

Exhibitions as Educational Spaces/Ausstellungen als Bildungsräume. Über die Eigensinnigkeit und Nichtplanbarkeit von Bildung

Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts
»ToleranzRäume«, AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik.
Arbeitspapier 4



UNIVERSITÄT
BIELEFELD



Fakultät für
Erziehungswissenschaft

Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«

Projektleitung: Prof. Dr. Paul Mecheril
Mitarbeitende: Irina Grünheid
Dr. Radhika Natarajan
Katharina Schitow
Projektlaufzeit: 01.09.2021 – 30.06.2024

Das Projekt »ToleranzRäume« verfolgt das allgemeine Ziel, das »moralische Aktionspotenzial« für Toleranz und Menschlichkeit zu stärken. Dieses Ziel ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil die implizite wie explizite Bezugnahme auf rassistische und antisemitische Denk-, Empfindungs- und Handlungsformen, in und mit denen die Ungleichheit von Menschen durchgesetzt und legitimiert wird, in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat.

Das grundlegende Ziel des wissenschaftlichen Begleitprojekts besteht darin, empirisch (Beobachtungen, Interviews, Fragebogen) fundierte Aussagen über die Bedingungen und Settings zu machen, aufgrund derer Bildungsprozesse ermöglicht werden, die das Wissen entsprechender Zielgruppen in Bezug auf die Auseinandersetzung mit historischen und gegenwärtigen Herrschafts- und Gewaltverhältnissen erhöhen und differenzieren, und die darüber hinaus die Empathiefähigkeit und gewaltkritische Handlungsbereitschaft erhöhen.

Hierbei gehen wir davon aus, dass Bildungs- und Lernprozesse bezüglich historischer und gegenwärtiger Herrschafts- und Gewaltverhältnisse von unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen und Bildungsprozesse ermöglichenden wie erschwerenden Voraussetzungen vermittelt werden. Das Arbeitspapier ist Teil des Reflexions- und Arbeitsprozesses des wissenschaftlichen Begleitprojektes.

Die »Working Paper Series« des Projektes präsentiert fortlaufend Reflexionen zu Themen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume« bedeutsam sind. Die Papiere werden vor ihrer Präsentation im Projektteam diskutiert.

Abstract

The exhibition »ToleranzRäume« [Spaces of Tolerance], which aims to convey perspectives for more respect and tolerance in society, is examined as part of a scientific evaluation. The working paper presents an excerpt from the study of the exhibition and reception practices of visitors from an educational theory perspective. In an initial approach to the empirical analysis, the text first develops a critical understanding of education: Education is seen as a subject-forming transformation process in the confrontation with epochally significant issues and global social power relations, and thus goes beyond the institutionalised acquisition of skills. Following this understanding of education, a heuristic is developed for the investigation of educational processes in the context of exhibitions. Using an empirical example from the research project, the reception of the exhibition content by two young people is examined and then analysed in relation to pedagogically relevant aspects. The analysis shows that the visitors' engagement with the exhibition content is spontaneous and individual and can only be influenced to a limited extent by didactic concepts. Rather, exhibitions as educational spaces are complex learning and educational contexts that are characterised by the randomness, obstinacy, unpredictability, and inaccessibility of education. At the same time, the working paper illustrates the importance of exhibitions as educationally relevant spaces for public discourse.

Key words

Exhibitions – Reception – Political Education – Qualitative Research – Tolerance

Zusammenfassung

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Evaluation wird das Ausstellungsprojekt »ToleranzRäume« untersucht, dessen Ziel es ist, Perspektiven für mehr Respekt und Toleranz in der Gesellschaft zu vermitteln. Das Arbeitspapier stellt einen Auszug aus der Untersuchung der Ausstellungs- und Rezeptionspraktiken von Besucher*innen aus bildungstheoretischer Perspektive dar. In erster Annäherung an die empirische Analyse entwickelt der Text zunächst ein kritisches Verständnis von Bildung, in dem Bildung als subjektbildender Transformationsprozess in der Auseinandersetzung mit epochal bedeutsamen Fragestellungen und globalgesellschaftlichen Machtverhältnissen gesehen wird, der somit über den institutionalisierten Kompetenzerwerb hinausgeht. Dem Bildungsverständnis folgend wird eine Heuristik zur Untersuchung von Bildungsprozessen im Ausstellungskontext entwickelt. Anhand eines empirischen Beispiels aus dem Forschungsprojekt wird anschließend die Auseinandersetzung zweier Jugendlicher mit den Ausstellungsinhalten untersucht und im Hinblick auf pädagogisch relevante Aspekte analysiert. Die Analyse zeigt, dass die Auseinandersetzungen der Besucher*innen mit den Ausstellungsinhalten spontan und individuell sind und nur bedingt durch didaktische Konzepte beeinflusst werden können. Ausstellungen als Bildungsräume sind komplexe Lern- und Bildungskontexte, die durch die Zufälligkeit, Eigensinnigkeit, Unvorhersehbarkeit und Unzugänglichkeit von Bildung gekennzeichnet sind. Das Arbeitspapier verdeutlicht gleichzeitig die Bedeutung von Ausstellungen als bildungsrelevante Orte für öffentliche Diskurse.

Schlüsselwörter

Ausstellung – Rezeption – politische Bildung – qualitative Forschung – Toleranz

Exhibitions as Educational Spaces/Ausstellungen als Bildungsräume

Über die Eigensinnigkeit und Nichtplanbarkeit von Bildung

Irina Grünheid

Februar 2024

»Die Ausstellung ToleranzRäume kommt in die Mitte deutscher Städte und lädt Menschen aus allen Lebenswelten ein, zu erleben und zu diskutieren, wie Toleranz in unserem Zusammenleben funktionieren kann, aber auch wo sie ihre Grenzen hat.« (ToleranzRäume 2023a)

1 Einleitung

Eine bundesweite Wanderausstellung, die sich für Respekt, Toleranz und Mitmenschlichkeit in der Gesellschaft einsetzt, tourt gerade durch Deutschland. In einem auf öffentlichen Plätzen aufgestellten Ausstellungsraum von ca. sieben mal vierzehn Metern¹ präsentiert »ToleranzRäume« in Form von Bildern, Texten, Filmen sowie interaktiven Elementen didaktisch aufbereitete Inhalte, welche die Besucher*innen zu einer Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen von Toleranz anregen sollen. Ziel ist es, »[d]em Publikum neue Perspektiven auf das

Thema Toleranz zu eröffnen« (ToleranzRäume 2023c). In Form unterschiedlicher Zugänge geht es darum, die Relevanz und Vielschichtigkeit des Themas im Alltag jedes einzelnen Menschen sowie als eine gesellschaftliche Aufgabe zu beleuchten.

Ein Team von Wissenschaftler*innen begleitet und berät das Ausstellungsprojekt seit der Konzeptionsphase und erhebt im Rahmen einer wissenschaftlichen Evaluation teilnehmend vor Ort das Geschehen im Ausstellungsraum. Das Anliegen der wissenschaftlichen Analyse ist es, die Rezeption durch die Besucher*innen der Ausstellung in

¹ Die gesamte Ausstellfläche ist 7,00 m breit, ca. 14,00 m tief und ca. 5,00 m hoch. Der Ausstellungscontainer hat eine Breite von 2,50 m, eine Tiefe von 9,90 m und eine Höhe von etwa 2,60 m. An den Container schließt ein Ring an, der in der Höhe von 4,50 m

angebracht ist und den Außenraum der Ausstellung im Durchmesser von ca. 7,00 m strukturiert. (vgl. ToleranzRäume 2023b).

den Blick zu nehmen und vor allem den Bildungsaspekten der Ausstellung auf die Spur zu kommen: Inwiefern lässt sich diese Ausstellung als ein Bildungsraum verstehen? Welche Bildungsmöglichkeiten kann ein solches Format für welche Zielgruppen bieten? Der vorliegende Beitrag soll eine erste Annäherung an die Forschungsfragen entlang theoretischer Überlegungen und empirischer Analysen im Rahmen des Projekts darstellen.

In den folgenden Ausführungen wird eine bildungstheoretische Perspektive auf Ausstellungen skizziert (2), und es werden erste Beobachtungen zu den Rezeptionspraktiken und den damit verbundenen bildungsrelevanten Aspekten aus der Begleitforschung »ToleranzRäume« beleuchtet (3). Für die Analyse werden ethnografisches Beobachtungsmaterial sowie fragmentarisch Ausstellungsinhalte herangezogen.² In der abschließenden Diskussion der Analyseergebnisse werden Überlegungen zu den Möglichkeiten von Bildung im Rahmen von Ausstellungen auf einer allgemeinen Ebene formuliert (4).

² Im Rahmen der Untersuchung werden vielfältige empirische Daten erhoben. Neben ethnografischen Beobachtungen von Ausstellungsbesuchen werden Interviews und Stegreifgespräche mit Kurator*innen,

2 Ausstellung als Bildungsort?

»Die Ausstellung [...] möchte alle Besucher:innen [...] anregen, über Fragen wie ›Was ist Toleranz?‹, ›Wie begegne ich meinem Gegenüber mit Respekt?‹, ›Wie können wir Konflikte gewaltfrei aushandeln?‹ aber auch ›Wo liegen die Grenzen der Toleranz?‹ nachzudenken.« (ToleranzRäume 2023c)

Ausstellen kann im Allgemeinen als eine spezifische historisch und kulturell bedingte Praxis institutioneller und außerinstitutioneller Inszenierung und Gestaltung von Räumen verstanden werden, in der dem Publikum bestimmte Dinge oder Themen in einer besonderen Weise vorgestellt werden (vgl. dazu auch Grünheid 2023). In bestimmten Kontexten – etwa in der politischen Bildung – sollen Ausstellungen ihre Zielgruppen nicht nur informieren, sondern sie mitunter auch zu kritischen Auseinandersetzungen anregen und so spezifische Veränderungsprozesse im Denken und Handeln fördern. In öffentlichen politischen, kulturellen, aber auch pädagogischen Diskursen wird die Rolle musealer Ausstellungen als bildungsrelevanter Orte oft als

beteiligten Akteur*innen und Besucher*innen geführt, ausstellungsbegleitende pädagogische Angebote teilnehmend beobachtet sowie die Ausstellungsinhalte und das pädagogische Material analysiert.

bedeutsam hervorgehoben (vgl. etwa Kunz-Ott 2013/2012 oder Deutscher Museumsbund e. V. 2020). In diesem Zusammenhang stehen oft Fragen im Mittelpunkt, die die Möglichkeiten von Ausstellungen bearbeiten, bei den Besucher*innen nachhaltige Effekte zu erzeugen, z. B.: Wie wird Wissen in Ausstellungen erworben? Was lässt sich auf welche Art und Weise in bzw. durch Ausstellungen vermitteln? Wie nehmen Besucher*innen Ausstellungen wahr, was *lernen* sie dabei und kann dieses Lernen gesteuert werden? (vgl. Staupe 2012, S. 75ff.) Der Bildungsbeitrag, der (musealen) Ausstellungen zugeschrieben wird, wird allerdings auch kritisch betrachtet und, nicht zuletzt auch als hegemoniale Repräsentations- und Subjektivierungspraxis, die Ausschlüsse und Diskriminierungen reproduziert, infrage gestellt (vgl. etwa Bayer et. al. 2017; Fromm 2010; Muttenthaler und Wonisch 2015; Sternfeld 2018). Charakteristisch ist für diese Diskurse, dass unterschiedliche Konzepte des Phänomens Bildung unterschiedliche Antworten auf die diskutierten Fragen bieten. Im Folgenden wird ein Bildungsverständnis skizziert, das den Analysen im Rahmen des vorgestellten Untersuchungsprojekts zugrunde

liegt: Was kann unter Bildung verstanden werden, wenn es darum geht, Bildungsprozesse im Rahmen von Ausstellungen zu untersuchen?

2.1 Was kann Bildung eigentlich sein?

Im alltagspraktischen Verständnis wird Bildung als die Vermittlung von spezifischen, in der Gesellschaft als relevant anerkannten Wissensbeständen und Kulturpraktiken verstanden. Als Bildung gilt dabei zudem auch die Fähigkeit eines Individuums, diese Wissensbestände und Kulturpraktiken aktiv und selbstbestimmt in relevanten Situationen abzurufen und selbstverantwortlich einzusetzen bzw. durchzuführen. Ein gebildeter Mensch verfügt also in dieser Vorstellung über ein bestimmtes Wissen sowie über gewisse Fähigkeiten und Kompetenzen, was in der Regel durch anerkannte Zertifikate festgehalten wird. Institutionalisierte Bildungsformen wie Schule sowie akademische und berufsbildende Orte repräsentieren ein solches Bildungsverständnis.

Andere erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Bildung gehen über diese in einem institutionalisierten und formalisierten

Bildungsverständnis angelegte Vorstellung von einem bildungsrelevanten Kanon und (hoch-)kulturellen Praktiken hinaus. Sie richten ihren Blick auf die subjektformenden und das Subjekt verändernden Prozesse des Individuums. Hiernach kann Bildung als eine spezifische Form der Subjektwerdung, der Subjektivation (in Anlehnung an Ricken 2006, S. 166) verstanden werden, die Prozesse der Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und dem Verhältnis seiner selbst zu der Welt kennzeichnet. Bildung hat in dieser Perspektive weniger mit explizit objektivierbarem Wissen und seiner Reproduktion zu tun. Vielmehr geht es darum, wie spezifisches Wissen über die Welt – und hierbei wird auch vielfältiges non-formales Erfahrungswissen gemeint – den Menschen und seine Vorstellung von sich und der Welt formt bzw. verändert. Bildung ist dabei weniger das Ergebnis, sondern eher ein Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt, also ein Prozess der Selbstbildung. In einer die Subjektivität idealisierenden Form geht mit diesem Verständnis zuweilen auch die Vorstellung von einem starken autonomen und mündigen Subjekt einher, welches sich

durch die Transformationsprozesse immer weiterentwickelt (Kant 1985 [1784], S. 55; Klafki 2007, S. 20).

Die Möglichkeit eines starken und autonomen Subjekts wird allerdings aus machttheoretischer und machtkritischer Perspektive auf Bildung infrage gestellt (z. B. Bünger 2022, S. 307; Etzkorn und Mecheril 2023; Meyer-Drawe 1990, S. 150f.; Tenorth 2020, S. 172f.). Hier wird Subjektbildung als ein Prozess gefasst, der von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und gesellschaftlicher Ungleichheit beeinflusst ist, in die das Subjekt eingebunden ist. Bildungs- und somit Transformationsprozesse des Subjekts finden in diesem Verständnis unter Bedingungen seiner Abhängigkeit von den jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen der Macht und Ungleichheit statt. Die Konsequenz daraus ist, dass die Individuen ihre Subjektivität nicht ausschließlich selbstbestimmt gestalten können, da sie als den gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen unterworfen gelten. So werden in dieser Perspektive die Zugänge zu Bildung, wie auch die »Disponiertheit« (Mecheril 2020, S. 33) von Subjekten in Bezug auf Bildung durch unterschiedliche gesellschaftliche Differenzkategorien strukturiert und

beeinflusst. Mit Bildung wird hier dann auch die kritische Auseinandersetzung der Individuen mit der eigenen Subjektivität sowie den damit verbundenen Möglichkeitsräumen im Kontext sozialer und (global-)gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse verbunden. Im Anschluss an diese Perspektiven werden Bildungsprozesse als *Transformationsprozesse* verstanden, in denen Individuen, durch eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen, Bedeutungen, die sie »der Welt, bestimmten ideellen und materiellen Gegenständen sowie sich selbst zuweisen« (Mecheril i. E) verändern. Solche Bedeutungsverschiebungen gehen für die Individuen dabei auch mit einem neuen, einem veränderten Selbst-, Welt-, Anderen- und Gegenstandsverhältnis einher (vgl. ebd.). Paul Mecheril markiert dabei drei charakteristische Merkmale, die Subjekt-Bildungsprozesse aus einer kritischen Perspektive kennzeichnen: Transformationsprozesse von Subjekten werden *erstens* durch Krisenerfahrungen ausgelöst, in welchen die bisherigen Selbst-, Welt-, Anderen- und Gegenstandsverhältnisse irritiert, infrage gestellt oder erschüttert werden. Die daraus folgenden Umformungen

und Umdeutungen beziehen sich *zweitens* immer auf allgemein bedeutsame Themen und Probleme, die er mit Bezug auf Wolfgang Klafki (1996, zit. durch Mecheril ebd.) als »epochaltypische Schlüsselprobleme« bezeichnet. »Globale Ungleichheiten« (Weiß 2017, zit. durch Mecheril ebd.), »die ökologische Krise im ›rassistischen Kapitalozän‹« (Vergès 2017, zit. durch Mecheril ebd.) und Migration – als das »immer intensiver von Menschen beanspruchte Recht auf Bewegungsfreiheit« (Casse 2016, zit. durch Mecheril ebd.) – fasst Mecheril dabei als mögliche Schlüsselfragen der Gegenwart. Transformationsprozesse lassen sich schließlich *drittens* dann als Bildungsprozesse bezeichnen, wenn sie ein »reflektiertes, normatives, politisch-ethisches Moment« aufwiesen, welches sich auf der »Dimension universeller Geltung bewährt« (ebd.).

Ein solchermaßen gefasstes Bildungsverständnis zeichnet sich durch zwei Bewegungen aus, die als Abgrenzungen zu den alltagspraktischen, aber auch zu den subjektzentrierten Perspektiven auf Bildung verstanden werden können: Bildung wird zum einen nicht als selbstbezügliche elitäre Anhäufung von profitablen Kulturpraktiken

(vgl. »kulturelles Kapital« bei Bourdieu 2012, S. 231ff.) verstanden, sondern als eine selbstverantwortliche reflexive Selbstpositionierung des Subjekts zu seiner Welt. Das Subjekt entwickelt in solchen Transformationsprozessen ein Verständnis von und ein reflexives Antwortverhältnis zu seiner machtsstrukturierten Beziehung zur Welt und den damit verbundenen Möglichkeitsräumen für sich und andere. Bildung ist damit auch eine politische und empowernde Bewegung, die sich etwa (selbst-)kritisch gegen Ordnungen richtet, in denen über das Subjekt selbst und über andere »in einer entwürdigenden Weise« verfügt wird (Heinemann und Mecheril 2018, S. 250). Was bedeutet ein solches Bildungsverständnis für Bildungsprozesse im Kontext von Ausstellungen?

2.2 Bildung im Kontext von Ausstellungen

Die Praxis des Ausstellens gilt im Allgemeinen nicht *per se* als ein pädagogischer Akt. Mit Pädagogik und Bildung wird vielmehr die Vermittlung von Inhalten in Form spezieller Angebote durch Museumspädagog*innen verbunden. Byung Jun Yi (2013, S. 224) verweist jedoch darauf, dass mit dem Ausstellen immer eine gewisse

»pädagogische Intentionalität« einhergehe, sodass die Ausstellung als das »medial pädagogische Handeln« (ebd.) im Sinne einer »Vermittlung und Kommunikation durch die Dinge« (ebd.) verstanden werden könne. Das Zeigen im Rahmen der Ausstellung biete als »repräsentatives Zeigen« (ebd.) eine strukturierte Form der Weltinterpretation und darin eine Orientierung für die Rezipient*innen an.

Wie alle sozialen und öffentlichkeitswirksamen Praxen sind auch Ausstellungen und ihre Inhalte in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickt. Wenn Ausstellungen als pädagogisch intendierte Bildungsräume verstanden und untersucht werden sollen, so ist zu klären, welches Verständnis von Bildung sie konzeptualisieren, welche Rezipient*innen-subjekte sie adressieren, welche Impulse für Auseinandersetzungen mit der Welt sie aus welcher Perspektive anbieten und in welcher Weise sie sich zu den relevanten Macht- und Ungleichheitsverhältnissen positionieren. Als Bildungsräume gefasste Ausstellungen müss(t)en im Anschluss an den skizzierten kritischen Bildungsbegriff sich darüber

hinaus in irgendeiner Weise auf gesellschaftlich relevante Schlüsselthemen beziehen, und dabei möss(t)en sie die Selbst-, Welt-, Anderen- und Gegenstandsverhältnisse ihrer Besucher*innen ansprechen. Einem macht- und gesellschaftskritischen Bildungsverständnis folgend sollten Ausstellungen zudem allgemeingültige Werte und Normen in Hinblick auf die ethische Verantwortung der Individuen einer Gesellschaft kritisch befragen. Eine empirische Annäherung an Bildung in und durch Ausstellungen ließe sich dabei durch die Ergründung ihrer Kontexte und Bedingungen sowie ihrer interaktiven, kommunikativen und zuweilen subtilen sozialen Praktiken und reflexiven (biografischen) Bezüge operationalisieren. Ausstellungsinhalte können in Hinblick auf ihre Gesellschaftsrelevanz und ihr Potenzial für Irritation und Anregung zu kritischer Reflexion, aber auch auf ihre subjektivierungsrelevanten Anrufungen³ hin

analysiert werden. Auf der Ebene der Praxis können beobachtete oder kommunikativ vermittelte Irritationen, affektive aber auch reflexive Artikulationen sowie Bedeutungsverschiebungen in Bezug auf spezifische Themen, Objekte und Fragen als bildungsrelevante Spuren aufgefunden und untersucht werden. Folgende Heuristik könnte für eine solche Untersuchung hilfreich sein:

- Was ist das Anliegen der Ausstellung?
- Welches Gesellschafts- und Subjektverständnis geht aus dem Anliegen hervor?
- Welche Subjekte werden durch Ausstellung adressiert?
- Wie gehen Besucher*innen mit den Adressierungen um?
- Welches Wissen, welche Inhalte bietet die Ausstellung den Rezipient*innen zur Auseinandersetzung an?

³ Repräsentationen in der Ausstellung – Bilder, Filme, Texte – adressieren spezifische Individuen als eine spezifische Zielgruppe, etwa als ›Deutschsprachige‹, als ›mit historischen und politischen Diskursen Vertraute‹, als ›an Toleranzthemen interessierte Subjekte‹ und letztlich schlicht als ›Ausstellungsbesucher*innen‹. Die soziale Situation der Rezeption der Ausstellungsinhalte wird somit in einer spezifischen Weise durch Adressierungen und Anrufungen vorstrukturiert, und den Subjekten werden spezifische Plätze zugewiesen. Diese Subjektplätze ermöglichen den Individuen die Partizipation, schränken ihre

Handlungsmöglichkeiten jedoch auch ein (so kann die Ausstellung etwa nicht ohne Weiteres als eine Skaterhalle genutzt werden). In einem öffentlich wirksamen und politischen Raum sind die im Rahmen der Ausstellung entworfenen und thematisierten Subjektformen auch für die Subjektselbstverständnisse und -verhältnisse der Besucher*innen machtvoll und somit *subjektivierungsrelevant*, da sie ggf. den Subjekten auch unterschiedliche gesellschaftliche Orte zuweisen, die im Kontext der Differenzverhältnisse z. B. hierarchisch positioniert sind.

- An welche gesellschaftlichen Diskurse und Subjektverhältnisse schließt dieses Wissen an?
- Welche Resonanzen, Reaktionen, Kommentierungen können bei Besucher*innen beobachtet werden?
- Wie eignen sich die Besucher*innen die Inhalte an?
- Wie lassen sich das Gezeigte und das Gesagte sowie die Praxis der Rezeption als relevanter Kontext für Bildungsprozesse von Individuen einordnen – und was hat das alles mit Bildung zu tun?

Die Fragen beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen des Ausstellungsgeschehens, was sich in ihrer Anwendung auf das empirische Material spiegelt. Einige dieser Fragen werden nun exemplarisch an einem empirischen Beispiel näher betrachtet.

3 Rezeption der Ausstellung »Toleranz-Räume« als bildungsrelevante Praxis



Abb. 1 »ToleranzRäume« vor dem Theatergebäude in Detmold (© 2022 Toleranz-Tunnel e. V.)

ToleranzRäume ist ein durch Initiative aus der Zivilbevölkerung entstandenes, in einem multiprofessionellen Team entwickeltes und öffentlich gefördertes Ausstellungsprojekt⁴. Die Ausstellung findet nicht in einem Museum statt. Sie ist damit nicht institutionell und räumlich verortet, sondern durch ihre Konzeption als Wanderausstellung in mehreren Versionen institutionell, lokal und räumlich dynamisch (vgl. dazu auch Natarajan 2022). An unterschiedlichen Orten und von verschiedenen Akteur*innen veranstaltet,

⁴ Der Deutsche Bundestag beauftragte das Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) mit der Förderung des Projekts.

wird sie der Öffentlichkeit auf einem viel frequentierten, zentral gelegenen Platz zur Verfügung gestellt. Ihr Nutzungsskript ist, anders als in einem konventionellen Museum, welches oft mit einer sakralen Aura behaftet ist, weniger rigide. Sie ist kostenlos und manchmal sogar rund um die Uhr geöffnet. An öffentlichen Plätzen aufgebaut, sollen die Passant*innen zu einem Besuch angeregt werden. Ziel ist es, durch die freie Zugänglichkeit möglichst viele, auch ungeplante, beiläufige, spontane Besuche durch diverse Bürger*innen zu erreichen, insbesondere auch durch diejenigen, die gerade nicht zu den »üblichen Verdächtigen« (Lindh 2021)⁵ zählen, die also normalerweise nicht ohne weiteres ins Museum gehen.

Die Besucher*innen der Ausstellung werden angeregt, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, in denen es um demokratische Austauschprozesse, gegenseitigen Respekt und Toleranz, aber auch um Ausgrenzung, Intoleranz und Diskriminierung geht. Die Initiator*innen verfolgen das Anliegen, mit den

Darstellungen spezifisches Wissen zu vermitteln, aber vor allem, Impulse für das Denken und Handeln zu geben. Das große öffentliche Interesse an der Ausstellung – sie wird von unterschiedlichen Akteursgruppen wie auch von Stadtverwaltungen gefördert und beworben – zeigt zudem, dass die Ausstellung auch als ein positionierter Beitrag zur öffentlichen Meinungsbildung in öffentlichen Diskursen genutzt wird.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation der Ausstellung geht es darum, zu untersuchen, inwiefern es gelingt, mit dem Ausstellungsangebot Impulse für Auseinandersetzungsprozesse der Besucher*innen zu setzen. Die Untersuchung hat zum Ziel, den Bedingungen und Facetten von Bildung auf die Spur zu kommen. Die zuvor entfalteten bildungstheoretischen Perspektiven werden in dem nächsten Textabschnitt für eine kritische Rezeptionsanalyse herangezogen. Im Fokus stehen die Rezeptionspraktiken, welche vom wissenschaftlichen Team mithilfe ethnografischer Beobachtungen während der Ausstellung protokolliert wurden. Für die

⁵ Helge Lindh, SPD-Bundestagsabgeordneter und einer der Projektunterstützer der ersten Stunde auf der Bundespressekonferenz.

Perspektive der Besucher*innen und ihrer Rezeptionspraxen sind vor allem die unter 2.2 formulierten Fragen zu Adressierungen, Aneignungspraktiken relevant. Als Rezeption⁶ wird dabei die aktive und interaktive Auseinandersetzung der Besucher*innen mit den Inhalten definiert, d. h. der Prozess der Wahrnehmung, des Verstehens, die Reaktion und ein spezifisches Zu-Eigen-Machen des vermittelten soziokulturellen Wissens. Im Fokus stehen die situierten persönlichen Interaktionen, Irritationen und Infragestellungen wie auch politische und subjektbezogene Artikulationen und Handlungen im Kontext der Ausstellung. Diese werden als empirische Hinweise auf mögliche bildungsrelevante Phänomene theoretisiert.

3.1 »[A]uf dem Weg von der Bushaltestelle in die Stadt« – Die Zufälligkeit von Bildung

Die Beobachtungen im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation zeigen, dass die oben skizzierte Idee einer zugänglichen Ausstellung auf belebten Plätzen inmitten des öffentlichen Geschehens gut ankommt. Die Menschen besuchen die ToleranzRäume *en passant*. Viele Besucher*innen entdecken die Ausstellung beim Shopping, beim Spaziergehen, auf dem Weg zur Bushaltestelle oder weil sie, der Neugier ihrer Kinder folgend, plötzlich da sind, und entschließen sich dann oft zur Rezeption des Dargebotenen. Diese unbeabsichtigten, sich spontan ereignenden Besuche weisen dabei eine unterschiedliche Dauer und Intensivität der Auseinandersetzung mit den Ausstellungsinhalten auf. So durchlaufen einige Besucher*innen nur ganz schnell die Ausstellung und machen an einigen wenigen Stationen halt oder schauen sich eher oberflächlich um. Andere

⁶ Rezeption, von dem lateinischen Verb *rēceptio* (annehmen, aufnehmen, empfangen) abstammend, wird laut Duden bildungssprachlich u. a. als »verstehende Aufnahme eines Kunstwerks, Textes durch den Betrachtenden, Lesenden oder Hörenden« verstanden (Duden 2023). Kultur- und medientheoretische Konzepte (etwa Hall 2016; Hepp 2005; Winter 2010), die hier die theoretische Bestimmung inspirieren, fassen

Rezeption und Aneignung von Medien als eine komplexe und in gesellschaftliche Diskurse eingebundene kulturelle Praxis. Während Rezeption eher den gesamten Prozess des Verstehens und Deutens fasst, lenkt die Perspektive der Aneignung auf die Artikulationsebene von Individuen und auf den individuellen Prozess des aktiven ›Sich-Zu-Eigen-Machens‹ im Alltag.

widmen den Inhalten mehr Zeit und befassen sich ausgiebig mit diesen, rufen ihnen nahe stehende Personen herbei und betrachten die Ausstellung erneut zusammen. Anhand des nachfolgenden Episodenausschnitts aus einem Beobachtungsprotokoll soll im Folgenden ein Ausstellungsbesuch exemplarisch näher untersucht werden.

Episodenausschnitt 1

*Nur kurze Zeit nach der Ausstellungseröffnung »stolpern« zwei Besuchende, die ich als etwa 15-jährige männliche Jugendliche lese, in die Ausstellung. Die jungen Menschen sind, wie ich später erfahre, auf dem Weg von der Bushaltestelle in die Stadt, treffen ungeplant auf die ToleranzRäume und lassen sich in einem offenen, positiven Sinne neugierig auf etwas ein, von dem sie noch nicht wissen können, was es ist. Sie laufen durch die einzelnen Stationen der Ausstellung und kommentieren diese zuweilen angeregt. Besondere Aufmerksamkeit schenken die Jugendlichen den Ausstellungswänden im Inneren des Ausstellungscontainers, der Wimmelbildwand. Hier werden in Form eines comichaften Wimmelbildes diverse Alltagssituationen dargestellt, in denen Auseinandersetzungen zum Thema werden, die das Themenspektrum Respekt und Toleranz betreffen (vgl. ToleranzRäume 2023d). Nach einem Hinweis durch Mitarbeiter*innen des Ausstellungsprojekts, dass sich hinter den Klappen der Wimmelbildwand ein Suchspiel verbirgt, widmen sich die Jugendlichen den interaktiven Elementen.*

Die Episode beginnt damit, dass der Besuch der Ausstellung durch zwei Jugendliche als

ein »Stolpern« beschrieben wird. Die Besuchenden sind, so die Informationen aus dem Protokoll, ungeplant in die Ausstellung gelangt und sind – so könnte das Stolpern auch interpretiert werden – von dem, was sie vor Ort antreffen, überrascht worden. Die Überraschung erfordert eine erste Orientierung, die durch die einladenden Hinweise der Ausstellungsmitarbeiter*innen aufgefangen wird. Die Jugendlichen lassen sich interessiert auf die Ausstellungsinhalte ein. Die Beobachtung eines spontanen und ungeplanten Besuchs kennzeichnet prototypisch eine der markanten Rezeptionsformen der Ausstellung »ToleranzRäume«, welche das Forschungsteam im Rahmen der Evaluation festhält und aus einer an Bildungsmomenten interessierten Analyseinstellung als *Zufälligkeit* von Bildung kennzeichnet. Im nächsten Schritt soll der Bedeutsamkeit von Zufälligkeit für Bildungsprozesse im Rahmen der Ausstellung nachgegangen werden.

Als temporäre Attraktion stellt »ToleranzRäume« im gewohnten Stadtbild etwas Neues dar. Die Ausstellung ist eine Befremdung, die sich den Passant*innen im Zuge ihrer alltäglichen Praktiken des Spazierens an gewohnten öffentlichen Plätzen ereignet. In

einer theatertheoretisch inspirierten Dramaturgie ließe sie sich auch als Verfremdung des gewohnten Stadtbildes lesen. Es ist nicht mehr die Durchfahrtstrasse oder die zentrale Haltestelle *Rosental* in Detmold, nicht mehr einfach ein Platz zum Flanieren und Erholen am *Pfaffenteich* in Schwerin. Der Raum wird zeitweilig umgedeutet und von neuen Akteur*innen bespielt. Mit ihren leuchtenden Farben des Regenbogens lockt die Ausstellung das Publikum an, ruft sie von Weitem heran, sich ihr zu nähern und sie genauer zu erkunden: »We are Open?«, »Toleranz. Was halte ich aus?«⁷. Das Erscheinungsbild der Ausstellung, ihre Ästhetik, ihre Anrufungen und diskursiven Verweise sind für die Entscheidung, ob die Passant*innen sich auf das Ereignis einlassen und zu Besucher*innen werden, relevant. Der von den Kurator*innen entworfene Bildungs- bzw. Interaktionsraum erfährt durch die Reaktion der angerufenen Individuen seine erste Bewährungsprobe. Spricht die Ausstellung sie in irgendeiner Weise an, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie sich für einen Kontakt ent-

scheiden. Überrascht, befremdet und verführt könnten sie sich entschließen, diesen veränderten Raum zu erkunden, ihn spontan zu begehen. Die Befremdung kann aber auch abstoßen, und die visuellen Codes könnten auch signalisieren, dass es besser wäre, sich nicht auf das, was da ist und zum Kontakt aufruft, einzulassen, weil es auf unterschiedliche Weise riskant sein kann, diesen markanten öffentlichen Raum zu betreten.

Besucher*innen, die sich ungeplant in der Ausstellung wiederfinden, treffen auf einen für sie spezifisch aufbereiteten, anregenden, irritierenden oder auch affizierenden Raum und können sich dann mit Themen auseinandersetzen, welche ihnen noch einige Minuten zuvor vielleicht nicht präsent waren. Das Zufällige könnte in diesem Sinne auch als ein Widerfahrnis im Sinne eines unverhofften Ereignisses, welches eine persönliche Bedeutung erlangt, beschrieben werden: Die Ausstellung widerfährt den Besucher*innen als etwas, was sich ereignet und dem sie, so sie denn wollen, im Zuge ihrer alltäglichen Routinen Aufmerksamkeit schenken können. Im Sinne einer eigenwilligen Praxis, sich auf das

⁷ Überschriften der Außenwände des Ausstellungscontainers.

Geschehen (sinnlich, leiblich etc.) einzulassen und sich dazu ins Verhältnis zu setzen, werden die Besucher*innen durch dieses Widerfahrnis herausgefordert, sich zu entscheiden, ob sie sich der Situation hingeben oder nicht. Damit wird ein Raum für die autonome Partizipation der Passant*innen geschaffen.

Die ästhetisch attraktive, bunte Ausstellung am öffentlichen viel frequentierten Platz ist so angelegt, dass sich möglichst viele spontane Besucher*innen die Ausstellung anschauen. Mit dem Anliegen, Menschen im öffentlichen Raum anzusprechen und für die Themen der Ausstellung zu interessieren, geht ein didaktischer Eingriff einher, der die zufällige Begegnung inszeniert. Die Passant*innen sollen die für sie vorbereitete Ausstellung auf ihrem gewöhnlichen Weg zu einem anderen Ziel entdecken und sich durch das Angebot für eine gewisse Zeit von der geplanten Route ablenken lassen. Das vermeintlich zufällige Widerfahrnis ist also konzeptionell angelegt. Der Einsatz der Ausstellung im öffentlichen Raum kann somit bereits als ein geplanter didaktisierter Bildungsimpuls gelesen werden: *erstens*, weil die Wahrnehmung einer räumlichen Veränderung einen Irritationsakt darstellt, der in

den sozialen Raum der Besucher*innen hineinreicht, ihre Aufmerksamkeit auf sich zieht und sie zur Auseinandersetzung anregt; *zweitens*, weil sie dabei zu einer Entscheidung herausgefordert werden, sich selbstbestimmt auf das Neue und Irritierende einzulassen.

Wie viele anderen Besucher*innen lassen sich auch die zwei Jugendlichen aus der vorgestellten Episode auf das zufällige Ereignis und den Bildungsimpuls ein. Sie erkunden die Ausstellung und interagieren in Reaktion auf das Rezipierte. Das Zufällige scheint dabei eine wesentliche Dimension zu sein, die auch den inhaltlichen Bildungsimpuls dieser Ausstellung ordnet, denn es gibt keinen vorgegebenen Weg für die Rezeption. Die Ausstellung ist von unterschiedlichen Seiten begehbar und die Besuchenden können sich individuell auf die Inhalte einlassen, die sie interessieren. Sie können den Besuch aber auch jederzeit abbrechen und die Ausstellung verlassen. Das, worauf sich die Besuchenden einlassen, und die Intensität der jeweiligen Auseinandersetzung sind Erfahrungs-

gen, welche als spezifische Resonanzverhältnisse⁸ beschrieben werden können. Ob Resonanzen zwischen dem Gezeigten und den Rezipient*innen entstehen, hängt von unterschiedlichen Konstellationen ab, die sich situativ in einem Kontinuum zwischen den Objekten der Ausstellung, ihren kommunikativen Impulsen und den Rezipient*innen ergeben. Die Inhalte der Ausstellung werden in einem spezifischen Setting rezipiert. Es ist ein offener, öffentlicher Raum, der auch durch das lokale politische Geschehen symbolisch markiert ist. Es sind ggf. andere Personen anwesend, es ist u. U. wenig Platz im Raum usw. Die Besucher*innen interpretieren die Inhalte nicht in einem luftleeren Raum. Sie positionieren sich situativ dazu, etwa indem sie den Anrufungsimpulsen folgen oder sie ignorieren. In den Beobachtungen im Rahmen der Ausstellung zeigen sich Momente, in denen die Konfrontation zwischen Passant*innen und Ausstellungsinhalten auf unterschiedliche Weise eingelöst

wird. Die Effekte und möglichen bildungsrelevanten Momente werden im nächsten Abschnitt näher betrachtet.

3.2 »Oder wir machen das mit Menschlichkeit« – Die Eigensinnigkeit von Bildung

Episodenausschnitt 2

*Hinter den Klappen der Wimmelbildwand, die sich die jungen Besucher*innen nun genauer anschauen, sind Aufgaben abgedruckt. Diese thematisieren einzelne auf dem jeweiligen Bild dargestellte Situationen und rufen die Betrachter*innen dazu auf, etwas im Wimmelbild zu suchen oder auch Bilder zu vergleichen. Die Jugendlichen befassen sich als Erstes mit der Aufgabe, die darin besteht, für eine Person im Rollstuhl, welche vor der großen Treppe eines Gebäudes steht, den schnellsten Weg hinein zu finden. Da die Nutzung der Treppe ein strukturelles Hindernis darstellt, soll, so die Instruktion, eine alternative Lösung gefunden werden. Die Jugendlichen lesen die Aufgabe und machen sich daran, eine Lösung zu finden. Nach einigen kurzen Versuchen, mit dem Finger auf der Wand einen möglichen Weg zu finden, brechen sie die Suche ab und einer der beiden schlägt vor: »Oder wir machen es einfach mit Menschlichkeit! Alle packen an und tragen den Rollstuhl die Treppe hoch!«*

⁸ Resonanz ist mit Bezug auf Hartmut Rosa (2019) als ein Beziehungsmodus zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, seinen Mitmenschen und den Dingen, in dem zweiseitige Schwingungen erzeugt werden. In Bezug auf migrationsgesellschaftliche Bildungsverhältnisse verweist Mecheril darauf, dass Resonanzverhältnisse eine Beziehung zwischen den

Strukturen des Wirklichkeitsraumes bzw. Bildungsraums und Dispositionen sowie den Ressourcen einzelner Adressat*innen beschreiben. Je mehr Resonanz, desto mehr Möglichkeitsräume für Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Mecheril 2020).



Abb. 2 Ausschnitt der Innenwand des Ausstellungscontainers: Wimmelbild (© BeToRa)

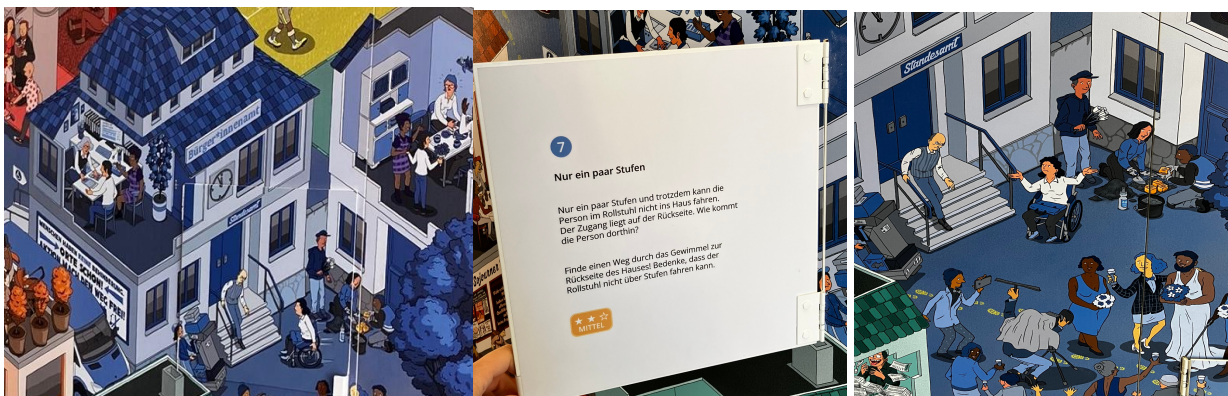


Abb. 3 Serie Ausschnitt des Wimmelbildes, der ›Rollstuhlfalk‹ (© BeToRa)

Die beobachteten Besucher*innen folgen der Einladung der Projektmitarbeiter*innen (siehe Episodenausschnitt 1), sich auf die Adressierung als interessierte Rezipienten

und Spieler einzulassen. Sie haben die Aufgabe⁹ schnell verstanden und probieren am Bild sogleich mehrere Lösungsmöglichkeiten aus. Doch die Lösung findet sich nicht so

⁹ Nur ein paar Stufen. Nur ein paar Stufen und trotzdem kann die Person im Rollstuhl nicht ins Haus fahren. Der Zugang liegt auf der Rückseite. Wie kommt die Person dorthin?

Finde einen Weg durch das Gewimmel zur Rückseite des Hauses! Bedenke, dass der Rollstuhl nicht über Stufen fahren kann.

leicht, sodass die Jugendlichen nach mehreren Versuchen ihre Suche abbrechen. Immer noch engagiert, die Aufgabe zu lösen, verständigen sie sich auf eine eigene Option: »*Alle packen an und tragen den Rollstuhl die Treppe hoch!*«. Das Mobilitätsproblem soll durch spontane Hilfsbereitschaft der Mitmenschen behoben werden. In der Rezeption der Jugendlichen zeigt sich zunächst, dass die beiden sich von den Inhalten angesprochen fühlen, sich die Bilder in ihrer Thematik und diskursiven Rahmung intuitiv, interaktiv und kooperativ erschließen und den kurzen Text – seiner didaktischen Anlage entsprechend – als Handlungsauftrag annehmen. Interessant an der Sequenz ist zudem, dass die Rezipient*innen das durch die Kurator*innen angelegte Skript nicht einhalten. Ab einem bestimmten Punkt folgen sie nicht mehr der Instruktion des Spiels, sondern gehen eigene Wege. Statt weiter nach dem Weg zum Hinterhaus zu suchen, schlagen sie eine eigene Lösung vor, was die in der Didaktik angelegte Offenheit ermöglicht. Der Lösungsentwurf, den sie als »Menschlichkeit« kennzeichnen, schließt dabei – anders als

sonstige denkbare Lösungen wie etwa: »wir bauen eine Rampe« (technische Lösung) oder »wir verklagen die Stadt« (juristische Lösung) – an Diskurse zur *Mitmenschlichkeit* und *Hilfsbereitschaft gegenüber benachteiligten Gruppen* an. Die Idee, zu helfen, wird dabei im Rahmen des sozial legitimen und erwünschten Verhaltens positioniert und gegenseitig goutiert.

Die Lösung, die die Rezipient*innen explizieren, lässt sich als eine Spur ihrer subjektiven Positionierung¹⁰ in Bezug auf das Thema und die spezifische Aufgabe lesen. Es zeigt sich in dieser Positionierung sowohl der diskursive Rahmen – Mitmenschlichkeit, Mitgefühl, Hilfsbereitschaft, eventuell Solidarität – als auch die Form der subjektiven Artikulation innerhalb dieses Diskurses. Behinderung verstehen die Jugendlichen offensichtlich zunächst als ein persönliches Problem der abgebildeten Person, welches in einer Alltagssituation zu individueller Bedürftigkeit führt und durch guten Willen, Empathie und Hilfsbereitschaft seitens der Mitbürger*innen ge-

¹⁰ Mit Ricken (2013, S. 84) wird Positionierung »als eine In-Verhältnis-Setzung« und auch »als ein (Selbst)Verhältnis zu dieser In-Verhältnis-Setzung«

verstanden und damit als ein möglicherweise bildungsrelevanter Aspekt gefasst.

löst werden kann. Sie scheinen zudem verstanden zu haben, worum es in der Ausstellung gehen soll, denn ihre Lösung bewegt sich im diskursiven Raum des Ausstellungsprojekts: *Respekt, Toleranz und Mitmenschlichkeit in der Gesellschaft*. Die Jugendlichen bewegen sich mit ihrem Handlungsentwurf innerhalb der sozial und ethisch konformen hegemonialen Normen und nicht etwa außerhalb, also in Form widerständiger, amoralischer oder destruktiver Entwürfe. Weitere in dem Ausschnitt angelegte Deutungsmöglichkeiten – etwa die gesellschaftliche Ebene der Behinderung von Mobilität und strukturelle Einschränkungen von Partizipation – werden von den Rezipient*innen nicht explizit angesprochen. Somit kann entlang dieser Episode nicht geklärt werden, inwiefern die in der Aufgabe angelegte Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Dimension von Behinderung von den Jugendlichen als ein handlungsrelevanter diskursiver Kontext registriert wird.

Die Sequenz verweist auf ein weiteres charakteristisches Rezeptionsmerkmal, welches sich an unterschiedlichen Stellen im Rahmen der Untersuchung zeigt: die *Eigensinnigkeit* der Rezeption gegenüber der didaktisch-

strukturierten Narrative der Ausstellung. Mit dem Begriff der Eigensinnigkeit ist hier keineswegs Sturheit oder Verbohrtheit von Besucher*innen gemeint, sondern vielmehr eine Art von Eigenwilligkeit, Widerspenstigkeit oder auch Kreativität der Besucher*innen im Umgang mit den Ausstellungsinhalten.

In seinen kultur- und medientheoretischen Arbeiten fasst Rainer Winter die Eigensinnigkeit als einen genuine Bestandteil von Rezeptions- und Aneignungspraktiken. Mit Bezug auf Sigmund Freud meint er, jedes Individuum habe »ein zufälliges, von sozialen und historischen Kontingenzen abhängiges, aber einzigartiges Unbewusstes«, welches in Auseinandersetzung mit Kultur und Gesellschaft eigensinnige und kreative Bedeutungen produziere. Insofern übernehmen Rezipient*innen gemäß Winter (2010, S.119, Herv. im Original) nicht einfach »die Bedeutung« von Texten, Bildern, Filmen etc., sondern sie sind durch die Interaktion mit den Repräsentationen und Objekten mittels eigener »soziale[r] Sinnsysteme« (ebd.) in die Konstruktion von Bedeutung eingebunden und insofern produktiv.

Die Nichtbeachtung oder gar Ablehnung der didaktisch vorstrukturierten Handlungsordnung und die eigenständige, selbstbestimmte Umdeutung der Situation verweisen auf einen Möglichkeitsraum, der sich so insbesondere in informellen Bildungssettings entfalten kann. Im Gegensatz zu formalisierten Bildungssettings, die kompetenz- und zielorientiert sind, und stärker, etwa durch anleitende Personen, gelenkt werden, kann die Bildungspraxis im Rahmen dieses Ausstellungsformats als eine beschrieben werden, die sich der raum-zeitlichen Geradlinigkeit entzieht und sich nicht steuern lässt (insofern überhaupt davon ausgegangen werden kann, dass Bildungsprozesse grundsätzlich steuerbar sind (vgl. dazu etwa Rucker 2014)). Anders als in formalen und angeleiteten Bildungssettings, wie etwa Schule, weisen die Besucher*innen der Ausstellung in ihrer Auseinandersetzung einen hohen Autonomiegrad auf und setzen sich mit den Inhalten in einer Weise auseinander, die für sie persönlich und situativ bedeutsam zu sein scheint. Der kreative Umgang mit der Aufgabe zeugt von einer unabhängigen

Handlungspraxis der Rezipient*innen. Die Jugendlichen scheinen sich nicht gezwungen zu fühlen, der von den Kurator*innen angelegten Spur nachzugehen, sondern folgen ihrer eigenen Intuition. Was sich dabei als ein möglicherweise bildungsrelevanter Gegenstand¹¹ der Vermittlung herauskristallisiert, wird somit nicht einfach durch die Ausstellungsinhalte und die didaktische Gestaltung bestimmt und ist folglich nicht gänzlich kuratorisch planbar. Der Gegenstand wird vielmehr kontextspezifisch (siehe auch zum Kontextmodell des Lernens im Museum von Falk und Dierking bei Schwan 2016, S. 387) in einer Interaktion zwischen den Besucher*innen und den Ausstellungsinhalten hervorgebracht. Pädagogisch gesehen ist diese Produktivität der Rezipient*innen ein schöpferischer, selbstbildender Moment, und er ist auch in einer gewissen Weise prekär. Die Aneignung der Ausstellungsinhalte könnte auch im Widerspruch zu den pädagogisch intendierten Effekten stehen, denn wie Menschen die Inhalte für sich nutzen und deuten, das entzieht sich größtenteils dem pädagogisch-didaktischen Zugriff.

¹¹ Als Gegenstand wird hier die Sache, die einen Impuls für Transformationsprozesse repräsentiert, der

Gegenstand der Auseinandersetzungen bzw. der Lerngegenstand verstanden.

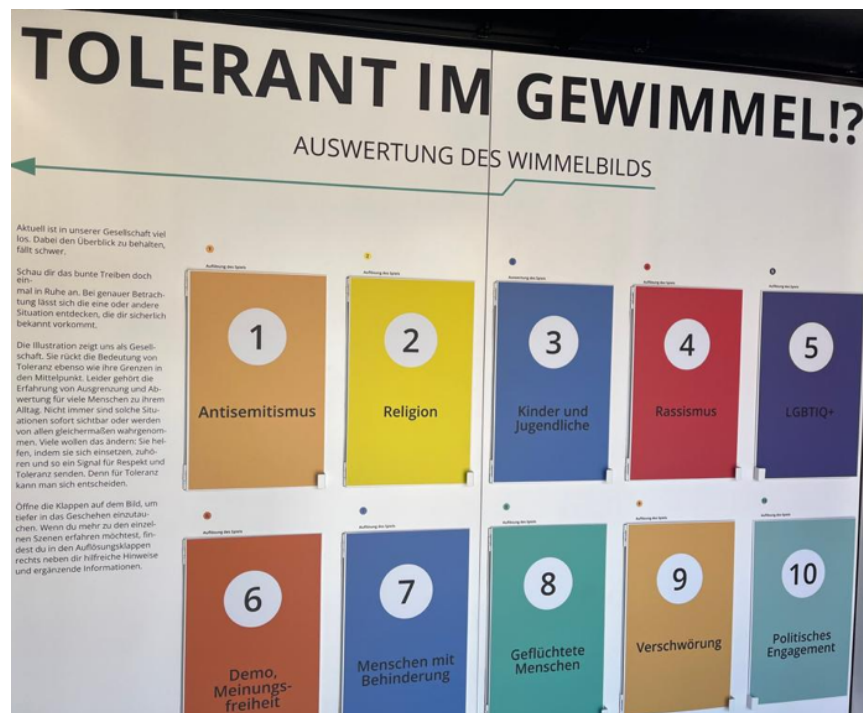


Abb. 4 Ausschnitt der Innenwand »Tolerant im Gewimmel!?« (© BeToRa)

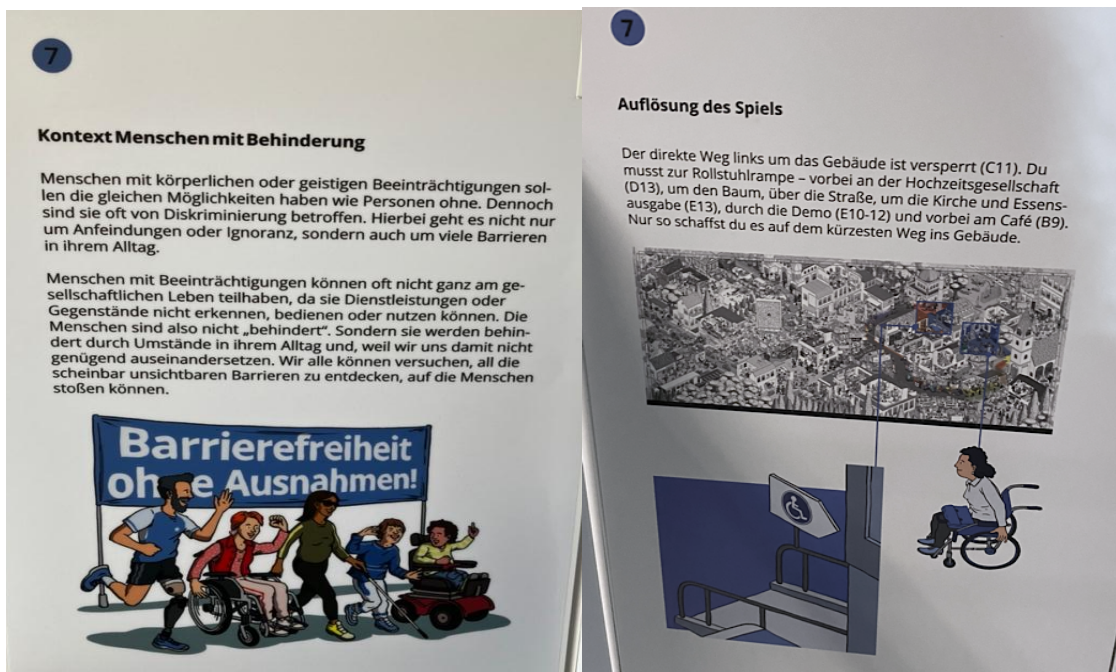


Abb. 5 Serie Ausschnitt Klappe Nr. 7, »Tolerant im Gewimmel!?« (© BeToRa)

3.3 »Nur ein paar Stufen ...« – Die Nichtplanbarkeit von Bildung

Zu einem späteren Zeitpunkt kehren die beiden Besucher*innen noch einmal zu dem ›Rollstuhlfall‹ zurück und entdecken die hinter der Klappe Nr. 7 hinterlegte Lösung der Aufgabe. Hinter zehn durchnummerierten, mit je einem Schlagwort versehenen großen Klappen sind Lösungen für das Wimmelbildquiz und Kontextinformationen zu den einzelnen Fällen platziert (siehe Abb. 4 und 5). Im Text hinter der Klappe Nr. 7 werden die Rezipient*innen in Du-Form – »Du musst zur Rollstuhlrampe...« – in die persönliche Situation der Person im Rollstuhl involviert. Hier erfahren sie, welche Lösung mit dem Rätsel verbunden ist. Die Aufgabe ist so angelegt, dass nur eine einzige Lösung als richtig dargestellt wird: Die Person im Rollstuhl muss umständliche weite Umwege fahren, um in das Gebäude zu gelangen. Diese sind zum Teil zudem nicht mit dem Rollstuhl befahrbar, da es sich z. B. um einen zugeparkten oder um einen durch eine Demonstration blockierten Weg handelt.

Die Jugendlichen öffnen die Klappe und nehmen den dahinter abgedruckten Lösungsvorschlag zur Kenntnis, indem sie ihn auf dem Bild nachvollziehen. Sie kommentieren ihn jedoch nicht. Es entsteht der Eindruck, dass sie den Kontext-Text auf der linken Seite der Klappe, wenn überhaupt, dann eher flüchtig erfassen. Ihr Umgang mit dem Lösungs- und Informationsangebot hinter der Klappe Nr. 7 wirft die Frage auf, wie diese Reaktion der Jugendlichen zu deuten ist. Im Beobachtungsprotokoll werden dazu keine Ereignisse festgehalten. Die Reaktion auf den Lösungsvorschlag scheint sich deutlich von der auf die Aufgabe am Wimmelbild zu unterscheiden. Während die Beobachtungsaufzeichnungen zuvor lebhaft Interaktion bei den Jugendlichen vermerken, deutet das gänzliche Fehlen einer Eintragung im Zusammenhang mit dem Lösungsangebot auf einen Wechsel im Kommunikationsmodus hin. Es lässt sich nur spekulieren, was sich hinter der vermutlichen Schweigsamkeit der Rezipient*innen verbirgt. In welcher Weise diese mutmaßlich reduzierte Affektexplikation mit Lern- und Bildungsprozessen der Rezipienten verbunden sein könnte, ist eine spannende Frage, der an einer anderen Stelle nachgegangen

werden könnte. Im Rahmen dieser Ausführungen wird nur das konkrete didaktisch-pädagogische Angebot der Auswertungsklappen in den Blick genommen.

Die (Nicht-/)Markierung von Kommunikation im Protokoll erscheint als Zäsur zwischen dem spielerischen und kreativen Erkunden der Möglichkeiten und der assoziativen Deutung der Wimmelbilder einerseits und der Konfrontation mit objektiviertem Expert*innenwissen auf Klappentexten andererseits. Der in der Aufgabe vorgesehene Handlungsplan kommt objektiv daher. Es wird deutlich, dass nicht die Menschlichkeit, sondern die Autonomie der Person im Rollstuhl sowie ihre Behinderung durch Mitmenschen und (städte-)baulichen Strukturen hier im Fokus stehen. Die jungen Rezipienten machen die Erfahrung, dass die Lösung, die sie gefunden haben, sich nicht nur von der angebotenen unterscheidet, sondern dass alternative Möglichkeiten auch nicht vorgesehen sind: »Nur so schaffst du es [...] ins Gebäude«. Doch durch die von den Kurator*innen vorgestellte Lösung werden keine konkreten Maßnahmen zu einer grundsätzlichen Erleichterung des Zugangs von Menschen im Rollstuhl angeboten. Die Lösung der Aufgabe

ist also keine Lösung des fokussierten Benachteiligungsproblems. Vielmehr werden die spezifischen behindernden Verhaltensweisen und Strukturen in der Gesellschaft expliziert. Durch das Nachvollziehen des langen und beschwerlichen Weges der Rollstuhlfahrerin soll vielmehr eine Sensibilisierung der Rezipient*innen für die Situation von Menschen, die in ihrem Alltag mit Behinderungen konfrontiert sind, erreicht werden. Mit Nachdruck und moralischem Appell werden die Rezipient*innen unter der Klappe direkt angesprochen. Auf der anderen Seite der Klappe bekommen sie explizites Kontextwissen über Diskriminierungserfahrungen und über den behindernden Alltag von »Menschen mit Behinderung« und werden dabei zum Handeln aufgerufen. Schaut mensch sich die Adressierungen in dem Text genauer an, fällt auf, dass das zum Handeln adressierte »Wir« »Menschen mit Behinderung« nicht zu inkludieren scheint. Das »Wir« ist ein unbetroffenes, privilegiertes »Wir«, das aufgerufen wird, sich damit »genügend auseinandersetzen« und zu »versuchen«, die Barrieren für die implizit als »Andere« objektivierten »Menschen mit Behinderung« zu »entdecken«. Die Lösung

des intendierten Problems bleibt dabei offen, und den adressierten Rezipient*innen, die als handlungskompetente Akteur*innen angesprochen sind, und die an den Bedingungen etwas ändern könnten, überlassen.

Da aus dem Protokoll hervorgeht, dass die Jugendlichen sich die Darstellungen hinter der Klappe eher oberflächlich angeschaut zu haben scheinen, kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte und die damit verbundenen Adressierungen von ihnen mit hoher Wahrscheinlichkeit eher nicht in der Tiefe oder nur unvollständig wahrgenommen wurden. Hier zeigt sich erneut, wie stark die produktive Rolle der Rezipient*innen in solchen Settings ist. Zudem wird die Frage nach der Planbarkeit von Vermittlung und Bildung virulent. Was hier über Vermittlung gesagt werden kann, ist, dass die von Kurator*innen in Ausstellungsobjekten gespeicherten Inhalte nicht immer selbstläufig ihr Adressierungs- und Informationspotenzial entfalten können. Die Autor*innen haben keine Kontrolle darüber, wie ihr Text verstanden wird, sie können lediglich versuchen, die Rezipient*innen auf die Spur zu bringen. Ausstellungsinhalte sind somit auf

aktive Rezipient*innen angewiesen, durch die sie abgerufen und, etwa im Sinne von Stuart Halls Encoding-Decoding Konzepts (Hall 2016), decodiert werden. Doch auch diese Interpretationspraxis, und vor allem der dabei produzierte Sinn, sind eigensinnig und somit nicht vorhersagbar bzw. vorher planbar.

3.4 »An-ti-se-mi-tis-mus« – Die Unzugänglichkeit von Bildung

Episodenausschnitt 3

Die Jugendlichen machen sich gegenseitig auf einzelne Ausschnitte des Wimmelbildes aufmerksam und kommentieren sie mit knappen Verweisen. So etwa: »Das ist Rassismus hier!«. Hinter einer weiteren Klappe sind drei religiöse Symbole – ein Halbmond, ein Davidstern und ein Kreuz, in der Reihenfolge von links nach rechts – abgebildet. Einer der jungen Männer weist, indem er Augenkontakt sucht und mit dem Finger auf das Bild tippt, seinen Freund auf den islamischen Sichelmond hin.

Beim Betrachten der Ausstellungswand neben dem Wimmelbild, die mit »Tolerant im Gewimmel« überschrieben ist, gehen die beiden Jugendlichen die Klappen, welche mit unterschiedlichen Begriffen beschriftet sind, durch. Nacheinander bleiben sie bei der Klappe Nummer eins stehen und lesen den Begriff Antisemitismus laut vor: »An-ti-semi-irgendwas« liest einer der Jugendlichen, bricht ab und wendet sich anderen Klappen zu. Sein Freund steht nur wenige Augenblicke

später vor derselben Klappe und liest sichtlich konzentriert: »An-ti-se-mi-tis-mus«. Doch auch er verweilt nur kurz an der Klappe, öffnet sie kurz und wendet sich sogleich anderen Inhalten zu.

Die Jugendlichen scheinen bei der Betrachtung der Ausstellungsinhalte immer wieder auf Bilder, Zeichen und Begriffe zu stoßen, von denen sie sich angesprochen fühlen, denn sie teilen diese Entdeckungen kommunikativ untereinander. Die Bedeutung ihrer knappen Verweise bleibt uneindeutig – etwa des deiktischen Ausdrucks »das« in Bezug auf Rassismus. Es ist auch im Protokoll nicht ersichtlich, auf welchen Bildausschnitt sich die Jugendlichen beziehen, und so bleibt auch unklar, was sie genau als Rassismus identifizieren. Es zeigt sich an dieser Stelle allerdings, dass den Jugendlichen der Begriff »Rassismus« bekannt und geläufig ist. Sie haben offenbar eine Vorstellung davon und verfügen über Kommunikationsroutinen, mit denen sie eine Situation, ein Ereignis oder eine Handlung als rassistisch einordnen können.

Die Markierung des Sichelmondes durch die stumme Zeigegeste bringt noch weniger Anhaltspunkte für eine Deutung mit. Die knap-

pen Äußerungen in Bezug auf spontan ausgewählte Inhalte lassen sich als eine suchende, sich in den Inhalten orientierenden, assoziative Rezeptionspraxis deuten. Das Wimmelbild bietet eine Fülle an Themen an. Die Jugendlichen scheinen diese vielfältigen Anrufungen zu durchforsten, sie suchen nach etwas, was sie schon kennen bzw. für sich als interessant oder relevant erkennen. Die aufgerufenen Fragmente dienen als Orientierungsmarker, die in einer recht intimen Kommunikation eine wie auch immer geartete Betroffenheit oder Verbundenheit mit den Fragmenten artikulieren: »Das gezeigte betrifft mich oder uns.« »Ich zeige dir etwas, was dich interessiert.« Oder auch: »Ich gebe dir einen Hinweis, hier ist was, was für uns relevant ist.« Die Verweise können als eine Verständigung zwischen den beiden interpretiert werden, die eine Art Reifizierung einer Sinngemeinschaft z. B. in Bezug auf spezifische Zugehörigkeitsdiskurse über eine Markierung für das »Eigene« oder für das »Andere« erzeugen soll. Stünde es für das Eigene, würde der Hinweis auf das Symbol möglicherweise eine Markierung bedeuten, »schau mal, das sind wir, wir werden hier auch erwähnt, wir kommen hier vor«. Als

Verweis auf das Andere könnte der Hinweis als eine voyeuristische bzw. detektivische Aufdeckung der Präsenz gedeutet werden. ›Sie sind hier, ich habe sie entdeckt‹. Es kann aufgrund der nur knapp dokumentierten Episode nicht genauer herausgearbeitet werden, auf welchen diskursiven Kontext das Zeigen auf den Sichelmond genau verweist. Nur so viel kann festgehalten werden: Für die Jugendlichen scheinen religiöse Symbole eine identifikatorische Relevanz zu haben, und sie können mit ihrem (Alltags-)Wissen an die Darstellungen der Wimmelbildwand anschließen.

Anders scheint es bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff »Antisemitismus« zu sein. Das zögerliche und abgebrochene Vorlesen des Begriffs kann als Hinweis interpretiert werden, dass die jungen Menschen diesen nicht kennen und in ihrem Alltag nicht nutzen, wie etwa den Begriff »Rassismus«. Auf das Scheitern beim Vorlesen des Wortes folgt bei dem einen Besucher auch ein Abwenden von der Information hinter der Begriffstafel. Der zweite Jugendliche folgt der Fährte seines Begleiters und versucht sich ebenfalls an dem Wort. Das langsame Silbe-

Für-Silbe-Lesen legt dabei eine Unvertrautheit mit dem Klang des Begriffs nahe, was vermuten lässt, dass den beiden jungen Menschen die Verbindung zwischen den Zeichen und ihrer Bedeutung nicht spontan geläufig ist. Es kann allerdings auch davon ausgegangen werden, dass Antisemitismus als Begriff nicht das erste Mal im Leben der 15-Jährigen auftaucht, denn aufgrund ihrer guten Deutschkenntnisse können sie als Bildungsinländer positioniert werden. Welcher Sinn, welche Konzepte sich mit dem Begriff verbinden und ob nach dem Aussprechen des Begriffs womöglich allmählich der Großen noch fällt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Die nur flüchtige Befassung mit dem hinter der Klappe verborgenen Text verweist auf ein eher geringes Interesse an der Auseinandersetzung mit diesem Ausstellungselement, zumindest für den beobachteten Moment.

Die Jugendlichen scheinen assoziativ von einem Fragment zum nächsten zu schweifen. Sie lassen sich nur für wenige Augenblicke auf die Themen ein und schwenken dann weiter. Was denken sie dabei, was fühlen sie, und was erleben sie in diesen Momenten?

Da die Reaktionen und Interaktionen der Jugendlichen zum Teil detailliert protokolliert werden, scheint die wissenschaftliche Beobachtung sich für Spuren dieser inneren Prozesse zu interessieren. Die beiden Besucher sind der Anwesenheit einer weiteren Person im engen Containerraum gewahr. Lassen sie etwas von ihrer Kommunikation auch gegenüber dieser durchblicken oder verbergen sie die geteilten Diskurse, indem sie sich kommunikativ reduzierte Zeichen geben?

Die an Bildung interessierten Forschenden sind in ihren Feldaufenthalten in dem Ausstellungsraum mit einer doppelten Unzugänglichkeit konfrontiert. Zum einen bleibt ihnen der Einblick in die Einstellungen der Besuchenden verschlossen. Durch die Öffentlichkeit des Geschehens ist zudem zu erwarten, dass Explikationen von Gedanken und Affekten der Besuchenden sich eher im sozial legitimen Rahmen bewegen. Zum anderen ist die Beobachtung von Bildung bzw. bildungsrelevanten Aspekten von vornherein ein unmögliches Unterfangen, denn es müssten dann Einblicke in die Selbst-Weltverhältnisse der Individuen bzw. in die Prozesse der

Irritation, der Verschiebung sowie Umdeutung möglich sein. Doch »für das, was sich in Selbstverhältnissen ereignet, haben wir freilich nichts! Wir haben Spuren davon im Äußeren, und wir versuchen, sie zu lesen«, so bringt es Mollenhauer (1985, S. 160) auf den Punkt. Reichenbach (2001) zufolge ist für Bildung grundsätzlich charakteristisch, dass sie »sich jeder Kontrolle (auch der Eigenkontrolle) entzieht« (ebd., S. 36), also nicht nur der der Pädagog*innen, sondern auch für die Akteur*innen der Bildung selbst wäre es demzufolge unmöglich, eigene Bildungsprozesse zu steuern. Insofern bleiben der Forschung und Analyse lediglich Spuren möglicher Bildungsprozesse. Die Jugendlichen in der Episode hinterlassen einige davon, die darauf verweisen, dass der untersuchte Ausstellungsraum ein produktiver Ort sein kann, in dem Anschlüsse an bereits erfolgte Bildungsprozesse erfolgen können, aber auch Möglichkeiten für neue gegeben sind.

3.5 Rezeptionspraktiken – Zusammenfassung

In der Untersuchung der Beobachtungsausschnitte konnten im Rahmen des Arbeitspapiers die fragmentarischen und flüchtigen Spuren der Auseinandersetzung der Besucher*innen mit den Ausstellungselementen herausgearbeitet werden. Es zeigt sich, dass die Ausstellung die zufällig vorbeilaufenden jungen Menschen anzusprechen scheint. Sie lassen sich auf einen spontanen Besuch ein. Dabei können sie an unterschiedlichen Stellen mit ihren Interessen, ihrem Wissen an die Ausstellungsinhalte anschließen und bringen sich aktiv in die Erschließung ausgewählter Sinnzusammenhänge ein. Die Rezeption der Ausstellungsinhalte lässt sich anhand festgehaltener Beobachtungen als fragmentarisch, spontan und sprunghaft und selbstbestimmt fassen. Die jungen Besucher*innen betrachten mal mehr mal weniger flüchtig die Darstellungen, greifen hier und da vereinzelt Inhalte auf und setzen sich mit spezifischen Themen in unterschiedlicher Intensität auseinander. Auch wird das kuratorisch angelegte Skript für die Auseinandersetzung mit

den Inhalten, etwa die informative Vertiefung von relevanten Themen, durch die Jugendlichen unterlaufen.

Aus den scheinbar unsystematischen Aktivierungen von Themen und Begriffen ergibt sich allerdings ein Muster, welches mindestens eine diskursive Kette beschreibt, wie das Thema Toleranz im Kontext des Ausstellungsbesuchs der beiden Jugendlichen angebunden wird. Toleranz erscheint im Rahmen der Rezeption als ein Thema, das mit Konzepten wie *Menschlichkeit*, *Rassismus*, *Islam* und *Antisemitismus* in Verbindung steht. Insofern kann hier konstatiert werden, dass selbst durch eine fragmentarische Rezeption wichtige Aspekte der komplexen Themen der Ausstellung aufgegriffen werden.

4 Bildungsrelevante Spannungsverhältnisse – abschließende Betrachtungen

Die Untersuchung startete mit den Fragen, inwiefern Ausstellungen als Bildungsorte zu verstehen sind und welche Möglichkeiten von Bildung sich durch Ausstellungen ggf. eröffnen könnten. Auf der Grundlage einer bildungstheoretischen Skizze wurde Bildung mit Bezug auf machttheoretische Perspektiven als ein Subjektbildungs- bzw. Transformationsprozess verstanden. Dieser ist mit kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und epochal bedeutsamen Fragestellungen verbunden, auf deren Basis Individuen der Welt, den Ideen und Dingen in ihrem Leben neue bzw. andere Bedeutungen zuweisen und damit ein anderes oder neues Selbst-, Welt-, Anderen- und Gegenstandsverhältnis entwickeln. Im Anschluss an dieses Bildungsverständnis wurde eine Heuristik für eine empirische erziehungswissenschaftliche Analyse- und Reflexionsperspektive für Ausstellungen als Bildungsformate skizziert. So wurden Kontexte, Bedingungen sowie die interaktiven, kommunikativen und sozialen Praxen in den Ausstellungen in Bezug auf subjektivierungsrelevante Aspekte – sowohl auf der

Ebene der kuratorischen Adressierungen als auch auf der Ebene der Rezeption – anhand eines empirischen Beispiels untersucht. Im Zentrum der nun abschließenden Betrachtungen steht die Frage, wie sich die analysierte Praxis des Ausstellens und die der Rezeption als ein relevanter Kontext für Bildungsprozesse einordnen lassen können.

4.1 Rezeption der Ausstellung als Bildungspraxis

Im Rahmen der Analyse wurde sichtbar, dass die Wanderausstellung »ToleranzRäume« ein anregendes Setting zu sein scheint. Ermöglicht durch Mitarbeiter*innen der Ausstellung befassten sich die beobachteten jugendlichen Besucher aktiv und interessiert mit ausgewählten Inhalten der Ausstellung. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive wurden im Rahmen der Analyse vier Aspekte ausgearbeitet, die die Rezeptionspraktiken charakterisieren:

1. die Zufälligkeit von Bildung,
2. die Eigensinnigkeit von Bildung,
3. die Nichtplanbarkeit von Bildung und schließlich
4. die Unzugänglichkeit von Bildung.

Die konzeptionell angelegte niedrigschwellige Erreichbarkeit der Ausstellung auch für ungeplante Besuche scheint aufzugehen: Die Begegnung mit den Ausstellungsinhalten und ihre Rezeption finden für viele Besucher*innen im Modus des Zufälligen als einem irritierenden, aber auch anregenden Bildungsimpuls statt (*Zufälligkeit von Bildung*). In ihrer Rezeption der Ausstellungsinhalte erkennen Besucher*innen die grundlegenden Themen der Ausstellung, zeigen sich aber auch eigensinnig, indem sie nicht immer dem von den Kurator*innen entwickelten Handlungsskript folgen, sondern kreativ und interaktiv sowohl die Form der Rezeption als auch den Gegenstand selbst entwerfen (*Eigensinnigkeit von Bildung*). Es konnte gezeigt werden, wie differenzierte Deutung der Ausstellungsinhalte situativ von der aktiven Rezeptionspraxis der Besucher*innen abhängt. Die Auseinandersetzung der Besucher*innen mit den Inhalten findet auf mehreren Ebenen interaktiv statt: zwischen den Ausstellungsobjekten und den Rezipient*innen, zwischen den Rezipient*innen untereinander und möglicherweise auch zwischen den Beobachter*innen und den Rezipient*innen. Und es wurde deutlich, dass die kuratorisch

aufbereiteten Botschaften der Ausstellung durch die individuelle und selbstbestimmte Deutung der Besucher*innen nicht immer gänzlich entfaltet werden (*Nichtplanbarkeit von Bildung*).

Die Rezeption und die Auseinandersetzungen der Besucher*innen in der Ausstellung vollziehen sich in einem öffentlichen und sozialen Raum und sind bestimmten strukturellen und individuellen Bedingungen unterworfen. In diesem Raum sind Flüchtigkeit und Unverbindlichkeit legitim, und er ermöglicht Autonomie in der Erschließung von Inhalten. Die in der Analyse markierten Aspekte verweisen auf ein Spannungsverhältnis, in dem Ausstellungen, die einen Bildungsanspruch haben, stehen: Die Ausstellung »ToleranzRäume« ist eine Aktion im öffentlichen Interesse, denn sie verfolgt ein gesellschaftlich relevantes und ethisch bedeutsames Ziel. Die Menschen sollen dazu angeregt werden, ihre bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse zu befragen und ggf. zu neuen zu kommen, in denen sie zu aktuellen diskriminierenden und ausgrenzenden, zerstörenden wie auch gewaltvollen Praktiken in der Gesellschaft ein Verantwortungsverhältnis eingehen.

Gleichzeitig scheinen solche komplexen Transformationsprozesse sich durch Planung oder Didaktik nicht verlässlich erreichen zu lassen. Bildung entzieht sich der Planbarkeit. Winfried Böhm (1988), formuliert das so:

»Daß dem Menschen Kenntnisse vermittelt, legales Verhalten angesonnen, praktische Geschicklichkeit eingeübt und versatile Gelenkigkeit adressiert werden können, das steht außer Frage. Daß dies alles von außen mehr oder weniger effektiv bewirkbar ist, erscheint unbestritten. Sobald es aber um Wissen aus eigener Einsicht, um Überzeugung aus eigenem Fürwahrhalten, um Handeln aus eigener sittlicher Verantwortung und erst recht um jene Bildung geht, die der Mensch im Übergang von dem, was er ist, zu dem, was er sein soll, selber zu vollziehen hat und selber vollziehen muß, gerät das Modell von einem Erzieher (Lehrer, Bildner), der einen Zögling (Schüler, zu Bildenden) durch Einwirkungen von außen – und wären diese noch so szientifisch ausgeklügelt und noch so streng curricular verfaßt – zu einem Gebildetem machen wollte, zur reinen Farce. [...] Bildung als Selbstvollzug des sich Bildenden kann von außen allenfalls angeregt, hervorgerufen, veranlaßt, stimuliert, niemals aber mit wissenschaftlicher verbürgter Sicherheit hergestellt werden.« (S. 408f.)

Welche Welt- und Selbstverständnisse die Rezipient*innen schließlich in die Auseinandersetzungen einbringen, wie sehr sie in dem Moment der Rezeption oder auch zu einem späteren Zeitpunkt von den Impulsen der Ausstellung angeregt werden, ihre bisherigen Deutungen kritisch zu befragen, ist der Empirie nur bedingt zugänglich (*Unzugänglichkeit von Bildung*). Es sind lediglich die Spuren von Selbstverhältnissen, die erschlossen werden können. Nun sollte die Konsequenz aus dem Spannungsverhältnis, Bildung ermöglichen zu wollen, sie aber nicht planen oder sehen zu können, nicht die sein, auf Bildungsangebote und bestimmte Ansprüche an Bildung zu verzichten. Gerade im Wissen um dieses Spannungsverhältnis ist es sinnvoll, Bildungsräume zu gestalten, Lernen anzuregen und eine pädagogische, empirische und theoretisierende Aufmerksamkeit für Spuren von Bildungsprozessen aufrechtzuerhalten.

4.2 Ausstellung als Bildungsraum

Die vier markierten Aspekte der Bildung im Rahmen der untersuchten Ausstellung verweisen auf weitere Erkenntnisse für die an *Bildungsspuren* interessierte Forschung. Viel produktiver als die Frage danach, ob Bildung bei Subjekten wirklich stattfindet, erscheint hier die Frage nach dem *Ort bzw. Raum der Bildung*. Welche Impulse mit welchen Botschaften für welche Subjekte stellt der Bildungsraum zur Verfügung? Mit welchen diskursiven sowie subjektivationsrelevanten Effekten gehen die Repräsentationen an dem untersuchten Bildungsort einher? Die in der Analyse herausgearbeiteten fragmentarischen Spuren der Rezeption und Aneignung der Ausstellungsinhalte durch die zwei Jugendlichen erlauben es, den Bildungsort »ToleranzRäume« in einer spezifischen Weise einzuordnen:

- Die Ausstellung scheint als ein niedrigschwelliges Angebot auch für Menschen mit wenig Vorbildung zu funktionieren, gleichwohl scheinen nicht alle Inhalte gleichermaßen für die Besucher*innen

nen gut zugänglich zu sein. In der Interaktion mit den Inhalten entfaltet sich ein Raum, der durch strukturelle Bedingungen der Materialität und der Medialität der Inhalte und durch individuelle Disponiertheit in Bezug auf den Bildungsimpuls – etwa sich durch Texte Informationen aneignen zu können – geformt wird. Das Sich-Nicht-Einlassen der Besucher*innen auf die Inhalte könnte dem sozialen (etwa »auf dem Sprung sein«) geschuldet sein, verweist aber möglicherweise auch auf eine »relative Dissonanz« (vgl. Dirim und Mecheril 2010, S. 130) bzw. eine geringe Kongruenz zwischen den Partizipationsangeboten der Ausstellung und den Partizipationskompetenzen der beobachteten Rezipient*innen.

- Die Ausstellungsbesucher*innen werden als aktive Handelnde adressiert, sie werden in ihrem Wissen über Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen angesprochen und repräsentiert. Gleichwohl werden an einzelnen Stellen bestimmte, von Diskriminierung betroffene Gruppen implizit als aktiv Handelnde aus-

geschlossen. Nichtbetroffene werden dagegen für die Lösung von diskriminierenden Strukturen aktiviert.

- Toleranz wird im Rahmen der Ausstellung u. a. mit Themen wie Mitmenschlichkeit, Mitgefühl, Hilfsbereitschaft, im weitesten Sinne auch Solidarität sowie Rassismus, Islam und Antisemitismus artikuliert. Die Gesamterfahrung des Ausstellungsbesuches kann für die Besucher*innen, z. B. für Jugendliche, somit nicht nur einen bildungsrelevanten Impuls für eine kritische Auseinandersetzung mit den eingangs genannten »epochal relevanten Schlüsselfragen« darstellen. Aufgrund dieser Beobachtungen kann die Ausstellung auch als ein wichtiger Ort für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Diskursen eingeordnet werden.

Die Zusammenstellung verdeutlicht, dass mit der Analyse Aspekte für den Bildungsort *Ausstellung* herausgearbeitet werden konnten, die für eine Reflexion und Weiterentwicklung des Formats und seiner Inhalte produktiv sein könnten. Für weitere Analysen wäre eine differenziertere Annäherung an die Perspektiven der Besucher*innen

interessant, um noch mehr über die Aspekte und Praktiken der Erzeugung von Sinn und Bedeutung aus der Perspektive der Rezipient*innen zu erfahren. Konkret: Wie deuten die Besucher*innen die Ausstellungsinhalte, und wie machen sie sich diese zu eigen?

Literatur

- Bayer, Natalie, Belinda Kazeem-Kaminiski, und Nora Sternfeld. 2017. Vorwort der Herausgeber*innen. In Kuratieren als antirassistische Praxis. Schriftenreihe *Curating – Ausstellungstheorie & Praxis, Band 2*, Hrsg. Natalie Bayer, Belinda Kazeem-Kamiński und Nora Sternfeld, 17–21. Berlin/Boston: Gruyter.
- Böhm, Winfried. 1988. Der Mensch, das Maß der Bildung – wer sonst? In *Der Mensch – das Maß der Bildung?* Hrsg. Marian Heitger und Angelika Wenger-Hadwig, 9–28. Innsbruck: Tyrolia.
- Bourdieu, Pierre. 2012. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 229–242. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bürger, Carsten. 2022. Mündigkeit. In *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, Hrsg. Milena Feldmann, Markus Rieger-Ladich, Carlotta Voß und Kai Wortmann, 303–311. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Museumsbund e. V. 2020. Vision. Bildungsort Museum. Grundsatzpapier. Museumspädagogik. <https://www.museumspaedagogik.org/publikationen/grundsatzpapiere/vision-bildungsort-museum-2020>. Zugriffen: 12. Februar 2024.
- Dirim, İnci, und Paul Mecheril. 2010. Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In *Migrationspädagogik*, Hrsg. Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, İnci Dirim, Annita Kalpaka und Claus Melter, 121–149. Weinheim/Basel: Beltz.
- Duden. 2023. *Rezeption*. Duden. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rezeption>. Zugriffen: 12. September 2023.
- Etzkorn, Nadine, und Paul Mecheril. 2023. Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik. In *Erziehungswissenschaft dekolonisieren Theoretische Grundlagen und transnationale Debatten*, Hrsg. Yaliz Akbaba und Alisha M. B. Heinemann, 125–150. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fromm, Martin. 2010. Bildung im Museum? In *›Bildung‹ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik*, Hrsg. Detlef Gaus und Elmar Drieschner, 361–377. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünheid, Irina. 2023. *Kuratieren und Ausstellen als Praxis der Repräsentation*. Vol. 2. Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »Toleranz-Räume«. Bielefeld: Universität

- Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2969157>.
- Hall, Stuart. 2016 [2004]. Kodieren/Dekodieren. In *Ideologie, Identität, Repräsentationen. Ausgewählte Schriften 4*, Hrsg. Stuart Hall, 66–80. Hamburg: Argument.
- Heinemann, Alisha M. B., und Paul Mecheril. 2018. Normative Referenzen und reflexive Professionalität. In *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*, Hrsg. İnci Dirim und Paul Mecheril. Unter Mitarbeit von Alisha M. B. Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde, Saphira Shure und Andrea Vorrink, 247–270. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hepp, Andreas. 2005. Kommunikative Aneignung. In *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*, Hrsg. Lothar Mikos und Claudia Wegener, 67–79. Konstanz: UVK.
- Kant, Immanuel. 1985 [1784]. Was ist Aufklärung? In *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*, Hrsg. Immanuel Kant, 55–61. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kunz-Ott, Hannelore. 2013/2012. Museum und Kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/museum-kulturelle-bildung>. Zugegriffen: 12. Februar 2024.
- Lindh, Helge. 2021. Vorstellung des Projekts »Toleranz Tunnel« auf der Bundespressekonferenz, anlässlich des Gedenktages für die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar 2021. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bv3hqYYJqjM>. 14:31. Zugegriffen: 12. Februar 2024.
- Mecheril, Paul. 2020. Disponiertheit–Kontext–Diskrepanz. In *Bildung – für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier*, Hrsg. Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt, 33. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.
- Mecheril, Paul. i. E. [2010]. Umriss migrationspädagogischer Professionalität. In *Migrationspädagogik*, Hrsg. Paul Mecheril, María do Mar Castro Varela, Claus Melter und Saphira Shure, Kap. 8. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, Käte. 1990. *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.

- Mollenhauer, Klaus. 1985. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 2. Auflage. München: Juventa.
- Muttenthaler, Roswitha, und Regina Wornisch. 2015. *Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen*. Bielefeld: transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839405802-intro>.
- Natarajan, Radhika. 2022. *On the Move/In Bewegung. Eine Wanderausstellung auf transatlantischer Reise*. Vol. 1. Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«. Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2965039>.
- Reichenbach, Roland. 2001. *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert. 2006. *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert. 2013. Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Hrsg. Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist, 69–100. Bielefeld: transcript.
- Rosa, Hartmut. 2019. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 7. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Rucker, Thomas. 2014. *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwan, Stephan. 2016. Informelles Lernen in Museum und Science Center. In *Handbuch Informelles Lernen*, Hrsg. Matthias Rohs, 379–395. Wiesbaden: Springer VS.
- Staupe, Gisela. 2012. Sehen, Lernen, Wissen — TO SEE IS TO KNOW? Ausstellungen als Wissens- und Erfahrungsräume. In *Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps*, Hrsg. Yvonne Leonard, 69–78. Bielefeld: transcript. DOI: [10.14361/transcript.9783839420782.69](https://doi.org/10.14361/transcript.9783839420782.69).
- Sternfeld, Nora. 2018. *Das radikal-demokratische Museum*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2020. *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung — Beobachtungen aus der Distanz*. Berlin: J. B. Metzler.
- ToleranzRäume. 2023a. Startseite. Toleranzraeume. <https://www.toleranzraeume.org/>. Zugegriffen: 12. Dezember 2023.
- ToleranzRäume. 2023b. Ausstellungsort werden. Toleranzraeume.

<https://www.toleranz-raeume.org/mitwirken/ausstellungs-ort-werden/>. Zugriffen: 12. Februar 2024.

ToleranzRäume. 2023c. Die Ausstellung. Toleranzraeume. <https://www.toleranzraeume.org/informieren/die-ausstellung/>. Zugriffen: 12. Februar 2024.

ToleranzRäume. 2023d. Ausstellungsinhalte. Toleranz vor der Haustür. Toleranzraeume. <https://www.toleranzraeume.org/vermitteln/ausstellungsinhalte/>. Zugriffen: 12. Februar 2024.

Winter, Rainer. 2010. *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Yi, Byung Jun. 2013. Museum, Artefakte und informelles Lernen: Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 219–228.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 »ToleranzRäume« vor dem Theatergebäude in Detmold (© 2022 Toleranz-Tunnel e. V.).

Abb. 2 Ausschnitt der Innenwand des Ausstellungscontainers: Wimmelbild (© BeToRa).

Abb. 3 Serie Ausschnitt des Wimmelbildes, der »Rollstuhlfall« (© BeToRa).

Abb. 4 Ausschnitt der Innenwand »Tolerant im Gewimmel!?« (© BeToRa).

Abb. 5 Serie Ausschnitt Klappe Nr. 7, »Tolerant im Gewimmel!?« (© BeToRa).

Veröffentlichungen in der *Working Paper Series* der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«¹², AG 10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik

Arbeitspapier 1

Natarajan, Radhika. 2022. *On the Move/In Bewegung. Eine Wanderausstellung auf transatlantischer Reise*. Vol. 1. Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«. Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2965039>.

Arbeitspapier 2

Grünheid, Irina. 2023. *Kuratieren und Ausstellen als Praxis der Repräsentation*. Vol. 2. Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«. Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2969157>.

Arbeitspapier 3

Schitow, Katharina, Radhika Natarajan, und Irina Grünheid. 2023. *From ›backstage scribbling‹ to ›talking fieldnotes‹. Method(olog)ische Reflexionen im Nachgang an eine ethnographische Erhebung*. Vol. 3. Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«. Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2969417>.

Arbeitspapier 4

Grünheid, Irina. 2024. *Exhibitions as Educational Spaces/Ausstellungen als Bildungsräume. Über die Eigensinnigkeit und Nichtplanbarkeit von Bildung*. Vol. 4. Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«. Bielefeld: Universität Bielefeld. DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2987431>.

¹² Nähere Informationen zum Forschungsprojekt sind auch hier zu finden: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/forschung/betora/>

Impressum:

Irina Grünheid

Exhibitions as Educational Spaces/Ausstellungen als Bildungsräume. Über die Eigensinnigkeit und Nichtplanbarkeit von Bildung.

Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft, 2024

Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«, Arbeitspapier 4

DOI: <https://doi.org/10.4119/unibi/2987431>

URN: urn:nbn:de:0070-pub-29874318

Serientitel: Working Paper Series der Wissenschaftlichen Begleitung des Projekts »ToleranzRäume«

General Editors: Paul Mecheril, Radhika Natarajan, Katharina Schitow & Irina Grünheid

ISSN: 2751-8973



Soweit nicht anders angegeben, wird diese Publikation unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND) veröffentlicht. Weitere Informationen finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> und

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Kontakt

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 10 Migrationspädagogik und Rassismuskritik

Gebäude Z

Konsequenz 41a

33615 Bielefeld

Tel.-Nr.: +49 521 106-3320

<https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag10/>

E-Mail: sekretariat-ag10.ew@uni-bielefeld.de