

**Zwischen ‚kollektivem Gedächtnis‘ und ‚nicht mehr benutzten Sachen‘ –
Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher
als Anstoß für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung**

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)
genehmigte Dissertation von

Verena Röhl, M.A.

Berlin, im April 2021

Referentin: Prof. Dr. Christiane Meyer

Korreferentin: Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender

Tag der Promotion: 22.01.2021

Danksagung

Zuallererst danke ich meiner Erstgutachterin, Prof. Dr. Christiane Meyer, für die ausgezeichnete Betreuung in den vergangenen Jahren. Ich habe besonders das stets offene Ohr, die konstruktiven Gespräche sowie das äußerst angenehme und unkomplizierte Arbeitsverhältnis geschätzt. Ich empfinde es als ein Privileg, zu einem Thema forschen und promovieren zu dürfen, das mir auch persönlich am Herzen liegt und möchte mich für das Vertrauen und die mir gegebene Möglichkeit bedanken.

Zudem danke ich Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender für die Übernahme des Zweitgutachtens. Ihre Arbeiten, sowie die Arbeiten weiterer Mitglieder des AK *World Heritage Education*, lieferten einen wichtigen Referenzrahmen für die vorliegende Studie. Ich habe die Arbeitskreistreffen stets als sehr inspirierend empfunden und möchte an dieser Stelle nicht nur Prof. Ströter-Bender, sondern gleichzeitig auch allen beteiligten Personen meinen Dank für den hilfreichen Austausch aussprechen.

Den Durchführenden der quantitativen Teilstudie des Forschungsprojektes, Sandra Adam und Prof. Dr. Joachim Grabowski, danke ich für die konstruktive Zusammenarbeit. Insbesondere Sandra Adam möchte ich zudem für die Unterstützung während des Codierungsprozesses danken.

Als assoziiertes Mitglied des Forschungsverbundes *CHER: Cultural Heritage als Ressource?* spreche ich allen beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Professorinnen und Professoren sowie dem Beirat für den fachlichen Austausch, die konstruktive Kritik und die gegenseitige Unterstützung meinen Dank aus. Die Auseinandersetzung mit den kritischen Aspekten von kulturellem Erbe hat meine Arbeit entscheidend geprägt.

Ich danke zudem allen Teilnehmenden der Studie herzlichst für ihre Zeit und Interesse. Ein besonderer Dank gilt auch allen Lehrkräften, die mir die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern ermöglicht haben.

Mein herzlicher Dank gilt zudem allen meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften. Andreas Eberth und Stephanie Mittrach danke ich für all ihre Hinweise, gemeinsamen Diskussionen und die insgesamt herausragende Arbeitsatmosphäre. Insbesondere Andreas Eberth möchte ich zudem für seine sehr ausführlichen und konstruktiven Rückmeldungen danken.

Den wissenschaftlichen Hilfskräften Judith Müller und Marie Laflör danke ich für die Unterstützung bei der Transkription der erhobenen Daten.

Miriam Röhl möchte ich für das Korrekturlesen der Arbeit danken.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, ohne deren bedingungslose Unterstützung meines gesamten Bildungsweges diese Dissertation nicht möglich gewesen wäre. Euch ist diese Arbeit gewidmet.

Verena Röhl
Berlin, im April 2021

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VII
Abkürzungsverzeichnis	VIII
Zusammenfassung	IX
Summary	X
1 Einleitung	1
2 Weltkulturerbe: Definitionen, Entwicklungen und Herausforderungen	4
2.1 Grundlagen von Weltkulturerbe	4
2.1.1 Ursprung und Einflüsse auf die Welterbekonvention	5
2.1.2 Typen von Welterbe	7
2.1.3 Der ‚außergewöhnliche universelle Wert‘ und Kriterien für dessen Bewertung	8
2.1.4 Akteure im Kontext der Welterbekonvention	12
2.1.5 Nominierungsverfahren	12
2.1.6 Die Liste des gefährdeten Erbes der Welt	15
2.2 Das Kulturerbeverständnis der UNESCO und die daran anschließende Kritik	15
2.3 Ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbe	17
2.3.1 Gründe für die ungleiche globale Verteilung im Überblick	18
2.3.2 Soziale Ungleichheiten	19
2.3.3 Staatliche Interessen	20
2.3.4 Organisationsstruktur	21
2.4 Folgen der Auszeichnung von Weltkulturerbestätten im Überblick	21
2.5 Weltkulturerbe in Niedersachsen	23
3 Welterbe-Bildung im Kontext übergreifender Bildungskonzepte der UNESCO:	
Grundlagen und praktische Umsetzung	25
3.1 Ziele der Welterbe-Bildung	25
3.2 Anknüpfungspunkte an übergreifende Bildungskonzepte der UNESCO	26
3.2.1 Friedenserziehung	27
3.2.1.1 Herausforderungen für Friedenserziehung	28
3.2.1.2 Überschneidungen von Friedenserziehung und Welterbe-Bildung	29
3.2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung	30

3.2.2.1 Herausforderungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung	31
3.2.2.2 Überschneidungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Welterbe-Bildung	32
3.2.3 Global Citizenship Education	34
3.2.3.1 Perspektiven auf Global Citizenship Education	35
3.2.3.2 Postkoloniale Ansätze	36
3.2.3.3 Überschneidungen von <i>Global Citizenship Education</i> und Welterbe-Bildung	37
3.3 Welterbe-Bildung in der Praxis	38
3.3.1 Umsetzung von Welterbe-Bildung an UNESCO-Projektschulen	39
3.3.2 Fachbezogene Anknüpfungspunkte unter besonderer Berücksichtigung des Geographieunterrichts	40
3.3.3 Vermittlung an Welterbestätten	42
3.4 Welterbe-Bildung im Kontext zeitgenössischer Vermittlungskonzepte	43
3.5 Konsequenzen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung	44
4 Forschungsdesign: Theoretische Fundierung und praktische Umsetzung der Methoden	46
4.1 Forschungsstand	46
4.1.1 Welterbe-Bildung	46
4.1.2 Vorstellungen und Einstellungen zu Kulturerbe, Kultur, Geschichte und globalen Ungleichheiten	47
4.2 Fragestellungen	48
4.3 Grundlagen zu den Forschungsmethoden	48
4.3.1 Fokusgruppen als Forschungsmethode	50
4.3.1.1 Fokusgruppen im Vergleich mit anderen qualitativen Forschungsmethoden	50
4.3.1.2 Ablauf von Fokusgruppen	52
4.3.2 Reflexive Fotografie als Forschungsmethode	53
4.3.2.1 Theoretische Grundlagen zur Methode	53
4.3.2.2 Einsatz der Methode und Anwendungsbeispiele	55
4.3.2.3 Generelle Hinweise zur Auswertung	57
4.4 Konzeption und Durchführung	58
4.4.1 Fallauswahl	58
4.4.2 Fokusgruppen in der praktischen Umsetzung dieser Studie	59
4.4.3 Reflexive Fotografie in der praktischen Umsetzung dieser Studie	66
4.5 Auswertungsverfahren	68
4.5.1 Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	68
4.5.2 Herleitung der Kategoriensysteme	69

5 Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher: Untersuchungsergebnisse und Forschungserkenntnisse	71
5.1 Ergebnisse und Erkenntnisse der Fokusgruppen	71
5.1.1 Vorstellungen zu Weltkulturerbe	71
5.1.1.1 Vorstellungen zum Begriff ‚Weltkulturerbe‘	71
5.1.1.2 Bekannte Welterbestätten	73
5.1.1.3 Eigenschaften von Weltkulturerbe	75
5.1.1.4 Reflexionen der Teilnehmenden	78
5.1.1.5 Diskussion der Ergebnisse: Vorstellungen der Jugendlichen über Weltkulturerbe	79
5.1.2 Bedeutungs- und Wertezuweisungen zu ausgewählten Welterbestätten	81
5.1.2.1 Bedeutungszuweisungen	81
5.1.2.2 Wertezuweisungen	86
5.1.2.3 Diskussion der Ergebnisse: Bedeutungs- und Wertezuweisungen der Jugendlichen zu ausgewählten Weltkulturerbestätten	89
5.1.3 Ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten	91
5.1.3.1 Vorstellungen zur ungleichen globalen Verteilung	91
5.1.3.2 Ansätze zur Begründung der ungleichen globalen Verteilung	92
5.1.3.3 Bewertung der ungleichen globalen Verteilung	98
5.1.3.4 Änderungsvorschläge	101
5.1.3.5 Diskussion der Ergebnisse: Perspektive der Jugendlichen auf die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten	104
5.1.4 Folgen des Welterbetitels	107
5.1.4.1 Vorstellungen zu den Folgen des Welterbetitels	108
5.1.4.2 Diskussion der Ergebnisse: Von den Jugendlichen genannte Folgen bezüglich einer Ausweisung oder Aberkennung des Welterbetitels	116
5.1.5 Zerstörung von Weltkulturerbe und kulturelle Identität	117
5.1.5.1 Vorstellungen zu den Folgen der Zerstörung	117
5.1.5.2 Vorstellungen zum Begriff ‚kulturelle Identität‘	121
5.1.5.3 Diskussion der Ergebnisse: Vorstellungen der Jugendlichen zu den Folgen der Zerstörung und zum Begriff ‚kulturelle Identität‘	123
5.2 Ergebnisse und Erkenntnisse der reflexiven Fotografie	125
5.2.1 Gruppierung der Motive	125
5.2.2 Verortung der Motive	127
5.2.3 Auswertung nach Kategorien	130
5.2.3.1 Materialität	130
5.2.3.2 Alter	133
5.2.3.3 Gegenwart	136
5.2.3.4 Ästhetik	138
5.2.3.5 Geschichte	139
5.2.3.6 Bekanntheit	141

5.2.3.7 Werte	142
5.2.3.8 Symbolik	143
5.2.3.9 Bildung und Information	144
5.2.3.10 Fortschritt	145
5.2.3.11 Persönliches Interesse	146
5.2.3.12 Internationale Anerkennung	146
5.2.4 Diskussion der Ergebnisse der reflexiven Fotografie	147
5.3 Reflexion des Forschungsdesigns	149
6 Fazit	151
6.1 Zentrale Erkenntnisse	151
6.2 Anstöße für eine kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung	153
6.3 Ausblick	158
Literaturverzeichnis	160
Anhang	178
Kategoriensystem zur Auswertung der Fokusgruppen	178
Kategoriensystem zur Auswertung der reflexiven Fotografie	189
Inputmaterialien der Fokusgruppen	190
Eidesstattliche Erklärung	204

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit	3
Abb. 2: Entwicklung des Kulturerbeverständnisses	11
Abb. 3: Globale Verteilung von Weltkulturerbestätten	18
Abb. 4: Mögliche Ziel- und Interessenkonflikte an Welterbestätten	33
Abb. 5: Ablauf des methodischen Vorgehens	49
Abb. 6: Altstadt Goslar	54
Abb. 7: Fagus-Werk	55
Abb. 8: Von den Teilnehmenden genannte Eigenschaften von Weltkulturerbestätten	75
Abb. 9: Beispiel 1 für die Kategorie ‚Gebäude‘ (G4_1)	125
Abb. 10: Beispiel 2 für die Kategorie ‚Gebäude‘ (G7_4)	125
Abb. 11: Kategorisierung der aufgenommenen Motive	126
Abb. 12: Aufteilung der Motive nach Teilnehmenden aus Hannover und einer Welterbe-Stadt	127
Abb. 13: Verortung der Aufnahmen in der Welterbestätte Altstadt Goslar	128
Abb. 14: Verortung der Aufnahmen an der Welterbestätte Fagus-Werk	129
Abb. 15: Verortung der Aufnahmen an der Welterbestätte Dom und Michaeliskirche in Hildesheim	129
Abb. 16: Aufteilung der Kategorien getrennt nach Motiven	130
Abb. 17: Außenansicht Fagus-Werk (G9_1)	131
Abb. 18: Schuhleisten und Gebäudegestaltung (G3_4)	131
Abb. 19: Kaiserpfalz in Goslar (G4_2)	132
Abb. 20: Rosentor in Goslar (G10_1)	132
Abb. 21: Michaeliskirche (G8_3)	132
Abb. 22: Innenraum Michaeliskirche (G12_3)	132
Abb. 23: Gebäude der Deutschen Bank (G10_2)	133
Abb. 24: Fachwerkhäuser am Schuhhof (G11_1)	133
Abb. 25: Straße in der Altstadt (G5_2)	134
Abb. 26: Marktplatz (G5_2)	134
Abb. 27: Eckturm in Goslar (G5_3)	135
Abb. 28: Innenraum des Hildesheimer Dom (G2_3)	135
Abb. 29: Sicht auf das Fagus-Werk (G9_3)	136
Abb. 30: Michaeliskirche im Alltag (G12_2)	136
Abb. 31: Skulpturen in der Altstadt (G10_3)	137
Abb. 32: Menschen in der Altstadt (G5_3)	137
Abb. 33: Mineralische Farbabreibungen (G6_1)	138
Abb. 34: Schuhhausstellung im Fagus-Werk (G3_4)	138

Abb. 35: Marktplatz mit Brunnen (G11_3)	139
Abb. 36: Außenansicht des Bergwerks (G6_4)	139
Abb. 37: Informationstafel in der Michaeliskirche (G2_4)	140
Abb. 38: Kreuz auf der Michaeliskirche (G12_2)	140
Abb. 39: Historische Aufnahme des Fagus-Werks (G7_3)	141
Abb. 40: Arbeitskräfte im Fagus-Werk (G3_2)	142
Abb. 41: Statue ‚Griff in die Freiheit‘ (G4_3)	142
Abb. 42: Uhu-Nest (G2_1)	143
Abb. 43: Grab in der Michaeliskirche (G2_2)	143
Abb. 44: Ausstellung ‚100 Jahre Schuhmode‘ (G3_3)	144
Abb. 45: Erzbrocken in Goslar (G4_1)	144
Abb. 46: Ausstellungsbereich der Michaeliskirche (G2_1)	145
Abb. 47: Erzbrocken als Vermittlungsobjekt (G4_3)	145
Abb. 48: Wasserrad (G6_2)	145
Abb. 49: Legomodell des Fagus-Werks (G9_3)	145
Abb. 50: Hotel ‚der Achtermann‘ (G5_1)	147
Abb. 51: Digitale Informationswand (G9_1)	147
Abb. 52: Aspekte einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung	153

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Stichprobe	58
Tab. 2: Ablauf der 1. Fokusgruppe	60
Tab. 3: Ausgewählte Weltkulturerbestätten in Niedersachsen	61
Tab. 4: Ausgewählte internationale Weltkulturerbestätten	62
Tab. 5: Ablauf der 2. Fokusgruppe	64
Tab. 6: Von den Teilnehmenden genannte Weltkulturerbestätten	74
Tab. 7: Bedeutungen, die Jugendliche Weltkulturerbe zuweisen	82
Tab. 8: Begründungsansätze der Teilnehmenden für die Verteilung von Weltkulturerbestätten	92
Tab. 9: Vermutete Folgen zur Ausweisung bzw. Aberkennung des Welterbetitels	108
Tab. 10: Vermutete Folgen der Zerstörung	117

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
AHD	Authorised Heritage Discourse
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
GCE	Global Citizenship Education
ICCROM	International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property
ICOMOS	International Council on Monuments and Sites
IUCN	International Union for Conservation of Nature
NRO	Nichtregierungsorganisation
o.J.	ohne Jahr
o.S.	ohne Seite
OUV	Outstanding Universal Value
SDGs	Sustainable Development Goals
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPS	UNESCO-Projektschulen
vgl.	vergleiche
WAP	Weltaktionsprogramm
z.B.	zum Beispiel

ZUSAMMENFASSUNG

Weltkulturerbestätten haben sich zunehmend zu Bildungsorten entwickelt und auch in Schulbüchern dienen sie vielfach als Beispiel, um Themen wie Massentourismus oder Stadtentwicklung zu illustrieren. Schülerinnen und Schüler sind somit eine wichtige Zielgruppe von Welterbe-Bildung. Ihre Vorstellungen zur Bedeutung von Welterbestätten, die eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Lernangeboten liefern, sind bisher jedoch nicht im Fokus des wissenschaftlichen Interesses gewesen. Die vorliegende Dissertation untersuche daher die Perspektiven von Jugendlichen aus Niedersachsen zwischen 14-17 Jahren auf Weltkulturerbe und daran anschließende Themen. Dazu wurden mit 43 Schülerinnen und Schülern aus Hannover, Alfeld, Hildesheim und Goslar Fokusgruppen und Vor-Ort-Erkundungen mittels reflexiver Fotografie durchgeführt. Während bei den Fokusgruppen die Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen in Bezug auf Weltkulturerbe im Allgemeinen zentral standen, wurden mit der reflexiven Fotografie selbst aufgenommene Motive kommentiert, die die persönliche und eine universelle Bedeutung gegenüber einer ausgewählte Weltkulturerbestätte in Niedersachsen zum Ausdruck brachten. Zusammenfassend beruhen die erhobenen Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen der meisten befragten Jugendlichen über viele Themenbereiche hinweg auf Stereotypen, die von Eurozentrismus und Kulturessenzialismus geprägt sind. Diese Denkmuster spiegeln sich beispielsweise in der Fokussierung auf Vergangenheit, Monumente und Gebäude, den Begründungsansätzen zur ungleichen globalen Verteilung von Weltkulturerbe und den mehrheitlich essenzialistischen Assoziationen zum Begriff ‚kulturelle Identität‘ wider.

Die im Rahmen der reflexiven Fotografie aufgenommenen Motive entsprechen diesen Ergebnissen nur bedingt. So hatte die Frage nach universellen Motiven einen homogenisierenden Effekt, der vor allem klassische Ansichten von Gebäuden bzw. städtischen Räumen beförderte. In ihren persönlichen Motiven setzten sich die Teilnehmenden jedoch zunehmend mit gegenwärtigen Bedeutungen auseinander und lieferten heterogenere Motive. Hierbei wird das Potenzial der Methode deutlich, verschiedene Wahrnehmungsweisen bewusst zu machen.

Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer *kritisch-reflexiven* Welterbe-Bildung. Im Anschluss an die kritisch-emanzipatorischen Ansätzen aus der Friedenserziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und *Global Citizenship Education* wird die Bewusstseinsentwicklung und die kritische Reflexion der persönlichen Wahrnehmungen und der eigenen Position als grundlegendes Ziel einer solchen Welterbe-Bildung vorgeschlagen. Die abschließend vorgestellten Thesen liefern Anstöße für die Umsetzung und benennen u.a. das Hinterfragen der involvierten Institutionen und ihren Interessen, die Dekonstruktion eurozentrischer Denkweisen und die Thematisierung von Zielkonflikten der Nachhaltigkeit als wichtige Inhalte.

Schlagworte: Weltkulturerbe, Welterbe-Bildung, Vorstellungen von Jugendlichen

SUMMARY

Over the years, the educational aspect of UNESCO World Cultural Heritage Sites has become increasingly important. Not only on site, but also in textbooks they often serve to illustrate topics such as mass tourism, urban development or deindustrialization. Students are thus a main target group of World Heritage Education. Nonetheless, their perceptions on the topic, which are a crucial basis for the development of meaningful learning material, have not yet been empirically studied. Consequently, this PhD thesis explored the perspectives of 14-17-year old students from Lower Saxony, Germany, on World Cultural Heritage using focus groups and hermeneutic photography.

In total 43 students from Hanover, Alfeld, Hildesheim and Goslar took part in the study. The aim of the focus groups was to uncover their general perceptions, meanings, attitudes and values regarding World Cultural Heritage and related topics. During the site visit, students expressed personal as well as universal meanings of the specific site by means of hermeneutic photography.

In summary, the ideas, perceptions, attitudes and values of most of the surveyed students are predominantly based on stereotypes, that are shaped by Eurocentrism and cultural essentialism. These thought patterns are reflected, for example, in the focus on the past, monuments and buildings, the approaches to justifying the imbalanced global distribution of World Cultural Heritage and the mostly essentialist associations with the term 'cultural identity'. The motifs recorded in the context of hermeneutic photography only partially correspond to these results. Asking students to choose a universal motif had a homogenizing effect, which mainly produced typical views of building facades and urban space. In their personal motifs, however, the participants increasingly dealt with contemporary meanings and provided more heterogeneous motifs. The method thus has a great potential to facilitate discussions on different perceptions of World Heritage.

The results underline the crucial need for a critical and reflexive World Heritage Education. Following the critical-emancipatory approaches of Peace Education, Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education, the development of an awareness for and the critical reflection of personal perceptions and one's own position is proposed as the underlying goal of such a World Heritage Education. Finally, the presented theses provide impetus for implementation and propose possible content for future educational activities: e.g. the critical questioning of the involved institutions and their interests, the deconstruction of Eurocentric ways of thinking and the discussion of conflicting goals of sustainability.

Keywords: World Cultural Heritage, World Heritage Education, Students' Perceptions

1 EINLEITUNG

Der Begriff ‚Kulturerbe‘ ist derzeit en vogue, dazu trug nicht zuletzt das Europäische Kulturerbejahr 2018 bei. Von den verschiedenen hierorts existierenden Kulturerbelabels (z.B. Europäisches Kulturerbe-Siegel, Kulturwege des Europarats, Denkmäler) ist das UNESCO-Weltkulturerbe¹ das international prestigeträchtigste. Als UNESCO-Welterbe gelten Kultur- sowie Naturerbestätten, denen ein „außergewöhnlicher universeller Wert“ (UNESCO 2015a, 17) zugesprochen wird. Das *Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt* hält fest, dass der Erhalt von Welterbestätten durch Denkmal- bzw. Naturschutz sichergestellt und deren Bedeutungen im Rahmen von „Erziehungs- und Informationsprogramme[n]“ (UNESCO 1972, o.S.) vermittelt werden sollen.

Vermittlungsaktivitäten nehmen nicht nur an Welterbestätten einen immer größeren Stellenwert ein, auch im Geographieunterricht dienen Welterbestätten als Fallbeispiele, um Massentourismus, Stadtentwicklung oder Deindustrialisierung zu thematisieren (siehe Kapitel 3.3.2). Schülerinnen und Schüler stellen somit eine wichtige Zielgruppe von Welterbe-Bildung dar. Trotz des wachsenden Angebots, ist Welterbe-Bildung bisher nur in wenigen Teilbereichen wissenschaftlich erforscht. Vorstellungen von Schülerinnen und Schüler, die eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Lernangeboten liefern, standen dabei bisher noch nicht im Fokus des wissenschaftlichen Interesses (siehe Kapitel 4.1).

Die hier vorgestellte Studie ist ausgehend von diesem Desiderat entwickelt worden. Untersucht werden die Perspektiven von Jugendlichen speziell auf Weltkulturerbe mittels qualitativer Forschung, in diesem Fall Fokusgruppen und reflexiver Fotografie. Diese Dissertation entstand im Kontext des vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Forschungsprojekts *Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher – Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen im Kontext von Kulturbewusstsein und gesellschaftlicher Transformation* (6ZN1534 (VWVN 1357) Pro*Niedersachsen), das durch eine quantitative Teilstudie am Institut für Psychologie der Leibniz Universität Hannover ergänzt wurde.

Laut Tauschek (2013, 14) ist „Kulturerbe [...] in erster Linie Wissen über dieses Erbe.“ Wissen ist somit die Grundlage, die das Erkennen, die Wertschätzung, aber auch den Konsum von Kulturerbe erst möglich macht. Die Aussage kann jedoch auch so interpretiert werden, dass es sich bei Kulturerbe keineswegs um objektiv bestimmbare Güter handelt, sondern um eine

¹ Die Deutsche UNESCO-Kommission sieht bewusst von der Verwendung der Begriffe ‚Weltkulturerbe‘ und ‚Weltnaturerbe‘ ab und nutzt stattdessen nur den übergreifenden Begriff Welterbe. Aufgrund der Fokussierung dieser Forschungsarbeit wurde die Differenzierung dennoch vorgenommen.

soziale Konstruktion, die kontextspezifisch ist. Nur etwas, das dem eigenen – beschränkten – Wissen bzw. Vorstellungen über Kulturerbe entspricht, wird überhaupt als solches angesehen. Die Inhalte und Ziele von Angeboten zur Vermittlung von Welterbe können somit sehr unterschiedlich ausgerichtet sein. Welterbe-Bildung kann dafür instrumentalisiert werden, eine bestimmte Sichtweise auf Welterbe aufrechtzuerhalten, indem sie Bedeutungszuweisungen als objektive Fakten vermittelt und Kulturen bzw. kulturelle Identitäten räumlich fixiert.

Weitere Herangehensweisen werden u.a. durch die *Neue Kulturgeographie* und ihrem Verständnis von Identität deutlich: „Identitäten, so wird oft festgestellt, sind kontingente, instabile, flüssige, wandelbare und hybride, oft widersprüchliche Formen. Identität ist Verhandlungssache, ein Kampf um Bedeutungen innerhalb von Diskursen, Machtoperationen, sozialen Beziehungen und Netzen.“ (Pott 2007, 28) Wird innerhalb von Welterbe-Bildung der Fokus auch auf den lokalen Kontext von Wissen sowie auf die soziale Konstruktion von Welterbe gelegt, entstehen somit zahlreiche neue Diskussionsfelder. Diese reichen von unterschiedlichen persönlichen Bedeutungszuweisungen, globalen Machthierarchien bis hin zu lokalspezifischen Folgen des Welterbetitels. Die vorliegende Arbeit steht im Sinne dieses Verständnisses und möchte zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung beitragen.

Das grundlegende Ziel der Arbeit ist es daher, zunächst die Perspektiven von niedersächsischen Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren auf Weltkulturerbe sowie auf damit in Verbindung stehende Themen aufzuzeigen. Dabei werden bewusst auch Themen einbezogen, die nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch heutzutage für Kritik am Welterbe-programm sorgen. Ein weiteres Ziel besteht darin, aufbauend auf den Perspektiven der Jugendlichen und dem wissenschaftlichen Diskurs über Kulturerbe, Thesen zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung abzuleiten.

Für die Arbeit sind die folgenden übergreifenden Fragestellungen leitend:

1. Welche Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen äußern Jugendliche bezüglich Weltkulturerbe?
2. Inwieweit trägt die Auseinandersetzung mit ausgewählten Weltkulturerbestätten bei Jugendlichen zur Reflexion der Wahrnehmung von Weltkulturerbe bei?

Abb. 1 zeigt die Struktur der vorliegenden Arbeit auf. An die Einleitung schließt Kapitel 2 an, in dem Weltkulturerbe und damit in Verbindung stehende Themen ausführlich aufbereitet werden. Dies dient zum einen der fachlichen Klärung und ermöglicht zum anderen im späteren Verlauf die Einordnung der Aussagen der Teilnehmenden. Kapitel 3 behandelt die grundlegenden Ziele von Welterbe-Bildung, deren Anbindung an übergreifende Bildungsprogramme der UNESCO, die praktische Umsetzung sowie erste Überlegungen hinsichtlich einer kritisch-

reflexiven Welterbe-Bildung. In Kapitel 4 werden zunächst das Forschungsdesiderat, die konkreten Forschungsfragen und die Stichprobe vorgestellt. Neben methodologischen Reflexionen werden die praktische Umsetzung der Fokusgruppen und der reflexiven Fotografie erläutert. Kapitel 5 enthält eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse und Erkenntnisse der Erhebung. Kapitel 6 fasst die Arbeit zusammen und unterbreitet Thesen zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung. Abschließend wird zudem weiteres Forschungspotenzial aufgezeigt.

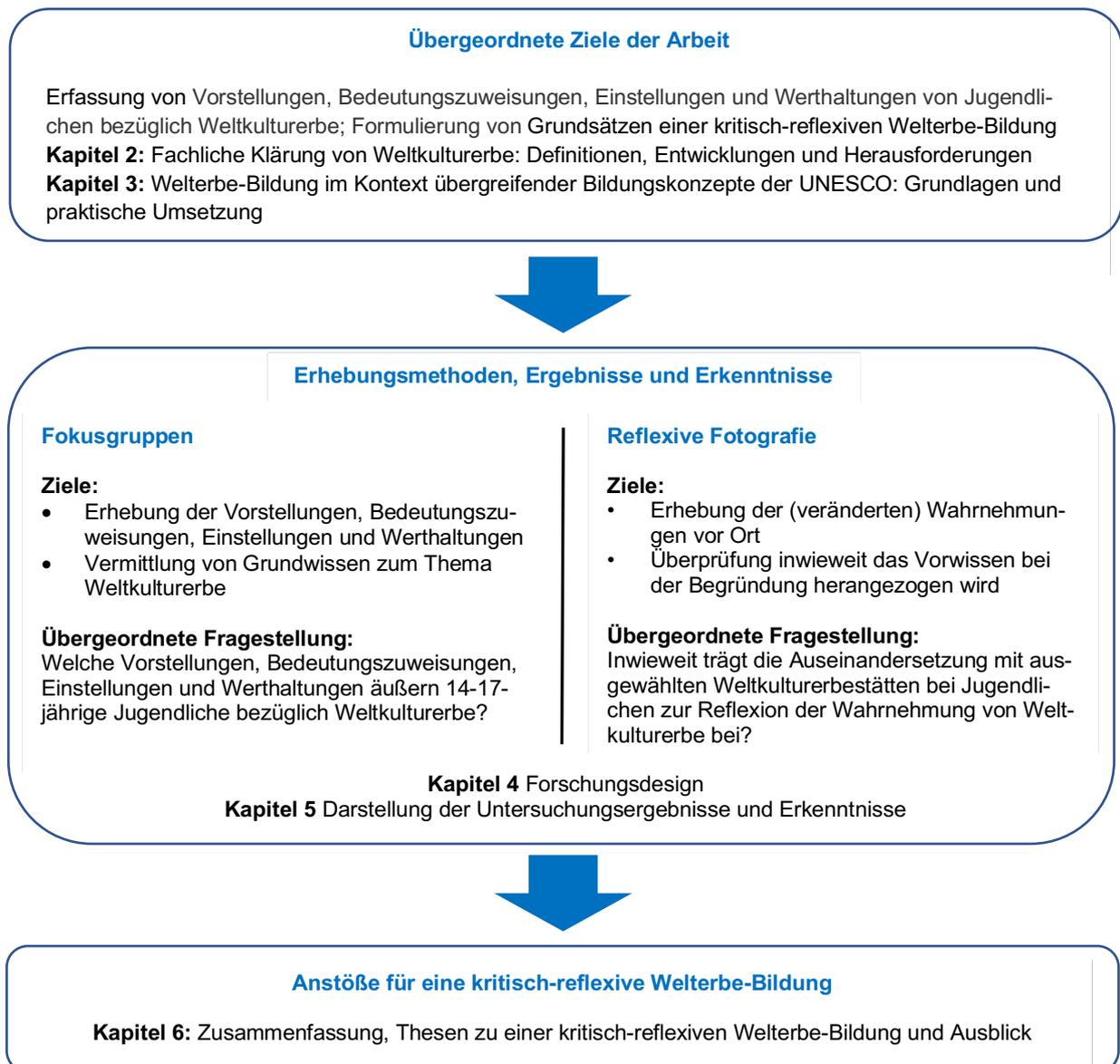


Abb. 1: Aufbau der vorliegenden Arbeit

Bezüglich der gendergerechten Sprache ist anzumerken, dass alle Bezeichnungen entweder ausgeschrieben werden (z.B. die Schülerinnen und Schüler) oder eine neutrale Form gewählt wird (z.B. die Teilnehmenden). Wird lediglich die weibliche oder männliche Form erwähnt, bezieht sie sich auf eine konkrete Person bzw. Personengruppe (z.B. die Autorin).

2 WELTKULTURERBE: DEFINITIONEN, ENTWICKLUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Die Analyse der Perspektiven Jugendlicher auf Weltkulturerbe setzt eine intensive Beschäftigung mit dem Themenfeld voraus. Dieses Kapitel ist daher der fachlichen Klärung von Weltkulturerbe gewidmet. Es beschränkt sich nicht nur auf die Definition und Kriterien, vielmehr werden auch deren Entwicklung, die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbe und die Auswirkungen des Welterbetitels mit einbezogen.

2.1 Grundlagen von Weltkulturerbe

Die UNESCO wurde am 16. November 1945 in Paris als *Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur* gegründet (DUK 2020). Der Gründungsakt der UNESCO ist im historischen Kontext des Zweiten Weltkrieges zu betrachten. Mit den Lehren aus den grausamen Geschehnissen als Grundlage, basierte die Gründung auf einem Streben nach weltweitem Frieden, das noch heute in der Präambel der Verfassung wiederzufinden ist. Dort heißt es: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“ (UNESCO 2001 [1945]) Das oberste Ziel der UNESCO ist daher „durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen.“ (ebd.) Als einzige Sonderorganisation der UN ist die UNESCO in jedem der aktuell 193 Mitgliedstaaten und elf assoziierten Staaten durch eine nationale UNESCO-Kommission vertreten, die als Schnittstelle zwischen Regierung, Zivilgesellschaft und UNESCO fungiert. Die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) wurde 1950, im Jahr vor dem Beitritt der Bundesrepublik Deutschland zur UNESCO, gegründet. Die DUK ist finanziell an das Auswärtige Amt gekoppelt und stellt somit auch ein Instrument dar, um die Interessen der deutschen Kulturpolitik im Ausland zu vertreten.

Zwar reicht das diverse Arbeitsspektrum der UNESCO von so unterschiedlichen Themen wie Alphabetisierung, Bioethik und Sport, dennoch ist die Organisation in der Öffentlichkeit vor allem für ihr Welterbeprogramm bekannt (vgl. Tauschek 2013, 96). 1972 wurde das *Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt* (Welterbekonvention) verabschiedet, in Anbetracht dessen, dass „herkömmliche[.] Verfallsursachen“ (UNESCO 1972, o.S.) sowie der „Wandel der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse“ (ebd.) verstärkt für die Zerstörung von Kultur- und Naturerbe sorgten. Das noch heute international bedeutendste Instrument zum Schutz herausragender Kultur- und Naturstätten wurde bisher von 193 Staaten unterzeichnet. Die Welterbekonvention stellt damit einen bedeutenden Schritt in der Entwicklungsgeschichte von Kulturerbe als Interessengegenstand von sammelbegeisterten Individuen zum Verhandlungsthema von internationalen Organisationen dar (vgl. Graham, Ashworth & Tunbridge 2004; West & Ansell 2010; Tauschek 2013).

2.1.1 Ursprung und Einflüsse auf die Welterbekonvention

Da die Welterbekonvention geographisch sowie geistig hauptsächlich in Europa verwurzelt ist, wird im Folgenden die Entstehung der europäischen Kulturerbe- und Denkmalpflegebewegung skizziert. Die Auswirkungen und Probleme, die diese Verwurzelung noch heute bewirkt, werden in Kapitel 2.2 und 2.3 behandelt.

Wie West & Ansell (2010, 8ff.) aufgezeigt haben, waren es ab dem 17. Jahrhundert zuerst wohlhabende, wissenschaftsbegeisterte Männer in Europa, die sich der Erforschung kultureller Güter annahmen. Sammeln, klassifizieren und vergleichen gehörten dabei zu den grundlegenden Methoden und führten notwendigerweise zu einem Auswahlprozess, der bestimmte Erzählungen, Praktiken oder Objekte als bedeutsamer einstufte als andere. Zur Zeit der europäischen Aufklärung waren es die griechische und römische Antike, die zur Grundlage der europäischen Kultur erklärt wurden. Die Beschäftigung mit Kulturerbe sollte weiterhin Antworten auf die großen Fragen der Zeit liefern und Erkenntnisse über den Ursprung der Menschheit, Religionen und Glauben sowie die menschliche Entwicklungsgeschichte bringen. Da die Fortentwicklung der Menschheit damals als linearer Prozess begriffen wurde (siehe auch teleologisches Entwicklungsverständnis Kapitel 3.2.2.1), sind materiellen Artefakten, die von Macht und Reichtum zeugten, besonders hohe Werte beigemessen worden, während alltägliches und immaterielles Erbe keine Beachtung fand (vgl. ebd., 11).

Im 19. Jahrhundert wurde in Europa die Verantwortung für das Sammeln und Erforschen von Kulturerbe von Privatpersonen auf eine professionelle und öffentliche Ebene verlagert (vgl. Tauschek 2013, 37ff.). Staatliche Regierungen entwickelten ein hohes Interesse an der Pflege ausgewählter kultureller Güter, da Kulturerbe den neugegründeten Nationen zur Herausbildung einer nationalen Identität verhelfen sollte (vgl. Laurence 2010; Swenson 2013). Mittels der Formulierung nationaler Narrative und Werte diente bzw. dient Kulturerbe Nationalstaaten auch zur Abgrenzung von anderen Staaten und dem Ausschluss von Minderheiten (vgl. Smith 2006; Lowenthal 1994). Europäische Kolonialmächte zwangen ihre kulturellen und wissenschaftlichen Normen zudem den Kolonien in Übersee auf und exportierten somit ihre Vorstellungen von Kulturerbe (vgl. Falser 2015, 3f.).

Bis dato war der Erhalt von alten Gebäuden oder ganzen Stadtstrukturen in den seltensten Fällen eine bewusste Entscheidung. Im Zuge der Industrialisierung und den damit einhergehenden drastischen räumlichen Veränderungen begann jedoch in Europa die Diskussion über den angemessenen Erhalt von historischen Gebäuden und Objekten (vgl. Tauschek 2013, 97ff.). Mit der *Charta von Athen* (CIAM 1931) wurden erstmals internationale Denkmalpflege Richtlinien aufgestellt, jedoch erfolgte die eigentliche Globalisierung der europäischen Perspektive auf den Umgang mit Kulturerbe ab 1945. Der Zweite Weltkrieg hatte in Europa zur Vernichtung und zum Raub kultureller Objekte sowie zur Zerstörung zahlreicher Städte geführt. Als Vorsichtsmaßnahme für eventuell folgende Kriege wurde die *Haager Konvention zum*

Schutz von Kulturgut bei bewaffneten Konflikten (UNESCO 1954) verabschiedet. Weiterhin stellte der Wiederaufbau viele Städte vor große Schwierigkeiten und wurde vom grundlegenden Neuaufbau, wie in Rotterdam bis hin zur Rekonstruktion der ganzen Altstadt, wie in Warschau, sehr unterschiedlich angegangen. Mit der *Charta von Venedig* (ICOMOS 1964) wurden entsprechende Richtlinien formuliert, die Antworten auf die damaligen denkmalpflegerischen Herausforderungen des Wiederaufbaus liefern sollten. Beide Dokumente haben bis heute nicht an Bedeutung eingebüßt und die Welterbekonvention entscheidend beeinflusst.

Im Narrativ zur Entwicklung des UNESCO-Welterbeprogramms wird dem Bau des Assuan-Staudamms und der daraus resultierenden Rettungsaktion der Tempel von Abu Simbel in Ägypten eine tragende Rolle zugeschrieben. Der Staudamm sowie der dazugehörige Stausee drohten zahlreiche archäologische Stätten zu überfluten, so dass sich 1959 die Regierungen von Ägypten und Sudan an die UNESCO wandten und um Unterstützung bei der Rettung der über 3000 Jahre alten Monumente baten. In einer bis dato einmaligen internationalen Rettungsaktion kam es zu Ausgrabungen und zur Dokumentation hunderter Stätten sowie zur Umsiedlung von ganzen Anlagen in überflutungsfreie Gebiete (vgl. UNESCO 1980a, 2f.). Nach 20 Jahren wurde dank der Mitarbeit von über 40 Forschungsteams die „greatest archeological salvage operation of all time“ (Errahmani 1990, 46) erfolgreich beendet. Die Kampagne gilt in der Retrospektive nicht nur als technische Meisterleistung, sondern laut der UNESCO vor allem als herausragendes Beispiel für internationale Solidarität: „For the first time, practical expression was given to the concept of a cultural heritage common to all the people of the world“ (1980a, 3).

Resultierend aus der Rettung der nubischen Monumente, hielten die Mitgliedstaaten in der Welterbekonvention fest, dass „der Verfall oder der Untergang jedes einzelnen Bestandteils des Kultur- oder Naturerbes eine beklagenswerte Schmälerung des Erbes aller Völker der Welt darstellt“ (UNESCO 1972, o.S.). Dass die Welterbekonvention Kultur- und Naturerbe gleichermaßen behandelt, geht vor allem auf die US-amerikanische Regierung zurück, die die Idee eines *World Heritage Trust* bereits ab 1965 unter Einbezug der Weltnaturschutzorganisation (IUCN) debattierte. Nachdem 1972 auf der UN-Umweltkonferenz von der UNESCO, dem Internationalen Rat für Denkmalpflege (ICOMOS) sowie IUCN jeweils getrennte Vorschläge für den Schutz von Kultur- und Naturerbe vorgelegt wurden, bündelten die Organisationen ihre gemeinsamen Kräfte und verfassten eine gemeinsame Konvention (vgl. Cave & Negussie 2017, 23).

Solidarität und kollektive Verantwortung machen den sogenannten *Geist der Konvention* aus, der noch heute als Leitbild hochgehalten wird (vgl. ebd., 24), wenn die Frage nach Expertise und finanzieller Unterstützung aufkommt. Obwohl die Konvention sich einer weltumgreifenden Herausforderung annahm und Welterbe als globale Gemeingüter deklarierte, liegt die Ausführung in den Händen der einzelnen Nationalstaaten, da sie für die Nominierung sowie den

Schutz von Welterbestätten verantwortlich sind. Dieser Spagat zwischen Weltgemeinschaft und Nation, Universalismus und Kulturrelativismus sowie zwischen Diversität und Einzigartigkeit, sorgt stets für neue Herausforderungen, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden.

2.1.2 Typen von Welterbe

In der Welterbekonvention werden drei verschiedene Typen von Welterbe aufgeführt. In erster Linie wird dabei zwischen den beiden Haupttypen *Weltkulturerbe* und *Weltnaturerbe* unterschieden. Weiterhin gibt es noch den Sondertyp *gemischtes Erbe* für Stätten, die gleichzeitig als Weltkulturerbe und Weltnaturerbe gelten (vgl. UNESCO 2015a, 15ff.). Die DUK verwendet mittlerweile bewusst nur noch den übergreifenden Begriff *Welterbe*.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage wird im Folgenden nur auf Weltkulturerbe näher eingegangen. Als die Welterbekonvention in Kraft trat, unterschied die UNESCO zwischen drei verschiedenen Arten von Weltkulturerbe (UNESCO 1972, o.S.):

Denkmäler: Werke der Architektur, Großplastik und Monumentalmalerei, Objekte oder Überreste archäologischer Art, Inschriften, Höhlen und Verbindungen solcher Erscheinungsformen, die aus geschichtlichen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind;

Ensembles: Gruppen einzelner oder miteinander verbundener Gebäude, die wegen ihrer Architektur, ihrer Geschlossenheit oder ihrer Stellung in der Landschaft aus geschichtlichen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind;

Stätten: Werke von Menschenhand oder gemeinsame Werke von Natur und Mensch sowie Gebiete einschließlich archäologischer Stätten, die aus geschichtlichen, ästhetischen, ethnologischen oder anthropologischen Gründen von außergewöhnlichem universellem Wert sind.

Seit Beginn des Welterbeprogramms hat die UNESCO ihr Verständnis von Kulturerbe stets weiterentwickelt und dementsprechend sukzessiv *Historische Städte und Stadtzentren* (1987), *Kulturlandschaften* (1992), *Welterbe-Kanäle* (1995) und *Welterbe-Routen* (1995) als weitere Unterkategorien von Kulturerbe eingeführt. Die Definitionen dieser Kategorien sowie alle weiteren konkreten Angelegenheiten sind in den *Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt* (Richtlinien) festgelegt. Dort wird die Kategorie *Historische Städte und Stadtzentren* in unbewohnte (z.B. Ephesos, Türkei), be-

wohnte (z.B. Befestigte Altstadt von Harar Jugol, Äthiopien) und neue Städte des 20. Jahrhunderts (z.B. Brasilia, Brasilien) unterteilt. Kulturlandschaften stellen laut der UNESCO „gemeinsame[.] Werke von Natur und Mensch“ (UNESCO 2015a, 17) dar. Dabei wird zwischen absichtlich gestalteter Landschaft (z.B. Königlicher Park von Studley mit den Ruinen von Fountains Abbey, England), organisch gewachsener Landschaft (z.B. Reisterrassen in den philippinischen Kordilleren, Philippinen) und assoziativer Landschaft (z.B. Uluru-Kata-Tjuta-Nationalpark, Australien), unterschieden.

Kanäle, die aufgrund ihrer Technik oder Geschichte von ‚außergewöhnlichem universellem Wert‘ sind, fallen in die Unterkategorie Welterbe-Kanäle. Dazu gehören lineare Anlagen wie der Rideau-Kanal in Kanada oder komplexe Stätten wie das Stadtviertel und Kanalsystem innerhalb der Singelgracht in Amsterdam, Niederlande. Welterbe-Routen bestehen aus Spuren von materiellen Elementen, die in ihrem Wesen für kulturellen Austausch und Dialog über regionale und nationale Grenzen stehen und „die Wechselbeziehungen der Bewegung in Raum und Zeit“ (UNESCO 2015a, 115) versinnbildlichen. Dazu gehören beispielsweise die Welterbestätte Qhapaq Ñan, das Anden-Straßensystem in Kolumbien, Ecuador, Peru, Bolivien, Chile und Argentinien oder die Pilgerwege nach Santiago de Compostela in Spanien.

2.1.3 Der ‚außergewöhnliche universelle Wert‘ und Kriterien für dessen Bewertung

Der ausschlaggebende Punkt bei jeglicher Welterbestätte ist der ihr zugesprochene ‚außergewöhnliche universelle Wert‘ (*Outstanding Universal Value, OUV*), mit dem die UNESCO die Bedeutsamkeit von Stätten über deren nationale Verortung hinaus legitimiert. Der OUV wird in der Welterbekonvention nicht näher konkretisiert, eine Definition ist jedoch in den Richtlinien zu finden:

„Der außergewöhnliche universelle Wert bezeichnet eine kulturelle und/oder natürliche Bedeutung, die so außergewöhnlich ist, dass sie die nationalen Grenzen durchdringt und sowohl für gegenwärtige als auch für künftige Generationen der gesamten Menschheit von Bedeutung ist. Aus diesem Grunde ist der dauerhafte Schutz dieses Erbes von größter Bedeutung für die gesamte internationale Staatengemeinschaft.“ (UNESCO 2015a, 17f.)

Zwar ist der OUV grundlegend für die Ausführung der Welterbekonvention, nichtdestotrotz bleibt er umstritten (vgl. Jokilehto 2006, 1f.). Insbesondere der Begriff ‚universell‘ bereitet dabei Schwierigkeiten, da er unterschiedlich ausgelegt werden kann. In der Vergangenheit kritisierte Byrne (vgl. 1991, 232), dass der OUV zum einen auf der Annahme beruht, dass weltweit alle Menschen ein Interesse am Schutz und Erhalt haben. Zum anderen wird vorausgesetzt, dass dieses Interesse nicht nur lokalem Kulturerbe gilt, sondern auch dem Kulturerbe in anderen

Staaten. Die Werte, die hinter dem Interesse an Kulturerbe stehen, entstammen zwar dem ‚westlichen‘ Kulturerbediskurs, werden somit jedoch universalisiert. Das Beratungsgremium ICOMOS kommuniziert mittlerweile jedoch eine Herangehensweise, die nicht auf der universellen Bekanntheit der jeweiligen Welterbestätte, sondern auf gemeinsamen Themen beruht (vgl. ICOMOS 2008a, 48). Als Orientierung dient dabei die Empfehlung des *Global Strategy Natural and Cultural Heritage Expert Meeting*, die den OUV als „outstanding response to issues of universal nature common to or addressed by all human cultures“ (UNESCO 1998, 15) interpretiert.

Im konkreten Fall spricht die UNESCO einer Kulturstätte einen ‚außergewöhnlichen universellen Wert‘ zu, wenn mindestens eins der folgenden sechs Aufnahmekriterien zutrifft (UNESCO 2015a, 25f.). Weltkulturerbestätten sollen demnach

(i) ein Meisterwerk der menschlichen Schöpferkraft darstellen;

(ii) zu einem Zeitpunkt oder in einem Kulturgebiet der Erde einen bedeutenden Schnittpunkt menschlicher Werte in Bezug auf Entwicklung der Architektur oder Technik, der Großplastik, des Städtebaus oder der Landschaftsgestaltung aufzeigen;

(iii) ein einzigartiges oder zumindest außergewöhnliches Zeugnis von einer kulturellen Tradition oder einer bestehenden oder untergegangenen Kultur darstellen;

(iv) ein hervorragendes Beispiel eines Typus von Gebäuden, architektonischen oder technologischen Ensembles oder Landschaften darstellen, die einen oder mehrere bedeutsame Abschnitte der Menschheits-Geschichte versinnbildlichen;

(v) ein hervorragendes Beispiel einer überlieferten menschlichen Siedlungsform, Boden- oder Meeresnutzung darstellen, die für eine oder mehrere bestimmte Kulturen typisch ist, oder der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt, insbesondere wenn diese unter dem Druck unaufhaltsamen Wandels vom Untergang bedroht wird;

(vi) in unmittelbarer oder erkennbarer Weise mit Ereignissen oder überlieferten Lebensformen, mit Ideen oder Glaubensbekenntnissen oder mit künstlerischen oder literarischen Werken von außergewöhnlicher universeller Bedeutung verknüpft sein. (Das Komitee ist der Ansicht, dass dieses Kriterium in der Regel nur in Verbindung mit einem weiteren Kriterium angewandt werden sollte)

Hinzu kommen vier weitere Kriterien für Weltnaturerbe. Die Kriterien erlauben durch ihre offenen Formulierungen ein breites Spektrum an möglichen Welterbestätten. Dadurch entsteht ein Spielraum, der nicht nur zu sehr unterschiedlichen Interpretationen, sondern auch zu Auseinandersetzungen führen kann und somit auch als Legitimation für die Einbeziehung von Beratungsgremien (siehe Kapitel 2.1.4) gilt.

Differenzen treten hierbei besonders häufig beim sechsten Kriterium auf, das die Ernennung von Stätten möglich macht, deren OUV dezidiert nicht in der materiellen Ausgestaltung, sondern in den damit verbundenen Ereignissen liegt. Dieser rein immaterielle Wert ist zum Beispiel an den Weltkulturerbestätten ausgeprägt, die einen Mahnmalcharakter aufweisen und auf die Abgründe menschlichen Handelns verweisen. Als Vorzeigebispiel für umstrittenes, auch als „difficult heritage“ (Macdonald 2009, 1) bezeichnetes Weltkulturerbe gilt, neben dem ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau oder der Insel Goreé als ehemaliger Sklavenumschlagplatz, auch das Friedensdenkmal in Hiroshima. Die Gebäuderuine ist eine greifbare Erinnerung an den Abwurf der Atombombe über Hiroshima am 6. August 1945 und deren Opfer. Das in den von 1950–1964 erbauten Friedenspark eingegliederte Gebäude wurde zur Anlaufstelle der Anti-Atomkraft-Bewegung. Dadurch stellt es trotz seiner destruktiven Ästhetik ein paradoxes Symbol für den Weltfrieden dar (vgl. Beazley 2010; Meyer 2014a).

Die Richtlinien werden seit Beginn kontinuierlich erweitert und weisen seit 2005 *Unversehrtheit* (Integrität) als zusätzliche Bedingung für Welterbe aus. Für alle Weltkulturerbestätten gilt seitdem, dass sie intakt sein müssen und die Folgen von eventuellen Verfallsprozessen einem kontrollierten Prozess unterliegen. Bereits seit der ersten Ausgabe der Richtlinien müssen alle Weltkulturerbestätten zudem das Kriterium der *Echtheit* (Authentizität) erfüllen, jedoch hat die Auslegung dieses Begriffes einen drastischen Wandel durchlebt. Ursprünglich legten die Richtlinien fest, dass die Authentizität anhand von physischen Merkmalen wie „design, materials, workmanship and setting“ (UNESCO 1977, 3) bestimmt wird und sich auf die originale Bausubstanz sowie alle daran vorgenommenen Änderungen bezieht, die von historischem oder künstlerischem Wert sind.

1980 wurde die im Zweiten Weltkrieg zerstörte und anschließend rekonstruierte Warschauer Altstadt mit dem Welterbetitel ausgezeichnet. Während ICOMOS die Altstadt als „exceptional example of reconstruction“ und „symbol by the patriotic feeling of the Polish people“ (UNESCO 1979, o.S.) betrachtete, waren die Meinungen über die Authentizität der Stätte innerhalb des Welterbekomitees geteilt. Daraufhin fand eine Neuausrichtung des Authentizitätskonzeptes statt. Als Folge galt eine Rekonstruktion nur noch als akzeptabel, „if it is carried out on the basis of complete and detailed documentation on the original and to no extent on conjecture“ (UNESCO 1980b, 5).

Die Grundlage dieser essentialistischen Auslegung von Authentizität lieferten die *Charta von Athen* und die *Charta von Venedig* (siehe Kapitel 2.1.1), die beide auf den Erhalt von steinernen Monumenten ausgerichtet sind. Dem Erhalt von Strukturen aus Holz, Stroh oder Lehm, besonders in (sub-)tropischen Regionen, werden die Richtlinien jedoch nicht gerecht (vgl. Winter 2014, 215). Inspiriert durch die Ernennung der buddhistischen Holzbauten Hōryū-ji in Japan zum Weltkulturerbe, wurden ab 1993 auf internationaler Ebene erstmals sozialkonstruktivistische Sichtweisen auf Authentizität debattiert. Aufgrund klimabedingter Verfallserscheinungen müssen die Tempel regelmäßig ausgebessert und erneuert werden und stellen damit eine Herausforderung für ein enggefasstes Authentizitätskonzept dar. Das *Nara Document on Authenticity* sorgte für neue Perspektiven in der Debatte, indem es eine stärkere Anerkennung regionaler und kultureller Vielfalt forderte und betont, dass Authentizität lediglich innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontexts bewertet werden kann (vgl. UNESCO 1994a). Bis jedoch die, in dem Dokument geforderte, kulturrelative und immaterielle Sichtweise durchgesetzt werden konnte, verging ein weiteres Jahrzehnt. Seit 2005 erkennen die Richtlinien jedoch an, dass sich die Authentizität einer Kulturstätte nicht alleine aus deren materiellen Attributen wie Form, Gestaltung und Material zusammensetzt, sondern u.a. auch aus Nutzung, Traditionen, Verwaltungsmethoden, geographischem Kontext, Sprache, spirituellen und emotionalen Bezügen (vgl. UNESCO 2015a, 27).

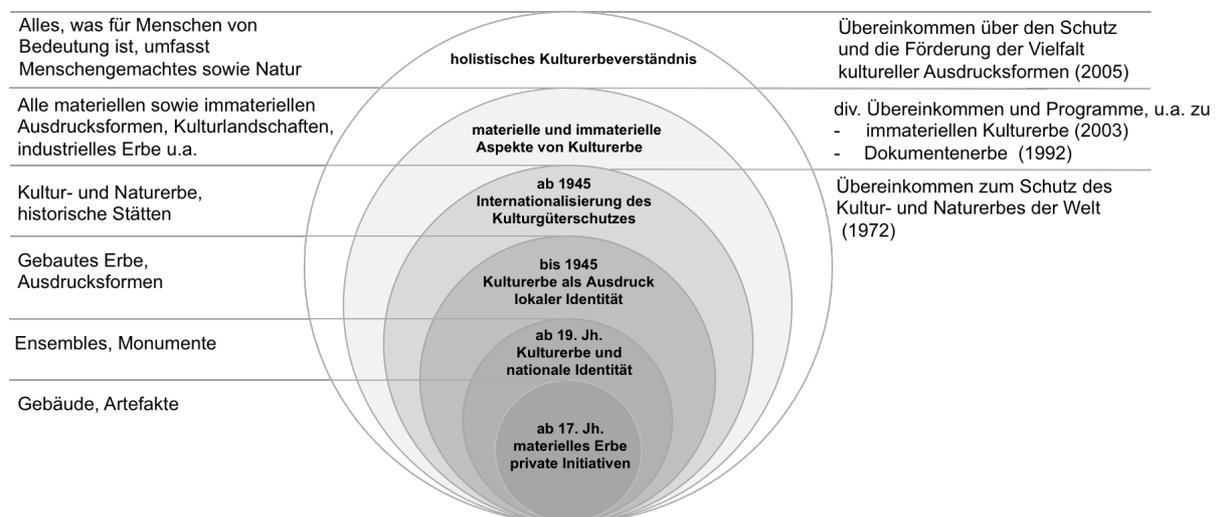


Abb. 2: Entwicklung des Kulturerbeverständnisses (eigene Darstellung auf Grundlage von Penna 2018, 1086)

Abb. 2 veranschaulicht zusammenfassend die Evolution des Kulturerbeverständnisses. In den Kreisen sind die allgemeinen Entwicklungen und zentrale Themen der jeweiligen Zeitspanne aufgeführt, die links durch Beispiele für das vorherrschende Kulturerbeverständnis illustriert werden. Weiterhin wurden rechts die weiteren Konventionen und Programme der UNESCO aufgenommen, die sich mit kulturellem Erbe befassen. Beispielsweise werden lebendige kulturelle Ausdrucksformen wie brasilianisches Capoeira, die mediterrane Küche oder die Imzad

Musik der Tuareg in Algerien, Mali und Niger seit 2005 gesondert durch das *Übereinkommen zur Erhaltung des Immateriellen Kulturerbes* (UNESCO 2003) anerkannt und in nationalen wie internationalen Verzeichnissen aufgeführt.

2.1.4 Akteure im Kontext der Welterbekonvention

Nach der Verabschiedung der Welterbekonvention durch die Generalversammlung der UNESCO, kam es 1977 zum ersten Treffen des Welterbekomitees, das als zwischenstaatliches Organ für die Umsetzung der Welterbekonvention verantwortlich ist. Das Komitee besteht aus 21 Mitgliedsstaaten, deren Amtszeit jeweils sechs Jahre beträgt. Die Mitgliedsstaaten haben sich im Sinne einer gerechten Verteilung und regelmäßigen Rotation jedoch inzwischen zu einer freiwilligen Verkürzung auf vier Jahre bereit erklärt (vgl. UNESCO 2015a, 6). Die jährlich stattfindenden Sitzungen des Komitees werden mittlerweile durch das Welterbezentrum vorbereitet. 1992 in Paris gegründet, stellt es seitdem die organisatorische Instanz der UNESCO für den Bereich Welterbe dar. So ist das Welterbezentrum verantwortlich für die Beratung der Staaten während der Vorbereitung für die Nominierung von Welterbestätten, die Koordination der Berichterstattung und Hilfsmaßnahmen zum Erhalt von Welterbestätten sowie die Durchführung von (Weiter-)Bildungsangeboten (vgl. Petschnat-Martens 2009, 47f.). Bei der Entscheidung über die Neuaufnahme von Welterbestätten sowie bei der Bewertung des Erhaltungszustandes, wird das Welterbekomitee von zwei Beratungsgremien unterstützt. Für die Prüfung von Kulturgütern ist der Internationale Rat für Denkmalpflege (ICOMOS) zuständig. Ebenfalls in Paris sitzend, fördert der Rat seit 1965 den Erhalt von architektonischem und archäologischem Erbe. Bezüglich der Umsetzung der Welterbekonvention ist ICOMOS für die Überprüfung der für die Eintragung angemeldeten Güter, Überwachung der bereits eingetragenen Weltkulturerbestätten, Überprüfung von Anträgen auf internationale Unterstützung sowie praktische Angebote, wie Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, verantwortlich. Für die entsprechenden Aufgaben, die das Weltnaturerbe betreffen, ist hingegen die Weltnaturschutzorganisation (IUCN) zuständig. Für den Bereich Weltkulturerbe ist weiterhin das Internationale Studienzentrum für die Erhaltung und Restaurierung von Kulturgut (ICCROM) mit Sitz in Rom von Relevanz. ICCROM hat einerseits die Aufgabe Schutzmaßnahmen konkret durchzuführen und bietet andererseits Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Tätigkeitsfeld an (vgl. ebd., 50f.).

2.1.5 Nominierungsverfahren

1978, auf der zweiten Sitzung des Welterbekomitees, wurden die ersten zwölf Stätten mit dem Welterbetitel ausgezeichnet, dazu gehörten u.a. der Aachener Dom und die Altstadt von Krakau. Ausgezeichnete Stätten werden in die *Liste des Erbes der Welt* (Welterbeliste) aufgenommen. Die Aufnahme in die Welterbeliste stellt jedoch eher ein Mittel zum Zweck dar, da

laut der Konvention das eigentliche Ziel der Schutz und die Bewahrung ist (vgl. UNESCO 1972, o.S.). Der finalen Entscheidung für oder gegen die Aufnahme geht ein stark formalisierter Vorbereitungsprozess voraus, dessen Verlauf durch die Richtlinien festgelegt ist (vgl. UNESCO 2015a, 36ff.). Im ersten Schritt sind alle Vertragsstaaten der Welterbekonvention dazu aufgefordert, Vorschlagslisten zu erstellen. Diese Listen umfassen die Güter aus dem jeweiligen Hoheitsgebiet des Staates, die für eine Aufnahme in die Welterbeliste als geeignet empfunden werden. Nachdem eine Stätte mindestens ein Jahr lang auf der Vorschlagsliste eingetragen war, können im folgenden Schritt die nötigen Unterlagen für den Antrag zur Aufnahme in die Welterbeliste eingereicht werden. Während die ersten Nominierungsanträge nur aus knappen Beschreibungen, Fotos und Karten bestanden, umfassen die Anträge heutzutage mehrere hundert Seiten und werden zusätzlich durch Videomaterial unterstützt. So zählten die kompletten Nominierungsunterlagen für die Altstadt von Krakau 32 Seiten (vgl. UNESCO 1978), während 40 Jahre später alleine der Nominierungstext des Archäologischen Grenzkomplexes Haithabu und Danewerk 363 Seiten umfasste – Anhang, zusätzliches Kartenmaterial und Managementplan noch nicht mit eingerechnet (vgl. ALSH 2018). Im Hinblick auf die gestiegenen Anforderungen wird davor gewarnt, dass die Zusammenstellung der vollständigen Unterlagen „teuer und zeitaufwendig“ (UNESCO 2015a, 36) ist. Nominierungsanträge müssen in englischer oder französischer Sprache verfasst sein und eine Bestimmung und Beschreibung der Welterbestätte sowie eine Begründung für die Eintragung beinhalten. Zusätzlich müssen Angaben bezüglich Erhaltungszustand, Schutz und Verwaltung, Monitoring sowie Dokumentation gemacht werden (vgl. ebd., 39).

Vollständige Anträge werden vom Welterbezentrum an ICOMOS oder IUCN weitergeleitet. Anschließend ist es die Aufgabe der Beratungsgremien zu überprüfen, ob angemeldete Stätten von außergewöhnlichem universellem Wert sind, die Kriterien der Integrität und Authentizität erfüllen und die nötigen Bedingungen bezüglich Schutz und Verwaltung vorweisen können. Im Fall von gemischten Erbestätten sowie ggf. bei Kulturlandschaften wird die Beurteilung gemeinsam mit IUCN vorgenommen. Die Richtlinien (ebd., 48f., Hervorhebung im Original) sehen vier mögliche Empfehlungen der Beratungsgremien vor:

- a) Güter, die vorbehaltlos **zur Eintragung empfohlen** werden;
- b) Güter, die **nicht zur Eintragung empfohlen** werden;
- c) Anmeldungen, deren **Zurückverweisung** oder **Aufschiebung** empfohlen wird.

Wenn das Welterbekomitee den Eintrag einer Stätte auf die Welterbeliste entscheidet, wird eine Erklärung zu ihrem ‚außergewöhnlichen universellen Wert‘ abgegeben, die in Zukunft die Grundlage für den Schutz der Weltkulturerbestätte bildet. Wird sich jedoch gegen eine Eintragung entschieden, kann nur im Fall von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu einem späteren Zeitpunkt eine erneute Anmeldung vorgenommen werden. Des Weiteren kann das

Komitee eine Stätte mit der Forderung nach zusätzlichen Informationen zurückweisen und die Entscheidung auf die folgende Sitzung verschieben. Wird der ‚außergewöhnliche universelle Wert‘ einer Stätte nicht bestätigt, hat das Komitee die Möglichkeit, eine Aufschiebung einzuleiten, um dem Vertragsstaat somit eine gründliche Überarbeitung der Dokumente zu ermöglichen. Die Empfehlungen der Beratungsgremien bilden die Grundlage für die finale Entscheidung des Welterbekomitees, stellen jedoch keine zwingende Vorgabe dar. In den letzten Jahren wurden diese Empfehlungen zunehmend nicht befolgt. Stattdessen werden Stätten, die laut ICOMOS und IUCN nicht vorbehaltlos eingetragen werden sollten, direkt in die Welterbeliste aufgenommen. Diese Entwicklungen können einerseits als Ausdruck einer veränderten Auffassung über den Umfang und den Zugang zur Welterbeliste gelesen werden. Während man anfänglich ca. 100 Eintragungen erwartete, wird heutzutage die Ansicht vertreten, dass die Welterbeliste „generously shared rather than jealously guarded“ (Brumann 2014, 2185) werden sollte. An zentraler Stelle steht demnach nicht mehr allein der Schutzfaktor, sondern die Auffassung von Welterbe als kultureller Ressource, die keinem verwehrt werden sollte (vgl. Turtinen 2000, o.S.). Dass vor allem Länder des Globalen Südens sich den Empfehlungen widersetzen, kann demnach auch als Kritik an den eurozentrisch geprägten Vergabepraktiken verstanden werden (siehe Kapitel 2.2) (vgl. Meskell 2012, 149).

Das Hinwegsetzen über die Empfehlungen der Beratungsgremien spiegelt jedoch andererseits auch das zunehmende Verfolgen nationalstaatlicher Interessen sowie internationaler Allianzenbildung wider (vgl. ebd., 150). Innerhalb des Welterbekomitees ist jeder Mitgliedstaat durch eine Delegation vertreten, die deren jeweilige Interessen vertritt. Früher setzten sich die Delegationen vor allem aus sogenannten Expertinnen und Experten im Bereich Kultur, Denkmalpflege, Architektur, Ethnologie, Archäologie o.ä. zusammen, mittlerweile haben jedoch Diplomattinnen und Diplomaten sowie Mitarbeitende der Auswärtigen Ämter diese Funktion übernommen und verfolgen entsprechend nationale Vorgaben. Die Debatten während der Sitzung des Welterbekomitees, sowie die oftmals vorgeschalteten Diskussionen im kleinen Kreis, sind daher mittlerweile so politisiert, dass weniger die Verhandlung von kulturellem Erbe, als die Behauptung und Aushandlung von Machtansprüchen zentral stehen (vgl. Brumann 2014, 2188f.).

Mit der Aufnahme in die Welterbeliste ist der jeweilige Staat zum Schutz und Erhalt der Welterbestätte verpflichtet. Regelmäßige Berichterstattungen zum Erhaltungszustand sind daher ein wichtiger Bestandteil des Welterbeprogramms. Entgegen der geläufigen Annahme liegt die Verantwortung für die Finanzierung und Durchführung entsprechender Maßnahmen nicht bei der UNESCO. Staaten mit geringen finanziellen Mittel können jedoch auf den Welterbefonds zurückgreifen, der aus den Pflichtbeiträgen der Staaten, freiwilligen Beiträgen sowie Spenden finanziert wird. Dieser ist jedoch, nicht zuletzt durch den Zahlungsstopp der USA, schlecht ausgestattet (vgl. UNESCO 2019a, 340).

2.1.6 Die Liste des gefährdeten Erbes der Welt

Die Welterbeliste wird durch die *Liste des gefährdeten Erbes der Welt* ergänzt. Kulturgüter, die entweder einer „spezifischen und erwiesenen unmittelbaren Gefahr“ (UNESCO 2015a, 63) (z.B. Materialverfall oder Verlust der Authentizität) oder einer möglichen Gefahr (z.B. fehlende Erhaltungspolitik, bewaffneter Konflikt oder stadtplanerische Entscheidungen) ausgeliefert sind, können durch das Welterbekomitee auf diese Liste gesetzt werden. Dieser Schritt soll jedoch nicht als Bestrafung verstanden werden, sondern als Methode, die internationale öffentliche Aufmerksamkeit auf die bedrohte Stätte zu lenken sowie Rettungsmaßnahmen und deren Finanzierung sicherzustellen (vgl. ebd. 1992, 8). Zwar haben sich alle Vertragsstaaten zur fortlaufenden Erhaltung und zum Schutz ihrer Welterbestätten verpflichtet, jedoch verfügt die UNESCO über keine rechtlichen Mittel diese Verpflichtung einzufordern. Eine Aufnahme in die *Liste des gefährdeten Erbes der Welt* ist somit das mächtigste Druckmittel der UNESCO, die jedoch nicht ohne die Zustimmung des betroffenen Staates erfolgen kann (vgl. Offenhäuser 2009, 93). An dieser Stelle zeigt sich: Welterbe „is not protected by any world government but by sovereign national governments, and is managed by the local not the international community.“ (Graham, Ashworth & Tunbridge 2004, 238) Wird einer Welterbestätte durch ICOMOS und/oder IUCN der Verlust des OUV bescheinigt, droht ihr die Streichung von der Welterbeliste. Bisher wurde 2007 dem Wildschutzgebiet der arabischen Oryx-Antilope in Oman der Titel entzogen sowie 2009 der Kulturlandschaft des Dresdener Elbtals in Deutschland.

2.2 Das Kulturerbeverständnis der UNESCO und die daran anschließende Kritik

Die UNESCO gilt heutzutage als kulturelle Autorität, die Kulturerbe nicht nur schützt und katalogisiert, sondern durch ihre Handlungen wiederum Kulturerbe produziert (vgl. u.a. Turtinen 2000; Smith 2006; Harrison 2010). Der Hauptkritikpunkt an dem von der UNESCO dominierten „authorized heritage discourse“ (AHD) (Smith 2006, 29) ist die Universalisierung ‚westlicher‘ Anschauungen, die sich durch die Unterteilung in materielles und immaterielles Erbe, den Fokus auf ausgewiesene Expertinnen und Experten sowie die Betonung der Vergangenheit auszeichnet.

Wie bereits erläutert, sind die für die Umsetzung der Welterbekonvention verantwortlichen Organisationen, nicht nur geografisch, sondern auch geistig in Europa verwurzelt. Der ‚westliche‘ Diskurs tendierte bzw. tendiert zum Teil noch immer zu der Annahme, dass der besondere Wert von kulturellem Erbe im Materiellen liegt und die Bedeutung somit permanent und zweifelsfrei eingeschrieben sei (vgl. Harrison 2010, 39). Physische Aspekte wie Monumentalität, Alter und Ästhetik verleihen dieser Anschauung von Kulturerbe ihren Wert. Der Fokus auf das Materielle lässt jedoch vergessen, dass Kulturen nicht auf Objekte reduziert

werden können, da diese lediglich ein symbolischer Ausdruck für ein bestimmtes immaterielles Kulturverständnis sind. Kirshenblatt-Gimblett (2004, 60) sieht die durch die UNESCO vorgenommenen Trennung in materielles und immaterielles Erbe zwar als historisch begründet, nichtdestotrotz als willkürlich an. So kann beispielsweise weder das Markgräfliche Opernhaus Bayreuth von den dort stattfindenden Aufführungen, die Mijikenda Kaya-Wälder in Kenia vom Glauben des Kaya-Volkes oder die Stadt Brasilia von den Vorstellungen und Ideen der Moderne im 20. Jahrhundert getrennt werden. Im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Orten, Objekten oder Landschaften und den damit verbundenen Praktiken, Geschichten, Traditionen, Werten und Bedeutungen, spricht Smith (2006, 56) daher jeglicher Form von Erbe eine immaterielle Komponente zu. Weiter argumentiert sie:

„Heritage is a cultural and social process; it is the experiences that may happen at sites or during the acting out of certain events; it is a process of remembering and memory making – of mediating cultural and social change, of negotiating and creating and recreating values, meaning, understandings and identity. Above all, heritage is an active vibrant cultural process of creating bonds through shared experiences and acts of creation.“ (ebd., 307f.)

Mit der Betonung des Prozesshaften wird auch deutlich, dass der Status eines Kulturerbes nicht gleichzusetzen ist mit den vielfältigen und sich wandelnden Bedeutungen, die ihm zugesprochen werden können. Nach Mignolo (2012, 137) ist „Bedeutung [...] keine Frage referenzieller Objektivität, sondern eine kognitive (epistemische und hermeneutische) Reflexion, die in besondere geopolitische Entwürfe eingeschmiedet und inkorporiert ist.“ Die Art und Weise der Interpretation von Erbe ist somit zum einen abhängig von der Zeit und zum anderen vom individuellen Blickwinkel. Wird Erbe nicht als Artefakt sondern als Bedeutungskonstrukt betrachtet, wird den sozialen Konflikten und verschiedenen Bedeutungszuweisungen, die damit einhergehen, Platz eingeräumt (vgl. Graham, Ashworth & Tunbridge 2004, 3ff.).

Die Auswahl bestimmter Bedeutungszuweisungen resultiert somit daraus, dass der AHD die Raumwahrnehmung und Deutung ausgewiesener Expertinnen und Experten bevorzugt und somit ihren elitären Blick auf Kulturerbe widerspiegelt (vgl. Graham, Ashworth & Tunbridge 2004, 37). Kritisiert wird weiterhin, dass dieser autorisierte Blick auf Weltkulturerbe als allgemeingültig hingenommen wird und somit Vermittlungsangebote lediglich auf die Übertragung, jedoch nicht die Hinterfragung von Wissen abzielen (vgl. Smith 2006, 31). Harrison (2013, 15) illustriert den elitären Blick sowie die Ausblendung der zeitgenössischen Praktiken anhand der neolithischen Kultstätte Stonehenge. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts versammeln sich an der Welterbestätte zur Sommer- und Wintersonnenwende neuzeitliche Druiden und neuheidnische Gruppierungen und führen Riten durch, die mittlerweile tausende von Besucherinnen

und Besuchern anziehen. Zwar sind diese Zeremonien durch die örtliche Verwaltung genehmigt, dennoch bezieht die offizielle Bedeutung der Weltkulturerbestätte Stonehenge lediglich die kulturellen Praktiken, die dort in der Jungsteinzeit zwischen 3700 und 1600 v.Ch. stattfanden, mit ein (vgl. UNESCO & ICOMOS 2018, 10). Walsh (1992, 11 ff.) begründet den Fokus auf die Vergangenheit mit dem für die Moderne typischen Prozess der gleichzeitigen Abgrenzung und Fetischisierung der Vergangenheit. Die fortwährende Entwicklung sorgt demnach konstant dafür, dass Dinge oder Praktiken überflüssig werden, verfallen oder vom Verschwinden bedroht sind. Aus diesem stetigen Verlust heraus entsteht eine Nostalgie, die Zeugnissen aus der Vergangenheit allein auf Grund des Alters Bedeutung zuweist. Die anschließende Erklärung zum Kulturerbe kann als Versuch, diese Zeugnisse künstlich am Leben zu erhalten und zu musealisieren, interpretiert werden (Kirshenblatt-Gimblett 2006, 168). Für Lowenthal stellt *heritage* ein „Glaubensbekenntnis“ (ebd. 2000, 72, Hervorhebung im Original) zur Vergangenheit dar, das Loyalität, unkritische Zustimmung sowie Kohärenz verlangt. Anstatt die Vergangenheit als zentrales Element von Kulturerbe zu betonen, rücken alternative Positionen das Beziehungsgeflecht zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Mittelpunkt. So wird die Gegenwart als zentrales Element von Kulturerbe fokussiert, da jede Betrachtung von Kulturerbe grundsätzlich von ihr ausgeht und von den zeitgenössischen Ansichten auf die Vergangenheit beeinflusst ist. Harrison (2013, 4) sieht genau an dieser Stelle die aktuelle Relevanz kulturellen Erbes, da es Gesellschaften überlieferte Werte vorhält, die sie auf ihre Zukunftsfähigkeit überprüfen müssen.

Die durch die Kritikerinnen und Kritiker angebrachten Argumente sind der UNESCO jedoch nicht fremd und standen in der Vergangenheit besonders dann zur Debatte, wenn Nominierungen das gängige Verständnis von Welterbe herausforderten. Die Auszeichnung von Stätten wie der japanischen Tempelanlage Hōryū-ji oder der Altstadt von Warschau haben dazu beigetragen, dass sich das durch die Welterbekonvention vertretene Kulturerbeverständnis seit 1972 schrittweise gewandelt hat (siehe Kapitel 2.1.2 und 2.1.3)

2.3 Ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbe

Die ursprünglich erwarteten 100 Eintragungen erreichte die Welterbeliste bereits 1981 auf der vierten Sitzung des Welterbekomitees. Aktuell gibt es 1121 ausgezeichnete Welterbestätten (vgl. UNESCO 2020a). Bereits Anfang der 2000er kritisierte Bartetzko (2003) den starken Zuwachs, da die „inflationäre Ausweitung [...] am Ende jede Besonderheit nivellieren und Schutz verhindern könnte“. Dass Kritik dieser Art vor allem aus dem Globalen Norden kommt, zeugt von einer Doppelmoral, da 47 % aller Welterbestätten in Europa und Nordamerika liegen. Wird nur Weltkulturerbe betrachtet, sind die Disparitäten sogar noch drastischer (siehe Abb. 3). Von den 869 Weltkulturerbestätten liegen 53 (6%) in Afrika, 78 (9%) im arabischen Raum, 96 (11%)

in Lateinamerika und der Karibik sowie 189 (22%) im asiatisch-pazifischen Raum. Von den insgesamt 453 Weltkulturerbestätten in Europa und Nordamerika (52%), liegen 44 in Nordamerika, 409 Stätten und somit 47% aller Weltkulturerbestätten in Europa (vgl. UNESCO 2020a).

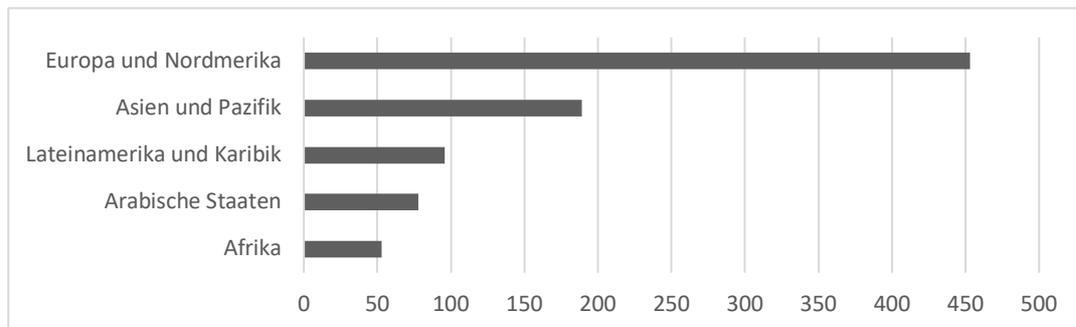


Abb. 3: Globale Verteilung von Weltkulturerbestätten (eigene Darstellung auf Grundlage von UNESCO 2020a)

Anzumerken ist, dass es sich hierbei um die Aufteilung der UNESCO nach ihren regionalen Aktivitäten handelt und nicht nach kontinentaler Lage. Diese teils willkürliche Aufteilung stellt ein grundsätzliches Problem bei der Analyse der globalen Verteilung dar (vgl. Rico 2008, 348). So werden Welterbestätten in Kasachstan und Tadschikistan genauso der Region „Europa und Nordamerika“ zugeteilt, wie Stätten in europäischen Überseegebieten. Als Beispiel dienen die historische Innenstadt von Willemstad auf Curaçao, die den Niederlanden zugeteilt wird oder die Lagunen von Neukaledonien, die Frankreich zugeschrieben werden. Die statistische Anzahl der Welterbestätten in Afrika wird hingegen dadurch verringert, dass die Stätten in Nordafrika den arabischen Staaten zugerechnet werden (vgl. UNESCO 2011a, 5).

2.3.1 Gründe für die ungleiche globale Verteilung im Überblick

Die unausgewogene Verteilung von Weltkulturerbe ist ein seit Jahren bekanntes Problem. Bereits 1994 wurde eine Studie veröffentlicht, die das zugrundeliegende statische und steinern-monumentale Konzept von Kulturerbe (siehe Kapitel 2.2) als den Hauptgrund für die „geographical, temporal, and spiritual imbalances“ (UNESCO 1994b, 6) herausstellte. So waren christliches Erbe im Vergleich zum kulturellen Erbe anderer Religionen und Glaubensrichtungen überrepräsentiert, vorgeschichtliches sowie modernes Erbe unterrepräsentiert, elitäre Architektur im Vergleich zu alltäglichen Bauwerken stärker vertreten und indigene Kulturen kaum repräsentiert. Die *World Commission on Culture and Development* (1996, 178) schlussfolgerte daher:

„[The World Heritage List] was conceived, supported and nurtured by the industrially developed societies, reflecting concern for a type of heritage that was highly valued in

those countries. The World Heritage List [...] reflects a framework which is not really appropriate for the kinds of heritage most common in regions where cultural energies have been concentrated in other forms of expression such as artifacts, dance or oral traditions.”

Die Überrepräsentation Europas ist jedoch nicht alleine mit den Differenzen bezüglich des Kulturerbe-Begriffs zu erklären, sondern hat noch weitere Gründe, zu denen u.a. soziale Ungleichheiten, staatliche Interessen und die Organisationsstruktur des Welterbekomitees gehören.

2.3.2 Soziale Ungleichheiten

In Anbetracht des komplexen und kostspieligen Nominierungsprozesses (vgl. UNESCO 2015a, 36) und der geforderten Erhaltungsmaßnahmen sind fehlende Ressourcen ein weiterer bedeutender Faktor für die ungleiche Verteilung. Die hohen Ansprüche stellen für viele Länder eine finanzielle Hürde dar und halten sie von der Erarbeitung einer Nominierung ab. Von den 193 Unterzeichnerstaaten haben aktuell 26 Staaten keine Welterbestätte aufzuweisen und 36 Staaten lediglich eine (vgl. UNESCO 2020a).

Eine Nominierung erfordert jedoch nicht nur finanzielle Mittel, sondern auch Expertise im Umgang mit den speziellen Anforderungen der UNESCO. Der ehemalige UNESCO-Vize-Generaldirektor im Bereich Kultur, Hernan Crespo-Toral, beobachtete, „[that] many States do not have the necessary conservation infrastructure that would allow them to prepare nominations at a sufficiently sustained rhythm to improve the representativity of the List.“ (UNESCO 1999, o.S.) Die finanziellen Kapazitäten der Mitgliedsstaaten beeinflussen dabei auch die personelle Ausstattung der nationalen UNESCO-Kommissionen. Laut einer Umfrage reicht die Spannweite dabei zwischen 1 und 90 Angestellten (vgl. UNESCO 2011b, 34).

Die finanzielle, technische und personelle Ausstattung beeinflusst wiederum die Intensität der ‚Suche‘ nach kulturellem Erbe. So sind die erst kürzlich publizierten Funde der schätzungsweise 40.000–52.000 Jahre alten Höhlenmalereien auf der indonesischen Insel Borneo (vgl. Aubert et al. 2018) laut dem Archäologen Nicholas Conard nur wenig überraschend. Dass die ältesten Kunstwerke der Menschheit bisher in Europa verortet wurden, u.a. im französischen Chauvet (Welterbe seit 2014), ist vielmehr der Tatsache geschuldet, dass dort bisher am meisten danach geforscht wurde. Außerhalb Europas sind hingegen noch viele Funde unentdeckt (vgl. Willmann 2018, 33).

Graham, Ashworth & Tunbridge gehen soweit, dass sie Kulturerbe als ein „superior good“ (2004, 239) bezeichnen. Mit der Verwendung des ökonomischen Begriffes wird ausgedrückt, dass die Beschäftigung mit Kulturerbe vom Wohlstand abhängt und mit steigendem

Einkommen zunimmt. Erst wenn andere materielle Bedürfnisse befriedigt worden sind, kann demnach ein Bewusstsein dafür entwickelt werden. Ihrer Ansicht nach kann aktuell nicht von einem universellen Erbe gesprochen werden, da global betrachtet große Differenzen hinsichtlich der Wertschätzung von Kulturerbe bestehen. Den Argumenten der *Critical Heritage Studies* folgend, ist dem zu entgegen, dass der Umgang mit Kulturerbe per Definition von Unterschieden geprägt ist, die sich aus dem jeweiligen Kontext ergeben. Dass eine Nominierung als Welterbe zudem bei weitem nicht die einzige Möglichkeit ist Wertschätzung auszudrücken, wird bei der Betrachtung lokal verwurzelter Erbepraktiken und Forschungsansätzen in Ländern des sog. Globalen Südens deutlich (vgl. Ndoro, Chirikure & Deacon 2018; Lopes da Cunha, dos Santos & Rabassa 2018; Schmidt 2017).

2.3.3 Staatliche Interessen

Laut Scharfe (2009, 16) ist Kulturerbe „ein Begriff der politischen Praxis [...], das heißt nicht so sehr ein Hilfsmittel fürs Nachdenken als vielmehr ein Vehikel des Machens und der politischen Gestaltung, das heißt auch: Ausdruck konkurrierender Mächte.“ Bei aller Kritik an der UNESCO darf nicht vergessen werden, dass die Hauptentscheidungsträger noch immer die Mitgliedsstaaten sind, die, nicht nur in Bezug auf Welterbe, alle ihre eigene Agenda vertreten (vgl. Meskeil & Brumann 2015, 23f.). Nachdem zu Beginn der 1990er-Jahre die diversen Ungleichgewichte der Welterbeliste diskutiert wurden, verabschiedete die UNESCO 1994 die *Globale Strategie für eine repräsentative, ausgewogene und glaubwürdige Welterbeliste*. Im Zuge der Reformstrategie wurde u.a. das Verständnis von Kulturerbe diversifiziert und die bereits erwähnten Kategorien Historische Städte, Kulturlandschaften, Welterberouten und Welterbekanäle ergänzt, um thematische sowie geographische Lücken zu schließen. Regionale Konferenzen wurden ins Leben gerufen, die vor allem Staaten ohne bisherige Welterbestätten unterstützen sollten. Hingegen wurden Staaten, die bereits über eine hohe Zahl von Welterbestätten verfügten, gebeten ihre Nominierungen zurückzufahren (vgl. UNESCO 1994c, 3). Trotz dieser Maßnahmen, führten die neu entstandenen Kategorien jedoch weniger zur einer steigenden Nominierung durch unterrepräsentierte Staaten, sondern dienten den überrepräsentierten Staaten als ein Freifahrtschein für weitere Nominierungen, so dass die Verteilungsdisparität nicht verringert werden konnte (vgl. Steiner & Frey 2012, 32). Um hohe Nominierungszahlen zu vermeiden, dürfen seit 2006 pro Land jährlich nur noch zwei Nominierungen eingereicht werden, wobei transnationale Nominierungen nicht mit eingerechnet werden (vgl. UNESCO 2015a, 20).

2.3.4 Organisationsstruktur

Die Zusammensetzung des Welterbekomitees ist ein weiterer Faktor, der mit der Verteilung von Welterbestätten korreliert. Im Zuge des Reformprozesses stellte Strasser (2002, 242) fest, dass nur ein Drittel aller Unterzeichnerstaaten der Welterbekonvention bis dato auch bereits Mitglied des Welterbekomitees gewesen sind. Zwischen 1976-2001 stellten die Mitgliedstaaten aus Europa und Nordamerika eine deutliche Mehrheit im Komitee. Im selben Zeitraum konnten die Staaten, die wiederholt im Welterbekomitee vertreten waren, auch mehr Welterbestätten aufweisen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel Italien, das 1997 den Vorsitz über das Welterbekomitee hatte und im selben Jahr zehn neue Welterbestätten verbuchen konnte.

Mittlerweile sind für Staaten mit potenziellen Welterbestätten jedoch nicht nur die eigene Mitgliedschaft im Welterbekomitee relevant, sondern auch die Interessen der anderen Komiteemitglieder. Der Eintrag in die Welterbeliste ist nach Meskell das Ergebnis von „financial capacity, relentless lobbying, and fluid international alignments“ (2018, 123). Entscheidend sind demnach weniger die Diskussionen während der Sitzung des Welterbekomitees als der informelle Einfluss, z.B. durch gute politische und wirtschaftliche Beziehungen zu den Komiteemitgliedern (vgl. Meskell et al. 2015; Bertacchini et al. 2016). Einen weiteren Beitrag liefert der weitverbreitete Austausch von Gefälligkeiten im UN-System (vgl. Meskell et al. 2015; Kleine 2013; Dreher, Sturm & Vreeland 2009). Das heißt, positive Bewertungen der eigenen vorgeschlagenen Welterbestätten werden beispielsweise mit einer positiven Stimme bei einer Angelegenheit innerhalb einer anderen UN-Institution quittiert.

2.4 Folgen der Auszeichnung von Weltkulturerbestätten im Überblick

Die Effekte des Welterbetitels sind sehr vielfältig, von Stätte zu Stätte unterschiedlich und nicht immer eindeutig zuzuordnen. Die folgenden Beispiele sind daher exemplarisch für die Bandbreite an möglichen Folgen zu lesen, eine endgültige Auflistung ist nicht möglich.

Laut Meskell (2018, 140) verknüpfen Nationalstaaten mit dem Welterbetitel die Hoffnung auf erhöhte touristische Anziehungskraft, wirtschaftliche Entwicklung, nationale Anerkennung und Selbstbestimmung. Nach der Einschreibung in die Welterbeliste ist daher oft ein gezielter Einsatz der Marke UNESCO-Welterbe zu beobachten (vgl. Harrison 2013, 89), wie z.B. im Falle des Naumburger Doms mittels Werbung an Autobahnen (vgl. Staatskanzlei des Landes Sachsen-Anhalt 2018). Für Besucherinnen und Besucher gilt das Symbol wiederum als Qualitätssiegel, das durch die Auswahl durch internationale Expertinnen und Experten Legitimation erhält (vgl. Ryan & Silvanto 2009, 293). Der Einfluss des Welterbetitels auf die Besuchszahlen kann jedoch keineswegs generalisiert werden und wird u.a. durch Hall und Piggin (2002, 410) und Cellini (2011, 453) als überschätzt bezeichnet. Ein starkes Wachstum

der Tourismusindustrie ist selten zufällig, sondern das Ergebnis von gesteuerten Prozessen, wie die Zeche Zollverein verdeutlicht. Die ehemals größte Steinkohle-Zeche Europas wurde 2001 in die Welterbeliste aufgenommen und konnte seitdem seine Gästezahlen vervierfachen – auf 1,5 Mio. jährlich. Der Ausbau zur Tourismusdestination war dabei Teil einer umfassenden Strategie, die dem gesamten Ruhrgebiet im Zuge des Strukturwandels neue Impulse versetzen sollte (vgl. Stiftung Zollverein 2018, 3). Kurzfristig gesehen verursacht der Welterbetitel daher erst einmal hohe Kosten, wie auch das Beispiel des bereits erwähnten Naumburger Doms zeigt (vgl. Vardi 2018). Die dort geplanten Sanierungen im näheren Umfeld lassen sich zudem als Hinweis auf die Anpassung an touristische Standards lesen.

Im Zuge der Ernennung von Welterbestätten kann es zudem zu Veränderungen in der Entscheidungsstruktur kommen und die Verantwortung von lokalen Stakeholdern unterminiert werden. So ist für das Management der Altstadt im chinesischen Lijiang ein staatlich geführtes Unternehmen verantwortlich, das bei der ökonomischen Inwertsetzung des Welterbes keinen Halt vor der Verdrängung der Naxi-Volksgruppe macht. Für sie ist die Lage zwiespältig, da sie einerseits durch Folklore-Aufführungen Geld verdienen können, sich dabei jedoch für touristische Zwecke instrumentalisiert fühlen (vgl. Zhu 2016, 91ff.).

Laut Turtinen (2000, 14) werden Orte durch die Betitelung als UNESCO-Welterbe aus ihrem lokalen Kontext auf die internationale Bühne gehoben. Damit wird ihr Bedeutungsrahmen erweitert und neben den lokalen Gesetzgebungen wirken plötzlich auch internationale Bestimmungen auf den Ort ein. Insbesondere für viele Innenstädte stellt es eine Herausforderung dar, dem Schutz ihrer Welterbestätten sowie den Ansprüchen der Stadtentwicklung gleichzeitig gerecht zu werden. So stehen derzeit sowohl Wien als auch Liverpool auf der Liste des gefährdeten Welterbes, da deren aktuelle städtebaulichen Planungen nicht dem jeweils festgelegten OUV entsprechen (vgl. UNESCO 2019b).

Mit Bezugnahme auf Lefebvre (1993, 33ff.) stellen Bohnert & Jekel (2008, 99) fest, dass Welterbe, „nicht nur das Resultat sozialer Praktiken [verkörpert], sondern [...] ebenso weiterhin aktiv in die sozialräumliche, politische und kulturelle Lebenswelt integriert und in dieser reproduziert [wird].“ So wird an der indischen Ruinenstadt Hampi versucht, die räumliche Praxis aus dem 14.–16. Jahrhundert zu bewahren, während gleichzeitig aktuelle Praktiken, wie ein Basar mit angegliederten Wohnbauten, verboten werden. Indem die Händlerinnen und Händler von den Tourismusströmen abgeschnitten wurden, verloren sie zum einen ihre Lebensgrundlage. Zum anderen wurde ihnen ihre Repräsentation des Raumes genommen, da der festgehaltene ‚außergewöhnliche universelle Wert‘ von Hampi nun den Blick auf den Ort dominiert (vgl. Chamberlain 2012).

Es verwundert daher nicht, dass der Welterbetitel unter der Bevölkerung zwar für Stolz sorgen kann, dieser bisweilen jedoch durch negative Begleiterscheinungen eingeschränkt wird (vgl. Geradtz 2016). Der Massentourismus an Orten wie Venedig, Dubrovnik oder Machu Picchu

stellt die Welterbestätten, die mit ihnen verbundenen Ökosysteme sowie die lokale Bevölkerung erheblich unter Druck und sorgt für umstrittene Diskussionen um beschränkten Zutritt (vgl. Seraphin, Sheeran & Pilato 2018; Thomas 2018; UNESCO 2017a).

Der striktere Schutz von Kultur- sowie Naturerbe stellt die Grundintention der Welterbekonvention dar. Die internationalen Kampagnen zum Erhalt der Insel Gorée, der Jesuitenmissionen der Guaraní oder die erst kürzlich durchgeführte Rekonstruktion der Mausoleen in Timbuktu bezeichnet die UNESCO (2015b) daher als Erfolg. Auf der anderen Seite wurden in den letzten Jahren zahlreiche Welterbestätten in Syrien, Pakistan oder Mali durch terroristische Anschläge gezielt zerstört – aufgrund ihrer Auszeichnung und einer damit assoziierten ‚westlichen‘ Weltanschauung (vgl. Coen & Henk 2016).

Auch wenn die UNESCO ihren Report zum 40. Jubiläum der Welterbekonvention sehr positiv mit „World Heritage. Benefits Beyond Borders“ (Galla, 2012) betitelt, zeigen die Beispiele, dass eine Pauschalisierung bezüglich der Folgen der Auszeichnung kaum möglich ist. Da der Profit, der durch den Welterbetitel entsteht, meist ungleichmäßig verteilt ist und nicht zwangsweise bei der lokalen Bevölkerung ankommt, schlussfolgern Brumann und Berliner (2016a, 25)

„Rosy ideas of World Heritage projecting social harmony to whatever is reached by its magic touch are undermined by this evidence. This is not to deny the possibility that World Heritage may indeed increase well-being and reduce conflict levels, but whether it does so, and to which degree precisely, is a manifestly case-specific question.“

2.5 Weltkulturerbe in Niedersachsen

Deutschland weist derzeit 46 Welterbestätten auf (UNESCO 2020b). Von den 43 Weltkulturerbestätten sind drei in Niedersachsen zu finden. Dazu gehören der frühromanische *Dom und St. Michael zu Hildesheim*, Weltkulturerbe seit 1985, die laut der UNESCO (2006, o.S.) ein außergewöhnliches Beispiel für die religiöse Architektur und Kunst im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation darstellen. An den Dom ist das frei zugängliche Dom-museum angegliedert, das den Domschatz beherbergt und auch zum Weltkulturerbe gehört. Das *Besucherzentrum Welterbe Hildesheim* befindet sich am Rathausplatz und somit etwas abseits der Welterbestätte. Gemäß des Pastors wurden 2017 in der Michaeliskirche ca. 53.000 Besucherinnen und Besucher gezählt (vgl. Woltmann 2018). Für den Dom wurde die Anzahl zuletzt 2014 auf ca. 100.000 geschätzt (vgl. Dom-Information 2018).

Die Welterbestätte *Bergwerk Rammelsberg, Altstadt von Goslar und Oberharzer Wasserwirtschaft* repräsentiert seit 1992 die zusammenhängende Entwicklung von Stadt, Handel sowie Bergbau- und Ingenieurwesen im Mittelalter und in der Renaissance (vgl. UNESCO 2014b,1).

Nach dem Rückgang des produzierenden Gewerbes in den 1980er-Jahren setzte Goslar wirtschaftlich u.a. auf den Ausbau der Tourismusbranche. Nach über 1.000 Jahren Betrieb kann das Bergwerk Rammelsberg heutzutage im Rahmen von verschiedenen Führungen besucht werden. 2017 zog es knapp über 100.000 Besucherinnen und Besucher an (vgl. Heine 2018). Die Beherbergungsbetriebe in Goslar konnten im selben Jahr über 280.000 Gästeankünfte verbuchen. Die Übernachtungszahlen spiegeln die Anziehungskraft laut der GOSLAR marketing gmbh (2018) jedoch nur bedingt wider: „Mehrere Millionen Tagesgäste bringen viel Kaufkraft nach Goslar und sorgen für eine größere Bekanntheit unserer Stadt.“

2011 wurde zudem das *Fagus-Werk* in Alfeld in die Welterbeliste aufgenommen. Die 1911 von Walter Gropius erbaute und noch bis heute funktionstüchtige Schuhleistenfabrik war wegweisend für die Industriearchitektur des 20. Jahrhunderts (vgl. UNESCO 2014a, 238ff.). Mittlerweile stellt die Firma Fagus-GreCon auch Mess- und Brandschutzsysteme her und beschäftigt weltweit 600 Personen (vgl. Fagus-GreCon o. J.). Das UNESCO-Besucherzentrum sowie die Fagus-Gropius-Ausstellung laden Gäste zu einer Beschäftigung mit Welterbe ein, zudem finden in der noch aktiven Produktionshalle regelmäßig Konzerte statt. Das Fagus-Werk wurde im Jahr 2017 von 20.000 Personen besucht (vgl. Fagus-GreCon 2018).

Hannover weist zwar keine Welterbestätte auf, jedoch wurde in der Vergangenheit eine Nominierung der Herrenhäuser Gärten in Erwägung gezogen (vgl. von Meding 2013). Die Gartenanlage, in der u.a. Gottfried Wilhelm Leibniz und Georg Friedrich Händel wirkten, ist aufgrund ihrer noch erhaltenen barocken Grundstrukturen in Deutschland einzigartig. Die 1936/37 erfolgten Umgestaltungen sowie die erst kürzlich ausgeführte Rekonstruktion des Schlosses untergraben jedoch die von der UNESCO geforderte Authentizität (vgl. Strauß et al. 2013). Im Jahr 2018 wurden ca. 615.000 Besucherinnen und Besucher gezählt (vgl. NDR 2019).

3 WELTERBE-BILDUNG IM KONTEXT ÜBERGREIFENDER BILDUNGSKONZEPTE DER UNESCO: GRUNDLAGEN UND PRAKTISCHE UMSETZUNG

Während die ersten Jahrzehnte seit Beginn des Welterbeprogramms vor allem durch die Beschäftigung mit Schutz und Erhalt sowie wachsendem Welterbetourismus geprägt waren, hat sich Welterbe-Bildung zunehmend als dritter Schwerpunkt etabliert (vgl. Dippon 2012, 212). Bereits in Artikel 27 der Welterbekonvention ruft die UNESCO dazu auf, „durch Erziehungs- und Informationsprogramme, die Würdigung und Achtung des [...] Kultur- und Naturerbes durch ihre Völker zu stärken“ (1972, o.S.). Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Ziele und Inhalte von Welterbe-Bildung, behandelt die Anschlussfähigkeit an ausgewählte Bildungskonzepte der UNESCO und stellt die wichtigsten Akteure im Bereich Welterbe-Bildung vor.

3.1 Ziele der Welterbe-Bildung

Erstmals ausgebaut wurde der Bildungsaspekt von Welterbe 1994 mit dem Start des *World Heritage Education Programme*. Das Programm verfolgt seitdem drei übergreifende Ziele. So sollen Erstens das Bewusstsein über die Bedeutung der Welterbekonvention erhöht und junge Menschen zur Teilnahme an Schutzmaßnahmen motiviert werden. Zweitens sollen didaktische Zugänge und Materialien entwickelt werden, um Drittens die Berücksichtigung in schulischen Rahmenplänen zu fördern. Die Umsetzung erfolgt weltweit u.a. mittels des mehrsprachigen *World Heritage in Young Hands Kit*, der Freiwilligen-Initiative *World Heritage Volunteers* oder mehrtägigen Welterbe-Foren für junge Expertinnen und Experten (vgl. Vujicic-Lugassy 2016, 37f.)

Finnland gilt als Vorreiter in Bezug auf schulische Welterbe-Bildung. So wird im Rahmen der nationalen Welterbe-Strategie 2015 –2025 eine curriculare Verankerung in Betracht gezogen. Um die Umsetzung sicherzustellen, sollen die lokalen Bildungsakteure durch Fortbildungen, Vernetzung und Materialien entsprechend unterstützt werden (vgl. Ministry of Education and Culture 2016, 30ff.). Bezogen auf das deutsche Schulsystem wurde die in der *Hildesheimer Resolution* geäußerte Forderung, „die Kenntnis des deutschen und weltweiten Welterbes im Unterricht zu verankern“ (DUK 2006), bisher nicht umgesetzt. Die Einbindung von Welterbe in den Unterricht ist aktuell vom individuellen Engagement und den Interessen der Lehrkräfte abhängig und somit nicht flächendeckend gegeben. Die *Hildesheimer Resolution* setzte insofern aber ein wichtiges Zeichen, als sie ein Jahr später in der *Lübecker Erklärung* mit der Forderung nach stärkerer Zusammenarbeit zwischen UNESCO-Nationalkommissionen, Schulen und Universitäten erneut aufgegriffen wurde (vgl. DUK 2007). Als Folge wurde der interdisziplinäre Arbeitskreis *World Heritage Education* gegründet, dem Forschende verschiedener Einrichtungen sowie Vertreterinnen und Vertreter deutscher Welterbestätten, die Deutsche

Stiftung Denkmalschutz sowie die DUK angehören. Letztere ist davon überzeugt, dass Welterbe-Bildung

„das Bewusstsein für Identität, den gegenseitigen Respekt, den Dialog, das Gefühl der Solidarität und den positiven Austausch zwischen den Kulturen [fördert]. An Welterbestätten können Kinder und Jugendliche den interkulturellen Zugang zu ihrer regionalen oder nationalen Geschichte, zur gemeinsamen europäischen Geschichte und zur Geschichte der Erde erleben, kreativ gestalten und erlernen.“ (Bernecker et al. 2009, 11)

Auch Ströter-Bender, eine der Vorsitzenden des Arbeitskreises *World Heritage Education*, betrachtet Welterbestätten als „ideale Räume und Orte [...], an denen es praktikabel sein soll, die Welt mit möglichst allen Sinnen erforschend und entdeckend kennen und verstehen zu lernen und in ihrer Bedeutung für die Weltgemeinschaft anzuerkennen.“ (2010, 12) Zwar fokussieren die Aussagen speziell Welterbestätten, jedoch sollen innerhalb von Welterbe-Bildung alle Formen von Erbe, wie. z.B. immaterielles Kulturerbe oder Weltdokumentenerbe, gleichermaßen berücksichtigt werden. Ströter-Bender (2010, 13) weist zudem explizit darauf hin, dass Welterbe-Bildung keinesfalls zur Vermarktung von Welterbe dienen darf und sich daher von konsumsteigernden Angeboten abgrenzen muss. Als Zielgruppe werden nicht allein Kinder und Jugendliche in Betracht gezogen, zudem wird Welterbe-Bildung als Teil schulischer sowie außerschulischer Bildung gesehen. Vieregge und Schefers bezeichnen Welterbestätten als „authentische Orte“ (2010, 25) die allen „Gesellschaftsschichten, Altersgruppen, Lebensmilieus und Bildungsstufen“ (ebd., 26) lebenslanges Lernen ermöglichen sollten. Im Hinblick auf den Forschungsrahmen werden im Folgenden jedoch vor allem Vermittlungsangebote betrachtet, die an Schülerinnen und Schüler gerichtet sind.

3.2 Anknüpfungspunkte an übergreifende Bildungskonzepte der UNESCO

Welterbe-Bildung ist prinzipiell themenübergreifend. So lassen sich laut Burkhardt (2016, 65) „[n]icht nur Architektur, Städtebau und Kunst, sondern auch Geschichte, Religion, Politik, Ökonomie bis hin zu Umwelt- und Naturwissenschaften [...] in jeder Altersstufe anhand der Welterbe-Eintragung lehrreich und zudem mit Praxisbezug gewinnbringend behandeln.“ Durch die thematische Breite ist Welterbe-Bildung anschlussfähig an übergreifende Bildungskonzepte der UNESCO wie Friedenserziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und *Global Citizenship Education* (GCE) (UNESCO 2014c, 11). Die 2015 von der UN verabschiedete *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* erkennt die Bedeutung dieser drei Konzepte an. Das Ziel 4.7 der *17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung* (engl. Sustainable Development Goals, SDGs) besteht dementsprechend darin:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (UN 2015, 18)

Die folgenden Abschnitte stellen die verschiedenen Bildungskonzepte vor. Dabei soll nicht nur auf deren Verständnis innerhalb der UNESCO, sondern auch auf Kritik an den Konzepten und alternative Ansätze eingegangen werden. Dies dient zum einen der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Welterbe-Bildung und den anderen Bildungskonzepten. Zum anderen wird der Standpunkt vertreten, dass Welterbe-Bildung erheblich davon profitiert, wenn sie nicht lediglich eine Reproduktion der offiziellen Positionen der UNESCO beinhaltet, sondern diese kritisch-reflexiv beleuchtet.

3.2.1 Friedenserziehung

Friedenserziehung (engl. *Peace Education*) kann als das älteste, der in diesem Kapitel thematisierten Bildungskonzepte bezeichnet werden und geht in ihrer modernen Form bis in die Renaissance zurück (vgl. Nipkow 2007, 17ff.).

Frieden wird nach Galtung (1973, 86f.) entweder als Abwesenheit von personeller Gewalt (negativer Friedensbegriff) oder als Abwesenheit von personeller sowie struktureller Gewalt (positiver Friedensbegriff) definiert. Wird der Friedenserziehung die positive Auslegung zugrunde gelegt, zielt diese nicht nur auf Gewaltprävention, sondern auch auf die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit und die „Gestaltung eines gewaltfreien Zusammenlebens“ (Gugel 2008, 65) ab.

Da die Organisation den Anspruch zur Friedensförderung bereits in ihrer Verfassung festgeschrieben hat, nimmt Friedenserziehung bei der UNESCO eine besondere Rolle ein (siehe Kapitel 2). Ein Überblick über die verschiedenen *Peace Building Programmes* der UNESCO und damit verbundenen Erklärungen liefert das Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit e.V. (2017, 14ff.). Besonders hervorzuheben ist die *Internationale Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit zugunsten der Kinder der Welt* (2001–2010). Das im Vorfeld veröffentlichte Manifest nennt sechs Werte, die zu einer Kultur des Friedens gehören: 1. Achtung vor der Würde des Menschen, 2. gewaltfreie Konfliktbearbeitung, 3. Solidarität, 4. Zivilcourage und Dialogbereitschaft, 5. nachhaltige Entwicklung sowie 6. demokratische Beteiligung (vgl. UNESCO 2000).

Nach Wulf (2017, 8) sollte Friedenserziehung daher auf dem Ineinandergreifen der drei Bereiche Gewaltfreiheit und soziale Gerechtigkeit, kulturelle Diversität sowie Nachhaltigkeit beruhen. Die Menschenrechte liefern dabei die Grundlage für die Auseinandersetzung mit personeller sowie struktureller Gewalt, den Veränderungspotenzialen von Konfliktsituationen und der Formulierung von Zukunftsvisionen (vgl. ebd., 9). Da alle Formen von Gewalt grundsätzlich gegen andere Menschen gerichtet sind, spielt die Akzeptanz von bzw. der Umgang mit Diversität und Andersartigkeit eine zentrale Rolle (vgl. Wintersteiner 1999, 165ff.). Mit Verweis auf Hybridität (vgl. Bhabha 2007) und Transkulturalität, argumentiert Wulf (2017, 9ff.) gegen eine strenge Gegenüberstellung von dem Eigenen und dem Anderen und spricht sich für die Anerkennung von Differenz aus. Transkulturalität (vgl. Welsch 2012, 32) ist dabei als eine Weiterentwicklung der Konzepte Multikulturalität und Interkulturalität zu verstehen. Dabei wird jedoch von der Vorstellung, Kulturen seien in sich homogen und nach außen hin abgegrenzt, losgelassen. In Hinblick auf die Vielzahl von unterschiedlichen Lebensentwürfen wird stattdessen davon ausgegangen, dass Kulturen intern heterogen sind und extern Überschneidungen aufweisen. In diesem Sinne beschreibt Reuter (2018, 270) Kultur als

„ein Fluß [sic], der sich auch vielfältig synchron und diachron verknüpften Bedeutungen und Praktiken speist. Bedeutungen, Identitäten und Praktiken liegen dann nicht *entweder* in *der* einen *oder der* anderen Kultur, sie gehen *durch* sie *hindurch* und beziehen sie aufeinander – die Formel hierfür lautet ‘hybrid’.“ (Hervorhebungen im Original)

Der dritte Bereich, Nachhaltigkeit, beinhaltet u.a. die intra- und intergenerationelle gerechte Verteilung von Ressourcen (siehe Kapitel 3.2.2), so dass die Verknüpfung mit Friedenserziehung unverkennbar ist.

Die Punkte machen deutlich, dass Friedenserziehung stets die „Gestaltung menschlichen Lebens und Zusammenlebens, also den gesellschaftlichen und politischen Bereich der Gestaltungskompetenz und Gestaltungsmacht berührt.“ (Grasse, Grubel & Gugel 2008, 7). Wie die nächsten Abschnitte zeigen werden, sind die Übergänge zu BNE sowie GCE fließend.

3.2.1.1 Herausforderungen für Friedenserziehung

Friedenserziehung wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren mit Widerstand und der Infragestellung gegenwärtiger Machtverhältnisse gleichgesetzt (vgl. Wintersteiner 2008; Grasse, Gruber & Gugel 2008). Dies impliziert ein enormes Konfliktpotenzial, auch wenn Frieden auf den ersten Blick als ein allgemeingültiges und unstrittiges Ziel erscheint. Da es stets Menschen gibt, die von gegenwärtigen Zuständen profitieren, während andere von den negativen Auswirkungen von (globalen) Herausforderungen direkt betroffen sind, führt dies unwei-

gerlich zu Interessenkonflikten. Wintersteiner (2008, 257) bezeichnet es weiterhin als problematisch, dass die verschiedenen Facetten von Friedenserziehung in der Regel isoliert thematisiert und nicht in Zusammenhang gebracht werden. Als ein strukturelles Problem führt Wulf (2017, 9) weiterhin die Konzentration auf individuelle Werte und Bewusstseinsbildung an. Institutionelle Ursachen und politische Handlungen zu deren Veränderungen, kommen laut des Autors dagegen meist zu kurz (siehe auch Kapitel 3.2.2.1).

3.2.1.2 Überschneidungen von Friedenserziehung und Welterbe-Bildung

Als Grundstein der UNESCO sind Frieden und Völkerverständigung in den Diskussionen zu Welterbe-Bildung sehr präsent (vgl. Bernecker et al. 2009; Ströter-Bender & Wiegmann-Bals 2010; DUK 2018). Dornbusch und Hansell bemängeln dennoch, dass „das friedensstiftende Moment der Welterbekonvention“ (2016, 188) in den meisten Vermittlungsangeboten nicht aufgegriffen wird. Die unterschiedlichen Lernfelder von Friedenserziehung, wie Antirassismusbildung, *Holocaust Education*, Friedensaktivismus, Demokratievermittlung, entwicklungspolitische Bildung sowie Menschenrechtsbildung, bieten jedoch zahlreiche Anschlussmöglichkeiten. Die niederländische Unterrichtsmappe *Werelderfgoed en een cultuur van vrede* („Welterbe und eine Kultur des Friedens“) (NUK 2013a) stellt eine aktualisierte Variante des *World Heritage in Young Hands Toolkit* der UNESCO dar (siehe Kapitel 3.1) und kann in diesem Fall als Beispiel dienen. Thematisiert werden zum einen Welterbestätten, die als Friedenssymbol gelten und bei denen der Friedensaspekt expliziter Bestandteil des ausgewiesenen ‚außergewöhnlichen universellen Wertes‘ ist (z.B. Waterton Glacier International Peace Park, Friedensdenkmal von Hiroshima, Brücke und Altstadt von Mostar). Des Weiteren wird der Schutz von Welterbestätten in Zeiten von Konflikten sowie Möglichkeiten für den Wiederaufbau nach Zerstörung behandelt (z.B. Altstadt von Warschau, Timbuktu). Ein weiteres Themenfeld stellen Menschenrechte dar, die anhand zahlreicher Welterbestätten aufgegriffen werden können (z.B. Freiheitsstatue, Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau, Insel Goreé, Robben Island). Auch die niedersächsischen Welterbestätten können als Lernort für Friedenserziehung dienen. Beispielhaft sei das am Bergwerk Rammelsberg durchgeführte Projekt „Remember 1914–18“ genannt. Das Letter-Art-Projekt diene der künstlerischen Auseinandersetzung mit Krieg und Frieden und machte zudem auf Zwangsarbeit im Bergbau während des Ersten Weltkrieges aufmerksam (vgl. Ströter-Bender 2016, 86ff.). Die Diskussionen um die Aufnahme neuer Welterbestätten verläuft jedoch nicht immer konfliktfrei und nicht jedes ‚Friedenssymbol‘ wird von allen Staaten als solches anerkannt. Die Auseinandersetzung mit Welterbe kann daher auch dazu dienen, zwischenstaatliche Konflikte und damit verbundene Interessen zu thematisieren. Der Autorin sind bisher jedoch keine Bildungsmaterialien bekannt, die diesen Aspekt von Welterbe aufarbeiten.

3.2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nachhaltige Entwicklung gilt als *das* Leitbild des 21. Jahrhunderts (vgl. Grunwald & Kopfmüller 2012, 11). Für die Definition wird bis heute der sogenannte Brundtland-Report der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der UN herangezogen, in dem es heißt, dass nachhaltige Entwicklung „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß [sic] künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (Hauff 1987, 46)

Nachhaltigkeit ist ein normatives Konzept, so dass Staaten, Unternehmen, NROs sowie andere Akteursgruppen im Namen von nachhaltiger Entwicklung sehr unterschiedliche Schwerpunkte setzen können. Die unterschiedlichen Interessen, die die Nachhaltigkeitsdebatte prägen, werden in den verschiedenen Nachhaltigkeitsmodellen wiedergespiegelt (vgl. Grunwald & Kopfmüller 2012, 53ff.). Die vorliegende Arbeit nimmt das Modell von Meyer (2018, 28) zur Grundlage, dass die Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik und Kultur vereint und mit dem Individuum zusätzlich persönliche Interessen einbezieht. In Bezug auf Welterbe bietet es somit den passenden Analyserahmen.

Es wird davon ausgegangen, dass eine Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft nur mit veränderten Wertesystemen, Denk- und Handlungsweisen sowie Lebensstilen einhergehen kann (vgl. IPCC 2018; WBGU 2011). Die UNESCO konstatiert daher: „(Individuals) require the knowledge, skills, values and attitudes that empower them to contribute to sustainable development“ (UNESCO 2017b, 7). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (für eine ausführliche Darstellung siehe u.a. Bormann 2013; de Haan 2015) gilt seit der 1992er *UN Konferenz über Umwelt und Entwicklung* in Rio de Janeiro als ein Schlüssel für nachhaltige Entwicklung. An die UN-Weltdekade BNE (2005–2014) und das Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019) schließt das aktuelle Programm *BNE für 2030* an. Wie bereits an der Namensgebung zu erkennen ist, steht das Programm im direkten Zusammenhang mit der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. BNE, so wie es innerhalb dieser Programme verstanden wird, soll Menschen dazu befähigen,

„informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren. [...] BNE ist eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die Lerninhalte und -ergebnisse, Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt. Ihr Ziel/Zweck ist eine Transformation der Gesellschaft.“ (DUK 2014, 12)

BNE ist kein abgegrenzter Bildungsbereich und kommt ohne einen festgesteckten Themenkanon aus, wobei die verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit nichtdestotrotz eine Grundlage bilden. Thematische Beschränkungen wären dem Zweck hinderlich, da BNE offen

für komplexe, gesellschaftlich relevante und aktuelle Themen sein soll und sich gegen uniforme Handlungsoptionen wendet (vgl. Schrüfer & Schockemöhle 2012, 117ff.) Innerhalb der Nachhaltigkeitsstrategie der deutschen Bundesregierung wurde BNE als inhaltliche und institutionelle Querschnittsaufgabe für alle Bildungsbereiche und Menschen jeden Alters festgehalten (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017). Statt der Vermittlung von spezifischen Themen, steht innerhalb einer BNE vielmehr die Förderung von Gestaltungskompetenz zentral (de Haan et al. 2008, 186ff.). Gestaltungskompetenz bezeichnet eine Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, Wissen über nachhaltige Entwicklung zu analysieren, zu bewerten und entsprechend zu handeln. Zu den zwölf Teilkompetenzen gehören dabei u. a. die Kompetenz der Perspektivübernahme („Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen“), die Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata („Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können“) sowie die Kompetenz zur Reflexion von Leitbildern („Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“) (ebd., 188).

3.2.2.1 Herausforderungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Auch wenn BNE mittlerweile fest in deutschen Schulcurricula verankert ist, bleibt das Konzept umstritten. Die Kritik ergibt sich zum einem aus dem zugrundeliegenden Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, zum anderen aus der bildungspolitischen Umsetzung.

Die grundsätzliche Kritik am Entwicklungsbegriff entstammt dem Diskurs der wachstumskritischen Bewegung, die das Festhalten an der ‚westlichen‘ Wirtschaftslogik und das Ausblenden von Alternativen bemängelt (vgl. Esteva 2007; Escobar 2015; Sachs 2017). Das zugrundeliegende teleologische Entwicklungsverständnis geht von einer linearen Entwicklung aus und sieht dabei die Entwicklung des Globalen Nordens als die einzige ‚richtige‘ an, anstatt lediglich als eine von vielen Möglichkeiten (vgl. Ziai 2010, 400). Darauf aufbauend, weisen Selby und Kagawa (2010, 40) auf den anthropozentrischen Ansatz innerhalb von BNE hin, der ihrer Ansicht nach eine Reduzierung der Natur auf ökonomische Werte bewirkt. Der Fokus auf markt-konforme Technologien, Standardisierung und Messbarkeit und die mangelhafte Kritik an gefestigten ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen wird als Grund aufgeführt, dass BNE überhaupt auf Akzeptanz stoßen konnte (vgl. ebd. 2011, 25). In ihrer Analyse im Zuge der UN-Weltdekade BNE veröffentlichter Dokumente, mahnen Huckle und Wals einen starken Fokus auf individuelle Werte und Verhaltensänderungen an und stellen unterdessen fest, dass „too little attention to power, politics and citizenship“ (ebd. 2015, 492) gewidmet wurde. Nach Sommer und Welzer führt die Vermittlung von Nachhaltigkeit beim gleichzeitigen Festhalten an nicht-nachhaltigen Strukturen zu einer „Einrichtung in gelebte Widersprüchlichkeit“ (ebd. 2014, 38). Zu befürchten ist an dieser Stelle die Verfestigung von bestehenden Perspektiven

auf ‚Entwicklung‘ innerhalb von BNE (vgl. Getzin & Singer-Brodowski 2017, 35). Diese instrumentelle Form von BNE (‚Lernen für nachhaltige Entwicklung‘) kontrastieren Vare und Scott (2007, 193f.) mit einer kritisch-emanzipatorischen BNE (‚Lernen als nachhaltige Entwicklung‘). Letztere verfolgt den Anspruch bereitgestellte Lösungen zu hinterfragen und auch Widersprüche ‚nachhaltiger‘ Ziele und Handlungen einzubeziehen.

Auf Grund der Kritik werden die Konzepte *Buen Vivir* (vgl. Acosta 2017), Postwachstum (vgl. Paech 2012), *Degrowth* (vgl. Escobar 2015) oder auch *Global Citizenship* (siehe Kapitel 3.2.3) in den Bildungswissenschaften als Ergänzung bzw. Alternativen zu BNE gehandelt (vgl. Getzin & Singer-Brodowski 2016).

3.2.2.2 Überschneidungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Welterbe-Bildung

Aus dem Richtlinienpapier zur *Einbeziehung einer Perspektive der nachhaltigen Entwicklung in die Prozesse der Welterbekonvention* geht für Welterbe-Bildung die Aufgabe hervor, „Nachhaltigkeit in all ihren Dimensionen zu vermitteln und zu fördern“ (DUK 2018, 14). Auch der Nationale Aktionsplan BNE greift die Anschlussfähigkeit von Welterbe auf. So wird angestrebt, dass „[a]lle deutschen von der UNESCO ausgezeichneten Stätten (Welterbe, Biosphärenreservate, Geoparks) [...] sich zu beispielgebenden Lernorten für nachhaltige Entwicklung und Weltoffenheit weiter[entwickeln].“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017, 100) Die DUK (2018, 54) listet diesbezüglich Fragen auf, die an Welterbestätten zu Diskussionen über Nachhaltigkeit anregen können. Dazu gehören u.a.:

- Welche Gefahren für Welterbestätten ergeben sich aus mangelnder Nachhaltigkeit und wie können diese durch bewusstes Leben und Handeln gemindert oder abgewendet werden?
- Welche Lehren und Erkenntnisse lassen sich aus der jeweiligen Welterbestätte und ihrer Geschichte zum nachhaltigen Umgang mit der Natur und zum friedlichen sozialen Miteinander in einer Gesellschaft ableiten?
- Inwieweit trägt die Anerkennung als Welterbestätte selbst, also eines besonderen Schutzes für ein bestimmtes Gebiet, zu Nachhaltigkeit bei?

Letztere Frage ist besonders in Hinblick auf die Ziel- und Interessenkonflikte von nachhaltiger Entwicklung relevant. Die Beschreibung der potenziellen Folgen des Welterbetitels (siehe Kapitel 2.4) hat bereits gezeigt, dass an Welterbestätten diese Konflikte sehr deutlich zu Tage treten können.

Abb. 4 veranschaulicht verschiedene Ansprüche, die aus ökologischer, ökonomischer, sozialer, kultureller und politischer Perspektive an Welterbestätten herangetragen werden. Zudem

wird der Top-down-Ansatz deutlich, mit dem die UNESCO die Ausweisung von Welterbestätten festlegt, die wiederum von den Interessen (inter-)nationaler Politik beeinflusst ist. Nicht zuletzt zeigt die Abbildung auch die persönlichen Interessen, Bedeutungszuweisungen, Kenntnisse etc. auf, die unterschiedliche Menschen in Bezug zu Welterbe aufweisen.

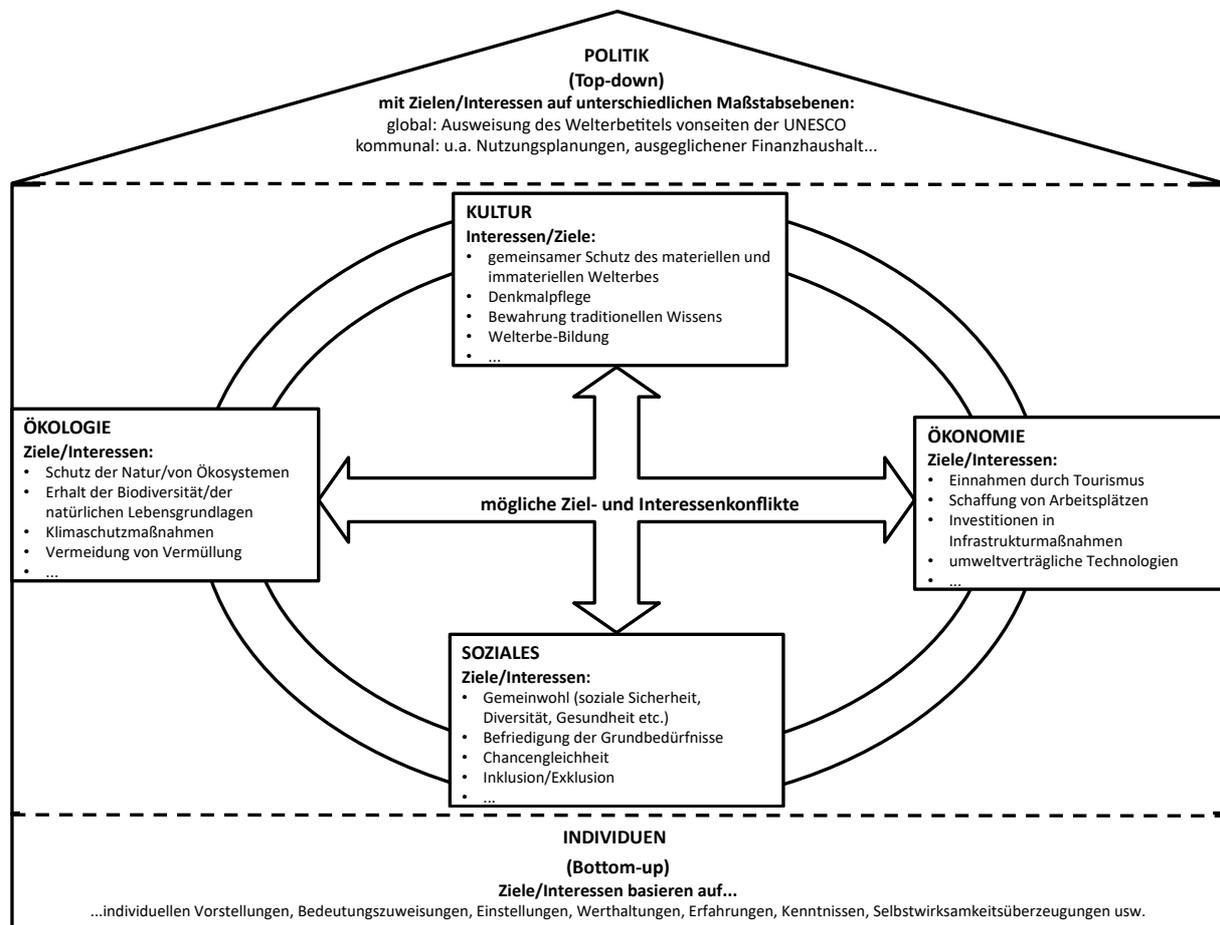


Abb. 4: Mögliche Ziel- und Interessenkonflikte an Welterbestätten (Röll & Meyer 2020a, 89)

Die Auseinandersetzung mit dem Nominierungsverfahren bzw. Planungsentscheidungen an Welterbestätten schult daher das Kennenlernen und den Umgang mit Wertmaßstäben, die kritische Auseinandersetzung mit Abwägungsentscheidungen, die demokratische Entscheidungsfindung sowie die Erarbeitung von Handlungsalternativen (vgl. Richter 2010, 61).

Nach Long und Smith (2010, 173) verlangen der Klimawandel, seine Auswirkungen auf Kulturerbestätten und entsprechende Anpassungsmaßnahmen eine Auseinandersetzung mit der ökonomischen Instrumentalisierung von Kulturerbe. Sie fordern daher „the decoupling of heritage preservation from processes of commodification, and an emphasis on the *conservative* essence of heritage – that is, the idea of heritage as the opposite of never-ending growth, renewal, waste and consumption” (ebd., 178, Hervorhebung im Original). Für Welterbe-Bil-

dung ist daraus der Bedarf abzuleiten, Kommerzialisierungserscheinungen deutlich zu problematisieren und auch andere Funktionen, insbesondere für lokale Gemeinschaften, in den Fokus zu rücken. Aus einer wachstumskritischen Perspektive sind es insbesondere stillgelegte Industriestätten, die einen Anlass bieten, langfristige Folgen von Industrialisierung und Ressourcenabbau zu analysieren. So versinnbildlichen Orte wie die Zeche Zollverein oder die Völklinger Hütte den „perpetual struggle in which capital builds a physical landscape appropriate to its own condition at a particular moment in time, only to have to destroy it, usually in the course of a crisis, at a subsequent point in time.“ (Harvey 1981, 131)

In Bezug auf die offiziellen Lernmaterialien der Welterbestätten in Deutschland ist festzustellen, dass BNE-Themen lediglich punktuell aufgegriffen werden. Beispielhaft sind die Einheiten „Raumordnung und Nutzungskonflikte – Das Beispiel Windenergie“ im Oberen Mittelrheintal (vgl. Thierfeldt 2014) oder „Virtuelles Wasser im Klassenzimmer“ im Kontext des Augsburger Wassermanagement Systems (vgl. Richter 2016, 65f.). Auch in den Materialien von denkmalaktiv sind Themen wie ‚Auswirkungen durch den Tourismus‘ präsent (Deutsche Stiftung Denkmalschutz o.J. a), werden dabei jedoch nicht explizit mit BNE in Verbindung gesetzt. Eine Publikation, die Welterbe-Themen systematisch mit BNE oder den SDGs verknüpft, ist der Autorin nicht bekannt. Auch wenn Welterbestätten wie das Wattenmeer als ausgewiesene außerschulische BNE-Lernorte fungieren, ist das Potenzial für die Verknüpfung von Welterbe-Bildung und BNE bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

3.2.3 Global Citizenship Education

Bei *Global Citizenship Education*, auch als „contemporary form of citizenship and peace education“ (Wintersteiner & Wulf 2018, 35) bezeichnet, handelt es sich ebenfalls um einen vielfältig auslegbaren Begriff. Mit Hinweis auf die verschiedenen Definitionen hält die UNESCO (2014c, 14) fest:

„It [Global Citizenship] refers more to a sense of belonging to a broader community and common humanity, promoting a ‘global gaze’ that links the local to the global and the national to the international. It is also a way of understanding, acting and relating oneself to others and the environment in space and in time, based on universal values, through respect for diversity and pluralism.“

Komplementär zur Weltdekade bzw. zum WAP BNE lief von 2012–2016 die von der UN gestartete *Global Education First Initiative*. Neben den grundsätzlichen Zielen einer Bildung für alle und gesteigerter Bildungsqualität stellte die Förderung von *Global Citizenship* die dritte Priorität des Programmes dar (vgl. UN 2016). Im Verständnis der UNESCO ist es das Ziel von GCE, Lernende zu befähigen, sich globalen Herausforderungen zu stellen und eine aktive

Rolle in der Gesellschaft einzunehmen. Auf lokaler sowie globaler Ebene sollen „empowered global citizens“ (UNESCO 2014c, 11) in der Lage sein, zu einer gerechten, friedlichen, inklusiven, sicheren und nachhaltigen Welt beizutragen (vgl. ebd., 15). GCE und BNE verfolgen somit nach Bernecker & Grätz (2018, 10) dieselben Ziele, jedoch aus einer unterschiedlichen Perspektive.

3.2.3.1 Perspektiven auf Global Citizenship Education

Hinter dem sehr breiten Konzept GCE stehen äußerst unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Ansätze, die Marshall (2009, 254f.) grob in zwei Hauptströmungen einteilt. Demnach setzen Akteure mit einer eher neoliberalen Agenda den Fokus auf Fähigkeiten und Qualifikationen, die auf einem stark globalisierten Arbeitsmarkt von Vorteil sind (z.B. Sprachkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen etc.). Werden sozial-demokratische Ansprüche verfolgt, steht meist der Beitrag zu einer gerechteren und nachhaltigeren Welt, und somit das Kollektiv, im Vordergrund.

Wird GCE als Qualifikation für Individuen begriffen, besteht die Gefahr, dass derzeitige globale Ungerechtigkeiten und Strukturen fortbestehen (vgl. Sant et al. 2018, 24). Dies wird damit begründet, dass die Entwicklung von Bildungsprogrammen einem exklusiven Kreis vorbehalten ist, dem das Festlegen der Inhalte eigene Vorteile verschaffen kann. Hinzu kommt, dass *Global Citizenship* nach dieser Ansicht als ein Ziel erscheint, das erst durch die Teilnahme an eben diesen Programmen erreicht werden kann.

GCE als eine Form der Sozialisierung, wird mit der Verbreitung von Werten, Menschenrechten und Fokussierung auf Identitäten gleichgesetzt (vgl. ebd., 24). Die Einwände von Sant et al. kommen dabei der Kritik am sogenannten „major cosmopolitanism“ (Eckstein & Wiemann 2018, 46) gleich. Laut den Autoren wird dieser durch Werte und Handlungsweisen charakterisiert, die sich zur Zeit der europäischen Aufklärung herauskristallisierten, als universell betrachtet und unhinterfragt exportiert wurden (siehe auch Dhawan 2016). Ähnlich bezeichnet Andreotti (2006, 46ff.) die Konzentration auf Moral, Universalismus und persönliche Verantwortlichkeit als eine weiche („soft“) Form von GCE, da hier lediglich die Symptome globaler Ungerechtigkeiten (z. B. Armut, Unterernährung, Mangel an Ressourcen) thematisiert werden, jedoch nicht deren strukturelle Ursachen. Diese sollen hingegen den Kern einer *critical* GCE bilden, die auf die reflexive Betrachtung der eigenen Position setzt:

„In this sense, critical literacy is not about ‘unveiling’ the ‘truth’ for the learners, but about providing the space for them to reflect on their context and their own and others’ epistemological and ontological assumptions: how we came to think/be/feel/act the way we do and the implications of our systems of belief in local/global terms in relation to power, social relationships and the distribution of labour and resources.“ (ebd., 49)

Hier sind deutliche Überschneidungen mit einer „pedagogy of discomfort“ (Boler 1999, 179) ersichtlich, die sich damit auseinandersetzt, wie die jeweils dominanten kulturellen Vorstellungen im eigenen Umfeld die persönliche Wahrnehmung beeinflussen. Boler bezeichnet diesen kollektiven Lernprozess als unangenehm („discomfortable“), da bei der kritischen Reflexion von tiefverwurzelten Vorstellungen und Werten mit negativen Emotionen und abweisenden Haltungen zu rechnen ist. Der Umgang mit Angst vor Veränderungen oder Angst vor Verlust der eigenen kulturellen Identität wird somit zu einer zentralen Herausforderung.

Kritische Ansätze dieser Art sind nach Sant et al. einer GCE als Subjektivierung zuzuordnen, die mit einer „*global citizenship from below*“ (ebd. 2018, 25) verbunden wird. Hierunter werden progressive, liberale sowie kritische Ansätze vereint, deren Gemeinsamkeit in der Förderung von Reflexivität liegt.

3.2.3.2 Postkoloniale Ansätze

Anhängerinnen und Anhänger einer *critical* GCE greifen vor allem auf Konzepte zurück, welche der postkolonialen Theorie bzw. dem Feld der *Postcolonial Studies* entspringen (vgl. Andreotti & de Souza 2012; Sant et al. 2018). Postkoloniale Theorie beschäftigt sich mit „dem Prozess der Kolonisierung als auch einer fortwährenden Dekolonisierung und Rekolonisierung“ (Castro Varela & Dhawan 2015, 12). Zentral ist dabei u. a. die Beschäftigung mit den Folgen von Eurozentrismus, d. h. Denk- und Handlungsweisen, die europäische Werte normalisieren und unreflektiert auf andere Kontexte übertragen (vgl. Ashcroft, Griffiths & Tiffin 2007, 84f.).

Die Forderung, dass GCE Menschen zur Reflexion der eigenen Perspektive sowie der Beziehungen zu anderen Perspektiven befähigen soll (vgl. Sant et al. 2018, 43), ist eng mit dem Entgegenwirken von *Otherring* verknüpft. *Otherring* beschreibt, wie durch die Verwendung binärer Gegensätze das ‚Fremde‘ in Abgrenzung zum ‚Eigenen‘ erst entsteht (vgl. Ashcroft, Griffiths & Tiffin 2007, 156ff.). Die Einteilung in hierarchische Gegensatzpaare wie zum Beispiel zentral/peripher, arm/reich wurde bereits in Saids Werk *Orientalism* (1978) als grundsätzlich für das ‚westliche‘ Selbstverständnis und die Aufrechterhaltung von Machtansprüchen bezeichnet. Postkoloniale Theorien ermöglichen daher eine „critique of the representations of ‘a global North’ as developed, democratic, objective, transparent, scientific, technological, ahead in history, educated, cultured tolerant and evolved, in relation to ‘a Global South’ with opposing characteristics.“ (Andreotti 2011, 262)

Die Vergegenwärtigung des kolonialen Erbes z.B. in Bezug auf Macht, Sprache, Denkweisen oder Ökonomie stellt laut Martin (2011, 209) eine Grundvoraussetzung dar, um aus dem Verständnis der Gegenwart nachhaltige Zukunftsvisionen abzuleiten. Dies ist auch als eine „Dekolonisierung von Sein und Erkenntnis“ (Mignolo 2012, 46) zu begreifen. Im Gegensatz zu

Postkolonialität, in deren Zentrum Analyse und Kritik stehen, hat Dekolonialität einen praxisorientierten Anspruch. In seiner Forderung nach einem „dekolonialen Umsturz“, der „pluriversale“ (ebd., 189) Lebensentwürfe ermöglicht, wendet sich Mignolo auch gegen den Universalismus-Begriff. Dies geschieht nicht etwa aus einer Neigung zum Kulturrelativismus, sondern aus der Ansicht, dass eine Universalisierung von Erfahrungsräumen, wie sie im Zuge von Kolonialismus und Imperialismus betrieben wurde, nicht möglich ist. In ihrer Diskussion zu *global communities* betonen auch Sant et al. (2018, 41), dass dekoloniale GCE nicht auf der Gleichsetzung von ‚global‘ mit ‚universell‘/‚europäisch‘ aufbauen darf und Wissen in Beziehung zu seinen Entstehungsorten gesetzt werden muss.

3.2.3.3 Überschneidungen von *Global Citizenship Education* und Welterbe-Bildung

Vor dem Hintergrund, dass die Idee des Welterbes, insbesondere des Weltkulturerbes, vor allem auf europäischem Gedankengut aufbaut, Universalität ein Schlüsselwort der Welterbekonvention ist und die Welterbestätten global ungleichmäßig verteilt sind, scheint eine *kritische* GCE für Welterbe-Bildung sehr bereichernd.

So enthält auch nach Ströter-Bender (2010, 13) das Vermittlungspotenzial von Welterbestätten „die durchaus kritischen Perspektiven, dass deren Status das konsensuale Ergebnis eines nationalen wie globalen Auswahlprozesses darstellt und damit konkrete kulturelle Konzeptionen, Werte wie politische Hierarchien verdeutlicht – und Ausgrenzungen [...] impliziert.“ In dieser Hinsicht notwendig erscheint der postkoloniale Ansatz, die Produktion von Wissen zu hinterfragen und zu verstehen, wie diese Produktion an bestehende Machtverhältnisse geknüpft ist (vgl. Andreotti 2011; Mignolo 2012). Auf den Kontext der Welterbe-Bildung bezogen, bedeutet dies u.a. die Verteilung von Welterbestätten nicht als Naturgesetz hinzunehmen, sondern die Gründe dafür zu reflektieren. Dies kann geschehen, in dem die Entwicklung der im Kontext von Welterbe wichtigen Begrifflichkeiten, die involvierten Akteure, alternative Verständnisse von Kultur- und Naturerbe sowie die ökonomischen und politischen Interessen bei Aufnahme von Welterbestätten zur Debatte gestellt werden.

An dieser Stelle ist ein Einbezug von Stimmen aus dem Bereich der *Critical Heritage Studies* (siehe Kapitel 2.2) nützlich, wird hier doch zum Teil direkt auf Ansätze der *Postcolonial* oder *Indigenous Studies* bzw. Kritik am Neoliberalismus referiert (vgl. Hall 2002; Smith 2006; De Cesari 2010; Harrison & Hughes 2010; Coombe 2013). Das Erlangen dieses Hintergrundwis-

sen scheint notwendig um die ungleiche globale Verteilung von Welterbestätten in ihrer Tragweite zu verstehen, wird deren Anzahl doch gerne als Marker für vermeintliche gesellschaftliche ‚Entwicklung‘ verwendet.²

In denen der Autorin bekannten Lernmaterialien werden die historischen und politischen Einflüsse oder die Wandlung des Kulturerbebegriffes nicht thematisiert und auch die ungleiche Verteilung wird keiner kritischen Betrachtung unterzogen. Die Ausweisung und Nominierung von Welterbe werden zumindest rudimentär behandelt, wobei es dabei zumeist bei einer Vermittlung von Faktenwissen bleibt: Was sind die Kriterien für Welterbe? Was sind die wichtigsten Schritte des Nominierungsverfahrens? (vgl. Deutsche Stiftung Denkmalschutz o. J. b; ÖUK 2007; BLZ & Zentrum Welterbe Bamberg 2017) Im niederländischen Lernmaterial wird zudem ein Rollenspiel vorgeschlagen, um die Entscheidungsfindung im Welterbekomitee zu simulieren (vgl. NUK 2013b, 26). Im Hinblick auf die bisher unzureichende Behandlung der kritischen Fragestellungen innerhalb bestehender Vermittlungsangebote, erscheint eine stärkere Integration von Ansätzen einer *kritischen* GCE in die Welterbe-Bildung dringend notwendig.

3.3 Welterbe-Bildung in der Praxis

Welterbe-Bildung stellt laut Aussage der DUK einen ihrer Arbeitsschwerpunkte dar (vgl. Wulf 2016, 48). Als Mittlerorganisation zwischen der UNESCO und nationalen Stakeholdern ist die DUK in viele der in Deutschland stattfindenden Bildungsangebote und -programme involviert. Unter der Schirmherrschaft der DUK führt die Deutsche Stiftung Denkmalschutz seit dem Schuljahr 2002/2003 das Schulprogramm *denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule* durch, das nicht ausschließlich, aber auch Weltkulturerbe behandelt. Im Schuljahr 2018/2019 arbeiteten die Schülerinnen und Schüler u.a. zu den Themenfeldern „Entdecken, was uns verbindet. Europäische Stadt und gelebtes Erbe“, „Wasserwege. Ein Element konditioniert seine Architektur“ und „Energiewende und Klimaschutz. Nachhaltige Denkmalsanierung“ (vgl. Deutsche Stiftung Denkmalschutz 2019). Auf der Website der Stiftung werden zudem Unterrichtsmaterialien veröffentlicht.

² Beispielhaft ist die mediale Berichterstattung zur Auszeichnung des äthiopischen Ministerpräsidenten Abiy Ahmed mit dem Friedensnobelpreis. Der Tagesspiegel charakterisiert Äthiopien in diesem Zuge als eine „Nation mit einer 3000-jährigen Geschichte, einem der am längsten existierenden Staatsgebilde der Welt überhaupt. Ein Land, in dem es mehr Unesco-Weltkulturerbe-Stätten gibt als im übrigen Afrika zusammen, und das doch wegen seiner inneren Zerrissenheit unendliche Mühe hatte und noch hat, als Gemeinschaft zusammen zu wachsen.“ (Appenzeller 2019) Die Aussage ist zum einen inhaltlich falsch, da sich in Äthiopien acht Weltkulturerbestätten befinden und in Afrika 53. Zum anderen scheint es fragwürdig, dass die Anzahl von Weltkulturerbestätten mit gesellschaftlichem Zusammenhalt in Verbindung gebracht wird.

Mangels curricularer Verankerung verläuft Welterbe-Bildung an Schulen aktuell mittels Einzelprojekten. Zur Verankerung von Welterbe als Unterrichtsthema schließen Welterbestätten zudem vermehrt Partnerschaften mit ortansässigen Schulen und Einrichtungen, die Lehrkräfte aus- bzw. weiterbilden (vgl. Stiftung Zollverein o. J.; Zentrum Welterbe Bamberg 2017).

Auch im außerschulischen Kontext liegt hierzulande ein breites Spektrum an Vermittlungsformaten im Bereich Welterbe-Bildung vor. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass die Fülle an Angeboten nicht systematisch erfasst und insbesondere die Kommunikation zwischen den Zielgruppen und den verschiedenen Institutionen verbesserungswürdig ist (vgl. Dornbusch & Hansell 2016, 188). Der folgende Abschnitt bietet daher lediglich einen Überblick über die wichtigsten Akteure in Deutschland und zeigt exemplarisch Bildungsprogramme und -materialien auf. Punktuell wird zudem auf Welterbe-Bildung außerhalb Deutschlands verwiesen, um ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten aufzuzeigen.

3.3.1 Umsetzung von Welterbe-Bildung an UNESCO-Projektschulen

Besonders wichtige schulische Partner zur Umsetzung von Welterbe-Bildung stellen die UNESCO-Projektschulen (UPS) dar. Das Netzwerk, dem weltweit über 11.000 Schulen angehören, strebt die Integration derer Werte in den Schulalltag an, die durch die UNESCO vertreten werden. UPS sind von Beginn an wichtige Akteure in der Welterbe-Bildung gewesen. 1994 initiierte das Netzwerk zusammen mit dem Welterbezentrum in Paris das bereits erwähnte Projekt *World Heritage in Young Hands*. In der letzten Sammlung von *Good Practice-Projekten* an UPS bildet Welterbe-Bildung einen Schwerpunkt (vgl. UNESCO 2013, 57ff.).

In Deutschland veranstaltet die *Koordination Welterbeerziehung* des deutschen UPS-Netzwerks seit 2010 Welterbe-Workshops im Rahmen des *Internationalen Projekttag der UNESCO-Projektschulen*. Weiterhin werden für Lehrkräfte Fortbildungstage an Welterbestätten angeboten (Koordination Welterbe o.J.). Die Einbindung von Welterbe in den Schulalltag ist jedoch auch bei UPS von den thematischen Schwerpunkten der jeweiligen Schule abhängig. Es können an dieser Stelle leider nicht alle engagierten Schulen gleichermaßen behandelt werden, daher werden stellvertretend die Aktivitäten einzelner UPS aus Niedersachsen im Bereich Welterbe-Bildung vorgestellt. So bietet das Hainberg-Gymnasium Göttingen die Möglichkeit an, sich im Rahmen der Welterbe-AG und von Projekttagen mit Welterbe zu beschäftigen. Weiterhin haben Schülerinnen und Schüler in der Vergangenheit u.a. an Welterbe-Workshops im Libanon, der Sitzung des Welterbekomitees in Bonn sowie Welterbeprojekten im Zusammenhang von Austauschfahrten nach Korea teilgenommen (vgl. Hainberg-Gymnasium Göttingen o. J.). Auch die Adolf-Grimme-Gesamtschule in Goslar führt UNESCO-Projektwochen durch, z.B. zum Thema „Tierischer Bergbau – Arbeitspferde, Arbeitseesel und Grubenhunde im Harz“. Weiterhin wurden in der Vergangenheit durch Schülerinnen und

Schüler Stadtführungen für Gleichaltrige bzw. für Eltern ausgearbeitet. Die „Rammelsbergklasse“ verbindet zudem Musik mit Naturwissenschaften und auch im Kunstunterricht wird das lokale Weltkulturerbe in Projekten wie „Letter Art“ oder „Die Farben des Berges“ aufgegriffen (vgl. AGG Goslar o. J.).

3.3.2 Fachbezogene Anknüpfungspunkte unter besonderer Berücksichtigung des Geographieunterrichts

Das Fach Geographie mit seinem Fokus auf die „Wechselbeziehungen zwischen der Natur und der Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“ (DGfG 2017, 5) ist für alle der in Kapitel 3 diskutierten Bildungskonzepte relevant und gilt dabei insbesondere für BNE als Schlüsselfach (vgl. MK 2015, 6). Die Nähe von Weltkulturerbe zu geographischen Fragestellungen wurde spätestens in der Forderung nach einem umfassenden Kulturerbeverständnis deutlich, das Welterbestätten in ihrer räumlichen Komplexität wahrnimmt und seine „multiple reciprocal relationships that it ha[s] with its physical and non-physical environment“ (UNESCO 1994b, 3) einbezieht.

Nicht nur die im *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* genannten Kern- und fachbezogenen Teilkompetenzen für Geographie (vgl. Böhn 2016, 228ff.), sondern auch die verbindlichen Kerncurricula für den Erdkundeunterricht an Gymnasien in Niedersachsen unterstreichen die Anschlussfähigkeit von Welterbe-Bildung. Prinzipiell gibt es ab Klassenstufe 5 Anknüpfungspunkte, insbesondere jedoch ab Klassenstufe 9. An die, in den Jahrgängen 9/10, zu erwerbenden Raumkompetenzen Raumbewertung, Raumbewusstsein und Raumverantwortung schließenden die Kern-Themen *Regionale Strukturen und Prozesse*, *Räumliche Disparitäten* und *Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts* an (vgl. MK 2015, 23). Welterbestätten können dabei als Fallbeispiel dienen, um Schwerpunkte wie die Ursachen und Folgen des Strukturwandels; Formen des Ressourcenmanagements oder globale Verflechtungen im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie zu illustrieren. Darüber hinaus kann eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung auch zum Hinterfragen des Kulturerbeteil-Konzepts dienen, dass die Welt auf Grund von Merkmalen wie Religion, Ethnie, Sprache, Wirtschaft, Tradition oder geographischer Lage gliedert (vgl. Newig 1986, 264f.). Dieses gilt in der Wissenschaft zwar längst als überholt (zur Kritik am Konzept vgl. Dürr 1987; Budke 2008), sind jedoch weiterhin im Kerncurriculum zu finden (vgl. MK 2015, 2017a). Die Vertiefung der Lernbereiche BNE und Globale Entwicklung ab Klassenstufe 11 bietet weitere Anknüpfungspunkte. So bilden im Kernthema 10 in der Einführungsphase *Nachhaltige Raumnutzung und Raumentwicklung* die fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit einen Schwerpunkt, deren Zielkonflikte sich anhand von Welterbe aufzeigen lassen (siehe Abb. 4). Die inhaltlichen Schwerpunkte der weiteren Fach- und Raummodule sind größtenteils ebenso mit Welterbe-

Bildung kombinierbar, seien es humangeographische Faktoren; Konzepte der Stadtentwicklung; koloniale Prägung als entwicklungsbeeinflussender Faktor, indigene Bevölkerung, oder Tourismus als Entwicklungsfaktor (vgl. MK 2017a, 17ff.).

Auch zur Erfüllung des fächerübergreifenden Anspruchs, wonach Geographie zum Verständnis gesellschaftlicher Systeme und zur politischen Bildung beitragen soll (vgl. DGfG 2017, 6f.), kann Welterbe-Bildung beisteuern. Bezogen auf den Politik- und Wirtschaftsunterricht bieten die Basiskonzepte *Interaktionen und Entscheidungen* und *Ordnung und Systeme* Anschluss (vgl. MK 2018, 8). Sehr große inhaltliche Überschneidungen gibt es naturgemäß mit dem Fach Geschichte. Anschlussfähigkeit besteht grundsätzlich zu allen im Kerncurriculum genannten strukturierenden Aspekten (vgl. MK 2017b, 9), speziell hervorgehoben sei hier nur das Thema Transkulturalität. So wird gefordert, dass Geschichtsunterricht „den historischen Blick über das oftmals unhinterfragte eigene kulturelle Selbstverständnis hinaus [weitet] und [...] auch Formen des Austausches und der Wechselwirkung zwischen Kulturen [thematisiert]. Dies ermöglicht eine distanzierte Würdigung des eigenen und fremden Weltverstehens und der Kulturverflechtung sowie Offenheit für alternative Deutungsangebote.“ (ebd., 21)

Geographische Lehrbücher und Atlanten aus verschiedenen deutschen Bundesländern greifen das Thema mittlerweile in diversen Zusammenhängen auf. Beispielhaft sind die Schulbuchbeiträge „Nachhaltiger Tourismus an Welterbestätten“ (Meyer 2017, 100f.), „Geht’s auch ohne Industrie?“ (Eberth et al. 2016, 182f.), „Kulturelles Welterbe in Städten“ (Meyer 2015a, 146f.) oder „Marrakech (Marokko) – Erhaltung der orientalischen Altstadt als UNESCO-Welterbe“ (Schroedel 2013, 173). In vielen weiteren Schulbüchern und Themenheften wird zudem das Welterbelogo verwendet und das Thema zumindest ansatzweise aufgegriffen. Dazu gehören u.a. der Beitrag „Ein neues Profil für das Ruhrgebiet – Freizeit auf Industriebrachen“ (Boeti et al. 2015, 80f.) oder die Karten „Gizeh: Tourismus und Stadtwachstum“ (Westermann 2015, 152) und „Deutschland Tourismus“ (Schroedel 2013, 58).

Geographisches Lernen findet jedoch nicht nur im Unterricht statt, sondern auch auf Exkursionen (vgl. DGfG 2017, 19). Das Niedersächsische Kultusministerium (MK 2015, 9ff.) hebt ausdrücklich außerschulische Lernorte hervor und spricht ihnen ein besonderes Potenzial beim Erlernen zentraler geographischer Kompetenzen zu. Diese Kompetenzbereiche umfassen Fachwissen, räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung durch Methoden, Kommunikation sowie Beurteilung und Bewertung. Außerschulische Lernorte gelten als „authentische Lernumgebung“ (Hepp 2018, 19), die eine „Realbegegnung mit geographischen Sachverhalten, eine anschauliche Darbietung oder eine Untersuchung geographischer Phänomene“ (Meyer 2015b, 148) ermöglichen. Meyer zählt neben (land)wirtschaftlichen Betrieben, Museen, Laboren und Lernpfaden explizit Welterbestätten als mögliche außerschulische Lernorte auf. Auch

hier wurde das Potenzial von Welterbestätten schon erkannt, wie diverse exkursionsdidaktische Beiträge zeigen (vgl. Böhm 2009; Richter 2016; Eberth & Röhl 2020).

3.3.3 Vermittlung an Welterbestätten

Die *Richtlinien für die Durchführung der Welterbekonvention* fordern von allen Welterbestätten die „Förderung des öffentlichen Bewusstseins, der öffentlichen Beteiligung und Unterstützung für das Erbe der Welt durch Öffentlichkeitsarbeit“ (UNESCO 2015a, 8). Dies bedeutet, dass jede Welterbestätte ein Konzept zur Vermittlung der Stätte selbst sowie übergreifenden Themen, wie z.B. Klimawandel, ausarbeiten muss. Die Art der Vermittlung ist dabei jedoch freigestellt und kann von Besucherzentren über Freiwilligenprojekte bis hin zu diversen Bildungsangeboten reichen. Im Rahmen des 100. Gründungsjubiläums des Bauhauses im Jahr 2019, führten beispielsweise die Bauhausinstitutionen in Dessau, Weimar und Berlin in Kooperation mit lokalen Schulen das vierjährige Programm *Bauhaus Agenten* durch. Durch partizipative und kreative Methoden soll dabei die gegenwärtige Bedeutung des Bauhauses erkundet werden (vgl. Stiftung Bauhaus Dessau o. J.). Praktische Erfahrungen an Welterbestätten können durch kurze Freiwilligeneinsätze im Rahmen der Initiative *World Heritage Volunteers* oder der Teilnahme an Jugendbauhütten erworben werden.

Während für die österreichischen Welterbestätten ein gesammeltes Lernmaterialpaket vorliegt (vgl. ÖUK 2007), ist dies in Deutschland nicht der Fall. Dies mag sowohl durch die föderale Struktur, als auch durch die unterschiedliche personelle Ausstattung der Welterbestätten begründet sein. Zu den deutschen Welterbestätten, die entsprechende Materialien bereitstellen, gehören u.a. die Altstadt von Bamberg, das Obere Mittelrheintal oder das Klassische Weimar. Der zunehmende Stellenwert von Welterbe-Bildung wird jedoch daran deutlich, dass Stätten mittlerweile bereits während der Bewerbungsphase Bildungsangebote oder -materialien entwickeln, so z.B. die *Montanregion Erzgebirge/Krušnohoří* (vgl. Hansell & Walther 2019) und das *Augsburger Wassermanagement-System* (vgl. Richter 2016).

In Deutschland weist nicht jede Welterbestätte ein Informationszentrum auf, eine 2018 herausgebende Handreichung unterstreicht jedoch das wachsende Interesse. In Besucherzentren sollen Gäste demnach einen ersten Eindruck von der Welterbestätte bekommen, über weitere Angebote informiert werden, aber auch durchaus kommerzielle Bedürfnisse befriedigen können (vgl. DUK 2018, 19). Die DUK betont explizit, dass Besucherzentren lediglich überblicksartige Informationen liefern. Ein Blick in den Leitfaden verdeutlicht den Top-down-Ansatz, der bei der Vermittlungsarbeit in Besucherzentren vertreten wird. So wird geraten, „dass alle Wege und Formate der Vermittlung und Kommunikation über alle beteiligten Akteure hinweg ein einheitliches Narrativ aufweisen und Widersprüche in der Vermittlung und Kommunikation vermieden werden.“ (ebd., 13)

3.4 Welterbe-Bildung im Kontext zeitgenössischer Vermittlungskonzepte

Nicht zuletzt der offizielle Ratschlag der DUK, Welterbe widerspruchsfrei zu vermitteln, stellt einen Anlass dar, Welterbe-Bildung im Hinblick auf die zeitgenössischen Ansprüche an Vermittlung zu beleuchten.

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, wird in der Neuen Kulturgeographie davon ausgegangen, dass räumliche Bedeutungszuschreiben weder homogen noch dauerhaft festgelegt sind, sondern als Ergebnis sozio-kultureller Prozesse ständig neu verhandelt werden und in der Mehrzahl existieren (vgl. Werlen 2003a, 257ff.). Diese Hinwendung zu konstruktivistischen Sichtweisen ist jedoch nicht nur der Geographie vorbehalten, sondern spiegelt sich auch in einem komplexer werdenden Kulturerbebegriff (siehe Kapitel 2.1.3) und konstruktivistischen Lernprozessen wider (vgl. Otto & Schuler 2012; Mönter & Schlitt 2013) und ist somit auch für Welterbe-Bildung relevant.

Freeman Tildens *Interpreting Our Heritage* ist das wohl einflussreichste Werk im Bereich Natur- und Kulturerbevermittlung. Die erst kürzliche Übersetzung ins Deutsche zeigt, dass das Interesse an Tildens Ideen bis heute ungebrochen ist. Erstmals erschienen im Jahr 1957, werden Grundsätze der Vermittlung aufgeführt, die alle dem Motto „Interpretation schafft Verständnis, Verständnis erzeugt Wertschätzung, Wertschätzung bewirkt Schutz“ (Tilden 2017, 73) unterstehen. Im Zentrum steht dabei die vermittelnden Personen („Interpreter“), die das Erbe auf inspirierende und unterhaltsame Weise „enthüllen“ (Tilden 2017, 36) sollen. Mittlerweile ist der Ansatz jedoch von verschiedenen Seiten in Kritik geraten und erweitert worden (vgl. Ablett & Dyer 2009, 209). Uzzell weist darauf hin, dass die Annahme, aus Informationen würde Wissen und daraus wiederum Handlung erfolgen, ein Trugschluss ist. Er bezeichnet den Ansatz zudem als „disempowering“ (ebd. 1998, 13), da Besucherinnen und Besucher keinen Einfluss entwickeln können und sie die Erzählung lediglich zu akzeptieren haben. Eine Aufgabe von Vermittlung sollte es stattdessen sein, „[to] present alternative scenarios for the future direction of society, and challenge people to consider and make informed choices about the sort of society of which they wish to be members.“ (ebd., 16) Statt zur aktiven Aneignung anzuregen, erlauben klassische Vermittlungsinstrumente wie Schautafeln, Führungen oder Erklärvideos Besucherinnen und Besucher meistens lediglich den passiven Konsum. Diese Form der Vermittlung wird jedoch einem offenen, von verschiedenen Bedeutungskonstruktionen und Konflikten gekennzeichneten Kulturerbebegriff nicht gerecht. Ablett & Dyer (2009, 224f.) befürworten daher einen hermeneutischen Ansatz, der das Wissen und die Ansichten der vermittelnden Person sowie das der Besucherinnen und Besucher gleichwertig behandelt, so dass sich beide Seiten um die Interpretationsansätze des Gegenübers ergänzen. Dabei wird u.a. auf Gadamer (1975, 289) referiert, der betont, dass Interpretationsvorgänge stets innerhalb des eigenen Erfahrungsraumes stattfinden. Geschichte, Traditionen, Sprache und

die eigene Biografie prägen den individuellen Wahrnehmungshorizont, der zwar keineswegs starr ist, aber dennoch für eingeschränkte Perspektiven sorgt. Auf diesem Ansatz beruht zudem die Idee des „Constructivist museum“ (Hein 1999, 76). Zentraler Gedanke hierbei ist, dass Besucherinnen und Besucher unter Einbezug ihres Vorwissens und ihrer Erfahrungen eigene Schlüsse ziehen können, u.a. ermöglicht durch Vermittlungsformate, die unterschiedliche Perspektiven aufzeigen. Als Gegensatz dazu wird das „Systematic museum“ (ebd.) aufgeführt, das als ein klar strukturierter Ort, der keine Interpretationsmöglichkeiten zulässt, beschrieben wird.

In Anlehnung an Tildens Motto schlägt Silberman (2013, 31) einen neuen Leitsatz vor: „Process, not product; collaboration, not ‘expert only’ presentation; memory community, not heritage audience.“ Anstatt Einheit und Kohärenz zu suggerieren, sollte Vermittlung nach dieser Auffassung unterschiedliche und widersprüchliche Werte einbeziehen, so dass vielfältige Anknüpfungspunkte entstehen. Die *ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites* ist in diesem Sinne richtungsweisend, denn Interpretationskompetenz wird hier nicht nur ausgewiesenen Expertinnen und Experten zugewiesen. Zudem wird die Einbeziehung diverser Quellen und Perspektiven aus unterschiedlichen Epochen gefordert, so dass „all aspects of the site’s cultural, social, and environmental significance and values“ (ICOMOS 2008b, 9) repräsentiert werden.

3.5 Konsequenzen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung

Welterbe-Bildung hat in den letzten Jahren im schulischen sowie außerschulischen Kontext an Bedeutung gewonnen, wobei die thematische Bandbreite von Welterbe noch nicht vollständig ausgeschöpft wird. So hat die Diskussion von Welterbe-Bildung im Kontext der übergreifenden Bildungsprogramme der UNESCO gezeigt, dass BNE und insbesondere kritische GCE erst in Ansätzen einbezogen werden.

Anhand der übergreifenden Programme sind zudem unterschiedliche Auffassungen von Bildung hervorgetreten, die grob in instrumentelle und kritisch-emanzipatorische Ansätze aufgeteilt werden können – diese Differenzierung lässt sich auch auf Welterbe-Bildung übertragen. Die Vermittlungsprogramme und -materialien, die von der UNESCO, den hier behandelten Nationalkommissionen, speziell der DUK, sowie den Welterbestätten durchgeführt und herausgegeben werden, weisen instrumentelle Züge auf. Dies wird besonders anhand von Materialien deutlich, die den Nominierungsprozess thematisieren. Die Kriterien, die Akteure und die Arbeitsprozesse werden lediglich als Fakten vermittelt, jedoch keiner kritischen Betrachtung unterzogen, so dass umstrittene Elemente ausgeblendet werden. Dass diese kritischen Themen Bestandteil von Welterbe-Bildung sein sollten, betont indessen u.a. Ströter-Bender (siehe Kapitel 3.2.3.3).

Diese verschiedenen Herangehensweisen können als Ausdruck der unterschiedlichen Akteursinteressen im Bereich Welterbe interpretiert werden. Dementsprechend dürfte es im Interesse der UNESCO bzw. den Nationalkommissionen liegen, die eigenen Werte und die eigene Daseinsberechtigung zu fördern, so dass das in der Öffentlichkeit sehr bekannte Welterbeprogramm entsprechend positiv dargestellt wird. Für Welterbestätten steht die Vermittlung der eigenen Stätte zentral; Referenzen zu anderen Welterbestätten und zu übergreifenden Themen stellen bisher noch keine Norm dar. Schulische Welterbe-Bildung sollte generell frei von diesen Interessen sein, dennoch stellt sich hier die Frage, aus welcher Quelle die Unterrichtsmaterialien bezogen werden.

Laut Epstein (2006, 39) stellen Welterbestätten ergebnisoffene Lernorte dar, die jedoch einen offenen pädagogischen Ansatz verlangen, um tatsächlich zum Erbe der gesamten Menschheit zu werden. Wenn die Interpretation von Kulturerbe vom kulturellen Kontext und Zeitpunkt abhängig ist (vgl. u.a. Graham, Ashworth & Tunbridge 2004; Ablett & Dyer 2009), heißt das für Welterbe-Bildung, dass nicht nur formell festgehaltene Sichtweisen wie der ‚außergewöhnliche universelle Wert‘, sondern auch die Befähigung zur eigenständigen Interpretation im Vordergrund stehen sollten. Aufbauend auf den kritisch-emanzipatorischen Ansätzen aus den Bereichen Friedensbildung, BNE und GCE und den konstruktivistischen Vermittlungskonzepten wird sich hier daher für eine *kritisch-reflexive* Welterbe-Bildung ausgesprochen (vgl. Röhl & Meyer 2020b, 26).

Unter einem kritischen Ansatz wird die Auseinandersetzung mit den involvierten Akteuren, den Entscheidungsprozessen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen, den unterliegenden Definitionen und ihrer Genese sowie die Einbeziehung alternativer Ansichten verstanden. Reflexivität meint das „Nachdenken über eigene Handlungen oder Handlungsalternativen“ (Brendel 2017,19) und die Offenlegung der Mechanismen, die unsere Wahrnehmung prägen (vgl. Siebert 2005, 29). Bezogen auf Welterbe-Bildung ist somit die Reflexion der eigenen Vorstellungen von Welterbe, Kultur, Natur, Identität oder ähnlichen Themen und die darauf aufbauende Sensibilisierung für andere Sichtweisen gemeint.

Allgemein kann die steigende Anzahl von Aktivitäten als Beleg für ein hohes Interesse an Welterbe-Bildung gelesen werden. Dies unterstreicht die Notwendigkeit die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf Welterbe zu erfassen, so dass didaktische Angebote entsprechend lebensnah gestaltet werden können. Aus dem Anspruch zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung beizutragen, ergibt sich für die vorliegende Studie die Konsequenz, die Perspektiven der Teilnehmenden auch in Hinblick auf strittige Themen zu erheben und reflexivitätsfördernde Forschungsmethoden zu wählen.

4 FORSCHUNGSDESIGN: THEORETISCHE FUNDIERUNG UND PRAKTISCHE UMSETZUNG DER METHODEN

Das folgende Kapitel betrachtet zuerst den aktuellen Forschungsstand zu Welterbe-Bildung, bevor die konkreten Forschungsfragen und die Fallauswahl dargelegt werden. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen zu den angewandten Forschungs- und Auswertungsmethoden und deren konkrete Anwendung im Forschungsprojekt erläutert.

4.1 Forschungsstand

Weltkulturerbe bzw. allgemein Welterbe als interdisziplinäres Forschungsfeld ist in verschiedenen Fachgebieten etabliert, wie diverse Sammelbände (u.a. Larsen & Logan 2018; Brumann & Berliner 2016b; Bourdeau, Gravari-Barbas & Robinson 2016), Einzelpublikationen (u.a. Meskell 2018; Cave & Negussie 2017), internationale Fachtagungen (u.a. *UNESCO World Heritage and the Sustainable Development Goals*, 2019, Technische Universität Dresden) oder der Studiengang *World Heritage Studies* der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus zeigen. Während Welterbe-Tourismus, die politischen Dimensionen von Welterbe oder auch bestimmte Fallbeispiele oftmals im Zentrum des Interesses stehen, ist das Teilgebiet Welterbe-Bildung nur ansatzweise erforscht. Dies gilt insbesondere bezüglich der Perspektive von Jugendlichen, die eine Hauptzielgruppe von Welterbe-Bildung darstellen. In Deutschland ist dieses Desiderat auch darauf zurückzuführen, dass Welterbe-Bildung bisher noch keine feste Verankerung in schulischen Lehrplänen gefunden hat. Internationale Studien, die Welterbestätten aus dem Blickwinkel junger Menschen erforschen, fokussieren auf Weltkulturerbe als Tourismusdestination (vgl. Boukas 2012) oder der Einbindung in und Einstellungen zu Erhaltungsmaßnahmen (vgl. Jaafar & Rasoolimanesh 2015). Diese verfolgen dabei jedoch selten einen didaktischen Anspruch.

4.1.1 Welterbe-Bildung

Aktuell liegen im deutschsprachigen Raum u.a. die bereits erwähnte Studie zum Bildungspotenzial von Welterbestätten (vgl. Dippon 2012) sowie Arbeiten zur künstlerischen Vermittlung des Wattenmeers (vgl. Hinrichs 2016) und zum Einsatz von dreidimensionalen Modellen (vgl. Flamme 2018) vor. Zudem hat Schmidt-Breitung (2017) in ihrer Evaluation des Programmes *denkmal-aktiv* die Lernerfahrungen und Aneignungsprozesse von Schülerinnen und Schülern in der Kulturerbevermittlung untersucht. Den Teilnehmenden wurde u.a. eine bewusstere Wahrnehmung der Umwelt, erhöhte Selbstreflexivität sowie emotionale Berührtheit attestiert. „Denkmäler als Teil der eigenen und auch der persönlichen Geschichte zu begreifen“ (ebd., 274), stellt für Schmidt-Breitung den Kern gelungener Denkmalpädagogik dar, der sich durch den Fokus auf das Alltägliche als Lernumfeld ergibt.

4.1.2 Vorstellungen und Einstellungen zu Kulturerbe, Kultur, Geschichte und globalen Ungleichheiten

Im Hinblick auf die prekäre Datenlage lohnt eine Erweiterung des Blickfeldes und der Einbezug von Studien, in denen Vorstellungen von Jugendlichen zu verwandten Themen untersucht wurden.

Der im Vorfeld des Europäischen Kulturerbejahres angefertigte Report der Europäischen Kommission (2017) zeigt grundlegende Einstellungen junger Menschen bezüglich Kulturerbe auf. So geben 51 % der Befragten zwischen 15–24 Jahren an, dass sie auf irgendeine Art und Weise mit Kulturerbe in Berührung kommen. 78 % der Befragten behaupten, dass ihnen Kulturerbe wichtig ist und laut 69 % der Jugendlichen trägt Kulturerbe zur Lebensqualität bei. Als Hauptverantwortlichen für den Schutz europäischer Kulturgüter machen die Befragten die EU aus (39 %), gefolgt von den Nationalstaaten (38 %) und den Bürgerinnen und Bürgern selber (36 %); Verbänden und NROs wird von 19 % Verantwortung zugerechnet, Privatunternehmen von 11 %.

Da Kulturerbe, u.a. von den Teilnehmenden der vorliegenden Studie, oftmals mit dem Fach Geschichte assoziiert wird, ist die Einbeziehung von Vorstellungen zu ‚Geschichte‘ sinnvoll. Laut Calmbach et al. (2016, 379ff.) wird der Begriff unter 14–17-jährigen Jugendlichen in Deutschland vor allem mit Kriegen verknüpft, insbesondere mit dem Zweiten Weltkrieg (siehe auch Kölbl 2004, 238f.). Generell ist das geschichtliche Interesse zumeist auf das 20. Jahrhundert in Deutschland begrenzt. Über internationale Geschichte wird zudem meist in Form von Epochen oder Themen gesprochen wie z.B. „Die Römer“, Ägypten, das Mittelalter, Barock oder die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus“ (Calmbach et al. 2016, 380f.). Die nahe Vergangenheit bzw. Gegenwart haben laut der Studie für die meisten Jugendlichen noch keinen geschichtlichen Wert. Mit dem Begriff Geschichte werden zudem auch „Museen, Denkmäler, Kirchen, Friedhöfe oder Gedenkstätten“ (ebd., 381) assoziiert.

Vorstellungen zum Themenfeld Kultur werden in der Interviewstudie von Fischer et al. (2016) deutlich, die Perspektiven von niedersächsischen Schülerinnen und Schülern auf Globalisierung untersucht. Laut den Autoren weist die Mehrheit der Teilnehmenden ein „statisches, essenzialistisches und homogenisierendes Verständnis von kultureller Identität“ (ebd., 116) auf, das von einem direkten Zusammenhang zwischen Raum und Kultur ausgeht. Europa bzw. „westliche Staaten“ werden durch die Jugendlichen mit positiven Werten wie „Fortschritt, Freiheit, Offenheit oder Toleranz“ in Verbindung gebracht und oftmals als „Impulsgeber“ (ebd., 117) für die Entwicklungen in anderen Staaten angesehen. Darüber hinaus deckt die Studie Vorstellungen zu globalen Ungleichheiten auf, die in Bezug auf die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten von Interesse sind. So wird festgestellt, dass globale Ungleichheiten überwiegend durch entwicklungstheoretische Ansätze erklärt werden, die die Entwicklung in Europa und Nordamerika zur Norm erheben und idealisieren. Unbeachtet bleibt dabei

zum einen, dass diese Entwicklung auf der Kolonisierung und Ausbeutung des Globalen Südens in der Vergangenheit beruht. Zum anderen werden die Auswirkungen auf heutige politische Machtverhältnisse dabei kaum problematisiert (vgl. ebd., 163f.).

4.2 Fragestellungen

Aus den soeben vorgestellten Forschungsdesiderata ergeben sich für die Erhebung folgende konkrete Fragestellungen:

Phase 1: Fokusgruppen

1. Welche Vorstellungen zu Weltkulturerbe liegen bei den befragten Jugendlichen vor?
2. Welche Bedeutungszuweisungen werden von den Jugendlichen zu ausgewählten Weltkulturerbestätten in Niedersachsen, Deutschland, Europa und außerhalb von Europa vorgenommen?
3. Welche Einstellungen und Werthaltungen weisen die Jugendlichen gegenüber der Zerstörung von Weltkulturerbe auf?
4. Wie begründen die Jugendlichen die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten?
5. Welche Folgen sprechen die Jugendlichen der Ausweisung bzw. der Aberkennung des Welterbe-Titels zu?

Phase 2: reflexive Fotografie

6. Welche persönlichen und universellen Bedeutungen weisen die befragten Jugendlichen einer ausgewählten Weltkulturerbestätte vor Ort zu?
7. Inwieweit findet durch den Besuch der Weltkulturerbestätte eine Veränderung der zuvor erhobenen Wahrnehmungen statt?

4.3 Grundlagen zu den Forschungsmethoden

Aufgrund des thematischen Fokus auf persönliche Vorstellungen, Einstellungen und Bedeutungszuweisungen ist eine qualitative Herangehensweise sinnvoll, da diese durch quantitative Methoden allein, kaum tiefergehend erfasst werden können. Da für die quantitative Teilstudie dieser Dissertation zugrundeliegenden Forschungsprojekts derzeit noch keine Publikation der Ergebnisse vorliegt, sei hier nur auf Bendler und Grabowski (2019) verwiesen.

Auch das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. z.B. Gropengießer & Kattmann 2018; für Geographiedidaktik siehe Reinfried 2010; 2015; Schuler 2013,) setzt darauf, die Perspektive von Lernenden mittels qualitativer Methoden zu erheben.

Um den kollektiven sowie den individuellen Blicken auf den Forschungsgegenstand gerecht zu werden, ist zudem eine Triangulation verschiedener methodischer Zugänge angebracht (Flick 2011, 42ff.). Werden den Teilnehmenden verschiedene Ausdrucksmethoden geboten, weiten sich für den Forschenden die Möglichkeiten aus, die komplexen Erzählkonstrukte zu verstehen (vgl. Keats 2009, 182).

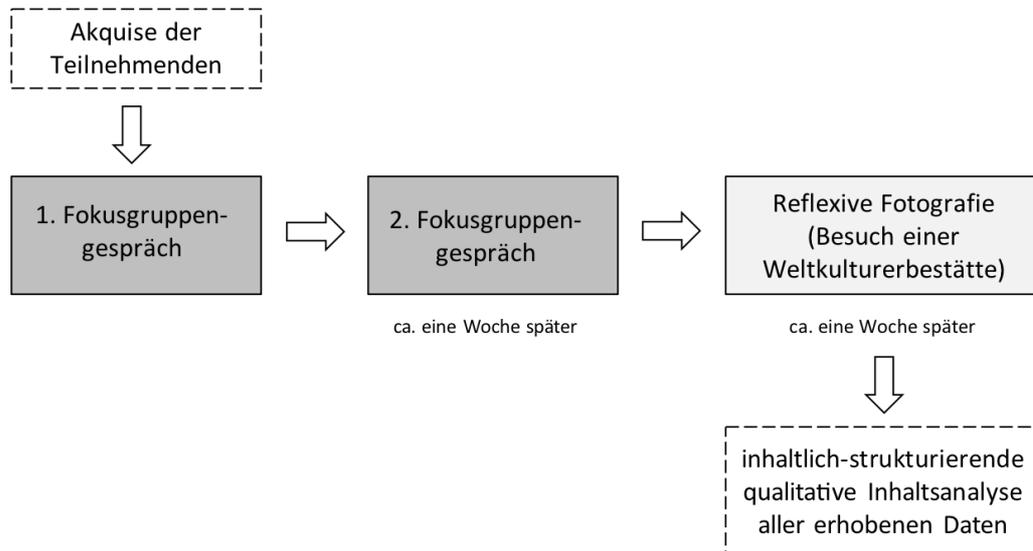


Abb. 5: Ablauf des methodischen Vorgehens

Abb. 5 stellt das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit dar. Im Folgenden wird zuerst die Methode der Fokusgruppe vorgestellt, mittels der die Teilnehmenden ihre Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen bezüglich Weltkulturerbe diskutierten. Fokusgruppen werden häufig mit anderen Methoden kombiniert (vgl. Flick 2016, 260); welches Gewicht sie für die Datenerhebung haben, hängt dabei vom jeweiligen Forschungsprojekt ab (vgl. Morgan 1997, 2f.). In der vorliegenden Studie liefern sie den Hauptteil der erhobenen Daten, werden jedoch durch reflexive Fotografie ergänzt. Diese Methode bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre persönlichen Bedeutungszuweisungen fotografisch auszudrücken und anschließend zu reflektieren. Die Durchführung war an den Empfehlungen aus der einschlägigen Fachliteratur orientiert, die Methode wurde jedoch an die Anforderungen des Forschungsprojektes angepasst. In diesem Zuge sei auf Wintzer verwiesen, die im Kontext der geografischen Sozialraumforschung eine „[g]egenstandsangemessene Anpassung von methodischen Leitideen statt strenge Umsetzung eines Forschungsdesigns“ (ebd. 2018, XIX) beobachtet.

4.3.1 Fokusgruppen als Forschungsmethode

Fokusgruppen stellen eine Kombination aus fokussiertem Interview und Gruppendiskussion dar (vgl. Dürrenberger & Behringer 1999, 12). Die Methode zielt darauf ab, diverse Meinungen zu einem festgelegten Thema offenzulegen und ist daher besonders bei explorativen Fragestellungen geeignet (vgl. Schulz 2012, 10).

Morgan (1997), der die ursprünglich aus der Marktforschung stammende Methode maßgeblich für die Sozialwissenschaften weiterentwickelte, beschreibt Fokusgruppen als eine „research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher.“ (ebd., 6) Diese Definition hebt die Interaktionen und Diskussionen zwischen den Teilnehmenden und den strukturierten Input durch die Moderation als zentrale Merkmale hervor. Der Ablauf von Fokusgruppen ist durch einen im Vorfeld erstellten Leitfaden strukturiert sowie durch gezielt gesetzte Stimuli in Form von Texten, Vorträgen, Bildmaterial oder auch Videos. Die Strenge der Strukturierung macht Morgan (ebd.) von der Zielstellung des Forschungsprojekts abhängig, die Entscheidung für bzw. gegen bestimmte Elemente müssen jedoch durch die forschende Person transparent gemacht werden.

4.3.1.1 Fokusgruppen im Vergleich mit anderen qualitativen Forschungsmethoden

Im Vergleich zu Einzelinterviews oder anderen Gruppendiskussionsverfahren weisen Fokusgruppen spezifische Vor- und Nachteile auf. Durch die Verwendung eines Leitfadens ermöglichen Fokusgruppen, im Kontrast zu weniger strukturierten Diskussionsverfahren, die gezielte Generierung von Daten zu einer bestimmten Fragestellung. Dadurch wird sichergestellt, dass alle relevanten Aspekte abgedeckt werden, gleichzeitig steigt die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Gruppen (vgl. Schulz 2012, 9).

Im deutschsprachigen Raum war Pollock (1955, 32) einer der ersten, der Gruppenverfahren zur Erhebung von Einstellungen einsetzte, da er davon ausging, dass Meinungen und Einstellungen nicht isoliert, sondern innerhalb von Diskursen entstehen und wirken. Darauf aufbauend wird angenommen, dass innerhalb einer Gruppe im Vergleich zu Einzelinterviews die Meinungen und Einstellungen der Teilnehmenden durchdacht und natürlicher hervorkommen. Teilnehmende müssen ihre Argumente gegenüber anderen vertreten und ggf. überdenken, wodurch es auch zu Veränderungen von Meinungen kommen kann (vgl. Lamnek 2005, 43ff.). Laut Vogl (2014, 582) ist diese Art der Beeinflussung jedoch durchaus erwünscht, da sie alltäglichen Erfahrungen entspricht. Der Vergleich unterschiedlicher bzw. ähnlicher Meinungen sowie spontane Äußerungen können neue Ideen generieren, die im Einzelgespräch nicht aufgekomen wären. Dies ist insbesondere dann relevant, wenn die Teilnehmenden bisher nur wenige Erfahrungen mit dem Diskussionsthema gemacht haben, da während der Diskussion

auf das kollektive Wissen der Gruppe zurückgegriffen werden kann. Auch die Teilnehmenden können von der Gruppensituation profitieren, da die Aufmerksamkeit nicht einer einzelnen Person gilt und sie zwischen aktiver und passiver Teilnahme wechseln können (vgl. Schulz 2012, 12). Durch die Interaktion tritt laut Lamnek (2005, 172) zudem die technische Ausstattung, wie Audio- oder Videogeräte, in den Hintergrund und wirkt somit weniger störend. Morgan (1997, 13) sieht im Vergleich mit Einzelinterviews zudem den pragmatischen Vorteil, dass durch Fokusgruppen in relativ kurzer Zeit die Meinungen verschiedener Personen eingeholt werden können.

Mit der Vielfalt der Perspektiven sinkt jedoch auch deren Detailliertheit, da im Vergleich zu Einzelinterviews den Teilnehmenden weniger Redezeit zufällt (vgl. Morgan 1997, 10). Einzelmeinungen können somit untergehen, insbesondere wenn einzelne Gruppenmitglieder die Diskussion dominieren (vgl. Mayerhofer 2007, 481). Auch Vogl (2014, 582) weist darauf hin, dass die Ergebnisse von der Dynamik der jeweiligen Gruppe abhängig sind, da die Zusammensetzung der Gruppe nicht nur die Länge, sondern auch den Inhalt der Redebeiträge beeinflusst. Diskussionsergebnisse sollten daher nicht als Konsens betrachtet werden, stattdessen sollten auch die Aushandlungsprozesse und die Einzelmeinungen in den Blick genommen werden (vgl. Barbour 2007, 130). Morgan (1997, 14) stellt zudem die Moderation als kritischen Einflussfaktor hervor, merkt jedoch an, dass dies für fast alle Formen der qualitativen Datenerhebung gilt. Schulz (2012, 13) misst der Moderation im Vergleich zu Einzelinterviews sogar einen geringeren Effekt zu, da deren Einfluss durch die Gruppe zum Teil aufgehoben wird bzw. werden kann.

Die Angaben bezüglich der üblichen Größe einer Fokusgruppe schwankt in der Literatur zwischen 4–12 Personen. In einigen Fällen wird allerdings mit kleinen Gruppen von 4–5 Teilnehmenden gearbeitet, auch wenn hier die Gefahr gesehen wird, dass die Diskussionen weniger lebendig verlaufen können (vgl. Elliott et al. 2006, 131). Die Anzahl der Fokusgruppen ist von der theoretischen Sättigung abhängig, die laut Morgan (1997, 43) nach 3–5 Gruppen eintritt. Jedoch muss beachtet werden, dass hier von einer höheren Anzahl von Teilnehmenden ausgegangen wird.

In Studien im Bereich Politikberatung oder Marktforschung ist es üblich, dass sich die Teilnehmenden einer Fokusgruppe nicht kennen (Breitenfelder et al. 2004; Elliott et al. 2006), aber auch die Zusammenarbeit mit Realgruppen stellt eine Option dar (Vogl 2014; Dürrenberger & Behringer 1999). Wenn die Teilnehmenden bereits miteinander vertraut sind, kommt laut Liebig & Nentwig-Geseman (2009, 105) der Vorteil zur Geltung, dass sich auf gemeinsame und geteilte Handlungspraktiken bezogen werden kann. Es wird generell empfohlen, auf eine homogene Zusammensetzung der Gruppen bezüglich der sozioökonomischen und demografi-

schen Merkmale zu achten. Begründet wird dies damit, dass ähnliche Erfahrungen die Kommunikation erleichtern und zudem Machtgefälle, z.B. zwischen Teilnehmenden mit unterschiedlichem Bildungsgrad, vermieden werden (vgl. Morgan 1997; Flick 2016).

Im Rahmen dieser Studie fiel die Wahl auf Fokusgruppen, da bei den Teilnehmenden nur in wenigen Fällen von einer vorherigen Beschäftigung mit dem Thema Weltkulturerbe ausgegangen werden konnte. Einzelinterviews hätten in diesem Fall nur wenige Erkenntnisse gebracht, während in Fokusgruppen das kollektive Vorwissen nutzbar gemacht werden konnte. Zwar ist es in der Didaktik eher nicht üblich, die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in der Gruppe zu erheben, dennoch sind hierfür Beispiele zu finden (z.B. Felzmann 2013). Zudem wurden die Fokusgruppen mit Schülerinnen und Schülern derselben Klasse bzw. AG durchgeführt. Die Arbeit mit Realgruppen reduzierte den organisatorischen Rahmen, da die zeitliche Verfügbarkeit der Teilnehmenden leichter abzustimmen war.

4.3.1.2 Ablauf von Fokusgruppen

Der detaillierte Ablauf einer Fokusgruppe variiert je nach Forschungsprojekt und Fragestellung. Idealtypischer Weise sollten dabei stets gruppendynamische Prozesse berücksichtigt werden. Aufbauend auf dem Vorschlag von Krueger und Casey (2009, 41), den einführenden Fragen zuerst Übergangs-, Schlüssel- und schließlich Abschlussfragen folgen zu lassen, teilen Benighaus & Benighaus (2012, 114ff.) Fokusgruppen in fünf Phasen ein.

Die **Einführungsphase** dient der Vorstellung der Studie sowie der Festlegung der Diskussionsregeln, weiterhin sollten die Teilnehmenden über die Dokumentationsform (Audio, Video oder Transkript), den Umgang mit den Daten und die Anonymisierung informiert werden. An dieser Stelle sollten Teilnehmende zudem zur freien Meinungsäußerung ermutigt werden, indem betont wird, dass für die Forschenden alle Ansichten gleichermaßen von Interesse sind (vgl. Elliott et al. 2006, 133).

Der **einführenden Frage** wird eine ‚Eisbrecher-Funktion‘ zugesprochen, da es zu einer ersten Äußerung durch die Teilnehmenden kommt. Sie kann als Eröffnungsstatement dienen und gleichzeitig den Wissensstand oder Wahrnehmungen abfragen.

In der **Übergangsphase** sollen die Teilnehmenden laut Benighaus & Benighaus (2012, 117f.) eine gemeinsame Arbeitsbeziehung aufbauen können und sich der Bandbreite an vorliegenden Meinungen bewusst werden. Zur stärkeren Einbindung aller Gruppenmitglieder schlagen Krueger und Casey vor, auch von „engaging questions“ (ebd. 2009, 42) Gebrauch zu machen. Fragen, die dazu auffordern, kurze Listen, Stichpunkte oder Skizzen zu erstellen, bieten Abwechslung und gleichzeitig wird die Diskussion visualisiert, so dass im späteren Verlauf erneut darauf Bezug genommen werden kann.

Die inhaltlichen **Hauptfragen** werden in der Regel durch einen Input eingeleitet, der einerseits Informationen liefert und gleichzeitig als Diskussionsgrundlage dient. Es wird generell empfohlen, die Fragen im Vorfeld zu formulieren, so dass sie jedes Mal mit demselben Wortlaut gestellt werden. Die Moderation sollte dennoch Flexibilität bewahren und jeweils nach Gesprächsverlauf spontan auf aufkommende Themen reagieren und ggf. Nachfragen stellen können (vgl. Elliott et al. 2006, 138). Die Rolle der Moderation hängt jeweils von der Zielstellung der Fokusgruppen ab und kann je nach Bedarf auf unwissende, provozierende, konsultierende oder auch schlichtende Weise ausgeübt werden (vgl. Lamnek 2005, 141). Generell gilt, dass die Moderation die eigene Meinung zurückhalten sollte, um das inhaltliche Gespräch den Teilnehmenden zu überlassen.

In der **Abschlussphase** können bei Bedarf die Ergebnisse durch die Moderation prägnant zusammengefasst, abschließende Statements geliefert oder offene Fragen geklärt werden. Die komplette Dauer einer Fokusgruppe ist von Fall zu Fall unterschiedlich, zumeist werden 1–3 Stunden dafür veranschlagt (vgl. Mayerhofer 2007, 481; Schulz 2012, 15).

4.3.2 Reflexive Fotografie als Forschungsmethode

Während mittels der Fokusgruppen die Perspektiven auf Weltkulturerbe im Allgemeinen festgehalten wurden, diente die zweite methodische Erhebungsphase dazu, die individuellen Wahrnehmungen einer ausgewählten Weltkulturerbestätte in Niedersachsen zu ermitteln. Dies erfolgte mittels reflexiver Fotografie, einer Methode, bei der die Teilnehmenden zuerst selbstständig Fotos anfertigen und diese anschließend mit der forschenden Person im Rahmen eines reflexiven Interviews besprechen. Die Möglichkeiten, die reflexive Fotografie der geographiedidaktischen sowie allgemein der raumbezogenen Forschung bietet, sind bereits ausführlich durch Eberth (2018a; 2019; Eberth & Röhl 2021) dargelegt worden, ein Überblick ihrer Entwicklungsgeschichte und Methodologie ist zudem bei Dirksmeier (2009, 163ff.; 2013) zu finden. Im Folgenden werden die Grundlagen sowie die Einsatzmöglichkeiten in der Forschung und Schulpraxis lediglich überblicksartig aufgezeigt.

4.3.2.1 Theoretische Grundlagen zur Methode

Geographie als Disziplin ist konzeptionell sowie praktisch per Definition mit der Visualisierung von Räumen verbunden, z.B. mittels Kartierung. Ab Ende des 19. Jahrhunderts bot Fotografie ein neues Mittel für die Repräsentation der Welt. Fotografien galten als Abbilder der Wirklichkeit, die die Realität unverfälscht festhalten. Indem Fragen von Subjektivität und Selektivität ausgeblendet wurden, avancierte Fotografie zum Instrument der geografischen Imagination (vgl. Schwartz & Ryan 2003, 3ff.). Im Zuge des *visual turn* (vgl. Thorne 2004) und des *cultural*

turn (vgl. Werlen 2003b) wird jedoch seit den 1990ern auch innerhalb der Geographie anerkannt, dass visuelle Darstellungen die Welt nicht nur repräsentieren, sondern darüber hinaus selbst „machtvolle Mittel der Welterzeugung“ (Schlottmann & Miggelbrink 2009, 14) sind. Auch Rose (2016, 2) stellt fest, „[that] images are never transparent windows onto the world. They interpret the world; they display it in very particular ways; they represent it.“ Mit der bewussten Hinwendung zum Visuellen ist durch den *visual turn* die Reflexion der Bildproduktion und -interpretation in den Fokus gerückt, zudem wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Raumkonstruktionen selbst die Raumwahrnehmungen beeinflussen (vgl. Dirksmeier 2013, 85).

Für die vorliegende Studie liefert insbesondere die Imagination touristischer Räume Anknüpfungspunkte, als prägend gilt hier das Konzept des *tourist gaze* (vgl. Urry 1990), das vielfach erweitert wurde. In Bezug auf Weltkulturerbe beschreibt Scarles (2009), wie Touristinnen und Touristen beim Fotografieren der Inkastätte Machu Picchu bereits vorhandene, medial kursierende Abbildungen aufgreifen, sich in den existierenden Bilderstrom einfügen und somit Machu Picchu als „place“ (vgl. Tuan 2016, 133) performativ mitgestalten. Santos (2016) zeigt in ihrer Studie zur Wahrnehmung der Altstadt Porto auf, wie unterschiedlich die Weltkulturerbestätte auf Fotos der Bewohnerinnen und Bewohnern, der Gäste, des Stadtmarketings sowie auf Postkartenmotiven dargestellt wird. Die Untersuchung ist damit ein weiterer Beleg für die Komplexität von Weltkulturerbestätten und die vielfältigen Sichtweisen, die es zu berücksichtigen gilt. Die menschenleere und objektzentrierte Darstellung von Weltkulturerbestätten, wie zum Beispiel bei der Bebilderung der einzelnen Stätten auf der Homepage des Welterbezentrums, ist somit lediglich eine von vielen möglichen Perspektiven (siehe Abb. 6 und Abb. 7).

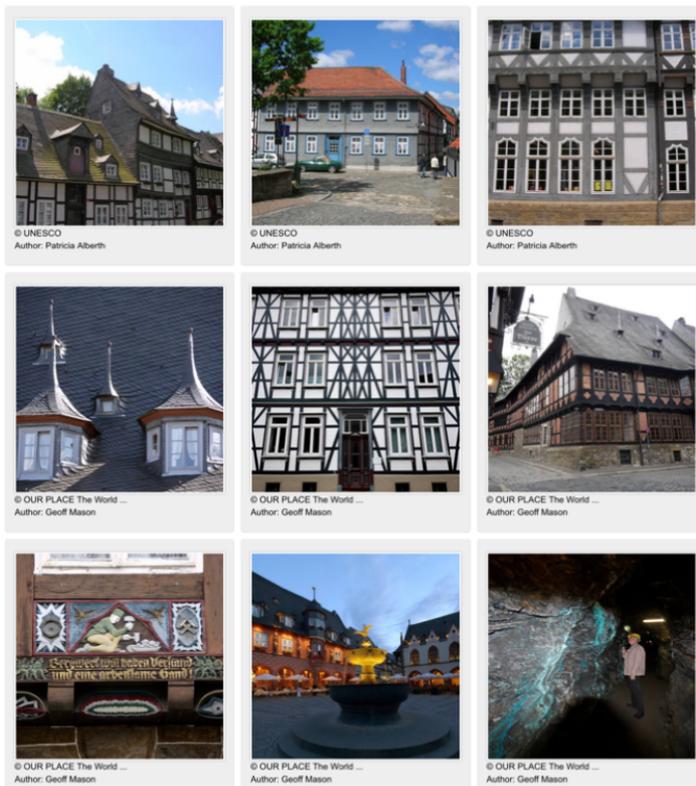


Abb. 6: Screenshot von UNESCO (2020c): Altstadt Goslar

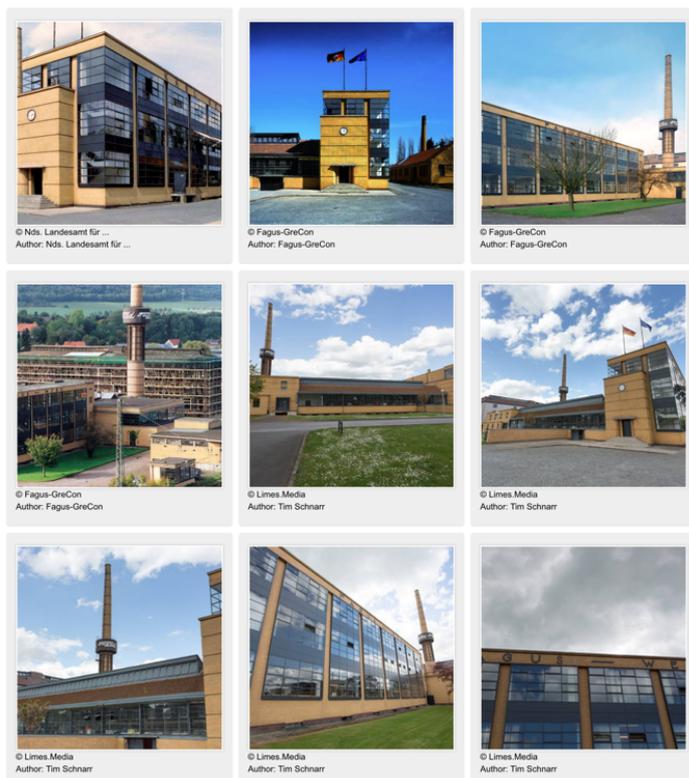


Abb. 7: Screenshot von UNESCO (2020d): Fagus-Werk

An dieser Stelle knüpft die Methode der reflexiven Fotografie an, indem sie den Entstehungskontext von Fotografien einbezieht und den reflexiven und kritischen Umgang mit ihnen schult. Reflexive Fotografie steht im Sinne einer qualitativen Sozialforschung, die davon ausgeht, dass die räumliche Wirklichkeit komplex und vielschichtig ist und „nicht in einer ‚richtigen‘ Weise abgebildet werden kann“ (Dirksmeier 2013, 84). Die Idee, den Interviewprozess durch Fotografien anzureichern, hat ihren Ursprung in anthropologischen Forschungen der 1950er-Jahre. Während bei Collier (1967) die Fotos ausschließlich von der forschenden Person mitgebracht wurden, gibt es heute eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten, Interviews und Fotografie zu kombinieren (vgl. Dirksmeier 2013, 86).

4.3.2.2 Einsatz der Methode und Anwendungsbeispiele

Reflexive Fotografie zeichnet sich dadurch aus, dass zu einem bestimmten Thema oder einer Fragestellung von den Teilnehmenden Fotos gemacht werden, die dann im Anschluss den Ausgangspunkt für ein Interview bilden. Für die forschende Person wird vor allem der Vorteil gesehen, dass Dank der Methode Themen Berücksichtigung finden, zu denen es sonst keinen niederschweligen Zugang gibt (vgl. Rose 2016, 315). Harper (2002, 13) betont daher, dass mittels des persönlicheren und emotionaleren Ansatzes nicht unbedingt mehr, sondern vor allem andere Informationen aufgedeckt werden können. Den teilnehmenden Personen soll es wiederum ermöglicht werden, bewusst über die meist alltäglichen Situationen zu reflektieren

und diese aus einer gewissen Distanz zu bewerten (vgl. Rose 2016, 316). Laut Dirksmeier (2013, 90) nutzt die Methode „den mit fotografischen Akten verbundenen bewertenden und klassifizierenden Bezug der Menschen zu ihrer Umwelt aus“. So können bereits während des Fotografierens Reflexionsprozesse ausgelöst werden, die im anschließenden Interview vertieft werden können. Auch den Betrachtenden wird die Möglichkeit zur Reflexion geboten, erlauben die Motive doch meist einen Perspektivwechsel, der die eigenen Wahrnehmungsgewohnheiten durchbricht (vgl. Schmidt & Singer 2017, 148). Vielfach wird zudem der ermächtigende Charakter der Forschungsmethode betont, da die beforschten Personen als Expertinnen und Experten für die ausgewählten Motive agieren (vgl. Rose 2016, 316). Dadurch können typische Hierarchiegefälle und Machtverhältnisse zwischen forschenden und beforschten Personen verringert werden, da die Teilnehmenden dazu angeregt sind, während des Fotografierens und des Interviews eigene Schwerpunkte zu setzen (Eberth 2019, 90ff.). Schmidt & Singer (2017, 146f.) betrachten Visualisierungsmethoden daher als Mittel der Rauman eignung, da die Teilnehmenden den Blick auf den Raum bestimmen und Außenstehenden möglicherweise neue Perspektiven eröffnen. Hierbei kommt es jedoch auf die Einbindung der Teilnehmenden in Forschungsinteresse, Datenerhebung, Analyse sowie die Weiterverwendung der Motive an. Reflexive Fotografie pauschal als partizipativ zu bezeichnen, wäre daher nicht angemessen (vgl. Eberth & Röhl 2021).

Das Potenzial visueller Methoden wurde für viele an diese Studie angrenzende Felder erkannt. Bezüglich Welterbe heißt es bei Cutler, Bradley und Carmichael (2016, 133): „The integration of photography as a method of data collection in studies of WHS (World Heritage Sites, Anm. der Autorin) is important as many of these sites involve highly aesthetic visual elements and iconic features which represent the entire destination“. Auch Bradley et al. (2011) greifen auf durch Schülerinnen und Schüler erstellte Fotografien und anschließende Diskussionen in der Klasse zurück, um die Bedeutungen von historischen Gebäuden zu ergründen. (Reflexive) Fotografie findet jedoch nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Bildungspraxis Anwendung. Innerhalb der kulturellen Bildung begründet Schmolling (2012, 519) die Integration von Fotografie wie folgt:

„Junge Menschen sollen motiviert werden, sich mit ihrem Alltag bewusst auseinander zu setzen [sic] und sich selbst sowie die Welt in allen ihren Facetten darzustellen – mit der Intention, das eigene Leben und die Welt als gestaltet und als gestaltbar zu erfahren.“

Gleiches gilt auch für den Geographieunterricht – ist der reflexive Charakter doch ideal für Themen in den Bereichen BNE und GCE. Entsprechende Anwendungsbeispiele für die Integration reflexiver Fotografie in den Unterricht sind mittlerweile in Schulbüchern und unterrichtspraktischen Materialien zu finden (vgl. Meyer 2017; Eberth 2018b; Meyer & Eberth 2018).

4.3.2.3 Generelle Hinweise zur Auswertung

Mittels reflexiver Fotografie werden visuelle sowie schriftliche Daten erzeugt, die direkt miteinander in Beziehung stehen. Je nach Disziplin werden für die Bildinterpretation unterschiedliche Methoden vorgeschlagen, zu den traditionsreichsten gehören dabei die semiotische, die ikonographisch-ikonologische, sowie die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2003, 244). Letztere kann u.a. die planimetrische Komposition, szenische Choreographie, Schärfe/Unschärfe, Topologie und Topografie umfassen (vgl. Kühl 2016, 154).

Wie bereits dargelegt, besteht jedoch der Sinn von reflexiver Fotografie darin, die Intentionen und Bedeutungszuweisungen der beforschten Personen offenzulegen. Daher ist zu hinterfragen, welchen Mehrwert eine detaillierte Bildanalyse durch die Forscherin hat. In den meisten Fällen werden Text und Bild als ein Datensatz begriffen, der mittels einer inhaltsanalytischen Methode ausgewertet wird (vgl. Rose 2016, 325). Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Arbeit von Keats (2009) dar, in der Bild und Text zuerst getrennt voneinander betrachtet, bevor anschließend deren Beziehungen ermittelt wurden. Schelske (2005, 264) dagegen warnt explizit davor, visuelle Daten mit eigenen Interpretationen zu überfrachten und rät zu einem Einbezug der Teilnehmenden. Ebenso bezeichnet Rose (2016, 321) das sich an den Akt des Fotografierens anschließende Interview als „vital in clarifying what photos taken by interviewees mean to them; by themselves the photos are meaningless.“

Im Rahmen dieser Studie wurden die Interviews sowie die schriftlichen Texte der Teilnehmenden daher mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (siehe Kapitel 4.5). Bei der Auswertung waren zum einen die intratextuellen Beziehungen (vgl. Keats 2009, 191) von Interesse, welche die Beziehungen zwischen gesprochenen und geschriebenen Texten einer Person (Fokusgruppe, Einzelinterview, Motivbeschreibung) umfassen. Zum anderen wurden die intertextuellen Beziehungen, das heißt die Beziehungen zwischen den Texten unterschiedlicher Personen, fokussiert.

4.4 Konzeption und Durchführung

Nachdem im vorherigen Abschnitt die theoretischen Grundlagen der angewandten Forschungsmethoden dargestellt wurden, wird im Folgenden auf deren konkrete praktische Umsetzung in dieser Studie eingegangen.

4.4.1 Fallauswahl

An der qualitativen Studie haben abzüglich des Pretests (eine Gruppe) und zwei Ausfällen, zwölf Gruppen mit insgesamt 43 Schülerinnen und Schülern teilgenommen (siehe Tab. 1) Die Gruppen bestanden jeweils aus 3-5 Personen einer Schulklasse bzw. einer Schul-AG. Von den zwölf Gruppen kamen sechs aus Hannover. Mit jeweils zwei Gruppen aus Alfeld, Hildesheim und Goslar waren zudem die niedersächsischen Städte vertreten, die Weltkulturerbe aufweisen. Die Mehrheit der teilnehmenden Schulen waren Gymnasien, die Ausnahmen stellten eine Kooperative Gesamtschule und eine Realschule dar.

Tab. 1: Stichprobe

Gruppe	Stadt	Anzahl	Geschlecht		Besuchte Welterbestätte
			w	m	
(Pretest)	(Hannover)	(4)	(4)	(/)	(Altstadt von Goslar)
1	Hannover	3	2	1	Altstadt von Goslar
2	Hannover	4	4	/	Dom und St. Michael zu Hildesheim
3	Hannover	4	4	/	Fagus-Werk, Alfeld
4	Hannover	3	3	/	Altstadt von Goslar
5	Hannover	4	4	/	Altstadt von Goslar
6	Hannover	4	2	2	Bergwerk Rammelsberg
7	Alfeld	5	2	3	Fagus-Werk, Alfeld
8	Hildesheim	3	2	1	Dom und St. Michael zu Hildesheim
9	Alfeld	3	/	3	Fagus-Werk, Alfeld
10	Goslar	3	/	3	Altstadt von Goslar
11	Goslar	3	2	1	Altstadt von Goslar
12	Hildesheim	4	2	2	Dom und St. Michael zu Hildesheim
Gesamt		43	27	16	

Unter den insgesamt zehn Schulen waren zwei UNESCO-Projektschulen. Die Auswahl der Schulen erfolgte in fünf Fällen auf Grund von bestehenden Kontakten zu Lehrkräften. Alle anderen Kooperationen kamen über E-Mail-Anfragen an die jeweiligen Schulen zustande. Zwar bestand der Anspruch, alle weiterführenden Schulformen gleichmäßig zu berücksichtigen, jedoch war der Rücklauf der Gymnasien wesentlich stärker. Ebenfalls wurde eine homogene Verteilung der Geschlechter angestrebt, aufgrund der freiwilligen Teilnahme an der Studie konnte diese jedoch nicht beeinflusst werden. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen lag bei 15,5 Jahren, wobei die Altersspanne von 14–17 Jahren reichte. Diese Altersspanne wurde im

Hinblick auf das Niedersächsische Kerncurriculum für Geographie gewählt, da ab der Klassenstufe 9 mit Raumbewertung, Raumbewusstsein sowie Raumverantwortung Kompetenzen im Fokus stehen, die zahlreiche Verknüpfungen zum Themenfeld Welterbe möglich machen (siehe Kapitel 3.3.2). Zwölf Teilnehmende gaben an, zuhause noch eine weitere Sprache außer Deutsch zu sprechen, wodurch auf eine familiäre Migrationsgeschichte geschlossen werden kann. Die Angaben zur Sprache wurden mittels eines Fragebogens erhoben, der für die quantitative Teilstudie entwickelt und im Rahmen des Besuchs der Welterbestätten testweise eingesetzt wurde.

Wenn möglich, stellte die Forscherin das Forschungsprojekt dem Klassenverband vor. Mit interessierten Schülerinnen und Schülern wurde im Anschluss direkt ein Termin vereinbart. In Alfeld, Goslar und Hildesheim wurde das Projekt in vier Fällen durch Lehrkräfte vorgestellt und die Teilnehmenden im Anschluss an die Forscherin vermittelt.

Vor der Teilnahme willigten alle Jugendlichen sowie deren Erziehungsberechtigte schriftlich der Datenerfassung per Audio und Video sowie der Weiterverwendung der produzierten Daten zu Forschungszwecken ein (Vordruck der Einverständniserklärung siehe digitaler Anhang).

Die Erhebungen wurden zwischen Mai 2017 und September 2018 durchgeführt, wobei die drei Termine pro Gruppe idealerweise im Laufe von drei aufeinanderfolgenden Wochen stattfanden.

Eine vorherige detaillierte Beschäftigung mit dem Thema Weltkulturerbe war lediglich bei Gruppe 7 der Fall. Diese Gruppe besuchte zum Zeitpunkt der Erhebung die schulische UNESCO-AG, die speziell das örtliche Fagus-Werk fokussiert und Schülerinnen und Schüler zu Tourguides für gleichaltrige Jugendliche ausbildet. Die Teilnehmenden hatten im Rahmen der AG bereits die Aufgaben der UNESCO, die Kriterien für Welterbestätten sowie die Geschichte des Fagus-Werks behandelt.

4.4.2 Fokusgruppen in der praktischen Umsetzung dieser Studie

Die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Fokusgruppen fanden im Normalfall außerhalb der Schulzeit statt. Drei Gruppen bildeten dabei eine Ausnahme. Nach Absprache mit den Lehrkräften wurden die Fokusgruppen in diesen Fällen während der Unterrichtszeit durchgeführt. Statt eine lange Fokusgruppe durchzuführen, wurde der Inhalt auf zwei Sitzungen aufgeteilt. Die Länge der Gespräche hing von der Diskussionsbereitschaft der Teilnehmenden ab und variierte zwischen 18 und 60 Minuten. Die lediglich 18-minütige Sitzung stellte jedoch einen deutlichen Ausreißer dar, so dauerte die erste Sitzung im Durchschnitt 42 Minuten und die zweite Sitzung 35 Minuten.

Die Fokusgruppen verfolgten eine doppelte Zielsetzung. Hauptsächlich dienten sie der Klärung der dargestellten übergeordneten (siehe Kapitel 1) und konkreten Fragestellungen (siehe

Kapitel 4.2). Zudem sollte durch die Fokusgruppen grundlegendes Wissen über Weltkulturerbe vermittelt werden. Letzteres war im Hinblick auf die anschließende Erkundung einer Weltkulturerbestätte mittels reflexiver Fotografie relevant.

Tab. 2: Ablauf der 1. Fokusgruppe

Phase	Thema und Fragen	Inputmaterial
1.a	Vorstellungen zu Weltkulturerbe <ul style="list-style-type: none"> - Was stellt ihr euch unter Weltkulturerbe vor? - Welche persönlichen Erfahrungen habt ihr mit Weltkulturerbe? - Welche Eigenschaften muss ein Ort eurer Meinung nach vorweisen, damit er die Auszeichnung WKE verdient? 	- - -
1.b	Bedeutung von ausgewählten Weltkulturerbestätten <ul style="list-style-type: none"> - Kennt ihr die [ausgewählte niedersächsische] Weltkulturerbestätte? Wenn ja, aus welchem Zusammenhang ist sie euch bekannt? - Wie schätzt ihr persönlich die Bedeutungen von Weltkulturerbe für die Weltgemeinschaft, für die lokale Bevölkerung und für euch ein? - Können Weltkulturerbestätten eurer Meinung nach gesellschaftliche Werte widerspiegeln? Wenn ja, welche könnt ihr erkennen? 	1.b_WKE_NDS 1.b_WKE_international -
1.c	Zerstörung von Weltkulturerbestätten/kulturelle Identität <ul style="list-style-type: none"> - Inwieweit hat die Zerstörung von Weltkulturerbestätten eurer Meinung nach Auswirkungen auf die Weltgemeinschaft und auf die örtliche Bevölkerung? - In dem Videoausschnitt wurde der Begriff „kulturelle Identität“ genannt. Was stellt ihr euch darunter vor? 	1.c_Video_Teil1 1.c_Video_Teil2
1.d	Reflexion der Sitzung <ul style="list-style-type: none"> - Was nehmt ihr aus der heutigen Diskussionsrunde mit? Nennt einen oder mehrere Aspekte, die ihr für euch als besonders wichtig erachtet. 	-
1.e	Vorbesprechung der Exkursion	1.e_Exkursion

Die inhaltliche Ausgestaltung der Fokusgruppen ist an den bereits vorgestellten fünf Phasen von Benighaus & Benighaus (2012) angelehnt. So wurden nach der Begrüßung alle Formalitäten geklärt und explizit darauf hingewiesen, dass die Sichtweisen der Jugendlichen im Fokus stehen und es dementsprechend keine falschen Antworten gibt.

Die Fragen wurden vorher in einem Leitfaden festgehalten, vorgelesen und mittels einer Präsentation eingeblendet, so dass die aktuelle Frage stets sichtbar war. Tab. 2 zeigt den Ablauf der ersten Sitzung. Die Fragen in der Tabelle entsprechen in ihrem Wortlaut denen der Fokusgruppen. Das Inputmaterial ist im Anhang zu finden.

Die einführenden Fragen in **Phase 1.a (Vorstellungen zu Weltkulturerbe)** dienten dazu, erste Assoziationen zu Weltkulturerbe sowie mögliche Vorerfahrungen abzufragen. Nannten die Teilnehmenden im Gespräch keine beispielhafte Weltkulturerbestätte, wurden sie gefragt, ob sie Orte kennen, die diesen Titel tragen. Anschließend diskutierten die Teilnehmenden über die Eigenschaften von Welterbestätten und hielten ihre Ergebnisse auf Moderationskarten fest. Diese Frage zielte auf die Vorstellungen zu den Kriterien für Weltkulturerbe (siehe Kapitel 2.1.3) ab. Dadurch, dass die Vorstellungen verschriftlicht wurden, konnten die Jugendlichen im weiteren Verlauf stets auch auf ihre anfänglichen Vorstellungen zurückgreifen und diese ggf. verändern oder erweitern.

Die **Phase 1.b (Bedeutung von ausgewählten Weltkulturerbestätten)** fokussierte die Bedeutungs- und Wertezuweisungen, die von den Jugendlichen vorgenommen werden. Da sie hierfür eine Diskussionsgrundlage benötigten, wurde ihnen im ersten Schritt ein Stapel mit vier Karten gereicht, auf denen niedersächsische Weltkulturerbestätten (Tab. 3) mittels Texten und Bildern kurz porträtiert wurden.

Tab. 3: Ausgewählte Weltkulturerbestätten in Niedersachsen

Name der Weltkulturerbestätte	Kriterien	Art	Sonstiges
Dom und St. Michaeliskirche in Hildesheim	(i)(ii)(iii)	Denkmal	
Fagus-Werk	(ii)(iv)	Denkmal	Industrieerbe
Bergwerk Rammelsberg,	(i)(ii)(iii)(iv)	Ensemble	Industrieerbe
Altstadt von Goslar	(i)(ii)(iii)(iv)	bewohnte historische Stadt	

Die Welterbestätte *Rammelsberg, Altstadt von Goslar und Oberharzer Wasserwirtschaft* wurde für diesen Zweck aufgeteilt. So gab es jeweils eine Karte zur Altstadt Goslar und zum Bergwerk Rammelsberg. Die Aufteilung lag darin begründet, dass die Jugendlichen auf Basis der Karten später ihr Exkursionsziel aussuchen sollten. Zur Oberharzer Wasserwirtschaft gab es daher keine eigenständige Karte, da dorthin aus organisatorischen Gründen keine Exkursion möglich gewesen wäre. Die Teilnehmenden wurden gebeten, gemeinsam eine Karte zu ziehen, die Informationen zusammen durchzulesen und anzumerken, inwieweit ihnen die Weltkulturerbestätte bekannt war.

Daraufhin erhielten die Jugendlichen einen weiteren Stapel mit sieben Karten, auf denen ausgewählte internationale Weltkulturerbestätten (Tab. 4) jeweils kurz repräsentiert wurden. Bei der Auswahl der sieben Weltkulturerbestätten wurde darauf geachtet, dass sie die verschiedenen offiziellen Kriterien der UNESCO repräsentieren und global gleichmäßig verteilt sind. Zudem ist auf eine Einbeziehung verschiedener Formen von Welterbe, wie z.B. transnationale Stätten, gemischtes Kultur- und Naturerbe sowie Kulturlandschaften, geachtet worden (siehe Kapitel 2.1.2). Allgemein wurden sowohl Welterbestätten mit einbezogen, die Jugendlichen bekannt sein dürften, als auch solche, bei denen nicht zwangsläufig mit einer Bekanntheit zu

rechnen ist. Mit dem Friedensdenkmal in Hiroshima ist in die Auswahl zudem eine durchaus umstrittene Welterbestätte integriert worden (siehe Kapitel 2.1.3).

Tab. 4: Ausgewählte internationale Weltkulturerbestätten

Name der Weltkulturerbestätte	Staat(en)	Kriterien	Art	Sonstiges
Uluru-Kata Tjuta National Park	Australien	(v)(vi)(vii)(viii)	assoziative Kulturlandschaft	gemischtes Welterbe
Freiheitsstatue	USA	(i)(vi)	Denkmal	
Kölner Dom	Deutschland	(i)(ii)(iv)	Denkmal	
Friedensdenkmal in Hiroshima	Japan	(vi)	Denkmal	<i>difficult heritage</i>
Omo Tal	Äthiopien	(iii)(iv)	archäologische Stätte	
Brücke und Altstadt von Mostar	Bosnien und Herzegowina	(vi)	Ensemble	
Qhapaq Ñan – Andenstraßensystem	Argentinien, Bolivien, Chile, Peru, Kolumbien, Ecuador	(ii)(iii)(iv)(vi)	Welterberoute	transnationale Stätte

Aus diesem Stapel zog jede Person zufällig eine Karte. Die Teilnehmenden lasen die Informationen durch und stellten die jeweilige Weltkulturerbestätte kurz vor. Sie hatten somit eine Grundlage, um anschließend über die möglichen Bedeutungen für die lokale Bevölkerung, die Weltgemeinschaft bzw. für sich persönlich zu diskutieren sowie dadurch repräsentierte gesellschaftliche Werte zu erörtern.

In **Phase 1.c** wurden die **Zerstörung von Weltkulturerbestätten und kulturelle Identität** diskutiert. Entscheidend für die Auseinandersetzung mit diesem durchaus emotionalen Thema waren Ergriffenwerden und Ergriffensein als ein Teil der Werte-Bildung sowie Bewusstseinsbildung für die Bedeutung von Kulturerbe (vgl. Meyer 2014b, 196ff.). So sorgt die Zerstörung von Weltkulturerbe nicht nur in Fachkreisen, sondern auch in der breiten Bevölkerung für Bestürzung, wie u.a. die weltweiten Reaktionen auf den Brand in der Pariser Kathedrale Notre Dame im April 2019 gezeigt haben (dpa 2019). Den Input für diese Phase lieferte ein 01:15 Minuten langer Ausschnitt aus dem Video *Syriens zerstörtes Kulturerbe* der Deutschen Welle (2014). Das Video porträtiert den Suq Al-Medine, der Basar ist Teil der Welterbestätte *Altstadt von Aleppo*. Aleppos Lage auf der Seidenstraße zwischen dem Iran und Italien sorgte dafür, dass der Suq ab Mitte des 15. Jahrhunderts stark wuchs und die Stadt zwischenzeitlich der wichtigste Handelsplatz im östlichen Mittelmeerraum war (vgl. Gaube 2013, 27). Der Basar wurde im Zuge des syrischen Bürgerkrieges 2012 fast vollständig zerstört, so dass sich die tiefverwurzelten Handelsbeziehungen in andere syrische Städte bzw. ins Ausland verlagern mussten (vgl. Qasmo 2013, 76). Der Videobeitrag thematisiert die Zerstörung und lässt dies-

bezüglich den syrischen Archäologen Mamoun Fansa zu Wort kommen, der den Begriff ‚kulturelle Identität‘ einführt. Dieser Begriff fällt nicht nur häufig im Kontext von Weltkulturerbe, sondern spielt auch eine Rolle beim *othering*, d.h. beim Klassifizieren von anderen Personen als ‚fremd‘ (siehe Kapitel 3.2.3.2). So unterteilt Hall (2016, 27f.) die Art und Weise, wie über kulturelle Identität gesprochen wird, grob in zwei Sichtweisen. Aus einer essenzialistischen Sichtweise vereint kulturelle Identität eine Masse von Menschen, die eine gemeinsame Kultur und Geschichte teilen. Die hierbei konstruierte Identität beruft sich vor allem auf die Vergangenheit und bietet dem Kollektiv einen stabilen Bedeutungsrahmen. Demgegenüber steht eine differenzierte Sichtweise, die Kollektive nicht als homogene Einheit betrachtet, sondern neben ihren Gemeinsamkeiten auch die Unterschiede in den Blick nimmt. Diese Perspektive stellt die ständigen Veränderungsprozesse in den Fokus und berücksichtigt, dass kulturelle Identität u.a. auch durch aktuelle Geschehnisse und Machtprozesse geformt wird. Laut Hall (ebd., 29f.) ist uns letztere Sichtweise jedoch wenig vertraut und sorgt daher für Unsicherheit. Während der Fokusgruppe wurden die Teilnehmenden entsprechend nach ihren Assoziationen zu dem Begriff gefragt.

Die Schlussphase **1.d (Reflexion der Sitzung)** wurde durch die Nennung der behandelten Themen eingeleitet. Anschließend waren die Teilnehmenden dazu aufgefordert, die Diskussion kurz zu reflektieren. In ihren finalen Statements konnte jede Person persönliche Schwerpunkte setzen und Aspekte nennen, die als besonders wichtig eingestuft wurden aber auch offene Fragen klären. Die Gruppen aus Hannover wählten anschließend in Phase **1.e (Vorbereitung der Exkursion)** unter den niedersächsischen Weltkulturerbestätten noch ihr Exkursionsziel für den dritten Termin aus. Dazu wurden ihnen eine kurze Beschreibung der Stätten gereicht.

Tab. 5: Ablauf der 2. Fokusgruppe

Phase	Thema und Fragen	Inputmaterial
2.a	Reflexion der ersten Sitzung - <i>Nennt Aspekte aus der letzten Diskussionsrunde, die euch in Erinnerung geblieben sind.</i>	
2.b	Vorstellungen zur globalen Verteilung - Kurzvortrag durch die Moderation - <i>Wie stellt ihr euch die globale Verteilung der Weltkulturerbestätten vor?</i>	
2.c	Reale globale Verteilung - <i>Was könnten die Gründe für die Verteilung sein?</i>	2.c_Karte
2.d	Nominierungsprozess - <i>Lest euch die Informationen zum Aufnahmeverfahren durch. Welche weiteren Gründe für das Ungleichgewicht sind euch daraus ersichtlich?</i> - <i>Sollte dem Ungleichgewicht bei der globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten entgegengewirkt werden?</i>	2.d_Nominierung
2.e	(Hannover) Folgen einer möglichen Anerkennung als Welterbe - <i>Welche Folgen könnte der Titel für den Großen Garten in Herrenhausen, die Stadt Hannover, die lokale Bevölkerung sowie euch persönlich haben?</i>	
2.e	(Alfeld, Goslar & Hildesheim) Folgen einer möglichen Aberkennung des Welterbetitels - <i>Welche Folgen könnte die Aberkennung des Titels für die Welterbestätte, eure Stadt und die lokale Bevölkerung haben?</i>	
2.f	Reflexion der Sitzung - <i>Was nehmt ihr aus der heutigen Diskussionsrunde mit? Nennt einen oder mehrere Aspekte, die ihr für euch als besonders wichtig erachtet.</i>	

Das zweite Fokusgruppengespräch (Tab. 5) begann mit Phase **2.a (Reflexion der ersten Sitzung)**. Der Rückblick auf die erste Sitzung hatte den Zweck, die Erinnerung an die bereits behandelten Themen zu aktivieren. In **Phase 2.b (Vorstellungen zur globalen Verteilung)** folgte ein sehr kurzer mündlicher Input durch die Moderation, in dem die UNESCO als Schirmherrin und die Welterbekonvention als Grundlage des Welterbeprogrammes genannt wurden. Als Ziel wurde die Erhaltung von Kultur- und Naturstätten mit ‚außergewöhnlichem universellen Wert‘ hervorgehoben, zudem wurde die zu diesem Zeitpunkt aktuelle Zahl von Weltkulturerbestätten genannt. Anschließend wurden die Jugendlichen gefragt, wie sie sich die globale Verteilung der Weltkulturerbestätten vorstellten. Die Thematisierung der ungleichen globalen Verteilung von Welterbestätten (siehe Kapitel 2.3) führt unweigerlich zur Auseinandersetzung mit global unausgewogenen Machtverhältnissen und politischen Interessen. In Hinblick auf

GCE (siehe Kapitel 3.2.3) erscheint hier ein großes, bisher ungenutztes Potenzial, so dass dieses Themenfeld den Schwerpunkt der zweiten Fokusgruppe bildete.

Nachdem sie ihre Vermutungen äußerten, wurde in **Phase 2.c (reale globale Verteilung)** ein Informationsbogen gereicht, auf dem die reale globale Verteilung von Weltkulturerbestätten (Stand Mai 2017) mittels einer Weltkarte sowie eines Kreisdiagramms veranschaulicht wurde. Im Gegensatz zu Abb. 3 in Kapitel 2.3 wurde bei dem Diagramm jedoch eine Einteilung nach Kontinenten vorgenommen, d.h. Europa und Nordamerika bzw. Asien und Pazifik wurden getrennt betrachtet und die Kategorie ‚Arabische Staaten‘ auf Afrika und Asien aufgeteilt. Zuerst verglichen die Teilnehmenden ihre Vermutungen mit den neuen Informationen, bevor sie anschließend Vermutungen bezüglich der Gründe für die reale globale Verteilung diskutierten. Die genannten Gründe wurden auf Moderationskarten festgehalten.

In Phase **2.d (Nominierungsprozess)** wurde ein Informationsbogen gereicht, der das Nominierungsverfahren von Welterbestätten (siehe Kapitel 2.1.5) knapp darstellte. Die Teilnehmenden lasen den Input und wurden im Folgenden gefragt, ob ihnen aus den neuen Informationen weitere Gründe für die Verteilung ersichtlich seien. Anschließend erläuterten die Jugendlichen ihre Position zur globalen Verteilung und diskutieren, ob dem Ungleichgewicht entgegengewirkt werden sollte. Falls sich die Teilnehmenden für ein Entgegenwirken aussprachen ohne selbstständig Änderungsvorschläge zu machen, wurde nachgefragt, welche Schritte ihrer Meinung nach zu einer Veränderung beitragen könnten. Falls sie ein Entgegenwirken ablehnten, wurde ganz allgemein gefragt, ob an dem Nominierungsverfahren ihrer Meinung nach etwas geändert werden sollte.

In **Phase 2.e (Folgen des Welterbetitels)** unterschied sich die Fragestellung je nach Gruppe. Die Teilnehmenden aus Hannover diskutierten, welche Folgen die Aufnahme des Großen Gartens in Herrenhausen in die Welterbeliste (siehe Kapitel 2.5) für den Garten, die Stadt, die lokale Bevölkerung sowie für sie persönlich haben könnte. In Alfeld, Hildesheim und Goslar wurden hingegen die potenziellen Folgen einer Aberkennung des Welterbetitels für die jeweilige Weltkulturerbestätte, die Stadt, die lokale Bevölkerung sowie die Jugendlichen persönlich diskutiert. Wie bereits festgestellt, ist die Betrachtung der Folgen des Welterbetitels (siehe Kapitel 2.4) besonders aus einer Nachhaltigkeitsperspektive interessant, da an dieser Stelle Anknüpfungspunkte für BNE offenkundig sind (siehe Kapitel 3.2.2.2).

Auch die zweite Sitzung schloss wieder mit einer Nennung der behandelten Themen und mit einem Rückblick in **Phase 2.d (Reflexion der Sitzung)** ab.

4.4.3 Reflexive Fotografie in der praktischen Umsetzung dieser Studie

Nachdem die Gruppen an den zwei Fokusgruppengesprächen teilgenommen hatten, besuchte jede Gruppe an einem gesonderten Termin eine Weltkulturerbestätte in Niedersachsen. Die Gruppen aus Hannover konnten im Vorfeld zwischen einer Exkursion zum Fagus-Werk, dem Dom und St. Michael zu Hildesheim, der Altstadt Goslar oder dem Bergwerk Rammelsberg wählen (siehe Tab. 1). Die Jugendlichen aus Alfeld, Hildesheim und Goslar besuchten jeweils die lokale Weltkulturerbestätte, wobei in Goslar lediglich die Altstadt eingebunden wurde.

Vor Ort wurden die Teilnehmenden jeweils mit einer Digitalkamera ausgestattet und hatten eine Stunde Zeit, um den Ort zu erkunden und zwei Motive festzuhalten. Sie wurden angewiesen, dabei eigenständig vorzugehen und die Aufgabe nicht als Gruppenarbeit zu betrachten. Es konnte jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Teilnehmenden sich gemeinsam innerhalb der Weltkulturerbestätte bewegen.

Mit Ausnahme vom Bergwerk Rammelsberg waren die Jugendlichen während dieser Zeit nicht unter Aufsicht der Forscherin. Im Bergwerk, das nur von Gruppe 6 besucht wurde, war ein individueller Rundgang jedoch nur eingeschränkt möglich. So nahmen zuerst alle gemeinsam an der Führung *Feuer und Wasser: Der Roeder-Stollen* teil, bevor die vier Teilnehmenden danach eigenständig die Ausstellungsflächen und das Gelände erkundeten.

Im Anschluss erläuterten alle Jugendlichen ihre Motivwahl in einem kurzen persönlichen Interview mit der Forscherin. Die Jugendlichen aus Alfeld, Hildesheim und Goslar wurden zudem gefragt, wie es ihnen dabei erging, die ihnen bereits bekannte Weltkulturerbestätte fotografisch zu erkunden.

Da die reflexive Fotografie innerhalb dieser Studie auf die Fokusgruppen aufbaut, kann eingesetzt werden, dass die Teilnehmenden mit der Motivwahl nicht ihre subjektive Wahrnehmung ausdrücken, sondern lediglich die Debatte innerhalb der Gruppe widerspiegeln. Das Argument der Eingebundenheit in den Diskurs kann jedoch stets angebracht werden. Vielmehr ist es in diesem Fall von besonderem Interesse, inwieweit sich die Jugendlichen in ihrer Argumentation auf die Inhalte der Fokusgruppengespräche beziehen.

Die Methode reflexive Fotografie wird in dieser Studie sehr fokussiert umgesetzt, da die Motivwahl von einer konkreten Aufgabenstellung geleitet war. Diese basierte auf den Forschungsfragen, die diesem Abschnitt der Erhebungsphase zu Grunde lagen (siehe Kapitel 4.2). Im Folgenden wird beispielhaft die Aufgabenstellung für das Fagus-Werk dargestellt. Die Aufgabenstellung war an allen Weltkulturerbestätten gleich, es wurde lediglich der jeweilige Name ausgetauscht.

Willkommen an der Weltkulturerbestätte „Fagus-Werk“

Die Tourismusagentur der Stadt Alfeld möchte mit einer neuen Medienkampagne die Bekanntheit der Weltkulturerbestätte „Fagus-Werk“ erhöhen. Du wurdest dafür mit zwei Aufgaben beauftragt.

Aufgabe 1

Das Weltkulturerbe „Fagus-Werk“ soll durch eine Fotokampagne international beworben werden. Reiche ein Motiv ein, das die universelle Bedeutung der Weltkulturerbestätte deutlich macht.

Aufgabe 2

Die Tourismusagentur möchte in einem Blog die persönliche Sicht von Besucherinnen und Besuchern auf die Weltkulturerbestätte „Fagus-Werk“ zeigen. Finde ein Motiv, das deinen persönlichen Blick auf die Weltkulturerbestätte widerspiegelt. Erstelle ergänzend dazu unten in der Textbox einen kurzen Beitrag, der deine Sichtweise darstellt und deine Motivauswahl.

Anfänglich war eine offene Fragestellung, wie sie für reflexive Fotografie typischer ist, angedacht. So wurden die Teilnehmerinnen des Pretests dazu aufgefordert, zwei Motive zu finden, die sie als aussagekräftig oder charakteristisch für den Ort empfanden. Dabei wurde jedoch vor allem ein *tourist gaze* (Urry 1992) eingenommen, der an die bereits bekannten und in den Medien zirkulierenden Bilder von touristischen Sehenswürdigkeiten anknüpft, jedoch wenig Rückschlüsse auf persönliche Bedeutungszuweisungen zuließ. Daher fiel die Wahl letztendlich auf eine konkrete Aufgabenstellung, die explizit nach universellen sowie persönlichen Bedeutungen fragt. Die erste Aufgabe diente somit auch zum Abfangen des *tourist gaze* sowie des „officialdom gaze“ (Santos 2016, 133), worunter die Repräsentation von Orten durch lokale Tourismusinstitutionen verstanden wird. Mit der Aufforderung, ein persönliches Motiv einzureichen, werden die Teilnehmenden hingegen aufgefordert, über die bereits bekannten Motive hinauszublicken. Inwieweit sie dem folgen und ob sie nicht für beide Aufgaben ähnliche Motive wählen, war ihnen dabei natürlich freigestellt.

Der fokussierte Charakter der Aufgabenstellung hat zudem den Vorteil, dass die Motive sowie die Begründungen für deren Auswahl gruppenübergreifend besser verglichen werden können.

4.5 Auswertungsverfahren

Im ersten Auswertungsschritt erfolgte die Transkription des gesamten Materials, d.h. der Fokusgruppen sowie der Einzelinterviews, die im Zuge der reflexiven Fotografie geführt wurden. Es wurden lediglich Stellen weggelassen, die gar keine inhaltliche Bedeutung aufwiesen. Da keine linguistische, sondern eine inhaltliche Untersuchung erfolgte, wurde auf eine lautgetreue Transkription verzichtet. Festgehalten wurde stattdessen das gesprochene Wort sowie Äußerungen wie „Mhm“, längere Pausen, Gelächter oder Gesten wie das Zeigen auf das Inputmaterial. Die Transkription erfolgte teils durch die Forscherin, teils durch studentische Hilfskräfte. Die weitere Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Unter diesem Oberbegriff werden Verfahren zusammengefasst, deren Kern in der „Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation“ (Stamann, Janssen & Schreier 2016, o.S.) liegt. Die Verbreitung der Methode in Deutschland ist auf Mayring (2015) zurückzuführen, dessen Vorgehen durch eine stark theoriebasierte Herangehensweise charakterisiert wird. Da es im Rahmen von qualitativer Forschung jedoch möglich sein sollte, das jeweilige Verfahren gemäß des vorliegenden Datenmaterials zu modifizieren, wurde sich in der vorliegenden Arbeit an der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) orientiert. Es gilt als allgemein anerkannt, dass ‚die‘ qualitative Inhaltsanalyse nicht existiert, vielmehr gibt es verschiedene Verfahren, einen Überblick bietet u.a. Schreier (2014). Das Ziel jedes qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren besteht jedoch darin, die Komplexität des Datenmaterials zu reduzieren (vgl. Früh 2017, 44). Im Zentrum steht daher immer das Kategoriensystem, das dazu dient, Textstellen systematisch zuzuteilen.

4.5.1 Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Diese Variante der qualitativen Inhaltsanalyse greift für die Identifikation, Konzeption und Aufbereitung des relevanten Datenmaterials zumeist auf die Interview- bzw. Diskussionsthemen zurück, die in diesem Fall das Grundgerüst der Analyse bilden (vgl. Kuckartz 2016, 97). Im Folgenden soll zunächst, stets mit Bezug zur vorhandenen Literatur, das in dieser Studie angewandte Verfahren beschrieben werden. Kuckartz (ebd., 100ff.), gibt zwar einen idealtypischen Ablauf vor, macht jedoch an anderer Stelle (ebd., 46f.) deutlich, dass die qualitative Inhaltsanalyse gerade durch ihre Flexibilität hervorsteht. Das Ablaufschema sollte daher keineswegs als linearer Prozess verstanden werden, stattdessen können die Phasen ineinander übergehen oder auch wiederholt werden. In der vorliegenden Studie begann die Analysearbeit mit dem intensiven Lesen der Texte, dem Notieren von Auffälligkeiten und Bemerkungen, die der eigenen Weiterarbeit dienten. Im nächsten Schritt wurden Hauptkategorien zur Strukturierung des Materials gebildet, diese wurden deduktiv aus dem Leitfaden der Fokusgruppen gebildet (z.B. Vorstellungen zu Weltkulturerbe, Erfahrungen, Merkmale von Weltkulturerbe, usw.)

und standen somit in sehr enger Beziehung zur Fragestellung des Forschungsprojektes (ebd., 103). In einem ersten Codierungsprozess wurden anschließend die jeweiligen Textstellen den Hauptkategorien zugeordnet. Die Codierung erfolgte mittels des Programms MaxQDA.

Nach dem Zusammenstellen aller gleich codierten Textstellen, wurde mit der Ausarbeitung der Subkategorien begonnen. Diese Phase begann, nachdem ca. die Hälfte der Daten erhoben war, wurde jedoch kontinuierlich fortgesetzt und erst nach Erhebung aller Daten abgeschlossen. Da die Hauptkategorien in der Regel sehr allgemein sind, dienen die Subkategorien der differenzierten Erfassung des Materials. Kuckartz (ebd., 106) empfiehlt, sich bewusst zu machen, welche Kategorien für die Beantwortung der Fragestellungen zentral sind und weist darauf hin, dass nicht allen Hauptkategorien gleichermaßen ausdifferenzierte Subkategorien zugeordnet werden müssen.

Wie von verschiedenen Autorinnen und Autoren empfohlen, wurden die Subkategorien sowohl deduktiv aus der Theorie als auch induktiv aus dem Material abgeleitet (vgl. Rustemeyer 1992; Steigleder 2008; Schreier 2012; Kuckartz 2016), wodurch die Anpassung an die konkreten Daten sichergestellt werden soll. Laut Kuckartz (2016, 34f.) können die aus dem Material gewonnenen Kategorien die Sprache der Teilnehmenden aufgreifen („natürliche Kategorien“), aber auch von deren Beschreibungen entfernt sein und auf theoretischer Ebene bleiben („analytische Kategorien“). Eine weitere Option stellen evaluative Kategorien dar. Sie bieten die Möglichkeit Inhalte zu bewerten, z.B. hinsichtlich der Frage, ob gegenüber einem Thema eine „positive“, „negative“, „ambivalente“ oder „keine“ Einstellung vertreten wird.

Bei der Erstellung der induktiven Subkategorien wurde mit einer offenen Codierung begonnen. Den Hauptkategorien zugeordnetes Material wurde dabei inhaltlich gruppiert, so dass in vielen Fällen lange Listen entstanden, die das Material zuerst grob einteilten. Durch den Prozess der wiederholten Probecodierungen mit mehreren Personen und kontinuierlicher Überarbeitung der Kategorien wurde deren Trennschärfe sichergestellt und letztendlich das Kategoriensystem festgelegt. Die eigentliche Codierung des gesamten Datenmaterials erfolgte im Anschluss. Dabei war es möglich, Textstellen doppelt zu codieren, wenn der Inhalt unterschiedlichen Subkategorien entsprach.

4.5.2 Herleitung der Kategoriensysteme

Die Kategoriensysteme für die Auswertung der Fokusgruppen bzw. den textlichen Produkten der reflexiven Fotografie bestehen beide aus Haupt- und ggf. Subkategorien, deren Definitionen sowie einem Ankerbeispiel (siehe gedruckter Anhang).

Im Folgenden wird zuerst auf das Kategoriensystem für die Auswertung der Fokusgruppen eingegangen. Von vornherein deduktiv entwickelt wurden die Subkategorien der Hauptkategorie ‚Gesellschaftliche Werte‘. Die Wertegruppen von Schwartz (1992; 2012) bildeten hier die Grundlage und wurden um die induktiven Subkategorien ‚Differenzierung‘ und ‚Wertewandel‘

ergänzt. Weiterhin entstanden die Subkategorien zu ‚Vorstellungen zur globalen Verteilung‘, ‚Bewertung globale Verteilung‘ sowie ‚Kulturelle Identität‘ deduktiv. Auf letzter Kategorie lag kein analytischer Schwerpunkt, so dass nur eine grobe Einteilung in ‚essenzialistische Sichtweise‘ bzw. ‚differenzierte Sichtweise‘ vorgenommen wurde, die an den Überlegungen von Hall (2016, 27ff.) orientiert ist.

Von analytischer Bedeutung waren hingegen die Hauptkategorien ‚Bedeutungszuweisungen‘ und ‚Folgen des Titels‘. Da bei der ersten groben Sondierung der Texte deutlich wurde, dass in diesen beiden Abschnitten sowie im Abschnitt zu ‚Folgen der Zerstörung‘ ähnliche Themen aufkamen, wurde sich dafür entschieden, die gleichen Subkategorien anzuwenden, da so ein Vergleich möglich wird. Dafür wurden die fünf Dimensionen der Nachhaltigkeit (vgl. Holz & Stoltenberg 2011; Meyer 2018) als analytische Kategorien an das Material herangetragen. Da eine Einteilung in kulturelle, soziale, ökologische, ökonomische und politische Folgen bzw. Bedeutungszuweisungen aber wenig Aussagekraft besitzt, diente eine wiederholte Sichtung des Materials der induktiven Ableitung von weiteren Subkategorien. So wurden beispielsweise konkret genannte Folgen des Welterbetitels wie Emotionen, Wahrnehmung, Zugang oder Lebens- und Aufenthaltsqualität der Kategorie ‚Soziale Folgen‘ untergeordnet. Die Zuordnung der Themen zu den verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen erfolgte in Anlehnung an Axelsson et al. (2013, 218), Choi & Turk (2011, 125f.), Holz & Stoltenberg (2011, 19), Meyer (2018, 28) und die UNESCO (2014d, 12f.).

Ein weiterer Fokus lag auf dem Themenfeld ‚Begründungsansätze für die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbe‘, das mittels analytischer Kategorien untersucht wird. Hilfreich für die Erstellung der Subkategorien war die Arbeit von Kleinschmidt et al. (2015, 28f.), deren Kategorien für die Erklärungsansätze globaler Ungerechtigkeiten eine Orientierung darstellten. Die Subkategorien zu ‚Erfahrungen‘ und ‚Merkmale von Weltkulturerbe‘ basieren stark auf dem Gesagten der Schülerinnen und Schülern und können somit als natürliche Kategorien verstanden werden. Bei der Kategorie ‚Merkmale von Weltkulturerbe‘ besteht zwar ein klarer Bezug zu den Kriterien der UNESCO, jedoch unterschieden sich die Aussagen der Teilnehmenden zu sehr, so dass nicht auf die offizielle Bezeichnung zurückgegriffen wurde.

Die lineare Darstellung des Kategoriensystems repräsentiert den Ablauf der Fokusgruppen und beinhaltet keine Gewichtung der Kategorien.

Die reflexive Fotografie dient der Offenlegung der Bedeutungszuweisungen an einer konkreten Welterbestätte. Die Kategorien spiegeln daher wider, wie die Teilnehmenden die universelle bzw. die persönliche Bedeutung begründen (z.B. Ästhetik, Gegenwart, Geschichte) und wurden induktiv abgeleitet. Alle Aussagen der Teilnehmenden konnten mehrfach kodiert werden. Tatsächlich waren Begründungen, die nur einer Kategorie zugeordnet wurden, in der Minderheit.

5 WELTKULTURERBE AUS DER PERSPEKTIVE JUGENDLICHER: UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE UND FORSCHUNGSERKENNTNISSE

Kapitel 5 stellt die erhobenen Perspektiven der Jugendlichen auf Weltkulturerbe dar. Zu jedem Themenbereich findet dabei eine Diskussion der Ergebnisse und Einbettung in theoretische Zusammenhänge statt. Abschließend werden eine übergreifende Betrachtung und Reflexion des methodischen Vorgehens vorgenommen. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, werden alle Personen nummeriert und durch Abkürzungen dargestellt. So bezieht sich beispielsweise ‚G1‘ auf einen Dialog in Gruppe 1, während ‚G1_1‘ für eine Einzelaussage der Person 1 aus Gruppe 1 steht. Darüber hinaus wurden auch eventuelle Nennungen der Schule anonymisiert, die jeweiligen Städtenamen werden jedoch beibehalten, da diese in der vorliegenden Arbeit von grundlegender inhaltlicher Bedeutung sind. Die Aussagen der Teilnehmenden wurden zum Teil sprachlich geglättet und grammatikalisch angepasst, um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen. Die eingeklammerte Zahl hinter den Zitaten verweist auf den Absatz im Transkript, in dem das Zitat zu finden ist.

5.1 Ergebnisse und Erkenntnisse der Fokusgruppen

Im Folgenden werden die Ergebnisse und Erkenntnisse der Fokusgruppen entlang der verwendeten Haupt- und Subkategorien vorgestellt.

5.1.1 Vorstellungen zu Weltkulturerbe

Zunächst werden die Ergebnisse betrachtet, die sich aus den Einstiegsfragen des jeweils ersten Fokusgruppengesprächs ergeben. Die Teilnehmenden wurden gefragt, was ihnen zum Begriff ‚Weltkulturerbe‘ einfällt, welche konkreten Welterbestätten sie kennen und welche Merkmale Weltkulturerbestätten ihrer Meinung nach aufweisen müssen, um als solche bezeichnet werden zu können.

5.1.1.1 Vorstellungen zum Begriff ‚Weltkulturerbe‘

In ihren ersten Äußerungen diskutieren die Jugendlichen insbesondere die verschiedenen **Arten** von Weltkulturerbe. Gebäude und Monumente sind die Art, die die Teilnehmenden am häufigsten mit Weltkulturerbe assoziieren (20 Nennungen). So wird bei dem Begriff an „*ältere Gebäude in Städten*“ (G6_3, 11), „*Monumente, die Menschen geschaffen haben*“ (G5_4, 4) oder an „*alte Kirchen*“ (G8_3, 4) gedacht. G9_2 versteht unter Weltkulturerbe ein

„in einer Kultur, egal welcher, geschaffenes Bauwerk oder Projekt. Oder auch anderweitige Sachen, die scheinbar so wichtig sind, dass sie ein Erbe sein sollten für spätere Generationen. Und auch über die Landesgrenzen, beziehungsweise über Landkreisgrenzen hinaus bekannt sein sollte.“ (9)

G3_3 differenziert dabei zwischen Weltnatur- und Weltkulturerbe und ist der Meinung, dass es bei letzterem „um Gebäude und sowas geht“ (5). Vier Teilnehmende sind zudem der Ansicht, dass auch ganze „Orte oder Plätze“ (G2_2, 5) sowie Städte als Weltkulturerbe gelten können. Drei Teilnehmende verstehen unter Weltkulturerbe auch Gegenstände, Kunstwerke oder Fundstücke, wie ein „Papier [mit] so Hieroglyphen“ (G1_3, 3). Landschaften und Naturparks werden von zwei Teilnehmenden mit Weltkulturerbe assoziiert. G11_1 begründet dies damit, dass für sie „Natur einfach zur Welt dazu gehört.“ (7) G3_2 vermutet, dass auch Ausgrabungsstätten „aus der Antike“, an denen „wichtige Gegenstände“ (4) gefunden wurden, zum Weltkulturerbe gehören können. Auch G5_4 assoziiert mit Weltkulturerbe anfänglich Gebäude, stellt dann jedoch fest, dass „Kultur ja jetzt nicht nur irgendwelche Häuser bauen“ (36) beinhaltet. Sie zieht anschließend auch immaterielle kulturelle Ausdrucksformen wie Sprache und Traditionen in Betracht. G9_1 stellt ebenfalls fest, dass die Überlegungen der Gruppe nur auf Gebäude bezogen sind, hat darüber hinaus jedoch keine alternativen Vorschläge (39). Drei Teilnehmende assoziieren den Begriff ‚Weltkulturerbe‘ mit Sehenswürdigkeiten. G5_3 erklärt dies damit, dass „Sehenswürdigkeiten ja meistens alt sind. Da denkt man halt bei Weltkulturerbe an Sehenswürdigkeiten.“ (29) In zwei Gruppen werden Weltkulturerbestätten zudem mit den Sieben Weltwundern verglichen. Während G9_3 Weltkulturerbe hierarchisch über den Weltwundern verordnet, sind für G12_4 Weltwunder „noch `ne Stufe höher“ (32). G12_2 empfindet diese jedoch als etwas „Abstrakteres“ (33), da deren Anzahl nicht weiter erhöht wird.

In ihren ersten Äußerungen, treffen die Teilnehmenden diverse Aussagen, die sich auf den **Zeitrahmen** beziehen. 19 der geäußerten Vorstellungen fokussieren dabei auf die Vergangenheit. So wird vermutet, dass Welterbestätten „schon so ein paar hundert Jahre alt“ (G6_3, 11) sein müssen, „Orte sind, die früher besonders waren“ (G12_3, 7) oder „eine Bedeutung für die Geschichte haben“ (G8_2, 5).

In acht Äußerungen wird hingegen auch auf die Gegenwart und Zukunft verwiesen. Laut Gruppe 9 ist Weltkulturerbe etwas, das „überdauern“ (G9_1, 10) und für „kommenden Generationen“ (G9_3, 8) erhalten werden sollte. G3_3 definiert Erbe als etwas, das man „instand halten und vielleicht an die Nachkommen weitervererben soll, also praktisch so, dass sie immer noch was davon haben.“ (5)

In den Anfangsbetrachtungen werden weiterhin verschiedene **Akteurinnen und Akteure** erwähnt, die auf unterschiedliche Art und Weise mit Weltkulturerbe in Verbindung gebracht werden. In zwei Fällen werden ganz allgemein Menschen als Erschafferinnen und Erschaffer erwähnt. Laut G9_3 können Weltkulturerbestätten zudem die „Gestaltung eines Künstlers“ (8)

sein. Weitere fünf Aussagen fokussieren auf Akteure und Akteurinnen, die laut den Jugendlichen für Schutz, Erhalt sowie Nominierung von Weltkulturerbestätten verantwortlich sind. So vermutet G4_3, dass Welterbestätten „*unter Schutz der Stadt*“ (5) stehen und G12_2 ist der Meinung, dass Weltkulturerbe von einer „*Organisation bestimmt*“ (6) wird. Als eine von wenigen Gruppen, erwähnt Gruppe 3 in ihren Überlegungen direkt die UNESCO. Während G3_1 annimmt, dass die Staaten „*Sachen vorschlagen*“ dürfen (48), vermutet G3_1 die Verantwortung auf Seiten der UNESCO. G3_4 ist der Ansicht, dass sich die Staaten mit der UNESCO „*absprechen*“ (50), aber die UNESCO letztendlich für die Genehmigung verantwortlich ist. Über die Menschen, die mit Weltkulturerbestätten im Alltag in Kontakt kommen, sprechen die Jugendlichen nur sehr allgemein. Laut drei Teilnehmenden wird Weltkulturerbe für „*spätere Generationen*“ (G9_2, 9) bewahrt und auch G7_4 geht davon aus, dass sie für die „*Welt erhalten*“ (G7_4, 4) bleiben sollen. Während G6_4 generell erwartet, dass Welterbestätten für „*für Leute zugänglich*“ sind (5), macht G2_4 (3) zudem Touristinnen und Touristen als Hauptzielgruppe aus.

In einigen Gruppen werden zudem bereits erste **Funktionen** angesprochen, die Weltkulturerbe erfüllen kann. Laut vier Teilnehmenden dienen Weltkulturerbestätten u.a. der „*Ausstellung*“ (G9_1, 10) und der Bewahrung von Kultur. So trägt Welterbe laut G3_1 dazu bei, „*die Kultur eines Landes und die Geschichte zu erhalten*“ (8). G7_1 (6) stellt Weltkulturerbestätten, die als Museum dienen, Orten gegenüber, die ihre Funktion über die Jahre aufrechterhalten haben:

„Meistens sind das ja auch so Sachen, die nicht mehr unbedingt benutzt werden. Also vieles, was bloß so dasteht. Also ein Museum kann man ja nur noch besichtigen aber es gibt ja auch viele Sachen, die man auch noch benutzen kann, wie jetzt das Fagus-Werk. Die sind trotzdem Weltkulturerbe. Die werden trotzdem noch in Betrieb genommen.“

Drei Personen sprechen zudem eine Bildungs- und Erinnerungsfunktion an. So versteht G1_1 unter Weltkulturerbe ein „*Stück Allgemeinbildung, die man kennen sollte*“ (5). Auch G1_3 ist der Meinung, dass „*wir durch alte Fundstücke neue Sachen erfahren und lernen, dadurch zu wachsen*“ (3). Von Welterbestätten wird zudem verlangt, dass sie Menschen Zugang ermöglichen (G6_4, 5), G2_4 (3) spricht ihnen zudem dezidiert eine touristische Funktion zu.

5.1.1.2 Bekannte Welterbestätten

Die in Tab. 6 aufgelisteten Welterbestätten wurden zum Großteil während Phase 1.a der jeweils ersten Fokusgruppe genannt, teilweise jedoch auch erst im späteren Verlauf des Gesprächs.

Tab. 6: Von den Teilnehmenden genannte Weltkulturerbestätten (bei den normal geschriebenen Bezeichnungen handelt es sich um den Wortlaut der Teilnehmenden, bei den ggf. dahinter in kursiv geschriebenen Bezeichnungen um die offiziellen Namen der Stätten)

Häufigkeit	Genannte Welterbestätten
7	Pyramiden von Gizeh (<i>Memphis und seine Totenstadt – die Pyramidenfelder von Gizeh bis Dahschur</i>)
6	Rammelsberg/Goslar (<i>Bergwerk Rammelsberg, Altstadt von Goslar und Oberharzer Wasserwirtschaft</i>)
5	Kolosseum/Rom (<i>Historisches Zentrum Roms, die extraterritorialen Stätten des Heiligen Stuhls in der Stadt und Sankt Paul vor den Mauern</i>)
4	Kölner Dom
2	Park Sanssouci (<i>Schlösser und Parks von Potsdam und Berlin</i>) Venedig (<i>Venedig und seine Lagune</i>) Eiffelturm (<i>Seineufer von Paris</i>) Athen/Griechenland (<i>Akropolis von Athen</i>) Fagus-Werk Dom und Michealiskirche Hildesheim Grand Canyon (Weltnaturerbe)
1	Taj Mahal Chinesische Mauer (<i>Große Mauer</i>) Auschwitz (<i>Auschwitz-Birkenau – deutsches nationalsozialistisches Konzentrations- und Vernichtungslager (1940–1945)</i>) Völklinger Hütte Schiefer Turm von Pisa (<i>Piazza del Doumo in Pisa</i>) Machu Picchu (<i>Inka-Bergfestung Machu Picchu</i>) Aachener Dom Stonehedge (<i>Stonehenge, Avebury und zugehörige Denkmäler der Megalith-Kultur</i>) Trier (<i>Römische Baudenkmäler, Dom und Liebfrauenkirche in Trier</i>) Tower of London Höhenlinien, die man nur von dem Flugzeug aussieht in Peru (<i>Linien und Bodenzeichnungen von Nasca und Palpa</i>) Freiheitsstatue Marienburg (<i>Deutschordensschloss Malbork (Marienburg)</i>)

Die Welterbestätten *Memphis und seine Totenstadt – die Pyramidenfelder von Gizeh bis Dahschur* ist unter den Jugendlichen am bekanntesten. So denkt G5_4 bei Weltkulturerbe „zuerst an die Pyramiden in Ägypten. [...] Das ist halt uralte und von den Menschen. Und das ist auch so ein Wahrzeichen dafür, was früher schon geschaffen worden ist. Jetzt ganz ohne irgendwelche großartigen technischen Hilfsmittel.“ (4) In sechs Gruppen, darunter auch die beiden Gruppen aus Goslar, waren Teile der Welterbestätte *Bergwerk Rammelsberg, Altstadt von Goslar und Oberharzer Wasserwirtschaft* bekannt, wobei vor allem auf das Bergwerk Rammelsberg bzw. sehr allgemein auf „irgendwas in Goslar“ (G7_3, 23) verwiesen wird. Die Welterbestätten in Hildesheim und Alfeld kannten hingegen nur die jeweils zwei ortsansässigen Gruppen. Eine weitere bekannte Welterbestätte ist das Kolosseum in Rom. Besonders G9_1 erwähnt in seinen Ausführungen häufig dieses Beispiel:

„International gesehen würde ich jetzt mal sagen das Kolosseum. Ich weiß jetzt nicht, aber es soll ja eigentlich eher etwas international Bekanntes sein. Und das ist es ja. Und auch, weil es schon deutlich älter ist, finde ich schon, dass es so eine Auszeichnung verdient hat.“ (26)

Die bekannteste Welterbestätte in Deutschland außerhalb Niedersachsens ist der Kölner Dom. Insgesamt nennen die Teilnehmenden 15 Orte, die keine ausgezeichneten Welterbestätten sind. Darunter sind mit dem Reichstag, dem Brandenburger Tor, der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche sowie der Berliner Mauer vier Orte, denen die Jugendlichen auf Grund ihres Zusammenhangs mit dem Zweiten Weltkrieg und der jüngeren deutschen Geschichte Bedeutung zuweisen.

5.1.1.3 Eigenschaften von Weltkulturerbe

Im Folgenden werden die Eigenschaften beschrieben, die Weltkulturerbestätten gemäß den Teilnehmenden aufweisen müssen, um als solche bezeichnet werden zu können. Behandelt werden die Eigenschaften, auf die sich die Gruppen gemeinschaftlich geeinigt und auf Moderationskarten festgehalten haben. Wurde eine Eigenschaft diskutiert, aber nicht schriftlich festgehalten, ist dies entsprechend angemerkt. Abb. 8 illustriert die Häufigkeit der genannten Eigenschaften.

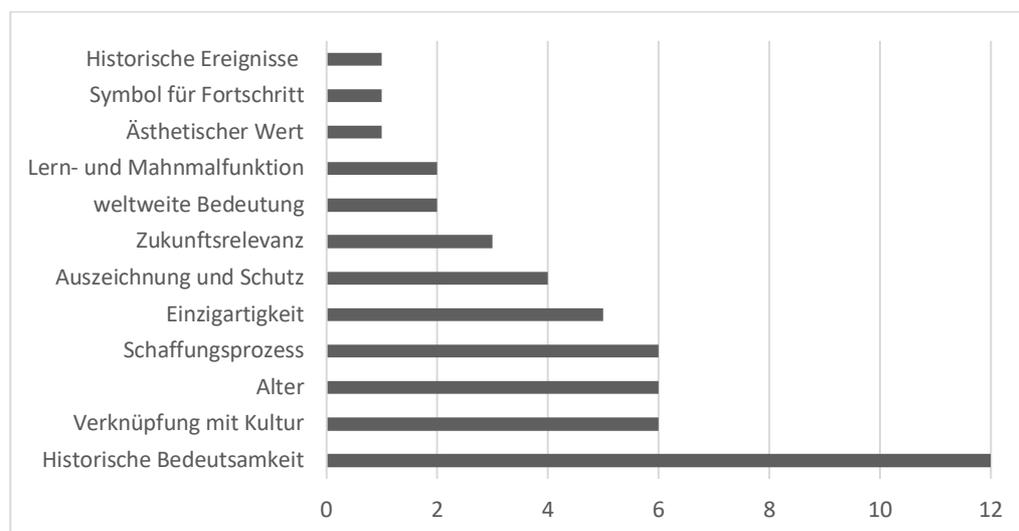


Abb. 8: Von den Teilnehmenden genannte Eigenschaften von Weltkulturerbestätten

Alle Gruppen setzen eine Verknüpfung mit geschichtlichen Aspekten voraus. So geht beispielsweise G6_1 davon aus, dass Weltkulturerbestätten „auf jeden Fall eine **historische Bedeutung haben**“ (50) müssen und laut G2_1 sollte man aus „irgendeiner Epoche Merkmale erkennen“ (18). G9_3 konkretisiert die historische Bedeutung des Fagus-Werkes wie folgt:

„Im Fall von Fagus ist es ein Weltkulturerbe aufgrund des neuen Baustils. Der von Gropius so entworfen wurde, dass mit den sehr vielen eingesetzten Fenstern zum Beispiel für die Arbeiter viel natürliches Licht reingelassen wurde. Damit den Arbeitern eine

bessere Umgebung geschaffen wird. Was auch an die soziale Frage anknüpfen würde. Welche ja aufgrund der Industrialisierung aufkam.“ (53)

Gruppe 2 (36-38) spezifiziert die allgemeine historische Bedeutung zusätzlich auf die Verknüpfung mit wichtigen **Ereignissen**.

Sechs Gruppen nennen die **Verknüpfung mit Kultur** als ein Merkmal von Weltkulturerbe. Die Begründungen reichen dabei von allgemeinen Aussagen wie „*was vielleicht auch die Kultur prägt*“ (G3_1, 25) bis hin zu Diskussionen von Repräsentation von Kultur. Laut Gruppe 9 muss Weltkulturerbe „*repräsentativ für irgendetwas sein. [...] Das Fagus-Werk ist sinnbildlich für die Modernisierung des Baustils und das Kolosseum sinnbildlich für Macht. Die Freiheitsstatue für die Freiheit, Amerika und die Größe.*“ (G9_1, 63) G5_4 beschreibt Weltkulturerbe als „*Hinterlassenschaft einer Kultur oder eine Tradition*“ (173) wobei der Fokus auf Hinterlassenschaften liegt, „*weil es ja ein Erbe ist*“ (175). G2_4 weist darauf hin, dass Weltkulturerbe zwar für eine größere Gemeinschaft, jedoch nicht zwingend für ein ganzes Land repräsentativ sein muss, da „*nicht alle Leute in dem Land die gleiche Kultur haben*“ (29). Die Perspektive von G12_2 ist hingegen von einem essenzialistischen Kulturbegriff geprägt, nach dem verschiedene Kulturen klar räumlich getrennt sind:

„Wenn ich jetzt in einer uralten deutschen Stadt bin, so in Trier, dann ist es tendenziell eher unwahrscheinlich, dass ich ein Weltkulturerbe finde, was ‘ne Moschee ist. Wohingegen, wenn ich in Istanbul bin, wo schon immer Islam praktisch war, dass es dann viel wahrscheinlicher ist, dass ich da ein Weltkulturerbe finde, was ‘ne Moschee ist.“ (72-74)

Dem **Schaffungsprozess** von Weltkulturerbestätten weisen sechs Gruppen eine Relevanz zu, wobei das Zusammenspiel zwischen Menschen und Natur unterschiedlich bewertet wird. G8_2 geht nicht davon aus, dass „*die Erde das selbst gebildet hat*“ (28) und auch in Gruppe 9 wird die Schaffung durch den Menschen als Unterscheidungskriterium zu Weltnaturerbe hervorgehoben (47-49). In zwei Gruppen wird hingegen auch auf die Wechselbeziehungen zwischen Menschen und Umwelt eingegangen. So müssen Welterbestätten laut Gruppe 4 „*nicht unbedingt von Menschen erschaffen*“ (30) worden sein. Während Gruppe 12 zu Beginn noch von Menschenhand geschaffene Bauwerke fokussiert und Landschaften einer anderen Kategorie zuweist, verändern die Teilnehmenden nach der Betrachtung des Uluru ihre Definition (60-61, 285-288).

Weiterhin einigen sich sechs Gruppen darauf, dass das **Alter** ein Merkmal von Weltkulturerbe ist. Während zum Teil davon ausgegangen wird, dass Weltkulturerbestätten „*sehr alt*“ (G1_2, 35) sein müssen und „*nicht grade neu gebaut*“ (G8_2, 21) wurden, wird in einigen Gruppen die Relevanz des Alters hinterfragt (G12, 44-59). So hat auch laut Gruppe 5 die 2017 eröffnete

Elbphilharmonie in Hamburg „*das Potenzial, so etwas zu werden*“ (G5_4, 113). Gruppe 3 hält das Alter hingegen nicht als eigenes Kriterium fest, auch wenn angemerkt wird, dass viele Welterbestätten alt sind (19-20).

Weltkulturerbestätten sollten nach den Aussagen von fünf Gruppen **einzigartig** sein. So geht davon G3_1 aus, dass es derartiges „*nirgendwo anders gibt*“ (21) und Welterbestätten durch eine besondere Architektur oder die Verwendung von besonderen Materialien hervorstechen. Für Gruppe 9 ist die Einzigartigkeit kein Kriterium, da Welterbestätten im Nachhinein auch kopiert werden können, wie an den Nachbauten des Eiffelturms, der Freiheitsstatue und der Pyramiden von Gizeh in Las Vegas illustriert wird (73-76).

Vier Gruppen, davon drei aus einer Welterbe-Stadt, weisen den aktiven **Schutz** sowie die explizite **Ausweisung** von Welterbestätten als weitere Merkmale aus. Gruppe 4 merkt an, dass „*nur das, was auch ausgezeichnet wurde, als Weltkulturerbe*“ zählt (G4_1, 42), zudem sei ein Schutz durch die Kommune oder andere Organisationen wie Greenpeace notwendig. Die Auszeichnung allein ist jedoch laut G9_1 „*weniger eine Eigenschaft*“, sondern das Ergebnis von Diskussionen (54). In Gruppe 11 wird debattiert, inwiefern diese Diskussionen überhaupt objektiv verlaufen können. Während G11_1 glaubt, dass es grundsätzlich subjektiv ist, was „*wichtig ist und was ein Weltkulturerbe sein sollte*“ (36), erhebt G11_2 einen Anspruch auf Objektivität: „*Nicht nur, dass du denkst, dass es eins ist, aber ich nicht und dann weiß man nicht, ob es ein Weltkulturerbe ist.*“ (39)

Drei Gruppen verlangen, dass Welterbestätten eine **Zukunftsrelevanz** aufweisen, indem sie sich „*nicht nur an die Vergangenheit und den damaligen Zeitgeist richten*“, sondern auch zukünftige Generationen „*inspirieren*“ (G9_3, 62). Laut G10_2 sollten Welterbestätten nachhaltig sein, worunter verstanden wird, dass man „*in ein in paar Jahren, oder hundert Jahren [...] immer noch dahin gehen kann und sieht, was da damals gemacht wurde.*“ (46) Auffällig ist, dass dieses Merkmal nur von Gruppen aus einer Welterbe-Stadt genannt wird.

Zwei Gruppen weisen die **Lern- und Erinnerungsfunktion** als eine weitere Eigenschaft von Weltkulturerbestätten aus. G1_3 verlangt von Weltkulturerbestätten, dass sie „*uns was beibringen können, also uns was über eine bestimmte Zeit erzählen können*“ (18) und verweist in diesem Zusammenhang auf die Gletschermumie Ötzi als „*toten Zeitzeugen*“ (40).

Die **weltweite Bedeutung** ist für zwei Gruppen ein kennzeichnendes Merkmal von Weltkulturerbe. G4_1 verweist auf den Begriff selbst und schlussfolgert daraus, dass Welterbestätten „*für die Welt bereichernd sein müssen*“ (26). Gruppe 5 hält die weltweite Bedeutung hingegen nicht als ein Merkmal von Weltkulturerbe fest. G5_3 begründet dies damit, dass die meisten Welterbestätten den Teilnehmenden selbst nicht bekannt sind, „*weil sie einfach nicht da sind, wo wir sind.*“ (162) Auch für G12_2 ist die weltweite Bedeutung und Bekanntheit kein Kriterium, sondern vielmehr eine Folge der Auszeichnung (204-206).

Gruppe 2 benennt den **künstlerischen und ästhetischen Wert** als eine mögliche Eigenschaft von Weltkulturerbe. Laut Gruppe 9 können Weltkulturerbestätten zudem **Fortschritt** widerspiegeln, in dem sie sich „von allem zuvor Gekannten irgendwie abtrennen“ (50).

Ein Abgleich mit den von der UNESCO zwingend geforderten Kriterien bringt deutliche Differenzen zu Tage. So stellt der geforderte ‚außergewöhnliche universelle Wert‘ für die Jugendlichen kein unbedingtes Merkmal von Weltkulturerbestätten dar. Einzigartigkeit wird zwar von fünf Gruppen gefordert, Zukunftsrelevanz jedoch nur in drei. Die weltweite Bedeutung wird sogar nur in zwei Fällen als relevant eingestuft. Die übergreifenden Kriterien Echtheit (Authentizität) und Unversehrtheit (Integrität) finden in den Diskussionen der Teilnehmenden so gut wie keine Erwähnung. Lediglich G11_3 betont wiederholt den Erhaltungszustand, was als Forderung nach Unversehrtheit und Echtheit interpretiert werden kann. So stellt die Teilnehmerin bezüglich des Friedensdenkmal in Hiroshima fest: „Das Besondere ist halt, dass die Ruine unverändert erhalten ist. Was ich ja vorhin gesagt habe, was ich unter Weltkulturerbe verstehe, dass es erhalten sein muss.“ (48)

Die anderen genannten Merkmale können in einigen Fällen den offiziellen Kriterien der UNESCO zugeordnet werden, dazu gehören der ästhetische Wert (Kriterium i: Meisterwerke aus Menschenhand), Symbol für Fortschritt (Kriterium ii: Entwicklung der Architektur, Technik etc.), historische Ereignisse (Kriterium vi: Ereignisse und Traditionen) sowie die Verknüpfung mit Kultur (Kriterium iii: kulturelle Zeugnisse sowie Kriterium v: kulturspezifische Landnutzung). Die geforderte historische Bedeutung, der Schaffungsprozess sowie die Lern- und Mahnmalfunktion sind hingegen eher übergreifend, das Merkmal Auszeichnung und Schutz zudem Ergebnis anstatt Voraussetzung. Das Alter ist kein offizielles Kriterium für Weltkulturerbe. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass unter Kriterium iii (Zeugnis einer kulturellen Tradition oder einer bestehenden oder untergegangenen Kultur) bis zur Änderung im Jahr 1996 lediglich „untergegangene Kulturen“ aufgeführt waren.

5.1.1.4 Reflexionen der Teilnehmenden

Die anfänglich geäußerten Vorstellungen wurden in einigen Fällen in der Endreflexion nochmals aufgegriffen und durch neue Eindrücke ergänzt.

Bezüglich der verschiedenen **Arten** von Weltkulturerbe resümiert Gruppe 5, dass Weltkulturerbe „nicht nur gebaute Sachen“ (G5_2, 321) umfasst. Besonders überrascht die Teilnehmenden zudem, dass sie viele der vorgestellten Welterbestätten nicht kannten. Auch G8_1 ist über die Vielfalt an Weltkulturerbestätten erstaunt. So hätte sie „nicht gedacht, dass das Friedensdenkmal von Hiroshima Weltkulturerbe ist“, da sie mit Weltkulturerbe bisher „Kirchen oder Klöster“ (128) in Verbindung gebracht hat. G3_3 stellt ebenfalls fest, dass sie mit Weltkultur-

erbe bisher nur Gebäude verbunden und diese daher bisher als „*relativ langweilig*“ (156) empfunden hat.

Auch der **zeitliche Rahmen** wird reflektiert, z.B. in Gruppe 8 in Bezug auf „*moderne Sachen*“ (G8_2,131) wie dem Friedensdenkmal in Hiroshima.“ Auch G3_4 (158) merkt an, dass ihr während der Diskussion der Gegenwartsbezug von Weltkulturerbe und die Kontinuität von menschlichen Gefühlen bewusst geworden sind.

In Bezug auf die **Akteure** reflektiert G11_1, dass sie das Weltkulturerbe von nun „*mehr mit Menschen in Verbindung bringen*“ wird, sowie den Bedeutungen, die Menschen Weltkulturerbestätten zuweisen können:

„Also mit Menschen, die darunter gelitten haben, an die das erinnert, wie Denkmäler. Oder Menschen, denen das halt besonders wichtig ist. Dass ich mir dann eher so denke, selbst wenn ich zum Beispiel so ein Gebäude oder den Stein hier [Uluru] langweilig finde, den Nationalpark, es gibt immer noch irgendwelche Menschen, für die das wirklich wichtig ist oder mit denen das was zu tun hat.“ (112)

In Gruppe 3 teilen die Teilnehmenden eine ähnliche Ansicht. So resümiert G3_2, dass sie Weltkulturerbestätten bisher mit „*alten Stätten*“ assoziiert hat, während ihr die „*Verknüpfung mit der Kultur selber [...] und auch mit den Menschen, die da jetzt noch leben*“ (155) noch nicht bewusst war. Bezüglich der UNESCO stellt G4_2 am Ende der zweiten Sitzung fest, dass sie die Organisation bisher nicht als „*seriöses Projekt*“ (512) aufgefasst hat. So vermutete sie bisher, dass die UNESCO „*so eine kleine Natur- oder Kulturorganisation ist, die sich für so Sehenswürdigkeiten oder besondere Monumente interessiert. Aber so hätte ich das jetzt nicht gedacht, dass das so global, weltweit verbreitet ist.*“ (515)

5.1.1.5 Diskussion der Ergebnisse: Vorstellungen der Jugendlichen über Weltkulturerbe

Die Vorstellungen der Jugendlichen zeichnen sich, mit wenigen Ausnahmen, durch einen sehr monumentalen und vergangenheitsbezogenen Blick auf Weltkulturerbe aus, der lokale Gemeinschaften nur marginal beachtet. Die geäußerten Vorstellungen der Jugendlichen erinnern stark an das eurozentrisch geprägte Verständnis von Kulturerbe, für das die UNESCO bereits in den 1990er-Jahren kritisiert wurde (siehe Kapitel 2.2).

Der Fokus auf vergangenen Zivilisationen, sowie die Vermutung, dass mit dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung stehende Orte als Weltkulturerbe gelten, decken sich mit dem bereits dargestellten Studien zum Geschichtsverständnis von Jugendlichen (siehe Kapitel 4.1.2). Zwar ist der Diskurs innerhalb der UNESCO inzwischen fortgeschritten, dennoch scheint der Begriff ‚Weltkulturerbe‘ bei den Jugendlichen andere Assoziationen zu wecken. Bei der Erhebung von

Sichtweisen sind grundsätzlich die Position der Teilnehmenden sowie ihre Eingebundenheit in öffentliche Diskurse zu beachten. Dass Jugendliche aus Europa vor allem europäische Welterbestätten kennen, ist auch mit der räumlichen Nähe erklärbar, aufschlussreicher ist vielmehr, welche Typen von Welterbe genannt werden. So werden mehrheitlich monumentale Einzelbauten und Stätten vergangener Zivilisationen (z.B. Pyramiden von Gizeh, Kolosseum, Machu Piccu), Macht- und Prachtbauten (z.B. Chinesische Mauer, Taj Mahal, Marienburg), christliche Bauwerke (z.B. Kölner Dom, Aachener Dom) aufgeführt, von denen viele eine hohe touristische Anziehungskraft besitzen. Prähistorische Stätten und Kulturerbe des 20. Jahrhunderts finden kaum Beachtung, organische und assoziative Kulturlandschaften oder auch Welterberouten werden hingegen gar nicht genannt. An dieser Stelle muss auch der alltäglichen Verwendung des Begriffs ‚Erbe‘ Rechnung getragen werden. So nennt der Duden als erste Bedeutung von Erbe das „Vermögen, das jemand bei seinem Tod hinterlässt“ (Bibliographisches Institut 2020) und als zweite „etwas auf die Gegenwart Überkommenes; nicht materielles [geistiges, kulturelles] Vermächtnis“ (ebd.). In ihrer Auseinandersetzung mit ‚Erbe‘ im Sinne der zweiten Bedeutung stellt Swenson (2013, 9) fest, dass die deutsche Sprache unterschiedlich nuancierte Varianten liefert. Während im Englischen mit ‚heritage‘ und im Französischen mit ‚patrimoine‘ übergreifende Ausdrücke existieren, stehen im Deutschen die Begriffe ‚Kulturerbe‘, ‚Kulturgüter‘, ‚Denkmal‘ und ‚Heimat‘ zur Verfügung. Da besonders der Begriff ‚Denkmal‘ sehr verbreitet ist (Denkmalschutz, Denkmalpflege etc.) und er direkt mit gebautem Erbe in Zusammenhang steht, mag auch dies einen Einfluss auf die Vorstellungen der Teilnehmenden haben.

Die den Jugendlichen bekannten Welterbestätten korrespondieren mit den festgehaltenen Merkmalen von Welterbestätten. So ist die ‚Historische Bedeutung‘ das einzige Kriterium, dass in allen Gruppen diskutiert wird und somit der mit Abstand am häufigsten genannte Aspekt. Die für die Teilnehmenden eindeutige Beziehung zwischen Kulturerbe und Geschichte ist in den *Heritage Studies* jedoch umstritten. So sieht Lowenthal (2000, 71) Geschichte und Erbe (*heritage*) als unterschiedlichen Formen der Vergangenheitsbewältigung. Nach seiner Auffassung, kommt *heritage* nicht ohne Bezüge zur Geschichte aus, geht dabei jedoch selektiv vor: „Historik sucht durch Wahrheit zu überzeugen, und erliegt doch der Lüge. ‚Heritage‘ übertreibt und spart aus, erfindet und vergisst in aller Unschuld, denn sie gedeiht auf einem Nährboden der Unwissenheit und des Irrtums.“ (ebd., 72) Im Kontrast zu dem Fokus auf die historische Bedeutung, benennen nur drei Gruppen eine Relevanz für die Gegenwart und Zukunft. Zudem halten sechs Gruppen das Alter als ein Merkmal von Weltkulturerbestätten fest. Wechselbeziehungen zwischen Menschen und Umwelt spielen hingegen eine untergeordnete Rolle.

An dieser Stelle muss auch auf das Argument hingewiesen werden, dass der Diskurs über Kulturerbe mittlerweile Eingang in die lokalen Gemeinschaften gefunden hat, so dass deren Blick auf Kulturerbe nicht mehr isoliert davon betrachtet werden kann:

„A heritage professional cannot these days go into a local community to assess the social significance of an old place without finding that the community’s expression of that significance is not in some way influenced or structured by received concepts of heritage. The discourse of heritage has arrived in the community in advance of the heritage professional and local expressions of a place’s significance will be filtered through this discourse.“(Byrne 2008, 164)

Diese Beobachtung lässt sich womöglich nicht nur auf bestimmte Kulturerbestätten beziehen, sondern auch auf das Verständnis von Kulturerbe im Allgemeinen. So entsteht der Eindruck, dass sich die Jugendlichen aufgrund von Einflüssen durch Medien, Schule oder Besuchen von Welterbestätten der Sprache des AHD bedienen. Zusätzlich sollte die Rolle von vermuteter sozialer Erwünschtheit beachtet werden. Diesbezüglich ist ein Blick in die Reflexionen am Ende der ersten Sitzung aufschlussreich. Hier zeigt sich, dass einige Jugendliche ihre zuvor getroffenen Aussagen kritisch hinterfragen, punktuell wird zudem auf ein bisher geringes Interesse an der Thematik hingewiesen. Dies lässt die Vermutung zu, dass zumindest in jenen Fällen, die zu Beginn getroffenen Äußerungen nicht auf eine Zufriedenstellung der Forscherin abzielten. Das Forschungsprojekt diente der Erhebung von Vorstellungen, Bedeutungsweisungen und Einstellungen, hatte jedoch nicht das explizite Ziel, die dem Weltkulturerbe zugrunde liegenden Konzepte zu dekonstruieren. Dass bei einigen Teilnehmenden dennoch Reflexionsprozesse bezüglich der eigenen Vorstellungen initiiert wurden, zeigt bereits erste Impulse für Welterbe-Bildung auf.

5.1.2 Bedeutungs- und Wertezuweisungen zu ausgewählten Welterbestätten

Der nächste Abschnitt stellt die zugewiesenen Bedeutungs- und Wertezuweisungen dar. Als Grundlage für die Diskussionen diente jeweils eine zufällige Auswahl der in Kapitel 4.4.2 genannten Welterbestätten.

5.1.2.1 Bedeutungszuweisungen

Im Folgenden werden die Bedeutungszuweisungen getrennt nach den Subkategorien Kultur, Soziales, Ökonomie, Politik und Ökologie dargestellt. Tab. 7 gibt eine Übersicht über die Häufigkeit der genannten Bedeutungszuweisungen.

Tab. 7: Bedeutungen, die Jugendliche Weltkulturerbe zuweisen

Kultur	12	Soziales	9	Ökonomie	11	Politik	3	Ökologie
Lernfunktion	10	Alltagsbezug	8	Einnahmen	11	Weltpolitik	2	---
Kulturgeschichte	9	Emotionen	7	Preisentwicklung	1	Frieden	2	
Anziehungskraft	6	Repräsentation	4					
Denkmalschutz/-pflege	3	Zusammenhalt	3					
Wertschätzung	3	Lebensqualität	2					
Bekanntheit	2	Zugang	1					
Symbolische Bedeutung	2	Prestige	1					
Kulturelle Diversität	1							

Kulturelle Bedeutungen

In neun Gruppen wird festgehalten, dass Welterbestätten vergangene Denk-, Lebens-, Handels- und Bauweisen verdeutlichen und somit **kulturgeschichtliche Entwicklungen** repräsentieren. Die im Omo-Tal gefundenen Fossilien würden beispielsweise aufzeigen „*wie die ersten Menschen auf die Jagd gegangen sind. [...] Dann kann man sich auch vorstellen, wie die Erde vor ein paar hundert Milliarden Jahren aussah.*“ (G7_2, 133) Da an Welterbestätten „*Geschichte lebendig wird*“ (G12_2, 240), erfüllen sie laut zehn Gruppen auch eine **Mahnmal- und Lernfunktion**. Während dem Friedensdenkmal in Hiroshima und dem ehemaligen Konzentrationslager Auschwitz ein spezifischer Mahnmalcharakter zugewiesen wird, tragen Welterbestätten laut G2_1 im Allgemeinen dazu bei „*viel über die Geschichte der Welt zu lernen*“ (82). Welterbe wird jedoch nicht nur eine Erinnerungsfunktion zugesprochen, da an den Orten auch erörtert werden könne „*wie es dann in Zukunft laufen soll*“ (G2_4, 92). Vier Teilnehmende sprechen dem Thema ein Potenzial für den (Geschichts-)Unterricht zu.

In sechs Gruppen, davon fünf aus einer Welterbestadt, wird die **Anziehungskraft** von Welterbestätten diskutiert, die besonders bei auswärtigen Gästen dafür Sorge, dass sie diese „*immer direkt als Erstes besuchen*“ (G2_1, 84). Laut G9_3 speist sich diese Anziehungskraft aus der

„*Faszination von komplett neuen, gigantischen Werken, die man zwar aus dem Fernsehen oder Büchern kennt. Aber man ist noch nie da gewesen und man will auch von sich behaupten, dass man das gesehen hat und dass man mal in der Stadt war.*“ (119)

Gruppe 7 (146-147) stellt jedoch fest, dass nicht alle Welterbestätten die gleiche Anziehungskraft entfalten. Auch G5_4 ist der Meinung, dass Welterbestätten bezüglich ihrer **Bekanntheit** und Wertschätzung auf „*unterschiedlichen Stufen*“ (260) anzuordnen sind. G9_3 geht darüber hinaus davon aus, dass die Bekanntheit die **Wertschätzung** durch die lokale Bevölkerung beeinflusst. Demnach weisen die Bewohnerinnen und Bewohner von New York der Freiheitsstatue eine besondere Bedeutung zu, da „*sie einfach ein weltbekanntes Symbol*“ (116) ist.

Eine Veränderung in der persönlichen Wahrnehmung konnte G9_2 beobachten. Wäre das Fagus-Werk nicht in die Welterbe-Liste aufgenommen worden, hätte er dem Werk *„keine Bedeutung beigemessen außer, dass da örtliche Firmen angesiedelt sind.“* (118)

Eine Bedeutung für die Weltgemeinschaft liegt laut G5_4 in der Absicht, Welterbe gemeinsam zu bewahren (252). G6_4 befürwortet **Denkmalschutz** und stellt fest: *„So lange gibt es die Idee, dass man Altes erhalten sollte, nicht. Früher war es eher so, was alt war, war schlecht und dann wurde was Neues drauf gebaut.“* (259)

G2_4 ist der Meinung, dass Welterbestätten zur Anerkennung von **kultureller Diversität** beitragen, da sie *„verschiedene, der westlichen Welt relativ fremde Glaubenssysteme“* (76) aufzeigen. Hinsichtlich der **symbolischen Bedeutungen** nimmt Gruppe 9 eine Differenzierung zwischen verschiedenen Welterbestätten vor. Bezogen auf Alfeld wird davon ausgegangen, dass die Symbolik für die lokale Bevölkerung von geringer Relevanz ist. Als Gegensatz wird die Freiheitsstatue herangezogen, der auf Grund ihres *„kulturellen, freiheitlichen Aspektes“* eine *„total andere Wichtigkeit [...] gegenüber dem Fagus-Werk“* (G9_1, 119) zugesprochen wird.

Soziale Bedeutungen

Die persönlichen Bedeutungszuweisungen zu Welterbestätten hängen laut acht Gruppen mit dem **Alltagsbezug** zusammen. In drei Gruppen aus Hannover wird festgestellt, dass die Teilnehmenden bisher keinen Bezug zu Welterbe hatten, da sie im Alltag nicht damit in Kontakt kommen. In Gruppe 4 wird festgehalten, dass jedoch nicht von Desinteresse gesprochen werden sollte. Vielmehr wird Weltkulturerbe *„nicht unterrichtet, gezeigt oder erklärt“* (G4_2, 123), so dass Interesse gar nicht erst entstehen könne. Der Perspektive der Teilnehmenden aus Hannover entsprechend, vermutet G11_3 aus Goslar, dass Welterbestätten der *„lokale[n] Bevölkerung mehr bedeuten als der nicht lokalen, weil die damit nichts zu tun haben oder sich nicht dafür interessieren.“* (52) Dies wird von G11_1 damit begründet, dass Menschen sich eher *„für Dinge interessieren, die in der Umgebung sind, die auch erreichbar sind, die man sich anschauen kann.“* (55) Andererseits kann bei der lokalen Bevölkerung ein Gewöhnungseffekt einsetzen, der laut G10_1 (79) und G9_3 (157) dafür sorgt, dass Welterbestätten hauptsächlich für Außenstehende von Interesse sind. G9_2 schlussfolgert, dass das Alltägliche in der Betrachtung tendenziell vernachlässigt wird, während das Unbekannte einen größeren Reiz ausübt:

„Ich finde lokale und regionale Weltkulturerbestätten wirken nicht immer so bedeutend. Wenn man dann so globale Weltkulturerbestätten sieht, ist das schon etwas anderes. Ich kann mir aber schon vorstellen, dass Leute auf Alfeld gucken und da irgendwie einen großen Mehrwert sehen.“ (156)

Die Beschäftigung mit Weltkulturerbestätten wie der *Altstadt und Brücke von Mostar* kann laut zwei Teilnehmenden positive **Emotionen** auslösen und zum Beispiel Menschen in Kriegsgebieten Hoffnung geben (G3_4, 101). Zudem gehen sechs Teilnehmende davon aus, dass Welterbestätten die lokale Bevölkerung mit Stolz erfüllen. Im Fall des Fagus-Werks werden die Vorteile trotzdem eher auf Seiten der Stadt gesehen, da es dem **Prestige** von Alfeld diene (G9_3, 123). Dementsprechend weisen vier Gruppen Welterbestätten eine **repräsentative Bedeutung** zu. Ihre Motive sind auf Postkarten abgebildet, werden für Öffentlichkeitsarbeit genutzt und auch für die lokale Bevölkerung sind sie „das, was man als Erstes zeigt“ (G10_3, 80). Diese Repräsentationen können wiederum Touristinnen und Touristen als Orientierung dienen:

„Es gibt Weltkulturerbestätten, die als Aushängeschild für Städte dienen. Wenn ich zum Beispiel einen Trip nach New York plane oder nach Paris, dann sind natürlich auf der To-do-Liste die Freiheitsstatue oder der Eiffelturm. Weil das ja sinnbildlich für diese Stadt ist und auch den Charakter einer Stadt ausmacht.“ (G9_3, 119)

In Bezug auf die Weltgemeinschaft gehen drei Teilnehmende davon aus, dass Welterbe zum globalen **Zusammenhalt** beiträgt, indem die Gemeinsamkeiten der Vergangenheit aufgezeigt werden. G2_4 weist jedoch auch auf die Zukunftsrelevanz hin, die durch die Weitergabe von einer Generation zur Nächsten gegeben ist. Zudem sind „gerade Sachen, die Gemeinschaften oder Verbindungen von verschiedenen Ländern ausdrücken, besonders wichtig. Dass man sich immer wieder daran erinnert, dass das doch irgendwie alles zusammengehört und nicht einer für sich ist.“ (76)

In Gruppe 3 werden Welterbestätten mit einem höheren Alter in Verbindung gebracht und somit als Gegensatz zu modernem Städtebau wahrgenommen. Insbesondere Altstädte weisen nach der Ansicht von G3_3 eine andere Ästhetik auf, die die **Qualität des Lebensumfeldes** steigern, indem ein „bisschen Abwechslung“ (104) zu modernen Innenstädten und Einkaufszentren geboten wird. Mit der Touristifizierung von Welterbestätten können jedoch laut Gruppe 5 auch starke Auswirkungen auf das Lebensumfeld der Bevölkerung einhergehen, da im Zuge des Massentourismus auch mit negativen Veränderungen zu rechnen ist. Im Fall des *Bergwerks Rammelsberg* vermutet G5_3 diesbezüglich, dass alteingesessene Familien für den **Zugang** bezahlen müssen, obwohl da vielleicht auch „deren Vorfahren etwas gemacht haben“ (247).

Ökonomische Bedeutungen

Die wirtschaftlichen Bedeutungen von Welterbe werden gruppenübergreifend ausschließlich in Hinblick auf Tourismus diskutiert. So begründet G8_1 die Bedeutung von Welterbe generell mit dem wirtschaftlichen Nutzen:

*„Es ist etwas anderes, wenn eine Stadt ein Weltkulturerbe hat als wenn sie keins hat, weil man dadurch auch Tourismus hat. Die Touristen schauen sich dann zum Beispiel den Dom an. Und dadurch bekommt die Stadt natürlich auch **Einnahmen** und das ist wichtig für eine Stadt.“ (61)*

Insgesamt wird in elf Gruppen davon ausgegangen, dass Welterbestätten für die Lokalbevölkerung eine Einnahmequelle darstellen, da Gäste *„in Hotels übernachten, in Restaurant essen, Andenken kaufen“* (G12_2, 226). Laut G3_2 bildet besonders in *„Südamerika und Afrika“* (98) der Tourismus für viele Menschen eine Lebensgrundlage. G9_2 differenziert bezüglich der ökonomischen Bedeutung zwischen verschiedenen Welterbestätten. Während das Fagus-Werk in Alfeld nicht als Tourismusmagnet dient, wird davon ausgegangen, dass die Freiheitsstatue auch auf Grund ihres *„kommerziellen Aspektes“* (119) für die lokale Bevölkerung von Bedeutung ist.

Dass starke Besucherströme zu Welterbestätten *„hinpilgern“* und für Einnahmen sorgen, erachtet G6_2 lediglich als *„teilweise gut für die Bevölkerung.“* (258). Auch G5_3 (247) befürchtet, dass die ökonomischen Potenziale des Welterbetitels die lokale Bevölkerung vor Herausforderungen stellen könnte. **Steigende Preise** würden demnach vor allem die lokale Bevölkerung treffen, während diese für Besucherinnen und Besucher keine schwerwiegenden Folgen hätten.

Politische Bedeutungen

Politische Aspekte werden in drei Gruppen angesprochen, die allesamt aus einer Stadt mit einer Weltkulturerbestätte kommen.

G11 erachtet für die Weltgemeinschaft besonders jene Weltkulturerbestätten als bedeutsam, die Ereignisse von globaler Bedeutsamkeit repräsentieren. Das Friedensdenkmal von Hiroshima ist demnach von **weltpolitischer Bedeutung**, da es aufzeigt *„wie schlimm es wirklich werden kann“* (G11_1, 59) und einen daher *„anders anspricht als so ein Felsklotz [Anm.: Uluru]“* (G11_2, 62). Die Deutungsweise dieser Welterbestätte schwankt laut G9_1 *„zwischen Zerstörung und Frieden“* und erlangt durch aktuelle politische Entwicklungen wieder an erneuter Bedeutung:

„Ich würde es jetzt heute eher in Richtung Zerstörungskraft deuten. Gerade mit den vielen Krisen, die es grade wieder gibt. Zum Beispiel dieses ganze Hin- und Herzicken zwischen Trump und Kim Jong-un. Von wegen Wasserstoffbombe, Atombombe. Ich finde, gerade daher ist das jetzt auch wieder in einem Kontext zu sehen.“ (110-111)

Die Freiheitsstatue ist für G8_2 als Symbol für **Frieden** und internationale Freundschaft weltweit von Bedeutung (59), dieser Ansicht widersprechen jedoch zwei Teilnehmende. So stuft G8_3 Welterbestätten persönlich als generell unbedeutend ein, *„da es jetzt nur ‚alte Gebäude‘ oder Gebäude an sich sind, oder Statuen. Das ist zwar ein Zeichen des Friedens, aber nicht Bestandteil des Friedens.“* (60) Auch G9_1 geht nicht davon aus, dass im Kriegsfall die Freiheitsstatue von einem Angriff verschont bleiben würde (115).

5.1.2.2 Wertezuweisungen

Laut acht Gruppen können Weltkulturerbestätten Werte widerspiegeln, die der Wertegruppe **Blick aufs Ganze** zuzuordnen sind, dazu gehören Naturschutz, Weltfrieden sowie soziale Gerechtigkeit.

Laut Gruppe 12 stellt der Schutz von Natur- und Kulturerbe per se einen gesellschaftlichen Wert dar, da damit der Natur sowie *„geschichtlich wichtigen Sachen“* (G12_3, 272) eine Bedeutung zugesprochen wird.

Ausgewählte Weltkulturerbestätten werden von den Teilnehmenden zudem als Symbole für Frieden und internationalen Zusammenhalt betrachtet (G2_1, 96). G5_4 sieht das besonders in der Freiheitsstatue ausgedrückt, da diese als *„ein Symbol von Freundschaft und Frieden und die Allianz zwischen den beiden Ländern“* (266) wahrgenommen wird. Laut G3_4 *„funktionierte eine Gesellschaft eigentlich nur richtig gut, wenn man miteinander kommuniziert“*, wofür symbolische Brücken sowie reale Brücken benötigt werden. Die Brücke von Mostar repräsentiert demnach *„Völkerverständigung [und] dass man einen leichteren Weg hat, miteinander zu kommunizieren.“* (108)

Das Fagus-Werk in Alfeld wird in drei Gruppen als Symbol für soziale Gerechtigkeit verstanden. So steht das Werk laut G9_3 dafür, dass *„durch das Aufkommen der Arbeiterbewegungen für mehr Rechte und mehr Sicherheit auch das Arbeitsumfeld angepasst wurde.“* (127)

Vier Gruppen erkennen in Welterbestätten religiöse und spirituelle Werte, die der Wertegruppe **Tradition** zugeordnet werden können. Laut G12_2 repräsentieren Welterbestätten die *„grundlegenden Werte von Ländern“* (276). Im Falle von Deutschland sind dies nach ihrer Meinung, christliche Werte und dementsprechend *„gibt es hier ja ganz viele Kirchen, die irgendwie Weltkulturerbe sind, aber jetzt nicht unbedingt Moscheen, Synagogen.“* (274). Der christliche Glaube ist nach der Auffassung von zwei weiteren Teilnehmenden in Deutschland nicht mehr

sehr stark ausgeprägt, jedoch kann man laut G11_1 am „Kölner Dom sehr genau erkennen, wie wichtig den Menschen das damals war, Kirchen, Kathedralen zu errichten und alles zu verzieren und alles sehr groß und pompös darzustellen.“ (72) G11_2 (73) weist zudem auf die Verbindung zwischen dem Uluru und den spirituellen Werten der Aborigines hin.

Unabhängigkeit und Freiheit sind Teil der Wertegruppe **Selbstbestimmung** und werden von vier Gruppen mit der Freiheitsstatue verknüpft. Laut G10_2 steht das Monument symbolisch für den amerikanischen „Traum ‚vom Tellerwäscher zum Millionär‘“ (83). G5_4 weist zudem darauf hin, dass die Freiheitsstatue zum „Symbol für Einwanderung“ (266) erhoben wurde.

In der Wertegruppe **Gemeinsinn** stehen soziale Interaktionen im Fokus, dazu können beispielsweise Erinnerungspraktiken und Lernprozesse an Gedenkorten zählen. In drei Gruppen sind entsprechende Aussagen zu finden. Das Friedensdenkmal in Hiroshima zeigt laut G11_1 „welchen Verlust viele erlitten haben und dass sie etwas haben möchten, das sie daran erinnert.“ Weiterhin vermutet G11_3, „dass da Leute regelmäßig hingehen und dort frische Blumen hinlegen. Also, dass sie sich wirklich darum kümmern und damit beschäftigen.“ (79) Nach der Auffassung von G6_4 haben Gedenkstätten nicht die Aufgabe „Werte [von] damals“ zu repräsentieren, sondern Verantwortung zu fördern, so dass „so etwas nie wieder passiert.“ (273)

Die Wertegruppe **Macht** schließt u.a. Reichtum, soziale Macht und Autorität ein. Diese Werte können laut drei Teilnehmenden mit unterschiedlichen Weltkulturerbestätten verknüpft werden. G8_2 sieht in vielen Welterbestätten die Machtansprüche von vergangenen „Herrschaftssystemen“ repräsentiert, beispielhaft werden die Kirche und die Monarchie genannt. Autorität wird laut ihm zum Teil noch stets mittels Bauvorhaben ausgedrückt, jedoch in einer anderen Form:

„Es ist zum Beispiel nicht mehr so, dass Angela Merkel einen Riesenpalast baut, um zu zeigen, wie mächtig sie ist. Sondern eher, dass sie versucht, ihre Macht oder ihren Posten aufrechtzuerhalten, indem sie zum Beispiel Schulen baut. Und dadurch schätze ich, dass die früheren Werte nicht mehr so ganz mit den heutigen übereinstimmen.“
(77)

In den „Gräbern von alten Königen aus Ägypten“ (116) wird laut G1_3 deren Reichtum widerspiegelt und auch G7_4 schließt aus der Größe des Kölner Doms, „dass die Kirche ziemlich viel Geld und Einfluss hatte.“ Weiterhin symbolisiert für ihn das Friedenssymbol von Hiroshima den Missbrauch von Macht, da es verdeutlicht, dass „viele Menschen sehr grausam sind. Vor allem, wenn sie eine Atombombe abschießen lassen.“ (149)

Die Wertegruppe **Sicherheit** beinhaltet u.a. die Stabilität innerhalb von Gesellschaften, zu der sich zwei Teilnehmende äußern. In der Betrachtung von G3_1 werden Welterbestätten als etwas beschrieben, das „*die Werte und die Gemeinschaft von irgendeiner Region [...], Land oder Stadt stützt*“ (110) und Zusammenhalt sowie gemeinsamen Stolz fördert. G2_1 verweist diesbezüglich auf den Kölner Dom, da dieser „*den Zusammenhalt einer Nation*“ (96) symbolisiert.

In sechs Gruppen wird eine Notwendigkeit zur **Differenzierung** zwischen verschiedenen Welterbestätten gesehen. Da „*gesellschaftliche Werte schon in dem Begriff Kultur mit drinstecken*“, sieht G9_1 die Repräsentation von gesellschaftlichen Werten als eine grundsätzliche „*Aufgabe von Weltkulturerbe*“ an. Dennoch weist er auch an dieser Stelle darauf hin, dass „*Bekanntheit und Aussagekraft*“ (129) variieren. So würden sowohl das Fagus-Werk als auch die Freiheitsstatue gesellschaftliche Werte widerspiegeln, jedoch sind die beiden Welterbestätten laut G9_1 nicht im selben Kontext zu betrachten. Auch G5_1 unterscheidet zwischen Welterbestätten wie der Freiheitsstatue, die gesellschaftliche Werte repräsentieren, und „*manchen, [die] da vielleicht nichts widerspiegeln.*“ (267) Laut G5_4 ist es daher wichtig, dass an Welterbestätten über deren Geschichte und Bedeutung informiert wird (268). Auch in der Betrachtung von G2_4 werden die gesellschaftlichen Werte erst durch Vermittlungsangebote sichtbar:

„Wenn man jetzt den Kölner Dom hinstellt und sagt ‚Hier, Weltkulturerbe.‘ und keinerlei Informationen oder so [anbietet], dann denke ich mal, fällt es schwer, dass irgendwelche Besucher die gesellschaftlichen Werte wiedererkennen können, aber wenn das ganze richtig präsentiert wird, wenn richtiges Informationsmaterial auf die richtige Weise vorhanden ist, dann auf jeden Fall.“ (97)

Sechs Gruppen verweisen auf einen **Wertewandel**, der laut den Teilnehmenden dafür sorgt, dass einige Welterbestätten Werte repräsentieren, die mittlerweile an Aktualität verloren haben. „*Wenn Menschen irgendwas schaffen, dann spiegelt das*“, laut G2_4, „*immer entweder aktuelle oder historische Werte von einzelnen Gruppen wider.*“ Sie ist der Meinung, dass die symbolische Bedeutung von Welterbestätten weder für die „*gesamte Gesellschaft*“ (94) verallgemeinert noch für alle in die Gegenwart übertragen werden kann. G8_2 ist der Ansicht, dass Welterbestätten nur die Werte der jeweiligen Zeit widerspiegeln: „*Der Kölner Dom zum Beispiel wurde ja vor fast 1000 Jahren gebaut. Und da sind die Werte ja anders gewesen. Und deswegen schätze ich, dass man die Werte von früher dadurch widerspiegeln kann, aber die heutigen Werte eher nicht.*“ (73) Auch laut G8_3 veranschaulichen Welterbestätten Werte sowie

das Alltagsleben der Vergangenheit. Durch diesen zeitlichen Fokus weist sie zeitgenössischem Kulturerbe noch keinen gesellschaftlichen Wert zu und bezweifelt auch, dass dieser in Zukunft erlangt wird: „Vielleicht irgendwann für die Leute, wenn nochmal alles kaputtgeht und [...] niemand mehr weiß, wie das heute war. Aber das ist natürlich unwahrscheinlich, weil wir das Internet haben.“ (74) G3_2 bezieht in ihren Ausführungen hingegen auch die Gegenwart mit ein. Laut ihr können anhand des Umgangs mit Kulturerbe gesellschaftliche Entwicklungen und daran geknüpfte Werte nachvollzogen werden:

„Ich war in Tunesien und wir waren da auch in so alten Städten und die wurden nicht so streng kontrolliert wie bei uns, also da lag auch so Müll rum. Und vielleicht sieht man daran, wie das Volk auf die Vergangenheit guckt. Also in Tunesien hatten die eine Revolution und vielleicht ist denen dadurch irgendwie wichtig, dass so die nahe Vergangenheit viel wichtiger für sie ist, weil sie was erreicht haben.“ (107)

5.1.2.3 Diskussion der Ergebnisse: Bedeutungs- und Wertezuweisungen der Jugendlichen zu ausgewählten Weltkulturerbestätten

In Bezug auf die Bedeutungszuweisungen lassen sich übergreifend Unterschiede zwischen den Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Städten ausmachen. Konkret verweisen die Teilnehmenden aus Alfeld, Hildesheim und Goslar in ihren persönlichen Wahrnehmungen und Bedeutungszuweisungen vor allem auf Alltagserfahrungen und weniger auf den Welterbestatus. So stellt beispielsweise die Kaiserpfalz einen „Treffpunkt“ (G10_2, 78) dar, die Michaeliskirche und der Dom in Hildesheim bieten Möglichkeiten für Ferienjobs (G12_3, 229) und fußläufige Schulausflüge (G8_2, 68) während G9_3 das Fagus-Werk generell als „ein Stück Heimat, das man kennt“ (119) bezeichnet. Diese Bedeutungszuschreibungen spiegeln die These von Vertreterinnen und Vertreter der *Critical Heritage Studies* wie Smith (2006) oder Harrison (2013) wider, dass die persönlichen Bedeutungszuweisungen von Weltkulturerbe nicht in dem zugeschriebenen Titel, sondern in den damit verbundenen Ereignissen, Praktiken, Erinnerungen oder Gefühlen begründet sind. Die lokale Bevölkerung, in dem Fall die Jugendlichen, kann demnach Verbundenheit mit einem Ort fühlen, ohne sich jedoch für dessen offizielle Bezeichnung zu interessieren. Die Relevanz des Alltagsbezugs wird auch in Aussagen der Schülerinnen und Schülern aus Hannover deutlich, in denen teilweise explizit der fehlende Kontakt zu Weltkulturerbe angesprochen wird.

Abgesehen von ganz persönlichen Bedeutungszuweisungen, sprechen die Teilnehmenden zahlreiche weitere kulturelle, soziale, ökonomische, sowie politische Bedeutungen an. Das keine ökologischen Bedeutungen aufgezeigt werden, mag auch mit den Vorstellungen bezüglich Weltkulturerbe zu tun haben. Wie bereits in Kapitel 5.1.1.3 beschrieben, spielen Natur und

Landwirtschaft in den Vorstellungen eine untergeordnete bzw. gar keine Rolle. Es kann vermutet werden, dass bei einer Einbeziehung von Weltnaturerbestätten diese Aspekte mehr Aufmerksamkeit erfahren hätten. Neben spezifischen Bedeutungen einzelner Weltkulturerbestätten weisen die Teilnehmenden auch übergreifende Bedeutungen zu und beschreiben Weltkulturerbestätten als kulturgeschichtlich wichtige Orte, die anschauliches Lernen und Erinnern ermöglichen. In fast allen Gruppen wird Weltkulturerbestätten eine ökonomische Bedeutung zugesprochen, wobei ausschließlich Tourismus diskutiert wird. Dieser Fokus ist auch damit zu erklären, dass Welterbestätten in u.a. Reiseführern, Blogs, Zeitungsartikeln oder Werbematerialien als herausragende Sehenswürdigkeiten beschrieben und entsprechend vermarktet werden. Auch innerhalb des Geographieunterrichtes wird Welterbe häufig im Zusammenhang mit Tourismus erwähnt (vgl. Westermann 2006, 18f.; Westermann 2010; Westermann 2011, 14; Schroedel 2013, 58; Meyer 2017, 100f.). In einigen Gruppen wird jedoch deutlich zwischen verschiedenen Welterbestätten differenziert und nicht allen Orten die gleiche Anziehungskraft zugewiesen. Tourismus wird insgesamt auffällig unkritisch diskutiert und negative Begleiterscheinungen werden nur am Rande erwähnt.

Bei den zugewiesenen Werten ist grundsätzlich zu beachten, dass sich sehr auf die jeweils in der Gruppe thematisierten Weltkulturerbestätten bezogen wurde. Die Häufigkeit der genannten Werte ist dementsprechend auch von der Vorauswahl beeinflusst, jedoch wurde, wie bereits erwähnt, auf die Wahl diverser Weltkulturerbestätten geachtet. Hierbei ist wiederholte Bezugnahme auf den Kölner Dom und die Freiheitstatue auffällig – Orte die den Jugendlichen bereits vorher bekannt gewesen sein dürften. Die archäologische Stätte Omo-Tal (gezogen von vier Gruppen) und das Andenstraßensystem (gezogen von sechs Gruppen) wurden hingegen bei der Diskussion über Werte nicht erneut aufgegriffen und boten den Jugendlichen vermutlich keine Anknüpfungspunkte. Der Fokus auf Gebäude und Monumente, der bereits wiederholt angesprochen wurde, setzt sich demnach auch an dieser Stelle fort.

Die Wertegruppe *Blick aufs Ganze*, die sehr positiv besetzte universelle Werte umfasst, wird von den Teilnehmenden am häufigsten genannt. Die Teilnehmenden diskutieren einerseits die Kontinuität von Werten wie sozialer Gerechtigkeit oder Frieden, treffen andererseits jedoch auch sehr deutliche Aussagen bezüglich der Veränderung von Werten. Die sinkende Bedeutung der Institution Kirche, veränderte Formen der Machtausübung oder durch soziale Bewegungen ausgelöste gesellschaftliche Umbrüche spiegeln für einige der Jugendlichen einen Wertewandel wider. Da die Reflexion von Werthaltungen ein zentraler Bestandteil in allen besprochenen Bildungszielen der UNESCO ist (siehe Kapitel 3.2), wird auch hier das Potenzial von Welterbe-Bildung deutlich.

5.1.3 Ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten

Im Folgenden werden zuerst die Vorstellungen zur globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten vorgestellt, die die Jugendlichen äußerten bevor sie einen Input erhielten. Nachdem sie ihre Vorstellungen mit der Karte und dem Diagramm abglichen, sammelten sie Begründungsansätze für die globalen Disparitäten. Diese werden nach Kategorien getrennt vorgestellt.

5.1.3.1 Vorstellungen zur ungleichen globalen Verteilung

Die befragten Jugendlichen vermuten die höchste Konzentration von Weltkulturerbestätten tendenziell in Europa und in ausgewählten asiatischen Ländern, während insbesondere Afrika und Australien nur wenig Weltkulturerbe zugesprochen wird.

16 Teilnehmende gehen davon aus, dass **Europa** die meisten Weltkulturerbestätten aufweist. G7_4 spezifiziert dies und vermutet die meisten Welterbestätten in „*Frankreich, Deutschland, England und recht wenige in Russland*“ (223), G9_1 hebt zudem Italien hervor (166). Vier Teilnehmende gehen hingegen nicht von einer Ballung an Weltkulturerbestätten in Europa aus. Während G2_1 dies mit der Zerstörung durch die Weltkriege begründet (143), hält Gruppe 11 die Diversität der europäischen Kulturstätten für eher gering und spricht **Asien** die meisten Welterbestätten zu (126-132). Hinzu kommen fünf weitere Teilnehmende, laut denen Asien bzw. ausgewählte Regionen wie die „*Küste von China und Japan*“ (G8_2, 150) oder Indien eine hohe Anzahl von Weltkulturerbestätten besitzen. Demgegenüber gibt es drei Teilnehmende, die in asiatischen Ländern „*recht wenige*“ (G7_4, 223) bzw. eher Welterbestätten mit Naturbezug vermuten (G12_2, 427).

Fünf Personen gehen generell von einer geringen Anzahl von Weltkulturerbestätten in **Afrika** aus. G9_2 nimmt diesbezüglich eine Differenzierung zwischen Nord- und Subsahara-Afrika vor, wodurch bereits vorherrschende stereotypische Vorstellungen bezüglich des Kontinentes deutlich werden: „*Ich glaube auch eher nördliches Afrika. Da die Kulturen vielleicht früher auch ein bisschen weiterentwickelter waren als es in Mittelafrica zum Teil der Fall ist. Wo ja auch zum Teil gar keine Zivilisation ist.*“ (165) Zwei weitere Teilnehmende vermuten, dass in Afrika wie auch in **Australien** vor allem Weltnaturerbestätten und Nationalparks vorzufinden sind. Während laut zwei Teilnehmenden in **Südamerika** eher weniger Welterbestätten anzutreffen sind, sind drei Teilnehmende anderer Meinung und begründen dies u.a. mit den Hinterlassenschaften der „*Azteken, Inka, Maya*“ (G9_2, 165). Die sieben Teilnehmenden, die Vermutungen bezüglich **Nordamerikas** äußern, gehen überwiegend von verhältnismäßig wenigen Weltkulturerbestätten auf dem Kontinent aus.

Weiterhin gehen sechs Teilnehmende davon aus, dass Weltkulturerbestätten global verteilt sind. G5_4 bezweifelt zwar eine gleichmäßige Verteilung der ausgezeichneten Stätten, ist jedoch davon überzeugt, dass es eigentlich *„überall Dinge gibt, die es wert sind, diesen Titel zu tragen“* (360).

5.1.3.2 Ansätze zur Begründung der ungleichen globalen Verteilung

Tab. 8 zeigt die verschiedenen Begründungsansätze der Jugendlichen. Die Begründungsansätze werden im Folgenden absteigend nach Häufigkeit vorgestellt.

Tab. 8: Begründungsansätze der Teilnehmenden für die Verteilung von Weltkulturerbestätten

Begründungsansätze / Kategorie	Häufigkeit
Demographische Begründungsansätze	10 Gruppen
Historische Begründungsansätze	10 Gruppen
Naturraumbezogene Begründungsansätze	9 Gruppen
Kulturalistische Begründungsansätze	6 Gruppen
Entwicklungsbezogene Begründungsansätze	5 Gruppen
Staatliche Interessen	5 Gruppen
Institutionelle Begründungsansätze	3 Gruppen
Soziale und finanzielle Ungleichheiten	3 Gruppen

Demographische Begründungsansätze

In zehn Gruppen wird die globale Verteilung mit unterschiedlichen demographischen Begründungsansätzen argumentiert, die von der Dauer der Besiedlung, der Besiedlungsdichte, der ethnischen Vielfalt bis hin zur Migration reichen. Sechs Gruppen erklären die Verteilung von Weltkulturerbestätten u.a. mit regional unterschiedlichen Besiedlungszeiten. So vermutet G10_1, *„dass es wenige [Weltkulturerbestätten] in Australien und Amerika gibt, weil Menschen da noch nicht so lange sind wie in Europa oder in Asien.“* (132) Derselben Logik folgend, spekuliert G12_2, dass *„in zweihundert Jahren in Amerika ganz viele tolle Wolkenkratzer stehen und dann sagen die Leute ‚Hey, das war ein Merkmal zu der Zeit, das ist jetzt Weltkulturerbe.‘ Und dann sind in Amerika plötzlich total viele Weltkulturerbe[stätten].“* (470)

Die Besiedlungsdichte wird in sieben Gruppen als Einflussfaktor in Erwägung gezogen. Weltkulturerbestätten werden demnach besonders in Großstädten vermutet, denn dort sind laut G10_1 *„natürlich deutlich mehr Sachen, die von Menschen gebaut wurden und die einen Wert hätten, um als Weltkulturerbe angesehen zu werden.“* (117) Auf diese Weise erklären die Teilnehmenden auch die, ihrer Meinung nach, relativ geringe Anzahl von Welterbestätten in Kanada (G3_1, 193) und Russland. G11_1 beschreibt Russland als *„ein riesiges Land mit einer geringen Bevölkerungsdichte“*, in dem die Bewohnerinnen und Bewohner *„nicht alle auf einem Fleck“* (166) leben.

Im Vergleich dazu, sind in Europa laut G9_3 „*viele verschiedene Kulturen auf engstem Raum*“ (169). Dieses Argument wird in vier Gruppen aufgeführt und besonders in Gruppe 2 von verschiedenen Seiten beleuchtet. Während G2_1 nicht davon überzeugt ist, dass Europa ein Kontinent ist, der „*von einer so sehr krassen kulturellen Identität geprägt ist*“ (208), beruft sich G2_4 auf ihre Erfahrungen während eines Schüleraustausches in den USA:

„*Mir hat damals meine Gastmutter auch gesagt, dass wir in Europa eigentlich Glück haben, weil man hier überall direkt nebeneinander ganz viele verschiedene Kulturen und Kulturstätten finden kann, was in Amerika echt einfach nicht der Fall ist.*“ (209)

Im Hinblick auf die USA, diskutieren zwei Gruppen Migration als einen weiteren Einflussfaktor. In beiden Fällen wird die Anzahl der Welterbestätten als relativ gering eingeschätzt, wobei die Rolle von Migrantinnen und Migranten dabei unterschiedlich wahrgenommen wird. Während G8_2 die vorhandenen Welterbestätten an der Ostküste mit der Einwanderung aus Europa erklärt (190), schätzt G5_4, dass jene Hinterlassenschaften „*wahrscheinlich nicht so viel wert waren*“ (417) und deswegen nur wenige Welterbestätten in den USA vorzufinden sind. G5_3 betont hingegen, dass Migration im Allgemeinen durchaus einen „*Einfluss auf die Kultur*“ (418) habe.

Historische Begründungsansätze

In zehn Gruppen wird die Verteilung von Weltkulturerbe auf vielfältige Weise historisch begründet. Dabei ist auffällig, dass die diskutierten historischen Ereignisse meist lediglich als etwas Vergangenes betrachtet werden, während ihre Auswirkungen auf gegenwärtige Machtverhältnisse keine Beachtung finden.

Wie bereits in Kapitel 5.1.1.3 dargestellt, ist die historische Bedeutung von Weltkulturerbestätten ein wichtiges Kriterium für die Jugendlichen. Daran anschließend wird von den Teilnehmenden (7 Gruppen) argumentiert, dass die Verteilung von Weltkulturerbestätten mit „*historischen Fakten*“ (G10_2, 134) zu begründen ist und sie sich demnach vor allem in Regionen befinden, in denen „*historisch viel passiert ist*“ (G10_3, 115). Besondere Erwähnung finden dabei Ägypten, China, die Azteken und Inka, das „*heilige Osmanische Reich*“ (G5_3, 431), Europa im Allgemeinen sowie Griechenland und Deutschland im Speziellen. Laut G7_4 ist hingegen in Afrika „*nicht so viel passiert*“ (237) und auch Gruppe 3 erwartet in Afrika eher Welterbestätten, die mit den „*ersten Menschen oder ersten Siedlungen*“ (G2_3, 175) in Verbindungen stehen und „*keine großen historischen Projekte*“ (G2_4, 176) darstellen. Insbesondere Europa wird eine herausragende historische Relevanz zugesprochen, G8_2 verweist in diesem Zuge auf „*die Römer und die Germanen [...] und das Mittelalter*“ (170). Erwähnung finden zudem der Erste und Zweite Weltkrieg, in die laut G10_2 zwar nicht nur Europa involviert war, dennoch sei dort „*alles passiert*“ (141). In zwei weiteren Gruppen wird zudem die

Meinung geäußert, dass in Deutschland die Kriegszerstörung und der darauffolgende Wiederaufbau für eine besondere Wertschätzung des kulturellen Erbes gesorgt haben (u.a. G1_3, 199). Eine weitere Folge des Zweiten Weltkriegs sind laut G6_2 zudem Gedenkstätten, die potenzielle Weltkulturerbestätten darstellen (562). Gruppe 5 sieht den Bau repräsentativer Gebäude in Europa zudem als ein Resultat der Konkurrenz zwischen Nationalstaaten, wobei es sich dabei laut G5_3 um maskuline Denkweisen handelt (445). G3_2 ist zudem der Überzeugung, dass *„Architektur irgendwie voll europäisch ist, weil da diese ganzen Königreiche waren, die genug Geld hatten, irgendwelche großen Kirchen zu bauen.“* (211)

Gruppe 3 schreibt Eurasien eine besondere kulturelle Vielfalt zu, die als das Ergebnis weit in die Vergangenheit zurückreichender Beziehungen der beiden Kontinente betrachtet wird (286-287). Nord- und Südamerika beschreibt G3_1 hingegen als kulturell isolierte Regionen, dabei werden jedoch allein die präkolonialen Umstände berücksichtigt und Europa als einzige Einflussquelle in Betracht gezogen: *„Wenn man in Nord- oder Südamerika ist, dann ist das quasi eine ganz eigene Kultur, weil die halt nicht so Kontakt zu Europa und so hatten.“* (289)

Die Relevanz, die die Teilnehmenden dem Einfluss von Europa zusprechen, wird auch deutlich, wenn die Verteilung mittels der *„Zeit der Entdeckung“* (G3_1, 242) begründet oder Kolonisierung als positiver kultureller Stimulus gedeutet wird. So erklärt G12_2 das Vorhandensein von Weltkulturerbestätten in Indien mit der britischen Kolonialherrschaft (433) und auch G8_2 schätzt, dass Afrika *„wegen den Kolonien welche hat. Dadurch, dass die Engländer und Franzosen dann wahrscheinlich gewisse Gebäude aufgebaut haben.“* (170) In Gruppe 6 entfacht sich eine Diskussion über die Formulierung ‚Entdeckung Amerikas‘. Laut G6_2 spiegelt diese Formulierung lediglich eine europäische Sichtweise wider und ignoriert die Tatsache, dass dort bereits zuvor Menschen gelebt haben (460-464). G6_4 dagegen empfindet die Bezeichnung als unproblematisch und vermutet in den USA nur eine geringe Anzahl indigener Weltkulturerbestätten, zudem stuft er diese für Europa als *„prähistorisch irrelevant“* (511) ein.

In Gruppe 1 wird kontrovers über den Einfluss historischer Zivilisationen auf Weltkulturerbe debattiert. Während G1_3 argumentiert, dass es ohne die indigene Bevölkerung Stätten wie Machu Picchu nicht geben würde (276), beharrt G1_2 darauf, dass der Fokus allein auf der baulichen Substanz liegt: *„Es geht nicht um die Ureinwohner, es geht um den Ort. [...] Das ist nicht bekannt wegen den Ureinwohnern, es ist bekannt, weil es so fantastisch ist.“* (275-277)

Naturraumbezogene Begründungsansätze

Naturraumbezogene Begründungsansätze sehen die globale Verteilung von Welterbestätten in den unterschiedlichen klimatischen und naturräumlichen Bedingungen begründet und werden in neun Gruppen herangezogen.

Laut sieben Gruppen beeinflusst das Klima die Möglichkeit Kulturerbestätten zu errichten, zu pflegen und zu entdecken. Die subpolare Zone aber auch in den Mittelbreiten gelegene Länder wie Russland, Kanada und Grönland werden dabei als *„schlechte Lebensgebiete“* (G6_4, 428)

bezeichnet, in denen nichts „*Besonderes*“ gebaut und auch „*nichts Krasses entdeckt*“ (G3, 258-261) werden kann. Gleichmaßen wird die verhältnismäßig geringe Anzahl der Welterbestätten in Afrika mittels Rückgriffes auf Vegetations- und Klimazonen erklärt. Laut G12_2 können in Afrika, „*weil da so viel Wüste ist, schon alleine nicht so viele bedeutsame Bauwerke stehen*“ (427).

In sechs Gruppen werden zudem naturräumliche Gegebenheiten als ein weiterer Grund diskutiert, wobei besonders auf die Nähe zum Wasser fokussiert wird. So wird davon ausgegangen, dass „*Menschen früher, wie auch heute noch, wenn sie ein Land neu besiedeln, erst an der Küste siedeln und dann erst ins Landesinnere vordringen. Besonders im asiatischen Raum sieht man das. Wo teilweise, je weiter man ins Landesinnere [dringt], die Dichte der Weltkulturerbestätten geringer wird.*“ (G9_2, 170). Auch G6_2 bezieht sich auf die Notwendigkeit von Wasser und verweist in diesem Zusammenhang auf die „*Mitte von Afrika*“, in der auf Grund der Dürre „*nur ein paar Völkerstämme*“ (437) ansässig seien.

Weiterhin werden laut Gruppe 3 für den Bau von Welterbestätten bestimmte Rohstoffe benötigt, deren globale Verfügbarkeit wird jedoch angezweifelt: „*Die Gebäude müssen auch aus Stein und so gebaut werden. Ich glaube nicht, dass in der Antarktis Steine rumliegen, also das ist ja alles aus Eis.*“ (G3_4, 265)

Kulturalistische Begründungsansätze

Kulturalistische Begründungsansätze sehen die Verteilung von Welterbestätten in unterschiedlichen Lebensweisen und vermeintlich anderen Einstellungen gegenüber kulturellem Erbe begründet und werden von acht Gruppen in Betracht gezogen.

Die Aborigines in Australien, die „*Nomadenstämme*“ (G5_4, 407) in Alaska oder Sibirien oder die „*Urstämme*“ (G3_2, 207) in Südamerika werden durch die Teilnehmenden als naturorientierte Kulturen betrachtet, denen aufgrund ihrer Lebensweise „*nicht die Muße geblieben ist, da jetzt irgendein Weltkulturerbe zu bauen.*“ (G5_4, 409) In drei Gruppen wird ein Vergleich zwischen den historischen indigenen Gruppierungen auf dem amerikanischen Kontinent getroffen, wobei der indigenen Bevölkerung Mittel- und Südamerikas in allen Fällen eine materiellere und beständigere Kultur zugesprochen wird. So hat laut G12_2 die indigene Bevölkerung Nordamerikas „*sehr im Einklang mit der Natur gelebt [...] und hatte Zelte aus Tierhäuten oder Marterpfähle aus Holz, während zum Beispiel die Inka, oder auch in Mexiko die Ureinwohner Pyramiden [...] aus Stein gebaut haben.*“ (446-448) Auch G5_4 ist der Meinung, dass sie „*zwar auch ihre Kultur in den USA hatten, aber das waren jetzt nicht so krasse Königreiche wie zum Beispiel die Inkas in Südamerika.*“ (417) Laut den Teilnehmenden weisen Welterbestätten in Afrika, Asien und Südamerika zumeist einen religiösen Bezug auf. Gruppe 11 diskutiert in diesem Kontext auch die Reformation in Deutschland sowie die Kaaba, das zentrale Heiligtum des Islams in Mekka (154-162). Gruppe 2 unterscheidet zwischen „*verschiedenen Auslebungen*“ (G2_4, 192), wonach sich in Industrieländern Kultur vor allem in Gebäuden manifestiert,

wohingegen „die afrikanische Bevölkerung da mehr so ihre Rituale hat.“ (G2_4, 190) In vier Gruppen wird zudem davon ausgegangen, dass Denkmalschutz in Europa einen besonders hohen Stellenwert hat. Die Wertschätzung ist laut G3_1 damit zu begründen, dass Europäerinnen und Europäer „kulturell gebildet sind, also jeder weiß halt, wie wichtig Weltkulturerbe sind.“ (189). In anderen Ländern werden hingegen weniger strenge Schutzmaßnahmen erwartet: „In China ist es egal, wenn da was abgerissen wird. Also es ist nicht egal, aber da stößt man auf weniger Widerspruch als hier in Europa.“ (G11_1, 153)

Entwicklungsbezogene Begründungsansätze

Entwicklungsbezogene Erklärungsmuster erheben die Entwicklungspfade des Globalen Nordens zur Norm und begründen eine geringe Anzahl von Welterbestätten mit einem vermeintlich defizitären Fortschritt von Staaten des Globalen Südens. Im Unterschied zu der Kategorie *soziale Ungleichheiten* werden hier bestehende Machtverhältnisse nicht reflektiert. Insgesamt ziehen fünf Gruppen entwicklungsbezogene Gründe in Erwägung.

Laut Gruppe 12 sind Wohlstand und Sicherheit entscheidende Einflussfaktoren, so dass Welterbe vor allem dort in Regionen ist, „wo quasi die Lebensstandards so sind, dass man sich erstmal nicht um seinen eigenen Hintern Gedanken machen muss, wenn einmal ein Gebäude einbricht“ (G12_3, 434). Für G2_4 ist es zudem „offensichtlich“, dass in „Mittelfrika“ aufgrund geringer finanzieller Möglichkeiten „nicht einfach so ein Kölner Dom hingebaut“ (172) werden konnte. Weiterhin wird Bildung als Voraussetzung für die Errichtung, Pflege, Wertschätzung sowie Ausweisung von kulturellen Stätten betrachtet. G3_3 gibt zu bedenken, dass

in Ländern, wo mehr Krieg ist oder wo es vielleicht noch nicht Bildung so richtig [gibt], wo vielleicht Kinder noch nicht direkt die Chance haben, zur Schule zu gehen, dass es in solchen Ländern vielleicht weniger gibt, weil die halt auch vielleicht durch Krieg zerstört werden und vielleicht auch, weil die Menschen da nicht so richtig den Wert zu schätzen wissen.“ (170)

G3_2 zieht die Möglichkeit in Betracht kulturelles Erbe in Afrika durch „Menschen, die gebildet sind aus aller Welt“ (281), begutachten zu lassen, während G3_3 bereits die Kompetenzen zum Bau anzweifelt (282). Laut den Teilnehmenden wird die Anzahl von Weltkulturerbestätten zudem durch technische und industrielle Fortschritte in der Vergangenheit begünstigt, welche Europa, Ostasien und Vorderasien zugesprochen werden. G9_3 vergleicht diesbezüglich das antike Griechenland mit der indigenen Bevölkerung der USA:

„Die alten Griechen hatten wesentlich fortschrittlichere Rechenmethoden und Methoden, um Metropolen zu errichten. Und zum Beispiel die Indianer, also die Ureinwohner

Amerikas, haben über eher bescheidene Mittel verfügt. Die haben ja auch eher Gebäude oder Siedlungen gebaut als ganze Städte.“ (176)

Während in Gruppe 9 die ehemaligen „Kolonialherren“ (G9_1, 166) Deutschland und England mit technischem Fortschritt verknüpft werden, wird in Subsahara-Afrika „zum Teil gar keine Zivilisation“ (G9_2, 165) vermutet. Auch G5_3 spricht Afrika keinen Beitrag zum Fortschritt zu und ist der Überzeugung, dass „es da auch noch heute ‚afrikanische Stämme‘ gibt, die noch richtig altmodisch in so Hütten wohnen“ (447), wobei G5_2 auch in diesem Fall Potenzial für Weltkulturerbe sieht (448).

Staatliche Interessen

Fünf Gruppen erwägen **staatliche Interessen** als einen Einflussfaktor, da diese laut den Teilnehmenden sowohl die Intensität der Suche nach potenziellen Weltkulturerbestätten, die Bereitschaft zur Nominierung sowie das Engagement innerhalb der UNESCO beeinflussen. Russland wird in diesem Zusammenhang von zwei Gruppen ein historisch begründetes Desinteresse an Welterbe unterstellt, „weil Russland sich ja auch damals schon abgegrenzt hat. Wie damals die Mauer durch Deutschland.“ (G8_2, 168)

Institutionelle Gründe

In drei Gruppen wird die globale Verteilung von Welterbestätten mit **institutionellen Gründen**, wie den Tätigkeiten und der Organisationsstruktur der UNESCO, erklärt. Besonders Gruppe 4 debattiert die Zusammensetzung des Welterbekomitees, da man für die Erklärung der globalen Verteilung „vielleicht auch wissen sollte, wer das entscheidet, was ein Weltkulturerbe ist.“ (G4_1, 338). Während G4_2 vermutet, dass vor allem europäische Staaten Mitglieder der UNESCO sind und diese ihre Entscheidungsmacht zum Durchsetzen der eigenen Interessen nutzen, geht G4_1 von einem neutralen Verhalten der UNESCO aus (339-341). Demgegenüber merkt auch G5_4 an, dass die Auszeichnung als Welterbe „nicht ganz wertungsfrei“ (453) und von der Politik beeinflusst ist.

Soziale Ungleichheiten

Fehlende finanzielle Möglichkeiten stellen eine Form der **sozialen Ungleichheit** dar und werden in zwei Gruppen als Grund für die geringe Ausweisung von Welterbestätten aufgeführt. So herrscht in Gruppe 5 die Meinung vor, „dass ärmere Länder nicht so leicht an das Erbe drangekommen“ (G5_3, 451) sind, obwohl diese durchaus potenzielle Welterbestätten aufweisen. Auch G4_3 ist der Meinung, dass besonders europäische Länder über die nötigen finanziellen Mittel für die Instandhaltung verfügen (371). G12_2 macht des Weiteren auf die historische Diskriminierung der indigenen Bevölkerung in den USA aufmerksam, die noch heute den Umgang mit dem indigenen Kulturerbe beeinflusst:

„In Latein-, Südamerika [...] da wird ja auch viel Wert auf die vergangene Kultur gelegt, während in Amerika die Indianer eher bekämpft, getötet und vertrieben wurden. Und dann kann ich mir vorstellen, dass die da nicht irgendwelche Marterpfähle haben stehen lassen. [...] Aber es ist natürlich auch die Frage, wer dann da jetzt sitzt.“ (446-448)

5.1.3.3 Bewertung der ungleichen globalen Verteilung

Nach der Diskussion über die Gründe für die globale Verteilung von Welterbestätten erhielten die Teilnehmenden im Anschluss grundlegende Informationen zum Nominierungsverfahren von Welterbestätten. Nachdem sie aus diesen Informationen weitere Gründe für die globale Verteilung herausfilterten, wurden sie anschließend gefragt, ob man dem Ungleichgewicht in der globalen Verteilung ihrer Meinung nach entgegenwirken sollte. Von den Teilnehmenden sprechen sich fünf für und 15 gegen entsprechende Maßnahmen aus. Weiterhin äußern zwölf Personen ambivalente Einstellungen.

G6_4 findet es *„ein bisschen verwunderlich, dass es in manchen Teilen der Erde überhaupt gar keine [Weltkulturerbestätten] gibt. Irgendetwas gibt es ja eigentlich immer, was geschichtlich oder naturerbtlich interessant ist.“* (559) Aus selbigen Beweggründen befürwortet auch G5_4 eine ausgewogenere Welterbeliste. Ihre Begründung sticht zudem durch die Bezugnahme auf kulturelle Stereotype hervor, allerdings sieht sie selbst nur geringe Möglichkeiten für eine Veränderung:

„Ich finde es schon wichtig, dass man sehen kann, dass es überall solche Sachen gibt, [...] weil man sich über sowas schnell Vorurteile bilden kann. So: ‚Ja, die haben ja keine Kultur und die haben das noch nie gemacht.‘ [...] Und man kann da ja jetzt auch als Außenstehender nichts machen [...] Also, wenn man das jetzt so bedenkt, gibt man dem jetzt ja irgendwie Aufmerksamkeit. Und ich finde, man sollte diese Aufmerksamkeit überall hinlenken und nicht nur auf irgendwelche bestimmten Sachen, Orte, Regionen oder so.“ (467-469)

G2_2 schlussfolgert am Ende der zweiten Sitzung, dass Staaten nicht aufgrund ihrer finanziellen Lage benachteiligt werden sollten, da ihnen dadurch die Möglichkeit genommen wird, ihre *„Kultur so stolz [zu] präsentieren“* (358).

Die Teilnehmenden, die Skepsis gegenüber Regulierungsmaßnahmen äußern, verweisen überwiegend auf die nötige herausragende Bedeutung von Welterbestätten. So stellt G10_2 entsprechende Maßnahmen in Frage, da es seiner Meinung nach nicht auf Ausgewogenheit,

sondern lediglich auf „die Wichtigkeit ankommt.“ (160) G9_1 erkennt an, dass ein Ungleichgewicht vorhanden ist, sieht jedoch keine Notwendigkeit dem entgegenzuwirken: „Ich finde es wirkt ein bisschen so, wenn man sich jetzt nur eine Karte anguckt so, dass diese Länder, in denen viele von diesen Weltkulturerbestätten sind, eine wirkliche Kultur haben. Und das stimmt ja im Prinzip auch.“ Er spekuliert, dass daraus möglicherweise eine „leichte Fehlinterpretation“ (244) entsteht, der die UNESCO jedoch bei Bedarf durch die Unterstützung der Staaten entgegenwirken könnte.

G4_2 hält es für möglich, dass einige Staaten nicht über die finanzielle Mittel verfügen bzw. die Anforderungen an eine Welterbestätte nicht erfüllen können. Ihrer Meinung nach kann die ungleiche Verteilung jedoch nicht ausgeglichen werden, da die UNESCO eine „große Organisation“ ist, gegen die ein Protest „nicht nachvollziehbar“ (438) sei.

Auch laut G4_1 lässt sich an der Situation nicht viel verändern, da es durchaus sein kann, dass „ein Land da einfach nichts vorzuweisen hat.“ Würde man in diesem Fall trotzdem eine Welterbestätte nominieren wollen, „würden wahrscheinlich die Anforderungen noch mehr heruntergeschraubt werden. [...] Das heißt, der Status von Weltkulturerbe würde dann auch weiter runtergehen.“ (434-440) Auch G3_1 teilt die Bedenken, dass im Falle einer Mindestanzahl an Welterbestätten der Titel „dann nichts mehr Wert“ (348) ist. Zwar ist auch G9_2 nicht der Meinung, „dass man aktiv dieser ungleichen Verteilung entgegenwirken sollte“, dennoch ist er prinzipiell dafür, dass allen Staaten die gleichen finanziellen Mittel zur Nominierung von Welterbestätten zur Verfügung stehen. Er nimmt Bezug auf den „kommunistischen Grundgedanken“, damit „alle Gelder, die den Ländern zur Verfügung stehen, in einen Topf geworfen werden und jedes Land wirklich die gleichen finanziellen Möglichkeiten hat.“ (247) Laut G9_3 spricht nichts gegen gerechte finanzielle Möglichkeiten, von weiteren Maßnahmen zur Korrektur des Ungleichgewichts rät er jedoch ab. Dies wird damit begründet, dass Welterbestätten „für die Umgebung eher einen geringen Nutzen haben.“ Er vermutet daher, dass die „wohlhabenden Länder die Unterstützung, die Pflege von Weltkulturerbestätten höher priorisieren als die unterentwickelten Länder.“ (248) Auch Teilnehmende der Gruppe 8 sehen in dem Welterbetitel keinen Nutzen, dass entsprechende Investitionen rechtfertigen würde. G8_3 hält ein Entgegenwirken daher für unnötig und bezweifelt, dass in den betroffenen Ländern überhaupt entsprechend geschultes Personal vorhanden ist (208). Zudem meint G8_1, dass die nötigen finanziellen Mittel an anderen Stellen eingesetzt werden sollten (210).

Gruppe 1 lehnt ein Entgegenwirken ab, da die Verteilung nicht zufällig ist, sondern „seine Gründe hat“ (G1_1, 289). Die Verantwortung für die erfolgreiche Nominierung wird alleine bei den Nationalstaaten gesehen; nutzt ein Land seine Möglichkeiten nicht, ist es laut G1_3 „ein bisschen selber schuld“ (310). Sie sieht es zwar durchaus als Verlust, wenn ein Land keine erfolgreiche Nominierung vorweisen kann, weil dadurch sowohl Schutzmaßnahmen als auch Gäste ausbleiben würden. Gleichzeitig verteidigt sie die Länder, die Welterbestätten aufweisen,

da diese „ja nichts dafür können“ (308). G1_2 legitimiert zudem die Entscheidungen des Welterbekomitees, da dessen Mitglieder durch „viele Länder“ (309) gewählt worden sind.

Bei den Teilnehmenden, die keine eindeutige Meinung bezüglich Maßnahmen für eine ausgewogene Welterbeliste äußern, tritt das bereits erwähnte Argument der herausragenden Bedeutung wiederholt auf. So befürwortet G11_2 zwar generell keinen Eingriff, jedoch kommt es auch laut ihm darauf an, „was das Land so zu bieten hat. [...] Europa hat halt viel wegen des Glaubens, aber Afrika ist ja flächenmäßig weitestgehend nur Prärie und da ist ja jetzt eigentlich nicht so viel.“ (269)

G12_2 ist sich unschlüssig, da sie einerseits davon ausgeht, dass es „in vielen Gebieten der Welt einfach nichts gibt, was diesem Begriff würdig wäre.“ (494) Sie spekuliert andererseits, dass in einigen Ländern die finanziellen Mittel und Expertise für die Nominierung fehlen könnten bzw. keine Notwendigkeit für eine Welterbestätten gesehen wird. Da die Kompetenzen der betroffenen Länder nicht als ausreichend empfunden werden, schlägt sie vor, dass eine bestimmte Anzahl von Welterbestätten direkt von der UNESCO ernannt wird.

G8_2 ist hingegen nicht der Meinung, dass Staaten zur Nominierung von Weltkulturerbestätten gezwungen werden können, auch wenn er in allen Ländern schützenswerte Kulturstätten vermutet: „Man kann ja nicht in das Land eindringen und sagen: ‚Das muss jetzt aber beschützt werden, weil wir das so wollen.‘“ (209) Einen starken Kontrast zu der Meinung von G12_2 bildet auch der Vorschlag von G4_3, die an die eigenständige Handlungsfähigkeit der Staaten appelliert. Für sie stellt die Aufnahme in die Welterbeliste keinen „Konkurrenzkampf“ dar. Da es jedoch möglich sei, dass „sich einige Länder, die sich bewerben, schon ein bisschen benachteiligt fühlen“ (428), schlägt sie Proteste als eine Maßnahme vor (435-439).

Laut G11_1 hängt die Bewertung der globalen Verteilung „vom Betrachter ab“ (270). Zudem weist sie auf die notwendige Auseinandersetzung mit den Kriterien hin. Mit der Aufnahme von Welterbestätten verbindet sie einen hohen Aufwand, sowohl für die UNESCO als auch für die Landesregierungen. Welterbestätten sind in ihrer Betrachtung ein Luxus, der erst nach der Lösung grundlegender gesellschaftlichen Herausforderungen Relevanz erlangt:

„Ich glaube nicht, dass die [in Syrien] in nächster Zeit einen Antrag stellen werden. Die werden sich jetzt sicher nicht bemühen, Weltkulturerbe in ihrem Land zu kriegen, wenn sie andere Probleme haben. Wenn sie nicht mal eine funktionierende Regierung haben.“ (275)

Auch G2_4 ist der Meinung, dass Staaten eine finanzielle Unterstützung bekommen sollten, wenn sie bereit sind, Verantwortung für die Nominierung und die Pflege zu übernehmen. Allerdings schätzt sie den Aufwand in „Bürgerkriegsstaaten“ (256) derzeit als zu hoch ein.

G2_3 äußert keine konkrete Einstellung. Laut ihr drückt die Verteilung von Weltkulturerbestätten jedoch nicht aus, *„ob da jetzt was Wertvolles steht oder eher nicht, weil in Afrika kann ja auch trotzdem ganz viele wertvolle Kultur [sein und dort können] auch historische Sachen stehen.“* Es sei daher vielmehr eine Frage, *„ob man bereit“* (259) sei in den Welterbetitel zu investieren. Im Verständnis von G2_4 läge es damit auch in der Verantwortung von Europa, das kulturelle Erbe trotzdem als *„wichtig für die Kultur“* (262) zu erachten, auch wenn es keinen Welterbetitel trägt.

5.1.3.4 Änderungsvorschläge

In den Bewertungen der unausgewogenen globalen Verteilung sind bereits vereinzelt Vorschläge geäußert worden, die der Ungleichheit entgegenwirken könnten. Auch die Gruppen, die von alleine keine Änderungsvorschläge angesprochen haben, wurden gefragt, ob ihrer Meinung nach generell etwas am Nominierungsverfahren geändert werden sollte. Im Folgenden werden die Vorschläge aller Gruppen dargestellt.

In acht Gruppen wird eine **Unterstützung von Staaten** in Erwägung gezogen, wobei der Fokus auf der finanziellen Hilfe liegt. G12_2 schlägt vor, Staaten mit geringeren finanziellen Möglichkeiten Unterstützung anzubieten. Sie ist davon überzeugt, *„dass man da dann entsprechend helfen könnte, denen unter die Arme greifen könnte, den Menschen auch deutlich machen könnte, dass sowas auch schützenswert ist.“* (502) G11_2 betrachtet die Abhängigkeit von finanziellen Mitteln als *„unfair“* und findet es *„echt komisch, wenn jetzt zum Beispiel Ägypten was ganz Besonderes hat, aber nicht das Geld dafür, aber Europa für jede dritte Kirche UNESCO-Weltkulturerbe kriegt.“* (278) Die von G11_1 vorgetragene Idee, dass die finanzstarken Staaten Gelder bereitstellen (279), wird jedoch mit Skepsis betrachtet. Zum einen wird vermutet, dass nur wenige Länder Gelder bereitstellen würden. Zum anderen müsste die UNESCO *„gucken, ob das Geld auch wirklich dafür benutzt wird und nicht in irgendwas Anderes investiert wird“* (283), so dass ein zusätzlicher Arbeitsaufwand entstehen würde. Auch G4_3 stuft finanzielle Unterstützung als *„unrealistisch“* (530) ein, auch wenn sie diese prinzipiell gutheißt. G8_3 bewertet finanzielle Unterstützung als einzige explizit als ungeeignet, da sie die Meinung vertritt, dass *„die Länder, die so ein Weltkulturerbe ‚brauchen‘, das auch selbst finanzieren können.“* (219) Der Vorschlag von G9_2 steht dagegen im Kontrast zu der Einteilung in Geber- und Nehmerländer, da er sich auf den *„kommunistischen Grundgedanken“* (247) beruft und eine gerechte Verteilung aller zur Verfügung stehenden Gelder vorschlägt.

Zwei Teilnehmende ziehen sowohl die UNESCO als auch die einzelnen Staaten in die finanzielle Verantwortung, da die Welterbestätten *„dem Staat ja auch gehören.“* (G5_3, 483)

In Gruppe 2 werden zudem weitere Formen der Unterstützung in Erwägung gezogen. G2_1

ruft zu einer ausdrücklichen Auseinandersetzung mit Ländern auf, in denen Bürgerkriege herrschen, auch wenn Hilfsmaßnahmen ihrer Meinung nach ein „*umstrittenes Thema*“ (267) darstellen. Im Zuge dessen hält die Gruppe auch fest, dass die gezielte Zerstörung von Welterbestätten bestraft werden muss (268-273). Laut G2_4 sollte zudem besonders in „*Entwicklungsländern*“ (274) die Ausbildung von Fachkräften gefördert werden. Sie zieht an dieser Stelle Staaten mit einer hohen Anzahl an Welterbestätten in die Verantwortung und fordert, dass diese ihre Expertise teilen.

Sechs Gruppen diskutieren Veränderungen in der **Akteursstruktur**. Davon befasst sich die Hälfte auf die eine oder andere Weise mit der Abgabe staatlicher Kompetenzen an die UNESCO, die von den Teilnehmenden jedoch als Hilfe und nicht als Verlust von Eigenständigkeit aufgefasst wird. Um die Kosten und den Aufwand für Länder mit geringen finanziellen Mitteln zu senken, schlägt G12_2 die direkte Auswahl von Welterbestätten durch die UNESCO vor (494) und auch G3_2 ist der Meinung, dass die UNESCO „*unabhängig von den Landesregierungen [...] ein Komitee aufstellen sollte*“ (352), dass für die Nominierung von Welterbestätten verantwortlich ist. Dafür könnten laut G3_1 auf jedem Kontinent bestimmte Personen verantwortlich sein, die ihrer Meinung nach auch nicht auf „*Reise gehen*“ müssten, da schließlich bekannt sei, „*was wichtig ist für das Land*“ (353). G7_3 hält es zudem nicht für notwendig, dass die Landesregierungen vorläufige Welterbelisten erstellen. Ihrer Meinung nach sollte diese Aufgabe zentralisiert werden, denn es „*reicht ja eigentlich, wenn einer das macht. So für alle.*“ (294)

Im Gegensatz zu den Zentralisierungsansätzen stehen zwei Vorschläge zur Erweiterung des Welterbekomitees. Gruppe 2 hält es für wichtig, dass die Mitglieder des Welterbekomitees regelmäßig rotieren und alle Regionen gleichermaßen vertreten sind (286-288). Des Weiteren wird eine höhere Anzahl an Komiteemitgliedern in Betracht gezogen, denn laut G2_4 kann man „*Entscheidungsprozesse auch mit 40 oder 50 Abgeordneten hinkriegen. [...] Ich meine, da liegt ja schon so eine Arbeit davor, in denen eigentlich alle Fakten geklärt sind und dann geht es ja im Grunde nur noch um das Abstimmen.*“ (294-296) Die Einbeziehung aller Mitgliedsstaaten der UNESCO könnte laut G4_2 mittels einer „*Online-Abstimmung auf einer extra Plattform*“ (540) umgesetzt werden. Gruppe 2 diskutiert weiterhin den Einfluss von „*persönlichen Sachen*“ (G2_4, 296) auf die Entscheidungsprozesse. So nimmt G2_4 an, dass Staaten mit dem Einreichen ihrer Nominierung warten würden, bis „*Länder, die das auch wertschätzen würden, dann da in diesem Komitee drin sind.*“ (291)

Vier Gruppen schlagen eine stärkere **Einbeziehung der Bevölkerung** in das Nominierungsverfahren vor. Da die Nominierung von Welterbestätten eine staatliche Angelegenheit ist, stel-

len Zwänge von außerhalb für Gruppe 2 keine Option dar. Entsprechende Forderungen könnten jedoch von der jeweiligen Bevölkerung gestellt werden. Dafür müsste man laut G2_4 gezielt auf die Bevölkerung zugehen und *„denen mit ganz viel Werbekampagnen und Aktionen sagen: ‚Mensch, interessiert euch mal dafür.‘“* (280)

G3_1 und G4_2 bemängeln die Transparenz des Nominierungsverfahrens und sind der Meinung, dass dadurch der *„Wert irgendwie ein bisschen verloren geht“* (G3_1, 405). Laut G4_2 erlangen die Entscheidungen der UNESCO erst an Legitimität, wenn das Welterbeprogramm in der Bevölkerung ausreichend bekannt ist (523).

G3_2 verlangt mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Bevölkerung, denn *„die sind ja die Kultur und dann ist es für [sie] bestimmt auch interessant, das mitzuentcheiden.“* (366) Sie schlägt daher, genau wie Gruppe 12, eine Online-Abstimmung vor, an der die lokale Bevölkerung oder sogar die globale Gemeinschaft teilnehmen könnte.

Dass die Vorbereitung der Nominierung und das eigentliche Aufnahmeverfahren heutzutage bis zu 20 Jahre in Anspruch nimmt, wird in acht Gruppen angemerkt und überwiegend bemängelt. G7_1 kritisiert die **Länge des Nominierungsverfahrens** und schlägt vor, *„dass man da vielleicht ein bisschen weniger aufschreiben muss. Weil, es ist ja schon ein bisschen doof, wenn man da so lange dran arbeitet und das dann nicht angenommen wird.“* (289) Um das Verfahren zu verkürzen, könne laut G7_4 auf die Prüfung der Nominierungsunterlagen durch ICOMOS verzichtet werden (292). G12_2 favorisiert aus Kostengründen ein gekürztes Verfahren, hält die *„vielen verschiedenen Stufen“* prinzipiell jedoch für sinnvoll, damit auch *„alles mit rechten Dingen zugeht.“* (521)

G9_2 rät ebenfalls zu einer Verfahrenskürzung, und verweist dabei auf die kurzen Legislaturperioden in der Politik. Des Weiteren vermutet er, *„dass [es] in der Bevölkerung auch nicht so angesehen ist, wenn man für etwas Geld ausgibt, was vielleicht gebraucht wird. Was vielleicht in zwanzig Jahren erst einen Mehrwert bringt.“* (250)

G3_2 geht allerdings davon aus, dass die UNESCO bereits Veränderungen und Kürzungen vorgenommen hätte, wenn dies denn möglich wäre. Aufgrund der langen Vorbereitungszeit hält es G3_3 für wichtig, *„dass man vielleicht in der Zeit schon mal das Gebäude unter Schutz stellt, weil es ja sein kann, dass [das] dann in der Zeit irgendwie zerstört wird.“* (357)

Die Notwendigkeit für Veränderungen im Nominierungsverfahren wird jedoch nicht von allen Teilnehmenden geteilt. So sieht Gruppe 10 **keinen Bedarf für Veränderungen**, da das Verfahren *„schon so gut ist, wie es ist.“* (G10_2, 167) Laut G10_3 sollte der Welterbetitel *„nicht zu leicht [...] zu bekommen“* sein. In diesem Sinne stellt der lange Nominierungsprozess ein Qualitätsmerkmal dar, da der Welterbetitel *„nicht einfach [...] gewürfelt wird“* (168). Auch wenn

G8_3 die Dauer des Nominierungsprozess im Hinblick auf die heutige Technik als „übertrieben“ einstuft, hält sie Veränderungen insgesamt für unnötig. Sie begründet das damit, dass „die Länder sich da ja selbst entscheiden können, ob die das haben wollen oder nicht“ (212).

5.1.3.5 Diskussion der Ergebnisse: Perspektive der Jugendlichen auf die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten

Die Begründungsansätze der Teilnehmenden für die globale Verteilung von Weltkulturerbestätten zeigen, trotz gruppenspezifischer Unterschiede, übergreifende Tendenzen auf. Die Gründe werden dabei vor allem mit demographischen Entwicklungen, der Anzahl von als relevant empfundenen historischen Ereignissen, den naturräumlichen und klimatischen Bedingungen, kulturalistischen Zuweisungen und entwicklungsbezogenen Ansätzen erklärt. Diesen dominanten Begründungsmustern stehen institutionelle, machtstrukturelle oder staatliche Begründungsansätze gegenüber, die jedoch lediglich in zwei Gruppen intensiver in Betracht gezogen werden.

Ausschlaggebend für die Annahmen der meisten teilnehmenden Jugendlichen ist dabei die Vorstellung von Europa als einem global herausragenden Zentrum für Kultur, Geschichte und Fortschritt, die mit Vorstellungen zu Afrika und Südamerika, sowie zum Teil Asien kontrastiert wird. Diese eurozentrischen Sichtweisen lassen sich mit Bezug auf Konzepte postkolonialer Theorien (siehe Kapitel 3.2.3.2) einordnen. So ist bei den Jugendlichen vermehrt eine Verwendung von Gegensatzpaaren festzustellen, durch die die ungleiche Verteilung von Weltkulturerbestätten erklärt wird. Aussagen zum technischen Fortschritt Europas oder den Errungenschaften historischer Zivilisationen stehen dabei im Kontrast zu Vorstellungen von „Völkerstämmen“, „afrikanischen Stämmen“ oder „Nomadenstämmen“³. Dabei wird auch auf einen zentralen Gedanken des europäischen Verständnisses der Moderne zurückgegriffen, der unterschiedliche geographische Räume verschiedenen Entwicklungsstadien zuordnet und von einem teleologischen Entwicklungsverständnis ausgeht. Abweichungen von der durch den Globalen Norden gesetzten Norm werden somit problematisiert und scheinen nur durch technische Lösungen von außen lösbar: „Der überwiegende Effekt dieses Interpretationsrasters ist die Entpolitisierung sozialer Ungleichheit als ‚Entwicklungsproblem‘ – oftmals interpretiert als Mangel an Kapital, Technologie oder Expertenwissen.“ (Ziai 2010, 401) Die

³ Von der Verwendung des Begriffes „Stamm“ wird heutzutage abgesehen, da er während der Kolonialzeit undifferenziert und abwertend für unterschiedliche Gemeinschaftsformen verwendet wurde. Zu den häufigen Anwendungsgebieten des Stammesbegriffes gehörten die indigene Bevölkerung Afrikas, Australiens, Nordamerikas sowie nicht-hinduistische Gemeinschaften in Indien (vgl. Beck, 2004, 598). Die kontinuierliche Verwendung des Begriffs suggeriert somit noch stets Primitivität und trägt zur Aufrechterhaltung von Hierarchien bei.

entwicklungsbezogenen Begründungsansätze, in denen z.B. auf scheinbar mangelnde Fähigkeiten und Interessen zum Erzeugen sowie Erhalt von kulturellem Erbe hingewiesen wird, schließen daran an. Auch die geringe Einbeziehung der staatlichen Interessen und der Organisationsstruktur der UNESCO entsprechen dem entpolitisierten Entwicklungsansatz.

Betrachtet man die Aussagen zum sog. Globalen Süden sowie zu den indigenen Kulturen Nordamerikas, fällt neben der Verwendung von Begriffen wie ‚Stämme‘ der Fokus auf den Glauben, auf Naturverbundenheit sowie ländliche Regionen auf. Die vorkoloniale Geschichte wird tendenziell ausgeblendet, wohingegen Kolonialismus positiv mit dem Export von Kultur und Technik assoziiert wird. Die geäußerten Sichtweisen spiegeln somit das von Dhawan beschriebene „Paradoxon der europäischen Selbstwahrnehmung“ wider, dessen „zivilisierende Kraft“ liegt darin, dass die positive Selbstbewertung nur aufgrund einer historischen Amnesie hinsichtlich der Kosten dieser Mission möglich ist.“ (ebd. 2016, 75)

Charakteristisch für eurozentrische Sichtweisen ist die Hervorhebung Europas als Zentrum der Weltgeschichte (vgl. Quijano 2000, 541ff.). Insbesondere Afrika wird dagegen eine geringe historische Relevanz zugesprochen, herausgehoben wird lediglich seine Bedeutung in der menschlichen Evolutionsgeschichte. In den Betrachtungen der Jugendlichen bleiben, mit Ausnahme von Ägypten, frühere afrikanische Hochkulturen und Städte unbeachtet (zur präkolonialen Urbanisierung in Afrika siehe Freund 2007, 3ff.). Diese Ahistorisierung, Herabstufung und gleichzeitige Exotisierung des gesamten Kontinentes durch Europa hat Tradition. Sie lassen sich bereits im 18. und 19. Jahrhundert bei Kant (1968 [1802]) und Hegel (1994 [1822/23]) finden und wirken bis heute nach. So stellen beispielsweise Kiesel und Bendix in ihrer Analyse entwicklungspolitischer Plakate „die vermeintliche Abwesenheit von Kultur im globalen Süden und die gleichzeitige Fokussierung auf Natur, Natürlichkeit und Ursprünglichkeit“ als ein „Leitmotiv des kolonialen Blicks“ (ebd. 2010, 486) hervor. Die von Vorurteilen und Stereotypen geprägten Aussagen der Teilnehmenden spiegeln das existierende Afrikabild vieler Schülerinnen und Schülern wieder (vgl. Reichart-Burikukiye 2001; Lange 2017). Diese sind auch mit der Darstellung von Afrika in Schulbüchern zu erklären, die oftmals eindimensional sind und rassistische Denkstrukturen reproduzierenden (vgl. Eberth 2019; Dulko & Namgalies 2013; Marmer 2013). In ihrer Analyse von ›Afrika‹-Bildern in Schulbüchern stellen Marmer, Sow und Ziai (2015, 116f.) Folgendes fest:

„Während in Europa, weniger in den Amerikas und Asien, sehr viel ‚Historisches‘ passiert ist, verschwindet Afrika für Zehntausende von Jahren aus den Geschichtsbüchern, was gleichbedeutend ist mit der Vorstellung, dass dort keine Geschichte stattfindet. Als Afrika dann als ‚entdecktes Land‘ wieder auftaucht, braucht es keine Erklärungen, warum das so passiert ist.“

Auch die (überschaubare) Thematisierung von Kolonialismus aus einer rein europäischen Perspektive ist somit ein Ausdruck der „offenkundige[n] Unfähigkeit [...], auf der Grundlage einer gemeinsamen Vergangenheit eine gemeinsame Geschichte zu schreiben“ (Mbembe 2016, 15). Die Wahrnehmungsfiler *othering*, Essenzialisierung, Ahistorisierung, Kulturalisierung und Naturalisierung, mit denen Afrika aus europäischer Perspektive wahrgenommen wird, dienen nach Kersting „der Konstruktion und Reproduktion eines bestimmten Verhältnisses zum afrikanischen Kontinent“ und sind „Vorraussetzung für die Kontinuitäten zwischen der kolonialen und postkolonialen ökonomischen Ausbeutung und politischen Ausgrenzung Afrika[s].“ (ebd. 2011, 8) Die Autorin der vorliegenden Studie kann sich selbst aus der Kritik nicht herausnehmen, wurde doch mit dem Omo-Tal in Äthiopien eine Weltkulturerbestätte gewählt, die der häufigen Darstellung Afrikas als ‚Wiege der Menschheit‘ entspricht. Anzumerken ist jedoch, dass die Erklärungen für die relativ geringe Anzahl von Weltkulturerbestätten speziell in Afrika zwischen den fünf Gruppen, die in der ersten Sitzung das Omo-Tal behandelt haben, und den anderen Gruppen, keine inhaltlichen Unterschiede aufweisen.

Sehr präsent sind weiterhin geodeterministische Vorstellungen in den naturraumbezogenen Erklärungsansätzen. Die Aussagen erinnern an die Länderkunde des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die auf der Annahme basierte, dass den „Gliederungen der Erde eine ebensolche Gliederung des Menschengeschlechts entsprach“ (Schultz 1999, 35). Aufbauend auf der Klimatheorie der Antike wurde angenommen, dass in extremen Klimazonen die Bevölkerung eine sehr extreme und einseitige Entwicklung vorweist, während gemäßigte Klimazonen eine vielfältige Bevölkerung begünstigen (vgl. Schultz 2002, 343). Die Zuordnung von scheinbar homogenen Bevölkerungsgruppen zu abgegrenzten Räumen gilt zwar längst als überholt, ist jedoch zum Teil bis heute mit dem Konzept der Kulturerdteile im Geographieunterricht wiederzufinden (siehe Kapitel 3.3.2).

Während vereinzelt Bedenken dazu geäußert werden, dass die ungleiche Verteilung von Weltkulturerbestätten bestehende Vorurteile reproduziert, wird das globale Ungleichgewicht tendenziell als unproblematisch eingestuft. Dies spiegeln auch die Aussagen zur UNESCO wider, deren Arbeitsprozesse von den meisten Teilnehmenden unkritisch akzeptiert werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die Jugendlichen nicht über die in der Öffentlichkeit und Wissenschaft diskutierten Gründe über die Verteilung aufgeklärt wurden und allein auf Grundlage ihrer eigenen Vermutungen argumentieren konnten.

Die historische Bedeutung der Weltkulturerbestätten ist für die meisten Jugendlichen wichtiger als eine ausgeglichene globale Verteilung. Dabei fällt auf, dass sowohl die Auswahl potenzieller Weltkulturerbestätten als auch die endgültige Entscheidung bezüglich der Aufnahme in

die Welterbeliste größtenteils als unstrittig angesehen wird. Demnach müsse das Welterbekomitee die Vorschläge lediglich absegnen, ihr ‚außergewöhnlicher universeller Wert‘ erscheint dabei als gegeben. Mögliche Meinungsverschiedenheiten werden in dem Abschnitt nicht in Betracht bezogen, werden jedoch von zwei Gruppen in anderen Zusammenhängen diskutiert (G4 141-158; G11 34-41).

Da die Legitimität der Entscheidungen zumeist unhinterfragt bleibt, der Nutzen von Weltkulturerbe zum Teil jedoch angezweifelt wird, werden in vielen Fällen nur geringfügige Änderungen am Nominierungsprozess vorgeschlagen (z.B. Kürzung des Verfahrens). Auch die weiteren genannten Änderungsvorschläge bewegen sich zumeist eng innerhalb des bestehenden institutionellen Rahmens. Dazu gehören die Vorschläge zur Unterstützung der Staaten, bei denen einige Formulierungen an mittlerweile in der Kritik stehende Formen von ‚Entwicklungshilfe‘ denken lassen, nach der die Verhältnisse in sogenannten ‚Entwicklungsländern‘ durch externe Unterstützung nach Vorbild der ‚entwickelten Länder‘ verbessert werden sollen (vgl. Müller-Mahn & Verne 2014, 95f.).

Bezüglich der Akteursstruktur werden von den Teilnehmenden sehr unterschiedliche Ideen vorgebracht. Während einerseits eine stärkere Zentralisierung der Auswahl von potenziellen Weltkulturerbestätten bei der UNESCO gefordert wird, werden an anderer Stelle Forderungen nach einer Erweiterung des Welterbekomitees laut. Weiterhin existieren vereinzelt Vorschläge zur Öffnung des Verfahrens für die lokale Bevölkerung bzw. die globale Gemeinschaft. Ähnliche Beobachtungen machten Fischer et al. (2016, 103f.) in ihrer Studie zur Bewertung und Wahrnehmung von Globalisierung. Auch hier nahmen die teilnehmenden Jugendlichen politische Entscheidungsstrukturen mehrheitlich als gegeben hin und sahen wenig Notwendigkeit für grundlegende systematische Veränderungen.

5.1.4 Folgen des Welterbetitels

Wie bereits in Kapitel 4.4.2 geschildert, lagen den Teilnehmenden je nach Standort der Schule zum Thema *Folgen des Welterbetitels* unterschiedliche Fragen vor. Die Äußerungen werden im Folgenden dennoch gemeinsam betrachtet. Es ist jeweils entsprechend angemerkt, ob die Teilnehmenden den Verlust oder das Erlangen des Welterbetitels diskutierten. Tab. 9 listet gruppenübergreifend die Häufigkeiten der genannten Folgen.

Tab. 9: Vermutete Folgen zur Ausweisung bzw. Aberkennung des Welterbetitels

Kultur	12	Soziales	11	Ökonomie	12	Politik	5	Ökologie	5
Bekanntheit	11	Emotionen	9	Einnahmen	12	Richtlinien	2	Belastung	5
Anziehungskraft	11	Wahrnehmung	6	Arbeitsplätze	4	Unterstützung	1	Artenschutz	1
Instandhaltung	7	Lebensqualität	5	Preisentwicklung	3	Verantwortung	1	Verkehr	1
Städtebau	3	Prestige	2	Ausgaben	2	Terrorismus	1		
Events	3	Identität	2	Fördergelder	2				
Lernfunktion	2	Zugang	2	Betriebe	1				
kulturelles Kapital	1	Verhalten	2						
		Repräsentation	1						
		Demografie	1						

5.1.4.1 Vorstellungen zu den Folgen des Welterbetitels

Kulturelle Folgen

Der Zusammenhang zwischen dem Welterbetitel und der **Bekanntheit** eines Ortes wurde in 11 Gruppen diskutiert. Dabei wurde in neun Fällen davon ausgegangen, dass der Titel dafür sorgt, dass ein Ort „*nochmal viel bekannter*“ (G6_4, 591) wird, mediales Interesse generiert (G1_3, 336) und für die Austragung von Ereignissen mit Persönlichkeiten wie Angela Merkel (G12_2, 569) auserwählt wird. Laut G8_2 „*lesen sich Unternehmen [die Welterbeliste] auch durch, wenn sie eine Reise anbieten*“ (223) und passen dementsprechend ihre Programme an. Würde Goslar der Titel aberkannt werden, „*wäre es ein einfaches Bergwerk, was es zigmal in Deutschland gibt.*“ (G10_3, 179) Während für Goslar eine Verminderung der Bekanntheit vorausgesagt wird (G11_1, 290), gehen die Teilnehmenden in Alfeld nicht von einer Minderung der „*weltweiten Stellung*“ (G9_3, 254) des Fagus-Werkes aus. Auch G7_5 sieht dessen Beitrag zur Bekanntheit von Alfeld als gering an und bezweifelt, dass „*viele aus Bayern oder so herkommen, um das zu sehen*“ (302).

Im Hinblick auf die Beständigkeit der **Anziehungskraft** nach dem Titelverlust liegen generell unterschiedliche Meinungen vor. Goslar wird eine Verringerung der Anzahl von Touristinnen und Touristen vorhersagt (G11_1, 293) und auch G7_2 sieht in dem Titelverlust einen „herben Schlag“ (297) für das Fagus-Werk, da dadurch die Besuchszahlen sinken würden. In Hildesheim wird indessen nicht von einer Veränderung der Anziehungskraft ausgegangen, da die Michaeliskirche und der Dom mit dem tausendjährigen Rosenstock weiterhin eine Attraktion sein würden (G12, 532-536; G8 234-236). Bei einer Anerkennung der Herrenhäuser Gärten als Weltkulturerbe wird tendenziell in allen Gruppen von einer steigenden Anziehungskraft auf Besucherinnen und Besucher ausgegangen, denn „*wenn man sich allein im Tourismus infor-*

miert, was dieses Land zu bieten hat, dann würde man ja auch wahrscheinlich auf Weltkulturerbe stoßen.“ (G4_1, 468) G4_3 hingegen steht einer Verstärkung der Anziehungskraft skeptisch gegenüber, da die Erscheinung der Gärten unverändert bleibe (461).

Die Hälfte aller Gruppen geht davon aus, dass der Welterbetitel positiv zum Erhalt des Kulturerbes beiträgt. Mit dem Welterbetitel wird demnach die Zunahme von **Instandhaltungsmaßnahmen** verknüpft, während selbige bei einer Aberkennung rückläufig werden würden, „weil der Reiz nicht mehr da ist, das so zu pflegen.“ (10_1, 182) Im Gegensatz dazu befürchtet Gruppe 12 nicht, dass ein Verlust des Welterbetitels zum Verfall der Michaeliskirche und des Doms führen würde, da sie „alle relativ gut instandgehalten“ (G12-2, 527) sind und die finanziellen Mittel weiter vorhanden wären.

Mit der Ausweisung als Welterbestätte gehen laut der Teilnehmenden auch Konsequenzen für den Stadtraum einher. Dies reicht von Schildern, die in der Stadt auf die Welterbestätte hinweisen (Gruppe 8, 259-266) bis zum **Städtebau**. Einerseits wird vermutet, dass zukünftige Veränderungen an der Welterbestätte bestimmten Regeln unterliegen und eine Rekonstruktion wie die des Schlosses Herrenhausen dann nicht mehr möglich wäre (G3_1, 387). Auf der anderen Seite befürchtet G1_3, dass durch den Welterbestatus auch ein Bauboom ausgelöst werden könnte. Diese Vermutung ist als Hinweis darauf zu lesen, dass mit dem Welterbetitel internationale Erwartungen an eine touristische Attraktion verknüpft sind und entsprechende Geschmäcker bedient werden müssen:

„Für den Großen Garten könnte es dann so werden, dass dann alles verändert wird, damit es so luxuriöser aussieht, so bombastischer. Und das könnte dann auch diesen einzigartigen Charakter wieder zerstören.“ (336)

Die Herrenhäuser Gärten in Hannover sind derzeit eine beliebte Veranstaltungsstätte, in denen u.a. Feuerwerkswettbewerbe sowie Kleinkunst- und Musikfestivals stattfinden, die den Ort „besonders“ (G3_3, 373) machen. Während G2_4 vermutet, dass mit der Aufnahme in die Welterbeliste die Anzahl **der Veranstaltungen** zunimmt (332), wird in zwei anderen Gruppen vom Gegenteil ausgegangen. Die steigenden Menschenmassen könnten demnach den Ort gefährden, so dass Veranstaltungen dieser Art verboten würden (G5_4, 491).

Welterbestätten werden zudem als Orte mit einer **Lernfunktion** betrachtet, da an ihnen vergangene Ereignisse nachempfunden werden könnten (G8_2, 291). Durch ihren besonderen Status werden sie zudem als Beispiel im Schulunterricht herangezogen, wie G12_2 feststellt: „Wir haben es mit unserer Michaeliskirche bis ins Mathebuch geschafft.“ (553)

Im Fall von Hildesheim, stellt der Welterbetitel laut den Teilnehmenden zudem ein wichtiges **kulturelles Kapital** dar. Bei den – zu der Zeit – aktuellen Vorbereitungen für die Bewerbung

zur *Kulturhauptstadt Europas 2025*, wird der Welterbetitel als ein Wettbewerbsvorteil gesehen (G12_2, 541).

Ökonomische Folgen

Der Weltkulturerbetitel wird von den Teilnehmenden mit erhöhten **Ausgaben** für die Stadt, jedoch vor allem mit **Einnahmen** in Verbindung gebracht. Instandhaltungsmaßnahmen werden dabei als ein hoher Kostenfaktor verbucht, der einerseits an anderer Stelle zu Kürzungen führen könnte (G4, 453-459), aber andererseits in Zukunft auch Einnahmen generiert (G2_4, 329). Von einem Welterbetitel für den Großen Garten erwarten alle Gruppen einen finanziellen Profit für die Stadt und die lokale Bevölkerung, der mit der steigenden Nachfrage in umliegenden Restaurants, Hotels und Geschäften sowie einer Zunahme beim ÖPNV-Ticketverkauf erklärt wird. Die Intensität des möglichen Tourismuswachstums wird jedoch unterschiedlich bewertet. Während G1_2 von einem starken Anstieg ausgeht und sich dabei auf die Erfahrung am Machu Picchu bezieht (330), bezweifelt G6_1, dass „*dadurch Hannover jetzt so richtig boomt*“ (594).

In den Gruppen, in denen die Folgen des Verlusts des Welterbetitels zur Debatte standen, wird allgemein von einer Verringerung der Einnahmen ausgegangen, jedoch ist auch hier die Stärke der Auswirkungen umstritten. Gruppe 7, 9, 10 und 11 halten die finanziellen Verluste für überschaubar und weisen dem lokalen Weltkulturerbe eine geringe touristische Attraktivität zu. So konstatiert G7_4 für Alfeld:

„Ich sehe den wirtschaftlichen Aspekt nicht so groß, weil ich nicht glaube, dass so viele Menschen kommen, um das Fagus-Werk zu sehen. Es kommen immer hin und wieder mal welche, aber es sind nicht so viele, als dass es wirklich ein wirtschaftliches Standbein wäre.“ (299)

Während G5_4 annimmt, dass zur Bewältigung der wachsenden Mengen an Besucherinnen und Besucher in Hannover „*einfach viel mehr Arbeitskräfte eingestellt werden*“ (493) müssten, wird für Goslar die entsprechend gegenteilige Entwicklung erwartet, da mit dem Welterbestatus wirtschaftliche Vorteile verknüpft werden (Gruppe 10 und 11). Ein Titelverlust würde laut den Teilnehmenden besonders junge Menschen treffen – nicht emotional, sondern finanziell. Die Cafés und Restaurants der Altstadt bieten nicht nur reguläre **Arbeitsplätze**, sondern ermöglichen bereits Schülerinnen und Schülern die Chance, ihr Geld aufzubessern: „*[Junge Leute] interessieren sich nicht dafür, ob die Weltkulturerbe haben oder nicht, aber die interessieren sich schon dafür, dass Touristen nach Goslar kommen.*“ (G11_1, 295)

Die Arbeitsplätze im Fagus-Werk wären dagegen lediglich in Gefahr, wenn der Betrieb schließen (G7_1, 306) oder abwandern würde. Eine mögliche **Abwanderung** begründet G9_2 damit, dass

„die Firma FagusGrecon nicht mehr an dieses Gebäude gebunden wäre, weil es dann keinen wirklichen Mehrwert hätte. Vielleicht würde die Firma dann ja in einem lukrativeren Raum, vielleicht Richtung Hannover, ziehen. Denn Alfeld ist ja jetzt nicht unbedingt optimal gelegen.“ (G9_2, 255)

Sollte dies eintreten, sei mit *„herben finanziellen Einbußen“* (G9_2, 255) für die Stadt und die lokale Bevölkerung zu rechnen, da neben Arbeitsplätzen auch Steuereinnahmen wegfallen würden. Die Wahrscheinlichkeit dieser Entwicklung wird von den Teilnehmenden unterschiedlich bewertet und mit *„unrealistisch [...], aber nicht komplett im Bereich des Unmöglichen“* (G9_2, 258) zusammengefasst. Für ein Verbleib der Firma spricht demnach, dass das Gebäude für FagusGrecon *„immer noch, egal ob Weltkulturerbe oder nicht, von Bedeutung ist. Das ist ja das Aushängeschild.“* (G9_3, 257)

Drei Gruppen verbinden mit dem Welterbetitel eine **Preisentwicklung**, von der sie ggf. selbst betroffen wären. Während ein Anstieg der Eintritts- und Hotelpreise besonders Besucherinnen und Besucher trifft, wäre die lokale Bevölkerung durch erhöhte Steuern und Mietpreise belastet. Mit Bezug auf die als bereits zu hoch empfundenen Mieten wird festgestellt, dass der Welterbetitel daher *„für die lokale Bevölkerung nach hinten losgehen“* (G4_1, 472) könnte. Im Fall des Titelverlusts werden Goslar sinkende Mieten prognostiziert, die womöglich geringere Investitionen und den Zuzug der älteren und Wegzug der jungen Bevölkerung bewirken könnten (G11_1, 310).

Gruppe 11 und 12 sind sich darüber bewusst, dass an den Welterbetitel **Fördergelder** geknüpft sind, die dem Erhalt des Kulturerbes dienen. Als Beispiel wird das überdurchschnittlich starke Hochwasser im Sommer 2017 aufgeführt, bei dem u.a. der Marktplatz sowie einige Wohnhäuser der Altstadt Goslar überflutet wurden (NLWKN 2017, 21). In dessen Folge erhielt die Stadt finanzielle Mittel für die Beseitigung der Schäden; diese könnten bei einer Aberkennung jedoch entfallen (Gruppe 11, 296-301).

Soziale Folgen

Die **emotionale Bindung** an Weltkulturerbe wird von Gruppen, die in unmittelbarer Nähe von einer Welterbestätte wohnen, sehr unterschiedlich eingeschätzt. G9_3 stellt fest, dass sich die Bevölkerung in Alfeld des Welterbes bewusst ist, jedoch sei kein *„emotionaler Mehrwert“* (254) festzustellen. Für Gruppe 12 hingegen wäre ein Verlust des Titels hauptsächlich mit emotionalen Folgen wie geringerem Stolz verbunden, während keine rationalen Veränderungen zu erwarten sind (548-549). Auch G7_4 sieht vor allem einen Verlust für Personen, die persönliche Assoziationen mit dem Fagus-Werk verknüpfen (301).

Auch die Teilnehmenden aus Hannover erwarten, dass der Welterbetitel die lokale Bevölkerung mit Stolz erfüllt, so dass sie mit Begeisterung *„jedem erzählen, dass sie ein Weltkulturerbe haben.“* (G1_3, 348). Laut G2_1 wären vor allem *„Vollblut-Hannoveraner“* (350) von dem Titel begeistert, während sie sich als Zugezogene weniger davon angesprochen fühlt. Weiterhin wird daran gezweifelt, dass der Stolz von langer Dauer ist und es wird auf den *„zweiseitigen“* (G2_4, 355) Charakter des Welterbetitels hingewiesen. Der Stolz der lokalen Bevölkerung wird demnach durch mögliche Begleiterscheinungen wie steigende Mieten, Massentourismus und eingeschränktem Zugang vermindert.

Der Welterbetitel als eine von außen auferlegte Bezeichnung, die vor allem die **Wahrnehmung** von ausgewählten Orten verändert, wurde in sechs Gruppen thematisiert. So geht Gruppe 3 davon aus, dass mit dem Welterbetitel auf nationaler Ebene auch die Wertschätzung des Ortes steigt, da mit dem Erlangen des Titels ein hoher Arbeitsaufwand verbunden ist (400-402). In drei Gruppen aus Hannover wird angemerkt, dass der Welterbetitel vor allem den Blick auf den Großen Garten verschiebt, während der Ort unverändert bleibt: *„Der Titel an sich verändert ja nur von außen hin die Wirkung, aber innen bleibt es ja gleich. Es verändert ja jetzt den Großen Garten nicht irgendwie.“* (G4_2, 491)

In derselben Logik wird auch eine potenzielle Aberkennung des Welterbetitels für das Fagus-Werk nicht als Bedeutungsverlust interpretiert, da der Ort für die *„lokale Bevölkerung immer noch so eine, in Anführungszeichen, Erbstätte“* (G9_3, 254) wäre, die den technischen und sozialen Wandel repräsentiert. Es wird daher auch kein anderes **Verhalten** erwartet, da sich die Bevölkerung weiterhin des Fagus-Werkes bewusst wäre. In Bezug auf die Herrenhäuser Gärten wird hingegen angemerkt, dass eine Ausweisung als Welterbestätte auch Gegner anlocken könnte, die an dem Ort mutwillig randalieren (G3_1, 376).

Vier Gruppen aus Hannover gehen davon aus, dass der durch den Welterbetitel ausgelöste touristische Boom sowohl negative Auswirkungen auf die **Lebensqualität** der lokalen Bevölkerung, als auch auf die **Aufenthaltsqualität** der Besucherinnen und Besucher hat. Anhand des Schlosses Schönbrunn in Wien erläutert Gruppe 6, dass *„viele Touristen für dich als Tourist nicht immer vorteilhaft“* (G6_4, 615) sind. Lokale Nutzerinnen und Nutzer der Herrenhäuser Gärten würden hingegen durch den Titel dadurch beeinträchtigt, dass der Ort nicht mehr *„so entspannt und natürlich“* (G6_4, 617) wirken und durch den Besucheransturm *„ein bisschen was verlieren“* (G5_4, 501) würde. In Goslar wird hingegen angenommen, dass der Verlust des Welterbetitels für geringere Investitionen in städtebauliche Erhaltungsmaßnahmen sorgt und die Aufenthaltsqualität somit verringert wird (G11_2, 312).

In zwei Gruppen wird befürchtet, dass der Welterbetitel den **Zugang** zu den Herrenhäuser Gärten für die lokale Bevölkerung erschweren würde, da mit einem Anstieg der Eintrittspreise

und größerem Besucherandrang gerechnet wird. Der Welterbetitel wird hierbei mit einem Verlust der Privatsphäre und Rekontextualisierung des Ortes in einen globalen Zusammenhang verbunden:

„Jetzt kann man da spazierengehen, jetzt kann man dann joggen gehen, man muss Geld dafür bezahlen, aber man kann es trotzdem machen. Ich könnte mir vorstellen, dass das dann nicht mehr möglich ist, so einfach da reinzugehen. [...] Ich kann mir vorstellen, dass es dann irgendwie nicht mehr zur Stadt Hannover gehört, sondern eher öffentlich ist für jeden.“ (G3_2, 375)

Bei der Aberkennung des Welterbetitels muss laut Gruppe 11 in Goslar mit einem Rückgang der Arbeitsplätze in der Tourismusbranche gerechnet werden, der **demographische Folgen** hätte. So wird eine „Großstädteflucht“ (G11_1, 293) von vor allem jungen Leuten befürchtet, während die alte Bevölkerung zurückbliebe.

Fragen der Innen- und Außenwirkung werden vor allem in Städten diskutiert, die eine Welterbestätte vorweisen können und besonders in Alfeld im Hinblick auf wirtschaftliche Auswirkungen beleuchtet. So wird in beiden Gruppen aus Alfeld ein **Prestige-** und Bedeutungsverlust angesprochen, der mit der Aberkennung des Welterbetitels einhergehen würde. Da sich die Bedeutung der Stadt auch noch aus anderen Erzählungen zusammensetzt (G7_1, 303) und keine finanziellen Folgen zu erwarten sind (G9_3, 254), wird der Prestigeverlust in beiden Fällen als wenig folgenreich wahrgenommen.

Auch die Rolle der historischen Bindung an den Ort wird dabei ambivalent wahrgenommen. Während für G9_3 die Architektur des Fagus-Werkes und die **Identität** der Firma so eng miteinander verknüpft sind, dass ein Umzug außer Frage steht (257), schätzt G9_2 (258) die wirtschaftliche Relevanz der Identität gering ein.

Laut G12_2 sorgt der Welterbetitel in Hildesheim für einen Bekanntheitsgrad, der sowohl für die Identität der lokalen Bevölkerung als auch für die **Repräsentation** nach außen dient. Das Weltkulturerbe *Dom und St. Michaelis in Hildesheim* wird durch die Teilnehmenden als Aushängeschild wahrgenommen, mit dem die Stadt und das Land durch Schilder auf der Autobahn oder durch die Prägung von speziellen Euromünzen werben. Diese Formen der Repräsentation sorgen gleichzeitig für Wiedererkennung, wie durch eine Begegnung in Dresden illustriert wird (G12 550-552).

Ökologische Folgen

Ökologische Folgen werden allgemein nur von den Gruppen aus Hannover in Betracht gezogen. In Verbindung mit einer vermuteten Verringerung der Lebensqualität diskutieren fünf Gruppen Verschmutzung und **Belastung durch Massentourismus** und betrachten dabei Verunreinigung, Lärmbelästigung und Zerstörung der Natur. Als Beispiele werden in Gruppe 2 die Beschädigung von Korallenriffen und die Mitnahme von Muscheln herangezogen. In diesem Zuge wird darauf hingewiesen, dass sich Touristinnen und Touristen auf Grund mangelnder Verantwortung für den Ort, oftmals achtlos gegenüber Regeln und lokalen Sitten verhalten:

„Vor allem ist bei Touristen ja auch immer die Einstellung: ‚Wann komme ich denn hier wieder her? Das ist doch mir quasi egal, wie es hier am Ende aussieht.‘ Klar gibt es Leute, die vernünftig und anständig sind, aber es gibt auch immer die anderen 50 %. Und das ist dann ärgerlich.“ (G2_4, 341)

Unabhängig von der Zerstörung durch Touristinnen und Touristen sieht G3_2 die Flora und Fauna an Welterbestätten auch dadurch in Gefahr, dass der **Artenschutz** für die lokalen Verantwortlichen keine Priorität mehr hat. Beispielhaft werden Käfer genannt, die bereits jetzt gefährdet sind. Falls die Herrenhäuser Gärten zum Welterbe gehören würden, wird befürchtet, *„dass dann die Menschen eher sagen: ‚Wir machen das trotzdem weg.‘“ (389).*

Mit den steigenden Tourismuszahlen wird weiterhin ein **erhöhtes Verkehrsaufkommen** in Verbindung gebracht. G2_4 (341) befürwortet daher die gezielte Stärkung des öffentlichen Nahverkehrs, um die Verkehrssituation in Stoßzeiten zu entlasten.

Politische Folgen

Die politischen Folgen des Welterbetitels werden in allen Gruppen nur geringfügig diskutiert. Wie bereits in Abschnitt 2.4 beschrieben, wird dem Weltkulturerbestatus im öffentlichen Diskurs eine katalysierende Kraft nachgesagt, die u.a. finanzielle und politische Unterstützung bewirkt. Genau diese **Unterstützung** sieht G12_2 bei einer Aberkennung des Welterbetitels gefährdet, wobei Hildesheim von dieser Vermutung ausgenommen wird: *„Ich glaube, in anderen Gebieten wäre das dann schlicht und einfach der Startschuss, für vielleicht auch andere politische Gegner, es einfach nicht mehr zu fördern und dann würde es auch zerfallen.“ (588)* Die Zunahme der eingebundenen Stakeholder zieht oftmals eine Verschiebung der Machtverhältnisse mit sich. G5_4 erwartet diesbezüglich eine **Verschiebung der Verantwortung** von der lokalen auf die nationale Ebene (489).

Weiterhin wird die Einführung von **Richtlinien** im Sinne von strengeren Regeln und entsprechenden Hinweisschildern vermutet, *„weil der Staat auch dann wirklich darauf achten muss, dass das ordentlich bleibt und gepflegt wird“ (G4_1, 481).*

Die mutwillige Zerstörung von Welterbestätten, eines der Themen der ersten Fokusgruppe, wurde in einer Gruppe als mögliche Folge in Betracht genommen. So gibt G3_3 zu bedenken, dass Orte durch die Ernennung zum Weltkulturerbe als Ziel für **terroristische Akte** attraktiv werden (377).

Persönliche Einschätzung

Von 23 Aussagen, in denen eine persönliche Stellungnahme gegenüber dem Welterbetitel gemacht wird, können 13 als **neutral** eingestuft werden. G7_5 würde es „*nicht schlimm finden*“ (305) und auch laut G8_2 würde es „*kaum einen Unterschied*“ (276) machen, wenn dem lokalen Kulturerbe der Welterbetitel aberkannt werden würde. Im Falle einer Auszeichnung der Herrenhäuser Gärten vermutet G5_2, dass es ihr „*egal*“ (504) wäre, da keine persönlichen Folgen zu erwarten sind. G1_3 (370) würde dem Welterbetitel auch eine geringe persönliche Relevanz zuordnen und begründet dies damit, dass sie selbst nicht aus Hannover stammt.

Sechs Teilnehmende stehen dem Welterbetitel **unentschlossen** gegenüber. G12_4 geht zwar einerseits davon aus, dass eine Aberkennung des Welterbetitels „*nicht so viel Unterschied*“ machen würde, dennoch wäre es für ihn „*als Hildesheimer*“ (580) eine Verletzung des Stolzes. Während G3_1 einen Welterbetitel für die Herrenhäuser Gärten als „*cool*“ aber „*nicht notwendig*“ (390) einstuft, bewertet G5_4 den möglichen Titel **negativ**, da steigende Preise und Gästezahlen befürchtet werden (501).

G7_4 äußert sich **positiv** über den Welterbetitel. Begründet wird dies mit der architekturhistorischen Bedeutung des Fagus-Werkes, so dass es „*ziemlich schade sei, wenn so etwas nicht mehr Weltkulturerbe wäre.*“ (307). Auch G12_2 begründet ihre Zustimmung zum Welterbetitel mit der stadthistorischen Bedeutung der Hildesheimer Kirchen und fragt sich zudem: „*Wenn ich jetzt sehe, dass das Fagus-Werk in Alfeld Weltkulturerbe ist, warum sollten es dann die Michaeliskirche und der Dom nicht auch sein?*“ (563) Für eine Aufnahme in die Welterbeliste spricht laut G4_3, dass der Titel den Ort ihr

„ein bisschen sympathischer machen würde. Weil, wenn etwas als Weltkulturerbe ausgezeichnet wird, dann hat das ja irgendwie etwas Besonderes. Weil es dann ja wirklich einen gewissen Reiz hat. Mehr, als wenn das einfach nur so eine Sehenswürdigkeit ist.“ (485)

5.1.4.2 Diskussion der Ergebnisse: Von den Jugendlichen genannte Folgen bezüglich einer Ausweisung oder Aberkennung des Welterbetitels

Insgesamt werden die Folgen des Welterbetitels sehr vielfältig diskutiert und sowohl die positiven wie negativen Begleiterscheinungen für die Städte, deren Bewohnerinnen und Bewohner sowie für die Kulturerbestätten selbst in Erwägung gezogen. Tourismus sticht dabei als übergreifendes Thema hervor, das von allen Dimensionen der Nachhaltigkeit betrachtet wird. Die Teilnehmenden aus Hannover knüpfen einerseits ökonomische Erwartungen an den Welterbetitel, befürchten im Zuge des zunehmenden Tourismus jedoch andererseits eine verringerte Lebensqualität sowie Umweltschäden. Im Gegensatz zu den Themenblöcken *Bedeutung von ausgewählten Weltkulturerbestätten* und *Zerstörung von Weltkulturerbe*, werden an dieser Stelle somit erstmals ökologische Aspekte diskutiert. Tourismus an Welterbestätten wird nicht nur in der Literatur (siehe Kapitel 2.4) sondern auch in Zeitungen (vgl. Weiss 2010; Horny 2018), TV-Dokumentationen⁴ und in Schulbüchern (siehe Kapitel 5.1.2.3) thematisiert. Es ist somit nachvollziehbar, dass durch Tourismus verursachte Folgen bei den Teilnehmenden aus Hannover sehr präsent sind und als potenzielle Gefahr wahrgenommen werden.

Befürchtungen dieser Art werden in den Gruppen aus Goslar, Hildesheim und Alfeld dagegen nicht geäußert. Dies kann zum einen durch die veränderte Fragestellung begründet sein. Im Fall von Alfeld und Hildesheim mag es zum anderen daran liegen, dass dem lokalen Welterbetourismus keine relevante Bedeutung zugeteilt wird. Die jährlichen Gästezahlen von anderen, den Jugendlichen bekannten, Welterbestätten, wie dem Kolosseum (7 Mio.) oder dem Kölner Dom (6 Mio.), entsprechen schlicht nicht ihren Alltagserfahrungen. Die Teilnehmenden aus Goslar nehmen Tourismus als positiven Faktor wahr, der Arbeitsplätze und Investitionen in den Stadtraum garantiert und somit zur Lebensqualität der Bevölkerung beiträgt.

Über den Tourismus hinaus werden in verschiedenen Gruppen auch andere Möglichkeiten der Inwertsetzung des Welterbe-Titels diskutiert, sei es im Wettkampf mit anderen Städten oder zur Bestätigung der eigenen Identität.

Dass nur drei Teilnehmende positive Einstellungen gegenüber der Ausweisung des Welterbetitels äußern, lässt nicht automatisch auf ein geringes Interesse gegenüber Kulturerbe im Allgemeinen schließen. So wird zum Beispiel im Fall der Herrenhäuser Gärten die aktuelle Zufriedenheit mit dem Ort als Argument gegen den Welterbetitel herangezogen.

Der Welterbetitel kann als eine Repräsentation des Raumes verstanden werden, der die Art und Weise beeinflusst, wie bestimmte Räume gedacht, kommuniziert und gelebt werden (vgl. Lefebvre 1993, 38). So ist bei den Teilnehmenden zum Teil ein Bewusstsein dafür vorhanden,

⁴ Beispielsweise lief am 18.04.2017 im ARD die Dokumentation *Tourist Go Home! Europas Sehnsuchtsorte in Gefahr* von Antje Christ.

dass Welterbestätten bereits vorher mit vielfältigen Bedeutungen aufgeladen sind und durch die von außen auferlegte Auszeichnung in einen erweiterten Kontext gesetzt werden.

5.1.5 Zerstörung von Weltkulturerbe und kulturelle Identität

In diesem Abschnitt werden zuerst die diskutierten Folgen der Zerstörung von Welterbestätten betrachtet. Als Diskussionsgrundlage diente den Jugendlichen ein Ausschnitt aus dem Video *Syriens zerstörtes Kulturerbe*, in dem auch der Begriff ‚kulturelle Identität‘ fiel. Die Vorstellungen der Jugendlichen zu diesem Begriff werden daher auch als Unterpunkt in diesem Kapitelabschnitt behandelt. Während ihren Diskussionen zu kultureller Identität verweisen die Jugendlichen häufig auf die Zerstörung von Weltkulturerbe, so dass die beiden Aspekte auch innerhalb der Auswertung in einen Zusammenhang gestellt werden.

5.1.5.1 Vorstellungen zu den Folgen der Zerstörung

Die Vorstellungen zu den Folgen der Zerstörung von Weltkulturerbestätten werden auch in diesem Abschnitt getrennt nach den Subkategorien Kultur, Soziales, Ökonomie, Politik und Ökologie dargestellt. Tab. 10 gibt eine Übersicht über die Häufigkeit der Kategorien.

Tab. 10: Vermutete Folgen der Zerstörung

Kultur	10	Soziales	9	Ökonomie	10	Politik	1	Ökologie
Kulturgeschichte	10	Lebensqualität	7	Einnahmen	10	Politik	1	---
Anziehungskraft	5	Emotionen	6	Arbeitsplätze	6			
Symbolische Bedeutung	5	Alltagsbezug	6	Betriebe	4			
Denkmalschutz/-pflege	3	Sicherheit	2	Kosten	2			
kulturelle Diversität	2	Zusammenhalt	2					
		Identität	2					
		Medien	2					
		Verhalten	1					

Kulturelle Folgen

Die Zerstörung von Weltkulturerbestätten hat laut den Teilnehmenden unterschiedliche kulturelle Folgen. Die Zerstörung wird in erster Linie als **kulturgeschichtlicher Verlust** beschrieben, da dadurch die „Wahrzeichen von der Stadt“ (G7_4, 161) sowie kulturelle und historische Zeugnisse vernichtet würden. Somit wird aus Sicht von G4_1 zukünftigen Generationen die Chance geraubt, mehr über vergangene Lebensweisen zu erfahren (163). G9_3 wendet in seiner Ausführung kulturwissenschaftliche Begrifflichkeiten an, die vorher nicht durch die For-

scherin eingeführt wurden. Nach ihm bilden die verschiedenen Arten von Kulturerbe zusammen das „komplette kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft oder einer Nation“ (141). Im Falle einer Zerstörung blieben seiner Meinung nach zwar die grundlegenden „Wertevorstellungen“ einer Gesellschaft erhalten, jedoch würden die physischen Manifestationen verloren gehen. Auch laut G2_4 sind zerstörte Welterbestätten vom „Erinnerungswert her erstmal noch präsent“. Sie nimmt jedoch an, dass ihre Bedeutungen in der Zukunft verblassen werden, da es schwer sei „sich großartig mit was zu beschäftigen, wovon man quasi keine Zeugnisse mehr von hat.“ (100)

Weltkulturerbestätten stellen häufig ein „Symbol für die Gegend“ dar, welches G12_2 im Fall der Zerstörung verloren sieht. Aufgrund ihrer **symbolischen Bedeutungen** vermuten vier Teilnehmende in der Zerstörung keinen Zufall, sondern eine gezielte Negierung der damit verbundenen Bedeutungen und Werte. Würde jemand einen Angriff auf die Brücke von Mostar verüben, wäre das nach Meinung von G3_2 ein Symbol dafür, „dass man diese Verbindung zwischen den Völkern nicht haben will“ (126), die durch die Brücke repräsentiert wird.

In fünf Gruppen wird damit gerechnet, dass betroffene Orte durch die Zerstörung von Weltkulturerbestätten an **Anziehungskraft** verlieren und weniger Besucherinnen und Besucher aus dem Ausland anlocken könnten. Doch nicht nur für die Tourismusbranche wird dies als Rückschlag empfunden, G6_1 betrachtet dies auch als Verlust für die Weltgemeinschaft, da nun keine Möglichkeit mehr besteht, den Basar in Aleppo zu besichtigen (290).

Zwei Teilnehmende sind der Meinung, dass die Zerstörung **die kulturelle Vielfalt** der ganzen Welt schmälert. So betrachtet G5_3 „orientalische Basare“ auch für Deutsche als Bereicherung: „Und man sieht daran auch, wie die dort leben. Hier in Deutschland gibt es ja nicht unbedingt so Basare. Es gibt Basare, aber nicht so orientalische Basare wie [in Aleppo]. Und die haben eine ganz andere Stimmung als hier.“ (291)

In drei Gruppen kommt der **denkmalpflegerische Umgang** mit zerstörten Gebäuden zur Sprache, dabei werden verschiedene Optionen erörtert. Da die Altstadt von Aleppo zum Weltkulturerbe gehört, vermutet G12_3 einen zügigen Wiederaufbau (302). Weiterhin wird die Option erwägt, die Ruinen als „Mahnmal“ (G12_2, 305) stehen zu lassen, da auch der Krieg „Teil der Geschichte“ (G12_1, 313) ist. Auch in Gruppe 9 wird Wiederaufbau und Restauration als Möglichkeit zur Festigung der lokalen Identität vorgeschlagen, jedoch geben zwei Teilnehmende zu bedenken, dass „es unmöglich ist, den Originalzustand wieder herzubringen.“ (G9_3, 141) G3_2 findet es wichtig, dass der Basar wieder zu seiner ehemaligen Lebendigkeit und Funktion zurückfindet und nicht „in Glas gepackt wird“ (141).

Soziale Folgen

Mit speziellem Blick auf den Basar in Aleppo wird in sieben Gruppen thematisiert, welche direkten Auswirkungen die Zerstörung von Weltkulturerbe auf alltägliche Gewohnheiten und die **Lebensqualität** haben kann. G6_4 beschreibt den Basar als einen Ort, „*an dem sich sehr viele Leute treffen*“ und an dem „*das Leben herrscht*“ (308-310), mit der Zerstörung ist jedoch nun das Zentrum der Stadt verloren gegangen. G2_3 vermutet drastische Auswirkungen auf den Alltag, da es sich nach ihrer Aussage nicht um ein „*stillgelegtes Weltkulturerbe*“ handelte:

„Das war ja wirklich was, wo noch aktiv drin gehandelt wurde und von daher hat es eine ziemlich starke Auswirkung, weil das ja ein Suq war und ganz viele Geschäfte drin waren und ganz viele Leute dort eingekauft haben und wenn so etwas Riesiges einfach wegfällt, das ist nicht nur, dass da die Weltkulturerbestätte jetzt ausstirbt, sondern auch ein wichtiger Faktor für die Menschen da zum Leben, zum Überleben.“ (101)

In diesem Zuge werden auch negative Folgen auf das persönliche **Wohlergehen** in Erwägung gezogen. So vermutet Gruppe 5, dass fehlende Einnahmen die Deckung „*persönlicher Bedürfnisse*“ (G5_1, 283), wie beispielsweise Nahrungsmittel, erschwert. Im Fall von Aleppo merkt G4_1 an, dass nicht nur das Weltkulturerbe, sondern „*ganze Existenzen zerstört wurden*“ (175).

In sechs Gruppen wird vermutet, dass die Zerstörung von Weltkulturerbe die lokale Bevölkerung **emotional** beeinträchtigt, für Trauer und Wut sorgt und einen Teil des Stolzes nimmt. „*Wenn zum Beispiel dieser Kölner Dom zusammenbrechen würde*“ wäre laut G1_3 die christliche Gemeinschaft „*bestürzt und viele wären wahrscheinlich richtig traurig.*“ (137)

Die besondere Betroffenheit der lokalen Bevölkerung aufgrund des **Alltagsbezugs**, der Erinnerungen und Erfahrungen wird in sechs Gruppen thematisiert: „*Wenn man es halt nicht besonders kennt oder noch nie dort war, dann kann man das auch nicht so gut einschätzen, wie wenn man dort schon einmal war, oder dort lebt.*“ (G7_1, 168) Auch Gruppe 2 ist der Meinung, dass die Weltgemeinschaft die Zerstörung des Basars in Aleppo als „*weniger schlimm*“ (G2_2, 109) einstuft, als die Bevölkerung vor Ort. Demgegenüber stehen die Aussagen von zwei Teilnehmenden, die die **mediale Berichterstattung** über die Zerstörung von Weltkulturerbestätten thematisieren. G12_1 stellt fest, dass die gezielte Zerstörung von Welterbestätten „*direkt*“ in den Nachrichten aufgegriffen wird und das Thema „*überall angesprochen wird. [...] Das bewegt wirklich die ganze Welt.*“ (323)

Die Zerstörung wird in zwei Gruppen als **Identitätsverlust** beschrieben, am ausführlichsten diskutiert dies Gruppe 9. Laut G9_2 „*kommt es darauf an, wie sehr man sich mit der ansässigen Kultur identifiziert*“ (140), G9_1 differenziert zudem zwischen den Gründen der Zerstörung, so haben terroristische Akte für ihn „*nochmal eine ganz andere Note*“ (147).

Laut zwei Teilnehmenden kann durch die mutwillige Zerstörung von Weltkulturerbestätten der gesellschaftliche **Zusammenhalt** auf lokaler (G3_3, 114) wie internationaler Ebene geschwächt werden. G2_1 spekuliert, dass durch den Zerstörungsakt die Völkerverständigung beeinträchtigt wird: *„Ich könnte mir vorstellen, [...] dass der Rest der Welt sich dann einerseits denkt: ‚Ein Ort, der einen nicht so interessiert, weil irgendwie Kultur immer weniger wird.‘ Und andererseits auch: ‚Ja die zerstören ihre eigene Kultur, was sind das für Menschen?‘“* (107). Die mutwillige Zerstörung von Welterbestätten hat nach Ansicht von zwei Teilnehmenden negative Auswirkungen auf das **Sicherheitsempfinden** der lokalen Bevölkerung (u.a. G5_3, 291). Weiterhin rechnet G3_3 damit, dass durch die gezielte Zerstörung die Bevölkerung selbst zu einem „*fahrlässigeren*“ (117) **Verhalten** animiert wird und weniger Wert auf einen rücksichtsvollen Umgang mit dem Welterbe lege.

Ökonomische Folgen

In zehn Gruppen werden **Einnahmen** durch Welterbetourismus angesprochen, wobei mehrheitlich davon ausgegangen wird, dass dieser im Zuge der Zerstörung stark nachlässt. So rechnet G5_1 damit, dass insbesondere Cafés oder andere Einrichtungen, die vom Tourismus leben, mit geringeren Einnahmen rechnen müssen. Laut G3_1 hätte dies *„vor allem in ärmeren Ländern ziemlich schlimme Auswirkungen“* (116). G12_2 ist jedoch davon überzeugt, dass wenn *„irgend so ein Tempel kaputt gehen würde“* (328), mit nicht so einem hohen finanziellen Verlust zu rechnen sei als im Fall des Basars in Aleppo. In Bezug auf dieses Beispiel wird in sechs Gruppen ein Verlust an **Arbeitsplätzen** und Niedergang von „*Familienbetrieben*“ (G8_2, 89) befürchtet. G1_3 beschreibt die Situation wie folgt:

„Für die örtliche Bevölkerung ist das ziemlich schwer zu verkraften, weil viele Leute verkaufen da, um [sich] vielleicht gerade noch über Wasser zu [halten] oder die haben irgendwas gefunden, was denen Spaß macht, damit die Geld verdienen können, die Kinder vielleicht in die Schule schicken können oder so – und das ist jetzt zusammengebrochen und die haben nichts mehr und vielleicht sind viele dann arbeitslos.“ (126)

Vier Gruppen rechnen zudem damit, dass die **Betriebe** bzw. die Händlerinnen und Händler auf Grund von Warenverlusten finanzielle Einbußen erlitten haben. G11_3 stützt sich in seiner Betrachtung nicht nur auf den Welterbestatus, sondern nimmt an, dass die Zerstörung eines *„ganzen Basars mit tausend Geschäften“* einen *„riesen Einfluss auf die Wirtschaft“* (86) hat. In zwei Gruppen wird davon ausgegangen, dass der Wiederaufbau von zerstörten Weltkulturerbestätten hohe **Kosten** verursacht. Während G12_4 davon ausgeht, dass die UNESCO dafür verantwortlich ist (333), sieht G8_2 im Falle einer Zerstörung des Hildesheimer Weltkulturerbes die Stadt selbst in der Pflicht. Er vermutet jedoch, dass umliegende Gemeinden ihre finan-

zielle Unterstützung anbieten würden, da normalerweise „Hildesheim diese Städte mitfinanziert“ (104).

Politische Folgen

Politische Folgen werden lediglich von einer Person angesprochen. Mit Verweis auf die deutsche Geschichte vermutet G9_1, dass die mutwillige Zerstörung von Kulturerbestätten weitreichende Konsequenzen haben kann:

„Wenn man das Ganze ein bisschen historisch sieht, so etwas ist ja schon einmal vorgekommen. Jetzt durch den Reichstagsbrand. Ob das jetzt inszeniert war oder nicht, sei jetzt mal dahingestellt. Aber es hatte ja extreme Auswirkungen auf die deutsche Politik, mit dem Ermächtigungsgesetz Hitlers. Und was daraus alles resultiert ist, zeigt ja schon, dass sowas die Bevölkerung in Mitleidenschaft ziehen kann, dass daraus solche Konsequenzen gezogen werden.“ (147)

Persönliche Einschätzung

Insgesamt treffen 20 Teilnehmende Aussagen bezüglich ihrer persönlichen Betroffenheit. G9_3 „wäre schon geschockt, wenn jetzt ein Monument, sei es jetzt zum Beispiel das Brandenburger Tor, gesprengt werden würde.“ Er äußert sein Unverständnis darüber, dass Menschen Kulturerbe, zerstören „anstatt sich damit auseinanderzusetzen“ (145). Auch G6_3 fühlt sich dadurch „schon irgendwie betroffen, weil ich mir so etwas schon auch mal gerne angesehen hätte.“ (313) Laut G3_2 betrifft die Zerstörung auch sie selbst, da Weltkulturerbestätten „irgendwie der ganzen Welt gehören“ (121). G3_1 empfindet Völkermord und die Zerstörung von Kulturerbe als „beides total schrecklich“, jedoch sind es für sie „komplett unterschiedliche Sachen“. In beiden Fällen wird jedoch etwas „Einzigartiges“ (133-137) zerstört.

G12_1 und G12_2 finden es „generell schlimm, wenn sowas zerstört wird“, machen ihre Einstellung jedoch nicht vom Welterbestatus abhängig. Dennoch merken sie an, dass die Zerstörung von Welterbe „einen anderen Charakter“ (345-359) hat, da in diesem Fall mit globaler Berichterstattung zu rechnen ist. Fünf Teilnehmende verspüren im Fall von Aleppo keine Betroffenheit, da ihnen die persönliche Verbindung zu der Weltkulturerbestätte fehlt. G6_1 würde es allerdings „blöd finden“ (312), wenn der Kölner Dom betroffen wäre. Für drei weitere Teilnehmende hat die Zerstörung keine Relevanz. So empfindet G11_3 Mitleid mit der lokalen Bevölkerung, sieht ansonsten aber „keine Auswirkungen auf [...] unsere Wirtschaft“ (94) oder sich persönlich.

5.1.5.2 Vorstellungen zum Begriff ‚kulturelle Identität‘

Entsprechend Hall (2016, 27f., siehe auch Kapitel 4.5.2) wurden die Aussagen der Jugendlichen nach essenzialistischer und differenzierter Sichtweise auf den Begriff ‚kulturelle Identität‘

eingeteilt. In allen Gruppen liegen in unterschiedlicher Ausprägung Elemente einer essenziellistischen Perspektive vor. Diese Denkweise ist zum einen durch den Fokus auf die Geschichte festzumachen. So bezieht sich Gruppe 8 in ihren Erläuterungen zur kulturellen Identität auf „ältere Sachen“ (G8_3, 117) und die „Vergangenheit“ (G8_2, 119). Auch G6_2 spricht darüber lediglich in der Vergangenheitsform: *„Die kulturelle Identität dieses Ortes beschreibt ja genauer, was darin passiert ist, die Menschen, die darin gelebt haben und was für Abläufe und was das für die Kultur aussagt, die damals war.“* (333)

Zum anderen überwiegen Aussagen, in denen von einer „vermeintlichen Einheit von Kultur, Gesellschaft und Raum“ (Lossau 2013, 653) ausgegangen wird und Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern oder Regionen, nicht jedoch zwischen Individuen einer Region, vermutet werden. In den Aussagen von Gruppe 10 definiert der Raum die kulturelle Identität. So vermutet G10_3, dass *„da, wo man lebt, [...] auch seine Identität ist oder herkommt.“* (100) In der Betrachtung von G10_3 ist Kultur *„für jedes Land anders“* (103) und somit an nationale Grenzen geknüpft. Der zentrale Aspekt in der Betrachtung von G5_4 ist das Zugehörigkeitsgefühl, wobei auch hier der Raum betont wird: *„Dieses ‚Wir fühlen uns als Bewohner von dieser Stadt.‘ Das ist ja dieses Gefühl, zu etwas dazuzugehören. Zu einer Kultur zu gehören. [...] Als Syrer oder als ein Bewohner von Aleppo. Oder wir als Hannoveraner.“* (306)

G5_3 hebt in ihrer Betrachtung des Basars in Aleppo nach dem Schema „hier/dort“ Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland hervor, die ihrer Meinung nach kulturelle Identität definieren: *„Dort gibt es halt so viele Sachen. So Sachen von deren Kultur. Sachen, die es hier nicht gibt. Essen, Gewürze oder so. Dass es halt eine Identität von dort ist.“* (302) G3_1 fokussiert ebenfalls die Unterschiede zwischen einzelnen Ländern, gleichzeitig betont sie jedoch die Einzigartigkeit von Individuen:

„Also, dass halt ein Land oder ein Ort eine bestimmte Kultur hat, also wenn man in den Urlaub fährt, dann guckt man sich ja eine Kultur an und diese Kultur ist quasi immer einzigartig, so wie die Menschheit auch und es ist halt immer irgendwas anders, auch wenn es nur die Sprache ist, auch wenn es ein Weltkulturerbe ist oder auch irgendein Gebäude.“ (143)

Auch G2_4 verweist in ihrer Gegenüberstellung der kollektiven Identitäten des *Orients* mit dem *Westen* („prunkvollen Moscheen“ und „Basare“ vs. „westliche Einkaufszentren“, 122) auf Raumkonstruktionen, die Said (1978, 54) als „imaginative geography“ bezeichnet. Mit dem Begriff soll ausgedrückt werden, dass es sich bei bestimmten Objekten oder Räumen, z.B. beim ‚Orient‘, um eine Zuschreibung von außen und nicht um eine feste geographische Gegebenheit handelt.

Darüber hinaus sind in vier Gruppen auch Elemente einer differenzierten Sichtweise erkennlich. So spricht G9_3 einerseits von diversen Räumen, denen jeweils bestimmte Wertvorstellungen zugeordnet werden. Andererseits merkt er auch Veränderungen im Laufe der Zeit an: *„Jede Zeit hat ihren eigenen Stil und keiner ist gut oder schlecht, einfach nur fördernd für die Entwicklung der Menschheit.“* (151) Auch in den Äußerungen von Gruppe 11 wird betont, dass sich kulturelle Identität im Laufe der Zeit verändert und durch aktuelle Ereignisse geprägt wird. So definiert G11_1 wie folgt: *„Identität hat damit zu tun, das Verhalten, der Charakter und auch besonders das Aussehen und die Herkunft. Ich glaube, das sind so Dinge, vielleicht jetzt nicht unbedingt der Charakter, aber das Verhalten der Menschen ändert sich in der Kultur.“* (102) Laut G11_2 hat im Fall von Aleppo der Krieg Auswirkungen auf die kulturelle Identität sowie auf die Art und Weise, wie Weltkulturerbestätten wahrgenommen werden:

„Damals stand das Land dafür, wie der Basar aussah, für die Zeit halt modern und gut erhalten. Und wenn man den Basar wieder in zehn Jahren anguckt, dann ist das so gesehen wieder kulturelle Identität, weil das Land halt vom Krieg geprägt wurde. Weil es jetzt zerstört wurde, ist halt die eine Identität weg, aber es entwickelt sich halt eine neue, die durch Krieg entstanden ist.“ (102)

G3_2 nimmt zudem auch Diversität in den Blick: *„Ich finde auch, dass an einem Ort manchmal auch unterschiedliche Kulturen sind, also zum Beispiel in Griechenland ist jetzt so Antike und sowas, aber halt auch die Kultur von heute. Also an einem Ort ist nicht automatisch nur eine Kultur.“* (144)

5.1.5.3 Diskussion der Ergebnisse: Vorstellungen der Jugendlichen zu den Folgen der Zerstörung und zum Begriff ‚kulturelle Identität‘

Die Aussagen der Jugendlichen über die Folgen der Zerstörung von Weltkulturerbe waren deutlich von dem gezeigten Video und dem darin besprochenen Basar in Aleppo beeinflusst. Der Basar als alltäglich genutzte Welterbestätte, aktiver Ort des Handels, der Kommunikation und sozialer Beziehungen, entspricht nicht den bereits dargestellten Vorstellungen der Jugendlichen bezüglich Weltkulturerbe, in denen aktive kulturelle Praktiken eine untergeordnete Rolle spielen. Im Vergleich zu den Diskussionen über Bedeutungszuweisungen wird der Bereich ‚Soziales‘ am vielfältigsten betrachtet. Zudem wird Ökonomie hier auch jenseits von Tourismus diskutiert, so wird z.B. der Verlust von Arbeitsplätzen und Einbußen für die lokale Wirtschaft angesprochen. Bei der Thematisierung der Zerstörung von Weltkulturerbe gab es im Vorfeld die Bedenken, dass die Teilnehmenden vermeintlich sozial erwünschte Antworten geben. Eine Betrachtung der persönlichen Einschätzungen zeigt jedoch sehr diverse Aussagen, in denen die Teilnehmenden keineswegs eine einstimmige persönliche Betroffenheit angeben.

Wie zuvor werden auch hier wiederholt Alltagsbezug, persönliche Erfahrungen und Interessen als maßgebliche Einflussfaktoren betrachtet. Es darf spekuliert werden, ob der global sehr stark rezipierte Brand der Kathedrale von Notre-Dame in Paris, der sich jedoch nach der Datenerhebung ereignete, bei den Jugendlichen andere Reaktionen hervorgerufen hätte.

Ähnlich wie im gezeigten Video fiel auch in der medialen Berichterstattung und in den politischen Reaktionen zum Brand in der Kathedrale wiederholt der Begriff ‚kulturelle Identität‘. Im online Nachrichtenmagazin *Spiegel* wurde Notre-Dame als „Schmuckschatulle kultureller Identität“ (Frank 2019) bezeichnet und die deutsche Kulturstaatsministerin Monika Grütters befand: „Die Kathedrale im Herzen von Paris hat nicht nur für Frankreich hohe symbolische Bedeutung, sondern sie prägt als UNESCO-Weltkulturerbe unser aller gemeinsame kulturelle Identität in Europa.“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2019) In dieser Betrachtungsweise wird kultureller Identität eine friedensfördernde und integrative Funktion zugesprochen. Debatten um die Ernennung von Weltkulturerbestätten wie z.B. *Hebron/Altstadt von Al-Khalil* in Palästina zeigen jedoch auch immer wieder kulturelle Differenzen auf (vgl. Carman & Turek 2017, 202) und erinnern somit daran, dass die „Frage nach der Konstruktion von Identitäten [...] direkt mit der Differenz einher [geht], nach dem Anderen, dem Außen der Identität, und damit auch nach Grenzziehungen, nach Ab-, Ein- und Ausgrenzungen.“ (Strüver 2003, 114) Für die vorliegende Studie ist daher von Interesse, ob und wie diese Grenzen von den Teilnehmenden gezogen werden.

Die oben genannten Ergebnisse haben gezeigt, dass die meisten Teilnehmenden bei ihren Beschreibungen von ‚kultureller Identität‘ hauptsächlich auf räumliche Trennlinien wie Nation, Region oder Stadt sowie auf zeitliche Dimensionen zurückgreifen. Aussagen wie „Kultur ist ja auch für jedes Land anders“ (G10_3, 103) erinnern an das traditionelle Kulturmodell von Herder (1967 [1774], 44ff.), das Kulturen als nach innen homogene, nach außen abgegrenzte und ethnisch fundierte Inseln beschreibt. Nicht zuletzt die bereits erwähnten *Postcolonial Studies* (Kapitel 3.2.3.2) bezeichnen Formulierungen dieser Art heutzutage als unhaltbar. So heißt es bei Bhabha (2007, 54): „Kulturen sind niemals in sich einheitlich, und sie sind auch nie einfach dualistisch in ihrer Beziehung des Selbst zum Anderen.“ (Kulturelle) Identitäten entstehen nach dieser Sichtweise keinesfalls aus sich selbst heraus, sondern erst durch die Begegnung mit anderen Personen und sind als Spiegelung deren Vorstellungen zu verstehen (Lossau 2013, 654). Mit dem Konzept der Transkulturalität (siehe Kapitel 3.2.1) bzw. den dahinterstehenden Ideen, scheinen hingegen die wenigsten Teilnehmenden vertraut. So finden der Wandel von Kulturen über eine Zeitspanne hinweg wie auch die Diversität kultureller Ausprägungen an einem Ort zwar bei einigen Teilnehmenden Beachtung, jedoch sind Aussagen dieser Art in der Minderheit.

5.2 Ergebnisse und Erkenntnisse der reflexiven Fotografie

Wie in Kapitel 4.4.3 beschrieben, sollten die Teilnehmenden während der Vorort-Erkundung einer Weltkulturerbestätte jeweils ein universelles sowie persönliches Motiv finden und ihre Motivauswahl begründen. Im Folgenden werden die aufgenommenen Motive zuerst inhaltlich gruppiert und verortet, bevor die persönlichen und universellen Bedeutungszuweisungen anhand von Kategorien herausgearbeitet werden.

5.2.1 Gruppierung der Motive

Um zum Einstieg einen Überblick über alle Aufnahmen zu erlangen, ist es üblich diese inhaltlich zu gruppieren und Häufigkeiten zu ermitteln (vgl. Santos 2016; Croghan et al. 2008; Rasmussen & Smidt 2003). Ausschlaggebend für die Kategorisierung waren in diesem Fall die zentralen Elemente des Motivs (z.B. Gebäude, architektonisches Detail, Objekt etc.). Um das zentrale Element zu identifizieren, wurden an dieser Stelle bereits der Text und das Interview miteinbezogen. Die Notwendigkeit für diesen Schritt wird anhand des Motivs von G4_1 deutlich, das eine Schautafel zeigt, auf der die Kaiserpfalz abgebildet ist (Abb. 9) Durch die Forscherin wäre das Motiv der Kategorie ‚Objekte‘ zugeordnet wurden. Im Interview wird jedoch deutlich, dass die Teilnehmerin beabsichtigte, die Kaiserpfalz als Ganzes zu zeigen. Letztlich wurde das Motiv, genauso wie historische Fotografien von Gebäuden, der Kategorie ‚Gebäude‘ zugeordnet. Ein typisches Beispiel für diese Kategorie ist hingegen das Foto von G7_4, auf dem das Fagus-Werk abgebildet ist (Abb. 10).



Abb. 9: Beispiel 1 für die Kategorie ‚Gebäude‘ (G4_1)



Abb. 10: Beispiel 2 für die Kategorie ‚Gebäude‘ (G7_4)

Insgesamt wurden 80 Fotos eingereicht. Dabei ist zu beachten, dass drei der 43 Teilnehmenden nicht an dem Besuch der Weltkulturerbestätte teilgenommen haben. Motive konnten mehr als einer Kategorie zugeordnet werden, wenn die Teilnehmenden in ihren Beschreibungen explizit mehrere Elemente auf dem Bild angesprochen haben. Die Gesamtanzahl der Motive aller Kategorien (86) ist daher höher als die Zahl der ursprünglich eingereichten Fotos.

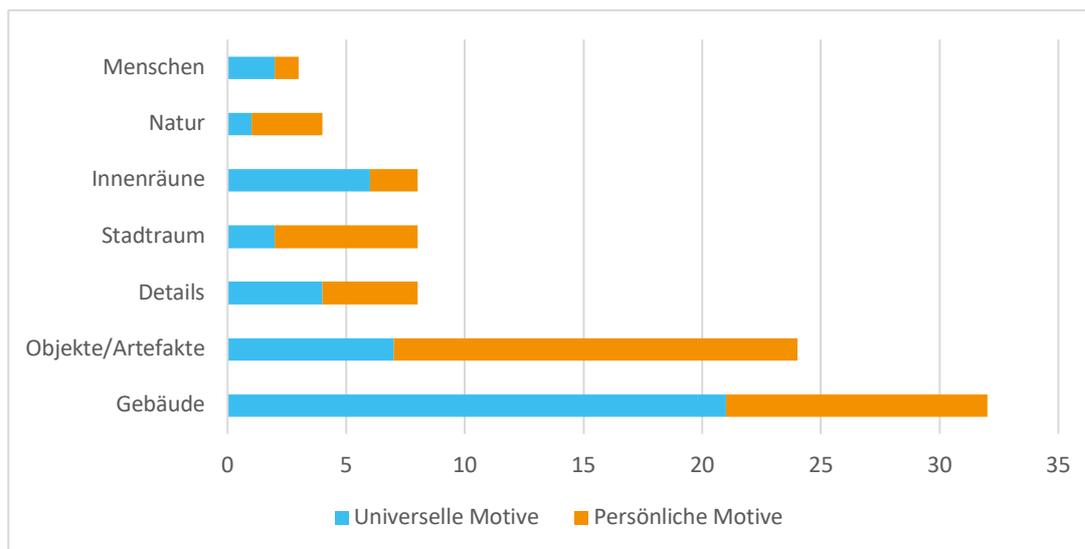


Abb. 11: Kategorisierung der aufgenommenen Motive

Wie an Abb. 11 abzulesen ist, zeigt die Kategorisierung ein deutliches Bild. Knapp über die Hälfte der gesamtem Motivauswahl zeigt eine Außenansicht von Bauwerken (46 Motive) entweder als einzelne Gebäude (32 Motive), im Stadtraum (acht Motive) oder als Detail (sechs der acht Motive dieser Kategorie). Weiterhin bilden acht Motive die Innenräume von Bauwerken ab. Einen weiteren großen Anteil haben Aufnahmen von Objekten und Artefakten (24 Motive). Die vier Motive, die der Kategorie ‚Natur‘ zugeordnet sind, zeigen natürliche Elemente wie Bäume oder mineralische Farbablagerungen im Bergwerk Rammelsberg. Bilder, die bewusst Menschen darstellen, haben nur einen geringen Anteil (drei Motive). Zwei davon zeigen zudem historische Fotografien, auf denen wiederum Menschen abgebildet sind.

Ein Vergleich der persönlichen und universellen Motive zeigt Unterschiede in spezifischen Kategorien auf. Unter den universellen Motiven dominieren Bilder von einzelnen Gebäuden (21 Motive), Bilder von Objekten und Artefakten haben mit sieben Motiven den zweitgrößten Anteil. Bei persönlichen Motiven haben Aufnahmen, die Objekte und Artefakte zeigen, den größten Anteil (17 Motive), während nur elf Motive einzelne Gebäude abbilden. Dafür wurden fünf der sechs Motive der Kategorie ‚Stadtraum‘ zu dieser Aufgabe eingereicht.

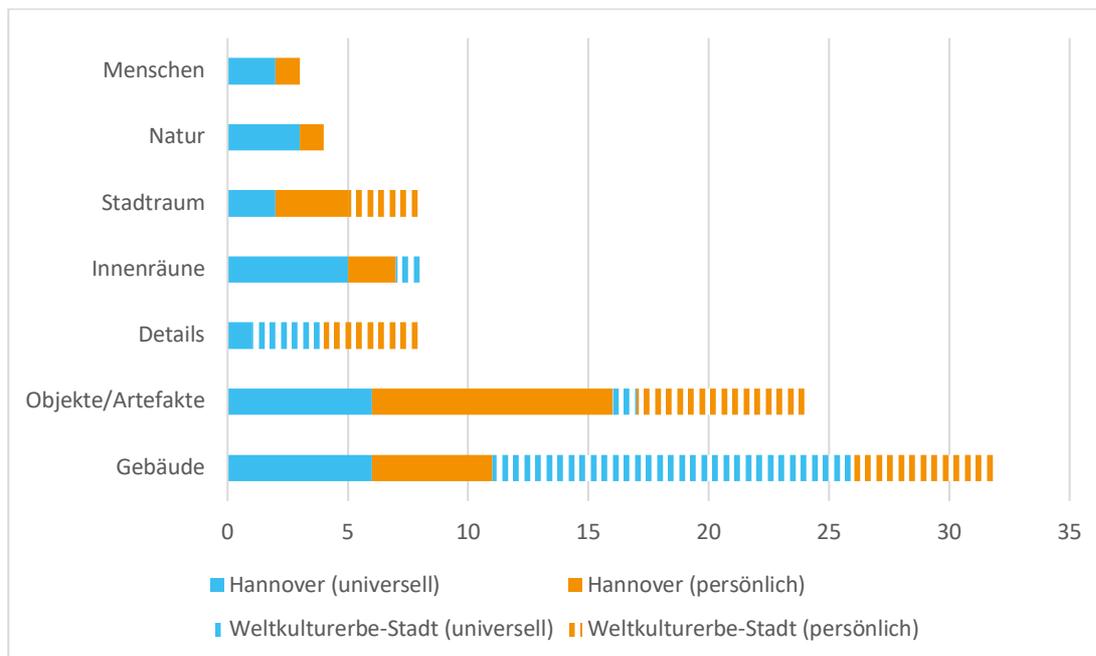


Abb. 12: Aufteilung der Motive nach Teilnehmenden aus Hannover und einer Welterbe-Stadt

Abb. 12 macht die Unterschiede zwischen den Motiven der Teilnehmenden aus Hannover und denen aus einer Stadt mit Weltkulturerbe deutlich. Während die universellen Motive der Teilnehmenden aus Hannover alle Kategorien abdecken, zeigen die Teilnehmenden aus Alfeld, Hildesheim und Goslar besonders häufig einzelne Gebäude. Es liegt die Vermutung nahe, dass sie mit der Darstellung der lokalen Welterbestätte bereits gut vertraut sind und daher selbstverständlich auf sie zurückgreifen. Sehr auffällig ist dies beim Fagus-Werk, hier zeigen 15 der 24 Motive entweder aktuelle oder historische Ansichten des Gebäudes. Während nur eine Person aus Gruppe 3 (Hannover) eine Ansicht des Werkes wählt, zeigen alle acht Teilnehmenden aus Alfeld entweder die Vor- oder Rückseite des Gebäudes. Die Kategorie ‚architektonische und künstlerische Details‘ wird insgesamt von Teilnehmenden dominiert, die aus einer Welterbe-Stadt kommen.

5.2.2 Verortung der Motive

Die Beobachtungen aus dem vorherigen Abschnitt werden aus einer Verortung der Motive an der jeweiligen Welterbestätte unterstützt. Anzumerken ist, dass die Aufnahmen vom Bergwerk Rammelsberg nicht kartiert werden konnten, da sich die Innenaufnahmen im Nachhinein nicht exakt im Bergwerk verorten lassen.

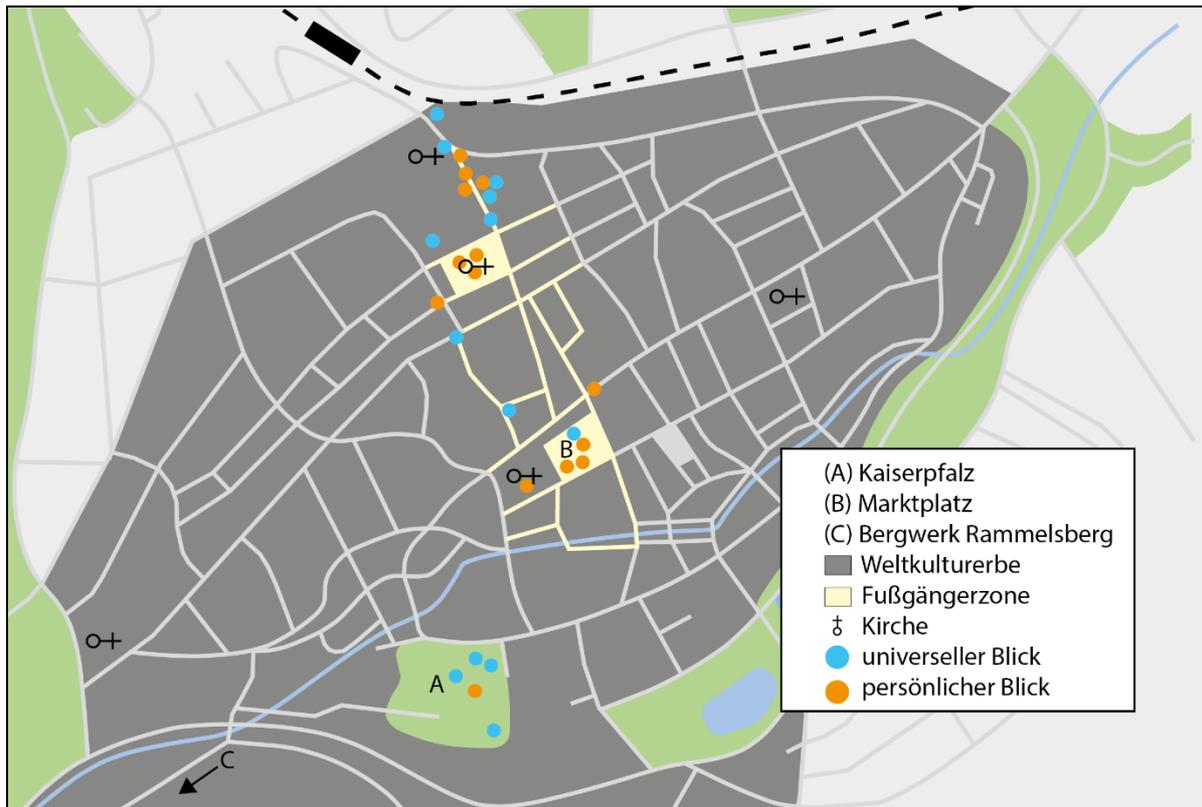


Abb. 13: Verortung der Aufnahmen in der Welterbestätte Altstadt Goslar

Abb.13 zeigt, an welchen Orten in der Altstadt von Goslar die Aufnahmen entstanden sind. Es ist auffällig, dass die Aufnahmen lediglich in der Fußgängerzone, in deren unmittelbarer Nähe sowie an der Kaiserpfalz entstanden sind. Wie auch durch die Sichtung der Motive deutlich wird, wurden die westlich und östlich gelegenen Wohngebiete, die auch zum Welterbe gehören, nicht dokumentiert.

Abb. 14 verdeutlicht erneut, dass das Fagus-Werk hauptsächlich durch Außenaufnahmen sowie durch Ausstellungsobjekte dargestellt wurde. Wie bereits angemerkt, handelte es sich bei Letzteren zum Teil wiederum um historische bzw. aktuelle Fotografien des Gebäudes. Bei den Außenaufnahmen wird deutlich, dass diese lediglich von zwei bestimmten Standorten aus aufgenommen wurden und somit die typischen Ansichten des Werks kopieren. Das umliegende Gelände, wie z.B. die neuen Gebäude von Fagus-GreCon, wird hingegen nicht gezeigt.

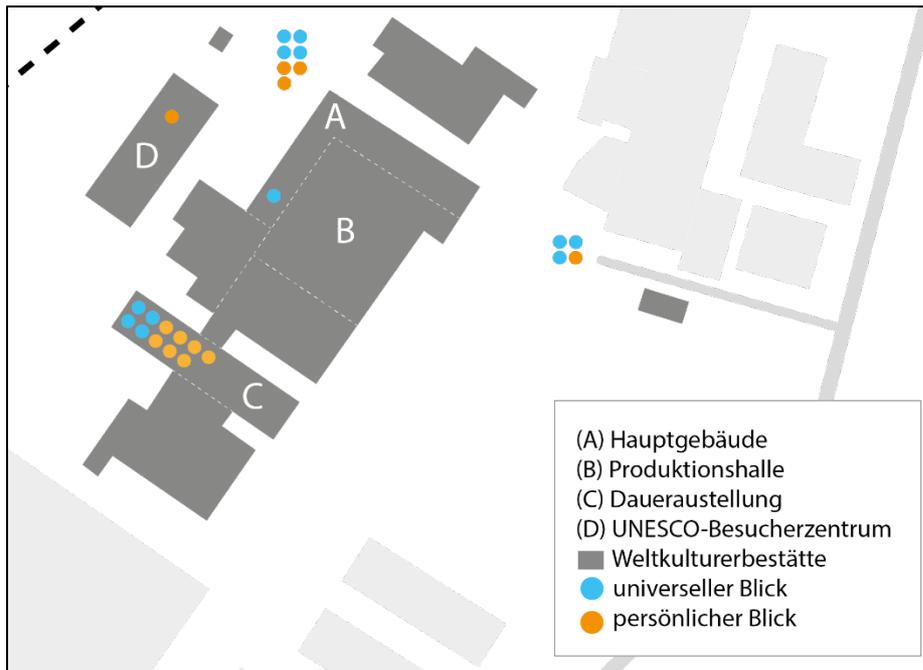


Abb. 14: Verortung der Aufnahmen an der Welterbestätte Fagus-Werk

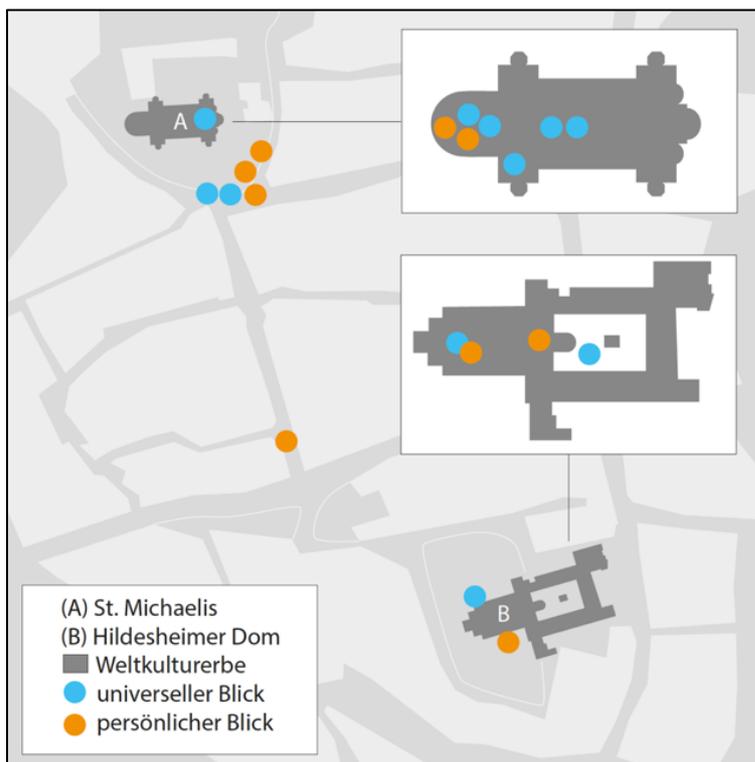


Abb. 15: Verortung der Aufnahmen an der Welterbestätte Dom und Michaeliskirche in Hildesheim

Auch die beiden Kirchbauten in Hildesheim wurden größtenteils als Solitäre festgehalten. Dies betrifft insbesondere die Michaeliskirche, die auf Grund ihrer erhöhten Lage besonders gut für Frontalaufnahmen geeignet ist. Hingegen zeigt lediglich eine Aufnahme ihre stadträumliche Eingebundenheit (Abb. 15).

5.2.3 Auswertung nach Kategorien

Um die Bedeutungszuweisungen, die die Jugendlichen den Weltkulturerbestätten vor Ort zuwiesen, abzubilden, wurden die in den Interviews und Texten hervorgebrachten Argumente kategorisiert. Abb. 16 zeigt die Häufigkeit der einzelnen Kategorien getrennt nach persönlichen und universellen Motiven.

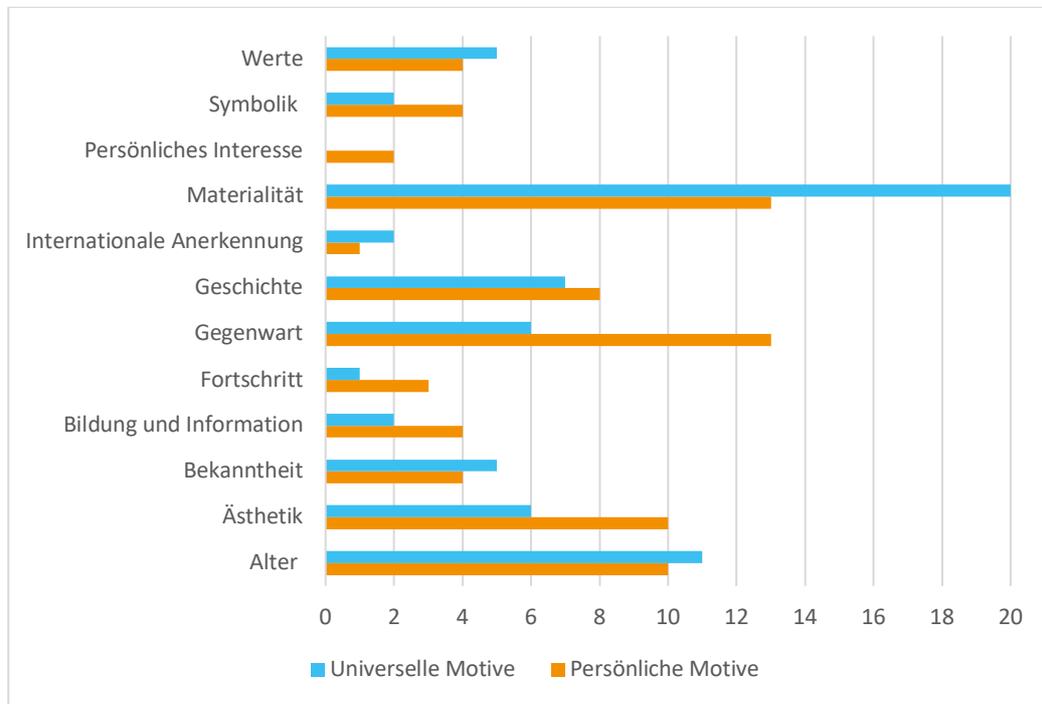


Abb. 16: Aufteilung der Kategorien getrennt nach Motiven

5.2.3.1 Materialität

Die Materialität, d.h. Größe, Architektur, Farbe, Pracht, Handwerk, Erhaltungszustand, oder auch Material, wurde von den Teilnehmenden am häufigsten für die Begründung ihrer Motivwahl herangeführt. Dies gilt gleichermaßen für die Altstadt von Goslar, das Fagus-Werk sowie den Dom und die Michaeliskirche in Hildesheim. Die Materialität war dabei selten die einzige Begründung, sondern wurde mit einer oder mehreren Kategorien gemeinsam genannt, u.a. Alter (12), Geschichte (7), Gegenwart (5) und Bekanntheit (5).

Geradezu beispielhaft für diese Kategorie sind Außenaufnahmen des Fagus-Werks, die entweder die Vor- oder Rückseite des Bauwerks zeigen. G9_1 wählt die Rückseite für sein universelles Motiv und bezeichnet es selbst als ein „nicht so kreatives Foto“ (1) (Abb. 17). Er empfindet diese Ansicht als „schön“, darüber hinaus symbolisiert die Glaswand für ihn das Tageslicht in der Fabrik: „Das, wofür das Fagus-Werk eigentlich steht.“ Er gibt an, dass seine Motivwahl durch ein Gespräch mit der Ausstellungsbeauftragten beeinflusst wurde. So wird auf Postkarten häufig eine Ansicht des Fagus-Werks abgebildet, da es „fast immer nur um das Gebäude geht“. Dass bei der Vermittlung des Fagus-Werks die äußere Form zentral steht,

wird besonders an den Motiven aus Gruppe 7 deutlich: Alle Motive zeigen das Gebäude von außen. Die Teilnehmenden der Gruppe besuchen gemeinsam eine Schul-AG, in der sie sich mit dem Fagus-Werk als Welterbestätte beschäftigen. Die dabei gelernten Fakten (markante Glasfassade, kontinuierliche Schuhleistenproduktion etc.) sind bei den Jugendlichen sehr präsent, darüber hinaus findet jedoch kaum eine persönliche Reflexion statt.

Dass aus dem Versuch, einen Gesamteindruck zu vermitteln, nicht zwangsweise Frontalaufnahmen eines Gebäudes resultieren müssen, zeigt das universelle Motiv von G3_4 (Abb. 18). Dahinter steckt der Gedanke, das Fagus-Werk gleichzeitig „von außen und von innen“ (1) zu zeigen. Im Vordergrund sind drei hölzerne Schuhleisten zu erkennen, sie repräsentieren die Produktion im Werk. Durch das Fenster ist zudem ein Ausschnitt des ehemaligen Kesselhauses zu sehen, der einen Eindruck der architektonischen Gestaltung vermitteln soll.



Abb. 17: Außenansicht Fagus-Werk (G9_1)



Abb. 18: Schuhleisten und Gebäudegestaltung (G3_4)

Wie bereits die überblicksartige Betrachtung gezeigt hat, wurden in Goslar häufig Motive aufgenommen, die individuelle Gebäude oder den Stadtraum zeigen. So wählte G4_2 aufgrund des mächtigen und großen Erscheinungsbildes, des Alters und der langen Geschichte ein Motiv der Kaiserpfalz. Zudem vermutet sie, dass die Kaiserpfalz „eines der bekanntesten Besonderheiten“ (1) der Stadt Goslar ist (Abb. 19)

Eine Ausnahme stellt das Motiv von 10_1 dar (Abb. 20), da der Teilnehmer dezidiert keinen ästhetischen Ansprüchen folgt. Mit der „überwachsenen Ruine“ (5) möchte er vielmehr ausdrücken, dass an Welterbestätten „nicht alles sauber und schön ist und womöglich nur die ‚Fassade‘ gepflegt ist.“ Bei der abgebildeten „Ruine“ handelt es sich um die Überreste des Rosentors, das einen Teil der Stadtfestung darstellte, die ab dem 12. Jahrhundert Goslar zur Verteidigung diente. Dies spielt in seiner Betrachtung jedoch keine Rolle, stattdessen führt ihn der Anblick zu dem Gedanken, dass auch Verfall „zur Kultur dazugehört“ (1), da dadurch das Alter und der Charakter wiedergespiegelt wird.



Abb. 19: Kaiserpfalz in Goslar (G4_2)



Abb. 20: Rosentor in Goslar (G10_1)

Das Motiv von G8_3, aus Hildesheim stammend, ist eine Frontalaufnahme der Michaeliskirche und soll einen Gesamteindruck des Gebäudes und seiner unmittelbaren Umgebung vermitteln (Abb. 21). Sie beschreibt die Außenansicht als „hübsch“ (13) und „beeindruckend“ und stellt zudem Überlegungen über die gestalterischen Absichten an: „Die weißen Steintreppen hoch zur Kirche haben sie erhaben wirken lassen.“ Mit der Außenperspektive möchte die Teilnehmerin zudem eine Distanz zur Kirche wahren, da sie sich dieser nicht verbunden fühlt. Diese Haltung gegenüber der Kirche war bereits während der Fokusgruppen zu vernehmen und ist prägend für ihre Vorstellungen bezüglich des Welterbes.



Abb. 21: Michaeliskirche (G8_3)



Abb. 22: Innenraum Michaeliskirche (G12_3)

In Hildesheim war es den Teilnehmenden zudem vielfach ein Anliegen, die künstlerischen Details der Kirchen abzubilden (z.B. Mosaik, Deckenbemalung etc.). Dazu gehört auch G12_3, bei dem viele persönliche Verbindungen zur Michaeliskirche bestehen. Laut Eigenaussage ist er ein aktives Gemeindemitglied, hilft bei Gottesdiensten mit und wurde selbst dort konfirmiert. Während seiner normalen Aktivitäten hat er „eher die Gemeinde und die Kirche im Blick, als Gotteshaus“ (13). Im Rahmen der reflexiven Fotografie hat ihn jedoch die Frage nach den

besonderen Merkmalen der Kirche beschäftigt und wie diese fotografisch darzustellen sind. Sein universelles Motiv (Abb. 22.) veranschaulicht die „beiden Hauptmerkmale, also einmal den Innenraum und dann, durch diesen Spiegel wahrnehmend, die Decke von der Kirche.“ (6)

5.2.3.2 Alter

Das Alter der fotografierten Elemente kam bei 18 Motiven zur Sprache und ist damit die am zweithäufigsten codierte Kategorie. Auffällig ist, dass das Alter beinahe ausschließlich im Kontext der Altstadt Goslar eine Rolle spielt. Die Teilnehmenden begründen die universelle oder persönliche Bedeutung selten alleine mit dem Alter, sondern verwenden diese Kategorie in Kombination mit Materialität (12), aber auch Ästhetik, Bekanntheit, Gegenwart oder Geschichte (jeweils 4).

Beispielhaft für die besondere Betonung des Alters sind die universellen Motive von G10_2 und G11_1, die beide in Goslar wohnen. G10_2 zeigt das Gebäude der Deutschen Bank, da es sich seiner Ansicht nach um „ein gutes historisches Gebäude“ (1) handelt (Abb. 23). Laut eigener Aussage hätte er prinzipiell jedoch auch ein anderes Gebäude fotografieren können. Generell legt er Wert darauf, ein altes Gebäude abzubilden, da er darin die Besonderheit von Goslar sieht. Als Vergleich zieht er Berlin heran, dort „würde man eher neuartige Gebäude nehmen.“ (7)



Abb. 23: Gebäude der Deutschen Bank (G10_2)



Abb. 24: Fachwerkhäuser am Schuhhof (G11_1)

G11_1 bildet die Fachwerkhäuser hinter dem Markt ab, da diese Gebäudeform als typisch für Goslar erachtet wird (Abb. 24) Sie betont, dass die alten Bauten geschützt werden und Änderungen an der Fassade nicht möglich sind. Erst auf Nachfrage erwähnt sie, dass sie sich an der Tourismusinformation zu den Besonderheiten von Goslar belesen hat. Ihre Wahrnehmung ist entsprechend geprägt von den zusätzlichen Informationen und ihre Motive können als Bestätigung dieser gelesen werden:

„Eigentlich ist ja alles was Besonderes, wenn man durch die Altstadt läuft, alles ist irgendwie extrem alt. Ich glaube, das war so das erste Mal, dass man wirklich so realisiert hat, das ist wirklich extrem alt hier alles und hier sind überall diese Häuser. Sonst hat man das nie mitbekommen und man hat darauf nicht geachtet.“ (9)

In der Darstellung von G5_2 wird Goslar zu einem idealisierten Ort, der seinen besonderen Wert auf Grund seines „altertümlichen“ (1) Erscheinungsbilds erhält. Ihr universelles Motiv spiegelt ihren Versuch wider, die typischen Merkmale von Goslar möglichst auf einem Bild zu vereinen (Abb. 25). Zu erkennen sind „die alten Häuser und die ‚engen‘ Straßen“ (11) sowie kleine Geschäfte. Die Teilnehmerin vermisst lediglich eine Kirche auf dem Foto. Ihre Wahl hat ästhetische Gründe, die bei ihrer strengen Gegenüberstellung von alter und neuer Architektur deutlich werden. Neue Architektur assoziiert sie mit „Plattenbau“, den sie „überhaupt nicht schön“ findet. Im Vergleich zu Hannover ermöglicht ihr die Altstadt ein Gefühl für die Vergangenheit zu bekommen, so dass Goslar in ihrer Erzählung zum komplementären Gegensatz zu ihrer Alltagserfahrung wird. In ihrem persönlichen Motiv hält sie die „vielversprechende“ (3), „einladende und schöne“ (1) Atmosphäre des Marktplatzes fest, die ihrer Meinung nach durch die alten Gebäude und die geringe Gästeanzahl bedingt ist: „Man spürt diesen historischen Hintergrund. Alles ist alt, nichts ist modern, alles alt, altertümlich.“ (1) (Abb. 26)



Abb. 25: Straße in der Altstadt (G5_2)



Abb. 26: Marktplatz (G5_2)

In Bezug auf die Altstadt Goslar gibt es lediglich eine Teilnehmerin, die das Nebeneinander unterschiedlicher zeitlicher Spuren explizit thematisiert. Bereits in den Reflexionen von G5_3 zur Aufgabe 1 war zu erkennen, dass das Verhältnis von alt und neu die Teilnehmerin beschäftigt. Während ihre geäußerten Vorstellungen zu Weltkulturerbe an dieser Stelle von der Dichotomie alt-neu („ältere Gebäude“ vs. „moderne Läden“, 1) geprägt war, bricht sie diese Einteilung mit ihrem persönlichen Motiv auf. Zu sehen ist das Gebäude der Deutschen Bank, das auch von anderen Teilnehmenden abgebildet wurde (Abb. 27). G5_3 wählt jedoch keine

Frontalansicht, sondern eine Perspektive, die auch den aus Metall rekonstruierten Eckturm zeigt. Dieses Element macht die Teilnehmerin auf die Vielschichtigkeit der Welterbestätte aufmerksam: „Die ‚Altstadt‘ ist geprägt von alten Gebäuden und kulturellen Sehenswürdigkeiten (Kirchen, Kloster und mehr). Aber das Moderne von heute kann man auch wiedererkennen.“ (12) Die Metallspitze symbolisiert für G5_3, dass

„wir zwar heute leben, aber noch viele Sachen von früher da sind und dass man davon sehr geprägt ist. Daran kann man erkennen, dadurch dass die Struktur alt ist und auch eine Geschichte hat, aber sonst neu und moderner ist. Also beides integriert ist.“ (7)



Abb. 27: Eckturm in Goslar (G5_3) Abb. 28: Innenraum des Hildesheimer Doms (G2_3)

An der Welterbestätte in Hildesheim greift lediglich G2_3 das Alter auf, dafür ist ihre Gegenüberstellung von alt und neu für beide Motive prägend. Mit ihrem universellen Motiv möchte G2_3 einen Kontrast setzen zu den gewöhnlichen Bildern in „Reisebüchern“ (2), die Bauwerke meist von außen zeigen (Abb. 28). Sie entscheidet sich stattdessen für eine Innenansicht des Hildesheimer Doms, um dessen Vielschichtigkeit zu betonen. In ihrer Ausführung geht sie zudem auf den Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg ein, der laut der Teilnehmerin für die „moderne“ und „schlichte“ Innengestaltung gesorgt hat. Besonders schätzt sie, dass der Dom nicht „einfach genauso wieder aufgebaut worden ist wie früher“ (5), sondern deutlich „zwei Einflüsse“ zu erkennen sind. An dieser Stelle fällt auf, dass die Teilnehmerin von der – auch von ihr selbst – hervorgebrachten Dichotomie alt-neu abweicht. Wird das persönliche Bild mit einbezogen, zeigt sich, dass die Teilnehmerin dort ‚alt‘ mit wertvoll, Handarbeit und Leidenschaft verbindet. ‚Neu‘ ist hingegen negativer konnotiert und wird mit Schlichtheit, Tristesse und weniger Wertvollem in Verbindung gebracht. Im Gegensatz zu ihrem Motiv zu Aufgabe 1, werden hier die Kategorien alt und neu gegenübergestellt und unterschiedlich gewertet.

5.2.3.3 Gegenwart

Die gegenwärtige Bedeutung der Welterbestätten ist für die Jugendlichen insbesondere in der Altstadt Goslar sowie im Fagus-Werk relevant. Insgesamt wurde dieses Kriterium 19-Mal als Begründung für die Motivauswahl herangezogen. Für das Fagus-Werk sollen die Motive von G7_4 als Beispiel dienen, die beide im direkten Zusammenhang stehen. Während er für sein persönliches Motiv eine historische Aufnahme der Rückseite wählt, fotografiert er für seine universelle Sichtweise das Werk erneut aus derselben Perspektive. Mit der Gegenüberstellung der beiden Fotos möchte er auf die Kontinuität des Fagus-Werkes hinweisen. So ist es seiner Ansicht nach erstaunlich, dass sich *„das Gebäude eigentlich gar nicht verändert hat“* (1) während sich sonst *„eigentlich immer ziemlich viel ändert über so einen langen Zeitraum“* (3). Die kontinuierliche Schuhleistenproduktion wird auch von anderen Jugendlichen als Alleinstellungsmerkmal gesehen. G7_1 hatte bereits während des Fokusgruppengesprächs betont, dass ihn die Niederlegung der Arbeit im Werk persönlich stärker treffen würde als der Verlust des Welterbetitels. Während der Reflexion vor Ort kommt er darauf zurück, dass er das Fagus-Werk vor allem als Arbeitsstätte schätzt: *„Was ich auch gut finde, ist, dass noch immer hier gearbeitet wird und [alles] so gut erhalten ist. Jugendliche können noch immer anfangen, hier zu arbeiten bzw. Praktikum machen und [das Fagus-Werk] gibt vielen Leuten einen guten Job.“* (15) Auch das universelle Bild von G9_3 zeigt eine Außenaufnahme (Abb. 29), jedoch verfolgt er eine andere Intention. Er wählt eine *„typische Außenansicht“* (5), da diese nach seiner Auffassung die Beziehung der lokalen Bevölkerung zum Fagus-Werk ausdrückt. So würden die meisten lediglich daran vorbeifahren und nur die Fassade wahrnehmen, ohne dem Werk jedoch eine Bedeutung beizumessen.



Abb. 29: Sicht auf das Fagus-Werk (G9_3)



Abb. 30: Michaeliskirche im Alltag (G12_2)

Vier der aus Hildesheim stammenden Teilnehmenden hielten ihren wortwörtlich alltäglichen Blick auf die Welterbestätte fest. Beispielhaft dafür steht die Aufnahme von G12_2. Das persönliche Motiv zeigt die Michaeliskirche mit einem Fahrradwegweiser im Vordergrund, auf dem

auch der Dom vermerkt ist (Abb. 30). Wie bei ihrem universellen Motiv achtete die Teilnehmerin auch hier auf die Repräsentation von beiden Kirchen auf nur einem Foto. Mit dem Motiv stellt sie alltägliche räumliche Beziehungen und Alltagspraktiken dar, da sie auf dem Weg zur Schule täglich mit dem Rad an beiden Kirchen vorbeifährt. Die Außenansicht ist für sie „*ein Stück weit Alltag*“ (8), während das Innere der Kirche für sie etwas Besonderes darstellt. Gelegenheiten für einen Kirchenbesuch stellen die Konfirmandengruppe, Abiturentlassungsgottesdienste, Auftritte mit dem Schulorchester, Stadtführungen oder Besuche mit der Familie dar. Diese Besuche sind laut ihr jedoch stets mit einem bestimmten Grund bzw. „*Auftrag*“ (6) verknüpft, das Betrachten der Kirche steht dabei nicht im Vordergrund.



Abb. 31: Skulpturen in der Altstadt von Goslar (G10_3) Abb. 32: Menschen in der Altstadt (G5_3)

Für sein persönliches Motiv wählte G10_3 die Skulptur von zwei „*corpulenten Personen*“ (9), an denen er bei jedem Besuch der Altstadt von Goslar vorbeikommt (Abb. 31). Die Skulptur des kolumbianischen Künstlers Fernando Botero trägt den offiziellen Namen *Frau mit Schirm, Mann mit Stock*, den kennt G10_3 jedoch nicht. Er begründet seine Wahl mit der gegenwärtigen Popularität der Skulptur. So seien unter #Goslar in den sozialen Medien viele Fotos zu finden, auf denen Touristinnen und Touristen mit der Skulptur posieren, zudem ist sie auf Postkarten abgebildet.

Das universelle Motiv von G5_3 entstand nur unweit des soeben beschriebenen Motivs und kann als eine Fortsetzung ihrer Reflexion während der Fokusgruppen betrachtet werden. Zu Beginn assoziiert die Teilnehmerin Welterbe mit Sehenswürdigkeiten. Nachdem sie das Andenstraßensystem vorgestellt hat, stellt sie jedoch alltägliche Bezüge zur heutigen Infrastruktur her. Ihr Motiv sticht deutlich hervor, da sie sich explizit nicht auf die Suche nach dem „*Besonderen*“ (1) der Welterbestätte begibt. Sie betont als erstes, dass ihr Motiv „*Menschen, die einfach so in der Altstadt rumlaufen*“ zeigt (Abb. 32). Neben diesem ersten Fokus auf das Gegenwärtige und Flüchtige, wird sich in der weiteren Ausführung mit den beständigen Ele-

menten des Bildes, den Gebäuden, auseinandergesetzt. Sie beschreibt die Vielfalt des Materials und der Bauformen und fasst die Gemeinsamkeit der Gebäude mit dem „etwas älterem Aussehen“ zusammen. Sie stellt fest, dass „allgemein hier alles ein Weltkulturerbe“ ist und fotografiert aus dieser Einsicht heraus eine alltägliche Straßenszene.

5.2.3.4 Ästhetik

Insgesamt werden 16 Motive u.a. mit ihrer Ästhetik begründet. Das Bergwerk Rammelsberg hat die Teilnehmenden insbesondere aus ästhetischen Gründen angesprochen, vor allem die mineralischen Farbablagerungen sind ihnen positiv aufgefallen. Beispielhaft dafür ist das persönliche Motiv von G6_1 (Abb. 33). Das „farbenfrohe Bild“ (6) spiegelt nach seiner Meinung die Einzigartigkeit des Bergwerkes wider und stellt einen Kontrast zu seinen Erwartungen dar: „Das ist ja ein Bergwerk, und das ist ja normalerweise ziemlich dunkel. Und das ist jetzt ziemlich hell.“ (11) Auch für das persönliche Motiv von G6_3 standen ästhetische Gründe zentral. Ihr Foto zeigt eine Lampe, „die hängt so frei an der Decke. Und da drum ist eigentlich nichts außer der Steindecke.“ (7) Der Teilnehmerin gefällt besonders der Kontrast zwischen dem Licht und der Dunkelheit. Sie kann davon absehen, dass es eine „neuartige Lampe“ ist, da der Kontrast für sie dennoch die früheren Verhältnisse im Bergwerk symbolisiert. Die authentische Erfahrung und Symbolik scheint G6_3 somit wichtiger zu sein als das originale Material.

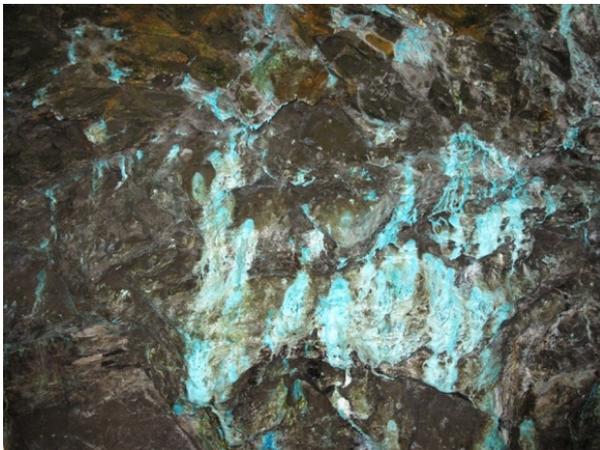


Abb. 33: Mineralische Farbablagerungen (G6_1)



Abb. 34: Schuhausstellung im Fagus-Werk (G3_4)

Die bekannte Fassade des Fagus-Werkes wurde auch aus ästhetischen Gründen abgebildet, insbesondere von Teilnehmenden der Gruppe 7. G3_4 wählt für ihr persönliches Motiv jedoch Schuhe, die im Rahmen eines Wettbewerbes gestaltet wurden (Abb. 34). Sie empfindet die Gestaltung als sehr ansprechend und findet es zudem „cool, dass die Leute so was machen.“ (3) Die bunten Schuhe entsprechen nicht ihren Erwartungen, die sie an eine Welterbestätte hat: „Also man denkt bei UNESCO, dass das ein bisschen langweilig ist, aber dieses Bild zeigt halt auch, dass es nicht langweilig ist.“

5.2.3.5 Geschichte

Von den 15 Motiven, die von den Teilnehmenden aufgrund ihrer geschichtlichen Dimension aufgenommen wurden, sind acht der Altstadt Goslar zuzuordnen. G11_3 entscheidet sich bei ihrem persönlichen Motiv für eine Darstellung des Marktplatzes, im Zentrum ist der Marktbrunnen zu erkennen (Abb. 35). Um ihre Wahl näher zu erklären, weist sie auf seine Attraktivität, sein Alter, die Beliebtheit bei Gästen sowie den historischen Hintergrund hin, auch wenn sie dazu über kein näheres Wissen verfügt. In ihrem selbstverfassten Text beschreibt die Teilnehmerin den Marktbrunnen. Auffällig ist, dass der Text mit historischen Zahlen gespickt ist und somit wie eine Beschreibung aus einem Reiseführer wirkt:

„Der Markplatz ist ein touristisch und historisch bekannter Ort, in dessen Mitte sich der Marktbrunnen befindet. Dieser Brunnen kennzeichnet ebenfalls die Mitte der Stadt. Der Brunnen ist gekrönt von einem auffälligen goldenen Adler. Die jüngste Ergänzung des Marktbrunnens ist aus dem 18. Jahrhundert. Das älteste Bauteil ist die untere Brunnenschale, die aus dem 12. Jh. stammt.“ (9)

Dies steht im Kontrast zu der Aussage, dass sie bei ihren regulären Besuchen der Altstadt nicht auf die historischen Bauten achtet. Erst auf Nachfrage teilt sie mit, dass sie sich dort gerne aufhält: *„Es ist auch sehr schön da in der Nähe zum Essen, mit dem Ausblick, also die Leute und alles.“ (5)* Insgesamt entsteht der Eindruck, dass sich die Teilnehmerin gezwungen fühlt, mit historischen Fakten zu argumentieren, anstatt mit persönlichen Erlebnissen.



Abb. 35: Marktplatz mit Brunnen (G11_3)



Abb. 36: Außenansicht des Bergwerks (G6_4)

Mit der Außenansicht des Bergwerks (Abb. 36) möchte G6_4 einen Gesamteindruck der Welt-erbestätte vermitteln, da ihn das Bergwerk mit seiner Geschichte insgesamt beeindruckt hat.

Wie G6_4 bereits in den Fokusgruppenrunden betont, ist er sehr an historischen Themen interessiert. So findet er „die Geschichte von Bergwerken an sich total interessant. Also, wie die Leute damals gearbeitet haben. Klar, waren nicht die besten Bedingungen, aber es ist trotzdem schön zu sehen, wie das Ganze so abgelaufen ist.“ (3)



Abb. 37: Informationstafel in der Michaeliskirche (G2_4) Abb. 38: Kreuz auf der Michaeliskirche (G12_2)

Der universelle Wert der Michaeliskirche ergibt sich für G2_4 vor allem aus dem Wiederaufbau der Kirche nach dem Zweiten Weltkrieg: „Das ist eine große Kirche, die es rein theoretisch schon lange gegeben hätte, aber quasi ja Zeuge eines Krieges geworden ist und den Menschen aber so wichtig war, dass man sie hinterher wieder aufgebaut hat.“ Die Teilnehmerin betrachtet die Michaeliskirche als „Zeuge von vielen Menschen und vielen Geschehnissen“ und wählt daher eine Wandtafel als Motiv, auf der historische Daten der Kirche vermerkt sind (Abb. 37). Bereits während den Fokusgruppendifkussionen betonte die Teilnehmerin die Notwendigkeit, an Welterbestätten Informationsmöglichkeiten anzubieten.

Mit ihrer Aufnahme möchte G12_2 auf die Werte, Materialität und Geschichte der Weltkulturerbestätte in Hildesheim hinweisen. Das Motiv zeigt das Kreuz auf dem Dach der Michaeliskirche (Abb. 38). Durch die Detailaufnahme ist für die/den Betrachtenden keine Zuordnung zu einer bestimmten Kirche möglich, genau darin liegt jedoch die Intention von G12_2. Ihr war es ein Anliegen ein Motiv zu wählen, das sowohl den Dom als auch die Michaeliskirche repräsentiert. Ihre Wahl fiel daher auf das Kreuz, da es ein Symbol des Christentums ist. Eine weitere Verbindung sieht die Teilnehmerin in der Krone auf dem Kreuz, die für die Gründung der beiden Kirchen durch den Adel steht. Eine dritte Verbindung ermöglicht das „oxidierte Kupfer“ (2), das beiden Dächern eine grünliche Farbe verleiht.

5.2.3.6 Bekanntheit

Die Bekanntheit des fotografierten Motivs wird zumeist gemeinsam mit Geschichte, Materialität oder Alter als Grund für dessen Auswahl herangezogen. Dazu gehört die häufig fotografierte Fassade des Fagus-Werks oder auch die Kaiserpfalz in Goslar. So wählt G11_3 die Kaiserpfalz für ihr universelles Motiv, da sie ihr eine historische Bedeutung zuweist und sie zudem als „*viel bekannter als den Marktplatz*“ (1) einschätzt. Auch G4_1 wählt ein Schaubild der Kaiserpfalz (siehe Abb. 9), da sie diese als „*historisch bekannt*“ (1) einstuft. Während die Kaiserpfalz aus ihrer Perspektive einen internationalen Reiz aufweist, sieht sie diesen nicht für die ganze Altstadt von Goslar gegeben:

„Ich meine, die gesamte Altstadt ist ja insgesamt ein kulturelles Erbe. Was bestimmt auch nicht jeder nachvollziehen kann. Wo man sich bei einigen Sachen denkt: ‚Wozu sollte das jetzt ein kulturelles Erbgut sein?‘ Und ich meine, wenn man sich dann dieses Gebäude anguckt, sieht man ja eigentlich schon von außen, wie prachtvoll das ist.“ (9)

Neben ihrer monumentalen Erscheinung, markieren laut G4_1 auch die Statuen von Barbarossa und dem preußischen Kaiser Wilhelm I. die Kaiserpfalz als bedeutungsträchtigen Ort.

G7_3 hat lediglich ein Motiv gewählt, das jedoch für beide Aufgaben gilt. Das Motiv bildet eine historische Fotografie ab, auf der die Rückseite des Fagus-Werks zu erkennen ist (Abb. 39). Ihr persönlich gefällt der Blick, da er gleichzeitig den Schornstein, die Fenster sowie den Fagus-Schriftzug zeigt. Der Teilnehmerin war es wichtig, dass die großen Fenster gut zu erkennen sind, schließlich sei es dafür „*sehr bekannt*“ (1).



Abb. 39: Historische Aufnahme des Fagus-Werks (G7_3)

5.2.3.7 Werte

Neun Teilnehmende verweisen in ihren Begründungen auf diverse universelle Werte. So wählt G3_2 für ihr persönliches Motiv eine historische Aufnahme, die die Angestellten bei der Schuhleistenproduktion im Fagus-Werk zeigt (Abb. 40). Die Weltkulturerbestätte fällt ihrer Meinung nach dadurch auf, „*dass die Menschen und die Familie so wichtig sind.*“ (3) Das Fagus-Werk repräsentiert für sie sowohl familiäre Werte als auch die Wertschätzung der Arbeitskräfte. Die langanhaltende Wertschätzung der Mitarbeitenden sieht sie in einem Zitat von Carl Benscheid ausgedrückt: „Unser Reichtum sind nicht unsere Maschinen, noch ein Bankkonto, sondern das Wissen und das Können und die Einsatzbereitschaft unserer Mitarbeiter.“

G4_3 knüpft mit ihrem universellen Motiv an Frieden an. Ihr Motiv zeigt die Statue *Griff in die Freiheit*, die vor der Kaiserpfalz in Goslar steht und einen Mann darstellt, der einen Stacheldrahtzaun eines Kriegsgefangenenlagers übersteigt (Abb. 41). Das Interesse der Teilnehmerin gilt insbesondere dem Zitat, das in den Sockel eingraviert ist: „Völker entsagt dem Hass, versöhnt euch, dient dem Frieden, baut Brücken zueinander.“ Laut der Teilnehmerin ist das ein Zitat, „*das ewig gilt. Das gilt auch heute noch und in vielen Jahren.*“ (1)



Abb. 40: Arbeitskräfte im Fagus-Werk (G3_2)



Abb. 41: Statue ‚Griff in die Freiheit‘ (G4_3)

An der Weltkulturerbestätte in Hildesheim werden naheliegenderweise vor allem religiöse Werte angesprochen. Die Ausnahme bildet das universelle Motiv von G2_1, das im Innenhof des Kreuzgangs des Hildesheimer Doms entstand (Abb. 42). Laut der Teilnehmerin kann man „*im Hintergrund ein bisschen den Friedhof sehen, aber hier auch so ein Uhu-Nest.*“ Das Nest repräsentiert für sie die Natur, deren Schutz sie als einen universellen Wert betrachtet. Glaube und Religion bieten sowohl für G2_2 und G2_4 persönliche Anknüpfungspunkte, wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise. Mit ihrem persönlichen Motiv möchte G2_4, die laut eigener Aussage eine gläubige Christin ist, die Zeitlosigkeit religiöser Werte ausdrücken. Für sie steht das abgebildete Taufbecken

„beispielhaft für die ganzen Reliquien, die es im Dom gibt. [...] Alle zeugen eben davon, dass man durch Glauben, durch Bibelgeschichten Altes und Neues verbinden kann. [...] Der Glauben schafft so diese Brücke zwischen dem, das man dann, wenn man sich damit beschäftigt, ganz klar erkennt: ‚Mensch, an das, was die früher geglaubt haben, ist genau dasselbe, was es jetzt ist und die Gegenstände sind auch gleich.‘“ (1)

Für G2_2 spiegelt ihr persönliches Motiv hingegen die Annäherung an eine, ihr wenig vertraute Religion wider. Auf dem Motiv ist ein Grab zu erkennen, im Hintergrund hängt ein Kreuz (Abb. 43). Die Teilnehmerin identifiziert sich selbst als Muslimin und findet *„es eigentlich ganz interessant, wie andere Menschen einfach so ihre Religion ausüben, weil da sind ja auch gewisse Unterschiede.“* (4) Als sie den Raum betrat, fand sie dort zwei betende Mädchen vor: *„Das war irgendwie ‘ne ganze schöne Atmosphäre und [es hatte] auch irgendwie was Überwältigendes [...] Weil eigentlich kann man sich mit dieser Religion gar nicht verbinden, aber irgendwie doch.“* (4) Zudem bietet die Weltkulturerbestätte laut G2_2 die Möglichkeit mehr über die kulturellen Aspekte, die mit der Religion in Verbindung stehen, zu lernen.



Abb. 42: Uhu-Nest (G2_1)



Abb. 43: Grab in der Michaeliskirche (G2_2)

5.2.3.8 Symbolik

Die Symbolik ist für sechs Teilnehmende mit ausschlaggebend für ihre Motivwahl. Mit Symbolik ist in diesem Fall nicht die offizielle Zuschreibung der UNESCO gemeint, die z.B. das Fagus-Werk als Symbol für moderne Industriearchitektur sieht. Vielmehr meint Symbolik die persönlichen Assoziationen mit dem abgebildeten Motiv, beispielhaft hierfür sind beide Fotografien von G3_3. Für das universelle Motiv wählt die Teilnehmerin einen Ausschnitt der Ausstellung *100 Jahre Schuhmode*, die Teil der Ausstellung im Fagus-Werk ist. Im Vordergrund sind viele verschiedene Schuhmodelle zu sehen – vom „Wanderschuh“ bis zu „modernen Schuhen“ (1), dahinter ist auf einer Leinwand ein Model in hohen Absatzschuhen zu erkennen (Abb. 44). G3_3 sieht in dem Model die Welt symbolisiert, während die Vielfalt der Schuhe für die Vielfalt

der Menschen steht: „Für jeden ist da bestimmt ein Schuh dabei, dass es halt jeder ansprechend findet vielleicht.“ (1) Die Teilnehmerin weist darauf hin, dass die Schuhe trotz ihres unterschiedlichen Aussehens durch ihre gemeinsame Herkunft – dem Fagus-Werk – vereint sind. Mit ihrem persönlichen Motiv setzt G3_3 die Erzählung fort, die sie bereits mit ihrem universellen Motiv begonnen hat. Auf dem Bild sind „kunstvoll gestaltete Schuhleisten“ (2) zu erkennen. Sie ist davon beeindruckt, dass aus einer „hölzernen Schuhleiste, die irgendwie fast bei jedem gleich aussieht“ sowohl ein 5 €- also auch ein 10.000 €-teurer Schuh produziert werden kann – die „Urform“ (4) ist jedoch stets dieselbe.

G4_1 wählt für ihr persönliches Motiv einen der zehn Erzbrocken in Goslar, die laut der Teilnehmerin Gemeinschaft symbolisieren (Abb. 45). Sie beschreibt es als „schöne Metaphorik“ (13), dass durch die Steine eine Verbindung zwischen den Sehenswürdigkeiten der Altstadt von Goslar und dem Bergwerk Rammelsberg hergestellt wird. Weiterhin erwähnt sie, dass mittels des Handabdrucks, der auf dem Erzbrocken zu sehen ist, auch die Menschen mit einbezogen werden.



Abb. 44: Ausstellung ‚100 Jahre Schuhmode‘ (G3_3)

Abb. 45: Erzbrocken in Goslar (G4_1)

5.2.3.9 Bildung und Information

Sechs Teilnehmende legen Wert darauf, die verschiedenen Weltkulturerbestätten als einen Bildungs- und Informationsort darzustellen, indem z.B. Informationstafeln, Ausstellungsstücke oder Modelle fotografiert werden. Das persönliche Motiv von G2_1 wurde in der Michaeliskirche in Hildesheim aufgenommen und zeigt eine Marien-Statue, einen Kerzenständer, eine Spendenbox sowie verschiedene Vitrinen (Abb. 46). Für die Teilnehmerin stellt die Kirche keinen Ort dar, um Glauben aktiv zu praktizieren, sondern einen Ort der Information. Die Teilnehmerin gibt an, aus einer atheistischen Familie zu stammen und nicht viel über den christlichen Glauben zu wissen. Die Welterbestätte ist aus ihrer Perspektive daher auch ein Ort, an dem „man sich eben auch mit der Geschichte dieser Stätte oder bzw. der Geschichte von Hildesheim beschäftigen“ (5) kann.



Abb. 46: Ausstellungsbereich der Michaeliskirche (G2_1) Abb. 47: Erzbrocken als Vermittlungsobjekt (G4_3)

Den Erzbrocken, den G4_3 für ihr persönliches Motiv festhält (Abb. 47), betrachtet sie als gelungene „Markierung für gebaute Orte, an denen die Beziehung zwischen Rammelsberg und der Stadt Goslar erkennbar wird.“ (3) Zugleich weist sie den insgesamt zehn Erzbrocken eine Vermittlungsfunktion zu. So ist sie der Ansicht, dass die Erzbrocken „Unwissenden, evtl. Touristen“ die Besonderheit des Ortes verdeutlichen. Die Besonderheit der Welterbestätte ist in den Augen der Teilnehmerin somit nicht selbsterklärend. Diese Äußerung spiegelt die These wider, dass das Besondere erst durch seine Markierung zum Besonderen wird und erst dann als eben solches wahrgenommen wird (vgl. Culler 1981, 139).

5.2.3.10 Fortschritt

Dem Bergwerk Rammelsberg bzw. dem Fagus-Werk weisen vier Teilnehmende eine Bedeutung für den technischen und gesellschaftlichen Fortschritt zu. Exemplarisch hierfür steht das persönliche Motiv von G6_2, das eines der Holzwasserräder im Bergwerk zeigt (Abb. 48). Die Teilnehmerin ist davon beeindruckt, „dass die so große Räder dort hineinbekommen haben. [...] Also, dass es da dunkel war und dass [sie das] so zusammengemauert haben.“ (5) Sie begründet ihre Wahl weiterhin mit der großen Bedeutung der Wasserräder für den Erzabbau.



Abb. 48: Wasserrad (G6_2) Abb. 49: Legomodell des Fagus-Werks (G9_3)

5.2.3.11 Persönliches Interesse

Persönliche Interessen, die über das Interesse an beispielsweise Geschichte, Religion oder Kunst hinausgehen, erlauben zwei Teilnehmenden individuelle Anknüpfungspunkte. Hierbei sticht das Motiv von G9_3 hervor (Abb. 49). Auch innerhalb der Gesamtbetrachtung nimmt es eine besondere Position ein, da es einen persönlichen Gegenstand zeigt. Der Teilnehmer hatte bereits im Vorfeld des Forschungsprojekts wiederholt Kontakt mit dem Fagus-Werk, u.a. bei einem Schulpraktikum oder im Rahmen von Konzerten. Seine persönliche Verbindung mit dem Werk kommt durch sein Motiv zum Ausdruck, auf dem ein Lego-Modell des Fagus-Werks zu sehen ist, das er selbst im Rahmen eines Wettbewerbes gebaut hat. Heute wird sein Modell als „Dauerleihgabe“ (6) im Museumsfundus gelagert, in dem es die Ausstellungsbeauftragte für das Foto extra gesucht hat. G9_3 beschreibt seinen Eindruck vom Fagus-Werk selbst als „vorbelastet“ (14) auf Grund seiner vielen Erfahrungen. Hatte er das Fagus-Werk bisher vor allem als „Bauwerk, als Arbeitsplatz, auch als möglichen Arbeitsplatz vielleicht für mich“ wahrgenommen, spielte bei dem Besuch im Rahmen der Studie erstmals der Begriff ‚Welterbe‘ eine Rolle. So gibt er an, dass sich das Fagus-Werk für ihn durch den Besuch „nicht verändert hat. Nur halt der Blick aufs Fagus-Werk als Weltkulturerbe hat sich für mich ein bisschen erweitert.“ Auch in seinem verfassten Text greift er die verschiedenen möglichen Bedeutungszuweisungen zum Fagus-Werk erneut auf. Seiner Beschreibung nach ist „das Fagus eigentlich für jeden Alfelder Bürger ein essentieller Bestandteil des Stadtbildes, des kollektiven Gedächtnisses und für andere schlicht ihr Arbeitsplatz.“ (16)

5.2.3.12 Internationale Anerkennung

Die internationale Anerkennung bietet drei Teilnehmenden einen Anknüpfungspunkt. So zeigt das universelle Motiv von G5_1 das Hotel *Der Achtermann* in Goslar (Abb. 50), das für die Teilnehmerin die internationale Anerkennung der Welterbestätte bestätigt. Die Größe des Hotels und die zahlreichen geparkten Autos stehen demnach als Zeichen für den touristischen Erfolg, der laut G5_1 eine Folge des Welterbetitels ist. Besonders für G9_1 ist die internationale Anerkennung von zentraler Bedeutung. Der Teilnehmer hat laut Eigenaussage bei der Besichtigung des Fagus-Werks einen „globalen Blick“ (3) eingenommen. Sein persönliches Motiv zeigt eine große digitale Informationswand, über die Besucherinnen und Besucher Informationen zu Welterbestätten auf der ganzen Welt abrufen können (Abb. 51). Mit dieser Motivwahl knüpft er direkt an seine Aussagen in den Fokusgruppen an, in denen er mehrfach eine Abstufung von unterschiedlich bedeutsamen Welterbestätten vollzog. So waren aus seiner Perspektive Welterbestätten wie die Freiheitsstatue oder das Kolosseum in Rom global betrachtet bedeutsamer als das Fagus-Werk. Seine Motivwahl zeugt von einer veränderten Haltung. In Relation zu den anderen Welterbestätten meint G9_1 zu erkennen, „wie wichtig

das Fagus-Werk dann doch für die Welt war. Dass es jetzt nicht nur irgendeine Firma ist, in Deutschland, auf dem Land, die einfach nur eine neue Bautechnik hatte, sondern, dass das wirklich etwas Revolutionäres war.“ (3) Er ist der Meinung, dass Besucherinnen und Besucher durch den internationalen Vergleich realisieren, dass das Fagus-Werk „nicht nur ein Gebäude“ ist. Diese Aussage steht damit auch im Gegensatz zu seinem universellen Motiv, das die Rückseite der Fabrik zeigt und somit das klassische Bild vom Fagus-Werk reproduziert.



Abb. 50: Hotel ‚der Achtermann‘ (G5_1)



Abb. 51: Digitale Informationswand (G9_1)

5.2.4 Diskussion der Ergebnisse der reflexiven Fotografie

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten bereits die konkreten persönlichen und universellen Bedeutungszuweisungen der Jugendlichen dargestellt wurden, werden nun generelle Beobachtungen in Bezug auf die konkreten Forschungsfragen (siehe Kapitel 4.2) diskutiert.

Allgemein ist festzustellen, dass in den Begründungen für die universellen und persönlichen Bedeutungen ein starker Rückbezug auf die in den Fokusgruppen diskutierten Assoziationen und Eigenschaften stattfindet (siehe Kapitel 5.1.1.3). So gehören Materialität, Alter, Ästhetik und Geschichte zu den Kategorien, mit denen die Motivauswahl am häufigsten begründet wird. Dies gilt insbesondere für die universellen Motive (Aufgabe 1), hier wird sich mit Abstand am häufigsten auf die Materialität der Weltkulturerbestätten bezogen. Bei den persönlichen Motiven (Aufgabe 2) sticht hingegen keine Kategorie auffällig hervor, so dass die Annäherungsweisen der Teilnehmenden im Vergleich zu den zuvor erhobenen Vorstellungen als diverser beschrieben werden können.

Bereits bei der Gruppierung der Motive nach ihren zentralen Elementen sind die Dominanz von einzelnen Gebäuden und die fast durchgehende Abstinenz von Personen aufgefallen. Diese korrespondieren mit anderen Studien zur Wahrnehmung und Darstellung von Welterbestätten. In ihrer Studie zu unterschiedlichen Wahrnehmungen der Altstadt von Porto untersucht Santos (2016) vier verschiedene Blickwinkel, dazu gehört u.a. die offizielle Darstellung Portos

durch die Stadtverwaltung. In Aufgabe 1 nahmen die Teilnehmenden eine ähnliche Rolle ein, so dass die Ergebnisse besonders für einen Vergleich geeignet sind. Laut Santos wird auch Porto durch die Stadtverwaltung als „city made up of monumental fragments of history: a series of architectural bodies disembodied from the city itself“ (ebd., 133) gezeigt. An dieser Stelle sei auch auf Cutler, Doherty & Carmichael (2016, 139) verwiesen, die feststellen, dass die Fotos von Besucherinnen und Besuchern der Welterbestätte Machu Picchu kaum andere Personen zeigen, so dass die Ruinenstadt auf den Fotos einen ungestörten und zeitlosen Eindruck erweckt. Viele Darstellungsweisen der Jugendlichen decken sich auch mit der Art und Weise, wie Welterbestätten auf der offiziellen Website der Welterbeliste gezeigt werden (siehe Abb. 6 und 7). So wird die Welterbestätte *Bergwerk Rammelsberg, Altstadt von Goslar und Oberharzer Wasserwirtschaft* auf der Website der UNESCO mittels 18 Bildern veranschaulicht. Die Altstadt von Goslar wird auch hier hauptsächlich durch Frontal- und Detailaufnahmen von Gebäuden sowie Bildern von Plätzen und Straßen dargestellt. Personen sind, wenn überhaupt, im Hintergrund zu erkennen, so dass der Eindruck einer unbelebten Altstadt entsteht. Die Bebilderung des Fagus-Werks sowie des Doms und der St. Michaeliskirche in Hildesheim verzichtet sogar komplett auf die Abbildung von Personen. Zwar wird direkt im ersten Absatz betont, dass im Fagus-Werk bis heute gearbeitet wird (vgl. UNESCO 2019c), dennoch wird das Werk lediglich durch menschenleere Außenaufnahmen repräsentiert. Personenrechtliche Gründe müssen an dieser Stelle natürlich mitbedacht werden, jedoch wurde sich auch bewusst gegen die Abbildung von größeren Gruppen, z.B. Straßenfeste, Touristinnen und Touristen, Gottesdienste oder Mitarbeitende, entschieden. Dass im Rahmen von Aufgabe 1 (universelle Motive) vor allem Bilder eingereicht wurden, die den Motiven der UNESCO und tatsächlichen Werbekampagnen sehr ähneln, legt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmenden mit der offiziellen Bildsprache vertraut sind.

Veränderungen bezogen auf die zuvor erhobenen Einstellungen und Werthaltungen sind in der Kategorie ‚Gegenwart‘ abzulesen. Zwar gehen die Jugendlichen auch vor Ort stark auf die Geschichte ein, dennoch spielt bei dem Besuch, im Kontrast zu den Assoziationen während der ersten Fokusgruppe, für viele Teilnehmende die aktuelle Nutzung eine größere Rolle. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die persönlichen Bedeutungszuweisungen. Die Jugendlichen verweisen hier u.a. auf kontinuierliche Nutzung, mögliche Arbeitsplätze, Schule, Bewegung im Stadtraum, Freizeit, aber auch auf eine Distanz zum Welterbe in der alltäglichen Wahrnehmung hin.

Wie die Betrachtung ausgewählter Bilder zudem zeigt, werden auf individueller Ebene vereinzelt veränderte Wahrnehmungen und Einstellungen geäußert, sei es gegenüber der lokalen Welterbestätte (z.B. G9_1, G9_3), der UNESCO (G3_4) oder der Verbundenheit mit anderen Glaubensrichtungen (G2_2) (vgl. Röhl & Meyer 2018, 1099). Die Teilnehmenden aus Alfeld,

Hildesheim und Goslar äußerten in den Interviews zudem wiederholt, den jeweiligen Ort erstmals bewusst als Weltkulturerbestätte wahrgenommen zu haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich diese veränderte Wahrnehmung der angewandten Forschungsmethode und der präzisen Aufgabenstellung zuschreiben lässt.

5.3 Reflexion des Forschungsdesigns

Die Kombination der zwei Forschungsmethoden hat sich als gewinnbringend erwiesen. Während die Fokusgruppen eine theoretische Auseinandersetzung mit Weltkulturerbe ermöglichten, war es vor allem die Erkundung einer Weltkulturerbestätte mittels reflexiver Fotografie, die den Teilnehmenden persönliche Bezüge aufzeigte.

Betreffend der Fokusgruppen ist festzuhalten, dass die Leitung durch die Forscherin an einigen Stellen verbesserungswürdig gewesen wäre. Fokusgruppen sollen eine lebendige Diskussion ermöglichen und dabei keinem Frage-Antwort-Spiel gleichen. Dies war jedoch zum Teil nicht zu vermeiden, da die Teilnehmenden einiger Gruppen nicht miteinander diskutierten, sondern lediglich reihum Antwort gaben. Dabei hat sich gezeigt, dass die Aufforderung, das Gesagte gemeinsam auf Moderationskarten festzuhalten, sehr hilfreich war, da dadurch der Gruppencharakter betont und die gemeinsame Diskussion gefördert wurde. Weiterhin wurde in manchen Gruppen die Gruppendynamik durch Personen mit sehr hohem Redeanteil beeinflusst. Hier hätte durch die Forscherin eine stärkere Ermutigung der Personen mit geringem Redeanteil erfolgen sollen.

Reflexive Fotografie ist nicht nur als Forschungsmethode, sondern auch speziell für den Einsatz im Kontext von Welterbe-Bildung geeignet. Wie die Ergebnisse zeigen, war es sinnstiftend, gezielt nach einem universellen und persönlichen Motiv zu fragen, da den Teilnehmenden dadurch verschiedene Wahrnehmungsweisen bewusst gemacht werden konnten. Während die Frage nach universellen Motiven einen homogenisierenden Effekt hatte, waren die persönlichen Motive deutlich heterogener. Innerhalb der Welterbe-Bildung können somit Gemeinsamkeiten und ggf. Widersprüche zwischen dem festgehaltenen ‚außergewöhnlichen universellen Wert‘ und alltäglichen Wahrnehmungen aufgedeckt und Debatten über die soziale Konstruktion von Kulturerbe geführt werden. Dennoch wurde, wie bereits in Kapitel 4.4.3 dargestellt, aufgrund der sehr präzisen Aufgabenstellung das reflexive Potenzial der Methode nicht vollständig genutzt. Insbesondere bei Untersuchung von Perspektiven der lokalen Bevölkerung, könnte in zukünftigen Studien eine freiere Anwendung der Methode und eine stärkere Einbindung der Teilnehmenden in den Forschungsprozess angestrebt werden.

Kritisch ist anzumerken, dass bei der reflexiven Fotografie die eigenständige Bearbeitung der Aufgaben nicht stets gewährleistet werden konnte. Beispielsweise erkundeten die Teilnehmenden einiger Gruppen die Welterbestätten gemeinsam und reichten jeweils die gleichen

Motive ein, so dass in diesen Fällen nicht von einer rein individuellen Wahrnehmung ausgegangen werden kann. Mit gering motivierten Teilnehmenden, die dies entsprechend zum Ausdruck bringen, muss bei der Forschung mit Jugendlichen gerechnet werden. Schmidt & Singer interpretieren Handlungen wie die Einreichung von bewusst willkürlichen Fotografien sogar als „[w]iderständige Praktiken“ (2017, 156) gegen hierarchische Machtstruktur, die Forschungsprojekten oftmals inhärent sind.

Bei einer wiederholten Durchführung bzw. unterrichtspraktischer Umsetzung wäre es zudem ratsam, nach der Aufnahme der Motive diese nicht nur individuell, sondern auch innerhalb der Gruppe zu besprechen. Es ist davon auszugehen, dass dieser Schritt noch tiefere Reflexionen über veränderte bzw. bestätigte Wahrnehmungen ermöglicht. Hier hat sich in anderen Projekten u.a. die Methode Kugellager als entsprechende Möglichkeit erwiesen (vgl. Eberth & Röll 2021).

6 FAZIT

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Perspektiven von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren auf Weltkulturerbe und damit in Verbindung stehende Themen aufzuzeigen. Dazu wurden mit 43 Schülerinnen und Schülern aus Hannover, Alfeld, Hildesheim und Goslar Fokusgruppen und Vororterkundungen mittels reflexiver Fotografie durchgeführt. Während bei den Fokusgruppen die Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen in Bezug auf Weltkulturerbe im Allgemeinen zentral standen, lag der Fokus bei der reflexiven Fotografie auf persönlichen und universellen Sichtweisen auf eine ausgewählte Weltkulturerbestätte in Niedersachsen.

Ein weiteres Ziel ist es, aus den Ergebnissen und Erkenntnissen Anstöße für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung abzuleiten. Darunter wird eine Herangehensweise verstanden, die ihren Gegenstand – das Welterbe – sowie die damit verbundenen Definitionen, Akteure, Auswahlprozesse und Bedeutungszuschreibungen hinterfragt, statt lediglich Fakten vermitteln zu wollen.

Im Folgenden werden zuerst die zentralen Erkenntnisse genannt, daran schließen Aspekte einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung an, bevor die Arbeit mit einem Ausblick abgeschlossen wird.

6.1 Zentrale Erkenntnisse

Die vorangegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit den Perspektiven von Jugendlichen auf Weltkulturerbe nicht nur im Hinblick auf die diskutierten Weltkulturerbestätten aufschlussreich ist. Anhand der Ergebnisse können vielmehr Rückschlüsse auf grundlegende didaktische Herausforderungen gezogen werden. Um Wiederholungen zu vermeiden, werden im Folgenden die Erkenntnisse lediglich im Hinblick auf die übergreifenden Fragestellungen (Kapitel 1) zusammengefasst.

Über viele Themenbereiche hinweg, beruhen die Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen der meisten befragten Jugendlichen auf Stereotypen, die von Eurozentrismus und Kulturessenzialismus geprägt sind. Diese Denkmuster spiegeln sich beispielsweise in der Fokussierung auf Vergangenheit, Monumente und Gebäude, der Trennung von Kultur und Natur (Kapitel 5.1.1), der tendenziellen Vernachlässigung ökologischer Aspekte (Kapitel 5.1.2., 5.1.4, 5.1.5) und den mehrheitlich essenzialistischen Assoziationen zum Begriff ‚kulturelle Identität‘ (Kapitel 5.1.5.2) wider. Insbesondere wird dies auch in den Diskussionen zur ungleichen globalen Verteilung von Weltkulturerbe deutlich, wird hier doch vor allem mit demographischen, historischen und naturraumbezogenen Begründungsansätzen argumentiert, während strukturelle Ursachen weniger beleuchtet werden (Kapitel 5.1.3).

An dieser Stelle muss den Momenten Rechnung getragen werden, in denen von einigen Jugendlichen das Verständnis von Kulturerbe hinterfragt und Institutionen sowie ihre Arbeitsweisen problematisiert werden. So hat auch die Auseinandersetzung mit den möglichen Folgen der Ausweisung bzw. Aberkennung des Welterbetitels dazu beitragen können, dessen Wirkungsmacht zu beleuchten. Es gilt, diese kritischen Denkansätze für alle Lernenden verfügbar zu machen.

Bei den Teilnehmenden herrscht übergreifend ein Bewusstsein dafür vor, dass die Auszeichnung als Welterbe auf vielfältige Art und Weise für die Umsetzung unterschiedlicher Interessen genutzt werden kann. Die Formen der ökonomischen, sozialen, politischen oder kulturellen Inwertsetzung werden dabei von den Teilnehmenden unterschiedlich eingeordnet. So werden beispielsweise in Bezug auf die Folgen des Welterbetitels in einigen Gruppen die Schattenseiten des Welterbetourismus diskutiert, während andere dessen Bedeutung für die lokale Wirtschaft positiv hervorheben (Kapitel 5.1.2, 5.1.4). An dieser Stelle, sowie an anderen Stellen, sind zudem Unterschiede zwischen den Bedeutungszuweisungen zu beobachten, die von den Teilnehmenden aus einer Welterbestadt (Alfeld, Hildesheim und Goslar) bzw. Hannover zugewiesen werden. Diese sind jedoch nicht an mehr Faktenwissen über Welterbe im Allgemeinen festzumachen, sondern ergeben sich ganz praktisch aus dem Alltag und damit einhergehenden persönlichen Erfahrungen. In Bezug auf Themen, wie die ungleiche Verteilung von Weltkulturerbestätten sind, entsprechend keine nennenswerten Unterschiede festzustellen.

Es ist deutlich geworden, dass die Auseinandersetzung mit ausgewählten Weltkulturerbestätten zu einer Wahrnehmungsveränderung in Bezug auf Welterbe beitragen kann. Zwar sind diesbezüglich keine allgemeingültigen Aussagen für alle Teilnehmenden möglich, dennoch wurden in einigen Fällen mittels den angewandten Methoden Reflexionsprozesse ausgelöst. Deutlich wird dies z.B. an der zeitlichen Dimension, mit denen die Jugendlichen Weltkulturerbe in Verbindung bringen. Wird Weltkulturerbe anfänglich hauptsächlich mit der Vergangenheit verknüpft, reflektieren bereits am Ende der ersten Fokusgruppe einige Teilnehmende diese zuvor getroffenen Äußerungen (Kapitel 5.1.1.4). Insbesondere die Vor-Ort-Erkundung mittels reflexiver Fotografie trägt jedoch dazu bei, dass die Teilnehmenden verstärkt auf gegenwärtigen Bedeutungen achten (Kapitel 5.2.3.3).

Will Welterbe-Bildung dem vielfach geäußerten Anspruch auf Förderung von Frieden, internationaler Verständigung und Solidarität nachkommen, müssen deren Inhalte einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Wenn Welterbe-Bildung es nicht vermag, Stereotypen, strukturelle Ungleichheiten und die Ursprünge der Wissensproduktion über Welterbe aufzuarbeiten, wird es den Ansprüchen nicht gerecht werden können. Um dies zu unterstreichen, soll nochmals auf das in der Einleitung angeführte Zitat verwiesen werden: „Kulturerbe ist in erster Linie Wissen über dieses Erbe.“ (Tauschek 2013, 14). Eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung, die

die Auseinandersetzung mit dem (vermeintlichen) ‚Wissen über das Erbe‘ zentral stellt, kann sich an den Ansätzen von *critical Global Citizenship Education* orientieren (Kapitel 3.2.3.1). Die Ergebnisse und Erkenntnisse sind nicht nur in Bezug auf Welterbe-Bildung, sondern auch für Schulunterricht als solchem relevant. Die Fächer Geographie, Geschichte oder auch Gesellschaftslehre tragen durch ihre zur Verfügung gestellten Inhalte, Perspektiven und Geschichten erheblich zu den Vorstellungen der Lernenden bei. Es besteht somit ein allgemeiner Bedarf nach post- und dekolonialen Ansätzen, die verstärkt Stimmen aus dem Globalen Süden einbeziehen, bestehenden Ungleichheiten auf den Grund gehen und Gesellschaften in ihrer Komplexität und Vielfalt abbilden.

6.2 Anstöße für eine kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung

Die erhobenen Perspektiven der Jugendlichen auf Weltkulturerbe unterstreichen die Notwendigkeit einer *kritisch-reflexiven* Welterbe-Bildung. Es wird deutlich, dass Welterbe-Bildung an aktuelle gesellschaftliche Fragen und Herausforderungen anknüpfen muss, statt lediglich ein instrumentelles Interesse zu verfolgen, das auf reine Faktenvermittlung beschränkt ist. Die Begeisterung für Welterbe und dessen Schutz ist nach diesem Verständnis durchaus ein Teil von Welterbe-Bildung, aber nicht ihr oberstes Ziel.



Abb. 52: Thesen zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung

Im Folgenden werden sechs Thesen zu einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung formuliert, die sich sowohl an die Vermittlung an Welterbestätten als auch an die schulische Bildung richten und auf die ausgewählten übergreifenden Bildungskonzepte Bezug nehmen (siehe Kapitel 3.2.). Abb. 52 veranschaulicht zum einen das übergreifende Ziel, nachdem Welterbe-Bildung der Bewusstseinsbildung und der kritischen Reflexion des eigenen Erbeverständnisses, sowie des Verständnis anderer dienen sollte. Zum anderen stellt sie sechs daran anschließende Thesen dar, deren Reihenfolge nicht als Rangfolge zu verstehen ist.

Es muss betont werden, dass die Thesen weder komplett neu sind, noch einen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Sie sind vielmehr als Ableitungen der Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Studie zu betrachten, gehen jedoch über diese hinaus. Zudem muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich die Studie lediglich mit Vorstellungen zu Weltkulturerbe befasst hat. Für die Vermittlung von Weltnaturerbe liefert die Studie daher keine Rückschlüsse und somit können an dieser Stelle auch keine entsprechenden Thesen aufgestellt werden.

Kritisch-reflexive Welterbe-Bildung ist nicht als Gegensatz zur bestehenden Vermittlungsarbeit der verschiedenen Institutionen zu verstehen, sondern vielmehr als eine weitere Zielrichtung. Es besteht weiterhin nicht die Intention, dass jedes Vermittlungskonzept grundsätzlich alle Punkte erfüllen muss, vielmehr können sie bei deren Entwicklung als Richtschnur dienen. Es ist zudem selbstverständlich, dass eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung in den jeweiligen Kontext eingebettet sein sollte und nicht unabhängig von den durchführenden Akteuren ist. So werden an Welterbestätten vermutlich andere Schwerpunkte gesetzt als im schulischen Kontext. Es wäre dennoch wünschenswert, wenn sich die Vermittlung an Welterbestätten auch Reflexionsprozessen stellt und verstärkt einen Dialog mit anderen Welterbestätten herstellt, so dass dem Anspruch einer grenzüberschreitenden Gültigkeit Rechnung getragen werden kann.

Übergeordnetes Ziel: Welterbe-Bildung dient der Bewusstseinsbildung und der kritischen Reflexion des eigenen Erbeverständnisses, sowie des Verständnis anderer.

Im Anschluss an die kritisch-emanzipatorischen Ansätze aus den Bereichen Friedensbildung, BNE und GCE sollte die Bewusstseinsentwicklung und die kritische Reflexion der persönlichen Wahrnehmungen und der eigenen Position ein grundlegendes Ziel von Welterbe-Bildung sein. Dieses Ziel beruht auf der Annahme, dass die eigenen Vorstellungen sich erst bewusst gemacht werden müssen, um andere Ansichten besser einordern und die eigene Perspektive erweitern zu können. Im Fall von Welterbe heißt dies, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass es verschiedene Auslegungen von Erbe gibt und die eigenen Vorstellungen vom jeweils spezifischen Kontext beeinflusst sind.

(1) Welterbe-Bildung sollte ein kritisches Hinterfragen der Interessen und Vorgehensweisen der im Kontext von Welterbe involvierten Institutionen und Akteure initiieren.

Die Entwicklung des Welterbeprogramms der UNESCO ist nicht ohne die involvierten Institutionen, Akteure sowie ihren Vorgehensweisen zu verstehen. Dazu gehören die Funktionen, Interessen von u.a. der UNESCO, ICOMOS, dem Welterbekomitee oder auch den Nationalkommissionen genauso wie die Vorbereitung der Nominierung, die engültige Entscheidungsfindung oder auch die durchgeführten Reformen. Eine Thematisierung dieser institutionellen Strukturen steht ganz im Sinne einer kritischen GCE, da sie Lernende dazu befähigt, bestehende Ungleichheiten im Welterbeprogramm einzuordnen. So kann ein Fokus auf die Akteure als Ausgangspunkt für Diskussionen über (sich verändernde) Machtverhältnisse, globale Hierarchien und damit einhergehende Deutungshoheiten dienen. Eine besondere Herausforderung stellt die Einbindung einiger der genannten Akteure in die Welterbe-Bildung dar. Die Forderung würde nicht nur bedeuten, dass sie sich einer (zum Teil bereits stattfindenden) selbstkritischen Reflexion unterziehen, sondern diese auch innerhalb von Welterbe-Bildung thematisieren müssten.

(2) Welterbe-Bildung sollte den Welterbetitel als Konstrukt verstehen und vor diesem Hintergrund ein alltagsbezogenes Erbeverständnis berücksichtigen.

Diese Forderung beinhaltet, dass offiziell festgehaltene Bedeutungszuweisungen, Definitionen und Vorgehensweisen der UNESCO nicht nur reproduziert, sondern hinterfragt werden. Es gilt, die Konstruktionen von Welterbe aufzudecken und Welterbe als das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses darzustellen, der durch die Denkweisen und Interessen der beteiligten Akteure beeinflusst wird. Die Betrachtung der zugrundeliegenden aktuellen sowie vergangenen Kulturerbekonzepte der UNESCO sowie die dazugehörige Kritik wird somit essentiell, um Lernende zu einer reflektierten Einschätzung zu befähigen. Die Selektivität des festgehaltenen ‚außergewöhnlichen universellen Wertes‘ schließt notwendigerweise andere Sichtweisen aus. Wenn die Vielfalt an Perspektiven bewusst gemacht wird, die innerhalb einer Lerngruppe in Bezug auf eine Welterbestätte existieren, kann die Schwierigkeit begreifbar gemacht werden, sich auf ausgewählte Bedeutungszuweisungen zu einigen. Unterschiedliche Deutungsmuster einer Weltkulturerbestätte zu akzeptieren, ist auch als Beitrag zur Friedenserziehung zu verstehen. Anders als in der vorliegenden Studie sollten dabei die verschiedenen Erbeformen der UNESCO (Welterbe, immaterielles Kulturerbe, Weltdokumentenerbe, Kulturerbe unter Wasser, Biosphärenreservate) integrativ betrachtet werden. Dabei ist es einerseits zu beachten, dass die unterschiedlichen Konventionen der UNESCO den Lernenden vertraut

sind, denn erst dadurch werden sie zu einer Beurteilung der Aufteilung ermächtigt (siehe auch These 1). Andererseits gilt es, diese künstliche Aufteilung mit der alltäglichen Wahrnehmung von Erbe abzugleichen und Zusammenhänge greifbar zu machen (z.B. zwischen der Welterbestätte *Siedlungen der Berliner Moderne* und dem *Genossenschaftswesen* als immaterielles Kulturerbe).

(3) Welterbe-Bildung sollte eurozentrische Denkstrukturen aufdecken, dekonstruieren und postkoloniale Perspektiven sowie dekoloniale Ansätze einbeziehen.

Die Dringlichkeit dieser Forderung ergibt sich aus dem historisch eurozentrisch geprägten Welterbeprogramm selbst und wird durch die teilweise bedenkenswerten Aussagen der Teilnehmenden der vorliegenden Studie unterstrichen.

Im Sinne der postkolonialen Ansätze von GCE kann die Aufdeckung und Dekonstruktion eurozentrischer Denkstrukturen Debatten über Anerkennungsgerechtigkeit – und somit sozialer Gerechtigkeit – ins Zentrum rücken (z.B.: Was wird global als wertvoll und schützenswert erachtet?). Die Welterbeliste spiegelt nicht nur mangelnde Anerkennungsgerechtigkeit wider, sondern kann diese weiter unterminieren, da Lernende bei der Betrachtung der ungleichen globalen Verteilung von Welterbestätten in ihren stereotypen Vorstellungen bestätigt werden können. Wenn die ungleiche Verteilung von Welterbestätten in der Vermittlungsarbeit thematisiert wird, gilt es daher, die Gründe dafür explizit zu machen, um die Verstärkung von bestehenden Vorurteilen zu vermeiden und vorherrschende eurozentrische Perspektiven zu hinterfragen. Welterbe-Bildung sollte daher epistemologische Fragestellungen einbeziehen, die nach der Herkunft des ‚Wissens‘ über bzw. der Definition von Welterbe fragen (siehe auch Forderung 2). Die geographische Verortung von Vorstellungen und Wissen kann somit „als Anlass und Ausgangspunkt für eine Kritik an der Universalisierung bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Traditionen“ (Kastner & Waibel 2012, 32) genommen werden. Der Prozess der Dekolonisierung verlangt daher, über die Kritik hinaus auch die Einbeziehung von eben jenen Erfahrungen, Vorstellungen und Wissenssystemen, die vorher ausgegrenzt wurden.

(4) Welterbe-Bildung sollte Zielkonflikte der Nachhaltigkeit sowie insbesondere Folgen ökonomischer Inwertsetzung thematisieren.

Da Welterbestätten den konkreten Auftrag haben, zur nachhaltigen Entwicklung beizutragen, sollte Welterbe-Bildung mögliche Zielkonflikte der Nachhaltigkeit an Welterbestätten nicht

ausblenden, sondern bewusst einbeziehen. Die SDGs liefern hier mögliche Anknüpfungspunkte, um Abwägungsentscheidungen zu beurteilen. Durch das Aufzeigen der Beziehungen und Widersprüche der SDGs können komplexe Perspektiven auf Welterbe vermittelt werden. Diese sollten, neben den bereits recht bekannten ökologischen Folgen des Massentourismus, auch weniger präsente Aspekte, wie z.B. den Zugang zu Welterbestätten, Verschiebung von Verantwortlichkeiten oder Konflikte in der Stadtentwicklung, stärker beachten. Aus Sicht einer konsumkritischen, nachhaltigen Kulturerbepaxis ist die verbreitete Fokussierung auf die ökonomische Verwertbarkeit des Welterbetitels mit Vorsicht zu betrachten. Hier gilt es, die Schattenseiten der Kommerzialisierung von Welterbe aufzuzeigen, um zur einer Kulturerbepaxis beizutragen, die sich einer kapitalistischen Wachstumslogik entzieht.

(5) Welterbe-Bildung sollte Welterbe im Kontext einer „Großen Transformation“ vermitteln.

Die „Große Transformation“ (WBGU 2011) hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft gilt als eine der umfassendsten Herausforderungen unserer Zeit und ist mit einem Wandel gesellschaftlicher Werte verbunden. Ein aus dieser Hinsicht bisher kaum genutztes Potenzial bieten Welterbestätten, die mit der Industrialisierung in Zusammenhang stehen. Welterbestätten wie die Völklinger Hütte oder die Zeche Zollverein werden einerseits als architektonisch-technische Meisterwerke und Symbol wirtschaftlicher Entwicklung dargestellt und gelten weiterhin als Vorbilder kulturgesteuerter Revitalisierung im Zuge des Strukturwandels. Andererseits können die Industriestätten auch als Zeugnis des Anthropozäns (vgl. Crutzen 2002) und somit als Symbol für die Ausbeutung natürlicher Ressourcen durch den Menschen verstanden werden.

Der Bedeutungs- und Wahrnehmungswandel, den diese Stätten durchlebt haben, macht sie besonders in der aktuellen Klimadebatte zu attraktiven BNE-Lernorten. So stellen sie ideale Fallbeispiele dar, um sich mit den negativen ökologischen Folgen menschlicher Lebensweisen auseinanderzusetzen, wodurch der Begriff des ‚Menschheitserbes‘ eine neue Wendung bekommt. Die Lernangebote müssen hierfür jedoch entsprechend ausgerichtet werden. Die Zeugnisse der Industrialisierung bergen auch hinsichtlich ihrer sozialen Innovationen (Rechte von Arbeiterinnen und Arbeitern, Genossenschaften etc.) Potenzial, die zu Diskussionen über mögliche zukünftige Arbeits-, Lebens- und Wirtschaftsweisen einladen.

(6) Welterbe-Bildung sollte das Konzept der Transkulturalität berücksichtigen.

Dass die Auseinandersetzung mit Welterbe das Verständnis anderer Kulturen, den Umgang mit Diversität und somit Frieden fördert, wird von den beteiligten Akteuren selten hinterfragt. Eine ernstzunehmende Herausforderung liegt jedoch in der Vermittlung von Vielfalt, die ohne

den Rückgriff auf binäre Zuschreibungen und Betonung von Unterschieden auskommt. So haben die Aussagen zum Thema ‚kulturelle Identität‘ gezeigt, dass Denkmuster im Sinne von ‚wir/die‘ oder ‚hier/dort‘ bei vielem der Teilnehmenden präsent sind. Sie unterstreichen somit die Notwendigkeit zur stärkeren Berücksichtigung der Konzepte Transkulturalität oder auch Hybridität, wie es für die Friedenserziehung und innerhalb der *Postcolonial Studies* (siehe Kapitel 3.2.1) gefordert wird.

So setzt Transkulturalität auf die Gemeinsamkeiten, Verflechtungen und Durchdringungen von Kulturen, statt auf einheitliche, vermeintlich voneinander abgrenzbare (National-)Kulturen, die durch eindeutig bestimmbares Kulturerbe definiert sind. Auch vor dem Hintergrund aktueller Debatten um Heimat, Regionalität und Leitkultur sind transkulturelle Ansätze somit unabdingbar. Dies gilt nicht nur für Welterbe-Bildung, sondern für Bildung im Allgemeinen – insbesondere jedoch für den Geographieunterricht, ist doch das als längst überholt geltende Konzept der Kulturerdteile in einigen Bundesländern noch stets Teil des Lehrplans (siehe Kapitel 3.3.2). Welterbe-Bildung kann mit einer verstärkten Fokussierung auf serielle und transnationale Welterbestätten bzw. transnationale kulturelle Ausdrucksformen einen wichtigen Beitrag dazu leisten. So sind es insbesondere die grenzüberschreitenden Stätten und Praktiken, die die Mobilität und Dynamik von Kulturen betonen und somit, trotz nicht zu negierender Differenzen und Ambivalenzen, zum Entdecken von Gemeinsamkeiten einladen. Auch an Welterbestätten selbst sollten verstärkt Bezüge zu anderen Welterbestätten hergestellt werden, z.B. in Anlehnung an Partnerstädte. Beispielsweise könnten eine Partnerschaft zwischen einer christlichen Kirche, muslimischen Moschee oder einem hinduistischen Tempel dafür genutzt werden, um über verschiedene Religionen hinweg Glauben, dazugehörige Praktiken, sakrale Architektur oder auch aktuelle Debatten innerhalb religiöser Institutionen zu thematisieren.

6.3 Ausblick

Die Erkenntnisse der Studie weisen nicht nur auf eine nötige kritische-reflexive Welterbe-Bildungspraxis hin, vielmehr werden daran auch weitere Forschungsdesiderata deutlich. Hinsichtlich der festgestellten eurozentrischen Sichtweisen wäre es von Interesse, die Perspektiven der Teilnehmenden aus Niedersachsen mit Perspektiven auf Weltkulturerbe aus dem nicht-europäischen Raum, insbesondere aus dem Globalen Süden zu vergleichen. Mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Vorstellungen, Einstellungen, Bedeutungszuweisungen und Werthaltungen würden in erster Linie eine bessere Einordnung der Aussagen der Teilnehmenden dieser Studie erlauben. Zusätzlich könnten die erhobenen Daten (z.B. ausgewählte Aussagen und Fotografien) wiederum für Bildungszwecke verwendet werden und Lernenden somit weitere Perspektiven auf Weltkulturerbe und damit in Verbindung stehende Themen ermöglichen.

In weiterführenden Studien wäre es zudem ratsam die Perspektiven auf Weltkulturerbe sowie Weltnaturerbe gleichermaßen zu untersuchen. Dies würde den Bestrebungen der UNESCO Rechnung tragen, Natur und Kultur zusammenzudenken anstatt als Gegensatz zu betrachten. Weiterhin könnte somit untersucht werden, ob und inwieweit auch Schülerinnen und Schüler ein Zusammendenken bzw. eine Trennung vornehmen. So wurde in der vorliegenden Studie durch die Fokussierung auf Weltkulturerbe von einigen Teilnehmenden Weltnaturerbe direkt aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Wie aufgezeigt wurde, existieren mittlerweile eine Vielzahl von Lernmaterialien zum Thema Welterbe. Auch die Potenziale in der praktischen Anwendung einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung wurden bereits in ersten Beiträgen aufgezeigt (vgl. Röhl & Meyer 2020b; Eberth & Röhl 2020). Für die Angebote der diversen Institutionen und Einzelpersonen liegt jedoch keine Evaluation vor. Im Zuge der Erstellung von Lernmaterialien, die die genannten Aspekte einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung berücksichtigen, scheint es daher sinnvoll, ausgewählte Angebote zuerst systematisch zu evaluieren. Fokussiert werden sollten dabei a) die Inhalte, die vermittelt werden sollen, und b) die Inhalte, die Lernende dem Material entnehmen. Entsprechende Untersuchungen sollten auch für die Angebote erfolgen, die sich an den Aspekten einer kritisch-reflexiven Welterbe-Bildung orientieren, so dass auch diese bei Bedarf angepasst und optimiert werden können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ablett, P. & Dyer, P. (2009): Heritage and Hermeneutics: Towards a Broader Interpretation of Interpretation. In: *Current Issues in Tourism* 12 (3), S. 209–233.
- Acosta, A. (2017): Vom Guten Leben. Der Ausweg aus der Entwicklungsideologie. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (Hrsg.): *Mehr geht nicht! Der Postwachstums-Reader*. 2. Aufl. Berlin, S. 191–198.
- AGG Goslar (o.J.): Projekte und Aktionen. Verfügbar unter: <http://www.agg-goslar.com/index.php/die-gesamtschule/u-n-e-s-c-o/projekte-und-aktionen> (25.07.2019).
- Andreotti, V. (2006): Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: *Policy & Practice* (3), S. 40–51.
- Andreotti, V. (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York.
- Andreotti, V. & de Souza, L. (Hrsg.) (2012): *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York.
- Appenzeller, G. (2019): Eine weise Entscheidung. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/friedensnobelpreis-an-abiy-ahmed-eine-weise-entscheidung/25108960.html> (16.10.2019).
- ALSH: Archäologisches Landesamt Schleswig-Holstein (2018): *The Archaeological Border Landscape of Hedeby and the Danevirke*. A German nomination to UNESCO's World Heritage List. Schleswig.
- Ashcroft, B.; Griffiths, G. & Tiffin, H. (2007): *Post-Colonial-Studies. The Key Concepts*. 2. Aufl. New York.
- Aubert, M.; Lebe, R.; Oktaviana, A.A. & Tang, M. (2018): Palaeolithic cave art in Borneo. In: *Nature* 564, S. 254–257.
- Axelsson, R., Angelstam, P.; Teitelbaum, S.; Elbakidze, M. & Drotz, K. (2013): Social and Cultural Sustainability: Criteria, Indicators, Verifier Variables for Measurement and Maps for Visualization to Support Planning. In: *AMBIO* 42(2), S. 215–228.
- Barbour, R. (2007): *Doing Focus Groups*. London.
- Bartetzko, D. (2003): *Das Boot läuft voll*. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/unesco-das-boot-laeuft-voll-1120198.html> (07.12.2016).
- Beazley, O. (2010): Politics and Power: the Hiroshima Peace Memorial (Genbaku Dome) as World Heritage. In: Labadi, S. & Long, C. (Hrsg.): *Heritage and Globalisation*. New York, S. 45–65.
- Beck, K. (2004): Stamm. In: Mabe, J. (Hrsg.): *Das Afrika-Lexikon. Ein Kontinent in 1000 Stichwörtern*. Stuttgart, S. 598–599.
- Bendler, S. & Grabowski, J. (2019): World Cultural Heritage as a Starting Point for Sustainable Education. In: *Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019)*. Moskau, S. 1145.
- Benighaus, C. & Benighaus, L. (2012): Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen. In: Schulz, M.; Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden, S. 111–133.
- Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit e.V. (Hrsg.) (2017): *Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the Minds of Men and Women*. Berlin.
- Bernecker, R.; Eschig, G.; Klein, P. & Viviani-Schaerer, M. (2009): *Die Idee des universellen*

- Erbes. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; Luxemburgische UNESCO-Kommission; Österreichische UNESCO-Kommission & Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): *Welterbe-Manual. Handbuch zur Umsetzung der Welterbekonvention in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz*. 2. Aufl. Bonn, S. 10–15.
- Bernecker, R. & Grätz, R. (2018): Introduction. In: dies. (Hrsg.): *Global Citizenship: Perspectives of a World Community*. Göttingen, S. 6–15.
- Bertacchini, E.; Liuzza, C.; Meskell, L. & Saccone, D. (2016): The Politicization of UNESCO World Heritage Decision Making. In: *Public Choice* 167(1–2), S. 95–129.
- Bhabha, H. (2007): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen.
- Bibliographisches Institut (2020): *Erbe, das*. Verfügbar unter: https://www.duden.de/recht-schreibung/Erbe_Nachlass_Ueberlieferung (30.04.2020).
- BLZ: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit & Zentrum Welterbe Bamberg (2017): *Expertenspiel – Der Weg Augsburgs zum UNESCO-Welterbe*. In: dies. (Hrsg.): *welterbe.elementar*. München.
- Boeti, P.; Korby, W.; Kreuz, A. & Pungel, S. (2015): *Terra. Geographie Qualifikationsphase Oberstufe*. Nordrhein-Westfalen. Stuttgart.
- Böhm, M. (2009): Dem Weltkulturerbe auf der Fährte. Eine Spurensuche in der Potsdamer Innenstadt. In: Budke, A. & Wienecke, M. (Hrsg.): *Exkursionen selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht. Praxis Kultur- und Sozialgeographie* 47. Potsdam, S. 27–41.
- Böhm, D. (2016): Geografie. In: KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. 2. Aufl. Berlin & Bonn, S. 225–240.
- Bohnert, J. & Jekel, T. (2008): Weltkulturerbe und sozialer Raum: wahrgenommen, erdacht und gelebt. Das Beispiel Hampi, Karnataka, Indien. In: Luger, K. & Wöhler, K. (Hrsg.): *Welterbe und Tourismus. Schützen und Nützen aus einer Perspektive der Nachhaltigkeit*. Innsbruck, S. 87–102.
- Bohnsack, R. (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(2), S. 239–256.
- Boler, M. (1999): *Feeling Power*. New York.
- Bormann, I. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Von den Anfängen bis zur Gegenwart – Institutionalisierung, Thematisierungsformen, aktuelle Entwicklungen. In: Pütz, N., Schweer, M. & Logemann, N. (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung*. Frankfurt a. M., S. 11–29.
- Boukas, N. (2012): "Young Faces in Old Places": Perceptions of Young Cultural Visitors for the Archaeological Site of Delphi. In: *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development* 2(2), S. 164–189.
- Bourdeau, L., Gravari-Barbas, M. & Robinson, M. (Hrsg.) (2016): *World Heritage, Tourism and Identity: Inscription and Co-production*. New York.
- Bradley, D.; Coombes, M.; Bradley, J. & Tranos, E. (2011): *Assessing the Importance and Value of Historic Buildings to Young People*. London.
- Breitenfelder, U. Hofinger, C.; Kaupa, I. & Picker, R. (2004): Fokusgruppen im politischen Forschungs- und Beratungsprozess. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 5(2), Art. 25. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/591/1283> (29.04.2020).
- Brendel, N. (2017): Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Münster.
- Brumann, C. (2014): Shifting Tides of World-Making in the UNESCO World Heritage Convention: Cosmopolitanisms Colliding. In: *Ethnic and Racial Studies* 37(12), S. 2176–

2192.

- Brumann, C. & Berliner, D. (2016a): Introduction. UNESCO World Heritage – Grounded ? In: dies. (Hrsg.): *World Heritage on the Ground: Ethnographic Perspectives*. New York, S. 1–34.
- Brumann, C. & Berliner, D. (Hrsg.) (2016b): *World Heritage on the Ground: Ethnographic Perspectives*. New York.
- Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: dies. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam, S. 9-29.
- Burkhardt, B. (2016): Welterbe vermitteln – ein Auftrag der UNESCO. In: Dornbusch, R.; Hansell, F.; & Manz, K. (Hrsg.): *Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag*. Freiberg.
- Byrne, D. (1991): Western Hegemony in Archaeological Heritage Management. In: *History and Anthropology* 5(2), S. 229–234.
- Byrne, D. (2008): Heritage Conservation as Social Action. In: Fairclough, G.; Harrison, R.; Jameson Jnr, J. & Schofield, J. (Hrsg.): *The Heritage Reader*. Milton Park & New York, S. 149–173.
- Calmbach, M. Borgstedt, S.; Borchard, I.; Thomas, P. & Flaig, B. (2016): *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden.
- Carman, J. & Turek, J. (2017): World Heritage News: The Good, the Bad and the Ugly. In: *Archaeologies* 13(2), S. 201–206.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Bielefeld.
- Cave, C. & Negussie, E. (2017): *World Heritage Conservation. The World Heritage Convention, Linking Culture and Nature for Sustainable Development*. Milton Park & New York.
- Cellini, R. (2011): Is UNESCO Recognition Effective in Fostering Tourism ? A comment on Yang, Lin and Han. In: *Tourism Management* 32(2), S. 452–454.
- Chamberlain, G. (2012): India's Hampi Heritage Site Families Face Eviction from Historic Ruins. Verfügbar unter: <https://www.theguardian.com/world/2012/may/27/hampi-india-heritage-temples-eviction> (13.12.2018).
- Choi, H. & Turk, E. (2011): Sustainability Indicators for Managing Community Tourism. In: Budruk, M. & Phillips, R. (Hrsg.): *Quality-of-Life Community Indicators for Parks, Recreation and Tourism Management, Social Indicator Research Series 43*. Dordrecht, S. 115–140.
- CIAM: Congrès Internationaux d'Architecture Moderne (1931): *Charta von Athen zur Restaurierung von historischen Gebäuden*. Athen.
- Coen, A. & Henk, M. (2016): Im Reich Assads. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/feature/palmyra-syrien-islamischer-staat-antike-kulturschaetze> (18.01.2019).
- Collier, J. (1967): *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. New York.
- Coombe, R. (2013): Managing Cultural Heritage as Neoliberal Governmentality. In: Bednix, R.; Eggert, A. & Peselmann, A. (Hrsg.): *Heritage Regimes and the State*. Göttingen, S. 375–387.
- Croghan, R.; Griffin, C.; Hunter, J. & Phoenix, A. (2008): Young People's Constructions of Self: Notes on the Use and Analysis of the Photo-Elicitation Methods. In: *International Journal of Social Research Methodology* 11(4), S. 345–356.
- Crutzen, P. J. (2002): Geology of Mankind, *Nature* 415, S. 23.
- Culler, J. (1981): Semiotics of Tourism. In: *The American Journal of Semiotics* 1(1-2), S. 127–140.
- Cutler, S.; Doherty, S. & Carmichael, B. (2016): *Immediacy, Photography and Memory: The*

- Tourist Experience of Machu Picchu. In: Bourdeau, L.; Gravari-Barbas, M. & Robinson, M. (Hrsg.): *World Heritage, Tourism and Identity: Inscription and Co-production*. New York, S. 131–146.
- de Cesari, C. (2010): *World Heritage and Mosaic Universalism*. In: *Journal of Social Archaeology* 10(3), S. 299–324.
- de Haan, G. Kamp, G.; Lerch, A.; Martignon, L.; Müller-Christ, G. et al. (Hrsg.) (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin.
- de Haan, G. (2015): *Die UN-Dekade BNE – Bilanz einer Bildungsreform*. In: DUK (Hrsg.): *UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Bonn, S. 10–16.
- Deutsche Stiftung Denkmalschutz (2019): *Schulprojekte 2018/2019*. Verfügbar unter: <https://denkmal-aktiv.de/schulprojekte/archiv/schulen-2018/> (09.04.2019).
- Deutsche Stiftung Denkmalschutz (o.J. a): *Welterbe und Tourismus*. Verfügbar unter: <https://denkmal-aktiv.de/wp-content/uploads/umat2010/C8.pdf> (15.10.2019).
- Deutsche Stiftung Denkmalschutz (o.J. b): *Welterbe – Gemeinsamer Schutz von Kultur und Natur*. Verfügbar unter: <https://denkmal-aktiv.de/wp-content/uploads/umat2010/D1.pdf> (17.10.2019).
- Deutsche Welle (2014): *Syriens zerstörtes Kulturerbe*: <https://www.youtube.com/watch?v=EyzOU18wzqA&t=2s> (09.03.2020).
- DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2017): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn.
- Dhawan, N. (2016): *Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas*. In: Castro Varela, M. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 73–83.
- Dippon, P. (2012): *Lernort UNESCO-Welterbe: Eine akteurs- und institutionsbasierte Analyse des Bildungsanspruchs im Spannungsfeld von Postulat und Praxis*. Heidelberg.
- Dirksmeier, P. (2009): *Urbanität als Habitus. Zur Sozialgeographie städtischen Lebens auf dem Land*. Bielefeld.
- Dirksmeier, P. (2013): *Zur Methodologie und Performativität qualitativer visueller Methoden – Die Beispiele der Autofotografie und reflexiven Fotografie*. In: Rothfuß, E. & Dörfler, T. (Hrsg.): *Raumbezogene qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 83–102.
- Dom-Information (2018): *WG: Besucherzahlen UNESCO-Welterbestätten*. Persönliche E-Mail vom 13.06.2018.
- Dornbusch, R. & Hansell, F. (2016): *Status Quo der Vermittlungsarbeit und anstehende Aufgaben*. In: Dornbusch, R.; Hansell, F. & Manz, K. (Hrsg.): *Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag*. Freiberg, S. 186–190.
- dpa (2019): *Presseecho zum Brand von Notre-Dame in Paris*. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/news/2019-04/16/presseecho-zum-brand-von-notre-dame-in-paris-190416-99-847038> (02.03.2020).
- Dreher, A.; Sturm, J. & Vreeland, J. (2009): *Global Horse Trading: IMF Loans for Votes in the United Nations Security Council*. In: *European Economic Review* 53(7), S. 742–757.
- DUK: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2006): *UNESCO-Welterbe in Deutschland. Resolution der 66. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Hildesheim, 28. und 29. Juni 2006*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/infothek/dokumente/resolutionen-duk/reshv66.html> (01.04.2019)
- DUK (2007): *Lübecker Erklärung*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2007_Luebecker_Erklaerung.pdf (01.04.2019).
- DUK (2014): *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn.

- DUK (2018): Welterbe vermitteln. Handreichung zu Informationszentren im Welterbe. Bonn.
- DUK (2020): Über die UNESCO. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/ueber-uns/ueber-die-unesco> (02.03.2020).
- Dulko, E. & Namgalies, A. (2013): Repräsentation Afrikas in deutschen Schulbüchern am Beispiel des Schulfachs Geschichte (Sek I und II) – Eine Stichprobe. In: Dulko, E. Kaufmann, M.E.; Jansen, L. & Weule, M. (Hrsg.): Afrikabilder. Dokumentation einer Tagungsreihe zum Afrikadiskurs in den Medien und zum AlltagsRassismus in Deutschland. Bremen, S. 39–41.
- Dürr, H. (1987): Kulturerdteile: Eine ‚neue‘ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts? In: Geographische Rundschau (4), S. 228–232.
- Dürrenberger, G. & Behringer, J. (1999): Die Fokusgruppe in Theorie und Anwendung. Stuttgart.
- Eberth, A. (2018a): Raumwahrnehmungen reflektieren und visualisieren. Erforschung sozialer Räume mittels reflexiver Fotografie. In: Wintzer, J. (Hrsg.): Sozialraum erforschen. Qualitative Methoden in der Geographie. Berlin & Heidelberg, S. 279-295.
- Eberth, A. (2018b): Bilder vom Leben in den Slums von Nairobi reflektieren. In: Praxis der Geographie (3), S. 10–17.
- Eberth, A. (2019): Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. Sozial- und Kulturgeographie 30. Bielefeld.
- Eberth, A. Hallermann, S.; Pahlke, M.; Raffelsiefer, M.; van der Koelen, A. et al. (Hrsg.) (2016): Seydlitz Erdkunde 1. Gymnasium Rheinland-Pfalz. Braunschweig.
- Eberth, A. & Röhl, V. (2020): Forschendes Lernen mit Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Exkursionen zu Welterbestätten. In: transfer Forschung <> Schule (6), S. 126–134.
- Eberth, A. & Röhl, V. (2021): Reflexive Fotografie und Partizipation. Auflösung von Hierarchien in raumbezogener Forschung. In: Kogler, R. & Wintzer, J. (Hrsg.): Raum und Bild. Strategien visueller raumbezogener Forschung. Berlin & Heidelberg, S. 19–29 (im Erscheinen).
- Eckstein, L. & Wiemann, D. (2018): Minor Cosmopolitanisms. In: Bernecker, R. & Grätz, R. (Hrsg.): Global Citizenship: Perspectives of a World Community. Göttingen, S. 42–50.
- Elliott, J.; Heesterbeek, S.; Lukensmeyer, C. J. & Slocum, N. (2006): Fokusgruppe. In: Steyaert, S.; Lisoir, H. & Nentwich, M. (Hrsg.): Leitfaden partizipativer Verfahren. Ein Handbuch für die Praxis. Brüssel & Wien, S. 127–136.
- Epstein, N. (2006): Erbe als Objekt und Produkt von Identität – Bedingungen es pädagogischen Nutzung des Welterbes. In: Albert, M.-T. & Gauer-Lietz, S. (Hrsg.): Perspektiven des Welterbes. Constructing World Heritage. Frankfurt a. M. & London, S. 38–47.
- Errahmani, A. (1990): From the Nubian Temples to the Kathmandu Valley. International Campaigns to Safeguard the Cultural Heritage of Mankind. In: The UNESCO Courier 10, S. 45–46.
- Escobar, A. (2015): Degrowth, postdevelopment, and transitions: a preliminary conversation. In: Sustainability Science 10, S. 451–462.
- Esteva, G. (2007): Development. In: Sachs, W. (Hrsg.): The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power. 12. Aufl. London & New York, S. 7–25.
- Europäische Kommission (2017): Spezial Eurobarometer 466 Bericht Kulturerbe. Brüssel.
- Fagus-GreCon (2018): AW: Besucherzahlen Fagus-Werk. Persönliche E-Mail vom 01.06.2018.
- Fagus-GreCon (o.J.): Eine lange Geschichte. Verfügbar unter: <https://www.fagus-grecon.com/de/ueber-uns/geschichte/#top> (16.01.2019).
- Falser, M. (2015): Cultural Heritage as Civilizing Mission: Methodological Considerations. In:

- Falser, M. (Hrsg.): Cultural Heritage as Civilizing Mission. From Decay to Recovery. Proceedings of the 2nd International Workshop on Cultural Heritage and the Temples of Angkor. Cham, S. 1–34.
- Felzmann, D. (2013): Didaktische Rekonstruktion des Themas Gletscher und Eiszeiten für den Geographieunterricht. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Band 41. Oldenburg.
- Fischer, S.; Fischer, F.; Kleinschmidt, M. & Lange, D. (2016): Globalisierung und politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden.
- Flamme, C. (2018): Dokumentieren, Vermitteln und Bewahren - Dreidimensionale Modelle in der World Heritage Education. Oberhausen.
- Flick, U. (2011): Triangulation. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Aufl. Hamburg.
- Frank, A. (2019): Die Kathedrale ist Pop. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/notre-dame-schmuckschatulle-kultureller-identitaet-a-1263181.html> (31.07.2019).
- Freund, B. (2007): The African City. A History. New York.
- Früh, W. (2017): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 9. Aufl. Konstanz & München.
- Gadamer, H.-G. (1975): Wahrheit und Methode. 4. Aufl. Tübingen.
- Galla, A. (Hrsg.) (2012): World Heritage. Benefits Beyond Borders. Cambridge.
- Galtung, J. (1973): Gewalt, Frieden und Friedensforschung. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt a. M.; S. 55–104.
- Gaube, H. (2013): Die Stadtentwicklung Aleppos bis in das 19. Jh. In: Fansa, M. (Hrsg.): Aleppo. Ein Krieg zerstört Weltkulturerbe. Geschichte, Gegenwart, Perspektiven. Mainz, S. 19–30.
- Geradtz, D. (2016): Regensburger sind stolz auf Welterbe. Verfügbar unter: <https://www.mittelbayerische.de/region/regensburg/stadtteile/innenstadt/regensburger-sind-stolz-auf-welterbe-21345-art1362206.html> (08.01.2019).
- Getzin, S. & Singer-Brodowski, M. (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: Socience 1(1), S. 33–46.
- GOSLAR marketing gmbh (2018): GOSLAR marketing gmbh zieht Tourismusbilanz 2017: Erfolgreiches Jahr mit gesundem Wachstum. Verfügbar unter: https://www.goslar.de/images/presse/gmg/180328_PM_GMG_Tourismusbilanz-2017.pdf (17.01.2019).
- Graham, B.; Ashworth, G. & Tunbridge, J. (2004): A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy. 2. Aufl. London.
- Grasse, R.; Gruber, B. & Gugel, G. (2008): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbeck, S. 7–18.
- Gropengießer, H. & Kattmann, U. (2018): Didaktische Rekonstruktion. In: Gropengießer, H.; Harms, U. & Kattmann, U. (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. 11. Aufl. Seelze, S. 16–23.
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2012): Nachhaltigkeit. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Gugel, G. (2008): Was ist Friedenserziehung? In: Grasse, R.; Gruber, B. & Gugel, G. (Hrsg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbeck, S. 61–82.
- Hainberg-Gymnasium Göttingen (o.J.): UNESCO. Verfügbar unter: <http://www.hainberg-gymnasium.de/unesco/> (11. 04.2019).
- Hall, C. & Piggin, R. (2002): Tourism Business Knowledge of World Heritage Sites: a New Zealand Case Study. In: International Journal of Tourism Research 4, S. 401–411.
- Hall, S. (2002): Whose Heritage? Un-Settling 'The Heritage', Re-imagining the Post-Nation. In: Araeen, R.; Cubitt, S. & Sardar, Z. (Hrsg.): The Third Text Reader on Art, Culture

- and Theory. New York, S. 72–84.
- Hall, S. (2016): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. 6. Aufl. Hamburg.
- Hansell, F. & Walther, D. (2019): Newsletter zum Stand des EU-Projektes und zur Vereinsarbeit. Ausgabe 02/Februar 2019. Verfügbar unter: https://tu-freiberg.de/sites/default/files/media/technikgeschichte-und-industriearchaeologie-3412/newsletter_02-2019.pdf (09.04.2019).
- Harper, D. (2002): Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation. In: *Visual Studies* 17(1), S. 13–26.
- Harrison, R. (2010): What is Heritage? In: Harrison, R. (Hrsg.): *Understanding the Politics of Heritage*. Manchester, S. 5–42.
- Harrison, R. (2013): *Heritage. Critical approaches*. New York.
- Harrison, R. & Hughes, L. (2010): Heritage, Colonialism and Postcolonialism. In: Harrison, R. (Hrsg.): *Understanding the Politics of Heritage*. Manchester, S. 234–269.
- Harvey, D. (1981): The Urban Process under Capitalism: A Framework for Analysis. In: Dear, M. & Scott, A. (Hrsg.): *Urbanization and Urban Planning in the Capitalist Society*. London & New York, S. 91–121.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven.
- Hegel, G. (1994 [1822/23]): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Band 1. Die Vernunft der Geschichte. Hamburg.
- Hein, G. (1999): The Constructivist Museum. In: Hooper-Greenhill, E. (Hrsg.): *The Educational Role of the Museum*. 2. Aufl. London & New York, S. 73–78.
- Heine, F. (2018): Sinkende Besucherzahlen am Rammelsberg. Verfügbar unter: <https://live.goslar.de/post/view/5a6b3a6ca2cc515bc8cfa00b/Goslar/Sinkende-Besucherzahlen-am-Rammelsberg> (22.03.2019).
- Hepp, K. (2018): Außerschulische Lernorte. In: Brucker, A.; Haversath, J.-B. & Schöps, A. (Hrsg.): *Geographie-Unterricht. 102 Stichworte*. Baltmannsweiler, S. 18–19.
- Herder, J. (1967 [1774]): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt a. M.
- Hinrichs, N. (2016): *Künstlerische Vermittlung des UNESCO-Welterbes Wattenmeer*. Oberhausen.
- Holz, V. & Stoltenberg, U. (2011): Mit dem kulturellen Blick auf den Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: Sorgo, G. (Hrsg.): *Die unsichtbare Dimension. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kulturellen Prozess*. Wien, S. 15–34.
- Horny, T. (2018): Weltkulturerbe – Fluch oder Segen? In: *Berliner Morgenpost* vom 09.12.; S. R2.
- Huckle, J. & Wals, A. (2015): The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as Usual in the End. In: *Environmental Education Research* 21(3), S. 491–505.
- ICOMOS (1964): *Charta von Venedig*. Venedig.
- ICOMOS (2008a): *What is OUV? Defining the Outstanding Universal Value of Cultural World Heritage Properties*. Paris.
- ICOMOS (2008b): *The ICOMOS Charter for the Interpretation and Presentation of Cultural Heritage Sites*. Quebec.
- IPCC: Intergovernmental Panel on Climate Change (2018): *Global warming of 1.5°C. Summary for Policymakers*. Genf.
- Jaafar, M. & Rasoolimanesh, S. (2015): Perception of Young Local Residents Toward Sustainable Conservation Programmes: A Case Study of the Lenggong World Cultural

- Heritage Site. In: *Tourism Management* 48, S. 154–163.
- Jokilehto, J. (2006): World Heritage: Defining the Outstanding Universal Value. In: *City & Time* 2(2), S. 1–10.
- Kant, I. (1968 [1802]): *Kants Werke*. Band: 9: Logik, Physische Geographie, Pädagogik. Berlin.
- Kastner, J. & Waibel, T. (2012): Einleitung: Dekoloniale Optionen. In: Mignolo, W. (Hrsg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien, S. 7–42.
- Keats, P. (2009): Multiple Text Analysis in Narrative Research: Visual, Written, and Spoken Stories of Experience. In: *Qualitative Research* 9(2), S. 181–195.
- Kersting, P. (2011): AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, P. & Hoffmann, K. (Hrsg.): *AfrikaSpiegelBilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag*. Mainz, S. 3–10.
- Kiesel, T. & Bendix, D. (2010): White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland. In: *PERIPHERIE* 30(120), S. 482–495.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004): Intangible Heritage as Metacultural Production. In: *Museum International* 56(1–2), S. 52–65.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2006): World Heritage and Cultural Economics. In: Karp, I.; Kratz, C.; Szwaja, L. & Ybarra-Frausto, T. (Hrsg.): *Museum Frictions: Public Cultures/Global Transformations*. Durham, S. 161–202.
- Kleine, M. (2013): Trading control: National fiefdoms in international organizations. In: *International Theory* 5(3), S. 321–346.
- Kleinschmidt, M.; Fischer, S.; Fischer, F. & Lange, D. (2015): Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von Schüler/inne/n. In: *ZEP–Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38(3), S. 26–30.
- Kölbl, C. (2004): *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter: Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld.
- Koordination Welterbe (o.J.): *Fachtagungen*: <http://welterbe.ups-schulen.de/index.php?id=51> (11. 04.2019).
- Krueger, R. & Casey, M. (2009): *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 4. Aufl. Thousand Oaks.
- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Aufl. Weinheim & Basel.
- Kühl, J. (2016): *Grün im städtischen Alltag. Rekonstruktion alltäglicher Raumproduktionen und Anknüpfungen für eine partizipative Stadtentwicklung*. Dortmund.
- Lamnek, S. (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Weinheim.
- Lange, M. (2017): Raumwahrnehmung des südlichen Afrikas durch vernetztes Denken sensibilisieren. In: *Praxis Geographie* 47 (4), S. 44–45.
- Larsen, P. & Logan, W. (Hrsg.) (2018): *World Heritage and Sustainable Development New Directions in World Heritage Management*. Milton.
- Laurence, A. (2010): Heritage as a tool for government. In: Harrison, R. (Hrsg.): *Understanding the Politics of Heritage*. Manchester, S. 81–114.
- Lefebvre, H. (1993): *The Production of Space*. Oxford & Cambridge.
- Liebig, B. & Nentwig-Geseman, I. (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden, S. 102–123.

- Long, C. & Smith, A. (2010): Climate Change and Heritage: Responding to the Crisis. In: Green Lines Institute for Sustainable Development (Hrsg.): Heritage 2010: Heritage and Sustainable Development. Barcelos, S. 173–180.
- Lopes da Cunha, F.; dos Santos, M. & Rabassa, J. (Hrsg.) (2018): Latin American Heritage: Interdisciplinary Dialogues on Brazilian and Argentinian Case Studies. Cham.
- Lossau, J. (2013): Postkoloniale Ansätze: Zum Verhältnis von kultureller Identität und Raum. In: Gebhardt, H. Radke, U.; Glaser, R. & Reuber, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 2. Aufl. Heidelberg, S. 653–660.
- Lowenthal, D. (1994): Identity, Heritage, and History. In: Gillis, J. (Hrsg.): Commemorations: The Politics of National Identity. Princeton, S. 41–57.
- Lowenthal, D. (2000): ‚History‘ und ‚heritage‘. Widerstreitende und konvergente Formen der Vergangenheitsbetrachtung. In: Beier, R. (Hrsg.): Geschichtskultur in der Zweiten Moderne. Frankfurt a. M.; S. 71–94.
- Macdonald, S. (2009): Difficult Heritage. Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond. New York.
- Marmer, E. (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: ZEP– Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36(2), S. 25–31.
- Marmer, E.; Sow, P. & Ziai, A. (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch. In: Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim & Basel, S. 110–129.
- Marshall, H. (2009): Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. In: Journal of Curriculum Studies 41(2), S. 247–267.
- Martin, F. (2011): Global Ethics, Sustainability and Partnership. In: Butt, G. (Hrsg.): Geography, Education and the Future. London & New York, S. 206–224.
- Mayerhofer, W. (2007): Das Fokusgruppeninterview. In: Buber, R. & Holzmüller, H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Wiesbaden, S. 477–490.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim & Basel.
- Mbembe, A. (2016): Ausgang aus der langen Nacht. Versuch über ein entkolonisiertes Afrika. Berlin.
- Meding, C. von (2013): Weltkulturerbe Herrenhäuser Gärten? Verfügbar unter: <http://www.haz.de/Hannover/Themen/Wiederaufbau-Schloss-Herrenhausen/Werden-Herrenhaeuser-Gaerten-Unesco-Weltkulturerbe> (11.01.2019).
- Meskell, L. (2012): The Rush to Inscribe: Reflections on the 35th Session of the World Heritage Committee. In: Journal of Field Archaeology 37(3), S. 145–151.
- Meskell, L. (2018): A Future in Ruins. UNESCO, World Heritage and the Dream of Peace. New York.
- Meskell, L. & Brumann, C. (2015): UNESCO and New World Orders. In: Meskell, L. (Hrsg.): Global Heritage: A Reader. Malden, S. 22–42.
- Meskell, L.; Liuzza, C.; Bertacchini, E. & Saccone, D. (2015): Multilateralism and UNESCO World Heritage: Decision-making, States Parties and political processes. In: International Journal of Heritage Studies 21(5), S. 423–440.
- Meyer, C. (2014a): Kultur, Werte, Bewusstsein und der Mensch. Werte-Bildung aus geographiedidaktischer Perspektive am Beispiel eines Gedenkhains. In: Schwarz, I. & Schrü-

- fer, G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, 7). Münster, S. 135–154.
- Meyer, C. (2014b): Kulturbewusstsein als Schlüsselkonzept für (geographische) Bildung – Essenzielle Grundlagen und Reflexionen zum Potenzial europäischer Städte. In: Meyer, C. (Hrsg.): Kulturbewusstsein als Schlüsselkonzept für Bildung und Identität. Zum Potenzial des Topos Europäische Stadt. Frankfurt a. M.; S. 169–204.
- Meyer, C. (Hrsg.) (2015a): Diercke Erdkunde 7/8. Niedersachsen Gymnasium. Braunschweig.
- Meyer, C. (2015b): Außerschulische Lernorte. In: Reinfried, S. & Haubrich, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin, S. 148–149.
- Meyer, C. (Moderation) (2017): Diercke Erdkunde. Einführungsphase Niedersachsen. Braunschweig.
- Meyer, C. (2018): Den Klimawandel bewusst machen – zur geographiedidaktischen Bedeutung von Tiefenökologie und Integraler Theorie im Kontext einer Transformativen Bildung. In: Meyer, C.; Eberth, A. & Warner, B. (Hrsg.): Diercke. Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig, S. 16–30.
- Meyer, C. & Eberth, A. (2018): Reflexive Methoden zur Bewusstseinsbildung für den Klimawandel im Geographieunterricht. In: Meyer, C.; Eberth, A. & Warner, B. (Hrsg.): Diercke. Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Braunschweig, S. 31–45.
- Mignolo, W. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien.
- Ministry of Education and Culture (2016): Fostering Our Common Heritage. Implementation Plan for the National World Heritage Strategy until 2025. Helsinki.
- MK: Niedersächsischen Kultusministerium (Hrsg.) (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde. Hannover.
- MK (2017a) (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Erdkunde. Hannover.
- MK (2017b) (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Berufliche Gymnasium das Abendgymnasium das Kolleg. Geschichte. Hannover.
- MK (2018) (Hrsg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Politik-Wirtschaft. Hannover.
- Mönter, L. & Schlitt, M. (2013): Konstruktivismus. In: Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 161–162.
- Morgan, D. (1997): Focus Groups as Qualitative Research. 2. Aufl. Thousand Oaks.
- Müller-Mahn, D. & Verne, J. (2014): Entwicklung. In: Lossau, J.; Freitag, T. & Lippuner, R. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart, S. 94–107.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017): Nationaler Aktionsplan. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin.
- Ndoro, W.; Chirikure, S. & Deacon, J. (Hrsg.) (2018): Managing Heritage in Africa: Who Cares? New York.
- NDR: Norddeutscher Rundfunk (2019): Herrenhäuser Gärten: Millionen für die Sanierung. Verfügbar unter: https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/hannover_weser-leine-

- gebiet/Herrenhaeuser-Gaerten-Millionen-fuer-die-Sanierung,herrenhaeusergaerten124.html (18.10.2019).
- Newig, J. (1986): Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. In: Geographische Rundschau 38(5), S. 262–267.
- Nipkow, K. (2007): Der schwere Weg zum Frieden. Gütersloh.
- NLWKN: Niedersächsischer Landesbetrieb für Wasserwirtschaft (2017): Das Juli-Hochwasser 2017 im südlichen Niedersachsen. Norden.
- NUK: Niederländische UNESCO Kommission (2013a): World Heritage in Young Hands: Werelderfgoed en een cultuur van vrede. Den Haag.
- NUK (2013b): World Heritage in Young Hands: De Werelderfgoedconventie. Den Haag.
- Offenhäußer, D. (2009): Die ‚Liste des gefährdeten Erbes‘. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; Luxemburgische UNESCO-Kommission; Österreichische UNESCO-Kommission & Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Welterbe-Manual. Handbuch zur Umsetzung der Welterbekonvention in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz. 2. Aufl. Bonn, S. 89–103.
- Otto, K. & Schuler, S. (2012): Pädagogisch-psychologische Ansätze. In: Haversath, J.-B. (Moderation): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 133–164.
- ÖUK: Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2007): Welterbe für junge Menschen Österreich. Ein Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer. Wien.
- Paech, N. (2012): Befreiung vom Überfluss: Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. München.
- Penna, K. (2018): Cultural Heritage as an Educational Base for the traditional Pillars of Sustainable Development. In: Amoêda, R.; Lira, S.; Pinheiro, C.; Santiago Zaragossa, J. & Calvo Serrano, J. et al. (Hrsg.): Heritage 2018. Proceedings of the 6th International Conference on Heritage and Sustainable Development. Granada, S. 1081–1090.
- Petschnat-Martens, A. (2009): Who is who im Welterbe. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.; Luxemburgische UNESCO-Kommission; Österreichische UNESCO-Kommission & Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.): Welterbe-Manual. Handbuch zur Umsetzung der Welterbekonvention in Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz. 2. Aufl. Bonn S. 46–64.
- Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. 2. Aufl. Frankfurt a. M.
- Pott, A. (2007): Identität und Raum. Perspektiven nach dem Cultural Turn. In: Berndt, C. & Pütz, R. (Hrsg.): Kulturelle Geographien. Zur Beschäftigung mit Raum und Zeit nach dem Cultural Turn. Bielefeld, S. 27–52.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2019): Wiederaufbau von Notre-Dame – Kulturstaatsministerin Grütters beauftragt Koordinatorin für Hilfsangebote deutscher Experten. Pressemitteilung 128. 18.04.2019.
- Qasmo, T. (2013): Der Wiederaufbau der Altstadt von Aleppo – eine vorläufige Überlegung. In: Fansa, M. (Hrsg.): Aleppo. Ein Krieg zerstört Weltkulturerbe. Geschichte, Gegenwart, Perspektiven. Mainz, S. 75–79.
- Quijano, A. (2000): Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. Nepantla: Views from South 1(3), S. 533–580.
- Rasmussen, K. & Smidt, S. (2003): Children in the Neighbourhood. The Neighbourhood in the Children. In: Christensen, P. & O’Brien, M. (Hrsg.): Children in the City. Home Neighbourhood and Community. London, S. 82–100.
- Reichart-Burikukiye, C. (2001): Wo liegt Afrika? – Das Afrikabild an Berliner Schulen. In: Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.): Ethnographische Momentaufnahmen. Berliner Blätter Ethnographische und ethnologische Beiträge 25. Münster, S. 72–97.

- Reinfried, S. (2010): Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: Reinfried, S. (Hrsg.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Chance-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion. Berlin, S. 1–31.
- Reinfried, S. (2015): Schülervorstellungen bei der Gestaltung von Unterricht berücksichtigen. In: Haubrich, H. & Reinfried, S. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin, S. 80–81.
- Reuter, J. (2018): Globalisierung: Phänomen - Debatte - Rhetorik. In: Moebius, S. & Reckwitz, A. (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. 3. Aufl. Frankfurt am Main, S. 263-276.
- Richter, A. (2010): Weltkulturerbe und Werterziehung. In: Ströter-Bender, J. (Hrsg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg, S. 59–69.
- Richter, A. (Hrsg.) (2016): Lernwege zum Welterbe. Die Augsburger Wassertürme als außerschulischer Lernort. Augsburg.
- Rico, T. (2008): Negative Heritage: The Place of Conflict in World Heritage. In: Conservation and Management of Archaeological Sites 10(4), S. 344–352.
- Röll, V. & Meyer, C. (2018): World Cultural Heritage from the Perspective of Young People - Preliminary Results of a Qualitative Study. In: Amoeda R.; Lira, S.; Pinheiro, C.; Zaragoza, J.; Serrano, J. et al. (Hrsg.): Heritage 2018: Proceedings of the 6th International Conference on Heritage and Sustainable Development, Volume 2. Granada, S. 1091-1102
- Röll, V. & Meyer, C. (2020a): Folgen des Welterbetitels aus der Perspektive Jugendlicher – Reflexionen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: von Schorlemer, S. & Maus, S. (Hrsg.): UNESCO World Heritage and SDGs – Interdisciplinary Perspectives, Sonderband 1 der Beiträge des UNESCO-Lehrstuhls zu Recht und Politik der UNESCO. Dresden, S. 83–104.
- Röll, V. & Meyer, C. (2020b): Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung. *GW-Unterricht*, 157 (1), S. 5-19.
- Rose, G. (2016): Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials. 4. Aufl. London.
- Rustemeyer, R. (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse: eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster.
- Ryan, J. & Silvano, S. (2009): The World Heritage List: The Making and Management of a Brand. In: Place Branding and Public Diplomacy 5(4), S. 290–300.
- Sachs, W. (2017): The Sustainable Development Goals and Laudato si'. Varieties of Post-Development? In: Third World Quarterly 38(12), S. 2573–2587.
- Said, E. (1978): Orientalism. New York.
- Sant, E.; Davies, I.; Pashby, K. & Shultz, L. (2018): Global Citizenship Education. London & New York.
- Santos, P. (2016): Crossed Gazes over an Old City: Photography and the 'Experientiation' of a Heritage Place. In: International Journal of Heritage Studies 22(2), S. 131–144.
- Scarles, C. (2009): Becoming Tourist: Renegotiating the Visual in the Tourist Experience. In: Environment and Planning D: Society and Space 27(3), S. 465–489.
- Scharfe, M. (2009): Kulturelle Materialität. In: Berger, K.; Schindler, M. & Schneider, I. (Hrsg.): Erb.gut? Kulturelles Erbe in Wissenschaft und Gesellschaft. Referate der 25. Österreichischen Volkskundetagung vom 14.-17.11.2007 in Innsbruck. Wien, S. 15–34.

- Schelske, A. (2005): Soziologie. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): Bildwissenschaftem. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt a. M., S. 257–267.
- Schlottmann, A. & Miggelbrink, J. (2009): Visuelle Geographien – ein Editorial. In: *Social Geography* 4(1), S. 13–24.
- Schmidt-Breitung, D. (2017): Aneignungsprozesse und Kompetenzerwerb in der Kulturerbevermittlung. Eine wirkungsorientierte Studie zum emotionalen Lernen in der Sekundarstufe. Frankfurt a.O.
- Schmidt, K. & Singer, K. (2017): Aneignung von Räumen durch Visualisierung? In: Jahnke, H.; Schlottmann, A. & Dickel, M. (Hrsg.): Räume visualisieren. *Geographie*. Münster, S. 145–159.
- Schmidt, P. (2017): *Community-Based Heritage in Africa*. New York.
- Schmolling, J. (2012): Fotografie in der Kulturellen Bildung. Der subjektive Blick auf die Welt. In: Bockhorst, H.; Reinwand, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München, S. 519–523.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative content analysis in practice*. London.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1), Art. 18. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2043/3636%A0> (29.04.2020).
- Schroedel (2013) (Hrsg.): *Seydlitz Weltatlas*. Braunschweig.
- Schrüfer, G. & Schockemöhle, J. (2012): Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In: Haversath, J.-B. (Moderation): *Geographiedidaktik*. Braunschweig, S.107–132.
- Schuler, S. (2013): Geographielernende – Interesse und Vorwissen. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart, S. 81–91.
- Schultz, H.-D. (1999): Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuitäten und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: Köck, H. (Hrsg.): *Geographieunterricht und Gesellschaft. Geographiedidaktische Forschungen*. Band 32. Nürnberg, S. 34–45.
- Schultz, H.-D. (2002): Raumkonstrukte der klassischen deutschsprachigen Geographie des 19.-20. Jahrhunderts im Kontext ihrer Zeit. Ein Überblick. In: *Geschichte und Gesellschaft: Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft* 28(3), S. 343–377.
- Schulz, M. (2012): Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In: Schulz, M.; Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.): *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung*. Wiesbaden, S. 9–22.
- Schwartz, J. & Ryan, J. (2003): Introduction: Photography and the Geographical Imagination. In: Schwartz, J. & Ryan, J. (Hrsg.): *Picturing Places. Photography and the Geographical Imagination*. New York, S. 1–18.
- Schwartz, S. (1992): Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 25, S. 1–65.
- Schwartz, S. (2012): Toward Refining the Theory of Basic Human Values. In: Salzborn, S.; Davidov, E. & Reinecke, J. (Hrsg.): *Methods, Theories, and Empirical Applications in the Social Sciences*. Wiesbaden, S. 39–46.
- Selby, D. & Kagawa, F. (2010): Runaway Climate Change as Challenge to the ‘Closing Circle’ of Education. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 4(1), S. 37–50.
- Selby, D. & Kagawa, F. (2011): Development Education and Education for Sustainable Development: Are they striking a Faustian Bargain? In: *Policy & Practice* 12, S. 15–31.
- Seraphin, H.; Sheeran, P. & Pilato, M. (2018): Over-tourism and the fall of Venice as a destination. In: *Journal of Destination Marketing & Management* 9, S. 374–376.

- Siebert, H. (2005): Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt a. M.
- Silbermann, N. (2013): Heritage Interpretation as Public Discourse. Towards a New Paradigm. In: Albert, M.-T.; Bernecker, R. & Rudloff, B. (Hrsg.): Understanding Heritage. Perspectives in Heritage Studies. Berlin & Boston, S. 21–33.
- Smith, L. (2006): Uses of Heritage. New York.
- Sommer, B. & Welzer, H. (2014): Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne. München.
- Staatskanzlei des Landes Sachsen-Anhalt (2018): Welterbe-Autobahn: Sachsen-Anhalt wirbt für sein UNESCO-Weltkulturerbe. Pressemitteilung Nr.: 379/2018. Verfügbar unter: <http://www.presse.sachsen-anhalt.de/index.php?cmd=get&id=895788&identifier=0730dad11efdd51f6d9e4f4ba18c11a0> (17.01.2019).
- Stamann, C.; Janssen, M. & Schreier, M. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung, Forum Qualitative Sozialforschung 17(3), Art. 16. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581/4022> (29.04.2020).
- Steigleder, S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Marburg.
- Steiner, L. & Frey, B. (2012): Correcting the Imbalance of the World Heritage List: Did the UNESCO Strategy Work? In: Journal of International Organizations Studies 3(1), S. 25–40.
- Stiftung Bauhaus Dessau (o.J.): Bauhaus Agenten: <https://www.bauhaus-dessau.de/de/programme/bauhaus-agenten.html> (11.04.2019).
- Stiftung Zollverein (2018): Basis-Informationen Tourismus. Essen.
- Stiftung Zollverein (o.J.): Zollverein macht Schule! Verfügbar unter: <https://www.zollverein.de/app/uploads/2018/02/Broschüre-‘Zollverein-macht-Schule’.pdf> (03.04.2019).
- Strasser, P. (2002): "Putting Reform into Action" – Thirty Years of the World Heritage Convention: How to Reform a Convention without Changing its Regulations. In: International Journal of Cultural Property 11(2), S. 215–266.
- Strauß, J.; Urban, A.; Weckmann-Stührung, A.; Auffahrt, S. & Schwark, T. (2013): Schlösser und Gärten in Herrenhausen. Vom Barock zur Moderne. Schriften. Hannover.
- Ströter-Bender, J. (2010): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg, S. 11–16.
- Ströter-Bender, J. (2016): ‚Shared Heritage – Heritage for Peace‘: Partizipative Ausstellungsprojekte in der Welterbe-Vermittlung am Erzbergwerk Rammelsberg. In: Dornbusch, R.; Hansell, F. & Manz, K. (Hrsg.): Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag. Freiberg, S. 82–89.
- Ströter-Bender, J. & Wiegelmann-Bals, A. (2010): Dialogfelder einer Interkulturellen Vermittlung von Welterbe. In: Ströter-Bender, J. (Hrsg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg, S. 47–57.
- Strüver, A. (2003): ‚Das duale System‘: Wer bin ich - und wenn ja, wie viele? Identitätskonstruktion aus feministisch-poststrukturalistischer Perspektive. In: Gebhardt, H.; Reuber, P. & Wolkersdorf, G. (Hrsg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Heidelberg & Berlin, S. 113–128.
- Swenson, A. (2013): The Rise of Heritage. Preserving the Past in France, Germany and England, 1789-1914. Cambridge.
- Tauschek, M. (2013): Kulturerbe. Eine Einführung. Berlin.
- Thierfeldt, F. (2014): Raumordnung und Nutzungskonflikte – Das Beispiel Windenergie. In: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Hrsg.): UNESCO-Welterbe Oberes Mittelrheintal. Bad Kreuznach, S. 125–128.

- Thomas, M. (2018): From 2019 a maximum of two cruise ships a day allowed in Dubrovnik. Verfügbar unter: <https://www.thedubrovniktimes.com/news/dubrovnik/item/5368-from-2019-a-maximum-of-two-cruise-ships-a-day-allowed-in-dubrovnik> (05.02.2019).
- Thornes, J. E. (2004): The Visual Turn and Geography (Response to Rose 2003 Intervention). In: *Antipode* 36(5), S. 787–794.
- Tilden, F. (2017): *Natur- und Kulturerbe vermitteln – das Konzept der Interpretation*. München.
- Tuan, Y.-F. (2016): *Space and Place: Humanistic Perspective*. In: Escher, A. & Petermann, S. (Hrsg.): *Raum und Ort. (Basistexte Geographie 1)*. Stuttgart, S. 133–166.
- Turtinen, J. (2000): *Globalising Heritage – On UNESCO and the Transnational Construction of a World Heritage*. In: *SCORE Rapportserie* 12, o.S.
- UN (2015): *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. A/RES/70/1**. Paris.
- UN (2016): *About the Global Education First Initiative*. Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/> (27.08.2019).
- UNESCO (1954): *Haager Konvention zum Schutz von Kulturgut bei bewaffneten Konflikten*. Den Haag.
- UNESCO (1972): *Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt*. Paris.
- UNESCO (1977): *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention. CC-77/CONF.001/8 Rev.* Paris.
- UNESCO (1978): *Nomination File 29bis*: <https://whc.unesco.org/uploads/nominations/29bis.pdf> (13.03.2020).
- UNESCO (1979): *Report of the Rapporteur on the Second Meeting of the Bureau of the Intergovernmental Committee for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage in Paris, 28-30 May 1979. CC-79/CONF.005/6*. Paris.
- UNESCO (1980a): *International Campaign to Save the Monuments of Nubia: Report of the Executive Committee of the Campaign and of the Director-General. 21 C/82*. Belgrad.
- UNESCO (1980b): *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention. WHC/2 Revised*. Paris.
- UNESCO (1992): *World Heritage Committee, Sixteenth Session, Santa Fe, United States of America (7-14 December 1992), Report. Annex 2. WHC-92/CONF.002/12*. Santa Fe.
- UNESCO (1994a): *The Nara Document on Authenticity*. Nara.
- UNESCO (1994b): *Expert Meeting on the "Global Strategy" and Thematic Studies for a Representative World Heritage List. WHC-94/CONF.003/INF.6*. Paris.
- UNESCO (1994c): *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage List. WHC/2 Revised*. Paris.
- UNESCO (1998): *Report of the World Heritage Global Strategy Natural and Cultural Heritage Expert Meeting*. Amsterdam.
- UNESCO (1999): *Twelfth General Assembly of States Parties to the Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage. WHC-99/CONF.206/7*. Paris.
- UNESCO (2000): *Manifest 2000 für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit*: <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-04/Manifest%202000%20für%20eine%20Kultur%20des%20Friedens%20und%20der%20Gewaltlosigkeit.pdf> (13.03.2020)
- UNESCO (2001): *Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur*: <http://www.unesco.de/infothek/dokumente/unesco-verfassung.html> (13. Juli 2017).
- UNESCO (2003): *Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes*. Paris.

- UNESCO (2006): State of Conservation of World Heritage Properties in Europe. SECTION II. Germany. St Mary's Cathedral and St Michael's Church at Hildesheim. Paris.
- UNESCO (2011a): Evaluation of the Global Strategy and the PACT Initiative. WHC-11/35.COM/9A Paris.
- UNESCO (2011b): Review of the cooperation of UNESCO's Secretariat with the National Commissions for UNESCO: final report. IOS/EVS/PI/112. Paris.
- UNESCO (2013): Third Collection of Good Practices. Intercultural Dialogue in Support of Quality Education. Paris.
- UNESCO (2014a): Periodic Reporting Cycle 2, Section II Fagus Factory (Germany) No. 1368. Paris.
- UNESCO (2014b): Periodic Report Cycle 2, Section II Mines of Rammelsberg, Historic Town of Goslar and Upper Harz Water Management System. Paris.
- UNESCO (2014c): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris.
- UNESCO (2014d): UNESCO Culture for Development Indicators. Methodology Manual. Paris.
- UNESCO (2015a): Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. WHC.15/01. Paris.
- UNESCO (2015b): Reconstruction of Timbuktu mausoleums nears completion. Verfügbar unter: <https://whc.unesco.org/en/news/1307/> (16.03.2020).
- UNESCO (2017a): State of Conservation. Historic Sanctuary of Machu Picchu. Verfügbar unter: <https://whc.unesco.org/en/soc/3570> (17.01.2019).
- UNESCO (2017b): Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris.
- UNESCO (2019a): Decisions adopted during the 43rd session of the World Heritage Committee (Baku, 2019). WHC/19/43.COM/18. Paris.
- UNESCO (2019b): List of World Heritage in Danger. Verfügbar unter: <https://whc.unesco.org/en/danger/> (21.03.2019).
- UNESCO (2019c): Fagus Factory in Alfeld. Verfügbar unter: <http://whc.unesco.org/en/list/1368/> (03.07.2019).
- UNESCO (2020a): World Heritage List Statistics. Verfügbar unter: <https://whc.unesco.org/en/list/stat> (14.02.2020).
- UNESCO (2020b): Germany. Verfügbar unter: <http://whc.unesco.org/en/statesparties/de> (22.04.2020).
- UNESCO (2020c): Mines of Rammelsberg, Historic Town of Goslar and Upper Harz Water Management System. Verfügbar unter: <https://whc.unesco.org/en/list/623/gallery/> (06.03.2020).
- UNESCO (2020d): Fagus Factory in Alfeld: <https://whc.unesco.org/en/list/1368/gallery/> (06.03.2020).
- UNESCO & ICOMOS (2018): Final Report on the Joint World Heritage Centre / ICOMOS Advisory Mission to Stonehenge, Avebury and Associated Sites (c.373bis). WHC.18/42.COM/. Paris.
- Urry, J. (1990): The Tourist Gaze. Leisure and Travel in Contemporary Societies. London.
- Uzzell, D. (1998): Interpreting Our Heritage: A Theoretical Interpretation. In: Uzzell, D. & Ballantyne, R. (Hrsg.): Contemporary Issues in Heritage and Environmental Interpretation: Problems and Prospects. London, S. 11–25.
- Vardi, K. (2018): Sensation in Sandstein. Verfügbar unter: <https://www.freiepresse.de/kulturwissen/kultur/sensation-in-sandstein-artikel10257620> (21.03.2019).

- Vare, P. & Scott, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2), S. 191–198.
- Vieregg, H. & Schefers, H. (2010): World Heritage Education – Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. In: Ströter-Bender, J. (Hrsg.): *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*. Marburg, 17–29.
- Vogl, S. (2014): Gruppendiskussionen. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, S. 581–587.
- Vujicic-Lugassy, V. (2016): Welterbevermittlung: Die Welterbekonvention und das Programm für Welterbebildung. In: Dornbusch, R.; Hansell, F. & Manz, K. (Hrsg.): *Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag*. Freiberg, S. 32–41.
- Walsh, K. (1992): *The Representation of the Past. Museums and Heritage in the Post-modern World*. London & New York.
- WBGU: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin.
- Weiss, S. (2010): Klimawandel trifft Massentourismus. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/reisen/2010-01/machu-picchu-klima> (24.01.2019).
- Welsch, W. (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, D. & Schahadat, S. (Hrsg.): *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld, S. 25–40.
- Werlen, B. (2003a): Kulturgeographie und kulturtheoretische Wende. In: Gebhardt, H.; Reuber, P. & Wolkersdorfer, G. (Hrsg.): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen*. Heidelberg, Berlin, S. 251–268.
- Werlen, B. (2003b): Cultural Turn in den Humanwissenschaften und Geographie. In: *Berichte zur Deutschen Landeskunde* 77(1), S. 35–52.
- West, S. & Ansell, J. (2010): A History of Heritage. In: West, S. (Hrsg.): *Understanding Heritage in Practice*. Manchester & New York, S. 7–46.
- Westermann (2006) (Hrsg.): *Heimat und Welt. Weltatlas*. Braunschweig.
- Westermann (2010) (Hrsg.): *Diercke. Die Welt im Wandel. Satellitenbildatlas*. Braunschweig.
- Westermann (2011) (Hrsg.): *Diercke. Heimatteil Niedersachsen Bremen*. Braunschweig.
- Westermann (2015): (Hrsg.) *Diercke Weltatlas*. Braunschweig.
- Willmann, U. (2018): Am Anfang war das Viech. In: *Die Zeit* 46, S. 33.
- Winter, T. (2014): Beyond Eurocentrism? Heritage Conservation and the Politics of Difference. In: *International Journal of Heritage Studies* 20(2), S. 123–137.
- Wintersteiner, W. (1999): *Pädagogik des Anderen: Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster.
- Wintersteiner, W. (2008): Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, R.; Gruber, B. & Gugel, G. (Hrsg.): *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbeck, S. 253–273.
- Wintersteiner, W. & Wulf, C. (2018): Global Citizenship – Convivial Cosmopolitanism. In: Bernecker, R. & Grätz, R. (Hrsg.): *Global Citizenship: Perspectives of a World Community*. Göttingen, S. 32–41.
- Wintzer, J. (2018): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie*. Berlin & Heidelberg, S. XVII–XXV.
- Woltmann, D. (2018): Re: Besucherzahlen UNESCO-Welterbestätten. Persönliche E-Mail vom 31.05.2018.
- World Commission on Culture and Development (1996): *Our creative diversity*. Paris.

- Wulf, C. (2016): Bildung und Vermittlung von Welterbe: Einige Perspektiven aus Sicht der UNESCO. In: Dombusch, R.; Hansell, F. & Manz, K. (Hrsg.): Welterbe vermitteln – ein UNESCO-Auftrag. Freiberg, S. 48–51.
- Wulf, C. (2017): Friedenskultur und Friedenserziehung. In: Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit e.V. (Hrsg.): Kultur des Friedens. Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the Minds of Men and Women. Berlin, S. 6–13.
- Zentrum Welterbe Bamberg (2017): Welterbebildung. Verfügbar unter: <https://welterbe.bamberg.de/de/projekte/welterbebildung> (09.04.2019).
- Zhu, Y. (2016): Heritage-making in Lijiang: Governance, Reconstruction and Local Naxi Life. In: Brumann, C. & Berliner, D. (Hrsg.): World Heritage on the Ground: Ethnographic Perspectives. New York, S. 78–96.
- Ziai, A. (2010): Postkoloniale Perspektiven auf ‚Entwicklung‘. In: PERIPHERIE 120(30), S. 399–426.

ANHANG

Kategoriensystem zur Auswertung der Fokusgruppen

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Vorstellungen zu Weltkulturerbe	Arten	-	alle Vorstellungen von unterschiedlichen Arten von WKE, die genannt werden, z.B. Denkmäler, Monumente, Gebäude, Sprache, Objekte, Tradition	G9_3: unter Weltkulturerbe stellt man sich schon eher ein Bauwerk, ein Monument oder einfach nur eine Gestaltung eines Künstlers vor
	Funktion	-	alle Funktionen die WKE zugesprochen werden, z.B. Bildung, Ausstellung, Erhalt, Tourismus	G1_3: aber so Papier, wo zum Beispiel so Hieroglyphen wie eine Geschichte erzählt, von der wir nichts wussten und durch, also alte Fundstücke erfahren wir neue Sachen und lernen dadurch zu wachsen
	Merkmale	-	alle Merkmale, die WKE zugesprochen werden, z.B. Bedeutung, geschichtliche Relevanz, Einzigartigkeit, Alter, im Sinne von Kriterien	G3_3: Genau, das ist so einzigartig. Also vielleicht auch, weil es besonders alt, also es ist immer irgendeine Besonderheit, glaube ich, daran
	Akteure	-	Vorstellungen zu diversen Akteuren, dazu gehören: - Erschafferinnen und Erschaffer: Personen und Gruppen, die mit der Schaffung von Kulturerbe in Verbindung gebracht werden - Zielgruppe: Gruppen von Personen, für die WKE von Bedeutung ist - Verantwortung: Gruppen und Institutionen, denen Verantwortung für den Schutz übertragen wird	G2_4: Also ich stelle mir unter Weltkulturerbe eine Organisation vor, die sich eben damit beschäftigt, bestimmte Gebäude, Plätze, alles was eben, ja, für die ganz Kultur von der Vergangenheit her wichtig ist, dass sie diese eben schützt
	Schutz	-	Alle Vorstellungen zum Schutzstatus, Konsequenzen des Schutzstatus, Instandhaltung, Vergabe des Titels, Denkmalpflege etc.	G2_1: Ja das kenne ich jetzt auch so, also dass man dem halt einen besonderen Schutz auferlegt, weil es eben historisch wertvoll für die Welt ist.
	Zeitrahmen	-	Alle Vorstellungen, die eine zeitliche Dimension umfassen, z.B. das Alter oder Fortbestand	G5_4: Ich denke mal, dass das generell alt ist.
	Beispiele für WKE	-	alle Vorstellungen bezüglich konkreter WKE-Stätten, dabei auch Beispiele, die keine ausgewiesenen WKE-Stätten sind	G12_2: Ich bin mir jetzt nicht sicher, ob die Berliner Mauer schon ist oder wird-
	Erfahrungen	keine	-	Keine Erfahrungen
unsicher		-	TN sind sich nicht sicher, ob sie bereits über Erfahrungen verfügen	G10_1: Weiß nicht, aber ist nicht die Altstadt oder die Kaiserpfalz auch? Weiß nicht –
Familie		-	Familienmitglied hat von WKE berichtet.	G1_2: Also ich kenne das halt von Büchern und auch Internet und mein Vater erzählt auch gerne Geschichten über Welterbe, Kultur und so weiter

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	Freunde	-	Freunde haben von WKE berichtet	G9_1: Von meinen Freunden machen, glaube ich, noch drei oder vier Leute dort eine Ausbildung.
	Schule	-	Schulausflug, Behandlung im Unterricht, Praktika	G3_4: Also das war halt so, dass wir in der 5. alle auf Klassenfahrt waren in Kirchheim und dann haben wir halt einen Trip nach Goslar gemacht.
	Reisen/Besuch	-	privater Besuch oder im Urlaub	G12_1: Ich war generell in Urlauben schon sehr viel in Weltkulturerben, da sind wir auch immer gerne drinne, weil das auch echt immer toll ist, das anzuschauen.
	Freizeit	-	Erfahrungen, die sich auf den Alltag beziehen, nicht jedoch auf einen Besuch im Rahmen einer Reise oder eines Ausflugs, z.B. Besuch eines Konzertes, Konfirmandenunterricht, Teilnahme an einem Workshop oder Wettbewerb	G12_3: Also ich bin in der Michaeliskirche konfirmiert wurden, die ja auch Weltkulturerbe ist.
	Medien	-	Alle Aussagen, die sich auf Bücher, Internet, TV o.ä. als Erfahrungsquelle beziehen	G5_3: Das sind ja so große Sachen, dass man da viel darüber hört. Entweder in den Nachrichten oder in der Schule oder so.
Merkmale von WKE	historische Ereignisse und Ideen	-	Alle Aussagen, die sich auf den Zusammenhang mit historischen Ereignissen/ Ideen beziehen	G3_1: Was ich auch gelesen hatte, also die Herrenhäuser Gärten waren auch wichtig, weil da irgendwie viele berühmte Leute irgendwas Tolles erschaffen haben, also das wurde halt so gebaut von ja G3_4: Also Verknüpfung mit historischen Ereignissen oder wie?
	Fortschritt	-	alle Aussagen, die sich auf WKE als Ausdruck von kulturellem, gesellschaftlichem, technischem o.ä. Fortschritt beziehen	G9_1: Ich finde, es muss sich irgendwie von allem zuvor Gekanntem irgendwie abtrennen. (...) Oder es muss halt von Fortschritt sein.
	ästhetischer Wert	-	alle Aussagen, die sich auf den ästhetischen oder künstlerischen Wert von WKE beziehen, Superlative wie besonders groß, schön etc.	G3_3: Ne, es kann auch sein künstlerisch wertvoll vielleicht auch, also wenn es jetzt - GR3004: Also ästhetisch irgendwie anspricht oder so was.
	Verknüpfung mit Kultur	-	alle Aussagen, die sich allgemein auf die Verknüpfung mit Kultur und Tradition beziehen; Aussagen, die sich auf WKE als Repräsentation einer bestimmten Kultur beziehen, WKE als Symbol	G2_1: Repräsentativ für die Kultur oder für das Land oder was meint ihr? G2_4: Ja genau, für die Kultur. Es müssen ja nicht alle Leute in dem Land die gleiche Kultur haben. Aber schon halt für eine größere Gruppe.
	Einzigartigkeit	-	alle Aussagen, in denen von Einzigartigkeit oder Besonderheit die Rede ist	G9_1: Es muss etwas Einzigartiges sein.

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	weltweite Bedeutung	-	alle Aussagen, die sich auf die überregionale bzw. weltweite Bedeutsamkeit/Bekanntheit, Einfluss von WKE-Stätten beziehen	G9_3: Welt ist eigentlich, dass es nicht nur für die Region wichtig ist, sondern eigentlich für die gesamte Menschheit.
	Schaffungsprozess	-	alle Aussagen, die sich WKE als etwas vom Menschen und/oder durch die Natur Geschaffenes beziehen	G9_2: Also, ich glaube von Menschen geschaffen ist für Weltkulturerbe.
	historische Bedeutsamkeit	-	alle Aussagen, die ganz allgemein historische Bedeutung nennen, ohne dabei speziell auf Ereignisse oder Epoche einzugehen	G3_2: Also ich würde dann vielleicht nicht sagen alt, aber vielleicht historisch wertvoll?
	Alter	-	alle Aussagen, die das Alter thematisieren, unabhängig davon, ob sich auf ‚Alter‘ als Kategorie geeignet wird	G7_4: Ich finde, es müsste auch irgendwie- Naja, nicht SO alt. Aber vielleicht irgendwie- G7_2: Vielleicht nicht neu gebaut oder so?
	Auszeichnung und Schutz	-	alle Aussagen, die sich auf den Titel ‚Weltkulturerbe‘ als Ergebnis einer Auswahl und Auszeichnung und damit verbundenen Schutz beziehen	G3_4: Es muss von der UNESCO genehmigt werden.
	Lern- und Mahnmalfunktion	-	alle Aussagen, in denen WKE als Geschichtszeugnis, Mahnmal o.ä. beschrieben wird, das Lern-, Erinnerungs- und Denkprozesse anstößt	G1_3: Und ähm, also ich glaube es soll was ja ähm geschichtliche Bedeutung natürlich auch, aber es soll auch uns was beibringen können, also uns was über eine bestimmte Zeit erzählen können.
	Zukunftsrelevanz	-	alle Aussagen, die die Bedeutung für zukünftige Generationen thematisieren	G9_3: Ich würde eher sagen, dass sich das Werk ja nicht nur an die Vergangenheit richtet und den damaligen Zeitgeist. Sondern auch an kommende Generationen, sich davon vielleicht inspirieren zu lassen.
	Authentizität	-	historische Echtheit	-
	Integrität	-	Unversehrtheit	G11_3: Er muss alt und erhalten sein.
Bedeutungszuweisungen	sozial	-	Alle Aussagen, die sich auf die gesellschaftliche Bedeutung von WKE beziehen, z.B. Stolz, Prestige, Sehnsuchtsorte (Distinktion), Zusammenhalt, Gemeinschaftsleben, Wohlergehen, Lebensqualität, Lebensumfeld, Repräsentation, Zugang und Teilhabe, Sicherheit, Identität, emotionale Bedeutung, Ästhetik, Partizipation	G9_3: Man hat einfach die Faszination von komplett neuen, gigantischen Werken, die man zwar aus dem Fernsehen oder Büchern kennt. Aber man ist noch nie da gewesen und man will auch von sich behaupten, dass man das mal gesehen hat und dass man mal in der Stadt war.
	kulturell	-	Alle Aussagen, die sich auf die kulturelle Bedeutung von WKE beziehen, z.B. die historische Bedeutung, symbolische Bedeutung, Werte, Wertschätzung, kulturelle Veranstaltungen, Bekanntheit, Schutz, Wahrzeichen, Glaube, Bildungs- und Lernorte, Mahnmal-	G9_3: Und es gibt Weltkulturerbestätten, die als Aushängeschild für Städte dienen.

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
			und Gedenkorte, kulturelle Diversität, touristische Zielorte	
	ökonomisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die ökonomische Bedeutung beziehen, z.B. Tourismus, Place Branding, Investitionen, WKE als Arbeitsplatz, Dienstleistungen, Ab- und Zuwanderung von Betrieben	G9_3: Zum anderen aufgrund des kommerziellen Aspektes. Da dort ja auch viele Leute von dem Tourismus leben.
	ökologisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die ökologische Bedeutung beziehen, z.B. Umweltstandards, Umweltverschmutzung, Restauration und Umbau, Verkehr, Lärm, Emissionen.	-
	politisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die politische Bedeutung beziehen, z.B. weltweiter Frieden, globale Konflikte, politische Ereignisse, Verwaltung, Richtlinien für Schutz und Erhalt	G9_1: Aber ich finde jetzt nicht, dass die zwingend international für Frieden stehen würde. So international. Befände sich jetzt ein Land im Krieg mit den USA, würde das bestimmt nicht sagen, er bombardiert da jetzt nicht die Freiheitsstatue.
	keine Bedeutung	-	Alle Aussagen, in denen WKE keine bzw. eine geringe Bedeutung zugesprochen wird oder in denen kein Interesse geäußert wird.	G9_2: Also das Fagus-Werk kennen wir halt, aber als etwas, was halt Touristen anzieht, schätzt man es jetzt nicht. Und sonst legt man dem jetzt auch nicht so eine große Bedeutung bei.
Gesellschaftliche Werte	Blick aufs Ganze	-	Verständnis, Anerkennung und Toleranz gegenüber allen Menschen und der Natur, Gleichheit, Einheit mit der Natur, Natur schützen, innere Harmonie, Welt der Schönheit, Weisheit, Welt in Frieden, soziale Gerechtigkeit	G8_2: Fagus-Werk in Alfeld, das wurde ja Weltkulturerbe, weil es den Arbeitern entgegenkam. Weil es sich strikt gegen traditionelle Bauformen wandte und auf Funktionalität setzte. Ich schätze, dass es die heutigen Werte doch ein bisschen widerspiegelt. Vor allem, dass es- Es wird ja heute besonders darauf gesetzt, dass die Arbeitsbedingungen besser werden.
	Gemeinsinn	-	Geistiges Leben, vergeben, ehrlich, loyal, verantwortlich, Sinn im Leben, wahre Freundschaft, Hilfsbereitschaft, reife Liebe, Erhalt und Verbesserung des Wohlergehens, soziale Interaktionen sind hier mit zentral	G11_3: Hier ist noch ein Bild von den Besuchern, die die Gedenktafel besuchen. Also ich denke, dass da Leute regelmäßig hingehen und dort Blumen hinlegen, frisch. Also, dass sie sich wirklich darum kümmern und damit beschäftigen.
	Konformität	-	Regeln, Selbstdisziplin, Höflichkeit, Achtung vor dem Alter, gehorsam	-
	Tradition	-	demütig, Weltflucht, fromm, Achtung der Tradition oder Religion, gemäßigt, Schicksal annehmen	G8_3: Vor allem die kirchlichen Werte.

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	Sicherheit	-	meint Sicherheit und Stabilität in der Gesellschaft sowie auf die Person bezogen, gesund, familiäre Sicherheit, soziale Ordnung, sauber, Erwidern von Gefälligkeiten, Zugehörigkeitsgefühl, nationale Sicherheit	G2_1: Beim Kölner Dom würde ich jetzt auch sagen einfach, den Zusammenhalt einer Nation, dass man halt so den gesellschaftlichen Wert hat, wir halten alle zusammen als ein Land.
	Macht	-	soziale Anerkennung, Gesicht wahren, Reichtum, Ressourcen, Autorität, soziale Macht	G7_4: Also von früher auf jeden Fall. Da kann man ja zum Beispiel sehen, dass die Kirche ziemlich viel Geld und Einfluss hatte.
	Leistung	-	Intelligenz, fähig, erfolgreich, ehrgeizig, einflussreich	-
	Genuss	-	Leben genießen, Vergnügen, zügellos	-
	Abenteuer	-	wagemutig, Abwechslung im Leben, anregendes Leben	-
	Selbstbestimmung	-	Freiheit, neugierig, Kreativität, unabhängig, eigene Ziele wählen, Abgrenzung, Selbstachtung, Individualität, Autonomie	G10_1: Ja, auf jeden Fall, bei der Freiheitsstatue sieht man das ja auch. Amerika bezeichnet sich ja immer als das freie Land. Da sieht man das halt.
	Differenzierung	-	alle Aussagen, in denen eine differenzierte Sichtweise gefordert wird; Aussagen, die auf Unterschiede zwischen WKE-Stätten hinweisen	G2_4: wenn man jetzt den Kölner Dom hinstellt und sagt hier, Weltkulturerbe, und keinerlei Informationen oder so dazu, dann denke ich mal fällt es schwer, dass irgendwelche Besucher die gesellschaftlichen Werte wiedererkennen können, aber wenn das ganze richtig präsentiert wird...
	Wertewandel	-	alle Aussagen, in denen von sich verändernden Werten die Rede ist	G2_4: Für die moderneren Bewohner Australiens ist es vielleicht, spiegelt das nicht mehr so die aktuellen Werte wider.
Zerstörung von WKE	Sozial	-	Alle Aussagen, die sich auf die gesellschaftliche Bedeutung von WKE beziehen, z.B. Stolz, Prestige, Sehnsuchtsorte (Distinktion), Zusammenhalt, Gemeinschaftsleben, Wohlergehen, Lebensqualität, Lebensumfeld, Repräsentation, Zugang und Teilhabe, Sicherheit, Identität, emotionale Bedeutung, Ästhetik, Partizipation	G9_2: Ich denke, die Zerstörung einer Weltkulturerbestätte ist in gewisser Weise auch ein Identitätsverlust für die Gesellschaft, beziehungsweise für den Kulturkreis, aus der die Stätte ist.
	kulturell	-	Alle Aussagen, die sich auf die kulturelle Bedeutung von WKE beziehen, z.B. die historische Bedeutung, symbolische Bedeutung, Werte, Wertschätzung, kulturelle Veranstaltungen, Bekanntheit, Schutz, Wahrzeichen, Glaube, Bildungs- und Lernorte, Mahnmale und Gedenksteine, kulturelle Diversität, touristische Zielorte	G9_3: Und auch wäre da ein geschichtlicher Verlust. Denn mit dem Brandenburger Tor verbindet man ja auch den Freiheitsgedanken in Bezug auf die Wiedervereinigung.

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	ökonomisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die ökonomische Bedeutung beziehen, z.B. Tourismus, Place Branding, Investitionen, WKE als Arbeitsplatz, Dienstleistungen, Ab- und Zuwanderung von Betrieben	G9_1: Und wenn das jetzt einfach nur abbrennt, ist das glaube ich nur für die örtliche Bevölkerung extrem frustrierend. Weil dadurch eine Einnahmequelle geht.
	ökologisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die ökologische Bedeutung beziehen, z.B. Umweltstandards, Umweltverschmutzung, Restauration und Umbau, Verkehr, Emissionen.	-
	politisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die politische Bedeutung beziehen, z.B. weltweiter Frieden, globale Konflikte, politische Ereignisse, Verwaltung, Richtlinien für Schutz und Erhalt	G9_1: So etwas ist ja schon einmal vorgekommen. Jetzt durch den Reichstagsbrand. Ob das jetzt inszeniert war oder nicht, sei jetzt mal dahingestellt. Aber es hatte ja extreme Auswirkungen auf die deutsche Politik.
Kulturelle Identität	essenzialistische Sichtweise	-	Kulturelle Identität vereint eine Masse von Menschen, die eine gemeinsame Kultur, Geschichte teilen, stellt einen kontinuierlichen und stabilen Bedeutungsrahmen dar; Kulturelle Identität als das zu grundlegende Wesen eine Gruppe; starker Verweis auf die Vergangenheit	G5_3: Dort gibt es halt so viele Sachen. So Sachen von deren Kultur. Sachen, die es hier nicht gibt. Essen, Gewürze oder so. Dass es halt eine Identität von dort ist. Was man dort macht und was es dort alles gibt. Was die Kultur ausmacht sozusagen.
	differenzierte Sichtweise	-	Neben den Gemeinsamkeiten werden auch Differenzen anerkannt, Gruppierung wird nicht als eine Einheit betrachtet, beruft sich auch Vergangenheit und Zukunft, Kulturelle Identität ständig in Veränderung, beeinflusst durch Kultur, Geschichte, Macht, nicht nur „faktische“ Vergangenheit spielt eine Rolle, auch Erzählungen und Mythen	G3_2: Ich finde auch, dass an einem Ort manchmal auch so unterschiedliche Kulturen sind, also zum Beispiel in Griechenland ist jetzt so Antike und sowas, aber halt auch die Kultur von heute und das, also an einem Ort ist nicht automatisch nur eine Kultur.
Vorstellungen globale Verteilung von WKE	Gleichmäßige Verteilung	-	TN gehen von gleichmäßiger Verteilung aus	G5_4: Ja. Also, deswegen, ich glaube, die Verteilung von diesen Weltkulturerbestätten, die jetzt nicht direkt von diesem Titel, sondern von dem einzigartigen universellen Wert ausgeht, ist überall und irgendwie überall gleich viel.
	Europa	-	Alle Aussagen zu Europa	G9_2: Und, emh, ich denke auch viel in Europa. Weil Europa einfach eine sehr lange Geschichte hat.
	Afrika	-	Alle Aussagen zu Afrika	G9_2: Ich glaube auch eher nördliches Afrika. Obwohl die- Ja, die Kulturen vielleicht früher auch ein bisschen weiterentwickelt waren als es Mittelfrika zum Teil der Fall ist. Wo ja auch zum Teil gar keine Zivilisation ist

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	Asien	-	Alle Aussagen zu Asien	G8_2: Ich schätze mal, dass sich das sehr in Europa ballt. Oder da an der Küste von China und Japan.
	Nordamerika	-	Alle Aussagen zu Nordamerika	G9_2: Nordamerika würde ich sagen, weil es noch relativ jung ist, hat noch nicht so viele Weltkulturerbestätten.
	Südamerika u. Karibik	-	Alle Aussagen zu Südamerika u. Karibik	G9_2: Ja, ich denke, es sind ziemlich viele auch aufgrund der Azteken, Inka, Maya auch in Südamerika vorzufinden.
	Australien u. Ozeanien	-	Alle Aussagen zu Australien u. Ozeanien	G9_1: Also Australien denke ich jetzt mal nicht so viel.
	Globaler Norden	-	Alle Aussagen zum Globalen Norden	G9_3: Naja, meiner Meinung nach werden sich die Weltkulturerbestätten in den Bereichen der eher westlichen- oder in Fernost ansammeln.
	Globaler Süden	-	Alle Aussagen zum Globalen Süden	G9_1: Aber allgemein denke ich eher auf dem nördlichen Teil der Erde als auf der Südhalbkugel.
Begründungsansätze für die ungleiche globale Verteilung von WKE	Organisationsstruktur	-	Alle Aussagen, die sich auf den Sitz, die Organisation, die Verfahren etc. der UNESCO beziehen	G4_2: Also, ich würde jetzt bei der Meinung bleiben, dass es sich irgendwie auf die Mitglieder der Organisation bezieht.
	soziale Ungleichheiten	-	Aussagen, die globale Machtstrukturen, finanzielle Möglichkeiten etc. einbeziehen	G7_3: Deswegen meine ich ja, dass ärmere Länder nicht so leicht an das Erbe drangekommen sind, sage ich mal.
	staatliche Interessen	-	Aussagen, die sich auf die Interessen von Staaten beziehen	G8_2: Ne, das ist jetzt nur so eine Vermutung. Weil Russland sich ja auch damals schon abgegrenzt hat. Wie damals die Mauer durch Deutschland und so. Ich schätze mal, dass wenn das heute immer noch so ist, ist das bestimmt ein Grund dafür.
	demografische Gründe	-	Aussagen, die die globale Verteilung mit der Besiedlungszeit, Besiedlungsdichte, Besiedlungsmuster, Migrationsgeschichte, Diverser Bevölkerung etc. begründen	G9_3: Ebenfalls erkennt man, dass die meisten Stätten in sehr dicht besiedeltem Terrain sind.
	naturraumbezogene Gründe	-	Aussagen, die die globale Verteilung mit vorherrschenden klimatischen Bedingungen, Rohstoffvorkommen und naturräumlichen Gegebenheiten begründen	G5_3: Das liegt vielleicht auch so ein bisschen an Wetterverhältnissen. Weil ich glaube, man baut ja nicht immer so viel, wenn es kalt ist und die ganze Zeit schneit oder so.

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	entwicklungsbezogene Gründe	-	Alle Aussagen, in denen die globale Verteilung mit zurückgebliebener bzw. fortschrittlicher Entwicklung von Staaten begründet wird wie z.B. technische Mittel, Bildung, finanzielle Möglichkeiten. Gründe werden dabei nicht hinterfragt, sondern als gegeben hingenommen.	G9_3: Zum Beispiel die alten Griechen hatten ja wesentlich fortschrittlichere Rechenmethoden und Methoden, um Metropolen zu errichten. Und zum Beispiel die Indianer, also die Ureinwohner Amerikas, hatten über eher bescheidene Mittel verfügt. Die haben ja auch eher Gebäude oder Siedlungen gebaut als ganze Städte.
	kulturalistische Gründe	-	Alle Aussagen, in denen die globale Verteilung kulturell begründet wird, z.B. Handlungen (indigener) Bevölkerung, Wertschätzung von Kulturerbe, Religion, Umgang mit Kulturerbe	G3_2: Also es gab ja auch so in Südamerika Urstämme, aber vielleicht haben die einfach nicht so, also die waren ja einfach sehr naturverbunden, haben vielleicht nicht so die Gebäude gemacht.
	historische Gründe	-	Alle Aussagen, in denen die globale Verteilung mit historischen Ereignissen oder der historischen Bedeutung/ Relevanz von Staaten/Kontinenten begründet wird, ohne dass die Bedeutung hinterfragt wird.	G9_1: Bei Gebieten, die früher historisch bekannte Völker hatten. Was G9_2 grade angesprochen hat, oder auch viel im Bereich Italien. Gerade mit dem Römischen Reich.
Bewertung ungleiche globale Verteilung	Einstellung	pro	Alle Aussagen, in denen sich für Maßnahmen zum Entgegenwirken der ungleichen Verteilung ausgesprochen wird.	G5_4: Also, wenn man das jetzt so bedenkt, gibt man dem jetzt ja irgendwie Aufmerksamkeit. Und ich finde, man sollte diese Aufmerksamkeit überall hinlenken und nicht nur auf irgendwelche bestimmte Sachen- Orte, Regionen oder so.
		contra	Alle Aussagen, in denen sich gegen Maßnahmen zum Entgegenwirken der ungleichen Verteilung ausgesprochen wird.	G9_1: Also, es ist ja auch immer die Frage, wie schlimm man dieses Ungleichgewicht sieht. Es ist ja auf jeden Fall eins vorhanden. Aber die Frage ist ja, ob man dem entgegenwirken soll. Ich persönlich finde ehrlich gesagt nein.
		ambivalent	Alle Aussagen, in denen Maßnahmen zum Entgegenwirken der ungleichen Verteilung ambivalent bewertet werden	G5_2: Also, ich würde jetzt auch nicht irgendetwas auszeichnen, nur damit überall etwas ist. Also, ich würde jetzt schon gucken, was das Beste ist und was man noch auszeichnen kann.
		nicht einordbar	Aussagen, in denen nicht deutlich Stellung bezogen wird und z.B. weitere Gründe für die ungleiche Verteilung gesucht werden	G2_3: Aber das bringt ja auch nicht zum Ausdruck, ob da jetzt was Wertvolles steht oder eher nicht, weil in Afrika kann ja auch trotzdem ganz viele wertvolle Kultur so historische Sachen auch stehen und sowas. Das ist ja nicht nur, ob man bereit ist oder nicht oder?

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	Maßnahmen und Vorschläge Änderung im Nominierungsverfahren		- Alle Aussagen, in denen Jugendliche selbstständig Maßnahmen zum Entgegenwirken der ungleichen Verteilung vorschlagen - Alle Aussagen, in denen Änderungen am Nominierungsverfahren vorgeschlagen werden, die aber NICHT explizit als Maßnahme gegen die ungleiche Verteilung gemeint sind	
		Unterstützung der Staaten	Alle Aussagen, in denen die Unterstützung von Staaten vorgeschlagen wird, z.B. durch finanzielle Hilfe, Ausbildung von Fachkräften, Stabilisierung von Krisengebieten	G3_2: Ich finde zum Beispiel gerade in so Entwicklungsländern, dass man da zum Beispiel die finanziell unterstützen sollte.
		Bürgerbeteiligung und Transparenz	Alle Aussagen, in denen Formen von Bürgerbeteiligung, Transparenz etc. besprochen werden	G3_1: Ja und ich finde auch, dass solche Anträge ein bisschen öffentlicher gemacht werden sollten, weil man weiß halt gar nichts darüber.
		Ablauf der Nominierung	Alle Aussagen, die sich auf den Nominierungsprozess beziehen, z.B. Dauer, Beschränkung der Nominierung, Unterschutzstellung während der Nominierung	G7_1: Die Zeit, die man für das Aufnahmeverfahren braucht. Wenn man da jetzt sagt, dass man da nicht mehr so lange braucht, also nicht mehr so viele Jahre, um das vollständig aufzuschreiben. Dass man da vielleicht auch ein Auge zudrückt
		Akteure	Alle Aussagen, die sich auf verantwortliche Akteure für die Nominierung, das Welterbekomitee o.ä. beziehen. Hier werden nur Akteure innerhalb der UNESCO, ICOMOS etc. codiert. Bevölkerung fällt unter Bürgerbeteiligung.	G3_2: Ich finde, dass jetzt vielleicht unabhängig von den Landesregierungen irgendwie die UNESCO selbst so ein Komitee aufstellen sollte, was noch nach welchen sucht und die ernennt oder so, weil das für ein Land halt irgendwie voll viel Aufwand ist.
Folgen des WKE-Status	persönlich	positiv	positive Einstellung gegenüber dem Titel	G4_3: Also irgendwie schon. Ich glaube, das würde es mir ein bisschen sympathischer machen. Weil wenn etwas als Weltkulturerbe ausgezeichnet wird, dann hat das ja irgendwie etwas Besonderes.
		negativ	negative Einstellung gegenüber dem Titel	G3_1: Vor allem jetzt wurde ja auch erst noch dieses neue Schloss darauf gebaut und ich finde, dann ist es irgendwie nicht mehr so das richtige Weltkulturerbe, weil es halt irgendwie jetzt einfach was Neues drangesetzt wurde.
		ambivalent	TN wägen pro und contra des Titels ab	G12_4: Also für mich würde es jetzt auch nicht so viel Unterschied machen, ob es jetzt die Michaeliskirche und der Dom, ob die jetzt Weltkulturerbe sind oder

1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
			nicht. Aber für mich als Hildesheimer wäre es dann schon so, dass wir in unserem Stolz ein bisschen eingeschränkt werden.
	neutral	Dem Titel wird keine besondere Bedeutung/ Relevanz zugemessen	G6_1: Für mich eigentlich- Also wäre ich da noch nicht hingegangen, wäre das bestimmt etwas. Emh, aber ich war da ja schon. Ich war da schon und deshalb hätte das für mich jetzt keine große Relevanz.
Sozial	-	Alle Aussagen, die sich auf die gesellschaftliche Bedeutung von WKE beziehen, z.B. Stolz, Prestige, Sehnsuchtsorte (Distinktion), Zusammenhalt, Gemeinschaftsleben, Wohlergehen, Lebensqualität, Lebensumfeld, Repräsentation, Zugang und Teilhabe, Sicherheit, Identität, emotionale Bedeutung, Ästhetik, Wahrnehmung, Partizipation	G9_3: Für die Stadt Alfeld wäre es, naja, ein sehr großer Prestigeverlust, da man ja sagen kann, man ist eine von 800 Städten, die ein Weltkulturerbe hat.
kulturell	-	Alle Aussagen, die sich auf die kulturelle Bedeutung von WKE beziehen, z.B. die historische Bedeutung, symbolische Bedeutung, Werte, Wertschätzung, kulturelle Veranstaltungen, Bekanntheit, Schutz, Wahrzeichen, Glaube, Bildungs- und Lernorte, Mahnmal und Gedenkorte, kulturelle Diversität, touristische Zielorte	G5_4: Da ist ja immer der Feuerwerkswettbewerb, das Große Fest im Kleinen Garten, das Kleine Fest im Großen Garten und so. Ich weiß nicht, ob sowas dann vielleicht auch nicht mehr erlaubt wäre, weil das dann, weiß ich nicht, zu gefährlich wäre.
ökonomisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die ökonomische Bedeutung beziehen, z.B. Tourismus, Place Branding, Investitionen, WKE als Arbeitsplatz, Dienstleistungen, Ab- und Zuwanderung von Betrieben	G9_2: Und deswegen würde ich sagen, dass es durchaus negative Konsequenzen hätte. Denn die Leute, die dann arbeitslos sind, können ja dann auch keine Steuern mehr zahlen. Also würde ich sagen, dass es herbe finanzielle Einbußen für die Stadt wären.
ökologisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die ökologische Bedeutung beziehen, z.B. Umweltstandards, Umweltverschmutzung, Restauration und Umbau, Verkehr, Emissionen.	G5_3: Ich weiß nicht, ob man das nicht einfach auch auf die Natur schieben kann. Also, dass da auch viel mehr Touristen sind, die Natur mehr beschädigt wird. Also, umso mehr Menschen, desto mehr Schaden für die Natur.
politisch	-	Alle Aussagen, die sich auf die politische Bedeutung beziehen, z.B. weltweiter Frieden, globale Konflikte, politische Ereignisse, Verwaltung, Richtlinien für Schutz und Erhalt, politischer Wille	G5_4: Und ist es nicht so, dass der Garten eigentlich unabhängig von der Stadt ist? Ich glaube es. Dass der dann nicht ganz direkt an die Regierung gekoppelt ist und sich dann da nochmal die Verhältnisse ändern. Weil, wenn der Staat dann auf einmal dafür verantwortlich ist, für den Schutz vom Welterbe und sowas.

	1. Subkategorie	2. Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel
	keine Folgen	-	alle Aussagen, in denen von keinen Folgen ausgegangen wird	G9_3: Naja, generell die Lokalbevölkerung hätte jetzt eigentlich keine Nachteile.

Kategoriensystem zur Auswertung der reflexiven Fotografie

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Alter	TN begründen ihre Auswahl mit dem Alter von dem fotografierten Objekt; Thematisierung von alten und neuen Elementen etc.	G10_3: Weils einfach ein großes, historisches Gebäude ist. In Berlin würde man eher neuartige Gebäude nehmen, hier habe ich jetzt extra so ein Altbaugebäude genommen, weil in Goslar sich die Altstadt auszeichnet, durch diese Bauweise.
Ästhetik	TN begründen ihre Auswahl mit ihrem eigenen ästhetischen Empfinden; Thematisierung der Bildkomposition; etc.	G8_3: Von außen war das Gebäude richtig hübsch und beeindruckend. Die weißen Steintreppen hoch zur Kirche haben sie erhaben wirken lassen. Das anhängende Foto zeigt die Aussicht. Die große Grünfläche vor der Weltkulturerbestätte hat das Bild verschönert.
Bekanntheit	TN führen die Bekanntheit des fotografierten Elementes als Begründung für die Motivauswahl heran	G11_1: Da habe ich einmal die Fachwerkhäuser hinter dem Marktplatz fotografiert. Das habe ich gemacht, weil Goslar vor allem für die Fachwerkhäuser, ich glaube die sind vom 15. Jahrhundert, bin mir da aber nicht so sicher, bekannt ist.
Bildung und Information	TN betonen den Informationsgehalt des Motivs, TN beabsichtigen Weltkulturerbestätte als Bildungs- und Informationsort darzustellen	G8_2: Und ich habe das Foto ausgewählt, weil ich denke, dass es viel über den Dom aussagt. Besonders die beiden Figuren. Die zeigen, dass der Dom sehr fein gestaltet wurde. Und die Tafel dient dazu, dass man einfach ein paar Fakten hat. Wann er erbaut wurde und damit man ungefähr einschätzen kann, wann er gebaut worden ist.
Gegenwart	TN begründen die Auswahl mit der gegenwärtigen Nutzung oder ihren aktuellen Erfahrungen mit der Weltkulturerbestätte	G7_1: Was ich auch gut finde ist, dass noch immer hier gearbeitet wird und so gut erhalten ist. Jugendliche können noch immer hier anfangen hier zu arbeiten bzw. Praktikum machen und gibt vielen Leuten einen guten Job.
Geschichte	TN beziehen sich bei ihrer Auswahl auf die Geschichte des fotografierten Elementes; betonen historische Bedeutung	G11_3: Also, ich habe die Kaiserpfalz erstmal fotografiert, allgemein für Goslar jetzt als Weltkulturerbe, weil ich finde, das hat ja so ein, ich weiß ja nicht wie alt die ist, das hat ja so einen sehr historischen Hintergrund.
Internationale Anerkennung	TN unterstreichen mit Motivauswahl die internationale Anerkennung der Weltkulturerbe	G3_1: Und das habe ich gewählt, weil halt viele internationale Gäste da waren und das dadurch halt irgendwie, dadurch wird noch mal deutlich, wie international diese Weltkulturerbe sind und was für eine internationale Bedeutung das hat.
Materialität	TN berufen sich bei ihrer Auswahl auf das materielle Erscheinungsbild des Elementes, z.B. Architektur, Größe, Material, Pracht, Farbe, Handwerk	G12_3: Weil das sehr schön die beiden Hauptmerkmale, also einmal den Innenraum und dann, durch diesen Spiegel wahrnehmend, die Decke von der Kirche zeigt.
Persönliche Interessen	TN begründen Auswahl mit persönlichen Gründen, z.B. Hobby, Schule	G9_3: Mein Motiv lässt sich dahingehend erklären, dass ich in Folge des „Bau dein Fagus Werk“-Wettbewerbs mich genauer mit dem Werk beschäftigt habe, um es so detailgetreu wie möglich zu bauen.
Symbolik	TN schreiben Elementen ihre persönliche Symbolik zu	G3_3: Das habe ich mir so überlegt, weil hier habe ich halt überall diese hölzernen Schuhleisten gesehen und dann aber so richtig kunstvoll gestaltete Schuhe, genau, und ich finde, dass das ganz gut widerspiegelt, so weil die halt kunstvoll angemalt sind, aber immer noch die Schuhleisten sind. Ja, dass das so zeigt, also am Anfang sind sie alle, kommen sie alle aus dem gleichen Material.
Werte	TN berufen sich auf universelle Werte wie Glaube, Frieden, Familie, Gemeinschaft, Naturschutz etc.	G3_2: Ich habe dieses Motiv ausgewählt, weil ich besonders wichtig finde, dass die Mitarbeiter wertgeschätzt werden und dass schon seit langer Zeit.

Inputmaterialien der Fokusgruppen

1.b_WKE_NDS

Bergwerk Rammelsberg

Deutschland, Weltkulturerbe seit 1992 (2008 ergänzt)

- Der seit 1988 stillgelegte Rammelsberg liefert Zeugnisse von 1000 Jahren Bergbaugeschichte
- Erzgewinnung wurde durch ein über 800 Jahre altes Teich- und Grabenverbundsystem ermöglicht, das die nötige Wasserkraft für den Bergbau lieferte
- Die hinterlassene Kulturlandschaft aus Werksiedlung, Bergwiesen und Erzfuhrwegen verbindet noch heute das Bergwerk mit der Altstadt von Goslar

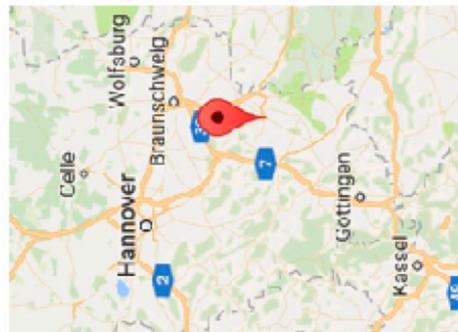


Abb.2 Lage



Abb.3 Die Übertageanlagen beherbergen heute ein Bergbaumuseum



Abb.1 Der Abbau von Erzen im Bergwerk Rammelsberg erfolgte ab dem 11. Jh.



Abb.4 Die Bergwerkskultur spiegelt sich noch heute im Stadtbild Goslars wider

Altstadt von Goslar

Deutschland, Weltkulturerbe seit 1992 (2008 ergänzt)

- Nähe zum Bergwerk Rammelsberg begünstigte wirtschaftliche Blüte Goslars, das heute weltweit als eine der am besten erhaltenen historischen Städte gilt
- Der Reichtum der Stadt sorgte für die Gründung der Kaiserpfalz, die im 12.-13. Jh. ein Stützpunkt des Kaisers und Schauplatz weltpolitischer Ereignisse war
- Als wichtige Stadt für den christlichen Glauben galt Goslar mit seinen über 47 Kirchen zudem als „Rom des Nordens“

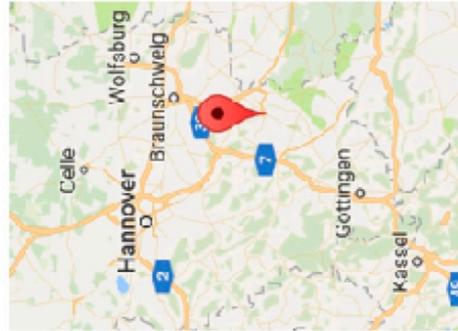


Abb.2 Lage



Abb.3 1500 Fachwerkhäuser aus dem 15.-19. Jh. prägen die Altstadt



Abb.1 Die Kaiserpfalz - das zur Bauzeit 1040-1050 längste Gebäude der Welt



Abb.4 Der älteste erhaltene Marktbrunnen Deutschlands steht in Goslar

Fagus-Werk Alfeld

Deutschland, Weitkulturerbe seit 2011

- Die sei über 100 Jahren betriebene Schuhteilfabrik wurde 1911 durch den Architekten Walter Gropius erbaut
- Das Bauwerk gilt als wegweisend für die moderne Industriearchitektur, da es sich strikt gegen traditionelle Bauformen wand und auf Funktionalität setzte
- Die innovative Verwendung von großen Glaselementen berücksichtigte die Bedürfnisse der Arbeiterinnen und Arbeiter nach Licht, Luft und Sonne



Abb.1 Hauptgebäude mit markanter gläserner „Gropius-Ecke“

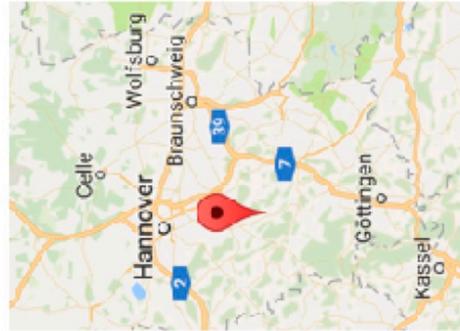


Abb.2 Lage



Abb.3 sanierte Glasfassade



Abb.4 In dem „lebenden Denkmal“ wird noch heute aktiv produziert

Dom und St. Michaeliskirche in Hildesheim

Deutschland, Weltkulturerbe seit 1985

- Der Dom und die ehemalige Benediktinerabteikirche St. Michaeli stellen ein herausragendes Beispiel religiöser Kunst im Heiligen Römischen Reich dar
- Zu den besonderen Ausstattungsstücken von St. Michaeli gehören u.a. die bemalte Holzdecke von 1230 sowie die Engelschorschränke aus dem 12. Jh.
- Die streng geometrische Anordnung der Kirche erzeugt eine perfekte Harmonie, die als Ausdruck des Glaubens gilt

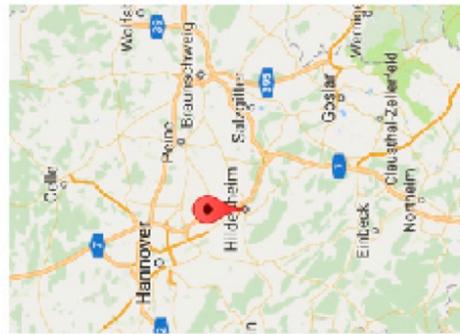


Abb.2 Lage

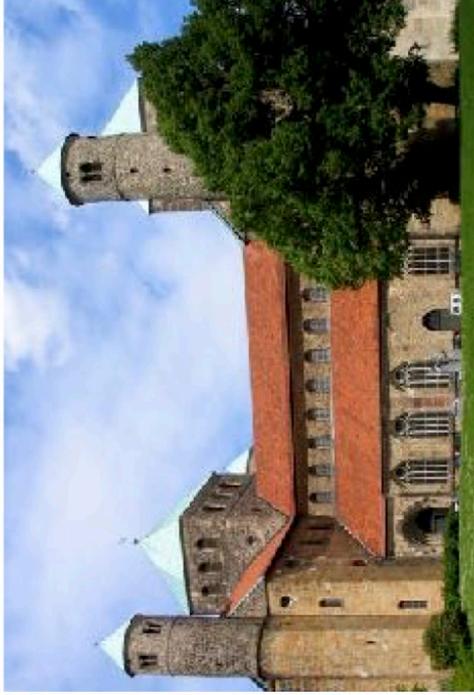


Abb.1 St. Michaeliskirche

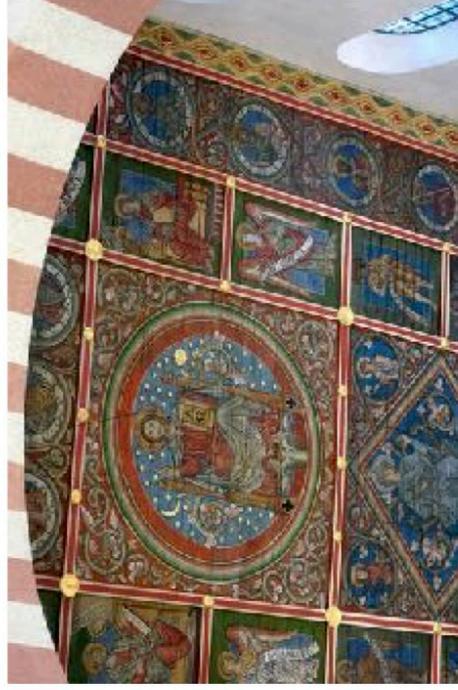


Abb.4 Die Holzdecke der St. Michaeliskirche zeigt Christus und seine Vorfahren



Abb.3 Die Engelschorschränke

Brücke und Altstadt von Mostar

Bosnien und Herzegowina, Weltkulturerbe seit 2005

- die Alte Brücke und die türkischen Häuser gehören zu den architektonischen Kennzeichen der Stadt
- Große Teile der Altstadt, darunter die Brücke, wurden während des Balkankonfliktes in den 1990er zerstört
- Dank einer internationalen Wiederaufbauaktion konnte die Brücke wiedererrichtet werden und gilt seitdem als Symbol für Versöhnung und Völkerverständigung



Abb.2 Lage



Abb.3 Sicht auf die Brücke

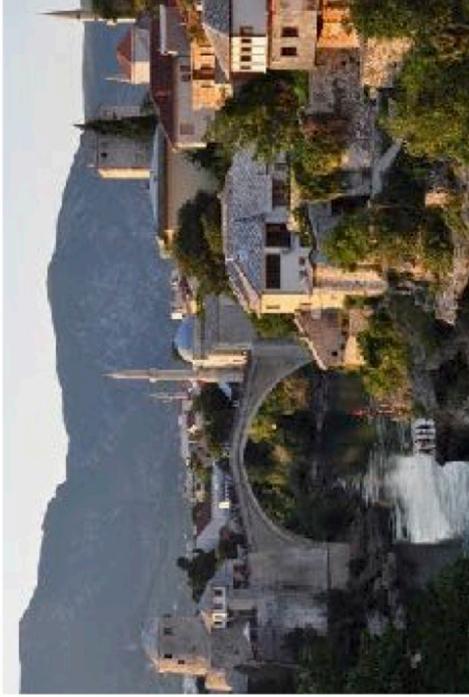


Abb.1 Wiederaufgebaute Brücke und Altstadt



Abb.4 Behelfsbrücke nach der Zerstörung

Omo Tal

Äthiopien, Weltkulturerbe seit 1980

- Prähistorische Stätte am Turkana See
- Bei archäologischen Grabungen wurden zahlreiche menschliche und tierische Fossilien gefunden, die die ersten Schritte der Entwicklung der Menschheit in Ostafrika bezeugen
- gefundene Steinwerkzeuge weisen auf die ältesten bekanntesten technischen Aktivitäten der Menschheit hin

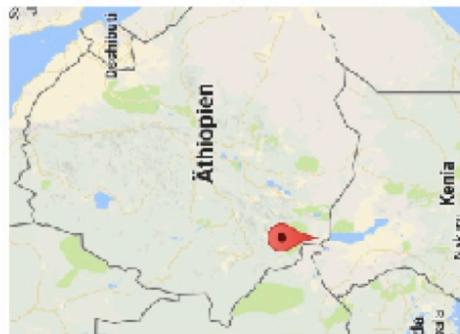


Abb.2 Lage



Abb.1 Blick auf den Turkana See



Abb.4 Fossilien der Shungura Formation



Abb.3 Kibish Formation

Friedensdenkmal in Hiroshima

Japan, Weltkulturerbe seit 1996

- Die Industriehalle war das einzige Gebäude, das nach dem Abwurf der Atombombe über Hiroshima am 06.08.1945 in der Nähe vom Epizentrum stehen blieb
- Ruine wurde unverändert erhalten
- Denkmal erinnert zum einen an die Zerstörungskraft des Menschen und gilt zum anderen als Symbol für den Weltfrieden



Abb.2 Lage



Abb.3 Besucher vor der Gedenktafel



Abb.1 Friedensdenkmal (Genbaku Dome)



Abb.4 Detailsicht der Kuppel

Uluru-Kata Tjuta National Park

Australien, Weltnaturerbe seit 1987, zudem seit 1994 Weltkulturerbe

- Die Kulturlandschaft wird seit 10.000 Jahren belebt
- Der Uluru und die Gesteinsformationen Kata Tjuta sind als spirituelle Orte Teil des Glaubenssystems der Anangu Aborigines, eines der weltweit ältesten Völker
- Der Uluru ist von hoher Relevanz für die Traumzeit-Erzählungen, die der Weitergabe von Wissen, Werten und Glauben dienen



Abb.2 Lage



Abb.1 Blick auf den Monolith Uluru



Abb.4 Wandzeichnungen der Anangu Aborigines



Abb.3 Land dient den Aborigines als Grundlage für ihren Glauben

Freiheitsstatue

USA, Weltkulturerbe seit 1984

- Geschenk von Frankreich zum 100. Unabhängigkeitstag der USA im Jahr 1876
- Wurde als Zeichen für internationale Freundschaft, Fortschritt, Frieden, Unabhängigkeit, Demokratie und Allianz zwischen Frankreich und den USA übergeben
- Seit dem Bestehen wurde das Ingenieurkunstwerk zudem als ein Symbol für die Einwanderung in die USA und gilt vielen als Hoffnungssymbol

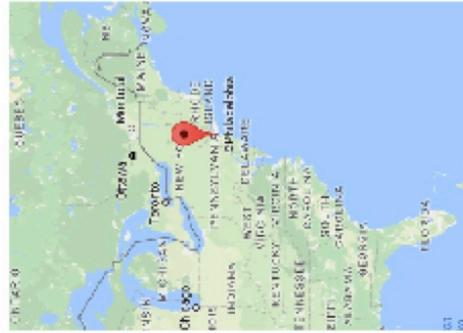


Abb.2 Lage



Abb.3 Die alte Fackel befindet sich seit der Restaurierung im Sockel der Statue



Abb.1 Die Freiheitsstatue (Gesamthöhe 93m) im Hafeneingang von New York



Abb.4 Detailsicht mit Fackel, Symbol der Erleuchtung

Qhapaq Ñan - Andenstraßensystem

Transnationale Stätte: £ seit 2014

- Kommunikations-, Handels- und Verteidigungssystem der Inka-Völker, das bedeutende religiöse, kulturelle und wirtschaftliche Zentren verband
- Die jahrhundertelange Entwicklung des Wegenetzes erreichte ihren Höhepunkt im 15. Jahrhundert
- Durchkreuzung einer Vielzahl an geologischen Terrains führte zum Einsatz unterschiedlicher Straßenbautechniken (z.B. Brücken, Stufen, Gräben)



Abb.1 Chilenischer Abschnitt des insgesamt 30.000 km langen Wegenetzes



Abb.2 Verteilung der Teilstätten



Abb.3 Entwässerungsgräben in Bolivien



Abb.4 Wegenetz ermöglichte Austausch von sozialen und kulturellen Werten

Kölner Dom

Deutschland, Weltkulturerbe seit 1996

- während der gesamten Bauzeit (1248 bis 1880) wurde nach original Bauplänen gebaut
- mittelalterliche Vorgaben wurden durch neugotische Bauabschnitte ergänzt, die heute als herausragende Referenzpunkte für diesen Stil gelten
- Fertigstellung war nur durch den vereinten Kraftakt aller deutschen Länder möglich, die die Vollendung als Symbol für den deutschen Nationalstaat sahen



Abb.1 Der Kölner Dom stellt den Höhepunkt des Kathedralenbaus dar



Abb.2 Lage



Abb.3 Gerokreuz, ältestes Großkreuzifix nördlich der Alpen

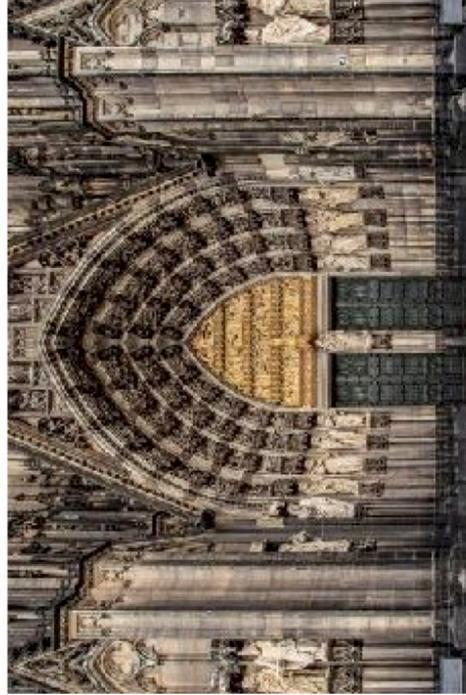


Abb.4 Das Westportal

UNESCO-Weltkulturerbestätten in Niedersachsen

Fagus-Werk, Alfeld

- Die seit über 100 Jahren betriebene Schuhleistenfabrik wurde 1911 durch den Architekten Walter Gropius erbaut
- Das Bauwerk gilt als wegweisend für die moderne Industriearchitektur, da es sich strikt gegen traditionelle Bauformen wand und auf Funktionalität setzte
- Die innovative Verwendung von großen Glaselementen berücksichtigte die Bedürfnisse der Arbeiterinnen und Arbeiter nach Licht, Luft und Sonne

Dom und St. Michaeliskirche, Hildesheim

- Der Dom und die ehemalige Benediktinerabteikirche St. Michaeli stellen ein herausragendes Beispiel religiöser Kunst im Heiligen Römischen Reich dar
- Zu den besonderen Ausstattungsstücken von St. Michaeli gehören u.a. die bemalte Holzdecke von 1230 sowie die Engelschorschanke aus dem 12. Jh.
- Die streng geometrische Anordnung der Kirche erzeugt eine perfekte Harmonie, die als Ausdruck des Glaubens gilt

Altstadt von Goslar

- Nähe zum Bergwerk Rammelsberg begünstigte wirtschaftliche Blüte Goslars, das heute weltweit als eine der am besten erhaltenen historischen Städte gilt
- Der Reichtum der Stadt sorgte für die Gründung der Kaiserpfalz, die im 12.-13. Jh. ein Stützpunkt des Kaisers und Schauplatz weltpolitischer Ereignisse war
- Als wichtige Stadt für den christlichen Glauben galt Goslar mit seinen über 47 Kirchen zudem als „Rom des Nordens“

Bergwerk Rammelsberg, Goslar

- Der seit 1988 stillgelegte Rammelsberg liefert Zeugnisse von 1000 Jahren Bergbaugeschichte
- Erzgewinnung wurde durch ein über 800 Jahre altes Teich- und Grabenverbundssystem ermöglicht, das die nötige Wasserkraft für den Bergbau lieferte
- Die hinterlassene Kulturlandschaft aus Werksiedlung, Bergwiesen und Erzfuhwegen verbindet noch heute das Bergwerk mit der Altstadt von Goslar

Globale Verteilung von UNESCO-Weltkulturerbestätten (2016)

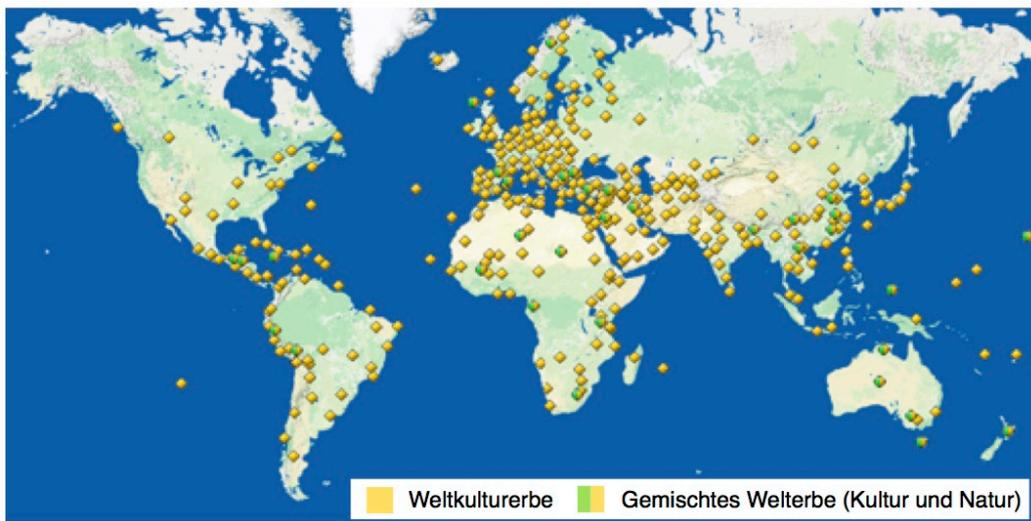


Abb. 1 globale Verteilung von UNESCO-Weltkulturerbestätten (2016)

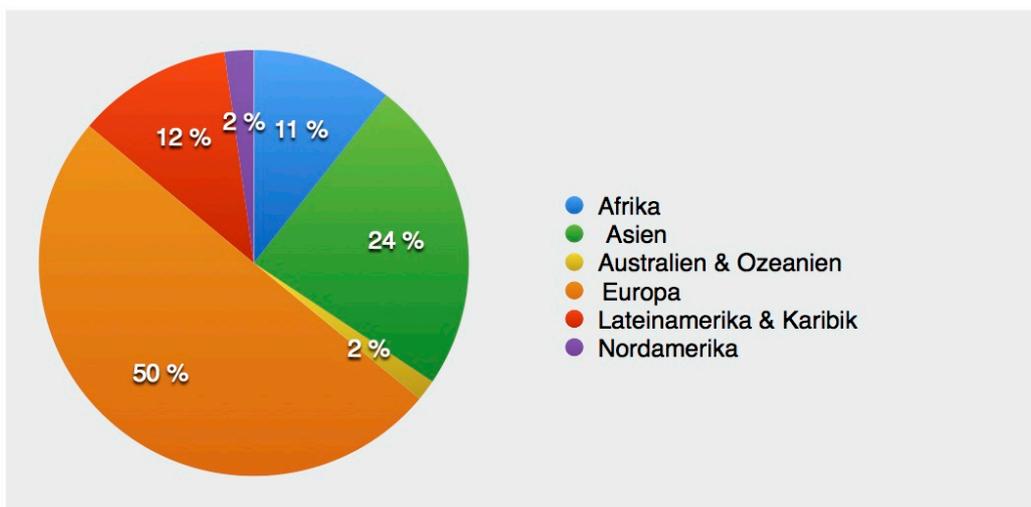


Abb. 2 Verteilung von UNESCO-Weltkulturerbestätten nach Weltregion

Wichtige Schritte des Aufnahmeverfahren

1. Anträge zur Aufnahme in die Welterbeliste können nur von Landesregierungen gestellt werden. Verantwortlich in den einzelnen Ländern ist die jeweilige Nationale UNESCO Kommission. Die Anzahl der Mitarbeitenden in den Nationalen UNESCO Kommissionen schwankt je nach finanzieller Ausstattung der Länder.



2. Alle Landesregierungen sind aufgefordert eine **vorläufige Welterbeliste** zu erstellen. Diese Liste enthält Stätten, die ein Land in Zukunft gerne nominieren würde.



3. Wenn die Landesregierung eine Stätte zur Nominierung ausgewählt hat, beginnen die **Vorbereitungen für den Antrag**. Diese sind sehr arbeits- und zeitaufwendig und dauern heutzutage 10-20 Jahre, da eine detaillierte Dokumentation der Stätte notwendig ist.



4. Der fertige **Antrag** wird beim Welterbezentrum in Paris eingereicht. Er beinhaltet u.a. eine Beschreibung der Stätte, Begründung der Eintragung und Angaben bezüglich Erhaltungszustand, Schutz und Verwaltung.



5. Nach der Einreichung der Unterlagen dauert die **Prüfung der Unterlagen und der Stätte** mindestens 18 Monate. Die Prüfung wird durch ICOMOS, dem internationalen Rat für Denkmalpflege, durchgeführt.

6. ICOMOS spricht eine **Empfehlung** aus, ob der Antrag genehmigt, abgelehnt oder durch den Antragsstaat überarbeitet werden muss.



7. Die endgültige Entscheidung wird auf der jährlichen **Tagung des Welterbekomitees** getroffen. Das Komitee wird von 21 der 193 Mitgliedsstaaten der UNESCO gebildet. Alle vier Jahre werden die Mitglieder neu gewählt.

8. Wurde ein Ort in die Welterbeliste aufgenommen, liegt es in der Verantwortung des Staates, die Welterbestätte zu pflegen. Wird dieser Pflicht nicht nachgekommen, droht eine Aberkennung des Welterbestatus.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und alle benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe.

Weiterhin versichere ich, dass die Dissertation nicht schon früher als Prüfungsarbeit verwendet worden ist.

Hannover, 13. Mai 2020



Verena Röhl