

Kulturakademie: gemeinsam und Gemeinsames

Katrine Fleckner Gravholt

Abstract

The paper outlines visions about the present Interreg project >Kulturakademie< within the German-Danish border region. The pivotal point of the project is the meeting between German and Danish elementary school classes at a German and a Danish museum, respectively, where they test out an education program about a specific topic within natural science, cultural anthropology, or the arts. A PhD project is investigating the meeting between pupils and is employing an empirical focus on participant communication and interaction. The preliminary observations of the project show that the communication and interaction between pupils must be scaffolded extensively through museum didactics if pupils either not at all or only to a very limited extent are able to communicate in the neighbouring language. Theories on similarities or points of similarity and transculturality are able to shed light on the potential of such meetings, in which historical and cultural points in common are brought to centre, and it seems that points of similarity become more visible to pupils through common activities.

Title: >Kulturakademie: Sharing what we have in common

Keywords: German-Danish interaction; interculturality; transculturality; points of similarity; external learning environments

In den vergangenen zehn Jahren wurden viele deutsch-dänische Schulprojekte in der Region Sønderjylland-Schleswig mit dem Zweck, grenzüberschreitende Begegnungen zu ermöglichen, durchgeführt. Sowohl von politischer Seite als auch von Seiten vieler Bildungseinrichtungen besteht der Wunsch, dass Kinder und Jugendliche nördlich und südlich der Grenze einander begegnen und die Sprache und Kultur des Nachbarlandes kennenlernen. Anregung für diesen kleinen Beitrag ist ein Schulprojekt im deutsch-dänischen

Grenzland, und zwar ein aktuelles Projekt namens *Kulturakademie*, dem ich als Doktorandin folge. Dreh- und Angelpunkt des Projekts sind Begegnungen deutscher und dänischer Schulklassen in deutschen und dänischen Museen der Grenzregion. Jeweils ein deutsches und ein dänisches Museum arbeiten zusammen und die Museumspädagoginnen und Museumspädagogen erstellen ein Unterrichtsangebot zu einem beiden Museen gemeinsamen Thema, mit dem die Schülerinnen und Schüler in den Museen arbeiten. Sie treffen sich in den Museen zum ersten Mal. Mit dem Projekt wünscht man von Seiten der Projektbewerber, die interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen Wissen über die gemeinsame Geschichte beizubringen und ihre Reflexion über das gemeinsame Kulturerbe zu unterstützen.

Die heutige Grenze zwischen Deutschland und Dänemark wenige Kilometer nördlich von Flensburg ist ein Ergebnis der Grenzziehung nach dem Volksentscheid 1920. Südlich der Grenze lebt heute eine dänische Minderheit innerhalb der deutschen Mehrheit und nördlich der Grenze lebt eine deutsche Minderheit innerhalb der dänischen Mehrheit. Bis 1864 machte das Gebiet zwischen der Eider und der Königsau südlich von Kolding im heutigen Dänemark das Herzogtum Schleswig aus. Spuren der langen gemeinsamen Geschichte des Herzogtums Schleswig sind im heutigen deutsch-dänischen Grenzland noch deutlich zu erkennen; es bestehen viele Gemeinsamkeiten.¹

Ich möchte die Hypothese aufstellen, dass bei deutsch-dänischen Begegnungen ein Fokus auf Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten ergiebiger als ein kontrastiver Fokus ist. Der Soziologe Richard Jenkins (vgl. 2002: 72) meint, dass es im kulturellen Bereich Zeit ist, nicht länger von Unterschieden zu reden. Ihm zufolge sind Unterschiede und Ähnlichkeiten untrennbar miteinander verbunden und beides dynamische Prinzipien der Identität. Jenkins (vgl. ebd.: 67) meint, dass die Ähnlichkeiten mehr Aufmerksamkeit verdienen. Bei manchen Theoretikerinnen und Theoretikern, die sich für das Ähnlichkeitsparadigma aussprechen, wird der Fokus auf Ähnlichkeiten aus vielen Gründen deutlich hervorgehoben. Kimmich (vgl. 2017) unterstreicht die Bedeutung der Ähnlichkeit u.a. für unser Erkennen, Erinnern und Kategorisieren.

Sie [Ähnlichkeit; K.F.G.] bedarf der Feststellung von Differenzen, weil sie nie Identität ist, kann aber selbst auch keine radikale Differenz im Sinne des

¹ Vgl. hierzu die Informationen im Lexikon von *Grænseforeningene*; online unter: <https://grænseforeningene.dk/om-graenselandet/leksikon> [Stand: 17.11.2021].

›Anderen‹ sein: Ähnlichkeit ist kein binäres Modell, sondern eine ›Figur des Dritten‹. Sie befindet sich immer zwischen den Polen von vollständiger Identität und radikaler Differenz. (Ebd.: 43)

Ein an Ähnlichkeit orientiertes Denken impliziert politische und ethische Aspekte und repräsentiert statt Oppositionen und Dichotomien das Überbrückende, weshalb ein expliziter Diskurs der Ähnlichkeiten gegen Phänomene wie Diskriminierung des ›Anderen‹ wirkungsvoll ist (vgl. ebd.: 140f.). Aufgrund der Relevanz dieser Argumente für das Projekt *Kulturakademie* dient die Ähnlichkeitstheorie als Ausgangspunkt meiner Ausführungen.

Die lange gemeinsame Geschichte des heutigen Nord- und Südschleswigs stellt einen guten Grund für den Fokus auf Gemeinsamkeiten dar, genauso wie die heutige geographische Nähe sowie der performative und interaktive Fokus, der in der Ähnlichkeitstheorie enthalten ist. Dieser Fokus ermöglicht die Untersuchung der Schülerbegegnungen als performative Prozesse, deren Potential es zu eruieren gilt. Zudem sind die Möglichkeit für und die Hoffnung auf Auflösung von Dichotomien und die Bildung neuer Gemeinschaften wichtige Argumente für einen Fokus auf Gemeinsamkeiten.

Mit einem Fokus auf das Gemeinsame trifft man schon bei der Bezeichnung ›Begegnung‹ auf Herausforderungen. Die Begegnung ist in der territorialen Bedeutung des Wortes grenzüberschreitend, da die Schülerinnen und Schüler die physische Grenze zwischen Deutschland und Dänemark überqueren, um ein Museum im anderen Land zu besuchen. Wenn man die essentialistische Vorstellung von klar abgegrenzten Nationalkulturen ablehnt, ist die zu untersuchende Begegnung jedoch nicht als kulturelle Begegnung zwischen deutscher und dänischer Kultur zu betrachten. Einzelne Individuen als Repräsentanten einer Kultur zu sehen, ist meines Erachtens problematisch, besonders wenn es sich um Kinder handelt. Eine solche Perspektive wäre auch zu vereinfachend. Schon in der ersten Phase der Datenerhebung wurde deutlich, dass ganz unterschiedliche kulturelle ›Konstellationen‹ vorhanden sind, u.a. da es auch Migrantinnen und Migranten in den Klassen gibt, die erst seit kurzem in Deutschland oder Dänemark wohnen. Es gibt also kulturelle Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber diese sind intern in der Klasse wie auch zwischen Schülerinnen und Schülern der deutschen und der dänischen Klasse vorhanden. Dies entspricht der Kernaussage von Welsch (vgl. 2005: 48), wonach zeitgenössische Kulturen extern vernetzt sind und die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem nicht mehr auf der nationalen Ebene vorgenommen wird. Im Projekt wird von *Nachbarbegegnung*

nungen und *Schülerbegegnungen* gesprochen. Die erste Bezeichnung weist auf die Assoziationen der Nähe zueinander und die zweite Bezeichnung auf den Lernkontext hin.

Eine Perspektive des Gemeinsamen, die im Konzept der Transkulturalität und in der Ähnlichkeitstheorie wurzelt, distanziert sich vom Konzept der Interkulturalität, denn grundlegende Annahmen dieses Begriffs weisen auf Differenzen und Kontraste hin. Man bewegt sich vom Ziel der Interkulturalität, des Einander-Verstehens, weg. Ein Kritikpunkt am Interkulturalitätskonzept betrifft laut Welsch (vgl. ebd.: 46) die Bestrebung, interkulturelle Konflikte durch interkulturellen Dialog zu lösen. Ihm zufolge sind solche Konflikte aber nicht lösbar, weil sie den Prämissen des traditionellen Kulturbegriffs entspringen. Der Versuch, einander durch Dialog zu verstehen, ist unmöglich, weil das Andere nach dem eigenen Maßstab verstanden und deswegen missverstanden wird (vgl. ebd.). Hier könnte man einwenden, dass ein Dialog in einem konfliktfreien Feld (wie unter Schülerinnen und Schülern, denen vieles gemeinsam ist) wahrscheinlich ein größeres Potential hätte. Andere Theoretikerinnen und Theoretiker fassen den Begriff der Interkulturalität positiver auf und betonen statt eventueller Konflikte den Austausch im Dialog der kommunizierenden Personen.

In der Untersuchung des Projekts *Kulturakademie* wird das Miteinanderzurechtkommen der Schülerinnen und Schüler aus der deutschen und der dänischen Klasse durch sowohl verbale als auch nonverbale Interaktion zum Dreh- und Angelpunkt. Bei der konkreten Ebene der Interaktion bewegt man sich jedoch von der extensionalen Bedeutungsdimension von Kultur weg, von der Welsch (vgl. 2010: 39) in seinem Konzept der Transkulturalität ausgeht, denn es wird ein anderer Zugang zu Kultur benötigt: eine Wendung zur Kultur als Praxis (vgl. Reckwitz 2005).

Eine antessentialistische Definition von Kultur, die nicht durch ihren Inhalt und dessen Bedeutung bestimmt wird, sondern als Praxis, richtet die Aufmerksamkeit auf Mikroprozesse im sozialen Leben (vgl. ebd.: 6-10). Die Konkretisierung des Begriffs Kultur macht sie empirisch untersuchbar, indem das soziale Agieren Gegenstand der Analyse wird. Bei den Begegnungen der Schülerinnen und Schüler in den Museen ist zu erwarten, dass durch das Beisammensein Berührungsflächen oder gemeinsame Interessen in Erscheinung treten, sei es die Erfahrung, dass ein Mädchen aus der anderen Klasse auch Badminton spielt, oder die Erfahrung, dass man sich gemeinsam über ein Video auf YouTube amüsiert. Es handelt sich um partielle Begegnungen individueller Akteure und es ist interessant zu untersuchen, in welchen Be-

reichen Berührungsflächen bestehen, wo Vernetzungen deutlich werden oder wo gegebenenfalls eine Gruppenzugehörigkeit markiert wird. Die Frage lautet mit anderen Worten: In welchen Bereichen werden derartige ›Begegnungen‹ zwischen deutschen und dänischen Schülerinnen und Schülern möglich?

Da monokulturelle Kategorien das Denken vieler Menschen auch weiterhin prägen, ist das Konzept der Interkulturalität noch gegenwärtig. Im Projekt *Kulturakademie* wird dies bei den Schülerinnen und Schülern deutlich. Sie bemerken und kommentieren schnell konkrete Unterschiede. Ein Beispiel betrifft die Vorbereitung der Klassen auf den Museumsbesuch in einem deutschen kulturhistorischen Museum. Sie bestand darin, Poster zu einem gegebenen Thema anzufertigen. Die deutsche Schulkasse brachte Poster aus Pappe mit, wohingegen die dänische Schulkasse ihre Poster virtuell auf ihren Handys erstellt hatten. Daraus entstand ein Gespräch über die Unterschiede des Gebrauchs von digitalen Medien in deutschen und dänischen Schulen, was unzweckmäßig war, da sich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler vom fachlichen Thema entfernte. Die Schülerinnen und Schüler bemerkten rasch auch sprachliche Barrieren, da die Kompetenzen der meisten Schülerinnen und Schüler in der Nachbarsprache begrenzt sind. Diese sprachlichen Barrieren zu leugnen, wäre naiv. Die Kinder und Jugendlichen nehmen sich vielleicht als Repräsentanten unterschiedlicher Kulturen wahr und der Diskurs des Gegenüberstellens deutscher und dänischer Kultur kommt auch in den Medien und anderswo häufig vor. Trotzdem ist es interessant, dem Gemeinsamen oder Ähnlichen statt dem Unterschiedlichen Aufmerksamkeit zu widmen. Die Diversität ist eine Tatsache, aber es gibt auch Raum für die Ähnlichkeit, wenn die Diversität nicht ins Rampenlicht tritt. Sie tritt in den Hintergrund, wenn der gemeinsamen Interaktion der Schülerinnen und Schüler größere Bedeutung beigemessen wird.

Assmann (2015: 172) betont den performativen Aspekt von Ähnlichkeit: »Die Ähnlichkeit, von der hier die Rede ist, wird ausschließlich performativ von konkreten Subjekten in einer situativen Handlung oder sozialen Interaktion wahrgenommen und in eine Reaktion oder Handlung umgesetzt.« Unterschiede verschwinden nicht, aber die Dominanz der Differenzen wird herausgefordert. Die Perzeption der Ähnlichkeit geschieht intuitiv und ist kontextgebunden. Mithilfe einer Änderung der Perspektive wird es möglich, Ähnlichkeiten zwischen zwei Größen zu sehen, zwischen denen zuvor nur Unterschiede bemerkt wurden (vgl. ebd.: 171).

Ob und wie eine solche Änderung der Perspektive bewusst geschieht, lässt sich im Rahmen des Projekts *Kulturakademie* nicht untersuchen. Allerdings ist

zu hoffen, dass eventuelle stereotype Auffassungen voneinander durch das gemeinsame Unternehmen relativiert werden. Hierbei wird darauf Wert gelegt, wie die Wahrnehmung der Ähnlichkeit in der interaktiven Praxis umgesetzt wird.

Die pädagogischen und didaktischen Rahmen, in denen die Schülerinnen und Schüler interagieren, spielen eine große Rolle für die Perzeption und den Umgang miteinander. Eine interessante Frage ist, ob bestimmte pädagogische und didaktische Maßnahmen vorzuziehen sind, um die Kommunikation und die Interaktion von Schülerinnen und Schülern an außerschulischen Lernorten zu fördern. Die interkulturelle Pädagogik beschäftigt sich seit langem mit kulturellen Begegnungen, aber manche Theoretikerinnen und Theoretiker suchen auch eine kulturübergreifende Pädagogik, die dann bei einigen Autorinnen und Autoren als transkulturelle Pädagogik bezeichnet wird (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 120). Beim pädagogischen Kulturbegriff muss man zwischen zwei Perspektiven unterscheiden: einer normativen und einer empirischen. Wie Göhlich u.a. (vgl. 2006: 23f.) bemerken, wird auf der normativen Ebene eine transkulturelle Identität im Welsch'schen Sinne als Bildungsziel angestrebt. Auf der empirischen Ebene hingegen erscheint eher eine Selbstbeschreibung vorzuherrschen, die auf die Zugehörigkeit zur Nationalkultur Bezug nimmt.

Prinzipiell kommt den Diskursen, in denen kulturelle Identität verhandelt wird, eine große Bedeutung zu. Im Projekt *Kulturakademie* lässt sich dies an der jeweiligen Geschichtsdarstellung der Museumspädagoginnen und Museumspädagogen beobachten. Ein Beispiel dafür ist, dass eine Museumspädagogin die geschichtliche Verbindung des heutigen Nord- und Südschleswigs und ihre Relevanz heute betonte, während ihr Kollege in einem anderen Museum diesen Umstand nur ganz oberflächlich erwähnte, obwohl die beiden Museen als gemeinsames Thema die Grenzziehung hatten. Auch der Gebrauch des Pronomens *wir* ist interessant zu untersuchen, da vieles davon abhängt, ob der Museumspädagoge sich selbst als Teil einer bestimmten Nationalität miteinbezieht oder nicht. Die Geschichtsdarstellung beeinflusst somit die Wahrnehmung der Ähnlichkeit durch die Schülerinnen und Schüler. Um zudem die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern, die einander nicht kennen, zu unterstützen, steht den Museumspädagoginnen und Museumspädagogen bei der pädagogischen und didaktischen Gestaltung des Museumsunterrichts eine pädagogische Beraterin zur Verfügung.

Bisher gibt es zwar nur eine begrenzte Menge an empirischen Untersuchungen zu Museumsbesuchen, aber es lässt sich schon jetzt eine Tendenz

feststellen: Die Interaktion kommt nicht von selbst. Wenn man deutsche und dänische Schülerinnen und Schüler in einem Raum zusammenbringt, reden sie nicht automatisch miteinander. Das habe ich in einem Museum erfahren, wo eine gemischte Gruppe deutscher und dänischer Schülerinnen und Schüler zusammen Mittagspause machen sollte. Ihnen wurde ein Raum zur Verfügung gestellt, wo weder eine Museumspädagogin bzw. ein Museumpädagoge noch eine Lehrkraft anwesend waren, nur die Schülerinnen und Schüler und ich. Sie setzten sich sofort in getrennte Gruppen, d.h. zur eigenen Klasse. Dieses Verhaltensmuster wiederholte sich bei der Mehrzahl der Gruppen, die ich beobachtet habe. In den meisten Fällen gab es keine oder nur ganz sparsame Kommunikation und Interaktion zwischen den Gruppen und wenn doch kommuniziert wurde, wurde dies durch eine bestimmte Aktion initiiert: Ein deutscher Junge gab beispielsweise einem dänischen Jungen einen Keks; ein deutscher Junge zeigte ein paar dänischen Jungen etwas auf seinem Handy; zwei dänische Jungen spielten Armdrücken und vier deutsche Jungen gingen zu ihnen, um es zu beobachten. Diese Knappeit an verbaler Kommunikation zeigt mir, dass ein Antrieb vorhanden sein muss, um zu Kommunikation zu motivieren.

Den Museumspädagoginnen und Museumspädagogen und der teilnehmenden Lehrkraft fällt die wichtige Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, die sprachlichen oder andere Barrieren wie z.B. Schüchternheit zu überwinden. Bei einem Museumsbesuch beispielsweise kam die deutsche Lehrerin in den Raum und setzte sich zu den dänischen Schülerinnen und Schülern, woraufhin einige der deutschen Schülerinnen und Schüler sich ebenfalls dieser Gruppe anschlossen. Die Lehrerin trug also dazu bei, eine Barriere bei den Schülerinnen und Schülern zu überwinden. Um den kurzen Zeitraum, den die Schulklassen gemeinsam verbringen, am besten zu nutzen, müssen die Museumspädagoginnen und Museumspädagogen durch Maßnahmen dafür sorgen, dass gute didaktische Rahmenbedingungen für Dialog und Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden.

Ziel ist es, im Rahmen der Untersuchung Erfahrungen zu sammeln, die über das Projekt *Kulturakademie* hinausweisen. Dadurch, dass die Begegnung als eine Nachbar- und Schülerbegegnung aufgefasst wird, lassen sich die Erfahrungen und Empfehlungen wahrscheinlich auch auf Begegnungen innerhalb eines Sprachgebiets übertragen, z.B. auf Begegnungen zwischen zwei deutschen Schulklassen, die einander vorher nicht getroffen haben und zusammenarbeiten sollen. Die pädagogischen und didaktischen Rahmenbedin-

gungen sollen zu gemeinsamen Praxen anregen, denn dann besteht die Hoffnung, dass gemeinsame Praxen ein Potential für die Bildung neuer Gemeinschaften haben. Die Gemeinschaften mögen nur situativ und von flüchtigem Charakter sein, aber die Schülerinnen und Schüler profitieren von ihnen in sozialer, persönlicher und auch fachlicher Hinsicht. Genau darin besteht das Bildungspotential solcher Schüler- und Nachbarbegegnungen.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags besteht darin, gute Argumente für die Vorteile eines Fokus auf Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten statt eines kontrastiven Fokus bei deutsch-dänischen Begegnungen aufzuzeigen. Ob die Kompetenzen, die bei solchen Begegnungen aktiviert und geübt werden, als interkulturell oder transkulturell zu bezeichnen sind oder ob es solche als eigenständige Kompetenzen überhaupt gibt, ist diskutabel. Die Erfahrung, dass man trotz Barrieren mit Gleichaltrigen aus einem anderen Land umgehen bzw. mit ihnen Aufgaben lösen kann und man etwas gemeinsam hat, ist wichtig für Kinder und Jugendliche – unabhängig davon, wie die so erworbenen Kompetenzen bezeichnet werden. Solche Erfahrungen tragen hoffentlich zu einer Durchlässigkeit der deutsch-dänischen Grenze in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler bei.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida (2015): Ähnlichkeit als Performanz. Ein neuer Zugang zu Identitätskonstruktionen und Empathie-Regimen. In: Aleida Assmann/ Anil Bhatti (Hg.): Ähnlichkeit. Ein kulturtheoretisches Paradigma. Konstanz, S. 167-186.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Göhlich, Michael/Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: Dies. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim/München, S. 7-30.
- Jenkins, Richard (2002): Tid til ikke at tale om forskel [Es ist Zeit, nicht von Unterschieden zu reden]. In: Religionsvidenskabeligt Tidsskrift [Religionswissenschaftliche Zeitschrift] 40, S. 59-74.
- Kimmich, Dorothee (2017): Ins Ungefähr. Ähnlichkeit und Moderne. Konstanz.

- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In: Ilja Srubar/Joachim Renn/Ulrich Wenzel (Hg.): Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen. Wiesbaden, S. 92-111.
- Welsch, Wolfgang (2005): Transkulturelle Gesellschaften. In: Peter-Ulrich Merz-Benz/Gerhard Wagner (Hg.): Kultur in Zeiten der Globalisierung. Neue Aspekte einer soziologischen Kategorie. Frankfurt a.M., S. 39-67.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darnowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 39-66.

