

Horn, Klaus-Peter

Museum - Bildung - Lernen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 6, S. 749-755



Quellenangabe/ Reference:

Horn, Klaus-Peter: Museum - Bildung - Lernen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt - In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 6, S. 749-755 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-47780 - DOI: 10.25656/01:4778

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-47780>

<https://doi.org/10.25656/01:4778>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Museum – Bildung – Lernen

Klaus-Peter Horn

Museum – Bildung – Lernen. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 749

Michael Parmentier

Die Kunst und das Museum. Stationen eines didaktischen Dilemmas 756

Doris Lewalter/Claudia Geyer

Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum 774

Nicole Rockweiler/Matthias Weinhold

Dimensionen der Virtualisierung von Museen 786

Rainer Treptow

Vor den Dingen sind alle Besucher gleich.
Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung 797

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema Museen als Erlebnis- und Lernorte 810

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky

Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie
zur deutschen Bildungspolitik 818

Joachim Kahlert

Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit
heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen
in Lehramtsstudiengängen 840

<i>Petra Stanat/Jürgen Baumert/Andrea G. Müller</i> Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt	856
<i>Patrick Bühler</i> „[D]ie Verwirrung des Bewusstseins in sich“ – Sokrates und die Geschichte der Pädagogik	876
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Gisela Miller-Kipp</i> Ute Schleimer: Die Opera Nazionale Balilla bzw. Gioventù Italiana del Littoria und die Hitler-Jugend. Eine vergleichende Darstellung Michael Kater: Hitler Jugend	892
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Birgitt Werner: Die Erziehung des Wilden von Aveyron. Ein Experiment auf der Schwelle zur Moderne	897
<i>Thomas Gabriel</i> Friedemann Lüpke: Pädagogische Provinzen für verwahrloste Kinder und Jugendliche. Eine systematisch vergleichende Studie zu Problemstrukturen des offenen Anfangs der Erziehung. Die Beispiele Stans, Junior Republic und Gorki-Kolonie	899
<i>Rolf Göppel</i> Christiane Vetter: Der kleine Gauner. Pädagogischer Lebensweltbezug und psychoanalytisch fundiertes Verstehen eines dissozialen Jungen	902
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	908

Klaus-Peter Horn

Museum – Bildung – Lernen

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

In einer Zeit, in der die Rede vom kulturellen Gedächtnis allgegenwärtig ist (Assmann, J. 1992; Assmann, A. 1999; François/Schulze 2001), erfährt auch das Museum erneute Aufmerksamkeit. Die Aufgaben Sammeln und Bewahren, die man ihm neben Forschen und Präsentieren traditionell zuschreibt, verweisen darauf, dass das Museum Teil des kulturellen Gedächtnisses ist, und – angesichts der zahlenmäßigen Entwicklungen der letzten Jahre – kein unbedeutender. Hier wird mit verschiedenen Schwerpunkten am kulturellen Gedächtnis gearbeitet.

In den statistischen Erhebungen des Instituts für Museumskunde werden folgende Museumsarten unterschieden:

1. Museen mit volkskundlichem, heimatkundlichem oder regionalgeschichtlichem Sammlungsschwerpunkt,
2. Kunstmuseen,
3. Schloss- und Burgmuseen,
4. Naturkundliche Museen,
5. Naturwissenschaftliche und technische Museen,
6. Historische und archäologische Museen,
7. Sammelmuseen mit komplexen Beständen,
8. Kulturgeschichtliche Spezialmuseen,
9. Mehrere Museen in einem Gebäude (Museumskomplexe) (Institut für Museumskunde 2004, S. 19).

Die Gesamtzahl der Museen in Deutschland belief sich im Jahr 2003 auf über 6.100. In 4.929 dieser Museen wurden im gleichen Jahr insgesamt annähernd 100 Millionen Besucher gezählt. Verteilt auf die verschiedenen Museumsarten entfielen davon auf die volks- und heimatkundlichen Museen sowie auf die Kunstmuseen ca. 17 Millionen Besucher. Das heißt, dass relativ zur Anzahl der Museen die Kunstmuseen überproportional häufig, die volks- und heimatkundlichen Museen unterproportional besucht wurden (vgl. Tab. 1). Die Schloss- und Burgmuseen, die weniger als 5% der Museen insgesamt ausmachen, haben allerdings fast 13% der Besucher angezogen, d.h. die durchschnittliche Besucherzahl war dort mit ca. 52.000 wesentlich höher als bei den insgesamt zahlreicheren volks- und heimatkundlichen Museen (ca. 6.070) bzw. bei den Kunstmuseen (ca. 33.900), von denen es mehr als doppelt so viele gibt wie von den volks- und heimatkundlichen Museen. Die höchsten durchschnittlichen Besucherzahlen weisen daneben die Sammelmuseen (ca. 75.000), die Museumskomplexe (ca. 57.500) sowie die historischen und archäologischen Museen (ca. 42.700) auf. Die naturkundli-

chen Museen hatten im Jahr 2003 im Durchschnitt ca. 27.100, die naturwissenschaftlichen und technischen Museen ca. 25.400 und die kulturgeschichtlichen Museen ca. 14.000 Besucher.

Tab. 1: Anteile an der Zahl der Museen und an den Museumsbesuchen nach Museumsarten (nach Institut für Museumskunde 2004, S. 20f.)				
Anteil an allen Museen (in v.H.)	Rangplatz	Museumsart	Rangplatz	Anteil an den Museumsbesuchen (in v.H.)
45,7	1	1 Museen mit volkskundlichem, heimatkundlichem oder regional-geschichtlichem Sammlungsschwerpunkt	1	17,3
10,0	4	2 Kunstmuseen	1	17,3
4,4	7	3 Schloss- und Burgmuseen	4	12,8
5,2	6	4 Naturkundliche Museen	6	7,1
11,8	3	5 Naturwissenschaftliche und technische Museen	2	14,8
6,5	5	6 Historische und archäologische Museen	3	14,4
0,4	9	7 Sammelmuseen mit komplexen Beständen	8	2,1
14,8	2	8 Kulturgeschichtliche Spezialmuseen	5	10,2
1,2	8	9 Mehrere Museen in einem Gebäude (Museumskomplexe)	7	4,0

Die stetige Zunahme der Anzahl der Museen und der Besucherzahlen seit den 1960er-Jahren wurde als Museumsboom bezeichnet. Allerdings beruht dieser Boom v.a. auf einer Zunahme bei den kleinen Museen und ist in den letzten Jahren zugleich von einem Rückgang der Besucherzahlen geprägt (vgl. Institut für Museumskunde 2004, S. 20f.; Kirchberg 2005, S. 22ff.). Von 2002 zu 2003 nahm die Besucherzahl lediglich bei den Museumskomplexen zu, während 1.748 Museen einen Besucherrückgang von über 10% verzeichnen mussten.

Auch wenn diese Zahlen ihre Tücken haben – z.B. sind die Zählweisen unterschiedlich, sodass nicht immer klar ist, ob wirklich alle Besucher einbezogen wurden –, zeigen sie doch, dass wir es mit einer differenzierten Museumslandschaft zu tun haben. Mit Blick auf diese Differenziertheit sind Überlegungen zum Wandel des Museums zugleich besser zu verstehen. Fasst man die Museumsarten (unter Absehung von den Museumskomplexen und den Sammelmuseen) noch einmal zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Die Kunstmuseen machen 10,1% aller Museen aus und haben 18,4% aller Museumsbesucher; die Zahl der naturkundlichen/-wissenschaftlichen und technischen Mu-

seen (Museumsarten 4 und 5) beläuft sich auf etwas mehr als 1.000, das sind 17,3%, mit einem Besucheranteil von 23,3%; die Gruppe der im weiten Sinne historischen Museen (Museumsarten 1, 3, 6 und 8) überwiegt mit 72,6% aller Museen und 58,2% aller Museumsbesucher. Die Zunahme der kleinen Museen ist gleichbedeutend mit einer relativen Abnahme der Zahl der Kunstmuseen, wobei die Frage, ob dies mit einem relativen Rückgang der Besucherzahlen in den Kunstmuseen verbunden sein wird, noch offen ist.

Der Wandel der Museumslandschaft, der mit der Etablierung von Museen jenseits der Kunstmuseen begann und sich seit den 1960er- und 1970er-Jahren verstetigt hat, hat auch zu einem Wandel der Aufgabenzuschreibungen und des Selbstverständnisses geführt. War für die Kunstmuseen lange Zeit die Aura des Kunstwerks und mithin ein bildungselitärer Zugang von besonderer Bedeutung (vgl. Hochreiter 1994; Parmentier i.d.H.), verstärkten die historischen und naturwissenschaftlich-technischen Museen seit Beginn des 20. Jahrhunderts den Gedanken der Vermittlung. Prominent und innerhalb der Tradition der Pädagogik wohl bekannt sind in diesem Bereich insbesondere Alfred Lichtwark, Georg Kerschensteiner und Adolf Reichwein hervorgetreten (vgl. Grote 1975, Kaldewei 1990). Das Museum sollte zur Volksbildungsstätte, zum Lernort werden.

Kerschensteiner hat diesen Aspekt in seinem Beitrag zur Einweihung der neuen Gebäude des Deutschen Museums in München besonders betont: „Ist Bildung ein Wert, und soll ein Museum kraft seiner inneren Gestaltung diesem Werte dienen, ihn nicht bloß in jenen wieder aufleben lassen, die schon von ihm erfüllt sind, sondern ihn möglichst vielen zugänglich machen, so muss seine ganze Struktur aus pädagogischen Prinzipien herausgewachsen sein, unbeschadet aller sonstigen Gesichtspunkte wissenschaftlicher, ästhetischer, sozialer, historischer Art, die sich dem reinen Bildungsgesichtspunkt unterzuordnen haben. [...] Die Organisation eines Museums, das durch Erkennen bilden will, ist nichts anderes als eine Lehrplan-Konstruktion, 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“ (Kerschensteiner 1925, S. 40 bzw. 45).

Bildung meinte bei Kerschensteiner den Umgang mit Kulturgütern, in denen sich „objektiv gültige Werte“ (ebd., S. 39) manifestieren. Um dies zu leisten, müsse das Museum ein „werthafte Sinngefüge aufweisen“, denn Bildungsanstalt werde es nicht schon dann, wenn es Anschauungen, Wissen und Fertigkeiten vermittele, sondern nur dann, wenn es „das sinnhafte Geistesgefüge der Besucher“ beeinflusse (ebd., S. 40).

Auch 50 Jahre später wird Bildung als „integraler Bestandteil“, als „konstitutives Element der Museumsarbeit“ bezeichnet und dabei hervorgehoben, dass Bildung nicht als „schulische oder gar vorschulische oder sozialcaritative Ersatzfunktion“ verstanden werden solle (Gottmann 1979, S. 32 und 33). Unter dem Slogan „Lernort contra Musentempel“ wurde in den 1970er-Jahren vehement und durchaus mit einer Präferenz für das Museum als Lernort gegen die „elitäre Position“ des Museums und seine „sakrale Aura“ argumentiert, und dem Lernort Museum die Aufgabe zugeschrieben, der Aufklärung dadurch zu dienen, dass die Objekte in Bezug zur gegenwärtigen Wirklichkeit gesetzt werden (Spickernagel/Walbe 1979, S. 5).

„In diesem Interpretationsrahmen, Lernort, würden z.B. die kunstgeschichtlichen Zeugnisse die Vermarktung des Ästhetischen reflektieren sowie die Geschichtslosigkeit

und -feindlichkeit unserer Umwelt – die Sammlungen aus außereuropäischen Ländern in Überwindung ihres kolonialistischen Ursprungs die gegenwärtigen Probleme und Umwälzungen dieser Staaten; die wissenschaftlich-technischen Objekte würden die Entwicklung sowie die künftigen Möglichkeiten und Gefahren der Produktivkräfte anzeigen – die naturkundlichen Objekte die Zerstörung der Natur.“ (ebd.)

Bildung so verstanden unterscheidet sich zwar deutlich von dem Kerschenssteinerschen Bildungsbegriff, ist aber auch mehr als „nur“ Lernen (Wissen, Anschauungen, Fertigkeiten; vgl. Treptow i.d.H.). In dieser Perspektive kann man auch die Kritik an der Behauptung, dass die musealen Objekte sich selbst vermitteln könnten, lesen (Hoffmann 1979). Die dies behaupten, würden nicht merken, dass „sowohl die Objekte als auch die Wahrnehmung des jeweiligen Betrachters Produkte eines historischen Prozesses sind“ (ebd., S. 101). Es käme also darauf an, die (doppelte) Historizität deutlich zu machen, um der Interpretationswillkür zu entgehen. Darüber hinaus sei die Wahrnehmung der Betrachter schichtbedingt. Bildend könne das Museum nur wirken, wenn es sich selbst und seine Inszenierungen zur Diskussion stelle, wenn es versuche, mit seinen Informationen an die individuellen Vorinformationen der Besucher anzuschließen, um so in einer „Lernausstellung“ Wahrnehmung als einen „reflektierten Prozeß“ zu gestalten (ebd., S. 114). „Wenn es nicht gelingt, das Museum zu einem Lernort zu machen, an dem jedermann etwas über sich und seine Geschichte erfahren kann, an dem auch die Formen der Wahrnehmung und damit der Erkenntnis thematisiert sind und an dem das Lernen – weil es den eigenen Interessen nützt – Spaß macht, dann werden wir Kaufhäuser und Museen bald nicht mehr voneinander unterscheiden können“ (ebd., S. 117).

Damit sind zwei Punkte angesprochen, die abschließend noch kurz resumiert werden sollen. Zum einen in sozialer Hinsicht die Abhängigkeit des zu Vermittelnden von den Möglichkeiten der Adressaten, zum zweiten der Wandel des Museums heute.

Auch wenn die Zahlen es rechnerisch so erscheinen lassen, sucht nicht jeder Einwohner dieses Landes im Durchschnitt einmal pro Jahr ein Museum auf. Vielmehr ist es so, dass manche dies mehrfach und andere es nie tun. Dies hat damit zu tun, dass Museumsbesuche, auch nach der Wende zum Museum als Lernort, immer an die Vorerfahrungen der Besucher anknüpfen. Dass es hierbei Unterschiede gibt, ist inzwischen vielfach belegt und referiert worden (vgl. Bourdieu 1987 u.a., S. 416ff.; Treinen 1990; Hochreiter 1994; Traub 2003; Kirchberg 2005). Die Zugehörigkeit zur Mittel- und Oberschicht bzw. zu einem bestimmten Bildungsmilieu ist dabei besonders bedeutsam. Aber auch Alters- und Geschlechterunterschiede spielen eine Rolle. Jugendliche, Unterschichtenangehörige und Männer gehen eher in Natur- und Technikmuseen, Angehörige der Bildungselite und Frauen besuchen häufiger Kunstmuseen. Und auch die Anzahl der Kinder in der Familie ist im Hinblick auf die Frage, ob diese den Museumsbesuch fördert oder behindert, untersucht worden, mit dem Ergebnis, dass mit steigender Zahl der Kinder der Museumsbesuch seltener wird (vgl. Kirchberg 2005, 283ff. und S. 313ff.). Der elitäre Charakter des Museums ist zwar abgebaut, aber die Unterschichten sind weiterhin unterrepräsentiert (Hochreiter 1994, S. 202). „Die Gestaltung der Ausstellungen nach fachwissenschaftlichen Kriterien macht diese in erster Linie für das Fachpublikum

interessant und weniger für den Allgemeinbesucher. Der Forscher findet im Museum Material für seine Tätigkeit, und der Kenner findet in der Museumsausstellung Bestätigung seines Kenntnisstandes; dem nicht wissenschaftlich vorgebildeten Besucher bleiben die Objekte und die Systematik ihrer Gliederung vorerst fremd“ (ebd.).

Man kann die Lösung für dieses Problem in einer Pädagogisierung und Didaktisierung des Museums sehen, und die Entwicklungen der Museumspädagogik der letzten Jahrzehnte spricht dafür, dass hierin ein Weg, wenn nicht der Königsweg gesehen wird (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1992; Vieregg u.a. 1994). Angesichts des Besucherverhaltens und der Veränderungen der Wahrnehmung ergeben sich hier aber neue Probleme. Wenn Besucher eines Museums im Durchschnitt 8 Sekunden vor einem Objekt verweilen (vgl. Schulze 1994, S. 110ff.), wie kann sich in diesem flüchtigen Geschehen Lernen, gar Bildung ereignen? Wie geht eine pädagogische Gestaltung des Museums damit um, dass das meiste wieder vergessen wird (Treinen 1990, S. 163) und dass sich die Wahrnehmungsweisen verändern (vgl. Graf/Müller 2005)? Kann die Lösung des Problems in einer Individualisierung bestehen, in der Schaffung der Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzung für jeden Besucher, jede Besucherin (Schulze 1994), in einem konstruktivistischen Museum (Hein 1998)?

Die Vervielfältigung von „Sichtweisen“ ist bildungstheoretisch zwar durchaus legitimierbar, dürfte aber das Museum, wie wir es bislang kennen, überfordern. Vielleicht übernehmen die Museen im Internet diese Möglichkeiten (vgl. Rockweiler/Weinhold i.d.H.). Dies leitet bereits über zu dem Aspekt des Wandels der Museen heute. Nicht nur die Virtualisierung, sondern auch die zunehmende Erlebnis- und Eventorientierung, die These von der McDonaldisierung sind hier zu nennen (vgl. Schneede 2000; Commandeur/Dennert 2004; Kirchberg 2005), die auch zu einer anderen Besucherstruktur führen, als sie bislang bekannt ist. Der Analyse von Kirchberg zufolge, wird der erreichte Bildungsabschluss als wichtigster Prädiktor für Museumsbesuche von der Zugehörigkeit zu bestimmten Erlebnismilieus abgelöst (Kirchberg 2005, S. 212ff und S. 248ff.). Der Autor deutet den Museumsbesuch darum als „eine kulturalistische, voluntaristische, nicht strikt aus sozio-ökonomischen Strukturen ableitbare Aktivität“, als eine „Selbstdarstellung von Lebensstilen“ (ebd., S. 315 und 318). Dies bedeutet aber womöglich die weitere Verfestigung einer Konstante, derzufolge man im „Regelfall“ durch einen Museumsbesuch „nichts Neues“ lernt, sondern „das Wahrgenommene als Bestätigung des bereits Gewußten“ erlebt (Treinen 1990, S. 163; vgl. Lewatier/Geyer i.d.H.).

Die Orientierung an Erlebnismilieus und der Wandel vom Lernort zur Unterhaltungsstätte verbinden sich mit der zunehmenden Musealisierung von Trivial- und Alltagsgegenständen (vgl. Zacharias 1990; insbes. Korff 1990; Jacobmeyer 2000). Museen geraten so in die „Dialektik der Entauratisierung“ (Korff 1990, S. 62), die darin besteht, dass dem Bemühen um die Entauratisierung der Hochkunst nun die Auratisierung der Alltagskultur folgt. Was gesammelt werden soll, wird zunehmend unklarer, sodass fast alles gesammelt werden kann und darum auch gesammelt wird. Der Versuch, das Museum an die Erfahrungen und das Vorwissen der Besucher anschlussfähig zu machen, kann auf diese Weise zur Einebnung der Differenz zwischen Museum und Alltagswelt führen. Ob dann das Museum als Bildungs- und/oder Lernort noch etwas bieten kann?

Literatur

- Assmann, A. (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Commandeur, B./Dennert, D. (Hrsg.) (2004): Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung von Museen auf neuen Wegen. Bielefeld: Transcript.
- François, E./Schulze, H. (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. München: Beck.
- Gottmann, G. (31979): Zum Bildungsauftrag eines technikgeschichtlichen Museums. In: Spickernagel, E./Walbe, B. (Hrsg.): Das Museum: Lernort contra Musentempel. Gießen: Anabas, S. 32-35.
- Graf, B./Müller, A.B. (Hrsg.) (2005): Sichtweisen. Zur veränderten Wahrnehmung von Objekten in Museen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grote, A. (1975): Museen als Bildungsstätten. In: Klausewitz, W. (Hrsg.): Museumspädagogik. Museen als Bildungsstätten. Frankfurt a.M.: Deutscher Museumsbund, S. 31-62.
- Hein, G. (1998): Learning in the Museum. London, New York: Routledge.
- Hochreiter, W. (1994): Vom Musentempel zum Lernort. Zur Sozialgeschichte deutscher Museen 1800-1914. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hoffmann, D. (31979): „Laßt Objekte sprechen!“ Anmerkungen zu einem verhängnisvollen Irrtum. In: Spickernagel, E./Walbe, B. (Hrsg.): Das Museum: Lernort contra Musentempel. Gießen: Anabas, S. 101-120.
- Institut für Museumskunde (2004): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2003. Berlin (Materialien aus dem Institut für Museumskunde, Heft 58) (<http://elib.zib.de/museum/ifm/mat58.pdf>)
- Jacobmeyer, W. (2000): Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik, Musentempel, Lernort. Die Institution Museum als didaktische Herausforderung. In: Mütter, B./Schönemann, B./Uffelman, U. (Hrsg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kaldewei, G. (1990): Museumspädagogik und Reformpädagogische Bewegung 1900-1933. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Identifikation und Legitimation von Museumspädagogik. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Kerschensteiner, G. (1925): Die Bildungsaufgabe des Deutschen Museums. In: Matschoß, C. (Hrsg.): Das Deutsche Museum. Geschichte – Aufgaben – Ziele. Berlin: VDI-Verlag, S. 39-50.
- Kirchberg, V. (2005): Gesellschaftliche Funktionen von Museen. Makro-, meso- und mikrosoziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Korff, G. (1990): Aporien der Musealisierung. Notizen zu einem Trend, der die Institution, nach der er benannt ist, hinter sich gelassen hat. In: Zacharias, W. (Hrsg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen: Klartext, S. 57-71.
- Schneede, U. (Hrsg.) (2000): Museum 2000. Erlebnispark oder Bildungsstätte? Köln: DuMont.
- Schulze, Chr. (1994): Besucherinteressen und Besucherverhalten im Museum. In: Viereg, H./Schmeer-Sturm, M.-L./Thinesse-Demel, J./Ulbricht, K. (Hrsg.): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie. Baltmannsweiler: Schneider, S. 108-114.
- Spickernagel, E./Walbe, B. (Hrsg.) (31979): Das Museum: Lernort contra Musentempel. Gießen: Anabas.

- Traub, S. (2003): Das Museum als Lernort für Schulklassen. Eine Bestandsaufnahme aus der Sicht von Museen und Schulen mit praxiserprobten Beispielen erfolgreicher Zusammenarbeit. Hamburg: Kovač.
- Treinen, H. (1990): Strukturelle Konstanten in der Entwicklung des Museumswesens. In: Zacharias, W. (Hrsg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen: Klartext, S. 151-167.
- Vieregg, H./Schmeer-Sturm, M.-L./Thinesse-Demel, J./Ulbricht, K. (Hrsg.) (1994): Museumspädagogik in neuer Sicht. Erwachsenenbildung im Museum. Band I: Grundlagen – Museumstypen – Museologie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Weschenfelder, K./Zacharias, W. (1992): Handbuch der Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis. Düsseldorf: Schwann.
- Zacharias, W. (Hrsg.) (1990): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung. Essen: Klartext.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen, E-Mail: kphorn@uni-tuebingen.de.