

## Wie Kinder sich ein Museum erschließen

Einblicke in das Notizbuch einer Erstklässlerin – Ausblicke auf Aneignungsprozesse von Kindern an außerschulischen Lernorten

*Dieser Beitrag greift die Problematik der Perspektivdifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen in pädagogischen Settings am Beispiel des Museums als Lernort für Kinder auf. Am Beispiel von zeichnerischen Darstellungen einer Erstklässlerin soll eine Annäherung an die Perspektive von Kindern auf den außerschulischen Lernort Museum erfolgen. Der Blick wird dabei auf die Aneignungsformen der Kinder gerichtet. Es wird vorgestellt, wie diese sich Museen mit ihren Konzeptionen sowie den Objekten erschließen und welche Bedeutung dabei den anderen Akteurinnen und Akteuren im Museum zukommt.*

### **Inhalt**

- 1) Museen als Lernorte für Kinder
- 2) Relevante Aspekte für Aneignungsprozesse von Kindern in Museen
- 3) Kinderzeichnungen als Aneignungsform in Museen
- 4) Fazit: Was können die Zeichnungen über Aneignungsprozesse von Kindern in Museen verraten?

### **1. Museen als Lernorte für Kinder**

Spätestens mit der Bildungsreformbewegung in den 1960er und 70er Jahren und der damit einhergehenden Einrichtung museumspädagogischer Stellen verstehen sich Museen als Lernorte für Schulen und als kulturelle Orte im speziellen für Kinder und Jugendliche (vgl. Noschka-Roos 2016, S. 45). Diese Entwicklung wird auch im Positionspapier des Bundesverbands für Museumspädagogik (Maas, 2006) deutlich. Hier wird die Zielgruppe der Kinder als Schwerpunkt der museumspädagogischen Arbeit hervorgehoben und auf das Potenzial der Ergänzung des Schulunterrichts durch Museen als außerschulische Lernorte verwiesen. Aus der Perspektive der Museumspädagogik werden drei wesentliche Potenziale für Museen als außerschulische Lernorte betont: die Begegnung mit Originalen, der Erwerb von Museumskompetenz<sup>1</sup> und die komplexe Lernumgebung<sup>2</sup> der Museen. Rupprecht (vgl. 2016, S. 268ff.) hebt dabei in Hinblick auf die Auseinandersetzung am außerschulischen Lernort die aktive Rolle der Lernenden für Aneignungs- und Lernprozesse hervor.

In den mittlerweile zahlreich vorhandenen Angeboten für Kinder in regulären Museen, aber vor allem in speziell für Kinder konzipierten Ausstellungsbereichen oder „Kindermuseen“, setzt die Museumspädagogik daher auf stark partizipative Formate (z.B. „Kinder führen Kinder“-Programme) und handlungsaktivierende Materialien (z.B. mit „Hands-on-Stationen“), um dem Anspruch der aktiven Rolle der Kinder gerecht zu werden (vgl. Moyrer 2016, S. 251). Ein Dilemma von Bildungs- und Vermittlungsprogrammen für Kinder ist jedoch, dass die Konzepte der Kinder nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Kindheitsbildern der Erwachsenen sind, aus welchen solche pädagogischen Programme abgeleitet werden (vgl. Heinzel 2011, Honig 2009). So liegt es nahe, dass sich eine Perspektivdifferenz zwischen den Erwachsenen und den Kindern auch in Angeboten für Kinder an Museen wiederfinden lässt. Wir können keineswegs sicher sein, dass die Kinder den außerschulischen Lernort beispielsweise als anschaulich wahrnehmen, wie es fachdidaktisch vermutet wird (vgl. Baar/Schönknecht 2018,

---

<sup>1</sup> Rupprecht (2016, S. 268 f) beschreibt Museumskompetenz als Befähigung zu einem selbstbewussten, kritischen und sinnstiftenden Umgang mit Museen und ihren Dingen.

<sup>2</sup> Rupprecht (2016, S. 269) bezieht sich hier in Anlehnung an ältere Untersuchungsergebnisse von Resnik (1987) im speziellen auf die Besonderheiten von naturwissenschaftlichen Museen, die im Gegensatz zur Schule einen besonders sozialförderlichen, problemorientierten und authentischen Anwendungskontext ermöglichen sollen. Nun kann man aber davon ausgehen, dass sich schulische Lernkontexte in den vergangenen 31 Jahren weiterentwickelt haben und mittlerweile den Anforderungen der von Rupprecht als komplex und nachhaltig wirksam beschriebenen Lernumgebung nahe kommen. Natürlich sollte dennoch aus lerntheoretischer Perspektive die Wirkung der didaktischen Planung und Gestaltung von Lernumgebungen, ob nun in Schule oder Museum, berücksichtigt werden. Rupprecht schreibt ihr per se ein Wirkungspotential zu. Ich stelle dieser Annahme die Diskussion um Perspektivdifferenzen in Generationenverhältnissen (vgl. Heinzel 2011, Honig 2009) gegenüber und möchte für die inter- und intragenerationalen Abhängigkeiten der Wirkmächtigkeit solcher Lernarrangements sensibilisieren.

Zitationsvorschlag: Brill, Swaantje: Wie Kinder sich ein Museum erschließen. Einblicke in das Notizbuch einer Erstklässlerin – Ausblicke auf Aneignungsprozesse von Kindern an außerschulischen Lernorten. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 24, Oktober 2018 (9 Seiten)

S. 40 und 109), oder dass sie hier lebensweltliche Bezüge wiederfinden. Für Forscherinnen und Forscher – sowie auch für die Pädagoginnen und Pädagogen am außerschulischen Lernort – bedeutet das, die Annahmen der Erwachsenenwelt sowie die Vorstellungen der Kinder nachzuvollziehen. Dazu muss die Perspektive der Kinder erfahrbar gemacht werden.

Koch und Hille (2012) greifen diese Problematik bereits in ihrer Studie auf, die im Bereich der museumspädagogischen Besucherforschung anzusiedeln ist. Mittels Satzergänzungstests befragten sie 405 Grundschülerinnen und -schüler nach dem Besuch eines Kindermuseums und leiteten daraus Qualitätskriterien für die pädagogische Arbeit im Museum ab, um der Perspektive von Kindern auch im didaktischen Arrangement Rechnung zu tragen.

In meiner Forschungsarbeit, die ich im Rahmen dieses Artikels vorstellen möchte, steht die kindheitstheoretische Perspektive auf ‚Kinder als Akteure‘ im Fokus. Die Forschungsperspektive richtet sich auf die „aktive, kompetente und pragmatische Auseinandersetzung der Kinder“ (Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012, S. 14) mit dem außerschulischen Lernort Museum. Ziel ist es, insbesondere die Perspektivdifferenz<sup>3</sup> zwischen den Akteursgruppen der Kinder und der Erwachsenen zu fokussieren. Dazu gehe ich der Forschungsfrage nach, wie Kinder sich den außerschulischen Lernort Museum aneignen und wie sich diese Orte in den Wahrnehmungen und Deutungsmuster der Kinder darstellen. Es soll untersucht werden, wie sich die Perspektiven der Kinder auf das Museum als außerschulischen Lernort und ihre dort stattfindenden Aneignungs- und Lernprozesse beschreiben lassen und herausgearbeitet werden, ob sich hierin ein Kontrast zu den Vorhaben der pädagogischen Akteure zeigt. Dazu sind im Rahmen meiner Forschungsarbeit bislang Daten in Form von Interviews mit Kindern (vgl. Vogl 2015) einer vierten Klasse und ethnographischen Beobachtungen (vgl. Breidenstein et.al. 2013) von Grundschulklassen im Programm der Kölner „Museums-Schule“<sup>4</sup> erhoben worden. Im Rahmen meiner Beobachtungen konnten auch die in diesem Beitrag vorgestellten beiläufig entstandenen Kinderzeichnungen einer Erstklässlerin dokumentiert werden, die ich im Folgenden als eine besondere Form der Aneignung des außerschulischen Lernortes Museum untersuchen werde. Daran möchte ich die Potenziale einer genaueren Auseinandersetzung mit der Aneignungsperspektive von Kindern am Beispiel des außerschulischen Lernortes Museum aufzeigen und mich dadurch der Perspektive der Kinder annähern.

## **2. Relevante Aspekte für Aneignungsprozesse von Kindern in Museen**

Im Folgenden sollen grundlegende museumspädagogische Überlegungen zum Feld „Museumsbesuch von Kindern“ aufgegriffen werden, die Konzeptionen, Objekte sowie die Akteurinnen und Akteure in Museen als relevante Aspekte hinsichtlich meines Forschungsprojekts verdeutlichen. Dazu stelle ich empirische Studien zu Formen der Aneignung von Museen bei Kindern vor. In den Studien zeigt sich, wie sich die Kinder als Lernende Inhalte von Museen aneignen, wie diese Aneignungsprozesse wiederum den Museumsbesuch beeinflussen und wo Spannungsverhältnisse zu den meist pädagogisch begründeten Absichten der Erwachsenen entstehen. Diese Aspekte dienen als Grundlage für die Überlegungen zu den vorgestellten Kinderzeichnungen im anschließenden Kapitel.

### **2.1. Zum Begriff der Aneignung**

Aneignung ist als ein Prozess zu verstehen, der individuell und selbsttätig verläuft, um sich eine neue und fremde „Sache“ zugänglich zu machen und sie in die eigene Lebenswelt zu integrieren. Diese Auseinandersetzung mit der materiellen und symbolischen Umwelt, ist geprägt vom impliziten Alltagswissen und wird vor allem dann in Gang gesetzt, wenn Spannungen (z.B. Irritationen) auftreten und wir mehr erfahren müssen, um uns diese neue „Sache“ oder Sachverhalte zu erschließen (vgl. Egger et.al. 2008 S. 24).

Deinet (2014) beschreibt Aneignung als Prozess, in dem Kinder und Jugendliche sich handelnd die gegenständliche und symbolische Kultur erschließen. Im Konzept der sozialräumlichen Aneignung wird die Entwicklung des Menschen als tätige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt begriffen, die vor allem in informellen Lernsituationen erfolgen kann (vgl. Deinet 2004, S. 178). Solche informellen Auseinandersetzungsformen werden auch in einer Beobachtungsstudie zu Kindern an städtischen Orten in Berlin von Erbstöber/Sifontes/Wawzyniak (2018) beschrieben. Sie ziehen durch narrative Rekonstruktionen Schlussfolgerungen zu Formen der Raumaneignung von Kindern, die sich von denen der Erwachsenen

---

<sup>3</sup> Meine Überlegungen zur Perspektivdifferenz schließen an das Konzept der Generationenvermittlung in der Grundschule (vgl. Heinzel 2011) an. Mit dem pädagogischen Generationenbegriff wird dabei entlang der erziehungswissenschaftlichen Perspektive die Wirkmächtigkeit der älteren auf die jüngere Generation beschrieben. Heinzel betrachtet das Konzept der „Generationenvermittlung“ als neuen Ansatz, der Kinder als Gesellschaftsmitglieder ernst nimmt und auf die Spannungen zwischen den inter- und intragenerationalen Perspektiven eingeht.

<sup>4</sup> Die „Museums-Schule“ ist eine 1986 in Kooperation mit dem Museumsdienst gegründeten Einrichtung der Stadt Köln und der. Hier unterrichten Lehrkräfte aus dem aktiven Schuldienst der Primarstufe und Sekundarstufe I und II am außerschulischen Lernort Museum.

unterscheiden und Kinder als selbständige Akteure ihrer Umwelt darstellen. An diese Annahme über kindspezifische Raumanneignungsformen schließen meine Überlegungen an.

## 2.2. Die Bedeutung von Konzeptionen

Mit dem Museum liegt hingegen ein zunächst sehr formal gestalteter Lernort für die Kinder vor. Nicht nur die originäre Funktion von Museen, das Sammeln von Kulturgütern, ihre Aufbewahrung, die Forschung zu diesen und schließlich das Aufbereiten und Ausstellen ausgewählter Sammlungstücke stellen diesen sehr formellen Kontext her. Auch der Anspruch auf kulturelle Bildungs- und Vermittlungsarbeit von Museen formalisiert und beeinflusst spätestens<sup>5</sup> die Begegnung vor Ort. Die eigentlich als Potenzial des außerschulischen Lernens angepriesene Originalbegegnung ist im Museum nicht in seiner ursprünglichen Form (z.B. am Originalort) und nicht im originalen kulturellen Kontext, sondern in einer Inszenierung dessen möglich. Der Lernort, den Kinder mit dem Museum also vorfinden, ist von Erwachsenen in hohem Maße vorstrukturiert und formalisiert. Die „Museums-Schule“ oder ähnliche für Kinder und Schulen konzipierte pädagogische Angebote bilden eine weitere Instanz der Formalisierung dieses Ortes hin zu einem pädagogischen und auf Vermittlung fokussierten Lernort (vgl. Moyrer 2016, S. 251) mit ganz speziellen und oft auf schulische Anforderungen abgestimmten Absichten (vgl. Rupprecht 2016, S. 271).

Gerade jungen Schülerinnen und Schülern, denen nur sehr selten eine selbstständige und von spezifischen Führungskonzeptionen unabhängige Erkundung der Ausstellungen möglich ist, bleibt wenig Raum für eigene und informelle Aneignungsprozesse.

## 2.3. Die Bedeutung der Objekte

Noschka-Roos (2016, S. 52) weist auf bildungstheoretische Überlegungen zur changierenden Rolle der Objekte in Museen hin, die als Mitproduzenten eine konstitutive Rolle bei der Rezeption und Produktion eigenen Wissens übernehmen können. Sie beschreibt die besondere sinnliche Erkenntnisqualität von Objekten, die unter anderem auf dem authentischen und eigenartigen Charakter der Dinge<sup>6</sup> beruht und sie nicht als „leblose Dinge“ erscheinen lässt (ebd., S. 49). Das Erkenntnis- und Erfahrungspotential der Dinge entsteht nach Noschka-Roos in einer „Person-Gegenstand-Beziehung“, die es für die Erkenntnis über Bildungs- und Erfahrungsprozesse genauer aufzudecken und zu untersuchen gilt. Diese Diskussion zeigt also auch einen möglichen Anknüpfungspunkt auf, an dem individuelle Aneignungsprozesse und Hinweise auf die Perspektive von Kindern offenbart werden können.

Dinge habe diese Bedeutung nicht nur aus sich selbst heraus, die Bedeutung wird ihnen vielmehr verliehen, beispielsweise durch ihre Inszenierung. Schall (2014) beschreibt dies als Dekontextualisierung der Ausstellungsobjekte, aber auch als die „eigentliche Existenzbedingung des ›Museumsobjekts‹ – im Sinne des musealen Objekts“ (ebd., S. 173) und bezieht sich damit auf Desvallées und Mairesse, die dies als „erste Etappe der Operation der Musealisierung“ beschreiben, „mittels derer sie (dann) den Status von Museumsobjekten oder Musealien erwerben“ (Desvallées/Mairesse 2011, zitiert nach Schall 2014, S.173). Bis ein Objekt also museumspädagogisch kontextualisiert wird, hat es bereits mehrere Schritte der Dekontextualisierung durchlaufen. Aber genau diese Inszenierung der Objekte macht das Museum als Ort aus.

Es stellt also in der individuellen und informellen Auseinandersetzung mit dem Museum und seinen Objekten eine besondere Herausforderung für Schülerinnen und Schüler dar, diese Kontexte<sup>7</sup> wahrzunehmen und kritisch mit der vermeintlichen und gepriesenen „Originalbegegnung“ umzugehen. Wenn die Kinder jedoch diese Aneignungsprozesse durchlaufen, könnte auch der von Rupprecht als Potential (vgl. Rupprecht 2016, siehe auch Abschnitt 1 in diesem Beitrag) beschriebene Erwerb der Museumskompetenz gefördert werden, indem die Objekt-

---

<sup>5</sup> Man kann davon ausgehen, dass Museumsbesuchen – vor allem wenn sie im schulischen Kontext stattfinden – zumindest eine organisatorische Vorbereitung mit der Klasse vorausgeht. Hierbei werden meist Modalitäten der An- und Abreise und Verhaltensregeln für das Museum besprochen. Inhaltliche Vorbereitungen sind häufig an eine geplante Themenreihe im Unterricht angeknüpft oder können durch Materialien aus den Museen, wie mobile Materialkoffern, im Vorfeld in der Schule erarbeitet werden.

<sup>6</sup> Ich möchte hier in aller Kürze auf die aktuelle interdisziplinäre Debatte um „Dinge“ und die damit verbundene Hinwendung in der Erziehungswissenschaft zu Dingen im Kontext von Bildungsprozessen verweisen: Hier zeigt beispielsweise Lange (2017, S. 2), wie im Lehren und Lernen das „interagierende Handhaben verschiedener Dinge“ sichtbar wird, die am Unterricht (und damit auch an außerschulischen Lernorten) in unverzichtbarer Weise partizipieren. Er bezieht sich in seiner Arbeit auf die Bedeutung der im Unterricht verwendeten Materialien der Lehr-/Lernmittelindustrie und deren spezifisch-didaktische Gestaltung, die wiederum Relevanz für unterrichtliche Darstellungspraktiken birgt. Die Bedeutung der Dinge im Museum (also vornehmlich der Ausstellungsobjekte) ist in Bezug auf ihre Funktion als historische Quellen (vgl. te Heesen, S. 216), den musealen Charakter der Objekte (vgl. Noschka-Roos, S. 49), sowie ihre vermittlungsorientierte Präsentation und die damit verbundenen Interaktions-, Handlungs- und Deutungspraktiken zu verstehen. Im Unterschied zu den Dingen in der Schule, die eher ein didaktisches Werkzeug/Instrument darstellen, steht im Museum die Begegnung mit dem Objekt im Vordergrund.

<sup>7</sup> Hier lassen sich Parallelen zum Historischen Lernen im Sachunterricht (vgl. von Reeken 2009) ziehen: Geschichte, im Sinne einer Rekonstruktion vergangener Geschehnisse, steht ebenso in einem narrativen Kontext mit bestimmten, von der Gegenwart geprägten, Intentionen, (ebd. S.4). Betrachtet man Museumsobjekte und deren Inszenierungen also analog zu historischen Quellen, dann sollte in beiden Fällen eine Methodenkompetenz für eine reflektierte Rekonstruktion und Konstruktion von kulturellen bzw. historischen Sachverhalten gefördert werden (ebd. S. 91f).

Begegnungen im Museum von den Kindern kritisch hinterfragt werden. Ein hohes Ziel für museumspädagogische Konzeptionen, die hierzu sehr komplexe, auf problemorientierte und reflexionsanregende Auseinandersetzungen abgestimmte Lernumgebungen schaffen müssen.

In Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit der Perspektive von Kindern auf den Lernort Museum bedeutet dies also für den Forschungskontext, den erwachsenen pädagogischen Fokus auf die formalen Inszenierungen und so genannten vermittlungsorientierten Ziele zu durchbrechen, um sich an die Perspektive und Deutungen der Kinder zum außerschulischen Lernort anzunähern. Der forschende Blick muss auch sensibel sein für andere, eher informelle Aneignungsprozesse der Kinder, auch wenn diese sich zunächst weniger intensiv mit einer Dekontextualisierung der Objekte beschäftigen, sondern dem musealen Charakter der Objekte eine Originalbedeutung zusprechen.

#### **2.4. Die Bedeutung der Akteurinnen und Akteure**

In der Diskussion um den Erfahrungs- und Lernraum Museum, spielen die am Ort agierenden Akteurinnen und Akteure eine besondere Rolle für die Aneignungsprozesse. Wie lassen sich ihre Perspektiven beschreiben und worin sind sie gegebenenfalls voneinander zu unterscheiden? Diese Frage kann dabei helfen, die Perspektive der Kinder von der Perspektive der Erwachsenen zu differenzieren.

Kinder stellen eine besondere Besuchergruppe dar, die im Rahmen von familiären oder schulischen Ausflügen das Museum besuchen und somit, wie bereits beschrieben, immer auf eine im gewissen Maße vorbestimmte und organisierte Agenda am Lernort treffen, in welcher soziale und formale Strukturen die Auseinandersetzungsformen der Kinder beeinflussen. Das heißt, sie treten nicht nur in eine Beziehung zu den ausgestellten Gegenständen am Lernort Museum (sachliche Beziehung), sondern sie befinden sich in Interaktionen mit anderen Personen, mit denen sie den Ort besuchen (soziale Beziehung).

Welche Dynamiken werden durch die sozialen Bezugnahmen der Akteurinnen und Akteure untereinander freigesetzt? Treptow (2005, S. 799) beschreibt eine für Museen besondere Dynamik sozialer und sachlicher Beziehungen, denn was sich beispielsweise als Familien-, Schul- oder Peerdynamik bereits vorher entwickelt hat, kann während des Museumsbesuchs und in der Auseinandersetzung mit den Dingen im Museum in den Hintergrund treten oder sich wiederum in besonderer Weise ausdifferenzieren. Dass sie allesamt auf die Ausgestaltung der Aneignung Einfluss nehmen, zeigen Beobachtungen von Museumsbesuchen. So untersucht Schumann (2016) Bildungsprozesse in Museen und arbeitet am Beispiel eines Gesprächsprotokolls zwischen einem Vater und seinem 5-jährigen Sohn zu dem Ausstellungsobjekt „Ameisenhügel“ Bildungspotentiale in der Begegnung mit dem Exponat heraus. In dieser Szene übernimmt der Vater zunächst die pädagogische Führung durch seine selbsternannte Rolle als Fragen-Stellender und unterläuft so in gewisser Weise die Idee der Ausstellung des Science-Centers (vgl. ebd., S. 2), in der durch interaktive Objekte Zusammenhänge und Sachverhalte selbstständig erschließbar sein sollen<sup>8</sup>. Die fortlaufende Interaktion zwischen Vater und Sohn zeigt eine interessante Entwicklung auf, in der das Kind den Vater zu einer ästhetischen, sinnlich-wahrnehmenden Erfahrung bringt und damit in gewisser Weise die didaktische Führung übernimmt. Davon ausgehend stellt sich Schumann die Frage, was man aus dem analysierten Abschnitt bezüglich des Gelingens einer guten Bildungsbegleitung ableiten kann, unter der Annahme, dass gut gemeinte Hilfestellungen, Rahmungen oder Regieanweisungen eher von der Sache ablenken (ebd., S. 8).

Anderson/Piscitelli/Everett (2008) analysieren durch Feldbeobachtungen die oben beschriebene Problematik der Perspektivdifferenz zwischen Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Schülerinnen bzw. Schülern während Museumsbesuchen genauer. Sie werfen einen Blick hinter die vorbestimmten Strukturen in Museumsbesuchen von Kindern und arbeiten in ihrer qualitativen Studie Spannungsfelder heraus, die durch die verschiedenen Absichten der Akteure am Ort ausgelöst werden: „1) Agenda of Content. 2) Agenda of Mission. 3) Agenda of Time.“ (ebd., S. 257). In den Beobachtungsprotokollen werden die Absichten der Kinder denen der museumspädagogischen Fachkräfte gegenübergestellt. Es wird deutlich, dass die drei beschriebenen Kinder ihre Interessen trotz intensiver Lenkungsversuche der Erwachsenen nicht aus dem Blick verlieren und ihre eigenen Konzepte zum Inhalt und Verlauf des Museumsbesuchs immer wieder durchsetzen.

Dieses Beispiel verweist auf die handlungsleitende Relevanz des Fokus der Kinder und dieser kann durchaus im Kontrast stehen zu der von den Erwachsenen als entscheidend vorgesehene Ordnung der Dinge im Museum.

---

<sup>8</sup> Exkurs zur Konzeption von Science-Centern: Alberts und Giest haben in empirischen Untersuchungen zum Lernen in Science Centern das Lernpotential dortiger Experimentierstationen untersucht. Die Ergebnisse machen deutlich, dass reine handlungspraktische Aktivitäten an den Exponaten das naturwissenschaftliche Verständnis der Kinder nur wenig fördern, da Abstraktionsleistungen meist ausbleiben (vgl. ebd. 2011, S.155). Es bedarf es einer instruktionalen Unterstützung der Lernhandlungen, die strukturierende Hilfe in der Orientierung des naturwissenschaftlichen Denkens und Handelns bietet und dabei die Selbsttätigkeit der Kinder nicht einschränkt (vgl. ebd. 2012, S. 85f).

### **3. Kinderzeichnungen als Aneignungs- und Interpretationsprozesse in Museen**

Was tun Lernende mit den ihnen an außerschulischen Lernorten zur Verfügung stehenden Angeboten? Oder welche Nicht-Angebote werden von Ihnen zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht? Diesen Fragen möchte ich anhand der Zeichnungen eines Mädchens nachgehen, die aus dem eigenen Impuls des Kindes und unabhängig von anderen Kindern oder Erwachsenen entstanden sind und damit eine besondere – von mir als individueller Aneignungsprozess verstandene – Form der Auseinandersetzung mit dem Lernort Museum darstellen.

#### **3.1 Die zeichnerische Dokumentation als forschungsmethodischer Zugang zur Perspektive von Kindern**

Eine zeichnerische Dokumentation zwingt zur genauen Betrachtung des Objektes, zum genauen Hinsehen und Verstehen. Im Gegensatz zu Fotografien ist eine Zeichnung eine Darstellung von dem, was man „sieht“. Auch in der Archäologie macht man sich diese Dokumentationsform zu Nutze, um an tiefere Erkenntnisse über Objektzusammenhänge zu gelangen (vgl. Schlosske o.J.). Zusammenhänge herauszustellen oder Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, ist bei einem Foto nicht möglich. Der Zeichnende kann aber einzelne Merkmale eines Objektes hervorheben oder auch vernachlässigen, oder das Objekt durch fehlende oder ergänzende Teile erweitern. Durch eine Zeichnung können so neben der reinen Darstellung eines Objektes zusätzliche Befunde zu Objektszusammenhängen dargestellt werden. Eine Zeichnung beinhaltet also immer auch eine Interpretation.

Zeichnungen können als kulturelle, kontextgebundene Erzeugnisse verstanden werden und sind somit als Forschungsgegenstand auch für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung grundlegend. Nach Reiß (2012) gilt Zeichnen als persönliche kulturelle Praxis, die in Kommunikationszusammenhängen von Kindern (in Familie, Kindergarten und Schule) verankert ist (vgl. ebd., S. 173). Sie dient als Mittel der Selbstfindung, der Welterfahrung und als elementare Ausdrucksform. Kinderzeichnungen können somit als Ausgangspunkt der Erschließung eines (Lern)Ortes herangezogen werden.

Scheid (2013) betrachtet Zeichnungen von Kindern als „Niederschlag bildnerischen Ausdruckhandelns“ (ebd., S. 5), die einen Zugang zur Perspektive von Kindern ermöglichen. Auch sie hebt die Besonderheit dieser bildnerischen Ausdrucksform hervor, bei welcher es sich (im Unterscheid zu Fotografien) um eine hypothetische, also mögliche und nicht notwendiger Weise um geschehene soziale Realität handelt. Nun gibt es Kritikerinnen und Kritiker, die für eine methodische Untersuchung von Kinderzeichnungen einfordern, dass sie nur im Kontext von Interviews mit dem Kind interpretiert werden können, um die Aussagen der Kinder und nicht nur die Projektionen der und des Forschenden selbst aufzudecken. Scheid beruft sich aber für den forschungsmethodischen Umgang mit Kinderzeichnungen auf die Besonderheit der kulturellen Praxis, die durch die Zeichnungen dargestellt wird. Diese kann über die Verbalisierungskompetenzen der Kinder hinaus gehen und den Zugang zu einer eigenen Dimension des bildnerischen Ausdruckhandelns eröffnen, die nur annähernd verbalisierbar ist, denn ansonsten, so Scheid, läge durch die Zeichnung ja lediglich eine redundante Ausdruckssphäre vor (vgl. ebd., S. 5). Im Rahmen meiner Forschungsarbeit erkenne ich die vorliegenden Kinderzeichnungen weder als übergeordnetes, noch als ergänzendes Ausdrucksmittel an, sondern als eine für sich stehende Form der ästhetischen und symbolischen Auseinandersetzung und Aneignung.

#### **3.2. Einführung in das Datenmaterial**

Studien in der Schul- und Unterrichtsforschung, die auch Analysen von Kinderzeichnungen beinhalten, beruhen auf Bilderzeugnissen von Schülerinnen und Schülern, die in Form eines Arbeitsauftrags oder Zeichenimpuls entstanden sind und denen somit ein spezieller thematischer Bezug und eine Intention des Forschers oder der Forscherin unterstellt werden kann. So haben beispielsweise Wopfner (2008) oder Bisang/Bietenharder (2013) in ihren Studien jeweils einen Zeichenimpuls vorgegeben und später die Zeichnungen in Kombination mit Interviews der Kinder zu den Zeichnungen analysiert. Im Gegensatz dazu, ist das hier zugrundeliegende Datenmaterial nicht zielgerichtet in Auftrag gegeben worden. Interessant ist das vorliegende Material gerade deshalb, weil es aus der Eigeninitiative eines Mädchens während eines Museumsbesuches entstanden ist, unabhängig von den Auseinandersetzungsformen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler oder der Lehrerin bzw. Museumspädagogin. In meinen bisherigen Feldbesuchen kam es vor, dass Schülerinnen und Schüler beispielsweise in der Schule erstellte Verschriftlichungen mitgebracht und im Museum präsentiert haben oder in der Ausstellung vorgefertigte Arbeitsblätter zu speziellen Aufgabenstellungen bearbeitet worden sind. Diese Auseinandersetzungsformen waren somit immer durch Erwachsene mit einer pädagogischen Intention eingeleitet. Eine schriftlich dokumentierte Erarbeitung aus der Eigeninitiative der Kinder heraus konnte ich hingegen durch diese Zeichnungen zum ersten

Mal beobachten und dokumentieren<sup>9</sup>. Das Material stellt zunächst einen starken Kontrast zu den anderen Daten her und soll hier unter der Frage nach möglichen Wahrnehmungs- und Auseinandersetzungsformen mit dem Museum als außerschulischen Lernort diskutiert werden.

Ebenso wie Schumanns Forschungsansatz (siehe Kapitel 2.4) zielt auch mein Interpretationsbeispiel darauf ab, in der Rekonstruktion eines Falls Bildungsprozesse zu analysieren und zu verstehen, die durch Exponate einer Ausstellung angeregt wurden. Mit der Interpretation der von mir ausgewählten Kinderzeichnung sollen Hinweise für den inneren Diskurs der Erstklässlerin mit verschiedenen Objekten im Museum abgebildet werden.

### 3.3. Die Zeichnungen

Die Zeichnungen bilden verschiedene Objekte aus einem Museum ab und wurden in einem von der Erstklässlerin mitgebrachten, leeren karierten A6-Heft mit Bleistift angefertigt. Im Verlaufe des Museumsbesuchs ist eine Reihe von fünf Zeichnungen entstanden, von denen hier drei (Nr. 1, Nr. 3 und Nr. 5) diskutiert werden. Diesen drei Zeichnungen sind im Verlauf meines bisherigen Forschungsprozesses<sup>10</sup> Codes zugeordnet worden, die für eine genauere Untersuchung relevant erscheinen. Zeichnung Nr. 1 bildet die erste zeichnerische Auseinandersetzung des Mädchens mit dem Lernort ab, den *Auftakt des zeichnerischen Aneignungsprozesses* und ist des Weiteren interessant, da die abgebildeten Objekte nicht der eigentlichen Ausstellung des Museums angehören, sondern dem Museumsshop im *Eingangsbereich*. Zeichnung Nr. 3 und Nr. 5 weisen bereits durch ihre ikonographische Darstellung (*Abbildung einer Person in Portraitform, Rahmung*, Größe der Zeichnung) Merkmale auf, die sich innerhalb der Kategorienbildung zu einer komparativen Auseinandersetzung eignen.

Ich richte meinen Blick auf die Darstellung der Museumsobjekte<sup>11</sup> und versuche die mit diesem Aneignungsprozess in Verbindung stehende Wahrnehmung und Bearbeitung der interpretierten Realität des Mädchens zu rekonstruieren.

#### Zeichnung Nr. 1: zwei Objekte aus dem Museumsshop – ein Schwellenübergang?



Abbildung 1: Zeichnung Nr. 1 von 5

Die abgebildete Zeichnung ist die erste von insgesamt fünf Zeichnungen im persönlichen Notizbuch des Mädchens. Dem im Feldbesuch entstandenen Beobachtungsprotokoll ist zu entnehmen, dass die Schülerin diese Zeichnung als „Ohrring“ und „Skelettmännchen“ bezeichnet hat. Die Objekte hat sie im Schaufenster des Museumsshops entdeckt.

Interessant ist hier vor allem der Moment der Entstehung dieser Zeichnung. Er bildet einen Kontrast zu den anderen Zeichnungen, denn diese Zeichnung ist noch im Eingangsbereich des Museums, also wenige Augenblicke

<sup>9</sup> Zu den Zeichnungen kann zusätzlich auf Sequenzen aus dem Beobachtungsprotokoll der Forscherin und darin enthaltenden Ausführungen des Mädchens zu ihren Zeichnungen zurückgegriffen werden. Dem Protokoll ist auch die Reihenfolge der entstandenen Zeichnungen (Nr. 1-5) zu entnehmen.

<sup>10</sup> Mein Forschungsverfahren ist orientiert an der Gouded Theory Methodology (Strauß/Corbin 2010). Das vorgestellte Datenmaterial konnte im Verlauf des ersten Analyseprozesses im Kodiervorgehen als relevante Sinneinheit identifiziert werden. Die hier diskutierten Codes sind *kursiv* markiert.

<sup>11</sup> Alle Zeichnungen hat die Schülerin am Ende des Museumsbesuchs mit Smileys überschrieben. Deren Bedeutung soll im Rahmen dieses Artikels allerdings nicht zur Diskussion stehen, wengleich dieser Aspekt der Zeichnungen bereits im Rahmen von verschiedenen Fachtagungen zu Kontroversen über die Projektion von schulischen oder nicht-schulischen Inszenierungen des außerschulischen Lernortes geführt hat.

nachdem die Klasse das Gebäude betreten hat, angefertigt worden. Hier halten sich die Schüler- und Schülerinnengruppen nur einen Moment lang auf, bevor sie dann von der Museumspädagogin weiter zur Garderobe begleitet und dort erst offiziell begrüßt werden. Der Museumsshop befindet sich direkt am Eingang des Museums hinter einer großen doppelwandigen Glasschiebetür, bildet also für die Besucherinnen und Besucher den ersten und letzten Kontaktpunkt mit dem Innenraum des Museums.

Schall (2014, S. 172) versteht solche Schwellen von Museen als besonderen Raum, der die Alltagswelt sowie die Kulturgegenstände und Wissensinhalte gleichzeitig trennt und verbindet. Sie beschreibt den Besuch einer Museumsausstellung als „einen physischen, intellektuellen und symbolischen Übergang aus dem Raum des Alltags zu dem des Museums, zur Welt der Kunst, der Wissenschaft, der Vergangenheit, kurz, der ›Kultur‹“ (ebd., S.171). An ihrer Untersuchung zu Bedingungen des Übergangs zwischen den beiden Räumen und der damit verbundenen „Besucherhaltung“ möchte ich mit Überlegungen zum Potential dieser Schwellenmomente für Aneignungsprozesse anknüpfen. Welche selbstständige Auseinandersetzung von Kindern wird durch diese Schwellen initiiert? Schwellen sind nach Schall oft mit der Vorstellung des Nicht-Ortes assoziiert, die eine eher strategische Rolle des Empfangs und des Durchgangs einnehmen. Sie können aber auch dazu dienen, die Besucherinnen und Besucher, die sich zunächst noch als Passanten im Schwellenbereich befindet, auf die bevorstehende Begegnung vorzubereiten.

Am Beispiel der Zeichnung Nr. 1 wird eine Perspektivdifferenz zur Bedeutung dieses Ortes deutlich: Die Platzierung des Museumsshops hat aus der Perspektive des Museums sicherlich marketingstrategischen Nutzen, aus Sicht der hier beobachteten Museumspädagogin scheint dieser Shop allerdings keine großen Relevanz für das pädagogische Programm zu haben, denn wie den Protokollen zu entnehmen ist, werden die Schulklassen immer direkt von der Eingangstür quer durch das Foyer bis zur Garderobe in der unteren Etage und zurück ins hintere Foyer Wahrzeichen des Museums, gelotst. Ein Stopp oder Verweis auf den Shop und dessen Auslagen ist zumindest den Protokollen nicht zu entnehmen.

Das Mädchen scheint diesem ersten Kontaktpunkt allerdings eine besondere Bedeutung beizumessen, da sie sich hier zur ersten Zeichnungen in ihrem Notizbuch entschließt. Es ist auch nicht davon auszugehen, dass hier das Ziel der Marketingstrategie des Museums erreicht wurde, denn materiell erworben hat die Schülerin die Objekte aus der Auslage des Museumsshops an diesem Vormittag nicht. Jedoch verweist die Zeichnung des Mädchens darauf, dass die Schwelle „Museumsshop“ eine Auseinandersetzung in Gang gesetzt hat, die sich in der Darstellung eines Objektes präsentiert. Hier klingt möglicherweise bereits eine Auseinandersetzung mit den Objekten in den Ausstellungsräumen an.

### Zeichnung Nr. 3 und Nr. 5: Zwei Portraits – zwei Objekte?



Abbildung 2: Zeichnung Nr. 3 von 5

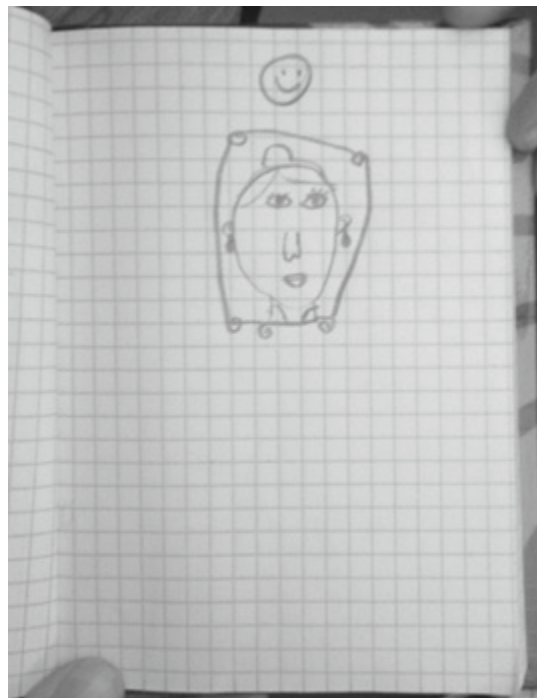


Abbildung 3: Zeichnung Nr. 5 von 5

Abgebildet sind hier Seite 3 und 5 aus dem Notizbuch, beide zeigen ein Portrait. Zeichnung Nr. 3 stellt den Museumsgründer dar, der im Ausstellungsraum auf einem Gemälde abgebildet ist. Die Zeichnung des Mannes ist

sehr detailliert, man erkennt seine Kleidung, ein Sacco mit darunter abgesetztem Hemd und Fliege, und sehr deutlich seine Frisur. Sogar seine Augenbrauen sind lebendig eingezeichnet. Die in diesem Raum, einer nachgebauten alten Bibliothek, gestellte Aufgabe für die Klasse war es, sich Gegenstände in Schubladen anzusehen, zu beschreiben und ihr Herkunftsland zu ermitteln. Das abgezeichnete Portraitbild, welches dort an der Wand hängt, wurde lediglich kurz von der Museumspädagogin erwähnt. Dennoch scheint es ein besonderes Interesse bei dem Mädchen geweckt und zu einer intensiven Betrachtung und Auseinandersetzung angeregt zu haben, wie der große Detailreichtum der Zeichnung vermuten lässt.

Auch in den Ausführungen von Anderson/Piscitelli/Everett (Jahr) zu den verschiedenen Absichten („Agendas“) der Akteure im Museum wird deutlich, dass Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Kinder nicht unbedingt dieselben Auslöser für Aneignungsprozesse im Blick haben. Durch die Zeichnung konnte sich das Mädchen aber selbstständig, ungestört und nicht den vorgeplanten Ablauf des pädagogischen Konzepts störend, ihrem individuellen Aneignungsformen widmen.

Für diese Zeichnung scheint die Einrahmung des Portraits zunächst von geringer Bedeutung zu sein. In Verbindung zu Zeichnung Nr. 5 lässt sich allerdings auf eine Funktion dieses Elementes schließen. Die fünfte Zeichnung zeigt mich<sup>12</sup> in Portraitform. Auch hier ist ein besonderer Detailreichtum in der Zeichnung zu erkennen. Neben der beispielsweise sehr originalgetreuen Form der Ohrringe sind hier ebenfalls Frisur, Augenbrauen und ein mit Kringeln an den Ecken verzierter Bilderrahmen um das Portrait gezeichnet worden.

Welche Bedeutung kommt dieser Darstellungsform meiner Person zu? Hier lassen sich Verbindungen herstellen zu den Darstellungen der Person-Gegenstand-Beziehung nach Noschka-Roos. In diesem in Zeichnung Nr. 5 sichtbaren Bearbeitungsprozess der Schülerin klingt eine Übertragung der musealen Praxis des Darstellens und Präsentierens von Dingen auf mich als reale und leibhaftig in der Situation agierende Person an. Ich werde in der Zeichnung durch den Schmuckrahmen zu einer Art Kunstobjekt und somit zum Teil des Lernortes: ich bin zu einem Gegenstand (oder Anlass) der Aneignung von Museumskultur geworden und zu einem musealen Objekt („musealen Sache“) transformiert.

In diesem Zusammenhang drängt sich eine weitere Frage auf: Was macht mich als Gegenstand der Zeichnung für das Mädchen so interessant? Warum wurde ich als Person in Zusammenhang mit dem Museum ausgewählt und nicht die dort arbeitende Museumspädagogin? Das Beobachtungsprotokoll gibt Hinweise darauf, dass ich stärker als die anderen Akteure im direkteren Kontakt zu dem Mädchen stand, da wir uns im Verlaufe des Museumsbesuchs über unsere Eintragungen in unsere Notizbücher ausgetauscht haben. Der Kontakt zu der Museumspädagogin, der Lehrerin und den anderen Kindern beschränkt sich auf Interaktionen im Rahmen des geplanten pädagogischen Programms. Hier wird nochmal deutlich, welche Bedeutung die unterschiedlichen Absichten (vgl. Anderson/Piscitelli/Everett 2008) der Akteure im Museum für die Aneignungsprozesse der Kinder haben und Anlässe dafür in den interpersonellen Beziehungen der Akteure und ihren Absichten liegen können.

#### **4. Fazit: Was können Zeichnungen über Aneignungsprozesse von Kindern in Museen verraten?**

Werden Zeichnungen als eine Art mentale Repräsentation (ähnlich wie Sprache/ Schriftsprache) verstanden, die eine innere Darstellungen der Erfahrungswelt der Urheberin oder des Urhebers in Bildern ausdrücken, lassen sich Erkenntnisse, Wahrnehmungen und Empfindungen der Kinder in Bezug auf die abgebildeten Objekte und den Lernort herausarbeiten.

Im Gegensatz zu den in den vorgestellten Studien beschriebenen Beobachtungen bilden diese Zeichnungen eine direktere Darstellung der Repräsentation des Mädchens ab, die in seiner Originalform unbeeinflusst von anderen Akteuren scheint. Das Datenmaterial verweist somit im besonderen Maße auf subjektive Aneignungsprozesse und lässt eine besonders dichte Annäherung an die Perspektive der Kinder zu.

Im Erkenntnisinteresse des Mädchens lagen nicht unbedingt die aus museumspädagogischer und -kuratorischer Sicht zum Reflexionsgegenstand ausgewählten Objekte oder das handlungsaktivierende Hands-on-Material. Doch dieser Umstand bedeutet nicht, dass keine Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Lernort stattgefunden hat, im Gegenteil. Denn Anhand der Zeichnungen wird deutlich, dass die Schülerin eine individuelle Form der Aneignung des außerschulischen Lernortes gefunden und selbstständig eine Auswahl der von ihr bevorzugten Reflexionsmomente getroffen hat. Sie nimmt damit eine aktive Rolle (vgl. Rupprecht 2016) für und in ihren Aneignungs- und Lernprozessen ein.

Die Besucherinnen und Besucher – hier also die Kinder – sind es, die dem Lernort mit seinen Objekten und Akteuren eine Bedeutung verleihen oder sie ihm entziehen (vgl. Treptow 2005) bzw. die Bedeutung in neue Kontexte setzen.

---

<sup>12</sup> Ich bin zwar für teilnehmende Beobachtungen als Forscherin vor Ort, den Kindern stelle ich mich jedoch lediglich mit meinem Namen, ohne eine weitere Funktion zu nennen, vor. Ich begleite die Klassen während des gesamten Besuches und genauso lange wie die Museumspädagogin. Meine Beobachtungen dokumentiere ich vor Ort in einem schwarzen A5 großen Notizbuch, während ich mich meist zwischen den Kindern aufhalte.



## Literatur

- Alberts, Sonja/ Giest, Hartmut (2011): Es hat Spaß gemacht. Über das Lernen in Science Centern. In: Giest, Hartmut/Kaiser, Astrid/Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 21). Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, S. 151-156
- Alberts, Sonja/ Giest, Hartmut (2012): Lernen an Experimentierstationen im Science Center. In: Giest, Hartmut/Heran-Dörr, Eva/Archie, Carmen (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 22). Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, S. 79-86.
- Anderson, David/Piscitelli, Barbara/Michele Everett (2008): Competing Agendas: Young Children's Museum Field trips. In: Curator 51/3, S. 253-273.
- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Beltz: Weinheim.
- Bisang, Urs/Bietenhader, Sabine (2013): Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über das Mittelalter? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31, S. 100-106.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/ Nieswand, Boris (2013): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. UVK Verlag: Konstanz.
- Deinet, Ulrich (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. VS Verlag: Opladen, 175-190.
- Deinet, Ulrich (2014): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. In: sozialraum.de (6) Ausgabe 1/2014. URL: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (abgerufen: 13.07.2018)
- Egger, Rudolf/Felbinger, Andrea/Haring, Sol/ Mikula, Regina/Pilch-Ortega, Angela (Hrsg.) (2008): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Schneider Verlag: Baltmannsweiler.
- Erbstößer, Sabine/Sifontes, Dominique/Wawzyniak, Anika (2018): Geländersurfer, Schlumpflandschaften & Co. Rekonstruktionen von kindlicher Raumaneignung in Berlin. In: Köster, Hilde (Hrsg.): Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben. Schneider Verlag: Baltmannsweiler, S. 27-38.
- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 40-68.
- te Heesen, Anke (2013): Objekte der Wissenschaft: eine wissenschaftshistorische Perspektive. In: Baur, Joachim (Hrsg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. 2. unv. Aufl. Transcript: Wetzlar, S. 213-230.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood studies. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. VS: Weinheim/München, S. 25-51.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11. Jg, Heft 1/2012, S. 9-37.
- Koch, Karen/Hille, Katrin (2012): Kinder über Kindermuseen: Eine empirische Studie zu Qualitätskriterien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2012, S. 457-471.
- Lange, Jochen (2017): Schulische Materialität . Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. (Qualitative Soziologie, Bd. 23). De Gruyter Oldenbourg: Berlin/Boston.
- Maas, Karin (2006): Positionspapier Museumspädagogik. Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. [https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user\\_upload/bund/PDF/2\\_9\\_2PositionspapierMuseumspaed06.pdf](https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/user_upload/bund/PDF/2_9_2PositionspapierMuseumspaed06.pdf) (abgerufen am 28.05.2018)
- Moyrer, Doris (2016): Kinder in Museen – von Anfang an! In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kopaed: München, S. 249-254.
- Noschka-Roos, Anette (2014): Theorien zur Bildung im Museum. In: Commandeur, Beatrix/ Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kopaed: München, S.43-55.
- Von Reeken, Dietmar (2009) (Hrsg.): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. (Dimensionen des Sachunterrichts, Band 2). Schneider Verlag: Baltmannsweiler.
- Reiß, Wolfgang (2000): Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel, S. 173-188.
- Rupprecht, Carola (2016): In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Karin (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kopaed: München, S. 267-273.
- Schall, Céline (2014): Die Schwelle von Ausstellungsorten: Zugang zur Welt der Kultur. In: Wille, Christian/Reckinger, Rachel/Kmec, Sonja/Hesse, Markus (Hrsg.): Räume und Identitäten in Grenzregionen Politiken – Medien – Subjekte. Transcript: Bielefeld, S. 171-185.
- Schlosske, Rüdiger (o.J.): Die zeichnerische Dokumentation. [http://www.archaeologie.sachsen.de/download/Die\\_zeichnerische\\_Dokumentation1.pdf](http://www.archaeologie.sachsen.de/download/Die_zeichnerische_Dokumentation1.pdf) (abgerufen am 11.07.2018)
- Claudia Scheid (2013): Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen. In: FQS 14(1), Art. 3.
- Schumann, Svantje (2016): Fallstudie „Ameisen“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr. 22/Oktober 2016 (abgerufen am 06.07.2018)
- Strauß, Anselm/Corbin, Juliet (Hrsg.) (2010): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz: Weinheim.
- Treptow, Rainer (2005): Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 2005/6, S. 797-809.
- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Beltz Juventa: Weinheim.
- Wopfner, Gabriele (2008): Zeichnungen als Schlüssel zu kindlichen Vorstellungen von Geschlechterbeziehungen. In: Rendtorff, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 4) Barbara Budrich: Opladen, S. 163-176.