

Impulse zur Bildungsdiskussion

Kulturelle Bildung an außerschulischen Lernorten

Leopold Klepacki - Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Vorbemerkung

„Bildung findet nicht nur in der Schule statt.“ Unter diesem Leitsatz veranstaltete das Projekt Lernen vor Ort Nürnberg am 24. November 2011 in Kooperation mit der Hamburger Körber-Stiftung den ersten „Fachtag Geschichte“ im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände in Nürnberg. Der Fachtag führte Gymnasial-Lehrkräfte des Fachs Geschichte mit Vertreterinnen und Vertretern örtlicher Museen zusammen. Die in Nürnberg neue Veranstaltung wurde mit dem Ziel konzipiert, den Lernort Schule mit den außerschulischen Lernorten Museum, Archiv und Gedenkstätten besser zu verknüpfen und damit anschauliches und forschendes Lernen anzuregen. Dabei sollten die Begegnungen zwischen Lehrkräften und Museumspädagogik nicht nur dazu dienen, die Angebote der Museen bekannter zu machen, sondern auch das pädagogische Gespräch über methodische Zugänge zu ermöglichen und Raum für konkrete Vereinbarungen über eine Zusammenarbeit zu schaffen.

Im einleitenden Hauptvortrag stellte Dr. Leopold Klepacki den außerschulischen Lernort Museum in einen theoretischen Erklärungszusammenhang mit dem schulischen Lernen. Eine etablierte und pädagogisch fundierte Einrichtung wie das Museum begegne Schulen auf Augenhöhe und eigne sich deshalb, das Lernen von Kindern und Jugendlichen grundlegend zu bereichern. Klepacki untersuchte anschließend die Eigenheiten der musealen Bildung. Er stellte das Museum als einen Ort heraus, an dem Gegenstände in einen erklärenden Kontext gestellt werden, was das Begreifen von Vergangenen ermögliche. Unter die Leitbegriffe der Museumspädagogik zählte er das Differenzerlebnis, die Ermöglichung einer didaktisch angelegten Begegnung, die zum Schauen, Wiedererkennen und Erkennen einlade.

Nach dem Aufsatz „Bildungsgerechtigkeit und Schule“ von Wolfgang Edelstein veröffentlicht das Bildungsbüro der Stadt Nürnberg in der Reihe „Impulse zur Bildungsdiskussion“ nun die überarbeitete Fassung des Vortrags „Kulturelle Bildung an außerschulischen Lernorten“ von Leopold Klepacki. Im Rahmen von Lernen vor Ort Nürnberg versteht das Bildungsbüro den Beitrag als eine argumentative Grundlage für die Bildungsberichterstattung über non-formale Bildung. Klepacki verdeutlicht, dass Bildung außerhalb von formalen Settings mit zusätzlichen, differenzierten Qualitäten gemessen werden muss.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen das Bildungsbüro der Stadt Nürnberg.

Leopold Klepacki

Akademischer Rat am Lehrstuhl II
des Instituts für Pädagogik an der
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

Seit 2007 Mitglied des Kuratoriums der
evangelischen Stadtakademie Nürnberg

Leopold Klepacki schloss im Jahr 2003 sein Studium an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in den Fächern Pädagogik, Theaterwissenschaft und Neuere deutsche Literaturgeschichte ab. Mit der Dissertation „Die Ästhetik des Schultheaters“ wurde der gebürtige Nürnberger im Juli 2006 zum Dr. phil promoviert. Kurz darauf erfolgte die Ernennung zum Akademischen Rat am Institut für Pädagogik in Erlangen. In seinen Lehrveranstaltungen wie seinen Forschungsvorhaben befasst er sich intensiv mit der Geschichte der Ästhetischen Bildung, der Theatralen Bildung und der Theatralen Didaktik. Zusammen mit Prof. Dr. Eckart Liebau, Dieter Linck und Prof. Dr. Matthias Warstat gibt Leopold Klepacki die Zeitschrift „Schultheater“ heraus. Weitere Forschungsschwerpunkte sind die Pädagogische Anthropologie, Kulturpädagogik sowie Museumspädagogik. Seit dem Jahr 1999 führt Klepacki Regie in verschiedenen Schul- und Amateurtheatern.



Kulturelle Bildung an außerschulischen Lernorten

„Museale Bildung“ – Was ist das?

Dass der Bereich der kulturellen Bildung in schulischen Kontexten in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist vornehmlich einer Entwicklung geschuldet, die in bestechender Weise zunächst einmal die Gefahr der Marginalisierung dieser Form von Bildung heraufbeschworen hat: Die formale und inhaltliche Entwicklung der Schule nach PISA. Dabei sind es allerdings weniger die Studien selbst, sondern ist es vielmehr der schulpolitische Umgang mit ihren Ergebnissen, der zu einer Kernfachfokussierung, einer Ausrichtung der Inhalte an Mess- und Standardisierbarkeit, einer Output- und Kompetenzorientierung sowie zu einer zunehmenden Konzentration auf Tests führte. Es zeigte sich, dass dies nicht selten zu Lasten der kulturell-ästhetischen Bereiche in der Schule ging, da dort einer Messbarkeit sowie einer Standardisierbarkeit von Lernergebnissen offenbar deutlichere Grenzen gesetzt sind als in anderen Fächern, weil hier ganz grundsätzlich subjektive und selbstreflexive Aspekte die Qualität der Lern- und Bildungsprozesse bedingen. Aus diesem Grund scheint auch die Nützlichkeit dessen, was gelernt wird bzw. werden kann und werden soll, nicht so leicht darstellbar und nachvollziehbar zu sein, wie in Fächern, in denen klarer definierbare Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun eine seit längerer Zeit anhaltende politische und wissenschaftliche Parteinahme für die Notwendigkeit kultureller und ästhetischer Bildung in der Institution Schule konstatieren. Hierbei besteht das argumentative Hauptziel darin, diese Bildungsformen als konstitutiven Aspekt schulischer Allgemeinbildung zu verankern und zu stärken. Kulturelle und ästhetische Bildung stellen demnach eigenständige Formen der Bildung dar, die vor allem wichtige Beiträge zur Entwicklung von Kreativität, kultureller Reflexionsfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeit leisten und die insbesondere auch eine Stärkung des subjektiven Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsvermögens ermöglichen und die zentraler Bestandteil der Identitätsbildung von Menschen sind (vgl. z.B. Bilstein/Dornberg/Kneip 2007, Liebau/Zirfas 2009).

Es ist allerdings nicht alleine die Auseinandersetzung mit der sog. PISA-Schule, die den Diskurs bezüglich des Stellenwertes kultureller und ästhetischer Bildung intensiviert hat, sondern es ist auch die zunehmende Realisierung der Ganztagschule, die ein diesbezügliches Nachdenken in Gang gebracht hat. Die Herausforderungen der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung der Ganztagschule führen dabei einerseits zu einer

verstärkten Einbindung nicht-schulischer Personen und Trägerorganisationen vor allem im Nachmittagsbereich, andererseits aber auch zu Kooperationen mit kulturellen Institutionen außerhalb der Schule. Intendiert wird hierbei zumeist eine Bereicherung des Schulalltags, eine Ausweitung von Lernmöglichkeiten und das Eröffnen lebensweltlich-kultureller Erfahrungsbereiche.

Das Museum ist an diesem Punkt ein sowohl ausgesprochen wertvoller als auch ein institutionell ebenbürtiger Kooperationspartner. Im Gegensatz zu vielen anderen Anbietern kultureller Bildungsmaßnahmen stellen Museen historisch etablierte und gesellschaftlich hoch anerkannte kulturelle Bildungsorte dar, deren Bildungsangebote fachlich und pädagogisch professionell fundiert und legitimiert sind. Diese institutionelle „Begegnung auf Augenhöhe“ kann als Grundstein dafür angesehen werden, dass sowohl die Schule als auch das Museum von einer Kooperation profitieren können (vgl. z.B. Fuchs 2008). Schulen erhalten die Möglichkeit, professionelle museumspädagogische Angebote in die schulische Arbeit zu integrieren, um auf diese Weise Lerninhalte zu vermitteln und Lernformen zu ermöglichen, die so im schulischen Alltag nicht realisierbar wären. Museen hingegen bekommen die Chance, Kinder und Jugendliche zu erreichen, die sie aus eigener Kraft bzw. mit eigenen Mitteln und Wegen nicht ansprechen könnten.

Die zentralen Fragen sind dabei folgende: Was macht den außerschulischen Lernort Museum in pädagogischer Hinsicht aus? Inwiefern können im Museum tatsächlich Dinge gelernt werden, die ansonsten nicht bzw. nicht so gelernt werden könnten? Und: Gibt es so etwas wie strukturell eigenständige museale Bildungsprozesse, die im Vergleich zu schulisch-unterrichtlichen Bildungsprozessen qualitative Eigenheiten aufweisen?

Zur Behandlung dieser Fragen soll im Folgenden ein vierstufiger Gedankengang entwickelt werden: erstens soll kurz die Frage behandelt werden, was ein Museum eigentlich ist, zweitens soll darauf aufbauend analysiert werden, wie man sich die situative Zusammenführung von Menschen und Dingen im Museum vorstellen kann und auf welchen Prämissen diese Zusammenführung aufbaut und schließlich soll drittens und viertens dargestellt werden, was man, ableitend aus den vorhergehenden Betrachtungen, unter musealen Bildungs- bzw. Lernprozessen verstehen könnte.

I. Was ist ein Museum?

Da es innerhalb der Museologie vielschichtige und fundierte Beschreibungs- und Definitionsansätze dessen gibt, was als Museum bezeichnet werden kann (vgl. z.B. Waidacher 2005), sollen hier nur einige zentrale Aspekte aufgegriffen werden, anhand derer ein grundlegendes Verständnis der Institution Museum generiert werden kann.

Ganz allgemein gesprochen ist ein Museum ein Ort für Dinge und für Menschen. Es soll Dinge und Menschen zusammenbringen, damit die Dinge von den Menschen sinnlich und kognitiv wahrgenommen, erfasst, verstanden, reflektiert usw. werden können. Museen besitzen damit eine kulturelle bzw. historische und gesellschaftliche Funktion; nämlich diejenige der bedeutungshafte Präsentation von Dingen zum Zwecke einer physikalisch gebundenen Vergegenwärtigung abwesender (z.B. vergangener oder auch kulturell fremder) Realitäten. Inhaltlich gesehen beziehen sich Museen in ihrer Gesamtheit idealiter folglich auf das gesamte Spektrum der dinglich zu repräsentierenden Welt.

Um ihre Funktionen zu erfüllen, übernehmen Museen verschiedene Aufgaben hinsichtlich der Dinge und hinsichtlich der Menschen. In Bezug auf die Dinge sind Museen zunächst einmal Orte des Sammelns. Dieses Sammeln ist jedoch kein beliebiger Vorgang, vielmehr sammeln Museen thematisch, historisch oder auch geographisch bestimmte Dinge und fungieren damit stets auch als ein Ort der Selektion. Damit Museumsdinge sinngenerierend wirksam werden können, ist es

notwendig, dass die Dinge, die gesammelt werden auch be- und erforscht werden. Ein Wissen über die Dinge ist nötig, damit die Dinge selbst als Informations- und Bedeutungsträger den Menschen gegenüber in Erscheinung treten können. Damit einher geht das Ziel, Dinge zu erhalten, sie zu konservieren bzw. zu restaurieren. Museen sind aufgrund dieser Aufgaben ein physikalisch rückgebundenes kollektives Gedächtnis. Die öffentliche Präsentation der Dinge ist schließlich ebenfalls eine eigenständige Aufgabe von Museen. Auch hier vollzieht sich der Prozess der Herstellung von Museumsausstellungen nach sachlogischen Kriterien. Jedoch gelangen längst nicht alle Dinge, die ein Museum sammelt, in die Ausstellung. Damit Dinge in der Schausammlung als Zeugen von etwas dem Betrachter gegenüber wirksam werden können, bedarf es einer spezifischen Aufarbeitung, Inszenierung und situativ-kontextuellen bzw. informationellen Rahmung der Gegenstände.

Die Menschen, die in ein Museum gehen, tun dies vor dem Hintergrund heterogener kultureller, sozialer und individueller Voraussetzungen, mit verschiedenen Formen des Vorwissens über die Dinge, mit differierenden Vorerfahrungen bezüglich eines Museums(-besuches) sowie mit unterschiedlichen Interessen und Zielen. Damit ein Museum nun auch ein Ort für Menschen sein kann, müssen insbesondere die Ausstellungen so konzipiert werden, dass sie dieser Heterogenität tendenziell Rechnung tragen können. Die Dinge müssen im Museum so ausgestellt werden, dass sie den Menschen etwas mitteilen bzw.

etwas vermitteln. Anders herum ausgedrückt ist es die Aufgabe des Museums, den Besuchern einen musealen Rezeptionsvorgang zu ermöglichen. Museumspädagogische Angebote sind hierfür ein zentraler Mechanismus. Empirisch gesehen, ist es an dieser Stelle allerdings von großer Bedeutung, dass ein Museumspublikum nicht das gesamte Bevölkerungsspektrum einer Gesellschaft abdeckt. Vielmehr rekrutiert sich der Großteil der Museumsbesucherinnen und -besucher aus einer eher gebildeten und kulturell interessierten Klientel (vgl. Waidacher 2005, S. 13ff.). Aus einer schulischen Perspektive ist es deshalb sehr wichtig, dass Museen mit ihren pädagogischen Angeboten auf alle Schularten und Schulstufen eingehen und dass diese Angebote vor allem das Prinzip der Erstbegegnung mit dem Museum mitdenken.

II. Was geschieht mit Dingen und Menschen im Museum?

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass ein Museum ein komplexer und voraussetzungsreicher Ort ist. Damit nun das Museum seine Aufgaben erfüllen und seinen Funktionen gerecht werden kann, müssen offenbar spezifische Bedingungen erfüllt werden. Wenn das Museum Dinge und Menschen zu einem bestimmten Zweck zusammenbringen soll, dann müssen sowohl die Dinge als auch die Menschen in die Lage versetzt werden, diesem Ziel nachkommen zu können; andernfalls wäre das Museum wohl ein „sinn-loser“ Ort. Die ausgestellten Museumsdinge sind für die Menschen da, sie sollen von Menschen wahrgenommen werden und die Museumsbesucherinnen und -besucher sollen in den wahrzunehmenden Dingen auch etwas erkennen können. Zu diesem Zweck werden diejenigen Dinge, die als Musealien ausgestellt werden, in je bestimmte systematische und ästhetische Ausstellungslogiken eingebettet. Deshalb sind Museumsausstellungen grundsätzlich als intentionale Anordnungen zu verstehen. Die Dinge erscheinen den Menschen sodann in einer ordnungshaften, kommentierten und inszenierten Art und Weise.

Die Präsentation von Dingen folgt also bestimmten Regeln und Intentionen. Museen organisieren und strukturieren in dieser Hinsicht nicht nur die Erscheinungsweise von Dingen, sondern auch die Wahrnehmungsweisen von Menschen und dementsprechend auch deren potenzielle Erkennt-

nisprozesse. Das bedeutet aber wiederum, dass Museumsausstellungen immer auch anders sein könnten und die Dinge damit den Menschen immer auch andersartig in Erscheinung treten könnten. Das, wovon die Dinge im Museum Zeugnis ablegen sollen, ist folglich immer auch ein Stück weit von den Ausstellungslogiken und Ausstellungskontexten abhängig. Das „Etwas“, das Musealien bezeugen, ist offensichtlich nicht „einfach so“ da, sondern es scheint das Ergebnis eines Prozesses zu sein, der ein Ding überhaupt erst zu einem Museumsding macht.

Grundsätzlich werden Dinge im Museum ausgestellt, damit sie als Zeichenträger, als sog. Semiophoren (vgl. z. B. Korff 2004) für die Besucher wirksam werden können. Nicht ihre bloße Existenz, sondern ihr semiotischer Charakter ist daher im Museum von Belang. Museumsdinge sind dadurch Zeichen von etwas. Dieser Zeichencharakter ist den Dingen jedoch in aller Regel nicht per se zu Eigen. Aus diesem Grund müssen Dinge erst zu Museumsdingen gemacht werden, indem sie semiotisch recodiert werden (vgl. z. B. Korff 2004). Das, was eine Musealie in der Ausstellung an Bedeutung und Sinn transportiert, wird ihm durch den Prozess der Musealisierung, durch den Kontext des Museums und der Ausstellung sowie durch den beigegebenen Informationstext sozusagen eingeschrieben.

Da alle Dinge, die in einem Museum exponiert werden, ursprünglich an anderen Orten existiert haben, sind Musealien in dieser Hinsicht Dinge, die an einem neuen Ort, dem Museum, auf ihren primären Kontext bzw. auf das vorhandene Wis-

sen über diesen Primärkontext und auf sich selbst in diesem primären Kontext verweisen und so eine spezifische Bedeutungshaftigkeit erlangen. Dieser Vorgang kann als Prozess der Herstellung sekundärer Bedeutungen durch De- und der Rekontextualisierung der Dinge aufgefasst werden (vgl. z. B. Korff 2007, S. 140ff.).

Dinge werden in derartigen De- und Rekontextualisierungsprozessen spezifisch semantisch aufgeladen und spezifisch exponiert, damit eine wahrnehmende Annäherung an sie und Auseinandersetzung mit ihnen durch den Betrachter vollzogen werden kann. Erst auf dieser Basis kann sich ein Erkenntnisprozess über das Ding selbst und seinen ehemaligen Primärkontext entwickeln. Museumsdinge wären somit strukturell gesehen zugleich immer sinnliche bzw. ästhetische und epistemologische Objekte, da sie einerseits in einer bestimmten Art und Weise in Erscheinung treten und andererseits mittels ihrer gerahmten phänomenalen Präsenz Erkenntnisprozesse im Betrachter anbahnen sollen. Auf dieser Struktur von Erscheinungsherstellung und Rezeptionsermöglichung basieren alle musealen Präsentationsformen.

Museumsdinge sind physikalisch präsent, exemplarische Repräsentanten von etwas Abwesendem und zugleich so etwas wie verallgemeinerte Repräsentanten ihrer selbst. Ein Holzlöffel wäre in dieser Logik im Kontext einer Museumsausstellung nicht einfach ein Holzlöffel. Es ist vielmehr ein ganz bestimmter, ein durch die Ausstellung verbesserter Holzlöffel, der als dieser konkrete Holzlöffel zusätzlich für etwas steht, was

über seine tatsächliche Präsenz hinausweist. Je nach Ausstellungskontext und informationeller Rahmung kann dieser Löffel sodann z.B. für die Esskultur einer vergangenen Zeit stehen oder für die historische Entwicklung des Bestecks. Mit ein und demselben museal verbesonderten Holzlöffel können augenscheinlich unterschiedliche Bedeutungs- und Verweishorizonte eröffnet werden. Diese sind natürlich nicht wahllos herstellbar sondern an den Gegenstand gebunden. Dennoch zeigt sich, dass Museumsdinge als Informationsträger hergestellt werden, wenn eine bestimmte Sinnebene des Gegenstandes fokussiert und somit eine spezifische Erscheinungsdominanz erzeugt wird.

Ob bzw. inwiefern ein Ding zum musealen Bedeutungs- und Informationsträger werden kann, hängt folglich von vier Aspekten ab: Erstens von der schlichten Verfügbarkeit eines Dings (es können nur Dinge ausgestellt werden, die auch vorhanden sind), zweitens von den Dingen selbst bzw. genauer gesagt von dem Wissen über ein Ding und seiner konkreten Beschaffenheit (seiner dinglichen Authentizität), drittens von der Art und Weise der musealen Rekontextualisierung im Sinne einer ästhetischen und informationellen Rahmung und Aufbereitung des Dings und viertens vom Vorwissen, den Interessen und den Vorerfahrungen des Betrachters.

Keht man an dieser Stelle noch einmal zur Ausgangsfrage zurück, was mit Dingen und Menschen im Museum geschieht, so könnte man nunmehr festhalten, dass Museen nicht nur die Erscheinungs- und Bedeutungshaftigkeit von Dingen

organisieren und strukturieren, sondern dass sie dadurch insbesondere die Wahrnehmungs- und Erkenntnisweisen von Menschen hinsichtlich der Musealien organisieren und strukturieren und damit spezifische Formen eines dingbezogenen Wissens generieren. Das Museum als situativer Kontext erzeugt demnach bestimmte Wahrnehmungs- und Erkenntnisdominanzen bzw. bestimmte Erscheinungs- und Bedeutungsdominanzen. Daraus wird ersichtlich, dass Museen als Orte zu verstehen sind, an denen sowohl im Hinblick auf die Dinge als auch im Hinblick auf die Menschen eine ästhetische Ebene mit einer erkenntnistheoretischen Ebene verbunden wird. Erst im Zusammenwirken dieser beiden Dimensionen, der ästhetischen Ausstellungsdimension und der kognitiven bzw. wissenschaftlich-informationellen Erkenntnisdimension, scheint die Zusammenführung von Musealien und Museumsbesuchern verständlich zu werden.

Die Wahrnehmbarkeit und die Erkennbarkeit der Musealien durch die Besucher hängen dadurch jedoch auch von etlichen Vorbedingungen ab: Erstens vom objektiv-wissenschaftlich und subjektiv-besucherspezifisch vorhandenen Wissen über ein Ding, zweitens von der Art und Weise sowie dem Rahmen der Ausstellung, drittens von den beigegebenen Informationen und viertens von der dadurch bewirkten Reduktion der originären semantischen Vielschichtigkeit des Dings. Erst auf dieser Basis werden Museumsdinge zu Objekten individueller und kollektiver Sinnzuschreibung.

Museen wirken somit zunächst als Orte kulturhistorischer (Re-)Konstruktion und dadurch als „Speicher“ dingbezogenen kulturellen Wissens. Museen machen den kontinuierlichen Wandel kultureller Bedeutungssysteme erfahrbar. Gleichzeitig wirken Museen an diesem Wandel mit, da sie spezifische Bedeutungssysteme tradieren und andere nicht. Im Museum wird es augenscheinlich, dass Dinge nicht „einfach so“ von sich aus kulturhistorische Tradierungsprozesse befördern können, sondern dass es spezifischer Mechanismen bedarf, die die Dinge als Informationsträger erst aktivieren.

Damit Menschen im Museum etwas über und durch die Dinge lernen können, bedarf es also des situativen Zusammenwirkens der physikalischen Präsenz eines Dings, seiner ästhetischen Verbesonderung in der Ausstellung, seiner semiotischen Recodierung und seiner informationellen Rahmung mit den subjektiven (Nicht-)Wissens-, Erfahrungs- und Bedürfnishintergründen der Besucher.

III. Was kann man unter musealen Lern- und Bildungsprozessen verstehen?

Aus den obigen Betrachtungen kann man nun ableiten, dass Museen eine spezifische Verbindung ästhetischer und kognitiver Bildungsmöglichkeiten eröffnen. Dadurch, dass Museumsdinge in der Ausstellung eine ästhetisierte, also gestaltete und aufbereitete, Präsenz besitzen, werden sie von den Menschen zunächst in dieser Erscheinungsweise wahrgenommen. Museumsbesucher befinden sich dementsprechend in ästhetischen Situationen. Die Auseinandersetzung mit den Dingen erfolgt im Kern mittels eines direkten sinnlichen Kontakts. Im Zuge dieser sinnlichen Auseinandersetzung mit dem Ding entwickelt sich auch die subjektive Bedeutungshaftigkeit des Gegenstands für den Betrachter. Der ästhetische Charakter von Museumsdingen ist ein Schlüssel für die Entfaltung ihrer Eigenheit, als materielle Symbolträger exemplarisch Sinngehalte der Welt vermitteln zu können.

Erst aus diesem Umstand heraus besteht die Möglichkeit, neben den ästhetischen, wahrnehmungs- und erscheinungsbezogenen Bildungsprozessen auch kognitive, verstandes- und wissensbezogene Bildungsprozesse zu initiieren. Museumsdinge können vor ihrem ästhetischen Hintergrund auch als historische oder kulturelle Erkenntnisobjekte dienen. Der entscheidende Aspekt hierbei ist, dass aufgrund der subjektiven Auseinandersetzung mit dem physikalisch präsenten Ding ein doppelt gerichteter Erkenntnisprozess in Gang gebracht werden kann, nämlich einerseits hinsichtlich des

konkreten Dings und andererseits über das Ding hinaus auf etwas, was nicht in der physikalischen Anwesenheit des Gegenstandes aufgeht. Mittels museal gerahmter und aufbereiteter Dinge ist es möglich, auf etwas Abwesendes zu verweisen bzw. dies assoziativ zu vergegenwärtigen. Ein Museumsding übernimmt damit eine mediale Funktion. Es ermöglicht die subjektive Annäherung an seinen abwesenden Primärkontext, also an seine nicht (mehr) konkret einholbaren bzw. reproduzierbaren originären Verwendungsweisen, Funktionen, Bedeutungen usw. über den Umweg der sinnlichen und kognitiven Auseinandersetzung mit seiner gegenwärtigen Existenz im Museum. Diese Verbindung von Präsenz und Abwesenheit in einem Museumsding erscheint an dieser Stelle schließlich als Bedingung der Möglichkeit, Bildungsprozesse zu initiieren, die in anderen Kontexten so nicht möglich wären, da sie überhaupt erst im Rahmen einer musealen Situation entstehen können.

Museale Erkenntnisbildung könnte als ästhetisch initiiertes Prozess verstanden werden, der auf dingliche Vergegenwärtigung von etwas historisch, kulturell, sozial usw. Abwesendem abzielt. Somit können Museen in pädagogischer Hinsicht als Orte der Differenzzeugung aufgefasst werden: Die Besucher erfahren ein Ding in seiner Fremdheit darüber, dass eine Differenz zwischen der originären kulturellen, historischen usw. Gebundenheit dieses Dinges und seiner jetzigen Ausstellung sowie den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsmustern der Besucher eröffnet wird.

Dazu muss sich der Besucher verhalten. Dieser Umstand des „Sich zu dem Ding verhalten müssen“ kann insofern als spezifischer Bildungsprozess aufgefasst werden, als sich hier eine Form der subjektiven kulturhistorischen Selbstverortungsmöglichkeit von Menschen ergibt, die die kontextgebundene Sinn- und Bedeutungshaftigkeit von Dingen erfahrbar macht.

IV. Inwiefern ist das Museum ein spezifischer Lernkontext?

In lerntheoretischer Hinsicht erscheint ein Museum als komplexer und zugleich voraussetzungsreicher Lernort. Pädagogisch betrachtet hängen nämlich die potenziellen inhaltlichen und formalen Lernmöglichkeiten untrennbar mit den situativen Lernkontexten und den subjektiven Lernvoraussetzungen zusammen. Für eine pädagogische Fokussierung von Lernprozessen (vgl. z.B. Göhlich/Zirfas 2007) ergibt sich hieraus eine Reihe von Fragen:

- Was kann man im Museum lernen?
- Wie kann man im Museum lernen?
- Was muss man können, um im Museum lernen zu können?

Die obigen Ausführungen bezüglich der Bildungsmöglichkeiten im Museum dürften die ersten beiden Fragen hinreichend beantworten, zumindest was die inhaltliche Dimension von Lernprozessen im Museum angeht. In einer formalen Perspektive ergibt sich allerdings ein komplizierteres Bild, insbesondere, wenn man von einer Erstbegegnung der Schülerinnen und Schüler mit dem Prinzip Museum ausgeht. Damit museale Lern- und somit auch Bildungsprozesse sinnhaftig initiiert werden können, scheint es vor dem Hintergrund des weiter oben beschriebenen Verhältnisses von Dingen und Menschen im Museum so zu sein, dass ein Museumsbesuch angebahnt bzw. vorbereitet werden muss, wenn davon auszugehen ist, dass Kinder oder Jugendliche noch keine Erfahrung in oder mit Museen gemacht haben. Schulisch und muse-

umpädagogisch betrachtet, müsste dabei davon ausgegangen werden, dass die ästhetischen und kognitiven Lernprozesse im Museum gerahmt werden müssen durch erstens theoretische Lernprozesse darüber, was ein Museum überhaupt ist, warum es derartige Einrichtungen gibt, welche Arten von Museen existieren usw. und zweitens durch praktisch-propädeutische Lernprozesse hinsichtlich des Besuchs einer konkreten Ausstellung in einem konkreten Museum. Ein bestimmtes Wissen über, aber auch ein bestimmtes Können (Wahrnehmung, Verhalten, Kommunikation etc.) hinsichtlich des Umgangs mit dem Museum und seinen Dingen muss pädagogisch vermittelt werden, damit sich Kinder und Jugendliche im Museum sinnhaftig und produktiv selbst bilden können. Museumspädagogische Angebote sind hierfür ein zentraler Schlüssel.

Neben diesen Lernprozessen über, hinsichtlich und in Museen (vgl. z.B. Weschenfelder/Zacharias 1992) kann letztlich auch noch das Lernen durch einen Museumsbesuch beschrieben werden. Dabei stehen Dimensionen des Lernens im Zentrum, die in ihrer Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit auf andere Kontexte des Lebens bzw. in andere Handlungsbereiche und auf andere diskursive Zusammenhänge bzw. Wissenssphären übertragen werden können. Die Wissens-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsformen die dabei ausgeweitet und ausdifferenziert werden, können dementsprechend als Schlüsselkompetenzen für das Verstehen historischer bzw. kultureller Zusammenhänge und deshalb als Schlüsselkompetenzen zur Bildung der eigenen Identität bzw. der eigenen Persönlichkeit aufgefasst werden.

V • Schlussbemerkung

Erachtet man Museen zusammenfassend noch einmal als Orte, an denen ästhetische und kognitive Bildungsprozesse konstitutiv miteinander verschränkt werden, wird offensichtlich, dass Museen nicht nur Orte sind, an denen man ein bestimmtes dingbezogenes Wissen erwerben kann; vielmehr zeigt sich, dass im gleichen Maße auch Wahrnehmungs-, Urteils-, Erkenntnis- und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden können, die sich auf die abwesenden Primärkontexte der Musealien und damit auf allgemeinere Kontexte beziehen, welche nicht bzw. nicht mehr direkt erfahrbar sind. Da (historische) Museen eben nicht nur Dinge präsentieren, sondern durch die Präsentation die Vergänglichkeit kultureller Sinn- und Bedeutungssysteme sowie den permanenten Verlust von kulturellen Wissensformen erfahrbar machen, entstehen darüber hinaus Lernkontexte, die subjektive Wahrnehmungs-, Urteils-, Erkenntnis- und Reflexionsprozesse mit kollektiven und kulturellen Formen des Gedächtnisses sowie der Erinnerung und des Vergessens (vgl. z. B. Borsdorf 1999) zusammenführen. In historischer Hinsicht ermöglichen Museen dadurch individuelle wie kollektive Sinnbildungsprozesse jenseits (individueller und kollektiv-kommunikativer) lebensweltlicher Erinnerungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Musealien können aus diesem Grund als Medien verstanden werden, die dem Menschen eine Auseinandersetzung mit dem historisch und kulturell Fremden ermöglichen und die somit zentral zu einer Ausprägung kultureller Gedächtnisformen

beitragen. In diesen Kontexten können sich Museumsbesucher ihrer Vergangenheit vergewissern, ihre Gegenwart verstehen und reflektieren sowie ihre Zukunft perspektivisch-hypothetisch entwerfen (vgl. z. B. Borsdorf/Grütter 1999).

Museen bereiten den Besuchern die Möglichkeit einer kulturellen Selbstverortung, die sowohl für das Verständnis der eigenen Existenz als auch für die Teilhabe an der (Mit-)Gestaltung kollektiver, kultureller Lebensformen einen wichtigen Beitrag leistet. Dadurch, dass Museen Orte der kulturellen Differenzerzeugung sind, können sich die Menschen erstens ihrer je eigenen kulturellen und historischen Gebundenheit bewusst werden und werden zweitens in die Lage versetzt, Kultur als ein grundsätzlich relationales und historisch wandelbares Prinzip zu erfahren. Die spezifische Bedeutung von Museen wäre in bildungstheoretischer Hinsicht schließlich darin zu sehen, dass Menschen eine Bezugnahme auf Dinge bzw. durch Dinge auf Primärkontexte ermöglicht wird, deren originäre Realität jenseits derjenigen Ordnungen angesiedelt war, in denen die eigene Welt des Besuchers je gegeben ist (vgl. Kokemohr 2007).

Literatur:

Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.) (2007): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen.

Borsdorf, Ulrich/Grütter, Heinrich Theodor (1999): Orte der Erinnerung. Denkmal, Gedenkstätte, Museum. Frankfurt/New York.

Fuchs, Max (2008): Kultur - Teilhabe - Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. Herausgegeben von Hildegard Bockhorst und Wolfgang Zacharias. München.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld.

Korff, Gottfried (2004): Vom Verlangen, Bedeutung zu sehen. In: Borsdorf, Ulrich/Grütter, Heinrich Theodor/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Die Aneignung der Vergangenheit. Musealisierung und Geschichte. Bielefeld.

Korff, Gottfried (2007): Museumsdinge deponieren - exponieren. Herausgegeben von Martina Eberspächer, Gudrun Marlene König und Bernhard Tschofen. Köln/Weimar/Wien.

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld.

Waidacher, Friedrich (2005): Museologie - knapp gefasst. Wien/Köln/Weimar.

Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang (1992): Handbuch Museumspädagogik. Orientierung und Methoden für die Praxis. Düsseldorf.



Impressum

Impulse zur Bildungsdiskussion

No. 2 - September 2012

Stadt Nürnberg

Bürgermeisteramt/Bildungsbüro

Unschlittplatz 7a, 90403 Nürnberg

Tel.: 0911/231-14565 · Fax: 0911/231-14117

bildungsbuero@stadt.nuernberg.de

www.lernenvorort.nuernberg.de

Redaktion: Dr. Martin Bauer-Stiasny,

Martin Kypta, Dr. Hans-Dieter Metzger

Fotos: Stadt Nürnberg

Grafik: Brigitte Behr

Druckerei: Wiedemann & Edinger Druck GmbH

Leiterin des Bildungsbüros: Elisabeth Ries

Die Publikation wird durch das Programm „Lernen vor Ort“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert.



Fachtag Geschichte des Bildungsbüros der Stadt Nürnberg
am 24. November 2011 im Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände