

Ekkehard Nuissl

Technische Universität Kaiserslautern

Ewa Przybylska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Kulturvermittlung im öffentlichen Raum am Beispiel von Museen

Przekaz kulturowy w przestrzeni publicznej
na przykładzie muzeów

Streszczenie. Termin „kultura” jest wieloznaczny i w różnoraki sposób interpretowany przez przedstawicieli różnych nauk. Jego kompleksowość sprawia, że trudno go ująć definicyjnie i sprecyzować jego kontury. Tymczasem zawarte w nim przesłanie staje się coraz bardziej istotne: edukacja kulturalna należy w czasach globalizacji, wielkich migracji i postępującej indywidualizacji do najtrudniejszych i najbardziej palących wyzwań.

Artykuł mierzy się z ambiwalencją przekazu kulturowego w przestrzeni publicznej, sięgając do przykładu muzeów jako „miejsc pamięci”. Padają pytania o potrzebę i istotę specyficznej dydaktyki przekazu pamięci kulturowej i dotychczasowy dorobek nauki w tej dziedzinie.

W części teoretycznej, na którą składają się podrozdziały dotyczące kultury i edukacji, edukacji w dziedzinie kultury, pedagogiki kultury oraz przekazu kultury, pojawiają się rozważania na temat specyficznych uwarunkowań procesów przyswajania kultury w czasach gwałtownego przenikania kultur i silnego zróżnicowania kulturowego społeczeństw. Autorzy wypowiadają się za zaniechaniem w dziedzinie edukacji kulturalnej dorosłych wszelkiego działania utożsamianego z wychowaniem, które w przypadku osób dorosłych może wywołać skutki odmienne od zamierzonych. Podkreślają jednocześnie, iż z założeń wychowawczych jest w edukacji kulturalnej dorosłych akceptowalna i pożądana jedynie troska o etykę i moralność, o wartości humanitarne, jak: solidarność międzyludzka, poszanowanie godności człowieka czy akceptacja dla inności. Oferta edukacji kulturalnej będzie tym bardziej efektywna, im mniej będzie w niej autorytaryzmu, sugestii czy prób narzucenia określonej interpretacji fenomenów kultury, im więcej natomiast przestrzeni dla subiektywnych odczuć i przemyśleń jej odbiorców. Zrozumienie – jedna z podstawowych kategorii pedagogiki kultury – umożliwia jednostce świadomą refleksję nad własną egzystencją i stanowi warunek jej emancypacji. Zrozumienie siebie i zrozumienie świata to główne cele edukacji. Zresztą pytania o cele wychowawcze edukacji kulturalnej czy pedagogiki kultury zawsze już budziły wątpliwości. Specyfika artefaktów kultury polega bowiem na ich wieloznaczności, prowokującej subiektyw-

ne interpretacje, wymykające się wszelkim próbom unifikacji. Akceptacja tej wieloznaczności koresponduje w znacznie większym stopniu z indywidualnym procesem uczenia się jednostek niż z góry określonymi celami wychowawczymi czy pedagogicznymi. Dlatego też dyskusja wokół edukacji kulturalnej posługuje się terminem „przekaz” w odniesieniu do nauczania i pedagogiki oraz pojęciami „przyswajać”, „asymilować”, „nabywać wiedzę” w kontekście uczących się osób. W tym sensie procesy uczenia się bazują na konstruktywistycznej przesłance, głoszącej, iż każda jednostka samodzielnie konstruuje swój świat, dobierając odpowiednie ku temu narzędzia i we własnym zakresie decydując, jakie treści ostatecznie „przyswoi” i „zachowa”. W odniesieniu do „przekazu kultury” czy inaczej „mediacji kulturalnej” zasadzie tej przypada kluczowe znaczenie. Mediacja kulturalna umożliwia jej przyswojenie, ale nie określa jednoznacznych celów pedagogicznych. Relacja między mediacją a jej przyswajaniem jest zatem otwarta, podlega negocjacji i twórczemu projektowaniu. Mediacja kulturalna dotyczy oferty, która może, choć nie musi spotkać się z akceptacją. Ten związek między podmiotem a przedmiotem w pełni wpisuje się w istotę kultury i edukacji w dziedzinie kultury. Jedną z przykładowych form przekazu, bazujących na zasadzie konstruktywnego przyswajania, może być „aranżacja uczenia się”, która zawiera zarówno element nauczania, aranżacji, uporządkowania, ustawienia, ułożenia, jak i – przede wszystkim – uczenia się w wyniku decyzji o zapoznaniu się z ofertą i przyswojenia jej treści. Mediacja kulturalna w przestrzeni publicznej – w drugiej części artykułu mowa jest o muzeach – zdana jest na tego rodzaju pomoc dydaktyczną. Autorzy nawiązują do myśli Pierra Nory, prekursora badań nad „miejscami pamięci”, który widział w nich zinstytucjonalizowaną formę zbiorowych wspomnień przeszłości. W wartości zabytku czy – inaczej – w jego znaczeniu kulturowym i aurze płynącej z autentyczności tkwi siła symboliczna, umożliwiająca odbiorcy poznanie i zrozumienie (własną interpretację) tradycji kulturowej miejsca i czasów, które je stworzyły. I, choć dydaktyka miejsc pamięci nie jest już dziś niezapisaną kartą, autorzy głoszą tezę, iż pedagogiczno-dydaktyczna refleksja o „miejscach pamięci”, zwłaszcza w kontekście procesów uczenia się ludzi dorosłych, zasługuje na znacznie żywsze zainteresowanie badaczy. Pomnik czy muzeum samo w sobie nie ma wartości edukacyjnej; potrzebna jest mediacja kulturalna niosąca przesłanie; potrzebna jest współpraca między tymi, którzy pielęgnują zabytek i tymi, którzy potrafią wyartykułować jego przesłanie, odpowiadając na pytania, co czyni z danego obiektu zabytek kultury, co stanowi o jego wyjątkowości, jaką rolę odgrywał niegdyś, jakie znaczenie przypada mu współcześnie, co przesądza o tym, że jest dziedzictwem kulturowym. Chodzi zatem o szeroko zakrojoną współpracę, o sieć integrującą programy polityczno-oświatowe, dyskursy dydaktyczne, pomysły architektoniczne, plany finansowe, strategie instytucji i inne działania, możliwe jak największej liczby partnerów społecznych. W artykule problematyka przekazu symbolicznych i metaforycznych znaczeń „miejsc pamięci” uwidoczniła jest na przykładzie domów urodzin Franza Kafki, Zygmunta Freuda, Ludwiga van Beethovena, Mikołaja Kopernika i Gottfrieda Wilhelma Klopstocka. Miejsca te łączy kilka elementów: otwartość na zwiedzających, magiczna symbolika, zbiorowa pamięć i nieformalne uczenie się sytuacyjne czy okazjonalne, także nie całkiem profesjonalne, wykorzystanie ich potencjału edukacyjnego. Tymczasem za koniecznością pogłębienia refleksji pedagogicznej, w tym zwłaszcza doskonaleniem dydaktyki miejsc pamięci, przemawia najdobitniej znaczenie, jakie odgrywają one (i mogą

odegrać) w procesie budowania pamięci zbiorowej. A jest to zadanie niemałej wagi w dobie wielkich światowych migracji i przenikania kultur.

Słowa kluczowe: kultura, edukacja, mediacja kulturalna, przyswajanie kultury, edukacja muzealna.

Summary. The term “culture” has various meanings and is being interpreted diversely by representatives of distinct sciences. Its complexity makes it hard to define in a precise way and to specify its scope. Yet, it derives the message which becomes all the more crucial, namely that cultural education is one of the most difficult and pivotal challenges in the times of globalization, huge migrations and proceeding individualization. Intercultural education is nowadays a fundamental task of adult education. The article aims at the ambivalence of cultural messages in public life, reaching for specified examples: “memorials”. It poses questions on the need for and essence of specific didactics of cultural memory and the up to now academic output in this field.

Keywords: culture, education, cultural mediation, cultural appropriation, museum education.

Einführung

Kulturelle Bildung ist ein umfassender Begriff, vor allem in der Erwachsenenbildung. Er ist so umfassend, dass zugleich seine Konturen immer undeutlicher werden. Andererseits wird das, was er intendiert, immer wichtiger: kulturelle Bildung in Zeiten der globalen (auch virtuellen) Welt, in Zeiten der zunehmenden Individualisierung und in Zeiten der Wanderungsbewegungen, der Migrationen. „Interkulturelle Bildung“ ist daher ein wichtiger Teil wie auch eine wichtige Funktion von Bildung, insbesondere Erwachsenenbildung, geworden. Gemeinhin wird damit das Verständnis für das Andere, die andere Kultur, und die Fähigkeit einer offenen Kommunikation mit ihr bezeichnet.

Wie jedoch verhält es sich mit der „eigenen“ Kultur, der Vergewisserung auf die eigenen Werte, die eigene Geschichte? Eine einfache Beziehung ist hier heutzutage nicht mehr möglich, zu deutlich beeinflussen globale Perspektiven das eigene Selbstverständnis, die eigene Identität von Personen, Personengruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften. Die Vergewisserung der eigenen Kultur und kulturellen Tradition steht immer mehr vor der Aufgabe, sich in einem globalen Wertesystem zu positionieren.

Wir wollen in diesem Beitrag die Ambivalenz der kulturellen Vermittlung im öffentlichen Raum thematisieren und problematisieren. Um nicht zu allgemein zu bleiben, beziehen wir uns dabei auf einige konkrete Beispiele

le, die sich als „Orte der Erinnerung“ charakterisieren lassen. Wir stellen die Frage, ob es nicht einer spezifischen Didaktik der öffentlichen Kulturvermittlung bedarf, und ob es eine ausreichende Forschung zu dieser Frage gibt.

1. Kultur und Bildung

Mit dem Begrifflichen bei der Kombination „Kulturelle Bildung“ ergeben sich mehr als die üblichen Definitionsprobleme im wissenschaftlichen Kontext. Wir haben es hier mit zwei „Begriffsomnibussen“ zu tun, in denen – wie das Bild des „Omnibus“ verdeutlicht – nicht nur unterschiedlichste Personen (= Kategorien und Objekte) versammelt sind, sondern sich auch von Station zu Station (Ort und Zeit) verändern.

Kultur kann man verstehen als ein System von Kenntnissen, Werten und Haltungen, das den Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsam ist und ihre Lebensweise ausmacht (Inglehart, 1995, S. 29). Fons Trompenaars verbildlicht das: „Ein Fisch spürt erst dann, dass er Wasser zum Leben braucht, wenn er nicht mehr darin schwimmt. Unsere Kultur ist für uns wie das Wasser für den Fisch. Wir leben und atmen durch sie“ (Trompenaars, 1994, S. 22).

Aber: Nicht nur, dass es unzählige Definitionen des Kulturbegriffes gibt, er ist auch in ständiger Wandlung begriffen. Das Wort „Kultur“ gehört heute zu den meist verbreiteten und begehrten Begriffen. Er hat Relevanz in vielen wissenschaftlichen Disziplinen, in der Theorie, aber auch in der Praxis des öffentlichen und privaten Lebens aller Menschen. Moderne Definitionen akzentuieren weniger nationale Merkmale und Aspekte der Kultur. Wolfgang Welsch hat mit dem Begriff „Transkulturalität“ auf einen Prozess aufmerksam gemacht, der weltweit an Bedeutung gewinnt (Welsch, 1995, S. 40 ff.). Die Kultur wird weniger aus einer Makroperspektive (z.B. des Nationalstaates) als vielmehr aus der Mikroperspektive der einzelnen Akteure und ihrer Netzwerke betrachtet (Bolten, 2009, S. 239). Der Versuch, Homogenität zu wahren, wie etwa in Definitionen, welche Kultur als ein nationales Phänomen wahrnehmen, trägt die Gefahr, dass die Komplexität reduziert und die Dynamiken ignoriert werden. In Deutschland zeigte sich das etwa in der Diskussion um die deutsche „Leitkultur“, die Mitte des letzten Jahrzehnts mit Blick auf die damals schon wachsende Zahl der Migranten und Migrantinnen begonnen wurde und zu erregten Debatten führte. Auch in Polen stehen wir heute vor ähnlichen Fragen.

Vor dem Hintergrund aktueller globaler Vernetzungsdynamiken kann der Begriff Kultur kaum mehr verwendet werden, um strukturelle und substantielle Gemeinsamkeiten politischer, sozialer oder auch geographischer Einheiten zu bezeichnen (Hansen, 2009/8, S. 7–17). Schon ein kurzer Überblick über die Kulturdefinitionen aus unterschiedlichen Zeiten, Kulturen und wissenschaftlichen „Schulen“ zeigt die Vielfalt der Zugänge zu dem Phänomen Kultur und die Andersartigkeit der Kriterien, die den einzelnen Definitionen zu Grunde liegen. „Kultur wird entweder als immateriell-geistiges System von Sinnorientierungen, Werten und Symbolen in den Köpfen der Individuen gedeutet, oder als sozialstrukturelles System von Regeln, Normen und symbolischen Formen, das alle sozialen Beziehungen regelt. In beiden Alternativen ist es schwierig, die Beziehung zwischen Kultur, Individuum und Gesellschaft einerseits, die Mechanismen des kulturellen Wandels andererseits zu bestimmen, da auch hier in geradezu klassischer Weise dualistisch gedacht und argumentiert wird“ (Schmidt, 2011, S. 93).

Hinsichtlich der **Bildung** verhält es sich nicht viel anders. „Bildung“ (ein sehr deutscher Begriff) hat begrifflich drei Dimensionen:

- Bildung als Ergebnis von Lern- und Sozialisationsprozessen, gewissermaßen das erworbene Gut in intellektueller, moralischer und sozialer Hinsicht;
- Bildung als aktive Tätigkeit gegenüber Menschen, mehr als „Lehre“, eher im Sinne des „Formens“ in den romanischen Sprachen („formacion“) einschließlich Beratung und Begleitung;
- Bildung im selbstreflexiven Sinn als eigene Tätigkeit („sich bilden“), im Kern das Lernen und die eigene Entwicklung umfassend.

Am gebräuchlichsten ist die Verwendung als Ergebnis oder Produkt, scheinbar sogar quantitativ messbar, wenn man sich Begriffe wie „Halbbildung“ vergegenwärtigt. Bildung wird in diesem Sinne als Wissenskategorie verwendet (vgl. Schwanitz, 1999), in anderen Zusammenhängen jedoch in Bezug auf die menschliche Entwicklung fokussiert („Herzensbildung“, „humane Bildung“), also eng mit ethischen und moralischen Werten konnotiert. Aber zu allen drei Dimensionen gibt es Akzentuierungen in den (fast unzähligen) Definitionen von Bildung.

Nun mag man in beiden Fällen, bei Kultur und bei Bildung, von begrifflicher Unschärfe sprechen. Das wird der Sache jedoch nicht gerecht. Im Grunde dienen beide Begriffe dazu, sich einem Gegenstand anzunähern, es sind heuristische Begriffe, welche die Suche danach eröffnen, was und in welcher Weise von Menschen Geschaffenes bedeutsam ist und ob und wie es angeeignet wurde oder werden kann.

2. Kulturelle Bildung

In der direkten Verschränkung der beiden Begriffe wird die Kultur zum Adjektiv, die Bildung zum Subjekt. Damit wird ein Teil der Bildung definiert, der mit Kultur zu tun hat. Vordergründig betrachtet ist Kultur in dieser Begrifflichkeit der Gegenstand der Bildung: alle Bildung, die sich mit Kultur als Gegenstand befasst, fällt darunter – ein sehr weites Feld, da dies praktisch alles Menschengemachte umfasst. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird daher implizit eine Reduktion vorgenommen: kulturelle Bildung beschäftigt sich danach vorwiegend mit den als „Kulturgut“ akzeptierten Gegenständen wie Musik, Literatur, bildende Kunst, Theater, Philosophie – kulturelle Bildung in einem traditionellen Sinne.

Inzwischen ist dieser historische Sinn von kultureller Bildung „aufgeweicht“, gegen die Dominanz von „Hochkultur“ werden Alltagskultur, Arbeiterkultur, Subkultur, Esskultur, Unternehmenskultur, politische Kultur, aber auch Lernkultur ins Feld geführt.

Menschen werden zum Teil der Kultur im Prozess ihrer individuellen Entwicklung. Sind mit der primären Sozialisation die Fundamente für die Einpassung des Menschen in seine Welt gelegt, steht er vor der Aufgabe, sein Leben konkret zu gestalten. Sozialisation ist damit ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. In sozialen Interaktionen eignet sich der Mensch solche Normen und Werte an, die das Muster jener Kultur bilden, in der er lebt, und lernt jene sozialen Rollen kennen, die er im kontinuierlich laufenden Interaktionsprozess mit anderen Menschen ausübt. Er wird ein „kultivierter“ Mensch.

Nun enthält das Adjektiv „kultiviert“ bereits eine wertende Konnotation: es handelt sich um einen gebildeten Menschen, was Wissen, Verhalten, Werte und Moralvorstellungen angeht, einen gebildeten Menschen im traditionellen Sinne der Hochkultur. Eine wertneutrale Kennzeichnung wäre ein „enkulturiertes“ Mensch – dies wird nicht gebraucht, da in diesem Sinne jeder Mensch ebenso sozialisiert wie enkulturiert ist.

Die Frage ist, ob kulturelle Bildung dazu beiträgt, Menschen zu kultivierten Menschen zu machen. Menschen zu „**kultivierten**“ Menschen machen: Soll man das „Erziehung“ nennen? Der Erziehungsbegriff hat mittlerweile eine wenig angenehme Konnotation, nicht nur bei Erwachsenen. Er transportiert Ordnung und Zucht, das systematische Hinführen auf ein Ziel. Es sind weniger Ordnung und Zucht, die den Beiklang geschaffen haben, sondern die Fragwürdigkeit des Ziels. Das Ziel war immer die Legitimation für Ordnung und Zucht. Die Sicherheit aber, auf das richtige Ziel hin zu

erziehen, ist ins Wanken geraten. Das gilt für das Allgemeine, den „fertigen Erwachsenen“ (den es heute im ubiquitären Weiterlernen gar nicht mehr gibt), ebenso wie für das Besondere, einen bestimmten Beruf (den es dann, wenn man ihn erlernt hat, schon gar nicht mehr gibt) oder eine bestimmte Fertigkeit (die dann möglicherweise gar nicht mehr gefragt ist).

Am ehesten positiv verbunden mit „Erziehung“ ist noch der Gedanke an Ethik und Moral, an humane Prinzipien wie Solidarität und Menschlichkeit. Verständnis des „Anderen“, Akzeptanz und Anerkennung sind Erziehungsziele, die heute ihren Wert behalten, ihn vielleicht sogar verstärkt haben. Wenn schon alles andere im raschen Fließen und Zerfließen ist, dann sind es doch diese Werte, die Bestand haben oder haben sollten. In der Erwachsenenbildung ist keine Rede von „Erziehung“, das widerspricht dem Bild des „fertigen“ Erwachsenen, der rechtlich und ökonomisch die jeweils aktuelle Gesellschaft trägt. Aber immerhin, man spricht von „Bildung“ in der aktiven, vermittelnden Bedeutung des Wortes.

3. Kulturpädagogik

Natürlich liegt es nahe, sich bei der Nähe zur Erziehung und einer aktiven Bildung des Begriffs der Pädagogik zu bedienen. „Um kulturelle Teilhabe dauerhaft zu ermöglichen, muss der Zugang durch **pädagogische Hilfen** für diejenigen erleichtert werden, die ohne Vermittlung so klug bleiben wie zuvor; nur durch motivierende attraktive Darbietungsformen, wie Museumsdidaktik, neue Formen der Ausstellungspraxis oder solche des spielerischen Umgangs mit Künsten, kann ein weitgehendes Interesse geweckt werden. Wer solche Vermittlungsversuche als Pädagogisierung verteufelt, verkennt, dass die traditionellen Eliten in Schule und Familie ja auch diverse Hilfen erhielten, bevor sie zu ‘Kennern’ wurden. Es ist falsch, das unmittelbare, voraussetzungslose Erlebnis mit der Kunst, das es ohnehin nur in sehr engen Grenzen gibt, zum alleinigen Maßstab hochzustilisieren“ (Hoffmann, 1990, S. 63).

Das Hauptmerkmal der modernen Kulturpädagogik ist ein hermeneutischer Ansatz, der sich in dem Wunsch, Sinn und Werte als pädagogische Kategorien zu verstehen, ausdrückt (vgl. Milerski, 2010, S. 85). Das Wesen der Erziehung beruht in der Kulturpädagogik auf der Annahme, dass Bildung auf der Grundlage der Interpretation von kulturellen Produkten zur Herausbildung einer harmonischen geistigen und kulturellen, entlang von Sinn und Werten geformten Persönlichkeitsstruktur des Lernenden führt.

Erziehung erfolgt demgemäß auf dem Boden von Kulturgütern. Sie ermöglicht es dem Lernenden – durch die Begegnung und den Dialog mit Kulturgütern – die Bedeutung und den Wert von kulturellen Produkten, sich selbst und andere sowie letztlich auch die kulturelle und soziale Realität zu verstehen und schließlich auch die Fähigkeit zu Bewertung und Beurteilung zu entwickeln, was es der Person erlaubt, gegenüber kulturellen Tatsachen, die einen Platz in ihrer näheren oder weiteren Umwelt haben, Stellung zu beziehen.

In der Auffassung der Kulturpädagogik erfordert die Übertragung kultureller Inhalte spezifische pädagogische Methoden. Erziehung, die auf der Verinnerlichung geistiger Strukturen beruht, kann nur dann wirksam sein, wenn der Lernprozess auf dem verstehenden Kontakt mit den Lerninhalten beruht. Pädagogische Angebote müssen frei von Autoritarismus, Suggestionen und Versuchen des Aufdrängens korrekter Interpretationen von kulturellen Phänomenen sein. Sie müssen strikt die Subjektivität der Lernenden respektieren und damit Raum für die Entwicklung von Verständnis eröffnen. Verstehen – eine Grundkategorie der Kulturpädagogik – bedeutet den bewussten Bezug des Menschen auf seine eigene Existenz. Verstehen ist eine Aufgabe, vor der jedes Individuum steht und eine Herausforderung für die Erziehung. Die Unterstützung des Individuums beim existentiellen Verstehen, in der Selbstreflexion und bei der Schaffung der Voraussetzungen für das Entstehen von Selbstverständnis sind der primäre Zweck von Bildung. Der didaktische Prozess sollte daher zusätzlich zu seinen Aufgaben der Anpassung (z.B. das Vorbereiten auf die Ausfüllung sozialer Rollen) und Emanzipation (Befähigung von Menschen durch die Fähigkeit, die soziale Welt kritisch zu betrachten) auch der hermeneutischen Funktion der Unterstützung des existentiellen Verständnisses der Lernenden dienen. Es geht hierbei um die Verbindung von Verstehen mit der Kategorie des Sinns und des Selbstverständnisses, also um Verstehen durch das Entdecken existenzieller Sinne. Die Kulturpädagogik geht davon aus, dass durch die Beschäftigung mit den Künsten und kulturellen Phänomenen, wenn sie gezielt personal angeleitet wird, nachhaltige Bildungsprozesse angeregt werden – und zwar sowohl auf kognitiver wie auf emotionaler wie auf sozialer Ebene (Mandel, 2005, S. 10–12).

Der Begriff der Kulturpädagogik wird heute nur noch selten gebraucht. Dies liegt vor allem daran, dass vor allem im Bereich der Kulturrezeption ein offeneres Verständnis für die Sichtweise und Interessen der Menschen entstanden ist. Heute ist das „Lernen“ angesagt, ein Paradigmenwechsel, der vor etwa zwanzig Jahren begann. Eigentlich konsequent, denn, was immer

Lehrende tun: das Lernen wird von den Menschen geleistet, die er zu belehren versucht – seien es Kinder oder Erwachsene. So gesehen ist begrifflich die „Erziehung“ auf die Füße gestellt. Was meist übersehen wird: die Frage des Zieles, die dem Erziehungsbegriff immanent ist, scheint verschwunden zu sein. Oder ist scheinbar nun jedem Individuum freigestellt. Die individuelle Freiheit scheint ins Unermessliche gesteigert zu sein, umfasst Lernziele, nicht nur solche der Ästhetik. Vielleicht sind die Ziele aber auch nur verloren gegangen in einem Bermudadreieck zwischen den „objektiven“ gesellschaftlichen Anforderungen an die Menschen, der Verantwortung der Erziehenden für das, was sie tun, und dem Willen der Menschen zu lernen, was sie lernen wollen.

Andererseits ist die Frage des Zieles, des pädagogischen oder des Erziehungszieles, in der kulturellen Bildung und der Kulturpädagogik immer schon zweifelhaft gewesen. Kulturphänomene entziehen sich gewöhnlich einer eindeutigen Betrachtungsweise, wie man aus der Betrachtung von bildender Kunst etwa weiß (Nuisl u.a., 1987). Die Akzeptanz der Vieldeutigkeit des kulturellen Objekts korrespondiert wesentlich besser mit dem Primat des Lernens und der individuellen Wahrnehmung als das Beharren auf pädagogischen, eindeutigen Zielen. In der heutigen Diskussion um kulturelle Bildung werden daher eher die Begriffe „Vermittlung“ (für Lehre, Pädagogik) und „Aneignung“ (für Lernen) verwendet.

4. Aneignung und Vermittlung

Aneignung vor Vermittlung? So ganz neu ist dieser Gedanke, diese Position nicht. So betonte bereits Wilhelm von Humboldt, dass Bildung ein Prozess sei, der keinen Erzieher brauche, denn er beruhe auf der Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Welt, zwischen dem Individuum und seiner sozialen und natürlichen Umwelt. Das lernende Subjekt bilde sich selbst, aus Notwendigkeit, Neugier, Interesse und Motivation, welche seinen Lebensweg, seine Lebensumstände und seine Erfahrungen prägen. Insofern sei es schwierig, vorherzusehen, wo der Bildungsprozess mündet.

Bildung im Kontext der Kultur bedeutet Reflexion und aktive Auseinandersetzung des Menschen mit seiner kulturellen und sozialen Umwelt. „denn kulturelle Bildung ist eingebunden in den gesamten Bereich von Kunst und Kultur, aber auch in das differenzierte Netz von politischen und verwaltungsbedingten Zuständigkeiten für die Kulturarbeit. [...] Kulturelle Bildung wird hier verstanden als integratives Element von Allgemein-

bildung, das unter anderem die Aufgaben hat, Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen sowie deren soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten zu stärken“ (Stang, 2003, S. 9 ff). Bei der Aneignung von Kultur geht es nicht nur um Angebote aus den Bereichen Musik, Theater, Bildende Kunst oder Literatur; vielmehr geht es um die Förderung der Anschlussfähigkeit der Lernenden an eine Vielzahl aktueller Themen: „ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, Kulturelle Vielfalt und Internationalisierung, Interdisziplinarität, Städtebau und demographische Entwicklung..., alles Themen, welche die Kernfrage Kultureller Bildung nach einem guten und menschenwürdigen Leben für alle in sich tragen. In einem modernen Konzept Kultureller Bildung steckt die ästhetische Frage: Wie wollen wir als Menschen des 21. Jh. zusammen leben, wie wollen wir unsere Kultur(en) gestalten und welche Aufgabe kommt dem einzelnen Subjekt dabei zu?“ (Reinwand, 2012, S. 113).

Kulturvermittlung wird daher als eine Brücke verstanden, die zwischen Kunst, Künstlern, Kulturinstitutionen und Publikum, zwischen unterschiedlichen Sprach- und Denkebenen vermittelt und die Menschen zum eigenem ästhetischen und kulturellem Gestalten animiert. Sie reicht von neuen Konzepten der Kulturpädagogik an Schulen, über kulturelle Interventionen in der Stadtentwicklung bis zum Eventmarketing. Gemeinsam ist ihnen die Offenheit für die unterschiedlichen Interessen und Wahrnehmungen der Lernenden, der Menschen, die mit den vermittelten kulturellen Artefakten in Berührung kommen und sich diese „aneignen“.

Der Begriff der „Aneignung“ ist das Korrelat der Vermittlung auf der Subjektseite, auf der Seite der Lernenden. „Verstehen und Lernen als Aneignung von bislang nicht Verstandenem, bislang nicht Gewusstem und nicht Gekonntem stellen unverwechselbare Subjektleistungen dar. Der Strom gelingender Vermittlung zwischen dem Einzelnen als Subjekt der Wahrnehmung, der Reflexion, des Erkennens, der Entdeckung von Lösungen, des Urteilens und Handelns und den Objekten dieser Suchbewegungen fließt immer dann besonders gut, wenn das Subjekt den in den Blick genommenen Gegenständen aktiver Erschließung und Aneignung Bedeutung für die Bewältigung der sozialen Wirklichkeit, mithin einen Sinn, zuschreiben kann“ (Meueler, 2010, S. 974).

Die Vorstellung des „Aneignens“ als einer spezifischen Begrifflichkeit des „Lernens“ basiert auf der konstruktivistischen Prämisse, dass sich jedes Individuum seine Welt selbst „konstruiert“ und sich die dafür notwendigen Materialien und Werkzeuge aneignet (vgl. Arnold, Siebert, 1996, S. 14 ff.). Es wird nicht das gelernt, was gelehrt wird, sondern es wird das gelernt, was

sich angeeignet wird. Dieser Gedanke der Aneignung enthält eine stoffliche Dimension, die den allgemeinen Begriff des Lernens übersteigt. Und die deutlich macht, dass das Subjekt darüber entscheidet, was es letztlich annimmt, aufnimmt und „behält“.

In Verbindung mit Kulturvermittlung ist dieser Grundsatz entscheidend: Kulturvermittlung ermöglicht die Aneignung von Kultur, lehrt sie aber nicht mit eindeutiger pädagogischer Zielsetzung. Das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung ist offen, flexibel, aushandel- und gestaltbar. Vermittelt werden Angebote, die angenommen (angeeignet) werden – oder nicht.

Eine beispielhafte didaktische Vermittlungsform, die vom Grundsatz der konstruierenden Aneignung ausgeht, ist das „Lernarrangement“. Es hat eine lehrende Seite, die des Arrangierens, vor allem aber eine lernende Seite, die der Entscheidung für das Aufsuchen und die Aneignung des Angebots. Kulturvermittlung insbesondere im öffentlichen Raum, dazu gehören Denkmäler und Gedenkstätten, sind auf solche didaktischen Formen angewiesen.

5. Denkmäler und Gedenkstätten

Hans Georg Gadamer verweist darauf, dass der Reichtum der lebendigen Traditionen neue Formen der Überlieferung auch in Zeiten dynamischer Veränderungen vor Erschöpfung bewahrt (Gadamer, 2001, S. 90 ff.). Die Kombination von alten und neuen Erfahrungen bietet die Chance der Schaffung neuer Bedeutungen. Für die Kulturvermittlung bedeutet dies die Notwendigkeit, innovative Methoden zu suchen. In vergangenen und längst völlig vergessenen Formen des Denkens, Handelns und der Wahrnehmung der Welt schlummert das Potential, den Menschen zu Reflexion, Freiheit, Geschichtlichkeit und Verbalität anzuregen.

Erinnern und Gedenken sind Formen, sich der eigenen individuellen wie auch der kollektiven Identität zu vergewissern, Formen der kulturellen Vergewisserung. Sowohl der Gegenstand der Vergewisserung ist von kultureller Art, als auch die Art und Weise der Vergewisserung. In Deutschland (und in den meisten Ländern Europas) ist das Erinnern und Gedenken als gemeinsame Aktivität seit Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts zu einer Mode geworden – in der politischen, wissenschaftlichen und praktischen Realität.

Gedenkstätten und historische Monumente werden nicht nur im Übermaß kreiert und definiert, sondern auch wissenschaftlich erforscht und be-

gründet: alleine die ehemalige innerdeutsche Grenze hat – in Berlin und anderswo – zu Dutzenden von Gedenkortanlässen gegeben, aber auch Faschismus, Schlesien, Konzentrationslager, Kaiserreich, Antike und Bauwerke bieten unendliche Erinnerungsflächen. Einige werden öffentlich intensiv diskutiert – etwa die Präsentation des „Checkpoint Charlie“ in Berlin, andere entstehen eher en passant im Rahmen der Rekonstruktion lokaler und regionaler Geschichte. Auch touristisch begründete Konzepte spielen eine zunehmend bedeutsame Rolle – wie etwa die „Straße der Romanik“, der zu folgen die Ansicht der bedeutendsten romanischen Bauten in Deutschland ermöglicht.

Die Erinnerungs- und Gedenkkultur und ihre öffentliche Unterstützung stehen nicht im luftleeren Raum. Es hat in Europa einige Jahrzehnte nach dem letzten Krieg gedauert, bis sich kulturelle Aspekte als wichtig für die Identitätsbildung einer Gemeinschaft wieder herausgebildet haben. Die Aufteilung Europas in eine westliche und eine östliche Hemisphäre, der sich die einzelnen Kulturen zuordneten, die Bewältigung der ökonomischen und politischen Nöte sowie die Neuorientierung ganzer Gesellschaften waren hier wichtige Ursachen. Erst nach der „Wende“ 1989 bis 1991 (und darüber hinaus) konnte es gelingen, die eigene Geschichte wieder stärker in den Blick zu nehmen. Dabei spielt die Europäische Union, seit den Maastrichter Verträgen 1992 auch politisch-kulturell stärker verzahnt, eine ambivalente Rolle. Auf der einen Seite initiierte sie die Suche und Vergewisserung einer übergreifenden europäischen Kultur, einer europäischen Identität, die nicht nur aus Kriegserinnerungen, sondern sozialen, politischen und kulturellen Gemeinsamkeiten besteht – sei es in der Musik, der Literatur, der bildenden Kunst und vielen anderen kulturellen Bereichen. Auf der anderen Seite verstärkte sie den Wunsch, die eigene Identität im europäischen Rahmen zu bewahren und zu präsentieren. Wir haben viele Beispiele für beide Seiten; die differenzierende ist deutlicher sichtbar, in kulturhistorischen Hinweisschildern an Autobahnen, in betonten sprachlichen und soziokulturellen Umgebungen, in eigenkulturellen Symbolen, vor allem Denkmälern und Gedenkstätten, um die es hier besonders geht.

Die bedeutendste wissenschaftliche Arbeit zur Vergewisserung der eigenen, der nationalen Kultur stammt von Pierre Nora, einem französischen Kulturwissenschaftler (Nora, 1984). Ihm war es wichtig, das kulturelle Erbe der „Grande Nation“ zu definieren und zu klassifizieren sowie in seiner Wertigkeit bewusst zu machen. In seinem Hauptwerk „*Lieux de mémoire*“ (Gedächtnisorte) listet er – in der Tradition des griechischen „*topos*“ – nicht nur physische, sondern auch literarische (wie Dichtungen), politische (wie die

Französische Revolution) und ethnografische (wie Einwanderungen) „Orte“ auf, die der kulturellen Selbstvergewisserung dienen können und sollen. In seiner auf Deutsch erschienenen Essay-Sammlung von 1990 (Zwischen Geschichte und Gedächtnis) führt er aus: „Mein Vorhaben bestand darin, an die Stelle einer allgemeinen, thematischen, chronologischen oder linearen Untersuchung eine in die Tiefe gehende Analyse der ‚Orte‘ – in allen Bedeutungen des Wortes – zu setzen, in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert. Das konnten simple Gedenkstätten sein wie die Kriegerdenkmäler in den Dörfern oder aber das Pantheon der großen Männer oder die Statuen von Paris [...]“ (Nora, 1998, S. 7). Wichtig ist Nora demnach die kulturelle Qualität des „Ortes“, die Symbolkraft, die es ermöglicht, eine kulturelle Tradition zu erkennen.

Die denkbare Vermutung der deutschen Leser, es könnte sich um eine Wiedergeburt nationalistischen Gedankenguts handeln, beschwichtigt Nora im gleichen Buch: „Schließlich und vor allem bedeutet diese Rückkehr zur nationalen Historiographie – vermittelt der Analyse alles dessen, was die Eigentümlichkeiten eines Landes ausmacht – zu einer Zeit, da Europa seine kulturelle Einheit zu verstehen und zu festigen sucht, keineswegs einen neuen gallozentrischen Regress. Im Gegenteil, sie möchte – insbesondere den Deutschen – Materialien bieten für den Vergleich unserer verschiedenen Erbteile, denn in ihrer Vielfalt bilden sie den Reichtum und die Wahrheit unseres gemeinsamen Gutes“ (Nora, 1998, S. 9). Ein Hinweis, der – mit französischer Hilfe – auch in Deutschland zur Kartographierung historischer Orte führte (Francois, Schulze, 2001).

Nun war Nora Historiker, nicht Pädagoge, und die Frage der Vermittlung der kulturellen Symbolkraft seiner Orte kam eher beiläufig in den Blick. Die Rezeption solcher „Orte“ thematisierte vor allem Assmann, bei dem zwischen dem „kommunikativen“ und dem „historischen“ Gedächtnis unterschieden wird – ersteres verstanden als lebendiger Teil der Gegenwartskultur, der sich seiner Herkunft bewusst ist. Aber ein weiterer Aspekt in Noras wirkmächtigen Werken hat mit der Unterscheidung zu tun, die zunehmend in der Geschichtswissenschaft – auch unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten – bedeutsam wird: dem Unterschied von „History“ und „Heritage“, am einfachsten übersetzt mit „Geschichte“ und „Erbe“. Ersteres ist die (versucht) objektive Betrachtung des Vergangenen, letzteres die Aneignung des kollektiven Erbes als unveräußerlichen Gutes einer Kulturgemeinschaft. Gerade im Bereich von Denkmälern und Gedenkstätten ist der Gedanke des kulturellen Erbes immer dominanter, und er ist – ganz selbstverständlich –

ein erziehungswissenschaftlich bedeutsamer Gedanke mit sehr praktischen Folgen, etwa was die didaktische Gestaltung eines Denkmals oder einer Gedenkstätte betrifft. Die zehn Kriterien der UNESCO für die Aufnahme eines „Ortes“ in die „World Heritage List“ enthalten wesentliche dieser Aspekte.

Betrachten wir Denkmäler unter dem Aspekt der Kulturvermittlung, der Aneignung der eigenen individuellen und kollektiven Kultur. Bemerkenswert sind hier die Bemühungen, säkulare Artefakte wie Bürger- und Rathäuser, Tore, Mauern und Plätze in Städten und Gemeinden zu Denkmälern zu deklarieren. Dies geschieht meist auf staatliche oder kommunale Veranlassung (Vereine spielen hier seltener eine Rolle) und äußert sich in Entscheidungen und Aktivitäten. Die sichtbarsten dieser Aktivitäten sind Schilder, die an den jeweiligen Orten angebracht werden.

Denkmale spielen im Bildungskontext hauptsächlich die Rolle des Originals, des authentischen Objekts, versehen mit einer entsprechenden Aura. Oder besser gesagt: Sie könnten diese Rolle spielen. Im schulischen Bereich werden Denkmale selten in den Unterricht integriert, das mag auch mit den schulischen Curricula zu tun haben, in denen Gebäude und Monumente eher eine geringe Rolle spielen. Eine größere Rolle allerdings spielen sie dann, wenn es um den politischen und historischen Unterricht geht; die Konzentrationslager aus der nationalsozialistischen Zeit des „Tausendjährigen Reiches“ sind hier ein gutes Beispiel.

Die „Gedenkstätten Didaktik“ hat sich hier sehr eigenständig und auf hohem didaktischen Niveau entwickelt. Die Rolle, welche das authentische Objekt dabei für emotionale Betroffenheit, sachliche Information und sinnliches und selbstreflexives Erfassen spielt, kann dabei gar nicht überschätzt werden. Allerdings sind ganz unterschiedliche Ansätze sichtbar, die einerseits stärker einer Vorstellung des historischen Lernens, andererseits eher der Konzeption des „Heritage“ folgen. Erstere geht eher in Richtung kognitive Erfassung und Verarbeitung, letztere eher in Richtung der emotionalen und persönlichen Betroffenheit.

In Berlin gibt es seit einigen Jahren in Bezug auf die Berliner Mauer und, als Beispiel, den „Checkpoint Charly“ hier beispielhafte Auseinandersetzungen. Der historische Ansatz erläutert die Zusammenhänge, stellt Objekte aus und informiert; der Heritage-Ansatz ermöglicht Begehungen, Berührungen und Betroffenheit. Letztlich zeigt sich, dass beide Ansätze ihre Legitimation haben und in der Entwicklung der Gedenkstätten-Didaktik integriert werden müssen. Dazu bedarf es allerdings eines Zusammenwirkens aller Beteiligten im Sinne von „Netzwerken“: eines (bildungs-) politischen Programms der Stadt hinsichtlich der Gedenkstätten, eines didaktischen

Diskurses, einer Finanzierungsregelung mit Sponsoren, einer Integration in Besucherprogramme, einer angemessenen Raumgestaltung usw.

Solche Netzwerke sind in Bezug auf Denkmale kaum zu erkennen. Die pädagogisch-didaktische Dimension von Denkmalen gerade in Bezug auf Erwachsene wird missachtet oder zumindest unterschätzt. Ein Denkmal steht nicht „an und für sich“, es muss vermittelt werden. Diese Vermittlung muss Botschaften enthalten und interessenorientiert sein, muss denkmalpflegerische Arbeit und Vermittlungsarbeit integrieren, wenn sie wirksam sein soll. Ein Schild an einem Haus etwa, auf dem nur vermerkt ist, dass es sich um ein historisches Monument handle, wann es gebaut wurde und wer darin wohnte, erfüllt schwerlich die Aufgabe der Vermittlung. Kulturelle Vermittlung muss Stellung nehmen zu Fragen wie: Was macht dieses Haus zu einem Monument, was ist das Besondere an ihm? Was ist seine Bedeutung in seiner Zeit, was die Bedeutung heute für uns? Inwiefern ist dies unser historisches Erbe? Denkmäler existieren niemals abstrakt, sondern immer nur für Menschen, oder anders herum: ohne die Beachtung und Würdigung von Menschen sind Denkmäler keine Denkmäler.

Nicht selten werden die kargen Beschriftungen solcher Baudenkmäler über pädagogische Methoden ins kommunikative Gedächtnis gehoben, durch Stadtführungen etwa, die Haltestationen bei Denkmalen haben, oder thematische Stadtführungen, oder Folder und Präsentationen, oder Gruppenarbeiten und Projekte. Fragen danach, warum etwas ein Denkmal ist, oder, was an einem Denkmal besonders denkmalwürdig ist, sind nicht nur fachliche Fragen, sondern auch solche, die möglicherweise eine veränderte Sichtweise der „Fachleute“ (Historiker, Denkmalpfleger etc.) bedingen. Sie ermöglichen eine Schärfung des Blicks, wann und warum ein Objekt zu einem Denkmal wird, welche Kriterien angelegt wurden und ob der Gedanke des gemeinsamen kulturellen Erbes eine Rolle spielte. So ist es in Deutschland für viele Menschen wenig verständlich, warum Schul- und Universitätsbauten aus der Betonzeit der späten sechziger und frühen siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts in den Status von Denkmälern erhoben wurden; sie sind weder „schön“ noch für ihren Zweck, die Lehre, funktional, was insbesondere natürlich Experten aus dem Bildungsbereich stört.

Betrachten wir eine andere Variante von Orten kulturellen Gedächtnisses, die Geburtshäuser berühmter Persönlichkeiten. Die Initiative, solchen Häusern die Weihe eines Denkmals zu verleihen, geht meist von kommunalen oder regionalen Interessen aus, sie haben meist nicht nur mit kultureller Selbstvergewisserung, sondern auch mit handfesten Marketinginteressen zu tun. Gewiss wird die Geschichte einer Kommune oder einer

Region wesentlich von Menschen geprägt, derer sich zu erinnern ein wichtiger Aspekt der eigenen kulturellen Identität ist. Namen von Straßen und Brücke sind dabei beliebte Erinnerungssymbole, mittlerweile auf den entsprechenden Schildern auch immer häufiger mit einer zweizeiligen Kurzbiografie versehen. „Straßennamen (dasselbe gilt für die Namen von Plätzen, Brücken u.Ä.) sind zunächst distinktive Merkmale von Verkehrswegen und damit Identifikations- und Ordnungsbegriffe in (urbanen) Topographien und als solche verbindlich. [...] Über ihre primäre Funktion hinaus vermitteln sie einer interessierten und vor allem (vor)informierten Öffentlichkeit unterschiedliche, oft komplexe Inhalte und Zusammenhänge. [...] Wie auch Gedenkstätten sagen Straßennamen etwas über den Charakter und das gegenwärtige bzw. historische Selbstverständnis der Stadt und porträtieren die Gesellschaft, die sie vergibt.... Darüber hinaus haben Straßen und Plätze auch eine Rolle im Kontext symbolischer und metaphorischer Bedeutungsinhalte“ (Klingenböck, 2012, S. 128 f.).

Geburtshäuser haben eine andere Qualität: hier geht es fast immer um Menschen mit überregionaler Bedeutung, deren Strahlkraft keiner weiteren Erläuterung bedarf. So gibt es etwa ein Geburtshaus von Franz Kafka (einem der bedeutendsten Literaten des 20. Jahrhunderts) in Prag, ein Geburtshaus von Sigmund Freud (dem Begründer der Psychoanalyse) in Příbor, früher Freiberg, ein Geburtshaus von Ludwig van Beethoven (einem Genie der Symphonik) in Bonn, ein Geburtshaus von Nikolaus Kopernikus (dem Schöpfer des kopernikanischen Weltbildes) in Toruń und von Gottfried Wilhelm Klopstock (dem Revolutionär nicht nur der deutschen Sprache im 18. Jahrhundert) in Quedlinburg.

Gemeinsam ist diesen Geburtshäusern, dass in ihnen – mit großer Wahrscheinlichkeit (in Toruń etwa ist das nicht ganz sicher) – die betreffende berühmte Person geboren wurde, vor längerer oder langer Zeit. Gemeinsam auch, dass es sich um Bürgerhäuser handelt, in denen die entsprechenden Familien lebten. Fast kann man aber sagen, dass damit schon die Gemeinsamkeiten enden.

Im Falle Kafkas ist von dem ursprünglichen Geburtshaus am Rande des Prager Ghettos nur das Portal erhalten geblieben; dort wurde 1965 im Vorfeld des Prager Frühlings eine Gedenktafel angebracht, eine Reliefbüste von Karel Hladik mit der Information (auf tschechisch) „hier wurde am 3.7.1883 Franz Kafka geboren“. Der deutsch schreibende Dichter jüdischer Herkunft passte weder in die nationalsozialistische noch die kommunistische Welt, wurde aber im Kontext der späten sechziger Jahre Identifikationsfigur der Revolution des Prager Frühlings, zugleich aber symbolisches

Ziel von dessen Gegnern. Am 21. August 1968 – nach dem Einmarsch der Ostblockarmeen – stand einer ihrer Panzer vor dem Geburtshaus, das Rohr auf die Kafka-Büste gerichtet (Klingenböck, 2012, S. 127). Nicht nur Personen, auch deren Geburtshäuser spielen demnach eine symbolische Rolle in aktuellen Auseinandersetzungen.

In eigenartiger Weise gilt dies auch für das Geburtshaus von Sigmund Freud, ebenfalls Spross einer deutschsprachigen jüdischen Familie, im ehemaligen Freiberg in Mähren (heute Příbor/Tschechien). Freud lebte drei Jahre dort, bevor seine Familie nach Wien umsiedelte. In Freiberg entstand in dem Haus ein höchst modernes Museum, mit funktionaler Gestaltung der Räume, Audioführung und didaktisierten Exponaten (nicht leicht bei Objekten wie Büchern, die sich einer anschaulichen Präsentation meist widersetzen). Jedoch: es tut sich eine merkwürdige Diskrepanz auf zwischen den deutschsprachigen Texten von Sigmund Freud und den ausschließlich tschechischen (teilweise auch englischen) Erläuterungen, welche den Autor als kulturellen Zeugen der Region reklamieren. Einer Region, in der gezielt Anklänge an deutsche und deutschsprachige historische Elemente beseitigt wurden. Die Aneignung eines kulturellen Erbes kann auch von politischen Zeitläuften konterkariert werden.

Ein anderes Problem hat das Geburtshaus von Gottfried Wilhelm Klopstock in Quedlinburg zu meistern. Zentral gelegen, ein durchaus sehenswertes Gebäude innerhalb des UNESCO-Welterbes Quedlinburg, hat sich in ihm ein Museum entwickelt, das eher zeitgeschichtlich ist – städtische und regionale Größen der Klopstock – Zeit werden präsentiert, Klopstock ist einer unter mehreren. Dies liegt sicher auch in diesem Fall an der Schwierigkeit, die wenig sinnlich greifbaren Exponate (Bücher) zu präsentieren, aber auch daran, dass Klopstock zeit seines Lebens wenig mit seinem Geburtsort zu tun hatte – weder im Alltagsleben noch in seiner Dichtung, in der Quedlinburg gar nicht vorkommt. Wie bei vielen anderen überregional bedeutsamen Personen ist hier die örtliche Verbundenheit kaum mehr vermittelbar.

Ludwig van Beethoven ist zweifellos der bekannteste „Sohn der Stadt“ Bonn, weltberühmt und ein musikalisches Genie. Aus seinem Geburtshaus wurde ein Museum, das sich insbesondere der klassischen Musik widmet, jedoch auch Räume und Gegenstände original präsentiert, mit denen Beethoven zu tun hatte. Musik als sinnliche erfassbare Kulturäußerung ist leichter präsentabel als Literatur, so dass ein wesentlicher Teil des Museums musikalisch untermalt ist. Aber auch hier fällt es schwer, den Bezug zur Stadt, zum kulturellen Heritage des Ortes aufzufinden. Zu weit entfernt hat sich Beethoven davon. Es schält sich eher ein anderer „Ort“ heraus, der sei-

ner Position in der Musik. Das Geburtshaus wird praktisch zum physischen Anker zur Rezeption Beethovens in der Musikgeschichte, in der Vermittlung unterstrichen.

In Toruń befindet sich das Geburtshaus von Nikolaus Kopernikus, polnisch Mikołaj Kopernik. Es handelt sich faktisch um zwei Häuser, die miteinander verbunden sind, in der Altstadt von Toruń. Schöne Bürgerhäuser, die Zeugnis von einer wohlhabenden Familie legen. Auch dieses Haus hat sich zu einem Museum entwickelt mit unterschiedlichen Sammlungsbeständen, vor allem zeitgenössische astronomische Geräte, Bilder von Kopernikus, seiner Familie und Zeitgenossen sowie Dokumente zum Bau des Hauses, ein Stück weit auch der Stadtgeschichte. Erstaunlicherweise erfährt man nicht, worin die besondere Leistung Kopernikus im Kontext der Astronomie-Geschichte eigentlich bestand. Hier verdeutlicht sich sowohl die Schwierigkeit der Vermittlung von Kopernikus hin zur Stadt als auch hin zur Astronomie.

Fasst man die unterschiedlichen Schwierigkeiten zusammen, die in der Nutzung von Geburtshäusern in der Vermittlung des kulturellen Erbes bestehen, so ergeben sich große Ähnlichkeiten: So sehr Name und Person des Geborenen die Attraktion des Hauses gewährleisten, so wenig ist das Haus selbst schon das kulturelle Erbe. Vermittlungen können in unterschiedliche Richtungen hin erfolgen: zur Zeitgeschichte, zur Familie, zum Feld der Berühmtheit (Musik etwa), zur Stadt, zum Gebäude selbst. Diese Multivarianz ist eine Chance für vermittlungsdidaktische Konzepte, aber auch ein Problem. Was in allen Fällen bleibt, ist die Symbolkraft des Ortes: das Haus, das für eine Person, aber mit dieser Person auch für eine kulturell-symbolische Situation steht. In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird dieser Aspekt deutlich unterbelichtet. Im günstigsten Falle bemüht sich eine „Museumsdidaktik“ um die pädagogischen Aktivitäten und Konstellationen innerhalb der Häuser, nur selten wird der Gehalt der öffentlichen Kulturvermittlung thematisiert.

Die Museen gehören zu denjenigen öffentlichen Kultureinrichtungen, die einen expliziten Bildungsauftrag haben. Neben Sammeln, Bewahren und Forschen gehört das „Vermitteln“ zu den vier Hauptaufgaben der Museen. Bei diesem „Vermitteln“ geht es hauptsächlich um historisch relevante Objekte, es handelt sich also letztlich um historisch-kulturelles Lernen. Für Objekte der Gegenwart gibt es – außer in naturkundlichen und technischen Museen – eigentlich kaum Platz in Museen. Museen gibt es zu beinahe allen kulturellen und natürlichen Gegenständen, sie werden entsprechend zugeordnet. So spricht man von Kunstmuseen (Malerei, Skulpturen),

Heimatismuseen (Artefakte der Region), Technikmuseen (Maschinen, Physik etc.), Industriemuseen (meist stillgelegte Betriebe), Historischen Museen (Archäologisches Museum, Museum für Kriegsgeschichte etc.), Spezialmuseen (z.B. Spielzeugmuseum, Fingerhutmuseum, Eisenbahnmuseum) und anderen mehr.

Je nach Museumstyp und Sammlungsgebiet unterscheidet sich auch die Aufgabe des „Vermittelns“. Die Präsentation der Objekte folgt dabei (idealtypisch) pädagogischen Gesichtspunkten, etwa in der Anordnung der Gegenstände, der jeweiligen schriftlichen Erläuterungen, der personellen oder medialen Führungen. Die Besonderheit des Lernens im Museum (oder, aus Sicht des Museums, des „Vermittelns“) ist dabei die Authentizität der Objekte. Sie sind im Regelfall Originale, die eine „Aura“ haben. Die Vermittlung dieser Aura des Objektes ist der spezifische „added value“ des Lernens im Museum – Mona Lisa im Louvre zu betrachten, ist etwas anderes als den Abdruck des Bildes in einem Lehrbuch (auch wenn man das kleine Bild hinter Menschenmenge vor einer großen Absperrung kaum sehen kann).

Unter Museumspädagogik wird meist die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Museum verstanden; hierzu gibt es vielfältige Modelle und Erfahrungen. Vielerorts bestehen Kooperationen zwischen Museen und Schulen, um etwa im Kunst- oder Naturkundeunterricht die „Aura des Objekts“ fruchtbar zu machen. Für diese Vermittlung arbeiten in manchen (größeren) Museen auch Museumspädagogen. Oft wird aber übersehen, dass die gesamte Präsentation der Objekte im Museum, auch ohne sozial-interaktive Maßnahmen, eine bedeutsame pädagogische Dimension hat. Sie wird vor allem dort wirksam, wo Menschen ein Museum besuchen, ohne eine Führung in Anspruch zu nehmen: fast immer Erwachsene oder Familien. Sie rezipieren die „Schausammlungen“ selbständig und lernen im Wesentlichen informell.

In der jüngeren Vergangenheit ist diese pädagogische Dimension der Schausammlungen in Museen stärker in das Bewusstsein der Verantwortlichen gerückt. Die Ansprüche der Menschen an eine rezipierbare und lernförderliche Museumsumwelt sind gestiegen. Ohne Museen wäre historisch-kulturelles Lernen kaum möglich. Sie schaffen recht eigentlich die Identität der Menschen, indem diese sich ihrer Vergangenheit und deren Produkten vergewissern können.

6. Resümee

Wir haben, ausgehend von einer Reflexion des Kultur- und des Bildungsbegriffs, die Frage der Kulturvermittlung im öffentlichen Raum thematisiert. Gerade in den letzten zwanzig Jahren sind Objekte und Artefakte öffentlicher Kultur immer mehr ins Bewusstsein gerückt, haben sich immer häufiger politische und gesellschaftlich aktive Organisationen in dieser Bewegung engagiert. Die Aktivitäten der UNESCO mit ihrer Sammlung des kulturellen Welterbes sind dabei nur die Spitze des Eisbergs, der sich in unzähligen nationalen Aktivitäten verbreitert.

Gemessen daran ist die wissenschaftliche Forschung und didaktische Reflexion gerade auch im Bereich der Erwachsenenbildung deutlich zurückgeblieben. Zwar lassen sich – auch bei noch unzureichender Forschung – einige Gemeinsamkeiten öffentlicher kultureller Lernangebote feststellen, wie etwa freie Zugänglichkeit, Symbolkraft, kollektive Erinnerungsrelevanz und informelles Lernen, das situativ und oft auch okkasionell ist. Diese Erkenntnisse sind jedoch deutlich unzureichend, vor allem, wenn man die Relevanz der öffentlichen Kulturvermittlung für die kollektive Identität und die Entwicklung kultureller Gewissheiten bedenkt. „Öffentliche Didaktik ist ein bislang marginalisierter Bereich der Didaktikforschung, was vielleicht auch daran liegt, dass Lernorte, -angebote, -formen und deren Adressatinnen aufgrund ihrer Disparatheit nur schwer zu erfassen sind. [...] Vermehrte Aufmerksamkeit muss der Erforschung öffentlicher Didaktik auch insofern zukommen, als sie aufgrund ihrer politischen, sozialen und kulturellen Implikationen wie kaum ein anderer Lehr-Lern-Kontext dazu imstande ist, individuelle und kollektive Gedächtnisinhalte zu beeinflussen“ (Klingeböck, 2012, S. 148).

Mit anderen Worten: es bedarf einer intensiveren, grundlagenorientierten Forschung zur Kulturvermittlung im öffentlichen Raum, in der erziehungswissenschaftliche Paradigmen eine wesentliche Rolle spielen.

Literatur

- Arnold R., Siebert H. (2006), *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog*, Schneider Verlag, Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Bolten J. (2009), *Kultur als historisch vermittelte Reziprozitätsdynamik*, [in:] S. Strohschneider, R. Heimann (Hrsg.), *Kultur und sicheres Handeln*, Verlag für Polizeiwissenschaften, Frankfurt am Main, S. 239–256.

- Francois E., Schulze H. (2001), *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bände, Beck, München.
- Gadamer H.-G. (2001), *Das Problem des historischen Bewußtseins*, Mohr-Siebeck, Tübingen.
- Hansen K. (2009), *Zulässige und unzulässige Komplexitätsreduktion beim Kulturträger Nation*. Interculture Journal 7. Online Zeitschrift für Interkulturelle Studien, S. 7–17, www.interculture-journal.com.
- Hoffmann H. (1990), *Kultur als Lebensform. Aufsätze zur Kulturpolitik*, Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Ingelhart R. (1995), *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Klingenböck U. (2012), *Öffentliche Didaktik – Positionierungen am Beispiel von Franz Kafka*, [in:] W. Dannecker, S. Thielking, (Hrsg.), *Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung*, Aisthesis Verlag, Bielefeld.
- Mandel B. (Hrsg.) (2005), *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, transcript, Bielefeld.
- Meueler E. (2010), *Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt*, [in:] R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 4., durchgesehene Ausgabe, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 973–988.
- Milerski B. (2010), *Pedagogika kultury*, [in:] B. Śliwerski (Hrsg.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Bd. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, S. 70–94.
- Nuissl E., Paatsch U., Schulze C. (1987), *Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen*, AfeB-Verlag, Heidelberg.
- Nora, P. (1984), *Les lieux de mémoire, 1, La République*, Gallimard, Paris.
- Nora, P. (1998), *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*, Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main.
- Przybylska E., *Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, S. 119–131.
- Reinwand V.-I. (2012), *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*, [in:] H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, kopaed, München, S. 108–115.
- Schmidt S. J. (2011), *Kultur als Programm – jenseits der Dichotomie von Realismus und Konstruktivismus*, [in:] F. Jaeger, J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen*, Bd. 2, Metzler Verlag, Stuttgart, Weimar, S. 85–100.
- Schwanitz D. (1999), *Bildung. Alles was man wissen muss*, Wilhelm Goldmann Verlag, München.
- Stang R. (2003), *Einleitung*, [in:] R. Stang, G. Peez, H.-H. Groupe, S. Kocot, V. Leder, H. Negenborn (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 9–12.

- Thiersch H. (2004), *Bildung und Soziale Arbeit*, [in:] H.-U. Otto, Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Lernprozessen*, Springer VS, Wiesbaden, S. 237–252.
- Trompenaars F. (1994), *Riding The Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*, Irwin Professional Publishing, Chicago.
- Welsch W. (1995), *Transkulturalität: Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen*. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45(1), S. 39–44.