

Kulturerbe in der Kulturellen Bildung - Potenziale außerschulischen Lernens an der Schnittstelle zwischen ästhetischer Erfahrung und politischer Bildung

von **Larissa Eikermann**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Kulturerbe | Kulturerbestätten | Kunstvermittlung | Historisch-politische Bildung | Ästhetische Erfahrung | Außerschulisches Lernen | Erinnerungskultur

Abstract

Kulturerbe entfaltet seine gesellschaftliche Relevanz erst dann, wenn es durch Vermittlung, Bildung und Teilhabe in aktuelle Diskurse eingebunden wird. Daher reicht eine forschende und bewahrende Perspektive auf Baukultur, archäologische Denkmäler und Kulturerbestätten in Zeiten globaler Transformationsprozesse nicht aus. Forschungsfelder müssen enger mit Vermittlungspraktiken verzahnt werden, um Kulturerbe als dynamische Instanz wahrzunehmen. Kulturelle Wertigkeiten, die sich durch in der Vergangenheit konstruierte Bedeutungszuschreibungen und Praktiken ergeben haben, müssen kritisch hinterfragt, weiterentwickelt und neu gedacht werden (Tauschek 2013, S. 28). Gerade die Verbindung mit der historisch-politischen Bildung macht dies deutlich: Kulturerbe ist immer auch Ausdruck historischer Machtverhältnisse, gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und politischer Deutungen. Eine rein konservierende oder akademisch-analytische Herangehensweise kann diese Dimensionen kaum sichtbar machen. Erst in der pädagogischen und politischen Vermittlung – etwa durch kritische Diskussionen, partizipative Projekte oder Bildungsangebote – wird Kulturerbe zu einem Raum, in dem Fragen von Erinnerung, Identität, Demokratie und gesellschaftlicher Verantwortung verhandelt werden.

Der Beitrag soll die Potenziale des außerschulischen Lernens an Kulturerbestätten für die historisch-politische Bildung aus Sicht der kulturellen und ästhetischen Bildung in den Blick nehmen. Es soll aufgezeigt werden, wie Kulturerbestätten zu Lernorten für ästhetische Erfahrungen und aktive Aneignung

werden und gleichzeitig zur Demokratiebildung beitragen können, so dass sie für heutige und künftige Generationen anschlussfähig sind.

Kulturerbe als politisch-kulturelle Konstruktion der Machtausübung

Der Begriff des Kulturerbes ist eng verknüpft mit dem des „Erinnerns“. Denn kulturelles Erbe entsteht erst durch unterschiedliche Formen der Überlieferung, die immer von der Wertschätzung der Gesellschaft für spezifische „Zeugnisse menschlichen Handelns ideeller, geistiger oder materieller Art“ (Höhnes 2009, S. 19, zit. nach Gantner und Hein-Kircher 2022, S. 127) abhängig ist und damit auch als erinnerungswürdig eingestuft werden. Diese Zeugnisse können materielle Artefakte, baukulturelle Stätten, Orte und Landschaften wie auch immaterielles Erbe umfassen (Gantner und Hein-Kircher 2022, S. 127). „Der Mensch [bzw. die Gesellschaft] schafft und formt das Kulturerbe; kurz: es ist sozial konstruiert und mit Bedeutung aufgeladen“ (Samida 2018, S. 4). Dieses Schaffen und Formen von kulturellem Erbe entsteht, da sich über das „kulturelle Gedächtnis“, wie es von Aleida und Jan Assmann erforscht wurde, jene Formen des kollektiven Erinnerns über Generationen tradieren, die institutionell getragen und medial fixiert werden. Dazu gehören mündlich wie schriftlich überlieferte symbolische Träger wie Texte, Bilder und kulturelle Praktiken, durch die sich Gesellschaften ein gemeinsames Geschichts- und Selbstverständnis geben und kulturelle Identität stabilisieren (ErlI 2017, S. 25f. und Samida 2018, S. 4). Kulturelles Erbe ist somit Teil einer Erinnerungskultur, einer „kollektiven Identität“ (Assmann 2007, S. 139), die für Gesellschaften eine Orientierung bietet und Geschichte formt.

Politische Macht greift auf dieses kulturelle Gedächtnis zurück, indem sie bestimmte Erinnerungen institutionalisiert, privilegiert oder normativ auflädt. Herrschaft stabilisiert sich, wenn ihre Ordnung als historisch begründet, traditionsgetragen oder kulturell legitim erscheint (Assmann 2007, S. 71). Somit kann ein kulturelles Gedächtnis nicht neutral sein und selektiert die Formen der Erinnerung, ordnet sie, normiert sie und wird damit zu einem Instrument der politischen Machtausübung. Dementsprechend verweist der Umgang mit dem kulturellen Erbe, nach Markus Tauschek, auf hegemoniale Geschichtsdeutungen (Tauschek 2013, S. 19f.). Welche Orte, Objekte und Narrative als schützenswert gelten, ist Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse – und damit selbst politisch (Tauschek 2013, S. 19f.). Eine rein konservierende oder analytische Vermittlung verfehlt das Potenzial, Kulturerbe als lebendigen Erfahrungs- und Diskursraum erfahrbar zu machen.

Kulturerbe als Lerngegenstand in der historisch-politischen Bildung

Diese Narrative lassen sich entsprechend auch auf den Umgang mit regionalen Kulturerbestätten übertragen und bilden neue Forschungs- wie auch Lehrperspektiven für eine kritische, multiperspektivische, demokratische und partizipative Vermittlung dieser Orte (Tauschek 2013, S. 185f.). Laut Tauschek liegen die Desiderate in der kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung auch heute noch u.a. in der Aushandlung zwischen der politisch-institutionellen Seite und der lebensweltlichen Herstellung und Rezeption des kulturellen Erbes (Tauschek 2013, S. 186).

„Vielleicht müsste eine kritisch-engagierte Kulturerbeforschung stärker und lauter darauf hinweisen, dass die Grundlage friedlichen Zusammenlebens und kultureller Entfaltung doch in hohem Maße von der

Einhaltung der Menschenrechte, von den Partizipationsmöglichkeiten an demokratischen Entscheidungsprozessen und von der Teilhabe an den Ressourcen dieser Welt abhängig ist. Und vielleicht würde dies dann automatisch zu Schutz, Erhaltung und Wertschätzung der materiellen und immateriellen Hinterlassenschaften der Vergangenheit führen.“ (Tauschek 2013, S. 188)

Die Integration von Kulturerbeforschung in die historisch-politische außerschulische Bildung an Schulen kann ein sinnvoller Weg sein, diese Form der geforderten Mitwirkung zu schaffen und schon bei Kindern und Jugendlichen ein Bewusstsein und eine Wertschätzung für kulturelles Erbe zu initiieren – auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Kulturellen Bildung.

Außerschulisches historisch-politisches Lernen an Kulturerbestätten: Bildungsdidaktische Potenziale

Außerschulische Lernorte bezeichnen unterrichtlich gerahmte Lerngelegenheiten jenseits des schulischen Geländes, die darauf abzielen, Bildungs- und Lernprozesse durch Erfahrungen zu erweitern, welche innerhalb der Institution Schule nur eingeschränkt oder gar nicht möglich sind (Erhorn und Schwier 2016, S. 7). Voraussetzung dafür ist, dass diese Orte in den „schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ eingebunden werden (Baar und Schönknecht 2018, S. 9). Baar und Schönknecht unterscheiden in diesem Zusammenhang primäre und sekundäre Lernorte. Primäre Lernorte sind demnach eigens für den Zweck des formalen Lernens eingerichtete Orte, wie z.B. Schulen, Universitäten oder auch Museen und Gedenkstätten, während sekundäre Lernorte erst durch eine Didaktisierung, also einen Bildungsauftrag, zu Lernorten werden (Baar und Schönknecht 2018, S. 16) – wie oftmals das Denkmal selbst. Diese Orte können sich demnach gegenseitig ergänzen, gleichzeitig kann nach diesem Verständnis jeder Ort zu einem Lernort werden (Baar und Schönknecht 2018, S. 19f.).

Kennzeichnend ist dabei eine starke Orientierung an der Alltags- und Lebenswelt der Schüler*innen, wodurch schulisch erworbene Kompetenzen in lebensnahen, sinnlich erfahrbaren Kontexten angewendet und vertieft werden können. „Die Forderung nach der Einbeziehung der ‚Welt‘ in den Unterricht begründet sich auch lerntheoretisch, z.B. in der Forderung nach authentischen Sinn- und Motivationszusammenhängen für das Lernen und nach Interessensförderung. Verschiedene Arten des Lernens, wie problemlösendes, handlungsorientiertes und situiertes Lernen können in besonderer Weise an außerschulischen Lernorten realisiert werden“ (Baar und Schönknecht 2018, S. 12).

Für die historisch-politische Bildung eröffnet dies die Möglichkeit, historische Ereignisse, gesellschaftliche Konflikte und politische Deutungen nicht nur abstrakt zu thematisieren, sondern räumlich, materiell und affektiv erfahrbar zu machen. Kulturerbestätten fungieren hierbei als authentische Lernräume, in denen Geschichte als Ergebnis von Aushandlungsprozessen sichtbar wird und politische Dimensionen von Erinnerung, Macht und Verantwortung reflektiert werden können.

Begegnungen mit originalen, authentischen Orten sind jedoch nicht per se sinnstiftend und bedürfen eben jener, schon erwähnten, gezielten didaktischen Begleitung, insbesondere im Kontext historisch-politischer Bildung. Für einen erfahrungsbezogenen Zugang insbesondere zum Politischen ist, nach Annegret Jansen, die Relation von schulischen und außerschulischen Orten in ihrer Bedeutung für die Schüler*innen wichtig, damit Orte zu Lernorten werden können (Jansen 2025, S. 95). Die Interessen der Schüler*innen müssen dabei ebenso berücksichtigt werden, wie eine geeignete Didaktisierung und Auswahl des Ortes. „Die

Passung von unterrichtlichem Lerninhalt, Angebot des außerschulischen Lernortes und der Zugänglichkeit für Lernende bildet die Grundlage für die Bereicherung des Unterrichts.“ (QUA-LiS NRW). Eine sorgfältige didaktische Vor- und Nachbereitung ist notwendig, um die vor Ort gemachten Eindrücke einzuordnen, zu reflektieren und mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Auf der Website der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) werden u.a. Arbeitsschritte, Qualitätskriterien und methodische Vorschläge aufgeführt, die Lehrkräften eine Orientierung geben sollen, auf was es bei der Auswahl eines Lernortes ankommt. Dazu zählen u.a. Kriterien für das didaktische Konzept, den Lernprozess und die Kompetenzentwicklung (QUA-LiS NRW).

Gerade im Kontext historisch-politischer Bildung an Kulturerbestätten verhindert eine solche Rahmung ein bloßes konsumierendes Erleben und ermöglicht stattdessen eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte, Erinnerungskultur und gegenwärtigen politischen Bezügen.

Darüber hinaus wird außerschulischen Lernorten das Potenzial zugeschrieben, ein lernförderliches Klima zu schaffen, da durch den Ortswechsel Routinen schulischen Lernens aufgebrochen und mehrere Wahrnehmungs- sowie Lernkanäle gleichzeitig angesprochen werden (Erhorn und Schwier 2016, S. 8). Insbesondere für die historisch-politische Bildung bedeutet dies, dass affektive, moralische und reflexive Lernprozesse angeregt werden können, die für die Entwicklung eines kritischen Geschichtsbewusstseins und politischer Urteilsfähigkeit zentral sind. Zugleich erlauben solche Lernorte eine methodische Offenheit und die Überwindung fachlicher Grenzen, etwa durch projektorientierte, forschende oder dialogische Lernformen, in denen historische, politische, kulturelle und ethische Fragestellungen miteinander verschränkt werden (Erhorn und Schwier 2016, S. 8).

Kulturerbestätten als Räume für ästhetische Erfahrungen

Projektbasierte Kulturerbevermittlung

Die Wurzeln der Projektarbeit sind historisch in der Reformpädagogik zu finden. Nach John Dewey sollte es dabei vorrangig darum gehen, dass selbst- und eigenständige Handeln und Tun der Beteiligten zu fördern und dadurch „Leben, Denken, Handeln und Wissen sinnhaft miteinander“ zu verknüpfen (Peez 2008, S. 148f.). Nach Kersten Reich wird der Forderung nach ganzheitlichen Lernerfahrungen durch die Projektarbeit Rechnung getragen (Methodenpool Projektarbeit). Durch diese didaktische Einordnung wird die Projektarbeit im Sinne der gemäßigt-konstruktivistischen Theorie des Lernens daher als die optimale Form des Lernens betrachtet (Wirth 2014, S. 116). Das Projekt ist nicht an institutionell organisierten Unterricht gebunden, sondern kann in der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendarbeit, der beruflichen Weiterbildung oder in vielen anderen, auch nicht-pädagogischen Bereichen eingesetzt werden.

Für die Kulturelle Bildung im schulischen Kontext ist die Projektarbeit aus diesen Gründen besonders anschlussfähig. Denn sie zielt auf die Ermöglichung unmittelbarer ästhetischer Erfahrungsprozesse durch handlungsorientierte Tätigkeiten ab und umfasst dabei sowohl produktive künstlerische als auch kognitive Prozesse sowie die reflexive Auseinandersetzung. Durch das Schaffen von anderen Lernumgebungen und den Umgang mit unterschiedlichen Materialien können solche ästhetischen Erfahrungsprozesse gefördert werden. Manfred Blohm und Werner Fütterer halten z.B. für die Kunstvermittlung und den Kunstunterricht insbesondere solche Orte für interessant, die außerhalb eines institutionell vorgeprägten Rahmens liegen.

Also keine Museen, Galerien oder Kirchenräume, wie es zunächst erwartbar wäre, sondern Orte, die neu entdeckt werden können und entsprechend Handlungsräume zulassen und zum produktiven Umgang anregen (Blohm und Fütterer 2016, S. 224). „Dabei entstehen kulturelle Fragestellungen in einer multikulturellen Gesellschaft, die es produktiv zu machen gilt. Produktivität entsteht allerdings nicht durch eifertige Pädagogisierung, sondern durch das Sichtbarmachen und Erfahren von Fremdheitsmomenten, die irritieren und erstaunen können und dürfen, im geglückten Falle aber auch zum Verstehen beitragen können.“ (Blohm und Fütterer 2016, S. 224).

Die Kunstvermittlung an der Schnittstelle zwischen ästhetischer Erfahrung und politischer Bildung

In der Auseinandersetzung mit Kulturerbestätten eröffnen sich damit spezifische Zugänge, die über eine rein vermittelnde oder erklärende Praxis hinausgehen. Beispielsweise gibt es im Kunstunterricht bislang kaum einen konzeptionellen Rahmen, in dem die Vermittlung von kulturellem Erbe vorgesehen ist. Zwar wurden schon in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts außerschulische Orte für die Kunstproduktion und -rezeption genutzt, die Auseinandersetzung mit außerschulischen Lernorten verblieb aber oftmals in klassischen Formaten, wie der Vermittlung im Museum. Im Rahmen von Realitätsbegegnungen, der Auseinandersetzung mit authentischen Orten und erfahrungsoffenem Unterricht, sollte jedoch ein anderes „Raumerleben“ in den Mittelpunkt des Kunstunterrichts und der Kulturellen Bildung rücken. Schon seit den 1930er Jahren ist die Bedeutung der aktiven Aneignung des alltäglich genutzten Raumes für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes bekannt (Gudjons 1994, S. 14). Spätestens mit dem *Spatial Turn* in den 1980er und 1990er Jahren ist der Raum dann zu einer anderen Analysekatgorie geworden und nicht länger ein statisches Konstrukt. Räume werden seitdem als Macht- und Bedeutungsräume im kulturellen und sozialen Gefüge untersucht. Diese Entwicklung basiert u.a. auf den Theorien von Michel Foucault aus den 1960er Jahren, für den der Raum eine neue Kategorie des historischen Denkens darstellte, der neben die Kategorie der Zeit getreten ist (Foucault 1993, S. 34; vgl. Döring und Thielmann 2009, S. 77). Reale Räume spielen nach dieser Auffassung nur noch eine untergeordnete Rolle, da fiktive Räume durch die zunehmende Medialität reale Räume verdrängen. Diese Entwicklung führt zu einem Verlust von Primärerfahrungen und somit nach Gudjons zu einer fehlenden Eigentätigkeit von Kindern und Jugendlichen (Gudjons 1994, S. 17f.).

Die Vermittlung von kulturellem Erbe durch eine didaktische Begleitung in der Kunstvermittlung hat die Möglichkeit, diesen Verlust auszugleichen und sinnlich-ästhetisches Erleben vor Ort – am Gebäude, in Architektur und Denkmalen – sowie im Unterricht zu initiieren. Reale Räume, wie Kulturerbestätten, können zu Erfahrungsräumen für künstlerische Auseinandersetzungen werden. Insbesondere im regionalen Lernen haben diese „Räume“ ein hohes didaktisches Potenzial, wie Johanna Schockemöhle herausstellt. Neben dem Sammeln von Primärerfahrungen, „unterstützt die Originalbegegnung vor Ort das ‚Be-Greifen‘ komplexer Wirklichkeitszusammenhänge sowie den Transfer neuer Erkenntnisse in die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler“ (Schockemöhle 2011, S. 83). Sie erläutert des Weiteren, dass derartige Lernaktivitäten soziale Interaktionen in der eigenen Lebenswelt stärken und die Region dadurch gewinnbringend wahrgenommen wird (ebd.).

Ein demokratiefördernder Kunstunterricht eröffnet Räume für eine kritische künstlerische Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe und macht historische Orte für Bildungsprozesse zugänglich.

Beispielhaft lässt sich ein Projekt aus dem Programm „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“ (<https://denkmal-aktiv.de/>) der *Deutschen Stiftung Denkmalschutz* nennen. Am Elisabeth-Gymnasium in Halle-Osendorf untersuchten Schüler*innen der Klassen 9 und 10 das Sinti-Mausoleum vor Ort, welches 1915 für die Sinti-Familie Weinlich auf dem ehemaligen Friedhof in Halle-Osendorf errichtet wurde. Im Rahmen des Projekts recherchierten sie die Geschichte von Sinti und Roma in Mitteldeutschland, analysierten archivalische Quellen und setzten sich mit der kulturhistorischen sowie ästhetischen Bedeutung des Baudenkmals auseinander. Dabei rückte insbesondere die Deportation von Sinti und Roma aus Halle im Jahr 1943 in den Blick. Im Zusammenhang mit der geplanten Restaurierung des Mausoleums im Jahr 2025 dokumentierten die Schüler*innen ihre Erkenntnisse in Zeichnungen, Collagen und digitalen Formaten. Auf diese Weise entstanden künstlerische Zugänge, die zur Sichtbarmachung der historischen und gesellschaftspolitischen Bedeutung des Denkmals beitrugen und zugleich Fragen von Erinnerungskultur und gesellschaftlicher Verantwortung thematisierten (denkmal aktiv – Schulprojekt Sinti-Mausoleum).

Die Projektleiterin beschreibt die Erlebnisse der Schüler*innen wie folgt: „Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass die Erforschung des Mausoleums, das Kennlernen seiner Geschichte und die sich anschließende Präsentation einen äußerst umfangreichen Prozess darstellen. Die genaue Planung, Strukturierung und arbeitsintensive Vorbereitung ist durchaus herausfordernd, die Projektarbeit wird in ihrer Komplexität aber auch für die Erweiterung des Wissens und eigener Kompetenzen positiv bewertet, die Resonanz am Tag des offenen Denkmals als Wertschätzung empfunden. Durch die Teilnahme an denkmal aktiv und am Tag des offenen Denkmals hat unser Projekt einen großen Schub in der öffentlichen Wahrnehmung bekommen. Besonders spannend ist für die Jugendlichen die überregionale Bedeutung des Mausoleums für die nationale Minderheit“ (Denkmal aktiv – Schulprojekt Sinti-Mausoleum). Die überregionale Sichtbarkeit des Projekts wurde u.a. dadurch gefördert, dass die Schüler*innen ihre Arbeitsergebnisse am Tag des offenen Denkmals 2024 durch Führungen erlebbar machen oder am Tag der offenen Tür sowie bei einer Veranstaltung zum Holocaust-Gedenktag an der eigenen Schule öffentlich in einer Ausstellung und mit Informationsständen präsentieren konnten. Zudem wurde eine eigene Website aufgebaut, welche die Ergebnisse nachhaltig sichern und bewahren soll. Eine besondere öffentliche Wahrnehmung erfuhr das Projekt außerdem durch einen Beitrag des Mitteldeutschen Rundfunks.

In der Bewertung des Gesamtprojekts wird geschildert, dass die Teilnehmenden „Durchhaltevermögen, Kreativität, Ideenreichtum, aber vor allem auch ein gemeinsames Agieren“ (Denkmal aktiv – Schulprojekt Sinti-Mausoleum, Abschlussbericht) zur Lösung von Schwierigkeiten entwickeln konnten, und dass sie durch ihre Eigeninitiative und Aktivität eine positive Resonanz der Stadtbevölkerung erfuhren. Die Schüler*innen betonten abschließend, dass jungen Generationen mehr Vertrauen für das eigenständige Handeln entgegengebracht werden sollte (Denkmal aktiv – Schulprojekt Sinti-Mausoleum, Abschlussbericht), was darauf verweist, dass sie über das Projekt eine Entwicklung von Demokratiefähigkeit erfahren haben.

Neben forschenden Zugängen können auch performative künstlerische Praktiken zur kritischen Auseinandersetzung mit Kulturerbe beitragen. So beschreibt Thomas Kleynen eine Unterrichtsreihe mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 11 zum Thema Performance, in der die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Regeln, Rollen und Konventionen sowie mit ästhetischen Urteilen im Mittelpunkt stand. Durch das Aufbrechen von Hierarchien im Unterrichtsgeschehen und der Reflexion über alltägliches Handeln als Kunstform sollte eine subjektorientierte, dialogische Auseinandersetzung entstehen, um mittels Selbsttätigkeit Demokratie und Selbstständigkeit zu fördern. Die Lehrkraft wurde dabei aufgefordert,

exemplarische künstlerische Positionen vorzustellen, bei denen eine Verschiebung vom Alltäglichen hin zum Künstlerischen, Ungewöhnlichen stattfindet. Dazu dienten unter anderem die Arbeiten von Marina Abramović, Erdem Gündüz und Roi Vaara als Referenz. Ihre performativen Interventionen im öffentlichen Raum – etwa das stille Stehen vor einem Denkmal – machten den Stadtraum selbst zum Ort politischer Kunst und eröffneten Möglichkeiten, Denkmale als gesellschaftliche Symbolorte zu reflektieren und neu zu interpretieren (Kleynen 2025, S. 16-23).

Die Schüler*innen entwickelten davon ausgehend eigene Performances zu dem Thema „Interventionen“, wobei für die Demokratiebildung zentrale Aspekte, wie Multiperspektivität und „Ambiguitätstoleranz“ darüber geübt werden sollten (Kleynen 2025, S. 18). Im weiteren Verlauf bekamen die Schüler*innen die Idee, dazu Handlungsanweisungen und Bewertungskriterien aufzustellen. Durch diesen gemeinsamen und eigentätigen Lernprozess wurden sie aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden. Sie mussten andere Meinungen zulassen und Kompromisse schließen, was die Lehrperson als positiv und gewinnbringend einschätzte und darin ein großes Bildungspotenzial für einen demokratiefördernden Kunstunterricht sah (Kleynen 2025, S. 19-21).

Fazit

In der Kunstvermittlung können Räume als soziale und kulturelle Konstruktionen analysiert und/oder selbst gestaltet werden und damit einen Beitrag für eine kritische historisch-politische Bildung leisten. Dazu können Denkmäler, Gedenkstätten, Stadtviertel oder auch Kulturlandschaften zählen. Kulturerbestätten sollen in diesem Sinne als hybride Lernorte wahrgenommen werden, die zugleich historische, ästhetische und gesellschaftspolitische Orte sind. Sie bündeln materielle Gestalt (Form, Material, Inszenierung im Raum), erinnerungskulturelle Bedeutungszuschreibungen bis hin zu zukünftigen Nutzungspraktiken. Über künstlerische Zugänge – wie Mapping, Interventionen, Community-Projekte, Co-Kuration oder Bürger*innenbeteiligung – werden klassische Formate und auch die bei QUA-LiS vorgeschlagenen Methoden fachspezifisch erweitert. In Initiativen wie z.B. der [World Heritage Education](#) und *denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule* werden diese Ansätze sichtbar. Denn nur ein aktiver Zugang zu Kulturerbestätten kann überhaupt dazu führen, dass politische Interpretationen und Konstruktionen im Sinne der *Critical Heritage Studies* aufgebrochen und kritisch hinterfragt werden (vgl. Gantner und Hein-Kircher 2022, S. 132f.).

Eine große Chance für einen projektbasierten Zugang zur Kulturerbebildung im Kunstunterricht kann möglicherweise auch die Oberstufenreform in NRW bieten, über die Einführung eines 5. Abiturfaches Projektkurse und damit einhergehend neue Prüfungsformate möglich werden (Bildungsportal NRW). Diese Prüfungsformate wiederum sollen den Erwerb der Kompetenzen des 4K-Modells – kollaborative, kreative und kommunikative Kompetenzen sowie kritisches Denken – fördern (Schulfachliches Eckpunktepapier für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen). Die Orte können dadurch projektbasiert zukunftsorientiert neu erschlossen werden. Denn vor jeder Schule, in jedem Ort, irgendwo in der Landschaft gibt es eine regionale Kulturerbestätte, die als Lernort dienen und in aktuelle Bildungsdiskurse eingebunden werden kann. Kunst verbindet dadurch ästhetische Erfahrung mit zeitgemäßer demokratischer Bildung.

Kulturerbestätten als Orte ästhetischer und politischer Bildung ermöglichen durch künstlerisch-pädagogische Vermittlung eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerungskultur. Ihre Rolle im außerschulischen Lernen wird dabei entscheidend, da sie Raum für partizipative Prozesse schaffen,

die über konsumierendes Erleben hinausgehen und zur Demokratiebildung beitragen. So werden sie zu lebendigen Lernorten, die aktuelle gesellschaftliche Fragen aufgreifen und eine anschlussfähige Kulturelle Bildung fördern.

Verwendete Literatur

- Assmann, Jan (2007):** Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Aufl. München: Beck.
- Baar, Robert / Schönknecht, Gudrun (2018):** Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Blohm, Manfred / Fütterer, Werner (2016):** Ortswechsel – andere Orte im Kunstunterricht. In: Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte: Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript, S. 213-226.
- Döring, Jörg / Thielmann, Tristan (2009):** Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen (2016):** Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung. In: Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen: Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: transcript, S. 7-14.
- Erll, Astrid (2017):** Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Foucault, Michel (1993):** Andere Räume (1967). In: Karlheinz Barck (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Essays. 5. durchges. Aufl. Leipzig: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 1352: Kunstwissenschaften), S. 34-46.
- Gantner, Eszter / Hein-Kircher, Heidi (2022):** Erbe, Kulturerbe, Heritage. In: Sabrow, Martin / Saupe, Achim (Hrsg.): Handbuch Historische Authentizität. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 127-136.
- Gudjons, Herbert (1994):** Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbstständigkeit, Projektarbeit. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jansen, Annegret (2025):** Politische Urteilsbildung von Jugendlichen zu komplexen Problemstellungen einer Nachhaltigen Entwicklung. Eine Interventions- und Interviewstudie im Kontext schulischen und außerschulischen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Kleynen, Thomas (2025):** Interventionen, die lohnen. Schüler:innen planen Kunstunterricht (mit). In: Kunst + Unterricht. Demokratiebildung. Heft 497 / 498 | 2025. Hannover: Friedrich Verlag, S. 16-23.
- Peez, Georg (2008):** Einführung in die Kunstpädagogik. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Samida, Stefanie (2018):** Kulturelles Erbe und kulturelle Bildung. Einleitung. In: Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. H. 48 (2). Wien: VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde, S. 3-7.
- Schockemöhle, Johanna (2011):** Regionales Lernen 21+ – Konzeption und Evaluation. In: Messmer, Kurt / von Niederhäusern, Raffael / Rempfler, Armin; Wilhelm, Markus (Hrsg.): Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geografie, Geschichte und Naturwissenschaften. Außerschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik, Bd. 1. Münster: LIT.
- Tauschek, Markus (2013):** Kulturerbe. Eine Einführung. Berlin: Reimer.
- Wirth, Ingo (2014):** Kunst-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Internetquellen

- Bildungsportal NRW:** <https://www.schulministerium.nrw/weiterentwicklung-der-gymnasialen-oberstufe> (zuletzt abgerufen am 16.02.2026).
- Denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule:** <https://denkmal-aktiv.de/> (zuletzt abgerufen am 12.03.2026).
- Denkmal aktiv – Schulprojekt Sinti-Mausoleum:** <https://denkmal-aktiv.de/schulprojekt/das-sinti-mausoleum-halle-osendorf/> (zuletzt abgerufen am 12.03.2026).
- Denkmal aktiv – Schulprojekt Sinti-Mausoleum, Abschlussbericht:** https://denkmal-aktiv.de/wp-content/uploads/2024/08/Abschlussbericht_Halle_Elisabeth-Gym_denkmal-aktiv_24-25.pdf (zuletzt abgerufen am 18.03.2026).
- Methodenpool Projektarbeit:** <https://methodenpool.de/projektarbeit/> (zuletzt abgerufen am 16.02.2026).
- QUA-LiS NRW:** <https://www.qua-lis.nrw.de/demokratie-schule-nrw/historisch-politische-bildung/unterstuetzungsangebot/außerschulische> (zuletzt abgerufen am 16.02.2026).
- Schulfachliches Eckpunktepapier für die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen:** https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/eckpunktepapier_weiterentwicklung_gymnasiale_oberstufe_gost_240529 (zuletzt abgerufen am 16.02.2026).
- World Heritage Education:** https://de.wikipedia.org/wiki/World_Heritage_Education (zuletzt abgerufen am 16.02.2026); vgl. <https://www.iu.de/forschung/fachtagungen/16-arbeitskreistagung-world-heritage-education/>.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Larissa Eikermann (2026): Kulturerbe in der Kulturellen Bildung – Potenziale außerschulischen Lernens an der Schnittstelle zwischen ästhetischer Erfahrung und politischer Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturerbe-kulturellen-bildung-potenziale-ausserschulischen-lernens-schnittstelle-zwischen>

(letzter Zugriff am 27.05.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht.

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