

Aufmerksamkeit! Was Bildung bewirken kann

Dresden, 25.1. 2008

Eckart Liebau

Es soll um Aufmerksamkeit und Bildung im Rahmen der kulturellen Bildungsaufgaben des Museums gehen; ich werde also die anderen Aufgaben des Museums, Sammeln und Suchen, Bewahren und Erhalten, Forschen und Ordnen, im folgenden einfach voraussetzen und nicht weiter behandeln. Ich möchte Sie auf einen kleinen Parforce-Ritt mitnehmen, der im 15. Jahrhundert beginnt¹ – und ich hoffe, dass ich Ihre Aufmerksamkeit für die so zu findenden Fragen zu meinem Thema gewinnen kann. Ich gehe also historisch-systematisch vor und wähle damit eine Methode, die in unserem Fach als gänzlich museal gilt. Aber vielleicht erweist sie sich ja als ebenso modern und ebenso notwendig wie das Museum.

1. Vermittlung und Aneignung

Cincius Romanus beglückwünscht im Jahre 1438 Poggio Bracciolini zur Geburt seines Sohnes. Romanus schreibt an den frischgebackenen Vater über das Söhnchen:

„Ich meinesteils... habe nicht den mindesten Zweifel, dass er von Natur aus zu Gelehrsamkeit und Ehrenhaftigkeit, zu überdurchschnittlichen Taten und zu künftigem Ruhm veranlagt ist... (Ich bin) überzeugt, dass er sich die schönsten Tugenden und wissenschaftliche Lorbeeren in überreichem Maße erringen wird. Er wird seine angeborenen guten Eigenschaften behalten, wird die Lehren seiner Eltern aus eigenem Antrieb annehmen und die reinen Sitten und die Gelehrsamkeit seines Vaters sich freudig zu eigen machen. Denn weder die Gestirne noch die Einflüsse der Himmelskreise noch das angeblich über dem Menschenleben waltende Schicksal vermögen eine edelveranlagte und durch das Studium der schönen Künste sowie treffliche sittliche Lehren gestärkte menschliche Natur zu erschüttern oder zu verder-

¹ Zu den folgenden theoretischen Abschnitten vgl. ausführlicher: Eckart Liebau/Johannes Bilstein: Erziehung, Bildung, Entfaltung als Grundbegriffe der Pädagogik der Teilhabe. In: Eckart Liebau, Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München 1999, S. 25 – 39, sowie Ders.: Die Bildung des Subjekts, in: Ders. (Hg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München 2001, S. 7 - 14

ben.“²

Der Renaissance-Humanismus vertraute nicht nur auf die Kraft der menschlichen Natur; er wusste auch den Weg, wie die Harmonie zwischen Körper und Geist, vor allem aber, wie die Moralität zu stärken sei: durch das Studium der schönen Künste, der Wissenschaften und durch treffliche sittliche Lehren. Das Kind und der künftige Erwachsene sind hier schon als Subjekt der Aneignung und als Subjekt der eigenen Entwicklung gedacht: „aus eigenem Antrieb“ wird das Kind die Lehren seiner Eltern annehmen.

Die Bezugspunkte aber sind noch ambivalent: Entscheidend ist noch nicht das Innenverhältnis der Person zu sich selbst, das Gewissen, entscheidend ist vielmehr noch das Außenverhältnis der Person. Es geht um Ruhm und Ehre, die ja immer auf äußerer Anerkennung durch legitime Andere gründen. Die Tugenden und auch die Harmonie zwischen Körper und Geist sind erstrebenswert um der Lorbeeren willen, die Andere zu verteilen haben. Die Felder freilich, auf denen diese Lorbeeren zu erringen sind, sind hier nicht mehr die Schlachtfelder des Krieges, sondern es sind Wissenschaft, Kunst und Politik. In diesen Bereichen ist perfekte performance gefragt, also Wissen, Können und ihre Aktualisierung: die Beherrschung und Anwendung der für ein ruhmreiches und tugendhaftes Leben nötigen Praktiken.

Das wird sich im weiteren Verlauf der Entwicklung ändern; das Selbstverhältnis, das Gewissen, die Überzeugung, die Identität rücken allmählich stärker in den Mittelpunkt - eine Entwicklung, die durch die Reformation nachhaltig intensiviert und vorangetrieben werden wird. Hier, im Florenz des frühen und mittleren fünfzehnten Jahrhunderts, ist es aber noch nicht so weit.

Aber freilich herrschte kein einfacher Glaube an den Sieg der Tugenden - auch die Gefahren, die Laster, waren dem Renaissance-Bewusstsein präsent. Cincius Romanus fährt nämlich fort:

„Weil aber der Tugend und der Vernunft nichts so widerstreitet und so im Kampfe mit ihr liegt wie die Wollust des Fleisches, so muss man diese unterdrücken und peinlich darauf achten, dass sie nicht den Körper verseucht und Herz und Hirn entkräftet.

² Cincius Romanus: Glückwunsch an Poggio Bracciolini zur Geburt seines Sohnes (1438). In: Nicolet-

Soviel freilich soll man sich gestatten, wie zur Erhaltung des leiblichen Wohlbefindens nötig ist. Ihre Fallstricke aber muss man wie die eines listigen Feindes meiden; verfügt sie doch über einen erotischen Kitzel, der gewisse Wonnen verspricht, die wenn sie nicht durch züchtigen Lebenswandel, Arbeit, Nachtwachen, körperliche Übungen, mäßiges Essen und was man die persische Kresse nennt, unterdrückt werden, derart Gewalt über uns bekommen, dass die Vernunft selbst, die den Menschen lenken und wie eine Herrscherin in unserem Herzen thronen sollte, von der Wollust besiegt am Boden liegt...“ (S. 164 f.)

Dem Autor dieses Briefes war also bewusst, dass die gestrenge Vernunft und die asketische Moral bei allem Ernst, den sie fordern und der ihnen auch gebührt, doch selbst nur den Charakter einer großen Erzählung haben, dass man also auch ironisch mit Vernunft und Moral umgehen muss und dass das Leben keineswegs nur auf dem Pfad der asketischen Tugend zu bewältigen ist. Ihm war der nicht nur mögliche, sondern für modernes menschliches Leben konstitutive Widerspruch von Lust und Vernunft, Lustprinzip und Realitätsprinzip nicht nur abstrakt bewusst, sondern eine sehr konkrete praktische Herausforderung. Und so suchte er denn einen pragmatischen Ausweg. Die Ansprüche von Tugend und Vernunft finden ihre Grenzen an den Ansprüchen des Leibes. Letztlich kommt dem Leib als der Grundlage des menschlichen Lebens der Primat zu. Aber es ist selbst hier schon eine gebändigte Sinnlichkeit, der da das Wort geredet wird - obwohl man dem Text nur allzu deutlich entnehmen kann, wie verführerisch für den Autor der Gedanke an die entfesselte Lust ist.

Der uomo universale richtet seine Aufmerksamkeit auf die relevanten gesellschaftlichen Aufgaben und Tätigkeiten; er kann und will sich an Kunst, Wissenschaft, Geselligkeit, Liebe, Politik kompetent und ehrenhaft je nach den Anforderungen wechselnder Situationen beteiligen und dabei zugleich seine wesentlichen Bedürfnisse befriedigen. Bildung und Bewältigung bilden da keinen Widerspruch, sondern ein Bedingungsverhältnis: Nur der umfassend Gebildete kann kompetent die wechselnden Situationen des Lebens bewältigen. Das muss in Kindheit und Jugend nach den Möglichkeiten der Altersstufe schon gelebt und zugleich damit für die Zukunft vermittelt und angeeignet werden, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Arbeit, gar bezahlte Arbeit, bleibt selbstverständlich ausgeklammert. – Warum ich Ihnen das

erzähle und was das für das Museum und seine Pädagogik heißen könnte – dazu später etwas mehr.

Die Begründer der modernen deutschen Pädagogik dürften diesen Brief nicht gekannt haben. Manche Grundfiguren des Renaissance-Humanismus tauchen freilich wieder auf, wenn auch in je spezifischen Zusitzungen und Einseitigkeiten. Die pädagogischen Traditionen der Aufklärung, des Idealismus und der Romantik haben die Grundlagen der modernen deutschen Pädagogik gelegt. Wie sehen hier die Vorstellungen von der Bildung aus? Sie werden sichtbar, wenn man sich die Menschenbilder zu vergegenwärtigen versucht, die in den Konzepten stecken. Erziehung, Bildung und Entfaltung bilden die grundbegriffliche Erbschaft. In jedem Begriff steckt ein anderes Zeit-Konzept im Blick auf das menschliche Leben, die Gesellschaft und die Pädagogik, jeder richtet die Aufmerksamkeit auf eine andere Perspektive – und eine andere Perspektive auf die Aufmerksamkeit. Und jeder impliziert ein anderes museumspädagogisches Konzept.

2. Erziehung

Die Aufklärung hat sich ausführlich dem Erziehungsbumpriff gewidmet; die Verbindung von politischer Mündigkeit und gesellschaftlicher Brauchbarkeit bzw. Nützlichkeit ist dabei als zentrale Zielvorstellung einer an Vernunft orientierten Erziehung erarbeitet worden. Standen in der englischen Aufklärung (Locke) pragmatisch-utilitaristische Perspektiven einer eher ökonomisch ausgerichteten, also an Arbeit, Eigentum und Leistung orientierten, auf vernünftige Gewohnheiten zielenden Bürgererziehung im Mittelpunkt, so rückten die französische und die deutsche Aufklärung darüber hinaus die politischen Fragen des Zusammenlebens in der bürgerlichen (Welt-)Gesellschaft und damit die Probleme einer Erziehung zu Freiheit und Toleranz in das Zentrum ihres pädagogischen Denkens: Die Ergebnisse der Aufklärung zusammenfassend, sah schließlich Kant Erziehung als Weg, der von der Wartung des Neugeborenen über die Disziplinierung des wilden Kindes zur Kultivierung des Schülers und von dort zur Zivilisierung des jungen Bürgers führen und damit die Moralisierung des vernünftig handelnden erwachsenen Subjekts allererst möglich machen sollte: "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erzie-

hung aus ihm macht"³. Das Kind, der Jugendliche, soll durch Erziehung dahin gebracht werden, dass er als Erwachsener jederzeit dem Kategorischen Imperativ folgen kann und folgen will.

Erziehung wird hier als Einwirkung der älteren auf die jüngere Generation konzipiert, die den Zweck hat, die jüngere Generation nicht nur zur ökonomischen, sozialen und politischen Teilhabe an der gegenwärtigen Gesellschaft, sondern auch zur beharrlich-geduldigen Mitarbeit an einer künftigen, besseren Gesellschaft zu qualifizieren. Dementsprechend zielt Erziehung auf Mündigkeit als ökonomische, moralische und politische Selbständigkeit und sie hört mit dem Erreichen dieses Ziels auf - eine durchaus handfest-pragmatische Perspektive. Besondere Aufmerksamkeit gilt nun dem Menschen als arbeitendem und als politischem Wesen - die bürgerlichen gesellschaftlichen Qualifikationszwecke dominieren. Der pädagogische Horizont erstreckt sich insbesondere auf Kindheit und Jugend als den Altersstufen der Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Gewünscht wird das wache, aufmerksame, lernbegierige und künftig vernünftige Kind, das sich um seiner künftigen politischen Freiheit, ökonomischen Selbständigkeit und moralischen Integrität willen auch selbst immer mehr als erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Wesen versteht: bis es Erziehung durch andere eben nicht mehr braucht, sondern sich selbst erziehen kann. Hier geht es also immer um die alltägliche und politische Zukunft des Zöglings und der Gesellschaft. Von der Zukunft lernen!, heißt die Devise.

Wollte man das Museum als Laboratorium kultureller Bildung am Konzept der Aufklärung orientieren, so würde man die Erziehung von Kindern und Jugendlichen und dann die Selbsterziehung des Erwachsenen in den Mittelpunkt stellen müssen. Konkret würde das bedeuten, das selbständige Entdecken, Forschen, Selber-Machen, das Sich-aktiv-Informieren und die Erweiterung des Wissens in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken – man würde also versuchen müssen, die Aufmerksamkeit der Besucher durch die Gegenstände und durch gegenständliche Tätigkeiten zu gewinnen und sie zugleich darauf zu focussieren. „Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen“, um Dich für die Lebensführung und die Lebensbewältigung in Politik, Beruf und Alltag zu qualifizieren. Das Museum wird dann zu einem didaktischen Qualifikationsort im Sinne praktischen Lernens: „Hands on“ also, wie es gerade im Bereich der Natur- und Technikmuseen, aber auch der

³ Immanuel Kant: Über Pädagogik. In: Werke, Bd. XII, Frankfurt/M.1977, S. 699

kulturgeschichtlichen Alltagsmuseen inzwischen weit verbreitet ist – ein Ansatz, der sich besonders gut mit kompetenztheoretischen Konzepten verträgt. Thematisch rücken dann solche Themen in den Mittelpunkt, die besonders zukunftsrelevant sind, z.B. politische Themen, ökologische und ökonomische Themen, Gesundheitsthemen etc. Das ist alles anstrengend und bedeutet im Endeffekt Arbeit.

3. Bildung

Bildung hat im Gegensatz zu Erziehung kein Ende; und sie zielt, so Humboldt, „auf den Menschen überhaupt“, nicht auf seine Nützlichkeit und Brauchbarkeit. Genau an diesen Stellen liegen entscheidende Differenzen des Bildungskonzepts der deutschen Klassik bzw. des deutschen Idealismus zu den Aufklärungskonzepten. Bildung beugt sich weder einer engen Verzweckung noch hat sie ein definiertes Ende. Nicht die Befähigung zur (fremddefinierten) Leistung oder zum vernünftigen Räsonnement in der politischen Öffentlichkeit, sondern die lebenslange Arbeit an der Vervollkommenung der eigenen Person (und zugleich der Welt) liegt im Kern des Bildungskonzepts, wie es sich allmählich im Lauf des 18. Jahrhunderts herausgebildet hat, bevor es dann um die Jahrhundertwende im deutschen Idealismus kodifiziert wurde: „Der ware Zwek des Menschen...ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, schreibt Humboldt 1792 in seine „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“.⁴ Die Reflexion der objektiven Kultur hat ihr höchstes Ziel in der subjektiven Kultur, in der Persönlichkeitsentwicklung. Und so ist es nicht das abstrakte "Subjekt" der Aufklärung, sondern die individuelle Person, der größte Aufmerksamkeit gilt. Und es ist nicht der Horizont der politischen Verfassung der Gesellschaft als bürgerliche Republik, sondern der Horizont der Menschheit im ganzen, in dem das Bildungsdenken sich verortet. Die von Wilhelm von Humboldt und anderen im ausgehenden 18. bzw. dem frühen 19. Jahrhundert entworfene Bildungsidee war durch die Verbindung wissenschaftlicher und ästhetischer Weltzugänge im Rahmen eines zugleich personal-individuellen und politischen Bildungsverständnisses gekennzeichnet. Die Überzeugung, dass der Mensch sich selbst Auftrag und Auftraggeber sei und dass Bil-

⁴ Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Werke I, Darmstadt 1980, S. 64

dung als Selbstvervollkommnung zugleich der beste Dienst an der Gesellschaft bzw. dem Staat sei, bildet den Kern dieses Bildungsverständnisses.

Es ist evident, dass die Idee der Selbstvervollkommnung ästhetischen Ursprung ist und zugleich zentral auf die ästhetische Sphäre verweist. Bildung verweist auf innere wie äußere Schönheit. In diesem Verständnis ist gebildet derjenige, der sich selbst am Maßstab ästhetischer und moralischer Perfektion ausrichtet und sich selbst danach zu gestalten versucht. Diese Bildungstheorie führt zum Primat der "allgemeinen Menschenbildung" gegenüber allen Verzweckungen. So will Humboldt auch die Schule ganz unter den Primat der allgemeinen Menschenbildung stellen; er wendet sich ausdrücklich gegen alle Qualifikationskonzepte, in denen die Schule auf die ökonomischen oder politischen Zwecke der bürgerlichen Gesellschaft verpflichtet werden soll – qualifikations- und kompetenztheoretische Ansätze hätten ihn geärgert. Das Motto heißt dabei: Von der Vergangenheit lernen! – die alten Griechen und die alten Römer haben es vorgemacht.

Das Bildungskonzept der deutschen Klassik rückt das Zusammenleben der Menschen unter dem Ziel der Höherentwicklung der Menschheit in jedem einzelnen und im ganzen in den Mittelpunkt. Dieser Bezug auf die Humanität ist letztlich ästhetisch begründet, aber er hat politische Implikationen. Denn Bildung wird hier nicht wie in der Aufklärung als nützliche Magd der Gesellschaft und des Staates verstanden, sondern als das oberste und vornehmste Ziel, dem sich Gesellschaft und Staat unterzuordnen haben. Die Einzelheiten der ökonomischen, sozialen und politischen Verfassung gelten lediglich als zwar notwendige, aber prinzipiell eher nebensächliche Rand- und Rahmenbedingungen; es sind nicht die - mit Marx geredet - zum Reich der Notwendigkeit gehörenden bürgerlichen Aktivitäten, an denen das Glück hängt; und es ist ebensowenig das Räsonnement in der politischen Öffentlichkeit. Bildung realisiert sich vielmehr in der freien Sphäre des alltäglichen Umgangs, in Freundschaft, Liebe und geselligem Verkehr, in der lebendigen Beziehung zwischen Individuum und Welt - eine Art gehobener Freizeitaktivität. Darauf haben Menschen als Menschen einen Anspruch.

Trotz seiner Staats- und Gesellschaftsferne war und ist hier also ein Gleichheitsanspruch enthalten, der nicht nur als Recht, sondern auch als Pflicht prinzipiell für alle Menschen gilt. Denn wenn die Entwicklung der Menschheit nur durch die Entwicklung aller Individuen möglich ist, dann müssen sich auch alle Menschen beteiligen.

Menschen haben somit nicht nur ein Recht auf, sondern auch eine moralische Pflicht zur Bildung. Standes- und Klassengrenzen dürfen dementsprechend Bildung nicht behindern; Gesellschaft und Staat müssen allen Menschen die allgemeine Menschenbildung ermöglichen, auch wenn es selbstverständlich immer - auf der Ebene der Menschheit ebenso wie auf der Ebene des Individuums - bei einer Differenz zwischen dem Ideal und der Realität bleibt. Aber es ist auf beiden Ebenen nicht nur möglich, sondern auch notwendig, sich dem Ideal, der idealen Form zu nähern.

Worauf das Museum als Ort kultureller Bildung in diesem Konzept seine Aufmerksamkeit richten wird und worauf die Besucher als Teilnehmer hier ihre Aufmerksamkeit richten und wie sie sie dabei zugleich entwickeln werden, ist evident: Es geht um die ästhetische Gestaltung des Lebens, um Formgebung und Formfindung, um Selbstvervollkommenung, um Reflexion und Selbstreflexion, freies Interesse, Muße, geselligen Verkehr, wechselseitigen Austausch, um die lebendige Beziehung zwischen Ich und Welt in der von den beruflichen und auch politischen Zwängen freien Sphäre des gesellschaftlichen Lebens: das Museum also als Bildungsort, Probeort und Vorschau des besseren Lebens, Ort des Nicht-Ortes, der Utopie. Hier steht nicht der äußere Zweck einer wie auch immer gearteten gerichteten Qualifizierung für Beruf und Politik im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern es geht um die Eröffnung von Möglichkeiten nicht verzweckter allgemeiner Bildung, deren kultureller Sinn zunächst einmal in der Erweiterung des Horizonts, neuer Wahrnehmungs-, Urteils-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten für die einzelnen Menschen und damit zugleich für die Menschheit liegt. Aufgabe des Museums ist es also, den Alltag erweiternde und überschreitende Horizonte anzubieten: Inhalte, Räume, Zeiten, Menschen. Hier kann schon allein die Gestaltung und Erschließung des Raumes wahre Wunder bewirken und das Museum zur Wunderkammer machen, heute natürlich auch mit virtuellen Mitteln (man muss sich ja hier nur einmal umschauen!): Das Museum also als Ort des zur bildenden Auseinandersetzung herausfordernden Fremden, sei es in der Kunst, der Religion, der Geschichte, der Kultur, der Ethnologie oder auch der Natur. Den Idealtyp bildet hier das Kunstmuseum: klassische Formen, klassische Themen, klassische Freizeit – das gilt auch noch für die Postmodernsten der Postmodernen. In diesem Konzept richtet das Museum seine besondere Aufmerksamkeit auf die ästhetische Gestaltung eines Angebots an Bildungsmöglichkeiten. Was aber in dem Bildungsgeschehen tatsächlich mit den Sich-

Bildenden geschieht und welche Wirkungen das Wechselspiel von Ich und Welt dann hat oder haben wird, ist, anders als Humboldt meinte, nicht kalkulierbar – ein Museums- oder Ausstellungsbesuch kann vollkommen belanglos bleiben, aber er kann auch das Leben radikal verändern. Das hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Aufmerksamkeit des Besuchers irgendwo hängen bleibt, ob sich Interesse bildet oder vorhandenes Interesse auf neue spannende Gegenstände trifft. Aber die Chance zur Bildung muss der Besucher bekommen. Dafür ist das Museum als Bildungsort da, dessen erste und wichtigste Aufgabe also eine pädagogische ist – mit der entsprechenden Bedeutung für eine ästhetisch orientierte Museumspädagogik. Das ist alles jenseits des Stofftriebs und des Formtriebs und bedeutet im Endefekt: Spiel der Erwachsenen, und zwar im emphatischen, im Schillerschen Sinn: "Mitten im furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Bereich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet."⁵

4. Entfaltung

Den Konzepten der Vervollkommnung, sei es wie in der Aufklärung durch Arbeit und Politik, sei es wie im Neuhumanismus durch Sprache, Kultur und spielerische Geselligkeit, bringt die frühe Romantik entschiedene Skepsis entgegen. „Menschheit ist eine humoristische Rolle“, schreibt Novalis in der von August Wilhelm Schlegel zwischen 1798 und 1800 gemeinsam mit seinem Bruder Friedrich gestalteten Zeitschrift „Athenaeum“.⁶ Die frühen Romantiker sehen den durch Erziehung und Bildung bewirkten Verlust der Vollkommenheit des Kindes; sie sehen die Zerstörung des kindlichen Paradieses und begeben sich deshalb auf die Suche nach der zweiten Kindheit, dem Glück und dem Paradies - und zwar in der Gegenwart und der Gegenwärtigkeit. Im Kind suchen sie den vollständigen, den nicht-entfremdeten, gesellschaftlich nicht deformierten Menschen: „Wo Kinder sind, da ist ein goldnes Zeitalter“, so Novalis an anderer Stelle (S. 72). Denn im Kind sind die Trennungen des Bewusstseins zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen hier

⁵ Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: Sämtliche Werke V. München 1978, S. 406

⁶ Novalis: Blüthenstaub. In: Athenaeum. Eine Zeitschrift 1798 - 1800, Reinbek 1969, S. 63

und dort, zwischen Wahrnehmung und Imagination, Unbewusstem und Bewusstem, Ich und Anderem, Welt und Gott noch nicht vollzogen, die den Kern des Unglücks der Erwachsenen bilden. Schnell rückt das Spiel des Kindes als ästhetisches Phänomen in den Mittelpunkt des romantischen Nachdenkens über die menschliche Entwicklung und ihre Idealität. Es thematisiert dabei die unverwechselbare Einigkeit, die einzigartige, an den Leib gebundene Individualität jedes einzelnen Menschen als eine zentrale pädagogische Herausforderung. Pädagogisch geht es daher nicht darum, einem äußeren Ideal nachzustreben, sondern darum, der Entfaltung der Innenwelt, der Seele, Raum zu geben.

Dass solche Konzepte allen expliziten Erziehungsbemühungen skeptisch und kritisch gegenüberstehen, ist selbstverständlich. Hier können in mancher Hinsicht eher die Erwachsenen von den Kindern lernen als umgekehrt. Das kindliche Spiel als Ort des spontanen Ausdrucks der jeweilig individuellen Subjektivität, Ort des spontanen Austauschs mit der Welt, Ort aber auch der Grenzüberschreitung, macht auf den existentiellen, unhintergeharen Grund des menschlichen In-der-Welt-Seins aufmerksam: auf die Suche nach dem Glück. Dieses Glück freilich ist nicht dauerhaft zu haben - das sehen die Romantiker mit ihrer Aufmerksamkeit auf die Seele, auf Lust und Schmerz und ihrem allmählich immer deutlicher hervortretenden Wissen um die Nacht und den Schatten, um Traum und Wahn sehr viel realistischer als die Aufklärer und die Idealisten. Das Glück stellt sich ein und kann nicht willentlich erzeugt werden. Hier werden die Grundlagen gelegt für jene tiefenphilosophischen und tiefenpsychologischen Perspektiven, die dann im späten 19. und im frühen 20. Jahrhundert nach dem Darwin-Schock ihre ganze Aufmerksamkeit der Erforschung der, wie es nun scheint, naturgegebenen menschlichen Ambivalenz widmen: Nietzsche, Freud, Jung.

Eine der entscheidenden, bereits von Schleiermacher gezogenen Konsequenzen aus dem romantischen Konzept liegt dabei in dem veränderten pädagogischen Zeit-Horizont. Das erzieherische Handeln darf sich nicht nur an der - im einzelnen ohnehin unabsehbaren - Zukunft des Kindes als künftigem Erwachsenen orientieren; es muss vielmehr auch und gerade der Gegenwart des Kindes gerecht werden:

"Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment,

der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist."⁷

An diesem doppelten Zeitbezug entscheidet sich in dieser Sicht die pädagogische Qualität: Die systematische Aufnahme des Gegenwartsbezugs bildet die vielleicht wichtigste Differenz des romantischen Konzepts gegenüber der Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus. Bildung wird hier radikal als Selbst-Bildung verstanden, als Entfaltung eines immer schon gegebenen inneren Wesenskerns vor dem Hintergrund förderlicher Umstände - wem das ermöglicht wird, der wird dann auch zu einer moralisch guten, ästhetisch harmonischen Persönlichkeit heranwachsen, die auch in der Lage ist, die mit den Nacht- und Schattenseiten des Menschen verbundenen allfälligen Herausforderungen und Krisen zu bewältigen. Das Vertrauen in die Natur des trotz aller Ambivalenz guten Kindes wird gerade für die Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit zu einem zentralen Motiv werden, das sich bis heute verfolgen lässt, beginnend mit der „Entdeckung der Kindheit“ bei Rousseau und Herder, fortgesetzt mit den Idealisierungen der Frühromantiker über Fröbel, Montessori, Neill bis hin zur Reggio-Pädagogik. Hier konnte pädagogisches Denken natürlich auch leichter ansetzen als bei den späteren Romantikern. Heute freilich müssten auch deren Perspektiven aufgenommen werden.

Was würde ein solches romantisches Paradigma für die kulturelle Bildung im Museum bedeuten? Worauf müsste es seine Aufmerksamkeit richten und wie und womit müsste es die Aufmerksamkeit seiner Besucher zu gewinnen suchen? Hier müsste wohl die subjektive Antwort auf die Fremdheit der Gegenstände, des Raumes, des sozialen und kulturellen Zusammenhänge im Mittelpunkt stehen; hier müssten also Möglichkeiten zur Expression, zum Ausdruck, zur Darstellung, zur Phantasie in der Begegnung mit der Fremdheit, mit Grenzen und Grenzüberschreitungen eröffnet werden – das Museum also als ästhetischer Ort einer gegenwärtigen experimentellen Erfahrung mit sich selbst und mit der Welt, als Ort der Transzendierung des Alltags, des Traums, als anderer Ort und Ort des Anderen, der Imagination des Guten wie des Bösen: das kann ein Zauberort sein, der die Welt zum Klingen bringt und die Menschen in den Zustand des Schwebens – Tanz und Taumel, Rausch, flüchtiges Glück des Augenblicks: die „Sternenwelten der Freude“ (Nietzsche), die mit der Ambivalenz des Wahrnehmens und Erkennens, dem Schmerz, dem Schre-

⁷ Friedrich Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf 1966, Bd. I, S. 48

cken und dem Glück der Wahrheit verbunden sein können: Es kann aber auch ein Ort des Schreckens, der Trauer, der Furcht sein, der Konfrontation mit den grauenvollen Möglichkeiten des Menschseins und menschlichen Geschicks, die jenseits der Rationalität und jenseits der Sprache liegen – „Six Feet Under“ ist dafür ein wunderbares Beispiel. Das Museum als Ort von Überschreitung und von Grenzerfahrung, als Ort also zugleich der Entfaltung der Aufmerksamkeit der Person auf sich selbst in ihrer Ambivalenz und Widersprüchlichkeit und der Wahrnehmung ihrer Transzendenz. In beiden Dimensionen steht die gegenwärtige Erfahrung im Zentrum, Glück und Grauen.

Ich komme aus Bayern, da gibt es solche Orte in beiden Dimensionen zahlreich, die Traumorte wie die Königsschlösser oder die Barockgärten, oder, in moderner Version, das Museum der Phantasie, das Lothar Buchheim in Bernried am Starnberger See errichtet hat. In gewisser Weise gehören in diesen Kontext auch die ja auch museal wahrgenommenen, wunderbaren Barockkirchen - am Kloster Banz und an Vierzehnheiligen bin ich gestern gerade vorbeigefahren - , aber man kann auch an die Asamkirchen, an die Wieskirche oder an Benediktbeuern denken, in denen die Grenzen zwischen Kirche und Museum fließend werden. Aber auch die Dimension des Schreckens ist hinreichend präsent: Ich lebe und arbeite in Erlangen, also in der Region Nürnberg. Das Reichsparteitagsgelände, der Gerichtssaal der Nürnberger Prozesse, die SS-Kaserne, die heute das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge beherbergt, um nur die wichtigsten Orte zu nennen, gehören zur materiellen und symbolischen Erbschaft dieser Stadt, die hier gewaltige museale und museumspädagogische Aufgaben hat und inzwischen mit bewundernswertem Engagement bewältigt, wie z.B. das Doku-Zentrum zum Reichsparteitagsgelände mit den zugehörigen äußerst differenzierten pädagogischen Angeboten zeigt. Wenn man die Dimension der Ambivalenz ernst nimmt, dann gehören in diesen Kontext der romantischen Perspektive gerade auch die Gedenkstätten und die historischen und ethnologischen Museen, die uns mit den grauenvollen Möglichkeiten des Menschen und damit auch mit unseren eigenen grauenvollen Möglichkeiten konfrontieren und unsere Aufmerksamkeit gegen den spontanen Impuls der Abwehr herausfordern. Wir können es oft nicht in Sprache fassen, was uns da begegnet und geschieht; wir brauchen andere Medien; und die Museumspädagogik muss diese non-verbalen Möglichkeiten bereitstellen und öffnen.

5. Was Bildung bewirken kann

Drei Perspektiven auf die kulturelle Bildung im Museum habe ich vor dem Hintergrund der entsprechenden zentralen Diskurse der Moderne darzustellen versucht. Die Diskurse der Aufklärung, der Klassik und der Romantik, jeweils idealtypisch zugespitzt, führen zu ganz unterschiedlichen Antworten auf die Frage nach der Aufmerksamkeit und damit zugleich auf die für diese Tagung zentrale Frage nach dem Museum als Laboratorium kultureller Bildung. Aber wohin gerät man, wenn man noch einmal weiter zurückgreift und auf den Ursprungsdiskurs rekurriert? Das habe ich ja anfangs offen gelassen. Darüber will ich nun, abschließend, noch etwas spekulieren.

Was wäre denn der *uomo universale* heute? Der von Richard Sennett beschriebene „flexible Mensch“⁸ mit - so Heiner Keupp - „patch-work-Identität“⁹? Vielleicht kommt man weiter, wenn man wiederum nicht zuerst nach dem Innenverhältnis, nach Gewissen und Moralität, fragt, sondern wiederum zuerst nach den äußeren Haltungen, also nach den nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einer selbständigen, tugendhaften, öffentlich engagierten Lebensführung. Der *uomo universale* könnte also der Mensch sein, der sich - über die notwendige Erwerbsarbeit hinaus - in den verschiedenen Lebensbereichen des Alltags, der Kultur und Kunst, der Öffentlichkeit und Politik in wissenschaftlich und religiös aufgeklärter, ethisch angemessener Weise aktiv beteiligen kann und will und der daran auch Freude hat. „Bildung“ könnte man dann übersetzen als Teilhabeinteresse und Teilhabefähigkeit in den verschiedenen Lebensbereichen. Das ist an konkrete Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gebunden, die freilich über die Erwerbsarbeit hinausweisen bzw. von vornherein jenseits der Erwerbsarbeit angesiedelt sind. Das wäre erstmal, eher bescheiden, eine um Bildungsaspekte erweiterte Aufklärungsperspektive.

Die Museen täten dementsprechend gut daran, die umfassende Bildungsidee des Humanismus nicht nur museal zu behandeln, sondern ganz im Gegenteil ihre Aktualität erneut zu prüfen. Sie können dadurch auch zur Geschmacksbildung entscheidend beitragen¹⁰. Aber dazu werden schon auf den originalen Humanismus der

⁸ Richard Sennett: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 1998

⁹ Heiner Keupp u.a.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek 1999

¹⁰ Vgl. Eckart Liebau: *Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten. Perspektiven ästhetischer Bildung*. In: Ders./Jörg Zirfas (Hg.): *Schönheit. Traum – Kunst – Bildung*. Bielefeld 2007, S. 209 - 222

Renaissance zurückgreifen müssen. Dort nämlich waren Wissenschaft, Ästhetik und Politik, Alltag und Religion noch zusammen gedacht. Die Arbeit kam allerdings in diesem herrschaftlichen Konzept noch nicht vor. In der Renaissance wäre vermutlich auch niemand auf die Idee gekommen, dass es ausgerechnet die für den Lebensunterhalt nötige Arbeit sein sollte, aus der der Lebenssinn zu ziehen wäre. Dieses moderne Konzept hat erst die Reformation erfunden. Vielleicht verliert das Konzept der Sinnfindung durch Erwerbsarbeit tendenziell wieder an Bedeutung; einstweilen aber, in Zeiten, in denen die Möglichkeit zur Erwerbsarbeit zu einem knappen und gefährdeten Gut geworden ist, muss man wohl immer noch eher von einer wachsenden als einer sinkenden Bedeutung dieses Konzepts ausgehen. Wie dem auch sei - selbst wenn einmal für die Mehrheit der Bevölkerung der alte europäische Menschheitstraum von einem nicht allein durch den Zwang zur Arbeit bestimmten Leben in Erfüllung gegangen ist, winkt nicht das Schlaraffenland. Die notwendige Erwerbsarbeit und die notwendige Haus- und Familienarbeit bleiben anstrengend und zeitraubend. Dennoch ist der durchschnittlich für Muße, Geselligkeit und Spiel, aber auch für bürgerschaftlich-öffentliche Tätigkeiten prinzipiell verfügbare Zeitanteil an der Lebenszeit und damit zugleich seine Bedeutung für die Sinnfindung im letzten Jahrhundert immens gewachsen, und es spricht alles dafür, dass sich das, trotz gewisser gegenwirkender Entwicklungen, fortsetzen dürfte. Das kann Glück bedeuten oder auch Grauen. Das Museum kann helfen, das herauszufinden.