachspielen). | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 18: Ergebnisse Unterkategorie 5 - Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil C1)

Nachfolgend wird die Auswertung der Antworten aus Teil C2 dargestellt. Teil C2 beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs für Grundschulkinder mit und ohne Migrationshintergrund. Hier wurde nach Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt, deren (Weiter-)Entwicklung und Erwerb durch die Aktivitäten im Museen gefördert werden können. Bei der Hauptfrage: *In welcher der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler **mit und ohne Migrationshintergrund** Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? **Kreuzen** Sie bitte alle Aussagen **an**, denen Sie **zustimmen**. Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen, sollten die Befragten durch ein dichotomisches Antwortformat beantworten, ob sie der Aussage für eine, beide oder keine Schülergruppe zustimmen.*

Wie bei der Datenauswertung von Teil C1 wurde auch für die Auswertung der Antworten von Teil C2 das bereits vorgestellte Kategoriensystem mit fünf Unterkategorien angewandt (siehe Kategoriensystem des Fragebogens in Unterpunkt 9.4.2.3.).

Abschließend werden die Ergebnisse aus Teil C2 in Diagrammen (gestapelte Balkendiagramme) dargestellt. Eine Tabelle mit den gesamten Ergebnissen aus Teil C2 in Zahlen und Prozentzahlen befindet sich im Anhang (siehe Anhang A.9.).

Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören: Diese Unterkategorie befasst sich mit der Förderung der Entwicklung der mündlichen Sprache bzw. von sprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, der Förderung der verbalen und non-verbalen Kommunikation, der Teilnahme an kommunikativen Situationen und der Anwendung sprachlicher Mittel sowie der Entwicklung eines aktiven Zuhörens und von Gesprächsfähigkeiten. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt neunzehn Indikatoren entworfen.

Diese Unterkategorie fällt allgemein durch große Zustimmung zur Mehrheit der Indikatoren auf. So wurden neun von neunzehn Indikatoren (47,3%) durch 100 Prozent der Befragten für beide Schülergruppen bestätigt. Das bedeutet, dass diese Aussagen jeweils von vierzehn Befragten für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund als zutreffend empfunden wurden. Die Aussagen behaupten, dass *freies Gespräch* und *Hörer-Rolle üben, neuen deutschen Wortschatz lernen (z. B. bei Bildbeschreibung), Erlebnisse erzählen, Situationen oder Sachverhalte mit eigenen Worten erklären* sowie *die Fähigkeit, gezielt nachzufragen* und *die Fähigkeit, Gesprächsabläufe zu folgen, verstehendes Zuhören signalisieren (Mimik, Gestik, Stimme)* und *verbale und nonverbale Rückmeldungen geben (beim Zuhören)* durch die Aktivitäten im Museum für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können.

An zweiter Stelle meinten dreizehn Befragte (92,8%), dass durch die Aktivitäten im Museum die *Anwendung von Merkmalen der gesprochenen Sprache (z. B. Sprachtempo, Lautstärke, Betonung, Pausen, Sprachmelodie)* für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden könne. Vier Aussagen wurden von jeweils zwölf Befragten (85,7%) für beide Schülergruppen bestätigt. Diese Aussagen behaupten, dass durch die Aktivitäten im Museum *die Fähigkeit, Gesprächsregeln zu folgen (z. B. andere nicht unterbrechen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen), die Fähigkeit, anderen aufmerksam zuzuhören, ein spielerischer Umgang mit der gesprochenen Sprache (z. B. Sprachspiele)* sowie das *Üben einer Sprecher-Rolle* gefördert werden können.

An dritter Stelle bestätigten jeweils zehn Befragte (71,4%), dass durch die Aktivitäten im Museum beide Schülergruppen ihre *Meinungen über Erzähltes austauschen* können und auch die *mündliche Anwendung von Gebrauchsformen in der deutschen Sprache (z. B. Grüßen, sich entschuldigen, Bitten, Danken)* gefördert werden können. Auch die Verbesserung der Aussprache (deutsche Sprache) wird nach der Meinung der Befragten für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund im Museum gefördert. Dieser Aussage wurde für beide Schülergruppen von jeweils elf Befragten (78,5%) zugestimmt.

Wenig gefördert wird durch die Aktivitäten im Museum nach Wahrnehmung der Befragten der *Austausch mit anderen über Gelesenes*, was je nach Schülergruppe jeweils von sechs Befragten (42,8%) bestätigt wurde.

Die einzige Aussage, die von einer unterschiedlichen Anzahl von Befragten je nach Schülergruppe differenziert bewertet wurde, ist die Aussage, dass durch die Aktivitäten im Museum *die Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes oder Textinhalts mit eigenen Worten wiederzugeben* gefördert werden kann. Diese Aussage wurde von sechs Befragten für Schüler mit Migrationshintergrund (42,8%) und von acht Befragten für Schüler ohne Migrationshintergrund (57,1%) bestätigt.

Zusammengefasst erhielten 94,7 Prozent der Aussagen für beide Schülergruppen eine Zustimmung. Unterschiedlich bewertet pro Schülergruppe wurde nur eine Aussage, in der die Befragten meinten, dass diese Aussage mehr für Grundschüler ohne Migrationshintergrund geeignet war. Allerdings handelt es sich um eine der wenigen für beiden Schülergruppen zugestimmten Aussagen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören

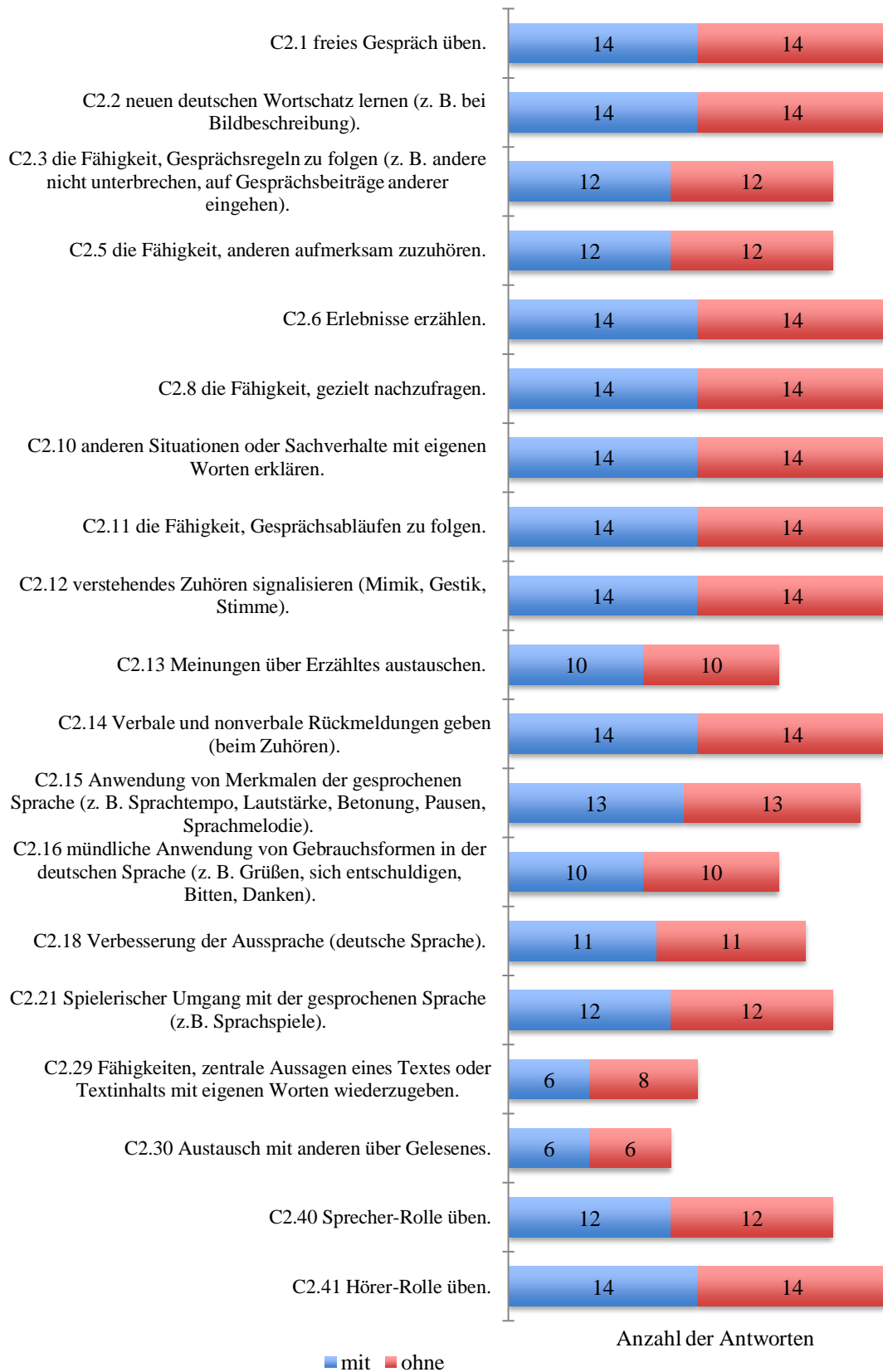


Abbildung 28: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Mündliche Kommunikation: Sprechen und Zuhören (Teil C2)

Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben: Diese Unterkategorie versucht zu erfassen, ob aus Sicht der Befragten vorgegebene Aussagen über verschiedene Aspekte zur Förderung der schriftlichen Sprache bzw. des Schriftspracherwerbs, wie beispielsweise der Erwerb des deutschen Schriftsystems bzw. schriftlich-grammatischen Regelwissens durch die museumspädagogischen Aktivitäten für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund wahr sind.

Den Aussagen dieser Unterkategorie wurde allgemein von weniger als der Hälfte der Befragten zugestimmt. Von insgesamt fünf Indikatoren wurden nur zwei durch die Hälfte der Befragten bestätigt. Somit meinten jeweils sieben Befragte (50%), dass durch die Aktivitäten im Museum eine *Förderung der schriftlichen Sprache (z. B. bei der Textproduktion)* für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund möglich sei.

Ein *spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache* wird durch die Aktivitäten im Museum nach Meinung der Befragten mehr für Schüler ohne Migrationshintergrund unterstützt (neun Befragte 64,2%) als für Schüler mit Migrationshintergrund (sieben Befragte, 50%).

Auch die *Förderung der Rechtschreibung (deutsche Sprache)* wurde von den Befragten je nach Schülergruppe unterschiedlich bewertet. So meinten vier Befragte (28,5%), dass die Rechtschreibung der deutschen Sprache für Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum gefördert werden kann. In Vergleich dazu wurde diese Aussage für Schüler ohne Migrationshintergrund von sechs Befragten unterstützt (42,8%).

Gleiche Bewertungen für beide Schülergruppen, allerdings mit insgesamt weniger Stimmen, erhielten die Aussagen, dass durch die museumspädagogischen Aktivitäten die *Fähigkeiten zum Textverfassen im Hinblick auf Absicht, Adressat und Verwendungszweck* sowie die *Handschrift in deutscher Sprache* unterstützt werden können. Die erste Aussage wurde von fünf (35,7%) und die zweite Aussage von vier Befragten (28,5%) für beide Schülergruppen bestätigt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

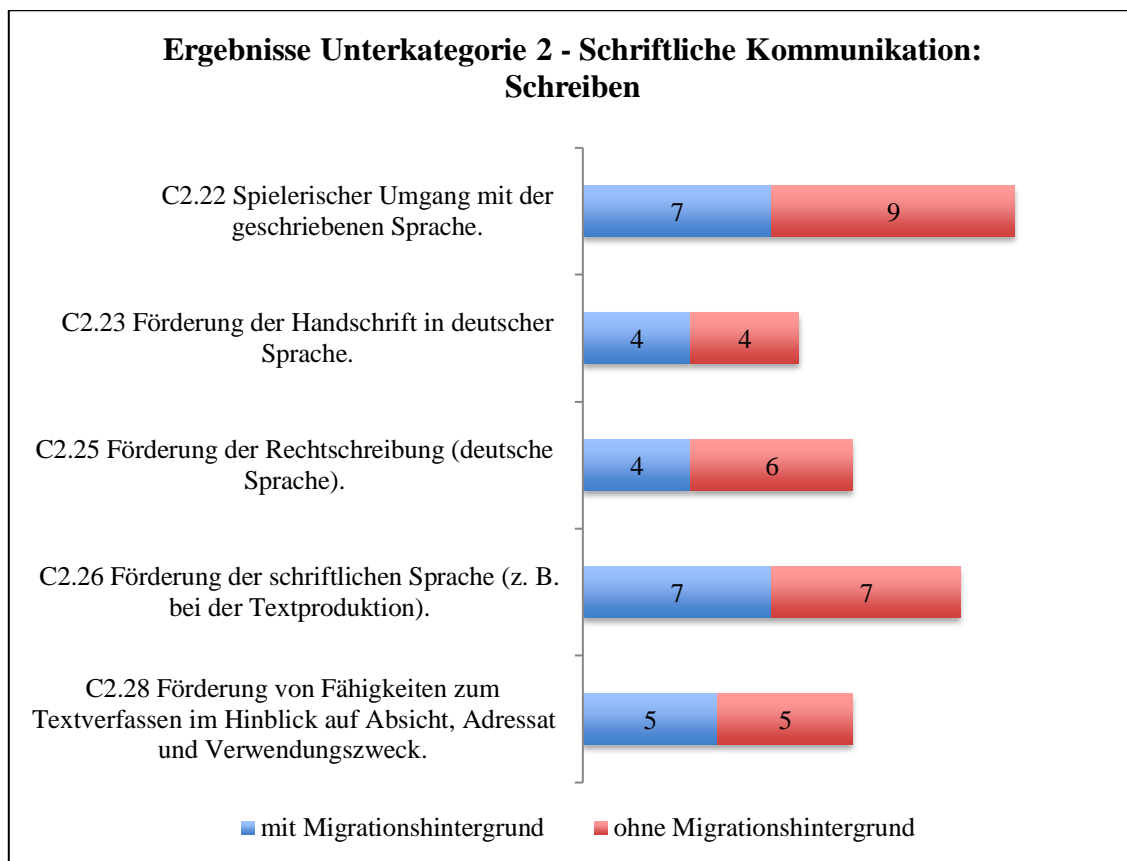


Abbildung 29: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Schriftliche Kommunikation: Schreiben (Teil C2)

Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur: Diese Unterkategorie versucht zu erfassen, ob aus Sicht der Befragten die Entwicklung von Lesefähigkeiten bzw. -kompetenz, der Umgang mit verschiedenen Textformen sowie Leseerfahrungen und -freude durch die museumspädagogischen Aktivitäten gefördert werden können. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt neun Indikatoren entworfen.

Im Allgemeinen wurden hier die meisten Indikatoren von den Befragten nicht bestätigt. Die Aussage mit der größten Zustimmung war die Behauptung, dass die Schüler im Museum eine *(Vor-)Leser-Rolle üben* können. Dazu meinten neun Befragte (64,2%), dass Schüler mit Migrationshintergrund die Möglichkeit haben, diese Rolle zu üben. Im Vergleich dazu meinten elf Befragte (78,5%), dass diese Rolle insbesondere Schülern ohne Migrationshintergrund zugutekommt.

Die Aussage nach der *Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes oder Textinhalts mit eigenen Worten wiederzugeben*, wurde ebenfalls je nach Schülergruppe unterschiedlich bewertet. So wurde diese Aussage von sechs Befragten (42,8%) für Schüler mit Migrationshintergrund und von acht Befragten (57,1%) für Schüler ohne Migrationshintergrund bestätigt.

Sechs Befragte (42,8%) äußerten, dass beide Schülergruppen im Museum *Kenntnisse, verschiedene Sach- und Gebrauchstexte zu unterscheiden (Zeitschriftenartikel, Rätsel, Rezepte, Fahrpläne u. a.)* erweitern bzw. erwerben können. Fünf Befragte (35,7%) meinten, dass für beide Schülergruppen der *Umgang mit verschiedenen Sorten von literarischen Texten (z. B. Erzählungen, Märchen, Kinderbücher, Bilderbücher, Gedichte u. a.)* durch die museumspädagogischen Aktivitäten gefördert werden kann.

Vier Aussagen wurden mit jeweils vier Stimmen pro Schülergruppe (28,5%) gleich bewertet. Hier ging es darum, ob durch die Aktivitäten im Museum *Kenntnisse über deutsche Kinderliteratur (Werke, Autoren, Figuren), Kenntnisse über Kinderliteratur und literarische Texte anderer Kulturen (Autoren, Märchen, Gedichte, Fabeln u. a.)* sowie ein *spielerischer Umgang mit Kinderliteratur (z. B. erfundene Figuren)* und die *Fähigkeiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Texten zu finden (z. B. bei Märchen verschiedener Kulturen)* gefördert werden können.

Kein Befragter bestätigte die Aussage, dass die Schüler im Museum die *Handschrift in anderen Sprachen entdecken* können.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Aussagen dieser Unterkategorie wenig Bestätigung fanden. Von insgesamt neun Indikatoren wurde nur einer durch mehr als die Hälfte der Befragten mit jeweils neun und elf Stimmen bestätigt. Die Behauptung, dass die Schüler durch die museumspädagogischen Aktivitäten die *Handschrift in anderen Sprachen entdecken* können, wurde überhaupt nicht bestätigt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

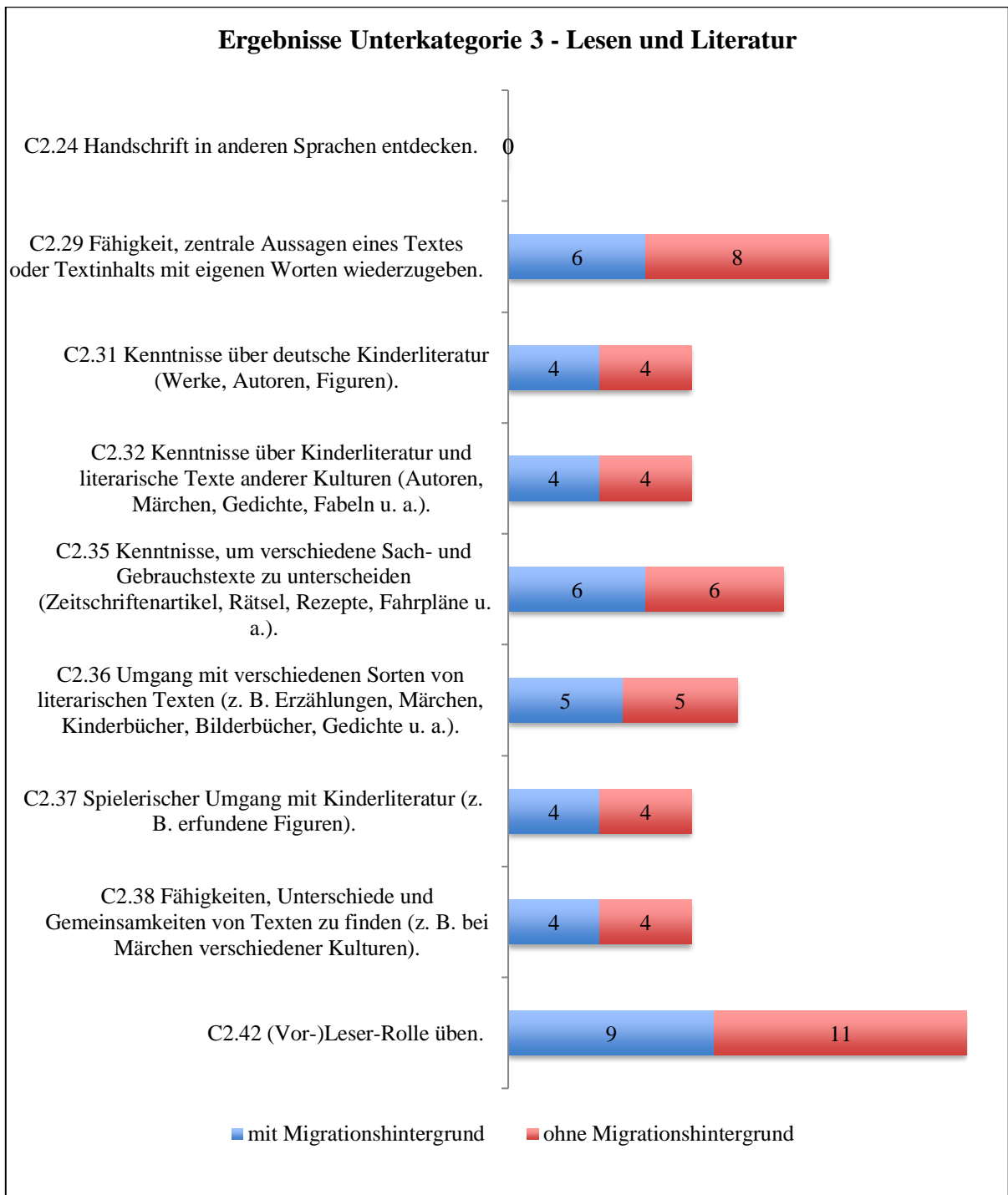


Abbildung 30: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Lesen und Literatur (Teil C2)

Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit: Diese Unterkategorie versucht zu erfassen, ob aus Sicht der Befragten die Untersuchung von Sprachen, Sprachgebrauch und Sprachstrukturen durch die Analyse schriftlicher und mündlicher Merkmale, Besonderheiten und Regelmäßigkeiten einer oder mehrerer Sprachen durch die Aktivitäten im Museum gefördert werden kann.

Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt acht Indikatoren entworfen. Davon wurden drei durch mehr als die Hälfte der Befragten unterstützt. Jeweils dreizehn Befragte meinten (92,8%), dass die *Anwendung von Merkmalen der gesprochenen Sprache* (z. B. *Sprachtempo, Lautstärke, Betonung, Pausen, Sprachmelodie*) für beide Schülergruppen im Museum gefördert werden kann. Jeweils zwölf Befragte (85,7%) meinten, dass Schüler mit und ohne Migrationshintergrund bei der *Förderung der Identifizierung alltäglich gebräuchlicher Fremdwörter* im Museum unterstützt werden können. Die Aussage, dass durch die Aktivitäten im Museum die Schüler *den Wortschatz dem Sinn entsprechend verwenden* können, wurde von jeweils neun Befragten (64,2%) für beide Schülergruppen bestätigt.

Von weniger als der Hälfte der Befragten (jeweils sechs Befragte) wurde die Behauptung bestätigt, dass für beide Schülergruppen durch die Aktivitäten im Museum *Kenntnisse zum Unterscheiden verschiedener Sach- und Gebrauchstexte* (*Zeitschriftenartikel, Rätsel, Rezepte, Fahrpläne u. a.*) (42,8%) gefördert werden können.

Weitere zwei Aussagen wurden je nach Schülergruppe von einer unterschiedlichen Anzahl der Befragten unterstützt. Dabei meinten vier Befragte (28,5%), dass durch die museumspädagogischen Aktivitäten bei Schülern mit Migrationshintergrund eine *Förderung der Rechtschreibung (deutsche Sprache)* denkbar sei. Für Schüler ohne Migrationshintergrund wurde diese Aussage von sechs Befragten (42,8%) unterstützt. Auf die Frage, ob die Schüler im Museum die *Möglichkeit haben, eigene Fehler zu korrigieren*, meinten fünf Befragte (35,7%), dass das auf Schüler mit Migrationshintergrund zutrefte. Für Schüler ohne Migrationshintergrund wurde diese Aussage von sechs Befragten (42,8%) bestätigt.

Von jeweils nur fünf Befragten (35,7%) wurde die Behauptung, dass im Museum die *Entdeckung der Sprachmelodie anderer Sprachen* gefördert werden kann, für beide Schülergruppen bestätigt.

Schließlich meinten jeweils nur vier Befragte (28,5%), dass im Museum die *Fähigkeiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten zu finden* (z. B. *bei Märchen verschiedener Kulturen*) für beide Schülergruppen gefördert werden können.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

Ergebnisse Unterkategorie 4 - Förderung der Sprachbewusstheit

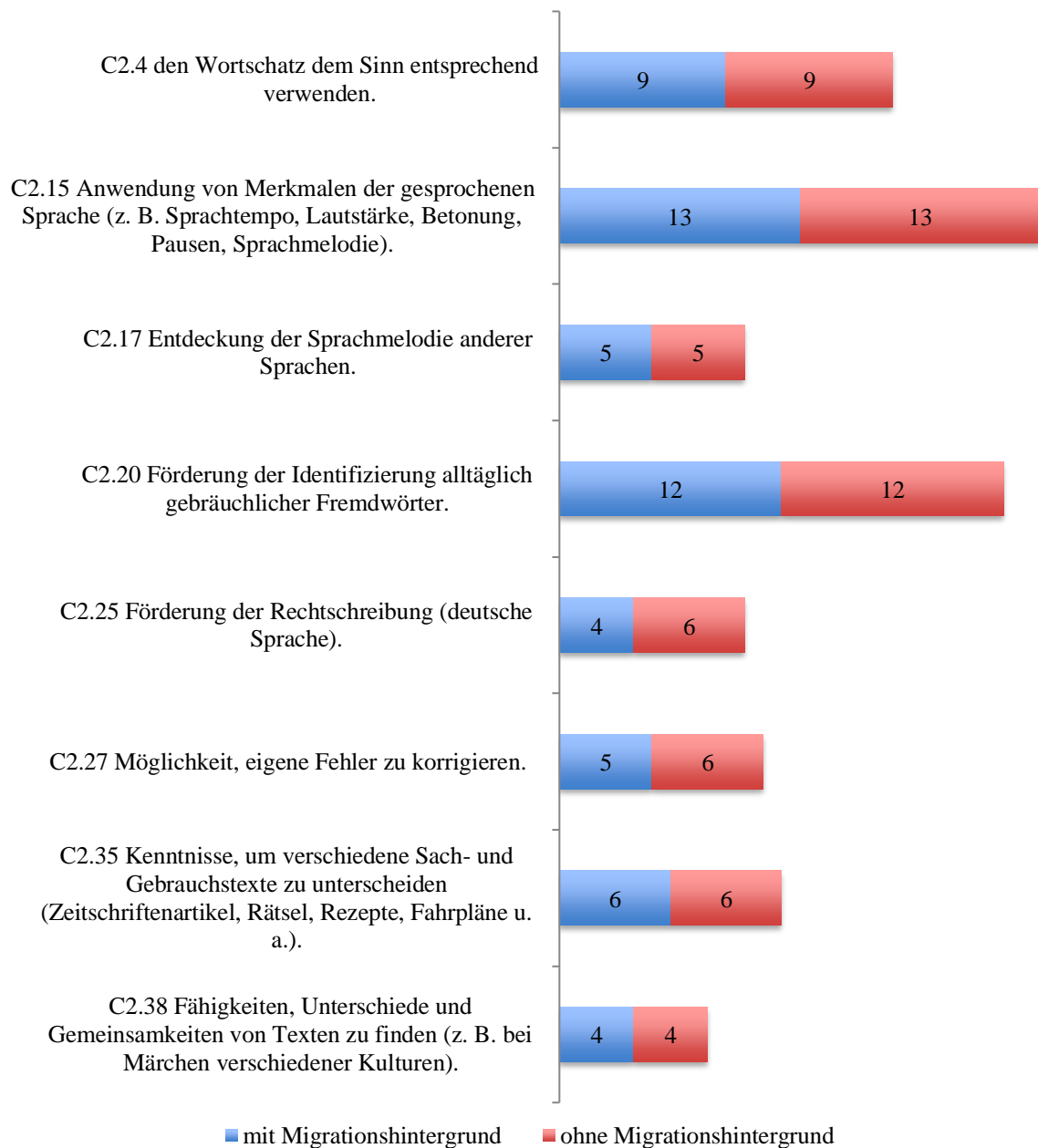


Abbildung 31: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Förderung der Sprachbewusstheit (Teil C2)

Unterkategorie 5: Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung: Diese Unterkategorie erfasst, ob aus Sicht der Befragten verschiedene Lernformen und -strategien zur Förderung von Denk- und Lernprozessen sowie Elemente der emotionalen Dimension des Lernens zum Spracherwerb, wie die Lernumgebung bzw. das Lern- und Sozialklima, durch die museumspädagogischen Aktivitäten gefördert werden können. Zur

Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt zwölf Indikatoren entworfen. Davon wurden neun durch mehr als die Hälfte der Befragten bestätigt.

Nur eine Aussage wurde von allen Befragten unterstützt: die Behauptung, dass die Schüler mit und ohne Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum die Möglichkeit haben, *bei Nichtverstehen nachzufragen*. Jeweils dreizehn Befragte (92,8%) äußerten, dass beide Schülergruppen durch die Aktivitäten im Museum *Kontakt mit Fremdwörtern erleben* (z. B. *Englisch, Französisch*) können.

Drei Aussagen wurden jeweils von zwölf Befragten (85,7%) für beide Schülergruppen bestätigt. Dies sind die Behauptungen, dass durch die Aktivitäten im Museum ein *spielerischer Umgang mit der gesprochenen Sprache* sowie der Erwerb von *Kenntnissen über die deutsche Kultur und zu Traditionen (Werke, Künstler, Themen, Epochen, Merkmale u. a.)* und von *Kenntnissen über Kultur und Traditionen anderer Länder* für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können.

Jeweils zehn Befragte (71,4%) bestätigten, dass bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund *die Fähigkeit, die eigene Meinung zu verteidigen* und ihre *Meinungen über Erzähltes auszutauschen* sowie die *mündliche Anwendung von Gebrauchsformen in der deutschen Sprache* (z. B. *Grüßen, sich entschuldigen, Bitten, Danken*) durch die Aktivitäten im Museum unterstützt werden können.

Eine Aussage wurde je nach Schülergruppe von einer unterschiedlichen Anzahl der Befragten unterstützt. So meinten sieben Befragte (50%), dass durch die museumspädagogischen Aktivitäten ein *spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache* bei Schülern mit Migrationshintergrund unterstützt werden kann. Für Schüler ohne Migrationshintergrund wurde diese Aussage von neun Befragten (64,2%) unterstützt.

Von jeweils sechs Befragten (42,8%) wurde die Aussage, dass durch die Aktivitäten im Museum eine *fantasievolle Nacharbeit mit Texten*, z. B. *illustrieren, inszenieren, umgestalten, ollagieren*, gefördert werden kann, für beide Schülergruppen bestätigt. Jeweils fünf Befragte (35,7%) bestätigten, dass für beide Schülergruppen die *Entdeckung der Sprachmelodie anderer Sprachen* gefördert werden kann. Die Förderung eines *spielerischen Umgangs mit Kinderliteratur* (z. B. *erfundene Figuren*) wurde von jeweils vier Befragten (28,5%) für beide Schülergruppen bestätigt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

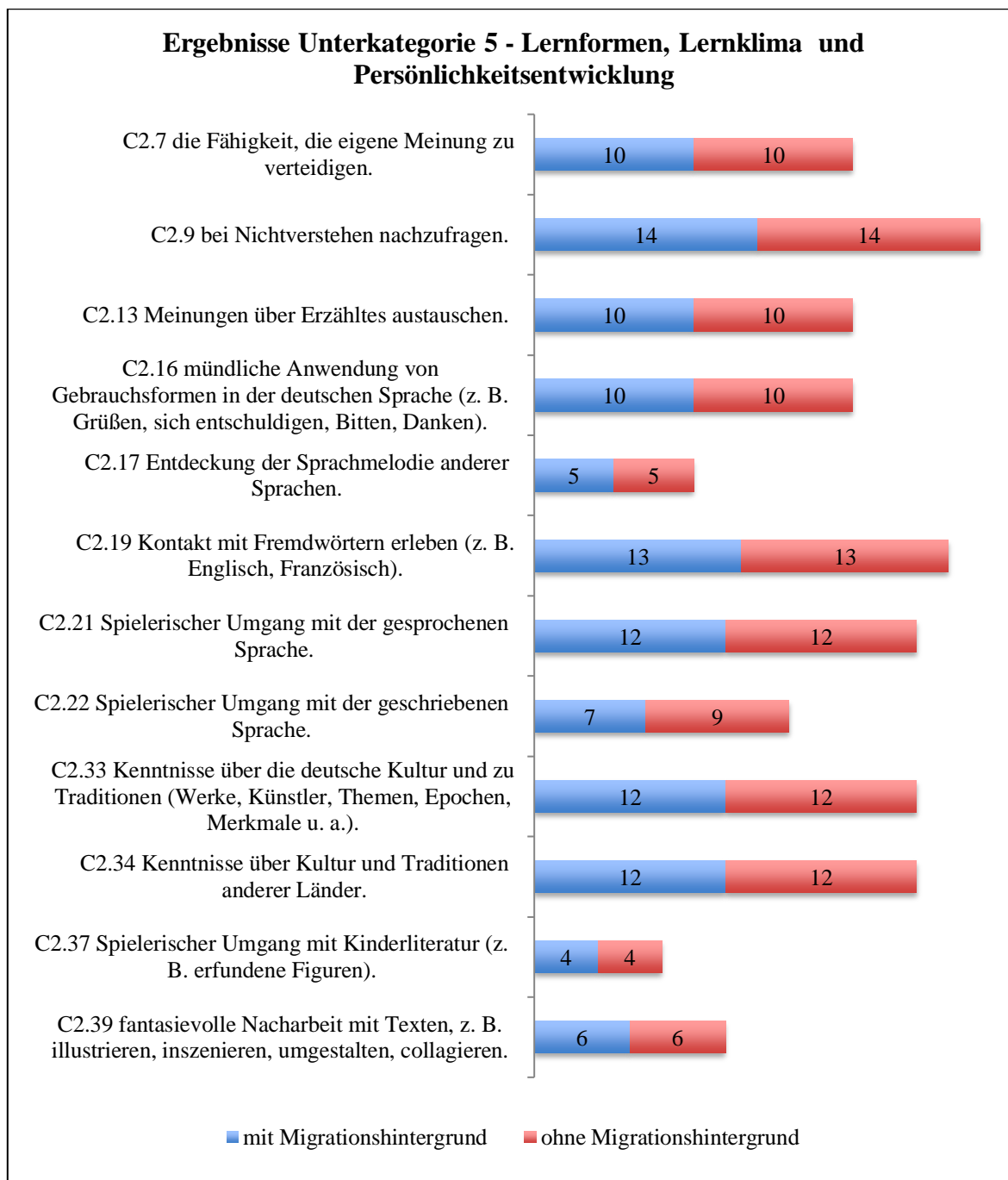


Abbildung 32: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil C2)

Zur Untersuchung dieser Hauptkategorie wurde eine offene Frage konzipiert (Indikator F.4.), wobei die Befragten äußern sollten, wie die Aktivitäten im Museum die Lernprozesse in Sprache und Mathematik fördern können. Hier wurde nach ihrer Meinung ohne Differenzierung der Schüler gefragt. Diese offene Frage dient als Ergänzung und Vertiefung der Indikatoren von Teil C, insbesondere des Fragenteils zur Förderung des Spracherwerbs. Diese Frage diente auch der Untersuchung der folgenden Hauptkategorie

zur Förderung des Mathematiklernens. Die Ergebnisse dieser Frage finden sich im zweiten Arbeitsschritt der Forschungsergebnisse: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Unterpunkt 10.3.2.).

Hauptkategorie 4: Förderung von Lernprozessen – Mathematik (Teil/Code D)

Diese Hauptkategorie erfasst, ob aus Sicht der Befragten durch die museumspädagogischen Aktivitäten bzw. den Umgang mit dem Sammlungsbestand des Museums bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zur Förderung von Lernprozessen zum Mathematiklernen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können oder nicht. Hier wurden die Einstellungen der Befragten zu Beiträgen der Aktivitäten im Museum zur Förderung des Mathematiklernens sowie zur Förderung des Erwerbs und zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen, zur Förderung von Grundtechniken sowie zum Lernen/Erwerb spezifischer mathematischer Inhalte erfasst. Darüber hinaus wurde nach einigen Lernformen und emotionalen Aspekten des Lernens, wie Lern- und Sozialklima, die nicht nur das Lernen, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit, des Selbstbildes und Selbstkonzepts der Schüler beeinflussen, gefragt.

Die Erfassung dieser Angaben entspricht dem dritten Teil des Fragebogens (Teil D), wobei Teil D1 nur Indikatoren für Schüler mit Migrationshintergrund und Teil D2 Indikatoren für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund beinhaltet. Die Indikatoren wurden nach verschiedenen theoretischen Auffassungen in Form von Aussagen erarbeitet und in vier Unterkategorien strukturiert, die der Auswertung der Daten für die Teile D1 und D2 dienen (siehe Kategoriensystem des Fragebogens in Unterpunkt 9.4.2.3.).

Anschließend werden die Antworten der Befragten in Diagrammen dargestellt. Zuerst wird die Datenauswertung von Teil D1 dargestellt, danach die von Teil D2.

Die Hauptfrage von Teil D1 lautet: *In welchem Maß **stimmen** Sie den folgenden Aussagen **zu**? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler **mit** Migrationshintergrund ...* Bei dieser Hauptfrage sollten die Befragten über eine 4-Punkt-Likert-Skala beantworten, inwieweit sie diese Aussagen bzw. Indikatoren bestätigen.

Wie erwähnt, wurde zur Auswertung der Antworten dieser Hauptkategorie und für den Teil D1 ein Kategoriensystem mit vier Unterkategorien entwickelt. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Datenauswertung aus Teil D1 dargestellt. Die Visualisierung der

Ergebnisse aus Teil D1 erfolgt in Diagrammen (gestapelten Balkendiagramme) und Tabellen (Zusammenfassung der Summe der Antwortkategorien). Diese Tabellen fassen die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht in zwei Gruppen zusammen. So beinhaltet die erste Gruppe die Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“, die als positive Bewertungen verstanden werden. Die zweite Gruppe gibt die Summen der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“ als negative Bewertungen an.

Die Tabelle mit den Ergebnissen des gesamten Teiles D1 (polarisierte Übersicht) ohne Zuordnung zu Kategorien befindet sich im Anhang (siehe Anhang A.9.).

Unterkategorie 1 – Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten: Diese Unterkategorie erfasst, inwieweit aus Sicht der Befragten die Entwicklung mathematischer Kompetenzen und einiger fundamentaler Denktätigkeiten durch die Aktivitäten im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand, insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund, gefördert werden können. Deshalb wurde nach Aspekten wie dem Erwerb und der Anwendung mathematischer Fachbegriffe, der Entwicklung von Begründungs-, Beschreibungs- (sequenzielle Erläuterungen) und Interpretations- sowie weiteren Fähigkeiten gefragt. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt dreizehn Indikatoren entworfen.

Allgemein wurden die Indikatoren von den Befragten in unterschiedlichem Maß bewertet. Die meiste Bestätigung erfuhren die Behauptungen, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum und durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben, eigene Vermutungen und Lösungswege prüfen* sowie *Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben* können. Diesen drei Aussagen wurden jeweils von neun Befragten uneingeschränkt und von fünf eher zugestimmt. Insgesamt wurde jede Aussage von jeweils vierzehn Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) (siehe Tabelle 20).

Auch die Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Handlungssequenzen bei der Bildbeschreibung üben* und *den Anweisungen vorgegebener Aufgaben folgen* können, wurde von jeweils vierzehn Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Im Detail wurde beiden Aussagen durch jeweils fünf Befragte völlig und durch neun eher zugestimmt.

Die folgenden Aussagen wurden ebenfalls von der Mehrheit der Befragten bestätigt, allerdings gab es hier auch negative Aussagen. Die Behauptung, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern* können, wurde von neun Befragten völlig, von vier Befragten eher und von einem Befragten überhaupt nicht bestätigt. Insgesamt wurde diese Aussage von dreizehn Befragten bestätigt (92,8%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), d. h. die große Mehrheit war mit dieser Aussage einverstanden (siehe polarisierte Übersicht in Tabelle 20).

Mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *ihre eigenen Denkprozesse und Handlungen beschreiben* und *ihre eigenen Ideen und Gedanken begründen* können, stimmten jeweils acht Befragte völlig, vier eher und zwei eher nicht überein. Diese Aussagen wurden von insgesamt zwölf Befragten bestätigt (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), d. h. die große Mehrheit war auch mit dieser Aussage einverstanden (siehe Tabelle 20).

Obwohl die Aussagen, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *eigene Fehler finden* (z. B. *bei Aufgabenlösung*), *ihre Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern* und *mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben* können, ebenfalls von der Mehrheit der Befragten unterstützt wurden, zeigten diese mehr negative Bewertungen. Allerdings ist auch diese Zahl noch sehr klein. Die erste Aussage wurde von drei Befragten völlig, von acht eher und von drei eher nicht bestätigt. Mit der zweiten Aussage stimmten sieben Befragte völlig, vier eher, zwei eher nicht überein, ein Befragter stimmte überhaupt nicht zu. Mit der dritten Behauptung stimmten sechs Befragte völlig, vier eher, zwei eher nicht und zwei überhaupt nicht überein. Insgesamt wurden die erste und die zweite Aussage jeweils von elf Befragten bestätigt (78,5%) und von drei nicht unterstützt (21,4%). Die dritte Aussage wurde insgesamt von zehn Befragten bestätigt (71,4%) und von vier nicht unterstützt (28,5%) (siehe in Tabelle 20).

Schließlich wurden die Aussagen, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *ihre eigenen Arbeitsschritte sequenziell erläutern* und *ihre eigenen Rechenwege erläutern* können, kaum bestätigt. Mit der ersten Aussage stimmten sechs Befragte völlig, zwei Befragte eher und sechs eher nicht überein. Der zweiten stimmten vier Befragten völlig, zwei eher, sechs eher nicht und zwei überhaupt nicht zu. Das bedeutet einerseits, dass die erste Aussage insgesamt von acht Befragten bestätigt (57,1%) und von sechs nicht

bestätigt wurde (42,8%). Andererseits stimmten mit der zweiten Aussage insgesamt sechs Befragte (42,8%) überein und acht nicht (57,1%) (siehe Tabelle 20).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

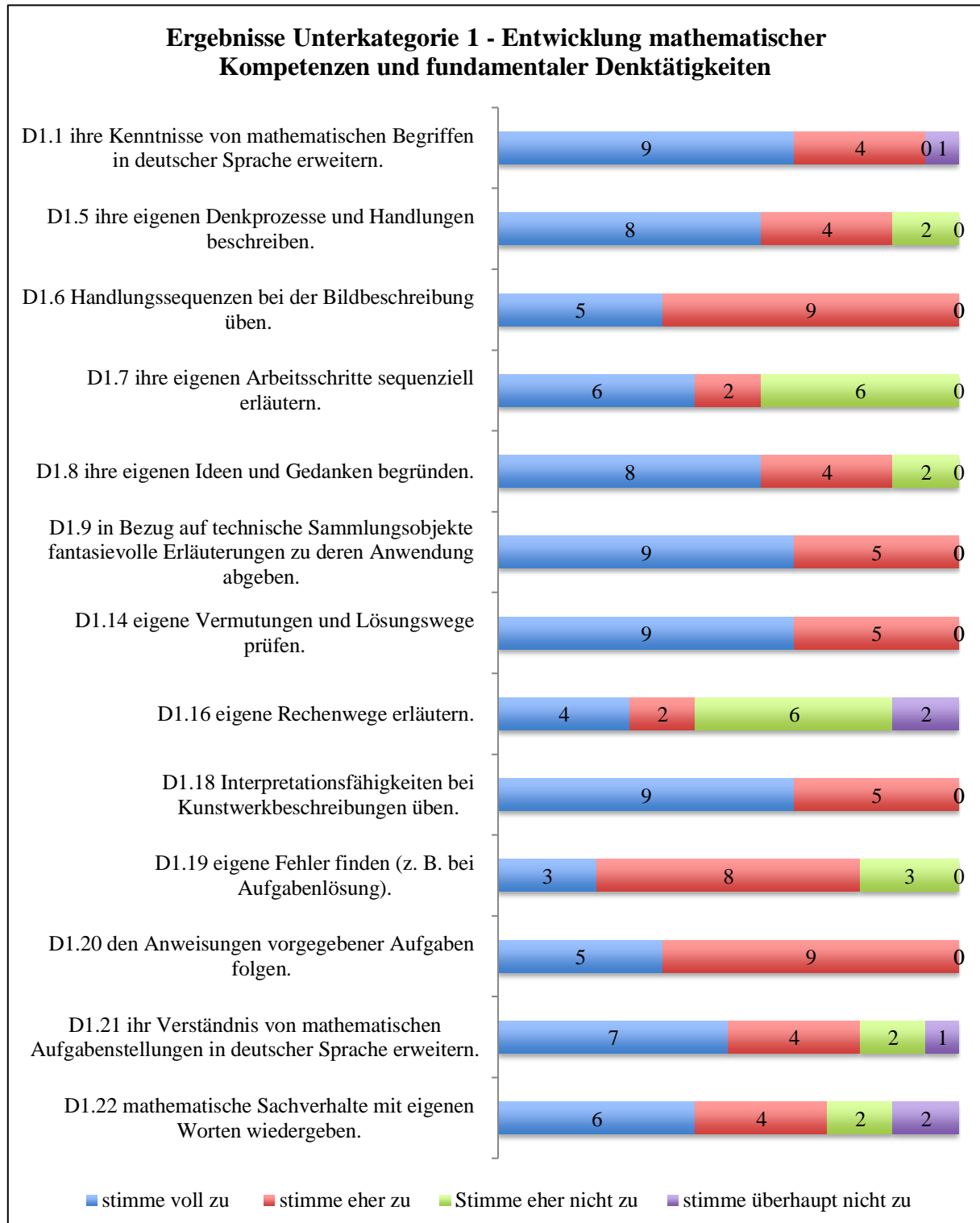


Abbildung 33: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten (Teil D1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| D.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1] [2]* | [3] [4]** |
|--|---------------|--------------|
| D1.1 ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) |
| D1.5 ihre eigenen Denkprozesse und Handlungen beschreiben. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| D1.6 Handlungssequenzen bei der Bildbeschreibung üben. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.7 ihre eigenen Arbeitsschritte sequenziell erläutern. | 8 (57,1%) | 6 (42,8%) |
| D1.8 ihre eigenen Ideen und Gedanken begründen. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| D1.9 in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.14 eigene Vermutungen und Lösungswege prüfen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.16 eigene Rechenwege erläutern. | 6 (42,8%) | 8 (57,1%) |
| D1.18 Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.19 eigene Fehler finden (z. B. bei Aufgabenlösung). | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| D1.20 den Anweisungen vorgegebener Aufgaben folgen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.21 ihr Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| D1.22 mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben. | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 19: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten (Teil D1)

Unterkategorie 2 – Entwicklung von Grundtechniken: Diese Unterkategorie erfasst, inwieweit aus Sicht der Befragten eine Reihe verschiedener Grundtechniken zur Verarbeitung mathematischer Informationen sowie ihre Anwendungen durch die Aktivitäten im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand, insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund, gefördert werden können. Daher wurde nach einer Reihe von Methoden und Techniken für das Bearbeiten mathematischer Probleme bzw. Sachverhalte, wie beispielsweise Klassifizieren, Sortieren, Vergleichen, Verallgemeinern, Formalisieren, Informationen Codieren und Decodieren etc. gefragt. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt drei Indikatoren entworfen.

Im Allgemeinen wurden die drei Indikatoren jeweils von allen Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) (siehe Tabelle 21). Die Behauptung, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden* können, wurde von der großen Mehrheit, d. h. von elf Befragten, völlig und von drei eher bestätigt. Mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten finden* können, stimmten neun Befragte völlig und fünf eher überein. Die Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *logische Zusammenhänge in einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten finden* können, wurde von sieben Befragten völlig und ebenfalls von sieben eher bestätigt. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

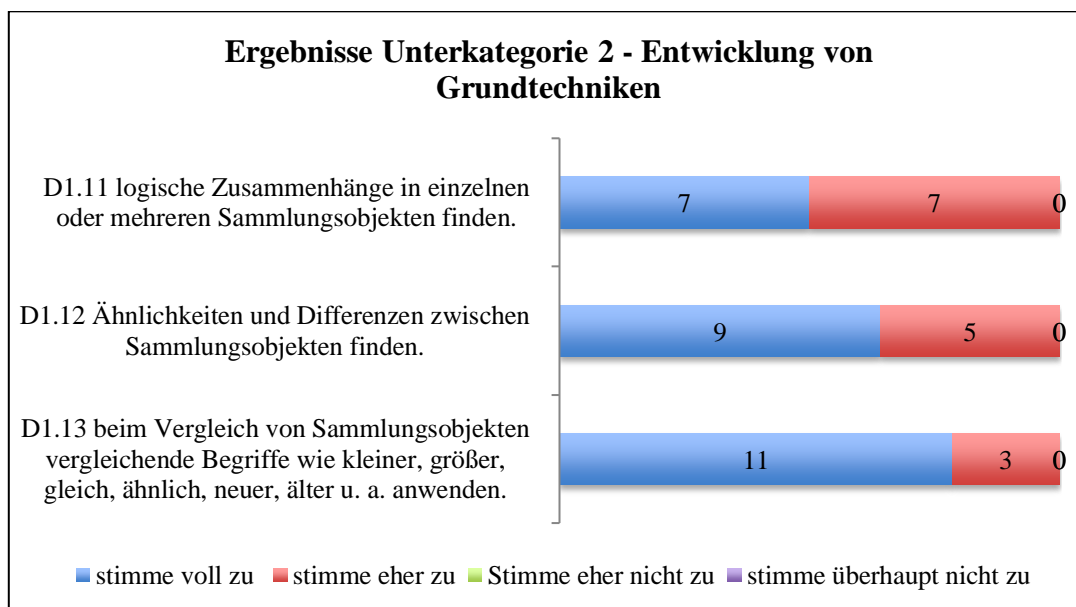


Abbildung 34: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Entwicklung von Grundtechniken (Teil D1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| D.1. In welchem Maß <u>stimmen</u> Sie den folgenden Aussagen <u>zu</u> ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler <u>mit</u> Migrationshintergrund ... | [1] [2]* | [3] [4]** |
|--|--------------|-----------|
| D1.11 logische Zusammenhänge in einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten finden. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.12 Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten finden. | 14 (100%) | 0 (0%) |

| | | |
|---|--------------|-----------|
| D1.13 beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden. | 14 (100%) | 0 (0%) |
|---|--------------|-----------|

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 20: Ergebnisse Unterkategorie 2 - Entwicklung von Grundtechniken (Teil D1)

Unterkategorie 3 – Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte: Diese Unterkategorie erfasst, inwieweit aus Sicht der Befragten eine Reihe verschiedener fachspezifischer Inhalte aus den traditionellen Inhaltsbereichen des Faches Mathematik durch die Aktivitäten im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand, insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund, gefestigt werden können. Daher wurde nach Inhalten, wie beispielsweise Zahlen, Rechenoperationen, Anwendung und Übung schriftlicher Rechenverfahren, mathematischen Fachbegriffen und Messungen (Zeit, Mengen, Distanzen) etc. gefragt. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt vier Indikatoren entworfen.

Die Indikatoren dieser Unterkategorie wurden unterschiedlich bewertet. Allerdings wurden sie im Allgemeinen von der Mehrheit der Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) (siehe Tabelle 22).

Die Behauptung, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden* können, wurde von allen Befragten bestätigt. Der Aussage wurde dabei von elf Befragten völlig und von drei eher zugestimmt.

Die Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern* können, wurde von neun Befragten völlig, von vier eher und von einem Befragten überhaupt nicht bestätigt. Dieser Indikator wurde demnach von insgesamt dreizehn Befragten bestätigt (92,8%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und nur von einem abgelehnt (7,1%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“).

Die Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Messverfahren üben (Messung von Zeit, Mengen, Distanzen u. a.)* können, wurde von fünf Befragten völlig, von sieben eher und von zwei eher nicht bestätigt. Das heißt, insgesamt zwölf Befragte unterstützten die Aussage (85,7%) und zwei nicht (14,2%) (siehe polarisierte Übersicht in Tabelle 22).

Mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Rechenverfahren bzw. Rechenoperationen üben*, stimmten nur zwei Befragte völlig, sechs eher, vier eher nicht und zwei überhaupt nicht überein. Somit stimmten damit insgesamt acht Befragte (57,1%) der Aussage zu und sechs nicht (42,8%) (siehe Tabelle 22).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

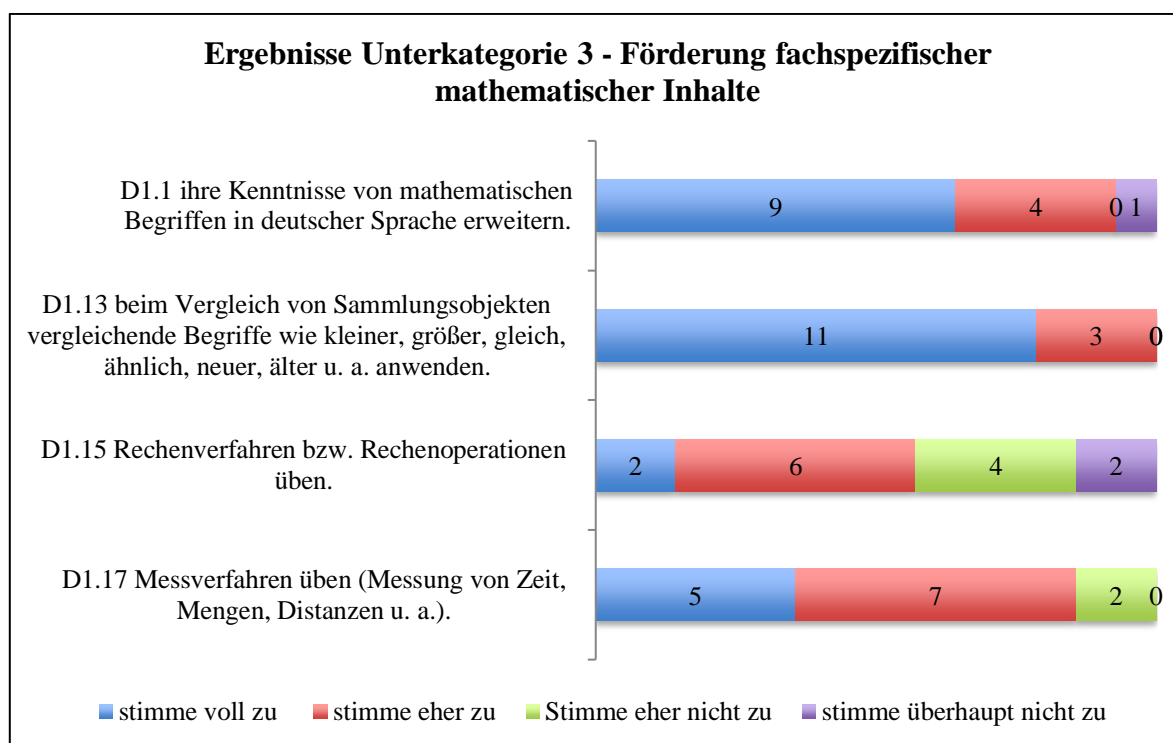


Abbildung 35: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte (Teil D1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| D.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1] [2]* | [3] [4]** |
|---|---------------|--------------|
| D1.1 ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) |
| D1.13 beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.15 Rechenverfahren bzw. Rechenoperationen üben. | 8 (57,1%) | 6 (42,8%) |
| D1.17 Messverfahren üben (Messung von Zeit, Mengen, Distanzen u. a.). | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 21: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Förderung von fachspezifischen mathematischen Inhalten (Teil D1)

Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung: Diese Unterkategorie erfasst, inwieweit aus Sicht der Befragten verschiedene Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lernklimas und die im Museum geförderten Lernformen die Persönlichkeitsentfaltung, die Identitätsfindung und das Selbstkonzept der Schüler, insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund, fördern können. Daher wurde nach einer Reihe von Aspekten bezüglich der Lernumgebung bzw. des Lernklimas, wie Kommunikation und Formen des Austauschs innerhalb der Lerngruppe, sowie unterschiedlicher Lernformen, die zusammen mit der Lernumgebung die Entwicklung sozialer, personaler und interkultureller Kompetenzen sowie der gesamten Persönlichkeit und der Identitätsbildung der Schüler mit Migrationshintergrund fördern, gefragt. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt zehn Indikatoren entworfen.

Insgesamt wurden sechs von zehn Indikatoren (60%) durch alle Befragte bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Die restlichen vier Indikatoren wurden ganz unterschiedlich bewertet. Allerdings stimmte die Mehrheit der Befragten darin überein, negative Antworten bildeten nur einen geringen Teil davon. Von den sechs Aussagen wurden zwei von jeweils elf Befragten völlig und drei eher bestätigt. Es handelt sich um die Behauptungen, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *Freiraum haben, Vermutungen zu äußern* und *Freiraum haben, Interpretationen zu äußern*. Sieben Befragte stimmten völlig und sieben eher mit der Aussage überein, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Freiraum haben, kreative Erklärungen zu finden*. Die Aussagen, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand *in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben, Ideen, Erzählungen, Erklärungen anderer ergänzen* und *Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben* können, wurden jeweils von neun Befragten völlig und von fünf eher bestätigt.

Zu den Aussagen, die von einem Anteil der Befragten nicht bestätigt wurden, zählt die Behauptung, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum bzw. durch den Umgang mit dem Sammlungsbestand kontextgebundene Fragen (in Bezug auf Kunstwerke oder Aufgaben) formulieren können. Dieser Aussage wurde von neun Befragten völlig, von drei eher und von zwei Befragten eher nicht zugestimmt. Das bedeutet, dass sie insgesamt durch zwölf Befragte bestätigt wurde (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und durch zwei nicht (14,2%)

(Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 23).

Mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *miteinander lernen und mathematische Kenntnisse austauschen*, stimmten acht Befragten völlig, drei eher, zwei eher nicht und ein Befragter überhaupt nicht überein. Die Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *mit ihren Mitschülern gemeinsame Lösungswege ausprobieren* können, wurde von sechs Befragten völlig, von fünf eher und von drei eher nicht bestätigt. Somit stimmten diesen zwei Aussagen insgesamt elf Befragte (78,5%) zu und drei nicht (21,4%). Schließlich stimmten mit der Aussage, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben* können, sechs Befragte völlig, vier eher, zwei eher nicht und zwei überhaupt nicht überein. Demnach wurde diese Aussage insgesamt von zehn Befragten unterstützt (71,4%) und von vier nicht (28,5%) (siehe Tabelle 23).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

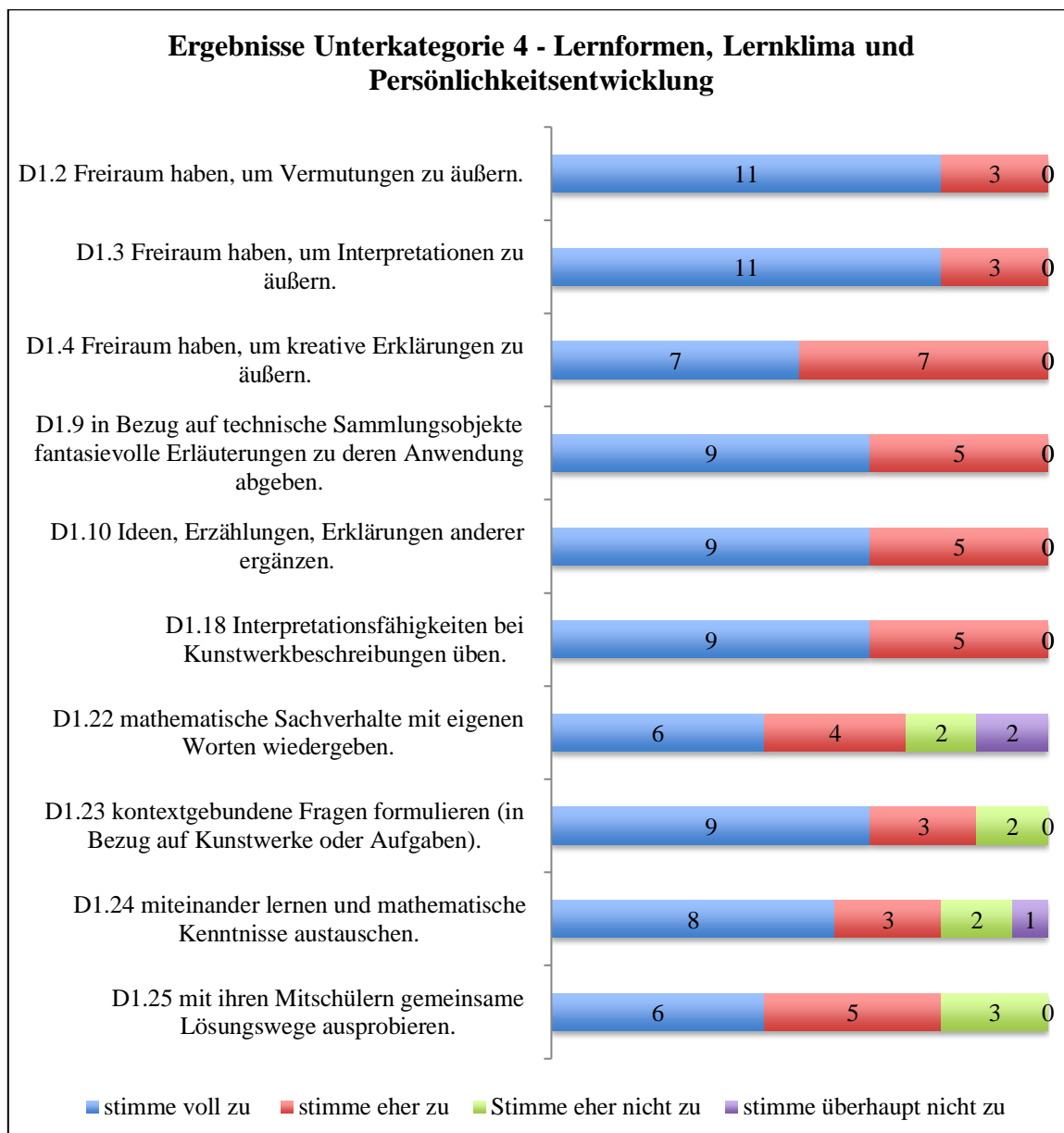


Abbildung 36: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil D1)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| D.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1] [2]* | [3] [4]** |
|---|--------------|-----------|
| D1.2 Freiraum haben, um Vermutungen zu äußern. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.3 Freiraum haben, um Interpretationen zu äußern. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.4 Freiraum haben, um kreative Erklärungen zu äußern. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.9 in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben. | 14 (100%) | 0 (0%) |

| D.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1] [2]* | [3] [4]** |
|---|---------------|--------------|
| D1.10 Ideen, Erzählungen und Erklärungen anderer ergänzen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.18 Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| D1.22 mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben. | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) |
| D1.23 kontextgebundene Fragen formulieren (in Bezug auf Kunstwerke oder Aufgaben). | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| D1.24 miteinander lernen und mathematische Kenntnisse austauschen. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| D1.25 mit ihren Mitschülern gemeinsame Lösungswege ausprobieren. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 22: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil D1)

Nachfolgend werden die Antworten aus Teil D2 ausgewertet. Der Teil D2 beinhaltet Fragen bzw. Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Mathematiklernens für Grundschul Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Hier wurde nach einer Reihe von Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt, deren (Weiter-) Entwicklung und Erwerb durch die Aktivitäten im Museen gefördert werden können. Die Hauptfrage lautet: *In welcher der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler **mit und ohne Migrationshintergrund** Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte alle Aussagen an, denen Sie zustimmen. Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen.* Hier sollten die Befragten durch ein dichotomisches Antwortformat erklären, ob sie mit der Aussage für eine, beide oder keine Schülergruppe übereinstimmen.

Bei der Datenauswertung von Teil D1 wurde dasselbe Kategoriensystem mit vier Unterkategorien angewandt, wie für die Auswertung der Antworten aus Teil D2. Nachfolgend werden die Antworten der Befragten aus Teil D2 in Diagrammen (gestapelten Balkendiagramme) dargestellt. Eine Tabelle mit den gesamten Ergebnissen aus Teil D2 in Zahlen und Prozentzahlen befindet sich im Anhang (siehe Anhang A.9.).

Unterkategorie 1 – Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten: Diese Unterkategorie versucht zu erfassen, ob aus Sicht der Befragten bestimmte Aspekte zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten durch die Aktivitäten im Museum bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt zehn Indikatoren entworfen.

Alle Indikatoren wurden von mehr als der Hälfte der Befragten für beide Schülergruppen unterstützt. Das heißt, dass jeweils vierzehn Befragte der Meinung waren, dass die Förderung von *kreativen Interpretationen, was ein Kunstwerk bedeutet oder darstellt* sowie die *Förderung der Beobachtung (z. B. bei der Bildanalyse)* für beide Schülergruppen im Museum gefördert werden können.

Jeweils dreizehn Befragte (92,8%) bestätigten, dass beide Schülergruppen bei der *Formulierung von Hypothesen/Vermutungen* im Museum gefördert werden können. Jeweils zwölf Befragte (85,7%) antworteten, dass Schüler mit und ohne Migrationshintergrund bei der *Anwendung von mathematischen Begriffen (z. B. Zahlwort, Linie, Punkt, Strecke, Ecke, Kreis u. a.)* im Museum unterstützt werden können. Jeweils elf Befragte (78,5%) bestätigten die Möglichkeit der *sequenziellen Beschreibung von Handlungen und Gedanken* für beide Schülergruppen im Museum.

Dass im Museum *Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten zu Diskussionen mit Mitschülern weiterentwickelt* werden können, wurde von neun Befragten für Schüler mit Migrationshintergrund (64,2%) und von elf Befragten für Schüler ohne Migrationshintergrund (78,5%) bestätigt. Weitere zwei Aussagen wurden je nach Schülergruppe von einer unterschiedlichen Anzahl der Befragten unterstützt. Hier meinten acht Befragte (57,1%), dass Schüler mit Migrationshintergrund bei museumspädagogischen Aktivitäten *Lösungsmöglichkeiten für vorgegebene Aufgaben vorschlagen* können. Für Schüler ohne Migrationshintergrund wurde diese Aussage von zehn Befragten (71,4%) unterstützt. Acht Befragte (57,1%) meinten, dass Schüler mit Migrationshintergrund bei der *Beschreibung von Arbeitsschritten/Handlungsabläufen* durch die Aktivitäten im Museum gefördert werden können. In Vergleich dazu wurde dieser Indikator für Schüler ohne Migrationshintergrund von neun Befragten (64,2%) bestätigt.

Die Möglichkeit, dass durch die Aktivitäten im Museum die Schüler *eigene Problemlösungswege bestätigen* sowie das *Überprüfen von Ergebnissen (z. B. Rechnen,*

Messen) üben und erfahren können, wurden jeweils von neun Befragten (64,2%) für beide Schülergruppen bestätigt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

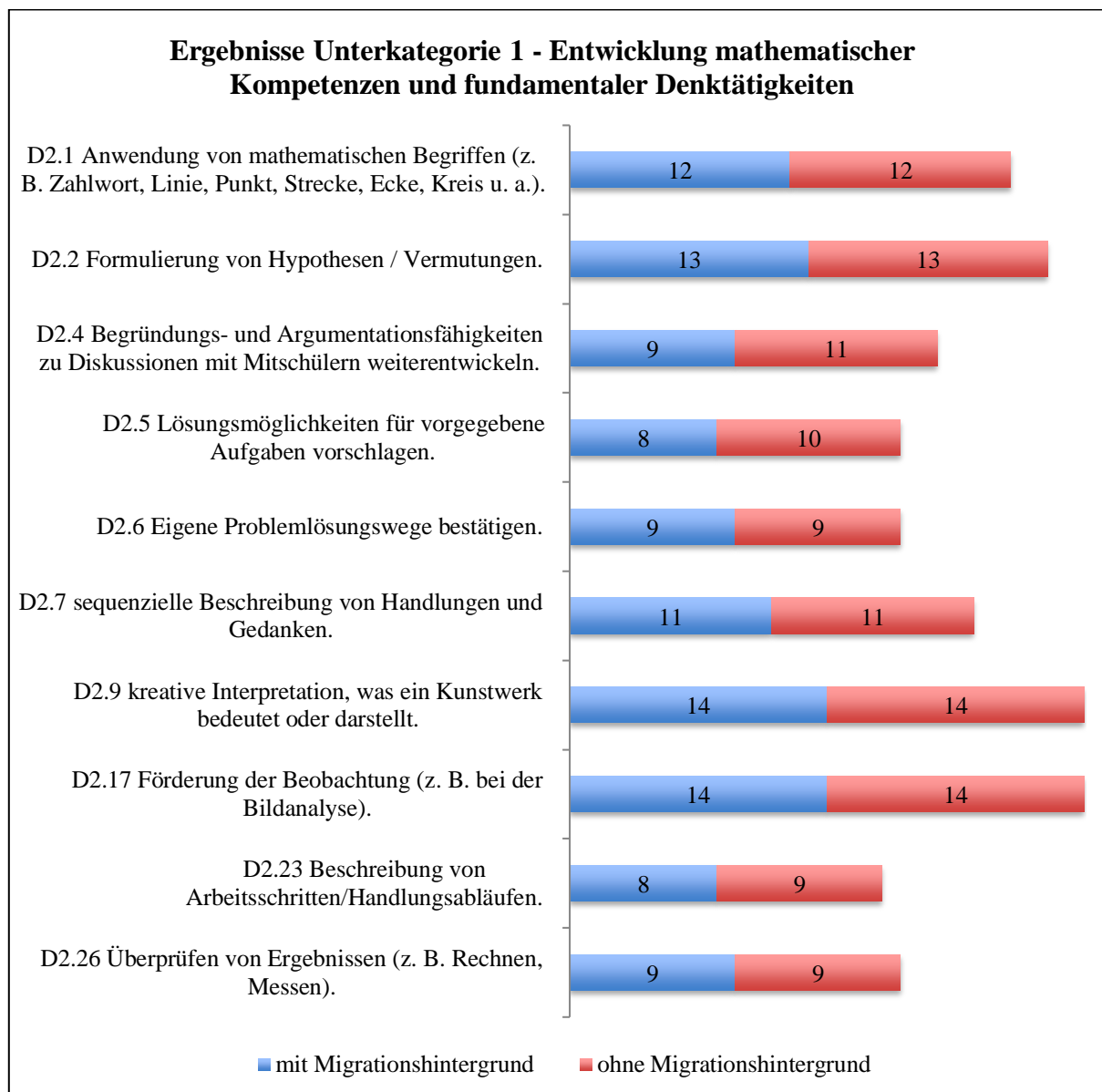


Abbildung 37: Ergebnisse Unterkategorie 1 – Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten (Teil D2)

Unterkategorie 2 – Entwicklung von Grundtechniken: Diese Unterkategorie erfasst, ob aus Sicht der Befragten verschiedene Grundtechniken zur Verarbeitung mathematischer Informationen sowie ihrer Anwendung durch die Aktivitäten im Museum bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können. Daher wurde nach einer Reihe von Methoden und Techniken für das Bearbeiten mathematischer Probleme bzw.

Sachverhalte gefragt. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt vier Indikatoren entworfen.

Insgesamt wurden durch einen großen Anteil der Befragten alle Indikatoren für beide Schülergruppen bestätigt. Jeweils vierzehn Befragte stimmten zu, dass die Förderung von *Fähigkeiten zum Ordnen* (z. B. nach Größe, Reihenfolge u. a.) sowie zum *Kategorisieren* (Kategorien für bestimmte Kriterien bilden, z. B. nach dargestellten Themen oder Objekten, Farben, Gattung, Größe u. a.) für beide Schülergruppen im Museum gelingen kann.

Die *Förderung von Vergleichsverfahren* im Museum wurde jeweils von dreizehn Befragten (92,8%) für beide Schülergruppen als realistisch angesehen. Und auch die Förderung des *Klassifizierens* (Museumsobjekte nach bestimmten Kategorien wie Farbe, Form, Thema, Anwendungen klassifizieren) wurde von jeweils zwölf Befragten (85,7%) für beide Schülergruppe bestätigt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

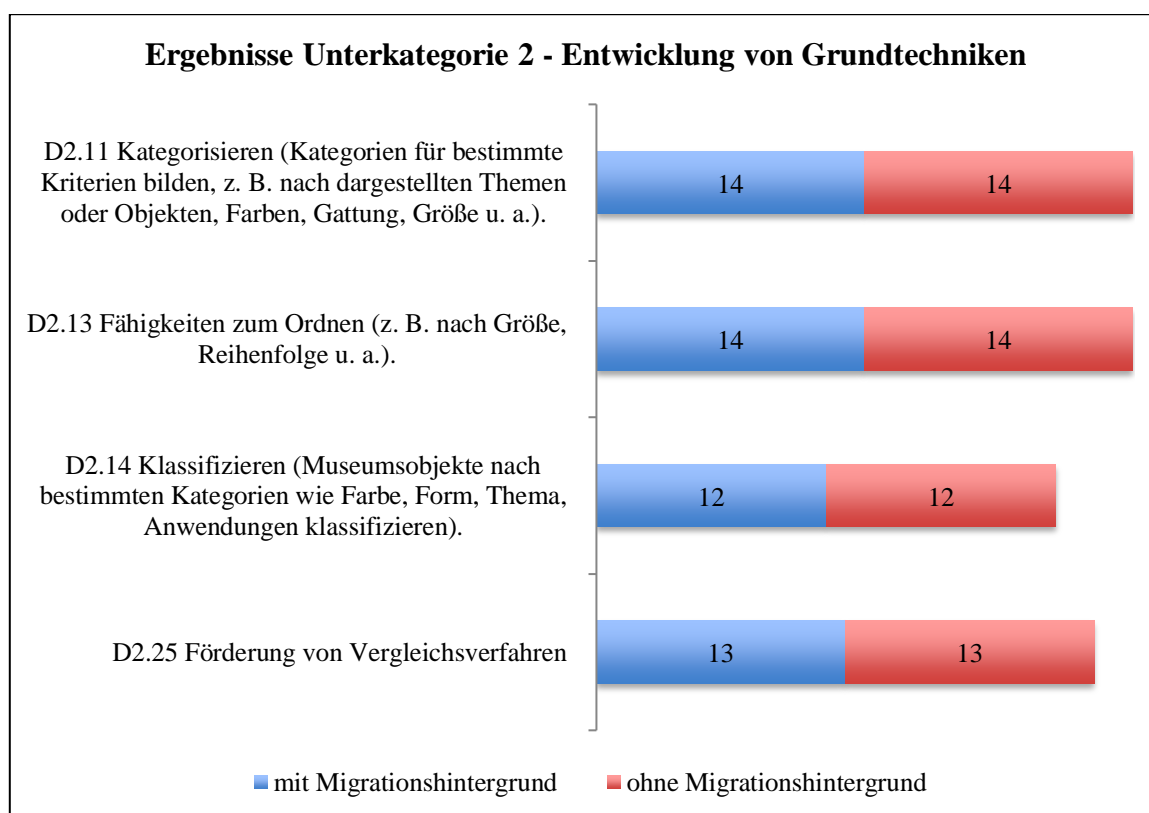


Abbildung 38: Ergebnisse Unterkategorie 2 – Entwicklung von Grundtechniken (Teil D2)

Unterkategorie 3 – Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte: Diese Unterkategorie erfasst, ob nach Meinung der Befragten verschiedene fachspezifische Inhalte aus den traditionellen Inhaltsbereichen des Faches Mathematik durch die Aktivitäten im Museum bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt zehn Indikatoren entworfen.

Insgesamt wurden durch einen deutlich hohen Anteil der Befragten acht Indikatoren für beide Schülergruppen unterstützt. Jeweils vierzehn Befragte bestätigten, dass der *Umgang mit Größen* (z. B. *Anwendung von Begriffen, wie größer, kleiner, gleich, u. a.*) und der *Umgang mit geometrischen Formen und Figuren* (z. B. *bei der Beschreibung von Kunstwerken*) sowie die *räumliche Orientierung* (*links, rechts, oben, unten, neben, zwischen u. a.*) und die *Wahrnehmung räumlicher Eigenschaften* (z. B. *tief, flach, nah, u. a.*) für beide Schülergruppen im Museum gefördert werden können.

Die Möglichkeit, dass durch die Aktivitäten im Museum die *Anwendung mathematischer Begriffe* (z. B. *Zahlwort, Linie, Punkt, Strecke, Ecke, Kreis u. a.*) und der *Umgang mit Häufigkeiten* (*Anwendung von Begriffen, wie häufig, nie, mehrmals, oft u. a.*) gefördert werden können, wurde von jeweils zwölf Befragten (85,7%) für beide Schülergruppen unterstützt. Der *Umgang mit Mengen* (*Begriffe wie mehr, weniger, doppelt u. a.*) im Museum wurde für beide Schülergruppen von jeweils elf Befragten (78,5%) bestätigt.

Von jeweils neun Befragten (64,2%) wurde für beide Schülergruppen das *Ausprobieren der Anwendung von Messgeräten* (*zur Messung von Größen, Flächen, Gewicht usw.*) im Museum unterstützt.

Der Aussage, dass die *Anwendung mathematischer Rechenoperationen* im Museum gefördert werden kann, wurde je nach Schülergruppe von einer unterschiedlichen Anzahl der Befragten zugestimmt. So wurde diese Aussage für Schüler mit Migrationshintergrund von sechs Befragten (42,8%) bestätigt, für Schüler ohne Migrationshintergrund von neun Befragten (64,2%).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

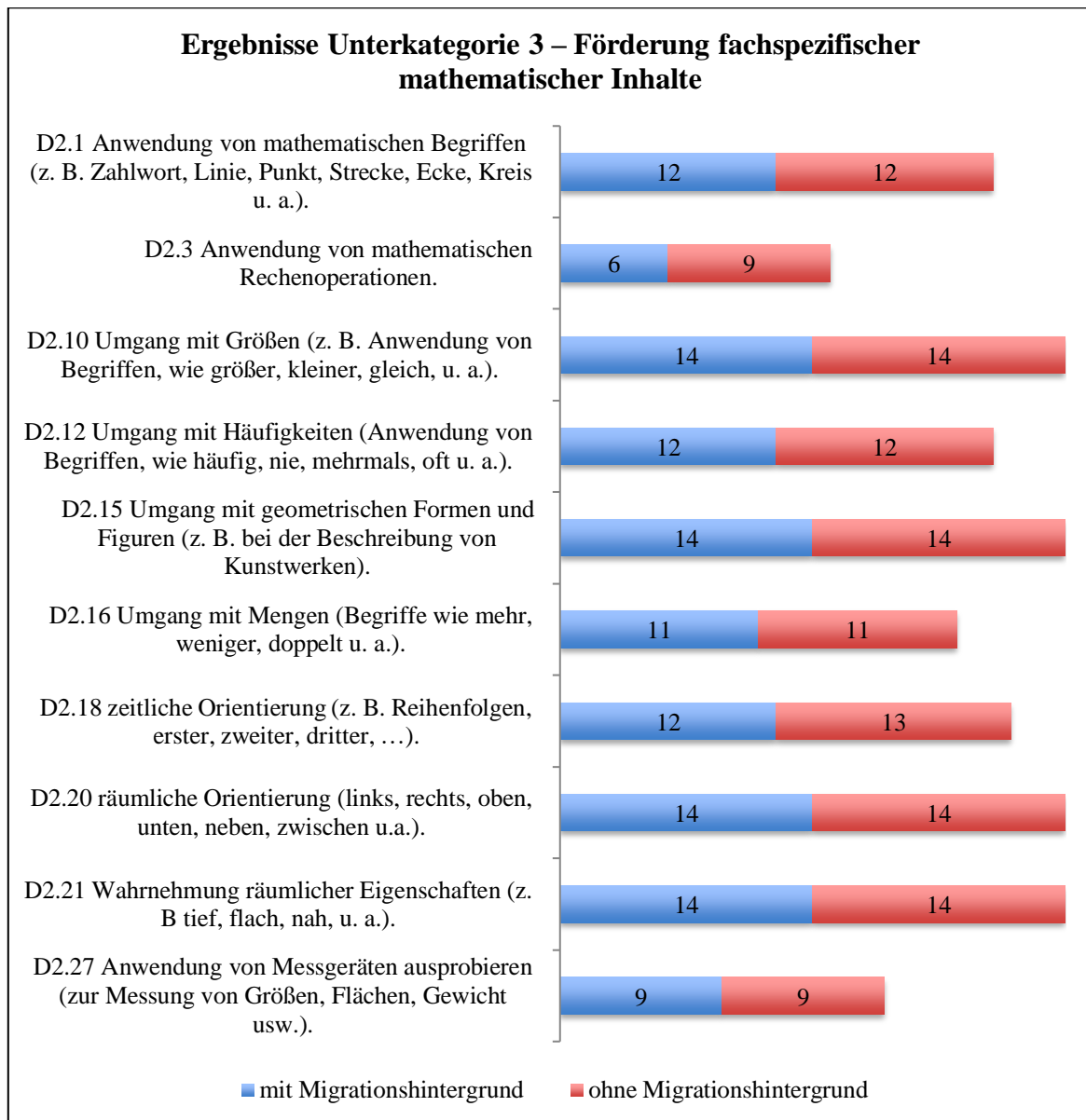


Abbildung 39: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte (Teil D2)

Unterkategorie 4 –Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung: Diese Unterkategorie erfasst, ob aus Sicht der Befragten verschiedene Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lernklimas und die dort geförderten Lernformen, die Persönlichkeitsentfaltung, die Identitätsfindung und das Selbstkonzept der Schüler durch die Aktivitäten im Museum bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gefördert werden können. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt sechs Indikatoren entworfen. Insgesamt wurden fünf von sechs Indikatoren durch die große Mehrheit der Befragten für beide Schülergruppen unterstützt.

Jeweils vierzehn Befragte bestätigten, dass durch die Aktivitäten im Museum beide Schülergruppen die Möglichkeit haben, zu *entdecken, dass es vielfältige Antworten und*

Lösungen für eine Frage oder ein Problem gibt und die kreative Interpretation, was ein Kunstwerk bedeutet oder darstellt üben können. Die Förderung der Konzentrationsfähigkeit (z. B. bei selbstständiger Arbeit) im Museum wurde von jeweils dreizehn Befragten (92,8%) für beide Schülergruppen bestätigt. Jeweils zwölf Befragte (85,7%) stimmten dafür, dass die Äußerung von Schwierigkeiten (z. B. während einer Aktivität) für beide Schülergruppen im Museum gefördert werden kann.

Die Förderung der Selbstständigkeit wurde je nach Schülergruppe unterschiedlich bewertet. Der Indikator für Schüler mit Migrationshintergrund wurde von zwölf Befragten (85,7%) unterstützt, für Schüler ohne Migrationshintergrund von dreizehn Befragten (92,8%).

Jeweils sechs Befragte (42,8%), weniger als die Hälfte der Befragten, stützte für beide Schülergruppen die Behauptung, dass durch die Aktivitäten im Museum Schüler eine Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit mathematischen Sachverhalten erleben können.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

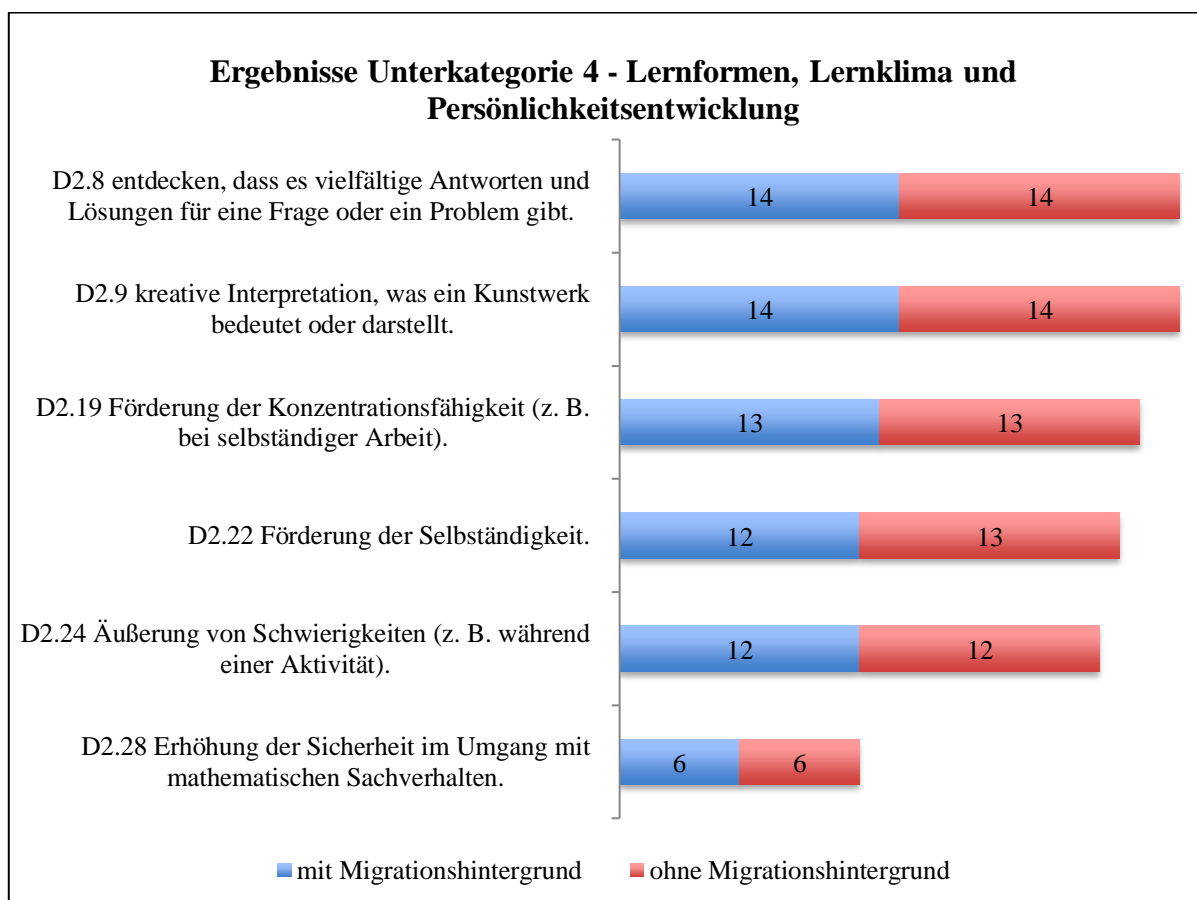


Abbildung 40: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Lernformen, Lernklima und Persönlichkeitsentwicklung (Teil D2)

Zur Untersuchung dieser Hauptkategorie wurde dieselbe offene Frage gestellt, wie für die Hauptkategorie 3 (Sprache) (Indikator F.4.), indem die Befragten schreiben sollten, wie die Aktivitäten im Museum die Lernprozesse in Sprache und Mathematik fördern können. Hier wurde nach Meinungen und Einschätzungen ohne Differenzierung der Schüler gefragt. Diese offene Frage dient als Ergänzung und Vertiefung der Indikatoren von Teil D, insbesondere des Fragenteils zur Förderung des Mathematiklernens. Die Ergebnisse dieser Frage finden sich im zweiten Arbeitsschritt der Forschungsergebnisse: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Unterpunkt 10.3.2).

Hauptkategorie 5: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund (Teil/Code E)

Diese Hauptkategorie erfasst die Meinung der Befragten bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. Die Indikatoren wurden nach verschiedenen theoretischen Auffassungen bezüglich der Sozialisationsprozesse und -bedingungen konzipiert, welche die Interaktionen und die kognitive und emotionale Sozialisation der Grundschüler sowie die Entwicklung der Persönlichkeit, des Selbstbildes bzw. des Selbstkonzeptes beeinflussen. Die Indikatoren wurden nach diesen Kriterien in Form von Aussagen erarbeitet und in fünf Unterkategorien strukturiert (siehe Kategoriensystem des Fragebogens in Unterpunkt 9.4.2.3.). Bei der Hauptfrage *In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die Aktivitäten im Museum können zur **Integration von Schülern mit Migrationshintergrund** beitragen, weil sie im Museum ...*, sollten die Befragten über eine 4-Punkt-Likert-Skala beantworten, inwieweit diese Aussagen stimmen.

Die Visualisierung der Ergebnisse aus Teil E erfolgt in Diagrammen (gestapelte Balkendiagramme) und Tabellen (Zusammenfassung der Summe der Antwortkategorien). Diese Tabellen fassen die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht in zwei Gruppen zusammen. So beinhaltet die erste Gruppe die Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“, die als positive Bewertungen verstanden werden. Die zweite Gruppe gibt die Summen der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“ als negative Bewertungen an.

Die Tabelle mit den Ergebnissen des gesamten Teiles E (polarisierte Übersicht) ohne Zuordnung zu Kategorien befindet sich im Anhang (siehe Anhang A.9).

Unterkategorie 1 – Aneignung sozio-kulturellen Muster: Diese Unterkategorie erfasst, wie die Befragten vorgegebene Aussagen bzw. Indikatoren bezüglich der Aneignung soziokultureller Muster, wie Kommunikations- Handlungs,- und Verhaltensmuster, sowie weiterer kultureller Wissensstrukturen und Orientierungen, bewerten. Zur Untersuchung dieser Unterkategorie wurden insgesamt acht Indikatoren entworfen.

Diese Unterkategorie fand allgemein eine große Zustimmung bei den Befragten. So stimmten die Befragten vier von insgesamt acht Indikatoren völlig oder eher zu. Die Mehrheit der Befragten war der Meinung, dass durch die Aktivitäten im Museum Schüler mit Migrationshintergrund *allgemeine soziale Verhaltensregeln erlernen* sowie die Möglichkeit haben, *Gesprächsregeln zu üben und zu verstärken*. Dem stimmten jeweils dreizehn Befragte völlig und nur ein Befragter eher zu. Auch meinte die Mehrheit der Befragten, dass durch die Aktivitäten im Museum die Schüler mit Migrationshintergrund *bestimmte Verhaltensregeln zum Museumsbesuch erlernen* können. Dem stimmten zwölf Befragte völlig und zwei eher zu. In Bezug auf das *Erleben positiver Interaktions- und Kommunikationsmuster im Museum* stimmten elf Befragte völlig und drei eher zu. Das bedeutet, dass mit diesen vier Aussagen alle Befragten (100%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) übereinstimmten (siehe Tabelle 24).

Bei den anderen vier Indikatoren verteilen sich die Antworten ungleich auf die Antwortkategorien. Die Aussage, dass das *Lernen über deutsche Kunst und Kultur (Künstler, Geschichte, künstlerische Bewegungen, Leitideen, Städte u. a.)* durch die Aktivitäten im Museum gefördert wird, erhielt breite Zustimmung: Neun Befragte stimmten dem völlig und drei eher zu. Zwei Befragte stimmten mit dieser Aussage eher nicht überein. Insgesamt wurde die Aussage jedoch von zwölf Befragten bestätigt (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), von zwei Befragten allerdings nicht (14,2%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 24).

Die Mehrheit der Befragten meinte auch, dass im Museum Schüler mit Migrationshintergrund *Neues über deutsche Geschichte (historische Figuren, Ereignisse u. a.)* und *über deutsche Kinderliteratur und literarischen Texte (Autoren, Werke, Figuren, Handlungen, Märchen, Fabeln u.a.)* lernen können. Diesen Aussagen stimmten jeweils sieben Befragte völlig und vier eher zu. Drei Befragte stimmten den Aussagen eher nicht zu. Das bedeutet, dass diese beiden Aussagen insgesamt bei elf Befragten Zustimmung fanden (78,5%) und bei drei Befragten nicht (21,4%) (siehe Tabelle 24).

Die Aussage zum *Lernen über deutsche Werte, die durch Märchen oder mythologische Figuren verkörpert sind*, zeigte verschiedene Ergebnisse, die sich auf alle vier Antwortkategorien verteilen. Die Aussage wurde von sechs Befragten völlig und von fünf eher bestätigt. Zwei Befragte stimmten der Aussage eher nicht zu und ein Befragter stimmte damit überhaupt nicht überein. Insgesamt wurde diese Aussage von elf Befragten bestätigt (78,5%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und von drei Befragten nicht (21,4%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 24).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Hälfte der Aussagen zugestimmt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) wurde. Auch wenn die Befragten vier Aussagen dieser Unterkategorie eher nicht und einer überhaupt nicht zustimmen konnten, ist der Anzahl dieser Antworten sehr gering und bildet nur ca. zwanzig Prozent der Antworten pro Indikator bzw. Aussage. Das zeigt, dass die Mehrheit der Befragten mit den Aussagen bezüglich der Aneignung verschiedener sozio-kultureller Muster durch museumspädagogische Aktivitäten einverstanden waren.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

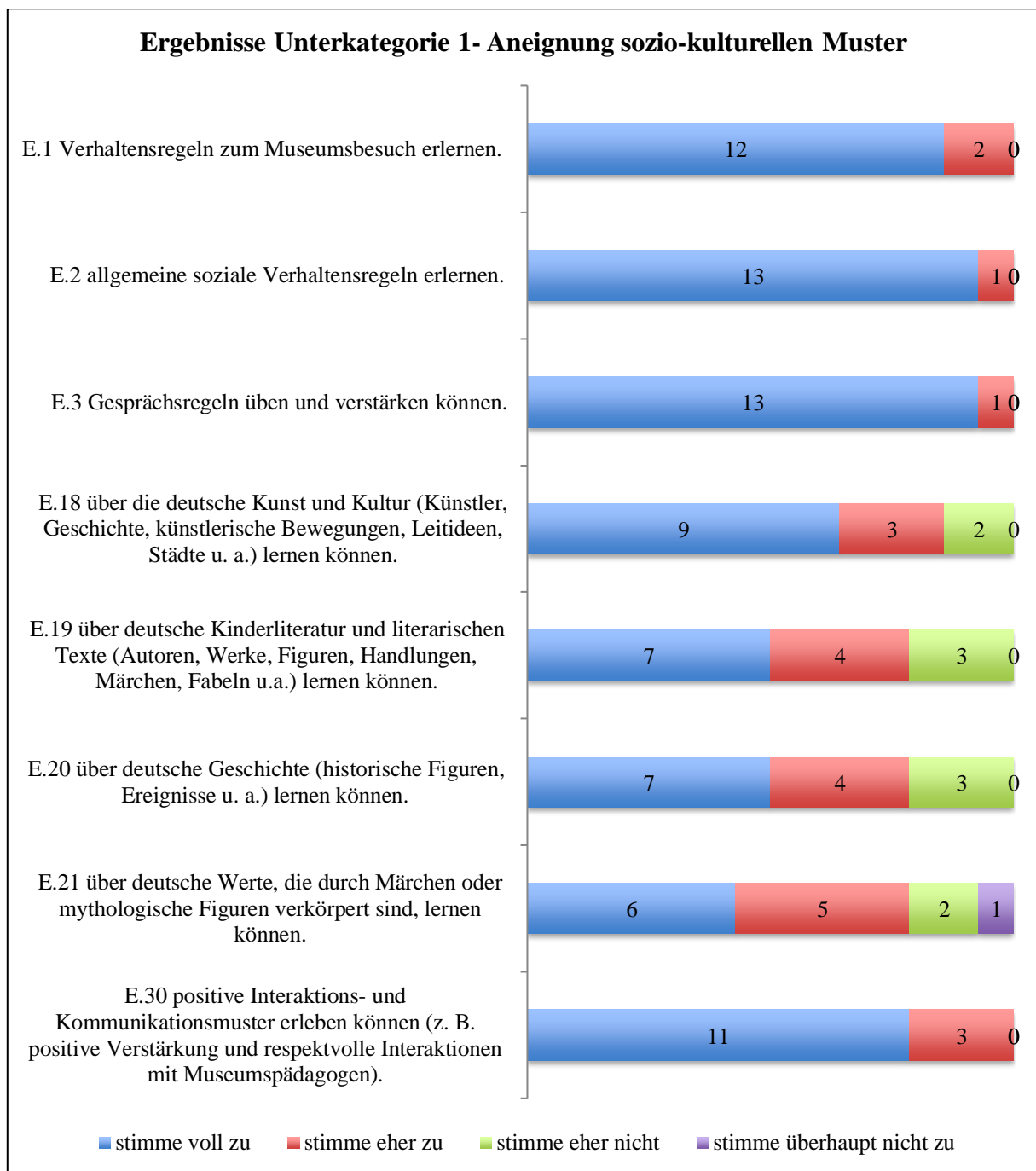


Abbildung 41: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Aneignung sozio-kulturellen Muster (Teil E)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|--------------|-----------|
| E.1 Verhaltensregeln zum Museumsbesuch erlernen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.2 allgemeine soziale Verhaltensregeln erlernen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.3 Gesprächsregeln üben und verstärken können. | 14 (100%) | 0 (0%) |

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| E.18 Wissen über die deutsche Kunst und Kultur (Künstler, Geschichte, künstlerische Bewegungen, Leitideen, Städte u. a.) aneignen. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| E.19 Wissen über deutsche Kinderliteratur und literarischen Texte (Autoren, Werke, Figuren, Handlungen, Märchen, Fabeln u.a.) aneignen. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| E.20 Wissen über deutsche Geschichte (historische Figuren, Ereignisse u. a.) aneignen. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| E.21 deutsche Werte, die durch Märchen oder mythologische Figuren verkörpert sind, kennen lernen. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| E.30 positive Interaktions- und Kommunikationsmuster erleben können (z. B. positive Verstärkung und respektvolle Interaktionen mit Museumspädagogen). | 14 (100%) | 0 (0%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 23: Ergebnisse Unterkategorie 1 - Aneignung sozio-kulturellen Muster (Teil E)

Unterkategorie 2 - Lern- und Sozialklima: Diese Unterkategorie befasst sich mit Aspekten und Merkmalen, welche die Grundtönung der Lernumgebung bzw. des Lern- und Sozialklimas charakterisieren. Damit sind emotionale und soziale Beziehungen, Interaktionen und gemeinsam erlebte Erfahrungen innerhalb der gesamten Gruppe gemeint. Zur Untersuchung dieser Kategorie wurden insgesamt acht Indikatoren entworfen. Diese Indikatoren fragten nach Wirkungen und Beiträgen der museumspädagogischen Aktivitäten im Museum zur Förderung und/oder Verstärkung der emotionalen Bindung, des Vertrauens und Zugehörigkeitsgefühls der Schüler mit Migrationshintergrund zur Schülergruppe sowie zur Förderung eines verständnisvollen und unterstützenden Lern- und Arbeitsklimas.

Von insgesamt acht Indikatoren wurden sechs (75%) von den Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Indikatoren große Zustimmung fand. Lediglich zwei Aussagen wurden von den Befragten eher verneint. Allerdings mit insgesamt nur drei Antworten (siehe Tabelle 25).

Zu den Aussagen, denen von der großen Mehrheit der Befragten völlig zugestimmt wurde, zählen: *durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis) und ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das ein gemeinsames solidarisch-unterstützendes Verhalten fördert.* Diesen Aussagen stimmten jeweils dreizehn Befragte völlig und ein Befragter eher zu.

Auch die folgenden beiden Aussagen wurden überwiegend mit „stimme voll zu“ beantwortet: *eine positive Lernumgebung erleben können, die ein positives Verständnis*

von Unterschieden und Diversität fördert und ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das freies Denken und freie Äußerungen fördert. Diesen Aussagen wurde jeweils von zwölf Befragten völlig und von zwei eher zugestimmt.

Die Aussagen, dass Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum *ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können und das Gefühl erleben können, dass es kein Falsch und kein Richtig gibt,* wurden auch überwiegend positiv bewertet. Die erste Aussage wurde von zehn Befragten völlig und von vier Befragten eher bestätigt. Die zweite Aussage wurde von elf Befragten völlig und von drei eher bestätigt. Das bedeutet, dass diesen sechs Aussagen von allen Befragten zugestimmt wurde (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) (siehe Tabelle 25).

Obwohl den letzten beiden Aussagen insgesamt drei Befragte eher nicht zustimmten, haben auch hier die meisten Befragten völlig oder eher zugestimmt. Den Aussagen: *durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können und Freude beim Lernen miteinander erleben können,* wurde jeweils von neun Befragten völlig zugestimmt. Die erste Aussage wurden von vier Befragten eher und von einem eher nicht bestätigt. Im Vergleich dazu stimmten mit der zweiten Aussage drei Befragte eher und zwei eher nicht überein. Der ersten Aussage wurde insgesamt von dreizehn Befragten zugestimmt (92,8%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und von einem nicht (7,1%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“). Mit der zweiten stimmten insgesamt zwölf Befragte (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) überein und zwei nicht (14,2%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 25).

Zusammenfassend zeigen die Antworten deutlich, dass die große Mehrheit der Befragten hierzu einen großen Zustimmungsgrad aufweist. Von acht Indikatoren wurden sechs durch 100 Prozent der Befragten bestätigt (Summe der Antworten für „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) nur zweien wurde eher nicht zugestimmt. Allerdings war die Anzahl dieser Antworten sehr gering (insgesamt drei Antworten). Keine Aussage wurde mit „stimme überhaupt nicht zu“ beantwortet.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

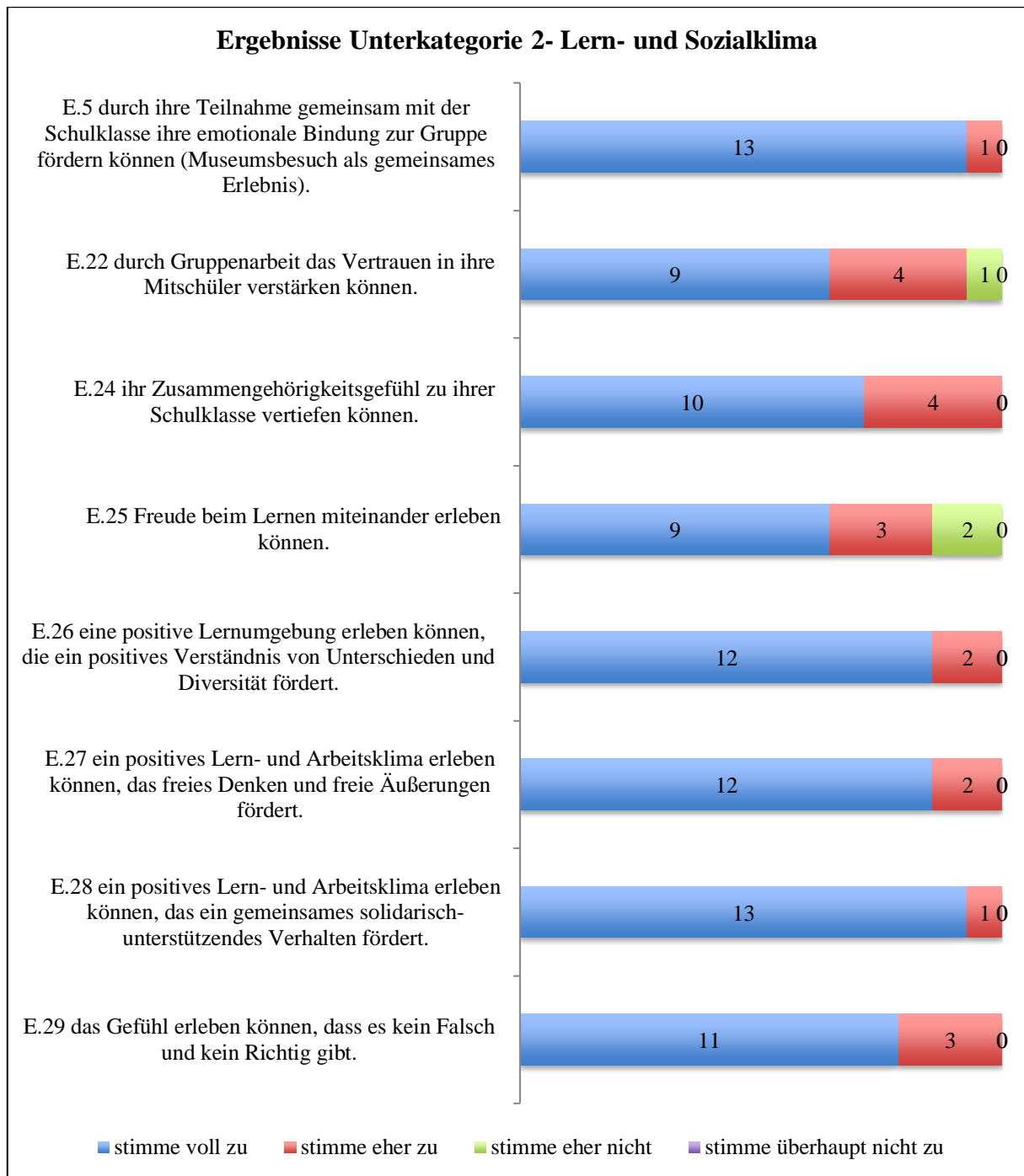


Abbildung 42: Ergebnisse Unterkategorie 2 – Lern- und Sozialklima (Teil E)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? | [1][2]* | [3][4]** |
|---|---------------|-------------|
| Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | | |
| E.5 durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis). | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.22 durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) |

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| E.24 ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.25 Freude beim Lernen miteinander erleben können. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| E.26 eine positive Lernumgebung erleben können, die ein positives Verständnis von Unterschieden und Diversität fördert. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.27 ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das freies Denken und freie Äußerungen fördert. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.28 ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das ein gemeinsames solidarisch-unterstützendes Verhalten fördert. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.29 das Gefühl erleben können, dass es kein Falsch und kein Richtig gibt. | 14 (100%) | 0 (0%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 24: Ergebnisse Unterkategorie 2 – Lern- und Sozialklima (Teil E)

Unterkategorie 3 - Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung: Diese Unterkategorie befasst sich mit der Beziehung bzw. Interaktionen zwischen den Museumspädagogen/innen und anderen Beschäftigten des Museums (Museumspersonal) mit den Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Beiträgen zur Förderung der sozialen Integration der Schüler mit Migrationshintergrund. Es geht um die Beiträge dieser Beziehungen zum sozialen und emotionalen Wohlbefinden der Schüler mit Migrationshintergrund, um ihre Akzeptanz und Wertschätzung seitens der Museumspädagogen und des Museumspersonals sowie um die Möglichkeit, dass diese Schüler positive Handlungsmuster und Kommunikationsstrukturen erleben können.

Zur Untersuchung der Meinungen der Befragten bezüglich dieser Unterkategorie wurden drei Indikatoren aufgestellt. Allgemein wurde diesen drei Aussagen zugestimmt, da alle mit „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ beantwortet wurden.

Den Aussagen, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum *Hilfe von Museumspädagogen/innen bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen* und *sich an die Museumspädagogen/innen wenden können, wenn sie etwas nicht verstanden haben*, stimmten elf Befragte völlig und drei eher zu. Der dritten Aussage *Fragen an das Museumspersonal stellen können* wurde von zehn Befragten völlig und von vier eher zugestimmt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass 100 Prozent der Befragten die drei Aussagen bestätigten (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), die behaupten, dass im Rahmen der museumspädagogischen Aktivitäten im Museum

durch Interaktionen mit den Museumspädagogen und dem Museumspersonal die soziale Integration der Schüler mit Migrationshintergrund gefördert wird (siehe Tabelle 26).

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

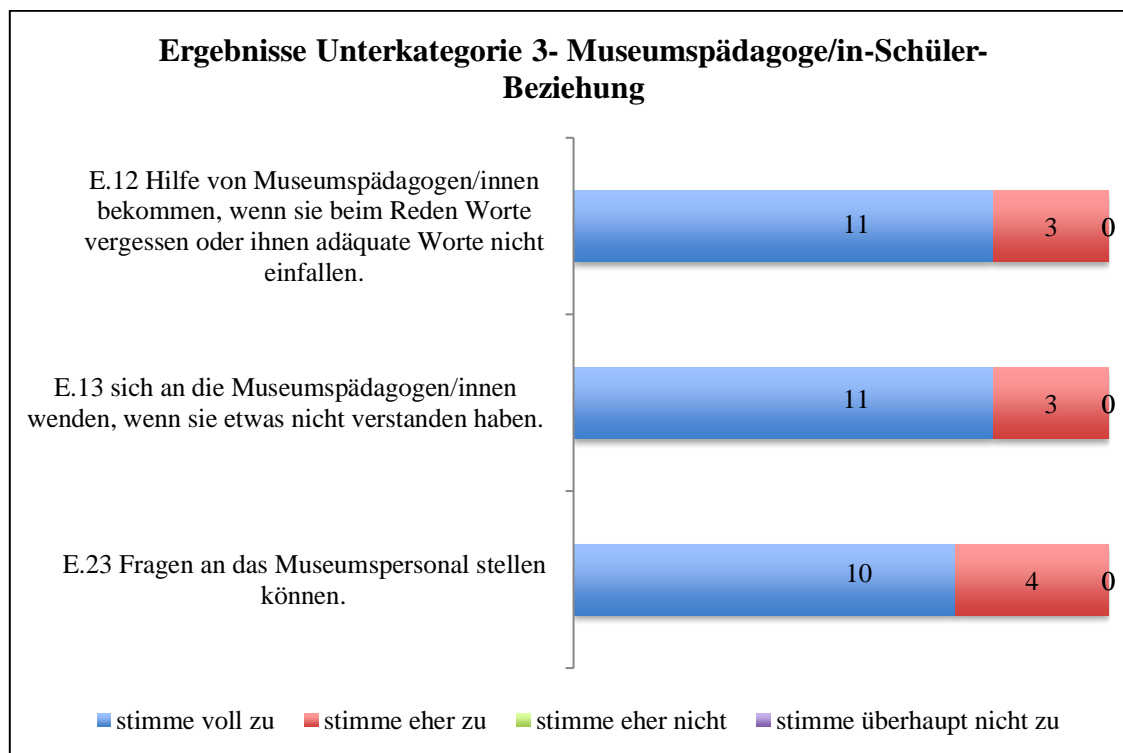


Abbildung 43: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung (Teil E)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|--------------|-----------|
| E.12 Hilfe von Museumspädagogen/innen bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.13 sich an die Museumspädagogen/innen wenden können, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.23 Fragen an das Museumspersonal stellen können. | 14 (100%) | 0 (0%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 25: Ergebnisse Unterkategorie 3 - Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung (Teil E)

Unterkategorie 4 - Schüler-Schüler-Beziehung: In dieser Unterkategorie wurden die Meinungen der Befragten bezüglich der Beiträge der Aktivitäten im Museum hinsichtlich der Beziehung zwischen den Schülern zur Förderung sozialer Integration von Schülern

mit Migrationshintergrund untersucht. Es handelt sich um Beiträge zur Schaffung einer positiven emotionalen Bindung bzw. emotionaler Identifikation der Schüler mit Migrationshintergrund mit ihren Mitschülern zur Stärkung des gegenseitigen Vertrauens, der Anerkennung und des Zugehörigkeitsgefühls sowie zur Förderung einer aktiven Teilnahme der Schüler mit Migrationshintergrund innerhalb der Schülergruppe.

Zur Operationalisierung dieser Auffassungen wurden insgesamt zehn Indikatoren in Form von Aussagen aufgestellt. Davon wurden von den Befragten sieben bestätigt (70% der Indikatoren), d. h. dass die Befragten die Behauptung mit „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“ beantwortet haben. Drei Aussagen wurden von vier Befragten mit „stimme eher zu“ beantwortet (insgesamt vier Stimmen). Nur eine Befragte hat eine Aussage mit „stimme überhaupt nicht zu“ beantwortet.

Zu den Behauptungen, dass die Integration der Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum hinsichtlich der Beziehung zwischen den Schülern gefördert wird, und die durch die große Mehrheit der Befragten bestätigt wurden, zählen: *durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis) und zusammen mit ihren Mitschülern eine Steigerung der gegenseitigen Akzeptanz und Sympathie erleben können sowie die Möglichkeit haben, ihre Beziehungen und Interaktionen mit ihren Mitschülern zu verstärken.* Der ersten Aussage stimmten dreizehn Befragte völlig und ein Befragter eher zu. Der zweiten und dritten Aussage stimmten jeweils zwölf Befragte völlig und zwei eher zu.

Die folgenden Aussagen wurden jeweils von zehn Befragten völlig und von vier eher bestätigt: *durch ihre Teilnahme ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern steigern können; sich an Mitschüler wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben; gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können und ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können.*

Insgesamt zustimmten mit diesen sieben Aussagen alle Befragten (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) überein (siehe Tabelle 27).

Mit der Aussage *in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern teilen können* stimmten neun Befragte völlig, zwei eher, zwei eher nicht und ein Befragter überhaupt nicht überein. Die letzte war die einzige Antwort, die mit der Aussage

überhaupt nicht übereinstimmte. Mit dieser Aussage stimmten insgesamt elf Befragte (78,5%) überein und zwei nicht (14,2%) (siehe polarisierte Übersicht in Tabelle 27).

Die Aussage *durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können*, wurde von neun Befragten völlig, von vier eher und von einem Befragten eher nicht bekräftigt. Insgesamt stimmten damit dreizehn Befragte zu (92,8%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und einer nicht (7,1%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“).

Der Aussage *Freude beim Lernen miteinander erleben können*, stimmten auch neun Befragte völlig, drei eher und zwei eher nicht zu. Demnach stimmten insgesamt zwölf Befragte zu (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“) und zwei nicht (14,2%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 27).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 70 Prozent der Aussagen bestätigt wurden (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Das zeigt, dass die Befragten den größten Anteil der Aussagen bestätigten, die allgemein behaupten, dass die Integration der Schüler mit Migrationshintergrund durch ihre Teilnahme innerhalb der Schülergruppe, ihre emotionale Bindung und ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschüler verstärken und fördern kann und dass diese durch gemeinsame Interaktionen im Museum die gegenseitige Akzeptanz und eine Verstärkung der Beziehung mit ihren Mitschülern erleben sowie ihr Zusammengehörigkeitsgefühl vertiefen können. Darüber hinaus wird ihnen die Möglichkeit gegeben, Interessen mit ihren Mitschülern zu teilen und sich an sie wenden, wenn sie Hilfe brauchen. Allerdings meinte eine Befragte, dass die Verstärkung des Vertrauens durch Gruppenarbeit eher nicht unterstützt wird. Zwei Befragte äußerten, dass Freude am gemeinsamen Lernen im Museum nicht unbedingt gefördert wird und eine Begegnung mit den Sammlungsobjekten eher keinen Erzählanlass bietet, in dem Schüler mit Migrationshintergrund etwas über ihre eigene Kultur oder ihre Erfahrungen erzählen und mit ihren Mitschülern teilen können. Darüber hinaus sah eine Befragten hier überhaupt keinen positiven Zusammenhang.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

Ergebnisse Unterkategorie 4- Schüler-Schüler-Beziehung

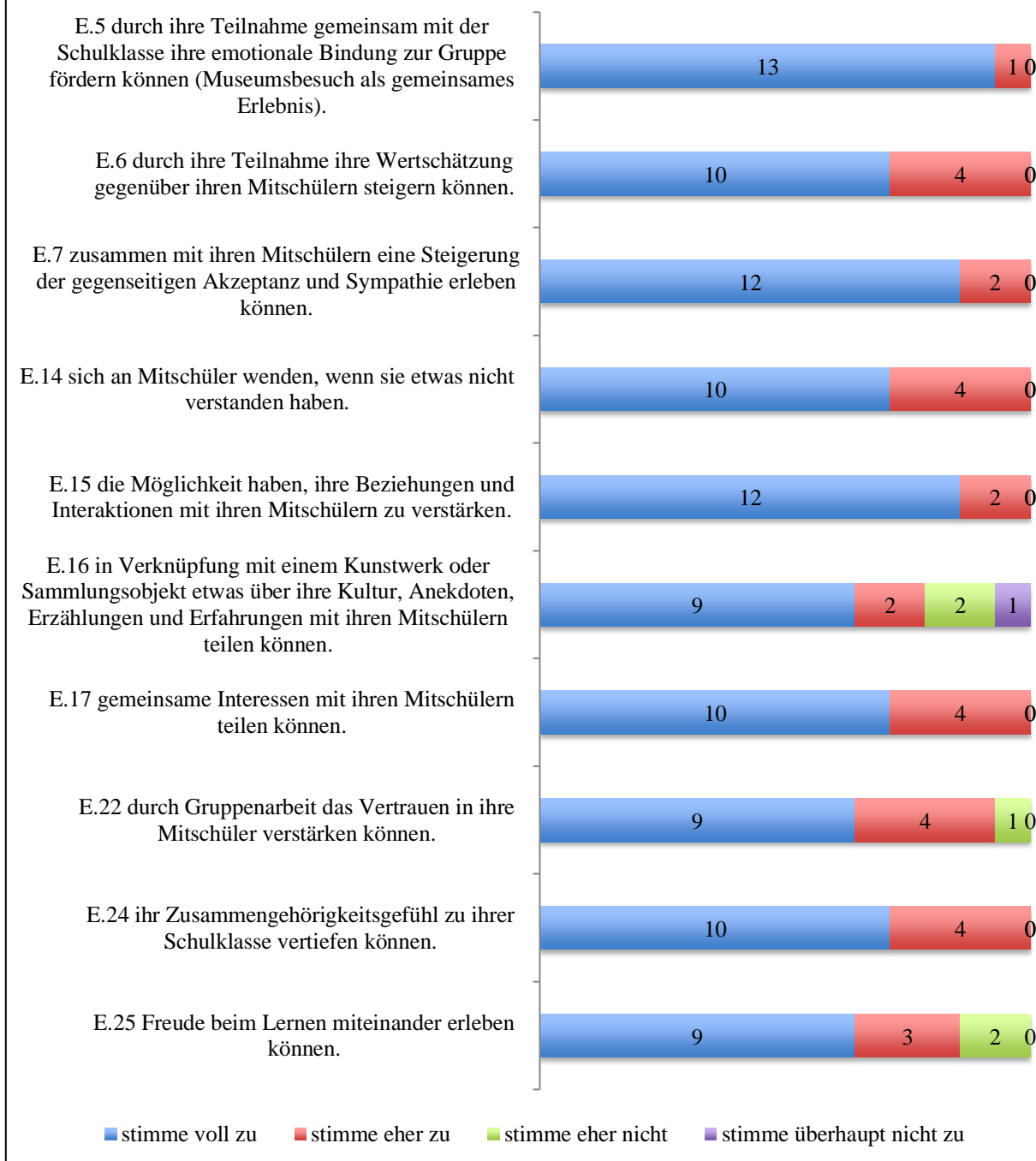


Abbildung 44: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Schüler-Schüler-Beziehung (Teil E)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|--------------|-----------|
| E.5 durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis). | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.6 durch ihre Teilnahme ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern steigern können. | 14 (100%) | 0 (0%) |

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| E.7 zusammen mit ihren Mitschülern eine Steigerung der gegenseitigen Akzeptanz und Sympathie erleben können. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.14 sich an Mitschüler wenden können, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.15 die Möglichkeit haben, ihre Beziehungen und Interaktionen mit ihren Mitschülern zu verstärken. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.16 in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern teilen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| E.17 gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.22 durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) |
| E.24 ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.25 Freude beim Lernen miteinander erleben können. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 26: Ergebnisse Unterkategorie 4 – Schüler-Schüler-Beziehung (Teil E)

Unterkategorie 5 - Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbild und Selbstkonzept: Diese Unterkategorie umfasst Bedingungen zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit und des Selbstbildes, was durch die Anerkennung eigener Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten sowie des eigenen Wissens und Könnens zur Verstärkung der eigenen Akzeptanz, der eigenen Vorstellung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstakzeptanz führt. Diese Unterkategorie erfasst, in welchem Maß die Befragten vorgegebenen Indikatoren bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung und der Verstärkung des Selbstbildes zustimmen.

Diese theoretischen Auffassungen wurden durch sieben Indikatoren operationalisiert. Vier davon erhielten positive Zustimmung (57,1%), d. h. dass die Befragten diese Aussagen mit „stimme völlig zu“ oder „stimme eher zu“ beantwortet haben. Für die anderen drei Aussagen verteilten sich die Antworten auf die anderen Antwortkategorien, indem einige Befragte mit diesen Aussagen eher nicht bzw. überhaupt nicht einverstanden waren. Allerdings war insgesamt der Anteil dieser Antworten sehr gering. Die Mehrheit der Aussagen wurde durch die Befragten bestätigt (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Eine der Aussagen wurde von den vierzehn Befragten uneingeschränkt bestätigt. Diese Aussage behauptet, dass Schüler mit Migrationshintergrund durch die Aktivitäten im Museum *die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu zeigen*.

Die Behauptungen, dass diese Schüler durch die Aktivitäten im Museum *durch selbstständige Arbeit ihr Selbstvertrauen stärken können* sowie *ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen erkennen können* (z. B. bei Aufgabenlösungen) und *gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können*, wurden von den Befragten bestätigt, denn ihre Antworten lagen bei „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“: Der ersten Aussage stimmten dreizehn Befragte völlig und nur eine Befragte eher zu. Der zweiten Aussage wurde von zwölf Befragten völlig und von zwei eher zugestimmt. Die dritte Aussage wurde durch zehn Befragte völlig und vier eher bestätigt.

Der Aussage: ... *den Sammlungsbestand mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen können*, stimmten neun Befragte völlig, drei eher und zwei eher nicht zu. Damit wurde diese Behauptung von insgesamt zwölf Befragten bestätigt (85,7%) (Summe der Antworten „stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“), von zweien jedoch nicht (14,2%) (Summe der Antworten „stimme eher nicht“ und „stimme überhaupt nicht zu“) (siehe Tabelle 28).

Die Aussagen, dass die Schüler durch die Aktivitäten im Museum *über ihre Kulturen und Herkunftsländer erzählen können* und *in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern teilen können* wurde von den Befragten gleich bewertet. Demnach stimmten jeweils neun Befragte völlig, zwei eher, zwei eher nicht und eine Befragte überhaupt nicht zu. Insgesamt wurden diese Aussagen von elf Befragten bestätigt (78,5%) und von drei Befragten verneint (21,4%) (siehe Tabelle 28). Somit handelt es sich bei diesen letzten beiden Aussagen um die einzigen, die von jeweils einer Befragten generell verneint wurde.

Zusammenfassend kann ausgesagt werden, dass mehr als die Hälfte der Befragten in dieser Unterkategorie die Aussagen, dass im Rahmen der museumspädagogischen Aktivitäten im Museum die Schüler mit Migrationshintergrund ihre eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse, Kompetenzen und Leistungen zeigen und erkennen sowie ihr Selbstvertrauen durch selbstständige Arbeit stärken können, bestätigten („stimme völlig zu“ und „stimme eher zu“). Darüber hinaus sollte auch die Möglichkeit, gemeinsame Interessen mit den Mitschülern teilen zu können, zur Integration beitragen. Ganz allgemein sollten die Aussagen Verknüpfungen zwischen dem Sammlungsbestand der ausgewählten Museen und der jeweils eigenen Kultur sowie den Erfahrungen der Schüler mit Migrationshintergrund aufspüren und diese als Ausgangspunkt zum Austausch oder als Erzählanlass gegenüber den Mitschülern nutzbar machen. Dies wurde durch die Mehrheit

der Befragten genauso gesehen. Allerdings sah das eine kleine Anzahl der Befragten auch gegenteilig. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Antworten der Befragten zu allen für diese Unterkategorie konzipierten Indikatoren.

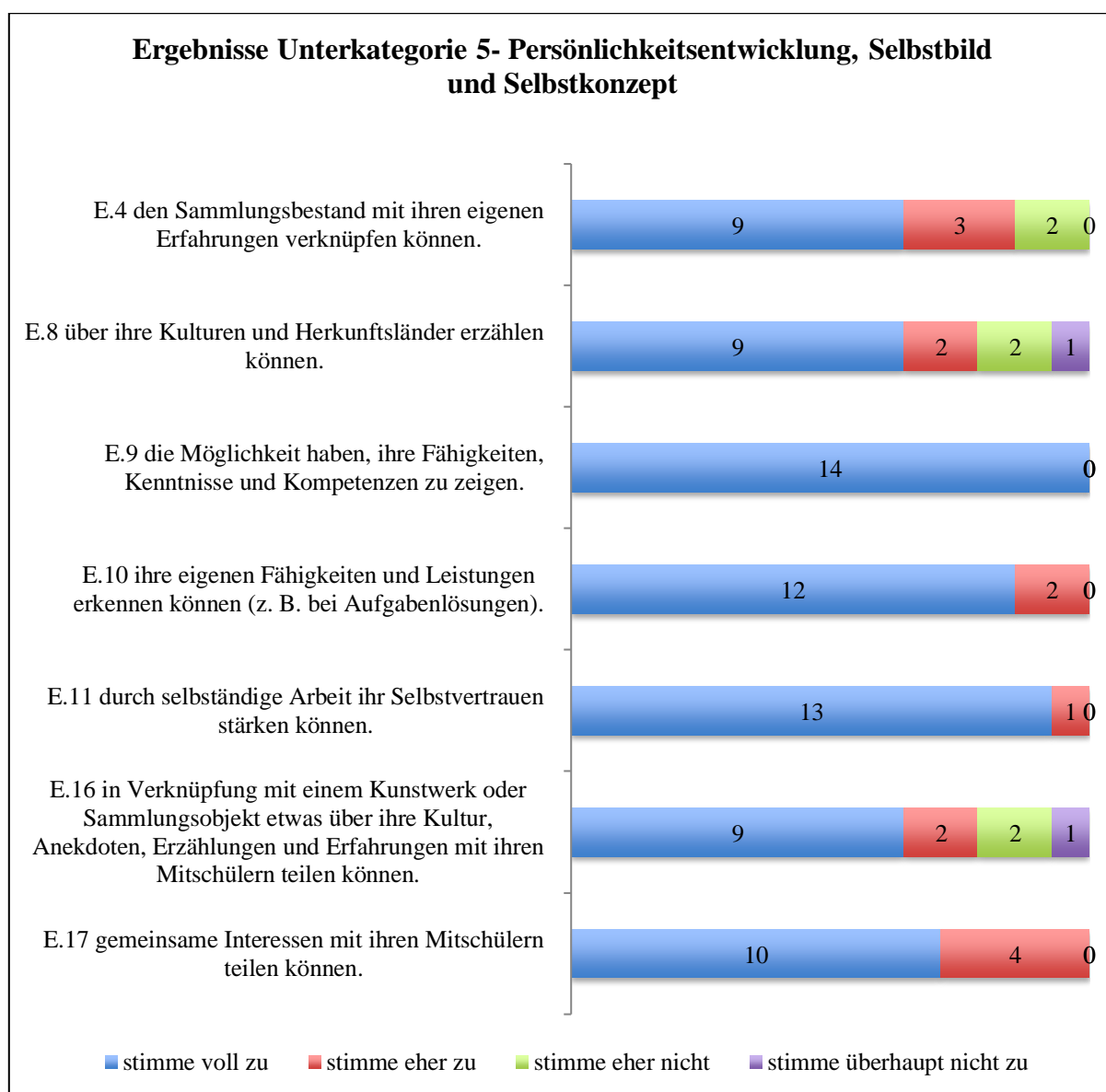


Abbildung 45: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbild und Selbstkonzept (Teil E)

Die folgende Tabelle fasst die Antworten in Form einer polarisierten Übersicht zusammen.

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | | |
| E.4 den Sammlungsbestand mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen können. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) |
| E.8 über ihre Kulturen und Herkunftsländer erzählen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| E.9 die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu zeigen. | 14 (100%) | 0 (0%) |

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** |
|--|---------------|--------------|
| E.10 ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen erkennen können (z. B. beim Aufgabenlösen). | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.11 durch selbständige Arbeit ihr Selbstvertrauen stärken können. | 14 (100%) | 0 (0%) |
| E.16 in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern teilen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) |
| E.17 gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können. | 14 (100%) | 0 (0%) |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Tabelle 27: Ergebnisse Unterkategorie 5 – Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbild und Selbstkonzept (Teil E)

Zur Untersuchung dieser Hauptkategorie wurde eine offene Frage konzipiert (Indikator F.5.), worauf die Befragten mitteilen konnten, wie nach Ihrer Meinung die Aktivitäten im Museum die Integration von Grundschulern mit Migrationshintergrund unterstützen können. Diese offene Frage dient als Ergänzung und Vertiefung der Indikatoren von Teil E. Die Ergebnisse dieser Frage finden sich im folgenden Arbeitsschritt der Forschungsergebnisse: Forschungsergebnisse nach der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Unterpunkt 10.3.2.).

10.3.2 Auswertung der Forschungsergebnisse nach der qualitativen Inhaltsanalyse

Wie bereits erwähnt, wurde der Fragebogen zur Analyse der drei Untersuchungsdimensionen und zur Beantwortung der zweiten, dritten und fünften Fragestellung der Forschungsarbeit konzipiert. Neben den bereits dargestellten Daten aus den Antwortkategorien der Befragten, deren Ergebnisse mit einer Frequenzanalyse bewertet wurden, wurden auch offene Fragen zur Datenerhebung konzipiert. Diese offenen Fragen sollten die Meinungen der Befragten in Bezug auf die drei Untersuchungsdimensionen dieser Arbeit erfassen. Dies entspricht dem fünften Teil des Fragebogens (Teil F). Es wurden insgesamt fünf Fragen entworfen, die drei Untersuchungsdimensionen abdeckten. Die Fragen sind auch dem gesamten Kategoriensystem (spezifisch der zweiten, dritten, vierten und fünften Hauptkategorie) zuzuordnen.

Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse für die folgenden Haupt- und Unterkategorien durch eine qualitative Inhaltsanalyse dargestellt, die als Analyseverfahren der *inhaltlichen Strukturierung* aufgebaut wurde (Mayring 2008):

Hauptkategorie 2: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase)
(Teil/ Code F – Indikatoren/Fragen F.1., F.2., F.3.)

Hauptkategorie 3: Förderung von Lernprozessen – Spracherwerb (Deutsch) (Teil/Code F –
Indikator/Frage F.4.)

Hauptkategorie 4: Förderung von Lernprozessen – Mathematik (Teil/Code F -
Indikator/Frage F.4.)

Hauptkategorie 5: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund
(Teil/Code F - Indikator/Frage F.5.)

Zur Darstellung der Datenauswertung der offenen Fragen wurden die Ergebnisse anhand
exemplarischer Textpassagen der schriftlichen Antworten transkribiert (Paragrafen).

Somit fokussieren sich die ersten drei Fragen (F.1., F.2., F.3.) auf Aspekte der Gestaltung
museumspädagogischer Aktivitäten hinsichtlich didaktisch-methodischer Entscheidungen.
Es wurde nach der persönlichen Meinung der Befragten bezüglich der Entwurfsprozesse
der Aktivitäten, der Zielformulierung, der Bestimmung von Inhalten und Methoden sowie
nach Prioritäten bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität gefragt. Diese drei
Fragen dienen zur Untersuchung der ersten Untersuchungsdimension und sind an die
Hauptkategorie 2 (Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten - Vorbereitungsphase)
geknüpft. Somit dienen die Ergebnisse dieser Fragen als Ergänzung der Ergebnisse aus
Teil B des Fragebogens. Nachfolgend sind die Ergebnisse dieser Fragen durch einige
Textpassagen mit den Antworten der Befragten veranschaulicht.

Ausgangspunkt war die Frage:

**F.1. Wie gestaltet sich der Entwurfsprozess der Aktivitäten? Beschreiben Sie bitte
diesen Prozess mit einem kurzen Text oder mit Stichpunkten.**

Zur Bestimmung der Inhalte und Themen, aber auch der Ziele und Aufgaben hält die
Mehrheit der Befragten, je nach Museumstyp, bestimmte Objekte der Sammlung oder
aktuelle Ausstellungen im Entwurfsprozess der Aktivitäten für wichtig.

Einige der Antwortbeispiele der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

F4. F.1. P.46.-U1.HK2: Aufstellung relevanter Themen und passender Objekte in der
Sammlung

F5. F.1. P.66.-U1.HK2: Bestimmung des Themas im Zusammenhang mit den
Ausstellungsobjekten oder einer bestimmten Ausstellung

F5. F.1. P.67.-U1.HK2: Themen und Inhalte nach Museumstyp

- F7. F.1. P.107.-U1.HK2: [...] Anpassen des Konzeptes an aktuelle Ausstellungssituation, Erfahrungen und Ideen
- F9. F.1. P.124.-U1.HK2: geeignete Objekte in der Sammlung auswählen
- F10. F.1. P.145.-U1.HK2: Themensuche meistens ausstellungsabhängig
- F10. F.1. P.146.-U1.HK2: Objekte des Museums in die Zielbestimmung einbeziehen
- F10. F.1. P.147.-U1.HK2: Aufgaben im Zusammenhang mit dem Sammlungsbestand und den Räumlichkeiten des Museums bestimmen
- F11. F.1. P.167.-U1.HK2: Bestimmung des Themas im Zusammenhang mit dem Museumstyp
- F11. F.1. P.168.-U1.HK2: Themen und Inhalte nach Sammlungen/Ausstellungen orientiert
- F12. F.1. P.185.-U1.HK2: Inhalte aus den Sammlungen
- F12. F.1. P.187.-U1.HK2: bestimmte Sammlungsobjekte werden ausgewählt
- F13. F.1. P.199.-U1.HK2: Inhalte je nach Museumstyp
- F14. F.1. P.211.-U1.HK2: [...] erste Ideen im Zusammenhang mit der Sammlung und aktuellen Ausstellungen

Einige Befragte haben diese Frage in Bezug auf Gestaltungsaspekte, wie die Bestimmung von Lernzielen, Inhalten, Themen, Materialien und/oder Ressourcen beantwortet. Davon wurde am meisten die Bedeutung der Verknüpfung mit den Lehrplänen bzw. die Berücksichtigung der Schulfächer betont. Beispiele für Antworten der Befragten finden sich in folgenden Paragraphen:

- F1. F.1. P.1.-U1. HK2: die Verbindungen zu den Lehrplänen der Schulfächer werden geprüft
- F2. F.1. P.13.-U1.HK2: Objekt auswählen unter Bezugnahme auf den Lehrplan
- F4. F.1. P.45.-U1.HK2: Lehrplanbezug prüfen bzw. Thema aus der Anfrage der Schule herausuchen
- F6. F.1. P.94.-U1.HK2: Konzept erstellen mit Anbindung an den Lehrplan und der richtigen Auswahl von Kunstwerken
- F9. F.1. P.122.-U1.HK2: Themen nach den Lehrplänen oder nach Anfrage der Schule aussuchen
- F9. F.1. P.123.-U1.HK2: Verbindungen zu den Lehrplänen der Schulfächer
- F13. F.1. P.198.-U1.HK2: Lernziele nach Schulfach und Alter der Schüler bestimmt

Sehr deutliche Zusammenhänge zwischen Zielen, Inhalten und Methoden im Entwurfsprozess einer Aktivität sind aus den folgenden Antworten bzw. Paragraphen ersichtlich:

- F1. F.1. P.4.-U1.HK2: Lernziele werden formuliert und Methoden darauf abgestimmt
- F2. F.1. P.15.-U1.HK2: verschiedene Methoden in Aufgabenstellung einarbeiten
- F14. F.1. P.212.-U1.HK2: [...] bestimmte Inhalte und Ziele sowie die Aktivitäten bzw. Aufgaben formuliert
- F4. F.1. P.47.-U1.HK2: Übungen, Aufgaben, Kreativangebote zum Thema überlegen
- F9. F.1. P.125.-U1.HK2: Aufgaben zum Thema überlegen
- F11. F.1. P.170.-U1.HK2: Bestimmung der Aufgaben nach Themen, Inhalten und Zielen

Dass im Entwurfsprozess der Aktivitäten einige Merkmale der Schüler als Zielgruppe, wie beispielsweise das Alter, ihre Vorkenntnisse und -erfahrungen, berücksichtigt werden sollten, wurde durch sehr wenige Befragte betont. Einige Beispiele für die Antworten der Befragten finden sich in folgenden Paragraphen:

- F1. F.1. P.2.-U1. HK2: es wird die soziale und kognitive Entwicklung der Zielgruppe berücksichtigt
- F3. F.1. P.31.-U1.HK2: Verknüpfung mit Kenntnisstand nach Alter der Schüler*innen
- F5. F.1. P.69.-U1.HK2: Bestimmung der Ziele und Methoden nach Alter der Schülergruppe
- F8. F.1. P.113.-U1.HK2: altersgerechte Aufbereitung
- F13. F.1. P.198.-U1.HK2: Lernziele (werden) nach Schulfach und Alter der Schüler bestimmt

Ein Teil der Befragten betont, dass die Themen und Methoden auf Anfrage oder speziellen Wunsch der Schulen bestimmt werden können. Einige Antwortbeispiele finden sich in den folgenden Paragraphen:

- F4. F.1. P.45.-U1.HK2: Lehrplanbezug prüfen bzw. Thema aus der Anfrage der Schule
- F5. F.1. P.68.-U1.HK2: Bestimmung des Themas auch aus Anfrage der Schule möglich
- F5. F.1. P.70.-U1.HK2: nach Wunsch Methoden auch aus einer Anfrage der Schule möglich
- F9. F.1. P.122.-U1.HK2: Themen nach den Lehrplänen oder nach Anfrage der Schule
- F11. F.1. P.169.-U1.HK2: Wünsche der Schulen einbeziehen (wenn möglich)

Ein kleiner Anteil der Befragten hat die Bestimmung des Ablaufs im Entwurfsprozess der Aktivitäten erwähnt. Einige Beispiele für Antworten der Befragten finden sich in folgenden Paragraphen:

- F4. F.1. P.48.-U1.HK2: Ablauf planen, der als Einstieg ein lockeres Gespräch zu den

Erfahrungen und Erwartungen der Kinder zum Thema hat [...]

F9. F.1. P.126.-U1.HK2: Ablauf planen

F14. F.1. P.214.-U1.HK2: Entwurf des Ablaufs

Die Berücksichtigung äußerer Bedingungen beim Entwurfsprozess der Aktivitäten wurde nur einmal erwähnt. Allerdings wurde in der Antwort kein Beispiel dazu genannt:

F1. F.1. P.3.-U1.HK2: äußere, logistische Faktoren werden in Planung einbezogen

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass im Entwurfsprozess der Aktivitäten die Berücksichtigung von Museumstyp, Sammlungen und Ausstellungen zur Auswahl bestimmter Themen und Inhalte, der Ziele sowie zur Bestimmung von Aufgaben und Objektauswahl ebenso enorm wichtig sind, wie die Ausrichtung der Aktivitäten an den Schulfächern und Lehrplänen. Es wurde auch betont, dass die Bereitschaft der Schulen, auf Anfrage hin bereits im Entwurfsprozess bestimmte Merkmale der Zielgruppe (hier Grundschüler), wie das Alter, die Vorkenntnisse bzw. Vorerfahrungen, anzugeben, die Auswahl der Themen und Methoden beeinflusst und damit wesentlich zum Gelingen der Aktivitäten beiträgt. Deutliche Zusammenhänge wurden zwischen Zielen, Inhalten und Methoden betont. Der Ablauf und die Berücksichtigung äußerer Faktoren wurden als wenig bedeutsam erachtet und nur durch eine geringe Anzahl der Befragten erwähnt.

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, welche Aspekte oder Elemente für den Entwurfsprozess der Aktivitäten nach Meinung der Befragten wichtig und zu berücksichtigen sind. Allerdings fehlt in diesen Antworten noch eine Vertiefung hinsichtlich bestimmter Aspekte, wie die Bestimmung von Zielen, Inhalten und Methoden. Diese Präzisierung ist Ziel der Beantwortung folgender Fragen (F.2. und F.3.):

F.2. Wie werden die Ziele formuliert und wie die Inhalte und Methoden bestimmt?

Die Mehrheit der Befragten meinte, dass die Verknüpfung mit den Lehrplänen bzw. mit den Schulfächern einer der wichtigsten Faktoren bei der Formulierung von Lernzielen ist. An zweiter Stelle wurde das Alter der Schüler genannt und wenig Berücksichtigung fanden die Sammlungsobjekte. Einige Beispiele der Antworten der Befragten sind in folgenden Paragraphen wiedergegeben:

- F1. F.2. P.6.-U1.HK2: Für Schüler orientieren sich die Ziele der Aktivitäten an den Lehrplänen, aber auch an den Möglichkeiten und Grenzen der Kunstobjekte, die wir zeigen wollen
- F2. F.2. P.17.-U1.HK2: Lernziele mit Lehrplan abgestimmt
- F5. F.2. P.73.-U1.HK2: Bestimmung von Zielen und Methoden nach Schülergruppe (Alter)
- F5. F.2. P.74.-U1.HK2: Lernziele sind mit Lehrplan abgestimmt
- F6. F.2. P.99.-U1.HK2: Lernziele in Bezug auf die Sammlungsobjekte abgestimmt
- F6. F.2. P.100.-U1.HK2: Lernziele nach Alter der Schüler
- F7. F.2. P.108.-U1.HK2: Ziele anhand der Lehrpläne, Exponate und wichtiger aktueller Themen
- F8. F.2. P.114.-U1.HK2: Aufgrund der Altersstruktur der angekündigten Gruppe wird nach der jeweiligen Themenvorgabe die Führung/Aktion lehrplangerecht aufbereitet
- F9. F.2. P.128.-U1.HK2: Lernziele häufig mit Lehrplan abgestimmt
- F12. F.2. P.189.-U1.HK2: Schulfach wird berücksichtigt
- F13. F.2. P.202.-U1.HK2: Alter der Schüler sowie Fachverbindung werden immer berücksichtigt
- F14. F.2. P.215.-U1.HK2: Altersgerechte Formulierung von Lernzielen

Einige Befragte meinten, das Alter der Schüler sei ein wichtiger Faktor zur Bestimmung der Themen, Inhalte und Methoden. Einige Antwortbeispiele finden sich in folgenden Paragrafen:

- F2. F.2. P.16.-U1.HK2: Inhalte und Methoden werden altersspezifisch und schulformspezifisch formuliert
- F4. F.2. P.49.-U1.HK2: Abhängig von Alter der Kinder, Gruppenstärke und Zeitumfang der Veranstaltung
- F5. F.2. P.72.-U1.HK2: Inhalte und Methoden sind altersspezifisch formuliert
- F5. F.2. P.73.-U1.HK2: Bestimmung von Zielen und Methoden nach Schülergruppe (Alter)
- F8. F.2. P.114.-U1.HK2: Aufgrund der Altersstruktur der angekündigten Gruppe wird nach der jeweiligen Themenvorgabe die Führung/Aktion lehrplangerecht aufbereitet
- F9. F.2. P.130.-U1.HK2: Inhalte und Methoden werden altersspezifisch formuliert
- F10. F.2. P.150.-U1.HK2: Komplexität der Inhalte ist altersspezifisch aufbereitet
- F11. F.2. P.174.-U1.HK2: Inhalte werden an die Entwicklung der Besuchergruppe angepasst
- F10. F.2. P.151.-U1.HK2: Methoden sind altersgerecht aufbereitet
- F13. F.2. P.202.-U1.HK2: Alter der Schüler sowie Fachverbindung werden immer berücksichtigt

F14. F.2. P.217.-U1.HK2: Medien und Lernmaterialien sowie Vermittlungsmethoden nach Alter der Schüler und Museumstyp bestimmt

Auch der Museumstyp und die Sammlungsobjekte wurden als wichtige Faktoren zur Bestimmung der Themen, Inhalte und Methoden genannt.

F5. F.2. P.71.-U1.HK2: Inhalte meistens im Zusammenhang mit den Sammlungsobjekten

F9. F.2. P.129.-U1.HK2: Sammlungen als Ausgangspunkt zur Bestimmung der Inhalte

F10. F.2. P.149.-U1.HK2: Inhalte und Methoden auf Museumstyp und Sammlung abgestimmt

F14. F.2. P.216.-U1.HK2: Inhalte meistens im Zusammenhang mit den Sammlungsobjekten bestimmt

F13. F.2. P.201.-U1.HK2: Inhalte und Methoden im Zusammenhang mit den Sammlungsobjekten bestimmt

F14. F.2. P.217.-U1.HK2: Medien und Lernmaterialien sowie Vermittlungsmethoden nach Alter der Schüler und Museumstyp bestimmt

Zusammengefasst zeigen die Antworten der Befragten, dass für die große Mehrheit die Ziele meist im Zusammenhang mit den Lehrplänen bzw. den Schulfächern formuliert werden. Weiterhin sind zur Zielformulierung das Alter der Schüler und die Sammlungsobjekte wichtig. Zur Bestimmung von Inhalten, Themen und Methoden werden auch die Lehrpläne bzw. Schulfächer, das Alter der Schüler und der Museumstyp sowie die Sammlungsobjekte oder Exponate berücksichtigt.

Anhand der nächsten Frage äußerten die Befragten, was sie als das Wichtigste bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität ansehen. Damit werden persönliche Prioritäten zu erfassen versucht.

F.3. Was ist das Wichtigste bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität?

Für einen Anteil der Befragten stehen die Schüler im Vordergrund, daher ist es ihnen wichtig, deren Merkmale zu kennen, wie beispielsweise das Alter, ihre Vorkenntnisse und -erfahrungen, Bedürfnisse, Lebenswelten, sowie ihre Motivation zu wecken. Einige Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

F1. F.3. P.7.-U1.HK2: zu schauen, was können und müssen Schüler einer bestimmten Altersstufe lernen und wie können wir Wissen vermitteln

F4. F.3. P.53.-U1.HK2: Wissen über Alter der Kinder, Gruppenstärke, Einbindung in Projekttag, Klassenfahrt oder Auftakt zu neuem Themengebiet und ähnliche Infos der Schule zur Motivation der Schüler/Kinder

- F4. F.3. P.56.-U1.HK2: Anknüpfung an Lebenswelt der Schüler/deren Erfahrungsschatz
- F5. F.3. P.75.-U1.HK2: Merkmale der Schülergruppe
- F5. F.3. P.78.-U1.HK2: Verknüpfung mit Lebenswelt der Schüler
- F5. F.3. P.79.-U1.HK2: Schüler motivieren
- F6. F.3. P.101.-U1.HK2: Zielgruppe muss Kurs/Workshop als relevant für die eigene Lebenswirklichkeit erleben [...]
- F9. F.3. P.133.-U1.HK2: besondere Bedürfnisse der Schule oder der Schülergruppe
- F10. F.3. P.151.-U1.HK2: Neugier und Motivation der Schüler wecken
- F10. F.3. P.155.-U1.HK2: vielfältige Erfahrungen für die Schüler anbieten
- F11. F.3. P.175.-U1.HK2: Vorkenntnisse der Schüler
- F13. F.3. P.204.-U1.HK2: Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler berücksichtigen
- F13. F.3. P.205.-U1.HK2: Anknüpfung an Lebenswelt der Schüler

Einige didaktisch-methodologische Entscheidungen in Bezug auf Ziele, Methoden, Methodenvielfalt, Vermittlungsformen und das Anbieten verschiedener Lernformen wurden auch als wichtige Aspekte der Planung und Vorbereitung der Aktivitäten erwähnt. Ausgewählte Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F1. F.3. P.7.-U1.HK2: zu schauen, was können und müssen Schülern einer bestimmten Altersstufe lernen und wie können wir Wissen vermitteln
- F2. F.3. P.18.-U1.HK2: Abwechslung der Methoden
- F2. F.3. P.19.-U1.HK2: kein frontaler Monolog
- F3. F.3. P.39.-U1.HK2: Raum für freies Denken
- F3. F.3. P.40.-U1.HK2: Abwechslung der Methoden, Erlebnisse
- F4. F.3. P.55.-U1.HK2: Gemeinsame Wissensgrundlage schaffen (als Wiederholung oder Vermitteln von Grundinformationen zum Thema)
- F4. F.3. P.57.-U1.HK2: Logische Abfolge von neuem Wissen mit Wiederholungen und Vergleich ähnlicher Objekte
- F5. F.3. P.76.-U1.HK2: Methodenvielfalt
- F7. F.3. P.110.-U1.HK2: Erfahrung und Anbindung ans Kunstwerk und Lernziele
- F10. F.3. P.154.-U1.HK2: Methodenvielfalt
- F11. F.3. P.176.-U1.HK2: klare Zielbestimmung
- F12. F.3. P.191.-U1.HK2: Verschiedene Räume des Museums besuchen
- F14. F.3. P.219.-U1.HK2: aktive und ständige Teilnahme der Schüler gewährleisten

Organisatorische Aspekte wurden v. a. in Bezug auf den klaren Verlauf der Aktivitäten bzw. des Besuchs und auf die Bestimmung der Aufgaben durch Museumspädagogen und Lehrer erwähnt. Einige Antwortbeispiele finden sich in folgenden Paragraphen:

F6. F.3. P.103.-U1.HK2: Genaue Schilderung des Ablaufes, um Unsicherheiten zu vermeiden

F10. F.3. P.153.-U1.HK2: klarer Ablauf der Aktivität

F11. F.3. P.177.-U1.HK2: Rollenverteilung zwischen Museumspädagogen und Lehrern bestimmen

F13. F.3. P.203.-U1.HK2: klarer Verlauf des Besuches

Ein kleiner Anteil der Befragten erachtet auch die Erwartungen der Schulen bzw. der Lehrkräfte als wichtig. Ausgewählte Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragraphen:

F2. F.3. P.20.-U1.HK2: Lernziele und Erwartungen der Lehrer*innen kennen

F5. F.3. P.77.-U1.HK2: Erwartungen der Lehrer kennen

F9. F.3. P.132.-U1.HK2: Erwartungen der Schule

F10. F.3. P.152.-U1.HK2: Erwartungen der Schulen kennen

Zusammengefasst zeigen die Antworten der Befragten, dass im Allgemeinen die Schüler das Wichtigste bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität sind. Dazu ist die Berücksichtigung ihrer Merkmale, Vorkenntnisse und -erfahrungen, Bedürfnisse und Lebenswelten ganz wichtig. Auch didaktisch-methodische Entscheidungen in Bezug auf Ziele, Methoden, Methodenvielfalt, Vermittlungsformen und das Anbieten verschiedener Lernformen sind wichtige Aspekte der Planung und Vorbereitung der Aktivitäten. Abschließend wurden allgemeine organisatorische Aspekte betrachtet, wie die Bestimmung eines klaren Verlaufs der Aktivität und die Aufgaben- bzw. Rollenverteilung zwischen Museumspädagogen und Lehrern. Die Erwartungen der Schulen bzw. Lehrkräfte wurden durch alle Befragten als wenig wichtig erachtet.

Die vierte Frage (F.4.) widmet sich der Förderung von Lernprozessen in Sprache und Mathematik durch die Aktivitäten im Museum. Hier wurde nach der persönlichen Meinung der Befragten geforscht, inwieweit die museumspädagogischen Aktivitäten den Spracherwerb und das Mathematiklernen fördern können. Diese Frage dient der

Ausgestaltung der zweiten Untersuchungsdimension und steht mit der Hauptkategorie 3 (Förderung von Lernprozessen – Spracherwerb) und der Hauptkategorie 4 (Förderung von Lernprozessen – Mathematik) in Verbindung. Die Ergebnisse dieser Frage dienen der Ergänzung der Ergebnisse der Teile C und D des Fragebogens. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Fragen anhand von Textpassagen aus den Antworten der Befragten dargestellt.

Dafür wurde die folgende Frage gestellt:

F.4. Wie können nach Ihrer Meinung die Aktivitäten im Museum die Lernprozesse in Sprache (Spracherwerb) und Mathematik fördern?

Die Mehrheit der Befragten hat in Bezug auf die Förderung des Spracherwerbs v. a. Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten im Bereich der mündlichen Kommunikation erwähnt. Dazu wurden das Anbieten von freiem Raum zum Sprechen, Fragen, Vermuten, Beschreiben, Erläutern, Erklären, das Üben verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten sowie das Anbieten von Dialogen, Gesprächen und Gesprächssituationen genannt. Einige Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F1. F.4. P.8.-U2.HK3/4: Wir können Sprache anregen, versuchen mit „guter“ Sprache Vorbild zu sein
- F2. F.4. P.21.-U2.HK3/4: Aktivitäten sollten immer im Dialog/in Gesprächen stattfinden
- F4. F.4. P.59.-U2.HK3/4: Freiräume für Dialoge/Gespräche über Objekte schaffen
- F5. F.4. P.84.-U2.HK3/4: Raum zum freien Denken und Sprechen
- F7. F.4. P.111.-U2.HK3/4: Die Schüler*innen viel selber sprechen lassen
- F8. F.4. P.119.-U2.HK3/4: Anhand der sprachlichen Ausführung lernen die Kinder/Besucher viele neue Begrifflichkeiten
- F9. F.4. P.134.-U2.HK3/4: Raum zum freien Sprechen
- F9. F.4. P.137.-U2.HK3/4: Raum zum Beschreiben, Erläutern, Erklären
- F10. F.4. P.158.-U2.HK3/4: Raum zum freien Denken und Sprechen
- F10. F.4. P.160.-U2.HK3/4: Raum zum Sprechen, Vermuten, Fragen, Nachfragen
- F12. F.4. P.193.-U2.HK3/4: verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben
- F13. F.4. P.206.-U2.HK3/4: Raum, um eigene Gedanken, Fragen zu äußern
- F14. F.4. P.222.-U2.HK3/4: zahlreiche Gesprächssituationen anbieten

Die Förderung der schriftlichen Kommunikation wurde nur von einem Befragten deutlich erwähnt:

F6. F.4. P.104.-U2.HK3/4: durch das Schreiben eigener Texte und das Vorlesen dieser, durch das Studieren von objektbezogenen Texten können die Schüler*innen ihre Lese- und Sprachfähigkeiten steigern

Die Förderung der Lesefähigkeiten und der Umgang mit Texten finden sich nur selten in den Antworten der Befragten. Die folgenden Paragraphen zeigen Beispiele dieser Antworten:

F9. F.4. P.136.-U2.HK3/4: Umgang mit Texten, Kinderliteratur

F6. F.4. P.104.-U2.HK3/4: durch das Schreiben eigener Texte und das Vorlesen dieser, durch das Studieren von objektbezogenen Texten können die Schüler*innen ihre Lese- und Sprachfähigkeiten steigern

Für die Förderung der Sprachbewusstheit wurden keine eindeutigen Informationen gegeben.

In Bezug auf die Förderung des Mathematiklernens im Museum erwähnten die Befragten unterschiedliche Kriterien der museumspädagogischen Aktivitäten. Insbesondere wurden das Erlernen und die Anwendung mathematischer Begriffe sowie die praktische Anwendung der Mathematik und das Entdecken mathematischer Sachverhalten in der Kunst als Beiträge bzw. Formen, wie im Museum das Mathematiklernen gefördert werden kann, erwähnt. Diese Antworten stehen mit der Förderung der Entwicklung mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten sowie mit der Entwicklung von Grundtechniken in Verbindung. Einige Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragraphen:

F2. F.4. P.23.-U2.HK3/4: mathematische Begriffe durch Aktivitäten spielerisch lernen

F4. F.4. P.60.-U2.HK3/4: Mathematik mit praktischen Aspekten verknüpfen bzw. spielerisch einbinden

F5. F.4. P.83.-U2.HK3/4: praktische Anwendungen der Mathematik anbieten

F6. F.4. P.105.-U2.HK3/4: mit praktischen Beispiel an geeigneten Exponaten können mathematische Sachverhalte, die sonst nur auf dem Papier stehen, praxisnah erlebt werden und so besser verinnerlicht werden

F9. F.4. P.138.-U2.HK3/4: praktische Anwendungen der Mathematik erleben

F9. F.4. P.139.-U2.HK3/4: mathematische Sachverhalte in der Kunst und im Alltag entdecken

F10. F.4. P.157.-U2.HK3/4: v. a. das Erlernen und die Anwendung von mathematischen Begriffen fördern

F10. F.4. P.156.-U2.HK3/4: „versteckte“ Mathematik in der Kunst entdecken

F14. F.4. P.220.-U2.HK3/4: Mathematik in der Kunst/Museumsobjekte und im Alltag entdecken

In Bezug auf die Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte wurde nur eine eindeutige Antwort zur Förderung des Rechnens gegeben:

F2. F.4. P.24.-U2.HK3/4: Rechenprozesse wiederholen

Viele Antworten bezogen sich auf das Anbieten verschiedener Lernformen (aktiv, spielerisch, dialogisch) und die Merkmale des Lernklimas im Museum, die das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler fördern können. Die Mehrheit der Antworten der Frage F.4. bezieht sich auf diese Aspekte. Die Antworten gelten für beide Fächer, daher wurden sie zusammen dargestellt. Es existieren nur einige spezifische Benennungen für Sprache bzw. Mathematik.

Einige Beispielantworten der Befragten bezüglich der Lernformen finden sich in folgenden Paragrafen:

F2. F.4. P.21.-U2.HK3/4: Aktivitäten sollten immer im Dialog/in Gesprächen stattfinden

F4. F.4. P.59.-U2.HK3/4: Freiräume für Dialoge/Gespräche über Objekte schaffen

F14. F.4. P.222.-U2.HK3/4: zahlreiche Gesprächssituationen anbieten

F2. F.4. P.23.-U2.HK3/4: mathematische Begriffe durch Aktivitäten spielerisch lernen

F3. F.4. P.43.-U2.HK3/4: Bezüge zum Alltag der Schüler*innen schaffen

F4. F.4. P.60.-U2.HK3/4: Mathematik mit praktischen Aspekten verknüpfen/ spielerisch einbinden

F5. F.4. P.80.-U2.HK3/4: aktive Teilnahme der Schüler fördern

F9. F.4. P.135.-U2.HK3/4: spielerischer Umgang mit der Sprache

F12. F.4. P.194.-U2.HK3/4: spielerischer Umgang mit der Sprache und mit mathematischen Sachverhalten

Ausgewählte Beispielantworten der Befragten hinsichtlich der Berücksichtigung von Merkmalen des Lernklimas finden sich in folgenden Paragrafen:

F2. F.4. P.22.-U2.HK3/4: Selbstbewusstsein durch Erfolge stärken

- F4. F.4. P.58.-U2.HK3/4: allgemein Freude am Lernen vermitteln
- F5. F.4. P.81.-U2.HK3/4: positive Lernumgebung schaffen
- F5. F.4. P.82.-U2.HK3/4: Schüler motivieren
- F5. F.4. P.86.-U2.HK3/4: Freude am Lernen vermitteln
- F10. F.4. P.159.-U2.HK3/4: Erfolge schaffen
- F11. F.4. P.178.-U2.HK3/4: Selbstbewusstsein/Selbstkonzept durch Erfolge stärken
- F11. F.4. P.180.-U2.HK3/4: sorgsamer Umgang mit Fehlern
- F12. F.4. P.192.-U2.HK3/4: Möglichkeit, sich frei zu äußern
- F13. F.4. P.207.-U2.HK3/4: positives Lernklima schaffen
- F14. F.4. P.221.-U2.HK3/4: Freude beim Lernen
- F14. F.4. P.223.-U2.HK3/4: nicht auf Fehler konzentrieren

Zusammengefasst zeigen die Antworten der Befragten, dass die museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs überwiegend im Bereich der mündlichen Sprache wirksam werden. Die Förderung der schriftlichen Kommunikation sowie der Schreib- und Lesefähigkeiten und des Umgangs mit Texten und Literatur wurde von den Befragten kaum erwähnt. Ein direkter Bezug zur Förderung der Sprachbewusstheit lässt sich aus den Antworten nicht entnehmen. Zur Förderung des Mathematiklernens meinte die Mehrheit der Befragten, dass im Museum die Entwicklung und der Erwerb mathematischer Kompetenzen, fundamentaler Denktätigkeiten und einiger Grundtechniken, wie die Anwendung mathematischer Begriffe, praktischer Anwendungen von Mathematik und das Entdecken der Mathematik in der Kunst, gefördert werden können. Spezifische Antworten zur Förderung hinsichtlich fachbezogener mathematischer Inhalte konnten nur in Bezug auf die Förderung des Rechnens identifiziert werden. Andere Inhalte fanden keine direkte Erwähnung.

Ein Großteil der Antworten der Befragten bezog sich auf verschiedene Lernformen, die im Museum anzubieten sind, sowie Merkmale des Lern- und Sozialklimas. Diese Antworten gelten für die Förderung sowohl der Sprache als auch der Mathematik. Somit wurden die aktive Teilnahme, die Bedeutung der Dialoge und Gespräche sowie spielerischer Lernformen betont. Darüber hinaus wurden das Schaffen einer positiven Lernumgebung, Freude beim Lernen, Motivation und Einbeziehung der Schüler und der sorgsame Umgang mit Fehlern als wichtige Beiträge für das Lernen aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler genannt.

Die fünfte Frage (F.5.) gilt der Integrationsförderung von Schülern mit Migrationshintergrund durch museumspädagogische Aktivitäten. Es wurde nach der persönlichen Meinung der Befragten hinsichtlich der Unterstützung der Integration dieser Schüler durch die Aktivitäten im Museum geforscht. Die Frage dient der Untersuchung der dritten Untersuchungsdimension und ist an die Hauptkategorie 5 (Förderung sozialer Integration von Schülern mit Migrationshintergrund) geknüpft. Die Ergebnisse dieser Frage dienen der Ergänzung der Ergebnisse aus Teil E des Fragebogens.

Dafür wurde die folgende Frage gestellt:

F.5. Wie können nach Ihrer Meinung die Aktivitäten im Museum die Integration von Grundschulern mit Migrationshintergrund unterstützen?

Nach Meinung der Befragten können die Aktivitäten im Museum anhand von Gesprächen, in denen nach Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Kulturen gesucht wird, sowie anhand von Themen wie Rassismus, Diversität und Solidarität in Verbindung mit den Sammlungsobjekten einen Beitrag zur Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund leisten. Bei der Suche nach Gemeinsamkeiten können bestimmte sozio-kulturelle Muster, Verhaltens- und Kommunikationsstrukturen, Normen, Werte und Traditionen besprochen und verstanden werden. Einige Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F3. F.5. P.44.-U3.HK5: indem man in Kunstwerken/Ausstellungsobjekten nach Gemeinsamkeiten sucht [...]
- F4. F.5. P.62.-U3.HK5: Gespräche anregen über Objekte und Themengebiete
- F6. F.5. P.106.-U3.HK5: indem nicht das „Andere“ und „Fremde“ in den Blick genommen wird, nicht die „eigene“ und „fremde“ Kultur im Vordergrund steht, endlich nicht mehr gegeneinander verglichen wird, SONDERN: Gemeinsamkeiten entdeckt werden im Sinne transkultureller Bildung. Nicht Integration, sondern Inklusion, gemeinsam, auf Augenhöhe.
- F7. F.5. P.112.-U3.HK5: Über Themen wie Rassismus und Solidarität sprechen. Kritische Sprache verwenden.
- F9. F.5. P.141.-U3.HK5: Sammlungsobjekte anderer Kulturen als Ausgangspunkt für Gespräche nutzen
- F9. F.5. P.144.-U3.HK5: in Kunstwerken/Ausstellungsobjekten nach kulturellen Gemeinsamkeiten suchen
- F11. F.5. P.183.-U3.HK5: alle Schüler für den Umgang mit Diversität sensibilisieren z. B. anhand der Sammlungsobjekte
- F13. F.5. P.209.-U3.HK5: Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen suchen

Auch bei dieser Frage richteten sich viele Antworten der Befragten auf Aspekte des Lern- und Sozialklimas. So meinten die Befragten, dass das Museum eine offene, positive und respektvolle Lernumgebung sowie positive Erlebnisse schaffen solle. Darüber hinaus kann das Museum durch das Anbieten respektvoller Gesprächsanlässe und die Förderung der Freude am Lernen miteinander einen Beitrag zur Integrationsförderung leisten. Ausgewählte Beispiellantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F1. F.5. P.10.-U3.HK5: Museumsbesuch als gemeinschaftliches, positives Erlebnis
- F1. F.5. P.11.-U3.HK5: Akzeptanz zeigen für andere Kulturen und die eigene, aber auch Akzeptanz erfahren
- F1. F.5. P.12.-U3.HK5: mögliche Gefühle von "Fremdheit" abbauen
- F4. F.5. P.65.-U3.HK5: ein Klima schaffen, bei dem sich alle wahrgenommen und willkommen fühlen
- F5. F.5. P.88.-U3.HK5: Raum zum freien Denken
- F5. F.5. P.89.-U3.HK5: Erfolge schaffen
- F5. F.5. P.90.-U3.HK5: Freude am Lernen vermitteln
- F5. F.5. P.91.-U3.HK5: respektvolle Lernumgebung schaffen
- F9. F.5. P.140.-U3.HK5: offene Lernumgebung
- F9. F.5. P.142.-U3.HK5: respektvolle Gesprächsanlässe fördern
- F10. F.5. P.164.-U3.HK5: Freude beim Lernen miteinander/zusammen
- F11. F.5. P.181.-U3.HK5: weltoffene Lernumgebung anbieten
- F11. F.5. P.182.-U3.HK5: respektvolle Lernklima schaffen
- F14. F.5. P.226.-U3.HK5: nicht auf Fehler konzentrieren
- F14. F.5. P.225.-U3.HK5: zahlreiche Gesprächssituationen anbieten

In Bezug auf die Rolle der Museumspädagogen zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund meinten die Befragten, dass v. a. eine sprachliche Sensibilität durch die Anwendung einer leichten und verständlichen Sprache sowie das Berücksichtigen von Zeit für Rückfragen für diese Schüler einen Beitrag darstellen können. Darüber hinaus meinten die Befragten, dass die Museumspädagogen ein Vorbild für die Schüler sein können. Dadurch können sie im Sinn der Museumspädagoge/in-Schüler-Beziehung ein Vorbild für positives, offenes und respektvolles Verhalten sowie zur Wertschätzung der Kultur der Schüler mit Migrationshintergrund sein. Einige Beispiele der Antworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F2. F.5. P.26.-U3.HK5: Anwenden einer leicht verständlichen Sprache, Kinder mit Migrationshintergrund können dem Inhalt genauso schnell folgen wie Kinder ohne
- F4. F.5. P.63.-U3.HK5: Zeit für Rückfragen der Schüler einplanen
- F5. F.5. P.92.-U3.HK5: Museumspädagogen als Vorbild (Verhalten, Umgang mit Fehler)
- F12. F.5. P.197.-U3.HK5: Museumspädagogen als Vorbild für offenes und respektvolles Verhalten
- F13. F.5. P.210.-U3.HK5: Museumspädagogen als Vorbild zur Wertschätzung der Kultur der Schüler mit Migrationshintergrund

Im Sinn der Schüler-Schüler-Beziehung wurden die Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten nach Meinung der Befragten insbesondere in Bezug auf Sozialformen, wie die Gruppenarbeit und die Austauschmöglichkeiten mit den Mitschülern, sowie auf die Förderung der Freude beim gemeinsamen Lernen geäußert. Einige Beispiele der Antworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F2. F.5. P.25.-U3.HK5: Austausch mit Mitschüler*innen über das gemeinsame Erlebnis
- F2. F.5. P.29.-U3.HK5: Gruppenarbeit
- F4. F.5. P.61.-U3.HK5: Gruppenarbeit und Aufgabenverteilung
- F14. F.5. P.224.-U3.HK5: Freude beim gemeinsamen Lernen
- F10. F.5. P.164.-U3.HK5: Freude beim Lernen miteinander/zusammen

Ein Teil der Antworten bezieht sich auf Aktivitäten im Museum zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, des Selbstbilds und Selbstkonzepts der Schüler mit Migrationshintergrund. Nach Meinung der Befragten können diese im Museum durch die Anwendung von Begriffen in der Landessprache der Schüler, durch die Ermutigung, über sich selbst, ihre Kultur, Erfahrungen und Traditionen zu erzählen, gefördert werden. Auch die Förderung der Kreativität und des Selbstkonzepts der Schüler wurden genannt. Einige Beispielantworten der Befragten finden sich in folgenden Paragrafen:

- F2. F.5. P.27.-U3.HK5: Kinder mit Migrationshintergrund von ihren Erfahrungen, Traditionen berichten lassen
- F2. F.5. P.28.-U3.HK5: Begriffe in ihre Landessprache übersetzen lassen
- F4. F.5. P.64.-U3.HK5: evtl. zum Thema passende Aspekte aus anderen Kulturen erfragen
- F9. F.5. P.143.-U3.HK5: Kinder mit Migrationshintergrund ermutigen, über ihre Kulturen zu erzählen
- F10. F.5. P.165.-U3.HK5: Selbstkonzept der Schüler mit Migrationshintergrund stärken

- F10. F.5. P.166.-U3.HK5: Schüler mit Migrationshintergrund ermöglichen, ihre eigenen Erfolge zu erkennen
- F12. F.5. P.195.-U3.HK5: Kreativität fördern
- F13. F.5. P.208.-U3.HK5: Gesprächssituationen schaffen, wo Kinder mit Migrationshintergrund über sich selbst und ihre Kulturen erzählen können

Zusammengefasst zeigen die Antworten der Befragten, dass die Aktivitäten im Museum durch das Schaffen eines positiven, offenen und respektvollen Lernklimas, in welchem anhand der Sammlungsobjekte verschiedene Gesprächsanlässe zur Sensibilisierung und zur Suche nach kulturellen Gemeinsamkeiten bestehen, einen Beitrag zur Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund leisten können. In Bezug darauf wurde auch die Möglichkeit hervorgehoben, dass Schüler mit Migrationshintergrund über sich selbst, ihre Kultur, Erfahrungen und Traditionen erzählen zu können. Darüber hinaus sind die sozialen Beziehungen innerhalb des Museums wichtig, wobei die Museumspädagogen als Vorbild für weltoffenes, respektvolles Verhalten sowie für Wertschätzung der Kultur der Schüler mit Migrationshintergrund dienen sollten. Auch die Interaktionen zwischen den Schülern und die Freude am gemeinsamen Lernen sowie das Schaffen von Austauschinstanzen wurden als wichtige Beiträge erwähnt.

10.3.3 Zusammenfassung

Hauptkategorie 2: Gestaltung museumspädagogischer Aktivitäten (Vorbereitungsphase)

Zu den am häufigsten (immer/oft) erwähnten Ereignissen zählte der Informationsaustausch zu den Merkmalen der Schülergruppe und zum Verlauf der gesamten Veranstaltung im Museum vor dem Museumsbesuch. Allerdings wurden im Entwurfsprozess der Aktivitäten in den offenen Fragen die Berücksichtigung einiger Merkmale der Schüler als Zielgruppe, wie beispielsweise das Alter, ihre Vorkenntnisse und -erfahrungen, sowie die Bestimmung des Ablaufs wenig betont. Es wurde jedoch darauf hingewiesen, dass diese Informationen die Auswahl der Themen und Methoden beeinflussen.

Die Kooperation Schule-Museum zur Planung der Aktivitäten und gemeinsamer Feedbacks/Bewertungen der Aktivität findet für die Hälfte der Befragten nur gelegentlich statt. Zu den am wenigsten (selten) genannten Situationen zählen die gemeinsame

Abstimmung von Unterstützungsformen mit den Grundschullehrern sowie die gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivität im Museum. Eine gemeinsame Vereinbarung von Evaluationsverfahren bzw. Methoden zu den Lernergebnissen der Schüler findet größtenteils nie statt.

In Bezug auf Aspekte wie die Bestimmung von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Ressourcen ergeben sich die folgenden Ergebnisse: die Ziele der museumspädagogischen Aktivitäten stehen für die Mehrheit (etwas mehr als ein Drittel) der Befragten immer im Zusammenhang mit den Lernzielen der Lehrpläne. Dieser Zusammenhang zählt als einer der wichtigsten Faktoren bei der Formulierung von Lernzielen des Museums. Allerdings findet hier die Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Schulen nach Erfahrung der Museumspädagogen nur rudimentär statt. Bei der Formulierung von Lernzielen sind auch das Alter der Schüler und die Sammlungsobjekte wichtig.

Die Inhalte der museumspädagogischen Aktivitäten wurden für die Mehrheit immer auf die Lerninhalte der Lehrpläne abgestimmt. Die Verknüpfung mit den Lehrplänen bzw. die Berücksichtigung der Schulfächer ist nach Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen sehr wichtig. Darüber hinaus findet es die Mehrheit sehr wichtig, je nach Museumstyp, bestimmte Objekte der Sammlung oder aktuelle Ausstellungen im Entwurfsprozess der Aktivitäten, v. a. zur Bestimmung der Ziele, Inhalte und Themen sowie der Aufgaben zu berücksichtigen. Auch der Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden im Entwurfsprozess einer Aktivität wurde angemerkt. Zu den Methoden findet gelegentlich bis häufig eine gemeinsame Vereinbarung verschiedener Arbeitsmodalitäten und Sozialformen bzw. Gruppenbildungen statt. Lernmaterialien und Ressourcen werden nur selten gemeinsam abgestimmt. Die Berücksichtigung äußerer Bedingungen beim Entwurfsprozess spielte keine Rolle und gehört nicht zu den berücksichtigten Gestaltungsaspekten der Aktivitäten.

Nach persönlichen Prioritäten (offene Fragen) gefragt, wurden für die Planung und Vorbereitung einer Aktivität genannt (Rangfolge bestimmt die Wertigkeit): 1) die Merkmale der Schüler kennen; 2) didaktisch-methodologische Entscheidungen in Bezug auf Ziele, Methoden, Methodenvielfalt, Vermittlungsformen und das Anbieten verschiedener Lernformen; 3) organisatorische Aspekte (z. B. klarer Verlauf der Aktivitäten bzw. des Besuchs und die Bestimmung der Aufgaben durch Museumspädagogen und Lehrer). Die Erwartungen der Schulen bzw. Lehrkräfte wurden durch alle Befragten als wenig wichtig erachtet.

Hauptkategorie 3: Förderung von Lernprozessen – Spracherwerb (Deutsch)

Im Museum wird bei **Schülern mit und ohne Migrationshintergrund** überwiegend die mündliche Sprache gefördert. Auch verschiedene Lernformen sowie ein Lernklima, das den Austausch, Äußerungen, Erfahrungen und die Erweiterung interkultureller Kenntnisse ermöglicht, werden im Museum für beide Schülergruppen gefördert. Zur Förderung der schriftlichen Sprache, der Lesekompetenzen und den Umgang mit Texten sowie der Sprachbewusstheit gibt es wenig Gelegenheit. Insgesamt stimmte die Mehrheit der Befragten zu, dass die **Schüler mit Migrationshintergrund** durch die Aktivitäten im Museum bzw. den Umgang mit dem Sammlungsbestand die Entwicklung der mündlichen Sprache gefördert wird. Auf Rang zwei folgt die Zustimmung, dass Lesekompetenz und -fähigkeiten unterstützt werden, vor der Förderung von Spracherwerb und -bewusstheit und dem Angebot verschiedener Lernformen und der Berücksichtigung der emotionalen Dimension des Lernens, wie die Lernumgebung bzw. das Lern- und Sozialklima.

Insgesamt wurden die Beiträge für beide Schülergruppen meist homogen unterstützt oder abgelehnt. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Schülergruppen, d. h. kein Beitrag wurde deutlich überwiegend nur für die eine oder die andere Gruppe bestätigt. Allerdings wurde auch keine davon überwiegend für Schüler mit Migrationshintergrund als zutreffend erklärt.

Hauptkategorie 4: Förderung von Lernprozessen – Mathematik

Im Museum wird für **Grundschüler mit und ohne Migrationshintergrund** aus der Sicht der Museumspädagogen die Entwicklung von Grundtechniken, wie Kategorisieren, Klassifizieren und Vergleichsverfahren, die Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte, wie mathematische Fachbegriffe, Größen, Häufigkeiten, geometrische Formen und Figuren, räumliche und zeitliche Orientierung, gefördert. Etwas weniger wird die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, wie z. B. Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten, die Beschreibung von Arbeitsschritten/Handlungsabläufen, das Überprüfen von Ergebnissen und das Vorschlagen und die Bestätigung eigener Problemlösungswege und Lösungsmöglichkeiten im Museum bestätigt. Auch die Persönlichkeitsentwicklung beider Schülergruppen wird durch ein Lernklima, in dem Raum für Äußerungen, kreative Interpretationen und Selbstständigkeit sowie entdeckende und dialogische Lernformen geboten werden, gefördert.

Aus der Sicht der Museumspädagogen wird durch die Aktivitäten im Museum bzw. den Umgang mit dem Sammlungsbestand bei **Schülern mit Migrationshintergrund** überwiegend die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, wie z. B. die Beschreibung von Handlungssequenzen und Denkprozessen, die Erweiterung der Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache, Interpretationsfähigkeiten u. a., die Förderung von Grundtechniken, wie logische Zusammenhänge etablieren und Vergleichsverfahren sowie fachspezifische mathematische Inhalte, wie Rechen- und Messverfahren, gefördert. Das Museum bietet eine Lernumgebung bzw. ein Lernklima, das Schülern mit Migrationshintergrund Raum für dialogische und kooperative Lernformen sowie Freiraum für Interpretationen, Vermutungen, Fantasie und verschiedene Äußerungen ermöglicht.

Wie bei den Beiträgen zur Förderung der sprachlichen Bildung gab es auch hinsichtlich der mathematischen Bildung kaum Unterschiede zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Das bedeutet, für beide Schülergruppen wurden die Beiträge homogen unterstützt bzw. verneint. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, d. h. kein Beitrag wurde deutlich für die eine oder die andere Gruppe bestätigt, keine davon wurde überwiegend für Schüler mit Migrationshintergrund unterstützt.

Hauptkategorie 5: Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund

Zusammenfassend gesehen wurden alle Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund überwiegend bestätigt. Das bedeutet, dass sich Schüler mit Migrationshintergrund im Museum soziokulturelle Muster wie Verhaltens- und Kommunikationsmuster aneignen und ihre Kenntnisse zur deutschen Kultur erweitern können. Das Museum bietet aus der Sicht der Museumspädagogen eine positive, offene, unterstützende Lernumgebung, in der durch positive Interaktionen das Vertrauen in das Museumspersonal, das Zugehörigkeitsgefühl und die emotionale Bindung zu ihren Mitschülern, die Freude am gemeinsamen Lernen sowie gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Sympathie gefördert werden. Zur Verstärkung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstbildes bietet das Museum Raum, um eigene Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zu zeigen und zu erkennen sowie den Mitschülern etwas über die eigene Kultur mitzuteilen sowie durch selbstständige Arbeit ihr Selbstvertrauen zu stärken.

11 Zusammenfassung und Diskussion der Forschungsergebnisse

Dieses Kapitel gliedert sich nach den in der Einleitung formulierten Fragestellungen des empirischen Forschungsteils der Arbeit und in die mit jeder Fragestellung verbundene Untersuchungsdimension. Dafür werden die schon dargestellten Ergebnisse der Dokumentenanalyse, der Beobachtungen und der Befragung (Kapitel 10) je nach Fragestellung und Untersuchungsdimension einbezogen und zugeordnet.

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass je nach Erhebung unterschiedliche Informationsdichten, Abstraktionsgrade sowie Vertiefungsgrade vorliegen. Deshalb wird mit den erhobenen Daten eine Datentriangulation durchgeführt. Durch die Methodenvielfalt wurde erwartet, vielfältige, komplexe und ergänzende Informationen aus mehreren Perspektiven und Vertiefungsgraden darüber zu gewinnen.

Zunächst soll aufgezeigt werden, wie sich die museumspädagogischen Angebote bzw. die Praxis gestaltet. Dafür wurde ihre Strukturierung unter bestimmten theoriebasierten Gestaltungsaspekten der Planung und Organisation museumspädagogischer Angebote und Aktivitäten untersucht (Unterpunkt 11.1). Anschließend soll diskutiert werden, wie die Lernprozesse in Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache und das Lernen der Mathematik bei Grundschulern durch die museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten Dresdner Museen gefördert werden können (Unterpunkt 11.2). Schließlich wird untersucht, wie die Integration der Grundschüler mit Migrationshintergrund durch ihre Teilnahme an museumspädagogischen Aktivitäten zusammen mit ihren Mitschülern gefördert werden kann (Unterpunkt 11.3).

Im folgenden Unterkapitel werden die relevantesten Erkenntnisse der empirischen Untersuchung in der Gegenüberstellung mit der Theorie gemäß den Untersuchungsdimensionen zur Beantwortung der entsprechenden Fragestellungen reflektiert und diskutiert.

11.1 Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Praxis

Basierend auf den Ergebnissen der Dokumentenanalyse, Beobachtungen und der Befragung lassen sich die Gestaltung und Strukturierung der museumspädagogischen Aktivitäten und Praxis beschreiben und charakterisieren. Hierbei wird die erste Untersuchungsdimension *didaktisch-methodologische Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Aktivitäten in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase in*

ausgewählten SKD-Museen aufgegriffen und die zweite Fragestellung dieser Arbeit wird beantwortet. Diese lautet:

Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu den Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Basierend auf den Ergebnissen der Dokumentenanalyse, der Beobachtungen und der Befragung lässt sich konstatieren, dass die Befunde bezüglich der Gestaltungs- und Strukturierungsaspekte in der Vorbereitungs- (Planung und Organisation) und Durchführungsphase (Begegnung im Museum) mit der Theorie größtenteils übereinstimmen.

Organisatorische Aspekte wie der Name, die Dauer, die Räumlichkeiten (Ort, Zeit, u. a.), die Bestimmung und Berücksichtigung der Merkmale der Zielgruppe (hier: Schüler, Informationen der geeigneten Schulklassen und Schultyp) und Verknüpfungen mit Schulfächern und/oder Lehrplänen gehören zu den üblichen Bestandteilen der Aktivitäten bzw. der Angebote auf allen Ebenen und decken sich überwiegend mit den Gestaltungsaspekten der Vorbereitungsphase (Heimann, Schulz & Otto 1965; Sauerborn & Brühne 2007).

Da die schriftlichen Programme ein allgemeines Beschreibungsangebot sind, die als Richtlinien für die Begegnungen im Museum dienen sollten, sind hier keine weiteren detaillierten Informationen über individuelle soziokulturelle Merkmale der Beteiligten (Museumspädagogen und Schüler) bzw. keine Analyse der Zielgruppe zu finden (Weschenfelder & Zacharias 1992). Das Grundprinzip der Schüler- bzw. Adressatenorientierung (Kolb 2014b; Nettke 2016; Düsing & Köller 2016; Lauter 2005) wird hier nur anhand der Bezeichnung der Schulklassen und Schultypen einbezogen.

Aus der Sicht der Museumspädagogen wurden zufolge häufig Informationen zu Merkmalen der Schülergruppe vor dem Besuch zwischen Schulen und Museen ausgetauscht. Obwohl bestimmte Eigenschaften der Schülergruppen, beispielsweise das Alter sowie ihre Vorkenntnisse und -erfahrungen, im Entwurfsprozess der Aktivitäten wenig betont bzw. erwähnt wurden, erachteten die Museumspädagogen die Eigenschaften der Schülergruppen als zentral bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität. Daraus ist abzuleiten, dass die Berücksichtigung dieser Eigenschaften für den institutionellen Entwurfsprozess der Aktivitäten wenig beachtet wurde oder kaum eine Rolle spielte. Aber die Museumspädagogen hielten diese Informationen für relevant. Möglicherweise

stimmten beide Interesse und Bedürfnisse nicht überein. Außerdem wird das Prinzip der Orientierung am Vorwissen (Wittmann 2009) nicht erfüllt.

Allerdings war der Informationsaustausch zwischen Museumspädagogen, Grundschullehrern und Schülern im Museum nur auf bestimmte Angaben, wie ihre Schulklasse, ihre Schule, vorherige Museumsbesuche mit der Schulklasse oder mit der Familie, beschränkt. Nach Angaben zur Schüleranzahl und dazu, wie viele von ihnen Schüler mit Migrationshintergrund waren, gab es in der Praxis keinen Austausch. Auch Erläuterungen über konkrete Erwartungen beider Seiten und Unterstützungsformen der Lehrkräfte sowie Feedback zur Bewertung der Aktivitäten wurden nicht formuliert. Die Museumspädagogen waren aber der Ansicht, dass eine Planung gemeinsamer Feedbacks und Bewertungen der Aktivitäten im Museum gelegentlich stattfinden. Eine aktive Teilnahme und Unterstützung der Lehrkräfte gab es selten und diese bezog sich meistens nur auf die Kontrolle der Disziplin der Schüler. Die Meinung der Museumspädagogen stimmte hiermit überein. In der Praxis konnte die Mehrheit der obengenannten Aspekte (Information zu: Aktivität, Name, Dauer, Raum u. a.) beobachtet werden. Nur die Fächer- und Lehrplanverbindung wurde meistens nicht wahrgenommen und auch nicht explizit erwähnt. Alle anderen konnten innerhalb der gesamten Struktur (Phasen) der Aktivität bzw. des gesamten Angebots beobachtet werden. Über diese Phase konnten keine Informationen aus den Dokumenten und der Befragung entnommen werden.

In der Theorie werden meistens zwei Phasen der Struktur einer museumpädagogischen Aktivität bzw. eines Angebots identifiziert, und zwar eine Einstiegsphase und eine Durchführungs- oder Erarbeitungsphase (Kolb 2014b; Ehlers 2016). In der Praxis wurde neben diesen beiden eine dritte Phase ausgemacht: die Schlussphase. Die Beendigung einer Phase und der Übergang zur nächsten waren normalerweise durch eine Vorschau auf die nächsten Schritte und einen Raumwechsel gekennzeichnet. Darüber hinaus sind inhaltliche Phasen zu unterscheiden: (1) die Einstiegsphase, bei der die Einführung zur Veranstaltung stattfinden (manchmal wird über den Namen, die gesamte Dauer der Aktivität sowie über einige zu besuchende Räumlichkeiten des Museums informiert), eine thematische Einführung, die Erläuterung des Ablaufs des Museumsbesuchs und die Vorstellung der Teilnehmer (Museumspädagoge, Schulklasse); (2) die Durchführungsphase, bei der die Vermittlungsmethoden sowie die geplanten Aufgaben umgesetzt und durchgeführt werden; und (3) die Schlussphase, in welcher die Schüler nach ihrer Meinung und Bewertung der Aktivität gefragt werden und alle Teilnehmer sich verabschieden. Zudem gab es ein abschließendes Gespräch, bei dem die Schüler kurz erläutern konnten, was ihnen am besten im Museum bzw. während des Museumsbesuchs

gefallen hat, was das Interessanteste des Besuchs war und ob sie gerne das Museum wieder besuchen wollten. Es handelt sich hierbei nicht um eine Phase, bei der eine Zusammenfassung oder Synthese der gesamten Aktivität oder der behandelten Inhalte stattfand. Somit stimmen die in der Theorie erwarteten Situationen für die Einstiegs- und Durchführungsphase mit den Ergebnissen in der Praxis überein.

Die überwiegenden Begegnungen waren einmalige Erfahrungen, nur ein kleiner Teil der teilnehmenden Schulen nehmen regelmäßig an den Aktivitäten im Museum teil. Projektorientierte Begegnungen gab es im Rahmen des DaZ-Kinderprojekts nur in drei Veranstaltungen (Sauerborn & Brühne 2007; Unterpunkt 8.4). Möglicherweise ist das ein Grund dafür, dass zwischen Schulen und Museen nur wenige Informationen über Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler, insbesondere hinsichtlich der Lernbedürfnisse, der Abstimmung der Unterstützungsformen der Lehrkräfte und ihrer Erwartungen in Bezug auf bestimmte Lern- und Kompetenzziele ausgetauscht wurden. Auf diese Weise stimmt dieser Aspekt mit der Theorie nicht überein, wobei nach Weschenfelder & Zacharias (1992), Sauerborn & Brühne (2007) und Kolb (2014b) für eine angemessene didaktisch-methodische Planung Vorwissen und Vorerfahrungen sowie Differenzen, Heterogenität und Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden sollten.

Zur Strukturierung, Planung, Organisation und Durchführung des museumspädagogischen Angebots bzw. der Aktivitäten wurden Aspekte der Schulpädagogik und -didaktik sowie Bedingungen des Schulunterrichts berücksichtigt. Auf diese Weise konzentrierten sich die didaktisch-methodischen Überlegungen auf die Entscheidungsebenen und Analysedimensionen der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen nach Heimann, Schulz & Otto (1965) und Otto (1976) sowie auf die Kategorien und Grundprinzipien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Aktivitäten nach Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016), Nettke (2016), Rese (1995) und Sauerborn & Brühne (2007).

Obwohl eine deutliche und konkrete Bestimmung von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien im Dokument (schriftliches Programmheft) manchmal schwierig war, konnten Informationen darüber häufig anhand der Angebotsbeschreibungen oder aus dem Veweis auf Lehrziele hinsichtlich der Fach- bzw. Lehrplanverbindung (Deutsch und Mathematik) interpretiert werden. Andere Ziele und Lernintentionen lassen sich anhand von Verben und der spezifischen Erwähnung erwarteter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen ermitteln. Die Mehrheit sind mit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen wie Sprechen, Zuhören, Schreiben, Erzählen und Beschreiben verbunden. In Bezug auf die

Entwicklung mathematischer Kompetenzen zählen Vergleichen und Rechnen zu den meist erwähnten.

Diese werden überwiegend anhand von Sammlungsobjekten und Museumsinhalten konkretisiert, beispielsweise durch Eigenschaften und Merkmale der Kunstgattung *Stilleben* sowie astronomische Phänomene und Instrumente.

Für die Museumspädagogen zählen die Berücksichtigung der Merkmale der Schüler (v. a. das Alter), die Sammlungsobjekte und der Zusammenhang mit den Lernzielen der Lehrpläne zu den relevantesten Faktoren zur Formulierung von Lernzielen. Nach ihrer Erfahrung stehen die Ziele der museumspädagogischen Aktivitäten im Zusammenhang mit den Lernzielen der Lehrpläne. Allerdings sind letztere nur gelegentlich gemeinsam mit den teilnehmenden Schulen abgestimmt. Dies könnte bedeuten, dass die Lernziele im Museum möglicherweise nicht mit denjenigen übereinstimmen, die gleichzeitig in der Schule behandelt werden.

In der Praxis wurden allgemeine Ziele der gesamten Aktivität bzw. des Museumsbesuchs in der Einstiegsphase in ca. der Hälfte der beobachteten Aktivitäten als allgemeine Lernintentionen erwähnt (was sollten die Schüler wissen, können und erkennen?). Allerdings war nicht durchweg klar, was zu erlernen oder zu erleben war. Während der Durchführungsphase und anhand konkreter Aufgaben wurden meistens auch bestimmte Ziele erläutert. Verknüpfungen mit den behandelten fachbezogenen Zielen in der Schule fanden sowohl in der Einstiegs- als auch in der Durchführungsphase selten statt und konkrete verbale Hinweise bzw. Verbindungen mit den Lehrplänen gab es nie. In diesem Sinne war das Grundprinzip der Zielorientierung (Kolb 2014b) in der beobachteten Praxis und in den untersuchten schriftlichen Programmen meistens mit dem Thema der Aktivität und mit den durch den Sammlungsbestand vermittelten Inhalten verbunden. Verknüpfungen zwischen den Sammlungsobjekten und der Zielsetzung des gesamten Museumsbesuchs sowie den geplanten Aufgaben sind deutlicher erkennbar als solche mit den Lernzielen der Lehrpläne.

Themen, Inhalte, Methoden sowie Aufgaben, Medien und Ressourcen wurden auch im schriftlichen Programmheft deutlich erwähnt. Insbesondere sind Themen, Inhalte, Medien und Ressourcen mit dem Museumstyp und dem Sammlungsbestand verbunden. Beispielsweise sind die Themen und Inhalte im Residenzschloss üblicherweise mit Büchern, der sächsischen Geschichte und dem Barock verknüpft. Im Albertinum waren die Themen und Inhalte z. B. mit Farben, Kunst, Licht, Natur und dem Stilleben verflochten. Im MPS beziehen sich die Mehrheit der Themen und Inhalte auf *Zeit*,

Instrumente, Mathematik, Raum und Zahlen. In der Sempregalerie gibt es die Bereiche *Farben, Raum und Architektur*. Ein direkter Zusammenhang mit **Lerninhalten der Lehrpläne** wurde nur begrenzt anhand von Schlüsselwörtern, wie *Buchstaben, Büchern, Zahlen, Brüchen, Uhren als Zeitmesser* und *Geometrie* erkannt. Allerdings bleibt der Großteil der Erwähnungen thematisch mit dem Sammlungsbestand je nach Museum verbunden.

Gemäß den Befragten sind die Inhalte der Aktivitäten im Museum auf die **Lerninhalte** der Lehrpläne abgestimmt. Zur Bestimmung dieser und der Themen sowie der Aufgaben beim Entwurfsprozess der Aktivitäten sollten neben den Lehrplänen auch, je nach Museumstyp, Objekte der Sammlung oder aktuelle Ausstellungen berücksichtigt werden. In der beobachteten Praxis wurden die Inhalte in der Einstiegsphase meistens sprachlich oder mithilfe von begrenzten visuellen Ressourcen und Gegenständen (z. B. Fotografien oder Modellen) geliefert und behandelt. In der Durchführungsphase wurden diese größtenteils in Zusammenhang mit realen Objekten der Sammlungen vermittelt. Genauso wie bei den Zielen gab es in der Praxis selten konkrete und deutliche Zusammenhänge bzw. Verknüpfungen mit den behandelten fachbezogenen Inhalten in der Schule sowohl in der Einstiegs- als auch in der Durchführungsphase. Auch klare Verflechtungen mit den Lehrplänen gab es nie.

In den schriftlichen Programmen wie in der Praxis wurde deutlich, dass sich die dort **erwähnten und beobachteten Materialien und Ressourcen** in zwei Gruppen organisieren lassen. Dadurch gab es einerseits allgemeine Materialien (zum Basteln, Zeichnen, Malen u. a.) wie ein Rechenbrett, eine Feder, Tusche, einen Zeichenblock, Bleistift und Papier sowie Arbeitsblätter, die nicht zur Sammlung gehören, aber mit dieser eng verbunden sind. Andererseits gab es Ressourcen und Medien, die zu Museumssammlungen gehören, wie Gemälde, Skulpturen, historische Instrumente, Globen und Uhrenkollektionen. Diese Materialien und Ressourcen wurden in der Praxis am meisten während der Durchführungsphase anhand von Vermittlungsmethoden (v. a. Führungen und Rundgängen) sowie während der konkreten Aufgaben angewandt. Hierbei gehören Bücher zu den am wenigsten eingesetzten Ressourcen. Eine Anwendung multimedialer und audiovisueller Medien wurde nie beobachtet. Erstaunlicherweise wurden auch zahlreiche Informationsschilder der Kunstwerke und weiterer Sammlungsobjekte als Ressource selten angewandt.

Laut Museumpädagogen erfolgt meistens die Abstimmung von Lernmaterialien und Ressourcen nicht zusammen mit den teilnehmenden Schulen.

Die Bedeutung der Sammlungsobjekte zur Bestimmung von Zielen und Inhalten war für den Museumspädagogen deutlich übermittelt. In der Praxis war der Vorrang des Sammlungsbestands je nach Museum deutlich, wobei ausgewählte Kunstwerke und Gegenstände der Sammlungen den Großteil der angewandten **Medien und Ressourcen** bilden. Die Bedeutung der Sammlung für die drei Ebenen (Programme, Praxis und Meinung der Museumspädagogen) steht im Zusammenhang mit dem Grundprinzip der Sachorientierung und konkreter Handlungen zur Unterstützung von Vermittlungs- und Erkenntnisprozessen im Museum (Kolb 2014b), wobei die vorhandenen Objekte im Museum für eine sach- und fachgerechte Vermittlung sowie zur Veranschaulichung und exemplarischen Darstellung der Inhalte dienen sollen.

Die **Methoden** sind im Programmheft mit bestimmten Vermittlungsmethoden, Lern- und Sozialformen sowie konkreten Aufgaben verbunden. Auf diese Weise werden Vermittlungsverfahren und Kommunikationsformen wie Dialogführung, Rundgang, Werkstattarbeit, Erzählungen, Erzählanlässe, Diskussionen und körperliche Ausdrucksformen angeboten. Darin sind didaktische Prinzipien und Lernformen inbegriffen, so auch Erzählanlässe und die Dialogführung mit dialogischem Lernen. Konkrete Erwähnungen von Lernformen gibt es wenig. Unter den Methoden fand aus der Sicht der Museumspädagogen eine gemeinsame Vereinbarung von Arbeitsmodalitäten und Sozialformen bzw. Gruppenbildungen mit den Schulen häufig statt. Weitere methodologische Aspekte wie die gemeinsame Planung zur schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivitäten im Museum und die Vereinbarung gemeinsamer Evaluationsverfahren zu Lernprozessen bzw. -ergebnissen der Schüler mit den teilnehmenden Schulen finden meistens nicht statt.

Am häufigsten im Dokument zu finden, sind **konkrete Aufgaben**. Einige davon können im Zusammenhang mit Zielen, Themen, Inhalten und Ressourcen interpretiert werden. Auch die Aufgaben sind meistens eng mit dem Museumstyp und den Sammlungsschwerpunkten verbunden. Beispiele konkreter Aufgaben, die im Zusammenhang mit dem Museumstyp und der Sammlung stehen, sind: Anfertigung eines Buchs (im Residenzschloss), Collage eines Stillebens (im Albertinum), Bau einer Sonnenuhr (im MPS) und Herstellung von 3-D-Papiermodellen (in der Sempergalerie).

In der Praxis bildeten die Aufgaben den Großteil des Museumsbesuchs und wurden in der Durchführungsphase erfüllt. Die Aufgaben waren eng mit den in der Einstiegsphase erläuterten Zielen verbunden, aber v. a. mit den Inhalten und, wie erwähnt, mit den

ausgewählten Materialien und Ressourcen aus der Sammlung. Damit ist das Prinzip der handlungsorientierten Vermittlungsarbeit gemeint (Nettke 2016).

Einige **Sozialformen bzw. Gruppenbildungen** wurden anhand von konkreten Bezeichnungen wie *kleine Gruppen* oder aus spezifischen Schlüsselworten wie *gemeinsam, selbst, eigener, persönlicher* und *Gruppen* im Programmheft identifiziert. Auf diese Weise lassen sich individuelle oder kollektive Arbeitsformen verorten. Aus den Ergebnissen der Befragung wird deutlich, dass eine gemeinsame Vereinbarung von Arbeitsmodalitäten und Sozialformen (z. B. individuelle Arbeit, Gruppenarbeit u. a.) mit den teilnehmenden Schulen häufig stattfindet. Darüber hinaus wurden von den Museumspädagogen didaktisch-methodologische Entscheidungen in Bezug auf Methoden(vielfalt), Vermittlungsformen und das Anbieten von Lernformen als relevante Faktoren bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität genannt. In der Praxis wurden sich unterscheidende Methoden und Vermittlungs- und Kommunikationsformen sowie Lernformen angeboten. Auf diese Weise wurden meistens innerhalb eines Museumsbesuchs Räume aufgesucht, vielfältige Aufgaben erfüllt (praktisch-künstlerische und Nachbereitung von Inhalten) sowie sprachlich-dialogische, schriftliche, nonverbale und körperliche Ausdrucksmöglichkeiten und Vermittlungsformen, Materialien und Ressourcen, Einzel- und Gruppenarbeit, Arbeit in der Großgruppe und Kleingruppe, aktiv-entdeckende, dialogische, kooperative, visuelle und erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen angeboten. Ob diese Entscheidungen zusammen mit den Schulen getroffen wurden, lässt sich nicht abschließend beantworten. Allerdings scheint es, dass die Grundschullehrer darüber häufig vor dem Museumsbesuch nicht informiert waren. Sie wussten meistens nicht, welche Aufgaben, Methoden oder Gruppenbildungen geplant wurden. Auf diese Weise wurden die möglichen Gruppenbildungen bzw. Sozialformen, die Methodenvielfalt oder die Rhythmisierung (abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Lernprozesses) und das Angebot von Lernformen nach Heimann, Otto & Schulz (1965), Rese (1995), Kolb (2014b) und Ehlers (2016) im schriftlichen Programm und in der Praxis berücksichtigt.

Insgesamt ist die Kooperation zwischen Schule und Museum zur Planung, Organisation und Vorbereitung der museumspädagogischen Aktivitäten (während der Vorbereitungsphase) begrenzt und erfolgt meist hinsichtlich des Informationsaustauschs zur Bestimmung organisatorischer Aspekte, auch wenn diese für die Museumspädagogen zu den kaum relevanten Aspekten für die Planung und Vorbereitung einer Aktivität zählen. Auf diese Weise werden nur allgemeine Informationen über die Schülergruppe

(Schulklasse) und den Verlauf des Museumsbesuchs vermittelt. Gemeinsame Planungen von Nachbereitungsformen der im Museum behandelten Themen und Inhalten, gemeinsame Evaluationsverfahren der Lernprozesse bzw. Lernergebnisse der Schüler und die Vereinbarung der Unterstützungsformen der Grundschullehrer während des Museumsbesuchs gehören nicht zu den Aspekten der Kooperation Schule-Museum. Während der Durchführungsphase (im Museum) wurde bestätigt, dass die ausgetauschte Information über Merkmale der Schülergruppe begrenzt war, obwohl dies der relevanteste Aspekt bei der Planung der Aktivitäten aus Sicht der Museumspädagogen war. Häufig wussten sie nur über welche Schulklasse (Klassenstufe) handelte. Informationen über Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen, mit Migrationshintergrund u. a. wurden nie erfragt. Auch eine aktive Teilnahme der Lehrkräfte zur Unterstützung der Aufgaben findet nur selten statt. Häufig bleibt ihre Rolle auf die Bewahrung der Disziplin der Schüler begrenzt. Auf diese Weise sind die Kriterien der Kooperation zwischen der Schule und dem Museum zur didaktisch-methodischen Planung, Organisation und Umsetzung der museumspädagogischen Aktivitäten nach Weschenfelder & Zacharias (1992) wenig erfüllt. Anscheinend zählen die Entscheidungen zu Zielsetzungen, Inhalten und zur Relevanz der Inhaltsauswahl sowie zu Ressourcen v. a. als Aufgaben der Museen, wobei die Teilnahme der Schulen begrenzt ist. Auch der Informationsaustausch, bei dem das Museum über die Eigenschaften der Schülergruppe und mögliche spezifische Bedürfnisse umfassend informiert werden sollte, fand laut den Befragten häufig statt, wurde aber wenig beobachtet. Diese Kooperation findet v. a. durch die Wahl der Methoden, durch die gemeinsame Vereinbarung über Arbeitsmodalitäten und Sozialformen bzw. Gruppenbildungen statt. Ob die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Verknüpfungen mit den Lehrplänen ausreichen, lässt sich anhand der hier erworbenen Daten nicht bewerten. Es besteht dabei Forschungsbedarf, um festzustellen, inwieweit die Lehrpläne die Entscheidungen über Ziele und Inhalte im Museum bestimmen oder wie der Entwurfsprozess der Aktivitäten unter Berücksichtigung der Ziele und Inhalte der Lehrpläne im Zusammenhang mit der Lernintention und dem Museumsinhalt (bzw. mit museumsbezogenen Zielen und Inhalten) erfolgt.

Zusammenfassend sind größtenteils die in der Theorie vorgeschlagenen Gestaltungs- und Strukturierungsaspekte auf den untersuchten Ebenen der Planung, Organisation und Durchführung museumspädagogischer Aktivitäten zu finden, allerdings in unterschiedlichem Maß, so wie auch die Informationsgewinnung je nach Methode erlaubt war. Die Art der Informationen ist zudem im schriftlichen Heftprogramm, in der Befragung und in den Beobachtungen jeweils unterschiedlich. Mithilfe eines

theoriebasierten Kategoriensystems wurde versucht, aus diesen Methoden Informationen über bestimmte Aspekte zu gewinnen, auf diese Weise die Analyse zu beschränken und diese unter gleichen Bedingungen bzw. unter Berücksichtigung der gleichen Aspekte durchzuführen. Auf diese Weise wurden die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen anhand der Entscheidungsebenen und Analysedimensionen der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen nach Heimann, Schulz & Otto (1965) und Otto (1976) und auf Basis der Kategorien und Grundprinzipien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Aktivitäten nach Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016), Nettke (2016), Rese (1995) und Sauerborn & Brühne (2007) untersucht.

Demnach gestalten sich die museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten Museen unter Berücksichtigung dieser Kriterien, wobei allgemeine Informationen (Zeit, Raum, Zielgruppe u. a.) gegeben sowie Entscheidungen zur Bestimmung von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Ressourcen getroffen wurden. Davon wurden v. a. Ziele und Inhalte auf die Lerninhalte der Lehrpläne abgestimmt. Vor allem Themen und Inhalte, spezifische Aufgaben sowie Medien und Ressourcen sind mit dem Museumstyp und dem Sammlungsbestand verbunden und davon bestimmt. Insgesamt zählen die Schüler (Schülerorientierung) und die Sammlungen sowie die Lehrpläne als Säulen der Angebotskonzeption (Ehlers 2016; Nettke 2016).

Die Kooperation zwischen Schulen und Museen spielt keine bedeutsame Rolle, da die didaktisch-methodischen Entscheidungen zur Umsetzung der museumspädagogischen Angebote bzw. Aktivitäten größtenteils für die Museen allein getroffen werden. Auch die Rolle und Unterstützungsformen der Lehrkräfte sind häufig nicht abgestimmt. Eine gemeinsame Angleichung von Lernmaterialien und Ressourcen und die Planung der schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivität im Museum sind keine Regelmäßigkeit. Evaluationsverfahren gehören nicht zu den gemeinsam abgestimmten Aspekten, sind aber auch kein Bestandteil der Arbeit im Museum. Das bedeutet, dass die theoretischen Erwartungen an eine Kooperation zwischen Schule und Museum meistens nicht erfüllt wurden (Unterpunkt 4.3). Deshalb kann diese Zusammenarbeit nicht als Bestandteil der Gestaltung und Strukturierung der museumspädagogischen Angebote und der Praxis verstanden werden.

11.2 Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik im Museum

Durch die Beobachtungen und den Fragebogen wurden quantitative und qualitative Daten zur Untersuchung der zweiten Untersuchungsdimension: *Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Lernprozesse der Grundschüler (mit und ohne Migrationshintergrund) in Sprache (Deutsch) und Mathematik* sowie zur Beantwortung der dritten Fragestellung dieser Arbeit aus Perspektive der Museumspädagogen und durch die Untersuchung der Praxis im Museum (Datentriangulation) erfasst. Die dritte Fragestellung lautet:

Wie unterstützen die museumspädagogischen Aktivitäten ausgewählter Dresdner Museen die *Lernprozesse* der Schüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund) in Sprache und Mathematik?

Zur Untersuchung dieser Untersuchungsdimension wurde die Umsetzung in der Praxis beobachtet und der Zustimmungsgrad der Museumspädagogen wurde in Bezug auf eine Reihe von Aussagen sowie persönlicher Meinungen über Beiträge der Aktivitäten im Museum zur Förderung von Lernprozessen zum Erwerb der deutschen Sprache und zur Förderung des Mathematiklernens von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ermittelt. Zuerst werden die Ergebnisse zur Förderung der Lernprozesse im Bereich *Sprache* und anschließend in *Mathematik* dargelegt, wobei zuerst die Beiträge für beide Schülergruppen (Grundschüler mit und ohne Migrationshintergrund) und dann insbesondere für Schüler mit Migrationshintergrund erläutert werden.

Auf diese Weise wurden aus den empirischen Untersuchungsergebnissen in Bezug auf die **Förderung von Lernprozessen zum Erwerb der deutschen Sprache** die folgenden zentralen Befunde ermittelt:

Insgesamt wurde der Großteil der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur **Förderung der mündlichen Sprache** von mehr als drei Vierteln der Museumspädagogen für **beide Schülergruppen** bestätigt und auch durch die Mehrheit bei der Beantwortung der offenen Fragen erwähnt. Die mündliche Sprache beider Schülergruppen wird demnach im Museum gefördert, wo ihnen freier Raum zum Sprechen, Fragen, Vermuten, Beschreiben, Erläutern, Erklären sowie zum Führen von Dialogen, Gesprächen und Gesprächssituationen angeboten wird. Darüber hinaus können sie im Museum neue deutsche Wörter lernen, über Erlebnisse berichten, Meinungen über Erzähltes

austauschen, frei sprechen und verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben, Merkmale der gesprochenen Sprache anwenden und die Aussprache verbessern, einen spielerischen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben, neue Situationen oder Sachverhalte mit eigenen Worten erklären, verbale und non-verbale Rückmeldungen geben und verstehendes Zuhören signalisieren. Zudem werden die Fähigkeiten, Gesprächsregeln zu folgen, anderen aufmerksam zuzuhören, gezielt nachzufragen sowie das Üben der Sprecher/Hörer-Rolle gefördert. Zu den am wenigsten unterstützten Beiträgen, die von den Museumspädagogen für beide Schülergruppen bejaht wurden, zählen der Austausch über Gelesenes und die Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes mit eigenen Worten wiederzugeben. Laut den Befragten wurden die folgenden Aussagen **zur Förderung der Entwicklung der mündlichen Sprache** sowie der Sprachkompetenz von **Schülern mit Migrationshintergrund** weitgehend unterstützt: neue deutsche Wörter lernen, entdecken, die Aussprache, die Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache verbessern, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und das Folgen von Gesprächsregeln üben, in Bezug auf Kunstwerke fantasievolle Erläuterungen der dargestellten Handlung geben und durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben. Diese Ergebnisse stimmen mit den erwarteten Kenntnissen und Kompetenzen zur Förderung der mündlichen Sprache für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Otto (1990), Ott (2010); Köhnen (2011), Bartnitzky (2015), Weidenmann (1990, 2006), Wallrabenstein (1976) u. a. überein.

In der Praxis im Museum wurde auch häufig beobachtet, dass die Förderung der mündlichen Sprache aller Schüler während des gesamten Museumsbesuchs und in allen Phasen ständig gefördert wurde. In diesem Sinne stimmt das Beobachtete mit den Meinungen der Befragten überein. Im Museum gab es fortwährende Gesprächsanlässe und Gesprächssituationen (v. a. Gesprächskreise und Erzählrunde) sowie genügend Zeit und Raum für freie Gespräche, zum Sprechen, Fragen, Vermuten, Beschreiben, Erläutern, Erklären, Diskutieren und Kommentieren (Köhnen 2011; Günther 2011; Bartnitzky 2015; Otto 1990). Während der Einstiegsphase gab es immer Zeit für Gespräche, wobei die Museumspädagogen sich selbst und das Museum vorstellten und die Schüler auch die Möglichkeit hatten, etwas von sich selbst, von vorherigen Museumsbesuchen mit der Familie oder mit der Schulklasse zu erzählen oder den Museumspädagogen Fragen zu stellen. In der Schlussphase hatten die Schüler häufig die Möglichkeit, ihre persönliche Bewertung und Kommentare zum Museumsbesuch, zu den Aufgaben oder den Sammlungen zu äußern. Allerdings geschah dies während der Durchführungsphase, bei

der größtenteils der beobachteten mündlichen Kommunikation stattfand. Anhand der Rundgänge und Führungen hatten alle Schüler die Möglichkeit, Fragen und persönliche Kommentare bezüglich der Kunstwerke, der Künstler, der Techniken und Materialien zu stellen und sich zu äußern. Darüber hinaus boten die Kunstwerke Gelegenheit zum kreativen Sprechen, zu Erzählungen, zum Fantasieren, zum Beschreiben und Vermuten darüber, was auf einem Gemälde oder in einer Skulptur dargestellt ist oder wozu ein historisches oder astronomisches Instrument dient. Manchmal verknüpften sie die dargestellten Inhalte von Kunstwerken mit persönlichen oder alltäglichen Erfahrungen und durch Gespräche und Rückfragen der Museumspädagogen wurden Gespräche zwischen den Schülern angeregt (Otto 1990; Weschenfelder & Zacharias 1992; Czech 2014b u. a.). Insbesondere konnten Schüler mit Migrationshintergrund etwas von sich selbst, ihren Erfahrungen in Deutschland und in ihren Herkunfts- und Heimatländern anhand von Kunstwerken erzählen, die etwas über ihre Kulturkreise aussagen. Darüber hinaus dienten diese Kunstwerke dazu, sie dazu zu ermutigen, etwas mit ihren Mitschülern zu teilen. Museumspädagogen leiteten diese Gespräche. Durch mündliche Äußerungen und Körpersprache (Gestik) wurden die Schüler mit Migrationshintergrund unterstützt und motiviert. Durch diese Gespräche wurden häufig Gesprächsregeln eingeübt (Bartnitzky 2015; Wallrabenstein 1979). Dies betraf alle Schüler, bei denen die Museumspädagogen als Moderatoren und Vorbild galten. Sie erinnerten daran, dass sie sich zu Wort melden sollten, dass sie zuhören müssen, wenn jemand spricht, dass sie andere nicht unterbrechen oder das Thema wechseln sollen. Auch positive oder negative Verstärkungen dienen zur Moderierung der Gesprächssituationen. Hierbei gab es Situationen, die meistens nur von Schülern mit Migrationshintergrund erlebt wurden. Teils vergaßen sie Worte, sprachen diese falsch aus oder nutzten Worte oder Sätze auf ihrer Muttersprache. In einigen Fällen lachten ihre Mitschüler darüber, zeigten Interesse oder halfen bei der Wortsuche. Dadurch konnten sie ihren Wortschatz in der deutschen Sprache erweitern und die Anwendung neuer oder noch nicht erlernter Worte im Kontext erlernen. Diese Situationen ermöglichten die Untersuchungen von Sprachen, v. a. anhand des Wortschatzes, der Sprachmelodie und der Betonung.

Zur **Förderung der schriftlichen Sprache** werden im Museum **für beide Schülergruppen** wenig Möglichkeiten geboten und sie wurde auch in der Beantwortung offener Fragen kaum erwähnt. Die Hälfte der Befragten bestätigt, dass ein spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache und die schriftliche Kommunikation, beispielsweise durch Textproduktion bzw. das Schreiben eigener Texte, für beide

Schülergruppen im Museum gefördert werden können. Die Förderung der Rechtschreibung und der Handschrift in deutscher Sprache sowie die Fähigkeit zum Textverfassen im Hinblick auf Absicht, Adressat und Verwendungszweck gehören zu den im Museum für beide Schülergruppen am wenigsten genannten Aspekten. Die Beiträge zur Entwicklung der **schriftlichen Sprache bzw. der Schreibkompetenz bei den Schülern mit Migrationshintergrund** wurden unterschiedlich bewertet. So wurden der Umgang mit der schriftlichen Sprache durch kreatives Schreiben und die Verstärkung des Lernens der Buchstaben des deutschen Alphabets durch die Mehrheit unterstützt. Das Üben von Textproduktion in deutscher Sprache wurde zu gleichen Teilen bestätigt und verneint. Die Verbesserung der Handschrift und der Rechtschreibung in deutscher Sprache zählen zu den im Museum nicht geförderten Kompetenzen und Fähigkeiten. Diese Ergebnisse stimmten nur teilweise mit den theoretischen Auffassungen von Bartnitzky (2015), Köhnen (2011) und Günther (2011) überein. Auch zur Förderung der **Lesekompetenz** bietet das Museum **für beide Schülergruppen** nach den Museumspädagogen wenig Möglichkeiten. Beiträge dazu wurden auch in der Beantwortung der offenen Fragen kaum erwähnt. Kenntnisse über deutsche und internationale Kinderliteratur sowie zur Unterscheidung verschiedener Sach- und Gebrauchstexte und der Umgang mit verschiedenen literarischen Texten, der spielerische Umgang mit Kinderliteratur und die Fähigkeit, die zentrale Aussage eines Textes mit eigenen Worten wiederzugeben, werden im Museum wenig gefördert. Nur das Üben der (Vor-)Leser-Rolle und das Studieren objektbezogener Texte werden für beide Schülergruppen unterstützt. Dass beide Schülergruppen Handschriften in anderen Sprachen entdecken können, wird im Museum überhaupt nicht unterstützt. Gemäß den Museumspädagogen kann die Entwicklung der **Lesekompetenz von Schülern mit Migrationshintergrund** im Museum gefördert werden, da sie neue deutsche Wörter lernen und entdecken, das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verbessern und die Lesefähigkeiten weiterentwickeln können. Auch diese Ergebnisse stimmten nur teilweise mit den theoretischen Auffassungen von Köhnen (2011), Bartnitzky (2015) und Günther (2011) überein.

Obwohl die Befragten damit einverstanden waren, dass ein spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache und die Textproduktion bzw. das Schreiben eigener Texte sowie das Üben der (Vor-)Leserrolle und das Studieren objektbezogener Texte für beide Schülergruppen im Museum gefördert werden können, wurden insgesamt in der beobachteten Praxis im Museum für beide Schülergruppen kaum Gelegenheiten zur

Entwicklung der schriftlichen Sprache und der Lesekompetenz geboten. Diese wurden nur während der Durchführungs- oder Erarbeitungsphase erkannt. Es wurden nur wenige Schreibanlässe zur Textproduktion (wie freies Schreiben, kreative Schreibaufgaben, Schreiben nach Vorgabe) angeboten sowie wenige Beschäftigungsmöglichkeiten mit Büchern und anderen schriftlichen Dokumenten und Textsorten (Köhnen 2011; Bartnitzky 2015; Günther 2011). Daher konnte auch die Rechtschreibung und die Lesefähigkeit zur Decodierung von Buchstaben, Wörtern und Sätzen (insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund) kaum gefördert werden. Auch die Informationsschilder und Objektbeschreibungen sowie Kataloge im Museum wurden nur wenig als Ressourcen zur Förderung der Lesefähigkeiten sowie zum Umgang mit der schriftlichen Sprache angewandt. So könnten alle Schüler neue deutsche Wörter lernen, ihren Wortschatz erweitern, etwas über die Kunstwerke lernen, einen Kontakt mit Fremdwörtern erleben sowie das Vorlesen üben bzw. Leseerfahrungen sammeln. Schüler mit Migrationshintergrund könnten neue deutsche Wörter lernen und im Kontext ihre Bedeutung verstehen (Wortschatzentwicklung) und durch den Umgang mit der geschriebenen deutschen Sprache Kenntnisse des deutschen Schriftsystems bzw. grammatisches Regelwissen erwerben (Bartnitzky 2015; Günther 2011). Darüber hinaus könnten die Informationsschilder und die Objektbeschreibungen Gelegenheiten zu freien Gesprächen, zu fantasievollen Erzählungen durch die Erfindung von Geschichten und Beschreibungen von in den Kunstwerken dargestellten Handlungen sowie zur Verknüpfung mit persönlichen und alltäglichen Erfahrungen aller Schüler darstellen.

Es gab nur wenige Möglichkeiten für den Umgang der Schüler mit Textsorten wie Kinderliteratur, Märchen und fremdsprachigen Büchern, für Diskussionen über die Merkmale und Funktionen von Textformen, für die Äußerung von Vermutungen über den Textinhalt und Interpretationen sowie für die Strukturierung des Textinhalts (Bartnitzky 2015). Da auch kaum Leseerfahrungen angeboten wurden, konnten die Schüler wenig selbst gewählte Texte vorbereiten und vorlesen und daher wenig ihre Rolle als Vorleser und Leser üben, kaum über Gelesenes sprechen, diskutieren und nachfragen. So ergaben sich wenige Gelegenheiten, den Inhalt und die Handlungen eines Texts mit eigenen Worten wiederzugeben (Bartnitzky 2015; Günther 2011). Darüber hinaus hatten Schüler mit Migrationshintergrund wenige Möglichkeiten, sich mit den Lautebenen, der Betonung und der Sprachmelodie der deutschen Sprache beim Vorlesen mit anderen Mitschülern oder den Museumspädagogen auseinanderzusetzen sowie dies beim eigenen Vorlesen zu üben (Bartnitzky 2015). Insgesamt gab es wenig Schreibanlässe und Leseerfahrungen für

alle Schüler. Allerdings ergriffen Schüler ohne im Vergleich zu jenen mit Migrationshintergrund häufiger die Initiative zum freiwilligen Vorlesen von Informationsschildern oder Objektbeschreibungen. Die Museumspädagogen unterstützten das freiwillige Vorlesen ersterer und ermutigten oder motivierten jene mit Migrationshintergrund meist nicht deutlich. Somit wurde im Museum die Entwicklung des lesebezogenen Selbstkonzepts für beide Schülergruppen kaum gefördert (Günther 2011).

Die **Sprachbewusstheit für beide Schülergruppen** kann am besten durch die Anwendung der gesprochenen Sprache, die Identifizierung alltäglicher Fremdwörter und eine sinnvolle und kontextualisierte Anwendung des Wortschatzes gefördert werden. Allerdings werden die Unterscheidung verschiedener Textsorten und die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Texten, die Rechtschreibung (deutscher Sprache), die Entdeckung der Sprachmelodie anderer Sprachen und die Möglichkeit, eigene Fehler zu korrigieren, im Museum wenig gefördert. Darüber wurde auch in der Beantwortung offener Fragen nichts geschrieben. Zur Förderung der **Sprachbewusstheit von Schülern mit Migrationshintergrund** stimmte die große Mehrheit zu, dass im Museum die Untersuchung von Sprachen (mündlich und schriftlich), d. h. von Sprachgebrauch und Sprachstruktur (Oomen-Welke 2003, 2010; Köhnen 2011), durch die sprachliche Anwendung neu gelernter deutscher Wörter, das Entdecken von Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache sowie durch die Erweiterung und Verbesserung ihrer Kenntnisse der deutschen Grammatik, der üblichen deutschen Gebrauchsformen und ihr Verständnis von Aufgabenstellungen gefördert werden können. Eine Förderung der Sprachbewusstheit durch das Entdecken der eigenen Fehler im Museum wurde zu gleichen Teilen bestätigt und verneint.

In der beobachteten Praxis erfolgte die Untersuchung der gesprochenen Sprache anhand der zahlreichen und ständigen Gesprächsanlässe während des Museumsbesuchs, wobei sprachliche Merkmale wie Sprachmelodie, Lautebene, Besonderheiten der Aussprache und grammatikalische Regelmäßigkeiten sowie der Gebrauch sprachlicher Einheiten im Deutschen und in anderen Sprachen untersucht werden konnten (Oomen-Welke 2003, 2010; Köhnen 2011). Dafür wurde die Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund als eine Ressource zur Bereicherung dieser Untersuchungen betrachtet (Oomen-Welke 2010; Jeuk 2010). Insbesondere wurden sprachliche Merkmale, die Sprachmelodie, die Betonung, übliche Gebrauchsformen, der Wortschatz und die Ausdrucksweise sowie Besonderheiten, Regeln und Ausnahmefälle zwischen der deutschen und der Muttersprache der Schüler mit Migrationshintergrund untersucht und

verglichen. Damit können nicht nur die Kenntnisse von Sprachen gefördert, sondern auch Verstehens- und Verständigungsprobleme vermieden werden (Bartnitzky 2015). Dies erfolgte überwiegend anhand von Kunstwerken mit Namen oder mit Künstlernamen in anderen Sprachen oder wenn beim Beschreiben dieser Kunstwerke die Schüler mit Migrationshintergrund fremdsprachige Worte benutzten und diese danach ihren Mitschülern erklärten (Bedeutung und deutsche Übersetzung). Diese Situationen wurden besonders von den Museumspädagogen zur Förderung von Gesprächen und der Teilnahme der Schüler mit Migrationshintergrund genutzt. Bezüglich der deutschen Sprache wurde v. a. die Beziehung zwischen der Absicht – *sprachliche Merkmale* – und den Wirkungen untersucht. Zudem wurde die Bedeutung von Worten, Redewendungen und Ausdrucksweisen erkannt und die angemessene Sprachwahl bzw. -verwendung je nach Kontext geübt (Köhnen 2011). Auch die kontextbezogene und angemessene Anwendung und Deutung nonverbaler Zeichen und der Körpersprache (Mimik, Gestik) wurde anhand der Gesprächsanlässe gefördert.

Untersuchungen der schriftlichen Sprache, des Sprachgebrauchs und der Sprachstruktur wie Varianten der schriftlichen Sprache, grammatikalische Regelmäßigkeiten und Besonderheiten, Sprachhandeln in der deutschen, der Schriftsprache und in weiteren Sprachen (Oomen-Welke 2003) gab es selten. Auch einen experimentellen und spielerischen Umgang mit der schriftlichen Sprache wie bei der Wort- und Satzbildung, beim Ersetzen, Erweitern und Weglassen von Worten und Sätzen sowie Spiele mit Satzzeichen (Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen) gab es selten. Daher waren Möglichkeiten, über Schreiben und Geschriebenes nachzudenken, Schreibakte, -modi und -mittel zu klären, sprachliche Mittel in Texten zu entdecken und zu nutzen und selbstständig die Rechtschreibung zu üben, für beide Schülergruppen kaum gegeben.

Im folgenden Abschnitt sind die relevantesten Erkenntnisse zu den Beiträgen der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Mathematiklernens zusammengefasst. Auf diese Weise wurden aus den empirischen Untersuchungsergebnissen zentrale Befunde herausgearbeitet:

Mehr als die Hälfte der Museumspädagogen erkennt die Förderung der Entwicklung **mathematischer Kompetenzen und fundamentaler Denktätigkeiten für beide Schülergruppen** im Museum. Demnach werden im Museum bzw. durch die museumspädagogischen Aktivitäten überwiegend das Erlernen und die Anwendung

mathematischer Begriffe, die Formulierung von Hypothesen/Vermutungen, die Förderung von kreativen Interpretationen der Bedeutung und des Inhalts eines Kunstwerkes, von Beobachtungsfähigkeiten sowie von sequenziellen Beschreibungen von Handlungen und Gedanken gefördert. Ergänzend wurden in der Beantwortung der offenen Fragen die praktische Anwendung der Mathematik und das Entdecken mathematischer Sachverhalte in der Kunst als Beiträge zur Förderung des Mathematiklernens im Museum genannt. Dass im Museum Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten in Diskussionen mit Mitschülern weiterentwickelt, Lösungsmöglichkeiten für vorgegebene Aufgaben vorgeschlagen, eigene Problemlösungswege bestätigt, Ergebnisse überprüft und Arbeitsschritte/Handlungsabläufe beschrieben werden, wurden für beide Schülergruppen weniger bestätigt.

Insbesondere können bei **Schüler mit Migrationshintergrund** durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand die Erweiterung bestehender Kenntnisse von mathematischen Begriffen und des Verständnisses von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache, das Befolgen von Anweisungen in vorgegebenen Aufgaben, das Wiedergeben mathematischer Sachverhalte mit eigenen Worten, das Beschreiben und Begründen eigener Denkprozesse, Handlungen, Ideen und Gedanken sowie das Überprüfen eigener Vermutungen und Lösungswege und die Identifizierung eigener Fehler, gefördert werden. Darüber hinaus können Interpretationsfähigkeiten und Handlungssequenzen bei Kunstwerkbeschreibungen geübt und fantasievolle Erläuterungen zur Anwendung technischer Sammlungsobjekte abgegeben werden. Andererseits wird im Museum die Erläuterung eigener Arbeitsschritte (sequenziell) und eigener Rechenwege kaum gefördert. Diese Ergebnisse stimmen mit den erwarteten mathematischen Kompetenzen für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nach Winter (1975) und Zech (2002) überein. Sie wurden durch die Ergebnisse aus der Beobachtung der Praxis im Museum bestätigt.

In der Praxis wurde insbesondere während der Durchführungsphase beobachtet, dass die Sammlungsobjekte, wie Gemälde und Skulpturen, Gelegenheit zur Entwicklung, Erweiterung und Anwendung mathematischer Fachbegriffe wie vergleichender Begriffe (kleiner, größer, gleich u. a.), geometrischer Formen und Figuren (z. B. Quadrate, Rechtecke, Dreiecke, Kreise) erkannt und erwähnt wurden, Körperformen (Würfel, Quader, Kugeln, Pyramide, Zylinder, Kegel) in den Kunstwerken wiedergefunden wurden, räumliche und zeitliche Orientierungsbegriffe (parallel, diagonal, über, unter, neben, hinter, links, rechts von, auf der linken Seite von, oberhalb von, zwischen,

gegenüber u. a.) und geometrische Qualitätsbegriffe (Adjektive wie dick, dünn, hoch, schief, rund, eckig, spitz, gewölbt, gewellt, spiralförmig) aufgegriffen wurden. Zu den mathematischen Begriffen gehören auch Begriffe wie *Ecke*, *Kante*, *Seitenfläche* und Zahlbegriffe (z. B. für Aufzählungen) (Winter 1975). Dies erfolgte am meisten durch die Beschreibung von Kunstwerken, freie, kreative und fantasievolle Erzählungen über die Bedeutung, die dargestellten Handlungen eines Kunstwerks oder die Formulierung von Vermutungen und Interpretationen über die Funktionen und Anwendungen technischer Sammlungsobjekte. Die Museumspädagogen versuchten immer innerhalb von Gesprächen und gemeinsamen Bildbeschreibungen und Skulpturenbeschreibungen, die Schüler dabei zu unterstützen, die richtigen Begriffe zu finden oder die angemessene Wortauswahl zu treffen. Häufig halfen sich die Schüler selbst gegenseitig. Insbesondere bekamen Schüler mit Migrationshintergrund diese Art von Hilfe häufig. Dadurch wurde das Entdecken mathematischer Sachverhalte in der Kunst gefördert.

Durch die beschriebenen Lernsituationen wurde auch die **Entwicklung von Grundtechniken** wie Kategorisieren, Ordnen, Klassifizieren und Vergleichsverfahren von der Mehrheit der Museumspädagogen bei beiden Schülergruppen als im Museum gefördert beschrieben. Bei den **Schülern mit Migrationshintergrund** wurden im Museum v. a. die Etablierung logischer Zusammenhänge in Bezug zu einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten und die Förderung von Vergleichsverfahren durch die Identifizierung von Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten und durch die Anwendung vergleichender Begriffe (kleiner, größer, gleich u. a.) unterstützt (Winter 1975).

Kategorisieren wurde im Museum anhand von Merkmalen von Kunstwerken wie Gemälden und Skulpturen geübt. Museumspädagogen wandten diese Kriterien bewusst zur Förderung von *Kategorisieren* an. Darüber hinaus wurde auch das *Klassifizieren* anhand von Merkmalen wie Themen, Handlungen und Figuren durchgeführt. Zudem wurden technische Instrumente anhand ihrer Funktionen katalogisiert und klassifiziert, wie Mess- oder astronomische Instrumente, wobei beispielsweise erstere nach ihrer Funktion klassifiziert wurden (zur Messung von Zeit, Gewicht, Distanz u. a.). Allerdings wurden diese Art von Tätigkeiten nicht häufig durchgeführt. Öfter wurden die Förderung von Vergleichsverfahren durch die Identifizierung von Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten sowie die Suche und Etablierung logischer Zusammenhänge zu einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten vorgenommen.

Historische, technische und astronomische Instrumente bieten viele Gelegenheiten zur Entwicklung eines neuen technischen Wortschatzes (z. B. bei den Namen von Messgeräten oder Teilen einer Uhr) sowie für Vermutungen, Interpretationen, aber auch Begründungen in Bezug auf ihre Anwendungen und Funktionen. Hierbei war der geheimnisvolle Charakter dieser Gegenstände motivierend und konnte die Aufmerksamkeit der Schüler für einen längeren Zeitraum einfangen. Auch in einigen Fällen waren eine direkte Untersuchung und ein Experimentieren mit Modellen mit den originalen technischen Gegenständen möglich, wobei die Schüler ihre eigenen Vermutungen und Interpretationen überprüfen konnten. In Bezug darauf und auch auf die Kunstbeschreibungen wurden allerdings wenige Möglichkeiten, Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten in Diskussionen mit Mitschülern an die Hand gegeben. Diskussionen betrafen häufig den Meinungs austausch, wobei Argumentationen nicht immer gefördert wurden.

Während der Durchführungsphase (Kolb 2014b; Ehlers 2016) wurde der Großteil der Aufgaben durchgeführt. Anhand dieser konnten insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund ihr Verständnis mathematischer Aufgabenstellungen in der deutschen Sprache verbessern, wobei sie manchmal Hilfe von ihren Mitschülern oder von den Museumspädagogen erhielten. Sie hatten auch die Möglichkeit zu zeigen, dass sie die Anweisungen in vorgegebenen Aufgaben verstanden hatten, weil sie diese befolgen konnten.

Wie schon anhand einiger Beispiele aus der Praxis im Museum gezeigt wurde, meinte auch die Mehrheit der Museumspädagogen, dass **fachspezifische mathematische Inhalte** für beide Schülergruppen durch die museumspädagogischen Aktivitäten gefördert werden können. Hierzu zählen: die Anwendung mathematischer Begriffe, der Umgang mit Größen, Mengen, Häufigkeiten, geometrischen Formen und Figuren und den dazugehörigen mathematischen Begriffen sowie die Förderung zeitlicher und räumlicher Orientierungen und die Wahrnehmung räumlicher Eigenschaften sowie der dazugehörige mathematische Wortschatz. Zu den Kompetenzen, die weniger im Museum gefördert wurden, zählen: die Anwendung von Messgeräten (zur Messung von Größen, Flächen, Gewicht u. a.) und von Rechenoperationen. Die Förderung des Rechnens wurde als einziges Kriterium in den Antworten auf die offenen Fragen genannt. Auch wenn bei den geschlossenen Fragen die Förderung fachspezifischer mathematischer Inhalte unterstützt wurde, wurde auf die offene Frage nur die eine genannte Antwort gegeben. Auch **mathematisch-spezifische Inhalte** können durch die Aktivitäten im Museum bzw. den

Umgang mit dem Sammlungsbestand bei Schülern mit Migrationshintergrund gefördert werden. Dazu zählen laut Museumspädagogen die Erweiterung vorhandener Kenntnisse in Bezug auf mathematische Begriffe in deutscher Sprache, wie vergleichende Begriffe beim Betrachten von Sammlungsobjekten, sowie das Üben von Messverfahren (Messung von Zeit, Mengen, Distanzen u. a.). Im Gegensatz dazu wurde das Üben von Rechenverfahren und Rechenoperationen bei Schülern mit Migrationshintergrund kaum gefördert. Allerdings galt dieser Umstand in der beobachteten Praxis im Museum in beiden Schülergruppen gleichsam. Vielleicht wurden wenige Aktivitäten zum Üben von Rechenverfahren und Rechenoperationen angeboten, was die Meinung der Museumspädagogen diesbezüglich erklären könnte.

Die Anwendung von Messgeräten wurde weniger unterstützt als das Üben von Messverfahren, wobei in der Praxis größtenteils das Messverfahren mittels Messinstrumenten durchgeführt wurde. Möglicherweise wurde die Anwendung von Messinstrumenten überwiegend von Museumspädagogen, die im MPS arbeiten, unterstützt. Diese Tätigkeiten wurden am häufigsten dort beobachtet, da sie im Zusammenhang mit dem Museumstyp und den Sammlungsobjekten stehen. Deshalb waren sie den Museumspädagogen bekannt. Auch an diesem Lernort wurde der Großteil der Aktivitäten angeboten, der Rechnen, Rechenverfahren, Rechenoperationen und der Anwendung von Messinstrumenten umfasst.

Weitere fachspezifische mathematische Inhalte wurden auch überwiegend anhand der Sammlungsobjekte und der konkreten Aufgaben vermittelt. Dafür wurden Aufgaben zum Üben von Rechen- und Messverfahren häufig angeboten. Hierzu zählen der eigenständige Bau einer Chiffrier- bzw. Permutationsscheibe zum Entschlüsseln von Geheimbotschaften und die Anwendung von Karten, Kompass und Routenrollen (siehe Anhang A.6.), um den Umgang mit Lageplänen zu fördern. Diese wurden im Form von Arbeitsblättern ausgehändigt. Dadurch konnten Rechenverfahren und schriftliche Rechenoperationen geübt werden. Auch wurden am Anfang und während der Aktivität Vermutungen und Hypothesen formuliert und gemeinsam überprüft. Durch von den Museumspädagogen geleitete gemeinsame Gesprächsanlässe bei der Überprüfung der Ergebnisse und des Verfahrens sowie der Anwendung von Messinstrumenten wurden die Ursachen von Fehlern gesucht und korrigiert. Beim Bau und der Anwendung der Chiffrier- bzw. Permutationsscheibe zum Entschlüsseln von Geheimbotschaften arbeiteten die Schüler kooperativ und halfen einander. Sie diskutierten ständig ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse. Dadurch konnten sie Vorschläge und neue Ideen zum Entschlüsseln der

Geheimbotschaften teilen und ausprobieren. In diesem Sinne erlebten sie die praktische Anwendbarkeit von Mathematik und übten rationale Argumentationen in Bezug auf ihre Vorgehensweisen und Entscheidungen (Wittmann 2009).

Anhand der diskutierten Ergebnisse ist festzustellen, dass zahlreiche fachspezifische mathematische Inhalte durch die Aktivitäten im Museum und durch den Umgang mit den Sammlungsobjekten und Museumsinhalten behandelt und vermittelt wurden. Dadurch stimmten viele davon mit den in der Theorie dargestellten Inhalten für das Fach *Mathematik* überein (Winter 1975).

Anhand der Befragung wurden Daten in Bezug auf die **Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lernklimas und die im Museum geförderten Lernformen** separat (für Sprache und Mathematik) erfragt. Bei der Diskussion schien diese Trennung keinen Sinn zu ergeben, weil die Merkmale der Lernumgebung bzw. des Lernklimas und die im Museum geförderten Lernformen, gelten zugleich für die Förderung des Lernens von Sprache und Mathematik sowie zur Förderung der Persönlichkeitsentfaltung und des Selbstkonzept der Schüler, insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund. Deshalb werden im folgenden Abschnitt alle Ergebnisse kombiniert und diskutiert.

Den Befragten zufolge bietet das Museum **für alle Schüler eine Lernumgebung bzw. ein Lernklima**, das insbesondere Raum für aktive, entdeckende, dialogische, spielerische und interkulturelle, visuelle, kooperative Lernformen. Dadurch können die Fähigkeiten, im Gespräch oder bei Erledigung der Aufgaben bei Nichtverstehen nachzufragen, Meinungen auszutauschen und zu verteidigen, mündliche Gebrauchsformen der deutschen Sprache anzuwenden, sich mit Fremdwörtern auseinanderzusetzen sowie Kenntnisse über deutsche und internationale Kultur und Traditionen zu erwerben und einen spielerischen Umgang mit der gesprochenen Sprache zu pflegen, gefördert werden. In geringem Maß werden ein spielerischer Umgang mit der schriftlichen Sprache und der Kinderliteratur, eine fantasievolle Nacharbeit mit Texten und das Entdecken der Sprachmelodie anderer Sprachen im Museum für beide Schülergruppen gefördert. Im Museum wurden für beide Schülergruppen kreative Interpretationen zur Bedeutung und zum Inhalt eines Kunstwerks gefördert, zu Konzentrationsfähigkeiten, zur Selbstständigkeit, zu Äußerungen, zum Freiraum für Kreativität, zur Äußerung von Schwierigkeiten sowie zum Entdecken, dass es vielfältige Antworten und Lösungen für eine Frage oder ein Problem gibt. Auch bestätigte etwas weniger als die Hälfte der Befragten eine Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit mathematischen Sachverhalten im Museum für beide Schülergruppen. Die

Ergebnisse der entsprechenden offenen Frage gelten sowohl für die Förderung der Sprache als auch der Mathematik. Daher bezog sich der Großteil der Antworten auf Merkmale der Lernumgebung und auf die im Museum angebotenen Lernformen. Dazu zählen die aktive Teilnahme, die Bedeutung der Dialoge, Gespräche und spielerischer Lernformen sowie das Schaffen einer positiven Lernumgebung, Freude beim Lernen, die Motivation und der Einbezug der Schüler sowie der sorgsame Umgang mit Fehlern als relevante Beiträge für das Lernen, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler.

Das Anbieten verschiedener **Lernformen sowie eines positiven, unterstützenden Lern- und Sozialklimas im Museum**, in welchem **die Schüler mit Migrationshintergrund** Hilfe von ihren Mitschülern bei sprachlichen Schwierigkeiten bekommen, Freude beim Lernen neuer Worte verspüren, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben und dargestellte Handlungen der Kunstwerke mit alltäglichen Situationen oder Erfahrungen verknüpfen sowie einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen und gesprochenen Sprache durch kreatives Schreiben/Sprechen erleben können und Zeit und Raum haben, um ihre Gedanken, Erfahrungen, Erlebnisse und Gefühle zu äußern, wurde hier erfragt. Überraschenderweise stimmte die Hälfte der Befragten zu, dass die Schüler mit Migrationshintergrund im Museum Zeit und Raum zur Äußerung ihrer Bedürfnisse finden. Darüber hinaus bietet das Museum eine **Lernumgebung bzw. ein Lernklima**, das **Schülern mit Migrationshintergrund** Freiraum für Kreativität, für Vermutungen, Interpretationen (z. B. bei Kunstwerkbeschreibungen), für kreative und fantasievolle Erklärungen (z. B. zur Anwendung technischer Sammlungsobjekte) lässt sowie die Möglichkeit zur Wiedergabe mathematischer Sachverhalte mit eigenen Worten bietet. Darüber hinaus werden kooperative Lernformen im Museum gefördert, wie Ideen, Erzählungen, Erklärungen anderer zu ergänzen, kontextgebundene Fragen zu formulieren (in Bezug auf Kunstwerke oder Aufgaben) sowie mit ihren Mitschülern mathematische Kenntnisse auszutauschen und gemeinsame Lösungswege auszuprobieren.

Diese Antworten der Befragten stimmten überwiegend mit der Theorie und auch mit der beobachteten Praxis im Museum überein. Insbesondere wurden die angebotenen Lernformen im Museum anhand der Befragung und der Beobachtungen bestätigt. In der Praxis wurden aktive, entdeckende, erlebnis-, erfahrungs- und handlungsorientierte, dialogische, forschende, spielerische und interkulturelle, visuelle sowie kooperative Lernformen anhand der abwechslungsreichen Arbeitsmodalitäten und Vermittlungsmethoden sowie Aufgaben angeboten. Auf Basis der schon gegebenen Ergebnisse aus der beobachteten Praxis im Museum zur Förderung der Lernprozesse in

Sprache und *Mathematik* lassen sich mehrere Lernformen erkennen. Durch unterschiedliche Arbeitsformen wurden kooperative und dialogische Lernformen überwiegend gefördert. Allerdings basiert der gesamte Museumsbesuch auf dialogischen, entdeckenden, aktiven und kooperativen Lernformen. Auch interkulturelle Lernformen zählen dazu, wobei anhand der Kunstwerke, die Kulturen und Traditionen darstellen, Kenntnisse über Lebensweisen und Gewohnheiten innerhalb einer Kultur vermittelt werden, in der Form von Kleidung, Traditionen, Regelung des Zusammenlebens, Verhaltensregeln, Nahrung oder Essgewohnheiten von Menschen. Diese boten häufig im Museum Gesprächsanlässe, bei denen über Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen gesprochen und diskutiert wurde. Dafür wurde auch die Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund als eine Ressource angesehen, da sie die Möglichkeit hatten, etwas über ihre Kulturen zu erzählen. Somit sollte die Entwicklung interkultureller Kompetenzen aller Schüler durch die Förderung von sozialen und kommunikativen Kompetenzen, Toleranz, Respekt und Empathie gefördert werden (Gogolin 2012a; Krüger-Potratz 2005; Sandfuchs 2014). Ob ein Wandel von Einstellungen und Emotionen aufgrund des Museumsbesuchs und der dort erlebten Erfahrungen erfolgte, lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen.

Das Museum bietet besondere Gelegenheiten zur sinnlichen Wahrnehmung, v. a. zum visuellen Lernen durch die Auseinandersetzung und Begegnung mit den Sammlungsobjekten, wobei normalerweise der erste Kontakt mit dem Sammlungsbestand durch visuelle Darstellungen stattfindet. Dadurch werden der Umgang mit visuellen Informationen (konkreten und abstrakten), die visuelle Wahrnehmung, die logische und die fantasievolle Interpretation der Darstellung, die Entwicklung mentaler Repräsentationen und Analogien und die Aneignung ikonischer und symbolischer Bedeutungen gefördert (Weidenmann 1990, 2006; Schnotz & Bannert 2018).

Somit stimmten sowohl die Ergebnisse der Befragung und der Beobachtungen mit der Theorie bezüglich der geförderten Lernformen überein (Weschenfelder & Zacharias 1992; Noschka-Roos 1994; Hartinger & Lohrmann 2014; Konrad & Traub 2005; Ruf 2008; Wallrabenstein 1979; Otto 1990; Czech 2014b; Freericks 2006 u. a.).

Wie erwähnt, bietet das Museum in Übereinstimmung mit Igl (1993) und Freericks (2006) genügend Freiraum für eigene Erkundungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen mit real erfahrbaren Räumlichkeiten und Objekten sowie Raum für Spaß, Unterhaltung und Geselligkeit. Auch wurden durch häufige Verknüpfungen an vorherige Erfahrungen und bestehendes Wissen der Schüler ihre ständige und aktive Teilnahme gefördert.

Auch war in der Praxis deutlich erkennbar, dass das Museum eine besondere Lernumgebung ist, die ein positives, offenes, freundliches und unterstützendes Lern- und Sozialklima bietet (Ulich 1976). Dadurch wurden zahlreiche Möglichkeiten für freies Sprechen, für Äußerungen von Gefühlen, Ideen, Vermutungen, Interpretationen, Zweifeln, Fragen u. a. eröffnet. Auch Bedürfnisse konnten geäußert werden. Aber in Verbindung mit den Aufgaben. Auffällig war, dass nur die Hälfte der Museumspädagogen der Meinung waren, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Museum Zeit und Raum zur Äußerung ihrer Bedürfnisse hatten. Tatsächlich äußerten sie weniger ihre *persönlichen* im Vergleich zu *aufgabenbezogenen* Bedürfnissen. Vielleicht war hier die Frage im Fragebogen nicht genügend präzisiert worden und führte zu Unklarheiten darüber, welche Art von Bedürfnissen mit der Frage gemeint war.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Museum **bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund** überwiegend die **mündliche Sprache** gefördert wird. Auch verschiedene Lernformen sowie ein Lernklima, das den Austausch, Äußerungen, Erfahrungen und die Erweiterung interkultureller Kenntnisse ermöglicht, werden im Museum für beide Schülergruppen gefördert. Zur Förderung der schriftlichen Sprache, der Lesekompetenzen und den Umgang mit Texten sowie der Sprachbewusstheit gibt es wenig Gelegenheit, weshalb im Museum nicht von einer Förderung ausgegangen werden kann. Insgesamt stimmte die Mehrheit der Befragten zu, dass die **Schüler mit Migrationshintergrund** durch die Aktivitäten im Museum bzw. den Umgang mit dem Sammlungsbestand die Entwicklung der **mündlichen Sprache** gefördert wird. Auf Rang zwei folgt die Zustimmung, dass Lesekompetenz und -fähigkeiten unterstützt werden, vor der Förderung von Spracherwerb und -bewusstheit und dem Angebot verschiedener Lernformen und der Berücksichtigung der emotionalen Dimension des Lernens, wie die Lernumgebung bzw. das Lern- und Sozialklima. Die Förderung der schriftlichen Sprache und der Schreibkompetenz wurde von den wenigsten Befragten bejaht. Die Untersuchung der gesprochenen Sprache erfolgte anhand zahlreicher und ständiger Gesprächsanlässe während des Museumsbesuchs, wobei sprachliche Merkmale wie Sprachmelodie, Lautebene, Besonderheiten der Aussprache und grammatikalische Regelhaftigkeiten sowie der Gebrauch von sprachlichen Einheiten im Deutschen und in anderen Sprachen untersucht werden konnten. Untersuchungen der schriftlichen Sprache, des Sprachgebrauchs und der Sprachstruktur wie Varianten der schriftlichen Sprache, grammatikalische Regelhaftigkeiten und Besonderheiten, Sprachhandeln in geschriebenen

Sprachen in der deutschen und in anderen Sprachen gab es selten. Deshalb wurde das Sprachbewusstsein v. a. in der gesprochenen Sprache unterstützt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Museum für beide Schülergruppen die Entwicklung von **Grundtechniken** gefördert wurde, wie *Kategorisieren*, *Klassifizieren* und *Vergleichsverfahren*, fachspezifische mathematische Inhalte, wie mathematische Fachbegriffe, Größen, Häufigkeiten, geometrische Formen und Figuren sowie räumliche und zeitliche Orientierung. Etwas weniger wurde die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, z. B. Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten, die Beschreibung von Arbeitsschritten oder Handlungsabläufen, das Überprüfen von Ergebnissen und das Vorschlagen und die Bestätigung eigener Problemlösungswege und Lösungsmöglichkeiten im Museum nachgewiesen. Auch die Persönlichkeitsentwicklung beider Schülergruppen wurde durch ein Lernklima unterstützt, in dem Raum für Äußerungen, kreative Interpretationen und Selbstständigkeit sowie entdeckende und dialogische Lernformen geboten wurden. Durch die Aktivitäten im Museum bzw. den Umgang mit dem Sammlungsbestand bei **Schülern mit Migrationshintergrund** wurden überwiegend die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, wie die Beschreibung von Handlungssequenzen und Denkprozessen, die Erweiterung der Kenntnisse mathematischer Begriffe in deutscher Sprache, Interpretationsfähigkeiten u. a., die Förderung von Grundtechniken, wie logische Zusammenhänge zu etablieren und Vergleichsverfahren sowie fachspezifische mathematische Inhalte zu erschließen, wie mathematische Fachbegriffe und Rechen- und Messverfahren. Durch eine Lernumgebung bzw. ein Lernklima, das Schülern mit Migrationshintergrund Raum für dialogische und kooperative Lernformen sowie Freiraum für Interpretationen, Vermutungen, Fantasie und Äußerungen bietet, können Museen Beiträge zur Förderung der mathematischen Bildung und der Persönlichkeitsentwicklung der Zielgruppe leisten.

11.3 Integrationsförderung im Museum

Durch die Beobachtungen und den Fragebogen wurden quantitative und qualitative Daten zur Untersuchung der dritten Untersuchungsdimension *Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund* sowie zur Beantwortung der fünften Fragestellung dieser Arbeit aus der Perspektive der Museumspädagogen und durch die Untersuchung der Praxis im Museum (Datentriangulation) erfasst. Die fünfte Fragestellungen lautet:

Welche Beiträge können die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

Zur Untersuchung dieser Untersuchungsdimension wurden praktische Beobachtungen vorgenommen und der Zustimmungsgrad der Museumspädagogen wurde in Bezug auf Aussagen sowie auf ihre persönliche Meinung zu den Aktivitäten im Museum zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund ermittelt.

Auf diese Weise wurden aus den empirischen Untersuchungsergebnissen in Bezug auf die **Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund** die folgenden zentralen Befunde herausgestellt:

Die Ergebnisse der Beobachtungen bestätigten grundsätzlich die Ergebnisse der schriftlichen Befragung. Das bedeutet, dass sich die identifizierten Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund durch die Museumspädagogen überwiegend mit den Beobachtungen in der Praxis deckten. Dadurch wurden auch die theoretischen Ansätze, auf denen diese Beiträge basieren, bestätigt.

Sowohl den Beobachtungen folgend als auch nach Meinung der Museumspädagogen bietet das Museum Schülern mit Migrationshintergrund Gelegenheit zur **Aneignung sozio-kultureller Muster**, wie Verhaltens- und Kommunikationsmuster, sowie zur Erweiterung ihrer Kenntnisse der deutschen Kultur. Sie können im Museum allgemeine soziale Verhaltensregeln zum Museumsbesuch erlernen, Gesprächsregeln üben und verstärken sowie positive Interaktions- und Kommunikationsmuster erleben (z. B. positive Verstärkung und respektvolle Interaktionen mit Museumspädagogen). Darüber hinaus werden im Museum ihre Kenntnisse zur deutschen Geschichte, zu Kunst, Kultur und

Werten (historische Figuren und Ereignisse, Künstler, künstlerische Bewegungen, Städte u. a.) und zu deutscher Kinderliteratur und literarischen Texten (Autoren, Werke, Figuren, Handlungen, Märchen, Fabeln u. a.) gefördert. Zudem bietet das Museum nach Meinung der Museumspädagogen die Möglichkeit, nach Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen zu suchen und in Bezug darauf über bestimmte soziokulturelle Muster, Verhaltens- und Kommunikationsstrukturen, Normen, Werte und Traditionen zu sprechen. Auch können die Sammlungsobjekte Gesprächsanlässe bieten, wobei über Themen wie Rassismus, Diversität und Solidarität gesprochen wird. Somit stimmten diese Ergebnisse mit den theoretischen Ansätzen bezüglich der Aneignung soziokultureller Muster, wie Kommunikations- Handlungs- und Verhaltensmuster, sowie weiterer kultureller Wissensstrukturen und Orientierungen überein (Esser 1999, 2000, 2001, 2004, 2006a, 2006b; Berry 2001; Fuchs 2008; Trommsdorff 2008).

In der Praxis im Museum wurde aufgrund des eingeschränkten Umgangs mit Textsorten, spezifisch mit deutscher Kinderliteratur und literarischen Texten, eine Wissensvermittlung in diesem Bereich kaum beobachtet. Deshalb stimmte hier die Meinung der Museumspädagogen mit dem beobachteten Umgang mit Texten im Museum nur teilweise überein. Eine Wissensvermittlung über deutsche Kinderliteratur (z. B. Märchen, Fabeln u. a.) wäre anhand einiger Autoren, ihrer Werke, bekannter Figuren und Handlungen möglich. Allerdings sollten dafür mehr Leseerfahrungen angeboten werden.

Besser gelungen war die Wissensvermittlung in Bezug auf deutsche Geschichte, Kunst und Kultur im Museum, wobei die Schüler mit Migrationshintergrund überwiegend anhand des Museumsinhalts (Gemälde, Lagepläne, Städteansichten u. a.) Kenntnisse über historische Figuren und Ereignisse, Künstler, künstlerische Bewegungen, Städte (nicht nur deutsche, sondern auch europäische) erwerben und erweitern konnten. Diese Begegnung mit dem Museumsinhalt bot Anregungen für Gespräche, Erzählungen, Fragen, Kommentare und zum Vergleichsverfahren zwischen den Kulturen. Davon profitierten alle Schüler, beispielsweise wenn ein Gemälde eine Schlacht in Gebieten außerhalb Europas oder Figuren (wie traditionellen, religiösen oder königlichen Figuren) darstellte, die Kulturen von Schülern repräsentieren, die mit ihren deutschen Mitschülern dann ihr Wissen teilen können. Gleichfalls konnten Schüler mit Migrationshintergrund etwas über europäische Traditionen von ihren deutschen Mitschülern lernen. Wie die Museumspädagogen dies bestätigten, konnte durch die Aktivitäten im Museum anhand von Gesprächen, in denen nach Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen gesucht wurde, sowie anhand von Themen, wie Rassismus, Diversität und Solidarität in Verbindung mit

den Sammlungsobjekten, ein Beitrag zur Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund geleistet werden. Dadurch wurden gegenseitige Sensibilität, Anerkennung und Wertschätzung für die eigene Kultur und kulturelle Identität durch eine respektvolle und offene Gesprächskultur gegenüber den kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten gefördert. Die vorbildliche Rolle der Museumspädagogen war hierbei von grundlegender Bedeutung. Dies wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

In Bezug auf die **Museumspädagogen-Schüler-Beziehung** wurden alle Aussagen durch die Befragten bestätigt. Demnach können die Beziehungen bzw. Interaktionen zwischen den Museumspädagogen bzw. anderen Beschäftigten des Museums (Museumspersonal) und den Schülern mit Migrationshintergrund zur ihrer Integration beitragen, weil letztere im Museum Hilfe von Museumspädagogen bekommen, wenn sie beim Sprechen Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen, wenn sie etwas nicht verstanden sowie Fragen an das Museumspersonal haben. Ergänzend lässt sich den Antworten auf die offenen Fragen entnehmen, dass die Museumspädagogen durch ihre sprachliche Sensibilität, durch die Anwendung einer leichten und verständlichen Sprache sowie durch das Berücksichtigen von Zeit für Rückfragen für diese Schüler einen Beitrag zur Integration leisten. Darüber hinaus können sie ein Vorbild für ein positives, offenes und respektvolles Verhalten sowie für die Wertschätzung der Kultur der Schüler mit Migrationshintergrund sein.

Auch in der praktischen Umsetzung wurde erkannt, dass die Museumspädagogen, manchmal auch andere Beschäftigte der Museen, ein Vorbild für alle Schüler sein können, wobei sie vermitteln und betonen können, welches Verhalten unterstützt, akzeptiert oder abgelehnt wird. Das bedeutet, dass sie im Museum durch soziale Interaktionen bestimmte Formen des sozialen Handelns, anerkannte formelle und informelle soziale Regeln und Normen sowie akzeptierte Verhaltensweisen der Aufnahmegesellschaft üben, aneignen und verstärken können (Esser 1999, 2000, 2001, 2004, 2006a, 2006b; Berry 2001). Dies erfolgte durch die Erläuterung und Erinnerung an die Verhaltensregeln im Museum (insbesondere in den Ausstellungsräumen) und Gesprächsregeln, wobei die Museumspädagogen meistens die Rolle der Moderatoren übernahmen. Wie schon bei der Entwicklung der mündlichen Sprache gezeigt wurde, sind Museumspädagogen ein Vorbild, um akzeptierte Verhaltens- und Kommunikationsmuster und Machtstrukturen zu vermitteln. Es war für alle Schüler klar, dass im Museum die Leitung von den Museumspädagogen übernommen wurde. Die Rolle der Grundschullehrer lag meistens nur in der Begleitung der Schulklasse und diente der Bewahrung der Disziplin. Auch bei

Gesprächsanlässen während der Aktivitäten im Museum sollten die Museumspädagogen beispielsweise den Schülern das Wort in einer Reihenfolge überlassen, auf ihre Gesprächsbeiträge eingehen, um das Gespräch weiterzuführen u. a. Dabei waren sie ein Vorbild, wenn sie beispielsweise Schülern mit Migrationshintergrund aufmerksam und respektvoll ohne Unterbrechung zuhörten, angemessene Rückfragen stellten, mit nonverbalen Rückmeldungen oder durch die Körpersprache verstehendes Zuhören, Interesse, Aufmerksamkeit oder Bejahung signalisierten.

Im Museum zeigte die Mehrheit der Museumspädagogen ein offenes und respektvolles Verhalten gegenüber allen Schülern und jene mit Migrationshintergrund wurden von ihnen wie alle anderen behandelt; allerdings nur, wenn sie wussten oder innerhalb der Aktivität entdeckten, dass es in der Schülergruppe Schüler mit Migrationshintergrund gab. Wie erwähnt, wurde diese Information allerdings während der Einstiegsphase fast nie erfragt oder kommuniziert. Wenn die Museumspädagogen die Anwesenheit von Schülern mit Migrationshintergrund entdeckten, zeigten sie häufig eine besondere Sensibilität und versuchten, ihre aktive Teilnahme besonders zu fördern. Hierbei wurde auch die Anwesenheit dieser Schüler als eine Bereicherung angesehen, wobei die Museumspädagogen versuchten, wenn möglich, deren Kulturen und Herkunft mit den Sammlungsobjekten zu verknüpfen oder ihnen Gelegenheit zu bieten, um etwas über ihre Kulturen zu erzählen.

Damit wurden auch die Interaktionen und Beziehungen zwischen den Schülern gefördert. Die Aktivitäten im Museum bieten auch durch die Verstärkung der **Schüler-Schüler-Beziehung** Raum und Gelegenheit zur Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. Dazu werden im Museum und durch die Aktivitäten gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen genutzt, welche die Beziehungen und Interaktionen zu den Mitschülern stärken. In Gestalt von Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen, gemeinsamen Interessen sowie in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt konnten die Schüler mit Migrationshintergrund Aspekte ihrer Kultur mit ihren Mitschülern teilen. Darüber hinaus wurden durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe gefördert, ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern und die gegenseitige Akzeptanz und Sympathie gesteigert sowie durch Gruppenarbeit Vertrauen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl in ihre Mitschüler vertieft sowie Freude beim Lernen miteinander geteilt. Dabei konnten sie sich an Mitschüler wenden, wenn sie etwas nicht verstanden. Nach Meinung der Museumspädagogen dienten dazu Sozialformen, wie die Gruppenarbeit und die

Austauschmöglichkeiten mit den Mitschülern. Auch im Museum wurde beobachtet, dass die Schüler mit Migrationshintergrund durch die konkreten Aufgaben (z. B. beim Vorschlagen von Lösungswegen oder Vorgehensweisen) und durch die Auseinandersetzung mit Kunstwerken die Möglichkeit dazu hatten, ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu zeigen und bei positiver verbaler und nonverbaler Verstärkung durch die Museumspädagogen Anerkennung für ihre Kompetenzen und Fähigkeiten zu erfahren. Dadurch sollte ihr Selbstbild bzw. Selbstkonzept verstärkt werden. Auf Basis dieser Ergebnisse lässt sich ableiten, dass einige Sozialisationsbedingungen wie die Museumspädagogen-Schüler- sowie die Schüler-Schüler-Beziehung im Museum gefördert werden können. Diese Ergebnisse stimmten mit den theoretischen Auffassungen von Ulich (1976), Reinders (2015), Horstkemper & Tillmann (2015), Petillon (2018), Tausch & Tausch (1998) und Noack & Brunner (2018) überein.

Zur Förderung der oben genannten Aspekte im Museum spielen die Merkmale der Lernumgebung eine relevante Rolle, da diese mit den emotionalen Rahmenbedingungen der menschlichen Interaktionen verbunden sind. Diese emotionalen Grundtöne der Lernumgebung bzw. des Sozial- und Lernklimas können nicht nur die soziale Interaktionen aller Beteiligten, sondern auch das Lernen der Schüler beeinflussen.

Das Museum wird von den Museumspädagogen als eine positive **Lernumgebung** mit einem positiv unterstützenden und offenen **Lern- und Sozialklima** wahrgenommen. Auf diese Weise kann der Museumsbesuch nach ihrer Meinung als gemeinschaftliches und positives Erlebnis erlebt werden, bei dem die Schüler mit Migrationshintergrund durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung und ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zur Gruppe fördern und vertiefen. Durch Gruppenarbeit stärken sie ihr Vertrauen in ihre Mitschüler und erfahren Freude beim Lernen miteinander. Darüber hinaus können sie eine positive, weltoffene und respektvolle Lernumgebung bzw. ein positives Lern- und Arbeitsklima, Verständnis von Unterschieden und Diversität, freies Denken und freie Äußerungen sowie ein gemeinsames solidarisch unterstützendes Verhalten erfahren, indem sie respektvoll behandelt werden, wertschätzende Gesprächsanlässe geboten bekommen und das Gefühl erleben, dass es „kein Falsch und kein Richtig“ gibt.

Im Museum können die **Persönlichkeitsentwicklung und Verstärkung des Selbstbilds** der Schüler mit Migrationshintergrund gefördert werden, weil sie die Möglichkeit dazu

haben, ihre eigenen Kenntnisse, Kompetenzen, Fähigkeiten und Leistungen zu zeigen und zu erkennen, über sich selbst, ihre Kulturen, Erfahrungen und Herkunftsländer zu erzählen (wobei sie Begriffe in ihrer Landessprache verwenden können), den Sammlungsbestand mit ihren eigenen Erfahrungen zu verknüpfen oder in Verbindung damit etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern zu teilen, gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern zu pflegen und durch die Förderung der Kreativität und der selbstständigen Arbeit ihr Selbstvertrauen zu stärken. Darüber hinaus fördern eine spielerische und erlebnisorientierte Lernumgebung sowie eine fehlerfreundliche Kultur im Museum die aktive Teilnahme der Schüler, wobei es wenig Angst vor Fehlern gibt. Möglicherweise wird der Museumsbesuch als außerschulische Aktivität in einer Freizeit- und Unterhaltungseinrichtung angesehen. Möglicherweise verstehen sie den Museumsbesuch als ein Spiel, bei dem sich die Mehrheit beteiligt und Spaß haben möchte. Auf Basis dieser Ergebnisse lässt sich feststellen, dass es insgesamt eine deutliche Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der Befragung, den Beobachtungen in der Praxis und der Theorie bezüglich der Sozialisationsbedingungen gibt, welche die Interaktionen, die kognitive und emotionale Sozialisation sowie die Entwicklung der Persönlichkeit, des Selbstbilds bzw. des Selbstkonzepts der Grundschüler mit Migrationshintergrund beeinflussen (Ulich 1976; Petillon 2010, 2018; Reinders 2015; Horstkemper & Tillmann 2008, 2015; Tausch & Tausch 1998; Noack & Brunner 2018; Schöncke 2014; Rahn 2016 u. a.).

Zusammenfassend wurden alle Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund durch die Befragten überwiegend bestätigt und der Großteil wurde in der Praxis im Museum beobachtet. Deshalb stimmten die Meinungen der Museumspädagogen überwiegend mit den Beobachtungen überein. Das bedeutet, dass sich Schüler mit Migrationshintergrund im Museum soziokulturelle Muster wie Verhaltens- und Kommunikationsmuster aneignen und ihre Kenntnisse zur deutschen Kultur erweitern können. Durch eine positive, offene, unterstützende Lernumgebung und durch positive Interaktionen werden das Vertrauen ins Museumspersonal, das Zugehörigkeitsgefühl und die emotionale Bindung zu ihren Mitschülern, die Freude am gemeinsamen Lernen sowie gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Sympathie gefördert. Zur Stärkung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstbilds bietet das Museum Raum, um eigene Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zu zeigen und zu erkennen, den Mitschülern etwas über die eigene Kultur mitzuteilen sowie durch selbstständige Arbeit das Selbstvertrauen zu erhöhen.

12 Schlussfolgerungen, Perspektiven und Hypothesengenerierung

Für diese Arbeit war es ein wichtiges Ziel, fundierte theoretische Kenntnisse über die Museumspädagogik bzw. die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit zu erarbeiten. Dazu wurden theoretische Grundlagen und Ansätze aus dem Bereich der Museumspädagogik und -wissenschaft sowie aus Bezugsdisziplinen, welche die Anerkennung des Museums als außerschulischen Lernort sowie didaktisch-methodische Grundlagen zur didaktischen Umsetzung des Lernens im Museum stützen, untersucht. Darüber hinaus wurden theoretische Ansätze zur Integrationsförderung in kulturellen (Bildungs-)Einrichtungen hinzugezogen, welche die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund im Museum begründen.

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses waren Überlegungen zur geschichtlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Bedeutung des Museums als außerschulische Bildungseinrichtung und dazu, wie es durch seine Bildungs- und Vermittlungsarbeit (am Beispiel von Sprache und Mathematik als grundlegende Schulfächer) das Lernen von Grundschulern unterstützen kann. Darüber hinaus wurde die Rolle des Museums als Sozialisationsinstanz und integrationsfördernde Einrichtung der Kulturwelt hinterfragt und überlegt, wie es die Integration von Grundschulern mit Migrationshintergrund unterstützen kann. Insbesondere ist die Förderung von Lern- und Integrationsprozessen eine wichtige Herausforderung, verstärkt durch die Erwartungen der modernen Gesellschaft angesichts zunehmender Migrationsprozesse, nicht nur in Bezug auf das Museum, sondern zunehmend auch auf weitere Einrichtungen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.

Im Verlauf des Wandels des Museums vom Musentempel zum Lernort wurden die klassischen Funktionen und Aufgabenbereiche (Sammeln, Bewahren, Forschen, Präsentieren und Vermitteln) insbesondere um die Bildungsfunktion (Bilden und Vermitteln) als eine Kernaufgabe des Museums erweitert (Weschenfelder & Zacharias 1992; Vieregge 1990, 2006). Obwohl sich die Museumspädagogik mit bildungstheoretischen Überlegungen zur Umsetzung der Bildungsfunktion und mit der Konzeption der Vermittlungsarbeit aus didaktisch-pädagogischer Perspektive befasst, existieren zur Erarbeitung von Bildungskonzepten bisher keine etablierten Richtlinien sowie keine eindeutige Theorie zur Museumspädagogik, die eine spezifische Didaktik und Methodenauswahl für die museumspädagogische Bildungs- und Vermittlungsarbeit vorgibt (Grote 1975; Weschenfelder & Zacharias 1992). Deshalb dienen interdisziplinäre Perspektiven und theoretische Ansätze von Bezugsdisziplinen wie Pädagogik,

Anthropologie, Kulturpädagogik u. a., die aus verschiedenen Gesichtspunkten die Bildungs- und Vermittlungspraxis im Museum zur Methodenkonzepktion, zu Aktions- und Organisationsformen sowie geeigneten Medien thematisieren, als Grundlagen für die Museumspädagogik (Unterpunkt 4.2).

Angesichts dieser Ansätze wurden die theoretischen Rahmenbedingungen dieser Arbeit konstruiert, die dann als Basis für die empirische Untersuchung in der Praxis dienten.

Im empirischen Teil wurde am Beispiel der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit an den sogenannten Lernorten der Dresdner Museen der SKD untersucht, unter welchen didaktisch-methodischen Gestaltungsaspekten die museumspädagogischen Angebote strukturiert werden und wie museumspädagogische Aktivitäten die Lernprozesse der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in Sprache (Deutsch) und Mathematik sowie die Integrationsprozesse der Schüler mit Migrationshintergrund fördern können.

Bei der Planung, Organisation und Durchführung museumspädagogischer Angebote und Aktivitäten in den ausgewählten Dresdner Museen wurden sowohl in der Vorbereitungsphase (Planung und Organisation) als auch in der Durchführungsphase (Begegnung im Museum) die didaktisch-methodischen Gestaltungs- und Strukturierungsaspekte, welche die Entscheidungsebenen und Analysedimensionen der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen nach Heimann, Schulz & Otto (1965) und Otto (1976) sowie die Kategorien und Grundprinzipien zur Konzeptionsentwicklung museumspädagogischer Aktivitäten nach Weschenfelder & Zacharias (1992), Kolb (2014b), Ehlers (2016), Nettke (2016), Rese (1995) und Sauerborn & Brühne (2007) einbeziehen, berücksichtigt. Auf diese Weise werden Entscheidungen zu organisatorischen Aspekten (Zeit, Raum, Zielgruppen) sowie über Ziele, Inhalte, Methoden, Materialien und Ressourcen getroffen. An diesen Aspekten richtet sich die museumspädagogische Praxis aus.

Dabei sind allgemeine Aspekte der Organisation, wie Zeit, Dauer, Räumlichkeiten und Struktur (Einstiegs-, Durchführungs- und Schlussphase) sowie der Ablauf des Museumsbesuches relevante Bestandteile der Planung. In Bezug auf die Zielgruppe, die hier aus Grundschulern besteht, konnten nur sehr begrenzte Informationen bezüglich der individuellen und soziokulturellen Merkmale der Beteiligten generiert werden. Obwohl für die Museumspädagogen die Schüler und ihre Merkmale und Bedürfnisse als der wichtigste Aspekt bei der Planung und Organisation der museumspädagogischen

Angebote und Aktivitäten gilt, bleibt in der Praxis der Informationsaustausch zwischen Schule und Museum in der Regel auf die Klassenstufe und demzufolge das Alter der Schülergruppen beschränkt. Dies ergaben zumindest die Begegnungen in den Museen. Allerdings lässt sich anhand der erhobenen Daten nicht ermitteln, inwieweit es vor dem Museumsbesuch bei anderen Gelegenheiten zum Informationsaustausch kommt, was allerdings angesichts der begrenzten Kenntnisse der Museumspädagogen zu den Schülergruppen, ihren Merkmalen, Bedürfnissen, ihrem Vorwissen und ihren Vorerfahrungen sowie zu Differenzen und Heterogenität, was als grundlegende Aspekte für eine angemessene didaktisch-methodische Planung sowie das Grundprinzip der Schüler- bzw. Adressatenorientierung genannt wurde, unwahrscheinlich ist.

Die verschiedenen Ergebnisse zeigen, wie sich die museumspädagogischen Aktionen auf verschiedenen Ebenen (in der Vorbereitung und in der Begegnung im Museum) gestalten. Alle Ebenen enthalten allerdings didaktisch-methodische Gestaltungsaspekte wie Ziele, Inhalte, Methoden und Medien in verschiedenem Maß und in unterschiedlicher Form. Ziele wurden zumeist in allgemeiner Form anhand der kurzen Angebotsbeschreibung, des Museumsbesuches oder der konkreten Aufgaben im Museum als allgemeine Lernintentionen ermittelt. Damit wurde das Grundprinzip der Zielorientierung allgemein berücksichtigt (Kolb 2014b). Manchmal wurden die Ziele anhand der Inhalte nachträglich präzisiert. Was wirklich gelernt oder erlebt werden sollte, war jedoch nicht immer klar. Inhalte, Medien und Ressourcen und konkrete Aufgaben sind überwiegend auf den Museumstyp und die Sammlungsobjekte abgestimmt.

Methoden- und Medienvielfalt sind wichtige Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Praxis, wobei zahlreiche konkrete Aufgaben, abwechslungsreiche Sozial- und Arbeitsformen (Groß- bzw. Kleingruppe, Einzelarbeit, individuelle oder kollektive Arbeit bzw. Lernerfahrungen, mündliche, schriftliche, künstlerische Arbeit u. a.) sowie Vermittlungsmethoden (Rundgänge, Führungen und Dialogführungen, inkl. zahlreicher Raumwechsel) und Lernformen (aktiv-entdeckendes, forschendes, dialogisches, visuelles und kooperatives Lernen) angeboten werden. Auch vielfältige Medien und Ressourcen gehören zu den zentralen didaktisch-methodischen Gestaltungsaspekten, wobei allgemeine Materialien (z. B. zum Basteln oder Malen) oder Ressourcen aus den Sammlungen (z. B. Gemälde, Skulpturen, historische und technische Instrumente) abwechselnd angewandt wurden. Damit ist das Grundprinzip der Sachorientierung und konkreten Handlungen zur Unterstützung von Vermittlungs- und Erkenntnisprozessen im Museum erfüllt (Kolb 2014b). Inhaltliche Verknüpfungen mit

Lehrplänen bzw. Fachverbindungen wurden überwiegend anhand der schriftlichen Programme hinsichtlich ganz konkreter Bezeichnungen von Lernbereichen, wie Sprechen, Zuhören, Schreiben und Zählen, identifiziert. Konkrete verbale Erläuterungen dazu erfolgten im Museum nicht.

Die Kooperation zwischen Schulen und Museen spielt eine untergeordnete Rolle, da didaktisch-methodische Entscheidungen und Kriterien zur Konzeptionsentwicklung hinsichtlich der Planung, Organisation und Umsetzung der museumspädagogischen Angebote bzw. Aktivitäten größtenteils durch die Museen allein getroffen werden. Anscheinend liegen viele Entscheidungen zu Zielen, Inhalten und Ressourcen als alleinige Aufgabe bei den Museen, wobei die Teilnahme der Schulen sehr begrenzt ist. Auch die Rolle und die Unterstützungsformen der Lehrkräfte sind häufig nicht aufeinander abgestimmt. Eine gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivitäten im Museum unterliegen keiner Regelmäßigkeit. Gemeinsame Evaluationsverfahren gehören nicht zum Standard, sind aber auch kein Bestandteil der Museumsarbeit. Lediglich Entscheidungen zu den Methoden, wie beispielsweise die gemeinsame Vereinbarung verschiedener Arbeitsmodalitäten und Sozialformen bzw. Gruppenbildungen werden gemeinsam abgestimmt. Dies konnte jedoch in der Praxis nicht nachgewiesen werden. Ob die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Verknüpfungen mit den Lehrplänen ausreichen, lässt sich aufgrund des Rahmens der Untersuchung und der erhobenen Daten nicht bewerten.

Unter Berücksichtigung dieser Gestaltungs- und Strukturierungsaspekte wird klar, dass die didaktisch-methodischen Überlegungen im Museum stark von der Schulpädagogik und Schuldidaktik beeinflusst werden. Allerdings ähneln die Lernsituationen zur Förderung der Lernprozesse der Schüler im Museum kaum denen der Schule. Didaktisch-methodische Überlegungen für die pädagogische Arbeit im Museum haben häufig die Bildung und Sozialisation der Kinder im Blick. Demnach beziehen sich die didaktischen Überlegungen im Museum nicht nur auf die Gestaltung absichtsvoller und gezielter pädagogischer Vermittlungspraxis, wobei Didaktik überwiegend auf theoretische und planungsrelevante Aspekte der konkreten pädagogischen Praxis konzentriert ist, sondern auch auf ein abweichendes Verständnis von Bildung, wo der Mensch im Vordergrund steht. Dadurch sind Lernsituationen im Museum überwiegend an emotionale und affektive Dimensionen des Lernens sowie an Museums- und Sammlungstyp bzw. -inhalte gebunden und von ihnen abhängig. Deshalb ist das Lernen im Museum nicht nur an den Wissenserwerb geknüpft.

Dresdner Museen bieten als außerschulische Lernorte für den Spracherwerb bzw. für das Lernen der deutschen Sprache und für das Mathematiklernen die Möglichkeit, sich aktiv mit realen Objekten auseinanderzusetzen sowie ein hohes Maß an Anschaulichkeit, methodischer Vielfalt und praktischen Übungen. Dadurch werden viele Kenntnisse und Inhalte anders vermittelt und manche Kompetenzen und Fähigkeiten beider Fächer anders entwickelt. Das bedeutet, dass im Museum die Vermittlung fachbezogener Inhalte anders erfolgt, wobei der Fokus überwiegend auf das Erlebnis, auf die (individuelle und kollektive) Erfahrung, die aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gerichtet ist. Die aktive Auseinandersetzung mit der Authentizität der konkreten Sammlungsobjekte bietet Impulse und Raum für (freies und kreatives) Sprechen, Diskutieren, Beschreiben, Beurteilen, Fragen, Interpretieren, Fantasieren, Vermuten, Vergleichen sowie für die Begegnung der Kulturen und die Vermittlung symbolischer Bedeutungen der ausgestellten Objekte. Auf diese Weise wird überwiegend die Entwicklung der mündlichen Sprache aller Schüler gefördert. Anhand der Sammlungsobjekte können sie neue deutsche Wörter lernen und damit ihren Wortschatz erweitern sowie in Kontakt mit Fremdwörtern treten, innerhalb zahlreicher Gesprächsanlässe Gesprächsregeln (sich zu Wort melden, andere nicht unterbrechen u. a.) lernen und üben und im sozialen Lernen positive und negative Verhaltensweisen im Gespräch reflektiert bekommen. Insbesondere bei den Schülern mit Migrationshintergrund werden das Lernen, die kontextangemessene Anwendung neuer deutscher Wörter, die Erweiterung des Wortschatzes sowie die Verbesserung der Aussprache, Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache gefördert. Auch werden in Gesprächssituationen verbale und non-verbale Rückmeldungen, verstehendes und aktives Zuhören, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und die Sprecher-/Hörer-Rolle geübt sowie Ideen, Meinungen und Gefühle ausgetauscht. Der Sammlungsbestand und die Aufgaben bieten allen Schülern die Möglichkeit, Fragen, Rückfragen, persönliche Kommentare bezüglich der Kunstwerke, Künstler, Materialien und Techniken sowie Verknüpfungen zu ihren alltäglichen und persönlichen Erfahrungen zu äußern.

Die Möglichkeiten zur Förderung der schriftlichen Sprache und der Entwicklung von Lesefähigkeiten sind sehr eingeschränkt. Es werden kaum Schreibenanlässe und -aufgaben angeboten und nur ein sehr begrenzter Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten sowie (mehrsprachiger) Kinderliteratur angeboten. Erstaunlicherweise werden die Informationsschilder, die Kunstbeschreibungen und die vorhandenen Kataloge im Museum kaum zur Förderung von Leseerfahrungen und zum Üben der (Vor-)Leser-Rolle angewandt. Dadurch könnten jedoch insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund Möglichkeiten zur Förderung der Decodierung von Buchstaben, Wörtern und Sätzen, zur

Verbesserung des Lernens der Buchstaben und des deutschen Alphabets sowie der deutschen Rechtschreibung geboten werden. Untersuchungen der gesprochenen und geschriebenen Sprache könnten auch im Museum, v. a. durch Sprachspiele, Wortbildung, freies und kreatives Schreiben u. a. gefördert werden. Dadurch würden mehr Möglichkeiten entstehen, mit unterschiedlichen Textsorten und Büchern in verschiedenen Sprachen umzugehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie übliche Gebrauchsformen zwischen der deutschen Sprache und anderen Sprachen und gebräuchliche Fremdwörter zu identifizieren, die pragmatische Ebene und die Lautebene der Sprache zu untersuchen, grammatikalische Eigenschaften und Regeln sowie die deutsche Rechtschreibung zu verbessern und eigene Fehler aufzuspüren und zu korrigieren.

Auch das Mathematiklernen kann im Museum durch den Umgang und die aktive Auseinandersetzung mit dem Sammlungsbestand sowie mit den historischen, technischen und astronomischen Instrumenten und Sammlungsobjekten gefördert werden. Dadurch kann die (Weiter-)Entwicklung mathematischer Kompetenzen, wofür die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit notwendig ist, wie das Erlernen und die Anwendung mathematischer Begriffe, die Formulierung von Hypothesen/Vermutungen (z. B. über die Funktionen und die Anwendung technischer Instrumente), das Entdecken mathematischer Sachverhalte in der Kunst, die Förderung kreativer Interpretationen der Bedeutung und des Inhalts eines Kunstwerkes, gefördert werden. Darüber hinaus werden auch Beobachtungs- und Interpretationsfähigkeiten und Handlungssequenzen bei Kunstwerkbeschreibungen geübt sowie fantasievolle Erläuterungen und logische Zusammenhänge und Entsprechungen erkannt und geäußert. Somit lässt sich das Potenzial der Kunstwerke und Sammlungsobjekte in die Förderung des visuellen Lernens und des Lernens anhand von Bildern einbeziehen. Insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund können ihre bestehenden Kenntnisse von mathematischen Begriffen und ihr Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern und das Befolgen von Anweisungen in vorgegebenen Aufgaben sowie das Wiedergeben mathematischer Sachverhalte mit eigenen Worten üben. Sequenzielle Beschreibungen eigener Arbeitsschritte, Handlungsabläufe und Gedanken, das Überprüfen eigener Vermutungen und vorgeschlagener Lösungswege, die Identifizierung eigener Fehler sowie die Entwicklung von Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten in Diskussionen mit Mitschülern sind etwas, was bei beiden Schülergruppen gefördert werden kann.

Die Auseinandersetzung mit den Sammlungsobjekten bietet besondere Gelegenheiten für alle Schüler zur Förderung der Entwicklung und Anwendung von **Grundtechniken** (Winter 1975), wie Kategorisieren, Ordnen, Klassifizieren, die Etablierung logischer Zusammenhänge zu einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten und die Förderung von Vergleichsverfahren durch die Identifizierung von Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten, wie auch durch die Anwendung vergleichender Begriffe (kleiner, größer, gleich u. a.). Daneben bietet die Auseinandersetzung mit technischen Sammlungsobjekten auch Gelegenheiten, um die praktische Anwendung der Mathematik zu erfahren, wie beispielsweise Mess- und Rechenverfahren, Rechenoperationen, schätzen, zählen u. v. m. zu üben und Messinstrumente (zur Messung von Zeit, Größen, Flächen, Gewicht, Distanzen u. a.) anzuwenden. Auch der Umgang mit verschiedenen mathematischen Fachbegriffen, Häufigkeiten, geometrischen Formen und Figuren, räumlichen und zeitlichen Orientierungsbegriffen, geometrischen Qualitätsbegriffen, Zahlbegriffen sowie die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens und von Kenntnissen über räumliche Beziehungen und den Umgang mit alltäglichen Standardeinheiten (Längen, Zeitspannen, Gewichte u. a.) wird gefördert.

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Museen geeignete Orte sind, um sprachliche und mathematische Kompetenzen zu entwickeln, Inhalte mit großem Anschaulichkeitspotenzial zu vermitteln sowie handlungs-, erlebnis-, und spielorientiert anzuwenden und zu üben. Dabei stehen die Sammlungsobjekte im Mittelpunkt der Lernsituationen, wo die aktive und direkte Auseinandersetzung mit Kunstwerken und historischen, technischen und astronomischen Sammlungsobjekten zur Wissensvermittlung durch ästhetische Erfahrungen und kollektive bzw. individuelle Erlebnisse zur Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen beitragen. Bei der Betrachtung und Untersuchung von Kunstwerken und technischen Objekten (Originalen und Kopien) können die Schüler eine sprachlich freie und kreative Auseinandersetzung erleben, über die Bedeutung der Kunstwerke reflektieren und sich austauschen und sich dadurch ihre eigenen Wahrnehmungen, aber auch die der anderen bewusst machen. Darüber hinaus wird dies durch eine fehlerfreundliche Lernumgebung, die die Lernmotivation und die aktive Teilnahme der Schüler fördert, unterstützt.

Wie erwähnt, ist das Lernen im Museum an die emotionalen und affektiven Dimensionen des Lernens und daher an die Allgemeinbildung und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gebunden. Auf diese Weise werden durch die museumspädagogischen Aktivitäten

nicht nur bestimmte fachbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen (Deutsch und Mathematik) gefördert und erweitert, sondern auch weitere soziale, emotionale und interkulturelle Kompetenzen, die für die Persönlichkeitsentwicklung, die Selbstbestimmung und das Selbstkonzept der Schüler und ihre Positionierung in der Gesellschaft notwendig sind. Dafür bietet das Museum die ideale Lernumgebung und ein besonderes Sozial- und Lernklima, das insbesondere Raum für aktiv-entdeckende, dialogische, spielerische und interkulturelle Lernformen für beide Schülergruppen ermöglicht. Das Lernen im Museum ist an aktive, erfahrungsorientierte, experimentelle, spielerische, dialogische und kooperative Lernformen (und Prinzipien) geknüpft, die eine aktive Teilnahme der Schüler voraussetzen und stark praxisorientiert gestaltet sind. Das Schaffen einer positiven Lernumgebung und eines unterstützenden Lern- und Sozialklimas im Museum vermittelt Freude beim Lernen, Motivation, Selbstvertrauen und die Einbeziehung aller Schüler, was insbesondere für Schüler mit Migrationshintergrund relevant ist. Darüber hinaus stellen der sorgsame Umgang mit Fehlern und die Schaffung einer fehlerfreundlichen Kultur wichtige Beiträge für das Lernen, das die Furcht vor Irrtümern verringern kann, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler dar. Im Museum werden gleichzeitig die aktive Teilnahme, kollektive Erfahrungen, aber auch die Selbstständigkeit aller Schüler, gefördert sowie die Bedeutung der Dialoge und Gespräche betont. Die Kommunikation und die Interaktionen sind wichtige Aspekte der Sozialisation im Museum, wo die Schüler positive Interaktions- und Kommunikationsmuster sowie ein positives und respektvolles Verständnis von Unterschieden und Diversität erleben, was freies Denken und freie Äußerungen fördert.

Insbesondere bietet das Museum Schülern mit Migrationshintergrund Raum, ihre eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu erkennen und zu zeigen. Damit wird nicht nur ihr Selbstvertrauen gestärkt, sondern auch ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern. Zudem bietet ihnen das positive Lernklima im Museum die Möglichkeit, bei sprachlichen Schwierigkeiten Hilfe von ihren Mitschülern bekommen, bei Nichtverstehen im Gespräch nachzufragen, Freude am Lernen neuer Wörter zu verspüren, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu üben sowie Kenntnisse über deutsche und internationale Kultur und Traditionen zu erlangen. Darüber hinaus fördert die Schaffung eines unterstützenden und solidarischen Lernklimas die gegenseitige Hilfsbereitschaft der Schüler sowie ihr kollektives Engagement innerhalb verschiedener Aufgaben, wobei sie gemeinsame Lösungswege probieren, ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse teilen und sich bei der Erfüllung der Aufgaben gegenseitig unterstützen können. Diese Formen des kooperativen Lernens fördern positive Interaktionen, Beziehungen und Interdependenz

(soziale Dimension von Integration) zwischen den Schülern, was für eine belastbare Bindung in der Gruppe, weniger Individualismus, den Abbau fremdenfeindlicher Einstellungen sowie die Entwicklung (neben fachlichen) fachübergreifender Kompetenzen sorgt.

Darüber hinaus bietet das Museum Möglichkeiten zur Förderung der Integration der Schüler mit Migrationshintergrund, wobei die kulturelle und die soziale Dimension der Integration gefördert werden (Esser 2001). Diese Förderung erfolgt überwiegend durch den Erwerb, die Aneignung und Erweiterung von Kenntnissen über wichtige soziale Verhaltens-, Kommunikations- und Handlungsregeln, wobei der Spracherwerb, das Erlernen und Üben sozialer Regeln und Normen sowie Werte und anerkannter Kompetenzen für ein sinnvolles, verständiges und erfolgreiches soziales Handeln (d. h. erfolgreiches und angemessenes Agieren und Interagieren) im Vordergrund stehen. Alle diese Kenntnisse und Kompetenzen helfen den Schülern mit Migrationshintergrund, ihre graduale Positionierung in der Aufnahmegesellschaft zu ermöglichen. Dazu ist es notwendig, dass diese Schüler anhand kognitiver und emotionaler Sozialisationsinstanzen neue kognitive und kulturelle Muster entwickeln. Darüber hinaus sollte die Teilnahme der Schüler mit Migrationshintergrund zusammen mit ihren Mitschülern im Museum zur Identifikation mit den sozio-kulturellen Strukturen der Aufnahmegesellschaft und zur Verstärkung der emotionalen Bindung im Schülerkollektiv, aber auch zum kulturellen Austausch und zur Schaffung einer offenen Lernsituation beitragen. Dafür sind die erlebten sozialen Interaktionen von großer Bedeutung, wo verschiedene Lernformen unterstützt werden.

Die Rolle der Museumspädagogen als (an)leitende Personen, welche die Schüler ins Museum einladen und sie während des gesamten Besuchs begleiten und führen, erweist sich als sehr wichtig, nicht nur bezüglich organisatorischer Aspekte, sondern auch hinsichtlich emotionaler und menschlicher Aspekte. Auf diese Weise sind ihre Interaktionen und Beziehungen mit den Schülern (mit und ohne Migrationshintergrund) ein wichtiger Faktor zur Ermutigung und Förderung der Teilnahme aller Schüler, zur Schaffung einer positiven, offenen, respektvollen und unterstützenden Lernumgebung, zur Förderung positiver Interaktionen zwischen den Schülern und dadurch auch zur Förderung ihrer Lernprozesse, wobei der Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis und kollektive Lernerfahrung angesehen werden sollte. Die Rolle der Grundschullehrer hat sich in der Untersuchung als kritisch herausgestellt. Für die erfolgreiche Wirkung museumspädagogischer Aktivitäten, sowohl für das Lernen als auch für die Integration der

Schüler mit Migrationshintergrund, sollten die Grundschullehrkräfte mehr in die Planung und Durchführung der Aktivitäten involviert werden. Dadurch könnten Lernziele und -inhalte der Aktivitäten besser abgestimmt werden und die Lernerfahrungen im Museum könnten das Lernen der Schüler im Zusammenhang mit dem Lernen in der Schule besser unterstützen. Dazu wäre es besser, wenn die Lehrkräfte als wirkliche Partner und Helfer angesehen würden, die sich gemeinsam mit den Museumspädagogen eine Moderationsfunktion in der sozialen Interaktion teilen und eine aktive Rolle in der Umsetzung der Aktivitäten einnehmen. Darüber hinaus sollten die individuellen und soziokulturellen Merkmale der Schüler sowie ihre (Lern-)Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Vorerfahrungen zur Planung sinnvoller Lernerfahrungen im Museum berücksichtigt werden. Auch sollte die gezielte Planung der Schlussphase im Museum, wo eine Zusammenfassung und Synthese des Museumsbesuches durchgeführt werden sollte, sowie die gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivitäten im Museum Berücksichtigung finden. Damit könnte ein wirksames, strukturiertes, graduales, gut aufgebautes und sinnvolles Lernen unterstützt werden. Anderenfalls bleibt der Museumsbesuch ein isoliertes und kaum bedeutungsvolles Erlebnis.

Anschließend werden wichtige Reflexionen der Untersuchung dargestellt sowie künftige Perspektiven der Arbeit und der erforschten Gegenstände umrissen. Abschließend erfolgt die Generierung der Hypothesen als Forschungsergebnisse der Arbeit.

12.1 Reflexionen und Perspektiven der Arbeit

Zur Untersuchung eines komplexen Forschungsgegenstandes wurden verschiedene Erhebungsmethoden konzipiert. Daraus leitete sich die Erwartung an den Erhalt verschiedener Daten aus unterschiedlichen Ebenen und Perspektiven ab, die danach durch eine Datentriangulation einen leichteren Zugang und ein besseres Verständnis hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände der Arbeit ermöglichen sollten. Es wurden vielfältige Daten erhoben, auch wenn sich nicht alle Erwartungen erfüllten. Insbesondere konnten mittels der Dokumentenanalyse Informationen über die Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Angebote erhoben, sind diese aber nicht hinreichend aussagekräftig bewertet werden. Das untersuchte Material war ein sehr allgemein gehaltenes Dokument, das nur allgemeine Richtlinien und keine detaillierten Informationen hinsichtlich der (museumspädagogischen) Unterrichtsplanung lieferte. Die konkrete Unterrichtsplanung, die Grundlage der detaillierten Angebotskonzeptionen sein

sollte, stand nicht zur Verfügung. Andererseits bleibt die Überzeugung, dass durch die Interviews, die leider aufgrund der Corona-Pandemie nicht wie geplant durchgeführt werden konnten, ausreichende und umfassende Informationen hätten liefern können. In diesem Kontext wurden Entscheidungen getroffen und mit Zustimmung der Leiterinnen der Museen und der Museumspädagogen wurde der Fragebogen überarbeitet und erweitert. Es stand die Erwartung im Raum, die fehlenden Informationen zur Gestaltung und Umsetzung der Aktivitäten und deren Beiträge zur Förderung des Lernens und der Integration durch die Beobachtung in der Praxis ergänzen zu können. Der Wunsch nach Durchführung der geplanten Interviews besteht nach wie vor, allerdings gehen diese dann in die Untersuchung künftiger Forschungsvorhaben ein.

Die vorliegende Arbeit bietet Raum für neue Überlegungen bezüglich der Museumspädagogik und der museumspädagogischen Bildungs- und Vermittlungsarbeit, insbesondere für Grundschüler, wobei nach wie vor erweiterter Forschungsbedarf besteht.

Anhand der Ergebnisse dieser Forschung ergeben sich neue Fragen, die sich mit der Kooperation zwischen Schule und Museum sowie der Ausbildung der Museumspädagogen befassen. Hier könnte eine langfristige und gut strukturierte Kooperation bessere Ergebnisse zur Unterstützung des Lernens der Schüler ergeben. In Bezug darauf ergibt sich die Frage, wie eine langfristige Kooperation zwischen Schule und Museum konzipiert werden könnte. Zudem bleibt offen, inwieweit sich Museumspädagogen der Bedeutung der didaktisch-methodischen Gestaltungsaspekte für das Lernen oder der theoretischen Grundlagen, die das Lernen im Museum stützen, bewusst sind. Diese Fragen beziehen sich direkt auf die Ausbildung der Museumspädagogen.

12.2 Hypothesengenerierung

Bei der Bearbeitung der Untersuchungsdimensionen und der Beantwortung der Fragestellungen ergaben sich: (1) eine Identifizierung der didaktisch-methodischen Gestaltungs- und Strukturierungsaspekte der museumspädagogischen Angebote und Praxis, (2) eine Darstellung und Analyse der unterschiedlichen Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung von Lernprozessen in Sprache (Erwerb der deutschen Sprache) und in Mathematik, (3) eine Darstellung und Analyse der unterschiedlichen Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Grundschulern mit Migrationshintergrund.

Nach diesen Erkenntnissen lassen sich folgende Hypothesen generieren:

1. Lernprozesse aller Grundschüler in Sprache und Mathematik werden im Museum erfolgreich gefördert, wenn die Inhalte den Interessen und Erfahrungen der Schüler entsprechen und diese durch Gesprächsanlässe, Anschauungsmöglichkeiten, die Begegnung mit Sammlungsobjekten, eine bestehende Methodenvielfalt und verschiedene angebotene Lernformen im Museum bereichert werden.
2. Die museumspädagogischen Aktivitäten fördern die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund durch das Schaffen eines positiven, offenen, respektvollen Lernklimas bzw. einer Lernumgebung im Museum, die zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie zur Stärkung des Selbstbildes und Selbstvertrauens beiträgt.
3. Lernen im Museum kann am sinnvollsten sein, wenn eine langfristige Kooperation zwischen Schulen und Museen besteht, wobei Grundschullehrer eine aktive Rolle übernehmen, Verknüpfungen mit schulischen Zielen und Inhalten gegeben sein und die Bedürfnisse der Schüler (insbesondere derjenigen mit Migrationshintergrund) bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung berücksichtigt werden sollten.

Um diese Hypothesen zu bestätigen, sollte eine weitere Studie konzipiert und durchgeführt werden. Allerdings wird dies Gegenstand einer künftigen Forschungsarbeit sein.

13 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst: Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina: Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2015, S. 30-44.
- Álvarez González, Carlos J.: La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, vol. 48 (2), 2010, pp. 13-32. [Online-Ressource]; URL: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002> (zuletzt gesehen am 20.09.2019).
- Amlung, Ullrich: “Reichwein, Adolf”. In: *Neue Deutsche Biographie* 21 (2003), S. 322-324. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118599208.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 12.12.2018).
- Ammon, Ulrich: Soziolekt. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 628.
- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2002. [Online-Ressource]; URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (zuletzt gesehen am 11.11.2018).
- Bacher-Göttfried, Ilona: Das Museum als Erlebnis- und Erfahrungsort- Fortbildungen für pädagogisches Fachpersonal an Kindertagesstätten. In: Czech, Alfred (Hrsg.): *Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis*, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014, S. 105-109.
- Bäumler, Christine: *Bildung und Unterhaltung im Museum. Das museale Selbstbild im Wandel*, Reihe Medienpädagogik; Band 2, Münster: LIT Verlag 2004.
- Bäßler, Kristin; Fuchs, Max; Schulz, Gabriele; Zimmermann, Olaf: *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*, Berlin: Deutscher Kulturrat 2009.
- Balhorn, Heiko: Kommunikatives lernen: Überlegungen zum lernbereich „Sprache“. In: Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): *Sprechanlässe und Gesprächssituationen. Lernbereich Sprache, Studien zur Pädagogik und Didaktik des Primarbereichs*; Band 9, Braunschweig: Westermann 1979, S. 60-78.
- Bartnitzky, Horst: *Sprachunterricht heute*, 18. Auflage, Berlin: Cornelsen 2015.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*, Berlin: Presse –und Informationsamt der Bundesregierung 2007.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: *Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken - Teilhabe verwirklichen*, Berlin: Presse –und Informationsamt der Bundesregierung 2011.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: *Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I)*. URL: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/amt-und-person/aktionsplan-integration#> (zuletzt gesehen am 18.05.2020).

- Beger, Kai-Uwe: Migration und Integration: eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland, Opladen: Leske & Budrich 2000.
- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1963. (Ursprünglich auf Französischen erschien in: Zeitschrift für Sozialforschung; Jahrgang 5, 1936).
- Benkowitz, Dorothee; Köhler, Karlheinz; Lehnert, Hans-Joachim: Ein unterschätzter Allrounder mit hohem Entwicklungspotential: Der Schulgarten als Lernort. In: Benkowitz, Dorothee: Außerschulische Lernorte, Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 77, Karlsruhe: Pädagogischen Hochschule 2011, S. 5-24.
- Benner, Dietrich: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, S. 68– 90.
- Berry, John W.: A psychology of immigration. In: Journal of Social Issues, 2001, Vol. 57, No 3, S. 615-631.
- Berry, John W.: Acculturation: Living successfully in two cultures. In: International Journal of Intercultural Relations, Volume 29, Issue 6, Elsevier 2005, S. 697-712.
- Berry, John W.; Poortinga, Ype H.; Bruegelmans, Seger M.; Chasiotis, Athanasios; Sam, David L.: Cross-cultural psychology: Research and applications, 3rd Edition, New York: Cambridge University Press 2011.
- Berthold, Margrit; Ziegenspeck, Jörg: Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder, Schriftenreihe kleine Schriften zur Erlebnispädagogik; 25, Lüneburg: Verl. Edition Erlebnispädagogik 2002.
- Beyreuther, Erich: "Francke, August Hermann". In: Neue Deutsche Biographie 5 (1961), S. 322-325. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/sfz69808.html> (zuletzt gesehen am 21.10.2017).
- Bibouche, Seddik; Held, Josef: Reflexion über grundlegende Probleme der Integration. In: Sauer, Karin Ellinor; Held, Josef (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften, Vergleichende Studien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 13-22.
- Blum, Werner; Drüke-Noe, Christina; Hartung, Ralph; Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen, 4. Auflage, Institut zu Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin: Cornelsen 2010.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas: Inklusive Pädagogik, inclusive education. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung - Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2013, S. 182-183.
- Bolduan, Anka; von Gemmingen, Ulrike: Museum und Gesellschaft: Interkulturelles Lernen im Museum. In: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne; Weber, Traudel (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisberichte, Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 143-151.
- Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph; Walther, Gerd (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen

- Vergleich. Zusammenfassung, Berlin 2008. [Online - Ressource]; URL: https://www.phil-fak.uniduesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehr_e/WiSe0809/VL/TIMSS_2007_Pressemappe.pdf (zuletzt gesehen am 21.12.2018).
- Braun, Tom; Schorn, Brigitte: Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 113-119.
- Brückner, Margrit: Integration. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 89-90.
- Bruner, Jerome: Der Prozess der Erziehung, 3. Auflage, Berlin: Berlin Verlag 1973.
- Bruner, Jerome: Entwurf einer Unterrichtstheorie, München: Berlin Verlag 1974.
- Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt, Bern: Huber 1987.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Glossar – Integration. [Online- Ressource]; URL: https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504494 (zuletzt gesehen am 17.10.2018).
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland, 2005 bis 2016. URL: <https://www.bib.bund.de/Permalink.html?id=10343516> (zuletzt gesehen am 22.01.2019).
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ): Bericht „Stark im Leben mit Kunst und Kultur“, Remscheid 2011, S. 8. [Online - Ressource]; URL: https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/BKJ_Image/BKJ_Imagebro_schuere_2011.pdf (zuletzt gesehen am 19.11.2018).
- Bundeszentrale für Politische Bildung: Ausländische Bevölkerung nach Bundesländern. In absoluten Zahlen und Anteil in Prozent, 2016. [Online-Ressource]; URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61625/auslaendische-bevoelkerung-nach-bundeslaendern> (zuletzt gesehen am 12.10.2018).
- Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2017. [Online-Ressource]; URL: https://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (zuletzt gesehen am 23.01.2019)
- Bundeszentrale für Politische Bildung: Ausländische Bevölkerung. In absoluten Zahlen, Anteile der Altersgruppen in Prozent, 1970 bis 2016, 2018. [Online-Ressource]; URL: <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61622/auslaendische-bevoelkerung> (zuletzt gesehen am 22.01.2019).
- Cassirer, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen; Band.1: Die Sprache, Darmstadt: WBG 1953.
- Cassirer, Ernst: Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927 -1933, Hamburg: Meiner 1985.
- Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt am Main: Fischer 1990.

- Chirkov, Valery: Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation? In: International Journal of Intercultural Relations, 2009, Vol. 33 (2). S. 94-105.
- Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016.
- Creswell, John W: Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches, 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage 2003.
- Czech, Alfred: Der Bildungsauftrag der Museen und die Museumspädagogik. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014a, S. 49-60.
- Czech, Alfred: Führung-Führungsgespräch-Dialog. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014b, S. 225-231.
- Deutscher Kulturrat: Initiative Kulturelle Integration. Zusammenhalt in Vielfalt, 15 Thesen zu kultureller Integration und Zusammenhalt, Berlin 2017. [Online-Ressource]; URL:<http://www.kulturelle-integration.de/wp-content/uploads/2017/05/Thesen-Initiative-kulturelle-Integration.pdf> (zuletzt gesehen am 18.02.2019).
- Deutscher Museumsbund (DMB); Bundesverband Museumspädagogik (BVMP): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund e.V. 2008.
- Deutscher Museumsbund: Geschichte des Deutschen Museumsbundes. URL: <https://www.museumsbund.de/geschichte-des-deutschen-museumsbunds/> (zuletzt gesehen am 20.04.2018).
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 19. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2008.
- Dittrich, Christian: "Heineken, Karl Heinrich Ritter von". In: Neue Deutsche Biographie 8 (1969), S. 297-299. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118940430.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 7.11.2017).
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 5. Auflage, Marburg: Eigenverlag 2013.
- Dühlmeier, Bernd: Grundlagen außerschulischen Lernens. In: Dühlmeier, Bernd (Hrsg.): Mehr außerschulische Lernorte in der Grundschule: neun Beispiele für den fachübergreifenden Sachunterricht, 4. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 6-50.
- Düsing, Elke; Köller, Katharina: Bestimmungsmomente und Prinzipien des Deutschunterrichts. In: Goer, Charis; Köller, Katharina: Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Paderborn: Fink 2016, S. 29-50.
- Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5., überarbeitet und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2018, S. 696-706.

- Ehlers, Hans-Georg: Konzeption von Bildungsangeboten im Museum. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 147-153.
- Englert, Ludwig, „Kerschensteiner, Georg“. In: Neue Deutsche Biographie 11 (1977), S. 534-536. [Online-Version]; URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118561596.html> (zuletzt gesehen am 18.09.2018).
- Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2008.
- Ermert, Karl (Hrsg.): Kultur als Entwicklungsfaktor: Kulturförderung als Strukturpolitik? Wolfenbütteler Akademie-Texte Nr. 6, Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung Verlag 2002.
- Esser, Hartmut: Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Vol. 1, 1/1999, S. 5-34. [Online-Ressource]; URL: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/jkg/1-1999/esser.pdf> (zuletzt gesehen am 18.11.2018).
- Esser, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen; Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/New York: Campus 2000.
- Esser, Hartmut: Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere-Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, N.40, Mannheim, 2001. [Online-Ressource]; URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (zuletzt gesehen am 18.11.2018).
- Esser, Hartmut: Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich? In: Bade, Klaus. J. & Bommers, Michael (Hrsg.): Migration - Integration - Bildung: Grundfragen und Problembereiche, IMIS Beiträge; 23, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) 2004, S. 41-59.
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge, KMI Working Paper Series; 7, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2006a.
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main: Campus 2006b
- Essinger, Helmut: Pädagogische Ausbildung (für Erzieher, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen). In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Handwörterbuch Ausländerarbeit, Weinheim/Basel: Beltz 1984, S. 244-247.
- Fast, Kerstin: Das Museum als Treffpunkt zwischen den Kulturen-ein Beitrag zur kulturellen Integration. In: Fast, Kerstin (Hrsg.): Handbuch museumspädagogischer Ansätze, Berliner Schriften zur Museumskunde; Band 9, Institut für Museumskunde Staatliche Museen zu Berlin-Preußischer Kulturbesitz, Leverkusen: Leske+Budrich, 1995, S. 184-214.
- Faulstich, Peter: Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie, Reihe Theorie Bilden; 30, Bielefeld: transcript Verlag 2013.
- Ferchland, Andrea; Museumspädagogischer Dienst Berlin (Hrsg.): Schule und Museum: vom Nutzen des Museums für die Schule; Anregungen für den Unterricht in den Fächern Geschichte, Deutsch, Physik, Bildende Kunst, Erdkunde/Sachkunde, Berlin: Schibri 1998.

- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 5. Auflage, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2012.
- Freericks, Renate: Lernen in Erlebniswelten: Erlebnisorientierte Lernorte und ihre Potenziale für ein nachhaltiges Lernen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2006 (4), S. 32-35.
- Freudenthal, Hans: Mathematik – Eine Geisteshaltung. In: Grundschule, Nr. 14, 1982, Heft 4, S. 140–142.
- Freudenthal, Herbert: Museum-Volksbildung-Schule, Erfurt, 1931.
- Freymann, Thelma von: Was ist und wozu dient Museumspädagogik. In: Freyermann, Thelma von (Hrsg.): Am Beispiel erklärt - Aufgaben und Wege der Museumspädagogik, Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften; 29, Hildesheim/Zürich/New York: Olms 2004, S. 7- 38.
- Friedrichs, Jürgen; Jagodzinski, Wolfgang: Theorien sozialer Integration. In: Friedrichs, Jürgen; Jagodzinski, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Integration, Sonderheft 39/1999, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999, S. 9-43.
- Fuchs, Max: Mensch und Kultur: zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Fuchs, Max; Schulz, Gabriele; Zimmermann, Olaf, Deutscher Kulturrat: Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion - Konzeption Kulturelle Bildung III, Berlin: Deutscher Kulturrat 2005.
- Fuchs, Max: Kulturelle Bildung: Grundlagen-Praxis-Politik, München: kopaed 2008.
- Fuchs, Max: Lernort Kultur: Bildung für mehr Lebensqualität. In: Popp, Reinhold; Pausch, Markus; Reinhardt, Ulrich (Hrsg.): Zukunft, Bildung, Lebensqualität. Schriftenreihe Zukunft: Lebensqualität, Wien/Berlin: Lit Verlag 2011, S. 25-37.
- Fuchs, Max: Ästhetische Bildung und Kulturelle Bildung. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 109-112.
- Gaffga, Peter; Ruckenbrod, Johannes: Erfahrungen sammeln vor Ort – Beispiel: Historisches Kupferbergwerk Fischbach (Nahe). In: Benkowitz, Dorothee: Außerschulische Lernorte, Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 77, Karlsruhe: Pädagogischen Hochschule 2011, S. 68-85.
- Gagné, Robert: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Beiträge zu einer neuen Didaktik, Reihe A: Allgemeine Didaktik, Hannover: Hermann Schroedel 1970.
- Gagné, Robert: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints; Band 6, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2011.
- Gallin, Peter; Ruf, Urs: Sprache und Mathematik in der Schule: auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz, Seelze: Kallmeyer 1998.
- Galperin, Pjotr, J.: Zum Problem der Aufmerksamkeit. In: Lompscher, Joachim: Probleme der Ausbildung geistiger Handlungen. Neuere Untersuchungen zur Anwendung der Lerntheorie Galperins, 1. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1972a, S. 15-23.
- Galperin, Pjotr, J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, Pjotr, J.; Leontev, Aleksej, N. (Hrsg.): Probleme der Lerntheorie, 3. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1972b, S. 33-49.

- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt: Suhrkamp 1987.
- Göbel, Kerstin; Buchwald, Petra: Interkulturalität und Schule: Migration - Heterogenität – Bildung, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2017.
- Göttsche, Florian: Kinder mit Migrationshintergrund. In: Bundeszentrale für Politische Bildung 2018. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/bevoelkerung-und-demografie/277838/kinder-mit-migrationshintergrund> (zuletzt gesehen am 20.11.2018).
- Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Kompetenz. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012a, S. 110-111.
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim: Interkulturelle Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 111-112.
- Gogolin, Ingrid: Migrationshintergrund. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012b, S. 392-393.
- Gomolla, Mechthild: Integration und Migration. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 92.
- Granzow, Stefanie; von Brand, Tilman: Heterogenität und Inklusion. Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In: Boelmann, Jan, M.: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik; Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 71-87.
- Grießhaber, Wilhelm: Zur Rolle der Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Ausgewählte Aspekte aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Mehrsprachigkeit; Band 32, Berlin/Münster/New York/München: Waxmann 2011, S. 77-96.
- Grinberg, León; Grinberg, Rebeca: Psychoanalyse der Migration und des Exils (aus dem Spanischen von Flavio C. Ribas, Originaltitel: Psicoanálisis de la migración y del exilio), München/Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse 1990.
- Grünewald Steiger, Andreas: Information-Wissen-Bildung: Das Museum als Lernort. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016, S. 278-282.
- Grote, Andreas: Museen als Bildungsstätten. In: Klausewitz, Wolfgang (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten, Frankfurt am Main: Deutscher Museumsbund e.V. 1975, S. 31-62.
- Günther, Herbert: Sprache als Schlüssel zur Integration: Sprachförderung aus pädagogischer Sicht, Weinheim/Basel: Beltz 2011.
- Habel, Marcus Andreas: Ein Jahrhundert Zukunft der Museen. Krisen und Kritiken, Pläne und Perspektiven 1900-2010, Leipziger Impulse für die Museumspraxis; Band 4, Berlin: BibSpider 2012.

- Hamburger, Franz: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: IZA, Heft 4/1991, Frankfurt, S. 70-74, S. 70.
- Hänze, Martin: Kooperatives Lernen. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 241-242.
- Hartinger, Andreas; Lohrmann, Katrin: Entdeckendes Lernen. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4., ergänzte und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 385-389.
- Hartung, Olaf; Steininger, Ivo; Fink, Matthias C.; Gansen, Peter; Priore, Roberto (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften, Schule und Gesellschaft; Band 46, Wiesbaden: Verlag Für Sozialwissenschaften 2010.
- Hasemann, Klaus: Mathematische Lernprozesse: Analysen mit kognitionstheoretischen Modellen, Wiesbaden: Springer 1986.
- Haubrich, Hartwig (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen – Die neue Didaktik der Geographie konkret, 2. Auflage, München: Oldenbourg 2008.
- Heckmann, Friedrich: Integration von Migranten: Einwanderung und Neue Nationenbildung, Wiesbaden: Springer 2015.
- Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule; Band 54, Heft 9, 1962, S. 407-427.
- Heimann, Paul: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Didaktische Arbeiten zur Lehrerbildung und Medienpädagogik, 1. Auflage, Stuttgart: Klett 1976.
- Heinzel, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe, Jahrbuch Grundschulforschung; Band 6, Opladen: Leske + Budrich 2002.
- Held, Josef: Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte, Hamburg: Argument Verlag 1994.
- Hellmich, Frank; Kiper, Hanna: Einführung in die Grundschuldidaktik, Weinheim/Basel: Beltz 2006.
- Henkel, Gertrud A.; Henkel, Manfred: Kunst. In: Kreft, Dieter; Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 5., vollständige überarbeitete und ergänzende Auflage. Weinheim/ München: Juventa 2005, S. 561-564.
- Henkel, Matthias: Museen als Orte Kultureller Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, Schriftenreihe Kulturelle Bildung; 30, München: kopaed 2012, S. 659-664.
- Hense, Heidi; Koch, Gerd: Das Museum als gesellschaftlicher Lernort: Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung, Wissen & Praxis; 26, Frankfurt am Main: Brandes u. Apsel 1990.
- Hentzen, Alfred: "Lichtwark, Alfred". In: Neue Deutsche Biographie 14 (1985), S. 467-469. [Online-Version]; URL: <https://www.deutschebiographie.de/pnd118572652.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 11.11.2017).
- Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik; Band 13, Weinheim/Basel: Beltz 1996.

- Hildebrandt, Thelke: Außerschulische Lernorte im Geographieunterricht - Ausstellungen als Orte der Wissensvermittlung? Hamburg: Diplomica-Verlag 2009.
- Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander: Kulturelle Bildung verändert Lernkulturen. In: Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen-Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur, Reihe Kulturelle Bildung; 12, München: kopaed 2008, S. 9-23.
- Hochreiter, Walter: Vom Musentempel zum Lernort: zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800-1914, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994.
- Hölscher, Petra: Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt werden, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Berndt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Stuttgart: Fillibach bei Klett 2012, S. 155-171.
- Hoffmann, Anna Rebecca: Außerschulische Lernorte. Unter besonderer Berücksichtigung von Museen als außerschulischen Lernorte. In: Boelmann, Jan: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik; Band 3 Forschungsfelder, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 129-144.
- Horn, Klaus-Peter: Museum – Bildung – Lernen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, Heft 6, 2005, S. 749-755.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisation in der Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 290-305.
- Horstkemper, Marianne; Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisation in der Schule. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015, S. 437-452.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2002.
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 14-31.
- Hurrelmann, Klaus: Sozialisation. In: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela; Burzan, Nicole (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, 3., völlig überarbeitete Auflage, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft 2014, S. 444-451.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: Vorwort: Die Entwicklung der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015, S. 9-13.
- Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C.; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann 2017.
- International Committee for Museology (ICOFOM) URL: <http://network.icom.museum/icofom/> (zuletzt gesehen am 15.02.2018).

- Igl, Josef: Der Schüler im Kooperationsfeld von Schule und Museum in der Region, Gesellschaft, Erziehung und Bildung; 24, Beiträge zu einer neuen Lernkultur; Band 7, Rheinfelden/Berlin: Schäuble 1993.
- Imbusch, Peter; Rucht, Dieter: Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In: Heitmeyer, Wilhelm; Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 13-71.
- International Council of Museums (dt. Internationaler Museumsrat) (ICOM/UNESCO). URL: <http://icom.museum/> (zuletzt gesehen am 15.02.2018).
- International Council of Museums (dt. Internationaler Museumsrat) (ICOM) – ICOM Schweiz/ICOM Deutschland/ICOM Österreich (Hrsg.): Ethische Richtlinien für Museen von ICOM, überarbeitete 2. Auflage der deutschen Version, Graz: ICOM Schweiz 2010.
- International Council of Museums (dt. Internationaler Museumsrat) (ICOM): Missions and objectives. URL: <https://icom.museum/en/about-us/missions-and-objectives/> (zuletzt gesehen am 08.10.2019).
- Jahn, Antje; Schimkowiak, Nicole; Kehler, Holger: 2. Dresdner Bildungsbericht 2014. Zentrale Ergebnisse, Landeshauptstadt Dresden 2014. [Online-Ressource]; URL: http://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/2_Dresdner_Bildungsbericht_Zentrale_Ergebnisse_2014_Gesamt.pdf (zuletzt gesehen am 18.12.2018).
- Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung, 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2010.
- Johnson, David W.; Johnson Roger T.: New Developments in Social Interdependence Theory. In: Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 2005, 131 (4), S. 285-358.
- Kaldewei, Gerhard: Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900-1933: eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation der Museumspädagogik, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik; Band 436, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang 1990.
- Käpnick, Friedhelm: Mathematiklernen in der Grundschule, Berlin/Heidelberg: Springer 2014.
- Kappus, Elke-Nicole; Kummer Wyss, Annemarie: Inklusion in der Regelschule. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Deutsch inklusiv, gemeinsam lernen in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, S. 15-28.
- Kerschensteiner, Georg: Die Bildungsaufgaben des Deutschen Museums. In: Matschoß, Conrad (Hrsg.): Das Deutsche Museum: Geschichte, Aufgaben, Ziele, 2. Auflage, Reprint 2019 (Original 2. Ausgabe von 1929), Berlin/Boston: De Gruyter 2019, S. 37-44. [Online-Ressource]; URL: <https://www-degruyter-com.wwwdb.dbod.de/view/product/222128> (zuletzt gesehen am 18.01.2020).
- Kersting, Ruth: Museen in Erdkundeunterricht. In: geographie heute 21, 2000, Heft 182 „Museen“, S. 2-7.
- Kilb, Rainer: (Sozial-)Pädagogische Arbeit mit sozial auffälligen und gewaltbereiten jungen Migrant/innen. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim/Basel: Beltz 2012, S. 382-395.

- Kindermann, Katharina: Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen, Bielefeld: transcript Verlag 2017. [Online - Ressource], URL: <https://doi.org/10.14361/9783839440209> (zuletzt gesehen am 22.03.2018).
- Kirchberg, Volker: Soziologische Forschung zu den gesellschaftlichen Herausforderungen an Museen. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 125-133.
- Klatetzki, Thomas: Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 351-371.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bildungsforschung; Band 1., unveränderter Nachdruck 2009, (Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)-KMK), Bonn/Berlin: BMBF 2009.
- Köhnen, Ralph (Hrsg.): Einführung in die Deutschdidaktik, Stuttgart: Metzler 2011.
- König, Gabriele: Kinder- und Jugendmuseen: Genese und Entwicklung einer Museumsgattung; Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte, Berliner Schriften zur Museumskunde; 16, Opladen: Leske und Budrich 2002.
- Kolb, Peter: Das Museum als Bildungsstätte und die Geschichte der Museumspädagogik in Deutschland. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014a, S. 12- 26.
- Kolb, Peter: Museum und Schule. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014b, S. 110-123.
- Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden: Statistische Mitteilungen. Bevölkerung und Haushalte 2012. [Online-Ressource]; URL: https://www.dresden.de/media/pdf/onlineshop/statistikstelle/Bevoelkerung_und_Haushalte_2012.pdf (zuletzt gesehen am 21.12.2018).
- Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden: Statistische Mitteilungen. Bevölkerung und Haushalte 2013. [Online-Ressource]; URL: https://www.dresden.de/media/pdf/onlineshop/statistikstelle/Bevoelkerung_und_Haushalte_2013.pdf (zuletzt gesehen am 21.12.2018).
- Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden: Statistische Mitteilungen. Bevölkerung und Haushalte 2014. [Online-Ressource]; URL: https://www.dresden.de/media/pdf/onlineshop/statistikstelle/Bevoelkerung_und_Haushalte_2014.pdf (zuletzt gesehen am 17.06.2017).
- Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden: Dresden in Zahlen. III. Quartal 2016, Dresden, Dezember 2016. [Online-Ressource]; URL: https://www.dresden.de/media/pdf/statistik/Dresden_in_Zahlen_2016_III_Quartal.pdf (zuletzt gesehen am 08.06.2017).
- Kommunale Statistikstelle der Landeshauptstadt Dresden: Dresden in Zahlen. II. Quartal 2018, Dresden, September 2018. [Online-Ressource]; URL:

- https://www.dresden.de/media/pdf/statistik/Dresden_in_Zahlen_2018_II_Quartal.pdf (zuletzt gesehen am 12.02.2019).
- Konrad, Klaus; Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005.
- Konrad, Helmut: Kult und Kultur des Ausstellens. In: Erber-Groiß, Margarete; Heinisch, Severin; Ehalt, Hubert; Konrad, Helmut (Hrsg.): Kult und Kultur des Ausstellens. Beiträge zur Praxis, Theorie und Didaktik des Museums, Wien: WUV Universitätsverlag 1992, S. 11-15.
- Korff, Natascha: Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen, Basiswissen Grundschule; Band 31, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.
- Kraft, Heike: Kindermuseum: Entwicklung und Konzeptionen. In: Spickernagel, Ellen; Walbe, Brigitte (Hrsg.): Das Museum: Lernort contra Museumstempel, Gießen: Anabas Verlag 1976.
- Kranz, Barbara: Fächerverbindendes Lernen an schulischen und außerschulischen Lernorten. In: Niethammer, Manuela; Pospiech, Gesche; Museumspädagogik der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (Hrsg.): Naturwissenschaften und Kunst. Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, Münster: Waxmann 2013, S. 41-55.
- Krause, Ulrike - Marie: Feedback und kooperatives Lernen, Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; 60, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2007.
- Krauthausen, Günter: Einführung in die Mathematikdidaktik-Grundschule, 4. Auflage, Berlin/Heidelberg: Springer 2018.
- Kremb, Klaus: Lernort Museum, Braunschweig: Westermann 1981.
- Krogh Loser, Flavia: Treffpunkt Museum: Museumspädagogik für Erwachsene in der Schweiz, Bern/Berlin/Frankfurt am Main/New York/Paris/Wien: Lang 1996.
- Kronig, Winfried: Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierter und separierender Schulformen, Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich 2000.
- Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Lernen für Europa; Band 10, Münster: Waxmann 2005.
- Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Pädagogik. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, S. 183-190.
- Kühn, Bärbel: Geschichte erfahren im Museum, St. Ingbert: Röhrig Univ.-Verlag 2014.
- Kühne, Stefan; Maaz, Kai; Mank, Svenja; Ordemann, Jessica; Schulz, Stefan M.: Bildung in Sachsen im Spiegel der Nationalen Bildungsberichterstattung 2018 (aktualisierte Fassung, Februar 2019), Berlin/Frankfurt am Main: Leibniz - Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2019. [Online-Ressource]; URL: [https://schule.sachsen.de/download/download_bildung/DIPF_Bildung-In Sachsen_Aktualisiert_5.0.pdf](https://schule.sachsen.de/download/download_bildung/DIPF_Bildung-In_Sachsen_Aktualisiert_5.0.pdf) (zuletzt gesehen am 20.02.2019).

- Kunz-Ott, Hannelore: Schule und Museum-Zum Bildungsauftrag der Museen. In: Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum–Schule-Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 19-20.
- Kunz- Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne; Weber, Traudel (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse-Vermittlungsformen-Praxisberichte, Bielefeld: transcript Verlag 2009.
- Kunz-Ott, Hannelore: Museum und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, Schriftenreihe Kulturelle Bildung; 30, München: kopaed 2012, S. 648-653.
- Kunz-Ott, Hannelore: Das Bildungskonzept – ein Grundpfeiler musealer Arbeit. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 137-140.
- Lamnek, Sigfried: Qualitative Sozialforschung. 4., vollständige überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2005.
- Landesamt für Schule und Bildung, Stadt Leipzig: Schule und Bildung für Flüchtlinge-Grundlagen der Schulpflicht in Sachsen. [Online-Ressource]; URL: <https://www.leipzig.de/jugend-familie-und-soziales/auslaender-und-migranten/fluechtlinge-in-leipzig/schule-und-bildung/#c91561> (zuletzt gesehen am 15.07.2020).
- Landeshauptstadt Dresden: Zahlen und Fakten: Schulen in der Landeshauptstadt Dresden im Schuljahr 2018/2019. URL: <https://www.dresden.de/de/leben/schulen/zahlen-und-fakten.php> (zuletzt gesehen am 16.12.2018).
- Lanphen, Judith: Kooperatives Lernen und Integrationsförderung: eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen, Texte zur Sozialpsychologie; 10, Münster/München/Berlin: Waxmann 2011.
- Lauter, Josef: Fundament der Grundschulmathematik. Pädagogisch-didaktische Aspekte des Mathematikunterrichts in der Grundschule, 4. Auflage, Donauwörth: Auer 2005.
- Leipold, Bernhard; Greve, Werner: Sozialisation, Selbstbild und Identität. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015, S. 659-672.
- Leiss, Dominik; Hagena, Maïke; Neumann, Astrid; Schwippert, Knut: Mathematik und Sprache – Sprache und Mathematik? Befunde und Herausforderungen empirisch fachdidaktischer Forschung. In: Leiss, Dominik; Hagena, Maïke; Neumann, Astrid; Schwippert, Knut (Hrsg.): Mathematik und Sprache: empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen, Reihe Sprachliche Bildung, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Band 3, Münster/New York: Waxmann 2017, S. 7-9.
- Lewalter, Doris: Museumspädagogik-eine pädagogisch-psychologische Perspektive. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 121-124.
- Lichtwark, Alfred: Die Einheit der künstlerischen Erziehung. In: Kunsterziehung - Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Weimar am 9.,

- 10., 11. Oktober 1903 - Deutsche Sprache und Dichtung (Konferenzschriften), Leipzig: Voigtländer 1904, S. 234-249. [elektronische Ressource der Universitätsbibliothek Leipzig]; URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-0011-197867> (zuletzt gesehen am 11.11.2017).
- Lichtwark, Alfred; Mannhardt, Wolf (Hrsg.): Alfred Lichtwark. Eine Auswahl seiner Schriften; Band 2, Berlin: Cassirer 1917.
- Lieb, Norbert; Hufnagl, Florian: Leo von Klenze, Gemälde und Zeichnungen, München: Callwey 1979.
- Liebau, Eckart: Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlage und Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2012a, S. 39-45.
- Liebau, Eckart: Anthropologische Grundlagen. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, Schriftenreihe Kulturelle Bildung; 30, München: kopaed 2012b, S. 29-35.
- Lockwood, David: Social Integration and System Integration. In: Zollschan, George K.; Hirsch, Walter (Hrsg.): Explorations in Social Change, Boston: Houghton Mifflin 1964, S. 244-257.
- Löffler, Berthold: Integration in Deutschland. Zwischen Assimilation und Multikulturalismus, München: Oldenbourg 2011.
- Lompscher, Joachim: Wesen und Struktur allgemeiner geistiger Fähigkeiten. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, Berlin: Volk und Wissen 1972, S.17–72.
- Lompscher, Joachim: Die Ausbildung von Lernhandlungen. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit: ein Lehrbuch für pädagogische Psychologie an Instituten für Lehrerbildung, 3. Auflage, Berlin: Volk und Wissen 1988, S. 53-78.
- Macdonald, Sharon: Revolutions, turn amd developments in museums education: some anthropological and museological reflections. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 99-108.
- Martin, Ernst; Wawrinowski, Uwe: Beobachtungslehre: Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung, Weinhein: Juventa 1991.
- Matthes, Michael: Einführung. In: Ferchland, Andrea; Museumspädagogischer Dienst Berlin (Hrsg.): Schule und Museum: vom Nutzen des Museums für die Schule; Anregungen für den Unterricht in den Fächern Geschichte, Deutsch, Physik, Bildende Kunst, Erdkunde/Sachkunde, Berlin: Schibri 1998, S. 9-19.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 10., neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008.
- McKenzie, Jamie: Building a Virtual Museum Community, Paper presented at the Museums & the Web Conference, March 16-19, 1997, Los Angeles, California. In: The Educational Technology Journal (ohne Seitenangabe). [Online-Ressource]; URL: <http://www.fno.org/museum/museweb.html> (zuletzt gesehen am 22.10.2017).

- Meder, Norbert: Über Einheit und Differenz von Sozialpädagogik und Freizeitpädagogik. Eine systematische Betrachtung. In: Spektrum Freizeit, Heft 1/1999, Baltmannsweiler 1999, S. 44-55.
- Melderegister der Landeshauptstadt Dresden: Bevölkerungsbestand der Landeshauptstadt Dresden, Einwohnerzahlen von 2014 bis 2019. URL: <https://www.dresden.de/de/leben/stadtportrait/statistik/bevoelkerungsgebiet/Bevoelkerungsbestand.php> (zuletzt angesehen am 12.03.2020).
- Metzger, Folker: Inklusion im Museum. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 285-289.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, 13. Auflage, Berlin: Cornelsen 2018.
- Meyer, Michael; Tiedemann, Kerstin: Sprache im Fach Mathematik, Berlin: Springer 2017.
- Moschner, Barbara; Dickhäuser, Oliver: Selbstkonzept. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim: Beltz 2010, S. 760-767.
- Müller, Katharina; Ehmke, Timo: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster/New York: Waxmann 2016, S. 285-316.
- Münch, Joachim: Lernorte und Lernort-Kombinationen - begriffliche und theoretische Vorklärungen. In: Münch, Joachim; Piehl, Ernst (Hrsg.): Lernorte und Lernort-Kombinationen im internationalen Vergleich. Innovationen, Modelle und Realisationen in der Europäischen Gemeinschaft, Köln: Bundesanzeiger 1985, S. 23-35.
- Münch, Richard: Elemente einer Theorie der Integration moderner Gesellschaften. Eine Bestandsaufnahme. In: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, 1. Auflage; Band 2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1997, S. 66-109.
- Museumsdienst Köln. URL: <https://museumsdienst.wordpress.com/unsere-geschichte/> (zuletzt gesehen am 20.02.2018).
- Museumsdienst Berlin. URL: <https://www.museumsdienst.berlin/bildungsvermittlung/ueber-uns.html> (zuletzt gesehen am 20.04.2018).
- Museumsdienst Hamburg. URL: <https://www.museumsdienst-hamburg.de/de/service/wir-ueber-uns.htm> und <https://www.museumsdienst-hamburg.de/de/informationen/schulklassen-jugendgruppen.htm> (beide zuletzt gesehen am 20.04.2018).
- Neber, Heinz: Nutzbares Wissen durch konditionalisierte und funktionalisierte technische Erklärungen: Rezeptiver Erwerb oder Entdecken durch Generieren? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14, 2000, S. 125-137.
- Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 124-131.

- Neber, Heinz; Fischer, Frank: Kooperatives Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 394-402.
- Neber, Heinz: Entdeckendes Lernen. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 314.
- Nettke, Tobias: Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung im Museen. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 31-42.
- Neumann, Ursula: Kindheit in der Migration. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 201-202.
- Niethammer, Manuela; Pospiech, Gesche, Museumspädagogik der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (Hrsg.): Naturwissenschaften und Kunst. Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, Münster: Waxmann 2013.
- Noack Peter; Brunner, Ewald Johannes: Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5., überarbeitet und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2018, S. 382-389.
- Nolda, Sigrid: Angebote der Erwachsenenbildung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sand-fuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 1, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 44-45.
- Noschka-Roos, Annette: Besucherforschung- und Didaktik. Ein museumspädagogisches Plädoyer, Berliner Schriften zur Museumskunde; Band 11, Institut für Museumskunde Staatliche Museen zu Berlin-Preußischer Kulturbesitz, Opladen: Leske + Budrich 1994.
- Noschka-Roos, Annette; Teichmann, Jürgen: Besucherorientierung – Historische Bedingungen und Ausgangslage. In: Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum – Schule - Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 21-24.
- Noschka-Roos, Anette: Theorien zur Bildung im Museum. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 43-55.
- Noschka-Roos, Anette; Lewalter, Doris: Lehren und Lernen im Museum. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016, S. 282-286.
- Nuissl von Rein, Ekkehard; Dollhausen, Karin: Kulturen der Programmplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jg., H. 1, 2011, S. 114–129.
- Oomen-Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache; Band 1, 2. Auflage, Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh 2003, S. 452–463.
- Oomen-Welke, Ingelore: Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 2., korrigierte

- und überarbeitete Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Band 9, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 33-48.
- Oppermann, Edmund: Lichtwark, Alfred. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik; Spieler, Josef (Leitung der Herausgabe): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart; Band 2, Freiburg im Breisgau: Herder 1932, S. 285-286. [elektronische Ressource der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin]; URL: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-13899024> (zuletzt gesehen am 12.11.2017).
- Ott, Margarete: DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, 3. Korrigierte Auflage, Deutschunterricht in Theorie und Praxis; Band 9, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 200-214.
- Otto, Gunter: "Kunst als Struktur" und "Kunst als sozialer Prozess": zwei Aspekte des Kunstunterrichts. In: Breyer, Herbert; Otto, Gunter; Wienecke, Günter: Kunstunterricht: Planung bildnerischer Denkprozesse, 2. Auflage, Düsseldorf: Schwann 1973, S. 11-36.
- Otto, Gunter: Didaktik der ästhetischen Erziehung: Ansätze-Materialien-Verfahren, 2. Auflage, Braunschweig: Westermann, 1976.
- Otto, Gunter: Kommunikation im Museum. In: Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt; Viereg, Hildegard (Hrsg.): Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1990, S. 24-36.
- Otto, Gunter: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik; 2, Schule und Museum, 1. Auflage, Seelze: Kallmeyer 1998.
- Otto Gunter: Schule und Museum - Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum – Schule - Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 15-18.
- Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim: Beltz 2010, S. 793-800.
- Petillon, Hanns: Soziales Lernen und Peerbeziehungen. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5., überarbeitet und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2018, S. 782-788.
- Pfeiffer-Poensgen, Isabel: Zum Bildungsauftrag im Museum. In: Kunz- Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne; Weber, Traudel (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse-Vermittlungsformen-Praxisberichte, Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 25-31.
- Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz, 3. Auflage, Stuttgart: Rascher 1967 (Originalausgabe erschien unter dem Titel „La Psychologie de l'Intelligence“, Paris 1947).
- Plessner, Helmuth: Die Frage nach der *Conditio humana*. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976.
- Plutzer, Verena: Integration. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen/Basel: A. Francke 2010, S. 133-134.

- Pompe, Anja: Inklusion. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Deutsch inklusiv, gemeinsam lernen in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015, S. 1-14.
- Pompino-Marschall, Bernd: Register. In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar: Metzler 2010, S. 556.
- Prediger, Susanne: Mathematiklernen als interkulturelles Lernen - Entwurf für einen didaktischen Ansatz. In: Journal für Mathematikdidaktik 22 (2), 2001, S. 123-144.
- Prediger, Susanne: Darstellungen, Register und mentale Konstruktionen von Bedeutungen und Beziehungen-mathematikspezifische Herausforderungen identifizieren und bearbeiten. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen, Fachdidaktische Forschung; Band 3, Münster/München/Berlin: Waxmann 2013, S. 167-183.
- Prediger, Susanne: Auf sprachliche Heterogenität im Mathematikunterricht vorbereiten. In: Leuders, Juliane; Leuders, Timo; Prediger, Susanne; Ruwisch, Silke (Hrsg.): Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer Spektrum 2017, S. 29-40.
- Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günter; Rost, Jürgen; Schiefele, Ulrich (Hrsg.): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Zusammenfassung. PISA-Konsortium Deutschland, Technische Universität Münster 2004. [Online-Ressource]; URL:http://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_2003.pdf (zuletzt gesehen am 11.07. 2020).
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2012, Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland, Zusammenfassung, Münster: Waxmann 2013. [Online-Ressource]; URL:https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2012_Zusammenfassung_online.pdf (zuletzt gesehen am 20.11.2018).
- Pries, Michael; Wiesmüller, Christian: Schule ergänzende Orte für Bildung. In: Benkowitz, Dorothee: Außerschulische Lernorte, Karlsruher pädagogische Beiträge, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Heft 77/2011, Karlsruhe: Pädagogische Hochschule 2011, S. 98-114.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael: Der Fragebogen: von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung, 1. Auflage, Wien: Facultas Univ.-Verlag 2008.
- Rahn, Anne Marie: Kulturelle Vielfalt im Museum. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 290-294.
- Rauch, Dominique; Mang, Julia; Härtig, Hendrik; Haag, Nicole: Naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Reiss, Kristina; Sälzer, Christine; Schiepe-Tiska, Anja; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation, Münster/New York: Waxmann 2016, S. 317-347.

- Redfield, Robert; Linton, Ralph; Herskovits, Melville: Memorandum on the study of acculturation. In: *American Anthropologist*, 1936, 38 (1), S. 149-152.
- Reichwein, Adolf: Schule und Museum. In: *Mitteilungen und Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung*, Heft 54, 2000 S. 22-32, S. 22. (Nachdruck von 1941, Original in: *Deutsches Schul-Verwaltungs-Archiv: Neue Folge des Volksschularchivs*, 38, 1941, S. 3-12.).
- Reinders, Heinz: Sozialisation in der Gleichaltrigen-Gruppe. In: Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015, S. 393-413.
- Reinheckel, Susann: Kompetenzentwicklung in der Schule-Zur Notwendigkeit eines umfassenden Kompetenzverständnisses. In: Hartung, Olaf; Steininger, Ivo; Fink, Matthias C.; Gansen, Peter; Priore, Roberto (Hrsg.): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften, Schule und Gesellschaft*; Band 46, Wiesbaden: Verlag Für Sozialwissenschaften 2010, S. 115-126.
- Reinmann, Gabi; Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, 5. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 613 – 658.
- Rese, Bernd: *Didaktik im Museum. Systematisierung und Neubestimmung*, Bonn: Habelt 1995.
- Richter, Wolfgang: Museumspädagogische Projekte an der Abteilung Kunsterziehung der Hochschule Mozarteum in Salzburg. In: Erber-Groiß, Margarete; Heinisch, Severin; Ehalt, Hubert; Konrad, Helmut (Hrsg.): *Kult und Kultur des Ausstellens. Beiträge zur Praxis, Theorie und Didaktik des Museums*, Wien: WUV Universitätsverlag 1992, S. 156-166.
- Riegel, Christine: *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine soziobiographische Untersuchung*, Frankfurt am Main/London: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation 2004.
- Rudmin, Floyd: Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 2009, Vol. 33 (2). S. 106-123.
- Ruf, Urs: Das Dialogische Lernmodell. In: Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer 2008, S. 13-23.
- Rump, Han-Uwe: Das Museums-Pädagogische Zentrum München (MPZ) zu Beginn der 90er-Jahre. In: Vieregg, Hildegard; Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt (Hrsg.): *Museumspädagogik in neuer Sicht – Erwachsenenbildung im Museum*; Band 2, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1994, S. 388-402.
- Rupprecht, Carola: Schule und Museum. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung*; 51, München: kopaed 2016, S. 267-284.
- Sabaté Navarro, Miquel; Gort Riera, Roser: *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos*, *Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural*, 5, Gijón: Ediciones Trea 2012.

- Sächsische Ausländerbeauftragte: Jahresbericht 2013 (Ausgabe 2014). [Online-Ressource]; URL: https://sab.landtag.sachsen.de/dokumente/sab/SAB_Jahresbericht_21052013.pdf (zuletzt gesehen am 14.12.2018).
- Sächsische Ausländerbeauftragte: Jahresbericht 2015 (Ausgabe 2016). [Online-Ressource]; URL: https://sab.landtag.sachsen.de/dokumente/sab/SAB_JB_2015_WEB_250816.pdf (zuletzt gesehen am 14.12.2018).
- Sächsische Ausländerbeauftragte: Jahresbericht 2017, Dresden. [Online-Ressource]; URL: https://sab.landtag.sachsen.de/dokumente/SAB_Jahresbericht_2017_WEB_NEU.pdf (zuletzt gesehen am 19.10.2018).
- Sagasser, Gabriele: Aussichten auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum. In: Winderlich, Kirsten (Hrsg.): Museum, Grundschule Kunst Bildung; Band 3, Oberhausen: ATHENA 2015, S. 64-67.
- Sam, David L.; Berry, John W.: Theoretical perspectives. In: Sam, David L.; Berry, John W. (Hrsg.): The Cambridge handbook of acculturation psychology, Cambridge: Cambridge University Press 2016, S. 11-29.
- Samida, Stefanie: Überlegungen zu Begriff und Funktion des „virtuellen Museums“: Das archäologische Museum im Internet. In: Museologie Online, Jahrgang 4 (2002), S. 1-58. [Online-Ressource]; URL: <http://www.historisches-centrum.de/online/02/01.pdf> (zuletzt gesehen am 22.10.2017).
- Sander, Alfred: Integration und Behinderung. In: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft; Band 2, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012, S. 602-604.
- Sandfuchs, Uwe: Interkulturelle Erziehung. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4., ergänzte und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, S. 590-595.
- Sauerborn, Petra; Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2007.
- Sauter, Beatrix: Museums und Bildung. Eine historisch-systematische Untersuchung zu Formen der Überlieferung und der Identitätsfindung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1994.
- Schädlich, Birgit: Repertoire, sprachliches. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden – Grundbegriffe, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Metzler 2017, S. 296-297.
- Schilcher, Anita; Röhl, Simone; Krauss, Stefan: Sprache im Mathematikunterricht – eine Bestandsaufnahme des aktuellen didaktischen Diskurses. In: Leiss, Dominik; Hagen, Maike; Neumann, Astrid; Schwippert, Knut (Hrsg.): Mathematik und Sprache: empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen, Reihe Sprachliche Bildung, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; Band 3, Münster/New York: Waxmann 2017, S. 11-42.
- Schimkowiak, Nicole; Jahn, Antje; Thomas, Gerit: 3. Dresdner Bildungsbericht 2019, Landeshauptstadt Dresden 2019. [Online - Ressource]; URL: https://www.dresden.de/media/pdf/bildung/bildungsmanagement/3._Dresdner_Bildungsbericht_2019_Gesamtversion.pdf (zuletzt gesehen am 18.08.2020).

- Schmeer-Sturm, Marie-Louise: Museumspädagogik als Teilbereich der allgemeinen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung anthropologischer Aspekte. In: Vieregg, Hildegard; Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum; Band 1, Schneider-Verlag Hohengehren 1994, S. 42-47.
- Schmidt, Claudia; Ludwig, Sylvia: Bildung und Vermittlung 2019/2020, Abteilung Bildung und Vermittlung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden (SKD): Dresden: SKD 2019. [Online-Version]; URL: https://www.skd.museum/fileadmin/userfiles/Bildung_und_Vermittlung/Themenreihen/Lernort-Residenschloss/druckfreigabe_programm1920.pdf (zuletzt gesehen am 29.10.2019).
- Schnabel, Peter-Ernst: Sozialisation. In: Reinhold, Gerd; Lamnek, Siegfried; Recker, Helga (Hrsg.): Soziologie-Lexikon, Berlin/Boston: De Gruyter 2000, S. 604-608.
- Schnotz, Wolfgang; Bannert, Maria: Visuelles Lernen. In: Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Buch, Susanne R. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 5., überarbeitet und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2018, S. 886-893.
- Schönicke, Dorothee: Zum Thema Integration: Das Museum als außerschulischen Lernort für Deutschlernende. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014, S. 167-173.
- Schönpflug, Ute: Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 217-228.
- Schulz, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung, 10., unveränderte Auflage (1. Auflage von 1965), Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1979, S. 13-47.
- Schweibenz, Werner: Vom traditionellen zum virtuellen Museum. Die Erweiterung des Museums in den digitalen Raum des Internets. DGI-Schrift Informationswissenschaft; 11, Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI) 2008.
- Schwippert, Knut; Wendt, Heike; Tarelli, Irmela: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012, S. 191-207.
- Simon, Nina: The participatory museum, Santa Cruz: Museum 2.0 2010.
- Staatliche Kunstsammlungen Dresden (SKD): Das Programm 2020 der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden, Abteilung Programm, Abteilung Marketing und Besucherservice, Dresden: SKD 2019.
- Staatliche Kunstsammlung Dresden: Geschichte. URL: <https://www.skd.museum/ueberuns/geschichte/> (zuletzt gesehen am 20.01.2020).
- Staatliche Kunstsammlung Dresden: Aktivitätenprogramm, Ausstellungen, Vermittlungsangebote und Forschungsprojekte. URL: <https://www.skd.museum> (zuletzt gesehen am 20.01.2020).
- Staatliche Kunstsammlungen Dresden (SKD): Symposium „Museen und Hochschulen der Vielfalt. Wie leben und lernen Museen und Kunsthochschulen Diversität aktiv?“

- im Japanisches Palais (26. und 27. November 2020). URL: <https://japanisches-palais.skd.museum/ausstellungen/inspiration-handwerk/museen-und-hochschulen-der-vielfalt/> (zuletzt gesehen am 05.09.2020).
- Stadt Köln: Museumsdienst Köln. URL: <https://www.stadt-koeln.de/leben-in-koeln/kultur/museumsdienst-koeln> (zuletzt gesehen am 20.02.2018).
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2010, S. 200-230.
- Stang, Richard: Kulturelle Bildung. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2., überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 176-177.
- Staupe, Gisela: Museen-Orte des Sehens und des Lernens, der Musse und der Bildung. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlage und Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2012, S. 7-15.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011, Stand 2013. [Online-Ressource]; URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/bevoelkerung-migrationsstatus-5125203117004.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt gesehen am 12.03.2020).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Bevölkerung im regionalen Vergleich nach Migrationshintergrund. Ergebnis des Zensus 2011 zum Berichtszeitpunkt 9. Mai 2011, Stand 2014. [Online-Ressource]; URL: https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:14,BEG_4_4_8 (zuletzt gesehen am 14.10.2018).
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund– Ergebnisse des Mikrozensus 2010, (Korrektur der Ausgabe vom 26.09.2011), 2010. [Online-Ressource der Statistischen Bibliothek]; URL: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00010114 (zuletzt gesehen am 20.09.2020).
- Statistisches Bundesamt: Ausländische Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten, 2019. [Online-Ressource]; URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-geschlecht.html;jsessionid=ECA04A9E5098556D5B73701CBE9E83C3.internet8742> (zuletzt gesehen am 22.04.2020).
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerung. Migration und Integration, 2020 (Pressemitteilung Nr. 279 vom 28. Juli 2020). [Online-Ressource]; URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html (zuletzt gesehen am 15.10.2020).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Statistisches Jahrbuch Sachsen 2012. [Online-Ressource]; URL:

- https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/SNHeft_derivate_00004545/2012_StatistischesJahrbuch_SN.pdf (zuletzt gesehen am 16.11.2018).
Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Statistisches Jahrbuch Sachsen 2013. [Online-Ressource]; URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/SNHeft_derivate_00004990/2013_StatistischesJahrbuch_SN.pdf (zuletzt gesehen am 16.11.2018).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Statistisches Jahrbuch Sachsen 2014. [Online-Ressource]; URL: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/SNHeft_derivate_00005927/2014_StatistischesJahrbuch_SN.pdf (zuletzt gesehen am 18.11.2018).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Ausländische Mitbürger in Sachsen 2015. [Online-Ressource]; URL: https://www.statistik.sachsen.de/download/300_Voe-Faltblatt/FB_AuslaendischeMitbuenger_2016.pdf (zuletzt gesehen am 07.12.2018).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Statistisches Jahrbuch Sachsen 2017. [Online-Ressource]; URL: https://sab.landtag.sachsen.de/dokumente/SAB_Jahresbericht_2017_WEB_NEU.pdf (zuletzt gesehen am 12.12.2018).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen: Statistisches Jahrbuch Sachsen 2018, 27. Jahrgang. [Online-Ressource]; URL: https://www.statistik.sachsen.de/download/300_Voe-Jahrbuch/StatistischesJahrbuch_2018_gesamt_Internet.pdf (zuletzt gesehen am 08.01.2019).
- Syndram, Dirk: Das Dresdner Residenzschloss als Museum. In: Das Dresdner Residenzschloss als Museum, Dresdner Hefte, Beiträge zur Kulturgeschichte, 28. Jahrgang, Heft 104, 4/2010, Dresden: Dresdner Geschichtsverein 2010, S. 81-90.
- Syndram, Dirk: Die Anfänge der Dresdner Kunstammer. In: Syndram, Dirk; Minning, Martina (Hrsg.): Die kurfürstlich-sächsische Kunstammer in Dresden. Geschichte einer Sammlung, Dresden: Sandstein 2012, S. 14-45.
- Tarelli, Irmela; Valtin, Renate; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut: IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert; Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012, S. 11-26.
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Begegnung Von Person Zu Person, Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe 1998.
- Theunissen, Georg: Inklusion. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung - Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, Reihe Heil- und Sonderpädagogik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2013, S. 181-182.
- Thies, Christian: Einführung in die philosophische Anthropologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Bürgergesellschaft 2004.

- Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institutionen und Subjektwerdung, 16., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2010.
- Treinen, Heiner: Ansätze zu einer Soziologie des Museumswesens. In: Albrecht, Günter; Daheim, Hansjürgen; Sack, Fritz: Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 1973, S. 336-353.
- Treinen, Heiner: Was sucht der Besucher im Museum? Massenmediale Aspekte des Museumswesens. In: Fliedl, Gottfried (Hrsg.): Museum als soziales Gedächtnis?: kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik, Klagenfurt: Kärntner Druck und Verlagsgesellschaft 1988, S. 24-41.
- Tripps, Manfred: Museumspädagogik – Definition und Sinn. In: Vieregg, Hildegard; Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum; Band 1, Schneider-Verlag Hohengehren 1994, S. 38-41.
- Triggs, Pat; Wishart, Jocelyn: „Museumscouts: Ein Handbuch für Lehrkräfte. Innovative Ansätze zum Lehren und Lernen mit Museen, interaktiven Methoden und Teamarbeit“, Museumscouts a doorway to knowledge, München: CBLT Computer Based Training + Learning 2010.
- Trommsdorff, Gisela: Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2008, S. 229-239.
- Ulich, Klaus: Sozialisation in der Schule. Elemente einer sozialpsychologischen Theorie, München: Ehrenwirth 1976.
- UNESCO-Generalkonferenz: Allgemeine Erklärung zur Kulturellen Vielfalt. In: UNESCO heute, Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 1-2, 2002. [Online-Ressource]; URL: https://www.unesco-phil.uni-bremen.de/dokumente/UNESCO/deklaration_kulturelle_vielfalt.pdf (zuletzt gesehen am 13.02.2019).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Convention for the Safeguarding of the Intangible Heritage, article 2, adopted on 1st October 2003, Paris 2003.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Basic Texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris 2018. [Online-Ressource]; URL: https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf (zuletzt gesehen am 20.07.2019).
- Uphoff, Ina Katharina: Die Bildungsaufgabe des Museums. In: Beise, Karl-Walter: Medien in Museum und Schule, Zeitschrift für Museum und Bildung 64/2005, Berlin/Münster: LIT 2006, S. 22-29.
- Van Veldhuizen, Arja: Der Spagat des Tausendfüßlers. Tendenzen der Museumsvermittlung in den Niederlanden. In: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne; Weber, Traudel (Hrsg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisberichte, Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 85-100.
- Vieregg, Hildegard: Meilensteine in der Entwicklung der Museumspädagogik: Persönlichkeiten-Positionen-Programme. In: Schmeer-Sturm, Marie-Louise;

- Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt; Viereg, Hildegard (Hrsg.): Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte, Bartmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1990, S. 6-16.
- Vieregg, Hildegard: Vorgeschichte der Museumspädagogik: dargestellt in der Museumsentwicklung in den Städten Berlin, Dresden, München und Hamburg bis zum Beginn der Weimarer Republik, Museen-Geschichte und Gegenwart; Band 2, Münster/Hamburg: LIT 1991.
- Vieregg, Hildegard: Fürstliche Kunstkammern und frühe Museen-Konzeption und pädagogische Dimension. In: Viereg, Hildegard; Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum; Band 1, Schneider-Verlag Hohengehren 1994, S. 6-31.
- Vieregg, Hildegard: Museumswissenschaften. Eine Einführung, Paderborn: Fink 2006.
- Vieregg, Hildegard: Studienbuch Museumswissenschaften, Impulse zu einer internationalen Betrachtung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007.
- Vieregg, Hildegard: Geschichte des Museums. Eine Einführung, München: Fink 2008.
- Vogt, Annika: Schwelle. Performative Museumszugänge. In: Kirsten, Winderlich (Hrsg.): Museum, Grundschule Kunst Bildung; Band 3, 1. Auflage, Oberhausen: ATHENA 2015, S. 10-21.
- Volf, Patrik-Paul; Bauböck, Rainer: Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann, Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung Österreich, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit; Band 4, Klagenfurt: Drava 2001.
- Vygotsky, Lev: Denken und Sprechen, Berlin: Akademie-Verlag 1964 (Originalausgabe 1934, deutsche Übersetzung von Johannes Helm).
- Vygotsky, Lev: Ausgewählte Schriften; Band 2, Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin: Volk und Wissen 1987.
- Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum-Schule-Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed Verlag 2007.
- Wagner, Ernst: Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind. In: Wagner, Ernst; Dreykon, Monika (Hrsg.): Museum - Schule - Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 13-14.
- Waidacher, Friedrich: Handbuch der allgemeinen Museologie, 3., unveränderte Auflage, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 1999a.
- Waidacher, Friedrich: Museum lernen: Lange Geschichte einer Verweigerung –oder- Warum Museen manchmal so gründlich daneben stehen, wesentlich erweiterte und für den Druck bearbeitete Fassung eines Vortrages beim Symposium „Wissen und Kompetenzen für die Zukunft“, Universität Graz, 20.-23. September 1999, In: Museologie Online, 1999b, S. 41- 65. [Online-Ressource]; URL: <http://www.historisches-centrum.de/m-online/99/99-2.htm> (zuletzt gesehen am 16.08.2017).
- Waidacher, Friedrich: Museologie-knapp gefasst, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2005.
- Wallrabenstein, Wulf: Sprechansätze und Gesprächssituationen im Lernbereich Sprache. In: Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Sprechansätze und Gesprächssituationen.

- Lernbereich Sprache, Studien zur Pädagogik und Didaktik des Primarbereichs; Band 9, Braunschweig: Westermann 1979, S. 6-22.
- Walz, Markus: Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016.
- Walz, Markus: Begriffsgeschichte, Definition, Kernaufgaben. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016a, S. 8-14.
- Walz, Markus: Theoretische Grundlagen der Sammlungsdokumentation. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016b, S. 178-182.
- Walz, Markus: Forschungsgattungen-Forschungsmuseen-Forschung in Museen. In: Walz, Markus (Hrsg.): Handbuch Museum: Geschichte, Aufgaben, Perspektiven, Stuttgart: Metzler 2016c, S. 202-206.
- Wehner, Brigitta: Grundschulkind im Museum. In: Czech, Alfred (Hrsg.): Museumspädagogik: ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis, Museumspädagogische Zentrum München, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2014, S.124-132.
- Weidenmann, Bernd: Wissenserwerb in Bildern - Forschung fuer eine visuelle Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft, 1990, Vol 18 (1), S. 62-66.
- Weidenmann, Bernd: Lernen mit Medien. In: Weidenmann, Bernd; Krapp, Andreas (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 423-476.
- Weiß, Gisela: Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland bis 1990. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 76-83.
- Weiß, Gisela: Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland-Bildungs- und Vermittlungsarbeit seit 1990. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 84-95.
- Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf: TIMSS 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried; Wendt, Heike; Köller, Olaf; Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2012, S. 13-26.
- Wendt, Heike; Schwippert, Knut; Stubbe, Tobias C.: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Selter, Christoph; Köller, Olaf; Schwippert, Knut; Kasper, Daniel (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York: Waxmann 2016, S. 317-331.
- Weschenfelder, Klaus; Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Düsseldorf: Schwann 1992.

- Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2010, S. 479 – 485.
- Winter, Heinrich: Allgemeine Lernziele für den Mathematikunterricht? In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Heft 3, 1975, S. 106-116.
- Winter, Heinrich: Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Nr. 61, 1995, S. 37-46.
- Winter, Heinrich: Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer 2016.
- Wittmann, Erich Ch.: Objekte-Operationen-Wirkungen: Das operative Prinzip in der Mathematikdidaktik. In: Mathematik lehren, H. 11, 1985, S. 7-11.
- Wittmann, Erich, Ch.: Was ist Mathematik und welche pädagogische Bedeutung hat das wohlverstandene Fach auch für den Mathematikunterricht in der Grundschule? In: Baum, Monika; Wielpütz, Hans (Hrsg.): Mathematik in der Grundschule: ein Arbeitsbuch, Seelze: Kallmeyer 2003, S. 18-46.
- Wittmann, Erich, Ch.: Grundfragen des Mathematikunterrichts, 6., neue bearbeitete Auflage, Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg+Teubner 2009.
- Zacharias, Wolfgang: Pädagogische Aktion: Unsere Museumspädagogik-Teil eines kommunalen kulturpädagogischen Netzwerkes. In: Schmeer-Sturm, Marie-Louise; Thinesse-Demel, Jutta; Ulbricht, Kurt; Viereg, Hildegard (Hrsg.): Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte, Bartmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1990, S. 71-87.
- Zacharias, Wolfgang: Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2001.
- 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, Reihe Kulturelle Bildung; 12, München: kopaed 2008, S. 27-41.
- Zäh, Helmut: "Quicchelberg, Samuel". In: Neue Deutsche Biographie 21 (2003), S. 44-45. [Online-Version]; URL: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd119331535.html#ndbcontent> (zuletzt gesehen am 22.10.2017).
- Zech, Friedrich: Grundkurs Mathematikdidaktik. Theoretische und praktische Anleitung für das Lehren und Lernen von Mathematik, 10. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2002.
- Zembala, Anna: Museumsbesuch - Ein Leitfaden für Sozialpädagogen. Museumspädagogische Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien am Beispiel von NRW-Museen, München: kopaed 2015.
- Zenk, Ulrike; Gündoğdu, Hatice: Interkulturelle Kompetenz und praktische Integration. Kulturelle Umwelten, Köln: Bildungsverlag EINS 2011.
- Ziese, Maren: Geflüchtete und Vermittlung in Museen. In: Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen, Reihe Kulturelle Bildung; 51, München: kopaed 2016, S. 295-299.

Quellenverzeichnis der Museen

- Bautz'ner Senfladen Museum, Bautzen, Deutschland. Homepage des Museums: <http://www.senf-stube.de/senfladen.php> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Cupnoodles Museum in Osaka, Japan. Homepage des Museums: https://www.cupnoodles-museum.jp/en/osaka_ikeda/ (zuletzt gesehen am 12. 10. 2017).
- Cupnoodles Museum, Yokohama, Japan. Homepage des Museums: <https://www.cupnoodles-museum.jp/en/yokohama/about/> (zuletzt gesehen am 12. 10. 2017).
- Currywurst Museum, Berlin, Deutschland. Homepage des Museums: <http://currywurstmuseum.com/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).
- Deutsches Historisches Museum, Berlin, Deutschland. Homepage des Museums: <https://www.dhm.de/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Deutsches Hygiene Museum Dresden: URL: https://www.dhmd.de/fuehrungen-bildungsangebote/schulen-kitas/Bildungsangebote_2015/ (beide zuletzt gesehen am 17.09.2020).
- Deutsches Technikmuseum, Berlin, Deutschland. Homepage des Museums: <https://sdtb.de/stiftung/startseite/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Fingerhutmuseum, Herrgottstal, Deutschland. Homepage des Museums: <https://www.fingerhutmuseum.de> (zuletzt gesehen am 09.10.2017).
- Galleria degli Uffizi, Florenz, Italien. Homepage des Museums URL: <https://www.uffizi.it/> (zuletzt gesehen am 08.10.2017).
- Kölner Senfmuseum, Köln, Deutschland. Homepage des Museums: Kölner Senfmuseum <https://www.senfmuehle.net/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Mathematisch-Physikalischer Salon in Dresden, Deutschland. Homepage des Museums: <https://mathematisch-physikalischer-salon.skd.museum/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Mode-Museum, Paris, Frankreich. Homepage des Museums: <http://www.palaisgalliera.paris.fr/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).
- Mode-Museum, Wien, Österreich. Homepage des Museums: <http://www.modewien.at/category/sammlung-loschek/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).
- Mode-Museum, Amsterdam, Niederlande. Homepage des Museums: <https://tassenmuseum.nl/de> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).
- Musée du Louvre, Paris, Frankreich. Homepage des Museums: <https://www.louvre.fr/histoire-du-louvre> (zuletzt gesehen am 09.10.2017).
- Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos, Santiago, Chile. Homepage des Museums: <https://ww3.museodelamemoria.cl/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Museo Nazionale dell'Automobile, Turin, Italien. Homepage des Museums: http://www.museoauto.it/website/index_de.html (zuletzt gesehen am 11.10.2017).
- Museu de la Música, Barcelona, Spanien. Homepage des Museums: <http://ajuntament.barcelona.cat/museumusica/es> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).
- Museum of Bad Art (MOBA), Somerville, Massachusetts, USA. Homepage des Museums: <http://museumofbadart.org/> (zuletzt gesehen am 14.10.2017).
- Museum of Failure Innovation, Helsingborg, Schweden. Homepage des Museums: <https://www.museumoffailure.se/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

Museum für Sepulkralkultur, Kassel, Deutschland. Homepage des Museums: <https://www.sepulkralmuseum.de/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

Musikinstrumenten-Museum des Staatlichen Instituts für Musikforschung, Berlin, Deutschland. Homepage des Museums: https://www.sim.spk-berlin.de/content.php?&PAGE_ID=3 (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

National Mustard Museum, Middleton, Wisconsin, USA. Homepage des Museums: <https://mustardmuseum.com/> (zuletzt gesehen am 11.10.2017).

Punk Museum in Reykjavík, Island. Homepage des Museums: <http://thepunkmuseum.is/> (zuletzt gesehen am 08.10.2017).

Spargelmuseum in Beerlitz, Deutschland. Homepage des Museums: <http://www.beelitzer-spargelverein.de/spargelmuseum.html> (zuletzt gesehen am 12. 10. 2017).

Stuhl-Sammlung des Design Museum Danmark, Kopenhagen, Danmark. Homepage des Museums: <https://designmuseum.dk/en/exhibition/the-danish-chair-an-international-affair/> (zuletzt gesehen am 12.10.2017).

Technischen Sammlungen, Dresden, Deutschland. Homepage des Museums: <http://www.tsd.de> (zuletzt gesehen am 09.10.2017).

Technische Sammlungen, Dresden, Deutschland. Erlebnisland Mathematik: <http://www.erlebnisland-mathematik.de> (zuletzt gesehen am 17.09.2020)

Anhang

A.1 Museumspädagogisches Angebot für Grundschulen in Museen der SKD

Die ausgewählten Aktivitäten für die Durchführung der Beobachtungen in Museen der SKD sind Aktivitäten, die zur Förderung von Lernprozessen in Sprache (Deutsch) und Mathematik für Grundschüler geplant wurden. Das bedeutet, dass diese Aktivitäten an die Schulfächer Deutsch und Mathematik für die Grundschule zu koppeln sind (Fachverbindung).

Nachfolgend werden in Tabellen die Aktivitäten jedes Lernorts vorgestellt. Die Informationen hierzu wurden dem Programmheft der museumspädagogischen Aktivitäten der Saison 2019/2020 entnommen (Schmidt & Ludwig 2019). Das Programmheft wurde von der Abteilung »Bildung und Vermittlung« verfasst.

Die anhand des Programmheftes vorliegenden Informationen wurden anhand der Homepage des Museums aktualisiert und ergänzt. Dies betrifft wenige Aktivitäten, die im Heft nicht erscheinen oder später für weitere Schulfächer hinzugefügt wurden. Alle Aktualisierungen und Ergänzungen, die im Heft nicht zu finden sind, wurden in der Tabelle durch (*) gekennzeichnet.

Die Aktivitäten des Projekts DaZ-Kinder haben keine schriftlich verfügbare Version, deshalb war es leider nicht möglich, auch darüber einen Überblick zu erstellen.

Museumspädagogisches Angebot des Lernortes Residenzschloss für Grundschulen (Deutsch und Mathematik)

| Schulfach | Klasse | Art des Angebotes | Name und Dauer der Aktivität | Mögliche Fächerverbindung / Lehrplanverbindung | spezifischer Raum (innen/außen) | Kurze Beschreibung |
|--------------------|---------------|-------------------|---|---|--|--|
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | August – Ein STARKER Typ?! 2 Stunden | Kunst, Sachkunde, Deutsch, Ethik *Deutsch: Sprechen und Zuhören | Grünes Gewölbe, Münzkabinett, Rüstkammer | Wir erforschen das Leben und Wirken des berühmtesten sächsischen Herrschers – August des Starken – im Rahmen eines dialogischen Rundgangs und entdecken dabei die verschiedenen Medien, in denen sein Leben Spuren hinterlassen hat. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Das Dresdner Schloss – ein steinernes Zeugnis sächsischer Geschichte 2 Stunden | Kunst, Sachkunde, Deutsch *Deutsch: Sprechen und Zuhören | Grünes Gewölbe, Fürstengalerie, Schlosshof | Das Dresdner Residenzschloss ist nicht nur ein Geschichtsmonument, sondern auch Hort der Sammlungen der sächsischen Kurfürsten. Es bietet vielfältige Möglichkeiten, Heimatgeschichte, bedeutsame Stilelemente, Positionen zur Denkmalpflege und Wertorientierungen zu vermitteln. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Sachsen und das Zeitalter des Barock 1 Stunde | Kunst, Deutsch *Deutsch: Lyrik des Barock im Vergleich, Sprechen und Zuhören | Grünes Gewölbe | Anhand ausgewählter Kunstwerke des Neuen Grünen Gewölbes erforschen die Schüler*innen Merkmale des Barock und die sächsische Geschichte dieser Zeit. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Künstlerbücher von Wegewitz bis Chilida 1 Stunde | Deutsch, Kunst *Deutsch: Positionierung zur inhaltlichen und künstlerischen Bearbeitung des Themas | Kupferstich-Kabinett | Im Studiensaal des Kupferstich-Kabinetts lernen die Schüler*innen Künstlerbücher verschiedener Künstler und deren kreativen Umgang mit dem Medium Buch kennen. Eine Kombination aus Praxis und Theorie bietet der Kurs <i>Ein Künstlerbuch entsteht</i> . |
| Mathematik | Klasse 2-4 | Rundgang | Von Mäusen und Moneten 1 Stunde | Mathematik, Kunst *Mathematik: Gebrauch von | Münzkabinett | Der Rundgang mit dem Museumskoffer eröffnet einen Blick in die Welt des Geldes. Wir entdecken gemeinsam den Weg der |

| | | | | | | |
|--------------------|---------------|-----------|--|---|----------------------|--|
| | | | | Münzen und Geldscheinen in Alltagssituationen, Einheiten der Währung | | Entstehung des Geldes und üben das Rechnen mit dem Rechenbrett. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Mein Buch – dein Buch: Exlibris – die Kunst meinen Bücherschatz zu kennzeichnen 1 Stunde | Deutsch, Kunst Kunst: Schriftelemente als bildnerisches Gestaltungsmittel *Deutsch: Den Buchstaben auf der Spur | Kunstabibliothek | Die Schüler*innen erfahren etwas über die Entstehung und Geschichte der Exlibris. Auf der Grundlage von Beispielen oder der eigenen Kreativität wird dann mit Feder und Tusche ein individuelles Exlibris für das Lieblingsbuch angefertigt. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Werkstatt | Ein Künstlerbuch entsteht 2 Stunden | Deutsch, Kunst (* Im Internet auch für Deutsch angeboten. Kunst: Zusammenspiel von Wort und Bild, Schreiben, Erzählen Kunst: Grafische Gestaltungsmittel im Spannungsfeld von Fläche und Raum, künstlerisches Tagebuch, Kunstdetektive | Kupferstich-Kabinett | Im Studiensaal erhalten die Schüler*innen einen Einblick in die Vielfalt der von Künstlern gestalteten Bücher, bevor sie in eigener Arbeit ein Buch gestalten. Dabei wenden sie die japanische Stabbindung an. |

Museumpädagogisches Angebot des Lernortes Albertinum für Grundschulen (Deutsch und Mathematik)

| Schulfach | Klasse | Art des Angebotes | Name der Aktivität | Mögliche Fächerverbindung / Lehrplanverbindung | spezifischer Raum (innen/außen) | Kurze Beschreibung |
|--------------------|---------------|-------------------|---|--|---------------------------------|--|
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Das Albertinum – ein Haus der Kunst entdecken 2 Stunden | Sachunterricht, Kunst, Deutsch | - | Gemälde, Skulpturen, Installationen – was gibt es im Museum alles zu entdecken? Und was passiert in einem Museum eigentlich noch? In einem abwechslungsreichen Rundgang entdecken die Schüler*innen die Kunst von der Romantik bis zur Gegenwart in der Begegnung von Malerei und Bildhauerei und beschäftigen sich mit den Kernaufgaben eines Museums. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Einsteigen, Reisen, Entdecken: Ferne Welten im Museum! 2 Stunden | Kunst, Deutsch, Sachunterricht, Ethik *Deutsch: Sprechen und Zuhören, für sich und andere schreiben | - | Eine Reise durch die Orte und Landschaften der Werke von Caspar David Friedrich, Carl Gustav Carus, Adolf Menzel, Paul Gauguin und Max Slevogt! Von Böhmen über die Ostsee nach Italien bis Tahiti und über Ägypten wieder zurück. Die Schüler*innen setzen sich mit dem Reisen damals im Vergleich zu heute auseinander und reflektieren die Sicht der Künstler auf ferne Welten. Im Praxisteil gestalten sie eine Postkarte. |
| Sprache Deutsch | Klasse 3-4 | Kurs | 3 mal „L“ – Stillleben 2 Stunden | Kunst, Deutsch, Sachunterricht *Deutsch: Sprechen und Zuhören, für sich und andere schreiben | - | Die Schüler*innen lernen die Gattung Stillleben mit ihren Eigenschaften und Merkmalen anhand der Gemälde von Vincent van Gogh, Claude Monet und anderen Künstler*innen kennen. Sie diskutieren über die Wirkung und den Einsatz von Farbe und Licht und untersuchen Farbkontraste. In kleinen Gruppen erkunden sie das Albertinum auf der Suche nach den Gemälden und ihren Geschichten und gestalten/collagieren zum Abschluss selbst ein Stillleben. |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------|------|---|--|-------------|---|
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Gesichtsausdruck 2 Stunden | Kunst, Deutsch, Ethik *Deutsch: Sprechen und Zuhören, für sich und andere schreiben | - | Freude, Wut, Angst, Entzücken ... so vielfältig unsere Empfindungen sind, so vielgestaltig spiegeln sich diese im menschlichen Gesicht wieder. Welche Rolle spielen Farben, Formen, Bildraum und Bewegung für die Wiedergabe von Gefühlen in Skulpturen und Porträts? Der Kurs nähert sich dieser Frage durch performative und künstlerisch-praktische Aufgaben. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Waldspaziergang mit Gustav Klimt 2 Stunden | Kunst, Deutsch, Sachunterricht *Deutsch: Sprechen und Zuhören | - | Spaziergänge durch die Natur können auch im Museum beginnen: Wälder und Parklandschaften in Kunstwerken entdecken, ihre Geheimnisse erkunden, Licht, Luft und Farben spüren und den Wald mit allen Sinnen wahrnehmen. *Im Praxisteil entdecken wir verschiedene künstlerische Techniken wie die Frottage. Praktisches Arbeiten vor dem Original begleitet den Kurs. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Gefühlslandschaften 2 Stunden | Kunst, Deutsch, Sachunterricht *Deutsch: Sprechen und Zuhören, assoziatives Schreiben | Atelierraum | Gemeinsam reisen die Schüler*innen durch die Bildwelten der romantischen Kunst und begeben sich mit ihren Sinnen auf Spurensuche nach deren Motiven und Effekten. Ausgestattet mit Zeichenblock und Bleistift, wie die Künstler im 19. Jahrhundert, halten sie ihre Entdeckungen fest und komponieren diese später im Atelierraum zu persönlichen Landschaften. |
| Mathematik/ Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Kurs | Farbwelten (*Ergänzungsangebot im Internet, nicht im gedruckten und Onlineprogramm enthalten. 2 Stunden | Kunst, Deutsch Kunst: Farbwirkung, Farbkontraste, Geometrie und Kunst Deutsch: Versprachlichung und Verschriftlichung visueller Eindruck | - | Wie wirken Farben? Wie nehmen wir Farben wahr? Und welche Klänge haben Farben? An den Werken der Konstruktivisten erleben wir das Phänomen Farbe in seiner Vielseitigkeit. |

Museumpädagogisches Angebot des Lernortes Mathematisch-Physikalischer Salon für Grundschulen (Deutsch und Mathematik)

| Schulfach | Klasse | Art des Angebotes | Name und Dauer der Aktivität | Mögliche Fächerverbindung/ Lehrplanverbindung | spezifischer Raum (innen/außen) | Kurze Beschreibung |
|--------------------------------|------------|-------------------|---|---|---------------------------------|--|
| Mathematik | Klasse 2-4 | Kurs | Wie ein GeoGraf – Mit Karte, Kompass und Routenrolle durch den Zwinger 2 Stunden | Mathematik, Sachunterricht *Mathematik: Beschreiben sichtbarer Wege, Erstellen und Lesen von Lageplänen | Zwingerhof Zwinger | Vor allem Grundschüler*innen lernen in diesem Kurs auf anschauliche Weise den Umgang mit Karten, Strecken, Kompass und den Himmelsrichtungen. Ausgehend von historischen Messinstrumenten der sächsischen Kurfürsten erproben die Schüler*innen ihre neu erworbenen Kenntnisse im Dresdner Zwingerhof. |
| Sprache Deutsch/ Mathematik | Klasse 4 | Kurs | Geheime Botschaften 1,5 Stunden | Mathematik, Sachunterricht, Deutsch *Mathematik: Mathematik in der Kunst *Deutsch: Lesen und Verstehen, Schreiben | - | Der einzigartige Geheimschriftzirkel im Museum wird mit anderen Chiffriergeräten wie der Cäsar-Scheibe verglichen. Nachrichten werden ver- und entschlüsselt. Doch wie sicher waren diese Methoden? |
| Mathematik | Klasse 3-4 | Kurs | Tanz der Planeten 1,5 Stunden | Mathematik, Sachunterricht (* Im Internet auch für Mathematik angeboten. | - | Mit eigenen Bewegungen stellen wir die Bewegungen der Himmelskörper Tag für Tag und im Wechsel der Jahreszeiten nach und lernen dabei einige spannende astronomische Phänomene und Instrumente kennen. |
| Mathematik | Klasse 4 | Kurs | Im richtigen Verhältnis 1,5 Stunden | Mathematik *Mathematik: Arbeiten mit natürlichen Zahlen und Brüchen, Mathe im Alltag, Ähnlichkeit, Geometrie | - | Wie hat man ein Bild vergrößert oder verkleinert, bevor es Kopierer und Computer gab? Mit einem unkomplizierten Zeicheninstrument – dem nachgebauten Reduktionszirkel – geht das kinderleicht. Durch das Instrument lernen die Schüler*innen intuitiv, mit dem mathematischen Prinzip der Ähnlichkeit umzugehen. |
| Mathematik | Klasse 3-4 | Kurs | Den Himmel in Händen halten | Mathematik, Sachunterricht | - | Sonnenuhren waren lange Zeit die exaktesten Instrumente der Zeitmessung. Die Teilnehmer |

| | | | | | | |
|-------------------|------------|----------|---|--|------------------|--|
| | | | 1,5 Stunden | (*) Im Internet auch für Mathematik angeboten. | | beobachten gemeinsam das Wechselspiel von Licht und Schatten und bauen selbst eine Sonnenuhr. Die Kursumsetzung ab Klasse 3 bietet einen Zugang zu den Einheiten der Zeit und deren Umrechnung. |
| Mathematik | Klasse 1-4 | Rundgang | Sonne, Mond und Sterne – Zeitbestimmung mit astronomischen Instrumenten 1 Stunde | Mathematik, Sachunterricht *Mathematik: Natürliche Zahlen und Brüche | - | Woher kommt die Zeit, die wir am Zifferblatt ablesen? Bei dieser Dialogführung erproben wir, wie man sowohl am Tag als auch in der Nacht die Zeit bestimmen kann. Altersgerecht wird die Herkunft der Zeit vom Himmel abgeleitet. |
| Mathematik | Klasse 1-4 | Rundgang | (Fast) alle Zeit der Welt - eine vielfältige Uhrensammlung 1 Stunde | Mathematik, Kunst, Sachunterricht *Mathematik: Uhren als Zeitmesser | - | Der Mathematisch-Physikalische Salon besitzt eine der bedeutendsten Uhrensammlungen der Welt mit Meisterwerken der Renaissance und eleganten Präzisionsuhren aus sächsischer Produktion. Altersgerecht wird das Thema Zeit und Zeitmessung besprochen. |
| Mathematik | Klasse 1-4 | Rundgang | Das Universum der Globen 1 Stunde | Mathematik, Ethik *Mathematik: Natürliche Zahlen und Brüche, Mathematik im Alltag | Ausstellungsraum | In einem neu geschaffenen Ausstellungsraum ist eine der faszinierendsten Globensammlungen der Welt zu entdecken: Himmelsgloben, Erdgloben, ein Mondglobus und sogar einer des Mars. Die Schüler*in Rundgang erfahren, wie das geographische Wissen sich ausbreitete und wie man mit Globen rechnen kann. |
| Mathematik | Klasse 3-4 | Rundgang | Wo die Mathematik überall drin steckt 1 Stunde | Mathematik *Mathematik: Mathematik in der Kunst, Mathematik im Alltag, Zählen und Rechnen – einst und jetzt | | Eine Mathe-Stunde der besonderen Art: gravierte Rechentafeln, goldene Globen, mechanische Wunderwerke. Die Schüler*innen erfahren, wie für Kurfürsten und Könige die Mathematik nicht nur staatstragend war, sondern Freude bereitete. |

Museumpädagogisches Angebot des Lernortes Sempgalerie im Zwinger für Grundschulen (Deutsch und Mathematik)

| Schulfach | Klasse | Art des Angebotes | Name und Dauer der Aktivität | Mögliche Fächerverbindung / Lehrplanverbindung | spezifischer Raum (innen/außen) | Kurze Beschreibung |
|--------------------|---------------|-------------------|---|--|---------------------------------|--|
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Schau, was da passiert! Kunst- Geschichten 1 Stunde | Kunst, Sachkunde, Deutsch | - | Narrative Quellen wie Sagen, Mythen, die Bibel oder Heiligengeschichten waren für die Künstler vergangener Jahrhunderte von jeher ein inspirierender und wichtiger Bezugspunkt ihrer Kunst. Und so verwundert es nicht, wenn sich in der Sempgalerie diese Themen in großer Anzahl wiederfinden. Gemeinsam mit den Kindern werden ausgewählte Bilder und Skulpturen betrachtet und verglichen. Zentral dabei sind immer auch Fragen, wie die Künstler die jeweiligen Geschichten bildnerisch bzw. skulptural umgesetzt haben oder wie Darstellungsweisen mit eigenen Verhaltensmustern wie beispielsweise Schmerz, Lachen oder Angst zusammenzubringen sind. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Farben begegnen! 1 Stunde | Kunst, Sachkunde, Deutsch * Deutsch: Sprechen und Zuhören, Beschreiben. | - | Taubengrau, Froschgrün, Rostrot ... die Farbpalette der alten Meister bietet eine Vielzahl wunderbarer Farbtöne, die entdeckt und benannt werden können. Neben Interessantem und Wissenswertem zum bildnerischen Umgang mit Farben in der Zeit vom 15. bis zum 18. Jahrhundert erfahren die Kinder in diesem Kurs anhand ausgewählter Gemälde auch, welche symbolische Bedeutung zahlreichen Farben über Jahrhunderte hinweg innewohnte. |

| | | | | | | |
|--------------------|---------------|----------|--|--|--------------------------------|---|
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Stadtblicke: Dresden vor 300 Jahren 1,5 Stunden | Deutsch, Sachunterricht, Kunst * Deutsch: Sprechen und Zuhören, Beschreiben, lebendig und zusammenhängend erzählen. | Zwingerhof | August der Starke und dessen Sohn waren sehr kunstbegeisterte Regenten. Viele neue Gebäude wie der Zwinger, das Taschenbergpalais oder die Hofkirche entstanden in ihrer sehr auf Prunk und Pracht bedachten Lebenszeit. Wie sah Dresden in dieser Zeit aus? Wie kleideten sich die Herrscher von damals? Was hat sich heute im Stadtbild verändert? Da die Hofkünstler vor 300 Jahren damit beauftragt waren, Stadtansichten und Porträts anzufertigen, können in der Ausstellung auf diese Fragen leicht Antworten gefunden werden. Der zweite Teil des Kurses widmet sich direkt dem Zwinger als Gebäude. Bei einem Rundgang durch den Zwingerhof werden seine Geschichte und Funktion sowie einzelne plastische Kunstwerke im Mittelpunkt stehen. |
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Mutter, Vater, Kind und Kunst 1 Stunde | Kunst, Sachunterricht, Deutsch *Deutsch: Sprechen und Zuhören, Beschreiben, lebendig und zusammenhängend erzählen. | Gemäldegalerie Alte Meister | Der Jesusknabe, Kinderporträts im höfischen oder bürgerlichen Umfeld, Kinderdarstellungen in Alltagsszenen – zum Thema Familie und Kind finden sich in der Gemäldegalerie Alte Meister verschiedene Kunstwerke. Welche Geschichten oder welche Biographien verbergen sich dahinter? Wie sah das Familienleben damals im Vergleich zu heute aus? Welche Rolle spielten Kinder vor drei- oder vierhundert Jahren? Durch das gemeinsame Betrachten der Kunstwerke soll den Schüler*innen einerseits Wissen über vergangene Lebensrealitäten gegeben werden, andererseits sollen auch Erzählanlässe und Anreize zum Reflektieren und Vergleichen geboten werden. |

| | | | | | | |
|--------------------|---------------|-----------|--|--|---|---|
| Sprache Deutsch | Klasse 1-4 | Rundgang | Die Weihnachtsgeschichte 1 Stunde | Deutsch, Sachunterricht, Religion * Deutsch: Sprechen und Zuhören, Beschreiben, lebendig und zusammenhängend erzählen. | Ethik, Kunst, Gemäldegalerie Alte Meister | „Es begab sich aber zu der Zeit ...“ Mit diesen Worten beginnt im Lukasevangelium die Erzählung über Jesu Geburt. Dieses 2000 Jahre alte Ereignis wurde in der Kunst immer wieder dargestellt. Auch in der Gemäldegalerie Alte Meister lassen sich verschiedene Werke zu diesem Thema finden. Anhand der Gemälde, die über das neugeborene Kind, die Hirten und die Heiligen Drei Könige erzählen, setzen sich die Schüler*innen mit der Geschichte und ihrer Darstellung in der Kunst auseinander. |
| Mathematik | Klasse 4 | Werkstatt | Architektur und Raum 2 Stunden | Kunst, Sachunterricht *Mathematik: Schaffen räumlicher Illusion, maßstäbliches Darstellen ebener Figuren und Körper, geometrisches Wissen zur Flächengestaltung. Kunst: Perspektive, Gestaltung auf der Fläche | - | Nicht nur die Kunstwerke, die in der Sempergalerie ausgestellt sind, sondern auch das Gebäude selbst stellt ein architektonisches Kleinod dar. Aufgrund der gestalterischen Entwürfe des Architekten Gottfried Semper findet man eine Vielzahl an architektonischen Verweisen auf die Bildenden Künste, die es zu entdecken gilt. Der Kurs will den Blick der Schüler*innen für das Gebäude und die Präsentationen der Kunstwerke im Raum sensibilisieren. Darüber hinaus wird anhand ausgewählter Kunstwerke der Frage nach der bildnerischen Darstellung von Architektur und Raum nachgegangen. Zur Visualisierung der räumlichen Strukturen in den Gemälden werden die Schüler*innen im praktischen Teil ein Pop-up (einfache 3 D-Papiermodelle) anfertigen. |

**A.2 Tabellen mit den Ergebnissen der Aufzählung von Schlüsselwörtern
(Worthäufigkeitsanalyse der Dokumentenanalyse)**

| Unterkategorie 1 - Organisation und Vorbereitung (alle Museen) | | | |
|---|-----------------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Item | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Grünes Gewölbe | 4 | 8% |
| 2 | Gemäldegalerie Alte Meister | 2 | 4% |
| 3 | Kupferstich | 2 | 4% |
| 4 | Münzkabinett | 2 | 4% |
| 5 | Studiensaal | 2 | 4% |
| 6 | Zwingerhof | 2 | 4% |
| 7 | Atelierraum | 1 | 2% |
| 8 | Ausstellungsraum | 1 | 2% |
| 9 | Fürstengalerie | 1 | 2% |
| 10 | Kunstabibliothek | 1 | 2% |
| 11 | Rüstkammer | 1 | 2% |
| 12 | Schlosshof | 1 | 2% |
| 13 | Zwinger | 1 | 2% |
| 14 | 1 Stunde | 12 | 24% |
| 15 | 2 Stunden | 12 | 24% |
| 16 | 1,5 Stunden | 5 | 10% |
| | | Σ 50 | 100% |

| Unterkategorie 2 – Ziele (alle Museen) | | | |
|---|----------------------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Sprechen | 12 | 10% |
| 2 | Zuhören | 12 | 10% |
| 3 | Entdecken | 9 | 7,5% |
| 4 | Schreiben | 6 | 5,04% |
| 5 | Vergleichen | 6 | 5,04% |
| 6 | Beschreiben | 5 | 4,2% |
| 7 | Erzählen | 5 | 4,2% |
| 8 | Erproben | 3 | 2,5% |
| 9 | Gestalten | 3 | 2,5% |
| 10 | Rechnen | 3 | 2,5% |
| 11 | zusammenhängend erzählen | 3 | 2,5% |
| 12 | Betrachten | 2 | 1,6% |
| 13 | Erforschen | 2 | 1,6% |
| 14 | Erkunden | 2 | 1,6% |
| 15 | Erleben | 2 | 1,6% |
| 16 | Kennenlernen | 2 | 1,6% |
| 17 | Lernen | 2 | 1,6% |
| 18 | Reflektieren | 2 | 1,6% |
| 19 | sich mit etwas auseinandersetzen | 2 | 1,6% |
| 20 | Wahrnehmen | 2 | 1,6% |

| | | | |
|----|-------------------------------|--------------|-------------|
| 21 | assoziatives Schreiben | 1 | 0,8% |
| 22 | auseinandersetzen | 1 | 0,8% |
| 23 | Benennen | 1 | 0,8% |
| 24 | Bestimmen | 1 | 0,8% |
| 25 | Collagieren | 1 | 0,8% |
| 26 | der Frage nachgehen | 1 | 0,8% |
| 27 | Diskutieren | 1 | 0,8% |
| 28 | Erfahren | 1 | 0,8% |
| 29 | Erlebnisfähigkeiten | 1 | 0,8% |
| 30 | etwas anfertigen | 1 | 0,8% |
| 31 | etwas anwenden | 1 | 0,8% |
| 32 | für sich und andere schreiben | 1 | 0,8% |
| 33 | Herstellen | 1 | 0,8% |
| 34 | Informationsaufbereitung | 1 | 0,8% |
| 35 | Informationsbeschaffung | 1 | 0,8% |
| 36 | Interkulturelle Kompetenz | 1 | 0,8% |
| 37 | Komponieren | 1 | 0,8% |
| 38 | kreativer Umgang | 1 | 0,8% |
| 39 | Kreativität | 1 | 0,8% |
| 40 | Lesen | 1 | 0,8% |
| 41 | mit etwas umgehen | 1 | 0,8% |
| 42 | Sensibilisieren | 1 | 0,8% |
| 43 | Spüren | 1 | 0,8% |
| 44 | Umrechnen | 1 | 0,8% |
| 45 | Untersuchen | 1 | 0,8% |
| 46 | Urteilsfähigkeit | 1 | 0,8% |
| 47 | Vergrößern | 1 | 0,8% |
| 48 | Verkleinern | 1 | 0,8% |
| 49 | Verstehen | 1 | 0,8% |
| 50 | Wahrnehmungsfähigkeiten | 1 | 0,8% |
| 51 | Wertorientierung | 1 | 0,8% |
| 52 | Wiederfinden | 1 | 0,8% |
| 53 | Wiedergeben | 1 | 0,8% |
| 54 | Zählen | 1 | 0,8% |
| | | Σ 119 | 100% |

| Unterkategorie 3 – Thematik/Inhalte (Residenzschloss) | | | |
|--|-------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Büchern | 5 | 8,4% |
| 2 | Barock | 4 | 6,7% |
| 3 | Sächsische | 4 | 6,7% |
| 4 | Dresden | 3 | 5,08% |
| 5 | Exlibris | 3 | 5,08% |
| 6 | Künstlerbücher | 3 | 5,08% |
| 7 | Sachsen | 3 | 5,08% |
| 8 | August der Starke | 2 | 3,3% |

| | | | |
|----|--------------------|-------------|-------------|
| 9 | Geld | 2 | 3,3% |
| 10 | Geschichte | 2 | 3,3% |
| 11 | Heimatgeschichte | 2 | 3,3% |
| 12 | Schmucke Stücke | 2 | 3,3% |
| 13 | Tagebuch | 2 | 3,3% |
| 14 | Wort-Bild | 2 | 3,3% |
| 15 | Barockplastik | 1 | 1,6% |
| 16 | Buchstaben | 1 | 1,6% |
| 17 | Burgen | 1 | 1,6% |
| 18 | Denkmalpflege | 1 | 1,6% |
| 19 | Fläche | 1 | 1,6% |
| 20 | Geldscheine | 1 | 1,6% |
| 21 | Geschichtsmonument | 1 | 1,6% |
| 22 | Gestaltungsmittel | 1 | 1,6% |
| 23 | Gärten | 1 | 1,6% |
| 24 | Künstler | 1 | 1,6% |
| 25 | Lebensgewohnheiten | 1 | 1,6% |
| 26 | Lyrik | 1 | 1,6% |
| 27 | Münzen | 1 | 1,6% |
| 28 | Raum | 1 | 1,6% |
| 29 | Relief | 1 | 1,6% |
| 30 | Residenzschloss | 1 | 1,6% |
| 31 | Schlösser | 1 | 1,6% |
| 32 | Schriftelemente | 1 | 1,6% |
| 33 | Währung | 1 | 1,6% |
| 34 | Zeit | 1 | 1,6% |
| | | Σ 59 | 100% |

| Unterkategorie 3 – Thematik/Inhalte (Albertinum) | | | |
|---|---------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Farben | 11 | 12,7% |
| 2 | Kunst | 5 | 5,8% |
| 3 | Gefühle | 4 | 4,6% |
| 4 | Licht | 3 | 3,4% |
| 5 | Natur | 3 | 3,4% |
| 6 | Stilleben | 3 | 3,4% |
| 7 | Collage | 2 | 2,3% |
| 8 | Farbkontraste | 2 | 2,3% |
| 9 | Landschaften | 2 | 2,3% |
| 10 | Pflanzen | 2 | 2,3% |
| 11 | Reisen | 2 | 2,3% |
| 12 | Romantik | 2 | 2,3% |
| 13 | Tiere | 2 | 2,3% |
| 14 | Welten | 2 | 2,3% |
| 15 | Bewegung | 1 | 1,1% |
| 16 | Bildhauerei | 1 | 1,1% |

| | | | |
|----|------------------------|-------------|-------------|
| 17 | Bildraum | 1 | 1,1% |
| 18 | Bildwelten | 1 | 1,1% |
| 19 | Effekten | 1 | 1,1% |
| 20 | Eigenschaften | 1 | 1,1% |
| 21 | Eindruck | 1 | 1,1% |
| 22 | Einsatz | 1 | 1,1% |
| 23 | Empfindungen | 1 | 1,1% |
| 24 | Farbwelten | 1 | 1,1% |
| 25 | Farbwirkung | 1 | 1,1% |
| 26 | Formen | 1 | 1,1% |
| 27 | Gegenwart | 1 | 1,1% |
| 28 | Geometrie | 1 | 1,1% |
| 29 | Gesichtsausdrucke | 1 | 1,1% |
| 30 | Kernaufgaben | 1 | 1,1% |
| 31 | Konstruktivisten | 1 | 1,1% |
| 32 | Kulturen | 1 | 1,1% |
| 33 | Kunstgattung | 1 | 1,1% |
| 34 | Lebenskonzepte | 1 | 1,1% |
| 35 | Lebensweisen | 1 | 1,1% |
| 36 | Malerei | 1 | 1,1% |
| 37 | Menschen | 1 | 1,1% |
| 38 | Motiven | 1 | 1,1% |
| 39 | Museum | 1 | 1,1% |
| 40 | Naturphänomene | 1 | 1,1% |
| 41 | Parklandschaften | 1 | 1,1% |
| 42 | persönliche | 1 | 1,1% |
| 43 | Porträts | 1 | 1,1% |
| 44 | romantischen | 1 | 1,1% |
| 45 | Skulpturen | 1 | 1,1% |
| 46 | Stimmungen | 1 | 1,1% |
| 47 | Verschriftlichung | 1 | 1,1% |
| 48 | Versprachlichung | 1 | 1,1% |
| 49 | Vielseitigkeit | 1 | 1,1% |
| 50 | visueller | 1 | 1,1% |
| 51 | Welterklärungskonzepte | 1 | 1,1% |
| 52 | Werken | 1 | 1,1% |
| 53 | Wiedergabe | 1 | 1,1% |
| 54 | Wirkung | 1 | 1,1% |
| 55 | Wälder | 1 | 1,1% |
| | | Σ 86 | 100% |

| Unterkategorie 3 – Thematik/Inhalte (Mathematisch- Physikalischer Salon) | | | |
|---|--------------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Zeit | 10 | 14,4% |
| 2 | Instrumente | 5 | 7,2% |
| 3 | Mathematik | 4 | 5,7% |
| 4 | Brüche | 3 | 4,3% |
| 5 | Globen | 3 | 4,3% |
| 6 | Himmelsraum | 3 | 4,3% |
| 7 | Raum | 3 | 4,3% |
| 8 | Zahlen | 3 | 4,3% |
| 9 | Alltag | 3 | 4,3% |
| 10 | astronomische | 2 | 2,8% |
| 11 | Kunst | 2 | 2,8% |
| 12 | Messinstrumente | 2 | 2,8% |
| 13 | Zeitmesser | 2 | 2,8% |
| 14 | Zeitmessung | 2 | 2,8% |
| 15 | Ähnlichkeit | 2 | 2,8% |
| 16 | Bewegungen | 1 | 1,4% |
| 17 | Entschlüsselungsmethoden | 1 | 1,4% |
| 18 | Geheimschriften | 1 | 1,4% |
| 19 | Geometrie | 1 | 1,4% |
| 20 | Himmelsgloben | 1 | 1,4% |
| 21 | Himmelskörper | 1 | 1,4% |
| 22 | Himmelsrichtungen | 1 | 1,4% |
| 23 | historische | 1 | 1,4% |
| 24 | Jahreszeiten | 1 | 1,4% |
| 25 | Lageplänen | 1 | 1,4% |
| 26 | Mond | 1 | 1,4% |
| 27 | Phänomene | 1 | 1,4% |
| 28 | Sonne | 1 | 1,4% |
| 29 | Sonnenuhren | 1 | 1,4% |
| 30 | Sterne | 1 | 1,4% |
| 31 | Uhren | 1 | 1,4% |
| 32 | Umrechnung | 1 | 1,4% |
| 33 | Verschlüsselungsmethoden | 1 | 1,4% |
| 34 | Zeicheninstrumente | 1 | 1,4% |
| 35 | Zeitbestimmung | 1 | 1,4% |
| | | Σ 69 | 100% |

| Unterkategorie 3 – Thematik/Inhalt (Sempergalerie) | | | |
|---|----------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Farben | 10 | 10,1% |
| 2 | Raum | 5 | 5,05% |
| 3 | Architektur | 4 | 4,4% |
| 4 | Darstellung | 4 | 4,4% |
| 5 | bildnerisch | 3 | 3,03% |
| 6 | Geschichte | 3 | 3,03% |
| 7 | Kunst | 3 | 3,03% |
| 8 | Zeit | 3 | 3,03% |
| 9 | Bedeutung | 2 | 2,02% |
| 10 | Dresden | 2 | 2,02% |
| 11 | Gebäude | 2 | 2,02% |
| 12 | Jahrhundert | 2 | 2,02% |
| 13 | Weihnachtsgeschichte | 2 | 2,02% |
| 14 | Zwinger | 2 | 2,02% |
| 15 | Alltagsszenen | 1 | 1,01% |
| 16 | architektonischen | 1 | 1,01% |
| 17 | Architekturentwürfe | 1 | 1,01% |
| 18 | Berufsbilder | 1 | 1,01% |
| 19 | Bildende Künste | 1 | 1,01% |
| 20 | Botschaften | 1 | 1,01% |
| 21 | bürgerlichen | 1 | 1,01% |
| 22 | Darstellungsweisen | 1 | 1,01% |
| 23 | Familie | 1 | 1,01% |
| 24 | Familienleben | 1 | 1,01% |
| 25 | Farbkontraste | 1 | 1,01% |
| 26 | Farbpalette | 1 | 1,01% |
| 27 | Farbtöne | 1 | 1,01% |
| 28 | Farbwirkungen | 1 | 1,01% |
| 29 | Festen | 1 | 1,01% |
| 30 | Figuren | 1 | 1,01% |
| 31 | Flächengestaltung | 1 | 1,01% |
| 32 | Freizeitverhalten | 1 | 1,01% |
| 33 | Funktion | 1 | 1,01% |
| 34 | Gefühlen | 1 | 1,01% |
| 35 | geometrisches | 1 | 1,01% |
| 36 | gestalterischen | 1 | 1,01% |
| 37 | höfischen | 1 | 1,01% |
| 38 | Illusionen | 1 | 1,01% |
| 39 | Inspiration | 1 | 1,01% |
| 40 | Jahren | 1 | 1,01% |
| 41 | Jahreslauf | 1 | 1,01% |
| 42 | Kind | 1 | 1,01% |
| 43 | Kinderdarstellungen | 1 | 1,01% |
| 44 | Kinderporträts | 1 | 1,01% |

| | | | |
|----|-------------------|-------------|-------------|
| 45 | Kunstwerke | 1 | 1,01% |
| 46 | Körper | 1 | 1,01% |
| 47 | Landeshauptstadt | 1 | 1,01% |
| 48 | Lebensformen | 1 | 1,01% |
| 49 | Lebensrealitäten | 1 | 1,01% |
| 50 | Narrative | 1 | 1,01% |
| 51 | Perspektive | 1 | 1,01% |
| 52 | Quellen | 1 | 1,01% |
| 53 | religiöse | 1 | 1,01% |
| 54 | Rollenverständnis | 1 | 1,01% |
| 55 | räumliche | 1 | 1,01% |
| 56 | Sachsen | 1 | 1,01% |
| 57 | skulpturale | 1 | 1,01% |
| 58 | Stadtbild | 1 | 1,01% |
| 59 | Stadtblicke | 1 | 1,01% |
| 60 | symbolische | 1 | 1,01% |
| 61 | Umsetzung | 1 | 1,01% |
| 62 | vergangene | 1 | 1,01% |
| 63 | Verhaltensmustern | 1 | 1,01% |
| 64 | Verweisen | 1 | 1,01% |
| 65 | Wissen | 1 | 1,01% |
| 66 | Zwingerhof | 1 | 1,01% |
| | | Σ 99 | 100% |

| Unterkategorie 4 – Methodik/Methoden (Residenzschloss) | | | |
|---|---------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | entdecken | 2 | 10% |
| 2 | erforschen | 2 | 10% |
| 3 | angefertigt | 1 | 5% |
| 4 | anwenden | 1 | 5% |
| 5 | Barock | 1 | 5% |
| 6 | Buch | 1 | 5% |
| 7 | eigener | 1 | 5% |
| 8 | erfahren | 1 | 5% |
| 9 | Exlibris | 1 | 5% |
| 10 | gemeinsam | 1 | 5% |
| 11 | Geschichte | 1 | 5% |
| 12 | gestalten | 1 | 5% |
| 13 | individuelles | 1 | 5% |
| 14 | Kurs | 1 | 5% |
| 15 | Merkmale | 1 | 5% |
| 16 | Rechenbrett | 1 | 5% |
| 17 | Rechnen | 1 | 5% |
| 18 | Rundgang | 1 | 5% |
| | | Σ 20 | 100% |

| Unterkategorie 4 – Methodik/Methoden (Albertinum) | | | |
|--|-------------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | entdecken | 7 | 14% |
| 2 | erkunden | 2 | 4% |
| 3 | gestalten | 2 | 4% |
| 4 | Kurs | 2 | 4% |
| 5 | Stilleben | 2 | 4% |
| 6 | abwechslungsreicher | 1 | 2% |
| 7 | Arbeiten | 1 | 2% |
| 8 | Aufgaben | 1 | 2% |
| 9 | collagieren | 1 | 2% |
| 10 | Diskussionen | 1 | 2% |
| 11 | eigenes | 1 | 2% |
| 12 | Eigenschaften | 1 | 2% |
| 13 | Farben | 1 | 2% |
| 14 | Frottage | 1 | 2% |
| 15 | gemeinsame | 1 | 2% |
| 16 | Gestaltung | 1 | 2% |
| 17 | Gruppen | 1 | 2% |
| 18 | kennen | 1 | 2% |
| 19 | kennenlernen | 1 | 2% |
| 20 | kleinen | 1 | 2% |
| 21 | komponieren | 1 | 2% |
| 22 | künstlerisch-praktische | 1 | 2% |
| 23 | künstlerische | 1 | 2% |
| 24 | Landschaften | 1 | 2% |
| 25 | Licht | 1 | 2% |
| 26 | Luft | 1 | 2% |
| 27 | Merkmale | 1 | 2% |
| 28 | performative | 1 | 2% |
| 29 | persönlichen | 1 | 2% |
| 30 | Postkarte | 1 | 2% |
| 31 | praktisches | 1 | 2% |
| 32 | reflektieren | 1 | 2% |
| 33 | Rundgang | 1 | 2% |
| 34 | selbst | 1 | 2% |
| 35 | Spaziergänge | 1 | 2% |
| 36 | Spurensuche | 1 | 2% |
| 37 | Techniken | 1 | 2% |
| 38 | untersuchen | 1 | 2% |
| 39 | vor dem Original | 1 | 2% |
| 40 | wahrnehmen | 1 | 2% |
| | | Σ 50 | 100% |

| Unterkategorie 4 – Methodik/Methoden (Mathematisch- Physikalischer Salon) | | | |
|--|------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Zeitbestimmung | 6 | 10,1% |
| 2 | Zeitmessung | 6 | 10,1% |
| 3 | Instrumenten | 4 | 6,7% |
| 4 | Globen | 3 | 5,08% |
| 5 | astronomischen | 2 | 3,3% |
| 6 | erproben | 2 | 3,3% |
| 7 | Karten | 2 | 3,3% |
| 8 | Kompass | 2 | 3,3% |
| 9 | rechnen | 2 | 3,3% |
| 10 | Sonnenuhr | 2 | 3,3% |
| 11 | bauen | 1 | 1,6% |
| 12 | beobachten | 1 | 1,6% |
| 13 | Beschreiben | 1 | 1,6% |
| 14 | Bewegungen | 1 | 1,6% |
| 15 | Dialogführung | 1 | 1,6% |
| 16 | eigenen | 1 | 1,6% |
| 17 | entschlüsseln | 1 | 1,6% |
| 18 | erstellen | 1 | 1,6% |
| 19 | gemeinsames | 1 | 1,6% |
| 20 | Himmelskörper | 1 | 1,6% |
| 21 | historische | 1 | 1,6% |
| 22 | Kurs | 1 | 1,6% |
| 23 | Lageplänen | 1 | 1,6% |
| 24 | lesen | 1 | 1,6% |
| 25 | Licht | 1 | 1,6% |
| 26 | Messinstrumenten | 1 | 1,6% |
| 27 | Nachrichten | 1 | 1,6% |
| 28 | nachstellen | 1 | 1,6% |
| 29 | Routenrolle | 1 | 1,6% |
| 30 | Rundgang | 1 | 1,6% |
| 31 | Schatten | 1 | 1,6% |
| 32 | selbst | 1 | 1,6% |
| 33 | Sonnenuhr | 1 | 1,6% |
| 34 | Strecken | 1 | 1,6% |
| 35 | umgehen | 1 | 1,6% |
| 36 | verschlüsseln | 1 | 1,6% |
| 37 | Wechselspiel | 1 | 1,6% |
| 38 | Wege | 1 | 1,6% |
| | | Σ 59 | 100% |

| Unterkategorie 4 – Methodik/Methoden (Sempergalerie) | | | |
|---|------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | gemeinsames | 2 | 10% |
| 2 | Kurs | 2 | 10% |
| 3 | 3D-Papiermodelle | 1 | 5% |
| 4 | anfertigen | 1 | 5% |
| 5 | Bedeutung | 1 | 5% |
| 6 | Begegnung | 1 | 5% |
| 7 | Betrachten | 1 | 5% |
| 8 | eigenen | 1 | 5% |
| 9 | erfahren | 1 | 5% |
| 10 | Erzählanlässe | 1 | 5% |
| 11 | Farben | 1 | 5% |
| 12 | Kunstwerke | 1 | 5% |
| 13 | Original | 1 | 5% |
| 14 | Pop-up | 1 | 5% |
| 15 | Rundgang | 1 | 5% |
| 16 | symbolische | 1 | 5% |
| 17 | Vergleichen | 1 | 5% |
| 18 | verglichen | 1 | 5% |
| | | Σ 20 | 100% |

| Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen (Residenzschloss) | | | |
|---|----------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | ausgewählter | 1 | 11,1% |
| 2 | Feder | 1 | 11,1% |
| 3 | Kunstwerke | 1 | 11,1% |
| 4 | Künstlerbücher | 1 | 11,1% |
| 5 | Museumskoffer | 1 | 11,1% |
| 6 | Münzen | 1 | 11,1% |
| 7 | Neues Grünes Gewölbe | 1 | 11,1% |
| 8 | Rechenbrett | 1 | 11,1% |
| 9 | Tusche | 1 | 11,1% |
| | | Σ 9 | 100% |

| Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen (Albertinum) | | | |
|--|-------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Gemälde | 3 | 14,2% |
| 2 | Skulpturen | 2 | 9,5% |
| 3 | Werken | 2 | 9,5% |
| 4 | Adolf Menzel | 1 | 4,7% |
| 5 | anderen | 1 | 4,7% |
| 6 | Bleistift | 1 | 4,7% |
| 7 | Carl Gustav Carus | 1 | 4,7% |

| | | | |
|----|------------------------|-------------|-------------|
| 8 | Caspar David Friedrich | 1 | 4,7% |
| 9 | Claude Monet | 1 | 4,7% |
| 10 | Installationen | 1 | 4,7% |
| 11 | Künstler*innen | 1 | 4,7% |
| 12 | Max Slevogt | 1 | 4,7% |
| 13 | Parklandschaften | 1 | 4,7% |
| 14 | Paul Gauguin | 1 | 4,7% |
| 15 | Vincent van Gogh | 1 | 4,7% |
| 16 | Wälder | 1 | 4,7% |
| 17 | Zeichenblock | 1 | 4,7% |
| | | Σ 21 | 100% |

| Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen (Mathematisch- Physikalischer Salon) | | | |
|--|---------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Instrumente | 4 | 10,8% |
| 2 | Globen | 3 | 8,1% |
| 3 | astronomische | 2 | 5,4% |
| 4 | Karten | 2 | 5,4% |
| 5 | Kompass | 2 | 5,4% |
| 6 | Sonnenuhren | 2 | 5,4% |
| 7 | Uhrensammlung | 2 | 5,4% |
| 8 | Chiffriergeräten | 1 | 2,7% |
| 9 | Cäsar-Scheibe | 1 | 2,7% |
| 10 | Erdgloben | 1 | 2,7% |
| 11 | Geheimschriftzirkel | 1 | 2,7% |
| 12 | Globensammlungen | 1 | 2,7% |
| 13 | goldene | 1 | 2,7% |
| 14 | gravierte | 1 | 2,7% |
| 15 | Himmelsgloben | 1 | 2,7% |
| 16 | historischen | 1 | 2,7% |
| 17 | Marsglobus | 1 | 2,7% |
| 18 | mechanische | 1 | 2,7% |
| 19 | Messinstrumenten | 1 | 2,7% |
| 20 | Mondglobus | 1 | 2,7% |
| 21 | Präzisionsuhren | 1 | 2,7% |
| 22 | Rechentafeln | 1 | 2,7% |
| 23 | Routenrolle | 1 | 2,7% |
| 24 | Uhren | 1 | 2,7% |
| 25 | Wunderwerke | 1 | 2,7% |
| 26 | Zeicheninstrument | 1 | 2,7% |
| 27 | Zeitmessung | 1 | 2,7% |
| | | Σ 37 | 100% |

| Unterkategorie 5 – Medien und Ressourcen (Sempergalerie) | | | |
|---|------------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Gemälde | 2 | 14,2% |
| 2 | Kunstwerke | 2 | 14,2% |
| 3 | ausgewählte | 1 | 7,1% |
| 4 | Bilder | 1 | 7,1% |
| 5 | Entwürfe | 1 | 7,1% |
| 6 | Gebäude | 1 | 7,1% |
| 7 | Gottfried Semper | 1 | 7,1% |
| 8 | Kinderporträts | 1 | 7,1% |
| 9 | Papiermodelle | 1 | 7,1% |
| 10 | Porträts | 1 | 7,1% |
| 11 | Skulpturen | 1 | 7,1% |
| 12 | Stadtansichten | 1 | 7,1% |
| | | Σ 14 | 100% |

| Unterkategorie 6 - individuelle und soziokulturelle Merkmale/Bedingungen (alle Museen) | | | |
|---|----------------|---------------|--------------------|
| Nr. Items | Wort | Anzahl | Prozentzahl |
| 1 | Klasse 1-4 | 20 | 64,5% |
| 2 | Klasse 3-4 | 4 | 12,9% |
| 3 | Klasse 4 | 3 | 9,6% |
| 4 | altersgerechte | 2 | 6,4% |
| 5 | Klasse 2-4 | 2 | 6,4% |
| | | Σ 31 | 100% |

A.3 Beobachtungsprotokoll⁷³⁹

Durchführungsphase der museumspädagogischen Aktivitäten im Museum

(Abkürzungen: Museumspädagoge/in (MP), Schüler mit Migrationshintergrund (SM), Schülergruppe (SG), Sammlungsobjekt (SO), Hauptkategorie (HK))

Teil A. Allgemeine Informationen

| | | | | |
|-------------------|------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|
| Datum | | Dauer | | |
| Grundschulklasse | 1. Klasse | 2. Klasse | 3. Klasse | 4. Klasse |
| Schüleranzahl | | davon mit Migrationshintergrund | | |
| Art der Begegnung | punktueller (einmalig) | intensive (länger/mehrmals) | | Projekt |
| Fachverbindung | Mathematik | Deutsch | | Andere |

Teil B. Beobachtete Situation/Person(en)

| Situation | Person | Anzahl Personen | HK |
|-----------|---------------------------|-----------------|------------------|
| Uhrzeit | Situation/Verlauf/Dialoge | | Anmerkungen/Cod. |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

⁷³⁹ Anmerkung: Das Protokoll wurde im Verlauf der Untersuchung, insbesondere nach dem Pretest, überarbeitet. Dieses Protokoll stellt die finale, verwendete Version dar.

A.4 Transkriptionsregeln für die Beobachtungen

Angelehnt an die von Dresing & Pehl (2013)⁷⁴⁰ vereinfachten Regeln wurden folgende Transkriptionsregeln angewandt:

| | |
|---|---|
| (...) | Pause |
| [...] | Auslassung von Textabschnitten |
| (?) | Frageintonation |
| (!) | Exklamationsintonation |
| (*) | inkorrekte verbale Äußerung |
| Jaaaaa | Dehnung |
| Mhm (bejahend) | Verständigungssignal, wenn die Antwort nur aus „mhm“ besteht |
| Mhm (verneinend) | |
| (unv.) | unverständliche Passage |
| (Lachen) | Beschreibung emotionaler nicht-sprachlicher Vorgänge/Handlungen |
| ---Raumwechsel--- | Beschreibung von Situationen und Handlungen |
| //ich glaube, dass //für mich ist es | gleichzeitiges Sprechen |
| RICHTIG | Besonders betonte Wörter oder Äußerungen |

⁷⁴⁰ Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 5. Auflage, Marburg: Eigenverlag 2013, S. 20ff.

A.5 Tabelle mit den Ergebnissen der Häufigkeitsanalyse der Beobachtungen

| Indikator | Anzahl | Prozentzahl |
|--|--------|-------------|
| Struktur | | |
| Einstiegsphase | 23 | 100% |
| Erarbeitungs- bzw. Durchführungsphase | 23 | 100% |
| Schlussphase | 23 | 100% |
| Anwendung von Medien zur Vorstellung des Museums in der Einstiegsphase | 17 | 73,1% |
| Anwendung von Medien zur thematischen Einführung in der Einstiegsphase | 7 | 30,4% |
| Vorstellung Museumspädagoge/in | 23 | 100% |
| Vorstellung Schülergruppe | 23 | 100% |
| Vorstellung des Museums | 23 | 100% |
| Erläuterung der Verhaltensregeln im Museum | 18 | 78,2% |
| Erläuterung Ziele des Museumsbesuches | 12 | 52,1% |
| Erläuterung Themen/Inhalte der Aktivität (thematische Einführung) | 20 | 86,9% |
| Erläuterung Verlauf des Museumsbesuches | 23 | 100% |
| Zusammenhang mit Lehrplänen | 0 | 0% |
| Zusammenhang/Verknüpfung mit behandelten fachbezogenen Ziele in der Schule | 7 | 30,4% |
| Zusammenhang/Verknüpfung mit behandelten fachbezogenen Inhalte in der Schule | 9 | 39,1% |
| Vermittlungsmethode | | |
| Rundgang | 18 | 78,2% |
| Führung | 5 | 21,7% |
| Werkstatt | 15 | 65,2% |
| Abwechslungsreiche Vermittlungsmethode | 23 | 100% |
| Gruppenbildung/Sozialformen | | |
| Einzelne | 23 | 100% |
| Kleingruppe | 16 | 69,5% |
| Großgruppe | 23 | 100% |
| Abwechslungsreiche Sozialformen | 23 | 100% |
| Medien und Ressourcen | | |
| allg. Materialien | 23 | 100% |
| aus der Sammlungen | 23 | 100% |
| Gesprächsanlässe | 23 | 100% |
| Schreibanlässe/Schreibaufgaben | 6 | 26% |
| Umgang mit Texten | 5 | 21,7% |
| Anwendung von Messinstrumenten | 10 | 43,4% |

A.6 Beispiele von Arbeitsblättern

Beispiel einer Schreibaufgabe:

Steckbrief

Name: _____


Alter: _____



Wohnort: _____

Arbeitsblatt: Routenrolle

MPS ... Mathematisch-
Physikalischer
Salon

⊙ ... Messpunkte

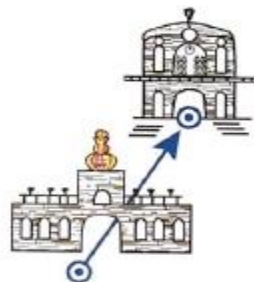
2. Trage in die Kompassrose  in der Skizze oben ein, in welcher Richtung du deine Reise beginnst oder forsetzen musst!
Arbeite mit dem Kompass!

1. Schreibe die Entfernung zwischen den Messpunkten  ab und trage die Anzahl der Schritte in das vorgegebene Feld ein! 

↑ **AUFGABEN** ↑

Meine Reise am 
vom Kronentor
zum Glockenspielpavillon
im Zwinger zu Dresden

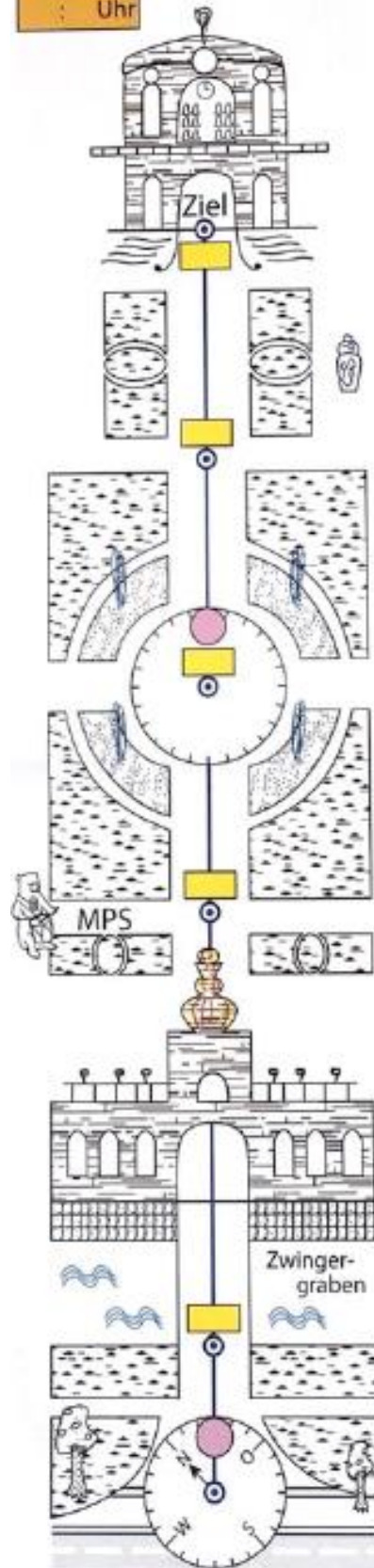
Reiseroutenrolle
von



Gruppe „Kronentor“

3. Wieviele Minuten hat deine Reise gedauert? Min

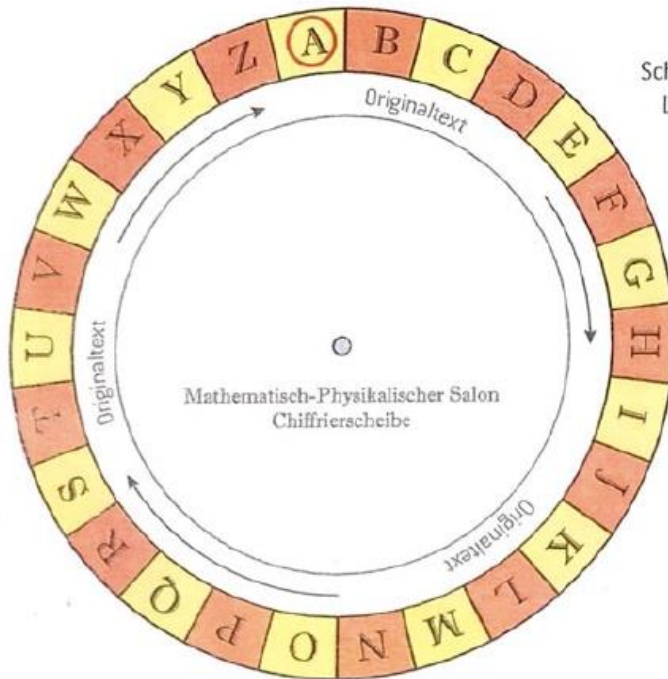
Zielzeit
 : Uhr



Start: Ostraallee : Uhr

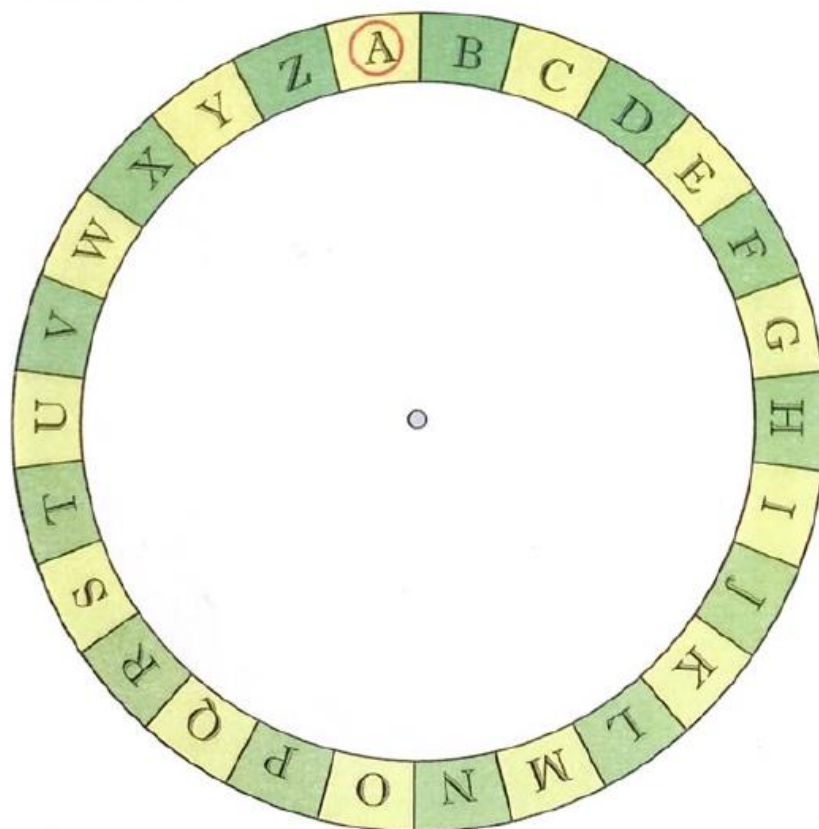
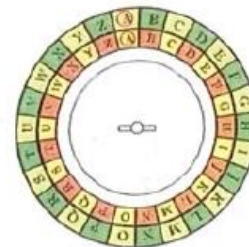
Arbeitsblatt zum Bau einer Chiffrier-/Permutations-scheibe

Bau Dir Deine Chiffrier- /Permutations-scheibe



Schneide dafür die beiden Scheiben aus.
Lege die kleinere Scheibe mittig auf die größere und stich mit der Klammer ein kleines Loch in die Mitte.

Verbinde nun die beiden Scheiben miteinander und die Ver- & Entschlüsselung kann beginnen ...



Arbeitsblatt zum Entschlüsseln von Geheimbotschaften

Staatliche
Kunstsammlungen
Dresden



Arbeitsblatt zum Werkstattkurs „Geheime Botschaften“

Entschlüsse die Geheimbotschaften auf dieser Seite!
Bei manchen ist die Verschiebung in Klammern angegeben.

TFIS HFIFJN (1) GWJSSXUNJLJQ (5) OXIWSXPSH (?)

Ein Geheimnis im Zwinger (Es wurde eine Verschiebung von 7 gewählt):

DVOLY RVTTA KLY UHTL „GDPUNLY“?

PT TPAALSHSALY UHUUAL THU KLU

ILYLPJO GDPZJOLU KLY HLBZZLYLU

BUK KLY PUULYLU MLZABUNZTHBLY GDPUNLY.

ILPT RYVULUAVY RHUU THU KPL

HSAL MLZABUNZTHBLY NBA ZLOLU.

Hier ist Platz für Deine eigene Geheimbotschaft:

Lernort im Mathematisch-Physikalischer Salon

A.7 Fragebogen für Museumspädagogen/innen

Sehr geehrte Museumspädagoginnen und Museumspädagogen,

zunächst bedanke ich mich bei Ihnen ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, diesen Fragebogen auszufüllen! Der Zeitaufwand beträgt ca. 40 Minuten.

Im Rahmen meiner Doktorarbeit erstelle ich eine Studie zum Thema *Museumspädagogik zur Förderung von Lernprozessen in Mathematik und Sprache und zur Integrationsförderung von Schülern mit Migrationshintergrund*. Dazu bitte ich Sie um Ihre Unterstützung für die Durchführung einer Untersuchung zu Beiträgen der Museumspädagogik und museumspädagogischer Aktivitäten.

Mit Hilfe dieses Fragebogens möchte ich Ihre Meinungen und Wahrnehmungen zum genannten Thema erfragen.

Der Fragebogen ist in sechs Teile gegliedert. Der erste Teil (A) umfasst allgemeine Fragen zu Ihrer Person. Der zweite Teil (B) beinhaltet Fragen zur Gestaltung und Organisation der museumspädagogischen Aktivitäten in SKD Museen. Der dritte Teil (C) enthält Fragen zu museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs. Der vierte Teil (D) richtet sich auf Beiträge museumspädagogischer Aktivitäten zur Förderung des Mathematiklernens. Der fünfte Teil (E) erfragt museumspädagogische Aktivitäten zur Integrationsförderung von Grundschulern mit Migrationshintergrund. Abschließend folgen im sechsten Teil (F) offene Fragen.

- Selbstverständlich ist die Teilnahme an der Befragung **freiwillig**.
- Die Beantwortung aller Fragen ist sehr wichtig, deshalb bitte ich Sie, den gesamten Fragebogen auszufüllen.
- Bitte beachten Sie die Instruktionen zum Ausfüllen jedes Teils des Fragebogens (Antwortformate) am Beginn jedes Abschnitts.
- Bitte beachten Sie, dass einige Fragen sich spezifisch an Grundschulern mit Migrationshintergrund orientieren und andere an allen Grundschulern (mit und ohne Migrationshintergrund).
- Die Umfrage wird unter Einhaltung der Datenschutzregelungen anonymisiert ausgewertet.
- Für Rückfragen stehe Ich Ihnen gerne zur Verfügung.
- Es gibt weder richtige noch falsche Antworten, sondern es geht um Ihre **persönliche Wahrnehmung**.

Ich bedanke mich hiermit nochmals herzlich für Ihre Unterstützung!

Claudia Galarce Miranda M.A.

TEIL A: Allgemeinen Fragen zur Person

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|
| Fragebogen-Nr. (nicht ausfüllen!) | | | | |
| | | | | |

A.1 Alter in Jahren:

20-29 Jahre 30-39 Jahre 40-49 Jahre 50-59 Jahre 60 Jahre oder mehr

A.2 Meine Nationalität (Staatsangehörigkeit) ist: deutsch andere Nationalität

Welche? _____

A.3 Falls Sie nicht in Deutschland geboren sind: Wie lange leben Sie schon in

Deutschland?
0-3 Jahre 4-7 Jahre 8-11 Jahre 12-15 Jahre über 16 Jahre

A.4 Haben Sie Ihre Berufsausbildung/Ihr Studium in Deutschland absolviert?

Nein Ja

Welche? _____

A.5 Haben Sie eine Ausbildung/Fortbildung als Museumspädagoge/in absolviert?

Nein Ja

A.6 Wie viele Jahre Erfahrung als Museumspädagoge/in haben Sie? _____


A.7 In wie vielen Museen haben Sie als Museumspädagoge/in gearbeitet? _____

A.8 Ihre Stelle als Museumspädagoge/in ist für Sie: Haupttätigkeit Nebenberuf

TEIL B: Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten in SKD Museen.

Nachfolgend geht es um Ihre persönliche Meinung und Erfahrung als Museumspädagoge/in in SKD Museen in Bezug auf die Gestaltung und Organisation der museumspädagogischen Arbeit für Grundschüler. Viele Fragen beziehen sich auf die Beziehung bzw. Kooperation zwischen Grundschulen und Museen.

Bitte kreuzen Sie an, wie **häufig** Sie die folgenden Aussagen/Ereignisse erlebt/empunden haben.

 **Antwortskala:** 1=immer; 2=oft; 3=gelegentlich; 4=selten; 5=nie; 6=weiß nicht/kann ich nicht sagen

| Wie häufig finden die folgenden Aussagen in Bezug auf die Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten statt? | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| B.1 | Grundschulen und Museen kooperieren bei der Planung der museumspädagogischen Aktivitäten. | | | | | | |
| B.2 | Die Ziele der Aktivitäten im Museum sind mit den teilnehmenden Schulen abgestimmt. | | | | | | |
| B.3 | Die Lernziele der museumspädagogischen Aktivitäten stehen im Zusammenhang mit den Lernzielen der Lehrpläne. | | | | | | |
| B.4 | Die Lerninhalte der museumspädagogischen Aktivitäten sind auf die Lerninhalte der Lehrpläne abgestimmt. | | | | | | |
| B.5 | Gemeinsame Vereinbarung von Arbeitsmodalitäten (z. B. individuelle Arbeit, Gruppenarbeit, Stationenarbeit). | | | | | | |
| B.6 | Gemeinsame Abstimmung zu Lernmaterialien bzw. Ressourcen zwischen Schulen und Museum. | | | | | | |
| B.7 | Museen informieren die teilnehmenden Schulen vor dem Museumsbesuch über den Aktivitätenablauf. | | | | | | |
| B.8 | Museumspädagogen sind vor dem Besuch über bestimmte Merkmale der Schülergruppe informiert (z. B. Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, mit Migrationshintergrund u. a.). | | | | | | |
| B.9 | Unterstützungsformen der Grundschullehrkräfte während des Museumsbesuchs sind gemeinsam abgestimmt. | | | | | | |
| B.10 | Gemeinsame Planung mit der teilnehmenden Schule zur schuli-schen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivität im Museum. | | | | | | |
| B.11 | Vereinbarung gemeinsamer Evaluationsverfahren zu Lernprozessen bzw. Lernergebnissen der Schüler zwischen Schule und Museum. | | | | | | |
| B.12 | Gemeinsame Planung von Feedback-Formen Feedback der teilnehmenden Schulen zur Bewertung der Aktivitäten im Museum (vor dem Besuch). | | | | | | |

TEIL C: Fragen zu Ihrer persönlichen Meinung in Bezug auf die Beiträge der museumspädagogischen Arbeit zur Förderung des Spracherwerbs.

C1. Förderung des Spracherwerbs von Grundschulern mit Migrationshintergrund

Geben Sie jeweils an, in welchem Maß Sie den folgenden Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Sprachförderung bzw. zum Spracherwerb der Grundschüler mit Migrationshintergrund **zustimmen**.

⚠ Antwortskala: 1=stimme voll zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme eher nicht zu; 4= stimme überhaupt nicht zu

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|---|---|---|
| C1.1 | Freude beim Lernen neuer Worte verspüren. | | | | |
| C1.2 | Hilfe von Mitschülern bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | | | | |
| C1.3 | neu gelernte deutsche Wörter (sprachlich) anwenden. | | | | |
| C1.4 | neue deutsche Wörter lernen. | | | | |
| C1.5 | neue deutsche Wörter entdecken. | | | | |
| C1.6 | sich frei mit dem Körper ausdrücken. | | | | |
| C1.7 | verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben. | | | | |
| C1.8 | ihr Verständnis von Aufgabenstellungen erweitern. | | | | |
| C1.9 | in Bezug auf Kunstwerke, fantasievolle Erläuterungen der dargestellten Handlung geben (erfundene Geschichten erzählen). | | | | |
| C1.10 | dargestellte Handlungen der Kunstwerke mit alltäglichen Situationen oder Erfahrungen verknüpfen. | | | | |
| C1.11 | Zeit und Raum haben, ihre Gedanken zu äußern. | | | | |
| C1.12 | Zeit und Raum haben, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu äußern. | | | | |
| C1.13 | Zeit und Raum haben, ihre Bedürfnisse zu äußern. | | | | |
| C1.14 | Zeit und Raum haben, ihre Gefühle zu äußern. | | | | |
| C1.15 | das Folgen von Gesprächsregeln üben. | | | | |
| C1.16 | die Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache verbessern. | | | | |
| C1.17 | ihre Aussprache der deutschen Sprache verbessern. | | | | |
| C1.18 | durch kreatives Schreiben, einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache erleben (z. B. bei der Wortbildung). | | | | |
| C1.19 | durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben (z. B. bei Sprachspielen). | | | | |
| C1.20 | das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken. | | | | |
| C1.21 | die Handschrift in der deutschen Sprache verbessern. | | | | |
| C1.22 | die Textproduktion in deutscher Sprache üben. | | | | |
| C1.23 | eine bewusste Sprachhandlung entwickeln. | | | | |
| C1.24 | ihre Fehler (schriftlich und mündlich) entdecken. | | | | |
| C1.25 | ihre Rechtschreibung der deutschen Sprache verbessern (z.B. Großschreibung von Substantiven, Umlaute bei Mehrzahl). | | | | |
| C1.26 | ihre Kenntnisse der Grammatik der deutschen Sprache verbessern (z. B. Deklinationen, Pluralbildung, Artikel, Präpositionen u. a.). | | | | |
| C1.27 | Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache entdecken. | | | | |
| C1.28 | ihre Kenntnisse zu üblichen Gebrauchsformen in der deutschen | | | | |

| | | | | | |
|--------------|---|--|--|--|--|
| | Sprache erweitern (Bitten, Danken, Einladen, Grüßen u. a.). | | | | |
| C1.29 | ihre Lesefähigkeiten weiterentwickeln. | | | | |

C2. Förderung des Spracherwerbs für Grundschul Kinder mit und ohne Migrations-hintergrund


| In welcher der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler mit und/oder ohne Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte alle Aussagen an , denen Sie zustimmen . Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen. | | mit | ohne |
|--|--|------------|-------------|
| C2.1 | freies Gespräch üben. | | |
| C2.2 | neuen deutschen Wortschatz lernen (z. B. bei Bildbeschreibung). | | |
| C2.3 | die Fähigkeit, Gesprächsregeln zu folgen (z. B. andere nicht unterbrechen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen). | | |
| C2.4 | den Wortschatz dem Sinn entsprechend verwenden. | | |
| C2.5 | die Fähigkeit, anderen aufmerksam zuzuhören. | | |
| C2.6 | Erlebnisse erzählen. | | |
| C2.7 | die Fähigkeit, die eigene Meinung zu verteidigen. | | |
| C2.8 | die Fähigkeit, gezielt nachzufragen. | | |
| C2.9 | bei Nichtverstehen nachzufragen. | | |
| C2.10 | anderen Situationen oder Sachverhalte mit eigenen Worten erklären. | | |
| C2.11 | die Fähigkeit, Gesprächsabläufen zu folgen. | | |
| C2.12 | verstehendes Zuhören signalisieren (Mimik, Gestik, Stimme). | | |
| C2.13 | Meinungen über Erzähltes austauschen. | | |
| C2.14 | Verbale und nonverbale Rückmeldungen geben (beim Zuhören). | | |
| C2.15 | Anwendung von Merkmalen der gesprochenen Sprache (z. B. Sprachtempo, Lautstärke, Betonung, Pausen, Sprachmelodie). | | |
| C2.16 | mündliche Anwendung von Gebrauchsformen in der deutschen Sprache (z. B. Grüßen, sich entschuldigen, Bitten, Danken). | | |
| C2.17 | Entdeckung der Sprachmelodie anderer Sprachen. | | |
| C2.18 | Verbesserung der Aussprache (deutsche Sprache). | | |
| C2.19 | Kontakt mit Fremdwörtern erleben (z. B. Englisch, Französisch). | | |
| C2.20 | Förderung der Identifizierung alltäglich gebräuchlicher Fremdwörter. | | |
| C2.21 | Spielerischer Umgang mit der gesprochenen Sprache. | | |
| C2.22 | Spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache. | | |
| C2.23 | Förderung der Handschrift in deutscher Sprache. | | |
| C2.24 | Handschrift in anderen Sprachen entdecken. | | |
| C2.25 | Förderung der Rechtschreibung (deutsche Sprache). | | |
| C2.26 | Förderung der schriftlichen Sprache (z. B. bei der Textproduktion). | | |
| C2.27 | Möglichkeit, eigene Fehler zu korrigieren. | | |
| C2.28 | Förderung von Fähigkeiten zum Textverfassen im Hinblick auf Absicht, Adressat und Verwendungszweck. | | |
| C2.29 | Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes oder Textinhalts mit eigenen Worten wiederzugeben. | | |
| C2.30 | Austausch mit anderen über Gelesenes. | | |
| C2.31 | Kenntnisse über deutsche Kinderliteratur (Werke, Autoren, Figuren). | | |
| C2.32 | Kenntnisse über Kinderliteratur und literarische Texte anderer | | |

| | | | |
|--------------|--|--|--|
| | Kulturen (Autoren, Märchen, Gedichte, Fabeln u. a.). | | |
| C2.33 | Kenntnisse über die deutsche Kultur und zu Traditionen (Werke, Künstler, Themen, Epochen, Merkmale u. a.). | | |
| C2.34 | Kenntnisse über Kultur und Traditionen anderer Länder. | | |
| C2.35 | Kenntnisse, um verschiedene Sach- und Gebrauchstexte zu unterscheiden (Zeitschriftenartikel, Rätsel, Rezepte, Fahrpläne u. a.). | | |
| C2.36 | Umgang mit verschiedenen Sorten von literarischen Texten (z. B. Erzählungen, Märchen, Kinderbücher, Bilderbücher, Gedichte u. a.). | | |
| C2.37 | Spielerischer Umgang mit Kinderliteratur (z. B. erfundene Figuren). | | |
| C2.38 | Fähigkeiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten zu finden (z. B. bei Märchen verschiedener Kulturen). | | |
| C2.39 | fantasievolle Nacharbeit mit Texten, z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren. | | |
| C2.40 | Sprecher-Rolle üben. | | |
| C2.41 | Hörer-Rolle üben. | | |
| C2.42 | (Vor-)Leser-Rolle üben. | | |

TEIL D: Fragen zu Ihrer persönlichen Meinung in Bezug auf die Beiträge der museumspädagogischen Arbeit zur Förderung des Mathematiklernens.

D1. Förderung des Mathematiklernens von Grundschulern mit Migrationshintergrund.

Geben Sie jeweils an, in welchem Maß Sie den folgenden Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zum Mathematiklernen der Grundschüler mit Migrationshintergrund **zustimmen**.

 **Antwortskala:** 1=stimme voll zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme eher nicht zu; 4=stimme überhaupt nicht zu

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--|----------|----------|----------|----------|
| Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | | | | | |
| D1.1 | ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern. | | | | |
| D1.2 | Freiraum haben, um Vermutungen zu äußern. | | | | |
| D1.3 | Freiraum haben, um Interpretationen zu äußern. | | | | |
| D1.4 | Freiraum haben, um kreative Erklärungen zu äußern. | | | | |
| D1.5 | ihre eigenen Denkprozesse und Handlungen beschreiben. | | | | |
| D1.6 | Handlungssequenzen bei der Bildbeschreibung üben. | | | | |
| D1.7 | ihre eigenen Arbeitsschritte sequenziell erläutern. | | | | |
| D1.8 | ihre eigenen Ideen und Gedanken begründen. | | | | |
| D1.9 | in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben. | | | | |
| D1.10 | Ideen, Erzählungen, Erklärungen anderer ergänzen. | | | | |
| D1.11 | logische Zusammenhänge in einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten finden. | | | | |
| D1.12 | Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten finden. | | | | |
| D1.13 | beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden. | | | | |

| | | | | | |
|-------|---|--|--|--|--|
| D1.14 | eigene Vermutungen und Lösungswege prüfen. | | | | |
| D1.15 | Rechenverfahren bzw. Rechenoperationen üben. | | | | |
| D1.16 | eigene Rechenwege erläutern. | | | | |
| D1.17 | Messverfahren üben (Messung von Zeit, Mengen, Distanzen u. a.). | | | | |
| D1.18 | Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben. | | | | |
| D1.19 | eigene Fehler finden (z. B. bei Aufgabenlösung). | | | | |
| D1.20 | den Anweisungen vorgegebener Aufgaben folgen. | | | | |
| D1.21 | ihr Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern. | | | | |
| D1.22 | mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben. | | | | |
| D1.23 | kontextgebundene Fragen formulieren (in Bezug auf Kunstwerke oder Aufgaben). | | | | |
| D1.24 | miteinander lernen und mathematische Kenntnisse austauschen. | | | | |
| D1.25 | mit ihren Mitschülern gemeinsame Lösungswege ausprobieren. | | | | |

D2. Förderung des Mathematiklernens für Grundschüler mit und ohne Migrationshintergrund

| Bei welchen der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler <u>mit und/oder ohne Migrationshintergrund</u> Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte an alle Aussagen an , denen Sie zustimmen . Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen | | mit | ohne |
|---|--|-----|------|
| D2.1 | Anwendung von mathematischen Begriffen (z. B. Zahlwort, Linie, Punkt, Strecke, Ecke, Kreis u. a.). | | |
| D2.2 | Formulierung von Hypothesen / Vermutungen. | | |
| D2.3 | Anwendung von mathematischen Rechenoperationen. | | |
| D2.4 | Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten zu Diskussionen mit Mitschülern weiterentwickeln. | | |
| D2.5 | Lösungsmöglichkeiten für vorgegebene Aufgaben vorschlagen. | | |
| D2.6 | Eigene Problemlösungswege bestätigen. | | |
| D2.7 | sequenzielle Beschreibung von Handlungen und Gedanken. | | |
| D2.8 | entdecken, dass es vielfältige Antworten und Lösungen für eine Frage oder ein Problem gibt. | | |
| D2.9 | kreative Interpretation, was ein Kunstwerk bedeutet oder darstellt. | | |
| D2.10 | Umgang mit Größen (z. B. Anwendung von Begriffen, wie größer, kleiner, gleich, u. a.). | | |
| D2.11 | Kategorisieren (Kategorien für bestimmte Kriterien bilden, z. B. nach dargestellten Themen oder Objekten, Farben, Gattung, Größe u. a.). | | |
| D2.12 | Umgang mit Häufigkeiten (Anwendung von Begriffen, wie häufig, nie, mehrmals, oft u. a.). | | |
| D2.13 | Fähigkeiten zum Ordnen (z. B. nach Größe, Reihenfolge u. a.). | | |
| D2.14 | Klassifizieren (Museumsobjekte nach bestimmten Kategorien wie Farbe, Form, Thema, Anwendungen klassifizieren). | | |
| D2.15 | Umgang mit geometrischen Formen und Figuren (z. B. bei der Beschreibung von Kunstwerken). | | |
| D2.16 | Umgang mit Mengen (Begriffe wie mehr, weniger, doppelt u. a.). | | |
| D2.17 | Förderung der Beobachtung (z. B. bei der Bildanalyse) | | |
| D2.18 | zeitliche Orientierung (z. B. Reihenfolgen, erster, zweiter, dritter, ...). | | |
| D2.19 | Förderung der Konzentrationsfähigkeit (z. B. bei selbständiger Arbeit). | | |

| | | | |
|-------|---|--|--|
| D2.20 | räumliche Orientierung (links, rechts, oben, unten, neben, zwischen u.a.) | | |
| D2.21 | Wahrnehmung räumlicher Eigenschaften (z. B tief, flach, nah, u. a.). | | |
| D2.22 | Förderung der Selbständigkeit. | | |
| D2.23 | Beschreibung von Arbeitsschritten/Handlungsabläufen. | | |
| D2.24 | Äußerung von Schwierigkeiten (z. B. während einer Aktivität). | | |
| D2.25 | Förderung von Vergleichsverfahren | | |
| D2.26 | Überprüfen von Ergebnissen (z. B. Rechnen, Messen). | | |
| D2.27 | Anwendung von Messgeräten ausprobieren (zur Messung von Größen, Flächen, Gewicht usw.). | | |
| D2.28 | Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit mathematischen Sachverhalten. | | |

TEIL E: Beiträge der museumspädagogischen Arbeit zur Integrationsförderung von Grundschulern mit Migrationshintergrund

Geben Sie jeweils an, in welchem Maß Sie den folgenden Aussagen bezüglich der Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung der Integration von Grundschulern mit Migrationshintergrund **zustimmen**.

! Antwortskala: 1= stimme voll zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme eher nicht zu; 4=stimme überhaupt nicht zu

| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|---|
| Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | | | | | |
| E.1 | Verhaltensregeln zum Museumsbesuch erlernen. | | | | |
| E.2 | allgemeine soziale Verhaltensregeln erlernen. | | | | |
| E.3 | Gesprächsregeln üben und verstärken können. | | | | |
| E.4 | den Sammlungsbestand mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen können. | | | | |
| E.5 | durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis). | | | | |
| E.6 | durch ihre Teilnahme ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern steigern können. | | | | |
| E.7 | zusammen mit ihren Mitschülern eine Steigerung der gegenseitigen Akzeptanz und Sympathie erleben können. | | | | |
| E.8 | über ihre Kulturen und Herkunftsländer erzählen können. | | | | |
| E.9 | die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu zeigen. | | | | |
| E.10 | ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen erkennen können (z. B. bei Aufgabenlösungen). | | | | |
| E.11 | durch selbständige Arbeit ihr Selbstvertrauen stärken können | | | | |
| E.12 | Hilfe von Museumspädagogen/innen bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | | | | |
| E.13 | sich an die Museumspädagogen/innen wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | | | | |
| E.14 | sich an Mitschüler wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | | | | |
| E.15 | die Möglichkeit haben, ihre Beziehungen und Interaktionen mit ihren Mitschülern zu verstärken. | | | | |
| E.16 | in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern teilen können. | | | | |

| | | | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|
| E.17 | gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können. | | | | |
| E.18 | über die deutsche Kunst und Kultur (Künstler, Geschichte, künstlerische Bewegungen, Leitideen, Städte u. a.) lernen können. | | | | |
| E.19 | über deutsche Kinderliteratur und literarischen Texte (Autoren, Werke, Figuren, Handlungen, Märchen, Fabeln u.a.) lernen können. | | | | |
| E.20 | über deutsche Geschichte (historische Figuren, Ereignisse u. a.) lernen können. | | | | |
| E.21 | über deutsche Werte, die durch Märchen oder mythologische Figuren verkörpert sind, lernen können. | | | | |
| E.22 | durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können. | | | | |
| E.23 | Fragen an das Museumspersonal stellen können. | | | | |
| E.24 | ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können. | | | | |
| E.25 | Freude beim Lernen miteinander erleben können. | | | | |
| E.26 | eine positive Lernumgebung erleben können, die ein positives Verständnis von Unterschieden und Diversität fördert. | | | | |
| E.27 | ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das freies Denken und freie Äußerungen fördert. | | | | |
| E.28 | ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das ein gemeinsames solidarisch-unterstützendes Verhalten fördert. | | | | |
| E.29 | das Gefühl erleben können, dass es kein Falsch und kein Richtig gibt. | | | | |
| E.30 | positive Interaktions- und Kommunikationsmuster erleben können (z. B. positive Verstärkung und respektvolle Interaktionen mit Museumspädagogen). | | | | |
| E.31 | einen sorgsamen Umgang mit Fehlern erleben können, was die Furcht vor Irrtümern verringern hilft. | | | | |

TEIL F: Offene Fragen. Sie können mit einem kurzen Text oder stichpunktartig antworten.

| |
|---|
| F.1. Wie gestaltet sich der Entwurfsprozess der Aktivitäten? Beschreiben Sie bitte diesen Prozess mit einem kurzen Text oder mit Stichpunkten. |
| F.2. Wie sind die Ziele formuliert und die Inhalte und Methoden bestimmt? |
| F.3. Was ist das Wichtigste bei der Planung und Vorbereitung einer Aktivität? |
| F.4. Wie können nach Ihrer Meinung die Aktivitäten im Museum die Lernprozesse in Sprache und Mathematik fördern? |
| F.5. Wie können nach Ihrer Meinung die Aktivitäten im Museum die Integration von Grundschulern mit Migrationshintergrund unterstützen? |

Vielen Dank für ihre Unterstützung!

A.8 Tabellen mit den Ergebnissen der Frequenzanalyse des Fragebogens

| TEIL A | | | | | | | |
|--|----------------|-------------|--------------|---------------------|--------------------|--------------|----------------|
| A.1 Alter in Jahren | 20-29 Jahre | 30-39 Jahre | 40-49 Jahre | 50-59 Jahre | 60 Jahre oder mehr | | |
| | 1 | 6 | 5 | 2 | 0 | | 14 |
| A.2 Staatsangehörigkeit | deutsch | | | andere Nationalität | | | |
| | 14 | | | 0 | | | 14 |
| A.3 Falls nicht in Deutschland geboren. Wie lange leben Sie schon in Deutschland | 0-3 Jahre | 4-7- Jahre | 8-11 Jahre | 12-15 Jahre | über 16 Jahre | | |
| | - | - | - | - | - | - | - |
| A.4 Berufsausbildung/ Studium in Deutschland | ja | | | nein | | | |
| | 14 | | | 0 | | | 14 |
| A.5 Ausbildung/ Fortbildung als Museumspädagoge/i n | ja | | | nein | | | |
| | 5 | | | 9 | | | 14 |
| A.6 Erfahrung als Museumspädagoge/i n (Jahren) | 1-5 Jahren | 6-10 Jahren | 11-15 Jahren | 16-20 Jahren | 21-25 Jahren | 26-30 Jahren | über 30 Jahren |
| | 7 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| A.7 In wie vielen Museen haben Sie als Museumspädagoge/i n gearbeitet? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 oder mehr | |
| | 5 | 6 | 0 | 1 | 2 | 0 | 14 |
| A.8 Stelle als Museumspädagoge/i n | Haupttätigkeit | | | Nebenberuf | | | |
| | 5 | | | 9 | | | 14 |

| TEIL B | | | | | | | |
|---|-------|-----|--------------|--------|-----|---------------------------------|----|
| Wie häufig finden die folgenden Aussagen in Bezug auf die Gestaltung der museumspädagogischen Aktivitäten statt? | immer | oft | gelegentlich | selten | nie | weiß nicht/kann ich nicht sagen | |
| B.1 Grundschulen und Museen kooperieren bei der Planung der museumspädagogischen Aktivitäten. | 0 | 3 | 7 | 0 | 0 | 4 | 14 |
| B.2 Die Ziele der Aktivitäten im Museum sind mit den | 1 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | 14 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|----|
| teilnehmenden Schulen abgestimmt. | | | | | | | |
| B.3 Die Lernziele der museumspädagogischen Aktivitäten stehen im Zusammenhang mit den Lernzielen der Lehrpläne. | 5 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 14 |
| B.4 Die Lerninhalte der museumspädagogischen Aktivitäten sind auf die Lerninhalte der Lehrpläne abgestimmt. | 6 | 3 | 2 | 0 | 0 | 3 | 14 |
| B.5 Gemeinsame Vereinbarung von Arbeitsmodalitäten (z. B. individuelle Arbeit, Gruppenarbeit, Stationenarbeit). | 0 | 4 | 6 | 0 | 1 | 3 | 14 |
| B.6 Gemeinsame Abstimmung zu Lernmaterialien bzw. Ressourcen zwischen Schulen und Museum. | 0 | 1 | 3 | 6 | 2 | 2 | 14 |
| B.7 Museen informieren die teilnehmenden Schulen vor dem Museumsbesuch über den Aktivitätenablauf. | 4 | 3 | 4 | 1 | 0 | 2 | 14 |
| B.8 Museumspädagogen sind vor dem Besuch über bestimmte Merkmale der Schülergruppe informiert (z. B. Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, mit Migrationshintergrund u. a.). | 3 | 4 | 3 | 3 | 0 | 1 | 14 |
| B.9 Unterstützungsformen der Grundschullehrkräfte während des Museumsbesuchs sind gemeinsam abgestimmt. | 0 | 1 | 3 | 5 | 3 | 2 | 14 |
| B.10 Gemeinsame Planung mit der teilnehmenden Schule zur schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivität im Museum. | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | 2 | 14 |
| B.11 Vereinbarung gemeinsamer Evaluationsverfahren zu Lernprozessen bzw. Lernergebnissen der Schüler zwischen Schule und Museum. | 0 | 0 | 0 | 2 | 8 | 4 | 14 |
| B.12 Gemeinsame Planung von Feedback-Formen der teilnehmenden Schulen zur | 0 | 4 | 7 | 0 | 2 | 1 | 14 |

| | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| Bewertung der Aktivitäten im Museum (vor dem Besuch). | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|

| TEIL C | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------------|----|
| C.1. In welchem Maß <u>stimmen</u> Sie den folgenden Aussagen <u>zu</u> ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler <u>mit</u> Migrationshintergrund ... | stimme voll zu | stimme eher zu | stimme eher nicht zu | stimme überhaupt nicht zu | |
| C1.1 Freude beim Lernen neuer Worte verspüren. | 10 | 3 | 1 | 0 | 14 |
| C1.2 Hilfe von Mitschülern bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | 8 | 6 | 0 | 0 | 14 |
| C1.3 neu gelernte deutsche Wörter (sprachlich) anwenden. | 7 | 7 | 0 | 0 | 14 |
| C1.4 neue deutsche Wörter lernen. | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| C1.5 neue deutsche Wörter entdecken. | 8 | 6 | 0 | 0 | 14 |
| C1.6 sich frei mit dem Körper ausdrücken. | 8 | 6 | 0 | 0 | 14 |
| C1.7 verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben. | 7 | 5 | 2 | 0 | 14 |
| C1.8 ihr Verständnis von Aufgabenstellungen erweitern. | 4 | 8 | 2 | 0 | 14 |
| C1.9 in Bezug auf Kunstwerke, fantasievolle Erläuterungen der dargestellten Handlung geben (erfundene Geschichten erzählen). | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| C1.10 dargestellte Handlungen der Kunstwerke mit alltäglichen Situationen oder Erfahrungen verknüpfen. | 7 | 6 | 1 | 0 | 14 |
| C1.11 Zeit und Raum haben, ihre Gedanken zu äußern. | 5 | 6 | 3 | 0 | 14 |
| C1.12 Zeit und Raum haben, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu äußern. | 7 | 5 | 2 | 0 | 14 |
| C1.13 Zeit und Raum haben, ihre Bedürfnisse zu äußern. | 3 | 4 | 5 | 2 | 14 |
| C1.14 Zeit und Raum haben, ihre Gefühle zu äußern. | 6 | 5 | 3 | 0 | 14 |
| C1.15 das Folgen von Gesprächsregeln üben. | 5 | 6 | 3 | 0 | 14 |
| C1.16 die Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache verbessern. | 7 | 4 | 3 | 0 | 14 |
| C1.17 ihre Aussprache der deutschen Sprache verbessern. | 8 | 4 | 2 | 0 | 14 |
| C1.18 durch kreatives Schreiben, einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache erleben (z. B. bei der Wortbildung). | 3 | 7 | 4 | 0 | 14 |
| C1.19 durch kreatives Sprechen einen | 4 | 7 | 3 | 0 | 14 |

| | | | | | |
|---|---|---|----|---|----|
| fantasievollen Umgang mit der gesprochenen Sprache erleben (z. B. bei Sprachspielen). | | | | | |
| C1.20 das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken. | 4 | 6 | 4 | 0 | 14 |
| C1.21 die Handschrift in der deutschen Sprache verbessern. | 0 | 2 | 10 | 2 | 14 |
| C1.22 die Textproduktion in deutscher Sprache üben. | 2 | 5 | 7 | 0 | 14 |
| C1.23 eine bewusste Sprachhandlung entwickeln. | 4 | 7 | 3 | 0 | 14 |
| C1.24 ihre Fehler (schriftlich und mündlich) entdecken. | 3 | 4 | 7 | 0 | 14 |
| C1.25 ihre Rechtschreibung der deutschen Sprache verbessern (z.B. Großschreibung von Substantiven, Umlaute bei Mehrzahl). | 0 | 3 | 9 | 2 | 14 |
| C1.26 ihre Kenntnisse der Grammatik der deutschen Sprache verbessern (z. B. Deklinationen, Pluralbildung, Artikel, Präpositionen u. a.). | 4 | 6 | 4 | 0 | 14 |
| C1.27 Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache entdecken. | 3 | 8 | 3 | 0 | 14 |
| C1.28 ihre Kenntnisse zu üblichen Gebrauchsformen in der deutschen Sprache erweitern (Bitten, Danken, Einladen, Grüßen u. a.). | 6 | 6 | 2 | 0 | 14 |
| C1.29 ihre Lesefähigkeiten weiterentwickeln. | 3 | 8 | 3 | 0 | 14 |

| C.2. In welcher der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler mit und/oder ohne Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte alle Aussagen an , denen Sie zustimmen . Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen. | mit | ohne |
|--|------------|-------------|
| C2.1 freies Gespräch üben. | 14 | 14 |
| C2.2 neuen deutschen Wortschatz lernen (z. B. bei Bildbeschreibung). | 14 | 14 |
| C2.3 die Fähigkeit, Gesprächsregeln zu folgen (z. B. andere nicht unterbrechen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen). | 12 | 12 |
| C2.4 den Wortschatz dem Sinn entsprechend verwenden. | 9 | 9 |
| C2.5 die Fähigkeit, anderen aufmerksam zuzuhören. | 12 | 12 |
| C2.6 Erlebnisse erzählen. | 14 | 14 |
| C2.7 die Fähigkeit, die eigene Meinung zu verteidigen. | 10 | 10 |
| C2.8 die Fähigkeit, gezielt nachzufragen. | 14 | 14 |
| C2.9 bei Nichtverstehen nachzufragen. | 14 | 14 |
| C2.10 anderen Situationen oder Sachverhalte mit eigenen Worten erklären. | 14 | 14 |
| C2.11 die Fähigkeit, Gesprächsabläufen zu folgen. | 14 | 14 |
| C2.12 verstehendes Zuhören signalisieren (Mimik, Gestik, Stimme). | 14 | 14 |
| C2.13 Meinungen über Erzähltes austauschen. | 10 | 10 |

| | | |
|--|----|----|
| C2.14 Verbale und nonverbale Rückmeldungen geben (beim Zuhören). | 14 | 14 |
| C2.15 Anwendung von Merkmalen der gesprochenen Sprache (z. B. Sprachtempo, Lautstärke, Betonung, Pausen, Sprachmelodie). | 13 | 13 |
| C2.16 mündliche Anwendung von Gebrauchsformen in der deutschen Sprache (z. B. Grüßen, sich entschuldigen, Bitten, Danken). | 10 | 10 |
| C2.17 Entdeckung der Sprachmelodie anderer Sprachen. | 5 | 5 |
| C2.18 Verbesserung der Aussprache (deutsche Sprache). | 11 | 11 |
| C2.19 Kontakt mit Fremdwörtern erleben (z. B. Englisch, Französisch). | 13 | 13 |
| C2.20 Förderung der Identifizierung alltäglich gebräuchlicher Fremdwörter. | 12 | 12 |
| C2.21 Spielerischer Umgang mit der gesprochenen Sprache. | 12 | 12 |
| C2.22 Spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache. | 7 | 9 |
| C2.23 Förderung der Handschrift in deutscher Sprache. | 4 | 4 |
| C2.24 Handschrift in anderen Sprachen entdecken. | 0 | 0 |
| C2.25 Förderung der Rechtschreibung (deutsche Sprache). | 4 | 6 |
| C2.26 Förderung der schriftlichen Sprache (z. B. bei der Textproduktion). | 7 | 7 |
| C2.27 Möglichkeit, eigene Fehler zu korrigieren. | 5 | 6 |
| C2.28 Förderung von Fähigkeiten zum Textverfassen im Hinblick auf Absicht, Adressat und Verwendungszweck. | 5 | 5 |
| C2.29 Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes oder Textinhalts mit eigenen Worten wiederzugeben. | 6 | 8 |
| C2.30 Austausch mit anderen über Gelesenes. | 6 | 6 |
| C2.31 Kenntnisse über deutsche Kinderliteratur (Werke, Autoren, Figuren). | 4 | 4 |
| C2.32 Kenntnisse über Kinderliteratur und literarische Texte anderer Kulturen (Autoren, Märchen, Gedichte, Fabeln u. a.). | 4 | 4 |
| C2.33 Kenntnisse über die deutsche Kultur und zu Traditionen (Werke, Künstler, Themen, Epochen, Merkmale u. a.). | 12 | 12 |
| C2.34 Kenntnisse über Kultur und Traditionen anderer Länder. | 12 | 12 |
| C2.35 Kenntnisse, um verschiedene Sach- und Gebrauchstexte zu unterscheiden (Zeitschriftenartikel, Rätsel, Rezepte, Fahrpläne u. a.). | 6 | 6 |
| C2.36 Umgang mit verschiedenen Sorten von literarischen Texten (z. B. Erzählungen, Märchen, Kinderbücher, Bilderbücher, Gedichte u. a.). | 5 | 5 |
| C2.37 Spielerischer Umgang mit Kinderliteratur (z. B. erfundene Figuren). | 4 | 4 |
| C2.38 Fähigkeiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten zu finden (z. B. bei Märchen verschiedener Kulturen). | 4 | 4 |
| C2.39 fantasievolle Nacharbeit mit Texten, z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren. | 6 | 6 |
| C2.40 Sprecher-Rolle üben. | 12 | 12 |
| C2.41 Hörer-Rolle üben. | 14 | 14 |
| C2.42 (Vor-)Leser-Rolle üben. | 9 | 11 |

| TEIL D | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------------|----|
| D.1. In welchem Maß <u>stimmen</u> Sie den folgenden Aussagen <u>zu</u> ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler <u>mit</u> Migrationshintergrund ... | stimme voll zu | stimme eher zu | Stimme eher nicht zu | stimme überhaupt nicht zu | |
| D1.1 ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern. | 9 | 4 | 0 | 1 | 14 |
| D1.2 Freiraum haben, um Vermutungen zu | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |

| | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|
| äußern. | | | | | |
| D1.3 Freiraum haben, um Interpretationen zu äußern. | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |
| D1.4 Freiraum haben, um kreative Erklärungen zu äußern. | 7 | 7 | 0 | 0 | 14 |
| D1.5 ihre eigenen Denkprozesse und Handlungen beschreiben. | 8 | 4 | 2 | 0 | 14 |
| D1.6 Handlungssequenzen bei der Bildbeschreibung üben. | 5 | 9 | 0 | 0 | 14 |
| D1.7 ihre eigenen Arbeitsschritte sequenziell erläutern. | 6 | 2 | 6 | 0 | 14 |
| D1.8 ihre eigenen Ideen und Gedanken begründen. | 8 | 4 | 2 | 0 | 14 |
| D1.9 in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben. | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| D1.10 Ideen, Erzählungen, Erklärungen anderer ergänzen. | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| D1.11 logische Zusammenhänge in einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten finden. | 7 | 7 | 0 | 0 | 14 |
| D1.12 Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Sammlungsobjekten finden. | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| D1.13 beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden. | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |
| D1.14 eigene Vermutungen und Lösungswege prüfen. | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| D1.15 Rechenverfahren bzw. Rechenoperationen üben. | 2 | 6 | 4 | 2 | 14 |
| D1.16 eigene Rechenwege erläutern. | 4 | 2 | 6 | 2 | 14 |
| D1.17 Messverfahren üben (Messung von Zeit, Mengen, Distanzen u. a.). | 5 | 7 | 2 | 0 | 14 |
| D1.18 Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben. | 9 | 5 | 0 | 0 | 14 |
| D1.19 eigene Fehler finden (z. B. bei Aufgabenlösung). | 3 | 8 | 3 | 0 | 14 |
| D1.20 den Anweisungen vorgegebener Aufgaben folgen. | 5 | 9 | 0 | 0 | 14 |
| D1.21 ihr Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern. | 7 | 4 | 2 | 1 | 14 |
| D1.22 mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben. | 6 | 4 | 2 | 2 | 14 |
| D1.23 kontextgebundene Fragen formulieren (in Bezug auf Kunstwerke oder Aufgaben). | 9 | 3 | 2 | 0 | 14 |
| D1.24 miteinander lernen und mathematische Kenntnisse austauschen. | 8 | 3 | 2 | 1 | 14 |
| D1.25 mit ihren Mitschülern gemeinsame Lösungswege ausprobieren. | 6 | 5 | 3 | 0 | 14 |

| D.2. Bei welchen der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler mit und/oder ohne Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte an alle Aussagen an , denen Sie zustimmen . Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen | mit | ohne |
|---|------------|-------------|
| D2.1 Anwendung von mathematischen Begriffen (z. B. Zahlwort, Linie, Punkt, Strecke, Ecke, Kreis u. a.). | 12 | 12 |
| D2.2 Formulierung von Hypothesen / Vermutungen. | 13 | 13 |
| D2.3 Anwendung von mathematischen Rechenoperationen. | 6 | 9 |
| D2.4 Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten zu Diskussionen mit Mitschülern weiterentwickeln. | 9 | 11 |
| D2.5 Lösungsmöglichkeiten für vorgegebene Aufgaben vorschlagen. | 8 | 10 |
| D2.6 Eigene Problemlösungswege bestätigen. | 9 | 9 |
| D2.7 sequenzielle Beschreibung von Handlungen und Gedanken. | 11 | 11 |
| D2.8 entdecken, dass es vielfältige Antworten und Lösungen für eine Frage oder ein Problem gibt. | 14 | 14 |
| D2.9 kreative Interpretation, was ein Kunstwerk bedeutet oder darstellt. | 14 | 14 |
| D2.10 Umgang mit Größen (z. B. Anwendung von Begriffen, wie größer, kleiner, gleich, u. a.). | 14 | 14 |
| D2.11 Kategorisieren (Kategorien für bestimmte Kriterien bilden, z. B. nach dargestellten Themen oder Objekten, Farben, Gattung, Größe u. a.). | 14 | 14 |
| D2.12 Umgang mit Häufigkeiten (Anwendung von Begriffen, wie häufig, nie, mehrmals, oft u. a.). | 12 | 12 |
| D2.13 Fähigkeiten zum Ordnen (z. B. nach Größe, Reihenfolge u. a.). | 14 | 14 |
| D2.14 Klassifizieren (Museumsobjekte nach bestimmten Kategorien wie Farbe, Form, Thema, Anwendungen klassifizieren). | 12 | 12 |
| D2.15 Umgang mit geometrischen Formen und Figuren (z. B. bei der Beschreibung von Kunstwerken). | 14 | 14 |
| D2.16 Umgang mit Mengen (Begriffe wie mehr, weniger, doppelt u. a.). | 11 | 11 |
| D2.17 Förderung der Beobachtung (z. B. bei der Bildanalyse). | 14 | 14 |
| D2.18 zeitliche Orientierung (z. B. Reihenfolgen, erster, zweiter, dritter, ...). | 12 | 13 |
| D2.19 Förderung der Konzentrationsfähigkeit (z. B. bei selbständiger Arbeit). | 13 | 13 |
| D2.20 räumliche Orientierung (links, rechts, oben, unten, neben, zwischen u.a.). | 14 | 14 |
| D2.21 Wahrnehmung räumlicher Eigenschaften (z. B tief, flach, nah, u. a.). | 14 | 14 |
| D2.22 Förderung der Selbständigkeit. | 12 | 13 |
| D2.23 Beschreibung von Arbeitsschritten/Handlungsabläufen. | 8 | 9 |
| D2.24 Äußerung von Schwierigkeiten (z. B. während einer Aktivität). | 12 | 12 |
| D2.25 Förderung von Vergleichsverfahren | 13 | 13 |
| D2.26 Überprüfen von Ergebnissen (z. B. Rechnen, Messen). | 9 | 9 |
| D2.27 Anwendung von Messgeräten ausprobieren (zur Messung von Größen, Flächen, Gewicht usw.). | 9 | 9 |
| D2.28 Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit mathematischen Sachverhalten. | 6 | 6 |

| TEIL E | | | | | |
|--|----------------|----------------|-------------------|---------------------------|----|
| In welchem Maß <u>stimmen</u> Sie den folgenden Aussagen <u>zu</u> ? Die Aktivitäten im Museum können zur <u>Integration von Schülern mit Migrationshintergrund</u> beitragen, weil sie im Museum ... | stimme voll zu | stimme eher zu | stimme eher nicht | stimme überhaupt nicht zu | |
| E.1 Verhaltensregeln zum Museumsbesuch erlernen. | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| E.2 allgemeine soziale Verhaltensregeln erlernen. | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| E.3 Gesprächsregeln üben und verstärken können. | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| E.4 den Sammlungsbestand mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen können. | 9 | 3 | 2 | 0 | 14 |
| E.5 durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis). | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| E.6 durch ihre Teilnahme ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern steigern können. | 10 | 4 | 0 | 0 | 14 |
| E.7 zusammen mit ihren Mitschülern eine Steigerung der gegenseitigen Akzeptanz und Sympathie erleben können. | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| E.8 über ihre Kulturen und Herkunftsländer erzählen können. | 9 | 2 | 2 | 1 | 14 |
| E.9 die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu zeigen. | 14 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| E.10 ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen erkennen können (z. B. bei Aufgabenlösungen). | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| E.11 durch selbständige Arbeit ihr Selbstvertrauen stärken können. | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| E.12 Hilfe von Museumspädagogen/innen bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |
| E.13 sich an die Museumspädagogen/innen wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |
| E.14 sich an Mitschüler wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | 10 | 4 | 0 | 0 | 14 |
| E.15 die Möglichkeit haben, ihre Beziehungen und Interaktionen mit ihren Mitschülern zu verstärken. | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| E.16 in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern | 9 | 2 | 2 | 1 | 14 |

| | | | | | |
|--|----|---|---|---|----|
| teilen können. | | | | | |
| E.17 gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können. | 10 | 4 | 0 | 0 | 14 |
| E.18 über die deutsche Kunst und Kultur (Künstler, Geschichte, künstlerische Bewegungen, Leitideen, Städte u. a.) lernen können. | 9 | 3 | 2 | 0 | 14 |
| E.19 über deutsche Kinderliteratur und literarischen Texte (Autoren, Werke, Figuren, Handlungen, Märchen, Fabeln u.a.) lernen können. | 7 | 4 | 3 | 0 | 14 |
| E.20 über deutsche Geschichte (historische Figuren, Ereignisse u. a.) lernen können. | 7 | 4 | 3 | 0 | 14 |
| E.21 über deutsche Werte, die durch Märchen oder mythologische Figuren verkörpert sind, lernen können. | 6 | 5 | 2 | 1 | 14 |
| E.22 durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können. | 9 | 4 | 1 | 0 | 14 |
| E.23 Fragen an das Museumspersonal stellen können. | 10 | 4 | 0 | 0 | 14 |
| E.24 ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können. | 10 | 4 | 0 | 0 | 14 |
| E.25 Freude beim Lernen miteinander erleben können. | 9 | 3 | 2 | 0 | 14 |
| E.26 eine positive Lernumgebung erleben können, die ein positives Verständnis von Unterschieden und Diversität fördert. | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| E.27 ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das freies Denken und freie Äußerungen fördert. | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| E.28 ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das ein gemeinsames solidarisch-unterstützendes Verhalten fördert. | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| E.29 das Gefühl erleben können, dass es kein Falsch und kein Richtig gibt. | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |
| E.30 positive Interaktions- und Kommunikationsmuster erleben können (z. B. positive Verstärkung und respektvolle Interaktionen mit Museumspädagogen). | 11 | 3 | 0 | 0 | 14 |
| E.31 einen sorgsamen Umgang mit Fehlern erleben können, was die Furcht vor Irrtümern verringern hilft. | 13 | 1 | 0 | 0 | 14 |

A.9 Ergebnisse des Fragebogens in Zahlen und Prozentzahlen (Teile C, D, E).

Polarisierte Übersicht der Ergebnisse des Fragebogens (Teile C1, D1, E).

Die folgenden Tabellen zeigen die Verteilung der Antworten in Zahlen als polarisierte Übersicht, die sich aus der Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“ und aus der Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ ergibt. Die Tabellen stellen die Ergebnisse aus Teil C1 (Sprache), Teil D1 (Mathematik) und Teil E (Integration) des Fragebogens dar.

| TEIL C (Code C) | | | |
|--|----------------|-----------------|--------------|
| C.1. In welchem Maß <u>stimmen</u> Sie den folgenden Aussagen <u>zu</u> ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können Grundschüler <u>mit</u> Migrationshintergrund ... | [1][2]* | [3][4]** | Total |
| C1.1 Freude beim Lernen neuer Worte verspüren. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) | 14 |
| C1.2 Hilfe von Mitschülern bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| C1.3 neu gelernte deutsche Wörter (sprachlich) anwenden. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| C1.4 neue deutsche Wörter lernen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| C1.5 neue deutsche Wörter entdecken. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| C1.6 sich frei mit dem Körper ausdrücken. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| C1.7 verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten üben. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| C1.8 ihr Verständnis von Aufgabenstellungen erweitern. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| C1.9 in Bezug auf Kunstwerke, fantasievolle Erläuterungen der dargestellten Handlung geben (erfundene Geschichten erzählen). | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| C1.10 dargestellte Handlungen der Kunstwerke mit alltäglichen Situationen oder Erfahrungen verknüpfen. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) | 14 |
| C1.11 Zeit und Raum haben, ihre Gedanken zu äußern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| C1.12 Zeit und Raum haben, ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu äußern. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| C1.13 Zeit und Raum haben, ihre Bedürfnisse zu äußern. | 7 (50%) | 7 (50%) | 14 |
| C1.14 Zeit und Raum haben, ihre Gefühle zu äußern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| C1.15 das Folgen von Gesprächsregeln üben. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| C1.16 die Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache verbessern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| C1.17 ihre Aussprache der deutschen Sprache verbessern. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| C1.18 durch kreatives Schreiben, einen fantasievollen Umgang mit der schriftlichen Sprache erleben (z. B. bei der Wortbildung). | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) | 14 |
| C1.19 durch kreatives Sprechen einen fantasievollen Umgang mit | 11 | 3 | 14 |

| | | | |
|--|---------------|---------------|----|
| der gesprochenen Sprache erleben (z. B. bei Sprachspielen). | (78,5%) | (21,4%) | |
| C1.20 das Lernen der Buchstaben des deutschen Alphabets verstärken. | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) | 14 |
| C1.21 die Handschrift in der deutschen Sprache verbessern. | 2 (14,2%) | 12 (85,7%) | 14 |
| C1.22 die Textproduktion in deutscher Sprache üben. | 7 (50%) | 7 (50%) | 14 |
| C1.23 eine bewusste Sprachhandlung entwickeln. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| C1.24 ihre Fehler (schriftlich und mündlich) entdecken. | 7 (50%) | 7 (50%) | 14 |
| C1.25 ihre Rechtschreibung der deutschen Sprache verbessern (z.B. Großschreibung von Substantiven, Umlaute bei Mehrzahl). | 3 (21,4%) | 11 (78,5%) | 14 |
| C1.26 ihre Kenntnisse der Grammatik der deutschen Sprache verbessern (z.B. Deklinationen, Pluralbildung, Artikel, Präpositionen u. a.). | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) | 14 |
| C1.27 Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Muttersprache und der deutschen Sprache entdecken. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| C1.28 ihre Kenntnisse zu üblichen Gebrauchsformen in der deutschen Sprache erweitern (Bitten, Danken, Einladen, Grüßen u.a.). | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| C1.29 ihre Lesefähigkeiten weiterentwickeln. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

| TEIL D (Code D) | | | | | |
|--|---------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| D.1. In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Durch die Aktivitäten im Museum und den Umgang mit dem Sammlungsbestand können die Grundschüler mit Migrationshintergrund ... | [1] | [2]* | [3] | [4]** | Total |
| D1.1 ihre Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache erweitern. | 13 (92,8%) | | 1 (7,1%) | | 14 |
| D1.2 Freiraum haben, um Vermutungen zu äußern. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.3 Freiraum haben, um Interpretationen zu äußern. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.4 Freiraum haben, um kreative Erklärungen zu äußern. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.5 ihre eigenen Denkprozesse und Handlungen beschreiben. | 12 (85,7%) | | 2 (14,2%) | | 14 |
| D1.6 Handlungssequenzen bei der Bildbeschreibung üben. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.7 ihre eigenen Arbeitsschritte sequenziell erläutern. | 8 (57,1%) | | 6 (42,8%) | | 14 |
| D1.8 ihre eigenen Ideen und Gedanken begründen. | 12 (85,7%) | | 2 (14,2%) | | 14 |
| D1.9 in Bezug auf technische Sammlungsobjekte fantasievolle Erläuterungen zu deren Anwendung abgeben. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.10 Ideen, Erzählungen, Erklärungen anderer ergänzen. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.11 logische Zusammenhänge in einzelnen oder mehreren Sammlungsobjekten finden. | 14 (100%) | | 0 (0%) | | 14 |
| D1.12 Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen | 14 | | 0 | | 14 |

| | | | |
|---|---------------|--------------|----|
| Sammlungsobjekten finden. | (100%) | (0%) | |
| D1.13 beim Vergleich von Sammlungsobjekten vergleichende Begriffe wie kleiner, größer, gleich, ähnlich, neuer, älter u. a. anwenden. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| D1.14 eigene Vermutungen und Lösungswege prüfen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| D1.15 Rechenverfahren bzw. Rechenoperationen üben. | 8 (57,1%) | 6 (42,8%) | 14 |
| D1.16 eigene Rechenwege erläutern. | 6 (42,8%) | 8 (57,1%) | 14 |
| D1.17 Messverfahren üben (Messung von Zeit, Mengen, Distanzen u. a.). | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| D1.18 Interpretationsfähigkeiten bei Kunstwerkbeschreibungen üben. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| D1.19 eigene Fehler finden (z. B. bei Aufgabenlösung). | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| D1.20 den Anweisungen vorgegebener Aufgaben folgen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| D1.21 ihr Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| D1.22 mathematische Sachverhalte mit eigenen Worten wiedergeben. | 10 (71,4%) | 4 (28,5%) | 14 |
| D1.23 kontextgebundene Fragen formulieren (in Bezug auf Kunstwerke oder Aufgaben). | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| D1.24 miteinander lernen und mathematische Kenntnisse austauschen. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| D1.25 mit ihren Mitschülern gemeinsame Lösungswege ausprobieren. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |

* [1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

| TEIL E (Code E) | | | |
|--|---------------|--------------|-------|
| In welchem Maß stimmen Sie den folgenden Aussagen zu ? Die Aktivitäten im Museum können zur Integration von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen, weil sie im Museum ... | [1][2]* | [3][4]** | Total |
| E.1 Verhaltensregeln zum Museumsbesuch erlernen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.2 allgemeine soziale Verhaltensregeln erlernen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.3 Gesprächsregeln üben und verstärken können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.4 den Sammlungsbestand mit ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen können. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| E.5 durch ihre Teilnahme gemeinsam mit der Schulklasse ihre emotionale Bindung zur Gruppe fördern können (Museumsbesuch als gemeinsames Erlebnis). | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.6 durch ihre Teilnahme ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern steigern können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.7 zusammen mit ihren Mitschülern eine Steigerung der gegenseitigen Akzeptanz und Sympathie erleben können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.8 über ihre Kulturen und Herkunftsländer erzählen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| E.9 die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu zeigen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.10 ihre eigenen Fähigkeiten und Leistungen erkennen können (z. | 14 | 0 | 14 |

| | | | |
|---|---------------|--------------|----|
| B. bei Aufgabenlösungen). | (100%) | (0%) | |
| E.11 durch selbständige Arbeit ihr Selbstvertrauen stärken können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.12 Hilfe von Museumspädagogen/innen bekommen, wenn sie beim Reden Worte vergessen oder ihnen adäquate Worte nicht einfallen. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.13 sich an die Museumspädagogen/innen wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.14 sich an Mitschüler wenden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.15 die Möglichkeit haben, ihre Beziehungen und Interaktionen mit ihren Mitschülern zu verstärken. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.16 in Verknüpfung mit einem Kunstwerk oder Sammlungsobjekt etwas über ihre Kultur, Anekdoten, Erzählungen und Erfahrungen mit ihren Mitschülern teilen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| E.17 gemeinsame Interessen mit ihren Mitschülern teilen können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.18 über die deutsche Kunst und Kultur (Künstler, Geschichte, künstlerische Bewegungen, Leitideen, Städte u. a.) lernen können. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| E.19 über deutsche Kinderliteratur und literarischen Texte (Autoren, Werke, Figuren, Handlungen, Märchen, Fabeln u.a.) lernen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| E.20 über deutsche Geschichte (historische Figuren, Ereignisse u. a.) lernen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| E.21 über deutsche Werte, die durch Märchen oder mythologische Figuren verkörpert sind, lernen können. | 11 (78,5%) | 3 (21,4%) | 14 |
| E.22 durch Gruppenarbeit das Vertrauen in ihre Mitschüler verstärken können. | 13 (92,8%) | 1 (7,1%) | 14 |
| E.23 Fragen an das Museumspersonal stellen können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.24 ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulklasse vertiefen können. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.25 Freude beim Lernen miteinander erleben können. | 12 (85,7%) | 2 (14,2%) | 14 |
| E.26 eine positive Lernumgebung erleben können, die ein positives Verständnis von Unterschieden und Diversität fördert. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.27 ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das freies Denken und freie Äußerungen fördert. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.28 ein positives Lern- und Arbeitsklima erleben können, das ein gemeinsames solidarisch-unterstützendes Verhalten fördert. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.29 das Gefühl erleben können, dass es kein Falsch und kein Richtig gibt. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.30 positive Interaktions- und Kommunikationsmuster erleben können (z. B. positive Verstärkung und respektvolle Interaktionen mit Museumspädagogen). | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |
| E.31 einen sorgsamen Umgang mit Fehlern erleben können, was die Furcht vor Irrtümern verringern hilft. | 14 (100%) | 0 (0%) | 14 |

*[1][2]= Summe der Antworten „stimme voll zu“ und „stimme eher zu“.

**[3][4]= Summe der Antworten „stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“.

Ergebnisse des Fragebogens in Zahlen und Prozentzahlen (Teile C2 und D2).

Die Tabellen stellen die Ergebnisse aus Teil C2 (Sprache) und Teil D2 (Mathematik) des Fragebogens in Zahlen und Prozentzahlen dar.

| C.2. In welcher der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler mit und/oder ohne Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte alle Aussagen an , denen Sie zustimmen . Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen. | mit | ohne |
|---|---------------|---------------|
| C2.1 freies Gespräch üben. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.2 neuen deutschen Wortschatz lernen (z. B. bei Bildbeschreibung). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.3 die Fähigkeit, Gesprächsregeln zu folgen (z. B. andere nicht unterbrechen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen). | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.4 den Wortschatz dem Sinn entsprechend verwenden. | 9 (64,2%) | 9 (64,2%) |
| C2.5 die Fähigkeit, anderen aufmerksam zuzuhören. | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.6 Erlebnisse erzählen. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.7 die Fähigkeit, die eigene Meinung zu verteidigen. | 10 (71,4%) | 10 (71,4%) |
| C2.8 die Fähigkeit, gezielt nachzufragen. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.9 bei Nichtverstehen nachzufragen. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.10 anderen Situationen oder Sachverhalte mit eigenen Worten erklären. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.11 die Fähigkeit, Gesprächsabläufen zu folgen. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.12 verstehendes Zuhören signalisieren (Mimik, Gestik, Stimme). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.13 Meinungen über Erzähltes austauschen. | 10 (71,4%) | 10 (71,4%) |
| C2.14 Verbale und nonverbale Rückmeldungen geben (beim Zuhören). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.15 Anwendung von Merkmalen der gesprochenen Sprache (z. B. Sprachtempo, Lautstärke, Betonung, Pausen, Sprachmelodie). | 13 (92,8%) | 13 (92,8%) |
| C2.16 mündliche Anwendung von Gebrauchsformen in der deutschen Sprache (z. B. Grüßen, sich entschuldigen, Bitten, Danken). | 10 (71,4%) | 10 (71,4%) |
| C2.17 Entdeckung der Sprachmelodie anderer Sprachen. | 5 (35,7%) | 5 (35,7%) |
| C2.18 Verbesserung der Aussprache (deutsche Sprache). | 11 (78,5%) | 11 (78,5%) |
| C2.19 Kontakt mit Fremdwörtern erleben (z. B. Englisch, Französisch). | 13 (92,8%) | 13 (92,8%) |
| C2.20 Förderung der Identifizierung alltäglich gebräuchlicher Fremdwörter. | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.21 Spielerischer Umgang mit der gesprochenen Sprache. | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.22 Spielerischer Umgang mit der geschriebenen Sprache. | 7 (50%) | 9 (64,2%) |

| | | |
|---|---------------|---------------|
| C2.23 Förderung der Handschrift in deutscher Sprache. | 4 (28,5%) | 4 (28,5%) |
| C2.24 Handschrift in anderen Sprachen entdecken. | 0 (0%) | 0 (0%) |
| C2.25 Förderung der Rechtschreibung (deutsche Sprache). | 4 (28,5%) | 6 (42,8%) |
| C2.26 Förderung der schriftlichen Sprache (z. B. bei der Textproduktion). | 7 (50%) | 7 (50%) |
| C2.27 Möglichkeit, eigene Fehler zu korrigieren. | 5 (35,7%) | 6 (42,8%) |
| C2.28 Förderung von Fähigkeiten zum Textverfassen im Hinblick auf Absicht, Adressat und Verwendungszweck. | 5 (35,7%) | 5 (35,7%) |
| C2.29 Fähigkeit, zentrale Aussagen eines Textes oder Textinhalts mit eigenen Worten wiederzugeben. | 6 (42,8%) | 8 (57,1%) |
| C2.30 Austausch mit anderen über Gelesenes. | 6 (42,8%) | 6 (42,8%) |
| C2.31 Kenntnisse über deutsche Kinderliteratur (Werke, Autoren, Figuren). | 4 (28,5%) | 4 (28,5%) |
| C2.32 Kenntnisse über Kinderliteratur und literarische Texte anderer Kulturen (Autoren, Märchen, Gedichte, Fabeln u. a.). | 4 (28,5%) | 4 (28,5%) |
| C2.33 Kenntnisse über die deutsche Kultur und zu Traditionen (Werke, Künstler, Themen, Epochen, Merkmale u. a.). | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.34 Kenntnisse über Kultur und Traditionen anderer Länder. | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.35 Kenntnisse, um verschiedene Sach- und Gebrauchstexte zu unterscheiden (Zeitschriftenartikel, Rätsel, Rezepte, Fahrpläne u. a.). | 6 (42,8%) | 6 (42,8%) |
| C2.36 Umgang mit verschiedenen Sorten von literarischen Texten (z. B. Erzählungen, Märchen, Kinderbücher, Bilderbücher, Gedichte u. a.). | 5 (35,7%) | 5 (35,7%) |
| C2.37 Spielerischer Umgang mit Kinderliteratur (z. B. erfundene Figuren). | 4 (28,5%) | 4 (28,5%) |
| C2.38 Fähigkeiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten zu finden (z. B. bei Märchen verschiedener Kulturen). | 4 (28,5%) | 4 (28,5%) |
| C2.39 fantasievolle Nacharbeit mit Texten, z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren. | 6 (42,8%) | 6 (42,8%) |
| C2.40 Sprecher-Rolle üben. | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| C2.41 Hörer-Rolle üben. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| C2.42 (Vor-)Leser-Rolle üben. | 9 (64,2%) | 11 (78,5%) |

| D.2. Bei welchen der folgenden Kenntnisse, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten können Grundschüler mit und/oder ohne Migrationshintergrund Ihrer Meinung nach durch museumspädagogische Aktivitäten im Museum unterstützt werden? Kreuzen Sie bitte an alle Aussagen an , denen Sie zustimmen . Sie können die Aussagen für eine, für beide oder für keine Kindergruppe ankreuzen | mit | ohne |
|---|---------------|---------------|
| D2.1 Anwendung von mathematischen Begriffen (z. B. Zahlwort, Linie, Punkt, Strecke, Ecke, Kreis u. a.). | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| D2.2 Formulierung von Hypothesen / Vermutungen. | 13 (92,8%) | 13 (92,8%) |
| D2.3 Anwendung von mathematischen Rechenoperationen. | 6 (42,8%) | 9 (64,2%) |
| D2.4 Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten zu Diskussionen mit Mitschülern weiterentwickeln. | 9 (64,2%) | 11 (78,5%) |

| | | |
|---|---------------|---------------|
| D2.5 Lösungsmöglichkeiten für vorgegebene Aufgaben vorschlagen. | 8 (57,1%) | 10 (71,4%) |
| D2.6 Eigene Problemlösungswege bestätigen. | 9 (64,2%) | 9 (64,2%) |
| D2.7 sequenzielle Beschreibung von Handlungen und Gedanken. | 11 (78,5%) | 11 (78,5%) |
| D2.8 entdecken, dass es vielfältige Antworten und Lösungen für eine Frage oder ein Problem gibt. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.9 kreative Interpretation, was ein Kunstwerk bedeutet oder darstellt. | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.10 Umgang mit Größen (z. B. Anwendung von Begriffen, wie größer, kleiner, gleich, u. a.). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.11 Kategorisieren (Kategorien für bestimmte Kriterien bilden, z. B. nach dargestellten Themen oder Objekten, Farben, Gattung, Größe u. a.). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.12 Umgang mit Häufigkeiten (Anwendung von Begriffen, wie häufig, nie, mehrmals, oft u. a.). | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| D2.13 Fähigkeiten zum Ordnen (z. B. nach Größe, Reihenfolge u. a.). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.14 Klassifizieren (Museumsobjekte nach bestimmten Kategorien wie Farbe, Form, Thema, Anwendungen klassifizieren). | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| D2.15 Umgang mit geometrischen Formen und Figuren (z. B. bei der Beschreibung von Kunstwerken). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.16 Umgang mit Mengen (Begriffe wie mehr, weniger, doppelt u. a.). | 11 (78,5%) | 11 (78,5%) |
| D2.17 Förderung der Beobachtung (z. B. bei der Bildanalyse). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.18 zeitliche Orientierung (z. B. Reihenfolgen, erster, zweiter, dritter, ...). | 12 (85,7%) | 13 (92,8%) |
| D2.19 Förderung der Konzentrationsfähigkeit (z. B. bei selbständiger Arbeit). | 13 (92,8%) | 13 (92,8%) |
| D2.20 räumliche Orientierung (links, rechts, oben, unten, neben, zwischen u.a.). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.21 Wahrnehmung räumlicher Eigenschaften (z. B tief, flach, nah, u. a.). | 14 (100%) | 14 (100%) |
| D2.22 Förderung der Selbständigkeit. | 12 (85,7%) | 13 (92,8%) |
| D2.23 Beschreibung von Arbeitsschritten/Handlungsabläufen. | 8 (57,1%) | 9 (64,2%) |
| D2.24 Äußerung von Schwierigkeiten (z. B. während einer Aktivität). | 12 (85,7%) | 12 (85,7%) |
| D2.25 Förderung von Vergleichsverfahren | 13 (92,8%) | 13 (92,8%) |
| D2.26 Überprüfen von Ergebnissen (z. B. Rechnen, Messen). | 9 (64,2%) | 9 (64,2%) |
| D2.27 Anwendung von Messgeräten ausprobieren (zur Messung von Größen, Flächen, Gewicht usw.). | 9 (64,2%) | 9 (64,2%) |
| D2.28 Erhöhung der Sicherheit im Umgang mit mathematischen Sachverhalten. | 6 (42,8%) | 6 (42,8%) |

A.10 Kurzfassung der Ergebnisse

Ziel des empirischen Vorhabens war es, herauszufinden, unter welchen didaktisch-methodologischen Gestaltungsaspekten sich die museumspädagogischen Aktivitäten gestalten, und wie sie zur Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik von Grundschulern (mit und ohne Migrationshintergrund) sowie zur Integrationsförderung von Grundschulern mit Migrationshintergrund beitragen können. Auf Grundlage dieser Zielsetzung wurden unter Einbeziehung dreier zentraler Fragestellungen drei Untersuchungsdimensionen erforscht.

Zur Beantwortung der entsprechenden Fragestellungen sind nachfolgend die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse der empirischen Untersuchung, untergliedert nach Untersuchungsdimensionen, zusammengefasst.

Untersuchungsdimension 1: Gestaltungsaspekte der museumspädagogischen Praxis

- Wie gestalten sich die museumspädagogischen Programme und Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur Förderung der *Lernprozesse* in Sprache und Mathematik für Grundschüler (Programme/Aktivitäten und deren Bezug zu den Lehrplänen, Inhalten, didaktischen Methoden, Ressourcen, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Museumspädagogen u. a.)?

Zu den museumspädagogischen Aktivitäten in den ausgewählten Dresdner Museen wurden folgende Gestaltungskriterien zusammengetragen:

- allgemeine Aspekte der Organisation, wie Zeit, Dauer, Räumlichkeiten und Struktur (Einstiegs-, Durchführungs- und Schlussphase), Zielgruppe sowie der Ablauf des Museumsbesuches als relevante Bestandteile der Planung.
- Zielermittlung in zumeist allgemeiner Form anhand der kurzen Angebotsbeschreibung, des Museumsbesuches oder der konkreten Aufgaben im Museum als allgemeine Lernintentionen. Damit wurde das Grundprinzip der Zielorientierung allgemein berücksichtigt (Kolb 2014b).
- Inhalte, Methoden und Medien sowie Ressourcen finden in allen Angeboten Berücksichtigung.
- Davon sind nach Meinung der Museumspädagogen v. a. Ziele und Inhalte auf die Inhalte der Lehrpläne abgestimmt.

- Themen und Inhalte, spezifische Aufgaben sowie Medien und Ressourcen sind eng an den Museumstyp und den Sammlungsbestand gebunden und werden davon bestimmt.
- Abwechslungsreiche Arbeitsmodalitäten, Sozialformen und Vermittlungsmethoden (Methodenvielfalt) werden angeboten. Dazu zählen Groß- bzw. Kleingruppen, Einzel-, individuelle oder kollektive Arbeit bzw. Lernerfahrungen, mündliche, schriftliche, künstlerische Arbeit u. a. sowie Rundgänge, Führungen und Dialogführungen inkl. zahlreicher Raumwechsel.
- Medienvielfalt: vielfältige Medien und Ressourcen gehören zu den zentralen didaktisch-methodischen Gestaltungsaspekten, wobei allgemeine Materialien (z. B. zum Basteln oder Malen) oder Ressourcen aus den Sammlungen (z. B. Gemälde, Skulpturen, historische und technische Instrumente) abwechselnd angewandt werden. Damit ist das Grundprinzip der Sachorientierung und konkreten Handlungen zur Unterstützung von Vermittlungs- und Erkenntnisprozessen im Museum erfüllt (Kolb 2014b).
- Schüler (Schülerorientierung), Sammlungen sowie Lehrpläne bilden die Säulen der Angebotskonzeption (Ehlers 2016; Nettke 2016).
- Die Kooperation zwischen Schulen und Museen spielt eine untergeordnete Rolle, da didaktisch-methodische Entscheidungen und Kriterien zur Konzeptionsentwicklung hinsichtlich der Planung, Organisation und Umsetzung der museumspädagogischen Angebote bzw. Aktivitäten größtenteils durch die Museen allein getroffen werden.
- Anscheinend liegen viele Entscheidungen zu Zielen, Inhalten und Ressourcen als alleinige Aufgabe bei den Museen, da die Teilnahme der Schulen sehr begrenzt ist. Auch die Rolle und die Unterstützungsformen der Lehrkräfte sind häufig nicht aufeinander abgestimmt.
- Die gemeinsame Planung der schulischen Nachbereitung der Lerninhalte der Aktivitäten im Museum unterliegt keiner Regelmäßigkeit.
- Gemeinsame Evaluationsverfahren gehören nicht zum Standard, sind aber auch kein Bestandteil der Museumsarbeit.
- Lediglich Entscheidungen zu den Methoden, wie beispielsweise die gemeinsame Vereinbarung verschiedener Arbeitsmodalitäten und Sozialformen bzw. Gruppenbildungen, werden gemeinsam abgestimmt.

Untersuchungsdimension 2: Förderung der Lernprozesse in Sprache und Mathematik im Museum

- Wie unterstützen die museumspädagogischen Aktivitäten ausgewählter Dresdner Museen die *Lernprozesse* der Schüler (unter besonderer Berücksichtigung von Schülern mit Migrationshintergrund) in Sprache und Mathematik?

Folgende Beiträge der museumspädagogischen Aktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs und des Mathematiklernens wurden gefunden:

- Im Museum wird bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund überwiegend die mündliche Sprache gefördert.
- Zur Förderung der schriftlichen Sprache, der Lesekompetenzen und des Umgangs mit Texten sowie der Sprachbewusstheit gibt es wenig Gelegenheit, weshalb im Museum nicht von einer Förderung ausgegangen werden kann.
- Förderung der Sprachbewusstheit, insbesondere Untersuchung der gesprochenen Sprache, weniger der Schriftform.
- Im Museum werden für beide Schülergruppen verschiedene Lernformen sowie ein Lernklima, das den Austausch, die Äußerungen, Erfahrungen und die Erweiterung interkultureller Kenntnisse ermöglicht, gefördert.
- Das Museum bietet allen Schülern eine Lernumgebung bzw. ein Lernklima, das insbesondere Raum für aktive, entdeckende, erforschende, dialogische, spielerische und interkulturelle, visuelle, kooperative Lernformen sowie eine positives, unterstützendes Lern- und Sozialklima und eine fehlerfreundliche Kultur, einräumt.
- Dresdner Museen bieten für den Spracherwerb bzw. für das Lernen der deutschen Sprache und für das Mathematiklernen die Möglichkeit, sich aktiv mit realen Objekten auseinanderzusetzen sowie ein hohes Maß an Anschaulichkeit, methodischer Vielfalt und praktischen Übungen.
- Im Museum erfolgt die Vermittlung fachbezogener Inhalte anders, wobei der Fokus überwiegend auf das Erlebnis, auf die (individuelle und kollektive) Erfahrung, die aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gerichtet ist.
- Die aktive Begegnung mit den Sammlungsobjekten bietet Impulse und Raum für freies und kreatives Sprechen, Diskutieren, Beschreiben, Beurteilen, Fragen,

Interpretieren, Fantasieren, Vermuten, Vergleichen sowie für die Begegnung der Kulturen und die Vermittlung symbolischer Bedeutungen der ausgestellten Objekte.

- Anhand der Sammlungsobjekte werden neue deutsche Wörter gelernt und der Wortschatz erweitert.
- Innerhalb zahlreicher Gesprächsanlässe können die Schüler Gesprächsregeln (sich zu Wort melden, andere nicht unterbrechen u. a.) lernen und üben und im sozialen Lernen positive und negative Verhaltensweisen im Gespräch vermittelt bekommen.
- Insbesondere bei Schülern mit Migrationshintergrund werden das Lernen, die kontextangemessene Anwendung neuer deutscher Wörter, die Erweiterung des Wortschatzes sowie die Verbesserung der Aussprache, Sprachmelodie und Betonung der deutschen Sprache gefördert.
- In Gesprächssituationen werden verbale und non-verbale Rückmeldungen, verstehendes und aktives Zuhören, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und die Sprecher-/Hörer-Rolle geübt sowie Ideen, Meinungen, Vermutungen, Interpretationen und Gefühle geäußert und ausgetauscht.
- Der Sammlungsbestand und die Aufgaben bieten allen Schülern die Möglichkeit, Fragen, Rückfragen, persönliche Kommentare bezüglich der Kunstwerke, Künstler, Materialien und Techniken sowie Verknüpfungen zu ihren alltäglichen und persönlichen Erfahrungen zu äußern.
- Im Museum wird die (Weiter-)Entwicklung mathematischer Kompetenzen, wie z. B. die Beschreibung von Handlungssequenzen und Denkprozessen, die Erweiterung der Kenntnisse von mathematischen Begriffen in deutscher Sprache (vergleichende Begriffe, räumliche und zeitliche Orientierungsbegriffe, geometrische Qualitätsbegriffe, Zahlbegriffe u. a.), die Formulierung von Hypothesen/Vermutungen (z. B. über die Funktionen und die Anwendung technischer Instrumente), das Entdecken mathematischer Sachverhalte in der Kunst, kreative Interpretationsfähigkeiten und Interpretationen der Bedeutung und des Inhalts von Kunstwerken gefördert.
- Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, wie z. B. Begründungs- und Argumentationsfähigkeiten, das Überprüfen von Ergebnissen und das Vorschlagen und die Bestätigung eigener Problemlösungswege und Lösungsmöglichkeiten werden im Museum weniger gefördert.

- Im Museum wird auch die Entwicklung von Grundtechniken, wie Kategorisieren, Klassifizieren und Vergleichsverfahren, die Etablierung logischer Zusammenhänge und fachspezifischer mathematischer Inhalte, wie mathematische Fachbegriffe, Rechen- und Messverfahren, Größen, geometrische Formen und Figuren, räumliche und zeitliche Orientierung, Umgang mit alltäglichen Standardeinheiten u. a., gefördert.
- Insbesondere Schüler mit Migrationshintergrund können ihre bestehenden Kenntnisse zu mathematischen Begriffen und ihr Verständnis von mathematischen Aufgabenstellungen in deutscher Sprache erweitern und das Befolgen von Anweisungen in vorgegebenen Aufgaben sowie das Wiedergeben mathematischer Sachverhalte mit eigenen Worten üben.

Untersuchungsdimension 3: Integrationsförderung von Schülern mit Migrationshintergrund im Museum

- Welche Beiträge können die museumspädagogischen Aktivitäten in ausgewählten Dresdner Museen zur *Integration* von Schülern mit Migrationshintergrund leisten?

Folgende Beiträge zu museumspädagogischen Aktivitäten hinsichtlich der Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund wurden herausgearbeitet:

- Das Museum bietet die ideale Lernumgebung und ein besonderes Sozial- und Lernklima, das insbesondere Raum für aktiv-entdeckende, dialogische, spielerische und interkulturelle Lernformen für beide Schülergruppen bietet.
- Das Schaffen einer positiven Lernumgebung und eines unterstützenden Lern- und Sozialklimas im Museum vermittelt Freude beim Lernen, Motivation, Selbstvertrauen und die Einbeziehung aller Schüler, was insbesondere für Schüler mit Migrationshintergrund relevant ist.
- Ein sorgsamer Umgang mit Fehlern und die Schaffung einer fehlerfreundlichen Kultur sind wichtige Beiträge für das Lernen, zum Verringern der Furcht vor Irrtümern, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler.
- Im Museum werden die aktive Teilnahme, kollektive Erfahrungen, aber auch die Selbstständigkeit aller Schüler gefördert und zugleich die Bedeutung der Dialoge und Gespräche betont.
- Die Kommunikation und die Interaktionen sind wichtige Aspekte der Sozialisation im Museum, wo die Schüler positive Interaktions- und Kommunikationsmuster

sowie ein positives und respektvolles Verständnis von Unterschieden und Diversität erleben, was freies Denken und freie Äußerungen fördert.

- Schüler mit Migrationshintergrund im Museum eignen sich soziokulturelle Muster wie Verhaltens- und Kommunikationsmuster an und erweitern ihre Kenntnisse zur deutschen Kultur.
- Durch eine positive, offene, unterstützende Lernumgebung und durch positive Interaktionen werden das Vertrauen in das Museumspersonal, das Zugehörigkeitsgefühl und die emotionale Bindung zu den Mitschülern, die Freude am gemeinsamen Lernen sowie gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Sympathie gefördert. Zur Verstärkung ihrer Persönlichkeit und ihres Selbstbildes bietet das Museum Raum, um eigene Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zu zeigen und zu erkennen sowie den Mitschülern etwas über die eigene Kultur mitzuteilen und durch selbstständige Arbeit ihr Selbstvertrauen zu stärken.
- Die grundlegende Bedeutung der Rolle der Museumspädagogen besteht nicht nur bezüglich organisatorischer Aspekte, sondern auch hinsichtlich emotionaler und menschlicher Aspekte.
- Insbesondere bietet das Museum Schülern mit Migrationshintergrund Raum, ihre eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu erkennen und zu zeigen. Damit wird nicht nur ihr Selbstvertrauen gestärkt, sondern auch ihre Wertschätzung gegenüber ihren Mitschülern.
- Zudem bietet ihnen das positive Lernklima im Museum die Möglichkeit, bei sprachlichen Schwierigkeiten Hilfe von ihren Mitschülern zu bekommen, bei Nichtverstehen im Gespräch nachzufragen, Freude am Lernen neuer Wörter zu verspüren, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu üben sowie Kenntnisse über deutsche und internationale Kultur und Traditionen zu erlangen.
- Die Schaffung eines unterstützenden und solidarischen Lernklimas fördert die gegenseitige Hilfsbereitschaft der Schüler sowie ihr kollektives Engagement innerhalb verschiedener Aufgaben, wobei sie gemeinsam Lösungswege probieren, ihre Vorgehensweisen und Ergebnisse teilen und sich bei der Erfüllung der Aufgaben gegenseitig unterstützen können. Diese Formen des kooperativen Lernens fördern positive Interaktionen, Beziehungen und Interdependenz (soziale Dimension von Integration) zwischen den Schülern, was für eine belastbare Bindung in der Gruppe, weniger Individualismus, den Abbau fremdenfeindlicher Einstellungen sowie die Entwicklung (neben fachlichen) fachübergreifender Kompetenzen sorgt.

A.11 Summary of the results

The aim of the empirical project was to find out under which didactical and methodological design criteria the educational activities of the museum are structured, and how these can contribute to the promotion of learning processes in language and mathematics of primary school children (with and without a migrant background), as well as to the promotion of integration of primary school children with a migrant background. Based on this objective, three research dimensions were explored, to which three central questions are related.

The most important findings and conclusions of the empirical study are summarised below according to the dimensions of the study in order to answer the corresponding questions.

Research dimension 1: Design criteria of museum education practices and activities

- How are the museum education programmes and activities in selected Dresden museums designed to promote learning processes in language and mathematics for primary school children (programmes/activities and their relation to curricula, contents, didactic methods, resources, cooperation between teachers and museum educators, etc.)?

The educational activities of the Dresden museums are designed and structured according to the following aspects and design criteria:

- General organisational aspects such as time, duration, rooms, and structure (introduction, execution and final phases), target group as well as the sequence of the museum visit are relevant components of the planning.
- The objectives were mostly given in a general form through the brief description of the offer, the explanation of the course of the museum visit or through the concrete tasks in the museum as general learning intentions. In this way, the basic principle of goal orientation was generally taken into account (Kolb 2014b).
- Content, methods, means and resources are more clearly included in all offers.
- In the opinion of museum educators, objectives and contents are aligned with the learning contents of the curricula.
- Special topics and contents, specific tasks, means and resources are closely linked and determined by the type of museum and the objects in the collection.
- Various working modalities, social forms and mediation methods (variety of methods) are offered. These include large or small groups, individual or collective

work or learning experiences, oral, written, artistic, etc., as well as visits, guided tours and dialogue visits, including numerous changes of rooms.

- Diversity of media: the diversity of media and resources is one of the central aspects of the didactic-methodological design, so that general materials (e.g. for handicrafts or painting) or resources from the collections (e.g. paintings, sculptures, historical and technical instruments) were used alternatively.
- This complies with the basic principle of factual orientation and concrete actions to support mediation and cognitive processes in the museum (Kolb 2014b).
- Students (student orientation) and the collections as well as the curricula count as pillars of the offer concept (Ehlers 2016; Nettke 2016).
- Cooperation between schools and museums plays a secondary role, as didactic and methodological decisions as well as criteria for the development of concepts concerning the planning, organisation and implementation of educational offers or activities in museums are largely the exclusive competence of museums.
- Apparently, many decisions on objectives, content and resources are the sole responsibility of the museums, so the involvement of schools is very limited.
- The role and forms of support for teachers are also often uncoordinated.
- The collaborative planning of the school supervision of the learning contents of the activities in the museum is not subject to any consistency.
- The common assessment procedures are not part of the standard, but they are not part of the museum's work either.
- Only decisions on methods, such as the agreement of different working modalities and social forms or group formations, are all coordinated in common.

Research dimension 2: Supporting learning processes in language and mathematics in museums

- How do the educational activities of selected Dresden museums support the learning processes of primary school students (with special consideration of children with a migrant background) in language and mathematics?

The following contributions of the educational activities of the museum to the promotion of language acquisition and mathematical learning were found:

- In the museum, oral language is predominantly promoted among children with and without a migrant background.
- There are few opportunities to promote written language, reading skills and contact with texts, as well as linguistic awareness, so it cannot be assumed that there is any promotion in the museum.
- Promotion of language awareness: especially the examination of spoken language, somewhat less the examination of written language.
- Different forms of learning are also promoted in the museum, as well as a positive learning climate which enables exchange, expressions, experiences and the broadening of intercultural knowledge for both groups of students.
- The museum offers a learning environment or climate for all children, which in particular provides space for active, discovery, exploration, dialogue, playful and intercultural, visual and cooperative forms of learning, as well as a positive and supportive social and learning climate and an error-friendly culture.
- For language acquisition (German language) and mathematics learning, the Dresden museums offer the opportunity for active participation with real objects, as well as a high degree of clarity, methodological diversity and practical exercises.
- In the museum, subject-related content is taught in a different way, focusing predominantly on experience, on living (individually and collectively), on active engagement with the learning objects.
- The active encounter with the objects in the collection offers impulses and space for talking (freely and creatively), discussing, describing, judging, questioning, interpreting, fantasising, assuming, comparing, as well as for the encounter of cultures and the mediation of symbolic meanings of the exhibits.
- The objects in the collection are used to learn new German words and expand vocabulary.

- On numerous conversation occasions, students can learn and practise the rules of conversation (asking permission to speak, not interrupting others, etc.) and learn positive and negative behaviour in conversation through social learning.
- Especially in the case of children with a migrant background, the use of new German words in context, the expansion of vocabulary and the improvement of pronunciation, speech melody and intonation of the German language are encouraged.
- In conversational situations, verbal and non-verbal feedback, understanding and active listening, different forms of expression and the role of speaker/listener are practised, and ideas, opinions, assumptions, interpretations and feelings are expressed and exchanged.
- The collection and assignments offer all students the opportunity to ask questions, express personal comments about the artworks, artists, materials and techniques, as well as express connections to their day-to-day and personal experiences.
- In the museum, the following were promoted: the (further) development of mathematical competences, such as the description of action sequences and thought processes, the extension of knowledge of mathematical concepts in German (concepts of comparative, spatial and temporal orientation, concepts of geometrical quality and number, etc.), the formulation of hypotheses/assumptions (e.g. about the functions and application of technical instruments), the discovery of mathematical facts in art, the promotion of creative and interpretative skills (e.g. about the functions and application of technical instruments), the discovery of mathematical facts in art, the promotion of interpretative skills and creative interpretations of the meaning and content of a work of art.
- The development of mathematical skills, such as the ability to reason and argue, to verify results and to propose and confirm one's own ways of solving problems and possible solutions, are promoted somewhat less in the museum.
- The development of basic skills such as categorising, classifying and comparing, making logical connections, the promotion of subject-specific mathematical content such as mathematical terminology, calculation and measurement procedures, sizes, geometric shapes and forms, spatial and temporal orientation, contact with standard everyday units, etc. is also promoted at the museum.
- In particular, children with a migrant background can extend their existing knowledge of mathematical concepts and their understanding of mathematical

tasks in German and practice following instructions in given tasks as well as reproducing mathematical facts in their own words.

Research dimension 3: Promoting the integration of children with a migrant background in museums.

- What contributions can the educational activities of the selected museums in Dresden make to promote the integration of children with a migrant background?

The following contributions of the educational activities of museums to promote the integration of children with a migrant background were found:

- The museum offers an ideal learning environment and a special social and learning climate, which allows, in particular, space for active discovery, dialogue, ludic and intercultural forms of learning for both groups of children.
- The creation of a positive learning environment and a favourable social and learning climate in the museum facilitates playful learning, motivation, self-confidence and inclusion of all learners, which is especially relevant for children with a migrant background.
- Dealing with mistakes with care and creating a culture that is error-friendly are important contributions to learning, which can reduce the fear of making mistakes and also contribute to the personal development of learners.
- At the museum, active participation, collective experiences, but also the independence of all students, as well as the importance of dialogues and conversations are simultaneously encouraged.
- Communication and interactions are important aspects of socialisation in the museum, where students experience positive patterns of interaction and communication, as well as a positive and respectful understanding of differences and diversity, which promotes free thinking and expression.
- Students with a migrant background at the museum acquire socio-cultural guidelines such as behavioural and communication patterns and broaden their knowledge of German culture.
- Through a positive, open and supportive learning environment and through positive interactions, trust in the museum staff, a sense of belonging and emotional connection with their classmates, the joy of learning together, as well as mutual appreciation, acceptance and sympathy are fostered. To strengthen their personality and self-image, the museum offers them a space to show and recognise

their own knowledge, skills and abilities, to share something of their own culture with their classmates and to strengthen their self-confidence through independent work.

- Fundamental importance of the role of the museum educators not only in terms of organisational aspects, but also in terms of emotional and human aspects.
- In particular, the museum provides children with a migrant background the possibility to recognise and show their own skills, knowledge and competences. This not only reinforces their self-confidence, but also their appreciation of their classmates.
- In addition, the positive learning atmosphere in the museum offers them the opportunity to get help from their classmates in case of language difficulties, to ask questions in conversation if they do not understand, to feel joy in learning new words, to practice different forms of expression and to acquire knowledge about German and international culture and traditions.
- The creation of a supportive and caring learning climate fosters the mutual help of students, as well as their collective engagement in different tasks, where they can try out common ways of solving problems, share their approaches and results, and support each other in completing the tasks. These forms of cooperative learning promote positive interactions, relationships and interdependence (social dimension of inclusion) among students, providing group bonding, less individualism, reduction of xenophobic attitudes and the development of transversal (as well as subject-specific) competences.

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit „Integrationsförderung durch Spracherwerb und Mathematiklernen im Museum. Empirische Untersuchung am Beispiel der museumspädagogischen Arbeit in Dresdner Museen“ selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht. Ich reiche sie erstmals als Prüfungsleistung ein. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Name: Galarce Miranda

Vorname: Claudia Lorena

Berlin, April 2021