

Themenpaket „Kulturelles Erbe“

Querschnitte Band 15:

Kulturgeschichte

Fragestellungen – Konzepte – Annäherungen

Christina Lutter/Margit Szöllösi-Janze/Heidemarie Uhl (Hg.)
Wien 2004

Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ 3/2016:

Erinnerungskulturen

Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe

Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ 3/2003:

Nationale Mythen

Die Slowakei und Österreich im Vergleich

Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ 4/2003:

Lernorte – Gedächtnisorte – Gedenkstätten

Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung, Band 31:

Tradition und Traditionalismus

Zur Instrumentalisierung eines Identitätskonzepts

Hermann Mückler/Gerald Faschingeder (Hg.)
Wien 2012

PAKETPREIS um € 18,-
(zuzügl. Versandkosten)

für AbonentInnen der Zeitschrift
„Historische Sozialkunde“

VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde

c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien
Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel. ++43/1/4277-41304, Fax ++43/1/4277-9413

e-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs.univie.ac.at>



Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

2/2018



Kulturelles Erbe

VGS

Verein für Geschichte und Sozialkunde
48. Jg./Nr. 2 April–Juni 2018

AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

Redaktion: Andrea Schnöller, Hannes Stekl (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (wolfgang.buchberger@phsalzburg.at)



Preise Jahresabonnement € 19,- (Studenten € 14,50), Einzelheft € 7,- zuzügl. Porto.

Bankverbindungen: Raiffeisenbank Oberes Waldviertel eGen. IBAN AT21 3241 5000 0242 4570, BIC RLNWATWWOWS

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41304, Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41304 (Marianne Oppel)

E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs.univie.ac.at>

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Inhaber von Text- und Bildrechten ausfindig gemacht werden. Für entsprechende Hinweise ist der Verein für Geschichte und Sozialkunde dankbar. Sollten Urheberrechte verletzt worden sein, werden wir diese nach Anmeldung berechtigter Ansprüche abgelenken.

Titelbild:

Begehbare Lutherbibel 2017 auf der Weltausstellung Reformation in Wittenberg; Foto: Mit freundlicher Genehmigung der r2017; <https://r2017.org/fileadmin/sys/public/media/images/wa/Welcome.jpg>.

Heftkonzeption: Stefanie Samida

Heftredaktion: Stefanie Samida, Andrea Schnöller und Hannes Stekl

Layout/Satz: Marianne Oppel

AutorInnen:

Stephan Ahrnke, Dr., ist Post-Doc im heiEDUCATION-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education.

Cord Arendes, Prof. Dr., lehrt Angewandte Geschichtswissenschaft – Public History an der Universität Heidelberg.

Johanna Bethge ist Studienreferendarin für Geschichte und Deutsch an einem allgemeinbildenden Gymnasium im Rhein-Neckar-Kreis.

Nausikaä El-Mecky, Dr., ist Post-Doc im heiEDUCATION-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education.

Ralph Höger ist Doktorand im heiEDUCATION-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education.

Léon Ruffer studiert Klassische Philologie und Englisch auf Lehramt an der Universität Heidelberg.

Stefanie Samida, PD Dr., ist Nachwuchsgruppenleiterin im heiEDUCATION-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education.

Christiane Wienand, Dr., ist Zeithistorikerin und Geschäftsführerin der Heidelberg School of Education.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2018 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

Stadt  Wien 

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

Inhaltsverzeichnis

- 2** *Stefanie Samida*
Editorial
- 3** *Stefanie Samida*
Kulturelles Erbe und kulturelle Bildung
Einleitung – Kulturbegriff – Kulturelles Erbe – Kulturelle Bildung – Interdisziplinäre Kulturerbeforschung – Kulturelles Erbe und kulturelle Bildung
- 8** *Cord Arendes*
„Welterbe“ – Genese, Konzepte und didaktische Perspektiven
Welterbe als ‚globales Gütesiegel‘ – Genese des UNESCO-Welterbes – Die aktuelle Welterbe-Konzeption – Didaktische Perspektiven
- 15** *Ralph Höger/Christiane Wienand*
Auschwitz als kulturelles Erbe
Einleitung – Auschwitz nach 1945 – Auschwitz und das UNESCO-Welterbe – Warum Auschwitz? – Auschwitz als Erfahrungsort – Ausblick
- 22** *Nausikaä El-Mecky*
Fünf Missverständnisse über die Zerstörung von Kulturerbe
Missverständnis 1: Zerstörung von Kulturerbe ist immer schlecht – Missverständnis 2: Aufbewahren ist das Gegenteil von Zerstören – Missverständnis 3: Hauptsache, der Originalzustand von Kulturerbe bleibt erhalten – Missverständnis 4: Zerstörer von Kulturerbe wollen alle Spuren ausradieren – Missverständnis 5: Zerstörung von Kulturerbe heißt Kaputtmachen – Komplexe Zerstörungen – Didaktisches Potenzial
- 27** *Stephan Ahrnke*
Die Bibel als Weltkulturerbe?
Eine Positionsbestimmung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft
Weltkulturerbe – Die Bibel – Die Bibel als Welterbe der UNESCO? – Die Bibel als konstruiertes Zeichensystem – die Lernenden generieren kulturelles Erbe – Didaktische Konsequenzen
- 32** *Johanna Bethge/Léon Ruffer*
Schule macht Kulturerbe – Kulturerbe macht Schule
2000 Jahre Vergils Aeneis
Materielles Erbe - Immaterielles Erbe – Vergil in der Schule – Antike Lesarten der *Aeneis* – Von der Spätantike bis in die Neuzeit – Fazit

Stefanie Samida

Editorial

Bis weit ins 20. Jahrhundert benutzte man Begriffe wie ‚Monument‘, ‚Denkmal‘ (z. B. Natur-, Kultur-, Kunstdenkmal) und ‚Kulturgut‘, wenn man kulturelle Hinterlassenschaften vergangener Zeiten und immaterielle Ausdrucksformen benennen wollte. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hat sich die Benennungspraxis zunehmend verändert, was nicht zuletzt mit der internationalen und politischen Debatte um den Schutz materiellen und immateriellen Kulturgutes nach dem Zweiten Weltkrieg zusammenhängt. Der Begriff ‚Heritage‘, im Deutschen in der Regel als Kulturerbe bzw. kulturelles Erbe übersetzt, avancierte dabei international zum Schlagwort.

Als Kulturerbe begreift man konkret überliefertes Erbe – materieller oder immaterieller Art –, das aus der Vergangenheit in eine je spezifische Gegenwart hineinragt. Durch seine Präsenz in der Gegenwart ist es Teil unserer Lebenswelt. Es ist nicht nur sichtbar, sondern auch erfahrbar. Diese Erfahrbarkeit und die damit einhergehende emotionale Dimension können sich verschiedene Schulfächer (z. B. Geschichte, Religion, Kunst) zunutze machen, da SchülerInnen in vielfältiger Form auf Kulturerbe treffen. Die Beiträge des Themenheftes „Kulturelles Erbe“ verweisen auf die eine oder andere Form und zeigen anhand von Fallbeispielen den Wert der Beschäftigung mit Fragen zum kulturellen Erbe auf. Zugleich vermitteln sie Grundwissen und geben Anregungen, wie aktuelle Diskussionen aus der Wissenschaft in den Unterricht eingebracht werden können. Wir möchten somit nicht nur ein hochaktuelles kultur- und geschichtswissenschaftliches Forschungsfeld für den Schulalltag in Ansät-

zen erschließen, sondern auch dazu auffordern, die Beschäftigung mit diesem Thema zukünftig zu intensivieren.

Die Einleitung von *Stefanie Samida* liefert einen ersten Überblick zu Begriff und Konzept des kulturellen Erbes und der Verknüpfung mit Fragen kultureller Bildung, die dann in den einzelnen Beiträgen wieder aufgenommen und anhand von Fallbeispielen weiter konkretisiert und vertieft werden. *Cord Arendes* widmet sich in seinem Beitrag dem UNESCO-Welterbe und seinem didaktischen Potenzial. Daran schließt sich eine Auseinandersetzung an, die sich mit dem Konzentrationslager Auschwitz als kulturellem Erbe und seiner Touristifizierung beschäftigt (*Ralph Höger/Christiane Wienand*). Kulturerbe ist nicht nur Gegenstand von Aushandlungsprozessen, sondern provoziert und fordert einzelne Akteure oder ganze Gruppen heraus. Nicht selten endet das mit seiner Zerstörung, womit sich *Nausikaä El-Mecky* in ihrem Artikel befasst. Das Themenheft beschließen zwei Artikel, die jeweils über kulturhistorisch bedeutende Schriftstücke als (Welt-)Kulturerbe reflektieren: die Bibel (*Stephan Ahmke*) und das Epos *Aeneis* des römischen Dichters Vergil (*Johanna Bethge/Léon Ruffer*).

Das vorliegende Themenheft wurde vom heiEDUCATION-Cluster „Kulturelles Erbe“ der Heidelberg School of Education, eine Einrichtung der Pädagogischen Hochschule und der Universität Heidelberg, konzipiert und umgesetzt. Das Projekt heiEDUCATION wird vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finanziert.

Kulturelles Erbe und kulturelle Bildung

Einleitung

Kulturelles Erbe ist allgegenwärtig. Das zeigt sich an der wachsenden medialen und öffentlichen Aufmerksamkeit – ganz besonders, wenn es um Aspekte des UNESCO-Welterbes geht. Erinnerung sei hier lediglich an die jedes Jahr im Juli wiederkehrende Kür neuer Welterbestätten durch die UNESCO und an die in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des Krieges in Syrien international geführten Diskussionen um die Zerstörung von kulturellem Erbe bzw. *heritage sites* wie etwa der antiken Oasenstadt Palmyra.

Diese Omnipräsenz von Kulturerbe spiegelt sich allerdings nur sehr eingeschränkt im schulischen Kontext wider. Und auch in der Forschung – und hier konkret in der geschichtsdidaktischen Forschung – spielt die Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe nur eine marginale Rolle. Das Themenheft und die darin versammelten Beiträge verfolgen daher zwei Ziele: Sie möchten erstens die Diskussion um die vielfältigen Aspekte von kulturellem Erbe anstoßen und zweitens zur Reflexion über die Relevanz und den Einfluss von Kulturerbe in einer globalisierten Welt anregen; schließlich gehört die Auseinandersetzung mit den kulturellen Zeugnissen – seien sie materieller oder immaterieller Art – in den Bereich der kulturellen Bildung.

Damit sind die beiden Schlüsselwörter – ‚kulturelles Erbe‘ und ‚kulturelle Bildung‘ – genannt, die in dieser Einleitung im Zentrum stehen sollen. Eine Annäherung erfolgt zunächst über den Begriff ‚Kultur‘, zumal das Adjektiv ‚kulturell‘ Bestandteil beider Phrasen ist.

Die Beschäftigung mit dem komplexen Kulturbegriff beschränkt sich dabei auf einzelne zentrale Aspekte und soll einen ersten Überblick über diesen schwer greifbaren und vieldiskutierten Begriff liefern (ausführlich Moebius 2009; mehr lexikalisch: Hejl 2008; Nünning 2009; Sommer 2008). Im Anschluss daran werden dann die nicht minder ambivalenten Konzepte ‚kulturelle Bildung‘ und ‚kulturelles Erbe‘ erörtert. Ein Plädoyer für eine dezidiert interdisziplinäre Kulturerbeforschung beschließt diese Einleitung in das Themenheft.

Kulturbegriff

Der Begriff ‚Kultur‘ gehört zu einem der zentralen Begriffe der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Er leitet sich vom lateinischen Verb *colere* ab, das verschiedene Bedeutungen besitzt: 1. bebauen, Ackerbau betreiben, 2. bewohnen; 3. Sorge tragen, pflegen und 4. verehren, anbeten. Auf dem Partizip Perfekt Passiv *cultus* basiert wiederum das Substantiv *cultura*, das so viel wie ‚Bearbeitung‘, ‚Ausbildung‘ und ‚Verehrung‘ bedeutet. Über das Französische gelangte der Begriff dann im 17. Jahrhundert als Gegenbegriff zu ‚Natur‘ auch ins Deutsche. ‚Cultur‘ bezog sich dabei sowohl auf das Individuum bzw. auf die Kultivierung des Menschen im Sinne der Pflege seiner Persönlichkeit als auch auf die menschliche Gesellschaft. Damit gewann der Begriff auch soziale Bedeutung: Es gab Menschen und Gesellschaften mit Kultur und solche ohne Kultur. In einem solchen Verständnis erweist sich *Kul-*

tur als *normativer Begriff* und wurde in dieser Form lange verwendet. Er tritt uns auch noch heute gegenüber, wenn etwa von ‚Hochkultur‘ in Abgrenzung zu ‚Populärkultur‘ bzw. ‚Massenkultur‘ die Rede ist. ‚Hochkultur‘ wurde und wird im weitesten Sinne mit dem Bereich des Ästhetischen und Künstlerischen gleichgesetzt und entstammt dem Kulturkonzept des Bildungsbürgertums des 19. Jahrhunderts, das auf Traditionsbildung und -wahrung aus war. Demgegenüber galten die dörflich-ländliche Kultur als ‚urtümlich‘ und ‚natürlich‘ (sog. ‚Volkskultur‘) und die vermeintlich nur auf Unterhaltung und Vergnügen zielende Populärkultur als ästhetisch ‚minderwertig‘. In den Kulturwissenschaften, speziell der Ethnologie sowie der Europäischen Ethnologie/Volkskunde, ist dieses verengte und hierarchische Verständnis seit langem gegenstandslos.

Diesem gerade skizzierten normativen Kulturbegriff lässt sich ein *totalitätsorientierter* bzw. *holistischer Kulturbegriff* gegenüberstellen. Besondere Bedeutung kommt hier der 1871 von dem britischen Ethnologen Edward Burnett Tylor (1832–1917) formulierten Definition zu. Für ihn bezeichnet ‚Kultur‘ die Gesamtheit aus Wissen, Religion, Tradition, Kunst, Recht, Moral und anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten, die der Mensch als Mitglied einer Gemeinschaft bzw. soziales Wesen erwirbt. Dieser Kulturbegriff, der sich sozusagen aus einem Ensemble von Eigenschaften zusammensetzt, stellt also kollektive Glaubens-, Lebens- und Wissensformen ins Zentrum.

In der aktuellen kulturwissenschaftlichen Debatte wird Kultur als Gewebe verstanden, das ständig in Herstellung und Wandlung begriffen ist. Dieser Kulturbegriff lässt sich auf den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückführen, wurde jedoch vor allem von dem amerikanischen Ethnologen Clifford Geertz (1926–2006) in zahlreichen Arbeiten seit den 1970er Jahren weiterentwickelt

und einflussreich vertreten. Dieser *symbolische* bzw. *semiotische Kulturbegriff* geht davon aus, dass sich Kultur aus ineinandergreifenden Symbolsystemen zusammensetzt und damit nicht statisch ist, sondern ständig aufs Neue geschaffen wird. Zentral sind die Akteure und ihre unterschiedlichen Sinngebungen. Kultur, so der Ethnologe Hans Peter Hahn (2013:34), wird „im Denken, Sprechen und Handeln der Menschen konstruiert“. So verstanden, unterliegt Kultur ständig neuen Interpretationen und Bedeutungen, ist also immer im Wandel und jederzeit umdeutbar. Die zentrale Aufgabe kulturwissenschaftlicher und historischer Forschung ist es somit, neben der materiellen auch die soziale und mentale Dimension und damit das Gewebe von Bedeutungen freizulegen und zu verstehen.

Kultur, so könnte man zusammenfassen, zeigt sich im alltäglichen Tun des Menschen und den damit verbundenen Sinngebungen. Als Prozess ist Kultur stets dynamisch, wird aktiv gestaltet und unterliegt immer neuen Interpretationen und Bedeutungen.

Kulturelles Erbe

Der Begriff ‚Erbe‘ ist eines der grundlegenden Konzepte der Menschheit, denn Erben und Vererben bedeutet Übertragen, Überliefern, Übereignen (Willer/Weigel/Jussen 2013:7). Erbe umfasst neben beispielsweise rechtlichen, ökonomischen und biologischen Aspekten auch solche kultureller Art. Zu denken ist beispielsweise an Gene, die vererbt werden; an private Güter, die von einer zur anderen Generation weitergegeben werden; an Rechtsvorschriften, die auf einer langen Tradition beruhen; oder eben an archäologische Bodendenkmäler (z. B. Stonehenge), an historische Schriftstücke, Kunstobjekte, Musikstücke oder seit Jahrhunderten tradierte und praktizierte Bräuche, Handwerkstechniken etc., die uns als kulturelles Erbe entgegenreten. Diese wenigen Beispiele

verdeutlichen: Erbe vermittelt zwischen Vergangenen, Gegenwärtigem und Zukünftigem.

Kulturerbe ist also, wie eben ausgeführt, in ganz unterschiedlichen Formen überliefert und ragt aus der Vergangenheit in eine je spezifische Gegenwart hinein. Allerdings: Nicht jede historische Stätte, nicht jeder Tanz gilt als Kulturgut bzw. kulturelles Erbe. Zentral im Erbwertungsprozess – bisweilen in der Forschung auch als Heritagization bezeichnet – ist die von uns Menschen zugeschriebene Wertschätzung, die ein beliebiges (historisches) Zeugnis als kulturelles Erbe auszeichnet. Der Mensch schafft und formt das Kulturerbe, kurz: es ist sozial konstruiert und mit Bedeutung aufgeladen. Darauf spielte auch schon Alois Riegl (1858–1905), einer der zentralen Vertreter der Denkmalpflege, vor über einhundert Jahren an, als er darauf hinwies, dass Denkmälern Sinn und Bedeutung nicht inhärent seien, sondern von uns zugewiesen würden (Riegl 1903). Die Kulturwissenschaftlerin Regina Bendix (2007:340) hat dieses Diktum auf eine schöne und einfache Formel gebracht: „Kulturerbe ist nicht, es wird“.

Kulturerbe ist zwar per se ein neutraler Begriff, im Alltagsgebrauch ist er aufgrund seiner Verbindung zur Identitätsstiftung und zur Konstruktion von Zusammengehörigkeitsgefühlen in der Regel aber positiv konnotiert. Kulturelles Erbe besitzt also eine identitätsrelevante Funktion, indem es sich auf Identitätswürfe sozialer Gruppen bezieht – von Nationalstaaten bis hin zu kleineren Einheiten wie etwa einer Nachbarschaft (Tauschek 2013:77). Damit steht kulturelles Erbe sowohl für Identität als auch Alterität bzw. für die Konstruktion einer Grenze zwischen dem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘. Das führt nicht selten zu einer ‚doppelten Beanspruchung‘ und zu Konflikten, seien sie sozialer, nationaler, religiöser, ethnischer und/oder ökonomischer Art. Hierzu gehören beispielsweise

die Zerstörung von Kunst und kulturellem Erbe wie jüngst in Syrien oder der Umgang mit dem kolonialen Erbe in europäischen Museums-sammlungen. Durch seine unmittelbare physische Präsenz fordert das kulturelle Erbe die Gegenwart – mal mehr, mal weniger – heraus und vermag Menschen zusammenzuführen, aber auch zu trennen (mehr zum Aspekt ‚Kulturerbe als Herausforderung‘ siehe Samida 2013).

Eng verbunden mit Aspekten von Kulturerbe sind die in der geschichtswissenschaftlichen Debatte der letzten rund drei Jahrzehnte prägenden Begriffe ‚Erinnerung‘ und ‚Gedächtnis‘. Großen Einfluss hatte das in zahlreichen Arbeiten des Ägyptologen Jan Assmann und seiner Frau, der Anglistin Aleida Assmann, diskutierte Konzept des kulturellen Gedächtnisses. Es gilt als Weiterentwicklung des von Maurice Halbwachs (1877–1945) entwickelten kollektiven Gedächtnisses. Die Assmanns unterscheiden zwei Formen eines solchen Gedächtnisses: Das ‚kommunikative Gedächtnis‘ basiert auf Alltagskommunikation und gilt als ‚Gedächtnis‘ der lebendigen Erinnerung; es ist wenig geformt und fußt auf Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft. Das ‚kulturelle Gedächtnis‘ beruht hingegen auf kulturellen Vergegenständlichungen wie etwa der wiederholenden Verwendung von Texten, Bildern und kulturellen Praktiken (Riten, Tanz, Bräuche etc.). Es handelt sich hierbei also um ein Gedächtnis, das stark geformt, ja bisweilen zeremonialisiert ist und damit auch über spezialisierte Träger bzw. Vermittler verfügt, die diese Objektivationen weiterzugeben imstande sind (siehe auch Erll 2005:27ff).

Ähnlich wie ‚Erbe‘ stellt auch ‚Erinnerung‘ eine grundlegende anthropologische Größe dar. Sie dient Individuen und Gesellschaften zur Selbstvergewisserung und ist Teil ihrer Identität. Erinnerungen stehen nie still, sondern werden immer wieder erzeugt und erschaffen: Vergangenheit wird also immer wieder

aufs Neue aktualisiert und jedes Mal wird dabei ein anderes Bild von Vergangenheit Wirklichkeit.

Diese knappe Skizzierung reicht aus, um das Trennende und Verbindende von Erinnerung und kulturellem Erbe aufzuzeigen: Artefakte, Denkmäler, Bildwerke sowie Bräuche und Rituale etc. sind es, die den Prozess der Erbwertung durchlaufen und zu Erbe bzw. Heritage werden. Dieses Erbe kann erinnert werden und fließt dann als materiale und performative Dimension in die Erinnerungskultur ein, wo es wiederum zu einem Erinnerungsort im Sinne des französischen Historikers Pierre Nora (1990) werden kann. Gemeint sind damit sowohl konkrete Orte wie z. B. Gedenkstätten, Gräber, Ruinen, Archive und Museen als auch Orte im übertragenen, metaphorischen Sinne – Orte also, an denen in der Tradition der antiken Mnemotechnik Erinnerung wach gehalten wird.

Ein Beispiel soll verdeutlichen, was gemeint ist: Das NS-Erbe mit all seinen Objektivationen wie Konzentrationslager, schriftliche Zeugnisse, audiovisuelle Dokumente etc. ist Teil des kulturellen Erbes in Deutschland. Die individuellen Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus – etwa von Zeitzeugen, die das kommunikative Gedächtnis prägen – und die damit verbundenen Diskussionen um Schuld, Verantwortung und ähnliches werden wiederum durch die materiellen Zeugnisse bzw. den Umgang mit diesem kulturellen Erbe wach gehalten.

Kulturerbe nimmt zweifellos auch eine Art ‚Vermittlerposition‘ zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem ein. Dies möchte ich an einem weiteren Beispiel veranschaulichen: Der Steinkreis von Stonehenge im südwestenglischen Wiltshire erweckt aufgrund seiner Materialität und Monumentalität seit jeher große Aufmerksamkeit und gilt als sichtbares Zeugnis der Vergangenheit. Seit 1986 ist die weltberühmte prähistorische Anlage UNESCO-Welt-

kulturerbe – die britische Ikone ist also seitdem nicht mehr nur nationales Symbol, sondern ein Kulturdenkmal von außergewöhnlichem und universellem Wert und Anziehungspunkt für abertausende Besucher im Jahr. Gerade aufgrund seiner monumentalen Präsenz – und der damit einhergehenden Authentizität – bringt das Denkmal auf anschauliche und bisweilen begreifbare Weise Menschen, seien es Touristen, Künstler, Friedensaktivisten oder neuheidnische Gruppen, in direkten Kontakt mit der Vergangenheit. Als begehbare und erlebbare Kulturerbe im öffentlichen Raum vermag der prähistorische Steinkreis in einer modernen und fluiden Gegenwart historisches Bewusstsein – die Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – zu schaffen.

Kulturelle Bildung

Anders als in vielen unserer Nachbarsprachen – beispielsweise Englisch, Italienisch, Französisch – wird im Deutschen zwischen den Konzepten ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ unterschieden. Der Latinist Manfred Fuhrmann (2002:36) hat von einer Opposition von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ gesprochen, bei der der engere Aspekt der ‚Bildung‘ an die Stelle des umfassenderen Begriffs ‚Kultur‘ gerückt sei. Bildung – im Humboldt’schen Sinne verstanden als wechselseitiges Verhältnis von Ich bzw. Mensch und Welt – hat er als „Form“ bezeichnet, in der Individuen an Kultur teilhaben (ebd.).

Ähnlich wie Kultur ist auch Bildung ein Prozess, der kein wie auch immer gestaltetes Ende besitzt. Denn es geht im Bildungsprozess nicht um die Erfüllung bestimmter Anforderungen, die sich wie auf einer Liste ‚abhaken‘ lassen, sondern um die Entfaltung menschlicher Anlagen. Diese Entfaltung ist zwar ein nie endender Prozess, der aber nicht mit einem Anspruch auf Bildung gleichgesetzt werden kann. Denn nicht jede ‚Berührung‘ mit Kunst, Literatur sowie kulturellen Feldern

aller Art führt „unmittelbar zu einer Wechselwirkung von Ich und Welt“ (Bilstein/Zirfas 2017:45).

In der Wortschöpfung ‚kulturelle Bildung‘ finden Kultur und Bildung nicht nur wieder zusammen, sondern bilden auch ein neues altes Forschungsfeld: aus vormalig ästhetischer Bildung wurde kulturelle Bildung, die Fixierung auf Kunst und Ästhetik wurde ersetzt durch den vieldeutigen Begriff ‚Kultur‘. Man kann diese sprachliche Änderung, die auch inhaltliche Konsequenzen hat, durchaus kritisch betrachten: ein konkreter Begriff wurde in den letzten Jahrzehnten durch eine weniger klare Bezeichnung ersetzt. Andererseits hat der Sprachwandel – weg von ästhetischer Bildung und hin zu kultureller Bildung – auch neue Perspektiven eröffnet: Die einseitige Fokussierung allein auf die ästhetische Erfahrung im Bildungsprozess ist einem offeneren Verständnis gewichen, das neben der ästhetischen Erfahrung von Kunst etwa im Musizieren, Tanzen, Malen und Schreiben – und damit Hochkultur – nun auch andere Formen der Erfahrung und des Erlebens einbezieht. Hierzu gehört das emotionale Erleben von Populärkultur genauso wie das körperliche Erleben in der Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe. In diesem Erfahren und Erleben, wozu immer auch die Reflexion gehört, findet Bildung statt (ähnlich Zirfas 2015:39). Die Aufgabe kultureller Bildung liegt dabei nicht nur in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch in ihrer sozialen Funktion: der kulturellen Teilhabe (Scherz-Schade 2009). Weitere zentrale Stichworte in diesem Kontext sind kulturelle Vielfalt, Inter- und Transkulturalität und damit sowohl Austausch- und Verstehensprozesse als auch Lehr-/Lernprozesse von und über Kultur.

Auch wenn kulturelle Bildung vielfach immer noch stark als ästhetische Bildung begriffen wird (z. B. Ermert 2009; Liebau 2015), so lassen sich doch deutlich Ten-

denzen feststellen, die dem offeneren Verständnis – unter Einschluss von Kunst – folgen. Der Erziehungswissenschaftler Rainer Treptow (2015:219) hat kürzlich eine Theorie kultureller Bildung entworfen. Sie habe sich sowohl mit der „unmittelbaren, sich bis in ihre Körperlichkeit einschreibenden Mikrostrukturen alltäglicher Kulturaneignung von Gesellschaftsmitgliedern“ zu befassen, als auch mit der sich verändernden Beziehung von Individuen in und zu dem nicht immer trennscharf abgegrenzten Bereich ‚Kultur‘. Ein solches Verständnis von „ästhetisch-kultureller Bildung“, das die Wechselbeziehung zwischen „Wahrnehmen und Gestalten, Sinndeuten und Erfahren sowie Symbolisieren und Interagieren“ in den Blick nimmt (ebd.:220), vermag auch die verschiedenen Facetten von Kulturerbe bzw. *doing heritage* zu integrieren.

Interdisziplinäre Kulturerbeforschung

Wie schon angedeutet wurde, wird die deutschsprachige kulturgeschichtliche Forschung seit Jahren von den Konzepten ‚Erinnerung‘ bzw. ‚Gedächtnis‘ getragen. Weniger positiv ausgedrückt könnte man auch sagen, weite Teile der Forschung werden von diesen Begriffen überlagert und lassen kaum Raum für andere theoretische Entwürfe bzw. nehmen diese nur bedingt wahr. In den letzten rund dreißig Jahren hat dies zu einer gewissen Einseitigkeit nicht nur im viel beschworenen ‚Erinnerungsdiskurs‘ geführt, sondern auch in der Wahl der Forschungsthemen. Erst langsam zeichnet sich hier ein Wandel ab. Dies betrifft sowohl die Geschichtswissenschaft als auch die Geschichtsdidaktik. Eine konzeptuelle wie auch methodische Öffnung beider Wissenschaften zu kulturwissenschaftlichen Fächern ist mehr als überfällig – zu denken ist etwa an eine Zusammenarbeit vor allem mit der Europäischen Eth-

nologie/Volkskunde, aber auch mit der Ethnologie, der Denkmalpflege und verschiedenen archäologischen Fächern. Dies gilt besonders, wenn es um Aspekte des kulturellen Erbes geht, das in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik (z. B. Memminger 2014) geraten ist.

Die Gründe für die bisherige gegenseitige Nichtbeachtung, wenn es um Kulturerbe geht, liegen gewiss zum einen in der unterschiedlichen Begrifflichkeit. In der Geschichtsdidaktik wird weniger mit dem Erbe-Begriff als vielmehr mit Bezeichnungen wie ‚historischer (Lern-)Ort‘, ‚außerschulischer Lernort‘, ‚historische Stätte‘ u.ä. gearbeitet (z. B. Kuchler 2012; Mayer 2016); darüber hinaus bleibt das immaterielle Kulturerbe weitgehend unbeachtet. Die Europäische Ethnologie wiederum hantiert mit dem Begriff ‚Heritage‘ bzw. ‚Kulturerbe‘ und verbindet damit das Konzept, kulturelles Erbe als Prozess von Zuschreibungen zu begreifen.

Zum anderen konkurriert Kulturerbe mit vielen anderen geschichtskulturellen Äußerungen und nimmt daher nur einen geringen Stellenwert sowohl in der geschichtsdidaktischen Forschung als auch im schulischen Alltag ein – nämlich immer nur dann, wenn es um außerschulisches Lernen geht. Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers gehören allerdings nicht zum Schulalltag, wie auch die Bildungspläne (gerade in Deutschland) verdeutlichen, sondern führen ein eher marginales Dasein. Dabei ist bekannt, dass dem Erleben und Erfahren des Realen eine entscheidende Rolle im Geschichtsunterricht zukommt, denn die scheinbare Originalität und Authentizität des historischen Überrests ermöglichen die emotionale Auseinandersetzung mit Geschichte: Der vor allem auf das Kognitive ausgerichtete Geschichtsunterricht könnte so also um eine sinnliche Komponente ergänzt werden (Kuchler 2014:46).

In einem ersten Schritt einer erfolgreichen Zusammenarbeit muss es also darum gehen, ein gegenseitiges Verständnis und gemeinsame Begrifflichkeiten zu entwickeln. Dabei sollte das in den Welterbe-Konventionen der UNESCO der Jahre 1972 und 2003 (die Konventionen finden sich unter <<http://www.unesco.org>>) vorherrschende essenzialisierende Verständnis von Heritage bzw. Kulturerbe – Versuch der Schaffung objektivierbarer Kriterien für die Kennzeichnung von Kulturerbe –, das sich auch in der Geschichtsdidaktik findet, zugunsten eines praxisorientierten Zugangs ersetzt werden: Weniger normative Setzungen, stattdessen Kulturerbe als Praxis. Hier steht dann auch nicht die Frage „Was ist Kulturerbe?“ im Vordergrund, sondern es geht vielmehr um die Akteure und ihre Praktiken bzw. ihren Umgang mit Kulturerbe. Es geht mithin um Fragen wie: Von wem und wie wird Kulturerbe geschaffen? Wer partizipiert am kulturellen Erbe? Welche Aushandlungsprozesse finden dabei statt? Welche Praktiken im Umgang mit dem kulturellen Erbe können wir festmachen und wie äußern sie sich? Welches Wissen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft wird im praktischen Umgang mit unserem Kulturerbe wie produziert? Welche Herausforderungen stellen sich um Umgang mit Kulturerbe in pluralistischen Gesellschaften? Diese und weitere Fragen sind nicht nur zentral für eine kulturwissenschaftlich orientierte Kulturerbeforschung, sondern auch für die vielfältigen Aspekte kultureller Bildung. Sie könnten als Ausgangspunkte einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Kulturwissenschaften und verschiedenen Fachdidaktiken dienen.

Kulturelles Erbe und kulturelle Bildung

Kulturerbe, das zeigen diese Ausführungen, ist fraglos Teil unserer Lebenswelt und damit auch Teil der

Lebenswelt von SchülerInnen. Es begegnet uns auf vielfältige Art und Weise: es ist sichtbar, fühlbar, z. T. begehbar, kurz: erfahrbar. In dieser sinnlich-körperlichen Aneignung von Kulturerbe – verstanden als ein konstruktiver Prozess, in dem sich sowohl das Angeeignete als auch der Aneignende verändert – findet kulturelle Bildung statt. Konzeptionelle Weiterentwicklungen von Kulturerbe hin zu einem *sharing heritage* – zugleich Motto des „Europäischen Kulturerbejahres 2018“ – verdeutlichen den zunehmenden Wert von Kulturerbe im Bildungsprozess. Mehr denn je stehen Fragen der Teilhabe, der Begegnung, des interkulturellen Dialogs sowie der Weitergabe und Tradierung von (globalem) Kulturerbe im Vordergrund: Aspekte, die genuiner Gegenstand eines modernen Verständnisses kultureller Bildung und einer interdisziplinären Kulturerbeforschung sein sollten.

LITERATUR

- R. BENDIX, Kulturelles Erbe zwischen Wirtschaft und Politik: Ein Ausblick, in: D. HEMME/M. TAUSCHEK/R. BENDIX (Hg.), Prädikat „Heritage“. Wertschöpfungen aus kulturellen Ressourcen. Berlin 2007, 337-356.
- J. BILSTEIN/J. ZIRFAS, Muss das sein? Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung, in: G. WEISS (Hg.), Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld 2017, 29-49.
- K. ERMERT, Was ist kulturelle Bildung? in: Bundeszentrale für politische Bildung online, Erscheinungsjahr 2009. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html [27.03.2018].
- A. ERLI, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Stuttgart-Weimar 2005.
- M. FUHRMANN, Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002.
- H. P. HAHN, Ethnologie: Eine Einführung. Berlin 2013.
- P. M. HEIL, Kultur, in: A. NÜNNING (Hg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart-Weimar 2008, 391-393.
- C. KUCHLER, Historische Orte im Geschichtsunterricht. Schwalbach, Ts. 2012.
- E. LIEBAU, Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung, in: T. BRAUN/M. FUCHS/W. ZACHARIAS (Hg.), Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim-Basel 2015, 102-113.
- U. MAYER, Historische Orte als Lernorte, in: DERS./H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. Schwalbach, Ts. 2016, 389-407.
- J. MEMMINGER (Hg.), Überall Geschichte! Der Lernort Welterbe – Facetten der Regensburger Geschichtskultur. Regensburg 2014.
- S. MOEBIUS, Kultur. Bielefeld 2009.
- P. NORA, Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin 1990.
- A. NÜNNING, Vielfalt der Kulturbegriffe, in: Bundeszentrale für politische Bildung online, Erscheinungsjahr 2009. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe> [27.03.2018].
- A. RIEGL, Der moderne Denkmalkultus, sein Wesen und seine Entstehung (1903), in: G. DEHIO/A. RIEGL, Konservieren, nicht restaurieren. Streitschriften zur Denkmalpflege um 1900. Mit einem Kommentar von Marion Wohlleben und einem Nachwort von Georg Mörsch. Braunschweig-Wiesbaden 1988, 43-87.
- S. SAMIDA, Kulturerbe als Herausforderung: Reflexionen zum ‚Heritage-Boom‘ aus fachübergreifender Perspektive, in: WerkstattGeschichte 64 (2013), 111-127.
- S. SCHERZ-SCHADE, Facetten und Aufgaben kultureller Bildung, in: Bundeszentrale für politische Bildung online, Erscheinungsjahr 2009. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59913/facetten-und-aufgaben> [27.03.2018].
- R. SOMMER, Kulturbegriff, in: A. NÜNNING (Hg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart-Weimar 2008, 395-396.
- M. TAUSCHEK, Kulturerbe. Eine Einführung. Berlin 2013.
- R. TREPTOW, Theorie ästhetisch-kultureller Bildung: Ein Zugang zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, in: T. BRAUN/M. FUCHS/W. ZACHARIAS (Hg.), Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim-Basel 2015, 207-224.
- S. WILLER/S. WEIGEL/B. JUSSEN, Erbe, Erbschaft, Vererbung: Eine aktuelle Problemlage und ihr historischer Index, in: DIES. (Hg.), Erbe: Übertragungskonzepte zwischen Natur und Kultur. Berlin 2013, 7-36.
- J. ZIRFAS, Zur Geschichte der Kulturpädagogik, in: T. BRAUN/M. FUCHS/W. ZACHARIAS (Hg.), Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim-Basel 2015, 20-43.

„Welterbe“ – Genese, Konzepte und didaktische Perspektiven

Welterbe als ‚globales Gütesiegel‘

Stätten des UNESCO-Welterbes sind heute omnipräsent: Die italienische Stadt Venedig mit ihrer Lagune (KE 1987) ^(*), die Weinberge, Weinhäuser und Weinkeller der französischen Champagne (KE 2015) oder der Nationalpark Serengeti in Tansania (NE 1981), sie alle zählen zu begehrten Zielen des internationalen Tourismus. Wer allerdings den Versuch unternehmen möchte, alle Orte, die zum Welterbe zählen, vergleichbar der adeligen bzw. großbürgerlichen Bildungsreise in

einer Art *Grand Tour* zu bereisen, wird unweigerlich scheitern: Weder eine großzügig bemessene Zahl an Urlaubstagen noch ein üppiges Reisebudget erlauben es, die aktuell weit über 1.000 Stätten zu besichtigen. Weitaus realistischer fällt wohl der Versuch aus, die für Deutschland (42), Österreich (10) und die Schweiz (12) verzeichneten Welterbestätten aufzusuchen. Alternativ kann man sich auch mithilfe der interaktiven Weltkarte der UNESCO auf eine virtuelle Reise begeben ^(**) (Abb. 1).

Die Idee eines schützenswerten gemeinsamen Erbes ist – trotz oder

gerade wegen ihrer inhaltlichen Unschärfe – seit Aufnahme der ersten zwölf Stätten aus sieben verschiedenen Ländern in eine gemeinsame Liste im Dezember 1978 (neben dem Yellowstone-Nationalpark auch der Aachener Dom) zu einer beispiellosen Erfolgsgeschichte geworden: ‚Tendenz stetig steigend‘. ForscherInnen aus den Kultur- und Geschichtswissenschaften bemühen für das Welterbe deshalb gerne Zuschreibungen wie „Flagschiffprogramm“ (Rehling 2011:414) oder „globales Gütesiegel“ (Kuchler 2014:34).

Die internationalen Bestrebungen, ein gemeinsames Erbe der Menschheit zu definieren und zu schützen, beginnen aber nicht erst im Jahr 1978. Ein Blick auf die Genese des heutigen UNESCO-Programmes verweist auf eine Reihe von Vorgeschichten. Wichtig für das Verständnis des Konzepts ist die Unterscheidung zwischen Kultur- und Naturerbe sowie zwischen materiellem und immateriellem Erbe. ‚Welterbe‘ kann heute zudem als ein

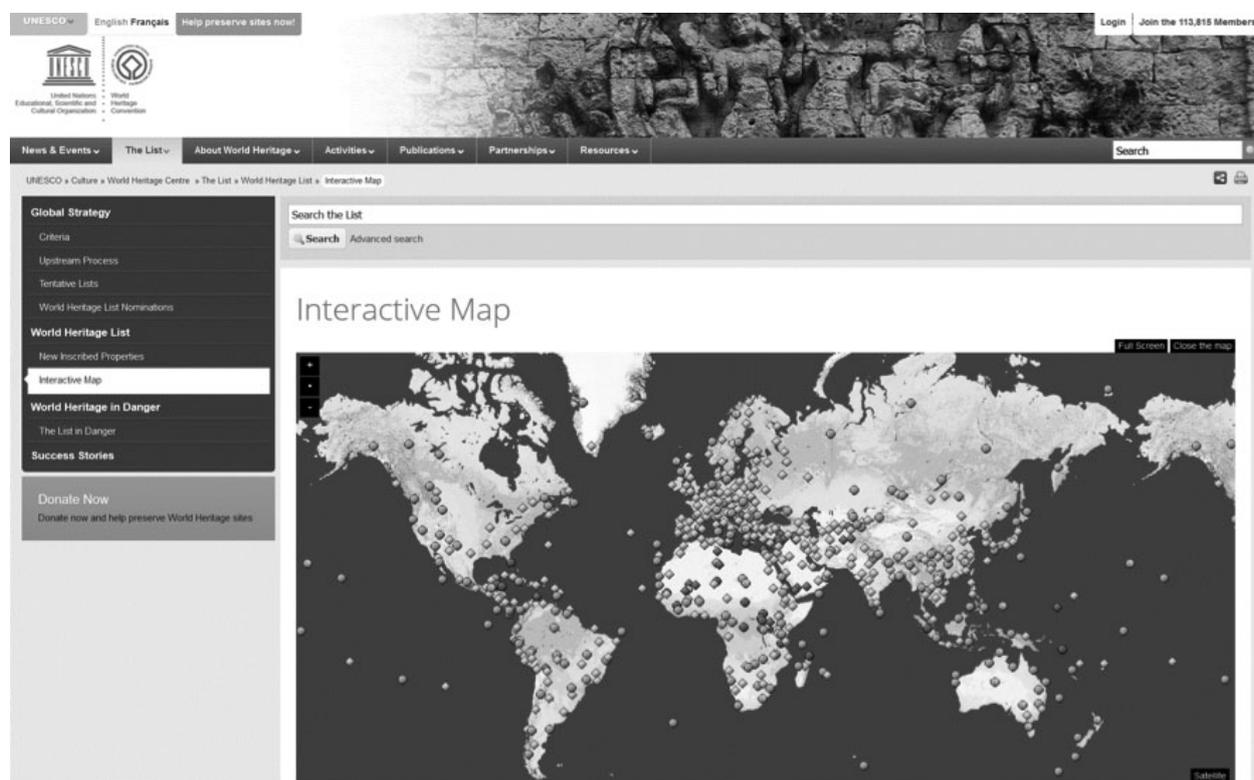


Abb. 1: Screenshot „Interaktive Karte UNESCO-Welterbe“. © UNESCO World Heritage Centre 1992–2018; Quelle: <http://whc.unesco.org/en/interactive-map/>.

wichtiger Aspekt des (Geschichts-) Unterrichts angesehen werden.

Genese des UNESCO-Welterbes

Vorläufer und erste internationale Abkommen

Kriegerische Akte gegen das kulturelle Erbe kennzeichnen die europäische Geschichte der Neuen und Neuesten Zeit. Neben der zumeist gezielten Zerstörung von Kulturgütern unter politischen und religiösen Vorzeichen finden sich gleichzeitig aber auch zahlreiche Initiativen der Wertschätzung, Konservierung und somit der Sicherung materieller Hinterlassenschaften für künftige Generationen. Diese erfolgten lange Zeit innerhalb der Grenzen des Nationalstaats. Das große Interesse an der Geschichte der eigenen Nation, zuerst ihrer ideellen und später auch ihrer materiellen Spuren, spiegelte sich auch auf sprachlicher Ebene wider: Schlüsselwörter wie *Patrimoine* (Frankreich), *Heritage* (England) oder *Heimat- und Denkmalschutz* (Deutschland) verwiesen schon im Verlauf des 19. Jahrhunderts auf ähnliche gesellschaftliche Entwicklungen in unterschiedlichen Ländern. Diese wurden nicht zuletzt durch die Verwissenschaftlichung der Geschichte angestoßen (vgl. Swenson 2013).

Kernelemente der deutschen Denkmalschutzbewegung wie die umfassende Inventarisierung von nationalem Erbe *vor* und der konservatorische Umgang mit eben diesem Erbe *nach* der Wende zum 20. Jahrhundert erlangten in der Folgezeit auch im internationalen Rahmen Wirkung. Zudem lässt sich rasch ein grenzüberschreitender Trend hin zur gegenseitigen Anerkennung des hohen Status nationalen Erbes und damit zu einer ersten Konzeption eines gemeinsamen Welterbes ausmachen. Dieser Entwicklungsstrang sollte aber durch den Ersten Weltkrieg unterbrochen und erst nach 1945 – diesmal unter

internationalen Vorzeichen – wieder aufgenommen werden.

Im November 1945 wurde in London die Unterorganisation der Vereinten Nationen, UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur), gegründet. Sie fungiert seitdem als eine Art Welt Denkmalschutzbehörde. Über das ‚Erbe der Menschheit‘ bzw. das ‚Welterbe‘ wird seit den 1950er Jahren auf internationaler Ebene diskutiert. Dessen Status ist seitdem im Rahmen unterschiedlicher Konventionen – teilweise als Komponente des humanitären Völkerrechts – festgehalten bzw. kodifiziert worden: So wurde 1954 die ‚Haager Konvention zum Schutz von Kulturgut bei bewaffneten Konflikten‘ verabschiedet. Die bereits in die beiden sogenannten Haager Landkriegsordnungen von 1899 bzw. 1907 aufgenommene ‚Schonung‘ historischer Denkmäler bei ‚Belagerungen und Bombardierungen‘ (Art. 27 Haager Landkriegsordnung) wurde dabei zeitgenössischen Gegebenheiten angepasst.

Als ein internationaler Meilenstein gilt bis heute die erfolgreiche Rettung der beiden Felsentempel von Abu Simbel (1963–1968). Die in Ägypten, an der sudanesischen Grenze gelegenen Tempel wurden an ihrem ursprünglichen Standort am Nassersee abgetragen und auf einer nahegelegenen Hochebene wiedererrichtet. Die Verlegung war notwendig geworden, da der Pegel des Nassersees durch den neu gebauten Assuan-Staudamm stark angestiegen war. Seit 1979 wird die Tempelanlage offiziell als Kulturerbe geführt.

Die ‚Charta von Venedig‘ 1964 und die Gründung des *International Council on Museums and Sites* (ICOMOS) 1965 legten beinahe zeitgleich die Basis für einen veränderten Umgang mit Denkmälern: In den Dokumenten wurden international akzeptierte und damit gültige Richtlinien zur Denkmalpflege festgehalten, die den Anforderungen des 20. Jahrhunderts entsprachen. Sie

betrafen vor allem Fragen der Konservierung und Restaurierung und wiesen dem baulichen bzw. materiellen Erbe den Status historischer Zeugnisse zu.

Welterbekonvention und Durchführungsbestimmungen

Der entscheidende Schritt sollte dann 1972 im Rahmen der 17. Tagung der UNESCO-Generalkonferenz in Paris erfolgen. Das hier beschlossene und bis heute von 193 Staaten ratifizierte ‚Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt‘, kurz als ‚Welterbekonvention‘ bezeichnet, basiert unter anderem auf der in der Präambel formulierten Überlegung, dass ‚Teile des Kultur- und Naturerbes von außergewöhnlicher Bedeutung sind und daher als Bestandteil des Welterbes der ganzen Menschheit erhalten werden müssen‘.

Der Erhalt dieses Erbes setzt voraus, dass einerseits einheitliche Kriterien zur Identifikation dieser Stätten bestehen und diese andererseits auch offiziell inventarisiert werden. Während die Inventarisierung im Rahmen der ‚Welterbeliste‘ erfolgt, sind die Aufnahmekriterien in den ‚Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt‘ hinterlegt. Die Statuten wurden erstmals 1977 protokolliert und unterliegen seitdem regelmäßig der Aktualisierung. Im Rahmen der Vergabepaxis stellen sie das wichtigste Instrument dar. In den Richtlinien ist unter anderem der Kriterienkatalog zur Erlangung des Welterbestatus dokumentiert: ‚Ziel des Übereinkommens sind Erfassung, Schutz, Erhaltung und Präsentation des Kultur- und Naturerbes von außergewöhnlichem universellem Wert sowie dessen Weitergabe an künftige Generationen‘ (§ 7).

Stätten werden dann ‚gelistet‘, wenn sie mindestens eines der in der Konvention festgelegten zehn Kriterien der ‚Einzigartigkeit‘ sowie das der ‚Authentizität‘ (KE)

bzw. der „Integrität“ (NE) erfüllen und zudem ein überzeugender Managementplan vorliegt (§ 77). Ein zwischenstaatliches „Welterbekomitee“ entscheidet jährlich nach eingehender Prüfung, welche Stätten neu in die Liste aufgenommen werden. Stätten, denen ernste Gefahren drohen und für deren Erhaltung umfangreiche Maßnahmen erforderlich sind, werden in der „Liste des gefährdeten Welterbes“ geführt (Welterbekonvention, Art. 11). Zu den Gefährdungsfaktoren zählen neben „menschlichen Aktivitäten“ wie „Baumaßnahmen und Entwicklungsprojekte“ auch der „Klimawandel und extreme Wetterereignisse“. Diese auch als „Rote Liste“ bezeichnete Zusammenstellung umfasst aktuell 54 Welterbestätten – in Europa unter anderem die historische Hafenstadt Liverpool (2012) und das historische Zentrum von Wien (2017).

Die im Fall der „Roten Liste“ zu meist äußerst restriktive Auslegung der Kriterien hat vielerorts auch Kritik an der Bürokratisierung, Standardisierung und Institutionalisierung des Programmes laut werden lassen. Im Mittelpunkt steht hier der ‚Zwang‘ zum Erhalt des Welterbes für künftige Generationen in genau dem Zustand, der bei Erteilung des Prädikats bestand: Wird im Ensemble Historisches Zentrum von Wien (KE 2001, RL 2017) ein geplantes Hochhaus errichtet, so dürfte der Welterbe-Status Wiens ‚kassiert‘ werden. Dies war zuvor schon für das Dresdner Elbtal beim Bau der Waldschlösschenbrücke geschehen (KE 2004, RL 2006, Aberkennung des Prädikats 2009).

Die aktuelle Welterbe-Konzeption

Kulturerbe und Naturerbe

Die offizielle „Welterbeliste“ führt mit Stand 10. Juli 2017 insgesamt 1.073 Welterbestätten in 167 Staaten. 832 davon sind Kulturdenkmäler, 206 Naturstätten. Weitere 35 Stätten zählen sowohl zum Kul-

tur- als auch zum Naturerbe, so beispielsweise der griechische Berg Athos (1982). 37 Welterbestätten haben den Zusatz ‚transnational‘, das heißt grenzüberschreitend, erhalten. Hierzu zählen beispielsweise die prähistorischen Pfahlbauten um die Alpen, die seit 2011 als Kulturerbe gemeinsam für Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, die Schweiz und Slowenien in der „Welterbeliste“ geführt werden.

Die wichtigsten Prädikate der Konvention, das Weltkulturerbe und das Weltnaturerbe, erfassen einzelne Monumente wie die Wartburg

(KE 1999), Ensembles von Gebäuden wie das historische Zentrum der Stadt Salzburg (KE 1996) oder auch ganze Landschaften wie den schweizerisch-italienischen Monte San Giorgio (NE 2003/10). Eine Begriffsbestimmung des Kultur- wie auch des Naturerbes findet sich sowohl in den ersten beiden Artikeln der bereits angesprochenen „Welterbekonvention“ als auch in § 45 der „Richtlinien“ (Abb. 2).

Obwohl es das Ziel der UNESCO widerspiegelt, die Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kultur zu fördern, sieht sich das Konzept des Welterbes

Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt

[...]

I. Begriffsbestimmung des Kultur- und Naturerbes

Artikel 1

Im Sinne dieses Übereinkommens gelten als „Kulturerbe“

Denkmäler: Werke der Architektur, Großplastik und Monumentalmalerei, Objekte oder Überreste archäologischer Art, Inschriften, Höhlen und Verbindungen solcher Erscheinungsformen, die aus geschichtlichen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind;

Ensembles: Gruppen einzelner oder miteinander verbundener Gebäude, die wegen ihrer Architektur, ihrer Geschlossenheit oder ihrer Stellung in der Landschaft aus geschichtlichen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind;

Stätten: Werke von Menschenhand oder gemeinsame Werke von Natur und Mensch sowie Gebiete einschließlich archäologischer Stätten, die aus geschichtlichen, ästhetischen, ethnologischen oder anthropologischen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind.

Artikel 2

Im Sinne dieses Übereinkommens gelten als „Naturerbe“

Naturgebilde, die aus physikalischen und biologischen Erscheinungsformen oder -gruppen bestehen, welche aus ästhetischen oder wissenschaftlichen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind;

geologische und physiographische Erscheinungsformen und genau abgegrenzte Gebiete, die den Lebensraum für bedrohte Pflanzen- und Tierarten bilden, welche aus wissenschaftlichen Gründen oder ihrer Erhaltung wegen von außergewöhnlichem universellem Wert sind;

Naturstätten oder genau abgegrenzte Naturgebiete, die aus wissenschaftlichen Gründen oder ihrer Erhaltung oder natürlichen Schönheit wegen von außergewöhnlichem universellem Wert sind.

[...]

Abb. 2: Kultur- und Naturerbe – Begriffsbestimmung; Art. 1, 2 UNESCO-Welterbekonvention, § 45 Durchführungsrichtlinien. © Deutsche UNESCO-Kommission; Quelle: <http://www.unesco.de/infotehk/dokumente/uebereinkommen/welterbekonvention.html>.

seit seiner Etablierung stetiger Kritik ausgesetzt (vgl. Hauser-Schäublin/Bendix 2015): Wiederholt wurde zum Beispiel auf das asymmetrische Verhältnis zwischen Kultur- und Naturerbestätten verwiesen. Auch die Tatsache, dass nicht alle Staaten jeder einzelnen Konvention beigetreten sind, führt im Falle (kriegerischer) Konflikte immer wieder zur Aushöhlung der Idee.

Bemängelt wird darüber hinaus, dass die Umsetzung der Konventionen jeweils auf nationaler Ebene erfolge. Nicht selten träten so politische Motive oder Strategien zur Durchsetzung partikularer und/oder nationaler Interessen in den Vordergrund: So stand zum Beispiel die Nominierung der Kulturlandschaft von Südjerusalem (Battir) als „Land der Oliven und des Weins“ vor allem im Zeichen des politischen Konflikts zwischen Israelis und Palästinensern. Nach einem Dringlichkeitsantrag Palästinas wegen akuter Gefährdung durch den Bau einer israelischen Wassersperranlage wurde Battir 2014 gleichzeitig in das Verzeichnis des Kulturerbes aufgenommen und auf die „Rote Liste“ gesetzt.

An die Seite politischer Alarmrufe tritt zuletzt auch eine Kritik an der touristischen Nutzung oder gar ‚Ausschlachtung‘ des vorhandenen Welterbes im Rahmen eines eher abstrakten Bildungskanons im Reiseprogramm von Eliten: Es gehe hier nur zu einem geringen Teil um die globale Relevanz der Stätten, sondern vor allem um deren ‚Wertsteigerung‘. Das Konzept des Welterbes führe so am Ende ‚nur‘ zu einer Hierarchisierung von Kulturgütern auf Basis wissenschaftlicher Expertise und betone deren museal-virtuellen Charakter.

Materielles und immaterielles Erbe

Kultur- und Naturerbe treten uns in materieller Form gegenüber. Sie können nicht nur besucht, sondern zumeist auch begangen und berührt werden. In unserer Lebenswelt finden wir aber auch kulturelle For-

men, die sich nicht materiell manifestieren und trotzdem einen hohen Wert für unser Zusammenleben besitzen. Als eine Reaktion auf die angemahnte ungleiche Verteilung der Welterbestätten in der westlichen Staatenwelt wurde 2003 von der UNESCO das „Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes“ verabschiedet. Diesem sind bis heute 174 Staaten beigetreten. Neben dem Vorwurf des Eurozentrismus sollte vor allem auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass in vielen Staaten das Kulturerbe kaum oder gar nicht aus materiellen Zeugnissen besteht, sondern sich in aktiven Handlungen zeigt, das heißt aus kulturellen Praktiken und Wissensbeständen zusammensetzt.

Zum immateriellen Kulturerbe zählen „mündlich überlieferte Traditionen und Ausdrucksformen, einschließlich der Sprache als Träger des immateriellen Kulturerbes; darstellende Künste; gesellschaftliche Bräuche, Rituale und Feste; Wissen und Bräuche in Bezug auf die Natur und das Universum; traditionelle Handwerkstechniken“ (Übereinkommen immaterielles Erbe, Art. 2, Absatz 2). Es geht hier also um die Erhaltung und die Weitergabe lebendiger, das heißt praktizierter kultureller Ausdrucksformen und ihre Bedeutung für die jeweiligen Gesellschaften, Gruppen oder Individuen. So kommt hier vor allem dem gemeinsam geteilten Erbe (‚Sharing/Shared Heritage‘) eine große Bedeutung zu. In der Rubrik Falknerei – einer über 3.500 Jahre alten Tradition der Jagd mit abgerichteten Greifvögeln – wird Deutschland gleichzeitig mit 17 weiteren afrikanischen, asiatischen und europäischen Ländern auf der „Repräsentativen Liste“ geführt. Die Fokussierung auf Staaten als Schützer des (materiellen) Erbes ist hier aufgehoben. In seiner lebensweltlichen Dynamik ist immaterielles Erbe „zugleich traditionell, zeitgenössisch und zukunftsgerichtet“. Obwohl zwischen Natur-, Kultur- und im-

materiellem Erbe vielfältige Wechselwirkungen bestehen, zählt letzteres nicht zum Welterbe.

Auf drei Listen sind insgesamt 429 kulturelle Ausdrucksformen, Traditionen und Bräuche verzeichnet. Ein Eintrag in die „Repräsentative Liste“ zielt auf die Vielfalt immaterieller Kulturformen der Weltregionen (365 Einträge, z. B. Tango in Argentinien und Uruguay 2009). Die „Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes“ soll die Aufmerksamkeit für „vom Aussterben bedrohte Kulturformen“ stärken (47 Einträge, z. B. traditionelle mongolische Kalligraphie 2013). Eine dritte Liste, das „Register guter Praxisbeispiele“, versammelt Programme, Projekte und Aktivitäten, die modellhaft die Grundsätze und Ziele des Übereinkommens widerspiegeln (17 Einträge, z. B. regionale Handwerkszentren als Strategie zur Bewahrung traditionellen Handwerks in Österreich 2016). Jeder Vertragsstaat darf kulturelle Ausdrucksformen für die Listen des immateriellen Erbes nominieren. Über die Aufnahme entscheidet der „Zwischenstaatliche Ausschuss“ (zurzeit 24 Länder auf jeweils 4 Jahre gewählt). Die Listeneinträge dienen vor allem der Steigerung der öffentlichen Aufmerksamkeit.

Seit 1992 hat sich die UNESCO im Rahmen ihres „Gedächtnis der Menschheit“-Programmes dem Ziel verschrieben, dokumentarische Zeugnisse (wertvolle Buchbestände, Handschriften, Partituren, Unikate, Bild-, Ton- und Filmdokumente) von außergewöhnlichem Wert in Archiven, Bibliotheken und Museen zu sichern, um diese im Rahmen eines weltumspannenden digitalen Netzwerks zugänglich zu machen. Das Register umfasst momentan 427 Dokumente, darunter die 21 Thesen der polnischen Solidarność-Bewegung oder die Göttinger Gutenberg-Bibel.

Bei aller Kritik gilt es darauf hinzuweisen, dass am „Kulturerbeprozess“ (Bendix 2007:342) heute zwar

weiterhin Staaten, aber eben auch Fachbehörden, zivilgesellschaftliche und private Organisationen sowie wissenschaftliche Disziplinen aktiv beteiligt sind. Und auch das Verständnis von ‚Kultur‘ und ‚Natur‘ ist im Verlauf der Jahre nicht statisch geblieben. Es hat sich – zum Teil grundlegend – verändert bzw. aktuellen (wissenschaftlichen) Vorstellungen angepasst: Das Konzept des Erhalts hat das der ‚originalgetreuen‘ Wiederherstellung abgelöst und neben das normativ essenzialistische Welterbe-Konzept der UNESCO ist ein kulturwissenschaftliches getreten, welches sich vor allem der (De-)Konstruktion des Kulturerbes in disziplinübergreifenden Forschungsprozessen widmet (Tauschek 2013:26-28). Nicht zuletzt gilt es hervorzuheben, dass die Stätten des Welterbes nicht vollständig aus ihren lokalen Kontexten herausgelöst werden. Als konkrete Aushandlungsorte universaler und partikularer kultureller Standpunkte ermöglichen sie eine Verbindung von lokalen und globalen Vorstellungswelten.

Didaktische Perspektiven

Kulturerbe und Naturerbe als Bestandteil der Geschichtskultur

Ein Ziel der UNESCO unter anderen ist es, das Welterbe zum Gegenstand von Initiativen im Bildungsbereich zu machen. Heritage bzw. kulturelles Erbe ist heute allerdings ein Forschungsgegenstand unterschiedlicher historisch arbeitender Disziplinen: Wo und wie lässt sich vor diesem Hintergrund eine geeignete Herangehensweise an kulturelles Erbe in Schulen finden? Folgen wir der Unterteilung in Natur- und Kulturerbe, so gerät unweigerlich der Geschichtsunterricht in den Blick. In den letzten Jahren hat hier unter anderen die Umweltgeschichte einen stärkeren Zuspruch erfahren (von Reeken u. a. 2015). Nicht zuletzt, da sie das Verhältnis zwischen Kultur und Natur als Gegenstand

eines ständigen Aushandlungsprozesses beschreibt. Zugleich behandelt sie das Wechselverhältnis global- und lokalgeschichtlicher Fragen und eröffnet so die Möglichkeit, durch lokale Zugänge überregionale historische Zusammenhänge zu erfassen („globale Fragen vor Ort lokalisieren und beantworten“).

Das große didaktische Potenzial des Kulturerbes liegt aber hauptsächlich in seiner ‚Vermittlerposition‘ zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. Kulturelles Erbe als solches ist nicht einfach vorhanden, sondern Gegenstand höchst komplexer gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Aushandlungsprozesse. Kulturelles Erbe verweist weniger auf vergangene Epochen (die ‚in Wert gesetzt‘ werden). Sein Verweischarakter zeigt sich im Gedanken, „Kulturerbe erlebbar zu machen“, um die eigene Kultur als Teil eines vielfältigen Erbes der Menschheit zu verstehen. So kann gleichzeitig die historische und/oder kulturelle Prägung des Kulturerbes im Rahmen gegenwärtiger Geschichtskulturen und Identitätsdiskurse in den Blick genommen werden. Kulturerbe kann mit unserem erlernten Wissen über ebendieses Erbe gleichgesetzt werden. In Welterbestätten (Kuchler 2014) kann diese Einordnung an konkreten Fallbeispielen und ‚vor Ort‘, das heißt in lokalen Kontexten erfolgen.

Wichtige fachdidaktische Prinzipien wie die ‚Multiperspektivität‘, die ‚Lebenswelt- und Gegenwartsorientierung‘ sowie vor allem auch die ‚Erfahrung des Fremden‘ lassen sich am Kulturerbe ‚abklopfen‘. Insbesondere materielle Hinterlassenschaften sind gut dazu geeignet, durch aktive Erkundung auch sinnlich-emotionale Erlebbarkeit im Raum zu generieren. Die vermeintlich ‚stummen‘ Stätten lassen sich nicht einfach ‚konsumieren‘. Vielmehr gilt es, ihr historisches Bezugsgeflecht erst einmal herzustellen (Baumgärtner 2015:205f). An Stätten des Kulturerbes können so

vergleichsweise leicht Reflexions-, Orientierungs- und Sachkompetenzen eingeübt werden. Und nicht zuletzt bietet eine Beschäftigung mit Hinterlassenschaften der Vergangenheit – vor allem auch mit dem sogenannten ‚unerwünschten‘ oder ‚schwierigen Erbe‘ – einen Ausgangspunkt für ein kritisch-reflektiertes Nachdenken über unseren heutigen Umgang mit dem Kulturerbe: Vor allem da, wo Welterbestätten nicht nur historisch-kulturelle Lernorte, sondern in erster Linie touristische Ziele darstellen.

Welterbetag

Im obigen Sinne interessante Anknüpfungspunkte für die kulturelle Bildung bietet in Deutschland der *Welterbetag*. Dieser findet auf Initiative der *Deutschen UNESCO-Kommission* und des Vereins *UNESCO-Welterbestätten Deutschland* seit 2005 jeweils am ersten Sonntag im Juni statt. Der Welterbetag zielt nicht allein auf die öffentliche Präsentation der Aktivitäten der deutschen Welterbestätten. Es geht den Veranstaltern vor allem darum, die UNESCO-Ideen der Begegnung und des kulturellen Dialogs ‚vor Ort‘ zu stärken. Im Vordergrund steht dabei der Gedanke, „Welterbe erlebbar zu machen“ und so die eigene Kultur als Teil eines vielfältigen Erbes der Menschheit zu verstehen. In diese Richtung weist auch das vom „Nationalkomitee für Denkmalschutz“ initiierte „Europäische Kulturerbejahr 2018“. Unter dem Motto „Sharing Heritage“ geht es darum, die gebaute Umgebung lokal in den Blick zu nehmen und die europaweiten Verbindungen aufzuspüren. ‚Teilen‘ verweist auf den aktiven Vorgang, über ein gemeinsames Erbe ins Gespräch kommen. Es geht vor allem auch darum, über unser Erbe etwas mitzuteilen.

Welterbestätten in ihrer Rolle als historisch-kulturelle Lernorte sprechen durch ihr museumspädagogisches Programm besonders Kinder und Jugendliche – also SchülerIn-

nen – an. Für den Geschichtsunterricht ergeben sich an lokalen Beispielen auf recht einfachem Wege globale Perspektiven: Nicht nur auf dem europäischen Kontinent zählen religiöse Bauten zum Kulturerbe. Am Beispiel des deutschen Klosters Lorsch (KE 1991) und seiner drei Partnerstätten bzw. Partnerklöster Geghard in Armenien (KE 2000), Haein-sa in Korea (KE 1995) sowie Münstair in der Schweiz (KE 1983) lässt sich zeigen, wie internationale Begegnungen und Austauschprozesse funktionieren können (Abb. 3).

Welterbestätten ‚funktionieren‘ im Unterricht gut in ihrer Rolle als ‚Fenster in die Geschichte und in die Welt‘. Sie sind in der Lage, eindrucksvolle ideelle und vor allem auch haptische Einblicke in (vergangene) Lebenswelten zu schaffen. Die Auswahl fordert aber immer auch ein kritisches Hinterfragen heraus. Hier liegt ihr großer Pluspunkt im Rahmen einer *glokalen* Geschichtskultur, die lokale und globale Aspekte zu verbinden weiß.

ANMERKUNGEN

⁽¹⁾ Im Text werden folgende Abkürzungen benutzt: Art. (Artikel), KE (Kulturerbe), NE (Naturerbe), RL (Rote Liste des gefährdeten Erbes).

⁽²⁾ Die im Text angesprochenen Konventionen und Programme sind jeweils auf der Website des „World Heritage Centers“ der UNESCO <http://whc.unesco.org/> (englische Originalfassung) bzw. der „Deutschen UNESCO Kommission“ unter der Rubrik „Kultur“ <http://www.unesco.de/kultur/welterbe.html> (deutsche Übersetzung) einsehbar.

„Die Idee ist eigentlich ganz naheliegend: Fast jede Weltreligion hat Klöster oder auch vergleichbare religiöse Lebensgemeinschaften hervorgebracht und überall, wo es Klöster gibt, sind die Parallelen auffällig: Askese und Weltabgewandtheit auf der einen Seite, kulturelle Leistungen auf der anderen. Klöster als (zeitweise) Faktoren der Politik und Klöster als Gestalter von Landschaft und Wirtschaftsräumen. Es gibt außerdem ein unübersehbares Verhältnis klösterlicher Kultur zur Schriftlichkeit. Das ist die Voraussetzung für die Bildung von kollektivem Gedächtnis und des Bewusstseins von Geschichtlichkeit. Klöster sind Zentren der Innovation, der Verdichtung und der Vermittlung von Wissen. Klöster sind Werte-Reservoirs und damit gerade für den heutigen Menschen Orte zum Innehalten, zur Besinnung auf sich selbst und seine Umwelt, des Überdenkens eigener Prioritäten.“

Abb. 3: Welterbe transnational: Wozu ein Klosternetzwerk? © Kuratorium UNESCO Welterbe Kloster Lorsch; Quelle: <http://www.kuratorium-weltkulturdenkmal.de/de/partnerschaften/weiterlesen-partnerschaften.php>.

LITERATUR

R. BENDIX, Kulturelles Erbe zwischen Wissenschaft und Politik: Ein Ausblick, in: D. HEMME/M. TAUSCHEK/R. BENDIX (Hg.), Prädikat „Heritage“: Wertschöpfungen aus kulturellen Ressourcen. Berlin 2007, 337–356.

U. BAUMGÄRTNER, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn 2015.

B. HAUSER-SCHÄUBLIN/R. BENDIX, Welterbe, in: S. GROTH/R. BENDIX/A. SPILLER (Hg.), Kultur als Eigentum. Instrumente, Querschnitte und Fallstudien. Göttingen 2015, 51–59.

C. KUCHLER, Weltkulturerbe im Geschichtsunterricht, in: J. MEMMINGER (Hg.), Überall Geschichte! Der Lernort Welterbe – Facetten der Regensburger Geschichtskultur. Regensburg 2014, 34–50.

D. von REEKEN/I. DÖPKE/B. WEHEN-BEHRENS (Hg.), Umweltgeschichte lehren und lernen. Keine Katastrophe! Schwalbach, Ts. 2015.

A. REHLING, Universalismen und Partikularismen im Widerstreit. Zur Genese des UNESCO-Welterbes, in: Zeithistorische Forschungen 8 (2011), 414–436.

A. SWENSON, The Rise of Heritage. Preserving the Past in France, Germany and England, 1789–1914. Cambridge 2013.

M. TAUSCHEK, Kulturerbe. Eine Einführung. Berlin 2013.

Welterbestätten in Österreich und Deutschland (Stand 2017)

Die von der UNESCO geführte Liste des Welterbes umfasst aktuell 1.073 Stätten in 167 Ländern.

Welterbestätten in Österreich (10)

- Das historische Zentrum der Stadt Salzburg (K/1996)
- Schloss und Gärten von Schönbrunn (K/1996)
- Kulturlandschaft Hallstatt-Dachstein / Salzkammergut (K/1997)
- Die Semmering-Eisenbahn (K/1998)
- Stadt Graz – Historisches Zentrum und Schloss Eggenberg (K/1999; 2010 erweitert)
- Kulturlandschaft Wachau (K/2000)
- Historisches Zentrum von Wien (K/(R)2001)
- Kulturlandschaft Fertöd–Neusiedler See (K/GÜ/2001)
- Prähistorische Pfahlbauten um die Alpen (K/GÜ/2011)
- Alte Buchenwälder und Buchenurwälder der Karpaten und anderer Regionen Europas (N/GÜ/2007; 2011 um fünf Buchenwaldgebiete in Deutschland erweitert; 2017 um Gebiete in Albanien, Belgien, Bulgarien, Italien, Kroatien, Österreich, Rumänien, Slowenien, Spanien und Ukraine erweitert: In Österreich Wildnisgebiet Dürrenstein und Kernbereiche im Nationalpark Kalkalpen)

Welterbestätten in Deutschland (42)

- Aachener Dom (K/1978)
- Speyerer Dom (K/1981)
- Würzburger Residenz und Hofgarten (K/1981)
- Wallfahrtskirche „Die Wies“ (K/1983)
- Schlösser Augustusburg und Falkenlust in Brühl (K/1984)
- Dom und Michaeliskirche in Hildesheim (K/1985)
- Römische Baudenkmäler, Dom und Liebfrauenkirche in Trier (K/1986)
- Hansestadt Lübeck (K/1987)
- Schlösser und Parks von Potsdam und Berlin (K/1990; 1992 und 1999 erweitert)
- Kloster Lorsch (K/1991)
- Bergwerk Rammelsberg, Altstadt von Goslar und Oberharzer Wasserwirtschaft (K/1992; 2010 erweitert)
- Altstadt von Bamberg (K/1993)
- Klosteranlage Maulbronn (K/1993)
- Stiftskirche, Schloss und Altstadt von Quedlinburg (K/1994)
- Völklinger Hütte (K/1994)
- Grube Messel (N/1995)
- Das Bauhaus und seine Stätten in Weimar, Dessau und Bernau (K/1996; 2017 Erweiterung der bestehenden Stätte „Das Bauhaus und seine Stätten in Weimar und Dessau“)
- Kölner Dom (K/1996)
- Luthergedenkstätten in Eisleben und Wittenberg (K/1996)
- Klassisches Weimar (K/1998)
- Wartburg (K/1999)
- Museumsinsel Berlin (K/1999)
- Gartenreich Dessau-Wörlitz (K/2000)
- Klosterinsel Reichenau (K/2000)
- Industriekomplex Zeche Zollverein in Essen (K/2001)
- Altstädte von Stralsund und Wismar (K/2002)
- Oberes Mittelrheintal (K/2002)
- Rathaus und Roland in Bremen (K/2004)
- Muskauer Park (Park Muzakowski) (K/GÜ/2004)
- Grenzen des Römischen Reiches – Obergermanisch-Rätischer Limes (Erweiterung des seit 1987 in der Liste verzeichneten Hadrianswalls, Großbritannien; 2008 um den Antoninuswall in Schottland erweitert) (K/GÜ/2005)
- Altstadt von Regensburg mit Stadthof (K/2006)
- Alte Buchenwälder und Buchenurwälder der Karpaten und anderer Regionen Europas (N/GÜ/2007; 2011 um fünf Buchenwaldgebiete in Deutschland erweitert; 2017 um Gebiete in Albanien, Belgien, Bulgarien, Italien, Kroatien, Österreich, Rumänien, Slowenien, Spanien und Ukraine erweitert)
- Siedlungen der Berliner Moderne (K/2008)
- Wattenmeer (N/GÜ/2009; 2011 und 2014 erweitert)
- Fagus-Werk in Alfeld (K/2011)
- Prähistorische Pfahlbauten um die Alpen (K/GÜ/2011)
- Markgräfliches Opernhaus Bayreuth (K/2012)
- Bergpark Wilhelmshöhe (K/2013)
- Karolingisches Westwerk und Civitas Corvey (K/2014)
- Hamburger Speicherstadt und Kontorhausviertel mit Chilehaus (K/2015)
- Das architektonische Werk von Le Corbusier – ein herausragender Beitrag zur „Modernen Bewegung“ (darunter zwei Häuser der Weissenhof-Siedlung in Stuttgart) (K/GÜ/2016)
- Höhlen und Eiszeitkunst der Schwäbischen Alb (K/2017)

Quelle: <https://www.unesco.de/kultur/welterbe/welterbestaetten/welterbeliste.html#c62205>

GÜ= Grenzüberschreitend; K= Kulturerbe; N= Naturerbe; (R) auf der Roten Liste des gefährdeten Welterbes

Auschwitz als kulturelles Erbe

Einleitung

Auschwitz ist ein zentraler Bestandteil unserer europäischen Erinnerungskultur und einer der meistbesuchten Orte weltweit. Unser Beitrag diskutiert Genese und Bedeutung von Auschwitz als Ort des kulturellen Erbes und als Welterbestätte. Zwei Aspekte kennzeichnen diese historische Entwicklung: Erstens die narrative Vielschichtigkeit des Ortes und der an ihn adressierten, teilweise konfligierenden Zuschreibungen und Inanspruchnahmen durch eine Vielzahl zeit-historischer Akteure; zweitens die spezifische Materialität des Ortes, die ihn gegenüber anderen Orten der nationalsozialistischen Verbrechen heraushebt. Der historische Ort Auschwitz hat als „materielles Gedächtnis“ (Ganzenmüller/Utz 2016:15) eine Vielzahl geschichtspolitischer Auseinandersetzungen, Aushandlungen, Umdeutungen und Aneignungen durchlebt. Zahlreiche lokale, internationale und globale Akteure waren und sind in diese Prozesse involviert. Die UNESCO-Entscheidung von 1978, durch die Auschwitz als bislang einzigem Ort des Holocaust der Status „Weltkulturerbe“ zuerkannt wurde, spielte eine wichtige, wenngleich ambivalente Rolle für die Nachgeschichte von Auschwitz.

Auschwitz nach 1945

Die vielfältigen Inanspruchnahmen von Auschwitz und die sich daraus in den Nachkriegsjahrzehnten immer wieder entwickelten Deu-

tungskonflikte resultieren aus der Geschichte von Auschwitz, das von den Nationalsozialisten als Arbeits- und Vernichtungslager etabliert wurde. Während der nationalsozialistischen Besatzung Polens umfasste Auschwitz drei große Teile: das Stammlager, Auschwitz-Birkenau und Auschwitz-Monowitz. In diesem Lagerkomplex wurden sowjetische Kriegsgefangene, Roma und Sinti, Homosexuelle, politische Häftlinge (Mitglieder der polnischen Intelligenzia, des polnischen Klerus und polnischen Militärs, aber auch Widerstandskämpfer und Kommunisten aus verschiedenen europäischen Ländern) und vor allem Juden aus ganz Europa gefangen gehalten. Bis 1942 stellten Polen die größte Häftlingsgruppe in Auschwitz dar, sie waren primär im Stammlager untergebracht. Nach der Entscheidung zur „Endlösung der Judenfrage“ nahm die Zahl der nach Auschwitz-Birkenau deportierten Juden enorm zu (Steinbacher 2004).

Bereits kurz nach der Befreiung des Lagerkomplexes im Januar 1945 begannen erste Diskussionen zum Umgang mit dem Ort der Vernichtung, im Zuge derer zunächst Versuche unternommen wurden, verschiedene Opfergruppen und unterschiedliche Erinnerungen an Auschwitz vor Ort zu repräsentieren. 1947 wurde das *Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau* (Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau) eröffnet. Es stellt bis heute einen zentralen institutionellen Akteur in der postnationalsozialistischen Geschichte von Auschwitz als Gedenk- und Erinnerungsort sowie als kul-

turelles Erbe dar. Über seine vielfältigen gedenkpädagogischen Maßnahmen (die von der Einrichtung verschiedener Dauerausstellungen über die Pflege des Archivs bis hin zu Führungen reichen) kanalisierte das *Staatliche Museum* ab 1947 das öffentliche, staatlich sanktionierte und vor Ort praktizierte Gedenken auf die polnischen Opfer und insbesondere die kommunistischen Widerstandshelden. Katholische Riten aufgreifende Gedenkformen und die Erinnerung an die rund eine Million jüdischer Menschen, die in Auschwitz ermordet wurden, nahmen im offiziell propagierten Gedenken seit der Stalinisierung Polens Ende der 1940er Jahre eine untergeordnete Rolle ein.

Während jedoch weiterhin diverse Gedenkaktivitäten in Auschwitz durch die lokale Bevölkerung initiiert wurden, verließen jüdische Überlebende das weiterhin durch Antisemitismus geprägte Nachkriegspolen; Auschwitz stellte daher aus jüdischer Sicht über Jahrzehnte ein ‚ortloses‘ Erbe dar. Das jüdische Gedenken und das jüdische Erbe von Auschwitz, insbesondere Auschwitz-Birkenau als „größter jüdischer Friedhof der Welt“, waren vor Ort wenig bis gar nicht präsent. 1967 wurde gar in dem lange Zeit dem Verfall anheimgegebenen Birkenau ein Denkmal für die Helden des kommunistischen Widerstands errichtet (zur Geschichte des Museums und des Gedenkens in Auschwitz: Hansen 2015).

Auschwitz und das UNESCO-Welterbe

Im Oktober 1979 wurde Auschwitz-Birkenau als Ort der „outstanding historical importance or significance“ in die Liste der UNESCO-Welterbestätten aufgenommen. Polen, bereits seit 1946 Mitglied der UNESCO, war an der Arbeit des Welterbekomitees sehr interessiert. Das nationale Interesse des polnischen Staates sowie die Bedeutung

des Museums in Auschwitz spiegeln sich vor allem in der Nominierung von Auschwitz für die Liste der Welt-erbestätten wider: Diese bezog sich nicht nur auf Auschwitz als ehemaliges Konzentrations- und Vernichtungslager, sondern auch auf das Museum und die in den Grenzen des Museums befindlichen baulichen Überreste des Lagers. Auch im Museum lagernde Archivmaterialien, Kunstobjekte, Zeichnungen und Photographien sowie gedenkstättenpädagogische Aktivitäten, die das *Staatliche Museum* vor Ort ausrichtete, fanden Erwähnung. Mit dem Museum stand also dessen Deutung von Auschwitz als Ort des polnischen Märtyrer- und kommunistischen Heldentums im Fokus. Neben dieser spezifisch nationalen bzw. kommunistischen Deutung von Auschwitz betonte die Nominierung zudem die Materialität von Auschwitz als Ort, der Zeugnis über den nationalsozialistischen Massenmord ablegt.

Internationalisierung des Ortes

Die Aufnahme in die Liste des UNESCO-Welterbes verstärkte die internationale Wahrnehmung von Auschwitz, die einherging mit einer stärkeren Internationalisierung der Gedenkstätte und seiner Besucher sowie einer Universalisierung der dem Ort Auschwitz zugeschriebenen Bedeutungen. Diese hatten freilich diverse historische Vorläufer, die von Besuchen internationaler Jugendgruppen seit den 1950er Jahren, politischen Aktivitäten der Mitglieder des *Internationalen Auschwitz Komitees* (IAK) bis zur Einrichtung verschiedener Länderpavillons in den ehemaligen Baracken des ehemaligen Stammlagers als Teil der Museumsausstellung reichten. Internationale Beachtung fand der Besuch von Papst Johannes Paul II., der 1979 in Auschwitz-Birkenau eine Messe vor rund 300.000 Gläubigen hielt. Inszenierung der Messe und Inhalt der Predigt bekräftigten einerseits die Erzählung von Auschwitz

als Ort des polnischen Märtyrer- und Heldentums und unterstützten die unter dem Radar der sozialistischen Regierung entstandene katholische Gedenkkultur in Auschwitz; sie weiteten andererseits den Diskurs über Auschwitz durch die Einbeziehung sowohl der jüdischen als auch der russischen Opfer und über den Aufruf zur Völkerverständigung (Wienand 2016). Diese Internationalisierung wurde durch das Ende des Kalten Kriegs und die politische Transformation in Osteuropa nach 1989 zusätzlich gefördert – die Öffnung der Grenzen bewirkte insbesondere eine Zunahme der touristischen Inbesitznahme des Ortes.

Der Papstbesuch wirkte jedoch auch in anderer Hinsicht nach und entzündete einen *heritage conflict*, der als symptomatisch für die teilweise konflikthaften Deutungen und diskursiven Vereinnahmungen des Ortes Auschwitz gelten kann: Das bei der Papstmesse in Auschwitz-Birkenau aufgestellte acht Meter hohe Kreuz wurde 1989 im Garten eines von Karmeliter-schwestern bewohnten Klosters in direkter Nähe des Stammlagers aufgestellt. Die Existenz des christlichen Klosters hatte zu Protesten jüdischer Vereinigungen geführt, die mit dem Wegzug der Schwestern im Jahr 1993 nur scheinbar gelöst wurden; denn das Kreuz blieb stehen und wurde in den späten 1990er Jahren von nationalistischen polnischen Gruppen regelrecht ‚besetzt‘, indem diese um das Kreuz herum rund 300 kleinere Kreuze aufstellten sowie Plakate mit nationalistischem und antisemitischem Inhalt anbrachten. Die sich daran entzündende Kritik aus Polen und dem Ausland führte schließlich zur Entfernung der kleinen Kreuze, während das Papstkreuz an seinem Platz belassen wurde.

Im Jahr 2007 erfolgte auf Betreiben des polnischen Staates die offizielle Umbenennung auf der Welterbeliste in „Auschwitz-Birkenau. Deutsches nationalsozialistisches Konzentrations- und Vernichtungslager (1940–1945)“, da Auschwitz

immer wieder als „polnisches Lager“ bezeichnet worden war. Diese Umbenennung wurde unter anderem vom *World Jewish Congress* kritisiert, da durch die Fokussierung auf die deutschen Täter die Beteiligung von Polen am Holocaust ausgeblendet werde. Die damals angestoßene Entwicklung kulminierte jüngst in der Einführung eines neuen Gesetzes in Polen, das es unter Strafe stellt, „der polnischen Nation oder dem polnischen Staat faktenwidrig die Verantwortung oder Mitverantwortung für Verbrechen [zuzuschreiben], die durch das Dritte Deutsche Reich begangen wurden“ (Ingendaay 2018).

Bereits bei der Aufnahme von Auschwitz auf die Liste der Welterbestätten Ende der 1970er Jahre wurde betont, dass Auschwitz eine singuläre Position auf der Liste einnehmen sollte: „we recommend that [...] all other sites of the same nature be symbolized through it [Auschwitz]“ (Röttger 2015:146). Auschwitz ist daher auch das bislang einzige ehemalige Konzentrations- und Vernichtungslager, das den Status eines Welterbes erlangt hat. Durch dieses Postulat der Einzigartigkeit und der Symbolkraft, die Auschwitz zugeschrieben wurde, förderte die UNESCO eine Entwicklung, die sich bereits in den Jahrzehnten zuvor entwickelt hatte.

Warum Auschwitz?

Wie kein anderer Ort wurde Auschwitz in der Wahrnehmung außerhalb Polens zu einer Art Prototyp des Lagers, zu einem Terminus für die Verbrechen des NS-Regimes, ja gar zu einem globalen Symbol für das Böse an sich. Das Tor zum Stammlager mit der Aufschrift „Arbeit macht frei“ oder das Torhaus in Auschwitz-Birkenau wurden zu visuellen „Ikonen der Vernichtung“ (Cornelia Brink) und haben sich tief in das kollektive Gedächtnis zumindest der europäischen Nachkriegsgesellschaften eingegraben. Der Tag der Befreiung des Lagers am 27. Januar 1945 wird seit 1996 von der



Abb. 1: Auschwitz-Birkenau und das Torhaus – Kurz nach der Befreiung des Lagers im Winter 1945 und als Besucherort im Sommer 2009. Foto: Wikimedia Commons, File:Museum Auschwitz Birkenau.jpg.

Bundesrepublik Deutschland, seit 2005 durch einen Beschluss der UNO Generalversammlung als *International Holocaust Remembrance Day* weltweit begangen.

Die Gründe für diese Fokussierung auf Auschwitz sind vielschichtig und komplex und lassen sich nicht allein mit der Größe des Lagerkomplexes Auschwitz und dem Ausmaß der dort begangenen Verbrechen erklären. Sie kreisen um die Bedeutung der Materialität des Ortes, seiner Überreste und seiner Überlebenden, kurz: Es ist das (wenige) Greifbare, das dazu beiträgt, das eigentlich Unbegreifbare zumindest greifbar und damit in einer bestimmten Weise auch begreifbar zu machen. Anders als an anderen Orten der Vernichtung waren in Auschwitz materielle Überreste und ‚authentische‘ Zeugnisse vorhanden, konnten Überlebende des Lagers Zeugnis ablegen.

Das Staatliche Museum Auschwitz

Bereits kurze Zeit nach der Befreiung des Lagers etablierten sich in

Auschwitz vielfältige Formen des Gedenkens. Angeregt durch diverse lokale und nationale Initiativen wurde das *Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau* am 14. Juni 1947 eröffnet. Im Gegensatz zum ehemaligen Vernichtungslager Treblinka, wo ebenfalls bereits 1947 Pläne für die Errichtung eines Denkmals bestanden, konnte durch die Konzeption eines Museums nicht nur der Vergangenheit und ihrer Opfer gedacht werden, die Vergangenheit konnte vielmehr dokumentiert und erzählt werden, aus ihr konnte ein Auftrag für Gegenwart und Zukunft abgeleitet und durch diverse Maßnahmen gefördert werden. Die Errichtung eines mit einem Bildungsauftrag ausgestatteten Museums in Auschwitz bedeutete die Etablierung eines Ortes, der qua seines Auftrags eine sinnstiftende Bedeutung für Gegenwart und Zukunft erhält.

Unter den Mitarbeitern des Museums befanden sich ehemalige polnische Häftlinge und Überlebende des Lagers, die die Inhalte der Arbeit der Gedenkstätte mitbestimmten. Durch ihre Präsenz als Überlebende

in der Gedenkstätte, beispielsweise als Tour Guides für Besuchergruppen (darunter Generationen deutscher, später auch österreichischer Jugendgruppen, die im Rahmen von Freiwilligendiensten in Auschwitz ‚Sühnearbeit‘ oder ‚Friedensdienst‘ leisteten), stellten sie eine personalisierte Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dar und trugen ihrerseits dazu bei, dass die Besucher sich den Ort Auschwitz auf bestimmte Weise aneigneten (Lektüreempfehlung: *Jureks Erben* von Katarina Bader). Das Museum verbindet damit die Bedeutung der materiellen Überreste und der Überlebenden. Als staatliche Institution steht es zudem für die Institutionalisierung des Gedenkens und des Umgangs mit dem historischen Ort und seinem Erbe.

Das Museum war zugleich Ort sich überlagernder Narrative über und nationaler Vereinnahmungen von Auschwitz: Als ein Beispiel sei auf die Österreichische Länderausstellung in Block 17 des Stammlagers Auschwitz verwiesen, die in den 1970er Jahren unter dem Titel

„11. März 1938: Österreich – Erstes Opfer des Nationalsozialismus“ eingerichtet wurde. Nach zunehmender Kritik an dieser österreichischen Opferthese während der 1990er Jahre wurde 2005 eine Tafel am Eingang der Ausstellung angebracht, die zum in der Ausstellung vermittelten Opferfernarrativ kritisch Stellung bezog und bis zur Demontierung der Ausstellung im Oktober 2013 dort aufgestellt blieb. Anders als in der ersten, setzt sich die jetzt in Auschwitz zu besichtigende Ausstellung zum Ziel, der Komplexität der Geschichte der Österreicher in Auschwitz als Opfer und Täter gerecht zu werden (<https://www.nationalfonds.org/konzept.html>).

Zeugnisse und Zeugen

Aber auch außerhalb des heutigen Museums, also des konkreten Ortes selbst, trugen Überreste und Überlebende dazu bei, die Bedeutung von Auschwitz zu untermauern (und – mangels einer entsprechenden Gedenkkultur vor Ort – den jüdischen Erinnerungsort Auschwitz zumindest literarisch zu schaffen): Die literarischen Auseinandersetzungen von Primo Levi, Jean Améry, Imre Kertész, Otto Dov Kulka, Charlotte Delbo oder Ruth Klüger schufen je eigene Narrative von Auschwitz. In diesen Texten wird einerseits der historische Ort Auschwitz literarisch materialisiert und als einstiger Erfahrungsort beschrieben, der so in der Nachkriegszeit oftmals nicht wieder erfahren wurde (siehe Primo Levi, der 1965 und 1982 nach Auschwitz zurückkehrte und den Ort als „statisch, neu angeordnet, künstlich“ empfand). Andererseits setzen sich die Schriftsteller auch mit dem Nachkriegsort Auschwitz und den Aneignungen des Ortes durch andere Gruppen auseinander (interessant hierzu die Beobachtungen von Ruth Klüger in *Weiter leben. Eine Jugend*). Das Vorhandensein von Zeugnissen und Zeugen (Opfern wie Tätern!) wiederum führte ebenfalls dazu, dass Auschwitz auch

in der juristischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus eine zentrale Stelle einnahm (vgl. die Frankfurter Auschwitzprozesse).

Auschwitz als Erfahrungsort

Das *Staatliche Museum Auschwitz-Birkenau* war von Beginn an ein Besucherort. Hatte das Museum im ersten Jahr noch knapp 30.000 BesucherInnen, die fast ausschließlich aus Polen stammten, waren es für die erste Dekade des Bestehens bereits über zwei Millionen. Ab Mitte der 1960er Jahre besuchten jährlich mehr als 500.000 Menschen die Gedenkstätte. Im Folgenden soll Auschwitz als Erfahrungsort beschrieben werden, der auf ganz unterschiedliche Weise interpretiert und erlebt wird. Die BesucherInnen, zu denen Individualtouristen, Schul- und Jugendgruppen, religiös und politisch organisierte Gruppen, Überlebende und Angehörige (von Opfern wie Tätern) gehören, bringen sehr unterschiedliche Motivationen, Prägungen und Wissensbestände mit. Dementsprechend divergent sind die Erfahrungen und Aneignungsweisen vor Ort.

Auschwitz als Tourismusziel

Mit über zwei Millionen BesucherInnen hat Auschwitz-Birkenau im Jahr 2016 einen neuen Besucherrekord erreicht (Memorial Auschwitz-Birkenau 2016:33) und damit innerhalb von 15 Jahren die Besucherzahl vervierfacht. Auschwitz ist in den einschlägigen Reiseführern zum ‚must-see‘ und ‚top-pick‘ der Region geworden. Von der barocken Altstadt Krakaus ist die Gedenkstätte in nur einer Stunde mit dem Bus zu erreichen. Auschwitz ist spätestens seit Ende der 1990er ein Ziel des Massentourismus geworden.

Als Phänomen wird die Verbindung von Orten des Schreckens und Massentourismus seit Mitte der 1990er Jahre in der Tourismusforschung unter den Schlagworten *dark tourism*, *thanatourism* oder

black spot tourism beschrieben (z. B. Hooper/Lennon 2017). Allen gemeinsam ist die Fokussierung auf Tourismusziele, die mit Tod, Leiden und Verbrechen assoziiert sind. Unterstellt wird, dass die BesucherInnen vornehmlich aus ‚dunklen‘ Motiven, also aus Grusel-, Angst- und Todeslust diese Orte aufsuchen.

Im Kontext eines kürzlichen Richtungswechsels der Forschung von der Angebots- zur Nachfrageseite des Phänomens ‚Thanatourismus‘ wurden in den letzten Jahren verstärkt empirische Untersuchungen von Besuchererfahrungen und -motivationen vorgenommen. Für Auschwitz ist insbesondere die Studie von Biran u. a. (2011) zu nennen. Todeslust und Nervenkitzel, so ein Ergebnis, spielen nur eine untergeordnete Rolle bei den Befragten. Im Vordergrund standen dagegen Bildungserfahrungen, im Sinne eines konkreten ‚Begreifenwollens‘ im Gegensatz zur reinen Informationsaufnahme, sowie die Suche von emotionalen Erlebnissen und die Bestärkung der eigenen Identität. Andere Studien zu Besuchermotivationen kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Die wenigen empirischen Untersuchungen sind also nur teilweise mit den Kategorien der *dark tourism*-Forschung in Einklang zu bringen.

Authentizität und Erlebnisqualitäten

Mit dem Verschwinden der letzten ZeitzeugInnen ist die Gedenkkultur des Holocausts zunehmend auf Beiträge von ExpertInnen, didaktische Angebote und museale Repräsentationen sowie historische Orte des Geschehens angewiesen. Den ‚authentischen‘ Orten des Geschehens wird dabei eine besondere Qualität und Aufgabe für die historische Bildungsarbeit zugeschrieben.

Einerseits ist Authentizität von zentraler Wichtigkeit für die Anziehungskraft von Orten des Geschehens, die eben keine ‚normalen‘ Museen sind. Andererseits wird die vornehmlich ästhetische Kategorie der Authentizität in einen di-

rekten Zusammenhang mit der individuellen Erlebnisqualität von BesucherInnen gebracht. Der Begriff der Authentizität ist in den letzten Jahren zu einem zentralen Analysegegenstand der historischen Forschung avanciert. Authentizität wird als „Zauberwort der Gegenwart“ beschrieben, das von einer verstärkten Vergangenheitsorientierung und Musealisierung mit Ende des Fortschrittsoptimismus ab den 1970er Jahren verstärkte Beachtung fand (Sabrow/Saupe 2016). Diese „neue Sehnsucht nach dem Unmittelbaren“ wurde ab den 1980er Jahren insbesondere in den alternativen Geschichtsbewegungen und der ‚Wiederentdeckung‘ historischer Orte des Nationalsozialismus deutlich. Unter dem Motto „Grabe, wo du stehst“ wurden vergessene historische Stätten des Nationalsozialismus und deren materielle Überreste wieder in den Fokus des öffentlichen Interesses gerückt (Uhl 2012:261f).

Authentizität wird bei diesen Untersuchungen nicht als innewohnende Eigenschaft von Bauten oder Objekten verstanden, sondern als Produkt von Praktiken und Prozessen der Authentisierung, also der teils individuellen, teils kollektiven Bedeutungszuschreibung. Authentizität besteht in dieser Perspektive nicht von vornherein als feste Eigenschaft eines Objekts, sondern muss kontinuierlich hergestellt werden. Verschiedene Akteursgruppen wie BesucherInnen, RestaurateurInnen, Museumsfachkräfte und HistorikerInnen haben dabei jeweils ganz unterschiedliche Echtheitskriterien und Authentizitätsvorstellungen, was zu sehr divergenten Erfordernissen und Handlungszielen für eine Konservierungsstrategie führt. Julia Röttjer hebt im Hinblick auf die Welterbestätte Auschwitz-Birkenau insbesondere die Frage nach den Bezugspunkten von Authentizität hervor. Je nach Interpretation des Ortes als Friedhof, Mahnmal, Museum oder Zeugnis für die NS-Verbrechen seien andere Anforderungen an die Authentizität zu erfüllen (Röttjer

2015:164). Andere HistorikerInnen sind dagegen skeptisch, was die Erfüllung der Authentizitätsbedürfnisse der BesucherInnen angeht. Die eigentliche Beschaffenheit der Vernichtungslager, so wie sie die Opfer erlebten, sei nicht mehr wiederherstellbar. So heißt es etwa in der Broschüre zur Neugestaltung der KZ-Gedenkstätte Mauthausen:

„KZ-Gedenkstätten sind in ihrem Charakter keine ‚authentischen Orte‘, in denen der Zustand des früheren Konzentrationslagers unmittelbar und unverfälscht konserviert ist. Die Orte der früheren Lager sind heute vielfältig verändert, teilweise zerstört, symbolisch überformt und undefiniert. Sie sind ein Amalgam aus historischem Überrest, Friedhof, Denkmal und Museum.“
Schätz 2009:41

Dennoch stellt die Authentizität eine wichtige Grundlage für die Intensität des Erlebens der BesucherInnen dar. Heidemarie Uhl erkennt in der ‚Aura des Authentischen‘ ein „Schlüsselkonzept in der Vermittlung der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik“ (Uhl 2012:265-273). Die „sinnliche Anmutungsqualität“ der Dinge (Gottfried Korff) ermögliche eine symbolische Überbrückung der zeitlichen Distanz und eine Verbindung der unsichtbaren Vergangenheit mit der sichtbaren Gegenwart. Die materiellen Überreste erzeugten eine verstärkte Aufmerksamkeit und mobilisierten ein „affektives Potential“ (Achim Saupe), das zu Auseinandersetzungen anrege, über die sprachliche Vermittlung hinausgehe und für Lernprozesse nutzbar gemacht werden könne. Gleichwohl gibt es auch kritische Stimmen, wie die der Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann, die das Streben nach Authentizität als suggestiv beschreibt. Gedenkstätten dürften zu keinen „verfälschenden Erlebnisorten“ werden. Stattdessen müsse die „Illusion einer unmittelbaren Anschauung zerstört“ werden, denn Gedenkstätten seien „Lernorte für ein selbstrefle-

xives Geschichtsbewusstsein und eben keine Erlebnisräume für auratische Identitätserfahrungen“ (Ganzmüller/Utz 2016:22).

Die Herstellung von Authentizität ist mit erheblichem finanziellen Aufwand und dem Aufkommen heikler Deutungsfragen verbunden. Für die Instandhaltung der Gebäude, Zäune und Anlagen auf dem über 190 Hektar großen Areal des *Staatlichen Museums Auschwitz-Birkenau* wurde 2009 eigens eine Stiftung ins Leben gerufen, die bis 2015 einen Kapitalstock von 112 Millionen Euro aufgebaut hat, um die laufenden Konservierungskosten von jährlich ca. vier bis fünf Millionen Euro zu decken. Das ökologische Management der Gedenkstätte stellt zudem zentrale Fragen an die erinnerungspolitische Ausrichtung. Die Entscheidung, welche historischen Bezugspunkte gewählt und welche Interpretationen bevorzugt werden, kann Deutungskontroversen auslösen: Welches Jahr in der fünfjährigen Geschichte des Lagers soll den als zu wiederherstellenden Ausgangszustand markieren? Und welche Opfergruppen werden damit in den Fokus gerückt? Schon die Frage, wie die weiten Grasflächen des Geländes in Auschwitz-Birkenau zu behandeln sind, war lange Zeit nicht geklärt. Soll man die Überreste der Natur überlassen, sodass sie überwachsen werden und damit den möglichen Eindruck „elysischer Landschaften“ hinterlassen? Oder sollen die Flächen sorgfältig gemäht werden, was die Interpretation des Ortes als ‚Holocaust Theme Park‘ nahelegen könnte (Röttjer 2015:149-157)? Seit den frühen 1990er Jahren gibt es in Auschwitz eine eigene Fachkraft für die Umsetzung eines Geländeentwicklungsplans. Teilweise sind die Vorgaben äußerst detailliert. So gelten für die 58 Pappeln im Eingangsbereich des Stammlagers, die teilweise von Gefangenen gepflanzt wurden, eigene konservatorische Zielsetzungen und für die Pfähle der Stacheldrahtzäune wurde ein 13-Punkte-Programm beschlossen.



Abb. 2: Der immer wieder zu erneuernde Stacheldraht im Stammlager Auschwitz. Foto: Wikimedia Commons, File:Auschwitz (2433532973).jpg.

Zuletzt spielt neben dem unter anderem auf das authentische Material fokussierenden pädagogischen Konzept der Gedenkstätte (z. B. die Ausstellung diverser Überreste von Haaren über Prothesen und Koffer bis zu Zyklon B-Dosen) insbesondere die individuelle Erfahrungswelt der BesucherInnen, ihr kultureller, religiöser, ethnischer, generationeller Hintergrund, ihre bereits vorab durch mediale Darstellungen, den Schulunterricht oder andere historische Bildungserlebnisse vorgeprägten Bilder von Auschwitz oder der eigene biographische Bezug zum Ort der Vernichtung eine entscheidende Rolle für das Authentizitätserleben vor Ort.

Mit der begonnenen Universalisierung der Gedenkstätte Auschwitz, die durch die Aufnahme in die Welterbeliste und die Öffnung des Eisern

nen Vorhangs verstärkende Impulse erhielt, setzte eine Pluralisierung der Erfahrungen und Aneignungsweisen des Ortes ein, die sich weiter fortsetzen wird. Gleichzeitig erfuhr der Ort eine zunehmende Touristifizierung, die sich zwischen den Polen der Profanisierung und Sakralisierung bewegt. Während die zunehmenden Besucherzahlen, der Reiz des Schreckens im *dark tourism* und die touristische Interpretation des Ortes als Tagesziel den Ort in den Kontext des Histotainments rückt, wird die Gedenkstätte über immer rigidere Konservierungspraktiken und die Beschwörung der Authentizität zu einem sakral aufgeladenen und durch pädagogische Emotionalisierungsstrategien teilweise auch mystifizierten Ort.

Ausblick

Die Entwicklung der Gedenkstätte ist auch im 21. Jahrhundert nicht abgeschlossen. Die zunehmenden Besucherzahlen und die Pluralisierung der Besuchergruppen sind neue Herausforderungen für die Gedenkstättenleitung und die konservatorischen Bemühungen. Materialitäten und Holocaust-Archäologien etablieren sich erst seit kurzem als wichtiges Forschungsfeld in den *Holocaust Studies*. Zudem sind die beschriebenen Lernwirkungen des ‚authentischen Ortes‘ bisher empirisch kaum belegt. Auch die emotionale Dimension eines Besuchs in Auschwitz, insbesondere bei SchülerInnen, ist nur rudimentär erforscht.

Fest steht, die historische Entwicklung von Auschwitz als Gedenkstätte und Kulturerbeort war und ist

geprägt von einer beständig fragilen, gefährdeten und wiederherzustellenden Materialität. Die materiellen Überreste des Ortes waren ein zentraler Faktor für die Einstufung als Weltkulturerbe und bergen ein großes affektiv-didaktisches Potenzial in der Ära nach den Zeitzeugen. Die ‚begreifbare‘ und ‚ergreifende‘ Materialität wirkt anziehend und kann Lernräume eröffnen. Doch droht sie gleichzeitig, den Blick zu verstellen. Muss Auschwitz ein Erlebnisort sein? Beginnt die Bedeutung von Auschwitz nicht gerade hinter den begrenzt steuerbaren, mal kathartischen, mal indifferenten, aber immer wieder verblassenden Gefühlen? Die Universalisierung von Auschwitz, die durch die UNESCO-Entscheidung von 1979 befördert wurde, löst den Ort auch aus seinem historischen Kontext. Dieser historische Kontext darf durch das Einheitslabel ‚Weltkulturerbe‘ und den damit verbundenen Sonderstatus jedoch nicht verlorengehen. Auschwitz ist eben nicht einfach der Ort des Schreckens und der Unmenschlichkeit schlechthin, sondern ein Ort mit einer Geschichte.

LITERATUR

- A. BIRAN/Y. PORIA/G. OREN, Sought Experiences at (Dark) Heritage Sites, in: *Annals of Tourism Research* 58/3 (2011), 820-841.
- J. GANZENMÜLLER/R. UTZ (Hg.), *Orte der Shoah in Polen. Gedenkstätten zwischen Mahnmal und Museum*. Köln-Weimar-Wien 2016.
- I. HANSEN, „Nie wieder Auschwitz!“ Die Entstehung eines Symbols und der Alltag einer Gedenkstätte 1945–1955. Göttingen 2015.
- G. HOOPER/J. J. LENNON (Hg.), *Dark Tourism. Practice and Interpretation*. London 2017.
- P. INGENDAAY, Draußen nur noch Feinde, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung online*, 19. Februar 2018. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/holocaust-gesetz-in-polen-draussen-nur-noch-feinde-15455674.html> [27.03.2018].
- MEMORIAL AUSCHWITZ-BIRKENAU, *Auschwitz Memorial Report 2016*. Hg. v. Bartosz Bartyzel und Pawel Sawicki. Online verfügbar unter: http://auschwitz.org/download/gfx/auschwitz/en/defaultstronaopisowa/358/12/1/auschwitz_report_2016.pdf [23.09.2017].
- J. RÖTTJER, Safeguarding „Negative Historical Values“ for the Future? Appropriating the Past in the UNESCO Cultural World Heritage Site Auschwitz-Birkenau, in: *Ab Imperio* 2015 (4), 130-165. DOI: 10.1353/imp.2015.0091.
- M. SABROW/A. SAUPE, *Historische Authentizität. Zur Kartierung eines Forschungsfeldes*, in: Dies. (Hg.), *Historische Authentizität*. Göttingen 2016, 7-28.
- B. SCHÄTZ (Gesamtleitung), *mauthausen memorial neu gestalten*. Wien 2009. Online verfügbar unter: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/img/Gedenktage/GO_3.3_KonzeptNeugestaltung.pdf [27.03.2018].
- S. STEINBACHER, *Auschwitz. Geschichte und Nachgeschichte*. München 2004.
- H. UHL, *Orte und Lebenszeugnisse. „Authentizität“ als Schlüsselkonzept in der Vermittlung der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik*, in: M. RÖSSNER/H. UHL (Hg.), *Renaissance der Authentizität? Über die neue Sehnsucht nach dem Ursprünglichen*. Bielefeld 2012, 257-284.
- C. WIENAND, *Auschwitz. Vom Ort der Vernichtung zum Ort der Versöhnung?*, in: C. DEFRANCE/U. PFEIL (Hg.), *Verständigung und Versöhnung nach dem „Zivilisationsbruch“? Deutschland in Europa nach 1945*. Brüssel 2016, 207-226.

Fünf Missverständnisse über die Zerstörung von Kulturerbe

Wie kann man Kunst nur zerstören? Oder jahrtausendealte Gebäude? Es ist ein Verbrechen gegen die Vergangenheit und die Zukunft – denn man zerstört Historisches auch für die künftigen Generationen. Als der sogenannte ‚Islamische Staat‘ Videos ins Netz stellte, in denen – begleitet von Musik und mit Zeitlupeeffekten – historische Gebäude gesprengt und antike Statuen zertrümmert wurden, ging ein Aufschrei der Empörung um die Welt. Zerstörung von Kulturerbe ist ‚barbarisch‘, so scheint der Konsens zu sein und wurde 1946 sogar als eine Form von Genozid bezeichnet (Lemkin 1946). Aber auch an den Orten, an denen Kulturerbe ganz groß geschrieben wird – mit klimatisierten Museumsräumen, Denkmalschutzämtern und Restaurierungsabteilungen –, wird es nicht nur beschützt und erhalten. Zerstörung von Kulturerbe entspricht nicht immer dem archetypischen Bild irrationaler Zertrümmerung. In diesem Beitrag werden fünf Missverständnisse über die Vernichtung von Kulturerbe besprochen.

Missverständnis 1: Zerstörung von Kulturerbe ist immer schlecht

Vandalistische Taten, damit werden die meisten von uns einverstanden sein, sind furchtbar. Dass ein unbekannter Mann 1985 in die Eremitage in St. Petersburg rannte und die „Danae“ von Rembrandt mit Säure übergoss, können wir vielleicht noch erklären (angeblich war der Mann geisteskrank), aber keineswegs gutheißen (Russell 1997).

Aber es gibt auch andere Fälle, in denen sich die Mehrheit von uns, wenn nicht für die vollständige Zerstörung, dann zumindestens für die Entfernung von problematischen Objekten aussprechen würde, zum Beispiel die Spuren gefallener Regime. Wenn ein Hakenkreuz von einem Gebäude abgeschlagen wird, gibt es keine Proteste (Rechtsradikale ausgeschlossen). Als im Irak nach der US-Invasion sämtliche Statuen Saddam Husseins entfernt wurden (Abb. 1), wurde dies in den internationalen Medien nicht verurteilt. Vielleicht hat es etwas damit zu tun, dass solche Merkmale und Monumen-

te weniger als ‚Erbe‘ und mehr als problematische Symbole betrachtet werden – unerwünschte Propaganda im öffentlichen Raum. Trotzdem könnte man behaupten, dass auch Lenin-Skulpturen oder Architektur des NS-Regimes einen historischen oder sogar ästhetischen Wert haben und damit auch zu (problematischem) Kulturerbe werden.

Noch komplexer wird es, wenn prominente KünstlerInnen, deren Arbeiten zum offiziellen Kulturerbe Deutschlands gezählt werden, wie z. B. Gerhard Richter, sich entschließen, ihre eigenen Werke zu zerstören (Koldehoff 2016). Die Frage, ob das öffentliche Interesse über dem Selbstbestimmungsrecht des Künstlers liegt, ist nicht leicht zu beantworten.

Missverständnis 2: Aufbewahren ist das Gegenteil von Zerstören

Würden Michelangelos fragile Zeichnungen für ein paar Monate



Abb. 1: Ein amerikanischer Marinesoldat bedeckt im April 2003 den Kopf des Saddam Hussein-Monuments auf dem Firdus Square in Bagdad mit einer amerikanischen Flagge, kurz bevor die Skulptur umgestürzt wird. Foto: Ramzi Haidar, EPA Photo AFPI; Quelle: <http://theconversation.com/is-it-fair-to-blame-the-west-for-trouble-in-the-middle-east-32487>.

in einem feuchten, sonnigen Zimmer zur Schau gestellt, dann bliebe nur noch wenig von ihnen übrig. Die Zeichnungen brauchen Dunkelheit und Temperaturkontrolle, damit sie auch für künftige Generationen erhalten bleiben. Vergleichbar wäre es, wenn sich jeder, ausgestattet mit Sprühfarbe und Hammer, an denkmalgeschützten Gebäuden und Skulpturen austoben dürfte. Pflege, Konservierung, Schutz gegen Wittereinflüsse und Vandalismus sind essenzielle Werkzeuge, um Kulturerbe instand zu halten. Aber es gibt, so befremdlich das auch zunächst klingen mag, Situationen, in denen gerade die Konservierung eine Art Gewalttat darstellt. In zahlreichen ethnographischen Museen werden Masken zur Schau gestellt, die ausschließlich in Zeremonien genutzt werden durften, da sie danach zu Tabu-Objekten werden, die schnellstmöglich vernichtet werden sollten (Pitt Rivers Museum o.J.). Die schön beschilderten und beleuchteten Vitrinen in Museen mögen zwar neutral wirken, sind aber oftmals Schauplätze kolonialer Mechanismen, die nach wie vor im Gange sind: Die heiligen Objekte einer Kultur wurden vereinnahmt und werden nun von den ehemaligen Kolonialmächten zweckentfremdet ausgestellt. Hier prallen verschiedene kulturelle Sichtweisen aufeinander: Die des Erhalts um jeden Preis trifft auf die Haltung, dass bestimmte Objekte nur eine begrenzte Daseinsberechtigung haben.

Missverständnis 3: Hauptsache, der Originalzustand von Kulturerbe bleibt erhalten

Historische Gebäude oder Objekte wirken oft wie Zeitmaschinen: So eben stand man auf der Straße, umgeben von Verkehrslärm und Handys, und plötzlich findet man sich in der Antike oder in der Renaissance wieder. Solche Erfahrungen sind wertvoll und es ist daher kein Wunder, dass DenkmalpflegerInnen und RestauratorInnen versuchen, die

Zeit stillstehen zu lassen. Es scheint selbstverständlich zu sein, dass man den Originalzustand eines Objektes oder eines Ortes so gut wie möglich erhalten sollte. Aber wie definiert man ‚Originalzustand‘? Ist jede Änderung nach der ursprünglichen Vollendung eines Kunstwerks oder Gebäudes eine abartige Abweichung, ja sogar eine subtile Zerstörung? Bedeutet dies, dass man bei der Renovierung eines Gebäudes aus dem Mittelalter die Türme und Stockwerke, um die es im 19. Jahrhundert erweitert wurde, entfernen soll? Oder sollte man gerade die Spuren, die die Zeit hinterlässt, als Teil des Erbes betrachten?

In Japan ist es Tradition, gesprungenes Porzellan mit auffälligem goldenen Kleber zu restaurieren (Webb 2000:23): Die Restaurierung ist nicht nur sichtbar, sondern zum Teil des Objektes geworden (Abb. 2). Währenddessen sind antike Objekte auf dem westlichen Kunstmarkt weniger wertvoll, wenn sie nicht vollständig erhalten sind. Welche Sichtweise ist hier die richtige? Jede suggeriert eine andere Beziehung zur Zeit: Die eine stellt die Zeit in den Vordergrund, die vergangen ist, seitdem das Objekt entstanden ist; die andere strebt danach, die Vergangenheit ‚einzufrieren‘. Im Sommer 2017 kollidierten diese Auffassun-



Abb. 2: Eine Teetasse, vermutlich aus dem 19. Jahrhundert, repariert mit der japanischen ‚Kintsugi‘-Technik, aus der Sammlung der Freer Gallery, Smithsonian Museum, Washington USA. Quelle: <https://theconversation.com/kintsugi-and-the-art-of-ceramic-maintenance-64223>.

gen, als die „Schwarze Madonna“ von Chartres renoviert wurde (Abb. 3). Obwohl die Marienstatue bei ihrer Entstehung eine helle Hautfarbe hatte, sorgten Jahrhunderte von Rußschichten dafür, dass die Madonna dunkler wurde (Ramm 2017). Es war ein besonders wertvolles Bild für Pilger, die sich in der westlich-christlichen Bildsprache nur selten wiedererkennen können (siehe z. B. Fedele 2013). Die Restaurierung der



Abb. 3: Die „Schwarze Madonna“ von Chartres vor und nach ihrer umstrittenen Restaurierung. Foto: AFP/Getty; Quelle http://www.independent.co.uk/news/long_reads/a-controversial-restoration-that-wipes-away-the-past-a7928676.html.

„Schwarzen Madonna“ wurde daher von vielen als ein falscher Schritt zurück empfunden: die Zerstörung eines geliebten Bildes.

Missverständnis 4: Zerstörer von Kulturerbe wollen alle Spuren ausradieren

Im Zeitalter der Reformation gab es diverse Bilderstürme, viele davon waren illegal, wild und gefährlich, die Bilderstürmer waren bisweilen bewaffnet oder betrunken. In Zürich verlief der Bildersturm im Jahr 1524 unter der Leitung des Theologen Huldrych Zwingli (1484–1531) ganz anders: demokratisch, organisiert und fachmännisch – ohne jegliche Randalen und dennoch gründlich. Als die Gemeinden zum ersten Mal wieder ihre Kirchen betraten, waren diese kaum wiederzuerkennen. Alles leuchtete weiß – das Spektakel der Leere war fast genauso beeindruckend wie die Bilderflut vorher. Während der Französischen Revolution wurden haufenweise Kunstwerke verbrannt, während die *citoyens* um das Feuer tanzten. Aber dass man viel vernichtet und dabei gründlich vorzugehen scheint, heißt nicht, dass tatsächlich alles verschwindet. Zwingli ließ diverse Ausnahmen zu: Die visuell beeindruckenden Kirchenfenster und deren ‚Malereien aus Licht‘ durften ebenso bleiben wie religiöse Bilder und Skulpturen in den Häusern der Gläubigen.

Die Revolutionäre organisierten parallel zu ihren Freudenfeuern aufwändige Aktionen, um das problematische Kulturerbe der Aristokratie auflösen zu können und gleichzeitig zu neutralisieren. So ließen sie Porträts von verhassten Aristokraten in Museen bringen, wo man sie nur noch ästhetisch wahrnehmen und schätzen konnte, oder sie modifizierten Monumente. So bekam eine Skulptur Ludwigs XIV. eine ‚revolutionäre Frisur‘: Seine Marmorlocken wurden nach revolutionärer Mode gekürzt.

Sogar fanatischen Gegnern von kulturellem Erbe wie dem soge-



Abb. 4: Kaiser Septimius Severus und seine Familie (um 200 nach Christus). Das Bildnis seines Sohnes Geta wurde ausradiert (links unten), nachdem dessen Bruder Caracalla (rechts unten) ihn im Jahr 212 umbringen ließ. Quelle: <http://www.smb-digital.de/MuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=681547>.

nannten ‚Islamischen Staat‘ fällt es schwer, dem Wert von historischen Objekten zu widerstehen. Obwohl der IS die Ansicht vertritt, dass Tempel und Statuen aus ideologischen Gründen verschwinden sollten, führte die Terrormiliz ihre ‚Reinigungsmaßnahmen‘ nicht konsequent durch. Zahllose antike Objekte wurden bereits ins Ausland geschmuggelt und verkauft; die Erlöse fließen wiederum in die Kasse der

Terrororganisation (Shabi 2015). Hier ist also der Marktwert wichtiger als weltanschauliche Überlegungen.

Aber es gibt noch einen weiteren Grund für eine unvollständige Zerstörung. In der römischen Antike wurden Bilder und Denkmäler von in Ungnade gefallenen Führungspersonlichkeiten wie Senatoren oder sogar Kaisern oft ausradiert oder angepasst – *damnatio memoriae* (Verdammung des Andenkens) wurde dies genannt (Abb. 4) (siehe z. B. Krüpe 2011). Interessanterweise war diese Entfernung oft deutlich sichtbar. Ein Denkmal oder Bild nur halb zu zerstören, ist oft sehr effektiv und geschieht daher häufig. Ausgekratzte Augen, abgeschlagene Nasen oder Bruchstücke eines glorreichen Tempels kreieren ein neues Denkmal: das von der Kapitulation einer Person oder einer Ideologie.

Missverständnis 5: Zerstörung von Kulturerbe heißt Kaputtmachen

Der amerikanische Künstler Richard Serra bekam 1979 den Auftrag, den Federal Plaza, einen Platz in New York, mit einer Skulptur zu gestalten. Der Künstler wollte aber nicht einfach eine der Ecken dekorieren, sondern mit seiner Arbeit den gan-



Abb. 5: Richard Serras Skulptur Tilted Arc auf dem Federal Plaza in New York. Foto: Susan Swider; Quelle <http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/gallery-lost-art-richard-serra>.

zen Raum transformieren (Abb. 5). Diese Transformation gelang ihm so gut, dass schon bald hunderte Menschen eine Petition unterschrieben, um die Entfernung seines *Tilted Arc* zu fordern (Gamboni 1997:153ff). Der ganze Platz wurde so von der Wand aus korrodiertem Stahl dominiert, dass man einen großen Umweg machen musste, um auf die andere Seite zu gelangen, und laut einem Richter, dessen Büro sich in der Nähe befand, eine Brutstätte für Ratten war (New Yorker 2002). Die Petition für die Entfernung des *Arcs* war erfolgreich; Serra war erzürnt, dass die Skulptur an einen anderen Ort ‚verschleppt‘ werden sollte. Der Künstler lehnte den Umzug seiner Arbeit kategorisch ab und schließlich wurde sie zerlegt. Aber für Serra war sein Werk bereits vorher zerstört worden: Die Skulptur und der Ort waren eins – die Platzveränderung stellte für ihn schon die Zerstörung dar (Gamboni 1997:158).

Es ist sogar möglich, kulturelles Erbe anzugreifen, indem man nichts mit dem Original macht. Der französische Künstler Marcel Duchamp (1887–1968), bekannt wegen seines *Urinals*, schmückte eine Postkarte der Mona Lisa mit einem Bärtchen und dem kryptischen Text L.H.O.O.Q. – wenn man die Buchstaben laut auf Französisch ausspricht klingt das wie *elle a chaud au cul*, was so viel bedeutet wie „Sie hat einen heißen Arsch“. Dies war nicht nur eine freche Kritzelei, sondern auch eine Anspielung auf die vielfach unterstellte Homosexualität von Leonardo da Vinci (Taylor 1992:168). Daher betrachteten dies viele nicht nur als Skandal, sondern waren regelrecht empört, dass Duchamps Anspielungen den guten Namen Da Vincis sowie den der Mona Lisa schädigten – mittels einer billigen Postkarte.

Eine andere Art und Weise, Kulturerbe komplett zu transformie-

ren, besteht in Tafeln oder Plaketten, welche der ursprünglichen Intention des Objektes widersprechen. In Bozen findet sich eine Tafel, die einen schlichten, klassizistischen Triumphbogen aus der Mussolini-Zeit begleitet. Die ideologische Botschaft des Triumphbogens wird von der Tafel gänzlich zunichte gemacht mit dem Text: „[...] Frei und demokratisch verurteilt die Stadt Bozen die Zwistigkeiten und Diskriminierungen der Vergangenheit und jede Form von Nationalismus und verpflichtet sich im europäischen Geist die Kultur des Friedens und des Zusammenlebens zu fördern.“

Komplexe Zerstörungen

Die Zerstörung von Kulturerbe ist manchmal ganz einfach und brutal, aber viel häufiger ist sie widersprüchlich, subtil oder sogar unsichtbar. Manchmal ist die Zerstörung permanent, aber genauso oft ist sie leicht rückgängig zu machen. Vor allem aber ist die Grenze zwischen Zerstörung und Bewahrung nicht nur schwammig, sondern verschiebt sich immer wieder: Graffiti auf Gebäuden gelten als Straftat, aber eine Wandmalerei des anonymen – aber weltberühmten – Straßenkünstlers Banksy ist ein wertvolles Kunstwerk, welches sorgfältig konserviert wird. Zerstörung von Kulturerbe kann daher alles sein: vom Verbrechen bis zur guten Tat – und das macht die Zerstörung daher genauso breitgefächert, komplex und undefinierbar wie das Kulturerbe selbst.

Didaktisches Potenzial

Die Komplexität und Widersprüchlichkeit rund um die Zerstörung von Kulturerbe bietet didaktisches Potenzial. Kulturerbe ist nicht nur historisch und ‚ehrwürdig‘, sondern widersprüchlich, komplex und

manchmal sogar gefährlich. Dieses Konfliktpotenzial kann Objekte und Orte, die ‚verstaubt‘ erscheinen, von einer anderen Seite zeigen und zum Leben erwecken. Hieraus ergeben sich diverse Möglichkeiten für Diskussionen und praktische Übungen. Provokative Fragen wie: „Was würdest Du zerstören?“ oder künstlerisch-praktische Übungen wie etwa der Auftrag: „Forme eine Skulptur und zerstöre sie im Anschluss“ erlauben neue Perspektiven, welche die Idee, dass Kulturerbe etwas ‚Heiliges‘ ist, das man immer erhalten soll, infrage stellen. Außerdem ermöglicht das Thema einen Austausch über bedeutsame aktuelle Ereignisse – wie die Zerstörung von Kulturerbe durch die Terrororganisation IS, die zugleich eine Herausforderung für die Vereinten Nationen darstellt (Schorlemer 2016). Darüber hinaus wird aber auch eine kritische Reflexion über die moralisch-ideologischen Konzepte, die hinter dem Schutz von Kulturerbe stecken, ermöglicht. Strategien und Prinzipien, die zunächst selbstverständlich erscheinen, können hierbei kritisch hinterfragt, aber auch historisch und politisch kontextualisiert werden. Abrunden lässt sich dies mit Diskussionsimpulsen zu z. B. der Zerstörung von Kulturerbe durch Graffiti, womit wiederum eine tiefere Auseinandersetzung mit der Frage einhergeht, was Kulturerbe mit Identität, Sub-Kultur und Subversion zu tun hat.

Für die Reproduktion der Bilder berufe ich mich auf das Recht, diese für wissenschaftliche Zwecke zu reproduzieren, zusammengefasst unter: <https://drschwenke.de/wann-ist-ein-bildzitat-erlaubt-anleitung-mit-beispielen-und-checkliste/> & <https://www.bibliothek.kit.edu/cms/urheberrecht.php>

LITERATUR

U. BLANCHÉ, Konsumkunst. Kultur und Kommerz bei Banksy und Damien Hirst. Bielefeld 2012.

A. FEDELE, „Black Madonna“ versus „White Madonna“ in: A. FEDELA/K. KNIBBE (Hg.), Gender and Power in Contemporary Spirituality: Ethnographic Approaches. New York 2013, 96-114.

D. GAMBONI, The Destruction of Art. Iconoclasm and Vandalism since the French Revolution. London 1997.

S. KOLDEHOFF, Gerhard Richter: „Können wir das kaputt machen?“, in: Zeit Online, 5. Januar 2016. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/52/gerhard-richter-maler-kunstwerke-kunstmarkt> [12.09.2017].

F. KRÜPE, Die Damnatio memoriae. Über die Vernichtung von Erinnerung: Eine Fallstudie zu Publius Septimius Geta. Gutenberg 2011.

R. LEMKIN, Genocide, in: American Scholar 15/2 (April 1946), 227-230. Online verfügbar unter: <https://www.prm.ox.ac.uk/masks.html> [12.09.2017].

NEW YORKER, Man of Steel, in: The New Yorker, 5. August 2002. Online verfügbar unter: <https://www.newyorker.com/magazine/2002/08/05/man-of-steel> [12.09.2017].

PITT RIVERS MUSEUM, Masks at the Pitt Rivers Museum, in: Pitt Rivers Museum Website (o.J.). Online verfügbar unter: <https://www.prm.ox.ac.uk/masks.html> [12.09.2017].

B. RAMM, A Controversial Restoration That Wipes Away the Past, in: The New York Times, 1. September 2017. Online verfügbar unter: https://www.nytimes.com/2017/09/01/arts/design/chartres-cathedral-restoration-controversial.html?_r=0 [12.09.2017].

J. RUSSELL, Healing a Disfigured Rembrandt's Wounds, in: The New York Times, 31. August, 1997. Online verfügbar unter: <http://www.nytimes.com/1997/08/31/arts/healing-a-disfigured-rembrandt-s-wounds.html?mcubz=1> [12.09.2017].

S. von SCHORLEMER, Die Auslöschung von Kulturerbe in Krisenländern als Herausforderung für die Vereinten Nationen. Baden-Baden 2016.

R. SHABI, Looted in Syria – and Sold in London: The British Antiques Shops Sealing in Artefacts Smuggled by Isis, in: The Guardian, 3. Juli 2015. Online verfügbar unter: <https://www.theguardian.com/world/2015/jul/03/antiquities-looted-by-isis-end-up-in-london-shops> [12.09.2017].

M. TAYLOR, Disfiguring. Art, Architecture, Religion. Chicago-London 1992.

M. WEBB, Lacquer: Technology and Conservation. A Comprehensive Guide to the Technology and Conservation of Asian and European Lacquer. Oxford-Woburn 2000.

Die Bibel als Weltkulturerbe?

Eine Positionsbestimmung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Weltkulturerbe

Die Frage nach dem Umgang mit religiös konnotiertem Weltkulturerbe kommt immer wieder auf. Darf solches Erbe überhaupt auf offiziellen Welterbelisten stehen, da es doch nicht nur in der Vergangenheit Bedeutungsträger war, sondern meist auch in der Gegenwart für die Religionsausübung von Menschen Bedeutung hat? Wie ist mit kulturellem Erbe umzugehen, das nicht nur in materieller Form vorliegt, sondern dem Menschen in Vergangenheit, Gegenwart und auch Zukunft Bedeutung auf religiöser Ebene zuspricht? Wie ist das spezifisch Religiöse, das ‚Heilige‘, solchen Weltkulturerbes einzuordnen? Welche Lernstrategien könnten sich aus einer solchen Einordnung ergeben?

Gerade bei religiös konnotiertem Weltkulturerbe – unabhängig von der jeweiligen Religion – stellen sich diese Fragen auf ganz dringliche Weise, denn Religion speist sich zwar aus einer je eigenen Tradition, die auf ‚religiöses Erbe‘ zurückgreift, ist aber immer im Hier und Jetzt sinnstiftend. Bei Welterbestätten, wie z. B. einem Kloster, ist daher immer zu fragen, ob ein solcher Ort für Menschen im Heute (noch) religiöse Bedeutung hat. Ein Umgang mit kulturellem Erbe, dessen Bedeutsamkeit allein in der Vergangenheit und unabhängig von den Menschen heute gesehen wird, scheint im Falle von religiös konnotiertem Erbe daher schwierig zu sein. Ingrid Schoberth hat im Hinblick auf das Kloster Lorsch bei Heidelberg

(Deutschland, UNESCO-Welterbe seit 1991) zurecht gefordert, dass es beim Umgang mit solchen Welterbestätten zwar um einen Bezug zur Vergangenheit gehen muss, um einen solchen Ort zu verstehen, dass eine Würdigung solcher Orte aber nicht in der Vergangenheit stecken bleiben darf:

„Es geht um die gegenwärtige Gestalt einer Kultur der Erinnerung, die nicht nur Vergangenheit vergegenwärtigt, sondern zu einer lebendigen Teilhabe an ihren Traditionen und Geschichten anleitet, um zu einer angemessenen Würdigung und Achtung des Erbes zu führen.“ (Schoberth 2010:77)

Diese ‚lebendige Teilhabe‘ darf sich nicht in historischem Erinnern erschöpfen. Vielmehr erwächst aus ihr auch theologische Verantwortung, die in dem religiösen Kontext, in den eine solche Welterbestätte wie das Kloster Lorsch eingebettet ist, begründet liegt. Die pädagogische Konsequenz (*World Heritage Education*) besteht nach Schoberth (2010:77) darin, dass „solches Lernen [...] gerade nicht in einem historisch ausgerichteten Wissen“ aufgeht; es greife vielmehr auf die „Erfahrungs- und Erwartungsräume aus, die in einen Umgang mit Geschichte führen, der einen Zugriff auf jene Zukunftsmöglichkeiten manifestiert, die die Vergangenheit für die Gegenwart verfügbar macht“. Ein Umgang mit religiös konnotierten Welterbestätten müsse in diesem Sinne in einer Spannung der „Bestimmtheit der eigenen Tradition“ und einer „Offenheit“ hinsicht-

lich differierender Perspektiven liegen (vgl. ebd.). Im Fall des Klosters Lorsch bedeutet dies, dass die Erinnerung auf der einen Seite aus christlicher Perspektive stattfinden muss, dies aber auf der anderen Seite im kritischen Diskurs mit Perspektiven anderer Religionen oder nicht-religiösen Sichtweisen geschehen muss.

Wie aber steht es in diesem Zusammenhang mit der Bibel? Wenn sie auch nicht ‚Weltkulturerbestätte‘ sein kann, könnte sie materielles oder immaterielles ‚Welterbe‘ im Sinne der UNESCO sein? Wie müsste mit ihr umgegangen werden, wäre sie Weltkulturerbe? Welche pädagogischen Konsequenzen würden sich daraus ergeben?

Die Bibel

Gerade am Jahr 2017, dem 500sten Jubiläumsjahr der Reformation, wurde deutlich, wie sehr die Bibel und ihre Geschichte Bestandteil der europäischen Kultur sind. Im evangelischen wie katholischen Kontext wurde der Geschehnisse vor 500 Jahren gedacht, und die reformatorischen Verdienste dieser Zeit erhielten eine kritische Würdigung. Im Zentrum steht dabei immer auch die Bibel als das Buch des Judentums und des Christentums, mit seiner Bedeutung für Christen bzw. die ganze Gesellschaft damals und auch heute. Die Für und Wider des lutherischen *sola scriptura* werden auf breiter Basis diskutiert (vgl. Hamilton 2017), der Bibel wird als besonderes reformatorisches Gut in der Reformationsausstellung ein grundlegend eröffnender Platz zugewiesen: Bei der Weltausstellung Reformation, die vom 20. Mai bis 10. September 2017 in Wittenberg (Deutschland) stattfand, bestand der erste ‚Torraum‘ der Ausstellung, durch den die Besucher die Ausstellung betreten, auch aus einer Bibel. Sieben solche Torräume konnten die Besucher begehen und sich mit deren jeweiligen Themenbereichen auseinandersetzen. Der Torraum

‚Welcome‘, das Eingangstor zur Reformation, wurde von den Veranstaltern der Bibel gewidmet, wodurch ihr eine zentrale Bedeutung zugemessen wurde:

„Die Hauptattraktion im Torraum Welcome, dem ersten von insgesamt sieben Torräumen, ist die größte Bibel der Welt – ein 27 Meter hoher Aussichtsturm, der einen außergewöhnlichen Blick über die Stadt bietet. Entworfen von Studierenden der Bauhaus-Universität Weimar wurde er eigens für die Weltausstellung Reformation gebaut. Die Gestaltung wurde zusammen mit der Deutschen Bibelgesellschaft entwickelt. Sie zeigt die neue, zum Reformationsjubiläum erschienene ‚Lutherbibel 2017‘. Auf der Rückseite ist der vollständige Bibeltext auf rund 1400 Einzelseiten zu sehen. O-Töne und Bibelvese entlang des Auf- und Abgangs veranschaulichen die Bedeutung der Bibel für Menschen im Alltag.“ (reformation2017)

Bei einer derartig zentralen Stellung der Bibel in einer Ausstellung (Abb. 1), in der es auch um die Gesellschaft(en) in Europa, ihre Geschichte(n) und ihre Kultur(en) geht, scheint es, als wäre es nur natürlich, dass auch die Bibel zum ‚Welterbe‘ bestimmt werden müsse. Die Zeichen dafür scheinen auf zwei Ebenen gut zu stehen: Zum einen hat die Bibel durch ihren Inhalt, der ganz unterschiedliche, teilweise vergangene Kulturen widerspiegelt, große Teile der Menschheit geprägt. Zum anderen führte die Bedeutung dieses Buches zu materiellen Kunstwerken, die in ihrer Bedeutung für die Menschheit allgemein kaum überboten werden können, wie z. B. früheste Buchdrucke. Letztlich wurde auch auf religionspädagogischer Ebene der Bibel als Kulturgut aus unterschiedlichen Gründen in den vergangenen Jahrzehnten große Bedeutung zugemessen. So fordert z. B. Gerd Theißen (2003:27), dass sich unsere ganze Kultur darüber Klarheit verschaffen müsse, warum man die Bibel studieren sollte, und er geht der Frage nach, inwiefern

die Bibel zur allgemeinen Bildung gehört bzw. letztlich gehören muss (vgl. ebd.), d. h. Bildungsgut ist.

Die Bibel als Welterbe der UNESCO?

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, ob die Bibel im Sinne der UNESCO ein ‚Welterbe‘ sein könnte.

„Die grundsätzliche Definition des Begriffs ‚Welterbe‘ ist durch die Welterbekonvention von 1972 erfolgt. Maßgebend ist die herausragende universelle Bedeutung des Kulturguts aus historischen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Gründen.“
UNESCO 1972

Um eine Idee davon zu erlangen, was diese ‚universelle Bedeutung‘ ausmacht, lohnt sich ein Blick auf die zehn UNESCO-Kriterien zur Aufnahme in die Welterbeliste. Aufgenommen werden nach dieser z. B. Dinge, die

„(i) ein Meisterwerk der menschlichen Schöpferkraft darstellen“ oder „(iii) ein einzigartiges oder zumindest außergewöhnliches Zeugnis von einer kulturellen Tradition oder einer bestehenden oder untergegangenen Kultur darstellen“,

und kann

„(vi) in unmittelbarer oder erkennbarer Weise mit Ereignissen oder überlieferten Lebensformen, mit Ideen oder Glaubensbekenntnissen oder mit künstlerischen oder literarischen Werken von außergewöhnlicher universeller Bedeutung verknüpft sein. (Das Komitee ist der Ansicht, dass dieses Kriterium in der Regel nur in Verbindung mit einem weiteren Kriterium angewandt werden sollte).“
ebd.

Hinsichtlich des immateriellen Kulturerbes, das im Hinblick auf die Bibel ebenfalls relevant sein könnte, wird im Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes der UNESCO aus dem Jahre 2003 wie folgt definiert:

„Unter ‚immateriellem Kulturerbe‘ sind Bräuche, Darstellungen, Ausdrucksformen, Wissen und Fertigkeiten – sowie die dazu gehörigen Instrumente, Objekte, Artefakte und kulturellen Räume – zu verstehen, die Gemeinschaften, Gruppen und gegebenenfalls Einzelpersonen als Bestandteil ihres Kulturerbes ansehen. Dieses immaterielle Kulturerbe, das von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, wird von den Gemeinschaften und Gruppen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, in ihrer In-



Abb. 1: Begehbare Lutherbibel 2017 auf der Weltausstellung Reformation in Wittenberg; Foto: Mit freundlicher Genehmigung der r2017; <https://r2017.org/fileadmin/sys/public/media/images/wa/Welcome.jpg>.



Abb. 2: Schriftrolle von Qumran mit einem hebräischen Kommentar zu Habakuk (Rolle 1QpHab, im Bild die Spalten 7 und 6). Quelle: Von Unbekannt – User Superikonoskop, Gemeinfrei, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=20670570>.

teraktion mit der Natur und mit ihrer Geschichte fortwährend neu gestaltet und vermittelt ihnen ein Gefühl von Identität und Kontinuität, wodurch die Achtung vor der kulturellen Vielfalt und der menschlichen Kreativität gefördert wird.“
UNESCO 2003

Allein der Blick auf diese von der UNESCO aufgestellten Kriterien zeigt, dass die Bibel zwar in gewisser Weise zu diesem Welterbe gehören könnte und deshalb ob ihrer ‚universellen Bedeutung‘ durch die Völkergemeinschaft geschützt werden sollte. Gleichwohl lässt sich die Bibel doch nicht ohne Schwierigkeiten unter diese Kriterien subsu-

mieren. Sie scheint etwas zu sein, das zwar zum Erbe gehört, das sich aber aus seiner eigenen Dynamik heraus diesem Prädikat auch zu entziehen scheint.

Die Bibel ist ein Meisterwerk der menschlichen Schöpferkraft. Besonders in materieller Form kann dies nicht bezweifelt werden. Die Schriftrollen aus Qumran (siehe Bild oben) oder die Bibeldrucke des Johannes Gutenberg (um 1400–1468) sind Meisterwerke der menschlichen Schreib- bzw. Druckkunst und historisch von unschätzbarem Wert. Konsequenterweise werden diese Dokumente daher auch geschützt und der Nachwelt im *Shrine of the Book* des *Israel-Museums* in Jeru-

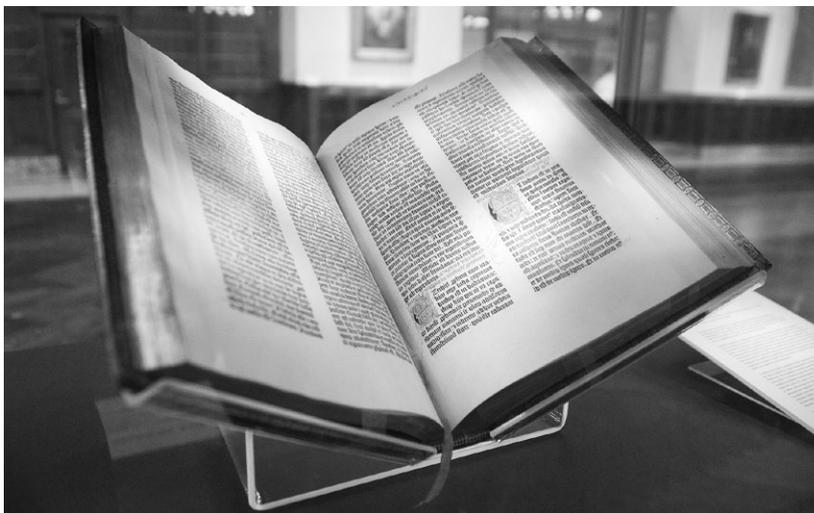


Abb. 3: Gutenberg-Bibel der New York Public Library. Quelle: Von NYC Wanderer (Kevin Eng) – originally posted to Flickr as Gutenberg Bible, CC BY-SA 2.0; <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9914015>.

salem bzw. z. B. im *Gutenbergmuseum* in Mainz, in der *Österreichischen Nationalbibliothek* oder auch in der *Public Library* in New York aufbewahrt (siehe Bild unten) und dort Menschen zugänglich gemacht. Aber auch auf immaterieller Ebene ist die Bibel ein solches Meisterwerk. Die in ihr niedergeschriebenen Gedanken, die entfaltete Geschichte sowie die vielschichtige Theologie sind Meisterwerke der menschlichen Schöpferkraft, die in der Geschichte der Literatur in ihrer ‚universellen Bedeutung‘ ihresgleichen sucht. Kaum ein Buch hat durch seinen Inhalt die westlichen Gesellschaften so geprägt wie die Bibel. Die Auseinandersetzung mit diesem Einfluss in Ablehnung, Zustimmung oder Umdeutung sind Teil dieser Gesellschaften bis heute. Und doch lässt sich die Bibel allein auf diesen Ebenen der durch die UNESCO aufgestellten Kriterien nicht greifen.

Auch das zweite Kriterium scheint zunächst zuzutreffen. Die Bibel ist ein einzigartiges und außergewöhnliches Zeugnis einer kulturellen Tradition oder einer bestehenden oder untergegangenen Kultur. Durch die Bibel wissen wir z. B. Entscheidendes über die hebräische und jüdische Kultur. Auch über das Zusammenleben der ersten ChristInnen im römischen Umfeld gibt die Bibel Auskunft. Aber gerade diese Beispiele verweisen bei der Zuordnung unter die Kriterien der UNESCO auf eine Schwierigkeit. Die Bibel ist über ca. 1.600 Jahre hinweg entstanden. Sie ist daher nicht nur Zeugnis *einer* kulturellen Tradition oder *einer* Kultur, sondern sie verkörpert eine ungeheure Vielfaltigkeit. Die Bibel ist ein plurales Zeugnis von Gottesverhältnissen, das sich aus einer Vielzahl von Traditionen speist und vielfältige Gesellschaften auf ganz unterschiedliche Weise durch seine Wirkungsgeschichte beeinflusst hat.

Auch beim letzten Kriterium scheint eine eindeutige Einordnung der Bibel schwierig. Sie ist zwar mit einem Glaubensbekenntnis verknüpft, dies aber auf zwei un-

terschiedliche Arten: Zum einen tradiert sie Glaubensbekenntnisse, die in ihr schriftlich festgehalten wurden; zum anderen aber leitet sie zu aktuellen Glaubensbekenntnissen an. Diese Anleitung geschieht nicht nur auf *eine* Weise, sondern in und durch die Pluralität ihres Zeugnisses, resultiert daher in einer Pluralität solcher Bekenntnisse. Die Bibel ist in diesem Sinne weniger historischer Zeitzeuge oder literarisches Werk, das an Glaubensbekenntnisse vergangener Zeit erinnert, sondern die Bibel ist sozusagen Katalysator für Glaubensbekenntnisse im Hier und Jetzt, die immer wieder an der Bibel gemessen werden wollen.

Im Hinblick auf das immaterielle Erbe wird eine weitere Dimension der Bibel deutlich. Nicht nur ist die Bibel Buch bzw. Kollektion unterschiedlicher Schriften, sondern sie wurde zur Grundlage für Bräuche (z. B. die Feier des Passahfestes oder der Eucharistie/des Abendmahls) und für die Entfaltung kultureller Räume (vgl. die Vielzahl der unterschiedlichen Synagogen und Kirchenräume), die von einer Generation an die andere weitergegeben werden. Aber obwohl die Bibel mit diesen Bräuchen und Räumen grundlegend verbunden ist – sie eröffnete und eröffnet die ‚Glaubensräume‘, in denen sich solche Bräuche und Räume entwickeln können –, ist sie nicht mit ihnen identisch. Auch hier zeigt sich die ‚universelle Bedeutung‘ der Bibel, die sich aber eben auch deutlich jenseits der Kriterien der UNESCO generiert und auswirkt.

Die Bibel als konstruiertes Zeichensystem – die Lernenden generieren kulturelles Erbe

Worin aber liegt nun diese ‚universelle Bedeutung‘ der Bibel, die sich auch jenseits der Kriterien der UNESCO erstreckt? Wie kann religionspädagogisch darauf reagiert werden?

Schwierigkeiten entstehen hinsichtlich der Kriterien auf zwei Ebe-

nen. Zum einen ist schwierig, dass bei einem Welterbe die Entstehung von Bedeutung immer an die Vergangenheit geknüpft wird: Weil etwas in der Vergangenheit wichtig war, wird daraus eine besondere Bedeutung in der Gegenwart konstruiert. Zum zweiten liegt das Problem darin, dass dieser Bedeutungszusammenhang, wie es die Kriterien der UNESCO auch durchgehend nahelegen, dem Welterbe *selbst* zugeschrieben wird, d. h. es wird bedeutenden Gebäuden, Kunstwerken oder Naturgegebenheiten *per se* Bedeutung zugemessen – unabhängig von den aktuellen Menschen, deren Erkenntnis- oder Lernmöglichkeiten. Bedeutung wird normativ gesetzt und nicht als Ergebnis eines lebendigen Prozesses erkannt, in dem sich Menschen zu einem solchen Erbe ins Verhältnis setzen, in dem Menschen einer Sache Bedeutung zumessen. Den erkennenden, d. h. Bedeutung-zumessenden Menschen wird auf diese Weise ein Großteil ihrer Souveränität ihrer eigenen Erkenntnisprozesse entzogen. Vielmehr noch: Die Frage nach der Bedeutung einer Sache, die Bedeutungsbeimessung, wird auf einen Bereich außerhalb der Erkenntnismöglichkeiten des Menschen festgelegt.

Wird die Bedeutung des Kulturerbes auf diese Weise verstanden, lässt sich die Bibel in der Tat schwerlich unter Kulturerbe subsumieren. Denn die Bibel als ‚religiöses Buch‘ generiert ihre Bedeutung gerade erst in jenen, die sich mit ihr jeweils auseinandersetzen, bzw. die lesenden und an der Bibel lernenden Menschen konstruieren jeweils für sich, aber unter Einfluss ihres Vorwissens, ihrer Umgebung etc., ihre Bedeutung der Bibel. Diese Konstruktion aber ändert sich immer wieder, sodass die Bedeutungsbeimessung ein dynamischer Prozess ist.

Eine Möglichkeit, dieses Phänomen zu beschreiben, um dann die Bedeutung der Bibel als ‚Welterbe‘ besser fassen zu können, ist die

Semiotik. Sie „fasst die Welt als einen vornehmlich durch Sprache sowie andere Zeichen gestifteten Bedeutungszusammenhang auf. Jede Wirklichkeit ist konstituiert durch einen Zeichencode, in dem sich die Angehörigen einer Welt miteinander verständigen. [...] Demgemäß gibt es nicht *die* Wirklichkeit; die Vorstellung, Wirklichkeit sei das außersprachliche Kontinuum der Welt, das Gegenwart und Vergangenheit miteinander verbindet und mit der man sich immer schon auskennt, weil man ja in ihr lebt, ist damit aufzugeben.“ (Ruster 2000:193)

Diese Grundideen der Semiotik nach Thomas Ruster lassen die Bedeutung von ‚Welterbe‘ in einem ganz anderen Licht erscheinen. Sie kann sich danach nicht allein dadurch generieren, dass es da ist, geschichtlich geworden ist, dass es zu einer bestimmten Zeit als bedeutungsvoll anerkannt und bestimmt worden ist. Die Bedeutung von ‚Welterbe‘ kann nicht *per se* bestehen. Von solchen normativen Bedeutungszuweisungen auszugehen, hat zwar seinen Reiz, denn sie täuschen Geborgenheit und Identität vor und damit etwas, auf das ich mich verlassen kann. Und vielleicht liegt gerade darin einer der Gründe, weshalb Welterbe derzeit international und national so hoch im Kurs steht. Tatsächlich jedoch muss der Bedeutungszusammenhang in der je *aktuellen Auseinandersetzung* mit dem ‚Zeichenuniversum‘ des jeweiligen Welterbes liegen, denn erst dann kann der Mensch, der sich zu diesem Erbe verhält, wirklich selbst dessen Bedeutung konstruieren, erst dann kann er wirklich lernen. Erst dann kann einer Sache, einem Brauch oder einer Idee jene Bedeutungstiefe zukommen, die die Auszeichnung als ‚Kulturerbe‘ oder gar ‚Welterbe‘ rechtfertigen.

Dass dies eine für ein institutionelles Welterbeverständnis schwierige Sichtweise ist, liegt auf der Hand, denn diese Bedeutungstiefe ergibt sich zunächst im jeweiligen individuellen Konstruieren von

Wirklichkeit. Dies aber entzieht sich eines normativen Konsenses. Jedoch, denke ich, eröffnet dies auch hinsichtlich einer Welterbeliste gewisse Möglichkeiten, solange dieser Prozess bzw. der Status als Welterbe nicht in der Vergangenheit als Norm gesucht werden, sondern immer wieder unter denen, die sich zu diesem Welterbe aktuell verhalten. Dies aber bedeutet dann in der Tat, dass es sich beim Lernen an solchen Dingen um eine ‚lebendige Teilhabe‘ handeln muss, in der sich einzelne zu Dingen verhalten und im fortwährenden dynamischen Prozess untereinander aushandeln, ob eine Sache die Bedeutungstiefen hat, die es für eine Mehrzahl der Menschen zum Kulturerbe werden lässt.

Dies gilt dann in besonderer Weise auch für die Bibel und deren Texte. Diese generieren ihre Bedeutungstiefe nicht durch eine normative Setzung, d. h. eine für immer geltende Interpretation, sondern immer nur in der jeweiligen interpretativen Auseinandersetzung einzelner mit ihren Texten, die dann einem ‚Aushandlungsprozess‘ zwischen weiteren Interpreten unterzogen wird. Erst wenn in einem solchen eine allgemeine Bedeutungstiefe erkannt wird, könnte man Texte der Bibel oder die Bibel als Ganzes als ‚Welterbe‘ verstehen. Da es sich dabei aber um einen dynamischen Kommunikationsprozess handelt, kann Welterbe (zumindest) im Hinblick auf die Bibel auch nur ein solcher sein: Ein fortwährender dynamischer Kommunikationsprozess zur Bedeutungsfindung.

Didaktische Konsequenzen

Dies hätte Konsequenzen für den didaktischen Umgang mit einem solchen Welterbe *Bibel*. Ziel dessen darf

es nicht sein, Sinnbestimmungen aus vergangenen Zeiten, die Autoritäten in welcher Form auch immer im Laufe der Zeit normiert haben, zu erlernen. In diesem Fall würde das Lernen in der Tat „in einem historisch ausgerichteten Wissen aufgehen“, wie es Schoberth (2010:77) formulierte. Die Bibel würde so eben gerade keine Bedeutung bei Menschen generieren, da diese nicht frei konstruieren könnten. Ein echtes Lernen könnte gar nicht stattfinden. Vielmehr müsste es in Lernprozessen mit der Bibel als wichtigem kulturellem Erbe darum gehen, von den Bedeutungsbeimessungen der jeweiligen Menschen, die die Bibel lesen, auszugehen. Lernprozesse an der Bibel müssten so initiiert werden, dass es Lernenden möglich ist, sich mit diesen Texten konstruierend, d. h. bedeutungstiftend, auseinanderzusetzen.

Eine solche Auseinandersetzung dürfte dann aber nicht in der individuellen Beschäftigung mit dem Text

aufgehen. Vielmehr wäre grundlegender Bestandteil eines solchen Lernprozesses das ‚Aushandeln‘ der Bedeutungen von Texten unter den Lernenden in einer Lerngemeinschaft. Auch dieser Teil des Lernprozesses müsste so gestaltet sein, dass seine notwendige Dynamik erhalten bleibt. Diese zeichnet den Umgang mit solchen Texten aus.

Methodisch kann dies sowohl an materiellen Formen der Bibel (z. B. Buchdrucke in einem Bibelmuseum) geschehen oder an Bräuchen, die sich aus der Bibel in kirchlichen Gemeinschaften entwickelten, wie auch in der Auseinandersetzung mit einzelnen biblischen Texten und Inhalten. Die Frage nach dem Welterbe *Bibel* wäre so keine Frage der Normativität und Passivität, sondern die eines lebendigen und jeweils aktuellen Lernprozesses, der gerade dadurch Zukunftsmöglichkeiten eröffnet und so grundlegend zur Bildung beiträgt.

LITERATUR

N. HAMILTON, *Sola Scriptura. Die Heilige Schrift als heiligende Schrift*. Leipzig 2017.

REFORMATION2017, *Torraum Welcome*. Mittendrinn statt nur dabei. Online verfügbar unter: <https://r2017.org/weltausstellung/welcome/> [19.12.2017].

T. RUSTER, *Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“*. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: *Religionsunterricht an Höheren Schulen* 43 (2000), 189-203.

I. SCHOBERTH, *Offenheit und Bestimmtheit – Zu den aktuellen Herausforderungen einer World-Heritage-Education in religionspädagogischer Perspektive*, in: J. STRÖTTER-BENDER (Hg.), *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*. Marburg 2010, 71-78.

G. THEISSEN, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibel-didaktik*. Gütersloh 2003.

UNESCO, *Aufnahmekriterien*. Welterbelexikon. 1972. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.de/kultur/welterbe/welterbe-fragen-und-antworten/welterbe-aufnahmekriterien.html> [12.09.2017].

UNESCO, *Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes*. 2003. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.de/infotehk/dokumente/uebereinkommen/ike-konvention.html> [12.09.2017].

Schule macht Kulturerbe – Kulturerbe macht Schule

2000 Jahre Vergils *Aeneis*

Schule und Kulturerbe – nur auf den ersten Blick mag dieser Zusammenhang überraschen, gehören doch Welterbestätten wie die Schlossanlage von Schönbrunn, die Grenzanlagen des Limes oder das deutsche Konzentrationslager in Auschwitz zu den häufigsten schulischen Ausflugszielen überhaupt. Dabei fungieren Unterrichtsfächer wie Geschichte, Deutsch oder Latein nicht nur als Orte zur Vermittlung von historischem, gesellschaftlichem oder künstlerischem Wissen: Schule bringt kulturelles Erbe mit hervor, weil der Fachunterricht als praktizierte staatsbürgerliche Erziehung immer auch Werte und Identitäten tradiert. Hierbei spielen Prozesse von Rezeption, Kanonbildung und politischer Indienstnahme eine entscheidende Rolle. Anhand der Rezeptionsgeschichte von Vergils *Aeneis* als Schullektüre soll diese These im Folgenden begründet werden. Dabei gehört es zu den Besonderheiten der *Aeneis*, dass sie, wie eine Notiz Suetons belegt, noch zu Lebzeiten des Dichters in die Lehrpläne antiker Schulen einzog (Schmitzer 2004:261). Vergil (70 v. Chr. bis 19 v. Chr.) avancierte unmittelbar nach seinem Tod zum antiken Schulautor und sollte es für Generationen von Lateinschülern bis heute bleiben. Womit lässt sich diese Beständigkeit von Vergils Epos als Unterrichtsstoff über zweitausend Jahre hinweg erklären? Welche Bedeutung hat der Lateinunterricht nicht nur als Ort zur Vermittlung, sondern auch zur ‚Produktion‘ von kulturellem Erbe?

Materielles Erbe – Immaterielles Erbe

Als staatliche Bildungseinrichtung trägt Schule auf verschiedene Weisen zur Herausbildung, zum Erhalt und zur Vermittlung von kulturellem Erbe bei: Durch die Einrichtung von Schulbibliotheken und -sammlungen etwa werden textliche oder gegenständliche Überlieferungen bewahrt und konserviert. Vor allem aber werden sie, zum Beispiel durch die Ausgabe von Schullektüren in Form ganzer Klassensätze, immer wieder zugänglich und handhabbar gemacht.

Schule trägt jedoch nicht nur auf materielle Weise zum Erhalt und zur Vermittlung ‚klassischer‘ oder kanonischer Texte bei. Durch im Schulunterricht gebündelt ablaufende Vermittlungsprozesse fördert sie auch die Herausbildung und Vermittlung von einem eher immateriell zu bestimmenden Kulturerbe. Dies hat wiederum mit den schulischen Strukturen selbst zu tun; als staatliche Veranstaltung werden unterrichtliche Bildungsinhalte überprüft und in Form zulassungspflichtiger Curricula und Schulbücher oftmals auf Jahrzehnte hinweg festgeschrieben. Die Bedeutung von Vergils *Aeneis* als kanonische Lektüre im Lateinunterricht erwächst dabei insbesondere aus ihrem immateriellen Erbe: Zwar stellt das Werk Vergils auch ganz materiell gesehen das neben der Bibel am zweithäufigsten abgeschriebene Werk Europas dar; bei dem ‚absoluten Klassiker‘ (so der berühmte Ausspruch des

englischsprachigen Schriftstellers T.S. Eliot) handelt es sich jedoch um mehr als ein Buch. Sein Siegeszug als Schullektüre über zweitausend Jahre hinweg lässt sich nur erklären, indem man sich erstens mit der Geschichte des (Latein-)Unterrichts beschäftigt und zweitens mit dem literarischen Text selbst, der sich über die verschiedenen Epochen im schulischen Kontext auf unterschiedliche Art und Weise politisch nutzbar machen ließ.

Vergil in der Schule

Latein wird mitunter als ältestes Unterrichtsfach bezeichnet. In den frühmittelalterlichen Klosterschulen war Latein nicht nur ein eigenes Schulfach, sondern Unterrichtssprache für alle Fächer. Mit dem Aufkommen städtischer Schulen im Spätmittelalter stand im Lateinunterricht nicht mehr nur das Erlernen der Sprache, sondern gerade auch die Lektüre zeitgenössischer, mittellateinischer Schriftsteller im Mittelpunkt des Unterrichts. Unter dem Einfluss der Frührenaissance im 14. Jahrhundert rückte die antike Literatur in den Mittelpunkt des schulischen Lateinunterrichts und damit Autoren wie Horaz, Ovid, Sallust sowie Cicero. Von der Antike bis in das Mittelalter fehlte aber ein Autor niemals in den Curricula: Vergil, der als Schulautor teilweise über eine solch große Autorität und Prominenz verfügte, dass andere Autoren (wie beispielweise Ennius) regelrecht verdrängt und in ihrer weiteren Überlieferung eingeschränkt wurden (Conte 1999:285).

Dies mag zunächst nicht verwunderlich erscheinen, handelte es sich bei Vergil doch um einen Dichter, der spätestens seit der Veröffentlichung der *Aeneis*, an der er insgesamt elf Jahre gearbeitet hatte, große Faszination bei seinen Zeitgenossen – neben Ovid auch Horaz und Properz – auslöste. Während sich bei diesen die Begeisterung für Vergils Werk allerdings vor allem aus dem Genre (dem bis dahin in der

römischen Literatur noch fehlenden Großepos im Stil Homers) und der poetischen Sprache speiste, war für seinen unmittelbaren Erfolg etwas ganz Anderes entscheidend: Sein politischer Wert, der sich aus verschiedenen Textstellen ergibt, die auf die damals zeitgenössische Politik Bezug nehmen, und der deshalb von vielen späteren Kommentatoren (unter anderem Servius) als eines der grundlegenden Merkmale der *Aeneis* gesehen wurde.

Vergil gelingt die Politisierung seines Materials auf zwei Arten: Zum einen ermöglicht er dem römischen Rezipienten, seine nationale Identität als Urenkel des Aeneas, der aus dem zerstörten Troia nach Latium floh, um dort schließlich Rom zu gründen, zu er- und begründen. Zum anderen legitimiert und festigt Vergil den Herrschaftsanspruch der augusteischen Dynastie, indem er an drei prominenten Stellen das Patriarchat zu *dem* teleologischen Ziel der römischen Staatswerdung erklärt. Als ein Beispiel für die damit einhergehende Huldigung des Augustus, zu dessen Lebzeiten und mit dessen Unterstützung das Werk entstand, kann eine Stelle aus dem sechsten Buch dienen. In ebenjener Szene steigt Aeneas in die Unterwelt hinab, wo er nicht nur verstorbenen Freunden begegnet, sondern auch historischen Personen, die für ihn selbst einige Jahrhunderte in der Zukunft liegen, für den römischen Leser hingegen wohlbekannt sind. Eine dieser Personen ist Augustus selbst (*Aen.* VI, 791–795):

Hier ist der Mann [vir], hier der, der – du hörst's oft – dir prophezeit wird, Caesar Augustus, Sohn eines Gottes, der goldene Zeiten wieder für Latiums Land begründen wird [conderet], wo einst Saturnus herrschte, und ausdehnen wird das Imperium über die Inder und Garamanten hinaus.
Übersetzung von Holzberg

Anhand dieser Stelle lässt sich aufzeigen, wie Vergil, um dem propagandistischen Anspruch an sein

Werk gerecht zu werden, historische Fakten mit mythischen Erzählungen vermengte, die den Römern bereits seit Jahrhunderten bekannt waren: Aeneas ist als Gründer Roms Urvater der Römer und über seinen Sohn Iulus genealogisch mit Caesar, der aus der Familie der Iulier stammt, und damit auch mit dessen Adoptivsohn Octavian (später Augustus), verbunden. Da Aeneas außerdem Sohn der Iuno ist, lässt sich damit auch Augustus' Anspruch auf göttliche Herkunft erklären.

Durch diesen fließenden Übergang von Mythos in historische Fakten schuf Vergil ein Narrativ, das sich ob ebendieser Kohärenz umso leichter für die politische (Schul-) Bildung instrumentalisieren ließ. Den römischen Zeitgenossen waren diese mythischen ‚Fakten‘ gut bekannt: Indem Vergil die Geschichte um Aeneas in Form des Versepos literarisierte, schuf er zugleich die Voraussetzung dafür, dass sich der (bis

dahin vor allem mündlich tradierte) Stoff materialisierte. Bereits am Proöm – der Einleitung zum Werk, die der eigentlichen Erzählung vorangestellt ist – lässt sich die Vermengung von historischen Fakten mit mythologischem Kulturgut zeigen (*Aen.* I, 1–11) [Quelle 1].

Antike Lesarten der *Aeneis*

Bei diesen Zeilen, die das Versepos einleiten, handelt es sich nur auf den ersten Blick um eine einfache Zusammenfassung der Handlung: Nach der Nennung von „Waffen“ (*arma*, V. 1) und einem „Mann“ (*virum*, V. 1), wobei es sich jeweils um implizite Verweise auf Aeneas handelt, wird mit dem Verweis auf „Troja“ (V. 1) ein vielfach mythologisiertes Wissen und Kulturgut abgerufen. Am Ausgang des Überblicks über die Handlung, der in Z. 7 unmittelbar vor dem Musenanruf endet, stehen die „hohen Mau-

*Arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris
Italiam fato profugus Laviniaque venit
litora – multum ille et terris iactatus et alto
vi superum, saevae memorem Iunonis ob iram,
multa quoque et bello passus, dum conderet urbem
inferretque deos Latio; genus unde Latinum
Albanique patres atque altae moenia Romae.
Musa, mihi causas memora, quo numine laeso
quidve dolens regina deum tot volvere casus
insignem pietate virum, tot adire labores* 10
impulerit. Tantaene animis caelestibus irae?

Waffen besinge ich und den Mann, der als erster aus Troja, fliehend durch Schicksalsspruch, nach Italien kam, zu Laviniums Küste, viel über Länder getrieben und über das Meer durch Göttergewalt, weil Juno, die grausame, nachtragend zürnte, viel auch durch Krieg erlitt, bis die Stadt er gründete und die Götter nach Latium brachte; das Volk der Latiner und Albas Väter stammen von dort und Roms hochragende Mauern. Muse, sag mir die Gründe: In welchem göttlichen Wollen war sie verletzt, was schmerzte der Götter Königin, dass in so viel Unglück sie trieb den Mann, ein Vorbild an Ehrfurcht, so viel Mühsal? Ist Zorn so heftig in himmlischen Herzen? (Übersetzung von Holzberg).

Quelle 1: Proöm aus Vergils *Aeneis*. Quelle: Holzberg.

ern Roms“ (*altae moenia Romae*, V. 7) und damit auch der zeitgenössische Rezipient. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auch auf, dass Aeneas' Flucht aus Troia und damit die Gründung Roms (und schließlich auch Augustus' Prinzipat als schicksalhafte Folge dessen [*fato*, V. 2]) als Notwendigkeit bestimmt wird. Damit kreierte Vergil eine Deutung seiner Gegenwart, die sich auch in den folgenden Jahrhunderten immer wieder zur Legitimation zeitgenössischer Herrschaftsansprüche heranziehen ließ. Schicksalsschläge wie Krieg (*bello*, V. 5), die sich bei der Erfüllung des *fatum* ergeben, erträgt Aeneas als ‚echter Römer‘ durch seine *pietas* (V. 10) – sein Pflichtgefühl gegenüber dem Vaterland. Dabei handelt es sich um eine Tugend, mit der sich auch Augustus im Zuge seiner diktatorischen Umstrukturierung des Staatswesens gerne bezeichnete und über die er als Urahn Aeneas' sowieso verfügte, denn „was für Aeneas, den Dardanuskommen, gilt, muß in gleicher Weise für den gelten, auf den hin die ganze von Aeneas in Gang gesetzte Geschichte zielt“ (Binder 1997:320). Auch Servius und Donatus, beide gelehrte Autoren aus der Spätantike, sehen als einen Hauptzweck der *Aeneis* das Lob des Augustus. Das geht aus den Kommentaren hervor, die von beiden aufgrund der Tatsache, dass Vergil Schulautor war (vgl. Schmitzer 2004:261), verfasst wurden, und die durch ihre Erklärungen einzelner Passagen der *Aeneis* in einfacher Sprache vor allem didaktische Ziele verfolgten. Sie boten sich damit einerseits – ähnlich wie heutige, eine Vorlesektion vornehmende, Schulausgaben der *Aeneis* – für die Verwendung in schulischen Kontexten an. Andererseits zeigen sie durch ihre gute textuelle Überlieferung, dass die *Aeneis* einer der zentralen Texte der gelehrten Lektüre war.

Zu kaum einem anderen Autor wurden so viele erklärende Kommentare verfasst wie zu Vergil. Aus ihnen lässt sich auch ableiten, wo-

rin der tatsächliche Zweck der *Aeneis* bestand: Wenn die antiken Kommentatoren nämlich sagen, dass es sich bei der Erzählung um ein Lob des Augustus handelt, verweisen sie damit auf dessen Verwendung als Werk zur politischen Bildung, oder genauer: zur Propaganda zugunsten des Regimes von Augustus. In dem das augusteische Zeitalter als vorläufiger Höhepunkt in der Entwicklung Roms betrachtet wird, ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zur zeitgenössischen Identitätsfindung der Römer. Dass historische Fakten, um das Schicksal Roms mit dem des Augustus plausibel zu verbinden, mit mythologischem Material vermengt werden, spielt eine untergeordnete Rolle, da das Narrativ, das daraus entsteht, sich durch seine Geschlossenheit als leicht tradierbares Kulturgut erweist.

Bereits in der Antike wurde diese Lesart durch eine weitere ergänzt, die sich im Laufe ihrer Rezeptionsgeschichte immer prominenter erwies: Die *Aeneis* als Werk mit „doppeltem Schriftsinn“ (Binder 1997:324), das heißt als Werk, das vordergründig eine Sache behandelt, hintergründig (und eigentlich) aber eine andere. Diese Entwicklung lässt sich bereits bei Seneca beobachten, der in seinen Briefen an seinen Schüler Lucilius häufig aus der *Aeneis* zitiert, um seiner stoischen Lehre Nachdruck zu verleihen – einer philosophischen Theorie, die Vergil an keiner Stelle explizit behandelt. Bei Senecas Zitaten handelt es sich zwar meist nur um einzelne Verse oder Phrasen, doch es zeigt sich darin schon das Instrumentalisierungspotenzial, das die spätantiken Kommentatoren wie der bereits erwähnte Servius und Donatus und etwas später auch Fulgentius ausnutzten. So liest Fulgentius die *Aeneis* rein allegorisch und betrachtet sie als Darstellung des menschlichen Lebens. Als wäre es didaktisch motiviert, lässt er sogar in seiner Schrift *Expositio Virgilianae continentiae* Vergil persönlich auftreten,

um dem Leser die tiefere Bedeutung seines Epos zu erklären:

„In all meinen Werken habe ich Inhalte der Physik eingefügt, um durch meine zwölf Bücher [der *Aeneis*] ein vollständigeres Bild der Beschaffenheit des menschlichen Lebens zu zeigen.“
86,21–87,3 ed. Helm

Dass sich die *Aeneis* für diese Form der Allegorese und damit für die humanistische Bildung ebenso gut eignet wie für die politische Instrumentalisierung, lässt sich ebenfalls am Proöm zeigen:

Das zweite Wort *virum(que)* („Mann“, V. 1) bezeichnet zunächst nicht offensichtlich Aeneas (der erst in V. 92 des ersten Buchs namentlich erwähnt wird), sondern ist viel allgemeiner gehalten. Auch wenn dem (antiken) Leser schnell klar sein dürfte, um wen es sich handelt, zeigt sich hier doch eine inhaltliche Verschwommenheit und Leerstelle, die der Rezipient zunächst beliebig füllen kann: Auf der einen Seite – verstärkt durch den Zweck des Werkes der Herrschaftslegitimation – füllt er sie mit Augustus, wie auch die strukturelle und sprachliche Nähe zur weiter oben zitierten Prophezeiung seiner Herrschaft zeigt. (Beide Textstellen werden mit dem Wort *vir* [jeweils V. 1] eingeleitet und beide laufen auf eine Gründung [*conderet*, V. 5 im Proöm, bzw. *condet*, V. 3 in der Prophezeiung] hinaus.)

Auf der anderen Seite, und hier findet sich Fulgentius wieder, kann der Rezipient sich auch selbst darin wiederfinden, denn die Erfahrungen, die der erwähnte „Mann“ durchmacht, sind in der Kunst und Literatur vielfach aufgegriffene Metaphorisierungen menschlicher Existenzenerfahrungen: Die Irrfahrt des Aeneas, bei der er – dem Schicksal und Götterwillen unterlegen – hin- und hergeworfen wird (*iactatus*, V. 3), wie auch seine Flucht (*profugus*, V. 2) bieten sich durch semantisch weniger definierte Begriffe wie das generische *vir* zur Aneig-

nung durch den Leser an, der sich selbst in seinem Leben in einer ähnlichen ‚schicksalsergebenen‘ Situation sieht.

Von der Spätantike bis in die Neuzeit

Die *Aeneis* wurde also bereits von Beginn an und daraufhin immer mehr dazu verwendet, eine Lehre für das Leben mit ihrer Hilfe zu stützen (Seneca) oder gar aus ihr abzuleiten (Fulgentius), wodurch sich ihr schulischer Erfolg auch über die augusteische Zeit hinaus erklären lässt: Das Werk ist nicht einfach nur das, was es vorgibt zu sein (nämlich ein „Lob des Augustus“), sondern es ist noch mehr, und bedarf daher der schulischen Rezeption und Auslegung, wie sie die Kommentare vormaligen. Mit den hier skizzierten Interpretationsansätzen sind damit bereits in der Spätantike alle grundsätzlichen Lesarten und Instrumentalisierungen der *Aeneis* ausgebildet, die sich auch in späteren Jahrhunderten behaupten: Erstaunlicherweise ist trotz Aeneas' Verkörperung eigentlich christlich anmutender Werte – allen voran der *pietas* – die Rezeption und Bewertung der *Aeneis* im christlichen Kontext durchaus kritisch, obgleich das ihrer Prominenz nicht im Weg stand. So stellt beispielweise Laktanz die *pietas* solchen Stellen gegenüber, in denen Aeneas Grausamkeit im Kampf zeigt, und wertet sie dadurch ab. Er ist dabei nur einer von vielen Kirchenvätern, die Aeneas als Negativbeispiel sehen (vgl. Opelt 1961:92). Trotz dieser Polemik bedienen auch sie sich an verschiedenen Stellen Zitaten und Vergleichen aus der *Aeneis* (ebd.:91-93), was erneut auf Vergils zentrale Stellung im Kanon und damit auch im Schulunterricht hinweist: Auch wenn man mit Vergils scheinbarer Darstellung von Aeneas als grausamem und gottlosem Helden nicht einverstanden war, gehörte die Kenntnis seines Hauptwerks doch zu einer guten Ausbildung. Und mit dem mit-

telalterlichen Autor und Kommentator der *Aeneis* Bernardus Silvestris entwickelte sich die Rezeption wieder von einer moralischen Wertung weg und hin zur Annahme eines tieferen Textsinns und damit zur Allegorese: In Anknüpfung an Macrobius und Fulgentius betrachtet er die *Aeneis* als Werk über das Leben der Menschen und sieht in den Irrfahrten des Aeneas „die einzelnen Stadien menschlicher Entwicklung vom Kleinkind zum Mannesalter“ (Zintzen 1988:417).

Unter dem Einfluss der Renaissance rückte die antike Literatur im 14. Jahrhundert in den Mittelpunkt des schulischen Lateinunterrichts. Die antiken Autoren lieferten nicht nur in stilistischer, sondern auch in ‚sittlicher‘ Hinsicht ein Vorbild: Sprachschulung und (pädagogische) Charaktererziehung griffen ineinander. Am Beispiel der *Aeneis* manifestierte sich diese Entwicklung an der Herausbildung idealisierter Lesarten rund um die Figur des Aeneas (Conte 1999:328): Der ‚Held‘, der die Sitten nach Latium trägt (*moresque viris et moenia ponet*, V. 264), ließ sich funktionalisieren, um das Ideal des vaterlandstreuen (*pietate*, V. 10) römischen Bürgers zu veranschaulichen.

Die politischen Instrumentalisierungsmöglichkeiten dieser spätmittelalterlichen ‚Heldenschau‘ für die späteren Jahrhunderte liegen auf der Hand. Dabei setzte seit dem 17. Jahrhundert aufgrund von Kriegen und des Aufstiegs der Nationalsprachen zunächst ein Niedergang des Lateinischen ein: Durch die Aufnahme neuer Fächer wie Mathematik, Physik und Französisch gerieten die Lateinstunden insgesamt zwar in den Hintergrund, weil der Fokus fortan auf dem Erlernen der Muttersprachen lag. Trotz des Niederganges der Lateinschulen blieb Latein aber weiterhin die wichtigste Fremdsprache in den öffentlichen Schulen. Mit der Herausbildung des Humboldt'schen Gymnasiums zu Beginn des 19. Jahrhunderts standen die Sprache und Kultur der Rö-

mer wieder prominent auf den Curricula der Schulen, weil sich hieran eine „allgemeine Menschenbildung“ ausbilden ließ (Kipf/Liebsch 2015:41).

Die Instrumentalisierung des Lateinunterrichts für politische Zielsetzungen erreichte freilich während des ‚Dritten Reiches‘ ihren Höhepunkt. So bediente sich der klassische Philologe und überzeugte Nationalsozialist Hans Oppermann der Figur des Aeneas in einem 1937 erschienenen Aufsatz als einem „Vertreter seines Volkes“, der als solcher „nicht als einzelner“ dastehe, sondern sich seine Vergangenheit mit der „Vergangenheit einer Gemeinschaft“ teile (Oppermann 1937:78-79). Weiterhin zieht er in seinem ‚wissenschaftlichen Werk‘ Parallelen zwischen dem *fatum* des Aeneas, das seine Handlungen bis hin zur Gründung Roms lenkt, und dem „Auftrag der endgültigen Volkswerdung“ des „deutschen Volkes“, der sich aus dessen Vergangenheit ergebe (ebd.:73). Dass Aeneas dabei durch Tugenden wie die bereits erwähnte Treue gegenüber dem Vaterland (*pietas*), aber auch Tapferkeit (*virtus*) und Arbeitseifer (*labor*) ausgezeichnet wird, wird diese Form der Aneignung noch weiter unterstützt haben. Unter den Nationalsozialisten erfuhr der Lateinunterricht am Gymnasium zwar eine schmerzhafteste Stundenkürzung, blieb aber nach der Leibeseziehung das zweitstärkste Fach (Kipf/Liebsch 2015:44).

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erlebte der Lateinunterricht in Westdeutschland zunächst eine Renaissance, da man nach dem Zusammenbruch aller Werte wieder an die humanistische Bildungstradition anknüpfen wollte. Während die *Aeneis* vom Kaiserreich über die Weimarer Republik bis zum Nationalsozialismus als Schullektüre unangefochten blieb, behauptete sich seit den 1960er Jahren zunehmend Cicero als Schulautor gegenüber Vergil (Kipf 2006).

Fazit

Wie lässt sich das von der Antike bis heute anhaltende Interesse an der *Aeneis* als Schullektüre erklären? Ein zentraler Grund mag im Text begründet liegen: Das Werk verfügt – wie beispielhaft am Proöm gezeigt wurde – über Leerstellen, die dazu einladen, durch den Rezipienten ausgefüllt zu werden. Dass ebendiese Leerstellen in der Vergangenheit durch die zahlreichen Kommentatoren auch unterschiedlich ausgelegt wurden, machen die spätantiken, mittelalterlichen und neuzeitlichen Kommentare deutlich. Ein weiterer zentraler Grund liegt in den schulischen Strukturen selbst begründet: Die Routinen der Wiederholung, die beim Erlernen von Fremdsprachen wie dem Lateinischen von besonderer Relevanz sind, leisten kanonischen Prozessen Vorschub. Als philologische Disziplin sichert der Lateinunterricht explizit und implizit die Überlieferung antiker Texte, indem diese in den Schulen immer wieder (neu) übersetzt, interpretiert, kurzum immer wieder rezipiert werden. Die kanonische Lektü-

re ein- und desselben Textes erfüllte je nach Zeitanforderungen sehr unterschiedliche Funktionen im Kontext des Lateinunterrichts, der nicht erst heute neben der Formenlehre immer auch einen kulturellen Bildungsanspruch verfolgte.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind Prozesse der politischen Indienstnahme unumgänglich: Die Rekonstruktion der schulischen Rezeptionsgeschichte von Vergil macht deutlich, dass sich die Lektüre zur Festigung herrschaftlicher Ansprüche nutzbar machen lässt. Diese Funktion der Lektüre zeigte sich sowohl während ihrer unmittelbaren Entstehungszeit als auch während des ‚Dritten Reiches‘. In den spätantiken Kommentaren, die zur Anleitung der schulischen Lektüre verfasst wurde, bemühte man vor allem Aeneas als Identitätsstifter: Seine Werte von *pietas* bis *labor* gereichten auch den mittelalterlichen Autoren, die darin entweder christliche Werte sahen oder sie mit Aeneas’ unchristlicher Grausamkeit an anderer Stelle kontrastierten.

Am Ende des 20. Jahrhunderts will der Lateinunterricht das „Wis-

sen von den Wurzeln der europäischen Welt und damit Einsicht in europäische Identität, zugleich aber auch eine Vorstellung von der kulturellen Entwicklung europäischer Regionen“ vermitteln (Dalfen 1995:282). Folgt man dem Altphilologen Joachim Dalfen, so ist nicht der formalbildende, sondern der kulturelle Bildungswert des Lateinunterrichts zu seiner Begründung anzuführen: In dieser Perspektive taugt der Lateinunterricht als Ort und Vergil als Autor zur Ausbildung einer nicht näher definierten „Europakompetenz“. Mit dem Europamythos ist eine weitere Übertragung des antiken Stoffes in die schulische Gegenwart verbunden – sicherlich aber nicht seine letzte, wie die Rezeptionsgeschichte der *Aeneis* uns lehren mag.

Quellen

Fulgentius: *Expositio Virgiliae continentiae secundum philosophos morales* (Bibliotheca Teubneriana). R. HELM (Hg.). Leipzig 1898.
 Vergil: *Aeneis* (Sammlung Tusculum). N. HOLZBERG (Hg.). Berlin-Boston 2015.

LITERATUR

- G. BINDER, Der brauchbare Held Aeneas: Stationen der Funktionalisierung eines Ursprungsmythos, in: H.-J. HORN (Hg.), *Die Allegorese des antiken Mythos*. Wiesbaden 1997.
- G. B. CONTE, *Latin Literature. A History*. Baltimore, MD 1999.
- J. DALFEN, Probleme mit Caesar, oder: Was fangen wir mit unseren Bildungsgütern heute an?, in: *Gymnasium* 102 (1995), 263-286.
- F. FELGENTREU, Vergil und die Aeneis, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift IV/2* (2004), 17-29. Online verfügbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/erga_2_2004_felgentreu.html [18.09.2017].
- S. KIPF, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg 2006.
- S. KIPF, Aut Caesar aut nihil? Der Lateinunterricht im Wandel der Zeit am Beispiel der Caesar-Lektüre, in: *Pegasus-Onlinezeitschrift VI/2+3* (2006), 28-46. Online verfügbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2006_2_3/erga_2_3_2006_kipf.html [18.12.2017].
- S. KIPF/A.-C. LIEBSCH, Kleine Geschichte des Lateinunterrichts, in: *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg*, Jg. 2015, H.2 (2015), 39-46. Auch online verfügbar unter: <http://lgb.davbb.de/home/archiv/2015/heft-2/kleine-geschichte-des-lateinunterrichts> [18.12.2017].
- I. OPELT, Aeneas, in: *Reallexikon für Antike und Christentum*, Suppl. I (1985), 88-94.
- H. OPPERMANN, Volk, Geschichte, Dichtung, in: *Historische Zeitschrift* 156 (1937), 71-81.
- U. SCHMITZER, Das Abendland braucht keinen Vater mehr. Vergils Aeneis auf dem Weg in die Vergessenheit, in: A. ASSMANN (Hg.), *Vergessene Texte der Weltliteratur*. Konstanz 2004, 235-263.
- C. ZINTZEN, Bemerkungen zur Nachwirkung des Macrobius in Mittelalter und Renaissance, in: M. WISSEMANN (Hg.), *Roma Renascens*, Festschrift I. Opelt. Frankfurt am Main 1988, 415-439.

Österreich-Bilder von Jugendlichen Zum Einfluss audiovisueller Medien

Austriaca
Schriftenreihe des Instituts für Österreichkunde

Herausgegeben von Alois Ecker und Alexander Sperl
unter Mitarbeit von Ernst Bruckmüller, Eva Bruckner, Thomas Harbich,
Florian Kragolnik und Martin Zusag

Wien 2018, new academic press

Inhalt

Einführung

Ernst Bruckmüller: Österreichbilder des späten 20. Jahrhunderts

Teil 1: Die Entwicklung des Österreichbildes vom 19. bis ins 21. Jahrhundert

Alois Ecker: Einleitung

Alois Ecker/Alexander Sperl/Thomas Harbich: Der Wandel des Österreichbildes im 19. und 20. Jahrhundert

Eva Bruckner: Das Österreichbild in Gesetzesvorgaben für Schulen 1945–1970

Alexander Sperl: Das Österreichbild der Zweiten Republik im Spiegel der audiovisuellen Medien und Lehrpläne

Teil 2: Empirische Erhebung

Grunddaten der Erhebung

Thomas Harbich: Forschungsaufbau und Forschungsorganisation

Martin Zusag: Methodische Vorgangsweise

Alexander Sperl: Empirische Untersuchung zum „Österreichbild“ seit 1945

Alexander Sperl/Florian Kragolnik: Ergebnisse der empirischen Studie: Das aktuelle Österreichbild von 15-16jährigen AHS-Schülerinnen und Schülern

Alexander Sperl: Der Einfluss von Medien auf das Österreichbild Jugendlicher

Schlussbetrachtung

Anhang

**Subskriptionspreis bis 20. Juni 2018 für AbonentInnen
der Zeitschrift „Historische Sozialkunde“:**

€ 15,- (inkl. Porto)

Der Band erscheint im Sommer 2018.

Bestellungen:

Institut für Österreichkunde, Hanuschgasse 3/4/Top.1046, A-1010 Wien
Tel.: 0043/1/512 79 32 E-Mail: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at