

Eva Fink

„Musik gehört natürlich dazu.“

Musikermuseen als außerschulische Lernorte im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik

“Of Course Music is Part of it.”

Composer House Museums as Extracurricular Learning Locations in the Interdisciplinary Field Between Museum Education and Music Education

Composer house museums in Germany offer a variety of pedagogical activities for primary and secondary school classes. Therefore, the author explored the educational goals of these activities by combining a historical-philological research approach with a qualitative study. Focusing on the goal of cultural participation, this paper shows that the pedagogical activities of composer house museums are located in the interdisciplinary field between museum education and music education.

1. Musikermuseen als außerschulische Lernorte

Musikermuseen¹ sind Einrichtungen, „die sich dem Leben und Wirken bedeutender Musikerpersönlichkeiten widmen und der Öffentlichkeit zugänglich sind“ (MIZ, 2016/2019).² Angesichts des offenkundigen Musikbezuges könnte man meinen, Musikermuseen seien Gegenstand des musikpädagogischen Fachdiskurses, zumal „Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ (Venus, 1969, S. 21) integraler

1 Eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Musikermuseum‘ und dessen nicht unproblematischer definitorisch-terminologischer Bestimmung erfolgte in der dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegenden Dissertationsschrift „... dafür muss man nicht ins Musikermuseum kommen ...“ – Wofür dann? Ziele der museumspädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen von Eva Fink (siehe Fink, 2021, Kapitel A. III. 2 und A. III. 3). Insgesamt konnten 66 museale Einrichtungen in Deutschland ausfindig gemacht werden, die gemäß MIZ (2016 und/oder 2019) sowie AG Musikermuseen (2016 und/oder 2019) als Musikermuseen gelten (Stand: 28.02.2019) (Näheres siehe Fink, 2021, Kapitel A. III. 3).

2 Die zitierte Textpassage ist sowohl MIZ (2016) als auch MIZ (2019) zu entnehmen.

Bestandteil einer Vielzahl pädagogischer Angebote für Schulklassen der Grund- und weiterführenden Schulen in Musikermuseen in Deutschland sind. Zuvor-derst sei hier das Reflektieren über Musik zu nennen. Aber auch das Hören, vokales und instrumentales Musizieren sowie das Improvisieren und Tanzen sind in der personalen Bildungsarbeit³ in Musikermuseen vielfach anzutreffen.⁴

Die systematische Durchsicht musikpädagogischer Fachpublikationen jedoch ergibt ein anderes Bild: Einschlägige musikpädagogische Fachlexika und Handbücher weisen keine Einträge zum Stichwort ‚Musikermuseum‘ auf (u. a. Dartsch et al., 2018; Helms et al., 2005). In musikpädagogischen Fachzeitschriften, Sammelbänden sowie Monografien beleuchten nur vereinzelte Beiträge das Themengebiet ‚Musikermuseum‘ (bspw. Fischer, 2018; Kaiser, 2008; Eckhardt, 2004; Bachhaus Eisenach, 2002). Eine Ausnahme stellen lediglich die Sammelbände *Musikausstellungen. Intention, Realisierung, Interpretation. Ein interdisziplinäres Symposium* (Meyer, 2018) und *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse* (Hoyer & Wimmer, 2016) dar. Andreas Meyer et al. untersuchen musikbezogene „Museen unter verschiedenen Gesichtspunkten systematisch als musikkulturelle Institutionen mit spezifischen Intentionen, Darstellungsformen und Rezeptionsweisen“ (Meyer, 2018, S. 7). Hoyer und Wimmer leisten erstmalig eine wissenschaftliche Betrachtung der Bildungs- und Vermittlungsarbeit musikbezogener Museen und Ausstellungen. Die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen jedoch wird in beiden Publikationen nur punktuell in den Blick genommen. Demnach erweisen sich Musikermuseen als außerschulische Lernorte als bislang weitgehend unerforschtes Neuland.⁵

In allgemeinpädagogischen Fachpublikationen über außerschulische Lernorte, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts einen deutlichen Zuwachs erfahren haben (z. B. Baar & Schönknecht, 2018), sind Museen im Allgemeinen dahingegen fest verankert. Dies hängt sicherlich eng damit zusammen, dass Museen zu denjenigen außerschulischen Lernorten zählen, die von Schulklassen am stärksten frequentiert werden (vgl. Burk et al., 2008, S. 11). Ebenso sind Museen als außerschulische Lernorte in diversen fachbezogenen pädagogischen und didaktischen Disziplinen äußerst präsent: Die Thematisierung von Kunstmuseen als außerschulischen Lernorten ist seit Alfred Lichtwark selbstverständlicher

3 Die Formulierungen ‚personale Bildungs- und Vermittlungsarbeit‘ sowie ‚(museums-) pädagogische Arbeit‘ werden im vorliegenden Artikel in Anlehnung an DMB/BVMP (2008) synonym verwendet.

4 Welche Verhaltensweisen gegenüber der Musik in Angeboten für Schulklassen in Musikermuseen konkret berücksichtigt werden, ist in der oben genannten Dissertationsschrift umfassend dokumentiert (siehe Fink, 2021, insb. Kapitel C. I. 3 und C. II. 7).

5 Ausführlicheres zu musikpädagogischen Fachpublikationen, in denen die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen (zumindest marginal) Berücksichtigung findet, siehe in Fink (2021), Kapitel A. IV. 1. Dass auch die Sichtung museumspädagogischer Fachliteratur hinsichtlich der personalen Bildungsarbeit in Musikermuseen wenig ertragreich ist, wird ebenfalls in Fink (2021) offengelegt.

Bestandteil der Kunstpädagogik (vgl. Lichtwark, 1918; Lichtwark, 1904). Auch in der Geschichtsdidaktik sind zahlreiche Publikationen zu Heimatkunde- und Geschichtsmuseen, insbesondere seit den 1970er Jahren, ausfindig zu machen (bspw. Hilgers, 1978).

Obzwar Musikermuseen in Deutschland ausdrücklich über eine Vielfalt musikbezogener pädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler verfügen und Schulklassen als gewichtige Zielgruppe gelten (s. bspw. Fischer, 2018, S. 223–224), sind musikpädagogische Fachpublikationen über Musikermuseen als außerschulische Orte des Musiklehrens und -lernens rar. Daher erscheint es dringend geboten, sich dem Forschungs- und Aufgabenfeld ‚Musikermuseen‘ und deren personaler Bildungs- und Vermittlungsarbeit anzunehmen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, dessen Forschungsinteresse in der Frage nach den Zielen der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen liegt, die seitens der in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen⁶ verfolgt werden. Diese Schwerpunktsetzung erweist sich auch insofern als höchst lohnenswert, da die Ziele bis in die aktuelle museumspädagogische Fachliteratur hinein nicht hinlänglich bekannt sind, obwohl deren Offenlegung seit den 1970er Jahren mannigfach eingefordert wird: So sieht Wulf Schadendorf die Formulierung von Zielen der Museumspädagogik als notwendig an (vgl. Schadendorf, 1973, S. 92), erachtet Hannelore Kunz-Ott das Benennen von Zielen als hilfreich für die Erarbeitung museumspädagogischer Programme für Schulklassen (siehe Kunz-Ott, 2010, S. 80) und identifiziert Peter Kolb die Zielorientierung als Grundprinzip des pädagogischen Handelns mit Schülerinnen und Schülern in Museen (siehe Kolb, 2014, S. 114).

2. Forschungsdesign

Die Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Musikermuseen ist gemäß Beate Kaiser im „Spannungsfeld zwischen Musik- und Museumspädagogik“ (Kaiser, 2008, S. 47) zu verorten. Hieraus resultiert die Forschungsannahme, die Ziele von in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen speisen sich nicht ausschließlich aus der Museumspädagogik, sondern weisen auch einen musikpädagogischen Impetus auf. Zur Überprüfung dieser Vermutung wurde ein tendenziell nomothetisch-strukturgeschichtlicher Ansatz gewählt, bei dem es darum geht, das Wissen der Welt im Sinne subsumptionslogischer Verfahren kategoriengeleitet zu erschließen und zu systematisieren (vgl. Cvetko, 2020, S. 440).

6 Die Berufsbilder von in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen sind äußerst heterogen. Aus diesem Grunde werden hier in Anlehnung an Nettke (2010, S. 2) unter dem Begriff ‚Museumspädagogin‘ bzw. ‚Museumspädagoge‘ alle Personen gefasst, die im Bereich der Museumspädagogik tätig sind, unabhängig von ihrer jeweiligen beruflichen Qualifikation.

Konkret wurde ein dreischrittiges Auswertungsverfahren angewandt, das nachfolgend erläutert wird.

Erstens: Wenngleich die Fragen, „[w]elches Museum, in welchem Umfeld, mit welcher Sammlung [...] was zeigen [möchte], für wen, wie und warum“ (Noschka-Roos, 2016, S. 5051) individuell unterschiedlich beantwortet werden mögen, sind in der museumspädagogischen Fachliteratur homologe Denk- und Handlungsmuster erkennbar, die unabhängig von den jeweiligen Museumstypen und den konkreten pädagogischen Angeboten gelten. Vor diesem Hintergrund liegt das Forschungsinteresse zunächst auf den Zielen der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen. Zu diesem Zwecke wird ein historisch-philologischer Ansatz gewählt, indem Fachpublikationen zentraler historischer Etappen der Zusammenarbeit von Museum und Schule herangezogen werden,⁷ die in Anlehnung an das Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2015, S. 86) auf den Aspekt ‚Ziele‘ hin systematisch gesichtet und ausgewertet wurden. Warum wurde gerade ein historischer Zugang gewählt? Diese Entscheidung liegt darin begründet, die historische Reichweite gegenwärtiger Ziele der Museumspädagogik aufzeigen zu wollen sowie deren Kontinuität und zuweilen auch deren Wandel zu verdeutlichen. Das aus der Literaturarbeit resultierende, induktiv gewonnene Kategoriensystem 1 umfasst fünfzehn Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen. Die so eruierten Ziele lassen sich sechs Zielbereichen zuordnen. Sämtliche Kategorienbezeichnungen sind den Begriffsinventaren der Museumspädagogik, Musikpädagogik, Erziehungswissenschaft und Ökonomie entnommen.

Zweitens: Im Weiteren liegt der Fokus ausdrücklich auf der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen im Speziellen. Um die Anschlussfähigkeit an das historische Material zu gewährleisten, erfolgt eine Verzahnung der quellenbasierten Herangehensweise mit einem empirisch-qualitativen Forschungsansatz. Hierzu wurden einstündige qualitative Leitfadeninterviews mit vier Museumspädagoginnen (MP2, MP3, MP5, MP6) sowie zwei Museumspädagogen (MP1, MP4) geführt. Der Leitfaden ist wie folgt aufgebaut: Nach einleitenden Warming-up-Fragen (gemäß Kruse, 2015, S. 219) folgen Fragen bezüglich der Rolle und des Stellenwerts der Musik innerhalb der pädagogischen Arbeit in Musikermuseen. Daran anknüpfend stehen die Ziele der Interviewten in ihrer Tätigkeit als Museumspädagoginnen und -pädagogen im Zentrum. Den Abschluss bildet eine offene Ausstiegsfrage (gemäß Kruse, 2015, S. 220). Sämtliche Fragen sind „offen, erzählgenerierend – bzw. allgemeiner gesprochen: explikationsförderlich – und hörer/innenorientiert formuliert“ (Kruse, 2015, S. 204). Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner war das Kriterium maßgebend, dass die betreffenden Personen in Musikermuseen in Deutschland tätig sind, welche explizit über Angebote für Schulklassen der Grund- und weiterführenden Schulen verfügen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte

7 Zur Auswahl des berücksichtigten Materialpools, siehe Fink (2021), Abschnitt B.

in Anlehnung an das Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung nach Mayring (2015, S. 104), indem das induktiv gewonnene Kategoriensystem 1 als deduktive Anlage für das Herausarbeiten der in den Interviews zutage tretenden Ziele fungierte. Hieraus ergab sich das Kategoriensystem 2, welches siebzehn Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen im Speziellen umfasst, die insgesamt sieben Zielbereichen entstammen. Angesichts der erstmaligen Untersuchung der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen liegt das Forschungsinteresse darin, die Breite des behandelten Themas abzudecken, weniger jedoch dessen Tiefe (siehe Umlauf, 2005, S. 65). Um Orientierung über das bislang nahezu unerforschte Themengebiet ‚Musikermuseum und Schule‘ zu bieten, wurde sich für eine abstrahierende Beschreibung und Auswertung der grundlegenden, überindividuellen Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen entschieden. Auf eine niedrig-inferente Analyse ausgewählter Detailspekte dahingegen wurde bewusst verzichtet. Hierin ist allerdings eine lohnenswerte Aufgabe weiterführender Studien zu sehen. Als alternativer Forschungsansatz wäre sicherlich denkbar gewesen, rekonstruktive (hermeneutische) Verfahren hinzuzuziehen, um dahinterliegende, zunächst verborgene handlungsleitende Gründe herausfiltern zu können (vgl. Cvetko, 2020, S. 452–453). Auch wenn in der Dissertationsschrift (Fink, 2021) vereinzelt rekonstruktive Momente zum Tragen kommen, wurde von einer schwerpunktmäßig idiografisch gelagerten Herangehensweise bewusst Abstand genommen, da eine verstärkte Konzentration auf die Interviewten als Einzelfälle die Wahrung ihrer Anonymität konterkariert hätte. Diese wiederum erschien mit Blick auf den kleinen Personenkreis derer, die als Museumspädagoginnen und -pädagogen in Musikermuseen agieren, aus forschungsethischen Gründen unabdingbar.

Drittens: Abschließend wurde zwecks Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Zielen der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen (Kategorien 1) und in Musikermuseen im Speziellen (Kategorien 2) ein systematischer Vergleich der Kategoriensysteme 1 und 2 vorgenommen. Auf diese Weise konnte die Forschungsannahme überprüft werden, ob und inwiefern Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen einen musikpädagogischen Impetus aufweisen und insofern für den musikpädagogischen Fachdiskurs von Relevanz sind.

3. Ergebnisse

3.1 Personale Bildungsarbeit in Musikermuseen im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik

Aus dem systematischen Vergleich der Kategoriensysteme 1 und 2 ergeben sich drei Gruppen an Zielen:

Gruppe I (*gemeinsame Ziele*): Fünf Ziele sind in den Kategoriensystemen 1 und 2 deckungsgleich. Hierbei handelt es sich um Ziele, die sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen als auch in Musikermuseen im Speziellen anvisiert werden.

Gruppe II (*ausdifferenzierte Ziele*): Zehn Ziele weisen einen musikbezogenen Informationsüberschuss auf. Während sie im Kategoriensystem 1 ausschließlich auf den Aspekt ‚Museum‘ bezogen sind, richten sie sich im Kategoriensystem 2 zusätzlich bzw. alleinig auf den Aspekt ‚(klassische) Musik‘. Hier kommt das interdisziplinäre Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik besonders zum Tragen.

Gruppe III (*musikermuseumsspezifische Ziele*): Zwei Ziele treten ausschließlich im Kategoriensystem 2 auf. Mit ihrer musikrezeptiven und -produktiven Ausrichtung tragen sie dem Wesensmerkmal von Musikermuseen Rechnung, sich der Biografie sowie dem musikalischen Werk von Musikerinnen und Musikern zu widmen. Aufgrund ihres ausdrücklichen Musikbezuges zählen sie nachvollziehbarerweise nicht zu den Zielen pädagogischer Arbeit in Museen im Allgemeinen (Kategoriensystem 1) und sind, ebenso wie die Ziele der Gruppe II, für die Musikpädagogik von besonderem Interesse.⁸

Ein Blick auf die Ziele insgesamt offenbart: Die personale Bildungsarbeit in Musikermuseen zeichnet sich sowohl durch einen museums- als auch durch einen musikpädagogischen Impetus aus. Dies sei im Nachfolgenden entlang des Ziels ‚Kulturelle Teilhabe‘ näher aufgezeigt, welches zu den ausdifferenzierten Zielen (Gruppe II) zählt.

⁸ Ausführlichere Erläuterungen zu den Zielen der Gruppen I, II und III, siehe Fink (2021), Kapitel D. I. 1.

3.2 Kulturelle Teilhabe als Ziel der personalen Bildungsarbeit in Museen

Dank der historisch-philologischen Analyse von Fachpublikationen der Museumspädagogik kann offengelegt werden, dass das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ museumstypenübergreifend seit mehr als einem Jahrhundert in der personalen Bildungsarbeit mit Schulklassen verfolgt wird. Bereits Alfred Lichtwark (1852–1914), der als einer der Begründer der Museumspädagogik gilt, plädiert dafür, dass sich Museen „an das ganze Volk wenden“ (Lichtwark, 1904, S. 12). Maßgeblich geprägt von der Volksbildungsbewegung ist er der Ansicht, Museen seien als Bildungsstätten für die Bildung des deutschen Volkes bedeutsam, zeichne sich dieses doch durch eine gleichgültige Haltung gegenüber Museen aus und verfüge über ein unzureichendes ästhetisches Verständnis. Vor diesem Hintergrund stellt er die Forderung nach „der erweiterten Nutzbarmachung [der Museen] und des erweiterten, möglichst unmittelbaren Einflusses auf die Erziehung breiterer Schichten“ (Lichtwark, 1904, S. 8). Von maßgeblicher Bedeutung für Museen sei aus Sicht von Lichtwark in diesem Zusammenhang, „sich in der Jugend die Besucher zu erziehen, die sie sich künftig wünschen“ (Lichtwark, 1904, S. 9). Hierzu sei es wichtig, wie es mancherorts bereits erfolge, Lehrerinnen und Lehrer als „Stamm treuer Freunde und Förderer“ (Lichtwark, 1904, S. 9), also als Multiplikatoren, zu gewinnen. Bemerkenswert ist, wie prägnant Alfred Lichtwark das bis heute verfolgte Ziel des Erreichens und Gewinnens von Besucherinnen und Besuchern aller Bevölkerungsschichten formuliert und welch gewichtigen Stellenwert er der Jugend als zukünftige Museumsbesucherinnen und -besucher beimisst. Konsequenterweise bot Lichtwark seit dem Jahre 1887 Vorlesungen für Lehrkräfte in der Hamburger Kunsthalle an und führte ergänzend dazu praktische Übungen zur Kunstbetrachtung von Originalen mit Schulklassen durch (vgl. Junge-Gent, 2012, S. 379).⁹

Der Anspruch, breite Bevölkerungsschichten als Museumsbesucherinnen und -besucher zu akquirieren, wird im museumspädagogischen Fachdiskurs der 1970er Jahre vor dem Hintergrund der soziopolitischen Veränderungen offensiv aufgegriffen. So wird mannigfach gefordert, Hemmschwellen gegenüber der Institution Museum abzubauen, bestehende Berührungängste zu überwinden sowie Zugangsbarrieren zu reduzieren und idealiter zu eliminieren (s. bspw. DFG, 1971, S. 187). Pointiert formuliert dies der Kulturpolitiker Hilmar Hoffmann mit seinem Schlagwort „Kultur für alle“ (Hoffmann, 1981, Buchtitel). Mit Verweis auf die im Grundgesetz verbürgte Chancengleichheit hält es Hoffmann für unabdingbar, „das Museum für andere als die üblichen Bevölkerungskreise zu öffnen“ (Hoffmann, 1981, S. 122) und durch didaktische Vermittlung den „oft

9 Die von Alfred Lichtwark in den Jahren 1896/97 durchgeführten Besprechungen von Kunstwerken mit einer Oberklasse des Paulsen-Stiftes Hamburg sind in der Publikation *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (Lichtwark, 1918) dokumentiert (vgl. Kiyonaga, 2009, S. 124–125).

abweisende[n] Charakter der kulturellen Institutionen zu [mildern]“ (Hoffmann, 1981, S. 123). So sei es vonnöten, dass Museen „nicht zuletzt an den Bedürfnissen jener Schichten orientiert werden, die für eine Teilhabe an der Kunst erst noch gewonnen werden sollen“ (Hoffmann, 1981, S. 123). Dies sei von Relevanz, um „... jenen Teil der Gesellschaft zur Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Interessen zu befähigen und anzuregen, der bisher aufgrund seiner sozialen Verhältnisse benachteiligt war und sich daher auch gegenüber dem Museum abstinert verhielt“ (Hoffmann, 1981, S. 129).

Hoffmann zielt darauf, kulturelle Angebote der Gesamtbevölkerung zugänglich zu machen sowie einen Beitrag „zu größerer sozialer Gerechtigkeit“ (Hoffmann, 1981, S. 129) zu leisten. Folgerichtig ist sein kulturpolitisches Bestreben integraler Bestandteil der einschlägigen museumspädagogischen Fachliteratur geworden (s. bspw. Commandeur et al., 2016).

Im Zuge der Forderung nach Kultureller Bildung, die für den museumspädagogischen Diskurs seit Beginn des 21. Jahrhunderts prägend ist, entstehen in Museen zahlreiche vielfältige Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler aller Schularten. Ein zentrales Anliegen besteht darin, „das Interesse verschiedenster Bevölkerungsgruppen, besonders junger, wenig privilegierter Menschen, für Museen und Ausstellungen als zugängliche und attraktive Lernorte“ (Staupe, 2012, S. 12) zu wecken und zu stärken. Der Zusammenarbeit von Museum und Schule komme, so Gisela Staupe, die maßgebliche Aufgabe zu, unabhängig vom Elternhaus den Erstkontakt mit Museen zu gewährleisten und soziale Ungleichheiten zu überwinden (vgl. Staupe, 2012, S. 8). In Folge dessen avancieren Kinder und Jugendliche „zu einer der wichtigsten Zielgruppen der Museen“ (Staupe, 2012, S. 8).

Der historische Abriss über das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ innerhalb des museumspädagogischen Fachdiskurses verdeutlicht, dass sich das Bestreben, Schülerinnen und Schüler aller sozialen Schichten zu erreichen, wie ein roter Faden durch die Geschichte der Museumspädagogik zieht und bis in die jüngste Zeit Bestand hat. Folglich findet das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ Eingang in das Kategoriensystem 1. Wie aktuell dieses Ziel ist, zeigt sich nicht zuletzt in der nachfolgenden Aussage des Museologen Guido Fackler im Interview mit Daniel Staffen-Quandt vom 2. März 2021. Auf die Frage nach den langfristigen Auswirkungen der coronabedingten Schließungen von Museen antwortet er:

„... [W]er als Kind oder Jugendlicher nicht lernt, ein Museum zu schätzen, hat es als Erwachsener ohne entsprechenden Hintergrund schwerer, die Hürde zu überwinden, ins Museum zu gehen. Die jetzt fast zwölf Monate der Pandemie fehlen für die langfristig wichtige Gewinnung junger Besucher. Denn es kann ja im Moment und künftig nicht einfach alles nachgeholt werden, was man seit März 2020 hat ausfallen lassen.“ (Staffen-Quandt & Fackler, 2021)

Welche Auswirkungen die Corona-Pandemie auf die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen, aber auch in Musikermuseen im Speziellen haben wird, ist noch nicht absehbar. In diesem Kontext bieten sich sicherlich zukünftig Anknüpfungspunkte für diverse Studien.

3.3 Kulturelle Teilhabe als Ziel der personalen Bildungsarbeit in Musikermuseen

Dass das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ nicht nur in der museumspädagogischen Fachliteratur seit ihren Anfängen virulent ist, sondern auch in den Interviews mit in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen auszumachen ist, wird anhand der nachfolgenden Interviewaussage der Museumspädagogin MP3 exemplarisch deutlich.

„Von Museen ist es natürlich irgendwie immer so eine ganz ganz wichtige Zielgruppe, Schüler zu erreichen. [...] Also, was aus meiner Sicht [...] fürs Museum an der Schule wichtig ist, dass man darüber Schüler erreicht, die man sonst nicht erreicht, deren Eltern die halt nicht zu 'nem Workshop anmelden im [Musikermuseum 3], die keinen Kindergeburtstag im [Musikermuseum 3] oder überhaupt in irgendeinem Museum feiern, die auch mit ihren Kindern da nicht hingehen, aus welchen Gründen auch immer. [...] Aber die sind alle in der Schule und das ist für uns dann eigentlich die Möglichkeit, die zu erreichen. Und deswegen finde ich ist Schule fürs Museum ganz ganz wichtig.“ (MP3)

Auch MP2 ist es ein zentrales Anliegen, in ihrer museumspädagogischen Tätigkeit mit Schulklassen Kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und so insbesondere diejenigen zu erreichen, die – mit Bourdieu gesprochen – über ein geringes kulturelles Kapital verfügen:

„Die Chance, die wir als Musikermuseen haben, dass wir [...] Schülerinnen und Schüler und damit Familien erreichen, die freiwillig nicht kommen und über diese Arbeit die Schwelle abbauen, warum sie bislang nicht da waren. Ne, denn wenn die Kinder reingehen und daheim erzählen: ‚Oh toll, das war toll, das hat Spaß gemacht!‘ Ja, dann sind vielleicht auch die Eltern bereit das nächste Mal, wenn jetzt Tag der offenen Tür ist: ‚Ach, komm hier heut kost's nichts. Ne, geh'n wir mal hin, das war doch so schön auf eurem Ausflug.‘ Das ist der Plan und oft gelingt er auch.“ (MP2)

Weiterführend berichtet MP2, dass Zehntklässler, die an einer Projektwoche teilgenommen haben, oftmals noch anderthalb Jahre nach ihrem Erstbesuch des Musikermuseums zu Veranstaltungen wie dem Tag der offenen Tür oder der Museumsnacht kommen und somit „dieses Museum als Ort für sich gefunden“ (MP2) haben. Dieser Bericht ist als Beispiel für ein hinsichtlich seiner Nachhaltigkeit gelungenes Kooperationsprojekt zwischen Musikermuseum und Schule

zu werten: Schülerinnen und Schüler haben nicht nur das Musikermuseum kennengelernt, sondern auch Interesse daran gewonnen und Museumsbesuche als sinnvolle, bedeutsame und wertzuschätzende Freizeitaktivität für sich entdeckt. Somit haben sie ihre *capability* erhöht und ihren eigenen Horizont bereichert (in Anlehnung an Krupp-Schleußner, 2016, S. 4–7). Einmalige Museumsbesuche dahingegen seien erfahrungsgemäß von geringerer Nachhaltigkeit.¹⁰ Dies schmälere allerdings nicht deren Bedeutung.

„Ja, also wenn man was nicht kennt und selbst nicht macht, weil man denkt, man kann's nicht oder weil's einen innerlich nichts angeht, wenn man dann aber merkt, hier hab ich [mich] wohlgefühlt, dann ist man in der Regel offener und nicht mehr so ablehnend, ja. Das ist auch 'ne Chance für Musikermuseen über die Arbeit mit Schulklassen.“ (MP2)

Es ist nicht in Abrede zu stellen, dass positive Erfahrungen den Weg zu einem erneuten Museumsbesuch zu ebnen vermögen. Ob eine veränderte Wahrnehmung des Musikermuseums aber automatisch zu einem nochmaligen Besuch führt, ist in Frage zu stellen. So erscheint es als pädagogische Wunschvorstellung, sämtliche Schülerinnen und Schüler durch einen Schulklassenbesuch als zukünftige Museumsbesucherinnen und -besucher gewinnen zu wollen. Eine Untersuchung der Gelingensbedingungen von Schulklassenbesuchen in Musikermuseen würde hier für Klarheit sorgen.

Interessanterweise ist das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ in den Interviews mit in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen nicht – wie in der museumspädagogischen Fachliteratur üblich – ausschließlich auf den Aspekt ‚Museum‘ gerichtet. Darüber hinausgehend wird das Ziel auf den Aspekt ‚(klassische) Musik‘ bezogen, was angesichts der inhaltlichen Ausrichtung von Musikermuseen wenig überrascht. Die in den Interviews zutage tretende Ausdifferenzierung des Ziels ‚Kulturelle Teilhabe‘ spiegelt sich eindrücklich in nachfolgender Aussage von MP2 wider: Es gelte,

„... Kinder und Jugendliche in dieses Museum hereinzuholen. [...] Die große Menge war in der Regel noch nicht da und sie würden auch mit ihren Eltern nicht kommen. Und wenn diese große Menge dann merkt: ‚O.k. ich mach zwar nicht Musik, aber irgendwie [Musiker 2], das war schon ein cooler Kerl, 'ne so, und das Museum, das ist nett, da hat man Spaß, hier ist es gemütlich, hier ist es schön, ich fühl mich wohl.‘ Dann kommen die in der Regel wieder.“ (MP2)

10 Eine Evaluationsstudie über die kurz-, mittel- und langfristige Wirksamkeit von Schulklassenbesuchen in Musikermuseen mit Teilnahme an pädagogischen Programmen in Gegenüberstellung zu Schulklassenbesuchen ohne Teilnahme an entsprechenden Angeboten steht allerdings aus.

Neben dem Abbau von Berührungängsten gegenüber Museen zielt MP2 demnach darauf, einer distanzierten bzw. gar abweisenden Haltung gegenüber klassischer Musik entgegenzuwirken und diesbezüglich bestehende Hemmschwellen zu reduzieren sowie im Idealfall zu beseitigen. Ihr besonderes Augenmerk richtet MP2 auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrem sozialen Umfeld weder mit Museen noch mit klassischer Musik in Berührung kommen. Dass das Heranführen an klassische Musik in der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen eine Rolle spielt, kommt ebenfalls im Interview mit MP5 zum Ausdruck. Die Interviewte unterstreicht, es sei wichtig, „dass man im Grunde genommen einfach die Hemmschwelle sich überhaupt mit dem Thema Musik zu beschäftigen ein bisschen beseitigt“ (MP5). Mit dieser und vergleichbaren Zielformulierungen rückt die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen deutlich in die Nähe der Musikpädagogik, stellt doch „[d]ie Ermöglichung selbstbestimmter musikalisch-kultureller Teilhabe [...] für einige Bereiche der musikpädagogischen Arbeit [...] eine wichtige und übergreifende Zieldimension dar“ (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018, S. 216). Bezugnehmend auf den Instrumentalklassenunterricht konstatiert Katharina Bradler, dass allgemeine, auf die Gesellschaft bezogene Ziele des Streicherklassenunterrichts wie folgt lauten: „kulturelle Teilhabe, Zugang zu (klassischer) Musik; [...] Ermöglichung des Instrumentalspiels für möglichst viele Menschen, Aufwertung klassischer Musik, Abbau von Berührungängsten“ (Bradler, 2014, S. 216). Mit Blick auf die Musikvermittlung identifiziert Johannes Voit die „Ermöglichung kultureller Teilhabe“ (Voit, 2018, S. 8) als eines der wiederkehrenden Argumente innerhalb des Begründungsdiskurses zur Musikvermittlung. Ganz in diesem Sinne ist beispielsweise bei Hans Christian Schmidt-Banse zu entnehmen, dass Musikvermittlung „[...] Anbahnung, Kennenlernen, Erstbegegnung, Schwellenabbau, primäre und oft rudimentäre Erfahrungen machen [heißt]. Das Ziel ist anfängliche Begegnung, dann vertiefendes Kennenlernen“ (Schmidt-Banse, 2015, S. 89).

Warum nimmt gerade das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ einen zentralen Stellenwert in musik- sowie museumspädagogischen Kontexten ein? Eine einfache, alles erschöpfende Antwort kann an dieser Stelle nicht geliefert werden. Hinweise auf mögliche dahinterliegende Ziele bietet allerdings das nachfolgende Zitat. Tobias Emanuel Mayer zufolge seien in Museen mit Musikbezug

„... den Besuchern ästhetische Erfahrungen mit Musik und Kunst zu ermöglichen und dabei insbesondere diejenigen im Blick zu haben, die sonst nur schwer in Kontakt mit klassischer Musik, dem Musizieren und Kunst kommen. Die verstärkten Bemühungen um neue, vor allem junge Besucher sind darüber hinaus wirtschaftlich begründet, sodass nach neuen Wegen gesucht wird, um den Trend von steigendem Durchschnittsalter und rückläufigen Besucherzahlen umzukehren oder zumindest zu stoppen [...] und] der möglichen Schließung von [...] Museen entgegenzuwirken“ (Mayer, 2016, S. 108–109).

Neben dem Anliegen, eine breitere Verankerung von Museen innerhalb der Gesellschaft zu erreichen und so Museen als „Institutionen unseres kollektiven gesellschaftlichen Gedächtnisses“ (Friedrich, 2020) zu bewahren, führt Mayer ausdrücklich wirtschaftliche Beweggründe an. Aus der Befürchtung heraus, die Zukunft des klassischen Konzertwesens ebenso wie der Institution Museum sei nicht gesichert, erscheine es dringend geboten, Kinder und Jugendliche als Publikum von morgen zu gewinnen sowie die Besucherzahlen zu steigern. Hieran wird offensichtlich, dass das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ nicht ausschließlich sozial-gesellschaftlich gelagert ist, sondern durchaus auch ökonomische Züge aufweist und folglich in engem Zusammenhang mit dem Ziel ‚Existenzsicherung‘ steht.¹¹ Vor diesem Hintergrund sind die Ziele ‚Kulturelle Teilhabe‘ und ‚Existenzsicherung‘ als zwei Seiten einer Medaille anzusehen: Unter dem Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ wird die Besuchergewinnung aus sozial-gesellschaftlicher Perspektive angestrebt. Das Ziel ‚Existenzsicherung‘ demgegenüber ist als Betrachtung des Aspekts ‚Besuchergewinnung‘ aus ökonomischer Sicht zu werten.

So ist wenig verwunderlich, dass in Zielformulierungen von Museumspädagoginnen und -pädagogen oftmals ein ökonomischer Impetus mitschwingt. Eine Reduktion auf ausschließlich ökonomische Belange würde allerdings deutlich zu kurz greifen. Dies wird beispielhaft daran deutlich, dass die drei Begriffe Inklusion, Diversität und Partizipation ins Blickfeld der Museumspädagogik rücken (vgl. Hoffmann, 2018, S. 8). Auch in Musikermuseen sind diese Determinanten zunehmend von Relevanz und führen zur Ausweitung der traditionellen Palette museumspädagogischer Angebote. Das Bach-Museum Leipzig beispielsweise verfügt ausdrücklich über Angebote unter dem Motto Barrierefreiheit, die sich u. a. an Sehbehinderte, Hörgeschädigte sowie Autistinnen und Autisten richten (siehe Bach-Museum Leipzig, 2021). Über die Durchführung von Angeboten in leichter Sprache für Geflüchtete sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet MP2. Partizipative Angebote sind in den musealen Aufgabenbereichen Mitausstellen, Mitvermitteln und Mitforschen (vgl. Piontek, 2017, S. 191–193) ausfindig zu machen. Stellvertretend sei hier das Kooperationsprojekt *Schumanns Hausgeister. Ein Audioguide für Kinder* der Freien Grundschule Clara Schumann mit dem Schumann-Haus Leipzig genannt, das beim Mixed-up-Wettbewerb 2016 der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in der Kategorie Partizipation gewonnen hat (siehe Schumann-Haus Leipzig, 2019).

4. Fazit

Die pädagogische Arbeit mit Schulklassen der Grund- und weiterführenden Schulen in Musikermuseen in Deutschland bewegt sich, wie die vorangegangenen Ausführungen zum Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ gezeigt haben, im interdisziplinären

¹¹ Weiteres zum Ziel ‚Existenzsicherung‘, siehe Fink (2021), Kapitel C. II. 6.3.

nären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik. Dies bestätigt nicht zuletzt die Aussage der Interviewpartnerin MP6: „Musik gehört natürlich dazu“ (MP6) und zeigt sich in den vielfältigen musikbezogenen Formaten der personalen Bildungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern in Musikermuseen, die von Museumsführungen mit Instrumentenvorführung, Museumsführungen mit Musizierphasen, Musik-Workshops mit vokalem und/oder instrumentalem Musizieren bis hin zu Tanz-Workshops reichen. Hierin wird das Potenzial von Musikermuseen unterstrichen, als außerschulische Orte des Musiklehrens und -lernens zu fungieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten: Musikermuseen und deren personale Bildungsarbeit mit Schulklassen stellen ein lohnenswertes Forschungsterrain weiterführender Studien der Musikpädagogik dar.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Musikermuseen in Deutschland. (2019). *Musikermuseen in Deutschland*. <https://www.musikermuseen.de/home>
- Arbeitsgemeinschaft Musikermuseen in Deutschland. (2016). *Musikermuseen in Deutschland*. <https://www.musikermuseen.de/home>
- Baar, R. & Schönknecht, G. (Hrsg.). (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz.
- Bachhaus Eisenach. (2002). [Informationen zum museumspädagogischen Programm für Kinder und Jugendliche im Eisenacher Bachhaus]. *Musik & Bildung*, 93(1), 69.
- Bach-Museum Leipzig. (2021). *Barrierefreiheit*. <https://www.bachmuseumleipzig.de/de/bach-museum/barrierefreiheit>
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. Diss. Wißner.
- Burk, K. Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (2008). Einführung: Orte des Lehrens und Lernens außerhalb der Schule. In K. Burk, M. Rauterberg & G. Schönknecht (Hrsg.), *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten* (S. 11–19). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Commandeur, B., Kunz-Ott, H. & Schad, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. kopaed.
- Cvetko, A. J. (2020). Grenzen des Verstehens. Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft aus dem Blickwinkel der (Historischen) Musikpädagogik. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. (S. 393–472). Waxmann.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (DFG). (1971). Die Notlage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland. Appell zur Soforthilfe. In DFG (Hrsg.) (1974), *Denkschrift Museen. Zur Lage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)*. (S. 185–190). Boldt.

- Deutscher Museumsbund (DMB) / Bundesverband Museumspädagogik (BVMP). (Hrsg.). (2008). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*. <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/qualitaets-kriterien-museen-2008.pdf> (03.05.2022).
- Deutsches Musikinformationszentrum. (MIZ). (2016). *Musikmuseen und ausstellungen*. <http://www.MIZ.org/institutionen/musikmuseen-und-ausstellungen-s32-p150>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (MIZ). (2019). *Musikmuseen und ausstellungen*. <http://www.MIZ.org/institutionen/musikmuseen-und-ausstellungen-s32-p150>
- Eckhardt, A. (2004). Musik-Museen und Museumspädagogik. Beispiel: Beethoven-Haus Bonn. In G. Kreutz & J. Bähr (Hrsg.), *Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag*. (S. 223–234). Wißner.
- Fischer, U. (2018). Bach – Musik von Anfang bis Ende. In A. Meyer (Hrsg.), *Musikausstellungen. Intention, Realisierung, Interpretation. Ein interdisziplinäres Symposium*. (S. 219–234). Georg Olms.
- Fink, E. (2021). „... dafür muss man nicht ins Musikermuseum kommen ...“ – Wofür dann? Ziele der museumspädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen. LIT.
- Friedrich, S. (2020). *Coronamuseum-Podcast Teil 33: Sind Museen „systemrelevant“?* 15. Mai 2020. <https://www.wagnermuseum.de/2020/05/coronamuseum-podcast-teil-33-sind-museen-systemrelevant/> (3.2.2021)
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.). (2005). *Lexikon der Musikpädagogik*. Bosse.
- Hilgers, W. (1978). Schüler und Lehrer im Museum – Gedanken und Erfahrungen aus der Praxis. In W. Hug (Hrsg.), *Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Eine didaktische Anleitung mit Unterrichtsbeispielen* (S. 24–35). Ploetz.
- Hoffmann, H. (1981). *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hoffmann, A. (2018). Zum Geleit. *Standbein Spielbein – Museumspädagogik aktuell*, 109(1), 8–9.
- Hoyer, J. & Wimmer, C. (Hrsg.). (2016). *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse*. Helbling.
- Junge-Gent, H. (2012). *Alfred Lichtwark. Zwischen den Zeiten*. Deutscher Kunstverlag.
- Kaiser, B. (2008). „Bach und Brimborium.“ Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Musik- und Museumspädagogik im Bach-Museum Leipzig. *Diskussion Musikpädagogik*, 37, 44–49.
- Kiyonaga, N. (2009). Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. (S. 123–136). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839410585-008>
- Kolb, P. (2014). Museum und Schule. In A. Czech, Kirmeier, J. & Sgoff, B. (Hrsg.), *Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis* (S. 110123). Wochenschau-Verlag.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). Der *Capability Approach* in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. *b-em*, 7(1), 1–28.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Waxmann.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Mit Gastkapiteln von Christian Schmieder, Kristina Maria Weber sowie Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2. Aufl.). Beltz Juventa.

- Kunz-Ott, H. (2010). Voneinander lernen – Partnerschaften fördern. Museumspädagogik in der Praxis. In B. Christoph & G. Dippold (Hrsg.), *Museum und Schule – Erfolgreiche Partner? Vorträge einer Tagung des Bezirks Oberfranken und der Hanns-Seidel-Stiftung* (S. 77–88). Bezirk Oberfranken.
- Lichtwark, A. (1904). Museen als Bildungsstätten. In Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen (Hrsg.), *Die Museen als Volksbildungsstätten: Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen* (S. 612). Carl Heymanns Verlag.
- Lichtwark, A. (1918). *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse*. Hgg. v. der Lehrervereinigung zur Pflege der Künstlerischen Bildung (14. Aufl.). Cassirer.
- Mayer, T. E. (2016). Musikvermittlung im Kontext von Ausstellungen unter besonderer Berücksichtigung des Projekts „Eine merkwürdige Reise – Familie Mozart auf Tour 1763/2013.“ In J. Hoyer & C. Wimmer (Hrsg.), *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse* (S. 107–216). Helbling.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Meyer, A. (Hrsg.). (2018). *Musikausstellungen. Intention, Realisierung, Interpretation. Ein interdisziplinäres Symposium*. Georg Olms.
- Nettke, T. (2010). *Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen – eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen*. Diss. Frankfurt a. M.
- Noschka-Roos, A. (2016). Theorien zur Bildung im Museum. In B. Commandeur, Kunz-Ott, H. & Schad, K. (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. (S. 43–55). kopaed.
- Piontek, A. (2017). *Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote*. Diss. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839439616-005>
- Schadendorf, W. (1973). Die Bildungsaufgaben des Schaumuseums – Museumspädagogik. In International Council of Museums / Deutsches Nationalkomitee (Hrsg.), *Museologie. Bericht über ein internationales Symposium vom 8. Bis 13. März 1971 in München* (S. 89–98). Deutsche UNESCO Kommission, Verlag Dokumentation. <https://doi.org/10.1515/9783111557182.89>
- Schmidt-Banse, H. C. (2015). Konzertpädagogik – Warum? Wie? In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 82–94). Shaker Verlag.
- Schumann-Haus Leipzig. (2019). *Schumann für die Jugend – Museumsführung und ...?* <http://www.schumann-verein.de/fuehrungen-fuer-schulklassen.html> (28.02.2019).
- Staffen-Quandt, D. & Fackler, G. (2021). Museen sehen schwarz. Ein Museumsforscher erklärt, was jetzt zu tun ist. [Interview von Daniel Staffen-Quandt mit Guido Fackler]. *Rhein-Zeitung*, Nr. 51, Dienstag, 02.03.2021.
- Staupe, G. (2012). Einführung: Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Musse und der Bildung. In G. Staupe (Hrsg.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*. (S. 7–15). Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boeh-lau.9783412215828.intro>
- Umlauf, K. (2005). *Moderne Buchkunde. Bücher in Bibliotheken und im Buchhandel heute*. (2. Aufl.). Harrassowitz Verlag.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. A. Henn Verlag.

Voit, J. (2018). Schule und Konzertbetrieb als „Blackbox.“ Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, Sonderheft S9/18, 717.

Eva Fink
fink.e@gmx.de