



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Learning by Doing im Schloss Esterházy
Möglichkeiten und Grenzen eines Lernkonzepts

Verfasserin

Theresa Morawitz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl

A 297

Studienrichtung

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin

Univ.-Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

1	Vorwort	1
2	Einleitung	2
3	Methodik	3
3.1	Ausweisung der Forschungsfrage	3
3.2	Auswahl der Methode	6
3.3	Begründung der Methodenwahl	10
3.4	Beschreibung des methodischen Vorgehens	10
3.4.1	Dauerhafte Fixierung des zu Verstehenden	11
3.4.2	Explication und Überprüfung des eigenen Vorverständnisses	12
3.4.3	Berücksichtigung der semantischen und syntaktischen Besonderheiten des Textes	12
3.4.4	Berücksichtigung des Kontextes	13
3.4.5	Der hermeneutische Zirkel	14
3.4.6	Das Problem der Objektivierung von Werturteilen und das Verfahren des Vergleichs	15
4	Skizze des aktuellen Forschungsstandes	16
5	Lernen	18
5.1	Geschichte	19
5.1.1	Antike	20
5.1.2	Mittelalter, Renaissance	22
5.1.3	Aufklärung	23
5.1.4	20. Jahrhundert mit der Reformpädagogik	26
5.2	Das Verhältnis des Lernbegriffs in der Psychologie und in der Pädagogik	27
6	Learning by Doing	30
6.1	Pragmatismus und Konstruktivismus in Deweys Tradition	31
6.1.1	JOHN DEWEY Biographie	31
6.1.2	Pragmatismus	33
6.1.3	Konstruktivismus	35
6.2	Erfahrung und Handlung	38
6.3	Bildungstheoretische Sicht auf <i>Learning by Doing</i>	43
7	Das Museum	45
7.1	Das Schloss Esterházy als Museum, oder ist es doch eine Kulturstätte?	49
7.2	Das Museum im Wandel der Zeit	50

7.3	Entwicklung von Kinder- und Jugendmuseen und ihren Konzepten	52
7.4	Das Museum als außerschulischer Lernort und Bildungsstätte ist der Schule ein Partner	55
7.5	Pädagogik-Museumspädagogik.....	57
7.6	Didaktik-Museumsdidaktik	62
7.7	Vermitteln in Kulturstätten und Museen	72
7.7.1	Die Vermittlungsform des Gesprächs im Museum, konzipiert für Schulklassen	73
7.7.2	Was unterscheidet nun die Vermittlung im Museum von der Vermittlung im Unterricht?.....	74
7.8	Schule und Museum im spezifischem Vergleich	77
8	Das Schloss Esterházy und der Kinderkulturbereich	80
8.1	Museumspädagogik im Schloss Esterházy.....	80
8.2	Zusammenfassung der ausgearbeiteten theoretischen Hintergründe von <i>Learning by Doing</i>	81
8.3	Umsetzung von <i>Learning by Doing</i> im Schloss Esterházy an Beispielen erklärt	84
8.4	Eine schülerzentrierte <i>Learning by Doing</i> Führung in Anlehnung an John Deweys <i>Learning by Doing</i> Verständnis	91
9	Resümee	99
10	Literatur.....	101
11	Anhang	109
11.1	Führungstexte	109
11.2	Abstract	135
11.3	Lebenslauf	136
	Zeittafel	136
12	Danksagung	137

1 Vorwort

*"Sage es mir, und ich vergesse es –
zeige es mir, und ich erinnere mich –
lass es mich tun, und ich behalte es."*

(Konfuzius, 551 v.Chr.-479 v. Chr.)

Schon Konfuzius beschrieb mit seinem Zitat das Wesen der Aneignung und behauptet, das selbständige Handeln sei die beste aller Möglichkeiten, das Gelernte zu behalten.

Die heutige Gesellschaft verlangt viel Wissen und Erfahrung von allen Generationen und besonders den Heranwachsenden, den SchülerInnen wird verdeutlicht, dass sie ihre Ressourcen entwickeln, wahren und sinnvoll einsetzen müssen. In der Schule sollen sie selbständiges Denken und Arbeiten erlernen, z.B. in dem immer moderner werdenden Projektunterricht. Beim Lernen durch eigenes Handeln, so heißt es auch nach KONFUZIUS, erhalten die SchülerInnen nachhaltige Ergebnisse für ihr zukünftiges Leben. Eingebettet sind diese Forderungen in einer Bildungspolitik, welche zu lebenslangem Lernen auffordert. Eine wichtige Institution, welche diese Aufgabe erfüllen kann ist das Museum. Diese Institution hat die Möglichkeit, alle Generationen zu erreichen und sie zum Lernen über jede Altersgrenze hinaus zu motivieren. Mögliche Schwellängste müssen daher schon im jungen Alter beseitigt werden, darum ist es ein wichtiges Unterfangen mit Schülern und SchülerInnen Museen zu besuchen und mittels altersadäquaten Museumskonzepten die Neugier der Kinder zu wecken und ihnen dabei auch noch die Möglichkeit zu geben, etwas zu lernen. Im Schloss Esterházy, so wie in vielen anderen Stätten der Kultur, Technik, Natur, usw. werden für SchülerInnen spezielle, handlungsorientierte Führungen ausgearbeitet und angewendet. Eines dieser Programme der sogenannten *Mitmach-Führungen* soll in dieser Diplomarbeit dargestellt werden. Das Schloss Esterházy wendet schülerzentrierte, interaktive Führungen mittels *Learning by Doing* an. Die theoretischen Hintergründe eines solchen Führungskonzepts werden in dieser Diplomarbeit ergründet, zusammengefasst und aufgrund dieser Erkenntnisse wird das bisherige Konzept kritisch betrachtet und in Anlehnung an diese Kritik ein neues *Learning by Doing* Konzept verfasst.

2 Einleitung

Seit der UNESCO Weltkonferenz 2006 in Lissabon, erfährt das Thema *Kulturelle Bildung* einen internationalen Aufschwung (vgl. UNESCO 2006, online im WWW¹).

Die Thematisierung von Bildung und Kultur rund um den Globus ist aber keineswegs neu, dennoch wurde mehr Berücksichtigung von Kunst und Kultur in Erziehung und Bildung gefordert (vgl. Rombach 2007, S. 11).

Auch in der burgenländischen Landeshauptstadt Eisenstadt bemühte sich das Schloss Esterházy in den Jahren 2000 bis 2009² ein interessantes Kinder-Kulturprogramm anzubieten.

„Auf Schloss Esterházy hält Fritz Fürstlich (Anm.: so wird das Maskottchen genannt) für Schüler und Lehrer unterhaltsames Learning by Doing an Originalschauplätzen bereit. Mitmach-Führungen, Rollenspiele und lebendige Anschauungsmaterialien bringen den Schülern vergangene Zeiten spielerisch näher. Workshops mit unterschiedlichen, spannenden Inhalten fordern zum selbstständigen Handeln auf.“ (Schloss Esterházy Management 2007, online im WWW³)

Mit diesem Leitmotiv wirbt das Kinder-Team des Schlosses in den Jahren 2000 bis 2009 für ein interaktives, bzw. kreatives Schulprogramm, mit dem Ziel, „Kindern Kultur auf einem qualitativ hochwertigem Niveau, interaktiv und inszenatorisch näher zu bringen.“ (Kuzmits 2009, S.1).

In diesen 9 Jahren begleitete das Maskottchen des Kinder-Kulturbereichs *Fritz Fürstlich* die SchülerInnen mit interessanten *Mitmach-Führungen* durch das Schloss.

¹ URL: <http://www.unesco.de/kulturelle-bildung.html?&L=0> [20.03.2012]

² Dieses Programm wurde im Jahr 2000 von Uschi Zezelitsch ins Leben gerufen und 2009 aufgrund eines Geschäftsführerwechsels beendet (vgl. Zezelitsch, online im WWW unter URL: [http://www.uschi-zezelitsch.at/\[23.03.2012\]](http://www.uschi-zezelitsch.at/[23.03.2012])).

Nach diesem Machtwechsel entwickelte sich ein neues Kinder-Kulturprogramm „Esterházy-Kids“, auf welches aber in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen wird.

³ URL: <http://web.archive.org/web/20071030212718/http://www.schloss-esterhazy.at/778.html> [05.03.2012]

Bei den sogenannten *Mitmach-Führungen* sollte den Kindern auf interaktive Weise mit Hilfe von Rollenspielen und Workshops, die vergangene Zeit auf dem Hofe Esterházy näher gebracht und „begreifbar“ gemacht werden. In Rollenspielen wurde das höfische Leben in Szene gesetzt und die Kinder konnten sich mit Hilfe von Verkleidungen ein Stück weit mit der damaligen fürstlichen Zeit identifizieren.

Schüler und Schülerinnen, sowie die Lehrpersonen wurden zu *Learning by Doing* an Originalschauplätzen aufgefordert.

In der vorliegenden Arbeit werden thematisch wesentliche Aspekte aus der Schulpädagogik sowie Museumspädagogik aufgezeigt, die besonders für SchülerInnen eine wichtige Rolle spielen, um durch *Learning by Doing* mit neuen Erfahrungen aus dem Schloss wieder hinausgehen zu können.

Es wird aufgezeigt was – ausgehend von dem großen Begriff Lernen - unter dem Begriff *Learning by Doing* verstanden wird, museumspädagogische Aspekte werden erläutert, sowie didaktische und methodische Elemente der Schulpädagogik und Museumspädagogik hinzugeführt.

Durch die hermeneutische Methode sollen diese wesentlichen Eckpfeiler erforscht und in Zusammenhang gebracht werden. Ein neues Verständnis über *Learning by Doing*, sowie dessen zusammenhängende Aspekte der Schulpädagogik werden hermeneutisch gesammelt und ein neues Konzept, basierend auf *Learning by Doing* erstellt.

3 Methodik

3.1 Ausweisung der Forschungsfrage

Mit der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie ein museumspädagogisches Lernkonzept, welches mit der These *Learning by Doing* speziell für SchülerInnen wirbt, aussehen soll, was dieses Konzept meint, erreichen möchte und wo seine Grenzen liegen. Um diesen Fragen näher zu kommen und auszuformulieren, wird im Folgenden eine grobe Bestimmung einiger relevanter Begriffe stattfinden und im Punkt 3.2 und 3.3 argumentiert werden, mit welcher Methode die Forschungsfrage bearbeitet werden kann.

Learning by Doing (frei übersetzt aus dem Englischen: Lernen durch Handeln, Lernen durch Tun⁴) bezeichnet ein Lernkonzept bei welchem Lernerfolge nur möglich sind, wenn etwas ausprobiert und danach reflektiert wird. Die direkte praktische Erfahrung mit einem Gegenstand steht im Fokus und ist als erfahrungsorientiert ausgerichtetes Lernmodell zu verstehen.

John DEWEY (1859-1952) gilt als wesentlicher Begründer dieses Ansatzes.

Der Lernende soll demnach in seiner „Lernumwelt experimentieren und dabei selbst die Realität entdecken.“ (Adelsberger 2008, online im WWW⁵).

Konrad RIGGENMANN fasste mehrere Aspekte der Dewey'schen Pädagogik zusammen, unter anderem auch, dass „Erziehung *,in, durch und für Erfahrung'* bedeutet, dass jeder Unterricht vom wirklichen Leben auszugehen, dieses in seinem Fortgang immer einzubeziehen und die Bereicherung der gegenwärtigen, wie zukünftigen möglichen Erfahrungen zum Ziel haben muss“ (Riggenmann 2001, S. 33).

Dabei ist zu erkennen wie relevant Erfahrungen im Erziehungsprozess, bzw. im Prozess des Heranwachsens eines Individuums sind und wie sehr sie Lernvorgänge auslösen und fördern und das gesamte Leben beeinflussen.

Für viele Museen gilt dieses Lernkonzept - bei dem Lernen aus dem gesammelten Erfahrungsschatz der mit der Umwelt vollzogen wird - als Grundlage ihrer museumspädagogischen Tätigkeit, insbesondere bei Ausstellungen für Kinder bzw. Schulklassen⁶, denn gerade im Museum kann man den Besonderheiten, Geheimnissen und Schätzen der Welt begegnen.

Thelma von FREYMANN beschreibt in ihrem Buch *Am Beispiel erklärt. Aufgabe und Wege der Museumspädagogik* einen besonders aktiven Museumsbesuch.

Das Museum bietet altersgerechte Führungsblätter an und richtete eine Schreibstube ein, in der ausprobiert und erfahren werden konnte, was Schreiben vor der Zeit des Buchdrucks bedeutete. Die benötigten Utensilien kamen der damaligen historischen

⁴ Eine genaue Übersetzung ist unter Punkt 6 angeführt.

⁵URL: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/wi-enzyklopaedie/lexikon/daten-wissen/Wissensmanagement/Lernprozesse/Learning-by-Doing> [05.03.2012]

⁶ Einige Beispiele für Museen mit einem ausgewiesenen *Learning by Doing* Programm sind: „Zoom“ Kindermuseum in Wien, Kindermuseum „Blue Cube“ in Klagenfurt, „Labyrinth Kindermuseum“ in Berlin, Kindermuseum in Nürnberg, „Atlantis“ Kindermuseum in Essen, das „Zeughaus“ in Kopenhagen, das „Science Museum“ in Thessaloniki, das „Children's Museum“ of Denver, um eine kleine Auswahl zu nennen.

Wirklichkeit sehr nahe (z.B. Gänsekiel zum Schreiben) und in fachkundiger Anleitung konnte man selbstständig den Schreibvorgang ausprobieren und verfeinern. (Vgl. Freymann 1988, S. 13)

FREYMANN behauptete nach dieser kurzen Beschreibung des Museumsbesuchs, der dem Besuch im Schloss Esterházy ähnlich ist⁷, dass man durch solch einen Museumsbesuch, am Ende „über Erfahrungen und Einsichten, die kein schulischer Geschichtsunterricht vermitteln könnte“ (Freymann 1988, S. 13), verfügt.

Bei diesem Museumsbesuch wurde durch eigenes Handeln gelernt und die Arbeitsdefinition von *Lernen* nach SCHRÖDER lautet: „Lernen bewirkt eine relativ dauerhafte Verhaltensveränderung auf Grund von Erfahrungen“ (Schröder 2002, S. 14). Mit anderen Worten: ein Individuum macht Erfahrungen, lernt davon und es verändert sein Verhalten dadurch relativ dauerhaft. In FREYMANNS Beispiel, in welchem die SchülerInnen mit Gänsekielen schreiben durften, erfuhren sie durch eigenes Handeln und Ausprobieren, wie sich das Schreiben mit einem Gänsekiel vollzieht, die Gruppe lernte durch selbständiges Handeln.

Lernen darf nicht bloß als Erwerb von spezifischem Wissen und Fertigkeiten gesehen werden. *Lernen* ist ein weiter Begriff und fordert nach weiteren Erläuterungen im Kapitel 5.

Geht man wie FALK/DIERKING davon aus, dass der Lernerfolg, der speziell in Museen erzielt wird, weniger im Erwerb völlig neuer Informationen liegt, sondern vielmehr im Vertiefen, Ausdifferenzieren und Verfeinern von bereits bestehendem Wissen (vgl. Falk/Dierking 1998, zit. nach: Lewalter/Geyer 2005 S. 775), kann FREYMANNS Behauptung durchaus unterstützt werden. Wissen, das in der Schule angeeignet wurde, kann man im Museumsbesuch festigen und es kann z.B. auch an andere Sachverhalte gekoppelt werden.

Aus dem Beispiel von der Schreibstube kann normativ ein Lernerfolg interpretiert werden: SchülerInnen haben bezüglich der Schreibeigenschaften bereits Erfahrungen mit ihrem persönlichen, modernen Füllhalter gemacht. Im Zuge des Museumsbesuches durften sie den antiken Vorgänger dieses Schreibwerkzeugs selbst erproben. Sie kamen möglicherweise zu der Einsicht, dass solch ein Gänsekiel schwieriger zu bedienen ist. (Tinte selber aufnehmen, korrekte Haltung und richtigen Winkel zum Untergrund

⁷ Zum Abschluss der Führung *Das Rätsel der Geisterkiste* darf sich ein ausgewähltes Kind der Führungsgruppe, in Vertretung aller, im Gästebuch, welches im Dachgeschoß aufliegt, unterschreiben.

herstellen damit die Feder letztendlich funktionsfähig wird, etc.) Das bestehende Wissen über das Umgehen mit einem modernen Füllhalter wurde somit vertieft und bis zum erfolgreichen Bedienen des Gänsekielles ausdifferenziert und verfeinert.

Wie lässt sich das nun konkret auf einen Besuch speziell im Schloss Esterházy beziehen?

Wie setzt das Schloss Esterházy das Lernkonzept *Learning by Doing* für Schulklassen um?

Um sich an diese Forschungsfrage heranzuarbeiten ist es notwendig einige Subfragen zu beantworten

- Welchen didaktischen und bildungstheoretischen Hintergrund vermittelt *Learning by Doing*?
- Werden diese Hintergründe in den angebotenen Führungen im Schloss erfüllt?
- Was soll ein museumspädagogisches Konzept, das auf *Learning by Doing* aufbaut, den Schulklassen anbieten und was kann es damit erreichen?

Damit kann man feststellen, welche Möglichkeiten und Grenzen ein solches Konzept für SchülerInnen hinsichtlich des Lernerfolges bieten kann.

Um diese Fragen zu beantworten, muss im Zuge der Diplomarbeit u.a. der Ursprung des Begriffes *Learning by Doing* herausgefunden werden, ebenso die Bedeutung, insbesondere für SchülerInnen, die das Schloss besuchen. Unter der Methode der Hermeneutik wird ein aufbauendes Verständnis für diesen Themenbereich erreicht und wiedergegeben.

3.2 Auswahl der Methode

Für die Diplomarbeit wurde als Methode der Bearbeitung die Hermeneutik im Sinne einer Textanalyse gewählt.

Seit SCHLEIERMACHER (1768-1834) verstehen wir unter Hermeneutik eine „Kunstlehre des Verstehens“ (Gudjons 2003, S. 56).

BLANKERTZ beschreibt in *Die Geschichte der Pädagogik* die Anfänge von SCHLEIERMACHERS Weg von der theologischen Hermeneutik zur pädagogischen Hermeneutik.

SCHLEIERMACHER war Theoretiker, bemüht eine allgemeine Hermeneutik, im Sinne einer Kunstform zu entwickeln. Seiner Auffassung nach ist bei jeder Kunst zuerst diese, dann die Theorie vorhanden. Die Praxis sei „älter als die Theorie...“ und wird mit ihr „eine bewußtere [!]“ (Schleiermacher 1983, S.11)

„Schon lange vor der ersten Theoriebildung ist erzogen worden...In ihnen, den konkreten Verfahrensweisen der Praxis...sei die Zielsetzung der Erziehung als historische Wirklichkeit schon gegeben, und eben hier müsse pädagogische Theorie ansetzen. Insofern kam Schleiermacher von seiner hermeneutischen angelegten Theologie zu einem hermeneutischen Konzept der Pädagogik, ohne auch nur einen einzigen theologischen Satz der Pädagogik normativ zuzuordnen.“
(Blankertz 1982, S.113)

Die Frage was zuerst da war, Theorie oder Praxis, wird von SCHLEIERMACHER konkret beschrieben. Die Praxis, in pädagogischem Sinne das erzieherische Handeln, gab es immer schon, denn es wurde auch ohne vorherige Theoriekenntnisse, bzw. Theoriebildungen erzogen.

Erziehung als historische Wirklichkeit ist dadurch gegeben, dass der Mensch das „einzige Geschöpf [ist], das erzogen werden muß [!]“. (Kant 1868, S.457) Unter der Erziehung wird die „Wartung, (Verpflegung, Unterhaltung,) Disciplin [!] (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung“ (Kant 1868, S.457), verstanden. Die Erziehungsbedürftigkeit gilt als anthropologisches Konstituens der Menschen. Dort, wo die Erkenntnis der Erziehungsbedürftigkeit beginnt, dort könne eine Theorie darüber gebildet werden.

Das Bild der Erziehungswirklichkeit muss nach SCHLEIERMACHER als ein Text angesehen werden, welcher nach der Lehre der Hermeneutik interpretiert und ausgelegt werden soll (vgl. Blankertz 1982, S.113).

SCHLEIERMACHER beschreibt in *Hermeneutik und Kritik* die Kunst dieser Auslegungstechnik. Hermeneutik „ist im allgemeinen [!] die Kunst, die Rede eines anderen, vornehmlich die schriftliche, richtig zu verstehen, diese die Kunst, die Ächtheit

[!] der Schriften und Schriftstellen richtig zu beurtheilen [!] und aus den genügenden Zeugnissen und Datis zu constatiren.“ (Schleiermacher 1838, S.3)

Um eine Schrift richtig verstehen zu können, bedarf es an Vorwissen. Zudem muss das Problem der Quelle dieser Schrift bewusst sein, denn es gibt durchaus genügend Schriften mit bspw. propagandistischem Hintergrund. Diesen gilt es zu erörtern und in die Interpretation mit einzubinden.

Verfügt man über mehrere Ansichten zu dem zu behandelndem Thema, hat man einige der thematisch verwandten „Zeugnisse“ verstanden und deren historischen Kontext miteinbezogen („Datis“), so kann man davon ausgehen eine höhere Stufe des Wissens über dieses Thema erreicht zu haben. Es ist nicht endgültig und kann bei Bedarf erweitert werden.

TAYLOR geht mit seiner Beschreibung über die hermeneutische Methode moderner und deskriptiver vor:

„Interpretation, im hermeneutisch relevanten Sinn, ist der Versuch, ein Studienobjekt klar, sinnvoll zu machen. Dieses Objekt muss daher ein Text – oder ein Text-Analogon sein, der in gewisser Weise wirr, unvollständig, verschwommen, scheinbar wider-sprüchlich, also auf die eine oder andere Weise unklar ist. Die Interpretation ist bestrebt, einen tieferen Zusammenhang oder Sinn ans Licht zu bringen.“ (Taylor 1978, S. 169)

Das Museumskonzept, bei dem die SchülerInnen und Kinder im Schloss Esterházy mittels *Learning by Doing* Erfahrungen sammeln sollen, wird anlässlich dieser Diplomarbeit aufgebrochen, um einem eventuellen wirren, unvollständigen, verschwommen und möglicherweise widersprüchlichen Konzept nachzuforschen. Dies ist vorerst eine kritische Unterstellung und der Sinn dieser Arbeit liegt letztendlich in der Ergründung der Theorie über *Learning by Doing* und wie diese im Schloss Esterházy umgesetzt wird.

Was versteht eine Person im alltäglichen Leben eigentlich unter dieser Wendung? Zum Beispiel, dass man etwas lernt, indem man es ausführt, wie z.B. mit dem Rad zu fahren? Es scheint, als wäre diese Annahme auch der Ausgangspunkt dieser Arbeit gewesen, doch mit der Zeit, mit dem Hineinlesen in die Materie über diese Form des Lernens, mit

der Auseinandersetzung von DEWEY's Ansichten und Ansätzen, mit dem Heranziehen ähnlicher Auffassungen anderer Pädagogen über dieses Thema, kommt man in einen spiralenähnlichen Verstehensprozess, so wie es die Hermeneutik auch ausdrückt. Es geschieht ein offener Einblick in dieses Thema, man möchte die Interpretation so erstellen, dass sie für jedermann ersichtlich und nachvollziehbar ist. Als Verfasserin dieser Diplomarbeit erkennt man einerseits die Komplexität des Phänomens Lernen, andererseits drängt das Studieren dessen zu einer Niederschrift der eigenen - durch bekannte PädagogInnen beeinflusste Verständnisform - Interpretation dessen, was DEWEY unter *Learning by Doing* tatsächlich verstanden haben muss.

Nach den ersten naiven Überlegungen, scheint es nicht mehr eindeutig, dass im Schloss Esterházy *Learning by Doing* umgesetzt wird. Die genauen Argumente sowie Ergebnisse, werden erst mit der Analyse dieses Lernkonzepts entstehen, und geht man von einem alltäglichen Verständnis zu *Learning by Doing* aus, könnte man vorweg schon sagen, dass die SchülerInnen bei solch einer angeleiteten Führung, wie es im Schloss üblich war, kaum durch eigenständiges Tun lernen konnten, da die meisten Gegenstände zu kostbar und wertvoll sind, um sie berühren zu dürfen und etwas mit ihnen auszuprobieren zu können. Vielmehr werden die Kinder angeleitet, wie sie beispielsweise den rund 500 Jahre alten Lastenaufzug zu bedienen haben, oder wie sie mit der Gänsefeder schreiben sollen, damit es keine Tintenkleckser im Gästebuch gab. Vom „selbst Ausprobieren“ und seine „eigene Methode finden“ war - bestimmt auch aus Zeitmangel - kaum die Rede. Wie sehr diese Kritik am Ende auch wirklich begründet werden kann, ist am Ende der Arbeit ersichtlich.

Durch das Ausarbeiten einiger Denkansätze über das große Thema Lernen und dem Verständnissgewinn zu John DEWEYs Denkweisen, inklusive der Bedeutung von *Learning by Doing*, wird ein maßgeschneidertes Lernkonzept für schülerzentrierte Führungen im Schloss Esterházy erstellt. Ohne Naivität, mit neuem Wissen über das Phänomen Lernen im Zusammenhang mit *Learning by Doing* soll am Ende der Diplomarbeit ein abgerundetes, in sich stimmiges Konzept zu museumspädagogischen Arbeit mit SchülerInnen im Schloss Esterházy entstehen.

3.3 Begründung der Methodenwahl

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit museumspädagogischen Führungen speziell für Schulklassen. Im Folder des Schlosses wurde mit einem unterhaltsamen *Learning by Doing* an Originalschauplätzen geworben. Um dieses Angebot näher zu durchleuchten und zu klären, werden in dieser Diplomarbeit einige markante Passagen von den Führungstexten hermeneutisch bearbeitet.

Eines der Ziele ist es, die pädagogischen Bedeutungen, bzw. die „pädagogischen Sachverhalte“ (Klafki 1971, S.126) „denen von den beteiligten Menschen vor dem Hintergrund bestimmter Auffassungen, Vorstellungen und Interessen ‚Sinn‘ bzw. ‚Bedeutung‘ zugeschrieben wird“, (vgl. Koller 2008, S. 203) herauszufiltern, zu verstehen und in das *Learning by Doing* Konzept für SchülerInnen einzugliedern.

Die hermeneutische Bearbeitungen der Führungstexte, sowie von relevanten museumspädagogischen und schulpädagogischen Theorien, sind hier zweckmäßig, um am Ende ein adäquates, neues *Learning by Doing* Konzept für Schulklassen im Schloss Esterházy zu erbringen.

3.4 Beschreibung des methodischen Vorgehens

Es muss aufgeschlüsselt werden was unter *Learning by Doing* in einer Kulturstätte überhaupt verstanden wird und wie dieses Museumskonzept bildungstheoretisch fundiert ist.

Eine Definition von Lernen und anschließend *Learning by Doing*, sowie ein Verständnis über theoretische und praktische Museumspädagogik und -didaktik sind hinzuzufügen.

Anschließend wird das schülerzentrierte Museumskonzept des Schlosses, mit Hilfe der Führungstexte in seine Einzelteile zerlegt und analysiert. Abschließend folgt auf Grundlage der analysierten und interpretierten Erkenntnisse ein neues, auf *Learning by Doing* basierendes Lernkonzept für das Schloss Esterházy.

Dies erfordert die hermeneutische Methode, jedoch keine reine Textanalyse, sondern auch die Bild- und Dinghermeneutik wie sie von RITTELMAYER und PARMENTIER unterschieden werden (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2006, S. 72ff.), sollen

miteinbezogen werden. Doch dabei ist hier auf eine Bildhermeneutik im übertragenen Sinne zu achten, denn über den Führungstext werden Szenen beschrieben, wie z.B. ein Rollenspiel, welches auch ein „Bild“ darstellt und auch dieses muss interpretiert werden, nicht bloß der geschriebene Text. Dinghermeneutik kann dann miteinbezogen werden, wenn SchülerInnen während der Führung oder in einem Workshop Materialien verwenden können, bzw. Gegenstände berühren dürfen und das fällt hier ebenso unter eine Interpretation von Szenen.

Schon DILTHEY bezog auch andere künstlerische Ausdrucksformen wie Bilder, Plastiken und musikalische Werke als Gegenstände wissenschaftlicher Interpretationen mit ein. Dennoch stellen Auslegungen von Texten den am häufigsten verwendeten Ansatz der hermeneutischen Forschungsmethode dar. (Vgl. Koller 2008, S. 208)

KOLLER fasst in seinem Buch die 11 „methodologischen Grunderkenntnisse“ der Prinzipien und Regeln der hermeneutischen Methode von KLAFFKI, zu 6 „Grundregeln des wissenschaftlichen Verstehens“ (ebenda S. 207ff.) zusammen, welche im Folgenden erläutert werden.

Diese methodologischen Grundkenntnisse werden in der Diplomarbeit als Anleitung und Hilfestellung herangezogen. Der Verlauf der Diplomarbeit wird somit einer ständigen Reflexion im Bezug auf die Methode unterzogen.

3.4.1 Dauerhafte Fixierung des zu Verstehenden

Das was verstanden werden soll, muss man „stets zur Hand haben, um das zu entwickelnde Verständnis immer wieder“ (ebenda, S. 208) daran prüfen zu können. Das geeignete Medium dazu, ist ein Text, jedoch auch modernere Medien, wie Tonbänder oder Filme.

Im Falle des Museumskonzeptes müssen die Führungstexte zur Interpretation und Kontrolle herangezogen werden, denn intersubjektive Überprüfbarkeit ist eine Forderung KLAFFKIS (ebenda).

3.4.2 Explikation und Überprüfung des eigenen Vorverständnisses

KLAFKI zufolge, verfügt man vor einer Interpretation über eine Fragestellung und in dieser drückt sich ein „Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhanges aus“ (Klafki 1971/2001 S. 132, zit. nach: Koller 2008, S. 209).

Dieses Feingefühl ist eine „Voraussetzung dafür, dass ein Text überhaupt interpretiert werden kann.“ (ebenda).

Um die intersubjektive Überprüfbarkeit sicherzustellen, muss der Interpret seine Fragestellung und sein Vorverständnis offen legen und explizieren, damit wird das Vorverständnis zugleich auf die Probe gestellt, denn die Fragestellung und das Vorverständnis müssen im Laufe der Interpretation immer wieder am zu interpretierenden Gegenstand überprüft und möglicherweise geändert werden.

Die Interpretation unterliegt somit einem wandlungsfähigen Prozess, dem so genannten hermeneutischen Zirkel bzw. Spirale.

Für die Diplomarbeit ist darum ein reichliches Vorverständnis und Wissen über Museumspädagogik, sowie –didaktik notwendig. Ebenso ist es unabdingbar sich über diverse Museumskonzepte zu informieren und das Spezielle an der Idee des *Learning by Doing* herauszufiltern. Voraussetzung dafür ist wiederum ein reiches Wissen zum Thema Lernen, welches äußerst komplex ist und darum auf relevante Aspekte eingegrenzt werden muss.

3.4.3 Berücksichtigung der semantischen und syntaktischen Besonderheiten des Textes

Einzelne Elemente wie z. B. ein Wort, bedarf es auch hinlänglich dessen Bedeutung zu interpretieren. KOLLER nennt dazu als Beispiel das Wort *Menschheit*, dessen Bedeutung sich im Laufe der Zeit gewandelt hat (vgl. Koller 2008, S. 210).

In den Texten KANTS und HUMBOLDT's interpretiert KOLLER *Menschheit* als „Gesamtheit der Eigenschaft [...], die den Menschen als Menschen ausmachen.“ (Koller 2008, S. 210).

Dies stellt eine andere Verstehensweise, als die der heutigen dar, in der *Menschheit* die „Gesamtheit aller Menschen“ (ebenda, S. 211) bedeutet.

Solche semantischen Besonderheiten sind für das Verstehen eines Textes unerlässlich. Die syntaktischen Aspekte eines Textes erklären die Frage des *wie* wird ein Inhalt des Textes zum Ausdruck gebracht. D.h. der Interpret hat darauf zu achten, in welcher Weise „einzelne Teile eines Textes miteinander verbunden sind“ (ebenda).

Dafür sind KLAFFKI zufolge, vor allem Konjunktionen wie z.B. „aber“, „denn“, „trotzdem“, „danach“, usw. zu bemerken, die den Text in einen „logischen oder zeitlichen Zusammenhang bringen“ (ebenda).

Über KLAFFKI hinausgehend, sind noch folgende Aspekte zu beachten:

- verschiedene Tempusformen/Modi von Verben
- grammatische Konstruktionen
- theoretische/stilistische Figuren (Vgl. ebenda)

Auch das Können, „zwischen den Zeilen“ (ebenda) zu lesen, ist eine Voraussetzung, die ein Interpret mit sich bringen muss.

In diesem Fall ist es wichtig die Führungstexte genau zu analysieren.

3.4.4 Berücksichtigung des Kontextes

DILTHEY nannte es auch die Berücksichtigung des „Milieus“, aus dem das zu Verstehende stammt (vgl. Koller 2008, S. 212). Eine einzelne Äußerung kann also nur im Zusammenhang mit anderen, dazugehörigen Äußerungen verstanden werden.

Die historischen bzw. gesellschaftlichen Hintergründe des zu Verstehenden, müssen erkannt und berücksichtigt werden.

Um KOLLER´s Beispiel, eine Unterrichtsstunde interpretieren zu können, muss „der gesellschaftliche Kontext dieses Geschehens bedacht werden“ (vgl. ebenda).

Das wären in diesem Fall:

- das soziale Umfeld der SchülerInnen
- institutionelle Bedingungen wie
 - Lehrplan
 - schulrechtliche Bestimmungen
 - Schulfinanzierung

Für das Verständnis des Kontextes, sind zusätzliche Quellen, oder Dokumente notwendig.

Zu beachten ist, unter welchen Umständen die Idee eines *Learning by Doing* Kinderkulturprogramms entstanden ist.

3.4.5 Der hermeneutische Zirkel

Das zu Verstehende, besteht aus einzelnen Teilen und dem daraus resultierendem Ganzen. Dies steht miteinander in Beziehung und verhilft dem Interpretieren zum Verständnis.

Der hermeneutische Zirkel ist ein prozesshaftes Geschehen, bei dem das einzelne Wort „erst im Zusammenhang eines Satzes, der Satz erst im Kontext größerer Satzzusammenhänge“ (Klafki 1971/2001, S. 144, zit. nach: Koller 2008, S. 213) verständlich wird. Einzelne Elemente bestimmen den Sinn des Ganzen und das Ganze kann nicht ohne die einzelnen Elemente sinnvoll bestehen.

Das Induktionsproblem (wie kann aus einzelnen Elementen etwas Allgemeines erkannt werden?) beantwortet KLAFKI mit dem Argument, dass schon für das Verstehen des einzelnen Elements, Vorverständnis zu dem Thema notwendig ist, d.h. es wird im Verlauf des Prozesses deduktiv (Allgemeines wird auf das Einzelne bezogen) vorgegangen. Daran schließt wieder die Induktion usw. (Vgl. Koller 2008, S. 214)

Der Verstehensprozess setzt sich in Gang und es beginnt der hermeneutische Zirkel, treffender gesagt, eine „hermeneutische Spirale“, wie es KLAFKI nennt, (Klafki 1971/2001, S.145, zit. nach: Koller 2008, S. 214) denn man dreht sich mit seinem Verstehen nicht im Kreis und verharrt auf einer Ebene, sondern baut sein Verständnis auf dem Vorangegangenen auf, was einem spiralenförmigen Prozess gleicht.

Mit der ständigen Überprüfung und wenn notwendig Korrektur der einzelnen Aussagen, die in Bezug mit dem Ganzen stehen, wächst das Verständnis und die Interpretation.

„Der induktive Schluss vom Besonderen auf das Allgemeine und das deduktive Herantragen eines allgemeinen Vorverständnisses an das Besondere“, sind „wechelseitig aufeinander angewiesen und ohne einander nicht denkbar.“ (Koller 2008, S. 214).

Bezogen auf die Diplomarbeit bedeutet das: über den Verständnisgewinn zu DEWEY's Pädagogik und der Interpretation einzelner Führungstextpassagen, wird eine induktive neue Führungsidee, die auf *Learning by Doing* aufbauen soll, erstellt.

3.4.6 Das Problem der Objektivierung von Werturteilen und das Verfahren des Vergleichs

Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, stehen bei den Sozial- und Geisteswissenschaften die menschlichen Handlungen, bzw. ihre Resultate, im Mittelpunkt und diese unterliegen immer Wertungen, positive wie auch negative.

KLAFKI zufolge, sind „bei pädagogischen Sachverhalten solche bewertenden Stellungnahmen stets im Spiel“ (ebenda, S. 215).

Wie soll nun mit solchen Werturteilen hermeneutisch verfahren werden?

In der empirischen Erziehungswissenschaft, werden wissenschaftliche Aussagen auf informative (das sind beschreibende, erklärende und prognostische) Sätze, beschränkt (ebenda).

Bei BREZINKA sind nur deskriptive (beschreibende) Aussagen für wissenschaftliche Theorien zulässig, nicht aber präskriptive (die zu einem bestimmten Verhalten auffordern), oder emotive (bestimmte Gefühle werden ausgelöst) Sätze. (Vgl. Brezinka 1968, S. 441, zit. nach: Koller 2008, S. 215) Darum haben seiner Meinung nach, Werturteile keinen Platz in erziehungswissenschaftlichen Theorien.

DILTHEY und KLAFKI sind gegenteiliger Ansicht und stellen sich die Frage, wie „Werturteile begründet und damit einer intersubjektiven Überprüfung zugänglich gemacht werden können.“ (Koller 2008, S. 216).

KLAFKI nennt in diesem Zusammenhang

- Widerspruchsfreiheit:

Diese gilt bei logischen, argumentationszusammenhängenden Texten, aber nicht bei beispielsweise, der Darstellung von Gefühlen. Die Aussagen des Autors müssen nachvollziehbar und kritisch überprüfbar sein. (Vgl. Koller 2008, S. 216)

- Das Verhältnis, in dem der Text zur gesellschaftlichen Situation steht, in der er verfasst wurde:

Der Autor schreibt seinen Text unter dem Einfluss der gesellschaftlichen Interessen. Dieser Zusammenhang ist ihm oft gar nicht bewusst und daher soll der Interpret diesen „Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Lage und Bewußtsein [!]“ (ebenda S. 216ff.) beschreiben und kritisch beurteilen.

Um über ein Urteil der einzelnen *Learning by Doing* Konzepte verfügen zu können, ist eine genaue Definition dieses Lernbegriffes zu erstellen. Gibt es danach eine widerspruchsfreie Definition was ein solches Lernkonzept erfüllen muss und wurden auch die gesellschaftlichen Interessen die hinter diesem Lernkonzept stehen beachtet, könnte eine objektive Betrachtung und eine intersubjektive Überprüfung dieses Konzepts möglich sein.

4 Skizze des aktuellen Forschungsstandes

Zwischen Schule und Museum herrscht seit einigen Jahren ein positives Verhältnis, denn nachdem die Kinder und SchülerInnen von heute, als das Publikum von morgen gelten, heißen immer mehr Museen diese Zielgruppe willkommen. Die Museen öffnen sich, bieten spezielle schüler- bzw. kindorientierte Führungen an, gehen somit aktiv auf Schulen zu. Auch Schulen suchen die Zusammenarbeit mit Museen. (Vgl. Czech 2008, S. 4) Somit wäre geklärt, warum in den Besucherstatistiken der Museen „Schulklassen an vorderer oder vorderster Stelle“ (ebenda) ihren Platz einnehmen und gleichzeitig auch zum Museumsboom beitragen (vgl. ebenda).

Auch HAWLIK kann ein positives Verhältnis zwischen Museum und Bevölkerung, besonders Kindern und Jugendlichen, verzeichnen. Mit dem Begriff Museum/Ausstellung assoziiert ein hoher Prozentsatz der ÖsterreicherInnen die Begriffe *Kunst und Kultur*. Etwa ein Viertel der österreichischen Bevölkerung ist an Dingen, die mit *Kunst und Kultur* zusammenhängen, *sehr interessiert*. (Vgl. Hawlik 2008, S. 15) Um dieses Interesse noch zu verstärken werden schon Kinder und Jugendliche gezielt angesprochen und auf Museen aufmerksam gemacht.

Das Museum ist für SchülerInnen und LehrerInnen ein abwechslungsreicher und neuer Lernort, denn das Museum bietet die Begegnung mit konkreten, einzigartigen Objekten.

Zudem fordern solche Originale eine andere Form der Vermittlung, als sie in der Schule geboten wird. (Vgl. Czech 2008, S. 4) Auf das Thema *Vermittlung* wird in einem späteren Kapitel näher eingegangen.

znannte die Auseinandersetzung mit Museumsobjekten ein *Lernen am Fall*, was „kriminalistisches“ Vorgehen von den Besuchern erfordert: gezielt auswählen, konzentriert wahrnehmen, intensiv analysieren (vgl. Otto 1998, S.149ff.).

LEWALTER und GEYER untersuchten 2005, Schulklassenbesuche in Museen und kamen zu dem Ergebnis, dass Museen durchaus über das Potential verfügen, motivationale und kognitive Prozesse bei SchülerInnen zu fördern. Insgesamt meinen sie aber, die Befundlage in diesem Forschungsbereich sei insgesamt noch recht spärlich. Vor allem fehlen systematische Untersuchungen auf der Basis theoretischer Konzepte der pädagogisch-psychologisch, sowie fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung. (Vgl. Lewalter/Geyer 2005, S. 781f.)

Ein Teil dieser fehlenden Befundlage könnte eventuell mit dieser Diplomarbeit gefüllt werden.

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass viel Museen ihre Türen und Tore für Schulklassen öffnen, da diese Institutionen mit dem Bewusstsein agieren, die Kinder als Zielgruppe seien für die Absicherung des kulturelle Interesses in der Zukunft nötig. Auch als Erwachsene sollen die jetzigen SchülerInnen mit einem gewissen Wissensdrang und ohne Hemmung ein Museum besuchen wollen. In statistischen Daten wird ein Interesse der ÖsterreicherInnen an kulturellen und künstlerischen Gegebenheiten verzeichnet, das kann man als Indiz des erfolgreichen Zusammenarbeitens seitens Schulen und Museen auffassen.

Das kulturelle Interesse der SchülerInnen zu wecken ist eine Intention des positiven Miteinander-Agierens zwischen den beiden Institutionen. Als zweite wäre die Förderung von kognitiven und motivationalen Prozessen zu nennen. Motivation soll als Ausgangspunkt des Lernens gesehen werden (vgl. Roth 2009, S. 58) und im Lernprozess ist eine kognitive Komponente enthalten.

Das *Learning by Doing* Konzept im Schloss Esterházy und vermutlich alle restlichen museumspädagogischen Inhalte verfolgen u.a. das Ziel, den Lernprozess bei den BesucherInnen zu fördern und eine positive Beziehung zu ihnen aufzubauen und zu erhalten.

5 Lernen

Etymologisch ist Lernen mit dem Begriff Lehren verwandt und bedeutet so viel wie „Wissen machen“. Es leitet sich vom gotischen *lais* das mit „ich weiß“, bzw. „ich habe erwandert“, „ich habe erfahren“ übersetzt wird. Grundsätzlich bedeutet Lernen „der Erwerb von Wissen“, was aber nicht auf schulisch-institutionelles Lernen bezogen werden muss, sondern weit darüber hinaus reicht. (Vgl. Göhlich, Zirfas 2007, S.17)

Beim intensiveren Studieren des Lern-Begriffs verdeutlicht sich, wie komplex, weitgreifend und unüberschaubar die Auseinandersetzung mit dieser wichtigen Fähigkeit der Menschheit ist. ROTH beschreibt treffend, wie notwendig es für den Menschen ist, die Fähigkeit zu besitzen, lernen zu können und Fertigkeiten auszubilden. Dadurch der Mensch nicht mit Instinkten ausgestattet ist, der darüber informiert, wer Freund und wer Feind ist, muss er dies erfahren. (Vgl. Roth 2009, S.51) Der Mensch muss alles erst erfahren. „Seine Antriebe, Bedürfnisse und Wünsche sind plastisch und steigerungsfähig.“ Der Mensch ist in „jeder Hinsicht ein lernfähiges und lernbedürftiges Wesen. Nicht nur im intellektuellen Bereich, sondern auch im Fühlen und Wollen.“ (Roth 2009, S.51)

ROTH definiert Lernen mit einem Satz folgendermaßen:

„Lernen bedeutet also die Verbesserung alter oder die Stiftung neuer Erkenntnis- und Leistungsformen, die den ständigen Austauschprozeß [!] des Menschen mit der Welt erleichtern, erweitern oder vertiefen.“ (ebenda, S.52)

In dieser Definition sind die Anfänge des Lernprozesses, ausgedrückt durch „die Stiftung neuer Erkenntnis- und Leistungsformen“, die durch Reflexion: „ständiger Austauschprozeß (...) mit der Welt“, sowie die damit einhergehenden „Verbesserungen alter (...) Erkenntnis- und Leistungsformen“, sprich dem aufbauenden, weiterführenden Lernprozess, enthalten.

Diese Reflexion wird erleichtert, erweitert oder vertieft, je nachdem wie viel der Mensch für seine Weiterentwicklung annimmt.

Solch eine Definition ist im alltäglichen Gebrauch wahrscheinlich nicht präsent, bzw. im Bewusstsein, obwohl der Begriff *Lernen* sehr oft verwendet wird und man damit eine Aneignung an Gedächtnismaterial, d. h. man prägt sich etwas ein und beherrscht es

anschließend, bzw. kann man auch Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen, assoziiert. Inhaltlich ist der Begriff demnach sehr weit gefächert und eine einheitliche Definition scheint schwierig.

Dennoch erstellte SCHRÖDER eine lapidare Arbeitsdefinition:

„Lernen bewirkt eine relativ dauerhafte Verhaltensveränderung aufgrund von Erfahrung.“ (Schröder 2002, S.14)

Diese Definition SCHRÖDER´s erhebt keinen absoluten Anspruch, ist sie auch zu allgemein, um die Komplexität des Lernens erfassen zu können, dennoch beschreibt der Autor wesentliche Merkmale des Lernens, von welchen aus, man nun das Erläutern des Begriffes weiterführen kann.

Die wissenschaftliche Auffassung von *Lernen* ist sehr komplex und bedarf besonders in der vorliegenden Diplomarbeit einer Eingrenzung und Erläuterung aus pädagogischer Sicht, insbesondere aus der bildungstheoretischen Sicht.

Es gibt verschiedene Auffassungen und Zugänge zu diesem Thema, welche nicht alle angeführt werden können. Diese Arbeit legt den Fokus auf das schulische Lernen und greift dabei über zu dem Lernverständnis eines außerschulischen Ortes, dem Museum, welches aber aufgrund eines Lehrausgangs besucht wird.

5.1 Geschichte

Bei dem historischen Überblick zu dem Thema Lernen, ist weiterhin zu beachten, welche Komplexität dieser Bereich in sich trägt. Darum werden die einzelnen Epochen nicht bis ins Detail beschrieben, sondern es wird versucht wichtige Momente des Themas Lernen herauszuarbeiten.

Die Frage, ob und wie sich ein Mensch Wissen aneignen kann, beschäftigt die Menschheit seit der Antike und die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit hält bis in die Gegenwart an.

5.1.1 Antike

„Die Geburt der Pädagogik aus dem Geiste der griechischen Antike“ (Böhm 2010, S.11) schreibt BÖHM in seinem Werk über die *Geschichte der Pädagogik*. In dieser Epoche soll das Nachdenken über Erziehung begonnen haben. Dies kann durch frühe Schriftstücke, z.B. von Platon belegt werden.

In einem weiteren Einführungswerk zur Erziehungswissenschaft heißt es, dass unser neuzeitliches Bildungsverständnis das „Erbe der antiken Welt“ ist (Gudjons 2003, S.73)

Auch TENORTH verweist auf den „Ursprung und den Anspruch der abendländischen Idee der Bildung“, der vor allem in der griechischen Antike liegt (Tenorth 2010, S.43).

Unser heutiges Verständnis von Pädagogik, welches Bildung und Lernen impliziert, beruht auf der Antike, lässt sich aber nicht mit dem heutigen Verständnis dessen vergleichen. Um beim Kern, dem Lernbegriff zu bleiben, folgt ein kurzer Überblick der Historie dieses Begriffs.

In der Antike fragten sich die Philosophen, wie der Mensch zu Erkenntnis gelangt, so verstanden die Sophisten Lernen als „Übernahme fremden Wissens durch Unwissende“, SOKRATES und PLATON als „Wiedererinnerung“ und ARISTOTELES „als Aufstieg zum Allgemeinen“ (Mitgutsch 2009, S.8).

Die Sophisten sahen sich als Gelehrte und erteilten vor allem rhetorischen Unterricht gegen Entgelt (vgl. Elser et.a. 1992, S.304). Sie waren Lehrherren, die ihr Wissen an Unwissende weitergaben. Die Sophisten erteilten v.a. rhetorischen Unterricht gegen Entgelt. Sie lehrten die Redekunst und vertrauten darauf jedes Thema angemessen behandeln zu können. Die Sophistik hatte durch ihre Weitergabe an Wissen und bestehender Ansichten über Recht, Politik, Religion u. a. eine aufklärende Wirkung, denn manches konnte nun durch Lernen neuen Wissens angezweifelt werden. (Vgl. Elser et.al. 1992, S.304) Das Lernen bedeutete für die Sophisten: Unwissende erwerben Wissen, von Gelehrten, den Sophisten.

Auch SOKRATES (469-399 v.Chr.) begann sein Wissen weiterzugeben, doch er kehrte die These der Sophisten um, indem er behauptete, „wahres Wissen könne nicht gelehrt, könne auch nicht erfahren, sondern nur gelernt, d.h. wiedererinnert werden.“ (Göhlich/Zirfas 2007, S.61)

Ausgang dieser These ist der von SOKRATES' Schüler PLATON niedergeschriebene Dialog *Menon*, in dem Menon SOKRATES fragt, ob die Tugend gelehrt, bzw. nicht gelehrt, sondern geübt oder nicht geübt werden kann, sondern von Natur aus, oder auf eine andere Art im Menschen innewohnt. Doch SOKRATES antwortet Menon, er könne die Antwort auf diese Frage nicht geben, denn man müsse sich darüber verständigen, was Tugend eigentlich sei. (Vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.61)

Nachdem Menon eine Definition des Begriffs der Tugend missglückt und er als Nicht-Wissender erscheint, setzt SOKRATES bei seiner These des Wiedererinnerns (Anamnesis) an (vgl. Mitgutsch 2009, S. 40).

SOKRATES setzt Lernen mit Wiedererinnern gleich, doch um sich Wiedererinnern zu können, muss bereits ein Vorwissen vorhanden sein.

So geht SOKRATES weiter und behauptet, dass die „Seele in ihrer Unsterblichkeit bereits alles kennengelernt habe und sich nur an dieses Bekannte erinnern müsse.“ (Platon 1988, S.56) Und wenn man sich nur an einen gewissen Punkt erinnern kann, wird das vom Menschen als Lernen bezeichnet. Ausgehend von der Erinnerung kann man danach alles andere selbst herausfinden, vorausgesetzt man ist tapfer genug und im Suchen nicht nachlässig (vgl. Platon 1988, S.56), „denn Suchen und Lernen ist alles Erinnern“ (Platon 1988, S.56).

Wiedererinnern entsteht durch einen skeptischen Prozess, ausgehend von einem vermeintlichen Wissen, über das Aufdecken von Widersprüchlichkeiten zu einer Reflexion und letztendlich kann durch Erinnerung wahres Wissen erlangt werden. Die Theorie des Lernens als Wiedererinnerung ist eine Theorie der Selbstreflexion, der Selbstbelehrung und der Selbstveränderung (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.61) Es ist Maieutik, die eine Art von selbstentdeckendem Lernen darstellt, der Lehrer gibt dem Lernenden Hilfestellung bei der Erzeugung von Wissen. Maieutik stammt vom griechischen *maieutiké* und bedeutet Hebammenkunst, Geburtshilfe. Diese Hilfe kommt dem Lernenden zuteil, der „sein wahres Wissen selbst erzeugt und ‚gebirt‘.“ (Göhlich/Zirfas 2007, S.61).

PLATON schrieb die Gedanken seines Lehrers SOKRATES nieder, doch entwickelte PLATON alsbald seine eigenen Theorien.

PLATONS (427-347 v.Chr.) wohl bekanntestes Werk, die *Politeia*⁸ (um 370 v.Chr.) veranschaulicht den Gewinn der Erkenntnis in der Darstellung des Höhlengleichnisses. Er möchte die Menschen lehren, all das was sie sehen, was sie glauben zu meinen, ihre Vorurteile und Ansichten, zu überdenken und nicht unüberlegt in ihr Leben zu integrieren. Es ist nötig, die Dinge aus einem anderen Blickwinkel anzusehen und zu erkennen, so kann die Wahrnehmung und Erfahrung aus einer dunklen Erkenntnislosigkeit herausführen (vgl. Fischer/Löwisch 1989, S.21f.). Dieser Prozess darf durchaus auch schmerzhaft sein, und soll durchlebt werden um an die Idee des Guten gelangen zu können. Derjenige, der die Idee des Guten erkennt und annimmt, wird stets vernünftig handeln. (Vgl. Platon 2011, S.286ff.)

Platons *Lernen* liegt im Erkennen, im Wiedererinnern durch Perspektivenwechsel auf die wahren Dinge und nicht auf deren Schatten.

ARISTOTELES´ (384-322 v.Chr.) Lernbegriff kennzeichnet das Lernen aus Erfahrung, bzw. das praktische Lernen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.65). Das Lernen beginnt mit dem Wahrnehmen von Dingen und bewegt sich dann weiter zum Allgemeinen und zur Erkenntnis der Dinge.⁹ Wissenschaft, sowie Wissen scheinen lehr- und lernbar und bedürfen der Voraussetzung von bereits Bekanntem.

Der Mensch lernt für sich und den Staat mit dem Ziel ein guter und glücklicher Staatsbürger zu sein. Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen Mensch und Staat, der Lerninhalte (soziale, sittliche, politische,...) zu Verfügung stellt und der Mensch nimmt diese auf und ist damit im Staat überlebensfähig. (Vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.65)

5.1.2 Mittelalter, Renaissance

Im Mittelalter rückt die christliche Gotteslehre in den Mittelpunkt des Lernens. Im Grunde geht es um das „Erlernen der Wahrheit des seligen Lebens“, wobei der Lernprozess als „innerer Weg zu Gottes Wahrheit“ verstanden wird (Göhlich/Zirfas

⁸ PLATON befasst sich in diesem Werk um das Erlangen von Gerechtigkeit mit welcher die „Retter des Staates“ herrschen sollen (Platon 2011 S.18)

⁹ Wie auch bei PLATON bezieht sich diese Lernphilosophie von ARISTOTELES auf den im Staat lebenden und den Staat bildenden politischen Menschen, dem *zoon politikon*. Die Belange des Staates bilden den Hintergrund der Lerntheorie. (Vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.65)

2007, S.70). Vertreter dieser Anschauung war AUGUSTINUS (354-430 n.Chr.) in dessen Zeit der Übergang von der Antike zum Mittelalter angesetzt wird. Eine „göttliche Weisung“ soll nach AUGUSTINUS dem Individuum mehr Sicherheit in seiner Innenwelt bieten und von nun an soll ein Subjekt nicht mehr von einer unsicheren, äußeren Bildung abhängig sein. Gott stellt in dieser Zeit das Zentrum des Menschen dar und von ihm wird Wahrheit vermittelt. (Vgl. ebenda)

Im Laufe der Jahrhunderte des Mittelalters wurden Schulen für Kleriker errichtet, Ritter wurden in Tugenden und Tüchtigkeiten gelehrt, Handwerker erhielten eine Lehre in ihrem Beruf und Kaufleute mussten, um ihren Geschäften nachgehen zu können, schreiben lernen. Das Volk am Lande hatte keine Schulen und lernte durch einfaches Mittun, das meist reflexionslos ablief. (Vgl. Blankertz 1982, S.14)

In der Renaissance wurden Werte der Antike wie Kunst, Literatur, Philosophie und Lebensgefühl wiedergeboren und Bildung wurde als rein weltlich und nicht mehr theologisch überformt gefordert. Der Prozess der Aufklärung nahm in dieser Epoche ihren Anfang und erreichte im 17. Und 18. Jahrhundert ihren Höhepunkt. (Vgl. Blankertz 1982, S.18f.)

Im 16. Jahrhundert besann sich der Mensch im Lernen auf eine Auseinandersetzung mit seiner Selbst und seiner Umwelt. Die Selbsterforschung erfolgte mit dem Erlernen des Schreibens und Lesens von Texten, im Philosophieren und im Reflektieren biografischer Erlebnisse. Lernen ist wie ein Essay¹⁰ zu verstehen, d.h. es ist ein Versuch sich selbst und die Welt zu erkennen, ohne endgültige oder in ein System einordenbare Aussage. (Vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.73)

5.1.3 Aufklärung

Die Brüder GRIMM beschreiben in ihrem Wörterbuch *Aufklärung* als Maxime, jederzeit selbst zu denken. Diese Aussage lässt sich auf KANT (1724-1804) zurückführen.

¹⁰ „**Essay** (engl., spr. ess, franz. *Essai*, »Versuch«), Bezeichnung für kürzere Abhandlungen wissenschaftlichen oder literarischen Inhalts in gemeinverständlicher Darstellung. Der E. verdankt seine Entstehung der Anregung des französischen Schriftstellers Montaigne (»*Essais*«, 1580)“ (Meyers Großes Konversationslexikon, online im WWW unter URL: <http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui.py?sigle=Meyers&lemid=IE04672>)

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung“. (Kant 1799, S.16)

Es ist das Licht zur Erhellung des Verstandes, was wünschenswert ist, doch schreiben die Brüder Grimm weiter „Mein Gott, was hilft aber alles Licht, wenn die Leute entweder keine Augen haben, oder die, welche sie haben vorsätzlich verschlieszen [!]“ (Grimm 1854, Sp.674). In dieser Aussage kommt nun wieder KANT's „Sapere aude!“ zum Vorschein. Der Mensch soll das Licht, die Erhellung der Dinge annehmen, mutig sein darüber zu reflektieren und sie zu seinen Gunsten nutzen.

Aufklärung, so schreibt OELKERS, ist nicht nur eine „Metapher für Licht und so für Erkenntnis, sondern gleichermaßen für ‚Lernen‘“ (Oelkers 2000, S71).

Dinge zu lernen, beeinflusst den Menschen als Individuum und damit verändert er sich und auch seine Umwelt. Durch Erziehung, die in der Hand der Menschen liegt, wurde die Möglichkeit von Veränderung der Gegenwart und Zukunft erkannt.

So wurde gedacht, „es gibt die Methode der richtigen Erziehung“ (Blankertz 1982, S.29) und damit war die Wissenschaft von der Erziehung geboren.

Ein Aspekt der die Aufklärung zu dieser Erkenntnis führte, wurde von Jean-Jaques ROUSSEAU (1717-1728) initiiert, denn er erkannte das Eigenrecht des Kindes, d.h. das Kind muss als Wesen, das seine Erfüllung und Reifung in sich trägt gesehen werden und nicht als kleiner, unvollkommener Erwachsener (vgl. Blankertz 1982, S. 73). Somit wurde ROUSSEAU zum Entdecker und Würdiger der Kindheit und damit begannen sich Theorien über Erziehung zu entwickeln und wie bereits erwähnt, die Wissenschaft der Erziehung. Das Kind wird von nun an in seiner Kindlichkeit wahrgenommen und kindliche Bedürfnisse wurden thematisiert. Man erhoffte sich durch Erziehung eine Verbesserung der Gesellschaft und dazu zählt auch die Bildung der Menschen. Über die Bildsamkeit und die Möglichkeiten zu Lernen gibt es unterschiedliche Ansichten, zwei davon werden nun angeführt.

Der englische Philosoph JOHN LOCKE (1632-1704) war der Ansicht, Geist und Psyche des Menschen wären zum Zeitpunkt seiner Geburt wie eine unbeschriebene Tafel, eine *tabula rasa* welche erst durch (sinnliche) Erfahrungen beschrieben würde. Diese Erfahrungen bildeten den Menschen zu einem Wesen mit Wissen und Fähigkeiten (vgl. Zimbardo 1995, S.164).

Immanuel KANT verstand den Menschen unter anderen Gesichtspunkten. Er stellte die angeborenen Kräfte oder Fähigkeiten des Geistes in den Mittelpunkt. Seine Philosophie nahm an, der Geist verfüge für seine eigene Entwicklung über angeborene Strukturen, „die nicht von Erfahrung abhingen.“ (Zimbardo 1995, S.265). LOCKE und KANT stehen sich somit in einem Gegensatz gegenüber, bei dem LOCKE annimmt, der Mensch wäre ein unbeschriebenes Blatt, der erst durch Erfahrungen zu einem Wesen mit Wissen und Fähigkeiten wird und KANT geht davon aus, dass der Mensch über angeborenen Strukturen verfügt, welche einer Reifung bedürfen, sich über Stoffe von außen individuell selbst ausbilden und dies zugleich die Bildsamkeit der Menschheit ausdrückt (vgl. Gerhardt 2005, S.304).

Der Begriff der Bildsamkeit kann als eine Möglichkeit sich selbst zu bestimmen gesehen werden, d.h. sich zu bilden, selbsttätig zu lernen. Dieser Gedanke entspricht dem politischen Fortschritt der Zeit der Aufklärung. Gesellschaftliche Umbrüche wie der von der feudalen Gesellschaft hin zu einer demokratischen Form der Selbst- und Mitbestimmung, bedürfen im Hinblick auf die Institutionalisierung der Bildungsprozesse, für jeden zugängliche Institutionen, welche diesen Auftrag erfüllen. (Vgl. Rekus et.al. 1998, S.280)

Hinsichtlich des interessanten und weiten Gebiets der Aufklärungsgeschichte und der darauffolgenden *Deutschen Klassik*, gibt es noch viele Pädagogen und Philosophen, sowie viele gesellschaftliche und politische Hintergründe die zu erwähnen wären, doch stellt dieses Thema nicht den primären Inhalt dieser Diplomarbeit da. Darum folgt nun eine Auseinandersetzung des Lernbegriffs wie dieser in der Reformpädagogik verstanden wird, mit besonderem Fokus auf John DEWEY, auf welchen sich *Learning by Doing* zurückführen lässt.

5.1.4 20. Jahrhundert mit der Reformpädagogik

Als wichtiger Vertreter der Reformpädagogik ist John DEWEY (1859-1952), der den Lernbegriff mit dem Erfahrungsbegriff¹¹ (experience) verbindet, zu nennen. Nach seinen Vorstellungen soll die Schule ein Ort sein, an dem ein Kind gerne lernt und außerdem soll ein Bezug zu der Welt außerhalb des traditionellen schulischen Lernens bestehen. Das Lernen soll mit dem Leben verbunden sein, denn durch Erfahrung lernen wir und diese zu erwerben, soll ermöglicht werden. Alles was wir mit den Dingen tun und uns dadurch widerfährt, wird miteinander in Verbindung gesetzt, d.h. das Individuum erlebt gewisse Gefühlszustände und bringt diese selbständig miteinander in Beziehung und schöpft daraus Erkenntnis oder völlige Unkenntnis. (Vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S.89ff.)

Im Grunde versteht DEWEY unter Lernen einen Prozess der in Verbindung mit dem Leben steht und durch Erfahrungen geleitet ist.

Auch Georg KERSCHENSTEINER (1854-1932) ist ein wichtiger Vertreter der Reformpädagogik und führt DEWEYs Ansichten über schulisches Lernen weiter und betont die Notwendigkeit den SchülerInnen und dessen gesamten Seelenleben im Unterricht entgegenkommen zu müssen. Seine *Arbeitsschulbewegung* stellt die Produktivität mit ihrer praktischen Erfahrung in den Mittelpunkt. (Vgl. ebenda, S.91)

Der Entwicklungsbegriff gewinnt an Bedeutung und in den 1960er und 1970er Jahren, wird er Zusammenhang von Entwicklung und Lernen bei den Heranwachsenden als nicht-gleichzeitig und nicht-standardisierbar anerkannt (vgl. ebenda, S.94).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieser Pädagogik ist es, die Lernumgebung nicht ausschließlich in die Schule zu transportieren, sondern die pädagogische Umgebung soll „in enger Verbindung mit der nicht-pädagogischen Realität, mit dem alltäglichen Leben der Kinder außerhalb der pädagogischen Institution, angelegt und für kindliche Imagination offen gehalten“ (Göhlich/Zirfas 2007, S.95) werden. Das pädagogische Interesse der neuen Reformpädagogik liegt nicht mehr im *was* und *wie* des Lernens und Lehrens, sondern es wird die unterstützende Qualität im Lernprozess gefordert (vgl. ebenda, S.97).

¹¹ Auf das Problem der Übersetzungen von DEWEY's Werken vom Englischen ins Deutsche wird später noch eingegangen. Allein schon *experience* zu übersetzen stellt ein komplexes Unterfangen dar, dazu unterstellt BOHNSACK, man könne dieses Wort nicht mit einem deutschen Wort übersetzen (vgl. Bohnsack 2005, S.21).

5.2 Das Verhältnis des Lernbegriffs in der Psychologie und in der Pädagogik

Im alltäglichen Gebrauch wird unter *Lernen* das Aneignen von Wissen, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, und das Lernen von Einstellungen (Einstellungs- und Verhaltensmangel aufgrund vorangegangener – oft schmerzlicher – Erfahrungen), verstanden.

In der Psychologie hat jemand nur dann gelernt, wenn sich ein früherer Zustand verändert hat, ins Positive, wie auch ins Negative. (Vgl. Schermer 1998, S. 9f.)

Das menschliche Verhalten unterliegt einer ständigen Wandlung und um dies erklären zu können, will der Behaviorismus dies naturwissenschaftlich untersuchen und aufzeigen. Da der Lernbegriff im 20. Jahrhundert stark vom Behaviorismus geprägt wurde, soll dieser Sachverhalt kurz dargestellt werden. Vertreter des Behaviorismus behaupten, „man könne zu einem vollständigen Verständnis des Menschen gelangen, indem man lediglich die Methoden und Prinzipien der Naturwissenschaften, insbesondere der Physik, erweitere und anwende.“ (Zimbardo 1995, S.265).

Die Forschung baut auf Reiz-Reaktions-Ketten, bzw. (Re-)Aktions-Konsequenz-Ketten und versucht auf die „Heranziehung innerpsychischer Vorgänge zur Erklärung von Verhalten“ (Göhlich/Zirfas 2007, S.19) zu verzichten. Der Mensch wird durch Erfahrungen verändert und genau diese Veränderung folgt regelhaften Prinzipien. Diese Prinzipien zu identifizieren ist das Ziel des behavioristischen Ansatzes.

Behavioristen beachten allein die nach außen sichtbaren Verhaltensereignisse und ignorieren alles andere, wie etwa die Geschehnisse im Körper oder Gehirn der Person. Nach der behavioristischen Ansicht, wird in der äußeren Umwelt nach der Ursache des Verhaltens gesucht (Vgl. Zimbardo 1995, S. 265) und dieser Ansatz der Psychologie möchte, wie ROLLETT beschreibt, das Verhalten von außen steuern (vgl. Rollett 1997, S.36).

GUDJONS kritische Auffassung bezüglich der Lern- und Verhaltenspsychologie, umfasst die Aussage, dieser Ansatz wäre ein sehr „mechanistisches Modell menschlichen Verhaltens und Lernens“ und, dass „innerpsychische Vorgänge schlichtweg einer nicht erforschten ‚black box‘ zugeordnet werden“, sowie „dass nur kurzzeitige Lernsequenzen untersucht werden, die weder zu einem Entwicklungsmodell

im Sinne der Ontogenese des Menschen noch zu einem umfassenden Persönlichkeitsmodell führen.“ (Gudjons 2003, S. 153)

In der Psychologie gibt es dennoch andere, weiterentwickelte Ansätze, wie die Kognitionspsychologie welche u.a. das *Soziale Lernen* oder das *Lernen am Modell* von Albert BANDURA, beinhaltet.

Unter *Lernen am Modell* versteht man den Erwerb neuer Verhaltensweisen, welche auf Erfahrung, bzw. auf Beobachtung eines anderen, zurückzuführen sind. (vgl. Keller/Novak 1993, S.235)

Dabei bleibt das Lernen, so wie es im Behaviorismus üblich ist, „zwar von sozialen Einflüssen und Beziehungen abhängig, aber es wird sowohl die menschliche Eigenaktivität stark betont als auch die kognitive Verarbeitung hervorgehoben.“ (Gudjons 2003, S.153).

Im Konstruktivismus werden die Kognitionstheorien um die Bedeutung des sozialen und emotionalen Lernens erweitert. Der Konstruktivismus wird in einem späteren Kapitel näher beleuchtet, da er in Verbindung zum Pragmatismus und damit zu JOHN DEWEY steht.

Die Pädagogen GÖHLICH, WULF und ZIRFAS möchten *Lernen* aus dem pädagogischen Blickwinkel darstellen. Dass Lernen lebenswichtig ist, stellt keine Neuheit dar. Dass Lernen der Menschwerdung des Menschen dient und als Bedingung und Chance für den Menschen angesehen wird, ruft pädagogisches Interesse hervor. In der pädagogischen Praxis interessiert man sich dafür, wie menschliches Lernen unterstützt und gefördert werden kann und darüber hinaus, wird für eine Theorie des Lernens propagiert. (Vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2008, S.7)

Die Pädagogik kann das Phänomen des Lernens nicht mehr länger dem psychologischen oder biowissenschaftlichen Diskurs überlassen, „denn sie muss es aus eigenem Interesse selbst ergründen und in seiner Vielfältigkeit verstehen.“ (Göhlich/Wulf/Zirfas, 2008 S.7)

Wenn PädagogInnen *Lernen* ergründen wollen, fragen sie nicht nur nach den Modalitäten des Lernens, sondern auch nach dessen Inhalten, „d.h. danach, was dieses Lernen mit dem Lernenden und der Welt macht.“ (ebenda)

Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts lenkte sich die Aufmerksamkeit mancher Pädagogen auf diese Sichtweise. So eröffnete sich für DEWEY ein neues Bild des Lernenden, weg vom „Instruktionslernen mit nur frontalen und abfragenden Methoden“

(Reich 2010, S.42), hin zu einem Lernen in welchem das Aktive, die Emotionalität und die Konstruktion von Wissen wesentlich wird. Das Reiz-Reaktions Lern Modell wurde als mechanistisch betrachtet und auch JAMES bezweifelte 1890 die Reflexbogen Theorie bei der eine „Einwirkung auf den Körper, ein mechanischer Impuls eine Verbindung zum Gehirn aktiviert, das seinerseits eine Verbindungsleitung zur Wahrnehmungsstelle herstellt, also den Reflexbogen vollendet.“ (ebenda). Er interessierte sich viel mehr dafür, was bei dem Lernenden in seinen Gedanken geschieht und wie sich seine Erfahrungswelt durch bestimmte Handlungen erweiterte. DEWEY setzte wiederum an dieser Stelle an und führte deshalb die Kategorie *Situation* und *Kontext* des Lernens in seine Erklärung über Lernen ein. Er ging sogar noch weiter und definierte fünf Lernschritte welche einen Kreislauf von Lernen darstellen. Lernen ist demnach ein Kreislauf aus Gleichgewicht, Ungleichgewicht und wiederhergestelltem Gleichgewicht. (Vgl. Reich 2010, S. 42)

Detaillierter dargestellt, könnte man einen solchen Kreislauf wie folgt beschreiben:

Ein Kind befindet sich in einem emotionalen Gleichgewicht, denn es sitzt an einem Tisch und bestaunt eine Kerze. Dabei hebt es den Arm und die Kerze beginnt zu flackern. Die Situation gerät aus dem Gleichgewicht, da das Kind diese Situation nicht erwartet hat (1. Emotionale Antwort). Nun versucht das Kind das Problem zu definieren und beabsichtigt durch frühere Erfahrungen, Erlerntes anzuwenden - eine intellektuelle Reaktion (2. Definition des Problems), die dem Kind sagt, dass die Situation erkundet werden muss und es greift nach der Kerze (3. Hypothesenbildung). Auch früher griff das Kind bereits nach Gegenständen, die es näher kennenlernen wollte. Doch dieses Mal ist das Ergebnis des Versuchs eine Verbrennung (4. Testen und Experimentieren). Wird das Kind nun durch die Wirkung der Flamme davon abgehalten, noch ein weiteres Mal eine Flamme zu berühren, hat es das Gleichgewicht wiederhergestellt und den Lernkreislauf abgeschlossen. Sein Wissen von der Welt wurde durch einen neuen Anpassungskreislauf erweitert (5. Anwendung). (Vgl. Hickmann et.al. 2004, S.5) Dieses Modell wird im weiteren Verlauf der Diplomarbeit eine tragende Rolle spielen und erhält dann noch intensiverer Auseinandersetzung und Bedeutung.

DEWEY betont, dass sich Lernen immer mit dem Leben auseinandersetzt und der Lernende aktiv daran beteiligt ist, denn durch seine emotionale Reaktion kommt der Mensch erst dazu Erfahrungen machen zu wollen.

John DEWEY's Philosophie und Werke existieren in so großer Vielfalt, sodass es unmöglich ist, in dieser Arbeit auf seine gesamten Vorstellungen von Welt und Leben einzugehen. DEWEY muss hier trotz seiner Themenvielfalt vereinfacht dargestellt werden, insbesondere ist hier größtenteils auf das Thema Lernen, speziell *Learning by Doing* - was an sich schon komplex genug ist - einzugehen.

6 Learning by Doing

learn wird nach dem Langenscheidt übersetzt mit **1.** „(er)lernen; **2. (from)** erfahren, a) erfahren, hören (von), b) ersehen, entnehmen; **3.** im slang. ‚lernen‘ (lehren) usw. (Messinger 1996, S. 625)

do **1.** tun, machen; **2.** tun, ausführen, sich beschäftigen mit, verrichten, vollbringen, erledigen (Messinger 1996, S.315)

Hierbei handelt es sich um die *Present Simple Form*, dem Präsens in der deutschen Grammatik. Das ist eine einmalige oder wiederholte Handlung in der Gegenwart.

Die *Present Progressive Form* setzt ein -ing an das Verb und damit wird eine im Ablauf befindliche Handlung beschrieben. Etwas vollzieht sich z.B. im Moment. (Vgl. Swan 1997, S.142f.)

Zu der Präposition **by** findet man folgende Übersetzungen: **1.** (Raum) (nahe) bei od. an (dat.), neben (dat.) **2.** durch (acc.), über (acc.), via, an (dat.), usw. (vgl. Messinger 1996, S.50)

Die treffende Übersetzung vom Englischen ins Deutsche zeigt sich, angesichts der vielen Verständnisse dieser Wörter als vielschichtig und kann zu Missverständnissen führen. Umschreibend kann man den Terminus *Learning by Doing* als ein Lernen durch Tun, besser gesagt, als ein Lernen durch selbständiges Handeln interpretieren.

6.1 Pragmatismus und Konstruktivismus in Deweys Tradition

6.1.1 JOHN DEWEY Biographie

John DEWEY wurde 1859 in Vermont, USA in eine mittelständische Familie geboren. Der Vater betrieb ein Tabakwaren-Geschäft und seine religiöse Mutter bemühte sich um das Studium ihrer Söhne. Sie erreicht rege Bekanntheit durch ihr soziales - insbesondere das in die religiöse Richtung gehende - Engagement, was aber wiederum beim Erwachsenen DEWEY zu einer Abneigung institutionalisierter Religionen führte. (Vgl. Bohnsack 2005, S.12f.)

1884 nahm DEWEY die Lehrstelle für Philosophie an der Universität Ann Arbor in Michigan an (vgl. Levine, S.4, online im WWW¹²) und 2 Jahre später wurde er zum Assistenzprofessor der Philosophie berufen (vgl. Levine, S.6) und im selben Jahr heiratete er Alice Chapman (ebenda). 1888 wird DEWEY der Lehrstuhl für Philosophie und Logik in Minnesota angeboten, woraufhin er in Michigan kündigt und nach Minnesota geht (ebenda, S.9), doch 1889 kehrt er als Professor nach Michigan zurück (ebenda, S.10). Er hält unzählige Ansprachen, schreibt verschiedene Werke, wird Vater und beschließt von 1894 bis 1904 an der Universität von Chicago (Professur für Pädagogik, Philosophie und Psychologie) und danach an der Columbia University, New York zu arbeiten. (ebenda, S.17, S.41f.)

DEWEY hatte 6 Kinder, wodurch er vermehrt an Fragen des Erziehungsgeschehens interessiert war und dieses Interesse wurde auch von den gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten in den Städten wo er lebte, beeinflusst (vgl. Suhr 2005, S.16). Der Gedanke, den sozialen Schwachen eine ihnen vorenthaltene Ausbildung zugänglich zu machen damit sie aus ihren schlechten Lebensverhältnissen aussteigen können, war ein Anliegen DEWEY's und er konnte seine Anliegen in ausgewählten Chicagoer Schulen verwirklichen und gründete sogar eine eigene Laboratory School. Diese musste aber nach 7 Jahren, aufgrund Verwaltungsprobleme wieder geschlossen werden. (vgl. Suhr 2005, S. 15f.)

In der Zwischenkriegszeit wurde er als Schulreformer von „Weltruf“ in viele Länder eingeladen um bei der Neugestaltung des Bildungswesens zu helfen (vgl. Bohnsack 2005, S.18).

¹² URL: <http://www.hf.uni-koeln.de/data/dewey/File/chronologie.pdf> [06.03.2012]

DEWEY klagte Ungerechtigkeiten und Grausamkeiten an und beharrte auf die Beseitigung dieser Umstände. Wichtig war ihm seine Vorstellung von Demokratie, „die eine möglichst direkte Partizipation aller Bürger an demokratischen Prozessen intendiert“ (Reich 2005a, S.51).

Mit *community*, der Gemeinschaft, meinte DEWEY etwas anderes, als es im deutschsprachigen Raum üblich war. Daran erkennt man, dass seine Philosophie nicht einfach im deutschsprachigen Raum umsetzbar war, kam zumal der aufkommende Nationalsozialismus dazu, in dem unter Gemeinschaft eher das Gegenteil bedeutete, als es von DEWEY gemeint war. DEWEY's *community* beschrieb vor allem die „Unterschiedlichkeit in einer sozialen Gruppe“, und in der deutschen Diskussion war Gemeinschaft durch „Uniformierungen und Unterwürfigkeit charakterisiert“ (Reich 2005a, S.51). DEWEY stieß demnach mit seinem Demokratie-Gedanken im deutschsprachigen Raum auf Unstimmigkeiten und aufgrund der Übersetzungsproblematik, die durch den Begriff *community* aufgezeigt wurde, auf missverständliche Interpretationen. Die Demokratisierung in der Erziehung geschieht für DEWEY z.B. im Schulsystem, welches aber hierzulande bis heute noch gliedert und für DEWEY eine antidemokratische Schulform darstellen würde. (Vgl. Reich 2005a, S.51) DEWEY wollte für alle Schüler eine einheitliche Schulform schaffen, so dass die Möglichkeit der Selektion erst gar nicht zu tragen kommen konnte.

1946 Jahren heiratete er ein zweites Mal (seine erste Frau starb 1927) und adoptierte 2 Kinder. 6 Jahre später, am 2. Juni 1952 starb er in New York City. (Vgl. Suhr 2005, S.18)

DEWEY'S Philosophie ist sehr komplex und durch die teilweise fehlenden, oder missverständlichen Übersetzungen ist es schwierig seine Philosophie in ihrem Gesamtzusammenhang zu erfassen. Dies soll auch nicht der Sinn dieser Diplomarbeit sein, dazu wäre auch nicht genügend Platz. Doch ein Versuch ist hier gegeben, nämlich der, sich *Learning by Doing* über DEWEY's Ansätze zu nähern.

6.1.2 Pragmatismus

Viele Leute werden, wenn sie die Wendung *Learning by Doing* hören, an den Philosophen JOHN DEWEY denken und damit den amerikanischen Pragmatismus assoziieren. Doch MARTIN SUHR möchte in diesem Zusammenhang anmerken, dass DEWEY's Philosophie „weder in irgendeinem Sinne spezifisch amerikanisch“ ist und „noch hat der Begriff Pragmatismus im Zusammenhang mit seiner Theorie irgendetwas mit der umgangssprachlichen Bedeutung von ‚Pragmatismus‘ zu tun.“ (Suhr 2005, S.7f.) DEWEY's Philosophie ist nicht spezifisch amerikanisch, denn SUHR schrieb, dass es zu dem Zeitpunkt, als DEWEY zu schreiben begann, es „gar keine spezifische amerikanische Tradition in der Philosophie gab“ und die amerikanischen Philosophen standen „vollständig unter europäischem Einfluss“ (Suhr 2005, S.8), DEWEY unter HEGEL's¹³.

Der Begriff Pragmatismus wurde 1878 von Charles PEIRCE und 1898 von William JAMES benutzt, wobei hier der Wert von Ideen an ihren Wirkungen festzustellen versucht wurde. Unter DEWEY änderte sich die Bedeutung zu einer weitgreifenden Mittel-Ziel-Dialektik¹⁴, welche im Folgenden erläutert wird. (Vgl. Bohnsack 2005, S.17)

Pragmatismus im Sinne DEWEY's leitet sich aus KANT's Tradition ab, wonach dieser *praktisch* als Handeln nach strengen – moralischen – Gesetzen verstand, und *pragmatisch* so viel wie das Handeln nach Hypothesen bedeutete (vgl. Suhr 2005, S. 9). In DEWEY's *Logik* wird der Begriff Pragmatismus thematisiert und daraus versteht SUHR DEWEY's Definition folgendermaßen „Pragmatisch ist eine bestimmte Handlungsweise eines Forschers, der eine Hypothese operational überprüft.“ (ebenda, S.9), was auch KANT's Verständnis von „pragmatisch“ widerspiegelt.

Um bei den Aspekten der Diplomarbeit zu bleiben, soll DEWEY's Definition von Pragmatismus praxisnah erläutert werden.

Der Forscherdrang eines Kindes ist durch seine Neugier geschaffen, und „Neugier ist ein biologisches Grundbedürfnis“ und die „Neigung, neue Reize in der Umgebung aktiv

¹³ Georg Wilhelm Friedrich HEGEL war deutscher Philosoph und vertrat den Deutsch Idealismus.

¹⁴ „(griech. *dialektos* Unterredung; lat. *dialecticus* Kenner; engl. *dialectic*. Weg der rein gedanklichen Erkenntnisgewinnung, wobei durch Argument und Gegenargument, Rede und Gegenrede, Feststellung und Widerspruch, Ansichten immer eindeutiger entfaltet, Gegenpositionen klarer ausgebildet werden. Im so stehenden Fluss wird die These eine Anti-These gegenübergestellt, die im Idealfall zu einer Synthese, einer neuen Stufe der Erkenntnis führen kann, in der sich dann sowohl die ursprüngliche These wie die Anti-These aufheben.“ (Schaub/Zenke 2002, S. 151f.)

zu erkunden“ (Winkel et.al. 2006, S.58). Daraus ergibt sich eine Handlungsweise, die sich aus dem Forscherdrang entwickelt. Das Ziel soll die operationale Überprüfung einer Hypothese¹⁵ sein, d.h. die Überprüfung vollzieht sich durch eine Operation¹⁶. In einer Handlung oder dergleichen wird eine Hypothese überprüft, mit dem Ziel sie zu verifizieren oder zu falsifizieren. Dabei wird die Richtigkeit von etwas bestätigt (verifiziert), bzw. wird etwas durch ein Gegenbeispiel, z.B. durch empirische Beobachtung, widerlegt (falsifizieren).

Ein fiktives Beispiel aus der Praxis könnte solch einen Vorgang so beschreiben: Eine Schülerin besucht mit ihrer Schulklasse das Schloss Esterházy und diese werden durch die Führung *Das neue Rätsel der Geisterkiste* geführt. Am Ende dieser Führung dürfen die Kinder üblicherweise eine Signatur im Gästebuch hinterlassen, allerdings mit einer echten Gänsefeder und blauer Tinte. Das benannte Mädchen erhielt die Aufgabe stellvertretend für die gesamte Klasse den Eintrag vorzunehmen. Noch nie zuvor, durfte sie mit einer Gänsefeder schreiben. Das Mädchen steht nun vor der Unterstellung, sie könne mit einer Gänsefeder schreiben, sogar sie selbst könne es womöglich annehmen (=Hypothese), ist sie doch das Schreiben mit ihrem eignen Füllhalter gewohnt. Daraufhin wird sie durch eine einfache Handlung (=Operation) die Gänsefeder in das Tintenfass tauchen und die Federspitze im Gästebuch ansetzen und somit setzt der Prozess der Überprüfung ein. Gelingt das Schreiben auf Anhieb, wurde die Schülerin in ihrer Annahme wie richtig mit einer Feder geschrieben wird, bestätigt bzw. wurde die Hypothese verifiziert. Kommt es jedoch zu Problemen bei der Umsetzung der Signatur, kann das Kind entweder durch Ausprobieren den richtigen Vorgang erproben, oder es lässt sich vom Guide zeigen, wie die Feder gehalten werden muss. Durch Erfahrung und/oder Beobachtung kann die Schülerin nun ihre Handlung korrekt zu Ende führen.

In diesem praktischen Beispiel wird eine Situation in DEWEY's Sinne des Pragmatismus aufgezeigt. Eine weitere Beschreibung von Lernen in pragmatischer Auffassung, ist in den *Middle Works* von DEWEY beschrieben.

Wir lernen nicht nur durch bloßes Hinsehen, sondern Erkenntnis wird gewonnen wenn unser gewohnter Handlungsablauf gestört wird. Erkenntnis setzt also voraus:

1. dass ein Problem erlebt wird
2. dieses lokalisiert und definiert und
3. eine mögliche Lösung anvisiert wird

¹⁵ eine Hypothese beschreibt einen Vermutung über einen Sachverhalt

¹⁶ Leistung, Handlung, (etwas) tun (Fröhlich 2002, S.319)

4. durch Reflexion die Tragweite dieses Vorschlags überprüft und
5. dessen Akzeptanz oder Verwerfung durch Experimente und weitere Beobachtungen erreicht wird. (Vgl. Dewey MW6, S. 236f., zit. nach: Bohnsack 2005, S.31)

Das Mittel um zum Ziel, der Erkenntnis zu gelangen ist der Lernprozess, welcher durch die fünf oben genannten Schritte eintritt. Dieser Weg des Lernens stellt für DEWEY wahrscheinlich *Learning by Doing* dar, zumindest wird es in dieser Diplomarbeit so verstanden.

Das Lernen durch Handeln ist ein wichtiger Aspekt in DEWEY's Philosophie und so führt der Pragmatismus zum handlungsorientierten und erfahrungsorientierten Ansatz, denn DEWEY's Pädagogik des Pragmatismus geht von „der Bedeutung des Handelns und der Erfahrung“ (Schaub/Zenke 2002, S.438) aus.

6.1.3 Konstruktivismus

JOHN DEWEY gilt als ein zentraler Begründer des philosophischen Pragmatismus und als bedeutsamer Pionier konstruktivistischen Denkens. Ebenso zeigen sich bei anderen klassischen Vertretern des Pragmatismus, wie z. B. SANDERS, PEIRCE, JAMES, MEAD u. a., Bezüge zur konstruktivistischen Verstandestätigkeit. (Vgl. Hickman et.al. 2004, S.VI)

Es gibt mehrere Ansätze vom Konstruktivismus, welche seit dem 20. Jh. bis heute, vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften weite Verbreitung gefunden haben.

Eine kurze Darstellung und Begriffsbestimmung des Konstruktivismus soll das Verständnis fördern und abschließend einen lerntheoretischen Zusammenhang zum Pragmatismus aufzeigen.

Der Konstruktivismus wird nicht als pädagogische Theorie verstanden, sondern als Metatheorie, welche versucht, die Möglichkeiten und Grenzen von Theoriebildungen zu beschreiben (vgl. Siebert 2003, S.69). Konstruktivisten erkunden, „wie im Alltag oder in der Wissenschaft Wirklichkeit beobachtet und dadurch erzeugt wird.“ (Siebert 2003, S.69)

Im Konstruktivismus will man die „prozessual verstandene Entstehung von Wirklichkeit beobachten, bzw. erforschen.“ (Pörksen 2011, S.15)

Der Mensch wird als aktiv eingreifender Beobachter, Teilnehmer und Akteur, der die Wirklichkeit konstruiert wie sie zu ihm passt, gesehen. Soziale Kontexte und Einbettungen sind nicht zu vergessen, darum sind es keine rein subjektiven Konstruktionen, sondern Mischformen mit einer schon vorhandenen kulturellen und weiteren Wirklichkeit. (Vgl. Reich 2004, S.28)

WATZLAWICK meinte, dass der Konstruktivismus besser *Wirklichkeitsforschung* hieße¹⁷ (Watzlawick 2000, S.10) und der Mensch das konstruiert, was er für wirklich hält, doch die Wirklichkeitserfassung scheint relativ, denn der Beobachter schreibt den Handlungen seine Bedeutungen zu. Der Sinn den die Welt für einen Menschen hat, ist das Resultat dessen vermeintlichen, objektiven Wirklichkeitserfassung. (Vgl. Watzlawick, Radiobeitrag in der ersten Hälfte der 1990er. *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* 01/04, online im WWW¹⁸)

Der Konstruktivismus interessiert sich für das menschliche Wahrnehmen, Denken und Wissen, wie bereits erwähnt, für die „Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher und alltäglicher Erkenntnis“ (Siebert 2011, S.86).

Was ein Mensch mit seiner Wahrnehmung für sich und seine Umwelt konstruiert und dabei erfährt, erkennt und dabei lernt, ist alles subjektiv. Die menschliche Wahrnehmung wird zur subjektiven Wirklichkeit, bestimmt von Vorerfahrungen und dem Kontext in dem sich der Mensch bewegt. SIEBERT benennt das menschliche Erkennen als *strukturdeterminiert* (ebenda, S.86), d.h. der Mensch nimmt das auf, was er aufnehmen will, er sieht das, was er sehen will, ebenso verhält es sich mit dem was er hören will und was nicht. Es wird eine individuelle von Beobachtung geprägte Struktur im Leben des Menschen konstruiert, welche das Leben desjenigen bestimmt. Nicht die Objektivität oder die absolute Wahrheit sind das Ziel menschlicher Erkenntnis, es ist die Viabilität, die Zweckmäßigkeit, (vgl. ebenda) die unser Leben begleitet.

Wie verhält sich der Konstruktivismus zum Lernen?

In jeglicher Wahrnehmung spielen Vorerfahrungen, soziale Umgebung, die Umwelt und vieles mehr eine wichtige Rolle, man kann solche Faktoren nicht ausklammern,

¹⁷ Konstruktivismus war in den 1920er Jahren in der Sowjetunion ein Ausdruck für eine Kunstrichtung.

¹⁸ online im WWW unter URL: http://wn.com/radio_kultur oder http://www.youtube.com/watch?v=4RcBpkjn_1I [06.12.2011]

bewusste oder unbewusste Teile in der Wahrnehmung sowie Handlung und dem daraus resultierenden Lernprozess, sind impliziert. In solchen Prozessen erzeugt der Mensch seine subjektive Wirklichkeit, erfolgreiches Handeln wird letztendlich angestrebt.

SIEBERT definiert Lernen als einen lebensnotwendigen Prozess in welchem sich der Mensch aktiv Wirklichkeit aneignet. Nach REICH veranschaulicht er drei Arten von Lernen:

- Lernen als Konstruktion (Aufbau handlungsrelevanter Wissensnetze)
- Lernen als Rekonstruktion (Erwerb und Integration vorhandener Wissensbestände)
- Lernen als Dekonstruktion (Abbau von Verhaltensmustern und normativen Orientierungen, die nicht mehr viabel sind.) (Vgl. Reich 1996, 118ff.)

Diese drei Lernformen sind meist miteinander verbunden und beeinflusst von mehreren Faktoren: Neugier, Interesse, Erinnerungen, Erfahrungen, Gedächtnisinhalten, Wahrnehmungen, Aufmerksamkeit, Gefühle, Emotionen, Wissensnetze, körperliche Empfindungen, psychomotorische Handlungen (vgl. Siebert 2003, S.73)

Lernen muss zu einem reflexiven Prozess werden, weil das Leben schnelllebiger und fortschreitend ist und der Mensch eine Vielzahl an Informationen aufnehmen und bewerten muss und unnötiges Wissen wieder aussortieren sollte. Die Erkenntnis die der Mensch durch seine Handlungen und Lernprozesse erfährt, wird in ihm individuell gespeichert und muss mit der äußeren Welt abgeglichen werden. Beispielsweise im Sozialkontakt lernt der Mensch sein inneres Konstrukt von der subjektiven Wirklichkeit neu zu überdenken und gegebenenfalls neu zu konstruieren.

Dort beginnt dann ein erneuter Lernprozess, der sich mit DEWEY's Pragmatismus berührt: Neugierig ergründet man neue, bzw. abweichende Ansichten von z.B. MitschülerInnen, stellt darüber Theorien auf und möchte Hypothesen durch bestimmte Handlungen bzw. Operationen überprüfen. Die dadurch gewonnene Erkenntnis fügt sich erneut in die eigene strukturierte Wirklichkeit ein, wo das Konstrukt dessen reflexiv erneuert wurde. So entsteht für jedes Individuum eine persönliche Sicht der Dinge und der Welt, welche keine Letztgültigkeit beanspruchen und ständiger Wandlung unterworfen sind. Das Lernen stellt somit einen lebenslangen Prozess dar.

Wie unter Punkt 6 erwähnt, kann man *Learning by Doing* nicht in seinem ganzen Sinn-Zusammenhang mit drei einfachen Wörtern übersetzen. Um diesen Terminus mit

DEWEY's ursprünglicher Bedeutung zu verstehen, bedarf es einer noch intensiveren Erörterung vom Lernen aus Handlung, bzw. Erfahrung.

Lernen bedeutet aus pragmatisch-konstruktivistischer Sicht den Aufbau von Erfahrungen mit Hilfe von Erkenntnis und Reflexion. Dabei zeigt sich schon eine gewisse Flexibilität, eine Bewegung und kein starres Prozedere.

„Alles fließt, nichts bleibt.“ (panta rhei, ouden menei), damit versuchte PLATON die Lehre des Philosophen HERAKLIT zusammenzufassen. Darin beabsichtigte er verstehen zu geben, dass sich die Dinge ständig ändern, ein Spannungsverhältnis zwischen dem Sein und dem Werden herrscht. (Vgl. Pöppelmann 2008, S.10) Es ist zum Beispiel die Weltanschauung eines Menschen die in einem Moment *ist*, und im nächsten Moment anders *werden* kann.

6.2 Erfahrung und Handlung

Auch DEWEY sieht Organismen in einem ständigen Anpassungsprozess. Sie bewegen sich rhythmisch in abwechselnden Phasen von Ungleichgewicht und Gleichgewicht (vgl. Hickmann 2004, S.4).

In solchen Anpassungsprozessen kommt es zu Erfahrungen, die unser weiteres Handeln und damit unsere Lebensweise bestimmen.

Es sind die Interaktionen zwischen „lebendigem Geschöpf und Umwelt“ (Dewey 1988, S.47), die einen Teil des Lebensprozesses ausmachen.

Der Erfahrungsbegriff ist, wie schon andere wichtige Begriffe dieser hermeneutischen Arbeit, weitreichend und differenziert zu verstehen. Darum folgt nun eine kurze Etymologie dazu und anschließend die Betrachtung darauf aus JOHN DEWEY's Sicht. Dabei ist das von DEWEY verwendete englische verwandte Wort *experience* zu beachten. Wie sich herausstellen wird, ist die Übersetzung von Erfahrung zu *experience*, bzw. umgekehrt zu vielschichtig, um dies in einem Satz abhandeln zu können.

Im Wörterbuch der Brüder GRIMM wird unter dem Begriff *Erfahrung* als ursprünglicher Sinn des erfahrens *peragratio* (lat.) die Durchwanderung, sowie *pervagatio* (lat.) das Umherschweifen, beschrieben. (vgl. Grimm, 1854-1954, Bd.3, Sp. 793-794)

Eine Assoziation dazu wäre ein wanderndes Individuum, das umherschweift und somit neue Einzelheiten der Umwelt erfährt.

Um die Gedankenverbindung zu ergänzen, kann Erfahrung als Er-Fahrung betrachtet werden, wobei ein Individuum Dinge gesehen, gespürt, gehört usw. haben muss, um sie in sich aufnehmen zu können. Um zu diesen Erlebnissen zu gelangen muss man zu etwas gefahren werden, z.B. mit dem Segelboot, Kutsche, Zug, Fahrrad, etc.

Der Mensch fährt durch das Land, macht eine Reise und erfährt dadurch Neues.

Als weiteres Verständnis von Erfahrung führen GRIMM *inquisitio* das Suchen, Aufsuchen und Zusammensuchen, sowie *Erforschung* (vgl. ebenda) an.

Ist man auf der Suche, erwartet man sich eine Antwort und einen Erkenntnisgewinn. In der Suche, sei es nach dem Sinn des Lebens, oder einfach nur nach seinen Wurzeln, erforscht man Gott und die Welt in der Hoffnung zu neuen Erfahrungen zu gelangen. Schon im jüngsten Alter erforscht der Mensch sich und seine Umgebung und führt es bis in das hohe Alter fort.

Ein Versuch, sich experience anzunähern

Das englische Wort, welches der Bedeutung der *Erfahrung* im heutigen Sprachgebrauch am nächsten ist, lautet *experience* und wurde durch DEWEY's Werke stark geprägt. Auch bei den Brüdern GRIMM wird das lateinische Pendant *experientia* (Grimm 1854-1954 Bd. 3, Sp. 793 bis 794) unter dem Wort *Erfahrung* erwähnt. Jedoch wird heute der lateinische Begriff *experientia* mit *Versuch*, *Probe* und eben nicht mit *Erfahrung* übersetzt. Möglicherweise gehen daher manche Autoren, welche über DEWEY's Werke sinnieren, zu der Übersetzung, *experience* sei *Erfahrung*, auf Distanz. Das Wort *experience* scheint zu komplex, um es auf eine Übersetzung zu beschränken, bedeutet es sogleich auch *Erlebnis*. So schreibt BOHNSACK, *experience* sei ein Begriff, „der nicht mit einem deutschen Wort übersetzbar ist“. (Bohnsack 2005, S.21)

Da in DEWEY's Philosophie eine einfache Übersetzung eines Wortes, für ein Verständnis über seine Denkweise nicht ausreicht, wird nun ein grober Überblick von DEWEY's Gedanken über die Welt gegeben.

In seiner Beschreibung über die Welt geht er von Gegensätzen wie „Beständigem und Unsicherem, Festgelegtem und unvorhersehbarem Neuen, Gesichertem und Ungesichertem“ (Dewey 1925-1953, S.55, zit. nach: Bohnsack 2005, S.21) aus, welche aber durch die Regelmäßigkeiten der Natur, wie Ebbe und Flut, idealisiert werden (vgl.

ebenda). Der Mensch kann der Ungewissheit entgegentreten, indem er mit Hilfe von „Reflexion, Erkenntnis, angewandter Wissenschaft und Technik“ (Bohnsack 2005, S.22) die Gesetze der Natur zu seinem Vorteil nutzen und lenken lernt, sich eine Welt konstruiert.

DEWEY's Begriff des *experience* wird von BOHNSACK als eine umfassende Einheit von Ich und der Welt beschrieben. Die Wahrnehmung von sich selbst und der Welt erfolgt immer mitten und über *experience*. (Vgl. Bohnsack 2005, S.23). „Subjekt und Objekt, die Handlung des Ich und deren ‚Material‘ sind im *experience* enthalten“ (Bohnack 2005 S.23).

Experience bezieht sich auf Qualitäten der Interaktion und der Kontinuität (vgl. Neubert 2004, S.14) und es ist kein passiver Vorgang, es sind nicht bloß auf einen eindringende Begebenheiten, wie z.B. Gerüche, Geräusche, Farben, Schmerzen, Wohlgefühl, etc., sondern *experience* zeichnet sich durch die Interaktion dieser Eindrücke mit dem Organismus und Dingen aus (vgl. Bohnsack 2005, S.23).

Das oben genannte Beispiel von dem Kind, welches mit der Kerze experimentiert, ließe sich an dieser Stelle wieder anführen.

Erfahrungen zu sammeln und dabei zu lernen, sind Leistungen, die aus Konflikten mit der Umwelt entstehen, wobei das Verhältnis von Mensch und Umwelt aus dem Gleichgewicht gerät, um dann wieder durch Handlungen in Balance zu kommen. Allerdings handelt es sich dabei nicht um die Rückkehr zum Ausgang des Konflikts, sondern das wiedererlangte Gleichgewicht der Umwelt steht nun auf einer höheren, bereicherten Ebene. Lebens- und Lernprozesse sind Bildungswege und vollziehen sich in einem Kreislauf, die - wenn sie wieder an deren Ausgangslage und zugleich einer höheren Ebene zurückgekehrt sind - dem Leben mehr Kraft, mehr Sinn und Welterkenntnis verleihen (vgl. Bohnsack 2005, S.24).

Die Phänomenologie betrachtet die Pädagogik und den damit verbundenen Lernbegriff ähnlich. So schreibt MEYER-DRAWE, dass wir in einer „Welt von Mitsubjekten“ (Meyer-Drawe 1996, S.94) leben und Sozialität sei ein Grundmodus menschlicher Existenz, wo das „Ich immer schon durch andere mitkonstituiert ist“ (ebenda).

Die Menschen beeinflussen sich gegenseitig in ihrem Leben, doch besitzt jeder eine andere Ausgangslage, ein individuelles Vorwissen. Die Sicht auf die Dinge der Welt wird durch das Ich geprägt und durch das soziale Gefüge in dem sich das Ich bewegt.

„Lernen ist ein intersubjektiver Vollzug“ (ebenda, S.95) bei dem das Gemeinte vom Ich auf das Meinen von anderen Ichen stößt, diese sich gegenseitig beeinflussen, d.h. sie können sich ergänzen oder strittig aufeinander treffen. Das was der Mensch, bzw. das Ich sagt und wie er/es handelt wirkt mehrdeutig auf andere Personen, die anderen „Iche“ (ebenda, S.94). Diese „Iche“ haben die Möglichkeit das Verständnis dieses Verhaltens des Ichs durch ein Aussprechen für sich selbst, aber auch für das Ich, der handelnden Person neu darzulegen. Das Gegenüber ist dem Ich damit behilflich, sich selbst besser zu verstehen. (Vgl. Meyer-Drawe 1996, S.95) Eine neue Orientierung, eine neue Sicht kann eröffnet werden. Diese Erfahrung kann durchaus negativen Charakter haben. MEYER-DRAWE meint, dass wir Erfahrungen nur dann im vollen Sinne machen, wenn wir unser Vorwissen umstrukturieren, ändern. Alte Gewohnheiten werden dabei nicht unterstützt, sondern angezweifelt und Erfahrungen werden dann geändert, sodass sie dennoch Orientierung bieten. Lernen eröffnet eine neue Sicht und darin besteht die Erfahrung. Dinge die man glaubte zu wissen, werden durch Enttäuschung neu geformt und enden in einer neuen Erfahrung. Dieser Prozess der Negativität von Erfahrungen wird in der Phänomenologie als Lernen bezeichnet und nicht das bloße Anhäufen von Kenntnissen. (Vgl. Meyer-Drawe 1996, S.89)

In dieser Enttäuschungs-Erfahrung liegt ein Zusammenhang zu DEWEY's Philosophie, auch er schreibt sinngemäß: Erfahrungen zu sammeln und dabei zu lernen, sind Leistungen, die aus Konflikten mit der Umwelt entstehen, wobei das Verhältnis von Mensch und Umwelt aus dem Gleichgewicht gerät, um dann wieder durch Handlungen in Balance zu kommen.

Jean PIAGET's Pionierarbeiten umfassen die Forschungen zur kognitiven Entwicklung, welche „die Veränderung der Erkenntnisprozesse und des Wissens – der Wahrnehmung, des Denkens, der Vorstellung und des Problemlösens“ (Zimbardo 1995, S.72) beinhalten. Er beschäftigte sich beinahe 50 Jahre mit der Beobachtung der kognitiven Entwicklung und versuchte dabei die Problemlösungsstrategien der Kinder – u.a. auch der eigenen – zu studieren, vor allem die Reaktionen der Kinder wenn sich die Problemstellung veränderte. (Vgl. Zimbardo 1995, S. 72)

PIAGET's Fokus der Kindheitsforschung lag nicht auf der Frage *wieviel* oder *was* ein Kind wissen kann, sondern vielmehr auf dem *wie* des Denkens und des „Wissens über die Realität“ (Zimbardo 1995, S.73). Er interessierte sich dafür, „*wie* ihr Denken und ihre innere Vorstellung von der äußeren Realität sich auf verschiedenen Stufen ihrer

Entwicklung verändern“ (ebenda). Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschende psychologische Sichtweise auf das Lernen, wie z.B. Reiz-Reaktionsmodelle (aus dem Behaviorismus) verlieren an Bedeutung. Für PIAGET steht die Kognition des Menschen im Forschungsmittelpunkt und er interessiert sich für das Prinzip der Assimilation und Akkomodation.

Dies sind zwei elementare Prozesse, welche die kognitive Entwicklung beeinflussen. Das Kind verfügt über geistige Schemata, wie etwa die Handlungsstrukturen des Säuglings, die das Saugen, das Greifen, sowie das Schlagen nach Gegenständen bestimmen. Bestimmte Handlungsschemata werden in bestimmten Entwicklungsstufen durchlaufen und tragen zur Reifung des Menschen bei (vgl. Zimbardo 1995, S.73).

Assimilation und Akkomodation sind Formen der Adaption des Individuums an seine Umwelt, genauer definiert, wird bei der Assimilation die Umwelt in die Handlungs- und Denkstruktur eines Individuums so eingepasst, damit sie sich in ein vorhandenes Schema einfügt (vgl. Zimbardo 1995, S.73).

Ein Beispiel ist das Saugschema, bei dem ein Säugling aufgrund seines angeborenen Reflexes an der Brust saugt um an Nahrung zu kommen. Wird es abgestillt, assimiliert es die Flasche an sein Saugschema. Doch dabei muss es jetzt auch noch eine Akkomodation erfolgen, d.h. das Schema selbst muss jetzt verändert werden, da es sonst im Widerspruch zur vorherigen Struktur steht. Veranschaulicht an dem Saugschema akkomodiert das Baby nun seine Art und Weise an Nahrung zu kommen, denn es muss den Sauger anders in den Mund nehmen als die Brust und es muss sich auch darauf einstellen, dass die Flasche im richtigen Winkel gehalten wird, damit es Flüssigkeit daraus saugen kann. Das Saugschema hat sich also verändert.

Das stetige Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation bringt als Ergebnis die kognitive Entwicklung. (Vgl. Zimbardo 1995, S.73)

Dieser Entwicklungsprozess ist gleichsam ein Lernprozess und dabei lässt sich erneut das Prinzip des Gleichgewichts und Ungleichgewichts des Ichs mit der Umwelt erkennen. Schon DEWEY bezeichnete dies als einen Prozess der Erfahrungssammlung, welche den Menschen zwangsläufig lernen lässt. PIAGET benennt dieses Entwicklungs-Prinzip *Äquilibationsprinzip*.

Nach diesem Prinzip ist die Entwicklung eine fortlaufende „Folge von Gleichgewichts- und Ungleichgewichtszuständen, wobei das Ungleichgewicht auf einem höheren Niveau abgelöst wird.“ (Zimbardo 1995, S.73).

Assimilation und Akkomodation unterliegen diesem Gleichgewichtsmodell, wobei die Assimilation das Bestehende bewahrt und erweitert und somit die Gegenwart mit der Vergangenheit verbindet. Die Akkomodation entsteht aus Problemen die aus der Umwelt kommen und nicht zu dem vorhanden Schema passen, also nicht zu dem passen was man weiß und denkt. Durch solche Diskrepanzen wird das Kind dazu gezwungen neue, angemessenere innere Strukturen zu entwickeln und durch diese, sich stetig wiederholende Vorgänge lernt das Kind einen kreativen und adäquaten Umgang mit neuen Anforderungen und Aufgaben und beginnt intensiver zu Denken. (Vgl. Zimbardo 1995, S.73)

6.3 Bildungstheoretische Sicht auf *Learning by Doing*

Die Bildungstheorie beschäftigt sich mit der Definition von Bildung, bzw. dem Bildungsbegriff. In der vorliegenden Diplomarbeit wird thematisiert, wie Bildung im Museum geschehen kann, wenn diese über eine Führung mit dem Prinzip des *Learning by Doing* ablaufen soll.

Der Begriff *Bildung*, ist wie auch der Begriff *Lernen* sehr komplex und historisch gesehen weitreichend. Ebenso sind beide Begriffe wichtig für das System Schule und auch für das Museum, denn beide Institutionen stehen im Auftrag der Bildung. Wie dies in einer schülerzentrierten Führung im Schloss Esterházy aussehen soll, ist mit einer bildungstheoretischen Sicht zu klären.

Dabei wird von DEWEY's Theorie über Lernen ausgegangen, denn über das Lernen kann sich der Mensch bilden. Für DEWEY steht die Erfahrung, die sich ein/e Lernende/r aufbaut, im Mittelpunkt. Im Lernprozess beteiligen sich verschiedene emotionale Reaktionen, Reflexionen und Handlungsabläufe. Eine aus dem Gleichgewicht geratene Sache wird in einem Prozess durch den/die LernerIn wieder ins Gleichgewicht gerückt. Dabei entsteht ein neues Wissen über die Welt mit ihren Umständen, was als Bildung im Individuum angesehen werden kann.

Der Begriff der Bildung entstammt von der übertragenen Bedeutung von *cultur*, was geschichtsphilosophisch mit *Ackerbau* übersetzt wird und Bildung wiederum in Anlehnung dessen, als „Veredelung des Geistes“ (vgl. Rauhut 1965, S.16) bedeutet. Dabei begrenzt sich der Bildungsbegriff aber nicht auf das schulische Wissen, sondern

Bildung umfasst auch die Entfaltung der Persönlichkeit. Dies kann einem Menschen besser gelingen, als dem anderen und das liegt an den Möglichkeiten, die er realisieren kann um seine Kräfte auszubilden. Dieser Gedanke entstammt von HUMBOLDT's *Theorie der Bildung des Menschen* und mit dem Begriff *Kräfte* bezieht er sich auf die „Vermögen zu erkennen, zu handeln und zu urteilen“, sowie darauf, „Gegenstände herzustellen oder sie schöpferisch zu gestalten.“ (Dörpinghaus 2008, S.69)

Dieser Teil von HUMBOLDT's Bildungstheorie kann auch mit DEWEY in Verbindung gebracht werden, denn auch er zielt mit seiner Philosophie auf das Erfassen von Sachverhalten über die Sinne und über das Handeln ab. Bei DEWEY ist der Vorgang des Erkennens und Denkens ein konstruktiver Untersuchungsprozess (vgl. Bohnsack 2005, S.33), eingebettet in den bereits erwähnten fünf Schritten der „experimentellen Erkenntnismethode“ (ebenda).

Das Verständnis über Bildung drückt sich in *Learning by Doing* folgendermaßen aus: durch den immer wieder kehrenden Prozess sich in neuen Situationen des Lebens zurecht zu finden und dabei Erfahrungen zu sammeln, kann sich das Individuum zu einem stetig reiferen Menschen ausbilden. Er kann sich an den Sachverhalten des Alltags prüfen, daran etwas erkennen, damit reflexiv umgehen, sein Ich an sozialen Kontexten messen und anpassen, usw. Letztendlich wächst ein Individuum heran, welches durch Interaktionen, Kommunikation und Partizipation seinen Charakter, seine Persönlichkeit und Identität ausbildet. Durch ständig neue Erlebnisse und Erfahrungen die der Mensch mit seiner Umwelt erfährt, wird er immer wieder mit Lernprozessen und der Ausbildung seiner Kräfte beschäftigt sein und damit kann man ein Verständnis von Bildung ausdrücken.

Das Museum kann einen wesentlichen Beitrag zum Bildungsverständnis von Heranwachsenden beitragen. Einerseits wird im Museum Bildung, in Form von Wissen vermittelt, andererseits lösen Museumsbesuche Emotionen aus, bringen neue Erfahrungen mit sich, lassen Reflexionen zu, Interaktionen, Kommunikation, etc. Über Elemente der 5-Schritte-Erkennismethode worin *Learning by Doing* enthalten ist, kann der Museumsbesuch nachhaltige Wirkungen im Bildungsverständnis forcieren und die Motivation, sich bilden zu wollen, stärken.

7 Das Museum

Die Institution Museum, so wie wir sie heute kennen hat eine lange Geschichte und Entwicklung hinter sich.

Die Bezeichnung, sowie das Verständnis von *Museum* veränderten sich über Jahrtausende, so dass das Thema Museum als überaus komplex angesehen werden kann. Daher ist es nicht möglich ins Detail zu gehen und es werden im Folgenden lediglich einige wichtige Eckdaten sowie relevante Erklärungen für ein besseres Verständnis wiedergegeben.

Im Laufe der Zeit wandelte sich die Definition des Begriffes Museum, so beschreibt ZEDLER¹⁹ in seinem Universallexikon für Wissenschaft und Künste im Jahr 1739 folgendermaßen:

Museum heisset sowohl ein Tempel, darinnen die Musen verehrt wurden, als auch eine Kunstkammer, ein Münz-Cabinett, Rarität- und Antiquitätenkammer [...]. Insbesondere aber ein Gebäude, darinnen die Gelehrten beisammen wohnten, miteinander aßen, und ihr Studieren abwarteten [...]. (Zedler 1739, S.705)

Musen waren Göttinnen der Künste aus der griechischen Antike. Diese Göttinnen schützten Sammlungen verschiedener Arten im sogenannten *Museum*, dem Musensitz. Das Museum hat in der Griechischen Antike seinen Ursprung und entwickelte sich in der Ägyptischen Antike fort. Hier war das bedeutendste Musenheiligtum die Bibliothek von Alexandria, eine Fortführung der Philosophenschule Athens. (Vgl. Zedler ebenda)

Durch den großen Bestand an Buchrollen, war die Alexandrinische Bibliothek von großer Bedeutung für die Verbreitung von Literatur der Antike (vgl. Vieregg 2008, S.167).

Das erste Modell einer Kunstkammer entstand im späten Mittelalter und beherbergte eine Naturaliensammlung. Rarität- und Antiquitätenkammer beschreibt offenbar Räume in denen seltene Gegenstände, sowie Antiquaren gesammelt waren. Im 16. Jahrhundert wurde ein Antiquarium in der Münchner Residenz fertiggestellt, welches antike Bildhauerkunst ausstellte. Im 17. Jahrhundert wurde in Nürnberg ein Raritätenkabinett eingerichtet. (Vgl. Vieregg, 2008, S. 268ff.)

¹⁹URL: www.zedler-lexikon.de [14.03.2012]

Oft wird für *Kammer* auch das Synonym *Kabinett*, bzw. wie hier bei ZEDLERS Definition *Cabinett* verwendet. In der Zeit der Spätrenaissance waren die Wunderkammern Orte des Staunens über die Welt und förderten das Interesse an der Entdeckung der Wirklichkeit (vgl. Haas 2002, zit. nach: Affenzeller, online im WWW²⁰).

Wie zu erkennen ist, hat das Museum u. a. den Charakter einer Sammlung und kann auch unterschiedlich benannt werden. Dies wird in der vorliegenden Diplomarbeit aber nicht bis ins Detail erklärt.

Es soll eine kurze Einführung dargestellt werden und damit wird zu erkennen sein, dass ein vermeintlich einfacher Begriff viele unterschiedliche Spektren haben kann.

CAMPE beschreibt 1801 in seinem *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*, Museum folgendermaßen:

Man versteht darunter eine Sammlung von Kunstsachen und Naturerzeugnissen, zu wissenschaftlichem Gebrauche, also eine Natur- und Kunstsammlung.
(Campe 1801, S.475f.)

Sammlungen von seltenen und anziehenden Gegenständen entstanden schon in der Antike durch Philosophen und weisen auf den Bildungsgedanken hin. Über Jahrtausende hinweg hat sich die Bildungsfunktion von Sammlungen selbst erhalten, wenn sie auch nicht immer im Vordergrund stand und die Sammlungen auch nicht für jedermann zugänglich waren.

Im Jahre 1835 stellte die *Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für gebildete Stände* das Museum als *Museion*, mit der eigentlichen Bedeutung als Musengrotte oder einen Musentempel dar

„und es erhielt diesen Namen zuerst der Theil [sic!] des kön. Palastes zu Alexandrien, welchen Ptolemäus Philadelphus für die Bibliothek bestimmte. Später aber verstand man unter Museum in der Regel eine Sammlung seltener und

²⁰ URL: <http://derstandard.at/925204> [14.03.2012]

anziehender Gegenstände entweder aus dem ganzen Gebiete der Naturgeschichte oder der Künste, welche in einem Gebäude zur Ansicht der Kenner, zum Genuss der Kunstfreunde, zur Befriedigung der Neugierigen und zur Belehrung von Schülern und Meistern aufgestellt ist. “

(Brockhaus 1835, S.260)

Letztere Definition lässt sich mit dem heutigen Verständnis von Museum vereinbaren, ist jedoch nicht endgültig.

Der ICOM (International Council of Museums)²¹ von Deutschland, Österreich und Schweiz definieren in deren Kodex *Ethische Richtlinien für Museen* den Begriff Museum heute (aufgesetzt 1986, revidiert 2004) als

„eine gemeinnützige, auf Dauer angelegte, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zum Zwecke des Studiums, der Bildung und des Erlebens materielle und immaterielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (ICOM Deutschland, Österreich, Schweiz 2004, S.29, online im WWW²²)

In jedem dieser verschiedenen Definitionsbeiträge wird die Funktion des Museums mit *Sammeln, Studieren, Belehren* und mit *Studien- und Bildungszwecken* dargestellt. Ebenso möchte der Deutsche Museumsbund in seinem Heft *Museumskunde* (1978) den Bildungszweck eines Museums betonen:

„1. Ein Museum ist eine von öffentlichen Einrichtungen oder von privater Seite getragene, aus erhaltenswerten kultur- und naturhistorischen Objekten bestehende Sammlung, die zumindest teilweise regelmäßig als Ausstellung der Öffentlichkeit zugänglich ist, gemeinnützigen Zwecken dient und keine kommerzielle Struktur oder Funktion hat.

2. Ein Museum muß [sic!] eine fachbezogene (etwa kulturhistorische, historische, naturkundliche, geographische) Konzeption aufweisen.

²¹ Die Gründung des ICOM, einer Unterorganisation der UNESCO, im Jahr 1946 in Paris, trug einen wesentlichen Bestandteil zur Veränderung des Museumswesens, vor allem der Entwicklung der Kindermuseen, bei. ICOM soll die „weltweite Kooperation zwischen den Museen fördern und gleichzeitig für die Erhaltung des kulturellen Erbes eintreten.“ (König 2002, S.24)

Der Zugang zur Bildung und Kultur muss ermöglicht und erweitert werden. (Vgl. König 2002, S.24f.)

²² URL: http://www.icom-oesterreich.at/shop/data/container/Code_of_ethics/code_2010.dt.pdf
[14.03.2012]

3. *Ein Museum muß [sic!] fachlich geleitet, seine Objektsammlung muß fachmännisch betreut werden und wissenschaftlich ausgewertet werden können.*

4. *Die Schausammlung des Museums muß [sic!] eine eindeutige Bildungsfunktion besitzen. (Deutscher Museumsbund 1978, online im WWW²³)“*

Jährlich wird in Deutschland eine statistische Gesamterhebung des deutschen Museumswesens durchgeführt und vom Institut für Museumsforschung publiziert. Darin werden 9 Museumsarten unterschieden:

1. Museen mit volkskundlichem, heimatkundlichem oder regionalgeschichtlichem Sammlungsschwerpunkt

Volkskunde, Heimatkunde, Bauernhäuser, Mühlen, Landwirtschaft, Orts- und Regionalgeschichte

2. Kunstmuseen

Kunst und Architektur, Kunsthandwerk, Keramik, Kirchenschätze und kirchliche Kunst, Film, Fotografie

3. Schloss- und Burgmuseen

Schlösser und Burgen mit Inventar, Klöster mit Inventar, historische Bibliotheken

4. Naturkundliche Museen

Zoologie, Botanik, Veterinärmedizin, Naturgeschichte, Geowissenschaften, Paläontologie, Naturkunde

5. Naturwissenschaftliche und technische Museen

Technik, Verkehr, Bergbau, Hüttenwesen, Chemie, Physik, Astronomie, Technikgeschichte, Humanmedizin, Pharmazie, Industriegeschichte, andere zugehörige Wissenschaften

6. Historische und archäologische Museen

Historie (nicht traditionelle Ortsgeschichte), Gedenkstätten (nur mit Ausstellungsgut), Personalien (Historie), Archäologie, Ur- und Frühgeschichte, Militaria

²³URL:

[http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Definition Museum_Klausewitz_in_MuKu_1978.pdf](http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Definition_Museum_Klausewitz_in_MuKu_1978.pdf) [14.03.2012]

7. Sammelmuseen mit komplexen Beständen

Mehrere Sammlungsschwerpunkte aus den Bereichen 1–6 und 8

8. Kulturgeschichtliche Spezialmuseen

Kulturgeschichte, Religions- und Kirchengeschichte, Völkerkunde, Kindermuseen, Spielzeug, Musikgeschichte, Brauereiwesen und Weinbau, Literaturgeschichte, Feuerwehr, Musikinstrumente, weitere Spezialgebiete

9. Mehrere Museen in einem Gebäude (Museumskomplexe)

Mehrere Museen mit unterschiedlichen Sammlungsschwerpunkten, die im gleichen Gebäude untergebracht sind.

(Institut für Museumsforschung 2009, S.18)

Ein Schloss wird nach Auffassung des Instituts für Museumsforschung als Museum angesehen. Diese Tatsache erleichtert die Herangehensweise der vorliegenden Arbeit, das sie in den Bereich der Museumspädagogik fällt und in ein eindeutiges Feld der Forschung zuweisen lässt. In Verbindung mit dem Thema *Lernen für Schüler im Schloss* ist es nun möglich passende Literatur und Themenbereiche zu ermitteln.

Dennoch sei zu erwähnen, dass das Schloss Esterházy im Grunde genommen eine Kulturstätte ist, wie es im nächsten Kapitel erläutert wird.

7.1 Das Schloss Esterházy als Museum, oder ist es doch eine Kulturstätte?

Im Folgenden wird der Begriff Kulturstätte erläutert und warum sich die vorliegende Diplomarbeit dennoch auf den Begriff Museum manifestiert.

Was ist eine Kulturstätte?

Zu diesem Begriff lässt sich keine einheitliche Definition finden, doch blättert man Literaturkataloge oder das WWW mit diesem Suchbegriff durch, stellt sich bald heraus, dass es geschichtsträchtige Orte sind, an denen Kultur produziert werden kann, oder es können auch Denkmäler und historische Gebäude sein, so wie es auch das Kulturamt Graz interpretiert (vgl. Barnet 2006, S. 10).

Die Differenz zwischen Museum und Kulturstätte lässt sich damit beschreiben, dass Museen eigens zum Zweck der Ausstellung eingerichtete Stätten sind. Im Gegensatz dazu, sind Kulturstätten solche Orte, deren ursprünglicher Zweck nicht die Ausstellung von Exponaten war, sondern die als Wohnhaus genutzt wurden. In diesem Sinne ist das Schloss Esterházy kein Museum, sondern eine Kulturstätte, weil es einst von den Fürsten Esterházy bewohnt wurde und diese ihre Gegenstände *in situ* (am Ort) zurückließen, welche nun ausgestellt werden. Auch in Museen wird ausgestellt, doch der Unterschied zur Kulturstätte liegt darin, dass die ausgestellten Gegenstände von ehemaligen Bewohnern der Räumlichkeiten stammen. Demnach müsste sich auch das Freud-Museum in Wien, oder das Geburtshaus von Mozart in Salzburg, als Kulturstätte bezeichnen. Da Museen und Kulturstätten jedoch die gleichen grundlegenden Aufgaben erfüllen, muss ein Kompromiss geschlossen werden und deswegen wird sich die vorliegende Arbeit auf Museumspädagogik beziehen, da zu diesem Thema reichlich Literatur vorhanden ist und zur Kulturstättenpädagogik nicht.

7.2 Das Museum im Wandel der Zeit

Das in der antiken Kultur von den Ptolemäern (~290 v.Chr.) gegründete alexandrischen Museion, trug den Bildungsgedanken mit sich, denn es förderte die Erforschung der Botanik, Astrologie und Zoologie, sowie der Philologie und beherbergte eine Bibliothek mit gesammelten Schriftrollen (vgl. Vieregg 2008, S.18).

Im Mittelalter rückte die bildende Qualität von Sammlungen in den Hintergrund, denn die Schatz- und Reliquienkammern stellten nun lediglich ein Symbol für den gehobenen Status dar (vgl. Schreiber 1998, S.9).

In der Renaissance (~1400-1600) stellten Fürsten ihre gesammelten Kostbarkeiten zur Schau, um Macht und Einfluss zu demonstrieren und Ruhm zu erlangen. Noch waren diese Ausstellungen ausgewähltem, privatem Publikum zugänglich. Schon im 16./17. Jahrhundert wurden vereinzelt Sammlungen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, vorerst dennoch beschränkt.

Als das erste öffentliche Museum gilt das 1759 gegründete British Museum in London, doch auch hier wollte man die Besucherzahlen niedrig halten und verhalf sich mit einigen Restriktionen. (Vgl. Denaro 2000, S.19)

Der gesellschaftliche Wandel zur Zeit der französischen Revolution gegen Ende des 18. Jahrhunderts, führte zu dem Anspruch, Ausstellungen der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. DENARO beschreibt es, als einen „Funktionswandel der Institution zum bürgerlichen Museum“ (Denaro 2000, S.19) und einer damit einhergehenden Vermittlungsarbeit (vgl. ebenda).

Mit dem Sturz der französischen Monarchie 1792, wurden diverse Sammlungen des einstigen Königs, der Kirche und des Adels, im ehemaligen Königsschloss, dem Louvre 1793, allen zugänglich gemacht und das noch heute gültige Museumsmodell war geschaffen. „Eine vom Volk getragene Institution, die mit dem Auftrag zu sammeln, zu konservieren, zu forschen und zu vermitteln gegenüber der Öffentlichkeit Verantwortung trägt.“ (Denaro 2000, S.20f.).

Es folgte eine Reihe von Museumsgründungen, wobei auch die Fürsten ihren Stand in der Gesellschaft weiterhin legitimieren wollten und somit auch eine Öffnung ihrer Türen und Tore in die Welt ihrer Nobilität ermöglichten. (Vgl. Denaro 2000, S. 21)

Aus der wachsenden Anzahl der Sammlungen, differenzierten sich verschiedene Museumsarten, wie zum Beispiel Museen für die bildende Kunst, Museen für Kunstgewerbe, Naturkundemuseen, Historische Museen, Ethnologische Museen und Technik Museen.

Mitte des 20. Jahrhunderts nahm die Zahl der kleineren Museen zu, was in den 60er Jahren einen Museumsboom auslöste und sogleich die Besucherzahlen ansteigen ließ (vgl. Horn 2005, S.750). Es setzte zudem ein „Wandel der Aufgabenzuschreibung und des Selbstverständnisses“ (Horn 2005, S.751) der Museen ein.

NOSCHKA-ROOS und TEICHMANN bezeichneten diesen Wandel „vom Fachduktus zum Bildungsduktus“ (Noschka-Roos/Teichmann 2007, S.22) und beschreiben damit ein neues Museumskonzept, welches als *Museum als Lernort* publik wurde. In dieser Entwicklung entfernten sich die Museen von der fachlich konzipierten, objektorientierten Sammlung für Experten und erreichten eine demokratische Öffentlichkeit, vor allem Schüler und Kinder (vgl. ebenda).

Der Gedanke der Vermittlung erreichte das Volk und das Museum avancierte zu einem Lernort, einer Volksbildungsstätte.

Der Museumsboom hält bis in die Gegenwart an und damit steigen die Herausforderungen um das Publikumsinteresse zu erhalten, auszubauen und zu

aktualisieren. Denn, so ZACHARIAS „Kinder und Jugendliche sind das ‚Publikum von morgen‘, (Zacharias 2007, S.35).

Die bildende Funktion von Museen ist und bleibt aktuell, solange Interesse an diesen Volksbildungsstätten besteht. Es muss demnach die heutige Generation Neugier und Beachtung für diese Institution entwickeln, um das Museumswesen auch für die nächsten Generationen sicherstellen zu können.

„Die Kinder und Jugendlichen von heute sind auch die Politiker und Entscheider von morgen!“ (Zacharias 2007, S.35)

7.3 Entwicklung von Kinder- und Jugendmuseen und ihren Konzepten

Der Beginn der Entwicklung von Kinder- und Jugendmuseen lässt sich auf das späte 19. Jahrhundert zurückführen, als 1889 in der *Public Library* von Denver/Colorado die erste Kinder-Abteilung eingerichtet wurde. Die Idee eigens für Kinder Ausstellungen zu errichten war entstanden und eine Entfaltung dieser setzte noch im selben Jahrhundert ein. 1899 wurde das *Brooklyn Children's Museum* in New York als erstes Kindermuseum geöffnet. (Vgl. Vieregge 2008, S.181f.)

William Henry GOODYEAR, der Initiator dieses Museums meinte, das Kindermuseum sollte die Reflexionsgabe von Kindern wecken und auf kreative Weise einsetzen (vgl. Vieregge 2006, S.176).

Zur Veranschaulichung nutzte man zoologische Modelle, naturgeschichtliche Schautafeln und Sammlungen von Mineralien, Vögeln, Insekten und Muscheln (vgl. Gesser/Kraft 2006, S.10).

Bis 1939 zählte man in den USA 12 Kindermuseen und bis 1959 kamen noch 31 weitere hinzu. In Europa eröffnete 1975 als erstes Kindermuseum, das *Tropenmuseum Junior*²⁴ in Amsterdam eine Kinderausstellung, bei welcher die Kinder mit Händen und Füßen anderen Kulturen begegnen können. (Vgl. Vieregge 2008, S.183)

Das erste Kindermuseum Österreichs *ZOOM*²⁵ wurde 1994 in Wien gegründet. Bis heute besteht es im Museumsquartier und lädt Kinder dazu ein, mit allen Sinnen die Welt zu erkunden.

²⁴URL: <http://www.tropenmuseum.nl/eCache/FAB/15/209.html> [14.03.2012]

²⁵URL: <http://www.kindermuseum.at/jart/prj3/zoom/main.jart?rel=de&reserve-mode=active&content-id=1127609922479> [14.03.2012]

Die von Amerika ausgehende Kinder- und Jugendmuseenströmung hatte die Idee, Kindern und Jugendlichen Museen als außerschulischen Bildungsort näherzubringen (vgl. König 2002, S.55). Geprägt wurde die Entwicklung dieser Museumslandschaft von damaligen pädagogischen Strömungen wie z.B. der Theorie John DEWEY's *Learning by Doing*, mit dem Hintergrund „Sachunterricht mit erfahrungsorientiertem historischen Lernen“ (Gesser/Kreft 2006, S.11) zu verbinden.

Im frühen 20. Jahrhundert konzentrierten sich die Inhalte der Kindermuseen zunächst auf die Naturerkundung und naturwissenschaftliche Experimente, doch im Laufe der nächsten Jahrzehnte erweiterte sich die Materie der Kindermuseen auf die Weltkulturen (vgl. Vieregge 2008, S.183).

Die heute so bekannten *Hands-On-Programme*, haben ihren Ursprung 1933 im Kindermuseum *Museum for Science and Industry* in Chicago/Illinois (vgl. Vieregge 2008, S.183).

Hands-On bedeutet sinngemäß *Hände drauf*, d.h. die Kinder werden animiert die Objekte der Ausstellung anzufassen. Das ist eine außergewöhnliche Form des Erlebens und Lernens in einem Museum, kennt man doch für gewöhnlich hinter Glas verschlossene und vor Berührungen geschützte Exponate in Museen. Durch die Erlaubnis des Anfassens von Objekten, ergibt sich eine neue Form der Auseinandersetzung damit. Das Kind darf es mit all seinen Sinnen erfassen und etwas damit tun und bekommt so neue Sichtweisen auf die Dinge der Museen.

Das Museum erhält durch solche Führungsformen einen kindgerechten, spielerischen Charakter und wünscht sich diese Zielgruppe als Besucher.

KÖNIG ist der Ansicht, dass bei *Hands-On* Ansätzen ohne personellen Vermittler immer auch von der Gefahr auszugehen sei, dass die Kinder den eigentlichen Inhalt verdrängen oder verlagern, d.h. der Besuch im Museum bliebe möglicherweise unreflektiert. Alleine die Erlaubnis Dinge anfassen zu dürfen, impliziert nicht das Verständnis für dieses Objekt. Darum stellen personelle, begleitende Vermittlungsformen einen wesentlichen Bestandteil dieses Konzepts dar. (Vgl. König 2002, S.98f.)

Die Person welche die Führung abhält, bestimmt die Art und Weise des Angreifens vom Exponat und erläutert dazu den begrifflichen Inhalt dessen.

Der Terminus *Hands-On* wurde bei der Tagung der Europäischen Kinder- und Jugendmuseen in Lissabon um *Minds-On* erweitert. (Vgl. ebenda, S.99) Das bedeutet soviel wie Angreifen und *Be-greifen* der Dinge.

ZACHARIAS schreibt im Informationsbrief der Kinder- und Jugendmuseen (KJM-aktuell) 1999 über die Pläne der deutschen Regierung, welche kinderbezogene Angebote, darunter auch Kindermuseen, als wünschenswert findet und dahingehend für zeitgemäße und auch anspruchsvolle Bildungsinhalte eintritt. „Spielen und Lernen mit Unterhaltungs- und Erfahrungswerten, mit ‚hands on‘, das es ja ohne ‚minds on‘ gar nicht gibt.“ (Zacharias 1998, S.1) muss man eine Chance zu geben. Er behauptet, *Hands-On* kann es ohne dem Einschalten der Gedanken gar nicht geben und vertritt dem Anschein nach nicht KÖNIG's These, dass *Minds-On* erwähnenswert ist, um den Sinn der *Hands-On* Konzepte zu erleben, denn *Hands-on* impliziert *Minds-On* ohnehin. Allerdings unterscheidet ZACHARIAS nicht zwischen personaler und nicht-personaler Vermittlung bezüglich dieses Konzepts.

Schon Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) vertrat die Ansicht vom Lernen durch aktives Handeln und fordert, dass Kinder im Unterricht mit „Kopf, Herz und Hand“ lernen sollen (vgl. Vollrath/Roth 2012, S.59).

Im Schloss Esterházy werden Kinderführungen gezielt als *Mitmach-Führungen* angeboten, jedoch mit bestimmten Einschränkungen, denn nicht jedes Objekt hält unzähligen Berührungen stand, vielmehr beinhalten diese Führungen kleine Workshops, bei denen sich die Kinder z.B. einen Fächer basteln dürfen, um die geheime Fächersprache kennenzulernen und danach auch spielerisch anwenden zu können. Außerdem dürfen die Kinder *mitmachen*, indem sie in historisch nachgefertigten Kleidern durch das Schloss stolzieren dürfen und in die Rolle z.B. der Zofe schlüpfen können. Hierbei wird ein *Learning by Doing* gefördert, doch zu einer ausführlichen Interpretation der schülerzentrierten Führungsform im Schloss Esterházy wird auf das Kapitel 8 verwiesen.

Zu erwähnen ist, dass das Schloss Esterházy kein Kinder- und Jugendmuseum im Sinne eines eigenen Gebäudekomplexes nur für Kinderausstellungen ist, sondern die SchülerInnen durch die allgemeinen Ausstellungsräume, mit speziellen Kinderführungen, geleitet werden. Dennoch gibt es eigene Kinderbereiche, wie z.B. der Dachboden mit zwei, eigens für Kinder ausgerichteten Führungen, wo – außer den

LehrerInnen und den Guides - keine erwachsene Person Zutritt hat, oder die Räumlichkeiten für z.B. Bastelarbeiten.

Im Allgemeinen verstehen sich Kinder- und Jugendmuseen als Orte, die „die Partizipation der Kinder und Jugendlichen und den handelnden Umgang mit Dingen nicht nur zulassen, sondern absichtsvoll unterstützen und in ihren Ausstellungen integrieren.“ (König 2002, S.39) Durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt wird Neugier und Kreativität der Kinder gefördert und das Verständnis dafür erweitert. Kinder- und Jugendmuseen sind Erfahrungs- und Erlebnistorte und darüber hinaus wird den jungen Besuchern die Möglichkeit gegeben Freiräume zu entdecken und ihre eigene Form von Kunst und Kultur wahrzunehmen. (Vgl. König 2002, S.39)

7.4 Das Museum als außerschulischer Lernort und Bildungsstätte ist der Schule ein Partner

Seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts tritt der Bildungsaspekt des Museums immer mehr in den Vordergrund. Ein Umbruch in der gesellschaftlichen Entwicklung war Auslöser dieser Veränderung. Die mittleren und unteren Schichten verfügten über einen chancenlosen Bildungsstand und mit dem Bestreben der Volksbildungsbewegung (Höhepunkt zwischen 1890-1900) sollte dies zu einem Ende führen.

Alfred LICHTWARK (1852-1914) war Direktor der Hamburger Kunsthalle und referierte im April 1900 bei einer Tagung mit dem Titel *Die Erziehung des Volkes auf dem Gebiet der Kunst und Wissenschaften* und vertrat dort das Museumswesen. (Vgl. König 2002, S.41f.)

1903 erkannten LICHTWARK u.a. die Wirksamkeit der amerikanischen Museen bezüglich der Volksbelehrung und rückten das Thema *Die Museen als Volksbildungsstätten* auf der Mannheimer Tagung in den Mittelpunkt. Das Volk zu belehren wurde in den USA als wichtiger Bestandteil des museuminternen Auftrages angesehen (vgl. Vieregge 2008, S.202) und erreichte nun auch im deutschsprachigen Raum Aufmerksamkeit.

Darüber hinaus trug LICHTWARK mit seiner *Kunsterziehungsbewegung* einen wesentlichen Anteil zu der Tatsache bei, dass Museen mit einem Bildungsauftrag in das gesellschaftliche Leben integriert wurden, weil diese Bewegung ihren Grundsatz des „Heranführen[s] von Laien an die hohe Kunst“ (König 2002, S.32) nicht vernachlässigte.

LICHTWARK betrachtete die Objekte des Kunst- und Kulturwesens als pädagogische Instrumente, welche „intensiv betrachtet, aktiv erschlossen, bildnerisch vertieft und schließlich zum geistigen Eigentum des Besuchers“ werden sollen (Vieregg 1991, S.284).

Bei diesem reformpädagogischen Ansatz geht er, wie andere reformpädagogische Bewegungen *vom Kinde aus*, schließt aber andere Zielgruppen nicht aus²⁶.

Die Kunsterziehungsbewegung verlangte eine erweiterte Kunsterziehung „die in allen Lebens- und Umweltbereiche eingreifen sollte.“ (Kaldewei 1990, S.120) Damit mögen die produktiven Kräfte der Menschen befreit werden. Man setzte bei dem Gedanken, mehr Kunst in die Gesellschaft zu tragen, auf die Jugend und demzufolge auf die Schule und gewiss auf das Museum, um die „künftigen Generationen ‚empfänglicher‘ für die Werke der Kunst zu machen.“ (Kaldewei 1990, S.120f.).

LICHTWARK lag es besonders am Herzen Schulen an Museen heranzuziehen (vgl. Gesser/Kraft 2006, S.20).

Von nun an begann die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum welche darum bemüht war, eine auf Ästhetik²⁷ sensibilisierte Generation zu schaffen, sowie eine zukünftige Gesellschaft, welche über „Kunst kommunizieren“ (Otto 1998, S.161) will und soll.

Ausgehend von den reformpädagogischen Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, entwickelten sich die ersten Kinder- und Jugendmuseen mit dem ursprünglichen Bemühen den schulischen Unterricht zu ergänzen und im Museum mehr Anschaulichkeit und Freiräume für selbstbestimmtes Lernen zu bieten. Im Laufe der Zeit entstanden Konzepte mit eigenständigem Profil. (Vgl. Gesser/Kraft 2006, S.7)

Das Museum als ein schul-externer Lernort bietet Chancen für die schulische Bildung. Der Wechsel vom Unterricht in der Schule gestaltet sich für SchülerInnen und LehrerInnen als attraktive Abwechslung und die Objekte, oder *Realien* bieten eine einzigartige Möglichkeit mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu lernen. (Vgl. Wagner 2007, S.13)

²⁶ Mit dem Terminus *vom Kinde aus* wird die schwedische Pädagogin Ellen KEY (1849-1926) assoziiert, welche das 19. Jahrhundert als *Das Jahrhundert des Kindes* bezeichnete, ausgehend von ihrem gleichnamigen Buch. Sie erlebte reformpädagogische Tendenzen und Bestrebungen mit und wurde von LICHTWARK beeinflusst, erwähnte sie dessen Arbeit der Kunsterziehung in ihrem Werk *Das Jahrhundert des Kindes* als wertvoll (Vgl. Kaldewei 1990, S.105)

²⁷ Die Etablierung des Zusammenhangs von Ästhetik und Bildung lässt sich in das neuzeitliche Denkens (vor allem bei Kant und Humboldt) gegen Ende des 18. Jahrhunderts einordnen (vgl. Otto 1998, S.210ff.)

WAGNER spricht von einer „Aura des anschaulichen Originalobjekts“ (Wagner 2007, S.13) mit einer höchst sinnlichen Präsenz.

Den Kindern und Jugendlichen wird eine Möglichkeit geboten, sich in der Welt zu orientieren: Museen „bilden und zeigen die Wurzeln historisch gewachsener und kultureller Identität, die Identität von Orten, Regionen und Ländern, ebenso die von Gruppen, Schichten und Gesellschaften.“ (ebenda)

Es ist das Zeitbewusstsein, das einen wichtigen Bestandteil der Entwicklung der SchülerInnen darstellt, es ist Voraussetzung dafür, „Zeit zu gestalten, Zukunftsperspektiven zu entwickeln und sich überhaupt in der Zeit zu orientieren. Zeitbewusstsein und Persönlichkeitsentwicklung hängen en zusammen.“ (Bergmann/Rohrbach 2001, S.21)

Nach WAGNER wachsen Kinder langsam in ihre Kultur hinein, und Jugendliche suchen ihre kulturelle Identität in der Adoleszenz (vgl. Wagner 2007, S.13).

Mit diesen Ansichten zur Kooperation von Schule und Museum, verbinden sich Überlegungen zum Konstruktivismus. Die SchülerInnen gestalten sich ihre Vorstellung über die Umwelt mit Hilfe eines Museumsbesuchs. Möglicherweise erleiden sie eine Enttäuschung, weil sie bereits erlernte Erfahrungen umwälzen müssen und dabei gleichzeitig aber neue Perspektive eröffnet bekommen. Ein mögliches Beispiel aus dem Schloss Esterházy, bei dem den SchülerInnen die gesellschaftliche Einteilung der Schichten bewusst werden kann, liegt in der Anschauung der Räumlichkeiten für die Fürsten im Gegensatz zu den Räumlichkeiten der Bediensteten.

Wie man die SchülerInnen solche Erkenntnisse vermitteln und sie dafür sensibilisieren kann, liegt in der Aufgabe der Museumspädagogik und Museumsdidaktik. Diese zwei Begriffe werden im Folgenden erläutert.

7.5 Pädagogik-Museumspädagogik

Pädagogik

leitet sich vom griechischen *paideia* als die Erziehung, Bildung ab. Es ist die Bezeichnung für Erziehungs- und Bildungsideale, die im altgriechischen Staat (*polis*) vorherrschten. (Vgl. Hügli/Lübcke 1991, S.472)

Pädagoge leitet sich von griechischen *paidagogos* ab und bedeutet *Knabenführer*. Im antiken Griechenland war der Pädagoge der Haussklave der die Knaben betreute, heute

ist es der Lehrer und der Erzieher der beruflich vorgebildet ist, sowie der Wissenschaftler. (Vgl. Brockhaus 1972, S.111)

Theodor BALLAUF²⁸ weist gleich zu Beginn seines Buches *Pädagogik als Bildungslehre* darauf hin, wie misslich es wäre eine Definition des Begriffes zu geben, da *Pädagogik* viele Bedeutungen und Verständnisse beinhaltet, welche sie nicht festlegen und erklären können. Dass Pädagogik eine *Theorie der Erziehung und Bildung* ist, darauf konnte sich der Autor festlegen, doch er wirft sogleich eine problematische Thematik ein, denn die Pädagogik verfügt über eine lange Geschichte und über viele verschiedene Auslegungen und Interpretationen. Erziehung und Bildung sind Begriffe die man täglich verwendet, meist im Zusammenhang mit Schule und Unterricht, einem bedeutsamen Lebensbereich. (Vgl. Ballauf 2000, S.9)

Pädagogik als Wissenschaft erforscht „Bildung, Erziehung und Unterricht und das was damit zusammenhängt“ (Ballauf 2000, S.10). Als in der Pädagogik die Grenzen der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung erkannt wurden, wurde sie zu einer Wissenschaft und suchte nach einer Umschreibung ihrer Systematik (vgl. Ballauf 2000, S.14).

Er kritisiert, dass es zu viele Bereiche im Leben gibt, die sich als Pädagogik und demzufolge als Bildung „verkaufen“, doch darf es nicht geschehen, dass Pädagogen Bildung als Thema ihres Faches aufgeben, weil dann all jene relevanten Thematiken in der Pädagogik schwinden würden: Erziehung, Ausbildung, Bildung und Unterricht lösen sich dann ineinander auf und Ziele Maßnahmen und Maßgaben werden beliebig. (Vgl. ebenda, S.15)

Nach SCHAUB und ZENKE enthält die Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung im Wesentlichen vier Punkte:

1. *„Beschreibung von Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozessen in Gegenwart und Vergangenheit.*
2. *Interpretation der Programme für und der Theorien über Erziehung im Feld ihrer weltanschaulichen, wissenschaftlichen, politischen und sozialen*

²⁸ BALLAUF war ein systemisch arbeitender Pädagoge, welcher eine objektive Bewertbarkeit und Überprüfbarkeit von komplexen Zusammenhängen in Frage stellt. Systemische Ansätze lassen sich grob in Konstruktivistische und Phänomenologische Ansätze gliedern. (Vgl. Lindenthaler 2004, S.1)

Bedingungen. Verständlich gemacht werden sollen die Werte, Normen und Interessen, von denen her die Ziele, Formen, Maßnahmen und Methoden der Erziehung entwickelt und begründet werden bzw. worden sind.

3. *Erklärung der organisatorischen und der zwischenmenschlichen Gestaltung von Erziehungsprozessen und der beobachtbaren Wirkungen von Erziehung. Gewonnen werden soll ein Wissen, mit dessen Hilfe die Voraussetzungen für erfolgreiche Erziehung beschrieben und kontrolliert werden können.*
4. *Klärung der pädagogischen Grundbegriffe und bildungstheoretische Analyse der gesellschaftlichen Entwicklungen, um eine reflektierte, öffentliche kontrollierbare und verantwortungsbewußte Gestaltung der pädagogischen Prozesse zu ermöglichen.“*

(Schaub/Zenke 2002, S.418)

SCHAUB und ZENKE meinen eine gültige Definition für Pädagogik gefunden zu haben, doch BALLAUF berücksichtigt auch den historischen Kontext des Begriffes. SCHAUB und ZENKE beschränken sich aber darauf, dass die Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung gilt, und BALLAUF's Definition beschränkt sich nicht auf Erziehung allein, für ihn erforscht Pädagogik als Wissenschaft mehr als Erziehung, nämlich auch Bildung und Unterricht und „alles was damit zusammenhängt.“(a.a.O)

Doch in der weiteren Beschreibung von SCHAUB und ZENKE gehen die Autoren auf eine detaillierte Ansicht ein und nennen auch, Unterricht und Ausbildung (nicht Bildung wie bei BALLAUF) als wesentlichen Bestandteil der Pädagogik (Punkt 1) und im Grunde genommen auch „alles was damit zusammenhängt“, wie Theorien über Erziehung in ihrem gesamten Kontext (Punkt 2) inklusive der Betrachtung der Praxis (Punkt 3) und einer möglicherweise vorhandenen Erziehungswirklichkeit (Punkt 3: „Gewonnen werden soll ein Wissen, mit dessen Hilfe die Voraussetzungen für erfolgreiche Erziehung beschrieben und kontrolliert werden können.) Und im letzten Punkt (4) versuchen die Autoren der Pädagogik als einen wesentlichen Punkt, ihre Aufgabe der Theorien über Erziehung und Gesellschaft, auf erfolgreiche Erziehungsprozesse rückzuschließen. Kurz gesagt: SCHAUB und ZENKE glauben, man kann mit theoretischen Wissensbeständen über die Pädagogik und ihren Forschungsbereich, kontrollierbare und verantwortungsbewusste pädagogische Prozesse initiieren.

Diese Definition von SCHAUB und ZENKE stellt ein normatives Problem dar, denn die Autoren bewerten das Erziehungsgeschehen in eine Richtung, nämlich in die des Erfolges, der Kontrollierbarkeit und in die des Verantwortungsbewusstseins.

Es könnte trotzdem behauptet werden Normativität sei der Kern im pädagogischen Feld. Normatives Wissen kann eine Orientierungshilfe für pädagogisch Tätige sein, Werte und Maßstäbe verleiten in eine bestimmte Richtung. Doch diese muss dann aber auch ethisch gut, vertretbar und wertvoll sein und damit ist die Erziehung letztendlich eine normative (vgl. Bertschy 2004, S.132f.)

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass sich Pädagogik als Wissenschaft mit den Themen der Erziehung, Bildung und des Unterrichts auseinandersetzt und es eine Vielzahl an möglichen Präzisierungen dieses Begriffes gibt, da auch viele verschiedene Ansätze in der Pädagogik vertreten sind.

Museumspädagogik

„Museumspädagogik ist eine Fachrichtung der Erziehungswissenschaft, deren Gegenstand das Bildungsangebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Museum ist. Museumspädagogen entwickeln didaktisch-methodische Konzepte für die Gestaltung von Ausstellungsräumen, für erläuternde Schautafeln und Texte, für Filme, Dias, Kataloge u.a. Begleitmaterialien.“

(Schaub/Zenke 2002, S. 392)

Diese Begriffsbestimmung scheint einfach und konkret.

ZACHARIAS und WESCHENFELDER gehen um der möglichen Begriffsverwirrung entgegenzutreten mehr ins Detail.

„Museumspädagogik ist Erziehung auf das Museum hin, im Museum, durch das Museum und vom Museum ausgehend.“ (Weschenfelder/Zacharias 1981, S.13)

Da Pädagogik mit dem Kind, bzw. dem Heranwachsenden zu tun hat, soll Museumspädagogik verstanden werden, als „bewußt und absichtsvoll inszenierter

Vorgang, der sich aktiv zwischen Subjekt (Kind) und Objekt abspielt und der sich abgrenzt gegenüber der ausschließlichen Aufbereitung von Objekten.“ (ebenda, S.32)

So betonen WESCHENFELDER und ZACHARIAS auch, dass die Museumspädagogik ein Sonderfall für die Pädagogik ist, eine Erweiterung der Pädagogik, wie auch die Erwachsenenbildung. Die primäre Zielgruppe in der Museumspädagogik sind „Kinder und Jugendliche und darüber hinaus *auch* Erwachsene“ (Weschenfelder/Zacharias 1981, S. 14)

Museumspädagogik impliziert, dass Kinder schon auf die Besonderheit dieser Institution aufmerksam gemacht werden sollen und diese dann auch gerne besuchen. Im Museum findet der pädagogische Prozess statt, wie etwa die Wahrnehmung verschiedener Kulturgüter durch z.B. aufmerksames Beobachten, ein Lernprozess, ausgelöst durch die unmittelbare Begegnung. Die Neugier und das Interesse an den Dingen und der Umwelt zu forcieren ist ein Ziel, um die Besucher immer wieder in solch einer Institution begrüßen zu dürfen mit der Gewissheit, sich in einer Bildungsinstitution zu befinden.

Die traditionellen Aufgaben eines Museums liegen im „Sammeln, Bewahren, Forschen und Ausstellen“ (Schaub/Zenke 2002, S 392).

Es gibt spezielle Führungen für Kinder und SchülerInnen, und gerade wenn Schulklassen ein Museum besuchen, ist es wichtig, dass die Lehrperson sie vorher schon im Unterricht auf das Thema der Ausstellung informiert hat. Die Schule nutzt dann ein Museum als außerschulischen Lernort (vgl. Schaub/Zenke 2002, S. 393).

Manche Person hat vielleicht die Vorstellung, dass Museumspädagogik in erster Linie auf Kinder und speziell Schulklassen zielt, doch dagegen will FREYMANN treten: Nach dem ihr „zugrunde liegenden Verständnis ist Museumspädagogik Pädagogik *des* Museums, nicht Schulpädagogik *im* Museum.“ (Freymann 1988, S. 2). Wie schon WESCHENFELDER und ZACHARIAS anmerken, ist Museumspädagogik eine Erweiterung der Pädagogik und kann demzufolge gar keine Schulpädagogik *im* Museum sein.

FREYMANN möchte mit ihrer Aussage betonen, dass Museumspädagogik nicht unbedingt mit Schulen zu tun hat, denn auch für erwachsene Besucher im Museum werden Formen der Vermittlung und Ausstellungspräsentation bereitgestellt. Das heißt, Schulpädagogik geschieht in der Schule und Museumspädagogik im Museum.

Lehrer würden sich wahrscheinlich auch nicht als Museumspädagogen bezeichnen bloß weil sie einen Lehrausgang ins Museum machen. Sie bleiben bei ihrer Berufsgruppe und die Person, welche die Schulklasse durch das Museum führt, kann sich als Museumspädagoge bezeichnen, oder würde sie sich als Lehrer bezeichnen? Schlussendlich hängt alles von der speziellen Ausbildung des jeweiligen Pädagogen ab. (Vgl. Otto 1998 S.162)

Zusammenfassend ist Museumspädagogik ein Teilbereich der Pädagogik welche als Zielgruppen Kinder, Jugendliche und Erwachsene ansprechen möchte. Das Museum beinhaltet die Intention den Menschen Bildung zu bieten und diese sollen sich auf Bildung einlassen, im Museum und auch darüber hinaus, außerhalb des Museums. Museumsdidaktik und Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik verhelfen der Museumspädagogik bei diesen Umsetzungen.

7.6 Didaktik-Museumsdidaktik

Didaktik

kommt aus dem Griechischen *didaskein* und bedeutet aktiv: lehren, unterrichten; passiv: lernen, belehrt werden; auch: sich aneignen. *Didaxis* ist die Lehre, der Unterricht.

Die allgemeine Didaktik umfasst die Wissenschaft des Lehrens und Lernens in allen pädagogischen Handlungsfeldern, wie Schule, Volkshochschule, Universität, etc. (Vgl. Schaub/Zenke 2002, S. 152)

KLAFKI, BLANKERTZ und andere bezeichnen Didaktik als die *Theorie des Lehrens und Lernens* (Meyer 2006, S.23), GUDJONS übersetzt „*didaktike techne*“ aus dem Griechischen mit „*Lehrkunst*“ (Gudjons 2003, S.233).

Der Erziehungswissenschaftler KOLLER definiert *Theorie* - um hier zur *Theorie des Lehren und Lernens* ein Verständnis zu fördern - folgendermaßen:

„Als Theorie lassen sich mehr oder weniger systematisch geordnete Aussagen über Sachverhalte in der Erziehungswirklichkeit verstehen, die sich auf solche Grundbegriffe [Anm.: laut Koller: Erziehung, Bildung und Sozialisation] beziehen und diese zueinander in Beziehung setzen.“ (Koller 2008, S.20)

Theorien sollen helfen, pädagogisch relevante Sachverhalte zu erkennen und zu verdeutlichen, um anschließend über bestimmte Sachverhalte und pädagogische Handlungen zu reflektieren.

Die Didaktik als Theorie, bezeichnet ein System von Aussagen über die Kunst des Lehrens und Lernens, in schulischer- und außerschulischer Form. Sie bezeichnet *was* der Inhalt dessen sein soll und kommt unweigerlich mit der Methodik, *wie* gelehrt und gelernt werden soll, in Berührung (vgl. Meyer 2006, S.23).

Es gibt unterschiedliche Ansichten von Aussagen und demnach gibt es unterschiedliche Theorien. Auch in der Didaktik zählt man verschiedene sogenannte „Didaktische Modelle“.

Um es wie GUDJONS zu sagen „Unterricht ist ein viel zu komplexer Prozess, um von einem einzigen didaktischen Modell erhellt werden zu können“ (Gudjons 2003, S. 234). Aufgrund der Komplexität des Unterrichts, gibt es keine alleinige und letztgültige Theorie des Unterrichts, sondern verschiedene Ansätze.

Die Grundbegriffe in der Pädagogik sind weitreichend und es ist nicht möglich eine „genau abgrenzbare Anzahl solcher Grundbegriffe anzugeben.“ (Koller 2008, S.19) KOLLER schlägt vor, die Begriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* in den Mittelpunkt seiner Theorie zu stellen und er geht von der Überlegung aus, „dass an pädagogisch relevanten Situationen regelmäßig mindestens drei Instanzen beteiligt sind: ein(e) oder mehrere *Pädagogen* bzw. *Pädagoginnen* (Eltern, Lehrer usw.), eine *Zielgruppe*, die aus den Adressaten des pädagogischen Handelns besteht (zu Erziehende, Schüler, usw.) und eine oder mehrere *Institutionen*, innerhalb derer das Erziehungsgeschehen stattfindet (Familie, Schule, usw.).“ (ebenda)

Zur Veranschaulichung der pädagogischen Situation stellt er ein pädagogisches Dreieck vor.

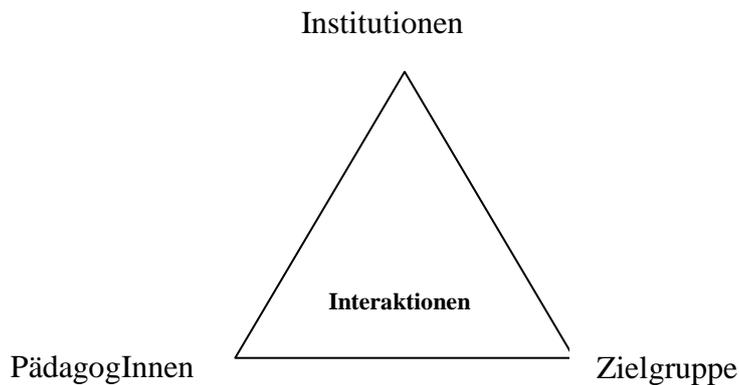


Abb.1: An pädagogisch relevanten Situationen beteiligte Instanzen (vgl. Koller 2008, S.19)

Im Didaktischen Dreieck wird bildhaft versucht die Grundstruktur des Unterrichts darzustellen. Zwischen Schüler, Lehrer und Gegenstand soll ein beziehungsvoller und aufeinander angewiesener Zusammenhang bestehen (vgl. Schaub/Zenke 2002, S. 154).

MEYER veranschaulicht dieses Modell der schulischen Institution folgendermaßen:

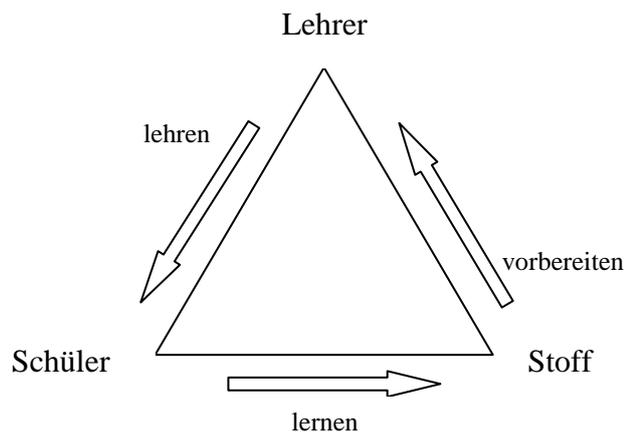


Abb.1:Didaktisches Dreieck (Meyer 2006, S.132)

Der Lehrer steht an der Spitze des Dreiecks und lehrt dem Schüler den Stoff des Unterrichts, dieser muss wiederum vom Schüler gelernt werden. Um das Dreieck zu vollenden, musste der Lehrer den Stoff zuvor vorbereiten.

Das Bild des didaktischen Dreiecks soll zeigen, dass die Lehrperson, der Schüler und der Lerninhalt in einem Verhältnis zueinander stehen und einen geplanten Prozess ausführen.

FREYMANN stellt in ihrem Werk ein didaktisches Dreieck vor, das sich auf die Museumspädagogik bezieht.

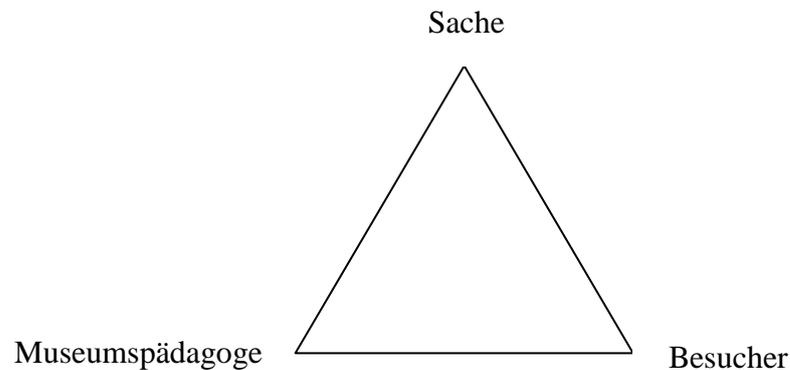


Abb.2: didaktisches Dreieck im Museum (Freymann 1988, S.14)

An der oberen Spitze des Dreiecks befindet sich die *Sache*. Vor allem die Eckpunkte *Lehrer* und *Schüler* veränderten sich in *Museumspädagoge* und *Besucher*.²⁹ Doch an der Struktur der Situation ändert sich nichts. Die *Sache* ist als Laie nicht einfach zugänglich, d.h. ein Experte muss diese vermitteln. (Vgl. Freymann 1988, S.14)

Die Tatsache, dass sich der Lehrer, bzw. nach FREYMANN der Museumspädagoge, nun nicht an der oberen Ecke befindet, zeigt die individuelle Auslegung des didaktischen Dreiecks je nach Belieben des Autors. Im Allgemeinen zeigen sich beide Möglichkeiten in Büchern und dem Internet und darüber hinaus auch andere Modelle, wie das erweiterte Dreieck als Tetraeder mit der vierten Ecke, die Gemeinschaft bzw. den sozialen Kontext postuliert.

ZURBRIGGEN nennt zu dem vierten Punkt im Tetraeder beispielhaft E-Learning-Modelle, offene Unterrichtsformen wie Projektunterricht, usw. (vgl. Zurbrigggen 2009, S.132)

SCHRÖDER ist der Meinung, dass diese Art der Unterrichtsdarstellung keine moderne Form mehr darstellt, denn der Unterricht laufe multifaktoriell ab und um dies zu

²⁹ *Besucher* deshalb, weil für FREYMANN die Museumspädagogik nicht bloß für Kinder und Schüler, sondern auch für Erwachsene gilt (vgl. Freymann 1988, S. 2).

veranschaulichen ist das Didaktische Dreieck ein zu vereinfachtes Schema (vgl. Schröder 2001, S.76).

Aber das Dreieck soll keine endgültige Veranschaulichung von Unterrichtsgeschehen darstellen, es zeigt grundlegende Elemente dessen. Viele Prozesse spielen noch zwischen den einzelnen Instanzen eine Rolle, wie etwa schon oben erwähnt, der soziale Kontext in einer Lehr-, bzw. Lernsituation. Verschiedene Theorien der Didaktik können an den Grundelementen des Dreiecks anknüpfen, dies erweitern, ausbauen, umgestalten, etc.

So könnte man z.B. auch das Unterrichtsgeschehen wie es in der konstruktivistischen Didaktik beschrieben wird, in eine Veranschaulichung, basierend auf dem Dreieck umlegen, doch dies soll nun nicht die Aufgabe dieser Diplomarbeit sein, sondern eine Annäherung an *Learning by Doing*, basierend auf DEWEY's Ansichten über Didaktik soll nun folgen.

Konstruktivistische Didaktik

Das deutschsprachige Bildungssystem befindet sich in einer Krise. Diese Erkenntnis rührt von den PISA Ergebnissen her, sowie von der Wahrnehmung der Praktiker dieses Systems. Eine Didaktik im Sinne DEWEY's muss beim Lehren und Lernen folgende fünf Handlungsstufen³⁰ miteinander verknüpfen und sollte sich weniger lehrer- und inhaltsbezogen aufbauen. (Vgl. Reich 2005b, S.180)

„*Emotionale Antwort*: Ein Lerner erfährt in einer Situation etwas Unerwartetes, das ihm zum Antrieb für eine Lösungssuche wird. Lernen und Lehren benötigen immer diesen Antrieb, der nicht bloß kognitiv bleiben sollte, weil erst eine emotionale Reaktion dafür sorgen wird, sich auf den Sinn des Lernens einzulassen. Wird es versäumt, die Lerner emotional einzubinden, dann scheitern die instruktiven Versuche der Lehrenden meist.

Definition des Problems: Der Lerner versucht, die Lernsituation zu stabilisieren, indem er bereits durch frühere Erfahrungen Erlerntes anwendet - die neue Situation kann dann, wie schon andere zuvor, erkundet werden. Oft setzt unmittelbar mit der emotionalen Reaktion eine intellektuelle Reaktion ein. Lehrende müssen solche Situationen ermöglichen und ihre Verarbeitung erleichtern helfen, aber sie können keineswegs dem Lerner sein Lernen abnehmen.

³⁰ Dies kann man als detaillierte Interpretation von DEWEY's 5 Punkten des Lernprozesses, die unter Punkt 6.1.2 angeführt sind, verstehen.

Hypothesenbildung: Nachdem die Situation als etwas definiert worden ist, das erkundet werden muss, wendet der Lerner eine vertraute Methode bisheriger Untersuchungen an und probiert sie aus oder bildet Hypothesen darüber, was zu tun wäre. Lehrende müssen hierfür Raum und Zeit geben.

Testen und Experimentieren: Lösungen werden im Lernen dann erfolgreich handlungsbezogen gefunden, wenn der Lerner seine Lösungen tatsächlich ausprobieren kann. Je weniger handlungsbezogene Möglichkeiten geboten werden, desto stärker sinkt nicht nur das Lerninteresse, sondern auch die Einsicht in den Sinn des Lerngegenstandes und die erbrachte Behaltensleistung.

Anwendung: Das Wissen von Welt, das durch die Erfahrungen mit den Lerngegenständen erworben wurde, bedarf anschließend der kontinuierlichen Anwendung, damit sichtbar wird, was mit dem Lernergebnis erreicht werden kann. Je öfter und je umfassender solche Anwendungen tatsächlich genutzt werden können, desto sicherer wird eine jeweilige Anwendung und das Behalten im Lernen realisiert werden.“

(Reich 2005b, S.180)

So würde aus DEWEY's Sicht eine ideale Lehr- und Lernsituation aussehen und dies wiederum, würde eine handlungsorientierte Didaktik ausmachen, welche möglicherweise zu einem besseren PISA Ergebnis führen könnte.

In diesem 5-Punkte Lernprozess baut sich demnach *Learning by Doing* auf. Wann ist dies in den Kinderführungen des Schloss Esterházy zu erkennen? Dies zu erforschen, ist der Inhalt des Punktes 8.2 zum Ende dieser Diplomarbeit.

Museumsdidaktik

Als ebenso kompliziert zu erläutern gestaltet sich, wie bei Museumspädagogik, die Begriffsbestimmung von Museumsdidaktik.

RESE spricht von einer Museumsdidaktik, die alle besucherbezogenen und vermittlungsrelevanten Tätigkeiten in einem Museum umfasst. Er leitet die Museumsdidaktik aus der Fachdidaktik der Geschichte her und weist ihr Vermittlungsaufgaben auf drei Ebenen zu:

1. Sie vermittelt zwischen den Wissenschaften. (Anders können Gegenstände nach ihrem ursprünglichen kulturellen, gesellschaftlichen und geschichtlichen Kontext, nach Herstellungsart und Material sowie nach ihrem kulturellen Wert heute nicht eingeordnet werden.)

2. Sie ist Mittlerin zwischen Besucher und Wissenschaft. (Alle oben genannten Bezüge müssen nachvollziehbar gemacht werden.)

3. Sie muss den Unterschied zwischen der musealen Realität und der Realität der Besucher in seiner Bedeutung für den mutmaßlichen Erkenntniszuwachs der Besucher vermitteln. (Die museale Realität ist selbst Rekonstruktion von Wirklichkeit und damit Interpretation und Wertung von Geschichte, die mit Hilfe von Fragmenten sichtbar gemacht ist. Deshalb ist sie z.B. hinterfragbar oder als produktive Verunsicherung bisheriger Geschichts-, Gesellschafts- und Kulturdeutungen positiv wirksam.)

(Vgl. Rese 1995, S.173, zit. nach: Kohn 1997, S.105)

RESE stellt die Vermittlungsarbeit in ihrer Vielschichtigkeit in den Fokus der Museumsdidaktik. Als eine Vermittlung ist etwas zu verstehen, das zwischen zwei Dingen steht und diese zwei sich etwas teilen, oder mitteilen möchten. Der Besucher bedarf einer Art der Vermittlung, um die Gegenstände erschließen zu können, um sein Interesse auf die Exponate zu richten. Doch wie soll das geschehen? Wie wird zwischen den Wissenschaften vermittelt und welchen Zweck soll das für den Besucher haben? Der Besucher wird es möglicherweise nicht bewusst merken wie sich die Wissenschaften untereinander beeinflussen, doch nach RESE bestehen Gemeinsamkeiten in der Regelmäßigkeit der Einordnungen: kulturelle, geschichtliche, gesellschaftliche Kontexte, sowie der Wert und die Art der Herstellung nutzen bei der Einordnung der Exponate.

Diese Einordnung wird zur Vermittlung an den Besucher genutzt und zeigt darüber hinaus, den geschichtlichen Wert, bzw. den Unterschied zwischen musealer und nicht-musealer Realität. Der Wert der Geschichte wird hervorgehoben und der Besucher dafür sensibilisiert.

Diese Definition der Museumsdidaktik von RESE umreißt wichtige Punkte der Vermittlung und gilt im allgemeinen für jede Bevölkerungsgruppe, doch soll nun im Folgenden auf die Didaktik für Schüler im Museum eingegangen werden und auch *wie* diese umgesetzt werden kann. *Was* in einem Museum vermittelt werden soll, ist grob gesagt einen Sinn für Bildung, Kunst, Kultur, Geschichte, Natur uvm. zu bekommen.

Es ist Alfred LICHTWARK zu verdanken, dass sich Schule und Museum einander annäherten und nun miteinander kooperieren, denn er leitete die Überlegungen ein, durch welche das Museumswesen als ein Bestandteil der nationalen Bildungsbewegung anerkannt wurde. Er wollte die Besucher zum Betrachten der Kunstwerke führen (vgl. Vieregg 2006, S.202) und vor allem die Kinder und Jugend. Als Leiter der Hamburger Kunsthalle lag es ihm besonders am Herzen „die Schulen heranzuziehen.“ (König 2002, S.32)

Die Kunsterzieherbewegung war daran bemüht, Kinder und Jugendliche in ein Kunstmuseum zu bringen und sie „empfänglicher“ für die Werke der Kunst werden zu lassen (vgl. König 2002, S.33).

Demnach ist ihm zu danken, dass er Schule und Museum zu Gunsten des Bildungsgedankens zusammenführte und diese fortan zusammenarbeiten.

Dabei bekommt die Aufgabe der Vermittlung im Museum eine Bedeutung. Schon in der Antike wurde der Geschmack Herrschenden mit Hilfe von Sammlungen ausgebildet. Die Wanderausstellungen im Mittelalter forderten zum Lernen auf und in den darauffolgenden Jahrhunderten emanzipierten sich Sammlungen und Ausstellungen, wie z.B. graphische Darstellungen von Wanderlehrern, welche dann auch erlebnisorientiert beschrieben wurden. (Vgl. Heitkämpfer 2000, S.569)

In diesem Kontext lässt sich schon eine Vermittlungsweise von Objekten erkennen.

Mit der wachsenden Zahl an Museen im 20. Jahrhundert und der gleichzeitig aufkommenden Reformpädagogik, entstanden im deutschsprachigen Raum Museumspädagogiken und Museumsdidaktiken (vgl. ebenda), welche aufgrund der Weltkriege zunächst in den Hintergrund gedrängt wurden und danach wieder auflebten. Anfang der 70er Jahre öffneten die ersten Kindermuseen in Deutschland (vgl. ebenda).

Die Schule als Kooperationspartner für Museen stellt einen wichtigen Aspekt des Bildungsgedankens dar.

Doch die Frage ist, *wie* den SchülerInnen die Ausstellung mit all ihren geschichtlichen und soziokulturellen Hintergründen dargestellt und vermittelt werden kann, sodass die Kinder einen Nutzen aus dem Lehrausgang ziehen können.

Was in einem Museum ausgestellt wird, und *wie* es übermittelt wird, ist Teil der Museumsdidaktik, bzw. der Ausstellungsdidaktik, welche u.a. die didaktische Gestaltung der Ausstellung hervorbringt.

Auch WESCHENFELDER und ZACHARIAS sehen die Funktion der Didaktik des Museums im Bilden und Vermitteln und beschreiben genauer, es gehe erstens um den Bereich der Präsentation von Objekten und Informationen (Ausstellungs- und Präsentationsdidaktik), welche aber kein absichtsvolles pädagogisches Handeln beabsichtigt. Die eigentliche Didaktik der Museumspädagogik betrifft die personale Vermittlung und das absichtsvolle pädagogische Handeln im Museum. Darin besteht auch der Bezug zur „erziehungswissenschaftlich bearbeiteten Didaktik und zu deren wichtigsten Zielgruppen Kinder und Jugendlichen“ (Weschenfelder/Zacharias 1981, S.16). Dies legt der Pädagogikbegriff nahe und ist auch konstituierend für die „eigentliche“ Museumsdidaktik. (Vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981, S.16)

Eine personale Vermittlung ist nicht in jedem Museum gegeben (Audioguides und Schautafeln sind auch eine Form der Vermittlung), aber in den Ausstellungen des Schlosses Esterházy konnten Schulklassen ausschließlich mit einem persönlichen Guide und dessen angeleiteter Führung die Ausstellungsräumlichkeiten besuchen. Diese Tatsache führt zu einer weiteren Erläuterung von WESCHENFELDER und ZACHARIAS Definition, warum der Museumsbereich „durch didaktisches Denken strukturell mit sozialisationstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen“ (Weschenfelder/Zacharias 1981, S.16) zu verbinden ist. Das heißt, dass die Didaktik des Museums über den Museumsbesuch hinausreicht, auf die gesamte Erziehungswirklichkeit, den Kindern und Jugendlichen und den pädagogisch Handelnden eingeschlossen. (Vgl. ebenda) Immerhin beeinflusst ein Museumsbesuch nachhaltig, bzw. sollte er es tun und möglicherweise ist der Besuch nachhaltiger, wenn er durch eine Person vermittelt wurde.

Beispielsweise kann der Besuch der Ausstellung, das Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen fördern und sie zur kritischen Auseinandersetzung mit Problemen aus der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft befähigen (vgl. Traub 2003, S.191).

Die vorliegende Diplomarbeit beschreibt das *wie* der museumsdidaktischen Umsetzung als eine Methode der personalen Vermittlung, da nur diese Form der Vermittlung für die Ausstellungen im Schloss Esterházy möglich ist. Dabei sollte sich die Führungskonzeption an die Grundsätze des *Learning by Doing* halten, denn dadurch wird nach Ansicht des Museumsmanagements den SchülerInnen die vergangene Zeit einfacher näher gebracht und zudem werden sie durch das interaktive Schulprogramm zum selbstständigen Handeln aufgefordert. Die aktive Beteiligung an der Führung soll Lernprozesse der SchülerInnen forcieren.

TRAUB Silke fasst unter Heranziehung anderer Autoren *Museumsdidaktik* zusammen und entschließt sich für folgende Definition: „Museumsdidaktik dient der Auswahl und Vermittlung von Wissensinhalten, die Museumspädagogik verbindet damit eine erzieherische Aufgabe.“ (Traub 2003, S.60)

Die Museumspädagogik (inklusive der erzieherischen Aufgabe) kann übergeordnet angesehen werden, wenn die Didaktik im Museum als ein Teilbereich, der sich um die Art der Vermittlung, inhaltlich wie methodisch bemüht, betrachtet wird (vgl. Traub, S.60).

Wenn die Museumsdidaktik das *was* und *wie* der Vermittlung übernimmt, welchen Platz kann hier dann die konstruktivistische Didaktik einnehmen, welche ja ein wichtiger Bestandteil dieser Diplomarbeit ist, weil sie *Learning by Doing* im Sinne DEWEY's beinhaltet? Möglicherweise kann die Didaktik im Museum dann nicht von der Pädagogik im Museum abgespalten werden, es entsteht kein Teilbereich, sondern diese beiden Bereiche des Museumwesens müssen miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden.

Was gelernt werden soll ist im konkreten Fall Schloss Esterházy ein Verständnis für die Geschichte und Kultur rund um das Schloss und dessen Einfluss auf die Geschehnisse in der Vergangenheit bis heute. Darüber hinaus sollen die Kinder ein Gefühl für den Bildungsgehalt eines Museums entwickeln und solche Institutionen auch in Zukunft oft besuchen und hierin liegt ein Teil, der von WESCHENFELDER und ZACHARIAS angesprochenen Thematik, dass die Museumsdidaktik über den Besuch des Museums hinausreicht und wenn man die Didaktik und die Pädagogik im Museum nicht voneinander trennt, dann lässt sich feststellen, dass jeder Museumsbesuch längerfristige, lernbehaftete Folgen für die SchülerInnen haben kann. Das beinhaltet nicht das bloße Wissen über das Leben im Schloss, sondern eben auch das Wissen über die Relevanz von Bildung außerhalb der Schule. Es kann das Bewusstsein eröffnen, dass es

verschiedene Herangehensweisen für das Verständnis der Welt mit ihren Dingen geben kann und dass das Leben mit all seinen Lernprozessen facettenreich und offen für den Menschen ist.

7.7 Vermitteln in Kulturstätten und Museen

Die primären Aufgaben von Museen sind Sammeln, Bewahren, Erforschen und Ausstellen. In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts befreiten sich die Museen von dem erstarrten Bild „als Horte der Hochkultur“, hin zu einer Identität als Orte für „demokratische Kultur- und Bildungswesen“. (Meier 2000, S.11). Schon bald gesellte sich eine weitere museale Tätigkeit zu den Hauptaufgaben hinzu: das Vermitteln.

In den folgenden Jahren gründeten viele Museen museumspädagogische Abteilungen die den direkten Kontakt zu einem breiteren Publikum suchten.

Heute sind die meisten Museen zunehmend unter wirtschaftlichem Druck, und gewisse Marketingstrategien vereinnahmten die Museumspädagogik und Erwachsenenbildung (vgl. Meier 2000, S.11).

Dennoch gilt es, sich auf die Qualität der musealen Vermittlungsarbeit zu besinnen und die Besucher nicht bloß als Konsumenten zu betrachten, „sondern sie zu begleiten auf dem Weg zu einem Augen öffnenden, selbständigen, genussvollen und erkenntnisreichen Lernen im Museum.“

(Meier 2000, S.12)

Da seit Beginn des 20. Jhdt. der Bildungsaspekt von Museen in den Mittelpunkt gerückt ist, wird das Museum als allgemeine Bildungsinstitution verstanden. Ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das Museum „offen“ und „lebendig“ und setzte auf den Bereich der „Vermittlung“. Das Museum wird von da an zu einem Ort des Lernens und der Unterhaltung. (Vgl. Traub 2003, S.15)

Das Wort Vermittlung hat unterschiedliche Definitionen, z.B. kann man einen Arbeitnehmer an einen Arbeitgeber vermitteln, oder aber man denkt an die Telefonvermittlung, die eine Zwischenstelle vom eingehenden Anruf, zum gewünschten Telefonpartner darstellt.

Im Museum versteht man unter Vermittlung das Darstellen und Näherbringen von Sachverhalten für BesucherInnen.

In der Schule wird fast ausschließlich sprachlich vermittelt. Genauer gesagt, der Lehrer sowie der Schüler bedienen sich ihrer Sprachfähigkeit um miteinander zu kommunizieren, denn die Sprache ist ein wesentliches Mittel des Lernens und Lehrens. Dabei verwenden sie bestimmte Medien (Texte, Bilder, usw.) um den Lehr- und Lernvorgang zu vollziehen.

Auch im Schloss Esterházy findet eine Vermittlung durch Sprache statt, doch darüber hinaus kann man mit Hilfe der Objekte der Ausstellung intensiver veranschaulichen worum sich die Worte bemühen. Im Schulunterricht hat man meist nur Bilder oder Erzählungen ohne der dazugehörigen Umwelt parat.

Im Museum stehen ausgewählte Exponate bereit, die nicht bloß Abbilder und Zeugen vergangener Wirklichkeit sein sollen, sondern auch selbst „Inbegriff und Subjekt lebendiger historischer Realität.“ (Andraschko 1992, S. 13). Verzerrungen oder Verfälschungen im Verständnis über jene Exponate und deren geschichtlichen Zusammenhänge können nicht ausgeschlossen werden. Die Aufgabe der Ausstellungspräsentation ist es, solche Phänomene zu vermeiden indem z.B. Objekte nicht überrepräsentiert werden. (Vgl. Andraschko 1992, S.13).

7.7.1 Die Vermittlungsform des Gesprächs im Museum, konzipiert für Schulklassen

2007 ermittelte CZECH die Unterschiede zwischen *Führung*, *Führungsgespräch* und *Gespräch* in der Institution Museum.

Führung ist eine rein sachorientierte Vermittlung von Informationen und Wissen und ist im Prinzip für alle Arten von Gruppen geeignet, also auch für SchülerInnen. Doch sie erfordert einiges an Vorwissen und vor allem viel Aufmerksamkeit. Die Inhalte der Führung werden schnell wieder vergessen.

Das *Führungsgespräch* soll eine mittlere Form zwischen *Führung* und *Gespräch* darstellen. Charakteristisch ist diese Art der Vermittlung für Jugendliche und Erwachsene konzipiert und dient der Sachvermittlung, ist aber gleichzeitig auch teilnehmerorientiert. Gegenüber der *Führung* werden weniger Exponate erläutert und die Teilnehmer dazu animiert, diese Exponate zu beschreiben sowie Meinungen und Wertungen zu äußern. Der Gruppenleiter stellt Fragen um das Gespräch in eine

bestimmte Richtung zu lenken und wechselt dabei seine Rollen zwischen Lenker und Moderator ab.

Nach CZECH ist das *Gespräch* die dritte Form der personalen Vermittlung im Museum und besonders für Kinder und Jugendliche geeignet. Es ist in erster Linie teilnehmerorientiert und soll die SchülerInnen aktivieren. Die Informationsvermittlung erfolgt ausschließlich über das gemeinsame *Gespräch*. Dabei gibt der Guide Impulse zur eigenständigen Erkundung der Exponate und ist das Gespräch gelungen, kann man mit einem hohen Erlebnis- und Erinnerungswert rechnen. (Vgl. Czech 2007, S.162f.)

2008 formuliert der Autor eine weitere Form der Vermittlung für Schulklassen. Es sind „*Pakete*“ aus *dialogischer Führung und praktisch-gestalterischer Tätigkeiten* (vgl. Czech 2008, S.5) darin enthalten.

Da der Autor keine genaue Definition über diese Methoden preisgibt, wird nun versucht sich eigenständig diesen Termini anzunähern. Es sind bloß Möglichkeiten die Begriffe auf eine Weise zu interpretieren und beanspruchen keine Gültigkeit.

„*Pakete*“ aus *dialogischer Führung und praktisch-gestalterischer Tätigkeiten* vereinen den Ansatz zweier Vermittlungsformen, die des *Gesprächs* zwischen allen Teilnehmern und einen handlungsorientierten, aktiven Teil der Führung für Guide, SchülerInnen und Begleitperson. Züge dieser Form der Vermittlung sind in den Führungen des Schloss Esterházy zu erkennen. Dort wird ein *Führungsgespräch* mit *praktisch-gestalterischer Tätigkeit* vereint, etwa wenn die SchülerInnen ein Rollenspiel machen sollte, oder wenn anschließend an die Führung ein Workshop stattfindet und die Kinder basteln können.

Doch hauptsächlich basieren die Kinderführungen im Schloss Esterházy auf dem von CZECH beschriebenen Prinzip des *Führungsgesprächs* bei dem der Guide Sachverhalte vermittelt und gelegentlich bestimmte Fragen dazu stellt.

7.7.2 Was unterscheidet nun die Vermittlung im Museum von der Vermittlung im Unterricht?

Im Museum werden die Besucher durch die Ausstellung geführt. Unter Führung versteht man unterschiedliche Formen verbaler Vermittlung. Eine Führung im Sinne eines Vortrages ist bei Kinderführungen nahezu nicht mehr existent. Ein Gespräch

zwischen den SchülerInnen und dem Guide ist die neue Art der Vermittlung im Museum. Diese Form von Kinderführungen verbindet Elemente der „monologischen Führung – der kompakten Vermittlung von Informationen – mit Elementen des Dialogs, in dem Vermittler und Teilnehmer Eindrücke, Beobachtungen, Erfahrungen und Wertungen austauschen“ (Czech 2008, S.6).

Aus Sicht der Museumspädagogen sollte die Vermittlung im Museum eine andere sein, als in der Schule (vgl. Czech 2008, S.5). Doch können sich diese auch annähern und ergänzen. Z.B. können PädagogInnen von Schule und Museum in Kooperation eine, dem Lehrplan entsprechende Mappe mit wichtigen Materialien zusammenstellen. Damit würden die Kinder in der Schule projektmethodisch mit Arbeitsblättern, Overheadfolien, Interpretationshilfen etc. an das Thema der Museumsausstellung herangeführt und vorbereitet. Schon in der Grundschule ist eine Einführung in die regionale Geschichte und Geografie des jeweiligen Bundeslandes in dem ein Kind zur Schule geht, vorgesehen.

Der Erfahrungs- und Lernbereich *Zeit* soll durch Erlebnisse und Erfahrungen zu einem altersgemäßen Geschichtsverständnis gelangen.

In Lehrausgängen sollen die LehrerInnen mit ihren SchülerInnen alte Gebäude, Kulturdenkmäler in unmittelbarer Umgebung des Kindes als Zeugnisse der Vergangenheit aufsuchen und nach den Interessen des Kindes besprechen und einfachste historische Bedingungen vermitteln. (Vgl. bm:ukk 2010, S. 6f., online im WWW³¹)

Die folgende Tabelle soll eine Gegenüberstellung von Vermittlung im Unterricht und im Museum für Schüler darstellen. Als Thema der Vermittlung sollen Sachbegegnungen (so benannt im Volksschullehrplan) Geschichtsunterricht (AHS-Lehrplan), bzw. Vermittlung in einem historischen Museum zur Erläuterung herangezogen werden. Den *Geschichtsunterricht* kann man am besten mit einem Museumsbesuch im Schloss Esterházy vergleichen, da dies auch ein geschichtsträchtiger Ort ist.

³¹URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14051/lp_vs_7_su.pdf [16.01.2012]

VERMITTLUNG

wo	Schule	Museum
wie	<ul style="list-style-type: none"> • Personal, im Klassenraum, durch Bücher, Arbeitsblätter, Bilder, Dias, Folien, Erzählungen,... • Darbietendes Lehren, wobei die Vermittlungsformen Vorzeigen, Vorführen, Aufzählen, Erzählen, usw. sind (vgl. Schröder 2002, S.61) • Personal, auch außerhalb des Klassenraums, z.B. bei Projekttagen oder Lehrausgängen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal, in den Ausstellungsräumen oder nicht personal durch Audio-Guides, Schautafeln, Material-Mappen, usw. <p>Im Schloss Esterházy gibt es ausschließlich personale Führungen für SchülerInnen. Dabei werden die SchülerInnen in die Führung, z.B. durch konkretes Fragen, mit einbezogen. Sie werden damit zum Mitdenken und auch zum aktiven Handeln (z.B. in Rollenspielen) angeregt.</p>
was	<ul style="list-style-type: none"> • Themen, die bereichs- und fächerübergreifendes Lernen zulassen (vgl. bm:ukk 2003 S.1, online im WWW³²) und • Themen welche den SchülerInnen ermöglichen historische und politische Kompetenzen zu erlangen. (vgl. bm:ukk S.2, online im WWW³³) • Schwerpunkte der Vermittlung: Kulturelles, Geschichtliches, Politisches, Musikalisches, Geografisches,... 	<p>Schwerpunkte der Vermittlung sind Themen der Kultur, Geschichte, Entwicklung der Architektur, Kunst, Politik, Musik, gesellschaftliche Umgangsformen, Geografie,...</p>

³² URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3924/VS6T_Sachbeg.pdf [26.01.2012]

³³ URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [26.01.2012]

Schulischer Geschichtsunterricht passiert größtenteils im Klassenraum und die Vermittlung in frontaler Weise. Bei Lehrausgängen werden die SchülerInnen mit großer Wahrscheinlichkeit ein historisches Museum besuchen, wo sie eine andere Möglichkeit der Vermittlung erfahren können. Auch die didaktischen Materialien sind in Schule und Museum unterschiedliche. Lernt man in der Schule großteils aus Büchern, kann man im Museum am lebendigen Objekt und wie in einer Kulturstätte an einem wahren historischen Ort, Geschichte vermittelt bekommen.

Da beide Institutionen als Lernorte verstanden werden, wird folglich dort gelehrt. An beiden Orten geschieht darbietendes Lehren, ein Prinzip der Anschauung. Es ist eine sachbezogene, demonstrative Lehrform, bei der allerdings der Schüler kaum eigene Aktivität zeigen kann. Dies gilt insbesondere für den schulischen Unterricht, im Museum werden, je nach Konzept die SchülerInnen im darbietenden Lehren mit einbezogen und sollen sich aktiv beteiligen.

7.8 Schule und Museum im spezifischem Vergleich

Es wird nun versucht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Unterricht in der Schule und einem Lehrausgang in das Museum, der ja den Unterricht ersetzt, bzw. ergänzt, herauszufiltern.

Da beide Institutionen als Lernorte bestimmt werden, liegt die Gemeinsamkeit, etwa Lernprozesse anzuregen, nahe (vgl. Otto 2007, S.15).

OTTO merkt gleich am Beginn seines Werkes über Schule und Museum an, dass es wohl mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten in diesen Institutionen gibt. Der erste Unterschied besteht schon in der Regelung des Besuches, denn in die Schule muss man gehen und in das Museum geht man in der Regel freiwillig, wobei die Besuche mit der Schulklasse nicht hierzu zählen. Außerdem erfährt man in der Schule einen planmäßig ablaufenden Unterricht, der sich an Zeitangaben richten muss, doch im Museum ist es dem Besucher freigestellt, ob er „flaniert“ bzw. wie sehr er seine Aufmerksamkeit auf die Ausstellung richtet. (Vgl. Otto 1998, S.15)

OTTO hat nicht ganz Recht, denn den planmäßigen Aspekt darf man bei einem Museumsbesuch, vor allem wenn man eine Führung mit der Schulklasse gebucht hat, nicht vergessen. Die meisten reisen mit öffentlichen Verkehrsmitteln an, welche – gerade im Burgenland – schlecht frequentiert sind und daher präziser Planung

unterliegen. Außerdem ist es nötig, sich zuvor im Schloss Esterházy einen Termin für die Führung bestätigen zu lassen und dieser muss auch minutiös eingehalten werden. In der Regel dauert solch eine Führung 90 Minuten, d.h. auch hier ist eine Zeitvorgabe zu beachten. Also wäre der Aspekt der zeitlichen Abfolge und Einhaltung dessen schon eine Gemeinsamkeit zwischen dem Besuch in der Schule und dem im Museum. Doch ist einem gleichzeitig bewusst, dass ein Museumsbesuch vor allem für die SchülerInnen eine lockere und freudige Abwechslung zum Schulunterricht darstellt, auch wenn man sich im Museum ebenso nach bestimmten Zeitangaben halten soll.

In der Schule herrscht Fremdbestimmung, durch „Zielvorgaben, Zeitlimitierungen, Lehrpläne, Curricula oder Absprachen.“ (Otto 2007, S.16) Dazu ist der Schulbesuch in Österreich für 11 Jahre Pflicht und wenn nötig, erteilt Schule gewisse Sanktionen, wie etwa das Wiederholen einer Schulstufe, wenn SchülerInnen nicht die geforderte Leistung erbringen konnten.

Im Museumsbesuch scheint die Fremdbestimmung nicht den gleichen, ernsten Charakter zu haben. Zunächst kann man sich als Lehrperson aussuchen welche Ausstellung man mit den SchülerInnen besuchen möchte. Eine Ausstellung, welche in den vorgegebenen Lehrplan und somit Lehrstoff passt, ist nicht auszuschließen oder zu bevorzugen. Museen gilt generell ein Bildungsauftrag und ein Besuch dessen, kann somit kein Nachteil für Kinder und Jugendliche darstellen. Zeitvorgaben sind lediglich bei Führungen eine Bestimmung von Außen. Wählt man einen freien, selbstbestimmten Weg durch die Ausstellung, darf man vor Exponaten so lange verweilen, wie es dem persönlichen Interesse gefällt. Öffnungszeiten und Zeitvorgaben durch die Lehrperson sind auch hier eine Bestimmung von Außen, doch geben sie einen breiteren Spielraum als bei einer Führung oder Unterrichtsstunde.

„Lernen in der Schule ist oft genug primär begriffs- und wissensbezogen. Grundlage des Lernens im Museum ist die sinnliche Erfahrung.“ (Otto 1998, S.15) Das Museum kann durch Erfahrung mit allen Sinnen eine besondere Form des Nachdenkens und der Einsicht fördern. Schule hingegen tendiert zu Bestimmungen der Begriffe über Phänomene und Erfahrungen. Der Blick auf das Allgemeine und Verallgemeinerbare wird fokussiert. Schule ist ein System, das die Prozesse des Machens, des Verstehens und des Sprechens darüber strukturiert. Im Museum steht das Besondere im Mittelpunkt das nichts Allgemeines darstellt. (Vgl. Otto 2007, S.16)

Am Dachboden von Schloss Esterházy kann man beispielsweise noch die Grundmauern der Ritterburg³⁴, die nicht verputzt wurden anfassen. Es ist tatsächlich etwas Besonderes die dicke Mauer, die einst in Ritterzeit angefertigt wurden, anfassen zu dürfen.

Die Schule als System muss aber keineswegs einen negativen Aspekt beinhalten, denn ein System bietet Überblicke und Zusammenhänge und das Lernen kann über einen längeren Zeitraum geplant werden (vgl. Otto 2007 S.15). Regelmäßigkeit und Struktur kann SchülerInnen helfen, sich in dieser Institution zu orientieren.

Das Museum ist ein „Ort der entschiedenen Focussierung“ (Otto 2007 S.15) und vor dem Besuch weiß man schon, dass man hier nicht etwas über die Wissenschaft der Mathematik lernen wird, sondern über die Geschichte der Fürsten Esterházy und der Zeit in der sie lebten.

Die Schule hingegen, bietet ein breit gefächertes Angebot an Wissen, das so vielschichtig ist, dass niemand alles lernen kann.

In der Schule wird meist anhand von Texten, Bildern, Rekonstruktionen, Modellen, etc. gelehrt und gelernt. Im Museum ist jedoch ein Lernen am Original möglich und hier können Dinge erfahren werden, die durch keinen Frontalunterricht in der Schule erreicht werden können.

Vor allem in den ästhetischen Lernbereichen wie Musik, Literatur und Kunst ist heute von Lebensnähe, entdeckendem Lernen und erfahrungsgeleitetem Unterricht die Rede (vgl. Otto 1998, S.7). Lernen mit der Wahrnehmung als Grundlage, mit der Aktivierung aller Sinne und das subjektive interpretieren und erfassen im Lernprozess muss wieder entdeckt werden und auch ernst genommen werden (vgl. Otto 2007, S.17). Das ist der Anspruch an die Schule und das Museum kann ihr dabei eine Unterstützung sein.

³⁴ Das Schloss war im Mittelalter eine gotische Burg, bis diese 1649 in Auftrag von Paul I. Fürst Esterházy zu einem Barackschloss umgebaut wurde (vgl. Kuzmits/Machtinger 2006, S.4)

8 Das Schloss Esterházy und der Kinderkulturbereich

8.1 Museumspädagogik im Schloss Esterházy

Die erste Kinder-Führung im Schloss Esterházy war mit dem Namen *Von Fürsten und Prinzessinnen* betitelt und konnte bereits im ersten Jahr (2001) viele junge BesucherInnen anregen, das Schloss zu besuchen (vgl. Kuzmits 2009, S.1). Die zuständigen MuseumspädagogInnen halten es für relevant, die Kinder an die fürstlichen Gepflogenheiten heranzuführen und somit wurde es zu einem fixen Bestandteil dieser und anderer Führungen, dass die Kinder in historische Kostüme schlüpfen dürfen. Der Hintergrundgedanke dabei ist, dass sich die Kinder ein Stück weit mit den Fürsten und Prinzessinnen identifizieren können und sich in diese Zeit zurück versetzt fühlen.

Das Führungsangebot wurde des Öfteren erweitert und verändert, um die Möglichkeit der Auswahl für die BesucherInnen zu wahren und wahrscheinlich auch darum die Besucherzahl zu halten, bzw. zu erhöhen.

Einige interaktive Mitmach-Führungen wurden speziell für Schulklassen unter folgendem Leitfaden angeboten:

„Beim speziell entwickelten Führungsprogramm, den so genannten Mitmach-Führungen, haben die jungen BesucherInnen die Möglichkeit, durch Rollenspiele oder anderen Formen der Interaktion (wie z.B. Gespräche, gemeinsames Lösen von Rätseln) kulturelle und soziale Strukturen vergangener Zeiten und die Unterschiede zur Gegenwart spielerisch verstehen zu lernen.“ (Schloss Esterházy Management 2000-2009, online im WWW³⁵)

Mitmachen, Mitdenken, Ergründen, Erfahren, Erkennen,...kurz *Lerne durch Mitmachen*. Diese Liste mit den Absichten einer Führung für SchülerInnen ließe sich noch fortsetzen und stellt auch einen Teil des Bildungsauftrags des Schloss Managements Esterházy dar.

³⁵ URL: <http://web.archive.org/web/20071030212718/http://www.schloss-esterhazy.at/778.html>
[20.03.2012]

Mitmach-Führungen sollen, wie schon der Terminus aussagt, zum Mitmachen animieren. Solche Führungen beinhalten aktive Komponenten, wie Ausprobieren, Fragen und Beantworten, Anfassen, Erforschen und Entdecken, spielerische Auseinandersetzung mit allen Dingen, welche die Führung und Ausstellung umfassen. Ziel jener Führungen ist es, mit allen Sinnen zu lernen.

Dieses Programm des Schloss Esterházy beinhaltet das Konzept des *Learning by Doing*. Das Schloss Management befand, bei der Erstellung ihres schülerzentrierten Programms, Rollenspiele, das gemeinsame Lösen von Rätseln und sonstige Interaktionen wie Gespräche, als zielführend und einem *Learning by Doing* Konzept entsprechend. Eine genaue Erklärung, bzw. Begründung, warum genau diese Aktionen eine Mitmach Führung zum *Learning by Doing* anregen soll, bleibt von Seite des Museumsmanagements aus. Im folgenden Kapitel soll anhand einzelner Passagen der Führungstexte erklärt werden, worin das Museumsmanagement die *Learning by Doing* Aspekte möglicherweise sieht.

Der erste Aspekt der beinahe in jeder Kinderführung im Schloss beabsichtigt ist, liegt in der Möglichkeit der SchülerInnen sich am Beginn der Veranstaltung verkleiden zu können. Dabei sollen sie in nachgeschneiderte, edle Kleider, oder Kleider von Bediensteten schlüpfen können. Reale Gegenstände, wie Schmuck, Perücken, Kleider, usw. lassen die damalige Zeit leichter nachempfinden. Es gelingt eine Einfühlung z.B. in historische Lebensumstände (vgl. Wagner/Dreykorn 2007, S.187). In einem Rollenspiel soll dies verstärkt werden. Doch dazu später.

Ob das Museumsmanagement und die Verfasser des schülerzentrierten *Learning by Doing* Konzepts das gleiche Verständnis von diesem Terminus hatten, wie er in dieser Arbeit herausgefiltert wurde, bleibt unbekannt. Diese Diplomarbeit legt eine Interpretation über dieses Lernkonzept dar und bezieht diese auf die vorhandenen Führungstexte. Im nächsten Kapitel werden die Aspekte, welche für eine *Learning by Doing* Führung relevant sind, zusammengefasst.

8.2 Zusammenfassung der ausgearbeiteten theoretischen Hintergründe von *Learning by Doing*

Im Folgenden ist eine kurze Zusammenfassung des Verständnisses von *Learning by Doing* wie es in dieser Diplomarbeit herausgearbeitet wurde, zu lesen und nach diesen

Prinzipien und auch durch die Ideenfindung mit Hilfe anderer Kinderführungen, richtet sich schlussendlich ein selbst durchdachtes, aufgrund der wesentlichen *Learning by Doing* Eckpunkte in DEWEY's Tradition, recherchiertes neues museumspädagogisches Konzept für SchülerInnen.

Im Pragmatismus macht DEWEY deutlich, wie wichtig es ist durch Handlungen zu lernen. Dabei kommt es ihm auf eine Dialektik an, die das Mittel zum Ziel, nämlich neuer Erkenntnis, ist. Dabei werden vom Individuum Hypothesen gebildet, überprüft, angenommen oder verworfen. Im Laufe des Lebens kommt es immer wieder zu solchen Lernprozessen.

Ausgegangen wird von der Anschauung des Konstruktivismus, einer Metatheorie, die danach forscht, wie im Alltag oder in der Wissenschaft Wirklichkeit beobachtet und erzeugt wird. Die Aussage dieses Ansatzes beinhaltet eine Erkenntnistheorie, bei der die menschliche Wahrnehmung subjektiv bestimmt ist und von Vorerfahrungen und dem Kontext in dem sich der Mensch bewegt, determiniert wird. Dabei wird das Individuum von einer subjektiven Zweckmäßigkeit, der Viabilität begleitet und nicht von der Objektivität. Als selbst denkendes Individuum wird das alltägliche Dasein erfüllt von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Erkenntnissen und den daraus resultierenden Lernprozessen. All dies sind Elemente einer selbst konstruierten Wirklichkeit. Dabei kann es geschehen, dass durch Reflexion die konstruierte Wirklichkeit erschüttert wird und ein erneuter Lernprozess, eine Umstrukturierung im Denken und Handeln geschieht. *Learning by Doing*, so wie DEWEY es meint, ist bereits darin enthalten, denn es beschreibt einen Lernprozess, der aus (neuen) Erfahrungen entspringt. Diese werden bei verschiedenen Angelegenheiten gemacht, z.B. bei der Suche nach einer neuen Erkenntnis. Bei dieser pragmatischen Sicht des Lernens durchschreitet man fünf Stufen³⁶ (1. dass ein Problem erlebt wird, 2. dieses lokalisiert und definiert wird, 3. eine mögliche Lösung anvisiert wird, 4. durch Reflexion die Tragweite dieses Vorschlags überprüft wird, 5. dessen Akzeptanz oder Verwerfung durch Experimente und weiter Beobachtungen erreicht wird) und dabei wird der Lernende von *experience*, d.h. der Wahrnehmung von sich selbst und der Welt beeinflusst, denn *experience* umfasst alles, was im Lernprozess geschieht. Das impliziert unter anderem auch eine Anpassung an die gegebenen Situationen, Personen, usw. Auch für PIAGET stellt Lernen einen Anpassungsprozess des Individuums an die Umwelt dar und ebenso sieht es die

³⁶ Siehe auch 6.1.2

Phänomenologie, wo Lernen als intersubjektiver Vollzug schon mit sich bringt, dass er von mehreren Faktoren beeinflusst wird, z.B. werden Ansichten eines Lernenden durch Handlungen eines anderen determiniert und dadurch nachvollziehbar und wandelbar.

Didaktisch betrachtet muss in einer schülerzentrierten Museumsführung, die mit *Learning by Doing* wirbt, eine Vermittlungsform gewählt werden, bei welcher die *Sache* vom *Museumspädagogen* an den *Besucher* in einer Methode näher gebracht werden kann, die *Learning by Doing* zulässt. In der konstruktivistischen Didaktik wurden einige *Forderungen*, die dies zulassen gefunden. Das sind die soeben dargestellten fünf Punkte, die DEWEY nennt, jedoch von REICH erweitert und detaillierter beschrieben³⁷. Der Autor hebt besonders die Gefühlsebene der/des Lernenden hervor, denn beim Lernen darf es z.B. nicht an Motivation fehlen, ebenso ist es von Bedeutung, ob die/der Lernende auch einen Sinn hinter dem Lernen erkennen kann. Der Lehrende hat die Aufgabe den Antrieb dafür zu geben. Dafür und die weiteren Lernschritte muss dem/der Lernenden Raum und Zeit geschaffen werden, was in einer Museumsführung aber schwierig umgesetzt werden kann. Denn der Museumspädagoge/die Museumspädagogin erstens die SchülerInnen nicht kennt, die Führung in einem zeitlichen Rahmen geschehen muss und darum die Führung unter Zeitdruck abgehalten wird. Solch eine didaktische Überlegung ist wahrscheinlich im Schulunterricht besser umsetzbar.

Erfahrungen die SchülerInnen im Museum machen, reichen aber darüber hinaus auf die gesamte Erziehungswirklichkeit, die ihren Anteil auch in der Schule hat. Das heißt, man kann den SchülerInnen nach einer Museumsführung in der Schule weiterhin in ihrem *Learning by Doing* Prozess fördern und bspw. nicht verifizierte Hypothesen weiter ausführen, sie testen und neue Erfahrungen damit machen.

Hier stellt sich die Frage, ob es tatsächlich notwendig ist, dass dieses Geschehen direkt in der Führung passieren muss, damit *Learning by Doing* eintreten kann? Wahrscheinlich nicht, denn Lernprozesse dauern an, währenddessen muss ausprobiert und experimentiert werden, das Gelernte muss, um es zu festigen angewandt werden und damit dies vollzogen werden kann, ist direkt im Museumsbesuch vermutlich zu wenig Zeit.

Es kann dennoch auch zeitlich prägnante Erfahrungen geben, welche die SchülerInnen schnell zur Erkenntnis führen, wie z.B. das Schreiben mit einer Gänsefeder, was bald

³⁷ Siehe auch 7.6 *Konstruktivistische Didaktik*

erlernt und geübt werden kann, oder das Bedienen eines Lastenaufzuges. Ob dies nun von dem Guide erklärt und angeleitet wird, spielt keine Rolle, denn es sich ausprobieren zu trauen und es durchzuführen entstammt einer individuellen Einstellung, entstanden durch individuelle Erfahrungen und endet in einer persönlichen Handlung und Haltung und darin liegt *Learning by Doing*.

Bildungstheoretisch leistet ein Museumsbesuch der auf *Learning by Doing* aufbaut große Möglichkeiten und Einsichten sich auf Bildungssituationen einzulassen und diese zum eigenen Vorteil, nämlich „etwas aus sich machen zu wollen“, zu nutzen.

8.3 Umsetzung von *Learning by Doing* im Schloss Esterházy an Beispielen erklärt

Es folgen nun Auszüge aus den Führungstexten³⁸, die vor allem das Mitmachen der SchülerInnen erfordern und der Absicht des *Learning by Doing* folgen.

Das Rollenspiel ist eine Möglichkeit durch eigenes Mittun Erfahrungen zu sammeln und beginnt schon beim Ankleiden der Kostüme. Ab dann schlüpfen die SchülerInnen in eine historische Rolle welche einen neuen Erfahrungshorizont im Kind erreichen kann. Entwicklungspsychologisch gesehen, beginnen Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren Rollenspiele durchzuführen (vgl. Berk 2011, S.19), d.h. sie erkennen andere Personen und ihre unterschiedliche Rollen, und das Kind kann sich im Spiel in die Rolle der Fürstin begeben. Dies muss unter der Voraussetzung geschehen, dass die SchülerInnen eine Ahnung von ihrer Rollenzuschreibung haben. Beispielsweise bei der Führung *Einmal Gugelhupf mit Regenwürm*, die nun einleitend beschrieben wird, dürfen die SchülerInnen in einige Kostüme schlüpfen und davor bedarf es einer Erklärung, bzw. eines Gesprächs zwischen des Führungspersonal und den SchülerInnen, um den Wissensstand der Kinder zu klären und ihnen vermitteln zu können welche Aufgabe und Rolle diese Person in der höfischen Gesellschaft zu erfüllen hatte. Leider wird dies nicht im Führungstext berücksichtigt³⁹:

³⁸ Erkennbar durch eine andere Schriftart.

³⁹ Die vollständigen Führungstexte befinden sich im Anhang unter Punkt 11

„Einmal Guglhupf mit Regenwürm“

Eine köstliche Zeitreise mit Geschmack und süßer Überraschung

Inhalt und Ablauf:

- Führung in Kostümen durch die Ausstellung
- Guide führt als Hofmeister (mit Livree)
- Dauer der Führung ca. 40 Minuten
- Im Anschluss an die Führung gehen die Teilnehmer in die Kreativwerkstätte, probieren miteinander Details des Tischdeckens nach barocker Art und dürfen ein Stück Guglhupf verkosten
- Abschiedsgeschenk: Rezeptröllchen „Regenwürm“ „Guglhupf“

Dauer 60 Minuten

Material: 4 neue Kinderkostüme

„Mundschenk“

„Zuckerbäcker“

„Koch“

„Kellermeister“

Rezeptröllchen

Guglhupf zum Verkosten

Foyer

Herzlich Willkommen auf Schloss Esterházy.

Mein Name ist...

Heute schlüpfe ich für euch in die Rolle des Hofmeisters/der Hofmeisterin. Der Hofmeister/die Hofmeisterin hatte in früheren Zeiten die ehrenvolle Aufgabe, die Gäste im Namen des Fürsten Esterházy zu begrüßen.

Dies ist der Beginn des Führungstextes an dem sich der Guide orientieren soll. Es wird nicht auf die Notwendigkeit einer Erklärung zu den darstellenden Rollen hingewiesen⁴⁰, dennoch kann sich der Guide selbständig einen Überblick verschaffen, ob die Kinder wissen, was z.B. ein Mundschenk ist. Denn wenn sie unsicher sind, werden sie sich wahrscheinlich nicht auf das Verkleiden als diesen einlassen wollen. Schon in dieser Situation können emotionale Reaktionen der Kinder entstehen, was sich unter dem

⁴⁰ Der Führungstext beginnt im Foyer, das ist der erste Ausstellungsraum. Dieser wird immer erst nach dem Verkleiden betreten.

Verständnis des *Learning by Doing* nach DEWEY unter dem ersten Punkt⁴¹, dass ein Problem erlebt wird, einordnen lässt. Erkennt der Guide nun diese Unsicherheit, welche die Verkleidungssituation auslöst, kann er dem Kind helfen dieses Problem zu lokalisieren und zu definieren (Punkt 2). Die Lösung dieses Problems liegt nun entweder in einer Fragestellung von seiten des/der SchülerIn, oder eine Vorwegnahme dessen, durch den Guide, der altersgerechte Informationen über die Funktion des Mundschenks gibt (Punkt 3). Als vierten Schritt wird das Kind die Tragweite dieser Informationen und des Vorschlags in die Rolle des Mundschenks zu schlüpfen, reflektieren und sie akzeptieren und sich verkleiden, oder das Einlassen auf ein solches Experiment verweigern und sich durch weitere Beobachtungen Sicherheit verschaffen (Punkt 5).

So, oder so ähnlich könnte schon eine erste *Learning by Doing* Situation im Schloss Esterházy aussehen. Voraussetzung ist aber ein/e empathische/r, einfühlsame/r MuseumspädagogIn, der/die sich nicht strikt an den Führungstext hält, sondern die Wichtigkeit der Lernsituationen erkennt, darauf reagiert und zu Erfahrungen verhilft. Außerdem soll sich ein Guide bewusst sein, dass jedes Individuum über einen eigenen Erfahrungshorizont verfügt und jegliche Situationen subjektiv wahrgenommen werden und somit auch Anpassungsprozesse an die jeweilige Situation unterschiedlich erfolgen. Geht man aber streng nach dem Führungstext, entsteht in der Verkleidungssituation kein *Learning by Doing*. Die Kinder würden dann vor der Führung in einem extra Raum zum Umkleiden gebracht, und erst dann würde die Führung starten. Da solche, für Kinder sehr aufregende Situationen, aber gewiss nicht wortlos erfolgen, bestimmt die Lebendigkeit dieser Lage das Erlangen von Erfahrungen und das Lernergebnis.

Als wichtiges Argument, auch den Kindern unbedingt die Rollenbilder, die sie mit ihren Kostümen darstellen sollen, zu erklären, kann man die ersten Worte des Guides an die Gruppe heranziehen. Denn dieser ist auch verkleidet und erklärt in einem kurzen Satz, welche Rolle er als Hofmeister für diese Führung vertritt.

Heute schlüpfe ich für euch in die Rolle des Hofmeisters/der Hofmeisterin. Der Hofmeister/die Hofmeisterin hatte in früheren Zeiten die ehrenvolle Aufgabe, die Gäste im Namen des Fürsten Esterházy zu begrüßen.

⁴¹1. Das ein Problem erlebt wird, 2. dieses lokalisiert und definiert und, 3. eine mögliche Lösung anvisiert wird, 4. durch Reflexion die Tragweite dieses Vorschlags überprüft und 5. dessen Akzeptanz oder Verwerfung durch Experimente und weitere Beobachtungen erreicht wird. Siehe auch unter 6.1.2

Wird auch den Kindern erklärt, welche Rolle sie im Museumsbesuch tragen, so befinden sich alle in der gleichen Situation und die SchülerInnen können sich dadurch vielleicht besser in die historische Zeit einlassen und sie miterleben.

Neben dem Hineinversetzen in das höfische Leben durch Verkleidung, möchte diese Führung auf kulinarische „Köstlichkeiten“, welche in der damaligen Zeit beliebt waren, aufmerksam machen.

Doch geschieht dies auch ungeschickt, z.B. als die Kinder in der Antecamera darauf aufmerksam gemacht werden, dass damals Schokolade zu den ganz teuren, aber Wein zu den ganz billigen Lebensmitteln gehörte. Dabei fehlt die Erklärung warum es denn so war und warum es heute nicht mehr so ist. Damit werden die SchülerInnen mit einer Frage stehen gelassen, denn laut dem Führungstext folgt danach keine Erklärung mehr. Dies kann die SchülerInnen verwirren, aber auch dazu animieren nachzudenken und einen Erwachsenen, sei es der Guide, oder den/die LehrerIn, oder auch seine MitschülerInnen zu fragen.

Antecamera

Nach dem Eintreffen am Hof – zu Fuß, hoch zu Ross oder in einer Sänfte getragen (Hinweis Sänfte) – wurde man von mir, dem/der Hofmeisteln –hier her begleitet. In diesem Wartezimmer erzählte man sich die neuesten Tratschgeschichten. Während die Gäste darauf warteten, in das Zimmer des Fürsten eintreten zu dürfen, boten meine Kollegen die Diener, den Gästen Erfrischungen an. Damals waren das zum Beispiel Schokolade-Pralinen und Wein.

Könnt ich euch vorstellen, dass damals Schokolade zu den ganz teuren, aber Wein zu den ganz billigen Lebensmitteln gehörten?

In den ersten beiden Räumen, dem Foyer und der Antecamera wird den SchülerInnen eine reine Vermittlung von Sachverhalten zur Kulinarik der damaligen Zeit wiedergegeben. Nach CZECH wird dies als *Führung* bezeichnet⁴² und führt im dritten Raum, dem Musiksalon zu einem *Führungsgespräch*. Das heißt, hier wird den

⁴² Erklärung dazu unter Punkt 7.7.1

SchülerInnen zum ersten Mal eine Frage gestellt und somit animiert aktiv zu werden und nicht bloß zuzuhören.

Im nächsten Raum, dem Gästezimmer steht ein Bett mit dazugehörigem Kleiderschrank und Kommode. Laut dem Führungstext geschieht in diesem Raum ein Rollenspiel, wo die *Fürstin*, also die Schülerin, welche als diese verkleidet ist, nach einer Speise verlangen soll und die *Kammerzofe*, ebenfalls eine verkleidete Schülerin, anschließend ein Tablett mit Zuckerl herbeibringt und jedem Kind eines anbietet. Da dies im Text nicht so dargestellt wird sondern, diese Situation so beschrieben wird:

Und wie es vielleicht damals war, dürfen euch jetzt die Fürstin und die Kammerzofe vorspielen (*Rollenspiel mit Süßigkeiten*)

wird von den Verfassern des Führungstextes angenommen, dass das Führungspersonal diese Anweisung auch nur mit einer kurzen Andeutung versteht und dem Führungskonzept entsprechend interpretieren kann. Das Kind, welches als Fürstin verkleidet ist und das, welches die Kammerzofe darstellt, werden nun von dem Guide angeleitet was sie sagen und tun sollen. In solch einer Situation lag zu Beginn des Verfassens der Diplomarbeit eine Kritik, nämlich die, dass durch so ein angeleitetes Rollenspiel kein Prozess im Sinne von *Learning by Doing* stattfinden kann. Dies soll nun reflektiert werden.

Solche Rollenspiele müssen auf der Basis der Freiwilligkeit geschehen, d.h. kein Kind wird gezwungen etwas zu spielen was es nicht möchte, darum wird die Gruppe der SchülerInnen gefragt, wer denn gerne die Rolle der Fürstin oder des Fürsten und wer die Rolle der Kammerzofe oder des Dieners übernehmen möchte. Im optimalen Fall fühlen sich diejenigen Kinder dazu bereit, die bereits das passende Kostüm tragen.

Der Kinderguide trägt in dieser Situation eine lenkende Rolle und bietet mit seiner Anleitung womöglich eine sichere Orientierung. Die SchülerInnen werden vor die Tatsache gestellt sich vor einem Publikum zu präsentieren. Je nach Individualität, Alter und persönlicher Entwicklung wird es für den/die TeilnehmerIn eine Situation mit problematischem Charakter oder mit freudiger Erwartung. Doch abgesehen davon, stellt es für jeden etwas Unerwartetes dar (außer das Kind hat diese Führung schon einmal gemacht) und wird sich mit einer Herausforderung oder einem Problem konfrontiert fühlen (Punkt 1).

Durch die Motivation, diese Herausforderung anzunehmen, tritt ein Lernprozess ein, denn der/die SchülerIn definiert das Problem und gleicht es mit bereits vorhandenen Erfahrungen ab (Punkt 2). Nun wird eine Lösung anvisiert und das Kind überlegt, was es bei dieser Aufgabe tun muss (Punkt 3). Doch auch wenn das Kind sich unwohl und sich diesem Rollenspiel nicht gewachsen fühlt, wird es seine Gefühle reflektieren und bereits gemachte Erfahrungen miteinbeziehen (Punkt 2 und 4). Außerdem wird es gut möglich sein, dass sich das Kind noch über den Museumsbesuch hinaus mit dieser Situation auseinandersetzt und nach Lösungsmöglichkeiten sucht, um in einer erneuten Situation mit dem ähnlichen Charakter, reifer reagiert und sich dann auf die Rollenspielsituation einlassen kann (Punkt 5). Museumspädagogik und Museumsdidaktik reichen somit über den Museumsbesuch hinaus und bieten längerfristige, lernbehaftete Folgen für die SchülerInnen (vgl. Weschenfelder/Zacharias 1981, S.16). Geschah auch in dieser Situation ein *Learning by Doing*? Ja, denn das Kind hat alle 5 Punkte durchschritten und über Erfahrung und Reflexion einen Lernprozess vollzogen, der sich längerfristig in seinem Leben auswirken kann. Ein Konflikt mit der Umwelt (kann ich ein Rollenspiel, oder traue ich es mir nicht zu?), bei dem das Individuum aus dem Gleichgewicht gerät, führt über Reflexion und Handlungen zu einem wiedererlangten Gleichgewicht, auf einem höheren Niveau. Damit lassen sich dann erneute Konflikte abgleichen und neuen Hypothesen und Handlungen entstehen, mit dem Ziel einen immer größer werdenden Pool an Erfahrungen und Erkenntnissen zu sammeln. Ein lebenslanger *Learning by Doing* Prozess ist damit eingetreten und dieser verzweigt sich in einem komplexen Gefüge von *experiences* durch das gesamte Leben.

In der Führung *Das neue Rätsel der Geisterkiste* begehen die SchülerInnen nach dem Besuch der Schlosskapelle und der Repräsentationsräume⁴³ den Dachboden des Schlosses mit seinen verborgenen Schätzen. Diese sind epochal entlag einem Steg, hinter einem Zaun angeordnet. Bei jeder Station hält der Guide an, gibt den BesucherInnen spezifisches Wissen darüber und stellt danach eine Frage dazu. Die SchülerInnen können dann den ersten Buchstaben der richtigen Antwort in einen Fragebogen eintragen. Am Ende der Führung entsteht ein Lösungswort, mit welchem sich eine Schatzkiste öffnet, wovon jedes Kind einen Halbedelstein mit nach Hause nehmen darf. Die SchülerInnen können sich mit Hilfe des Fragenkatalogs ein wenig

⁴³ Räume für kleine Feierlichkeiten

orientieren („In welcher Epoche bin ich gerade?“, „Wie viele Fragen konnte ich bis jetzt richtig beantworten?“, „Nach wie vielen Fragen ist die Führung zu Ende?“, etc.). Außerdem werden sie das Gefühl bekommen durch richtiges Beantworten der Fragen das Museum „erobert“ zu haben und somit können mögliche Barrieren gegen den „Bildungstempel“ abgebaut werden (vgl. Wagner/Czech 2008, S.47)

In dieser Führung findet auch das Bedienen des 400 Jahre alten Lastenaufzuges statt. Die SchülerInnen werden über den Bau des Schlosses informiert und können dabei selber sehen wie groß die Sandsteinblöcke sind und sie können sie sogar anfassen, da die Mauer im Dachboden nicht verputzt wurde. Mittels des Lastenaufzuges darf nun probiert werden, wie es sich anfühlt etwas Schweres zu heben.

Station Lastenaufzug

Das ist ein Lastenaufzug. Stellt euch bitte in einem Kreis um ihn herum auf. Der Lastenaufzug ist ziemlich sicher gut 500 Jahre alt. Er stand vor dem Umbau des Schlosses wahrscheinlich an einer anderen Stelle. In Zeiten, als man ihn noch regelmäßig verwendete, wurde er wahrscheinlich mit einem großen hölzernen Schwungrad in Bewegung gesetzt. Später wurde das Rad durch diese Holzpflocke ersetzt. Folgt dem Strahl meiner Taschenlampe und diesem Seil nach vor bis zum Fenster. (Guide leuchtet mit Taschenlampe entlang des Seiles) Das Seil hing aus dem Fenster hinunter in den Schlosshof, von wo aus schwere Gegenstände, wie zum Beispiel Sandsteinblöcke heraufgezogen wurden. Die Sandsteinblöcke kamen übrigens aus dem nahe gelegenen Steinbruch in St. Margarethen. Wer möchte kann nun gerne selber ausprobieren, wie ein Lastenaufzug funktioniert. Keine Sorge, die Truhe hat nicht das Gewicht eines Sandsteinblockes! *(Guide führt die Bedienung des Lastenaufzuges vor, bzw. lässt den Gästen Zeit, ihn selber auszuprobieren)*

In diesem Führungsabschnitt lässt sich sehr gut ein *Learning by Doing* Prozess erkennen. Zuerst erhielten die SchülerInnen Wissenswertes über die Architektur des Schlosses und erlebten die uralten Sandsteinblöcke hautnah.

Dass diese Steine ein erhebliches Gewicht haben, scheint den Kindern wohl logisch und auf die innere Frage, wie diese so hoch transportiert werden konnten, bietet sich der Lösungsvorschlag des Guides an, denn der Lastenaufzug konnte diese Arbeit

bewältigen. Auch wenn den Kindern nicht bewusst ist, dass hier mit dem Prinzip des Flaschenzuges gearbeitet wird, können sie es durch eigenes Ausprobieren erfahren und sich möglicherweise in ihrem späteren Leben zu Nutze machen. Zu Beginn der Diplomarbeit wurde die Vorgehensweise des Guides kritisiert, bei welcher dieser den Kindern zeigen soll, wie ein solcher Lastenaufzug zu bedienen sei. Dies kann nun als falsifiziert angesehen werden, denn erstens beinhaltet *Learning by Doing* mehr als das Ausführen einer Tätigkeit, denn wie sich herausstellte, reicht diese Art des Lernens über das bloße Tun hinaus, und zweitens steht im Führungstext, dass der Guide den SchülerInnen die Zeit geben kann, den Aufzug selber zu bedienen.

Es können noch viele weitere Beispiele durchleuchtet, kritisiert oder befürwortet werden, dennoch folgt im nächsten Punkt die Aufzeichnung der eigenen, durch Literatur und andere Führungen gesammelten Fakten und Ideen, die ein *Learning by Doing* im Schloss erkennen lassen.

8.4 Eine schülerzentrierte *Learning by Doing* Führung in Anlehnung an John Deweys *Learning by Doing* Verständnis

Im Zuge des Verfassens dieser Diplomarbeit wurden einige Ideen um eine neue Führung im Sinne *Learning by Doing* zu erarbeiten, gesammelt. Diese werden nun mittels einer neuen, eignes konzipierten *Learning by Doing* Führung für Schüler und Schülerinnen, welche das Schloss Esterházy besuchen möchten, dargestellt.

Als Vermittlungsform soll ein Führungsgespräch stattfinden, d.h. der Guide erzählt historische Hintergründe und spezifisches Wissen zu den einzelnen Räumlichkeiten und die SchülerInnen werden dabei immer wieder aktiv in das Gespräch miteinbezogen indem der Guide ihnen gezielt Fragen zu der Thematik stellt. Die Führung soll in keinem Fall einem Frontalunterricht gleichen. Lebendigkeit soll durch Neugierde der SchülerInnen entstehen.

Bei älteren Schülern und Schülerinnen ist ein selbständiges Erarbeiten von geschichtlichen Hintergründen mittels eines Fragenbogens, der sie durch die Ausstellung leitet, durchaus denkbar. Präzise Informationen mittels Schautafeln an den

Exponaten, Führungsblättern oder Audio-Guides sind dann unerlässlich. Sollten dennoch Fragen offen bleiben, wird der Guide immer zu Verfügung stehen. Zum gemeinsamen reflektieren der erarbeiteten Wissensbestände werden sich alle SchülerInnen mit dem Guide treffen und ihre beantworteten oder nicht beantworteten Fragen besprechen. Danach muss der Museumsbesuch aber noch keine Ende gefunden haben, denn mit dem bereits erworbenen Wissen und Informationen über das höfische Leben zu damaligen Zeit, lassen sich noch einige interessante Unternehmungen beginnen, wie z.B. das Erkunden der Orangerie im Schlosspark, oder es auszuprobieren sein eigenes Notenblatt herzustellen, das dann ein erfahrener Musiker vor Ort nachspielen wird. Die Ideen und Möglichkeiten ein schülerzentriertes Museumskonzept, das auf *Learning by Doing* basiert zu erstellen, sind überaus groß. Der Grundgedanke dessen ist es, den SchülerInnen bei Fragesellungen oder neuen Situationen mit denen sie in der Führung konfrontiert werden, die Möglichkeit zu geben ihre eigenen Erfahrungen mit einbinden zu können, ihre Gefühle dabei nicht unterdrücken zu müssen, ihnen die Chance zu geben Lösungen anzuvisieren und sie gedanklich durchzugehen und, dass sie abschließend die Gelegenheit bekommen ihre Gedankengänge in Handlungen umzusetzen bzw. auszuprobieren. Es ist letztendlich unbedeutend, ob sich dieses Szenario wegen einer praktischen Tätigkeit ereignet (z.B. die Aufgabe mittels Ausprobieren herauszufinden, wie man mit einer Gänsefeder schreibt), oder es eine Frage gestellt bekommt, die es nicht prompt beantworten kann. Denn alles muss gedanklich abgeglichen werden um es dann durch eine Handlung (dazu zählt auch sich zu trauen eine Antwort zu geben) abzuschließen. Das bedeutende dabei ist der Erkenntnisgewinn, der Erfahrungsaufbau und –austausch, die Partizipation, Interaktion und Kommunikation, welche die Lernmotivation für das gesamte Leben begünstigen.

Es folgen beispielhafte Ausschnitte aus einer selbst konzipierten Führung, die *Learning by Doing* ausdrücken. Die Führung ist nicht zur Gänze ausformuliert, da es nicht als notwendig erachtet wird, denn es bedarf einer Fokussierung auf die aktiven Szenarien, an denen *Learning by Doing* gut veranschaulicht werden kann.

Höfisches Leben im Schloss Esterházy

Begrüßung im Hof:

Herzliche willkommen auf Schloss Esterházy!

Mein Name istund ich werde euch heute durch das höfische Leben des Schlosses begleiten. Bevor wir mit der Führung beginnen, möchte ich euch in das Dienstbotenzimmer bitten, wo ihr euch dann verkleiden könnt und als feine Gesellschaft der damaligen Zeit durch die Räumlichkeiten des Schlosses und sogar in den Schlosspark gehen dürft. Bitte folgt mir.

Im Dienstbotenzimmer:

Ihr habt sicher schon bemerkt wie schmal die Treppen hier hinauf waren und wie niedrig die Decke dieser Zimmer ist (*nach oben schauen und zeigen um den Kindern das Gemeinte zu veranschaulichen*). Das liegt daran, dass hier nur die Dienstboten und die Kammerzofen wohnten. Das waren keine vornehmen Herrschaften, sondern diese Personen bedienten die Fürsten und stellten sicher, dass es im Schloss immer schön aufgeräumt war und die vornehmen Damen und Herren stets wunschlos glücklich waren. Diese Räume sind also sehr niedrig und klein, weil sie nicht für die reichen Leute gemacht waren, sondern eben nur für den niedrigen Stand. Außerdem konnte man die gar nicht größer machen, weil sie ein Zwischengeschoß darstellen, das bedeutet, dieser Raum liegt zwischen dem ersten Stock unter uns und dem zweiten Stock über uns.

Um dies zu veranschaulichen ist es ratsam einen kindgerechten Plan mit dem Querschnitt der Architektur zu erstellen und den Kindern zu zeigen und anhand dessen zu erklären.

Veranschaulichung trägt zur Wahrnehmungsschulung bei und stellt eine klassische Aufgabe der Museumspädagogik dar. Das Museum wird vor allem besucht, damit man schauen kann, um im Sehen ein Erlebnis zu haben, was aber nicht bewusst geschehen muss. (Vgl. Wagner/Czech 2008, S.45)

Auch wenn die Dienstboten und die Kammerzofen in nur so bescheidenen Räumen wohnten, hatten sie wirklich wichtige Aufgaben im Schloss zu erfüllen

und außerdem kannten sie alle Geheimwege und Abkürzungen im Schloss. Und ihr könnt mir glauben, das sind mehrere und wir werden einige davon sogar erkunden dürfen!

Doch zuerst bitte ich euch mit mir in die Welt des höfischen Lebens zu schlüpfen und dafür habe ich euch Kostüme vorbereitet. Ihr könnt euch jetzt mit meiner Hilfe verkleiden und ich werde euch zu jedem Kostüm erklären, wer das damals getragen hat.

Hier muss den SchülerInnen erzählt werden welche Aufgabe z.B. der Mundschenk, der Kellermeister, die Kammerzofe, der Diensthote, der Hofkapellmeister, etc. im Schloss zu erfüllen hatten. Bei anderen Angestellten wie z.B. beim Koch, Zuckerbäcker, Fürsten, Fürstin, Musiker,... werden die Kinder das wahrscheinlich selber wissen trotzdem soll ein Dialog darüber stattfinden.

Wenn die Kinder dann verkleidet sind und über ihre Rolle im Schloss Bescheid wissen, kann man mit ihnen die Geheimgänge im Schloss erkunden. Davor teilt man jedem einen Plan vom ersten Stock aus worauf alle Räume, aber keine Geheimgänge eingezeichnet sind und beginnt die Führung dann im Foyer.

Die SchülerInnen bekommen historische Hintergründe mittels eines Führungsgespräches vermittelt und werden auch auf ihren Plan verwiesen und befragt, wo sie denn z.B. eine geheime Türe (Tapetentüre) vermuten, bzw. erkennen können. In einigen Räumlichkeiten sind solche vorhanden und dort solle gezielt nachgefragt werden.

Bei solch einer Fragestellung wird die Gruppe vor ein Problem gestellt (Punkt 1), dass sie lokalisieren und definieren müssen (Punkt 2). Durch genaues Umsehen im Raum kann die Lösung gefunden werden (Punkt 3) und in, oder mit der Gruppe erläutert werden (Punkt 4). Der- oder diejenige SchülerIn darf nun, vom Guide aufgefordert, probieren die vermeintliche Türe zu öffnen. Hatte das Kind Recht und es befindet sich dahinter ein weiterer Raum oder Stiegenaufgang, so hat sich die Vermutung bestätigt. Doch kann es auch sein, dass sich hinter einer Türe ein Wandschrank, oder eine Kamintüre⁴⁴ befindet und somit müssen sich die SchülerInnen weiter umsehen (Punkt 5).

⁴⁴ Der Kamin wurde in vielen Schlössern, wie auch im Schloss Esterházy von hinten angeheizt, darum sah man im Nebenraum eine kleine Türe, durch die der Kamin beheizt wurde.

Das Ziel ist es diese geheime Türe zu finden, im Plan einzutragen, d.h. zu veranschaulichen und anschließend auch zu benutzen. Der Eintrag im Plan ist relevant, da es das Raumverständnis fördert und zu einem besseren Überblick verhilft⁴⁵. Das Museum als „kleine Welt“ hilft über solche Aufgaben Orientierungsstrategien auszuprobieren, sich über Objekte im Raum Anhaltspunkte für Orientierung zu merken, oder Dinge zu entdecken, die einen besonders ansprechen (vgl. Wagner/Czech 2008, S.45).

Als weiter mögliche *Learning by Doing* Erfahrung kann die Aufforderung des Guides an 2-3 SchülerInnen sein, bei der Führung in der Orangerie mit einer Kamera, welche vom Schloss zu Verfügung gestellt wird, mitzufilmen. Das Projektziel ist, das Video anschließend in dem Kreativraum auf dem Computer zu schneiden und einen Kurzfilm zu gestalten. Davor gibt es eine kurze Einschulung zu dem Computerprogramm. Der zeitliche Aufwand ist dabei ziemlich groß und man muss mit einem ganzen Vormittag, inklusive der Führung, rechnen. Der Guide ist auf die technischen Gegebenheiten eingeschult und steht immer zur Seite. Doch, je nach Alter der SchülerInnen wird sich zeigen, dass diese selber ein ausgeprägtes Verständnis für modere Mediennutzung besitzen und möglicherweise kaum Hilfe benötigen.

In der Orangerie, die sich im Schlosspark befindet, wurde im 19. Jahrhundert eine der größten botanischen Sammlungen Europas angelegt und gepflegt.

Für die Führung werden viele Kräuter und Blumen ausgestellt sein die man mit allen Sinnen erkunden kann. In der sogenannten „Naschecke“ stehen Pflanzen bereit, die man gerne auch kosten darf. Dabei soll immer gefilmt werden und somit werden Reaktionen der Kinder aufgezeichnet, wenn sie z.B. eine angenehm duftende Pflanze riechen, dann aber auch kosten sollen. Wird sich der- oder diejenige überwinden? Wie wird das Kraut schmecken? Wird das Kind noch etwas kosten wollen, oder zieht es sich zurück?

Wo liegen hier die *Learning by Doing* Aspekte? Im gesamten Geschehen spielen Vorerfahrungen eine große Rolle und die SchülerInnen werden sich fragen: „Kann ich mit einer Kamera umgehen? Wird das, was ich aufnehme denn wirklich relevant sein?“ und noch viele Fragen mehr. Darin liegt der erste und zweite Punkt des Lernvorgangs, der Erkenntnis hervorruft: 1. es wird ein Problem erlebt und 2. wird es lokalisiert und

⁴⁵ Diese Form der Förderung des Raumverständnisses ist für SchülerInnen ab dem 9. Lebensjahr geeignet. Dann können Kinder das wahrgenommene Raumverhältnis verdinglichen, und wie eine gerade Strecke (Bahn) interpretieren. Ab dem 12. Lebensjahr gelingt es dann einen Überblick über einen Weg, der sich auch über Kurven erstreckt, zu verstehen. (Vgl. Stückrath 1963, S.50, zit. nach: Rinschede 2007, S.79)

definiert. Als Lösung des Problems (Punkt 3) kann vom Guide eine Einschulung in das Bedienen der Kamera angenommen werden, sowie eine Ermunterung dessen alles zu filmen, was dem Kind gerade gefällt, d.h. es soll gestärkt werden in seinem Tun. Ob das Kind nun tatsächlich filmen möchte, liegt nun in seiner Reflexionsfähigkeit (Punkt 4), d.h., ob es sich das vor seinen MitschülerInnen zutraut. Dadurch, dass es die Kamera auch einfach kurz ausprobieren kann (auch dazu kann das Kind vom Guide motiviert werden), wird das Kind entweder das Experiment annehmen und gerne „Kameramann“ spielen, oder es wird die Aufgabe zurückweisen und lieber weitere Beobachtungen anstellen (Punkt 5). Hier wird von einem/r in Kamerabedienung, unerfahrenen SchülerIn ausgegangen. Jemand, der schon mal filmen durfte, wird weniger Scheu und emotionale Probleme empfinden und in diesem Moment nicht viel dessen abwägen müssen.

Die SchülerInnen die sich filmen lassen stehen sozusagen im Fokus und müssen ihre Experimentierfreudigkeit mit Pflanzen zeigen. Auch da werden sich diese 5 Schritte wiederfinden, z.B. beim Kosten eines Colastrauches, oder beim Herstellen eines Pfefferminztees.

Um die bewusste Wahrnehmung der SchülerInnen zu fördern, können in der Führung auch gezielt Vergleiche angestellt werden. In einer Führung, in der die Kinder Kostüme tragen, kann man z.B. die Authentizität des/der Rollenträgers/in und die Wahrnehmung der MitschülerInnen prüfen, indem man denjenigen, oder diejenige vor einem Gemälde genau dessen Person welche es darstellt, plaziert. Details müssen gut nachgestellt werden und dabei ist die Wahrnehmungsgabe und Hilfestellung der MitschülerInnen gefragt. Diese können das originale Gemälde von z.B. Joseph Haydn, worauf er am Tisch sitzt und nachdenklich an einem neuen Musikstück komponiert, mit dem als Haydn verkleideten Mitschüler, nachstellen. Eine Wissensvermittlung über die Aufgaben des Komponisten und Hofkapellmeisters kann zuvor über den Guide stattgefunden haben, ist aber für die eigentliche Aufgabe nicht unbedingt notwendig. Im Zuge der Führung, wird es aber doch schon angesprochen worden sein und dann können sich Kinder besser vorstellen, warum Haydn so nachdenklich an dem Tisch gesessen hat, denn er komponierte gerade ein neues Stück.

Neben dem Gemälde steht ein ähnlicher Tisch, Notenpapier und Gänsefeder liegen bereit. Nun soll sich der verkleidete Haydn erstmal selber in die Szene hineinversetzen und seine Körperhaltung an die von Haydn auf dem Gemälde anpassen. Über seine

MitschülerInnen bekommt der sitzende Akteur Anweisungen über seine Haltung und Mimik, bis er letztendlich dem originalen Gemälde ähnelt. Als Höhepunkt, kann der Vergleich auch noch mit dem Fotoapparat festgehalten werden. So kann auch der Schüler, welcher Haydn inszenierte seine Darstellung reflektieren.

Dabei durchleben alle SchülerInnen auf ihre eigne Weise die fünf Schritte: 1. Punkt „Ich muss das jetzt nachstellen?“, „Wie setzte ich mich da jetzt richtig hin?“ bzw. die Zuschauer: „Wie kann man das mit meiner Hilfe gut nachstellen?“.

Den 2. Punkt können beide gleich empfinden und sich denken: „Ich sehe den Tisch, und andere Details, wie auf dem Original, damit lässt sich gut vergleichen“ und damit wird sogleich die Lösung anvisiert, reflektiert (Punkt 3 und 4) und ausprobiert (Punkt 5). Dabei kann man die Positionierung akzeptieren, oder durch weiteres experimentieren verändern.

Beim Vergleich der beiden „Bilder“ braucht es nicht notwendigerweise eines Vorwissens über das dargestellte Geschehen. Die Abbildung nachzustellen erfordert differenziertes wahrnehmen und es werden Ähnlichkeiten und Details zwischen Gemälde und nachstellender Person fokussiert und anvisiert. Die körperliche Auseinandersetzung mit einem Werk ist gegeben und das Vermögen Regieranweisungen zu folgen wird geschult.

Diese Möglichkeit, die Wahrnehmung bewusst zu schärfen, können SchülerInnen ab 6 Jahre machen. (Vgl. Wagner/Czech 2008, S.48,53)

Eine letzte von vielen Möglichkeiten im Schloss Esterházy *Learning by Doing* zu erleben, ist das gemeinsame Herstellen eines Rhizoms. Damit ist ein „vielwurzelig[es] verflochtenes System“ (Wagner/Czech 2008, S.50) gemeint, das keiner hierarchischen Ordnung unterliegt.

Nach einer Führung, bzw. einem Führungsgespräch sammeln sich alle Beteiligten vor einer großen Pinnwand auf der ein großes Stück weißes Papier angebracht ist. Das Thema der Führung wird mit einem Begriff definiert, z.B. *Barock*. Dieses Wort wird mit einem dicken Filzstift auf dem Papier notiert. Alle SchülerInnen werden dann aufgefordert ihre Ideen, Bilder, Assoziationen, die ihnen in Verbindung mit diesem Wort einfallen, zu äußern und auf das Papier zu schreiben, oder zu zeichnen. Diese werden dann mit dem definierten Begriff der Führung durch einen Strich verbunden. An diese Wörter lassen sich dann wieder Assoziationen knüpfen, so dass viele Assoziationsketten entstehen, die dann wieder untereinander verbunden werden können.

Diese Übung erweitert die Wahrnehmungsmöglichkeiten, schafft Toleranz und Offenheit in der Gruppe und fördert die Bereitschaft, die Bedeutung des ersten Einfalls zu akzeptieren. Aufgrund der gefundenen Assoziationen kann die Grundlage für die anschließende Deutung des Werkes angestrebt werden. (Vgl. Wagner/Czech 2008, S.50)

9 Resümee

Zu Beginn der Diplomarbeit war das Verständnis über *Learning by Doing* ein oberflächliches und dies drückte sich im Titel der Arbeit, sowie der Forschungsfrage und den Subfragen aus. Dort wurde behauptet diese Lernmethode verfüge auch über Grenzen und es wurde angenommen, das Konzept im Schloss Esterházy erfülle möglicherweise nicht die Aufgabe, mit *Learning by Doing* Aspekten zu vermitteln.

Über das Vertiefen in diese Materie mittels Literatur- und Internetrecherche, sowie über einige Museumsbesuche inklusive Kinderführungen, stellte sich bald heraus, dass *Learning by Doing* mehr ist, als Lernen durch selbständiges Tun, denn es wird von der gesamten Umwelt beeinflusst.

Es müssen dabei nicht ausschließlich Erfahrungen über praktische Tätigkeiten zum Lernprozess führen. Zum Beispiel wurde unter dem Kapitel 3.2 behauptet, *Learning by Doing* geschieht nur dann, wenn etwas berührt werden kann und für Lernzwecke verwendet werden darf. Aber es ist auch ein *Learning by Doing* Prozess, wenn man sich durch Reflexion mit einem Problem oder einem Sachverhalt auseinandersetzt. Dies geschieht selbstständig und – geht man vom Konstruktivismus aus - in einer eigenen, selbst konstruierten Welt, wird aber von äußeren Gegebenheiten beeinflusst.

Learning by Doing geschieht also immer dann, wenn das Gleichgewicht im Leben eines Individuums aus der Balance gerät und über weitere Erfahrungen und Erkenntnisse, die eine psychischen und physischen Entwicklung ermöglichen, wieder ins Gleichgewicht geraten muss. Dann ist der Lernprozess erfolgreich vollzogen worden.

Um diese Sachverhalte zu erfassen, waren zahlreiche hermeneutische Prozesse von Nöten. So wurde auch der Begriff des Lernens, inklusive *Learning by Doing*, der Begriff des Museums und den damit verbunden schulischen Kontexten erläutert und und in Bezug zu *Learning by Doing* gesetzt. Mit dem neuen Verständnis zu all diesen relevanten Punkten, konnten die Führungstexte immer wieder kritisch betrachtet, Erkenntnisse niedergeschrieben und anfängliche Kritikpunkte hinterfragt werden.

Durch die Definition dieses Lernkonzepts, das sich nicht nur in Schule und Museum wiederfindet, sondern ein gesellschaftlicher und politischer Anspruch geworden ist (Lebenslanges Lernen, Projektarbeit in Schule und Beruf), lässt sich erkennen, dass der

Bildungsfähigkeit eines Individuums im Prinzip nichts im Wege steht. Museen sind jeder Bevölkerungsschicht zugänglich und mögliche Schwellängste sollen schon in jungem Alter entkräftet werden. Darum sind Museumsbesuche für SchülerInnen eine gute Möglichkeit ihre Bildungsfähigkeit und ihr Lernpotential zu erkennen und auszubilden.

10 Literatur

Adelsberger, Heimo: Learning by Doing. In: Kurbel, K. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik. Oldenburger Wissenschaftsverlag. 2008. Online im WWW unter URL: <http://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/wi-enzyklopaedie/lexikon/daten-wissen/Wissensmanagement/Lernprozesse/Learning-by-Doing> [05.03.2012]

Affenzeller, Margarete: Spiel ist die Arbeit der Kinder. Wien. 2002. Online im WWW unter URL: <http://derstandard.at/925204> [18.03.2012]

Andraschko, Frank et.al.: Geschichte erleben im Museum. Frankfurt am Main. 1992

Ballauf, Theodor: Pädagogik als Bildungslehre. Hohengehren. 2000³

Barnet, Bernard u.a.: Integriertes Kulturstättenkonzept für Graz. Graz. 2006. Online im WWW unter URL: http://www.kultur.graz.at/pdfs/IKK_17.01.2006.pdf [23.03.2012]

Berk, Laura: Entwicklungspsychologie. München. 2011

Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach. 2001

Bertschy, Beat: Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die LehrerInnenbildung. Bern. 2004

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar. 1982

bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Lehrplan der Volksschule. Wien. 2003. Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3924/VS6T_Sachbeg.pdf [21.03.2012]

bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Lehrplan der Volksschule. Wien. 2010. Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14051/lp_vs_7_su.pdf [16.01.2012]

bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Lehrplan AHS Unterstufe. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Wien. Online im WWW unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> [21.03.2012]

Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. München. 2010

- Bohnsack, Fritz: John Dewey. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim/Basel. 2005
- Brockhaus, Friedrich Arnold: Allgemeine deutsche Real-Enzyklopadie für die gebildeten Stände. Siebenter Band. Leipzig. 1835. Online im WWW unter URL: <http://books.google.at/books?id=nhBCAAAACAAJ&pg=PA620&dq=musengrotte+brockhaus&hl=de&sa=X&ei=g-RgT7GhDoWLswbFkvG7CQ&sqi=2&ved=0CDYQ6AEwAA#v=onepage&q=musengrotte&f=false> [14.03.2012]
- Campe, Joachim Heinrich: Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Zweiter Band F-Z. Braunschweig. 1801. Online im WWW unter URL: http://gdz.sub.uni-goettingen.de/ru/dms/?tx_goobit3_search%5Border%5D=0&tx_goobit3_search%5Blink%5D=0
- Czech, Alfred: Führung – Führungsgespräch – Gespräch. In: Wagner Ernst/Dreykorn, Monika (Hrsg): Museum Schule Bildung. München. 2007. S.162/163
- Czech, Alfred: Ins Museum. Arbeiten im Museum. Arbeiten mit dem Museum. In: Kunst + Unterricht. Heft 323/324. Seelze. 2008. S. 4-10
- Denaro, Dolores: Gedanken zum Verhältnis zwischen Museum und Öffentlichkeit. In: Meier, Thomas Dominik/Reust Hans Rudolf (Hrsg.): Medium Museum. Basel. 2000. S.19-31
- Deutscher Museumsbund (Hrsg.): Museumkunde. Band 43. Heft 3. Frankfurt 1978. Online im WWW unter URL: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Definition_Museum_Klausewitz_in_MuKu_1978.pdf [14.03.2012]
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main. 1988
- Dörpinghaus, Andreas et.al.: Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt. 2008²
- Elser, Michael et. al.: Enzyklopädie der Philosophie. Augsburg. 1992
- Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen: Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt. 1989
- Freymann, Thelma von (Hrsg.): Am Beispiel erklärt. Aufgaben und Wege der Museumspädagogik. Hildesheim. 1988
- Fröhlich, Werner D.: Wörterbuch Psychologie. München 2002²⁴
- Gerhardt, Volker: Leben bei Kant und Nietzsche. In: Himmelmann, Beatrix (Hrsg.): Kant und Nietzsche im Widerstreit. Berlin. 2005. S.295-311

- Gesser, Susanne/Kraft, Heike: Anschauen, Vergleichen, Ausprobieren. Schwalbach. 2006
- Grimm, Jacob/Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Leipzig.1854-1954. Online im WWW unter URL: http://germazope.uni-trier.de/Projekte/WBB2009/DWB/wbgui_py?lemid=GK15998 [30.03.2011]
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart. 2007
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel. 2008
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Regensburg. 2003⁸
- Hawlik, Johannes: Kultur und Medien. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. Heft 65. 2008. S. 13-17
- Heitkämpfer, Peter: Die Kunst erfolgreichen Lernens. Paderborn. 2000
- Hickmann, Larry et.al. (Hrsg.): John Dewey zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster. 2004
- Hickmann, Larry: John Dewey: Leben und Werk. In: Hickmann, Larry/Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hrsg.): John Dewey zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster. 2004. S.1-12
- Horn, Klaus-Peter: Museum-Bildung-Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005. S.749-755
- Hügli, Anton/Lübcke, Poul (Hrsg.): Philosophie Lexikon. Reinbek bei Hamburg. 1991
- ICOM: Ethische Richtlinien. Online im WWW unter URL: http://www.icom-oesterreich.at/shop/data/container/Code_of_ethics/code_2010.dt.pdf [23.03.2012]
- Institut für Museumsforschung: Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz. Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2008. Heft 63. Berlin. 2009. Online im WWW unter URL: <http://museum.zib.de/ifm/mat63.pdf> [15.11.2010]
- Kaldewei, Gerhard: Museumspädagogik und reformpädagogische Bewegungen 1900-1933. Frankfurt am Main. 1990
- Kant, Immanuel: Vermischte Schriften. Zweiter Band. Halle. 1799. Online im WWW unter URL: http://books.google.at/books?id=QbAUpiEgC&printsec=frontcover&dq=kants+vermischte+schriften&hl=de&sa=X&ei=oL02T6_eN4XBhAfGm_H1AQ&ved=0CDUQ6AEwAA#v=onepage&q=unm%C3%BCndigkeit&f=false [14.03.2012]

- Kant, Immanuel: Sämtliche Werke. In: Hartenstein, G. (Hrsg.): Immanuel Kants sämtliche Werke. Leipzig. 1868. Online im WWW unter URL: http://books.google.at/books?id=iX9RAAAAMAAJ&pg=PA457&dq=kant+einzi+ge+gesch%C3%B6pf&hl=de&sa=X&ei=IbxoT6PfCczBswa_1vifCA&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [20.03.2012]
- Keller, Josef A./Novak, Felix: Kleines Pädagogisches Wörterbuch. München. 1993⁸
- Kohn, Johanna: Neue Literatur zur Erwachsenenbildung in Museen und Bibliotheken. In: Faulstich-Wieland, H. u.a.: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Frankfurt. Nr.39. Juni 1997. S.101-106. Online im WWW unter URL www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_02.pdf#page=99 [8.11.2010]
- Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart. 2008³
- König, Gabriele: Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Opladen. 2002
- Kuzmits, Wolfgang/Machtiger, Katharina: Schloss Esterházy. Bildführer. Salzburg. 2006
- Kuzmits, Wolfgang: Fritz Fürstlich – Abschied einer Erfolgsgeschichte. 2009. Online im WWW unter URL: www.kulturservice-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Download/Presse/PA-Abschied_FF-9-11-2009.pdf [24.07.2011]
- Levine, Barbara: Chronologie von John Dewey's Leben und Werk. Online im WWW unter URL: <http://www.hf.uni-koeln.de/data/dewey/File/chronologie.pdf> [06.03.2012]
- Lewalter, Doris/Geyer, Claudia: Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jahrgang 2005. Heft 6. Weinheim. 2005. S.774-785
- Lindenthaler, Christine: Systemisch – ein Trend? In: erleben&lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. Heft 3&4. 2004. Online im WWW unter URL: <http://www.naturalspartnerin.at/uploads/media/Systemisch-einTrend.pdf> [25.01.2012]
- Meier, Thomas Dominik u.a. (Hrsg.): Medium Museum. Kommunikation und Vermittlung in Museen für Kunst und Geschichte. Bern. 2000
- Messinger, Heinz: Langenscheidts Großes Schulwörterbuch. Englisch-Deutsch. Wien. 1996
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden 1: Theorieband. Berlin. 2006¹¹

- Meyer-Drawe, Käte: Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Balmannsweiler. 1996. S.85-98
- Mitgutsch, Konstantin: Lernen durch Enttäuschung. Wien. 2009
- Neubert, Stefan: Pragmatismus. Thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In: Hickmann, Larry/Neubert, Stefan/Reich, Kersten (Hrsg.): John Dewey zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster. 2004. S. 13-27
- Noschka-Roos, Annette/Teichmann, Jürgen: Besucherorientierung-Historische Bedingungen und Ausgangslage. In: Wagner, Ernst/ Dreykorn Monika (Hrsg.): Museum Schule Bildung. München. 2007. S.21-24
- Oelkers, Jürgen: Die Rationalisierung der Erziehung in der europäischen Aufklärung. In: Bürmann, Ilse et.al. (Hrsg.): Zeitalter der Aufklärung – Zeitalter der Pädagogik. Münster. 2000. S.71-109
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Band II. Schule und Museum. Seelze-Velber. 1998
- Otto, Gunter: Schule und Museum. Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hrsg.): Museum Schule Bildung. München. 2007. S.15-18
- Platon: Platons Menon. In: Merkelbach, Reinold (Hrsg.). Frankfurt. 1988
- Platon: Der Staat (Politeia). Hamburg. 2011. Online im WWW unter URL: <http://books.google.at/books?id=eq5j02LpFM0C&printsec=frontcover&dq=platon+politeia&hl=de&sa=X&ei=wfsWT4vWFc-EhQfT7pXtBA&ved=0CF8Q6AEwBw#v=onepage&q=platon%20politeia&f=false> [23.03.2012]
- Pöppelmann, Christa: Wer sagte was? Die bekanntesten Aussprüche und Zitate. München. 2008
- Pörksen, Bernhard: Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden. 2011
- Rauhut, Franz: Die Herkunft der Worte und Begriffe „Kultur“, „civilisation“ und „Bildung“. In: Furck, Carl-Ludwig et.al. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim. 1965. S.11-21
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied. 1996
- Reich, Kersten: Konstruktivismus und Pragmatismus. In: Hickman, Larry A. et.al. (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster. 2004. S. 28-45

- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg die Didaktik neu zu erfinden. In: Voß, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg 2005a. S.179-190. Online im WWW unter URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_47.pdf [14.01.2012]
- Reich Kersten: Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Burckhardt, Holger/Sikora, Jürgen (Hrsg.): Praktische Philosophie – philosophische Praxis. Darmstadt. 2005b. S.51-64. Online im WWW unter URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_52.pdf [06.03.2012]
- Reich, Kersten: Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit. In: Pädagogik 1/10. Hamburg. 2010. S42-47
- Rekus, Jürgen/Hintz, Dieter/Ladenthin, Volker: Die Hauptschule. Alltag Reform Geschichte Theorie. Weinheim/München. 1998
- Riggenmann, Konrad : John Dewey's Pädagogik und ihr Fortleben bei Paulo Freire: By, through and for Women? Oldenburg. 2001
- Rinschede, Gisbert: Geographiedidaktik. Paderborn. 2007³
- Rittelmeyer, Christian/Paramentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt. 2006²
- Rollett, Brigitte: Lernen und Lehren. Wien. 1997
- Rombach, Julia: Trendsetter oder Traditionshüter. Die Zukunft von Museen. Berlin. 2007
- Roth, Heinrich: Psychologie des Lernens und Unterrichtes. In: Jungmann, Walter/Huber, Kerstin (Hrsg.): Heinrich Roth -„moderne“ Pädagogik als Wissenschaft. Weinheim/München. 2009. S.50-65
- Schaub, Horst/Zenke Karl: Wörterbuch Pädagogik. München. 2002⁵
- Schermer, Franz: Lernen und Gedächtnis. Stuttgart. 1998²
- Schleiermacher, Friedrich/Lücke, Friedrich: Hermeneutik und Kritik. Berlin. 1838
Online im WWW unter:
http://books.google.at/books?id=bpoUAAAAQAAJ&printsec=frontcover&dq=schleiermacher+hermeneutik+und+kritik&hl=de&ei=yXeuTtDqEIKs-gbSpeDdDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften. In: Schulze, Theodor/Weniger, Erich (Hrsg.): Pädagogische Schriften. Ullstein. 1983

- Schloss Esterházy Management: Dein Kinderreich auf Schloss Esterházy. 2007. Online im WWW unter URL: <http://web.archive.org/web/20071030212718/http://www.schloss-esterhazy.at/778.html> [20.03.2012]
- Schloss Esterházy Management: Abenteuerliche Mitmachführungen. 2000-2009. Online im WWW unter URL: <http://www.bildungsserver.com/dateien/Bildungspalette/Dokumente/pdf/fuerst.pdf> [09.01.2012]
- Schreiber, Ursula: Kindermuseen in Deutschland. Unna. 1998
- Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. München. 2001³
- Schröder, Hartwig: Lernen-Lehren-Unterricht. Hand- und Lehrbuch der Pädagogik. München. 2002²
- Siebert, Horst: Lernen und Lehren konstruktivistisch. In: Keil-Slawik, Reinhard/Kerres, Michael (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster. 2003. S.69-84
- Siebert, Horst: Theorien für die Praxis. Bielefeld. 2011³
- Suhr, Martin: John Dewey. Zur Einführung. Hamburg. 2005
- Swan, Michael/Walter, Catherine: How English Works. Oxford. 1997
- Taylor, Charles: Interpretation und die Wissenschaften vom Menschen. In: Gadamer, Hans Georg/Böhm, Gottfried: Seminar. Die Hermeneutik und die Wissenschaft. Frankfurt am Main. 1978. S. 169-189
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Weinheim. 2010
- Traub, Silke: Das Museum als Lernort für Schulklassen. Hamburg. 2003
- UNESCO: Kulturelle Bildung. 2006. Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.de/kulturelle-bildung.html?&L=0> [20.03.2012])
- Vieregg, Hildegard: Vorgeschichte der Museumspädagogik. Münster/Hamburg. 1991
- Vieregg, Hildegard: Museumswissenschaften. Paderborn. 2006
- Vieregg, Hildegard: Geschichte des Museums: Eine Einführung. München. 2008
- Vollrath, Hans-Joachim/Roth, Jürgen: Grundlagen des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe. Heidelberg. 2012²
- Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika: Museum Schule Bildung. München. 2007

- Wagner, Ernst: Potenziale: Museen und Schulen – warum sie füreinander interessant sind. In: Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hrsg): Museum Schule Bildung. München. 2007. S. 13-14
- Wagner, Ernst/Czech, Alfred: Methoden der Annäherung an Museumsobjekte. In: Kunst + Unterricht Heft 323/324. Seelze. 2008. S.45-54
- Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München. 2000
- Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang: Handbuch Museumspädagogik. Düsseldorf. 1981
- Winkel, Sandra/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike: Lernpsychologie. Paderborn. 2006
- Zacharias Wolfgang: Kurzberichte. Kindermuseen bundesweit flächendeckend. In: KJM aktuell. Nr. 10. Jänner 1998. Online im WWW unter URL: <http://www.bjke.de/downloads/kjm10x.pdf> [19.01.2012]
- Zacharias, Wolfgang: Museumspädagogik im Wandel. Historische Standortbestimmung und Perspektiven in Deutschland. In: Wagner, Ernst/ Dreykorn Monika (Hrsg.): Museum Schule Bildung. München. 2007. S.33-37
- Zedler, Johann Heinrich: Grosses vollständiges Universallexicon der Wissenschaften und Künste. Band 22 MU-MZ. Leipzig/Halle. 1739. Online im WWW unter URL: www.zedler-lexikon.de [19.03.2012]
- Zeelitsch, Uschi: Kultur für Kinder. Online im WWW unter URL: www.uschi-zeelitsch.at [20.03.2012]
- Zimbardo, Philip G.: Psychologie. Augsburg. 1995⁶
- Zurbriggen, Eveline: Prüfungswissen Schulpädagogik-Grundlagen. Bern/Stuttgart/Wien. 2009

11 Anhang

11.1 Führungstexte⁴⁶

1. Führungstext

Einmal Guglhupf mit Regenwürm

Eine köstliche Zeitreise mit Geschmack und süßer Überraschung

Inhalt und Ablauf:

- Führung in Kostümen durch die Ausstellung
- Guide führt als Hofmeister (mit Livree)
- Dauer der Führung ca. 40 Minuten
- Im Anschluss in die Führung gehen die Teilnehmer in die Kreativwerkstätte, probieren miteinander Details des Tischdeckens nach barocker Art und dürfen ein Stück Guglhupf verkosten
- Abschiedsgeschenk: Rezeptröllchen „Regenwürm“ „Guglhupf“

Dauer 60 Minuten

Material: 4 neue Kinderkostüme

„Mundschenk“

„Zuckerbäcker“

„Koch“

„Kellermeister“

Rezeptröllchen

Guglhupf zum Verkosten

Foyer

Herzlich Willkommen auf Schloss Esterházy. Mein Name ist...

Heute schlüpfe ich für euch in die Rolle des Hofmeisters/der Hofmeisterin. Der Hofmeister/die Hofmeisterin hatte in früheren Zeiten die ehrenvolle Aufgabe, die Gäste im Namen des Fürsten Esterházy zu begrüßen. Ich darf euch heute außerdem ein paar Küchengeheimnisse verraten.

⁴⁶ Die Führungstexte können im KSB - Kulturservice Burgenland bei Fr. Ilse Madner eingesehen werden:
e-Mail: kinder-kulturprogramm@kulturservice-burgenland.at

Die Familie Esterházy war vor 300 Jahren die reichste Familie im ganzen Land. So wie sich in dieser langen Zeit das Schloss verändert hat – von einer mittelalterlichen Burg mit Wassergraben bis zu einem Barockschloss mit Zwiebeltürmchen (Hinweis auf Modelle), so haben sich auch die Speisen und Tischmanieren verändert-

Ihr werdet staunen, was die Herrschaften damals alles gegessen haben...

Auf dem Speiseplan von Graf Nikolaus (Hinweis Gemälde) zum Beispiel – er lebte damals noch auf der Burg – stand vor allem Suppe, dunkles Brot, Eier und Milchprodukte, Karotten und weiße Rüben aß man auch sehr gerne.

Stellt euch vor, für Graf Nikolaus und auch für seinen Sohn Paul (Hinweis Gemälde) – er war übrigens der Erbauer des Schlosses – gehörte damals die Kartoffel zu den seltsamsten Früchten. Sie hatte außerdem einen lustigen Namen: Grundbirne. Eine Birne die in der Erde wächst.

Bevor ich euch von weiteren Köstlichkeiten erzähle, bringe ich euch aber, so wie es auch früher am Hofe üblich war, zuerst einmal in das so genannte Wartezimmer.

Antecamera

Nach dem Eintreffen am Hof – zu Fuß, hoch zu Ross oder in einer Sänfte getragen (Hinweis Sänfte) – wurde man von mir, dem/der HofmeisteIn –hier her begleitet. In diesem Wartezimmer erzählte man sich die neuesten Tratschgeschichten. Während die Gäste darauf warteten, in das Zimmer des Fürsten eintreten zu dürfen, boten meine Kollegen die Diener, den Gästen Erfrischungen an. Damals waren das zum Beispiel Schokolade-Pralinen und Wein.

Könnt ich euch vorstellen, dass damals Schokolade zu den ganz teuren, aber Wein zu den ganz billigen Lebensmitteln gehörten?

Musiksalon1

Wir befinden uns nun in einem Musiksalon in dem vielleicht auch schon Fürst Paul II. Anton und seine Frau Anna Luisa Musik gehört haben. (Hinweis auf Gemälde)

Das Fürstenpaar liebte die Musik. Für Konzerte im Schloss brauchte man Musiker. Je nachdem ob eine Oper oder ein Streichquartett – zum Beispiel mit diesen Instrumenten – gespielt wurde, war das ein ganzes Orchester oder eben nur 4 Musiker. In beiden Fällen war dazu außerdem ein Kapellmeister und Dirigent nötig. Diese verantwortungsvolle Aufgabe bekam damals ein junger Musiker namens: Joseph Haydn.

Ich weiß übrigens welches Joseph Haydns Lieblingsgetränk war. Heiße Schokolade- und die konnte er sich später als berühmter Komponist auch jederzeit leisten. Was glaubt ihr haben Fürst Paul II. Anton und seine Frau lieber gegessen: Schnitzerl oder Rinderbraten? (Kinder antworten lassen)

Die richtige Antwort lautet: Rinderbraten. Damals dachten die Menschen, Schweine wären schmutzige Tiere und deshalb hat man sie lange Zeit nicht gegessen.

Aber dafür jede Menge anderer Speisen und das in so großen Mengen, dass mir gleich mein Magen zwicken beginnt, wenn ich nur daran denke...

Ich begleite euch nun durch den kleinen asiatischen Salon, in dem die Damen des Hauses mit Freundinnen teuren Tee aus China getrunken haben, weiter ins Gästezimmer.

Asiatischer Salon

(kein Text)

Gästezimmer

In diesem Gästeschlafzimmer durfte früher ein Gast übernachten, wenn es nach einem Fest im Schloss schon zu spät war um mit der Kutsche nach Hause zu fahren.

Oft ließen sich die Herrschaften spät abends noch Süßigkeiten ans Bett servieren. Um den Dienstboten die Wünsche mitzuteilen, konnte man an dieser Kordel ziehen...Wo glaubt ihr, hat es dann geläutet?

Richtig, im Zwischengeschoß. Dort wo ihr euch am Beginn umgezogen habt!

Und wie es vielleicht damals war, dürfen euch jetzt eine Fürstin und Kammerzofe vorspielen. (Rollenspiel mit Süßigkeiten)

Wesentlich mehr Tablett wurden an das Bett einer Dame gebracht, die ein Baby erwartete.

Die Dame aß 24x am Tag. Um 3:00 in der Früh begann sie ihr Mahl: Sie aß „Suppe mit Eiern und Nockerl, dann Eiermus und eine Hühnersuppe, kurz darauf wieder ein paar frische Eier, um 9:00 Uhr wieder eine Suppe mit Teignockerl und einem Glas Wein, zu Mittag mehrere gebratene Vögel, ein Wildhuhn, dazu Brot, Bäckerei und Mehlspeisen, um 15:00 Uhr wieder einen gebratenen Vogel, eine Schüssel voll kleiner Fische und dazu wieder Wein, Brot und Bäckereien, dann Eierkuchen mit Wein, zum Nachtmahl

sechs verschiedene Gerichte, um 21:00 eine Pfanne voll Brandküchlein, Wein, Brot und Bäckereien und um Mitternacht noch einmal Dottersuppe mit Teignockerl.

All das ist jedoch noch gar nichts gegen ein Menue bei einem Fest am Hof Nikolaus I. Esterházy, von dem ich nun im nächsten Raum berichten darf.

Musikzimmer

Mein nächster Dienstherr, Nikolaus I. Esterházy (Hinweis Gemälde) hatte den Spitznamen: „Der Prachtliebende“, denn er liebte prunkvolle Feste zu denen auch tolle Festessen gehörten. Zum Essen wurde meistens Musik gespielt, beispielsweise von einem Streichquartett, dessen Originalinstrumente ihr hier seht.

Hab ich übrigens schon erwähnt, dass ich für den gesamten Schloss-Haushalt und die Bezahlung der Dienerschaft verantwortlich war?

Als Fürst Nikolaus I. und seine Familie hier im Schloss wohnten, gab es 43 Bedienstete. Die Angestellten aßen zu verschiedenen Zeiten ihr Mittagessen. Wenn jemand aus irgendeinem Grund am nächsten Tag nicht essen kam, musste man den Köchen Bescheid sagen. Ich erinnere mich noch gut daran, wie die Köche Michl Baldauf, Jacob Lang, Féré und Charles jedes Mal wütend waren, wenn die Leute sich nicht bei Ihnen abmeldeten.

Die meisten Lebensmittel wie Fleisch und Käse wurden aus der Umgebung besorgt. Besondere Leckereien wie Schokolade ließ man aus Wien oder von noch weiter weg kommen. Zu den teuersten Lebensmitteln gehörten damals spezielle Gewürze, wie zum Beispiel der Pfeffer. Stellt euch vor, dieser wurde sogar körnchenweise verrechnet.

Man verwendete selbstverständlich auch kostbares Geschirr – so wie ihres gleich auf der Festtafel bewundern könnt.

Festtafel

Würdet ihr auch gerne an diesem schön gedeckten Tisch Platz nehmen?

Als Gast von Fürst Nikolaus II., seiner Frau Hermengilde und Prinzessin Leopoldine hier zu sitzen bedeutete, aber auch, dass man sich an das strenge, so genannte, spanische Hofzeremoniell zu halten hatte. Es war keine leichte Aufgabe für meinen Kollegen den Stabelmeister, die Gäste darauf aufmerksam zu machen, die Tischmanieren einzuhalten. Ich darf nun meine Kollegen, den Stabelmeister bitten, mit mir gemeinsam ein paar der Tischregeln vorzulesen: (Vorlesen einiger Tischregeln in Originalsprache. Dazu darf das Kind im Kostüm des Hofmeisters die Rolle halten und mit dem Fuß aufstampfen)

Item bei der Taffel den Stuhl nit wakeln oder die Fueß lang ausspraitzen.

Item mit der Hand nit in die Vorlegschüssel langen, oder die abkiffelten Bainer zruck oder hintern Tisch werffen.

Item nicht die Finger mit der Zung schlecken, auf das Thäller spaiben oder in das Tischtuch schnäutzen.

Der Mundschenk, der dem Fürsten den Wein einschenkte, musste die Getränke und auch die Speisen vorkosten. Es hätte ja sein können, dass man den Fürsten vergiften wollte. Für den Wein sorgte der Kellermeister, der Vorsteher der fürstlichen Weinkellerei.

Zurück zum köstlichen Essen: Könnt ihr erraten was in den pokalförmigen Behältern drinnen war? (Hinweis auf die Eispokale) Die Nachspeise, nämlich köstliches Himbeer- und Schokoladeneis.

Ein großes Festessen bestand manchmal aus 38 Gängen. Die meisten Gäste hatten nicht genug Zeit um alle Speisen auszuprobieren, oft wurde das Essen kalt und wenn der Fürst mit dem Essen fertig war, wurde alles weggeräumt.

Bei ganz besonderen Anlässen baute man die Speisetische im heutigen Konzertsaal auf. Ihr werdet staunen wie groß und schön er ist. Kommt mit.

Bibliothek und Gegenwart

Kein Text

Haydnsaal

Das ist der größte Saal des Schlosses. Als er vor mehr als 300 Jahren gebaut wurde, diente er bei prunkvollen Festen als Speisesaal. Für Anlässe bei denen gespeist wurde, baute man die Tafel jedes Mal neu auf, denn einen Speisesaal mit fixem Speisetisch gab es lange Zeit nicht. Die Tafel bestand aus Holzblöcken, auf die Holzplatten gelegt wurden. Manchmal saß der Fürst auf einer Bühne, welche mit einem Baldachin überdacht war. Für den Fürsten stand ein Lehnssessel bereit, während die anderen Gäste auf einfachen Sesseln Platz nahmen. Bei Festen ließ der Fürst den Gästen am liebsten französische Speisen servieren. Wenn die Fürstenfamilie allein aß, wurden meistens Speisen aus der heimischen Küche gekocht.

Nach jedem Mahl wurde die Tafel wider weggeräumt und Platz zum Tanzen gemacht.

Viele Jahre später, als Joseph Haydn ein berühmter Musiker wurde, verwendete man diesen Saal auch als Konzertsaal. Er wurde nach Joseph Haydn benannt und noch heute kommen Gäste aus der ganzen Welt um hier Musik zu hören.

Meine lieben Gäste, ich glaube un haben wir uns eine kleine Stärkung verdient. Schließlich ist es doch sehr anstrengend immer nur von Köstlichkeiten zu HÖREN, nicht aber ein einziges Mal auch in den Genuss einer solchen zu gelangen. So darf ich euch nun zu unserem Festtisch bitten und zu einer schon bei den Fürsten bekannten Mehlspeise, einzuladen.

Kreativwerksatt

(Guide bringt Kinder in das Zwischengeschoß)

Wie ihr seht, ist auch für euch bereits die Tafel vorbereitet. Nehmt bitte alle Platz. (Guide täuscht Überraschung vor) Aber wie ich zu meinem Entsetzen feststellen muss, ist die Tafel noch gar nicht fertig gedeckt!!! Was fehlt? (Guide lässt Kinder antworten)

Im Barock war das Decken der Tafel eine eigene Wissenschaft.

Zur Verzierung der Festtafel wurden prächtige Blumengestecke verwendet und wenn ise im Winter keine frischen Blumen gab, stellten die Künstler Blumen aus Papier und Wachs her.

Bei einem Festmahl brauchte man viele Tischtücher, denn an ihnen wischt man sich früher auch die Hände ab und deshalb wurde nach jedem Gang ein Tuch vom Tisch genommen. Später gab es dafür für jeden Gast schön gefaltete Servietten.

Ich darf nun die Kammerzofe bitten, jedem Kind eine Serviette zu geben. Jeder darf sich nun die Serviette nach seinen Vorstellungen falten und dem Nachbarn zum Teller stellen. Nun darf ich den Mundschenk, den Koch, den Zuckerbäcker und den Kellermeister zu mir bitten.

Den Zuckerbäcker bitte ich nun, den Guglhupf aufzutragen, den Koch bitte ich, ihn gemeinsam mit mir aufzuschneiden, den Mundschenk bitte ich, das erste Stück für uns vorzukosten und den Kellermeister bitte ich, jedem Kind ein Stück Guglhupf auszuteilen.

(Schließlich dürfen sich alle Kinder an die Tafel setzen und Saft und Guglhupf kosten)

Ich muss nun zum Aufbruch mahnen. Wie üblich wird die Tafel in Kürze abgeräumt. Ich danke für euren Besuch und darf euch zum Andenken ein geheimes Rezept aus der fürstlichen Küche mitgeben.

(Guide teilt Röllchen mit Originalrezept „Regenwürm“ und „Guglhupf“ aus. Kinder ziehen sich wieder um.)

„Einen schönen Guglhupf“

(Original-Rezept aus dem Jahr 1769)

Niemb ½ Pfund Butter, treib ihn schön faimig ab, schlag 6 ganze Ayer und 6 Dötter, ein jedweders gutt verrührt, Gieb 3 löfel voll Germ daran, und ½ Pfund Mehl, rührs untereinander ab, Gieb aus gewaschne Weinberl darunter, beschmir das Pöck mit Butter, thue den taig darein, lass ihn stätt gehen, bachs schön Gemach, so ist er gutt und fertig.

Übersetzung: Ein schöner Guglhupf

Nimm ein halbes Pfund Butter und zerdrücke sie schaumig, schlage 6 Eier und 6 Dotter dazu, verrühre alles gut, gib 3 Löffel Germ dazu und ein halbes Pfund Mehl, rühr alles miteinander ab, gib gewaschene Weintrauben darunter, bestreiche die Form mit Butter, gib den Teig hinein und lasse ihn aufgehen, langsam backen, dann ist er gut und fertig.

„Regn Würm“

(Original-Rezept aus dem Jahr 1769)

Niemb ein Mehl auf ein Bredl Brett, bresle ein Bröckel Butter darein, Niemb ein wenig Milchschaum, schlag 2 Ayer daran, sprittles untereinander, mach den Taig an, wie ein anderen Nudl Taig, mach nach geduncken Nudl, wie die Regn Würm daraus, laß ein Milch in einer Reihn sieden, leg ein Schmaltz darein, Tünst die Nudl daraus Ganz safttig, so sein förtig.

Übersetzung: Nudeln in Milch

Gib Mehl auf ein Brett, gib zerbröckelte Butter darauf, nimm ein wenig Rahm, schlag 2 Eier dazu, verrühre alles miteinander, mach einen Teig, wie einen anderen Nudelteig, forme Nudeln wie „Regenwürmer“ daraus, lass Milch in einem Topf aufkochen und gib ein wenig Schmalz hinein, darin werden die Nudeln gekocht bis sie saftig sind, dann sind sie fertig.

2. Führungstext

Das Rästel der Geisterkiste

Dauer: 60 Minuten

Empfohlene Altersstufe: 6-10 Jahre

Führungsrouten:

Kapelle (ohne Heizgang!)

Repräsentationsräume: Gang Jagdsalon, Rosa Salon, blauer Salon, großer chinesischer Salon, roter Salon, Spiegelsaal, kleiner chinesischer Salon, Gang LH-Zimmer+ Heizgang, Foyer ES, Dachboden

Requisiten:

1 Taschenlampe

Blätter mit Rätselaufgaben und Bleistifte für alle TeilnehmerInnen

Rosenquarz-Steine in einer kleinen Karton-Schatztruhe in der Geisterkiste

Gästebuch mit Gänsefeder und Tinte (am Dachboden)

Schlosshof

(Begrüßung)

Herzlich Willkommen auf Schloss Esterházy! Mein Name ist ... und ich habe heute das besondere Vergnügen, euch einige geheimnisvolle Räumlichkeiten des Schlosses zu zeigen und euch vor allem bis zur Geisterkiste im Dachboden zu begleiten. Auf unserem Weg sind so manche Rätselaufgaben zu lösen, die auf diesem Blatt zu lesen sind.

(Guide teilt Blätter mit Rätselaufgaben aus). Hier sind außerdem Bleistifte für euch, die ich am Schluss wieder einsammle. *(Guide teilt Bleistifte aus)*

Die Rätselfragen beantworten wir gemeinsam und tragen jeweils den ersten Buchstaben der richtigen Antwort in die unten stehende Kästchenreihe ein. Das Lösungswort soll der Schlüssel zu Geisterkiste sein. Ob sie sich tatsächlich öffnet können nur wir gemeinsam herausfinden.

Ich schlage vor wir starten nun in der Schlosskapelle und versuchen dort auch gleich die erste Frage zu beantworten.

Schlosskapelle

Wir befinden uns nun in der Schlosskapelle im Hauptwohnsitz der Fürstenfamilie Esterházy. Die Familie Esterházy zählte vor etwa 300 Jahren bis heute zu den reichsten und mächtigsten Familien des Landes. Damals gehörten das Burgenland und die Hauptstadt Eisenstadt noch zu Ungarn.

Bevor ich euch mehr über die Besonderheiten in der Kapelle erzähle, bin ich neugierig, wer von euch erraten kann, wie alt das Schloss Esterházy ist.

(Guide lässt Kinder raten)

Es ist 700 Jahre alt.

Ganz besonders interessant ist, dass das Schloss anfangs eine Burg war. Vor mehr als 300 Jahren ließ Fürst Paul I. Esterházy die Burg, die er von seinem Vater, Graf Nikolaus Esterházy, bekommen hatte, in ein Schloss umbauen. Der Umbau dauerte 9 Jahre. Einige der besonders dicken Burgmauern wurden für das neue Schloss verwendet. Ihr werdet staunen, wenn ihr später die Reste dieser mächtigen Burgmauern im Dachboden sehen und angreifen dürft.

Die Kapelle sieht heute noch so aus, wie sie vor 250 Jahren das letzte Mal neu gestaltet wurde.

Ich merke, dass einige von euch ganz neugierig nach vor schauen.

In dem Glassarg da vorne (*Verweis*) liegen die Gebeine des Hl. Konstantin. Er war ein besonders mutiger und tapferer Mann und deshalb sind auch seine Knochen etwas Besonderes. Er lebte und arbeitete vor mehr als 2000 Jahren als Soldat in Rom. Als er sich der damals neuen Religion, dem Christentum anschließen wollte, drohten ihm die mächtigen Männer des Landes damit, dass er deshalb verfolgt und getötet werden würde. Aber Konstantin wollte trotzdem ein Christ werden. Und so passierte ihm damals das gleiche Unglück wie vielen anderen Menschen auch: Als man ihn in seinem Versteck gefunden hatte, wurde er lebendig in eine Mauer eingemauert und musste dort ersticken.

(Achtung: kleineren Kindern werden die Details des Todes nicht erzählt)

Später ließ man die Gebeine der Verstorbenen aus der Mauer nehmen und in ein Grab legen. Die unbeschädigten Knochen des Konstantin schickte ein gewisser Papst Innozenz XI. als Geschenk an Fürst Paul I. Esterházy. Sie sollten der Familie Esterházy ein Glücksbringer sein. Fürst Paul I. freute sich über dieses besondere Geschenk, ließ diesen Sarg bauen, für die Knochen des Hl. Konstantin ein prunkvolles Gewand nähen und so liegt er nun seit über 300 Jahren in diesem Sarg.

Das war die Geschichte des Hl. Konstantin – aber in dieser Kapelle gibt es noch eine Besonderheit, die ich euch zeigen möchte. Dazu bitte ich euch auf den Chor hinauf zu schauen. Was seht ihr dort oben?

Eine Orgel. Es ist deshalb ein berühmtes Musikinstrument, weil schon ein berühmter Musiker und Komponist auf dem Grundstock dieses Instrumentes gespielt hat. Wer kennt seinen Namen?

Richtig: Es war Joseph Haydn. Er hat fast 40 Jahre lang für die Familie Esterházy gearbeitet. Was „arbeitet“ ein Komponist? Er „erfindet“ Musik; er war dafür zuständig, dass die Gäste der Fürsten mit neuer Musik unterhalten wurden, er war für die Musiker im Hoforchester verantwortlich und außerdem begleitete er am Sonntag die Hl. Messe an der Orgel. Bei der Hl. Messe am Sonntag saßen der Fürst und die Fürstin in den Fensterlogen oben im 1. Stock während die Dienerschaft hier unten auf den Bänken Platz nahmen.

Nun kommen wir zur ersten Frage: *1. Für eine bestimmte weibliche Bedienstete gibt es eine spezielle Bezeichnung. Wie heißt sie?* Vielleicht ist es leichter, wenn ihr alle Angestellten in einem Schloss die euch einfallen aufzählt und ich passe auf ob das gesuchte Wort auch dabei ist. (*Antwort: Zofe*) Der erste Buchstabe der Antwort lautet also „Z“. Diesen Buchstaben schreibt ihr nun bitte in das erste Kästchen. Hat noch jemand eine Frage zur Kapelle? (*Nach Beantworten der Fragen:*) Dann darf ich euch jetzt wieder aus der Kapelle hinaus begleiten. (*Kinder bitten, vor dem Eingang zur Kapelle zu warten*)

Gang vor der Kapelle

Wir gehen nun gemeinsam in den ersten Stock und dort weiter zu den so genannten Repräsentationsräumen. Der Name bedeutet, dass der Fürst in diesen so genannten „Räumen für Gesellschaften“ Gäste zu kleineren Feierlichkeiten empfing. In diesen Sälen warten auch schon die nächsten Rätselaufgaben auf uns.

Blauer Salon

Wir sind nun durch den kleinen so genannten „Rosa Salon“ in dem ein kleines Spieltischchen steht und ein Glasluster aus italienischem Murano-Glas zu bewundern war im blauen Salon angekommen. Er wird auch „Salon des Belles“ genannt. Das ist

Französisch und bedeutet „Salon der Schönen“. Früher hingen hier nämlich insgesamt 10 ovale Brustbilder, die adelige Damen zeigten. Was glaubt ihr warum dieser Raum auch „Blauer Salon“ genannt wird? (*Guide lässt Kinder antworten*) Weil der Salon mit einer blauen Tapete ausgekleidet ist. Ich darf euch nun in den nächsten Salon weiter bitten. Er nennt sich „Großer Chinesischer Salon“.

Großer chinesischer Salon

Auch hier ist es auch nicht schwierig zu erkennen warum der Raum diesen Namen trägt. Zur damaligen Zeit fand die Familie Esterházy Einrichtungsgegenstände die mit asiatischen Bildern verziert waren besonders schick. Diese Tapeten sind sogar handgemalt. Mit dem Schritt in den nächsten Salon wird euch auch schon die nächste Frage gestellt. Ich bin sicher sie ist ganz leicht zu beantworten.

Roter Salon

Wie schon im Raum vor dem Chinesischen Salon verrät uns auch hier die Farbe der Tapete den Namen des Salons. *Frage 2: Wie wird dieser Salon genannt?(Antwort: Roter Salon)*Den ersten Buchstaben der Antwort schreiben wir in das 2. Kästchen.

Wie euch vielleicht aufgefallen ist, gibt es hier eine kleine, versteckte Tür, durch die die Dienstboten schnell und unauffällig aus- und eingehen konnten. Weil sie mit der gleichen Tapete wie die Wände verziert ist, nennt man sie Tapettentür. Wir können nun miteinander ausprobieren, wie es damals gewesen sein könnte, wenn die Dienstbotenglocke läutete.

Wer möchte für dieses kurze Spiel die Rolle des Fürsten oder der Fürstin und wer die Rolle der Zofe oder des Dieners übernehmen?

Die Zofe/ der Diener geht bitte kurz hinter diese Tapettentür und wartet auf das Glockenzeichen (*Guide führt Kind hinter die Tür, gibt ihm ein Tablett mit Süßigkeiten in die Hand und weist darauf hin, so lange zu warten, bis die Glocke läutet und dann die Süßigkeiten dem Fürst/der Fürstin und den anderen Kindern zu servieren*).

Der Fürst/die Fürstin nimmt bitte hier auf einem der Sessel Platz und läutet mit der Glocke.

(*Das Kind in der Rolle der Zofe/des Dieners tritt ein, verbeugt sich vor dem Kind in der Rolle des Fürsten/der Fürstin und bietet Süßigkeiten am Tablett an. Danach dürfen sich die Kinder Süßigkeiten vom Tablett nehmen. Der Fürst/die Fürstin läutet wieder mit der*

Glocke und befiehlt: "Abservieren" Danach bringt die Zofe/der Diener das Tablett wieder hinter die Tapetentür und stellt es dort ab.)

(Info für Guide: Gemälde stellen Königin Viktoria von England, ihren Mann Albert von Sachsen-Coburg und Kaiser Franz I. dar.)

Nachdem wir uns nun gestärkt haben, darf ich euch in den wunderschönen Spiegelsaal weiter begleiten.

Spiegelsaal

Vor diesem Saal gibt es einen Balkon von dem aus man über den Schlossplatz auf die Hofstallungen und weit über Eisenstadt hinaussehen kann. Der Fürst zum Beispiel betrat den Balkon wenn er sich seinem Volk zeigte und ihnen an besonderen Festtagen zuwinkte. Hier im Saal empfing der Fürst seine Gäste, welche sich vor Beginn eines Festes im Rahmen einer so genannten Empfangszeremonie dem Fürsten vorstellten. Wer von euch weiß, wie man einen Fürsten richtig begrüßt?

Gang LH-Zimmer

Wer weiß was sich hinter dieser kleinen Blechtüre versteckt?

Es ist ein Heizgang.

(Guide öffnet die Blechtüre erst nach den Erklärungen)

Bevor ich euch zeige wie es hinter der Blechtüre aussieht, möchte ich euch erklären, wozu man Heizgänge überhaupt verwendet hat.

Die Heizgänge wurden vom Dienstpersonal dazu benutzt, um die Porzellanöfen in fast 256 Räumen zu beheizen. Sie alle wurden von den eigens dafür gebauten Gängen aus mit Holz befüllt. Das bedeutet, dass zum Beispiel die Kammerzofe mit einem Korb voll mit Holz hier durch diese Tür in den Gang hinein kriechen musste, das Ofentürchen in der Wand des Heizganges geöffnet und dort das Feuer angezündet hat. Kurz darauf wurde der Ofen auf der anderen Seite der Wand warm. Das Einheizen vom Heizgang aus ersparte den Herrschaften die Störung durch das Dienstpersonal und außerdem blieb der Schmutz im Heizgang.

Ich öffne nun die Tür, darf euch bitten, dass ihr euch alle in einer Gänserihe hintereinander anstellt und dann kann jeder einen Blick in den Gang werfen.

(Guide öffnet die Tür und leuchtet mit der Taschenlampe hinein)

Von diesem Gang wurde zum Beispiel der Porzellanofen am Ende dieses Ganges beheizt.

So, das etwas „schmutzige“ Geheimnis hinter der Blechtüre wäre nun gelüftet, jetzt müssen wir allerdings noch die dritte Frage beantworten:

3. Frage: Was entsteht und bleibt übrig, wenn man Holz verbrennt?

(Antwort: Asche)

Unser 3. Buchstabe ist ein „A“ und wir tragen ihn in das nächste Kästchen ein.

Wir kommen langsam aber sicher dem Lösungswort und der Geisterkiste im Dachboden näher. Kommt, wir schauen am besten nach, was uns als nächstes erwartet.

Foyer Empiresaal

Hier seht ihr zwei Modelle. Sie zeigen das Schloss und die mittelalterliche Burg. Vor genau 343 Jahren ließ der erste Fürst der Familie Esterházy – sein Name war Paul – die Burg zum Schloss umbauen. Barock war damals die große Mode und am Schloss erkennt man diese Mode zum Beispiel an diesen so genannten Zwiebeltürmchen.

(Hinweis auf Modell)

Als viele Jahre später ein neuer Fürst Esterházy mit seiner Familie im Schloss wohnte, gefiel diesem die Mode nicht mehr. Er bestellte Architekten und Arbeiter und ließ das Schloss umgestalten. An diesem Bild seht ihr, dass der spätere Fürst, Nikolaus II. sein Schloss sogar größer bauen wollte aber dazu fehlte ihm dann doch das Geld. Eine der Änderungen fällt auf, wenn man die Türme und deren Dächer betrachtet *(Vergleich Bild und Modell)* *(Kinder antworten lassen)*

Aus den Zwiebeltürmchen wurden Flachdächer. Die Aufgabe Nummer 4 stellt uns auch eine Frage zu den Türmen.

4. Frage: Was befindet sich auf dem rechten vorderen Turm noch?

Antwort: eine Uhr

Und wenn nun der Buchstabe „U“ im richtigen Kästchen eingetragen ist, können wir uns nun endlich auf den Weg in den Dachboden machen.

2. Stock, vor dem Eingang Dachboden

Hier, am 2. Stock des Schlosses befanden sich früher nur private Zimmer, wie z.B. Bade- und Ankleidezimmer sowie Schlafzimmer, des Fürsten und der Fürstin. Ich habe bemerkt, dass einige von euch beim Hinaufgehen der Treppe ganz schön außer Atem gekommen sind. Stellt euch bloß vor, wie es den Dienstboten gegangen ist, wenn sie zum Beispiel vom Brunnen im Schlosshof Kübel für Kübel Wasser für ein Bad in den 2.

Stock bringen mussten. Heute sind hier oben verschiedene Büros untergebracht - und die letzten Stufen (*Verweis auf Eingang Dachboden*) hinauf in den Dachboden gehe ich meistens nur mit neugierigen Gästen, die wissen möchten, was die Menschen in den letzten 700 Jahren im Schloss gelassen haben. Die vergessenen Gegenstände haben wir im Dachboden gesammelt um euch die Geschichte des Hauses von einer ganz anderen und vor allem geheimnisvollen Seite aufzurollen.

Wenn wir jetzt gemeinsam den Dachboden erforschen, darf ich euch bitten, hinter mir zu bleiben, nicht selbständig herum zu laufen, denn, wie es auf einem Dachboden üblich ist, ist es ein wenig dunkel und wir wollen miteinander darauf achten, dass niemandem etwas passiert.

(Guide dreht den oberen Lichtschalter auf „1“ und öffnet die Brandschutztür. Guide geht immer als erster. Alle Kinder sollen sich so gut wie möglich entlang des Geländers verteilen, wobei die Kleinen ganz vorne und die Größeren in der 2. Reihe Platz finden.)

Dachboden

(Station Mittelalter I)

(Info: Epoche Mittelalter: 400-1500, Frühmittelalter: 400-1000, Hochmittelalter: 1100-1300, Spätmittelalter: 1350-1500)

Wir beginnen unseren Rundgang durch den Dachboden bei den Fundstücken aus der Zeit der Ritter.

(Info für Guide: Im 13. Jahrhundert war die Burg mit großer Wahrscheinlichkeit zunächst im Besitz der Familie Gutkeled, danach im Besitz der Familie Kanizsai. Im Jahr 1445 kamen Stadt und Herrschaft in den Besitz der Habsburger. Ab 1622 hieß der Pfandherr Graf Nikolaus Esterházy.)

Hier seht ihr eine Kanone, die in erster Linie dazu verwendet wurde um so genannte Salutschüsse = „ Begrüßungsschüsse“ zum Empfang der Gäste abzufeuern oder die Geburt eines Babys bekannt zu geben.

(Guide beleuchtet Gegenstände die erklärt werden immer mit der Taschenlampe)

Da liegen Teile aus dem Besitz eines Schmiedes (*Lederbeutel etc.*), ein echter Ritterhelm (*original*) und ein Brustpanzer (*original*), Ketten aus den Ställen der Tiere, 3 Hellebarden (*original*)- so nennt man diese Waffen der Ritter, ein Dreibein-Kochkessel (*original*).. und bevor wir weiter gehen schaut euch unbedingt noch die tolle Schatztruhe (*original*) an. Gott sei Dank, war sie schon offen, als wir sie entdeckt

haben, denn diese schwierige Schlosskombination am Deckel der Truhe hätten wir wohl nicht aufgebracht.

Einen Schatz haben wir leider keinen darin gefunden!

(Station Mittelalter II)

Hinter den Schatztruhen, die schon damals für ein Theaterstück verwendet wurden, seht ihr in der rechten, hinteren Ecke ein Bild (*Info für Guide: Original ist ein Kupferstick von Houfnagel, 1617*), auf dem Eisenstadt und die Burg vor etwa 400 Jahren dargestellt sind.

Wer glaubt, dass er stark genug wäre um mit diesem Schwert zu kämpfen? Selbst starke Ritter mußten beide Hände verwenden um das Schwert führen zu können. Deshalb nennt man es „Bi-Händer“. Das bedeutet: mit 2 Händen. Es wurde im Zweikampf auf dem Pferd sitzend in der Luft geschwungen um Lanzen – wie diese (*Verweis auf Lanzen*) des gegnerischen Ritters entzwei zu schlagen.

So sah ein Ritter auf der Burg in Eisenstadt aus, wenn er seine gesamte Rüstung anlegte. (*Hinweis auf Nachbau der Ritterrüstung*) Jetzt könnt ihr euch sicher vorstellen, dass ein Ritter Hilfe brauchte um z.B. auf sein Pferd aufzusteigen. Manchmal hat man den Ritter sogar mit einem Lastenaufzug auf sein Pferd gehoben. Wenn er im Kampf vom Pferd fiel, mußte sein Diener darauf achten, dass er seinem Herren so schnell wie möglich wieder auf die Beine half.

Wer kennt den Ausdruck „Jemanden in Stich lassen“? War der Knappe nicht rasch genug zur Stelle um dem hilflosen Ritter auf die Beine zu helfen, lag der Ritter „frei zum Stich“ des Angreifers da. Das Kettenhemd (*Verweis Kettenhemd*) und der dazugehörige Kopfschutz sollten den Ritter vor allem gegen Schwerthiebe schützen. Pfeilspitzen haben sich trotzdem ihren Weg durch die kleinen Löcher gesucht. Damit kommen wir zur nächsten Frage unseres Rätsels.

Gesucht wird ein Eigenschaftswort.

Frage 5: Wurden Ritter durch einen Schwerthieb oder einen Pfeil verletzt aber waren nicht auf der Stelle tot, starben sie meistens...

(Antwort: qualvoll)

Das „Q“ ist demnach der richtige Buchstabe für unser Lösungswort.

Wenn ihr Lust habt könnt ihr nun gerne den Kopfschutz ausprobieren. Dann könnt ihr euch auch besser vorstellen, wie schwer die Ausrüstung eines Ritters war.

Wir kommen nun in die Zeit, als die Burg zum Schloss umgebaut wurde. Einige Fundstücke daraus kann ich euch zeigen, wenn wir gemeinsam ein paar Schritte nach vorgehen.

(Station Barockzeit)

(Epoche Barock allgemein in Europa: ca.1600-1750 ; Phasen des Barock: Frühbarock: 1618-45, Hochbarock: 1650-1715, Spätbarock oder Rokoko: 1715-1750)

Hier darf ich euch gleich zu Beginn Graf Nikolaus Esterházy vorstellen. *(Hinweis auf Reproduktion des Gemäldes)* Er bewohnte mit seiner Familie im Mittelalter die Burg in Eisenstadt. *(Hinweis auf Reproduktion des Gemäldes)* Das sind seine beiden Söhne Ladislaus und Paul *(Hinweis auf Reproduktion der Gemälde)*

Und jetzt gleich zu Frage 6: Wie nennt man die Kinder und in weiterer Folge die Enkel, Urenkel usw. einer Familie mit einem Sammelbegriff?

(Antwort: Nachkommen oder Nachfahren)

Somit schreiben wir den Buchstaben „N“ in das nächste Kästchen.

Wie das Schloss aussah nachdem es Fürst Paul I. um- und fertig bauen ließ, könnt ihr auf diesem Bild sehen. Damals war es das erste und tollste Barockschloss in der ganzen Umgebung.

Der Herr auf diesem Bild – *(das Original befindet sich auf der Burg Forchtenstein)* – ist kein Mitglied der Familie Esterházy. Sein Name ist Vlad Depec. Er war im 12. Jahrhundert Fürst der Walachei und Transsilvanien. Als grausamer Heeresführer der seine Opfer zur Abschreckung entlang der Straßen aufpfählen ließ, war er selbst für seinen „Spitznamen“ verantwortlich. Das Volk nannte ihn "dracul“, was auf Deutsch „Teufel“ bedeutet.

Da es zur Zeit als Fürst Paul in diesem Schloss wohnte, modern und üblich war, ausgefallene Dinge, wie zum Beispiel ausgestopfte Tiere aber auch Bilder eigenartiger Persönlichkeiten zu sammeln, schmückte das Gemälde dieses Herrschers eine Zeit lang die Wohnräume der Fürsten Esterházy. Die Lebensgeschichte des echten Fürst Vlad Depec gab dem irischen Schriftsteller Bram Stoker die Idee für sein berühmtes Buch „Dracula“. Die Figur in den Dracula-Büchern und –filmen ist natürlich erfunden, wie ihr sicher wisst.

Weiters seht ihr hier wertvolle Fundstücke wie zum Beispiel diesen Spiegelrahmen aus Perlmutter oder die vergoldete Teile eines Lusters. Auf dem roten Samtpolster liegt ein Damenfächer und darüber ein violetter Damenbeutel in dem man möglicherweise ein Riechfläschchen aufbewahrte.

Die Livrée - so nennt man diese verzierte Herrenjacke (*Hinweis*)- sieht einer Jacke eines so vornehmen Gastes am Hofe Esterházy sehr ähnlich.

Diese kleinen Fläschchen und breiten Pinsel gehörten vielleicht jenen Malern, die das Schloss damals mit den vielen bunten Bildern geschmückt haben.

Wenn ihr euch jetzt umdreht, steht ihr genau vor den gewaltigen Resten der Burgmauern von denen ich schon am Anfang der Führung in der Kapelle erzählt habe. Die ehemalige Mittelmauer der Burg reicht bis in den Schlosskeller hinunter und ist dort 4 m dick.

Um das Dach des Schlosses aufbauen zu können, wurden aus Sandsteinen und Ziegeln diese Rundbögen auf die Burgmauern aufgemauert. Wie ihr euch denken könnt, waren die Sandsteinblöcke ziemlich schwer. Ich werde euch jetzt zeigen womit man die Blöcke hier rauf gebracht hatte.

Während ihr mir folgt, könnt ihr im Vorbeigehen noch einen Blick auf den alten Kinderwagen und Kinderschlitten werfen. (*Hinweis auf Wagen und Schlitten*)

(Station Lastenaufzug)

Das ist ein Lastenaufzug. Stellt euch bitte in einem Kreis um ihn herum auf.

Der Lastenaufzug ist ziemlich sicher gut 500 Jahre alt. Er stand vor dem Umbau des Schlosses wahrscheinlich an einer anderen Stelle. In Zeiten, als man ihn noch regelmäßig verwendete, wurde er wahrscheinlich mit einem großen hölzernen Schwungrad in Bewegung gesetzt. Später wurde das Rad durch diese Holzpflocke ersetzt. Folgt dem Strahl meiner Taschenlampe und diesem Seil nach vor bis zum Fenster. (*Guide leuchtet mit Taschenlampe entlang des Seiles*) Das Seil hing aus dem Fenster hinunter in den Schlosshof, von wo aus schwere Gegenstände, wie zum Beispiel Sandsteinblöcke heraufgezogen wurden. Die Sandsteinblöcke kamen übrigens aus dem nahe gelegenen Steinbruch in St. Margarethen. Wer möchte kann nun gerne selber ausprobieren, wie ein Lastenaufzug funktioniert. Keine Sorge, die Truhe hat nicht das Gewicht eines Sandsteinblockes!

(Guide führt die Bedienung des Lastenaufzuges vor, bzw. lässt den Gästen Zeit, ihn selber auszuprobieren)

Jetzt zeig ich euch Fundstücke aus einem Bade- und Ankleidezimmer.

(Station Badezimmer)

Erinnert ihr euch noch an den langen Weg des Wassers im Kübel der Kammerzofe vom Brunnen in die Badewanne? Hier stehen 2 der schweren Porzellanbadewannen, von denen ich schon vorher gesprochen habe.

Vielleicht habt ihr davon gehört, dass man vor allem im Barockzeitalter eher selten gebadet hat. Allerdings nicht, wie man irrtümlich oft hört, weil die Menschen zu faul oder unhygienisch waren, sondern weil einige Ärzte der damaligen Zeit vom Baden abrieten. Auf Grund der damaligen schlechten medizinischen Versorgung hatte man große Angst vor Erkältungskrankheiten. In schlecht beheizten Räumen konnte aus einem Schnupfen leicht eine Grippe und Lungenentzündung entstehen und an Krankheiten wie diesen starben die Menschen früher sehr oft. Einige Hofärzte meinten daher, es wäre besser sich nur mit einem weißen Tuch trocken abzureiben, anstatt sich mit Wasser zu waschen.

Ihr seht außerdem eine Kinderbadewanne, gleich verziert wie die beiden Gießkannen, einen Waschtisch für die Morgen- und Abendwäsche; einen asiatisch geschmückten Paravant hinter dem man sich ausgezogen hat und handbemalte Papierschirmchen. Die Schirme schützten die vornehme, weiße Haut der Damen vor Sonne, weil man damals zum Unterschied zu heute auf keinen Fall braun werden wollte. Der Muschelteil gehörte einmal zu einem Brunnen im Schlosspark und auch die Statue ist wahrscheinlich einmal im Park gestanden. Da steht eine Wäschetruhe mit einem Stickköfferchen, ein Schminktischchen und eine Kleiderablage über der das Untergewand einer Bediensteten hängt.

Hinten rechts sieht man einen grün gestrichenen, kleinen Ofen, mit dem man wahrscheinlich Ankleide- und Badezimmer zusätzlich geheizt hat.

Frage Nummer 7: aus welchem Material besteht der Ofen?

(Antwort: Eisen)

Wenn ihr das „E“ in das nächste Kästchen eingetragen habt, darf ich euch einige Schritte weiter bitten, wo ihr Möbel und andere Dinge aus einem Damen- und Schlafzimmer finden werdet.

(Station Schlafzimmer)

Vor dem Wandspiegel aus einem Damenzimmer glänzt ein echt silberner Kerzenleuchter, mit dem die Diener bis vor 200 Jahren die vielen Kerzen im Schloss entzündeten. Kerzen waren damals übrigens sehr teuer und nur sehr reiche Leute wie die Familie Esterházy konnten sich Kerzen kaufen.

Wer hat eine Idee wozu man diesen topfähnlichen Gegenstand auf dem Stuhl (*Verweis auf Thermophor*) verwendet? (*Guide läßt die Gäste raten*)

Es ist ein etwa 150 Jahre alter Thermophor/Wärmeflasche aus dem Besitz der Fürstin Esterházy, der die Herrschaften unter anderem auf zugigen Kutschenfahrten wärmte. Dazu wurde der weiße Porzellan-Innenteil mit einem bestimmten heißen Material gefüllt.

Die achte Aufgabe stellt die Frage: Mit welchem Material, das man heiß machen kann, wurde der Behälter gefüllt.

Antwort: Steine

Der gesuchte Buchstabe ist ein „S“.

Das Thema „Kutschenfahrt“ interessierte auch schon die jüngsten Fürsten und Fürstinnen, denn, wie ihr hier ein paar Meter weiter, sehen könnt, (*Guide geht zur Station „Möbelecke“ vor*)...

(Station Möbelecke)

...gab es sogar eigene Kinderkutschen. Die großen Kutschen wurden von Pferden gezogen; welche Tiere, glaubt ihr haben die Kutschen der Kinder gezogen?

(Guide läßt Kinder raten) – (Antwort: Hunde)

Mit den handbemalten Leinentafeln (*Hinweis*) konnte man rasch einen Raum umgestalten und zum Beispiel passend für eine Teerunde herrichten. Wenn die Gäste gegangen waren hat man die Leinentafeln weggeräumt und der Raum sah aus wie vorher.

(Info für Guide: Kommode im Stil des so genannten „ Knochenbarock“ stammt aus der Schlosskapelle.)

Lieder weiß man nicht genau, ob es sich bei der Dame auf dem Bild (*Hinweis Bild*) um die Kaiserin Elisabeth oder die Kaiserin Maria Theresia in jungen Jahren handelt aber dafür erkennt man den Herren der in Form dieser so genannten Büste aus Bronze dargestellt ist, sicher leicht. Was glaubt ihr, wer das ist?

(Guide lässt Kinder antworten) (Antwort: Haydn)

Das war leider noch nicht die gesuchte Antwort unserer nächsten Frage.

Bevor Ich euch noch ein bißchen mehr von Joseph Haydn erzähle und wir gemeinsam den nächsten richtigen Buchstaben für unser Lösungswort suchen, möchte ich euch vorher noch den Vorfahren unserer Mountain- und Citybikes zeigen und dazu drehen wir uns gemeinsam um. *(Guide weist auf Fahrrad)*

(Station Fahrrad und Reisetruhen)

Man erzählt sich, dass auch der Fürst das damals moderne, eigenartige Fahrrad ausprobieren wollte, dann aber sehr bald wieder die gemütlichere Kutsche vorzog und das Rad einem Bediensteten schenkte. Man nennt es Hochrad oder auch „Veloziped“.

Hinter dem Fahrrad befinden sich die Reisetruhen eines gewissen Prinz Louis Esterházy, der durch seine langen Reisen und Jagdsafaris berühmt wurde. Ihr werdet noch staunen was er alles in diesen Truhen nach Eisenstadt mitgebracht hat.

Vorher aber noch zu unserer Instrumenten-Ecke...

(Guide geht zur Station Musikinstrumente)

(Station Musikinstrumente)

..und zu jenem Instrument dessen Name nun gefragt ist.

Frage Nummer 9: Wie heißt das Instrument, welches in der Mitte des Tisches stehend zu sehen ist?

(Antwort: Oboe)

Das war eine ziemlich schwere Frage aber gemeinsam haben wir den vorletzten richtigen Buchstaben, das „O“ herausgefunden. Bevor wir auf das spannende Ende zusteuern möchte ich euch noch jenen Fürst vorstellen, *(Verweis Reproduktion Gemälde)* der dem jungen Joseph Haydn am 1. Mai 1761 seinen Dienstvertrag als Vizehofkapellmeister auf Schloss Esterházy unterzeichnen ließ. Sein Name ist Fürst Paul II. Anton Esterházy. Die Instrumente sind unterschiedlich alt: Hinten links, steht

ein etwa 120 Jahre alter Kontrabass, auf dem Tisch liegt neben einer Geige für Erwachsene eine so genannte Kinder- oder Achtelgeige. Die Blechblasinstrumente blieben vom 1. Weltkrieg im Schloss zurück und hier seht ihr die beiden ältesten Instrumente: Das eine sieht aus wie...? (*Guide lässt die Kinder raten*) Man nennt es einen ungarisch-polnischen Hochzeitsbock. Er wird wie ein Dudelsack gespielt und ist dem kroatischen Dudelsack sehr ähnlich. Weil Joseph Haydn öfters bei Festen der Kroaten eingeladen war, könnte es leicht sein, dass er Melodien, welche auf diesem und ähnlichen Instrumenten gespielt wurden, später in seinen Musikstücken verwendete hat. Das andere Instrument ist ein typisches Instrument der Zigeuner. Es wird Cimbäl genannt und stammt ebenso wie der Hochzeitsbock aus der Zeit als Joseph Haydn noch gelebt hat und das ist immerhin schon über 200 Jahre her. Wenn ihr Joseph Haydn, seine Frau und seine Freunde besser kennen lernen wollt, solltet ihr sein ehemaliges Wohnhaus in der Haydngasse in Eisenstadt besuchen.

Jetzt wird es aber spannend!

(Station Jagd)

Erstens weil ich euch den berühmten Großwildjäger Prinz Louis Esterházy und seinen 7 Meter langen Tiger zeigen darf. (*Verweis auf Reproduktion des Ölgemäldes*) (*Info für Guide: Tigerfell wurde dem Kaiser geschenkt, dieser gab es dann an das Naturhistorische Museum in Wien weiter und jetzt kann man das Fell im Wiener Hofmobiliendepot besichtigen.*)

Und zweitens weil es um den letzten Buchstaben geht, der das Lösungswort und den Schlüssel zur Geisterkiste vollenden soll.

Sämtliche ausgestopften Tiere und alte Jagdwaffen (*Verweis auf Tiere, Waffen und Bild mit Jagdgesellschaft*) machen es euch leicht, eines der Lieblingshobbies der Fürsten zu erraten. Was meint ihr? (*Guide lässt Kinder raten*) (*Antwort: Das Jagen*)

Der Damensattel auf dem Sessel ist besonders alt. Man vermutet, dass er aus der Zeit stammt, in der Kaiserin Maria Theresia regiert hat.

Habt ihr den großen ausgestopften Kopf hinter euch auf der Wand schon bemerkt?

Wer hat eine Ahnung um welches Tier es sich dabei handeln könnte?

(*Guide lässt Kinder raten*)

Es ist der Kopf eines indischen Wasserbüffels – vielleicht eines der Dinge, die Prinz Louis in seinen Reisekisten über die Meere nach Eisenstadt transportieren ließ... jedenfalls noch nicht die Antwort auf die letzte Frage, bei der es sich auch um ein Tier handelt.

Frage 10: Welche Tiere wurden bei einer Jagd häufig als Beute mit nach Hause genommen?

(Antwort: Rehe)

Mit dem letzten Buchstaben, dem „R“ ist das Lösungswort nun komplett.

Es lautet: *(Guide lässt ein Kind das Wort laut lesen)* „ZRAUQNESOR“

Hat eigentlich schon jemand die Geisterkiste entdeckt? *(Guide lässt Kinder suchen)*

Eine alte Legende erzählt, dass sich die Geisterkiste öffnet, wenn das richtige Lösungswort 3 Mal laut gerufen wird, dann 3 Mal in die Hände klatscht und sich anschließend in der Hocke 3 Mal im Kreis dreht.

Was meint ihr, sollen wir das einmal versuchen?

Ist „ZRAUQNESOR“ das richtige Lösungswort? *(Kinder wenn nötig zum richtigen Wort „Rosenquarz“, verkehrt gelesen, hinführen)*

(Guide führt gemeinsam mit den Kindern das Ritual durch und drückt während den Drehungen in der Hocke auf den Schalter unter dem Steg, damit sich die Kiste öffnet. Guide steigt zur Kiste hinunter und holt aus der Geisterkiste eine kleine Schatztruhe mit Rosenquarz-Steinen. Jedes Kind darf sich einen Stein mitnehmen.)

Nehmt euch nun als Belohnung einen Rosenquarz, so nennt sich dieser Halbedelstein, aus der Schatztruhe und verwahrt ihn als euren Glücksstein auf.

Auf unserer Entdeckungsreise durch den Dachboden kommen wir nun noch bei den vergessenen Gegenständen aus der Dienstboten-Küche und aus Vorratskammern vorbei.

(Station Küche)

Auf und in der Vitrine seht ihr Tonkrüge aus der Ritterzeit, emaillierte Suppenschüsseln aus der Dienstbotenküche und ein barockes Essbesteck. *(Verweis auf Gegenstände in der Vitrine)*

Hier unten seht ihr verschiedene hölzerne Schüsseln und eine Brotbackschaufel. Für einen Kartoffelteig hat man gekochte Kartoffel durch diese Kartoffelpresse gedrückt. *(Verweis auf Butterfass und Kartoffelpresse)*

Schokolade oder Kakao ließ man aus Wien, oder wie ihr am Beispiel dieser orangefarbenen Blechdose mit dem fürstlichen Wappen (*Verweis Blechdose*), sehen könnt, sogar aus Holland liefern. Schokolade und Kakao zählten damals so wie auch Tee und Kaffee zu den ganz besonders teuren Lebensmitteln.

Wir sind nun schon fast am Ende unseres Rundganges angekommen.

Bei unserer letzten Station gibt es allerdings noch einiges Bemerkenswertes zu erzählen.

(Guide geht bis zur Türe des Glockenturmes vor)

(Station Türe Glockenturm)

An dieser Stelle möchte ich euch auf das interessante „Loch“ in der Mauer über der schwarzen Türe aufmerksam machen. Schaut euch seine Form an und sagt mir, woran sie euch erinnert.

(Info für Guide: Antwort: an ein Schlüsselloch)

Daher wird auch diese Schießscharte „Schlüsselloch-Schießscharte“ genannt. Durch die runde Öffnung steckte man die Büchse- so nannte man damals ein Gewehr - und durch den Schlitz konnte man gut das Ziel gut beobachten und schließlich darauf schießen.

Diese Türe führt in einen der Glockentürme hinauf.

Aus Sicherheitsgründen ist es leider nicht erlaubt mit Gästen dort hinauf zu gehen.

Ich habe bemerkt, dass sich einige unter euch etwas ängstlich nach Fledermäusen umgesehen haben. Keine Sorge, diese Fledermäuse (*Verweis auf künstliche Fledermäuse*) wurden zur Dekoration und symbolisch für die im Dachboden lebenden Fledermäuse, auf die wir auch sehr stolz sind, aufgehängt.

Bei unseren neuen, speziellen Fledermaus-Führungen hören unsere Gäste viel Interessantes über diese seltenen Tiere.

(Bei Schulklassen und großen Kindergruppen sucht Guide einen aus, der sich ins Gästebuch einträgt. Bei einer kleinen Gruppe dürfen alle Kinder unterschreiben.)

Nun meine allerletzte Frage an euch: Wer weiß, von welchem Tier die Feder, die man zum Schreiben verwendet hat, stammt? (*Antwort: Gans*)

(Info für Guide: die richtige Antwort einer Person ist gleichzeitig das Auswahlverfahren für das Einschreiben in das Gästebuch)

Ich darf dich /einen Vertreter der Schulklasse bitten, sich stellvertretend für alle, mit Tinte und Feder in unser Gästebuch einzutragen.

Wir sind nun endgültig am Ende unserer Rätselreise angekommen und werde euch nun wieder in das Tageslicht hinaus begleiten.

(Verabschiedung)

(Guide geht als erster die Stufen hinunter und achtet darauf, dass die Kinder die Treppen nicht hinunterlaufen. Im Erdgeschoß vor der Glastüre wartet der Guide bis die Gruppe wieder komplett ist)

Ich bedanke mich ganz herzlich für euren Besuch im Schloss Esterházy, für eure tolle Unterstützung beim Lösen der Rätselfragen und hoffe, dass es euch Spaß gemacht hat.

(Hinweis auf nächste Kinder-Veranstaltungen, Shop etc.)

*(Info für Guide: Zu Fragen von erwachsenen Begleitpersonen nach den **Original-Ausstellungsobjekte** lautet die Antwort, dass 2 Drittel aller Objekte aus dem Schloss (Dachboden, Keller, vergessene Räume) sind, die meisten anderen Originalobjekte aus dem Landemuseum als Ergänzung ausgeborgt sind und die Dekoelemente z.B. von den Mörbischer und Kobersdorfer Festspielen stammen.*

*Zur Frage wie alt **der Dachstuhl** ist lautet die Antwort, dass der Dachstuhl einer der wenigen **originalen barocken Dachstühle** in Österreich ist, ohne Nägel, dh. Mit Zapfen und Schwalbenschwänzen errichtet wurde, und über dem Haydnsaal sogar 3-geschoßig ist.*

Der weiße Kalkanstrich wurde nach dem 2. Weltkrieg gemacht.

Rätselaufgaben **zur Mitmach-Führung „Das neue Rätsel der Geisterkiste“**

Das neue Rätsel der Geisterkiste

Liebe Abenteurerin, lieber Rätsellöser!

Um an den Schatz in der geheimnisvollen Geisterkiste am Dachboden zu gelangen, musst du während deiner Zeitreise durch das Schloss die Rätselaufgaben lösen und alle Fragen beantworten.

Die Anfangsbuchstaben jeder richtigen Antwort ergeben das LÖSUNGSWORT, welches dir helfen soll, die Geisterkiste zu öffnen!

1. Wie heißt die Bezeichnung für eine bestimmte weibliche Schloss-Bedienstete?
2. Wie wird der Salon genannt?
3. Was bleibt übrig, wenn man Holz verbrennt?
4. Was befindet sich noch auf dem rechten, vorderen Turm?
5. Ritter starben oft ...
6. Wie nennt man Kinder, Enkel, Urenkel... mit einem Sammelbegriff?
7. Aus welchem Material besteht der Badeofen?
8. Mit welchem Material wurde der Behälter gefüllt?
9. Wie heißt das Instrument, welches am Tisch stehend zu sehen ist?
10. Welche Tiere wurden bei einer Jagd erlegt und als Beute mit nach Hause genommen?

Diese Buchstabenreihe ergibt das Lösungswort.

Setze hier die richtigen Anfangsbuchstaben der Antworten der Reihe nach ein.

11.2 Abstract

In der burgenländischen Kulturstätte Schloss Esterházy wurden besonders spannende und kindgerechte Museumsführungen unter dem Motto *Learning by Doing* angeboten. Spezielle, für Schüler und Schülerinnen konzipierte Führungen sollten die jungen Besucher und Besucherinnen zum Lernen auffordern. Der Terminus *Learning by Doing* ruft verschiedene Assoziationen hervor und birgt mitunter auch missverständliche, bzw. oberflächliche Interpretationen. Solch ein Lernkonzept beinhaltet komplexe Themen und Zusammenhänge zu verschiedenen pädagogischen Ansätzen. Über eine hermeneutische Herangehensweise wird in dieser Diplomarbeit das Verständnis über John DEWEY und andere Pädagogen und Pädagoginnen und deren Ansichten über das Phänomen Lernen - *Learning by Doing* miteinbezogen - aufgezeigt.

Schulpädagogische und museumspädagogische Aspekte, sowie didaktische Vorgehensweisen in Schule und Museum werden erläutert und auf Lernprozesse bezogen. Das Museum wird als außerschulischer Lernort dargestellt, mit dem Potential die Schüler und Schülerinnen zur Bildung und Formung ihrer Selbst zu animieren und Orientierung in der Kultur in der sie leben, zu finden.

Nachdem der theoretische Kontext zu Lernen und *Learning by Doing* ersichtlich wurde, sollte herausgefunden werden, ob im Schloss Esterházy *Learning by Doing* mittels kindgerechter Führungen geschehe. Dabei wurden u.a. die Führungstexte als hermeneutisches Material herangezogen und abschließend neu erdachte, *Learning by Doing* Aspekte beinhaltende, Führungssequenzen erstellt.

11.3 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Theresa Morawitz
Geburtsdatum	09.02.1981
Geburtsort	Wien

Ausbildung

1987-1991	Volksschule Notre Dame de Sion in Wien
1991-1993	Piaristengymnasium in Wien
1993-1994	BRG Babenbergerring in Wiener Neustadt
1994-1996	BRG in Mattersburg
1996-2002	HBLA Herbststraße für künstlerische Gestaltung
2002-2012	Universität Wien

Zeittafel

Juli 1996	Ferialpraxis im <i>Mercurmarkt</i>
Juni 1998	Geburt 1. Kind
August 2000	Ferialpraxis bei <i>Plecher Planen</i>
Juli 2004 -August 2006	Administration bei der Modellagentur <i>streetcasting.at</i>
Oktober 2006	Geburt 2. Kind
März 2008-Jänner 2009	Kinder-Guide im Schloss Esterházy
März 2009	Geburt 3. Kind
März 2011-Juni 2011	Kinder-Guide beim Kultur Service Burgenland GmbH, Eisenstadt (Haydn-Haus und Landesmuseum)
Seit April 2011	Sozialpädagogin im Kinderdorf Pötttsching

12 Danksagung

Allen lieben Menschen, die mir stets zur Seite standen, mich motivierten und an mich glaubten möchte ich von Herzen danken. Besonderen Dank an meine Kinder, meinen Mann, meine Eltern und Geschwister, sowie Schwiegereltern und Schwägerin. Danke für eure Geduld und treibende Kraft!