Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 1

Buchbesprechung: Bücher
Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Bücher

Reformpädagogik

***A. Hamann,* Reformpädagogik und Kunsterziehung. Ästhetische Bildung zwischen Romantik, Reaktion und Moderne, 180 Seiten, Innsbruck und Wien: StudienVerlag 1997 (ISBN 3-7065-1251-3)**

Die Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben auf die Wirkmächtigkeit der künstlerischen Erziehung gesetzt. Es galt, mittels einer als ganzheitlich umschriebenen Erziehung und eines auf selbsttätiges Tun und selbständige Arbeit basierenden Unterrichts Kinder und Jugendliche allseitig und harmonisch zu bilden. Diese Programmatik, zwar nicht neu, aber damals von einer hellhörigen Öffentlichkeit sensibel rezipiert, spiegelt sich im Stellenwert der Kunst in den Konzepten der schulkritischen Neuerer. Inwieweit das Postulat nach ästhetischer Bildung realisiert worden ist, erörtert Albert Hamann in seinem Band, worin der Bezug von Reformpädagogik und Kunsterziehung thematisiert wird.

Der Autor hat in den Schriften einiger reformpädagogischer Protagonisten, in ihren programmatischen, schulbegründenden Texten und schliesslich in der von ihnen institutionalisierten Schulpraxis nach Anhaltspunkten für die Positionierung der ästhetischen Bildung gesucht. In zurückhaltender, skeptischer Manier schildert er aufgrund der These, soziale Entfremdungsphänomene seien mit Hilfe der Kunst subjektiv erträglicher zu gestalten (S. 49), die schulpädagogische Reaktion deutscher und österreichischer Schulreformer auf die fortschreitende gesellschaftliche Modernisierung eingangs des Jahrhunderts. Zwar liegt im dritten Abschnitt des Bandes der Schwerpunkt der Analyse künstlerischer Bildung in den Landerziehungsheimen (Lietz, Geheeb, Wyneken), den Lebensgemeinschaftsschulen (Hamburg, Jenaplan-Schule) und der Waldorfschule auf dem Zeichenunterricht. Einige Hinweise auf den Stellenwert der Musik, des Modellierens, des Handwerkens, des Theaterspiels oder des Tanzes fehlen aber nicht. Ausserdem wird dieser Textteil wie die anderen Kapitel – zur Vergesellschaftung der Sinne, zum Verhältnis von bürgerlicher Kultur und ästhetischer Bildung – sehr sorgfältig eingeleitet. Und schliesslich bezieht Hamann eine gesellschaftspolitisch kritische Perspektive, was differenzierte Aussagen über die soziale Relevanz der künstlerischen Betätigung der Kinder in den Reformschulen der pädagogischen Neuerungsbewegung erlaubt. Das vorliegende Buch erscheint in diesem Blickwinkel für Kunsterzieherinnen, insbesondere Zeichenlehrkräfte zur Lektüre geeignet. Sie erfahren darin etliches über die Bemühungen der Schulreformer, künstlerisches Tun in den Unterrichts- und Erziehungskontext einzufügen.

Allerdings erweist sich die Auswahl der Exempel als insoweit fragwürdig, als etwa Martin Luserkes «Schule am Meer», wo das Theaterspiel intensiv gepflegt worden ist, ebensowenig erwähnt wird wie andere reformpädagogisch-musisch akzentuierte Unternehmungen, etwa Jaques-Dalcrozes Engagement in Dresden-Hellerau. Demgegenüber sei festgehalten, dass der Autor einleitend erklärt (S. 9), sein Hauptinteresse richte sich auf die «Darstellung des sich wandelnden Zeichen- und Kunstunterrichts». Insofern erfüllt der vorliegende Band das vom Autor vorgegebene Ziel.

Hans-Ulrich Grunder

Museumspädagogik

***Hermann J. Forneck,* Zum Geleit; in: Flavia Krogh Loser, Treffpunkt Museum: Museumspädagogik mit Erwachsenen in der Schweiz, Bern: Lang Verlag 1996**

Im Jahre 1971 verabschiedete der Internationale Museumsrat (ICOM) eine Resolution, in der dem Museum, als einem Element des Kulturbereiches, ein expliziter Bildungsauftrag zuerkannt wurde. Neben der Institution Schule und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (!) seien Museen «ein Hauptort zur Pflege der Kreativität im Menschen», ein Ort, an dem Freizeit sinnvoll gestaltet, Wissen bereichert und das Musische entfaltet werden könne (ICOM-Resolution des Internationalen Symposiums 'Museologie' 1973; zitiert nach Mattem 1988, S. 91 hier S. 137). Über 20 Jahre später konstatiert Forneck in seinem Vorwort zu der Arbeit von Krogh Loser, dass das Museum ein öffentlicher Ort sein soll, «an dem eine nicht alltägliche Erfahrungsbildung vonstatten gehen soll». Diese Bildungsaufgabe mache aber pädagogische Anstrengungen nötig, da auch erwachsene Besucher nicht per se an dem ästhetischen oder historischen Diskurs teilnehmen könnten, zu dem die Ausstellungsexponate aufforderten. Museumspädagogische Aktivitäten würden jedoch überwiegend (zu ⅔!) für die minderjährigen Besucher angeboten, die lediglich ca. 19% des Publikums ausmachen. Im Bezug auf die Erwachsenen scheinen solche Angebote bisher weit weniger notwendig zu sein.

Krogh Loser will nun in der vorliegenden Arbeit in einem ersten Schritt versuchen, Museumspädagogik mit Erwachsenen in Abgrenzung zu einer Museumspädagogik mit Kindern und Jugendlichen zu definieren. Ausgehend von der Prämisse, dass die Begriffe »Kultur» und «Bildung» bisher zwei getrennte Bereiche bezeichnen würden, wobei Kultur eher mit Freizeit und Musse und Bildung eher mit Berufsbildung, Fortbildung assoziiert worden sei, wird eine Annäherung, ein Konvergieren der Bereiche konstatiert. Menschen würden Antworten auf «klassische Bildungsthemen» wie Identitätsfindung, soziale Perspektive, Sinnstiftung und anderes heute vermehrt im Kulturbereich suchen. Die Aufgabe der Museumspädagogik für Erwachsene bestünde nun darin. Bildungsprozesse auszulösen, die den ganzen Menschen erreichten, d.h. Entwicklungsprozesse nicht nur in kognitiver, sondern auch in affektiver und physischer Hinsicht förderten.

Nach einem Überblick über die Entwicklung der Museumspädagogik seit dem frühen 19. Jahrhundert versucht Krogh Loser die These zu belegen, dass Konzepte der Museumspädagogik mit Erwachsenen zwar seit Beginn dieses Jahrhunderts vorhanden und bekannt seien, in ihrer Zielformulierung jedoch bis heute unscharf geblieben seien. Noch bis in die 70er Jahre hätte sich, trotz zahlreicher Publikationen, Tagungen und Gründungen von museumspädagogischen Abteilungen, keine allgemein anerkannte Museumsdidaktik oder eine umfassende Theorie der Museumspädagogik etablieren können. Erst in den 80er Jahren seien hierzu Versuche unternommen worden. Krogh Loser untersucht mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse 10 Ansätze einer Museumspädagogik für Erwachsene aus den Jahren 1982 bis 1992. Die Texte sollen dadurch vergleichbar gemacht werden, dass ein theoriegeleitetes Kategoriensystem zu Grunde gelegt wird, mit dessen Hilfe vergleichbare Aspekte herausgefiltert werden können. Diese Aspekte sind Aussagen zu allgemeinen und speziellen Bildungsinhalten, zum impliziten Menschenbild, zum Methodenrepertoire, zu (wünschenswerten) Rahmenbedingungen, zum Verhältnis Museum–Lebenswelt, zu Definition und Aufgabe von Museumspädagogik, zur Ausbildung von Museumspädagogen und zur Legitimation einer Museumspädagogik für Erwachsene. Anschliessend unternimmt sie den Versuch, die Ergebnisse zu systematisieren und kommt zu dem Schluss, dass sich Ansätze einer grundlegenden Theorie zeigen würden. Persönlichkeitsbildung nehme einen zentralen Stellenwert ein, diskursive Methoden würden propagiert, das Museum gilt als fest in die Gesellschaft eingebunden. Als primäre Aufgabe der Museumspädagogik für Erwachsene würde angesehen, dass ein kritischer Austausch von Weltanschauungen ermöglicht und Hilfe in der Lebensgestaltung gegeben werden soll. Insgesamt gesehen bliebe die Zielformulierung jedoch nach wie vor unscharf. Als allgemeine Entwicklung stellt sie fest, dass die individuum-

zentrierte Sicht zu Beginn der 80er Jahre abgelöst würde von einer Sicht, die das Individuum stärker in seiner gesellschaftlichen Einbindung sieht und somit auch die sozialen Kompetenzen in den Blick bekommt.
In einem dritten Schritt wird nun konkret untersucht, wie sich die Museumspädagogik für Erwachsene in der Schweiz gestaltet und ob Teile der Theorie in die Praxis Eingang gefunden haben. Von 766 Museen in der Schweiz wurden 115 ausgewählt, die einen Fragebogen zugeschickt bekamen. Die Fragestellungen sind im wesentlichen dieselben, die zur Analyse der theoretischen Ansätze benutzt wurden. Eine Vergleichbarkeit von Theorie und Praxis soll dadurch ermöglicht werden. Ergänzend wurden Fragen aus einer Studie zum «Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen», die die Heidelberger Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung (AfEB) 1986/87 durchgeführt hatte, hinzugefügt. 65 Museen beantworteten die Fragen, was einen Rücklauf von 55,5% ausmacht. In ihrer Auswertung stellt Krogh Loser fest, dass der Bildungsauftrag des Museums von den Museumsleitern allgemein anerkannt und die «allgemeine Museumspädagogik» als solche auf theoretischer Ebene in den Schweizer Museen verankert sei. Das Hauptangebot richte sich jedoch an Kinder und Jugendliche. Für Erwachsene (immerhin 81% der Besucher) bestehe meist nur ein kleines und meistens auf die Wissensvermittlung konzentriertes Angebot. Von einer ganzheitlichen Förderung könne keine Rede sein. Die Museumspädagogen hätten offensichtlich Probleme damit, das Konzept einer Museumspädagogik mit Erwachsenen in die Tat umzusetzen, was nicht zuletzt daran läge, dass die Zielsetzungen bis heute nicht klar ausformuliert worden seien. Ihre Definition der «Museumspädagogik mit Erwachsenen [...] als Kontinuum zwischen Kultur und Bildung» und die daraus sich ergebende Aufgabe, dass ganzheitliche Bildungsprozesse ausgelöst werden sollen, könne diese Lücke schliessen. Was die bisherige Praxis einer eher unkoordinierten Förderung der Museumspädagogik für Erwachsene durch staatliche Stellen angeht, so sieht Krogh Loser auch in Zukunft, nachdem der Kulturförderungsartikel auf Bundesebene 1994 abgelehnt wurde, Hilfe eher von privaten Initiativen.
Die Arbeit Krogh Losers gibt einen Überblick über die historische Entwicklung und den aktuellen Stand von Theorie und Praxis der Museumspädagogik für Erwachsene in der Schweiz. Sie bietet sich als Argumentationshilfe sowohl für jene Personen an, die museumspädagogisches Handeln institutionalisieren wollen als auch für jene, die die Qualität ihrer praktischen Arbeit verbessern wollen.

Imke Oltmann, Isolde Wutzke Szczygiol

Autobiographie und Pädagogik

***G. Bittner, V. Fröhlich (Hrsg.),* Lebensgeschichten. Über das autobiographische im pädagogischen Denken, 292 S., Zug: Die graue Edition 1997 (ISBN 3-906336-19-0)**

Die Frage, inwieweit pädagogische Theorien ihre Wurzeln und ihren «Sitz» im Leben haben, beantwortete Dilthey ausgangs des 19. Jahrhunderts positiv. Er hob die grundlegende Relevanz der Selbstbiographie hervor, welche die Basis geschichtlichen Auffassens bilde. Doch erst vor zwei Jahren haben Erziehungswissenschaftler auf die Chancen und Grenzen eines autobiographischen Zugangs zum Verständnis pädagogischer Gedanken hingewiesen. In jüngster Zeit ist Pestalozzi als autobiographischer Autor wieder entdeckt worden, während den Gegnern Rousseaus dessen «Bekenntnisse» immer schon dazu gedient haben, Argumente gegen ihn ins Feld zu führen.

Was ergibt der Blick in die Lebensgeschichte dieser «Klassiker» der Pädagogik hinsichtlich ihrer theoretischen Aussagen? Was bringt der Blick einer Lehrkraft, einer Erzieherin in die eigene Lebensgeschichte in Bezug auf die Interpretation einer aktuellen pädagogischen Fragestellung?

Solchen Fragen gehen die Autorinnen und Autoren des vorliegenden, aus einer Tagung ent-

standenen Bandes nach. Erziehende und Unterrichtende sollten die darin abgedruckten Beiträge zur Kenntnis nehmen, weil – wie veranschaulicht wird – pädagogisches Handeln biographisch beeinflusst ist.

Den Anfang machen Ich-Thematisierungen: Augustin, Michel de Montaigne, Pestalozzi, Goethe, Nietzsche, Freud, Jung und Robert Gernhardt bilden den Ausgangspunkt, gleichsam das zu interpretierende Material, denen deutende Texte folgen. Bevor das Für und Wider der biographischen Perspektive diskutiert wird (sechs aussagekräftige Aufsätze: V. Fröhlich, G.E. Schäfer, K. Mollenhauer, R. Bittner, H.J. Roth, G. Bittner) exponieren vier Autoren die biographischen Wurzeln der herangezogenen Philosophen und Pädagogen und stellen den jeweiligen Bezug zu deren theoretisch-pädagogischem Denken her. Die Aufsätze von Günther Bittner über die «Bekenntnisse» Augustins und über Pestalozzi als autobiographischen Denker sind ebenso lesenswert wie Rolf Göppels Beitrag über Jean-Jacques Rousseaus Verhaftetsein in der eigenen Biographie.

Der vorliegende Band sammelt Argumente für und wider die biographische Perspektive anhand eines kleinen Fächers autobiographischer Texte. Die Lektüre ist angenehm: Beim Lesen lässt sich der Bezugspunkt der Beobachter immer nachvollziehen. Insofern handelt es sich um ein Buch, das nicht nur Lehrkräfte und Erziehungswissenschaftler interessieren muss, welche sich aufmachen, den autobiographischen Zugang im eigenen pädagogischen Denken (und Handeln) zu berücksichtigen.

Hans-Ulrich Grunder

Eingegangene Bücher

Lehrmittel

Stefan Hänni, **Bildnerisches Gestalten als Nachahmung,** Spiel und Traum, 144 S., geb., Fr. 40.–, Bern: BLMV 1998 (ISBN 3-906721-29-9)

Periodika

Schweizerische Monatshefte, Dossier: **Demographie: Zeitbombe in der Bevölkerungsentwicklung?**, Heft 11, November 1998, Fr. 10.–

Hinweise auf Bücher

Judith Hollenweger, Thomas Studer (Hrsg.), **Lesen und Schreiben in der Schule.** Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs, 148 S., Fr. 37.–, Bern: Peter Lang 1998 (ISBN 3-906761-56-8)

Jürgen Moysich, Matthias Heyl (Hrsg.), **Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?** 328 S., Fr. 44.50, Hamburg: Krämer 1998 (ISBN 3-89622-026-8)

Stephanie Reppin, **«Der kleine Prinz»**. Literaturkartei zum Jugendbuch von Saint-Exupéry, ab 5. Klasse, 80 S., Papphefter, Fr. 36.–, Verlag an der Ruhr 1998

Inken Dierksen, **Die Igelkartei**, ab 2. Klasse, 60 S., Pappenhefter, Fr. 32.–, Verlag an der Ruhr 1998

Sabine Willmeroth, Anja Rösgen, **Die Kartoffel-Werkstatt**, 76 S., Papphefter, Fr. 36.–, Verlag an der Ruhr 1998

Petra Lange-Weber, **Mein Farbenbuch**. Mit dem Malkasten malen, 1.–4. Klasse, 64 S., Pappenhefter, Fr. 36.–, Verlag an der Ruhr 1998

Schloss Paspels
Zentrum für Innovatives Lernen

Glücklichsein in Lehrer- und Ausbildungsberufen

Verlangen Sie die Unterlagen:
Zentrum für Innovatives Lernen
Schloss, 7117 Paspels
Tel. 081 / 655 23 56, Fax 081 / 655 23 57