

Zur Definition des Themas

Das Wort Denkmalpädagogik ist ein zusammengesetztes Nomen: ›Denkmal‹ und ›Pädagogik‹ sind jeweils Begriffe mit eigenständigen Bedeutungskontexten und Anmutungen. Das Wort ›Denkmal‹ weckt umgangssprachlich positive Gedanken. – Es sei denn, man möchte ein Denkmal verändern oder abräumen und muß sich aufgrund dieser Etikettierung mit Vorschriften auseinandersetzen. Da kann das, was als Güte- und Wertsiegel gedacht ist, im Empfinden der Betroffenen auch Verdruß auslösen. – Das Wort ›Pädagogik‹ hat dagegen seit einigen Jahren wenig Konjunktur. Mit ›Pädagogik‹ wird eher Negatives verbunden: Belehrung, Reglementierung, Unterricht, Schule, Verschulung. Dies geschieht zum Teil auch durch die PädagogInnen selbst, die Negativ-Stigmatisierungen des Pädagogischen übernehmen. Nach meinen Beobachtungen wird von Kunst- und KulturwissenschaftlerInnen die Pädagogik auch nicht gerade geliebt, – der ewige KollegInnen-Streit zwischen den sogenannten ›WissenschaftlerInnen‹ und den MuseumspädagogInnen in Museen illustriert dies.

Für mich – der ich als Pädagoge und Kunsthistoriker Gedanken für Vermittlungsarbeit in Verbindung mit Denkmälern formuliere – ist der Begriff der Pädagogik eindeutig positiv gefüllt: er steht für Erfahrung, Veränderung, Kommunikation, Emanzipation, Interaktion – auch für Erziehung und Bildung. Folgt man der Duden-Rechtschreibregel, daß Nomen dann zusammengeschrieben werden, wenn sie eine neue sinnbildende Einheit herstellen, müßte man den Pfad dorthin finden, wofür der Begriff ›Denkmalpädagogik‹ stehen könnte. Ich vermute, daß mit diesem Terminus Lern- und Erfahrungsprozesse zu fassen sind, in denen Menschen allein oder gemeinsam mit anderen sich der Bedeutung von Denkmälern und mehr noch der Beziehung zu ihnen, bewußt werden. Solches Bewußtsein kann Handlungsperspektiven eröffnen: z.B. bei der Wiedergewinnung von Wahrnehmung, beim alltäglichen Umgang mit Dingen, ihrer Pflege bzw. Veränderung, die auch Vernichtung einschließen kann. Die Früchte denkmalpädagogischen Handelns können ablesbar sein:

- auf der Ebene des Verbraucherbewußtseins (z.B. bei Fassadensanierungen beim Kauf von Türen und Fenstern) (H. Baruth / K. Steinke – V. Fischer)*,
- auf der Ebene des touristischen Verhaltens (z.B. bei der sanften Aneignung kultureller Orte) (H. W. Prahl / A. Steinecke – D. Kramer),
- oder auf der Ebene politischer Partizipation (z.B. bei der aktiven Mitwirkung in Entscheidungsprozessen über Stadtplanung) (M. Andrizky / K. Spitzer).

Da es bei der ›Denkmalpädagogik‹ um die Pädagogisierung von etwas geht, vergleichbar etwa der Umweltpädagogik, möchte ich einige Gedanken zur ersten Silbe des neuen Nomens voranstellen:

Der Begriff des Denkmals wird in der Alltags- und in der Fachsprache recht unterschiedlich gefaßt. Noch immer scheint die Definition des Brockhaus von 1952

Gültigkeit zu besitzen: Dort wird man vom ›Denkmal‹ zur ›Denkmalpflege‹ und schließlich auf die ›Kulturdenkmalpflege‹ verwiesen. Letzte hat folgende Aufgabe: »Kulturdenkmalpflege umfaßt die beweglichen und unbeweglichen Bodentalerträge im öffentlichen und privaten Eigentum. Sie werden von den Denkmalschutzbehörden und Kulturministerien verwaltet. – Schutz der Kulturdenkmäler – Schutzbestimmungen.« (Brockhaus, S. 691)

Der Prozeß, in dem sich ein Objekt im Bewußtsein der Menschen zum Kulturdenkmal bildet, ist bei dieser Definition offensichtlich unwesentlich. Die strikte Trennung zwischen ›Denkmal‹ und dem Aneignungsprozeß, der es ja erst zu einem Denkmal werden läßt, lenkt den Blick auf den Grundkonflikt, in dem eine Pädagogik in Verbindung mit Denkmälern steht: Denkmäler werden immer noch in der Regel als monolithische Ereignisse gehandelt, während die Pädagogik auf den Prozeß der Entstehung und der Interaktion zwischen Menschen und Denkmälern abzielt. Dieser Konflikt bildet aber auch den entscheidenden Begründungskontext für eine Denkmalpädagogik. Wenn im Alltag nicht bewußt werden kann, wie sich der Wert ›Denkmal‹ herausbildet, wenn der Wandel von Wahrnehmung und Aneignung (z.B. der Dinge, der Raumbeziehungen und Verkehrsformen) nicht erfahrbar ist, wird ein emanzipierter Umgang mit ›Denkmälern‹, ›Kulturgütern‹ – oder wie man die Sachen auch immer nennen mag – kaum möglich sein. Realität ist ein rabiater Umgang mit Dingen, die DenkmalpflegerInnen als ›Denkmäler‹ bezeichnen, und ist das Auslösen von Spuren der Geschichte und Alltagskultur. Die permanente Zerstörung dinglicher Ausdrucksformen von Alltagskultur wird auch von DenkmalschützerInnen vorgenommen.

Beim in der Alltagssprache und in der Praxis des Denkmalschutzes angewandten Begriff des ›Kulturdenkmals‹ schwingt mit, daß es sich nur um Güter von allgemeinem Wert handele. Die Geschichte, in der sie zu Wert gekommen sind, sei abgeschlossen. Das Gütesiegel ›Denkmal‹ macht sie unantastbar und würdig für Stadtführungen, Postkarten, Studienreisen, Bildbände u.ä. Genau jener Aspekt, der für Lernen und Erfahrung von Bedeutung ist, – nämlich der Prozeß der Geschichte und andauernder Veränderungen und Erfahrungen – ist damit ausgeblendet. Denkmäler werden paradoxerweise, obwohl sie ja massenhaft tagtäglich vor aller Augen zerstört werden, wenn sie mit dem Schutzsiegel etikettiert sind, wie ›Naturereignisse‹ rezipiert. Die denkmalreproduzierende Industrie (s.o.: Ansichtskarten, Studienreisen usw.) lebt davon. Dem steht der Bedarf der VerbraucherInnen gegenüber, die sich gern mit solchen geschlossenen Systemen, die Denkmäler in diesem Verständnis anbieten, beschäftigen. Daß Denkmäler nicht als Teile von Prozessen wahrgenommen werden, ist auch in einer negativen Haltung gegenüber Schutzbestimmungen ablesbar, die in der Öffentlichkeit von PolitikerInnen und BesitzerInnen eingenommen wird, wenn sie Stadtplanungen und Sanierungsvorhaben im Wege stehen. Wenn Abriß und Umbau sich öffentlichen und privaten Verwertungsinteressen nicht unterordnen lassen, werden ›Denkmäler‹ und ›Denkmalschutz‹ zu untergeordneten Größen. Der sogenannte ›erinnernde Denkmalschutz‹, bei dem die denkmalträchtigen Hüllen als Reste von Abriß und Entkernung den Anschein von Geschichte aufrechterhalten, bildet die passende Praxis für ein Denkmalverständnis, das sich von historischen und gesellschaftlichen Prozessen völlig gelöst hat. Der ›Erhalt‹ von Fassaden oder auch ganze Rekonstruktionen im Disneyland-Stil (z.B. die Ostzeile auf dem Frankfurter Römerberg oder die Forderung, das alte Berliner Schloß auf dem Ge-

lände des Palastes der Republik wiederherzustellen) zeigen, wie sich auch die Denkmalpflege korrumpieren läßt. Fassadenerhalt wird zum Kompromiß mit den StadtplanerInnen. Im Vordergrund steht der äußerliche Erhalt der Objekte oder ihres Scheines. Verloren geht dabei häufig der Erhalt kultureller Zusammenhänge und der in ihnen vergegenständlichten Erfahrungspotentiale. Das bedeutet, daß eine solche Praxis von Denkmalschutz für Vermittlung und Pädagogisierung Reduktionen vornimmt. Es ist daher wichtig, daß ›Denkmalpädagogik‹ neben den Entstehungs- und Rezeptionsprozessen von Denkmälern auch die Praxis des Denkmalschutzes thematisieren muß. Denkmalpädagogik ist deshalb in ihrem Ansatz auch immer eine auf Veränderung gerichtete Kritik der Praxis des Denkmalschutzes. Pädagogische Entwürfe formulieren Menschenbilder und Bildungsziele – sie helfen, Prozesse für Erfahrung zu strukturieren. Denkmäler als geschlossene ›fertige‹ Monolithen stehen einer Pädagogisierung diametral gegenüber. Deshalb greift der Begriff ›Denkmaldidaktik‹ m.E. auch zu kurz. Didaktik – also Lehr- und Lernformen – als Begleitung gängiger Formen des Denkmalschutzes gibt es durchaus – geplant oder zufällig.

Meine hier sehr vergrößert dargestellte Kritik an der Praxis des Denkmalschutzes zielt auch auf ein Dilemma, in dem Fachleute in den Ämtern und interessierte Minderheiten in BürgerInneninitiativen und Geschichtswerkstätten stehen. Personell unterbesetzte Denkmalämter müssen sich meist auf ihre Funktion als administrative Ausführungsorgane gesetzlicher Bestimmungen beschränken. Die Pflege der Objekte, die das Gütesiegel ›Denkmal‹ besitzen, Inventarisierung und Unterschutzstellungsverfahren und viele andere Aufgaben lassen wenig Raum für Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit. Und selbst dort, wo die Ämter publikumswirksame Veröffentlichungen herstellen, kann dies bisweilen absurde Folgen haben. Schon ganz konventionelle Denkmaltopographien lösen große Resonanz unter HausbesitzerInnen aus, die in den Publikationen ihre Gebäude finden und begreifen, daß sie Zuschüsse für eine denkmalgerechte Renovierung beantragen können. Dieser Effekt kann dann mit den Interessen der Ämter kollidieren, deren personelle und finanzielle Mittel begrenzt sind. Überspitzt bedeutet dies: Ein durch gesetzliche Rahmenbedingungen ohnehin eng gefaßtes Verständnis von Denkmälern, kann im günstigsten Fall ein öffentliches Bewußtsein für den Erhalt der Objekte wecken und damit den Bedarf nach Zuschußmitteln stetig erhöhen.

Die Höhe der Etats ist Ergebnis politischer Entscheidungsprozesse. Wenn schon für die Denkmäler im traditionellen Sinn zu wenig Mittel vorhanden sind, verschärft ein erweiterter, prozeßorientierter Denkmalbegriff die Situation. Die Denkmalpädagogik, die eine Erweiterung des Bewußtseins über Denkmäler und ihre Entstehungskontexte bewirken will, steht also im Interessenkonflikt mit den Sachwängen des Denkmalschutzes. Wir müssen also gar nicht bei Überlegungen für Planstellen zur Vermittlungsarbeit in den Ämtern beginnen – das Problem beginnt viel früher. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Denkmalämter im Unterschied zu anderen Kultureinrichtungen – etwa Theatern oder Museen – ihre Arbeit kaum öffentlich und bürgernah präsentieren. Die Vermittlung beschränkt sich in der Regel auf eine Beschilderung der Objekte mit dem Gütesiegel. Ausnahmen bestätigen die Regel: Manche Ämter führen Stadtgänge durch, erarbeiten Ausstellungen und geben BürgerInnen-Broschüren ohne Fachchinesisch heraus. Bisweilen werden auch Denkmalpatenschaften in der BürgerInnenschaft angeregt, wie das gelungene Beispiel einer Grabpatenschaftenbewegung in Köln beweist.

Volkshochschulen, Reiseunternehmen, Heimat- und Geschichtsvereine, Geschichtswerkstätten, Schulen usw. bieten die Pädagogisierung von Denkmälern dagegen in vielfältiger Form an. Die Qualität der Angebote variiert stark und ist häufig vom individuellen Engagement einzelner MitarbeiterInnen abhängig. Kommerzielle Veranstaltungen müssen sich zudem den Gesetzen des Marktes anpassen. Es ist zu unterscheiden zwischen der ›Gütesiegel-Denkmalvermittlung‹ – von der vor allem Studienreiseunternehmen leben – (C. Harwart) und problemorientierten Zugriffen, die zum Teil von Volkshochschulen (M. Völker / I. Keil / C. Harwart) und vor allem Geschichtswerkstätten aufgegriffen werden (H. Heer / V. Ullrich – H. Gudjons / M. Pieper / B. Wagener). Beide Ansätze sind legitim, wobei innerhalb touristischer Programme die Aspekte des Denkmalschutzes und der Denkmalaneignung in der Regel eine untergeordnete Rolle spielen.

Steht die Pädagogisierung der Denkmäler erklärtermaßen im Vordergrund, sind auf der didaktischen Planungsebene vor allem folgende Fragen zu klären:

- In welchem Begründungskontext soll der Inhalt ›Denkmal‹ vermittelt werden? Was macht den Gegenstand ›Denkmal‹ überhaupt zum relevanten Thema einer Lernsituation?
- Für welche Zielgruppen sollen Lehr-/Lernsituationen in Verbindung mit Denkmälern organisiert werden?
- In welchen institutionellen Zusammenhängen sollen Bildungsangebote realisiert werden (Denkmalamt, Volkshochschule, kommunale Öffentlichkeitsarbeit, Verbraucherberatung u.ä.)?
- Welche Lehr- und Lernformen ergeben sich aus den Inhaltsgegenständen und der Antizipation von Voraussetzungen von Zielgruppen und institutionellen Kontexten?
- Und schließlich: Welche Eigeninteressen bringt der/die VermittlerIn in die Lernsituation ein? Agieren sie als DenkmalpflegerInnen, KunsthistorikerInnen oder PädagogInnen?

Aus den Blickwinkeln der Fachdidaktiken des Schulunterrichts sind in der jüngeren Vergangenheit eine Reihe von Beispielen in Theorie und Praxis erprobt und dokumentiert worden: So in der Ästhetischen Erziehung (G. Selle – G. Otto – Zeitschrift ›Kunst und Unterricht‹), in der Geschichtsdidaktik (U. A. J. Becher / K. Bergmann), in der Erwachsenenbildung (D. Lenzen), im Bereich der kulturellen Bildung (M. Müller-Blattau). Für das Spektrum kulturpädagogischer Modelle der außerschulischen Bildungsarbeit sei hier stellvertretend auf die ›Pädagogische Aktion München‹ (H. Mayrhofer / W. Zacharias – G. Grüneisel / W. Zacharias) und die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (M. Müller-Blattau) sowie auf das Institut für Bildung und Kultur (IBK) und die Akademie Remscheid (Akademie Remscheid) hingewiesen. Ich kann diesen weiten Diskussionskontext hier nicht entfalten, sondern stelle anhand ausgewählter Beispiele aus meiner Berufspraxis Beispielfälle für Denkmalspädagogik vor. Damit verbunden ist der Versuch, ein möglichst variantenreiches Spektrum an Inhalten, Zielgruppen, institutionellen Bezügen und didaktischen Umsetzungsformen vorzustellen.

Eine TeilnehmerInnen-Gruppe von 11 Frauen und einem Mann besucht ein Seminar-Angebot des Vereins ›Universität des 3. Lebensalters‹ an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main. Dieses offene Weiterbildungsangebot für SeniorInnen spricht vor allem solche TeilnehmerInnen an, die ca. 60-70 Jahre alt und in ihren Lebens- und Berufsbiographien vergleichsweise privilegiert sind (IBK). Mit dieser Disposition ist in der Regel auch ein konservatives Kulturverständnis verbunden. Der Kurs mit dem Titel »Mit Video Stadtgeschichte einfangen« will den auf kulturelle ›high-lights‹ ausgerichteten Blick über die Form der Annäherung mit Video zur Diskussion stellen (J. Heckmanns / T. Klinger / H. A. Lusznat). In der Kursrunde herrschen vor allem traditionelle Vorstellungen darüber vor, was ›bild-‹ und für Stadtgeschichte ›denkmalwürdig‹ ist: das sind in Frankfurt vor allem der Dom und der Römerberg. Gespräche über den Anfang der 80er Jahre umgestalteten Römerberg verdeutlichen, daß recht unterschiedliche Wahrnehmungen dieser städtischen Fläche möglich sind. Einige kennen den ›alten‹ Römerberg aus Vorkriegszeiten – also mit der alten Ostzeile aus Fachwerkhäusern. Später Hinzugezogene erinnern sich an die Freifläche aus den 70er Jahren und haben später die ›neue‹, völlig rekonstruierte Ostzeile kennengelernt. Während für einige die Ostzeile ebenso wie der postmoderne Bau der Kunsthalle Schirn ein ›Neubau‹ ist, hat sich für andere in der Gruppe die Rekonstruktion der Fachwerkhäuser in die erinnerte Form des ›Alten‹ verwandelt. Die Römerostzeile ist dabei – obwohl man die Betonskelette unter den Fachwerk-Blendfassaden selbst gesehen hat – wieder zum alten ›historischen‹ Bau geworden (D. Bartetzko).

Ich schlage zu Beginn der Recherchen für ein erstes Filmbeispiel die Betrachtung einer dritten Variante der Ostzeile vor: In einem Spielzeuggeschäft neben dem Römerberg hat die Firma Faller als ›hommage‹ an die Ostzeile dieselbe als Modelleisenbahnszenerie im Schaufenster ausgestellt. Preisfrage: Was ist nun das echte, das authentische Denkmal? Wer braucht was warum? Wie konnte es soweit kommen?... Auf dem Römerberg dreht sich die Gruppe immer wieder um ihre eigene Achse und streitet über den Umgang mit Ruinen, die es nach dem Krieg durchaus noch gab, über Rekonstruktion, über erinnernde Zitate in der Gestaltung der Nachkriegsbauten (die heute einige PolitikerInnen wieder abreißen lassen wollen), über die Frage, was ›Handwerkertradition‹, in der man die Balken angeblich mühevoll nacharbeiten ließ, bedeutet. Die Ortsbegehungen vor und hinter den Häuserzeilen, zwischen der Neuinszenierung von Vorkriegsgassenwinkeligkeit und dem Neubau der Kunsthalle Schirn ergibt, daß dieselben Gebäude, die für Frankfurter Stadtgeschichte und Gegenwart stehen, unterschiedliche Assoziationen, Raumerfahrungen und Blicke auslösen. Das, was zunächst als geschlossenes System wirkte – nämlich als Rekonstruktion der ›Frankfurter guten Stuben‹, löste sich in der Wiederholung von Blicken und Wegen, auf der Suche nach Möglichkeiten für eine visuelle Dokumentation von Stadtgeschichte in viele widersprüchliche Facetten auf.

Für eine filmische Umsetzung der unterschiedlichen Wahrnehmungserfahrungen schlage ich ein exemplarisches Vorgehen vor: Welcher Teil der Römerbergbebauung ist heute signifikant? Wo wird der Umgang mit Geschichte und der Neuordnung ›alter‹ bzw. ›neuer‹ Denkmäler sichtbar? Die Gruppe findet bei den Gängen und bei Planungsgesprächen im postmodernen Szene-Café der Schirn schließlich ei-

nen gemeinsamen ›Reibungspunkt‹: den Portikus, der zwischen einer Rotunde, archäologischen Grabungsflächen und Schirn-Langhaus steht. Dieser »Tisch« stört die Sicht auf den Dom, er hat auf den ersten Blick keine Funktion, er bricht alle anderen Linien der umliegenden Architektur – er ist Provokation, Ärgernis, Dekoration, Gegenstand von Spekulationen über seinen Sinn... Die TeilnehmerInnen verteilen sich auf zwei Gruppen und entwickeln jeweils entlang ihrer Assoziationen storyboards für zwei kurze Video-Geschichten:

Geschichte 1:

Zwei ältere Frauen bummeln über den Römerberg. Die eine will der anderen die Neugestaltung zeigen. Sie plaudern beim Gehen und Schauen und kommen immer wieder auf die Antike und ihre Rom- und Florenzreisen zu sprechen. Ob der Tisch an ein altes Portal erinnern soll? Die Schirn an die Uffizien? Ob unter den antiken Überresten der Grabungsflächen wohl auch ein solcher Portikus war? – Sie erinnern sich an das Pantheon in Rom als sie auf die Rotunde blicken und daran, daß sie bei der gemeinsamen Reise dort beinahe ihr Portemonnaie vergessen haben. Sie amüsieren sich darüber, daß die Werbung heute mit der Antike Gediegenheit der Produkte vorspiegelt, z.B. bei Marlboro-Zigaretten (Kunstgewerbeschule Basel). An dieser Stelle macht der Film einen inhaltlichen Bruch: Die Frauen berichten sich gegenseitig die Ergebnisse ihrer Recherchen zu antiken Bauelementen, die bei der Neugestaltung des Römerberges verwandt wurden – die Kameraführung belegt dies jeweils. Das Team hat einen verantwortlichen Mitarbeiter des Architekturbüros zum Drehtermin bestellt. Es wird ein kurzes Gespräch über die mit dem ›Tisch‹ oder ›Portikus‹ verbundenen Absichten aufgezeichnet. Der Architekt erzählt etwas über die »Dialektik der Elemente«, von »architektonischen Antithesen« und der »Funktion des Verbindens zwischen Altem und Neuem«. Die Sprache, mit der die Architektur jetzt beschrieben wird, wirkt angesichts der Video-Bilder später sehr komisch: zwei ältere Damen haken nach, müssen grinsen, als zum dritten Mal die Dialektik bemüht wird und schaffen es schließlich, den Architekten zu dem Satz zu bewegen: »Der Tisch hat eigentlich gar keine Funktion«... sagt er sichtlich verunsichert. »Vielen Dank«, Schnitt, Überleitung zur Begehung des Tisches, bei der man nun wieder die beiden Frauen plaudernd sieht und hört: Die Stufen sind glatt, der Boden aus Glasbausteinen auch, die Blicke verändern sich. Der Tisch entpuppt sich als begehbare Architekturplastik, die man aus unterschiedlichen Perspektiven erkunden kann und deren Rätsel nicht vollends zu lösen ist. Der Film bringt die Botschaft postmoderner Architektur so auf den Punkt: Irritation, Funktionslosigkeit, Zitat, Ärgernis, aber auch Spaß für Blicke, Raumerfahrung und Erinnerungen (M. Müller).

Geschichte 2:

Der Beginn des Films ist ähnlich – zwei Freundinnen wollen sich den neugestalteten Römerberg anschauen. Sie fragen sich, welche Bedeutung der Tisch wohl haben möge und leiten zu einem Magazin von Vorschlägen über. Vorschlag 1 zeigt den Portikus als idealen Treffpunkt verliebter Paare – als signifikanten, zentralen Ort, an dem man sich verabreden kann und beim Warten trocken steht. Dieser Szene vorangegangen war ein Gespräch darüber, daß es in jeder Stadt solche Verabredungsorte gibt, die häufig an historischen Denkmälern liegen und die in den Biographien ihre

eigene Geschichte erhalten. Gerade solche individuelle Aneignung der Stadt wird durch ständige Neumöblierung und Sanierung ausgelöscht. – Nutzungsvorschlag 2 ist überaus profan: Die schneeweißen blitzsauberen vier Tischbeine mit vorgeblendeten Sandsteinsockeln müßten Hunde doch eigentlich sehr zum Pinkeln einladen? – Man hatte sich in der Gruppe sehr über die Inszenierung des Tisches amüsiert und auch gesehen, wie Hunde die vier Ecken ›angenommen‹ hatten. Für die Spielszene im Film brachten die TeilnehmerInnen eine Porzellandogge und einen Plüschpudel mit, weil man mit einem echten Hund nicht unbedingt rechnen konnte. – Vorschlag 3: Der Tisch als Rednertribüne für Diktatoren. Motiviert wurde diese Szene durch die Assoziation, die fast alle TeilnehmerInnen angesichts der Architektur hatten: »Reichskanzleistil«, »faschistoid«, »monumental« usw... Der männliche Teilnehmer wird mit schwarzem Cape und schwarzer Pelzmütze einer Teilnehmerin zu einer Art Diktator gestyled und als Redner gefilmt. Die Szene ist nicht nur im Film lächerlich – sie macht auch deutlich, daß der Tisch an sich eventuell für solch monumentale Auftritte genutzt werden könnte, jedoch nicht mit dem Drumherum anderer Gestaltungselemente des Römerbergs (der eben eine Zitatensammlung bildet). Während des Drehens und beim anschließenden Gespräch über diese Szene wird klar, daß zwar die Anmutung einzelner Architekturteile stimmt, weil sie mit den Erinnerungen der älteren TeilnehmerInnen verkoppelt wird, daß die Architektur des Römerberges trotzdem nicht ›faschistoid‹ zu nennen ist.

Das Interesse an Stadtgeschichte und die Umsetzung mit dem Medium Video in einer Gruppe verlangsamt und intensiviert in diesem Beispiel für denkmalpädagogische Arbeit den Blick: auf die Objekte, auf deren Geschichte und auf das Bedingungsgefüge von Rezeption. Der Prozeß der Aneignung über die Videoarbeit schafft besondere Momente der Auseinandersetzung. Wiederholungen erhalten ihren Sinn – Gehen, Sehen, Perspektiven, Fragestellungen usw. müssen immer wieder neu arrangiert werden und tragen zur Differenzierung der Wahrnehmung und der Interpretation des Gesehenen bei (H. Hoffmann). In einem Fall bewirkte die Erkenntnis in den Facettenreichtum des ›Falles‹ Römerberg, ein touristisches Programm für ein Klassentreffen auswärtiger ehemaliger MitschülerInnen zu konzipieren: nicht hehre Gebäudemonolithen, sondern der Römerberg als Erfahrungsraum bildeten den thematischen Rahmen, den eine Teilnehmerin selbständig plante.

In diesem Beispiel wurde mit den methodischen Mitteln der Spurensuche und Erkundung (J. Kinter u. a.) städtischer Raum untersucht und mit biographischen Videonotizen in einer SeniorInnen-Gruppe reflektiert. Im folgenden Beispiel geht es wieder um einen Innenstadtraum, der von einem Gebäude dominiert wird, das in Frankfurt am Main emotional stark besetzt ist: Die ›Alte Oper‹ (B. Feuchtner).

Beispiel 2: Wäsche waschen auf dem Frankfurter Opernplatz

Als der ehemalige Frankfurter Oberbürgermeister Rudi Arndt Ende der 60er Jahre die Debatte um die Sanierung der kriegszerstörten Ruine der Alten Oper vom Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Satz bereicherte, man solle das Ding mit Dynamit in die Luft sprengen, setzte er in dem Gespräch über das Denkmal *den* entscheidenden Impuls: Die Provokation von »Dynamit-Rudi« – wie er fortan genannt wurde – be-

wirkte einen Prozeß, in dem über alle Gesellschaftsschichten hinweg für den Wiederaufbau der Alten Oper gestritten und Geld gesammelt wurde. Der Wiederaufbau konnte schließlich realisiert werden, wobei man über das Ergebnis streiten kann. Die Idee von einem großen Kulturzentrum war bald ad acta gelegt, und heute wird das Innere von einem spießbürgerlichen Design für protzige festliche Anlässe bestimmt. Von der Geschichte des Gebäudes und von der ursprünglichen Innenausstattung (die teilweise noch erhalten war) ist wenig zu sehen. Den Opernplatz mit seinen Brunnenanlagen hat es in seinem heutigen Zustand nie zuvor gegeben. Er wurde Anfang der 80er Jahre nach den alten Plänen von R. Lucae von 1873 gebaut (Magistrat der Stadt Frankfurt). Auch hier wurde nach dem bekannten Prinzip verfahren: Geschichte und die sie bezeugenden Denkmäler werden zerstört, gleichzeitig wird Geschichte als Scheinwelt neu inszeniert. Dies geschieht mit einer derart exzessiven Ästhetisierung, daß die Geschichte der Denkmäler in ihrem prozessualen Charakter unter den neuen Lackschichten überhaupt nicht mehr wahrgenommen wird.

Damit ist eine Problematik skizziert, die Gegenstand von Lernprozessen sein kann – zur Stadtentwicklung, zur Ästhetisierung und zum Umgang mit historischen Plätzen und Gebäuden. Solche Lerngegenstände können grundsätzlich von KunstpädagogInnen organisiert werden. Innerhalb einer berufsfeldorientierten Einführungsveranstaltung für Erstsemester des Faches Kunstpädagogik an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt wurden für den Magister-Studiengang zu außerschulischen Lernfeldern Tätigkeitsbereiche beispielhaft erprobt (M. Bruchhäuser u.a.). Berufspraxisorientierte Angebote, die von studentischen TutorInnen vorbereitet und durchgeführt wurden, forderten u.a. dazu auf, sich auf eine Aktion einzulassen: Gemeinsames Wäschewaschen in einem Brunnen auf dem Opernplatz.

Kontext dieser Aktion waren Recherchen über die ursprünglichen Funktionen der Brunnen in Frankfurt, die Geschichte bürgerlicher Selbstdarstellung mit öffentlichem Wasser und die Besonderheiten der Opernplatzgestaltung. Eine zufällige Öffentlichkeit erhielt die Aktion dadurch, daß am Tag der Durchführung – einem Sonntag – der Frankfurter Stadtmarathon stattfand. Ausschnitte aus den Aufzeichnungen der studentischen TutorInnen illustrieren die Stationen der Aktion:

»... Der Fußmarsch von Institut zum Opernplatz sollte den Erstsemestern und uns die Möglichkeit geben, sich mit den neuen Rollen als ›WäscherInnen‹ zu identifizieren. Auch sollten so die Wege nachvollziehbar werden, die früher für Menschen im städtischen Leben an alltägliche Handlungen gebunden waren. Während sich unsere kleine ›Prozession‹ auf den Opernplatz zubewegte, wurde ich immer gespannter auf unsere Aktion: Werden die TeilnehmerInnen entsprechend mitziehen? Wie werden sie reagieren? Wird die Aktion überhaupt von PassantInnen wahrgenommen werden? Wird es zu Gesprächen kommen oder werden wir nur ausgelacht werden? Was geschieht, wenn die Polizei kommt? Werden wir etwas von unserem Anliegen vermitteln können (Wie sehen Kunst und Kultur im öffentlichen Raum aus? Wer macht sie und für wen?...) Oder erleben die TeilnehmerInnen das ganze eher wie einen aufregenden vergnüglichen Vormittag?

Doch es blieb gar keine Zeit, diesen Gedanken nachzugehen. – Auf dem Opernplatz angekommen, war sofort ›Handeln‹ angesagt: Einige TeilnehmerInnen spannten die mitgebrachten Wäscheleinen um den Brunnen herum zwischen den Bäumen auf. Andere hatten sich mit ihren Wäschehaufen rund um den Brunnen ver-

teilt und waren schon dabei, die ersten Wäschestücke zu schrubben. Von diesem Moment an lief die Aktion von allein...

... Der Platz hatte sehr schnell sein Aussehen verändert und einen lebendigen, individuell gestalteten Charakter bekommen, der immer stärker die Aufmerksamkeit der PassantInnen auf sich zog. Überall um den Brunnen herum entstanden kleine angeregte Diskussionen: Ein Ehepaar äußerte sich empört: ›Ihr vershandelt ja den ganzen Platz – das sieht ja nicht mehr schön aus‹ ... ›Heute macht man das doch nicht mehr so, da hat doch jeder seine Waschmaschine!‹ ... und ›Das Wasser ist ja gar nicht sauber.‹ Eine Frau erinnerte sich, daß früher viele Frauen von dem kalten Wasser Gicht in den Händen bekamen.

Es dauerte auch nicht lange und ein Polizist erschien auf der Szenerie und wollte wissen, was wir hier machten und ob wir angemeldet wären. Nach der Aufklärung durch einige Erstsemester wandte er ein, es könnte doch nicht jeder hier Wäsche waschen, der Brunnen sollte doch schön aussehen. Verunsichert, wie er auf unser Tun reagieren sollte, entschied er sich, erst einmal beim Einsatzleiter nachzufragen. Später forderte er uns väterlich auf, alles wieder einzupacken, nichts hängen zu lassen und die Aktion zu beenden.

Nachdem alle Wäsche gewaschen war und rund um den Brunnen auf der Leine hing, beschlossen eine Teilnehmerin und ich, den Platz noch einen Moment in diesem Zustand zu belassen und anschließend mit den StudentInnen ein Gespräch über den Bau des Lucae-Brunnens und die Gestaltung des Opernplatzes zu führen. Dazu hatten wir einige Informationen vorbereitet. Obwohl wir streckenweise gegen die Lautsprecher der Marathon-Übertragung anschreien mußten, gelang es uns, doch eine Reihe unterschiedlicher Aspekte der Opernplatzbebauung anzusprechen. Es entstand ein interessiertes Gespräch in der Gruppe...« (A. Grosch / S. Gutjahr).

Das skizzierte Beispiel steht für eine weitere Form der Denkmalaneignung: Die ›Alte Oper‹, der Opernplatz und seine Brunnen stehen für eine Potenzierung des Historismus. Der alte Opernbau war zitatentrotzender architektonischer Schein für das »Wahre, Schöne, Gute«. Der Platz ist heute Aufmarschfläche für die neue Frankfurter Repräsentationskultur. Die Inszenierung stellt einen Selbstdarstellungs- und Flaniererraum für das ›gutbürgerliche‹ Publikum und die Bankangestellten her. Die rekonstruierte ›Alte Oper‹ und der Opernplatz sind Signets für die propagierte ›Kunst-, Kultur- und Finanzmetropole am Main‹. Der neue ›alte‹ Opernplatz steht damit in einer Tradition, in der das Gut Wasser von direkten Wertungszusammenhängen abgelöst verschwenderisch inszeniert wird. Die schlichte Benutzung des Platzes außerhalb des Flanier- und Repräsentationsgebotes oder gar der Rückgriff auf ursprüngliche Funktionen von Brunnen und Plätzen – Wäschewaschen, Tätigkeit in einer Gruppe – bildet einen kontrastierenden Bruch. Die Aktion gewann aus der Absurdität der Handlung heraus ihre Eigendynamik. Allein würde niemand auf dem Opernplatz Wäsche waschen. Der Kontrast zwischen den vorgegebenen öffentlichen Nutzungsstrukturen und der Aktion konnte durch die Gruppe und die gemeinsame Annäherung beim Tragen der Bündel zum Ort des Geschehens überwunden werden. Dokumentationsfotos zeigen, daß die Gruppe vertieft und irgendwie selbstverständlich die Wäsche wusch. Auch die PassantInnen waren deshalb irritiert, weil Wäschewaschen an sich nichts Ungewöhnliches ist (eher das Waschen mit der Hand). Das Erfahrungserlebnis der Gruppe bestand vor allem darin, den derzeitigen ausschließlichen Repräsentationscharakter des Platzes durchbro-

chen zu haben. Dies bildete eine besondere Bereitschaft, sich mit der Geschichte und Rezeption der historischen Anlage und des denkmalpflegerischen Umgangs mit ihr auseinanderzusetzen.

Nach diesen beiden ausführlicher dargestellten Beispielen möchte ich im Folgenden auf zwei weitere ›Fälle‹ von Denkmalpädagogik verweisen. Beide Veranstaltungen fanden innerhalb üblicher Angebote kultureller Bildung in der Erwachsenenbildung statt – d.h. mit äußerst heterogenen TeilnehmerInnen-Gruppen.

Beispiel 3: Ohlsdorfer Friedhof, Hamburg

Innerhalb eines Volkshochschulkurses über den Hamburger Ohlsdorfer Friedhof ging es thematisch einerseits um das Verhältnis von Mensch und Natur im Umgang mit dem Tod – andererseits um historisches Grün.

Innerhalb von Abendveranstaltungen und ganztägigen Erkundungen an Wochenenden wurden folgende Einzelaspekte erarbeitet: Gartengeschichte, Stadtökologie, Architektur, Kunst und Kitsch, – Spuren von Handwerkszünften, Kaufmannsfamilien und unterprivilegierten Schichten und Friedhofskultur, – öffentlicher und privater Umgang mit Opfern des Krieges, von Gewaltherrschaft und Naturkatastrophen, – die Verarbeitung von Tod, Trauer und Hoffnung mit dem Szenario des Friedhofes (C. Harwart).

Im Verlauf von Begehungen und Erkundungen in Kleingruppen und bei der Auseinandersetzung mit historischen Quellen wurde deutlich, daß sowohl die Anlage eines englischen Landschaftsgartenteils als auch ein Reformgarten-Areal der ›Grabmal-Reform-Bewegung‹ aus den 20er Jahren ›Denkmäler‹ der Gartenkunst sind. Das, was für die meisten der TeilnehmerInnen auf den ersten Blick als ›Naturlandschaft‹ wahrgenommen wurde, konnte innerhalb des Kursverlaufs als inszeniertes Medium erschlossen werden, mit dem das Verhältnis des Menschen zur Natur moderiert wird: Versöhnlich, überdeckend mit den verdichteten Naturzitate des englischen Landschaftsgartens (z.B. Hügel, Baumgruppen, Bäche, Brücken, Tempel und Vegetationsauswahl) – oder innerhalb klar gegliederter Heckenareale, in denen Reihengräber und Urnenanlagen mit schmucklosen bemoosten Muschelkalkstelen sichtbar machen, wozu dieser Ort da ist: letzte Ruhestätte für die Toten. Beide historischen Formen der Friedhofgestaltung waren nicht immer eindeutig zu erkennen, weil durch Pflanzung schnellwachsender Tannengehölzer oder Rodungen pflegeintensiver Hecken die konzeptionelle Struktur verwischt worden ist. In der Kursituation wird diese Problematik aufgegriffen:

Innerhalb des Kurses ist ein Bewußtsein von der Geschichte des Grüns und der Notwendigkeit einer Gartendenkmalpflege entstanden. Für die meisten TeilnehmerInnen ist dies völlig neu und überraschend. Im Unterschied zur Architektur wird Grün in ganz direktem Sinn als ›Naturereignis‹ rezipiert. Dies gilt sogar für Hecken, von denen zunächst unterstellt wird, daß vorgefundenes Grün einfach zurechtgeschnitten wurde. Eine Spielsituation soll die neuen Informationen und Erkenntnisse so zusammenfassen, daß die TeilnehmerInnen Kriterien für den denkmalpflegerischen Umgang mit historischem Grün formulieren können.

Vorgegeben wird eine Spielsituation, in der die TeilnehmerInnen sich in zwei Gruppen mit jeweils einer ausgewiesenen Fläche intensiver auseinandersetzen. Sie

sollen als interessierte und kompetente BürgerInnen für Abgeordnete der Bezirksversammlung im Verlauf einer Friedhofsbegehung Sanierungsvorschläge formulieren.

Die eine Gruppe verständigt sich über einen Sanierungsplan für den alten Friedhofsteil im Stil des englischen Landschaftsgartens. Sie äußert sich zur Ufervegetation an Gewässern, zu möglichen Grabpatenschaften, zur Aufhebung von Wegversiegelungen, formuliert Kriterien für neue Grabsteine und macht Vorschläge zur Rekultivierung alter Knickreste, die in der Anlage noch vorhanden sind.

Die zweite Gruppe erarbeitet einen Sanierungsvorschlag für den neueren Reformgartenteil. D. h., sie entwickelt Vorschläge für die Rekonstruktion architektonischer Ornamente durch Hecken, für die Wiederherstellung von Blickachsen, was auch Ausrodung von Gewächsen und die Neuregelung von Grabbelegung einschließt.

Bei der gegenseitigen Führung durch die untersuchten Areale übernimmt jeweils die andere Gruppe die Rolle der ›Bezirksabgeordneten‹. Im Gegenüber von kompetenten BürgerInnen und Abgeordneten entwickelt sich eine Modellhandlung für einen neuen, bewußten Umgang mit dem Friedhof. Die Abgeordneten haben im Rollenspiel – wie zu Kursbeginn auch die TeilnehmerInnen – kaum ein Bewußtsein von den historischen und denkmalpflegerischen Dimensionen des Friedhofes. Die Intensität, die in der Spielhandlung am Ende des Kurses von den TeilnehmerInnen hergestellt wird, ist angesichts der Teilnahmemotivation bemerkenswert. Zwei Motive standen hier im Vordergrund: Die Älteren wollten geschützt diesen Hamburger Friedhof begehen und hatten vor Spaziergängen allein Angst – sie befürchteten überfallen zu werden. Die anderen hatten mehrfach gelesen, daß der Hamburger Ohlsdorfer Friedhof der größte in Europa sei und erwarteten Spaziergänge zu Gräbern berühmter Persönlichkeiten.

Beispiel 4: Schlösser und Parks im Frankfurter Gutleutviertel

Ein Klischee für die Rezeption von Denkmälern wird auch im letzten Fall aufgegriffen.

In halbtägigen Flanierwegen durch Frankfurt am Main sollen in einem Programm der Evangelischen Erwachsenenbildung Aspekte der Metropole vorgestellt werden (V. Hauff – Ev. Erwachsenenbildung FFM). Ich biete einen Spaziergang in ein Stadtviertel an, das durch Gleisanlagen, Autobahnzubringer, Hafentmole, Industriezersiedelungen und einen heruntergekommenen Altbaubestand bestimmt wird. Das ›Gutleutviertel‹ in Frankfurt gilt nicht als gute Adresse und soll durch Stadtentwicklungsplanungen ›aufgewertet‹ werden. Das heißt im Klartext, daß alte Menschen, AusländerInnen und einige Wohngemeinschaften, die es hier noch gibt, verschwinden werden. Der Titel des Ganges »Schlösser und Parks im Gutleutviertel« erweist sich als Renner. Aufgeregte Neugier herrscht vor, als der Spaziergang startet: Sollten sich die Urteile über dieses ›Schmuddelviertel‹ als bloße Vorurteile erweisen? Gibt es hier vielleicht wirklich Schlösser und Parks? Oder ist das Ganze bloß ein Gag? – Es stellt sich heraus, daß von allem etwas stimmt: Die ›Kathedrale Hauptbahnhof‹ soll einen ›Glockenturm‹ bekommen, den umstrittenen ›Campanile‹, der höchstes Hochhaus Europas würde. Parkplatz und Straßenbahnrangierflächen sol-

len in der Sprache der Planer zu ›Piazza‹ und ›Piazzetta‹ avancieren. Wo früher einige wenige Gartenvillen in Landschaftsgärten entlang des Maines standen, entwickelte sich Ende des 19. Jahrhunderts um eine große Kaserne ein Wohngebiet für alle militärischen Dienstebenen. Die Kaserne steht wirklich wie ein ›Schloß‹ im Quartier – zwei Gebäudeflügel wurden vor wenigen Jahren abgerissen. Die bürgerlichen Wohnhäuser mit neobarocken Fassaden haben ›Pacios‹, die teilweise begrünt sind und kleine Oasen mitten in der Stadt bilden. Die in die Häuserzeile eingezwängte Kirche ist einzige Gemeinwesenstruktur im Viertel, ›Meditationsstätte‹, ›Kapelle‹ am Autostrom und Beispiel für die Architektur der 50er Jahre. Eine Gartenstadt aus den 20er Jahren versteckt sich zwischen Industriehallen und Autobahnzufahrten. Das Elektrizitätswerk erweist sich bei näherer Betrachtung als ein vom Bauhaus geprägter Zweckbau der 20er Jahre...

Die Geschichte und ihre erhaltenen Merkmale haben sich in diesem Quartier gut versteckt. Der Stadtgang wird entlang eines ›Reiseführers‹ entfaltet, in dem Bilder von Venedig, Florenz, Chambord usw. mit den Objekten des Gutleutviertels zusammenmontiert sind. Das Bedürfnis nach touristischen ›high-lights‹ wird einerseits überzogen, um damit den Blick auf die ›Schlösser‹ und ›Parks‹ in diesem Quartier zu lenken. Der Gang liefert dabei einmal mehr den Beweis dafür, daß die ›Schönheit im Auge des Betrachters entsteht‹: Die ›Reisegruppe‹ entdeckt Lebensqualitäten des Viertels – Geschäfte, Kneipen, Wasserbüdchen, Balkon- und Hinterhofidyllen mit Gartenzwerge und ähnlichem Dekor. Ins Auge springt auch die Notwendigkeit zur Sanierung. Fassaden, Fenster und Versiegelungen des Bodens bedürfen der Renovierung und Rekonstruktion. Die Diskussion über Lebensqualität und Sanierung in Wohnquartieren findet vor dem Hintergrund der Frankfurter Luxusumwandlungen von Wohnungen in noble Residenzen und Büros statt. Insofern hat es etwas Gutes, wenn ›Schlösser‹ und ›Parks‹ unentdeckt vor sich hinschmuddeln. Der Stadtgang richtet das Augenmerk auf Wohnbedürfnisse in der Stadt, auf Kriterien für Erhaltung und Sanierung und die Erfordernisse von Partizipation bei Entscheidungen zur Stadtentwicklung.

Die vorgestellten vier Beispiele illustrieren, daß es bei denkmalpädagogischen Lernprozessen nicht um Denkmäler an sich, sondern um die Menschen geht, die in Verbindung mit Denkmälern verschiedenartigste Bildungsprozesse erleben können. Eine solche Art pädagogischer Arbeit hat ihr Bezugssystem daher primär nicht in der Kunstwissenschaft. Sie greift vielmehr auf Erkenntnisse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in diesen Fällen insbesondere auf die Erwachsenenbildung zurück. Die Voraussetzungen, unter denen erwachsene Menschen in organisierten Zusammenhängen (z.B. VHS-Kursen, Studienreisen, Stadtgängen) lernen, sowie unterschiedliche Prägungen von Bildungs- und Arbeitsbiographien liefern Strukturierungsvorhaben für didaktische Planung. Es gilt homogene und heterogene Merkmale von TeilnehmerInnengruppen so zu antizipieren, daß unterschiedliche Wahrnehmungs-, Interaktions- und Kommunikationsformen im Umgang mit Denkmälern zum Tragen kommen können und für neue Erfahrungen und Informationen aufschließen (G. Holzapfel).

Für die Planung und Umsetzung aller denkbaren Bildungsangebote sind die Fachdidaktiken der Kulturellen Bildung, der Ästhetischen Erziehung und des Faches Geschichte hilfreich. Damit sind unterschiedliche Zugriffe denkmalpädagogi-

scher Arbeit angesprochen. Die SeniorInnen näherten sich dem Römerberg, indem sie zur Auseinandersetzung mit ihrem Geschichtsbegriff in Gesprächen, bei der Durchsicht von Bildern und Quellen und bei Erkundungen vor Ort gelangten. Die Zielsetzung, zu erkennen, daß Geschichte ein Prozeß ist, der einem steten Wandel unterliegt und der aus den unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven immer wieder neu gedeutet werden muß, fand ihre Entsprechung in einer ästhetischen Ausdrucksform. Die Videonotizen, die nach längeren Unterrichtsexkursen zur Aneignung des Mediums entstanden, greifen den Prozeß der Annäherung, der Raumerfahrung, des Beschreibens und wiederholten Hinsehens in Filmsequenzen auf. Dies ist insofern ›Ästhetische Bildung‹, als über sinnliche Erfahrung und ästhetische Praxis ein Bewußtsein über die Qualität eines Ensembles alter und neuer Architektur ›gebildet‹ wird.

Auch das Wäschewaschen ist in seiner Absurdität nicht als museale Handlung im Freilichtmuseum zu verstehen, sondern ist ästhetische Ausdrucksform *von* etwas: eine Performance, die Nutzung von Plätzen, Brunnen und Wasser in der Stadt ohne Anspruch auf Authentizität inszeniert.

Die Spielsituation auf dem Ohlsdorfer Friedhof und der Stadtgang zu Schlössern und Parks hebt vor allem auf Partizipationschancen in Stadtentwicklung und Denkmalpflege ab. Dieses übergeordnete Ziel steht in völlig unterschiedlichen Bedeutungskontexten: Während für die Planung des Ohlsdorf-Kurses die unterstellte Unkenntnis über die Geschichte des Stadtgrüns den Einstieg markierte, ist der Stadtgang durch das Gutleutviertel durch einen krassen Ausschluß der InnenstadtbewohnerInnen von Veränderungen in ihren Wohngebieten motiviert.

Natürlich sind Denkmalpflege und Stadtentwicklung Sachgegenstände für Kulturelle Bildung. Sie sind aber in beiden letzten Beispielen vor allem Inhalte Politischer Bildung, die über Informationsvermittlung und die Inszenierung von Modellhandlungen politische Teilhabe an öffentlichen Entscheidungsprozessen antizipiert. Wie Bildungsarbeit überhaupt, sollte man die Wirkung solcher Angebote nicht überschätzen. Nur wenn sich an vielen Stellen neues Bewußtsein über neue Erfahrungen herausbildet, kann im Umgang mit Denkmälern Veränderung eintreten. Dies muß nicht immer über organisierte Angebote geschehen. Die ›ganzheitliche‹ Form der Bildung ist die nichtorganisierte, in alltäglichen Situationen stattfindende Bildung. Dies kann die Hausgemeinschaft, eine Kirchengemeinde oder eine BürgerInneninitiative sein (E. Meuler). Auch hier gibt es eine Fülle von Ansatzpunkten für denkmalpädagogische Arbeit, z.B. in der Beratung von Gruppen und Initiativen. Weil für diese Aufgaben ganz unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind, eignet sich das Feld der Denkmalpädagogik sowohl für interdisziplinäre Konzepte als auch für Kooperationsmodelle in der Praxis. Kurzum: Viele Gelegenheiten zum Mitmachen für Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker!

*Zu den in Klammern gesetzten Verfasser-
namen siehe das Literaturverzeichnis

Literatur

- Akademie Remscheid (Hg.), RAT – Remscheider Arbeitshilfen und Texte
Andrizky, Michael / Spitzer, Klaus (Hg.),
Grün in der Stadt, Reinbek bei Hamburg
1981
- Baruth, Helmuth / Steinke, Klaus, Hessen
vermessen, Frankfurt am Main 1982
- Bartetzko, Dieter, Verbaute Geschichte,
Stadterneuerung vor der Katastrophe,
Darmstadt und Neuwied 1986
- derselbe, Architektur kontrovers, Schauplatz
Frankfurt, Frankfurt/Main und New York
1986
- Becher, Ursula A. J. / Bergmann, Klaus
(Hg.), Geschichte – Nutzen oder Nachteil
für das Leben, Düsseldorf 1986
- Bruchhäuser, Maximiliane u.a., Berufsfeld-
orientiertes Einführungswochenende für
Erstsemester, Konzept und Erfahrungen,
Dokumentation am Institut für Kunstpäd-
agogik der Johann Wolfgang Goethe-Uni-
versität Frankfurt am Main, 1989
- Evangelische Erwachsenenbildung Frankfurt
(Hg.), Stadt-Garten, Frankfurt am Main
1990
- Feuchtnr, Bernd, »Hat man nicht auch Gold
beineben...« Die Alte Oper im Musikleben
der Bürgerstadt, in: Erd, Rainer (Hg.),
Kulturstadt Frankfurt, Szenen, Institutionen,
Positionen, Frankfurt am Main 1990,
S. 149ff.
- Fischer, Volker, Nostalgie, Geschichte und
Kultur als Trödelmarkt, Luzern und Frank-
furt am Main 1980
- Grosch, Antje / Gutjahr, Sabine, Brunnenak-
tion... »Habt ihr keine Waschmaschine?«,
in: Bruchhäuser u.a., a.a.O., S. 36ff.
- Grüneisl, Gerd / Zacharias, Wolfgang, Die
Kinderstadt, Eine Schule des Lebens,
Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt,
Reinbek bei Hamburg 1989
- Gudjons, Herbert / Pieper, Marianne / Wage-
ner, Birgit, Auf meinen Spuren. Das Ent-
decken der eigenen Lebensgeschichte.
Vorschläge und Übungen für pädagogische
Selbsterfahrung, Reinbek bei Hamburg
1986
- Harwart, Christoph, Reisen nach der Schule.
Zwei Studienfahrten mit Erwachsenen
nach Italien, In: Kunst und Unterricht,
Themenheft »Exkursion und Erkundung«,
Nr. 65, Seelze 1981
- derselbe, VHS-Kurs und Studienreise »Kul-
turgeschichte und Gesellschaft Italiens«,
Berichte, Materialien, Planungshilfen,
Reihe der Pädagogischen Arbeitsstelle des
Deutschen VHS-Verbandes, Frankfurt am
Main 1982
- derselbe, Freiluftmuseum Friedhof, Museum
für Kunst, Grün und Gefühl, in: Kunst und
Unterricht, Themenheft »Lernen im Mu-
seum«, Nr. 101, Seelze 1986
- Hauff, Volker (Hg.), Stadt und Lebensstil,
Thema: Stadtkultur, Weinheim 1988
- Heckmanns, J. / Klinger, Thomas / Luszant,
Hans Albrecht, Durchblick, Videofilme
selbermachen, München 1983
- Heer, Hannes / Ullrich, Volker (Hg.), Ge-
schichte entdecken, Erfahrungen und Pro-
jekte der neuen Geschichtsbewegung,
Reinbek bei Hamburg 1985
- Hoffmann, Hilmar, Kultur als Lebensform,
Frankfurt am Main 1990
- Holzappel, Günther, Erfahrungsorientiertes
Lernen mit Erwachsenen, München,
Wien, Baltimore 1982
- Institut für Bildung und Kultur, Schriftenrei-
he und Projektdokumentationen, Küppel-
stein 34, 5630 Remscheid 1
- Institut für Bildung und Kultur, Seniorenkul-
turarbeit, Schriftenreihe Band 4, Rems-
scheid 1987
- Kinter, Jürgen / Kock, Manfred / Thiele, Die-
ter, Spuren suchen, Leitfaden zur Erkun-
dung der eigenen Geschichte, Hamburg
1985
- Kramer, Dieter, Der sanfte Tourismus. Um-
welt- und sozialverträglicher Tourismus in
den Alpen, Wien 1983
- Kunstgewerbebeschule Basel (Hg.), Das trivia-
le Nachleben der Antike, Basel 1975
- Magistrat der Stadt Frankfurt (Hg.), Denk-
maltopographie der Stadt Frankfurt am
Main, Braunschweig und Wiesbaden 1986,
S. 61
- Mayrhofer, Hans / Zacharias, Wolfgang, Pro-
jektbuch ästhetisches Lernen, Reinbek bei
Hamburg 1977
- Meueler, Erhard, Erwachsene lernen, Be-
schreibungen, Erfahrungen, Anstöße,
Stuttgart 1982

- Müller, Michael, Schöner Schein. Eine Architekturkritik, Frankfurt am Main 1987
- Müller-Blattau, Michael (Hg.), Kulturelle Bildung an der Volkshochschule, Positionsbesinnung – Profilbestimmung, Berichte, Materialien, Planungshilfen, Reihe der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen VHS-Verbandes, Frankfurt am Main 1989
- Otto, Gunter, Das Bismarckdenkmal in Hamburg. – 6 Stunden Ästhetische Erziehung in einem 9. Schuljahr / Gym., in Eukker, Johannes / Kämpf-Jansen, Helga, Ästhetische Erziehung 5-10, München, Wien, Baltimore 1980
- Prahl, Hans-Werner / Steinecke, Albrecht, Der Millionenurlaub. Von der Bildungsreise zur totalen Freizeit, Darmstadt und Neuwied 1982
- Selle, Gert (Hg.), Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek bei Hamburg 1990
- Lenzen, Dieter (Hg.), Erwachsenenbildung, Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1984
- Völker, Monika / Harwart, Christoph / Keil, Ilona, Studienreisen an Volkshochschulen, Themenorientierte Dokumentation, Reihe der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen VHS-Verbandes, Frankfurt am Main 1983