

Museen als außerschulische Lernorte: Eine Annäherung an die Perspektiven von Kindern

Swaantje Brill

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird mein Dissertationsprojekt vorgestellt, das seinen Blick auf Museen als außerschulische Lernorte richtet und danach fragt, wie sich diese Lernorte in den Perspektiven der Kinder darstellen.

Einleitend werden Überlegungen zu außerschulischen Lernorten im Kontext von Schule und Lernen vorgestellt und Museen als Lehr- und Lernorte eingeordnet. Anschließend wird die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Perspektive der Kinder dargestellt und mein Forschungsansatz sowie die damit verbundenen methodischen Herausforderungen beschrieben. An Beispielen aus ersten Datenerhebungen werde ich abschließend aufzeigen, wie ich mich den kindlichen Perspektiven annähere und welche Hinweise sich daraus zur Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Lernort Museum ergeben.

2. Außerschulische Lernorte im Kontext von Schule und Lernen

Werden im unterrichtlichen Kontext Orte außerhalb der Schule besucht, dann handelt es sich nach Erhorn und Schwier um Aktivitäten, „bei denen es vorwiegend um eine alltagsweltliche Erschließung unterschiedlicher Lernbereiche“ (2016, 7) geht. Die Orte werden also aufgesucht, da davon ausgegangen wird, dass sie die schulischen Lerninhalte mit den Alltagswelten der Kinder verbinden. Das Potential eines solchen außerschulischen Lernortes wird dabei vor allem (aus schulischer sowie museumspädagogischer Perspektive) an der Real- oder Originalbegegnung vor Ort festgemacht, die eine Auseinandersetzung mit Unterrichtsthemen und Lernerfahrungen in einem authentischen Kontext ermöglicht, welche in der Schule selbst nicht möglich sind (Pech 2008, 71; Rupprecht 2016, 269; Sauerborn & Brühne 2012, 14). Außerschulische Lernorte sollen Fächergrenzen überwinden, methodische Öffnung ermöglichen und die Motivation für eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fördern. Auf diese Weise werden diese Orte als Lehr- und Lernort im schulischen Sinne relevant gemacht.

In der Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten ist nach Budde und Hummrich danach zu fragen, ob diese Orte Alternativorte zur Schule bilden können oder ob sie von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren als „durch die Schule kolonialisierte und der schulischen Logik unterworfenen Orte“ (2016, 33) verstanden werden.

3. Museen als Lernorte

Museen haben sich als sekundäre Lernorte von Schulen mit eigenen Bildungsqualitäten spätestens seit den 1990er Jahren etabliert (Weiß 2016, 91).

Rupprecht (2016, 268ff.) benennt für die Museumspädagogik drei Potentiale des Lernortes Museum: die Begegnung mit Originalen, die differente Lernumgebung der Museen sowie den Erwerb von Museumskompetenz. Die Originalbegegnung finden wir auch in den oben beschriebenen, aus schulischer Sicht relevanten, Aspekten für außerschulische Lernorte. Rupprecht hebt aber auch die Spezifik des Lernortes und eine damit in engem Zusammenhang stehende Museumskompetenz hervor, die sie als Befähigung zu einem selbstbewussten, kritischen und sinnstiftenden Umgang mit Museen und ihren Dingen beschreibt. Zu diesen Dingen des Museums zählen vor allem die Exponate der Ausstellungen.

Die Exponate in Museen stehen stellvertretend für einen Sachverhalt bzw. einen Lerninhalt, den es aufzudecken gilt (NRW-Stiftung 2001, 31, 35). Ein besonderes Charakteristikum von Objekten im Museum bzw. musealen Dingen ist ihre Dekontextualisierung. Denn museale Ausstellungen und im Besonderen deren museumspädagogische Aufbereitungen stellen speziell arrangierte Orte dar, deren Ausstellungsinhalte (Exponate) selektiert, präpariert und inszeniert werden. Die originalen Dinge werden also von ihrem ursprünglichen Umfeld, ihrer Alltagswelt getrennt, um sie schließlich in Museen zugänglich zu machen. Bevor ein Objekt also museumspädagogisch kontextualisiert wird, hat es bereits mehrere Schritte der De- bzw. Re-Kontextualisierung durchlaufen, ehe es in seinem neuen Kontext gedeutet werden kann.¹

¹ In diesem Zusammenhang ist auch die Forschung zur Herstellung schulischer Dinge bzw. Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie interessant, die eine „Genese didaktischer Waren“ als Prozess der „Einschulung“ bzw. „Anonymisierung“ beschreibt (Wiesemann & Lange 2015). Für das Museum könnte nach der professionellen Praxis der „Musealisierung“ und „Exponierung“ von Sammlungsstücken gefragt werden, um die dahinterstehende Museumslogik nachzuvollziehen.

Ein zentrales Merkmal des Lernorts Museum, das ihn von anderen klassischen Lernorten der Grundschule ohne expliziten Bildungsauftrag (wie zum Beispiel dem Wald als Lern- und Erfahrungsort) unterscheidet, liegt also in der musealen Präsentationsform und der als schulisch relevant erachteten und museumspädagogisch aufbereiteten Angebote. Diese Aufbereitung ist ein genuines Merkmal für den Lernort Museum, denn besonders durch die kritische Auseinandersetzung mit musealen Exponaten scheint der Erwerb einer Museumskompetenz im Sinne Rupprechts gefördert zu werden. Das Museum ist daher „ein Ort, der Bildung ermöglicht, Bildung aber auch voraussetzt“ (Flügel 2009, 137), um einen kompetenten Umgang mit dem Lernort im Sinne einer kritischen und sinnstiftenden Auseinandersetzung mit der materiellen Kultur vor Ort sowie dem Museum als Gegenstand selbst zu ermöglichen. Damit ist auf einen inneren Widerspruch zu verweisen: Die für die Museumsobjekte konstitutive Dekontextualisierung widerspricht der Annahme, dass am außerschulischen Lernort eine Originalbegegnung stattfindet.

Angesichts der ambitionierten Annahmen zum Lernen am außerschulischen Lernort Museum und der gleichzeitig geringen Forschungsbasis zum Lernen von Kindern im Museum, erscheint es sinnvoll, die Möglichkeiten des Erwerbs der sogenannten Museumskompetenz im Sinne eines zu erreichenden Lern- und Unterrichtsziels zu untersuchen. Bisherige Studien sind der Publikums- und Wirkungsforschung zuzuordnen und haben vor allem die Weiterentwicklung bzw. Anpassung didaktischer Materialien und Konzeptionen zum Ziel. Koch und Hille (2012) leiten aus den Ergebnissen von Satzergänzungstests über die Ausstellung eines Kindermuseums Qualitätskriterien für die pädagogische Arbeit im Museum ab. Bellmann, Brill, Lürken, Piesold und Wagner (2013) beschreiben die Entwicklung von pädagogischem Material und Spielstationen in Museen durch die Analyse videographischer Beobachtungen von Kindern. Studien von Alberts und Giest (2011, 2012) zum Lernpotential von Experimentierstationen im Science Center zeigen, dass handlungsaktivierende Primärerfahrung allein nicht zu einem tieferen Verständnis des Lerngegenstands führen und es einer instruktionalen Unterstützung der Lernhandlungen bedarf.

4. Eine Annäherung an die Perspektiven der Kinder

Das Interesse am Unterrichtsgeschehen und die verfolgten Ziele der verschiedenen Akteure (z.B. Lehrerinnen bzw. Lehrer und Schülerinnen bzw. Schüler) dür-

fen nicht zwangsläufig gleichgesetzt werden (Wiesemann 2009, 181). Wiesemann beschreibt die in Schülerhandlungen deutlich werdende eigene Agenda von Kindern, die sich „an ständig mitlaufenden, genuinen Situationsdefinitionen des schulischen Geschehens – sei es im Klassenraum, im Schulgebäude, im Pausenhof oder auch außerhalb des unmittelbaren schulischen Einflusses“ zeigt (a.a.O., 177). Scholz und Rauterberg (2008) betonen diese Relevanz der Unterscheidung zwischen Wahrnehmungen und Deutungen von Lehrer/innen und Schüler/innen am außerschulischen Lernort. Auch das Museum als genuin museal, museumspädagogisch oder auch schulpädagogisch inszenierter Raum kann von den verschiedenen Akteur/innen gemeinsam, aber auch different gedeutet und erschlossen werden.

Anderson, Piscitelli und Everett (2008, 257) haben in museumspädagogischen Settings Hinweise auf eine differente Agenda von Kindern und Erwachsenen herausarbeiten können, die sie in ihrer Analyse in den drei Kategorien „Time“, „Content“ und „Mission“ darstellen.

Diese Perspektivdifferenz lässt sich auch als Dilemma bei der Entwicklung von Bildungs- und Vermittlungsprogrammen beschreiben. Denn die „Sinn- und Regelsysteme“ (Heinzel 2013, 708) der Kinder sind nicht zwangsläufig deckungsgleich mit den Kindheitsbildern, von denen Erwachsenen ausgehen und aus welchen solche pädagogischen Programme abgeleitet werden (Honig 2009).

Wir können also keineswegs sicher sein, dass die Kinder den außerschulischen Lernort beispielsweise als anschaulich wahrnehmen, wie es fachdidaktisch proklamiert wird (Baar & Schönknecht 2018, 40, 109), oder dass sich durch die pädagogischen Programme lebensweltliche Bezüge für die Kinder wiederfinden. Sowohl für Forscher/innen als auch für Pädagog/innen am außerschulischen Lernort erwächst daraus der Anspruch, die Annahmen und Perspektiven der handelnden pädagogischen Akteure sowie die Intentionen der pädagogischen Programme mit den Vorstellungen der Kinder zu kontrastieren bzw. abzugleichen. Dazu ist es allerdings notwendig, in einem ersten Schritt, die Perspektivität der Kinder am außerschulischen Lernort zugänglich und über Forschung rekonstruierbar zu machen.

5. Das Forschungsprojekt

Obwohl im Rahmen von museumspädagogischen Konzeptionen immer wieder auf die Orientierung an den Perspektiven der Kinder (Sturm 2004; Kunz-Ott,

Lefarth, Kindler & Stephan 2004) eingegangen wird, kann eine genaue Analyse dieser Perspektiven als Desiderat markiert werden. Zahlreiche Forschungsergebnisse² weisen zwar auf die Gegenwärtigkeit einer Perspektivdifferenz und damit verbundene Herausforderungen für didaktische Konzeptionen hin, eine genaue Analyse der Perspektiven der Kinder auf den Lernort Museum bleibt jedoch offen.

In meiner Analyse des Museums als Lernort in seinen unterschiedlichsten Ausprägungen und Konzeptionen richte ich meinen Blick auf Kinder als Akteure ihrer Alltagswelt und wende mich der Frage nach ihren Wahrnehmungs- und Zugangsweisen zu, die in Wechselwirkung mit den Museen gebracht werden können (Winderlich 2015, 5). Es steht das kindheitstheoretische Konzept des Kindes als Akteur im Fokus. Meine Forschungsperspektive richtet sich auf die „aktive, kompetente und pragmatische Auseinandersetzung der Kinder“ (Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012, 14) mit dem außerschulischen Lernort Museum. Dazu gehe ich der Forschungsfrage nach, wie sich der außerschulische Lernort Museum in den Perspektiven der Kinder darstellt. Dabei stehen die Deutungs- bzw. Bedeutungsaktivitäten der Kinder (Wiesemann 2009, 177) im Fokus meines Forschungsinteresses.

Das forschungsmethodische Vorgehen ist qualitativ angelegt und orientiert sich daher am Forschungsstil der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996, Mey & Mruck 2009). Die Daten werden mittels teilnehmender Beobachtung (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2015; Scholz 2012) sowie Interviews mit Kindern (Fuhs 2000) erhoben und in einer Kombination aus Kategorienbildung und sequenzanalytischer Rekonstruktion (Deppermann 2008, Wernet 2006) ausgewertet.

Um Zugänge zur Perspektive von Kindern und den Deutungs- und Bedeutungsaktivitäten zu schaffen, müssen jedoch methodologische und methodische Herausforderungen berücksichtigt werden, um Kinder in der Forschungssituation zu Wort kommen zu lassen und ihre Sichtweise zu verstehen bzw. zu rekonstruieren (Heinzel 2013, 707).

Als methodische Herausforderungen, die sich in der Erhebungssituation und im Auswertungsprozess von qualitativen Interviews mit Kindern niederschlagen können, führt Fuhs (2000, 89) die Frage nach dem Wahrheitsgehalt kindlicher Erzählungen sowie die Generationendifferenz zwischen Kindern und Erwachse-

² Siehe Hinweise zu aktuellen Studien in Kapitel 2: Museen als Lernorte in diesem Beitrag.

nen an. Im Sinne der „neuen“ Kindheitsforschung begreife ich Kinder „als kompetente (...) ‚Konstrukteure‘ ihres Lebens“ (Heinzel 2013, 707). Der Frage nach dem Wahrheitsgehalt kann mein Forschungszugang daher insofern Rechnung tragen, als dass er sich auf „die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit“ (a.a.O.) bezieht. Die Generationendifferenz und die damit einhergehende Erwachsenenorientierung in der Kindheitsforschung bleiben als Forschungsproblematik gegenwärtig. Ich versuche dieser Problematik mit einer Methodentriangulation (Flick 2008) zu begegnen, indem ich die Vorgehensweisen der Datenerhebung und die Analysemethode im Sinne der Grounded Theory sukzessive weiterentwickle und anpasse.

Im Rahmen meiner Forschungsarbeit habe ich neben den Interviews auch teilnehmende Beobachtungen von Kindergruppen an einem Kölner Museum durchgeführt. In diesen Detailbeobachtungen können neben sprachlichen Interaktionen gerade auch körperliche und materielle Dimensionen des Geschehens in museumspädagogischen Vermittlungsangeboten in den Blick genommen werden. Die Analyse solcher realen Handlungssituationen nimmt Schüler/innen als Akteure von Unterrichtssituationen in den Blick und gibt Hinweise auf ihre Beiträge zur lokalen Lernkultur (Wiesemann 2009, 189f.).

6. Diskussion des Datenmaterials

Die im Folgenden vorgestellten Datenbeispiele sind Ergebnisse der ersten Datenerhebungen im Rahmen meines Dissertationsprojekts. Die Beispiele zeigen die zwei verschiedenen Datensorten, die im Rahmen des Forschungsprojektes erhoben wurden.

6.1 „Warum gibt es eigentlich Museen?“

Der folgende Ausschnitt zeigt eine Interviewsequenz mit einer Viertklässlerin, die bereits verschiedene Museen besucht hat. Die Museumsbesuche fanden sowohl integriert in den Schulunterricht als auch in der Freizeit statt, so dass in den Ausführungen des Mädchens auf Erfahrungen, die schulisch und außerschulisch am außerschulischen Lernort gemacht wurden, Bezug genommen wird.

Auf die Frage, warum es Museen gibt, erklärt Marie (MS_1117_Z. 48-71):

„Um den Leuten Sachen zu zeigen, die sie sonst einfach so nicht sehen können, sondern auch besondere Sachen, so wertvolle Sachen und die will man den Leuten halt zeigen, weil sonst wissen es halt vielleicht nur welche, die

den, um den es da geht, gut kennen und die wollen das halt auch ein bisschen der Öffentlichkeit zeigen, was es so gibt, glaub ich (...). Zum Beispiel jemand, der sich nicht so gut bewegen kann und halt nicht durch die Welt reisen kann und dann kann er halt Sachen, wie eine Giraffe, die es nur da gibt, wo man halt hinreisen muss von hier aus, oder halt im Zoo. Aber so in freier Wildbahn sieht man die hier nicht und dann kann man sich die ganz gut betrachten.“

Marie bezieht sich auf die Möglichkeit, durch den Museumsbesuch aus dem Alltag herauszutreten (*„jemand, der sich nicht so gut bewegen kann und halt nicht durch die Welt reisen kann“*), um andere Orte kennenzulernen. Durch das Museum wird für das Mädchen also der Zugang zu neuen bzw. fremden Räumen eröffnet. Außerdem beschreibt Marie, dass hier Expertenwissen für ein breites Publikum, *„die Öffentlichkeit“*, zugänglich wird (*„ein bisschen der Öffentlichkeit zeigen, was es so gibt“*). Für Museumsbesucher ermöglichen die Exponate ein genaues Betrachten (*„ganz gut betrachten“*) des Phänomens, was erst durch die museale Tätigkeit des Zeigens (*„Um den Leuten Sachen zu zeigen“*) zugänglich wird. Ihre Beschreibung deckt sich mit der originären Funktion von Museen und deren Tätigkeit der Vermittlungsarbeit. Marie führt damit eine Beschreibung des Lernortes an, die sich auch in der programmatischen Darstellung im schul- und museumspädagogischen Diskurs wiederfindet.

Im Interview haben wir es vielleicht mit einer nachträglichen Deutungsaktivität in der Interviewsituation zu tun. Inwiefern sich Maries Bedeutungszuschreibung aber auch vor Ort als Deutungsaktivität zeigen würde, bleibt durch die Interviewsequenz unbeantwortet. Der Deutungsaktivität, die sich als in situ Aktivität am Ort Museum zeigt, begegne ich mittels teilnehmender Beobachtung von Kindern am Museum.

6.2 Kinderzeichnungen

Während einer teilnehmenden Beobachtung konnte ich Daten festhalten, die bisher einmalig in meinem Material sind. Auszüge aus einem mitgebrachten Notizbuch einer Erstklässlerin zeigen ad-hoc-Zeichnungen³, die während des von mir begleiteten Museumsbesuchs einer jahrgangsgemischten Klasse angefertigt

³ Eine breitere Auseinandersetzung mit meinem Datenmaterial der Kinderzeichnungen erfolgt in dem Beitrag *„Zeichnungen als Aneignungsform von Kindern“* in der kommenden Ausgabe von *widerstreit-sachunterricht* Nr. 24 (i.E.).

wurden. Das Mädchen hat das Buch aus eigener Initiative mitgebracht und dort von Beginn an Aufzeichnungen festgehalten. Die Aufzeichnungen habe ich später fotografiert.

Beispielhaft möchte ich an Zeichnung Nr. 5 den Umgang des Mädchens mit dem Museum und seinen Dingen aufzeigen.



Abb. 1: Zeichnung Nr. 5

Die detaillierte Zeichnung zeigt mich⁴ in Portraitform mit Schmuckrahmen. Neben der beispielsweise sehr originalgetreuen Form der Ohrringe hat die Schülerin ebenfalls Frisur, Augenbrauen und einen mit Kringeln an den Ecken verzierter Bilderrahmen um das Portrait abgebildet.

In diesem Bearbeitungsprozess der Schülerin klingt eine Übertragung der musealen Praxis des Darstellens und Präsentierens von Informationen in Form von Exponaten auf mich als reale und leibhaftig in der Situation agierende Person an. Ich werde in der Zeichnung durch den Schmuckrahmen zu einer Art Kunst- und Informationsobjekt und somit in ähnlicher Darstellungsweise wie die Exponate am Lernort von dem Mädchen präsentiert. Eine reale Person am Lernort Museum ist in dem Auseinandersetzungsprozess der Schülerin zu einem Gegenstand (oder Anlass) geworden, an dem eine Praktik von Museumskultur (Präsentieren, Inszenieren und somit Dekontextualisieren) von der Schülerin aufgeführt wird: Eine reale Person wird somit zu einem musealen Objekt transformiert.

⁴ 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.

Auffällig ist außerdem, dass die Schülerin zum Abschluss des Museumsbesuches, während sie an der Garderobe wartet, die Zeichnungen mit einem Smiley versieht.

Auf meine Nachfrage hin, erklärt sie mir die Funktion: Sie will damit darstellen, wie gut ihr der jeweilige Gegenstand der Zeichnung gefallen hat.

Aus schulpädagogischer Perspektive lassen sich hier Parallelen zu Smileys als gängige Bewertungspraxis in der Grundschule, vor allem für Kinder in jüngeren Klassenstufen, ziehen. Daher lässt diese Darstellung vermuten, dass die Erstklässlerin bekannte Unterrichtspraktiken und für Schule charakteristische Logiken (Bewertung) in das Museum „mitbringt“.

7. Fazit und Ausblick

Anhand der Daten werden Momente der Auseinandersetzung von Kindern mit und ihre Deutungsaktivitäten zu dem außerschulischen Lernort abgebildet. Daraus können Hinweise auf mögliche Potentiale des Lernorts gewonnen werden.

In den Daten ist eine Auseinandersetzung mit den Praktiken von Museumskultur erkennbar. Die Analyse gibt aber ebenso Hinweise auf von Kindern hervorgebrachte schulische Merkmale am außerschulischen Lernort. Ob in solchen Handlungspraxen also Schule am außerschulischen Lernort Museum oder der Lernort Museum an sich hergestellt wird, bleibt an dieser Stelle noch unklar und wird im weiteren Forschungsverlauf geprüft.

Literatur

- Alberts, S. & Giest, H. (2011): Es hat Spaß gemacht. Über das Lernen in Science Centern. In: Giest, H.; Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, 151-156. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 21).
- Alberts, S. & Giest, H. (2012): Lernen an Experimentierstationen im Science Center. In: Giest, H.; Heran-Dörr, E. & Archie, C. (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn, 79-86. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 22).
- Anderson, D.; Piscitelli, B. & Everett, M. (2008): Competing agendas: Young children's museum field trips. *Curator*, 51, 3, 253-273.
- Baar, R. & Schönknecht, G. (Hrsg.) (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim.
- Bellmann, A.; Brill, S.; Lürken L.; Piesold, M. & Wagner, B. (2013): Frühe Sachbildung im Museum. Zur Entwicklung und wissenschaftlichen Begleitung von Spielstationen für Vor-

- schulkindern im Deutschen Historischen Museum. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, 97, 34-38.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Aufl. Konstanz, München.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive: In: Erhorn, J. & Schwier, J. (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld, 29-52.
- Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Erhorn, J. & Schwier, J. (2016): Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld, 7-14.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Flügel, K. (2009): Einführung in die Museologie. Darmstadt.
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/ Basel, 80-103.
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, Basel, 80-103.
- Heinzl, F. (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Freibertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim.
- Heinzl, F.; Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11, 1, 9-37.
- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood Studies. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München, 25-51.
- Koch, K. & Hille, K. (2012): Kinder über Kindermuseen: Eine empirische Studie zu Qualitätskriterien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4, 457-471.
- Kunz-Ott, H.; Lefarth, U.; Kindler, G. & Stephan, R. (2004): Zum Bildungsauftrag der Museen. Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. (BVMP). URL: <https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Dokumente/2004-kultusministerium-konferenz.pdf> [20.12.2018].
- Mey, G. & Mruck, K. (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W. & Kiefer M. (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3. Berlin, 100-152.
- NRW-Stiftung (Hrsg.) (2001): Handbuch zur ehrenamtlichen Museumsarbeit. Leitfaden für die Praxis. Münster.

- Pech, D. (2008): Wer ist eigentlich unterwegs? In: Burk, K.; Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main, 66-72.
- Rupprecht, C. (2016): Schule und Museum. In: Commandeur, B.; Kunz-Ott, H. & Schad, K. (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum. München, 267-273.
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2012): Didaktik des außerschulischen Lernens. 4. Aufl. Baltmannsweiler.
- Scholz, G. & Rauterberg, M. (2008): Außerschulisches Lernen – erkenntnistheoretische Aspekte. In: Burk, K.; Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (Hrsg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main, 41-54.
- Scholz, G. (2012): Teilnehmende Beobachtung. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, Basel, 116-133.
- Sturm, L.E. (2004): Lernort Museum. Kunstbetrachtung und ästhetische Praxis. Berlin.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Weiß, G. (2016): Museumspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland – Bildungs- und Vermittlungsarbeit seit 1990. In: Commandeur, B.; Kunz-Ott, H. & Schad, K. (Hrsg.): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum. München, 84-95.
- Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Winderlich, K. (2015): grund_schule kunst bildung. band drei: museum. Berlin.
- Wiesemann, J. & Lange, J. (2015): Education in a Box. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 4, 80-91.
- Wiesemann J. (2009): „Kinder als Akteure“ von Unterricht – Konsequenzen für eine pädagogische Lernforschung. In: de Boer, H. & Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Wiesbaden, 177-192.