

Bilderwelten als Wissensspeicher
Herausforderung und Zukunft des Museums als ‚Bildungsanstalt‘
[Vortragsmanuskript ohne Anmerkungen]

von Karl-Siegbert Rehberg

I.

„Chefsache Vermittlung“ ist ein gutes Stichwort, wenn man die Rolle der Museen im Rahmen von Bildungsaufgaben und -hoffnungen behandelt. Herr Lindemann kann dabei an seinen berühmten Vorgänger Exzellenz von Bode anknüpfen, der seine Mitarbeiter schon 1905 angewiesen hatte: „Der Platz des Kunsthistorikers ist nicht das Comptoire, sondern das Coupée“, also die wirkliche vermittelnde, am Publikum orientierte Aktivität und nicht das Verwalten. Ähnliches hörte man von Alfred Lichtwark oder Hugo von Tschudi.

Seit je waren Museen Wissensspeicher, vermittelten Sammlungen nützliche Kenntnisse ebenso wie ein Weltwissen. Und was man das ‚moderne Museum‘ nennt, war – sei es als „sichtbare Kunstgeschichte“, sei es als „begehbare Lehrbuch“ ausdifferenzierter Sachgebiete – genuin als Anstalt der Bildung durch Anschauung gedacht.

Längst schon waren Sammlungen zu Bild-Enzyklopädien einer humanistischen und spezialwissenschaftlichen Klassifikation der Weltbestände geworden. Im 19. Jahrhundert wurden sie auch Pflanzstätten der bürgerlichen Emanzipation – wiederum durch Erziehung. Wie populär die ästhetische Bildungsidee war, zeigt sich im England des 18. Jahrhunderts, wenn Kopien von Kunstwerken auch für den Unterricht von Lehrlingen und Schülern angekauft wurden, entsprechend der Erziehungstheorie David Humes, der meinte, Bilder seien für die Augen der Kinder so wichtig wie Rasseln für deren Ohren. Das konnte die kleine Gruppe der Kulturreligiösen und ihres Nachwuchses meinen, jedoch auch die kulturelle „Hebung“ des Volkes, wenn man den universalistischen ‚französischen Ideen‘ folgte. Diese, durch die deutschen Aufklärer aufgenommen und vertieft, haben auch die Weimarer Klassiker und die preußischen Reformer beeinflusst, sodann schon im 19. Jahrhundert die demokratische Öffnung zu einer „Kunst für alle“, in den 1960er Jahren Motto der sozialdemokratisch projektierten Neuen Kulturpolitik. Über die Arbeiterbewegung vermittelt, begründeten diese Bildungsideale noch die erziehungsdiktatorischen Kunstprojekte im Staatssozialismus. Im deutschen

Bildungsideal, wie insgesamt im Begriff ‚höherer‘ Kultur wurde – wie bei der Bestimmung des „Schönen“ bei Kant – eine Trennung von aller Nützlichkeit vorausgesetzt, wenngleich, diese, wie Bourdieu gezeigt hat, mit gesellschaftlichem Nutzen aufs engste verwoben ist. Und doch ist jede kurzatmige Forderung danach, dass Bildung sich „auszahle“ deren Gegenteil. Man sieht, dass gerade auch der alte bürgerliche Bildungsbegriff voller Ambivalenzen steckt, wie Adorno ihn in seinem Essay „Theorie der Halbbildung“ ohne Selbstschonung kritisiert hat:

„Der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist. Im Bildungsideal, das die Kultur absolut setzt schlägt die Fragwürdigkeit von Kultur durch.“

Museen waren immer schon Wissensorte, das Sammeln hatte universell, zumindest in bestimmten Bereichen umfassend zu sein. Auch konnte der Anspruch erhoben werden, die Welt der Künste und Wissenschaften der gesamten Nation zu vermitteln, was schon das Projekt aufgeklärter Monarchen gewesen war und für Frankreich in dem als maßstabbildendes Nationalmuseum seit 1793 im Louvre verwirklicht wurde. Verbunden mit dem Aufstieg „autonomer“ Künste waren es bereits 1742 Francesco Algarotti in Dresden, etwas später Wilhelm Lambert Krahe in Düsseldorf und Christian von Mechel in Wien und Berlin, also die Erneuerer der musealen Präsentation, durch welche schließlich den Kunsthistorikern das Deutungsmonopol in diesen Häusern zufiel. Von diesem Geist zeugte auch das, entscheidend von Wilhelm von Humboldt mitbeeinflusste Berliner Museum, dessen Bau Karl Friedrich Schinkel errichtete. Übrigens ging es schon damals um einen Konflikt, den man neuerdings mit manchen modernen, mehr noch mit dekonstruktivistischen Museumsbauten verbindet, nämlich im Streit zwischen dem Akademieprofessor Alois Hirt und dem von Humboldt geförderten Baumeister Schinkel darum, ob die Gegenstände „des Baues wegen“ da seien oder ob „der Bau [...] sich nach den Gegenständen zu richten“ habe. Schließlich setzte Humboldt sich mit dem Konzept einer erzählend-antikisierenden Rahmung der künstlerischen Bildungsgüter durch und das Museum wurde im Verhältnis zur Berliner Universitätsgründung von 1810 zu einem zwanzig Jahre später geschaffenen Gegenstück. Dieselbe Bildungsidee lag der mit Fresken von Peter Cornelius ausgemalten Glyptothek zugrunde wie auch der Alten Pinakothek im München Ludwigs I.

Die unternehmerische Variante eines auf diesen Voraussetzungen beruhenden künstlerischen Erziehungsprogramms fand sich in dem ungewöhnlichen, auf pragmatistischen Bildungs- und Erziehungsideen beruhenden Sammlungskonzept des Pharmaunternehmers Albert C. Barnes (1872-1951). Der erwarb, angeregt durch vor allem durch die Pädagogik John Deweys und auf den Rat des spanischen Philosophen George Santayana hin, vor allem französische Impressionisten, wobei es Ziel seines Sammelns war, die erworbenen Werke in erster Linie den Arbeitern und Angestellten seines Unternehmens sowie ausgewählten Interessenten zugänglich zu machen, während sie den begierig nachfragenden Fachleuten für lange Zeit verschlossen blieben. Kulturelle Bildung war das allemal.

In den Museen als Leitinstitutionen des Sammelns sind zwei zentrale Prozesse entscheidend gewesen, zum einen die lange Geschichte der Öffnung für ein, zuerst umschriebenes, später verallgemeinertes Publikum und zum anderen die Durchsetzung einer kunstgeschichtlich begründeten Anordnung der Kunstwerke. Bilder und Bildung wurden untrennbar miteinander verbunden. Gleichzeitig entstanden jedoch auch Regeln der kognitiven Exklusivität und der habituell geforderten Andacht und das, was Beat Wyss den Übergang vom „Haptischen“ zum „Optischen“ genannt hat. Die Sammler verfügten stets über den von ihnen geschaffenen Kosmos zusammengefügter Objekte, weshalb sie sich gerne mit Gegenständen ihrer Kollektion in den Händen abbilden ließen. Im Museum dürfen die Gegenstände demgegenüber nur mit den Blicken berührt werden und bleiben vom *Beschauer* durch einen Distanzraum getrennt, der (heute sogar elektronisch) überwacht wird. Das historische Relikt ist dem Besucher „nah und fern“ zugleich, fast greifbar und mental doch weit entrückt, wie Walter Benjamin, selbst Sammler und eifriger Ausstellungsbesucher und -rezensent, es beschrieb.

Mit Kennerschaftsambition und Habitus der „gebildeten Stände“ wurden die Museen zugleich zu einem Kontemplationsraum, in dem Versenkung ins Kunstwerk als stille Betrachtung gefordert ist. Dieses Refugium zu sichern, war die Absicht des Wiener Galeriedirektor Füger, der im 19. Jahrhundert die von Joseph II. verfügte radikale Publikumsöffnung der Wiener Belvedere-Sammlung zurücknahm und Eintrittsbilletts damit rechtfertigte, dass sich „Tagwerker und Kellnerburschen“, die „gemeinsten Weiber mit halbnackten Kindern“ und Frauen aus dem einfachen Volk „mit ihren Galanen“ dort tummelten. Pierre Bourdieu hat beschrieben, wie diese Welt des Sakralen dem Profanen in allem entgegengesetzt ist: „Die Unantastbarkeit der

Gegenstände, die religiöse Stille [...], der geradezu systematische Verzicht auf jede Belehrung, die großartige Feierlichkeit des Zierrats und Zeremoniells, die Säulengänge und weitläufigen Säle, bemalten Decken, gewaltigen Treppen“ – all das produziere in den Tempeln des Schönen ein Moment der Erregung und des gehobenen Selbstgefühls.

II. Kulturelle Bildung

Heute heißt die Forderung des Tages „Kulturelle Bildung“, auf den ersten Blick ein merkwürdiger Ausdruck, da man Bildung, d.h. also ein maßgebliches Überblickswissen, notwendig für etwas Kulturelles halten muss. Bildung als in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts durchgesetzter Leitbegriff des modernen Erziehungswesens in Deutschland wollte Kultur und Aufklärung in Kontakt zueinander bringen. Und auch schon in älteren Bedeutungen hängt Bildung mit einer speziellen Formierung zusammen, mit *imitatio* und der Aneignung des Zeichen- und Sinnbildhaften. In Goethes Terminologie und zu seiner Zeit spielte eine Analogie zur Dynamik des Organischen hinein, eben das Sich-Ausbilden als Prozess der Höherentwicklung von Naturformen ebenso wie der Perfektibilität der Menschen. Ein „immer tätiger, nach innen und außen fortwirkender, poetischer Bildungstrieb“, so meinte der Weimarer Forscher-Dichter werde zum Symbol der eigenen Existenz, zur Bedingung eben der Herausbildung der Person. Im Idealismus Hegels war das nur im Bezug auf den sich objektivierenden Geist zu denken, als eine Form des Wissens und der Reflexion, die „allen“ gemeinsam war, sofern sie auf der Höhe der Zeit sich bewegten. Daraus entstand die Idee des *Bildungskanons*, aber gerade nicht als starres Wissen, sondern als Bezugspunkt für die individuelle Aneignung und – der prägenden Seite wegen – der persönlichen Angleichung an das Gewusste. Es waren dies Ideale einer Zeit, in der man glauben konnte, ein Weltwissen lasse sich noch in *einem* Kopf versammeln. Der Kanon vermittelte und vermittelt ein Orientierungs- und Sicherheitsgefühl, das in den Massengesellschaften aber ohne Abspannungen und Trivialisierungen kaum aufrecht zu erhalten ist. „Bildung“ war also ein Anspruch auf Formung der Persönlichkeit und umfasste immer auch, was heute verkürzt und sozusagen für Stellenausschreibungen kompatibel gemacht, „Kompetenz“ heißt. Niklas Luhmann konnte sich mit witzigem Understatement von dem hochtönenden

Begriff distanzieren bzw. ihn als Eigenbeschreibung in ironischer Differenz zur angenommenen Halbgebildetheit (nicht nur von Soziologen) verfremden, indem er mitteilte, Bildung heute sei etwas, womit man bei einer Party überraschen könne.

Georg Simmel hatte schon fast ein Jahrhundert zuvor beobachtet, dass sich „objektive“ und „subjektive Kultur“ notwendig immer weiter auseinanderentwickeln müssten. *Objektive Kultur* nannte er die materiellen Kulturelemente, also alle „Dinge, die unser Leben sachlich erfüllen und umgeben, Geräte, Verkehrsmittel, die Produkte der Wissenschaft, der Technik, der Kunst“. Verglichen mit früheren Zeiten sind wir in diesem Sinne „unsäglich kultiviert“. *Subjektive Kultur* bezeichnet demgegenüber die Möglichkeit der einzelnen Individuen, sich durch die Aneignung der Produkte des „geronnenen Geistes“ so zu verfeinern, wie das der zunehmend sich ausdifferenzierenden Kultur angemessen wäre. Ausgehend von der schnell wachsenden Fülle der Kulturobjektivierungen ging Simmel sogar davon aus, dass die subjektive Kultur (relativ) im Niedergang sei. Er meinte damit nicht einen kollektiven Kreativitätsverlust, sondern die der Vermehrung der Kulturgüter nicht standhalten könnende Verarbeitungskapazität der Menschen. Jede Frankfurter Buchmesse belegt uns dramatisch, was wir alles nicht werden lesen können. Und fast jeder kennt inzwischen die unabschließbaren Chaoswelten des Internet, die subjektiv nie einzuholen sind. Verbunden damit – und das wird von Kulturkritikern oft übersehen – entwickeln sich aber auch neuartige Steigerungen der „subjektiven Kultur“, die frühere Generationen nicht besaßen, etwa eine Virtuosität der Schnellverarbeitung des Typischen und Wiedererkennbaren, eine steigende Fähigkeit zur Auswahl und Wahrnehmung vernetzter Zusammenhänge. Das „Zappen“ zwischen hundert verschiedenen Fernsehkanälen ist eben auch eine subjektive Kulturleistung. In solcher Unübersichtlichkeit werden in der Sphäre der Hochkultur seit einiger Zeit wieder die Steigbügelhalter des Wissensüberblicks wichtig und prominent, empfahl Marcel Reich-Ranicki mit erheblicher Öffentlichkeitswirksamkeit den (am besten von ihm selbst zusammengestellten) Kanon deutscher Literatur. Und der Anglist und Romanautor Dietrich Schwanitz konnte in zwei Deckel binden lassen, was „Bildung“ sei.

Gleichwohl wirkt das Verständnis nach, welches im „bürgerlichen Jahrhundert“ die Identität von Kultur und Bildung voraussetzte. Wir wissen, in welchem Maße dies mit ständischen Merkmalen der Erziehung und des Habituszwanges eng verknüpft war und im 20. Jahrhundert – sich nie ganz auflösend – auf zweierlei Weise in Frage

gestellt wurde, nämlich einerseits durch die Demokratisierung von Bildungsprozessen und das Eindringen der berufsqualifizierenden Ausbildungsnotwendigkeiten in diese und andererseits durch die Ausdifferenzierung der Wissenssphären bis zu jenem Punkt, an dem einem etwa Biologen nicht ohne eine gewisse Melancholie, aber doch selbstbewusst sagen können, dass ihr speziellstes Forschungswissen von keinem ihrer Kollegen in demselben Institut wirklich verstanden werden kann, falls sich überhaupt einer von ihnen dafür interessiert.

Und doch zeigt sich in den letzten Jahren eine Art Phantomschmerz, der daran erinnert, dass – neben all diesem Wissen, dieser Informationsflut, dieser löblichen Entdramatisierung des Bildungshochmuts – da doch noch etwas war. Mag sein, dass die Offensive im Bereich kultureller Bildung dadurch mitbedingt ist. Der (oft missgedeutete) PISA-Schock tat in Deutschland ein Übriges.

Sehen wir uns also kurz an, was mit dem neuen Zauberwort gemeint sein kann: Staatsminister Bernd Neumann, der sich – wie seine Vorgänger – aus vermeintlich verfassungsrechtlichen Gründen umständlich „Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien“ nennen muss, nahm vor wenigen Wochen den Neujahrsempfang der Rundfunkorchester und -chöre zum Anlass, kulturelle Bildung als entscheidend für die Zukunft unserer Gesellschaft zu erklären, passend auch insofern, als 2008 von der Europäischen Union zum „Jahr des interkulturellen Dialogs“ ausgerufen worden ist. Ohne das Publikum und die Künstler von morgen, lasse eine produktive Gesellschaft sich nicht denken, wobei es nicht um die Förderung „von kleinen und elitären Kreisen“ gehe, sondern um die Erschließung des „kulturellen Erbes“ für und durch immer mehr Menschen. Richtig sah er, dass dies ein Vermittlungsproblem sei, und zeitgemäß formulierte er: „Kulturelle Bildung ist eine unverzichtbare Investition in die Zukunft. Die kulturellen Grundlagen zu kennen, ist eine der Voraussetzungen, um Deutschland als Kulturnation verstehen und vermitteln zu können“. Sein Haus hatte eine programmatische Definition der im Augenblick überall ‚gehandelten‘ Formel bereits ausgearbeitet, deren zentraler Satz lautet:

„Begegnung und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur sind für jeden Menschen von prägender Bedeutung. Sie beeinflussen die sinnliche Wahrnehmung, die kreativen Fertigkeiten und die Ausdruckfähigkeit. Sie ermöglichen einen Zugang zur Geschichte, zu den Traditionen, Werten und kulturellen Leistungen des eigenen Landes wie auch fremder Völker.“

Immer bereiten solche Deklarationstexte, wie sympathisch sie auch sein mögen, Schwierigkeiten, obwohl ich (wie auch Sie) doch weiß, dass man im administrierten Alltag auf sie nicht verzichten kann, denn Förderung und Rechtfertigung von Aktivitäten müssen sich wiederum solcher Formeln bedienen. Auch ist ihnen Vernunft und gute Absicht nicht abzusprechen, und man wüsste es selbst auch nicht besser zu umschreiben. Und doch heftet ihnen – wie vielen der Diskurse, die sie auslösen, anleiten oder normierend begrenzen – etwas merkwürdig Unlebendiges an, sie machen richtig Gedachtes fast notwendig zu dem, was Lutz Niethammer (in kritischer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Identität“) ein „Plastikwort“ genannt hat; Theodor W. Adorno hätte von „Verdinglichung“ gesprochen. Gleichwohl sind die aus Formelkompromissen gebildeten Beschreibungen aufschlussreich, lassen sich Absichten, samt möglicher parteipolitischer Unterschiede und gewisse Trendlinien, doch erkennen.

Mit dem Verweis auf die (auch in unserer Tagung noch eingehend zu behandelnden) PISA-Studien fordert die Bundesregierung, dass „Museen, Bibliotheken und Archive [...] spezielle Programme zur besseren Vermittlung von Kunst und Kultur“ anbieten sollten. Modellprojekte aus anderen Bereichen, wie etwa Schulkinowochen oder deutschlandkundliche Anstrengungen der Deutschen Welle, wurden beispielhaft genannt, am eindrucklichsten jedoch die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“, die es – von der Kulturstiftung des Bundes mit 10 Mio. Euro und der gleichen Summe vom Land Nordrhein-Westfalen finanziert – 200.000 Schülern im Ruhrgebiet ermöglichen soll, ein Instrument spielen zu lernen. Zwar konnte man Zeitungskommentare lesen, die das Ganze dem lächerlichen Zufall zuschreiben wollten, dass Hortensia Völckers auf einen Projektemacher gestoßen sei, der sich das in den Kopf gesetzt hatte, um dann sofort eine große Summe für diese *idée fixe* ‚loszueisen‘. Wie dem auch sei, die Sache ist zu loben, besonders in einem Land, in dem die musische Bildung wie die sportliche an den Rand des Schulunterrichts gerückt ist und deutsche Konservatorien zwar noch Weltgeltung haben, oft aber keine deutschen Teilnehmer für Wettbewerbe mehr platzieren können.

Damit ist die Frage der Adressaten Kultureller Bildung angesprochen. Eindeutig handelt es sich um die kompensatorische Förderung von Kindern und Jugendlichen. Andererseits ist das Stichwort zumeist mit Integrationsabsichten verbunden, finden sich Personengruppen miterwähnt wie die sogenannten „Menschen mit

Migrationshintergrund“ oder die „wachsenden Zahlen älterer Mitbürger“ (beides Formulierungen des BKM).

Diese doppelte Zielsetzung wurde vom Deutschen Kulturrat schon im Jahr 2000 vorgeprägt, was wieder einmal zeigt, wie viel Zeit es braucht, bis gewisse Einsichten in griffige Formeln verwandelt und diese wiederum bis ins Zentrum politischer Normierung vorgedrungen sind. Der Deutsche Kulturrat formulierte damals:

„Kulturelle Bildung meint die aktive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur“ und ist „integrales Element von Allgemeinbildung und hat unter anderem die Aufgaben, Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen sowie deren soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten zu stärken.“

Das sollte in verschiedenen Bereichen umgesetzt werden:

- vorschulische Erziehung im Kindergarten,
- künstlerische Angebote in den Schulen,
- kulturelle Inhalte in beruflicher Bildung im Hochschulstudium und in der Fortbildung,
- künstlerisch-kreative Angebote v.a. für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule sowie
- Erwachsenen- und Weiterbildung.

Gerade beim Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Nationalität und kultureller Hintergründe erweise derlei Bildung sich als „Chance für die Vergewisserung der eigenen und das Kennenlernen anderer Kulturen“. Eine zukunftsfähige und vom Staat garantierte Bildungspolitik müsse an der Entwicklung individueller Fähigkeiten, kritischer Auseinandersetzungen, diskriminierungsfreier Zugangschancen und altersunabhängiger Bildungsmöglichkeiten interessiert sein.

Derlei nationale Programmatiken korrespondieren selbstverständlich mit transnationalen Zielsetzungen und Definitionen, so dass das Thema unserer Konferenz sich auch auf den UNESCO-Weltbildungsbericht (*Education for All Global Monitoring Report*) aus dem Jahre 2006 beziehen kann, nach welchem zwar immer mehr Menschen Zugang zu Bildung bekämen, aber in vielen Ländern bei schwindender Qualität. Gerade die Einbeziehung künstlerischer Kreativität in traditionelle pädagogische Ansätze wurde dort empfohlen, denn der Ansatz „Arts and Education“ will Kunst nicht nur als eigene Disziplin, vielmehr als Mittel einer Vertiefung des Lernens unterschiedlicher Fächer einsetzen, etwa durch den Einsatz von Musik oder Bildender Kunst im Sprachunterricht etc. Insgesamt könnte nur durch

die Vermittlung von Kultur und den Künsten „Bildung als Menschenrecht“ substantiell realisiert werden, denn man nehme zunehmend eine „größer werdende Kluft zwischen kognitiver und emotionaler Verarbeitung im Bildungsumfeld“ (Antonio Damasio) wahr. Auch hier soll eine programmatisch-rituelle, institutionell kreierte symbolische Eigenzeit die Umsetzung der Normvorstellungen befördern, hat die UNESCO doch die Jahre 2006-2016 zur „Dekade Kulturelle Bildung für Alle“ erklärt – und heute ist das ja auch bei uns angekommen.

III. Die Mobilisierung der Museen?

Vor diesem Hintergrund sind auch die Museen gefragt, mehr noch: man könnte von ihnen eine besondere Mobilisierung der Lernbereitschaft erwarten, wenn man daran denkt, dass sie – entgegen jeder Voraussehbarkeit etwa in den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts – geradezu zum Motor der heutigen Eventkultur geworden sind. Gerade in diesem Hause soll das kein Negativterminus sein, vielmehr daran erinnern, dass – neben dem musikalischen Festivalbetrieb – es gerade die Museen waren, die aller verstaubten Abgeschlossenheit (welche nicht nur die Kritik der Futuristen auf sich zog, allenfalls deren Radikalisierung im Manifesto des Marinetti, wonach den Louvre anzünden müsse, wer der lebendigen Kultur einen Raum schaffen wolle) zum Trotz durch Großausstellungen und sensationelle Neubauten die Besuchszahlen (nicht in gleicher Weise die Besucherzahlen) zu vervielfältigen wussten und zugleich das ganze Arsenal von *Marketing* und *Merchandising* in Stellung brachten – dadurch auch neue Produktions- und Verkaufssysteme schaffend.

Implizit war bisher die Rede vor allem von Kunstmuseen. Aber der Zusammenhang mit ästhetischer, praktischer, historischer und meinetwegen eben auch: „kultureller“ Bildung weitet den Blick auf die Herausbildung wissenschaftlicher und technischer Museen (zum Beispiel in dem 1794 gegründete Conservatoire National des Arts et Métiers in Paris oder in der „Ruhmeshalle für den deutschen Forscher- und Erfindergeist“ im Deutschen Museum in München). Diesen modernen ‚Wunderkammern‘ folgte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Flut von Spezialmuseen, seit Jahrzehnten vor allem auch Heimat- und Freilichtmuseen, sodann Industriemuseen, denen es zunehmend obliegt, einstmalige Arbeitsstätten zu musealisieren – seien es Kohlebergwerke oder Textilbetriebe, in denen (inzwischen

von Maschinen übernommene) Fertigkeiten wie das Klöppeln ausgeübt worden waren. Die der Aufklärung und Volkserziehung dienen sollende Gründung des Deutschen Hygienemuseums durch Karl August Lingner im Jahre 1911 macht gerade in dem Haus, in dem wir zu Gast sind, bewusst, welche Innovationen nicht nur der Vergegenständlichung, sondern geradezu der musealen *Wissenserzeugung* entstanden sind, aber auch deren, bis ins Mörderische gehen könnende Ideologisierung im Nationalsozialismus und deren unterschiedliche Instrumentalisierungen in der nachfolgenden DDR).

Inzwischen gibt es geradezu ein *Mouvement Internationale pour une Nouvelle Muséologie (MINOM)* und weitere, bisher nicht gekannte Sammlung- und Präsentationstypen wie das *Écomusée* in Frankreich und Kanada, das *Neighbourhood Museum* in den USA oder das *Museo Integral* in Spanien, wodurch Museen zu Orten geworden sind, die unterschiedlichste Objektgruppen vereinigen und sich mit der sie umgebenden Kulturlandschaft verbinden (es gibt dies ja auch für die Künste, wenn man an Knud W. Jensens *Louisiana* in der Nähe Kopenhagens, Karl-Heinrich Müllers Kulturinsel Hombroich oder Bernardo Paz' Kunst-Park in Minas Gerais in Brasilien). Es mag dies Ausdruck einer „Musealisierung“ sein, von welcher der Philosoph Hermann Lübbe sagte, sie bestimme die heutige Gesellschaft in nie gekanntem Ausmaß, denn es gebe einen progressiven „Reliktanfall“ und ein damit verbundenes Anwachsen der Institutionen, „die nötig sind, diese Relikte zu sammeln“.

Dieser Zunahme öffentlicher Relevanz, welche auch den Stolz der Museumsleute merklich ansteigen ließ, ging eine Phase der Kritik am Repräsentativen und Elitären – vor allem der Kunstsammlungen – voraus. „1968“ blieb auch diese Institution von „Hinterfragungen“ nicht verschont, sollte aus dem „Musentempel“ vor allem ein „Lernort“ werden, wie ein bekannter Buchtitel lautete. Das Wort wurde zum Programm, die Publikation und Museumsberichte, die den Terminus „Lernort“ verwenden, haben sich inzwischen vervielfältigt und der Impuls, der aus der damaligen Kritik des sozial und auratisch sich abschließenden Museums gefolgt war, ist Allgemeingut geworden. In der von der Bundeskulturstiftung geförderten Ausstellung *Die 68er: Kurzer Sommer, lange Wirkung* übrigens, die von Mai bis August diesen Jahres im Historischen Museum der Stadt Frankfurt am Main gezeigt werden wird, ist der Veränderung der Museumslandschaft ein eigener Teil gewidmet. Die Erinnerungs-Ausstellung wird in einem Haus gezeigt, das im 19. Jahrhundert von

dessen erstem Direktor, Otto Cornill (1824-1907), als „malerische Inszenierung der Geschichte“ eingerichtet worden war und das in der „Kulturrevolution“ der späten 1960er Jahre dann – damals viele verunsichernd und verärgert – zu einem Ort der sozialgeschichtlichen Kontextualisierung seiner Bestände wurde. Seit jener Zeit jedenfalls gilt, wie auch Martin Roth es beschrieben hat, dass neben Sammeln und Konservieren „die Bildungsarbeit bzw. die aufklärerische Funktion“ zur Museumsaufgabe geworden ist. Kritiker sahen in dieser Entwicklung eine Gefährdung der Entlastungshöhe ästhetischen Genusses, betonten die Unvereinbarkeit von Bildung und Unterhaltung. Ungeklärt sei – so auch empirische Museumsforscher – der kognitive Gewinn durch die fluide gewordenen Bilderwelten (wobei die Museen sozusagen die Beschleunigung der elektronischen Bilder nachzuahmen und zu kompensieren suchten). *Kunstchronik* und *FAZ* vermuteten jedenfalls zunehmend einen gehobenen Amüsierbetrieb. Und Heiner Treinen meinte, nachgewiesen zu haben, dass Fachinteresse oder wenigstens „Lern- und Bildungswille“ viel weniger Menschen in Ausstellungen brächten als „Neugierverhalten“ und der dringende Wunsch nach Zerstreuung. Es gebe bei genauerer Beobachtung Verhaltensweisen, wie „aktives Dösen“ oder „kulturelles Window-Shopping“ – wobei ich meine, dass es immer noch besser sei, im Museum Eindrücke halbbewußt aufzunehmen als nur noch durch elektronische Vermittlung (wenngleich sich die neuesten Künste ja bemühen, den Unterschied verschwinden zu lassen).

Insgesamt dürfte in solcher Kulturkritik die Entgegensetzung überzogen sein von Wissensvermehrung und Schaulust für alle kulturellen Epochen, sogar die des Bildungsbürgertums, überbetont sein. Jedenfalls erkennt ja selbst der ICOM-Kodex in Artikel 3 an, dass Museen alle ihre materiellen und intellektuellen Potentiale „zum Zwecke des Studiums, der Erziehung und Bildung *und* Erbauung“ aufzuwenden hätten.

IV. Emanzipation oder „Schlüsselqualifikationen“ – partizipative Integration oder kulturelle Beschwichtigungsstrategie?

Sieht man die konzeptionellen Fortschritte welche die Museumsarbeit in den letzten Jahrzehnten gemacht hat und die auch kommerziell sich auswirkenden Publikumserfolge (die jedoch auch nicht einfach fortzuschreiben sind, da auch sie

ihren Grenznutzen finden werden), so wäre gegen die politisch induzierte Bildungskampagne nicht das Geringste einzuwenden. Verstehen Sie meine Überlegungen zum Sinnhorizont dieser kulturpolitischen Programmatik also nicht als Einspruch gegen die Erweiterung der Museumsarbeit (wenngleich der Zynismus doch nicht verschwiegen werden darf, dass derart neue Zielsetzungen überall mit Stellensperren, schlimmstenfalls Streichungen verbunden sind, Ausdruck der politischen Lebenslüge von Leistungssteigerung bei gleichzeitiger „Kostenneutralität“). Und doch soll die „Kulturbedeutung“ (Max Weber) dieser normativen Rhetorik und der mit ihr verbundenen Entwicklungsabsichten analytisch durchleuchtet werden.

Gerne wird dabei von der „Wissengesellschaft“ gesprochen, was vielleicht „Wissenschaftsgesellschaft“ meint, besser jedoch „Informationsgesellschaft“ hieße, denn es gab wohl keine Gesellschaft ohne spezifische Wissensformen und ein Problem auf das die Anstrengungen heute zu richten wären, liegt gerade in der Asymmetrie von Informationsüberflutung und deren aneignende Umarbeitung in „Wissen“.

Dazu bietet die Frage einen guten Ausgangspunkt, ob es sich bei diesen Bemühungen um eine Fortsetzung der auf Partizipation und Selbstbestimmung gerichteten Reformideen der 1960er Jahre handelt und ob die aus der damaligen Kritik entstandene Museumspädagogik gemeint ist und neu belebt werden soll. Kulturelle Bildung könnte dann in der Tradition emanzipativer Forderungen stehen, andererseits aber auch in den Dienst einer, zumeist „konservativ“ genannten, Retraditionalisierung der Kultur gestellt werden. Aber vielleicht ist beides nicht mehr im Mittelpunkt heutiger Überlegungen, vielmehr die – auf Kultur eben auch nicht verzichten könnende – Mobilisierung von „Schlüsselqualifikationen“ und ein (wovor schon Bundespräsident Johannes Rau warnte) „tostloses ‚Fitmachen für ...‘“ im globalen Wettbewerb (die aktuelle Variante des *Survival of the Fittest*). Das mindert zwar nicht die hehren Ziele, durch eine Vertiefung der eigenen kulturellen Zusammenhänge auch andere Kulturen – gerade im Zeitalter fundamentalistischer Konfliktzuspitzungen – besser verstehen und mit diesen leben zu können. Und immer ist auch auf die Eigendynamik von Bildungsprozessen zu setzen, ganz gleich welche Absichten mit ihrer Propagierung und Förderung verbunden sein mögen.

Aber es ist doch nicht zu übersehen, dass der Integrationsbegriff im Felde der Bedeutungszuschreibungen sehr häufig benutzt wird, ohne dass klar wäre, welche der Gesamtzusammenhang sei, in den hinein „Kultur“ integrierend wirken soll. Mir scheint, dass nicht nur Problem- und Randgruppen und vor allem eine Jugend, deren Schulausbildung zum Problem geworden scheint, gemeint sind. Vielmehr könnte es um ein ganz neues Verhältnis von Kultur und Gesellschaft gehen. Nicht geht es allein um die Ausfüllung von Sinnlücken der Gesellschaftsmitglieder, vielmehr um den Ausgleich einer Sinnkrise des Gesamtsystems. Ohne jede verschwörungstheoretische Absicht lässt sich die von höchsten Stellen empfohlene Hinwendung zur Kulturellen Bildung durchaus im Kontext der Ökonomisierung auch kultureller Institutionen verstehen. Kulturpolitik ist in die Defensive geraten, nicht mehr „Selbstzweck“ sondern scheinbar nur noch zu rechtfertigen, wie Oliver Scheytt zutreffend beobachtete, „als Kreativitätsfaktor [...], Standortfaktor [...], Imagefaktor, als Lebens- und Überlebensmittel“. Das ist aber nicht ohne Ambivalenzen: Aus den definitorischen Anstrengungen, von denen ich einige zitiert habe, lässt sich ablesen, dass bildungsbürgerliche Hintergrundsannahmen und demokratisch-reformerische Absichten bei vielen der Normierungsautoren und -gremien ihre Geltung keineswegs verloren haben, also man durchaus Persönlichkeitsbildung und den „Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant) befördern wollen. Es geschieht dies aber in einer neuen Konstellation.

Zuerst mag es um Reparaturarbeiten an einem, die Kulturelle Bildung immer mehr vernachlässigenden Schulsystem gehen, sodann wohl auch um Besucherzahlen unter dem Diktat der heute allerorten angepriesenen Steigerungslogiken: Die Übernachtungen in einer Stadt haben sich verdoppelt. Warum nicht auch der Kartenverkauf in den Kulturinstitutionen? 100 Millionen jährlicher Museumsbesuche werden in Deutschland gezählt, zu denen noch einmal fast 60 Millionen Besucher von Sonderausstellungen kommen – das sind (bei aller Unvergleichlichkeit von Daueröffnung und wöchentlichem Auftritt in der Spielzeit) in jedem Jahr mehr Besuche, als der deutsche Profifußball auf die Beine bringt. Warum sind es im nächsten Jahr nicht noch mehr?

Das hängt eng mit dem Interesse an quantifizierbaren Leistungssteigerungen zusammen, wie sie heute zur fast ausschließlichen Legitimationsgrundlage kultureller Einrichtungen und Veranstaltungen geworden sind – besonders in den Deregulierungsprozessen des *Outsourcen*, der Umwandlung in Eigenbetriebe und

Stiftungen und den mit alledem verbundenen Evaluationszwängen. Den Rahmen bildet die Lissabon-Strategie des Jahres 2000, welche die Voraussetzung dafür schaffen sollte, Europa zur „most competitive area of the world“ zu machen, wobei gerade „education and training“ als wichtiger Faktor für diese neue „competitiveness“ angesehen werden. Und in größeren gesellschaftlichen Zusammenhang gesehen, passt diese Expansion des Ökonomischen in den Erziehungs- und Kulturbereich (samt der damit verbundenen Monetarisierung eines nicht mehr nur ‚symbolischen Tauschs‘) in die Prognose, dass „die Wirtschaft“ in den reichen Ländern der Erde keine so enormen Wachstumsraten mehr erzeugen werde, dass sich aus ihnen die Integration der Gesellschaft und die Legitimation ihrer Einrichtungen wie von selbst versteht. Deshalb muss „Kultur“ diese Funktion zu übernehmen.

V. Praktische Schlussfolgerungen

Vielfältig ist darauf hingewiesen worden, dass Kulturelle Bildung organisatorisch eine neuartige Vernetzung politischer, administrativer und kultureller Einrichtungen voraussetzt, während in der Sache vor allem die Nähe zu den Künsten unabdingbar sei. Voraussetzung dafür ist die Verschmelzung kultureller Sphären in der modernen Konsumkultur, sozusagen die Gegenbewegung zur funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Kunst, Hochkultur und Soziokultur lassen von der Massenkultur sich nicht klar scheiden, weshalb neue Kombinationen sich nicht nur als marktgängig erweisen, sondern längst auch Voraussetzung kultureller Arbeit geworden sind.

Für die Museen bedarf es meines Erachtens vor allem einer dauerhaften Intensivierung der Verbindung mit den Ausbildungssystemen auf allen Niveaus vom Kindergarten bis zur Hochschule. Nicht wird man darauf warten können, dass die Methusalem-Gesellschaft bei gegebener Überalterung des Museumspublikums schon dafür sorgen werde, dass diese immer voll seien – mehr Rollstuhlrampen vorausgesetzt. Dass es sich dabei nicht um eine Leerformel handelt, belegt der Vergleich des durchschnittlichen Besucheralters in Deutschland und Frankreich. Dort ist, bei aller klassenspezifischen Schließung, überraschenderweise insgesamt eher jung, beläuft sich der Anteil der Besucher zwischen 15 und 24 Jahren auf 37% gegenüber einem Anteil der Gesamtbevölkerung von 18%. Es ist dies allein ein Effekt der schulischen Ausbildung. In merkwürdiger Diskrepanz steht dazu das

Gutachten „Museen der Zukunft – Fortschreibung der Museumskonzeption 2003 bis 2008“ welche das sächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst 2003 bei dem Wirtschaftsprüfungs- und Beratungsunternehmen KPMG in Auftrag gegeben hatte und wo sich die Empfehlung findet für das „Soll-Konzept [...] die Möglichkeit kostenloser Besuche zu überdenken“, somit auch die „Preisgestaltung für Schüler“.

Aber es müsste um mehr gehen als Kinder- und Schulführungen, etwa auch um bildnerische Kreativitätsräume in den Museen, schließlich um die Übersetzung der Bestände und Wissensvoraussetzungen unserer „Schatzhäuser“ in Präsentationsformeln und Lehrmaterialien, die auch außerhalb der Museen benutzt werden könnten. Die Selbstpräsentation etwa der Dresdner Galerie Alte Meister in der Internet Virtualisierung von *Second Life* mag manchem noch als Gag erscheinen, eröffnet aber doch neue Zugänge und schafft zumindest Neugier, vielleicht sogar Neugierde. Die Rahmenbedingungen sind, wie der Essener Kulturdezernent Oliver Scheytt gut herausgestellt hat, bestimmt durch die Parallelität von erstens Medialisierung (dabei auch der kommerziellen Kämpfe um Einschaltquoten), zweitens Globalisierung (woraus sich Gegenteilstendenzen regionaler Geschichtsbewusstseins ergeben können) und drittens der Individualisierung (im Sinne der Vervielfältigung kulturkonsumistischer Praktiken, aber auch im Hinblick auf zivilgesellschaftliches Engagement).

Es wird interessant sein, was in dieser Konferenz an konkreten Strategien und Möglichkeiten erörtert und für eine Umsetzung empfohlen wird. Meine Aufgabe war es lediglich, die diskursiven Voraussetzungen und mehrschichtigen Bedeutungsfelder ein wenig aufzuhellen.