

Ausgabe 5 Januar 2012



World Heritage and Arts Education



Forschungsperspektiven und Methoden

Daily Painting World Heritage

Welterbevermittlung und Schule

Sonderteil Welterbe.

Kunst und MINT-Fächer

Neue Zugänge zum Weltnaturerbe.

Alte Buchenwälder Deutschland
und Wattenmeer

Kulturelles Erbe

Claude Monet
Kinderseiten



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

**WORLD
HERITAGE
EDUCATION**



Titelbild:

Foto: Jutta Ströter-Bender
 Sabrina Zimmermann. Museumskoffer.
 Waldtiere malen. UNESCO Welterbe Alte
 Buchenwälder Deutschlands. 2011

Inhaltsverzeichnis

Forschungsperspektiven und Methoden

**Arbeitskreis World Heritage Education am 11.11.2011 an der Universität Paderborn –
 Netzwerkbildungen und Kooperationen in der World Heritage Education (WHE)**
 Diana Köckerling 4

**Keynote zum 1. Arbeitskreistreffen World Heritage Education am 6. Mai 2011
 Pädagogische Hochschule Heidelberg, Abteilung Geographie**
 Jutta Ströter-Bender 5

**Daily Painting World Heritage. Mit einer Welterbestätte in einen Dialog treten.
 Malerei als künstlerische Forschungsmethode.**
 Jutta Ströter-Bender 9

Welterbevermittlung und Schule

**Verbindung von World Heritage Education und regionaler
 Kulturvermittlung im Kunstunterricht – eine Anknüpfungsmöglichkeit
 an die Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern**
 Christine A. K. M. Flamme 14

Feuerstätten und Rauchhäuser in Quedlinburg
 Ilona Glade 20

Sonderteil Welterbe. Kunst und MINT-Fächer

Welterbe. Kunst und MINT-Fächer
 Jutta Ströter-Bender 27

**Schnittstellen zwischen der Naturwissenschaft Chemie
 und der Bildenden Kunst**
 Andreas Flemig 28

Neue Zugänge zum Weltnaturerbe. Alte Buchenwälder Deutschland und Wattenmeer.

Weltnaturerbe Alte Buchenwälder Deutschland
 Johanna Tewes 40

**ARTcatching for World Heritage Sites
 - ein Konzept für die Vermittlung von Weltnaturerbe**
 Corinna Pott 41

Welterbeforschung mit den Mitteln der Malerei
 Ein Interview mit Valérie Dezes und Marlon von Rügen. 51

Mit künstlerischen Mitteln den Wald erkunden 54

**„Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur
 – Von Dürer zur Romantik“ - Ein Museumskoffer zum Wald**
 Sabrina Zimmermann 57

Pilze im Kunstlabor
 Oxana Buk 61

**Der Wald im Computerspiel.
 Didaktische Konzeptionen zum Thema „Wald“ in digitalen Spielwelten**
 Daniela Kortebusch 63

Emil Nolde – Einflüsse von Nordsee- und Wattenmeerregion
 Nina Hinrichs 68

Kulturelles Erbe

**AIR artist- in- residence programs and UNESCO World Heritage Sites
 A model of institutional networking and its intercultural significance**
 Diana Köckerling 73

**Claude Monet: „Vielleicht verdanke ich es den Blumen, dass ich Maler
 geworden bin.“ Der Garten von Giverny**
 Jutta Ströter-Bender 77

Kilian. Das Welterbemännchen. Zum Ausschneiden und Ausmalen 84

Impressum

World Heritage And Arts Education

Ausgabe 5, Januar 2012

Herausgeberin

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender
 E-Mail: stroeter[at]zitmail.uni-paderborn.de
<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-beander/>

„World Heritage And Arts Education“ im Internet

www.kw.uni-paderborn.de/WorldHeritageAndArtsEducation

Layout & Satz

Eva-Christin Koch

Lektorat

Corinna Pott

Übersetzungen

Diana Köckerling

ISSN 1869-3121

Editorial

2011 fanden zwei Treffen des interdisziplinären Arbeitskreises World Heritage Education statt, ein Zeichen dafür, dass das Interesse an der Welterbe-Bildung und der mit ihr verbundenen Grundlagenforschung ständig wächst. Im WHE-Arbeitskreis wirken Vertreter deutscher Hochschulen aus den Fachbereichen Geografie, Kunst, Theologie, Geschichte und Welterbestudien sowie verantwortliche Akteure von UNESCO-Welterbestätten, die Deutsche Stiftung Denkmalschutz und die Deutsche UNESCO-Kommission mit. Am 6. Mai 2011 stand der Arbeitskreis unter dem Themenschwerpunkt „Forschungsperspektiven in der World Heritage Education“. Gastgeber waren an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Abteilung Geographie, Prof. Dr. Alexander Siegmund und Dipl.-Betriebswirt (FH) Peter Dippon. An der Universität Paderborn im Fach Kunst folgte am 11. November 2011 das nächste Treffen mit dem Thema „Netzwerkbildungen und Kooperationen in der Welterbebildung“. Der stellvertretende Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission, Dieter Offenhäuser, betonte in seinem Grußwort: „Die Welterbebildung ist neben dem Denkmalschutz bzw. Naturschutz und dem Tourismus nicht nur die dritte Säule des Welterbeprogramms, sondern berührt, wenn sie als interkulturelle Bildung verstanden wird, den Kernauftrag der UNESCO-Welterbekonvention von 1972.“

Mit dieser fünften Ausgabe der Zeitschrift World Heritage and Arts Education stellen wir Ihnen, mit Blick auf diese aktuelle Entwicklungen in der Welterbe-Bildung, neue Projekte, Praxisbeispiele und Forschungsergebnisse vor und zum ersten Mal: Anregungen zur Verknüpfung der Kunst und der MINT-Fächer.

Den engagierten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern, die durch die Textbeiträge Einblicke in ihre Forschungsbereiche geben, gilt mein Dank.

Ich hoffe, dass Sie durch diese vielfältigen Artikel Anregungen erhalten und dass wir mit Ihnen auch zukünftig unsere Begeisterung für die Felder der ständig wachsenden World Heritage Education and Research teilen können.

Die Herausgeberin

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender

15. Januar 2012, Universität Paderborn



Arbeitskreis World Heritage Education am 11.11.2011 an der Universität Paderborn – Netzerkbildungen und Kooperationen in der World Heritage Education (WHE)

Diana Köckerling

Am 11. November 2011 trafen sich zum 2. interdisziplinären Arbeitskreis World Heritage Education (WHE) Vertreterinnen und Vertreter der Fachbereiche Geographie, Kunst, Theologie, Ethnologie und Welterbestudien an deutschen Hochschulen, sowie verantwortliche Personen aus dem Management von UNESCO- Welterbestätten und der Deutschen Stiftung Denkmalschutz. Die Tagung fand im Jenny Aloni Haus der Universität Paderborn unter dem Vorsitz des stellvertretenden Generalsekretärs der Deutschen UNESCO- Kommission Dieter Offenhäuser statt.

Die Initiierung und Organisation des WHE- Arbeitskreises wurde von Prof. Dr. Jutta Ströter- Bender, Fach Kunst der Universität Paderborn, Vertretern des Faches Geographie der PH Heidelberg Prof. Dr. Alexander Siegmund und Dipl.-Frankreichwiss., Dipl.-Betriebswirt Peter Dippon, sowie in Kooperation mit der Deutschen UNESCO- Kommission durchgeführt. Neben der Vorstellung unterschiedlicher Forschungsprojekte im Kontext einer Welterbe- Bildung an den Hochschulen Paderborn, Heidelberg und Cottbus waren auch erfolgreiche Praxismodelle der UNESCO- Welterbestätten „Alte Buchenwälder Deutschlands“ (Kellerwald- Edersee), der Stiftung Zollverein (Essen), dem Verein Bürger für das Welterbe Kassel und der Deutschen Stiftung Denkmalschutz wichtige Programmbeiträge. Zusätzlich bereichert wurde das Programm durch die Präsentation aktueller und innovativer Forschungsarbeiten der Nachwuchswissenschaftlerinnen Dr. Nina Hinrichs, Diana Köckerling und Johanna Tewes (alle Universität Paderborn).

Auch in Zukunft wird der WHE- Arbeitskreis von dem Ziel getragen sein, neue Konzepte und Perspektiven einer Welterbe- Bildung durch weitere Diskurse und Vernetzungen zu entwickeln. Insbesondere in der

Kooperation von Welterbestätten und Hochschulen werden weitere Forschungsgruppen entstehen, welche spezielle Forschungsbereiche und Themenfelder behandeln. Die Didaktik verschiedener universitärer Profile sollen in zahlreichen Ebenen der World Heritage Education ausgebaut und mit inner- und außeruniversitären Bereichen in Verbindung treten. Dazu ergänzend birgt das vorgestellte Modell der institutionellen Vernetzung von „Artist- in- Residence“ Programmen und UNESCO Welterbestätten ein bisher unentdecktes Potenzial temporärer Welterbe- Vermittlungs- Projekte, in denen KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen vertiefende Forschungsarbeiten zum Welterbe entwickeln und für internationale Kontexte bedeutsam machen. Im Bezug auf die praktizierten Methodenspektren des Welterbes ist für die kommenden Jahre weiterhin eine Bestandsaufnahme mit Grundlagenforschungen und Evaluationen geplant, welche im Speziellen Genderfragen und Anliegen der Inklusion breiter Bevölkerungsgruppen fokussiert. Darüber hinaus hat das durch Prof. Dr. Marie Theres Albert an der TU Cottbus etablierte Graduiertenprogramm zu Welterbestudien gezeigt, dass sich auch an anderen Hochschulen die Einführung strukturierter Promotionsprogramme und Post- Doc- Forschungsgruppen empfiehlt.

Die Grundlagenforschungen dieser Initiative beabsichtigen, die bislang noch bestehenden Lücken in der wissenschaftlichen Vertiefung der Bildungspraxis an UNESCO Welterbestätten zu schließen. Der Arbeitskreis World Heritage Education hat durch seine Einbindung verschiedenster Institutionen und Ebenen des kulturwissenschaftlichen Bereiches eine Forschungsinitiative entwickelt, die bisher in der deutschen Hochschullandschaft einmalig ist.



**Keynote zum 1. Arbeitskreistreffen
World Heritage Education am 6. Mai 2011**
Pädagogische Hochschule Heidelberg,
Abteilung Geographie

Jutta Ströter-Bender

Abb.1 Ausschnitt, Fresko (1580-1585), Ignazio Danti, Saal der Landkarten, Vatikanische Museen, Rom



**Forschungsperspektiven in der World Heritage Education
Zusammenfassung**

Die bereits vorliegenden Forschungen zum Welterbe und seiner Vermittlung sowie auch laufende Forschungsprojekte könnten anhand übergeordneter Forschungsthematiken noch intensiver verbunden werden, dies auch in Bezug auf die Untersuchung ihrer bisher kaum genutzten Möglichkeiten und ihrem Potenzial für Bildungs- und Vermittlungsprozesse. Dabei geht es um die Konturierung der folgenden übergeordneten Forschungsthematiken:

- I. World Heritage. Theorien und Diskurse;
- II. Traditionelle und neue Vermittlungskulturen;
- III. Welterbe, Kunst und MINT-Fächer;
- IV. Mediation und transkultureller Dialog.



**Research Perspectives in the World Heritage Education
Abstract**

Existing researches on World Heritage and its mediation, as well as current research projects, can be connected even more intensively on the basis of superordinate research topics. This can also be done with special reference to the analysis of their rarely used opportunities and their potential for educational and mediational processes. Above all, one of the main tasks is the contouring of the following superordinate research topics:

- I. World Heritage Education. Theories and discourses.
- II. Traditional and innovative strategies of mediation
- III. World Heritage, Art and MINT- subjects
- IV. Mediation and trans-cultural dialogue.



Abb. 2 Führung (2011) vor dem Modell der Stadt Pergamon, Museumsinsel Berlin, Pergamonmuseum



Abb. 3 Wanderung von Studierenden im Nationalpark Kellerwald-Edersee 2010 (heute Weltnaturerbe Alte Buchenwälder Deutschland)

Für die Entwicklung gesellschaftlich-kultureller Praxen von Bildung, Wissensintegration und der Dynamisierung von Wissen, stehen UNESCO-Welterbestätten als Denkmale von außerordentlicher universaler Bedeutung im Zentrum der World Heritage Education (WHE).

Im vergangenen Jahrzehnt hat sich dieser Forschungs- und Bildungsbereich mit zahlreichen interdisziplinären Verflechtungen in Deutschland wie auch international rasant entwickelt. Im deutschsprachigen Raum sind die Universitäten Cottbus, Heidelberg und Paderborn durch entsprechende Studiengänge in Forschung und Lehre besonders aktiv. In den Lehr- und Forschungskonzepten dieser Universitäten werden Welterbestätten zu Orten und Räumen, die Anlass zur Entwicklung von Grundlagenforschungen, Denkformen, Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen in Bildung und Wissenschaft anbieten. Durch die Synthese von Forschung und Lehre kommen den dafür wesentlichen Disziplinen, mit Blick auf das materielle wie immaterielle Kulturerbe, eine zukunftsweisende Funktion in der Konzeption und Gestaltung bildungstheoretischer Positionen im Rahmen einer Cultural Diversity zu (vgl. UNESCO-Kommission 2005). Deren Ergebnisse sollen in die kulturelle Praxis von Welterbestätten sowie weit darüber hinaus in Museen, Bildungsinstitutionen, Schulen, Universitäten und kulturpolitische Gremien hineinreichen.

Die bereits vorliegenden Forschungen zum Welterbe und seiner Vermittlung als auch laufende Forschungsprojekte könnten anhand übergeordneter Forschungsthematiken noch intensiver verbunden werden, dies auch in Bezug auf die Untersuchung ihrer bisher kaum genutzten Möglichkeiten und ihrem Potenzial für Bildungs- und Vermittlungsprozesse. Dabei geht es um die Konturierung der folgenden übergeordneten Forschungsthematiken:

I. World Heritage. Theorien und Diskurse

Das Forschungs- und Vermittlungspotenzial der Welterbestätten entfaltet sich in der (durchaus auch kritischen) Perspektive, dass Welterbestätten das konsensuale Ergebnis eines globalen Auswahlprozesses darstellen und durch den Status als Welterbe ausdrücklich mit einem definierten Forschungs- und Bildungsauftrag über die nationalen Grenzen hinaus ausgestattet sind (vgl. Dippon; Siegmund 2010).

Weltkulturerbe aus der Perspektive der historischen und aktuellen Bildungsforschung zu untersuchen und die damit verbundenen Denkmalbegriffe zu analysieren, gehört ebenso in diesen Forschungskontext (vgl. Richter 2010) wie die Zusammenfassung und Konturierung der aktuellen Diskurse zum materiellen und immateriellen Kulturerbe. Bei Letzterem geht es vor allem um Definitionen von Identitäten und Kulturen (vgl. Albert 2006, 2007 und 2011), gerade auch mit Blick auf die zum Teil noch nicht ausreichend miteinander verbundenen internationalen Forschungsebenen.

II. Traditionelle und neue Vermittlungskulturen

Die Erforschung grundlegender Vermittlungsmethoden und Kontexte materieller und immaterieller Kultur im Rahmen des Welterbes stellt ein zentrales Anliegen in der World Heritage Education dar, gerade auch in Bezug auf die Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Zielgruppen und des damit verbundenen Vermittlungsspektrums von Methoden und Inhalten. Im Kontext einer „öffentlichen Didaktik“ (vgl. Thielking 2009) interessieren zum Einen historische und aktuelle Vermittlungskulturen und Kommunikationsstrukturen (vgl. Wirth 2010) sowie ihr bisher noch oftmals wenig erforschtes Potenzial, beispielsweise in der zunehmenden Relevanz von digitalen Bildungsportalen, in den Bildwelten und Spielkonstruktionen von Computerspielen und der damit einhergehenden ästhetischen Inszenierung von kulturellem Erbe (vgl. Zumbansen 2010). Zum Anderen spielen in diesem Rahmen auch tra-



Abb. 4 Zeche Zollverein, Ruhrlandmuseum, Modell-Raum zur Einführung in das Ruhrgebiet (2010)

Dabei ist davon auszugehen, dass insbesondere die aktuellen Diskussionen und Kontroversen über die regionalen und globalen Strategien des Umgangs mit „Kulturellem Erbe“ immer auch auf der Basis kulturell hervorgebrachter bzw. überformter Modelle und Vorstellungen von Geschlechtlichkeit und Geschlechterdifferenz stattfinden. Diese sind jedoch bisher weder hinreichend explizit noch in ihrem Einfluss auf die Ausbildung unterschiedlicher Konzepte der Weltaneignung sowie verschiedener Praktiken des Erinnerns und Vergessens reflektiert worden. Vor diesem Hintergrund geht es um die Sensibilisierung für die Konzeption und Gestaltung von „Geschlechtergerechtigkeit“ im Kontext gesellschaftlich sanktionierter und institutionalisierter „Gedächtnisräume“ und Vergangenheitskonstruktionen, so auch an Welterbestätten (vgl. Ströter-Bender; Zumbansen 2010).

III. Welterbe, Kunst und MINT-Fächer - neue Forschungsallianzen entstehen

Standen in den vergangenen Jahren vor allem kulturelle und künstlerische Ebenen auf der Forschungs-Agenda der universitären World Heritage Education, sollte, dem aktuellen Stand entsprechend, in den kommenden Jahren eine Öffnung der Inhalte und Methoden mit Blick auf die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) und deren Wissenschaftsgeschichte erfolgen wie auch eine Formulierung von Themenstellungen in Verbindung mit Bereichen der Ästhetischen Bildung. Die Bedeutung der MINT-Bereiche für die Entstehung von Kultur, für den Kulturerhalt, den Kulturerbediskurs und seine Zukunft ist mit Blick auf die WHE noch nicht genügend aufgearbeitet. Bisher wurden in diesem Kontext erste Forschungen und Konzeptionen für eine Welterbebildung vor Ort wie an Schulen nur partiell angedacht und realisiert. Als konkretes Beispiel hierfür kann verwiesen werden auf die fast abgeschlossene Dissertation von Christine Flamme zum Thema: Digitale und materielle Architekturmodelle an der Zeche Zollverein (Universität Paderborn, Herbst 2012).



Abb. 5 Spuren aus Zeitalter der Sklaverei, Klassizistisches Treppenhaus Museum im Welterbe Lübeck, Stadtpalais Behnhaus/ Drägerhaus

ditionelle Themen wie beispielsweise Weihnachtsskrippen und ihre Vermittlung (an 16 deutschen Welterbestätten) eine wichtige Rolle.

Ebenso ist eine systematische und nachhaltige Verankerung und Integration von Genderthemen sowie Fragestellungen nach der Konstruktion ästhetischer Leitbilder innerhalb des wissenschaftlichen Erinnerungs- und Gedächtnisdiskurses, in der Kulturvermittlung und innerhalb der World Heritage Education von zentraler gesellschaftlicher Relevanz (vgl. Tewes 2010 und 2011).

Es geht somit langfristig um Konzeptionen, die durch eine Zusammenfassung von kunstwissenschaftlichen, naturwissenschaftlich-mathematischen, ingenieurwissenschaftlichen und/oder informationstechnologischen Themen und Methoden modellhaft und experimentell für breite Zielgruppen erforscht und erschlossen werden können. Dazu wird auch eine Integration von Themenstellungen und Forschungsmethoden aus der Archäologie erfolgen. Durch eine solche Verbindung von Künsten, Weltbildern und naturwissenschaftlichen Themenstellungen werden

exemplarische Module für die Welterbebildung geöffnet, auch mit dem Ziel einer Erweiterung des Weltwissens für Heranwachsende, für Familien und die Bereiche des lebenslangen Lernens.

IV. Mediation und transkultureller Dialog

Eine Kommunikation über Welterbe, Kulturräume, Kulturen, Individuen und ihre Geschichte findet im Wesentlichen über Sprache, Texte, Bilder, Rituale, Musik und Tanz statt. Die Globalisierungsprozesse machen in diesem Kontext die Bedeutung grundlegender Verständigungskompetenzen in Sprachführung, Bildformulierungen und Vermittlungsebenen deutlich. Die Folgen von Missverständnissen, Übersetzungsfehlern und Unkenntnis sind somit auch für die World Heritage Education ein zentrales Anliegen. Dieser Forschungszweig untersucht im Potenzial von Kunst, religiöser Praxis (vgl. Schoberth 2010) und Erinnerungskulturen (und Konstruktionen der Begrifflichkeiten von Welterbe) die Dimensionenkonfliktträchtiger Ebenen, die einer Mediation (lat. *Vermittlung*) bedürfen (vgl. Wiegelmann-Bals 2010 u. 2011), beispielsweise an die Spuren der Sklaverei in europäischen Ländern oder die *colonial spaces* in der Kunst.

Der transnationale Charakter des materiellen und immateriellen Welterbes wurde in zahlreichen Staaten bisher kaum kommuniziert. In vielen Ländern wird Welterbe, dessen Geschichte und kulturelle Praxis mit einer bestimmten Bevölkerungsgruppe und deren Geschichte verbunden ist, von Angehörigen anderer Gruppierungen des Landes nicht als das eigene, schützenswerte Erbe wahrgenommen (Bender 2010). Im Bewusstsein der Notwendigkeit für die Weiterentwicklung von Dialogformen und die Möglichkeiten von Mediation und transkulturellen Dialogen an Welterbestätten sowie der Kommunikation von immateriellem Kulturerbe bedarf es daher grundlegender wie exemplarischer Forschungen. Damit wird die Intention verfolgt, diese Erkenntnisse in Bezug auf die kulturelle Bildung einzubringen und für eine wissenschaftlich fundierte Anwendungspraxis zu öffnen.

Im Rahmen der World Heritage Education werden somit zukünftig Forschungen erfolgen, die aufzeigen, was sich in der Geschichte, Kunst und Kultur der Welterbestätten an Versöhnungspotential verbirgt, wie dieses fruchtbar gemacht werden könnte und wie Welterbe, Kunst und Geschichte „neu“ gelesen und wahrgenommen werden sollte, um Partizipations- und Integrationsprozesse verschiedener Bevölkerungsgruppen zu unterstützen. Dazu wird auch eine engere Vernetzung mit den Rechtswissenschaften erfolgen.

World Heritage Education. Science and Research. Eine digitale Kommunikationsplattform

Die zukünftigen Forschungsergebnisse der World Heritage Education werden in die kulturelle Praxis von Welterbestätten sowie weit darüber hinaus in Museen, Bildungsinstitutionen, Schulen, Universitäten und kulturpolitische Gremien hineinreichen. Als zentrale Basis für die zukünftige Intensivierung der WHE-Forschung und einer erfolgreichen nationalen wie internationalen Vernetzung wird die Etablierung einer erweiterten komplexen wissenschaftlichen Kommunikationsplattform im Internet angeregt, die zur Dynamisierung der Forschungspotenziale beiträgt, möglicherweise angeschlossen an eine Universitätsbibliothek (vgl. Ball 2011: 5f).

Diese digitale Plattform einer sogenannten „World Heritage Education. Science and Research Community“ würde Kommunikationsstrukturen von WissenschaftlerInnen und kooperierenden Welterbestätten und Institutionen öffnen und gleichzeitig, durch die Bereitstellung von Materialien und breiten Forschungsinformationen für die nicht-wissenschaftlichen Kreise der Gesellschaft, zur Popularisierung von Wissen beitragen.

Es geht somit um eine disziplinübergreifende, mehrperspektivische Vernetzungsstruktur in der Kommunikation von Wissen und Erfahrung, und zugleich um eine Kopplung von Grundlagenforschungen und Anwendungspraxis im Bereich der World Heritage Education auf nationaler und später auf internationaler Ebene.

Ein solches Forum wäre überhaupt erst die Voraussetzung für die erfolgreiche Konturierung bzw. Etablierung übergeordneter Forschungsthematiken. Damit ist jedoch nicht in erster Linie die Entwicklung eines weiteren Teilgebietes im Bereich der Bildungsvermittlung oder der entsprechenden Fachdisziplinen intendiert, sondern vielmehr die Etablierung eines kulturpolitisch wie international hoch relevanten Forschungszweiges.

Literatur:

- Albert, Marie-Theres (Hg.) (2006): Perspektiven des Welterbes. Frankfurt a. M.: Iko.
- Albert, Marie-Theres (Hg.) (2007): Training strategies for world heritage management. Bonn: German Commission for UNESCO.
- Albert, Marie-Theres (2011): World Heritage and Cultural Diversity. Bonn: German Commission for UNESCO.
- Ball, Rafael (2011): Das Zeitalter der dynamischen Dokumente. In: Recherche. Nr. 1/2011: S. 5-6.
- Bender, Wolfgang (2010): Ein Diskussionsbeitrag zum Welterbe Gedanken. In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 45-46.
- Dippon, Peter; Siegmund, Alexander (2010): Der Bildungsanspruch von UNESCO-Welterbestätten – eine aktuelle Bestandsaufnahme im Spannungsfeld zwischen Welterbekonvention und lokaler Praxis. In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle

Bildung, Band 4): S. 31-43.

Richter, Andrea (2010): Weltkulturerbe und Werteerziehung. In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 59-69.

Schobert, Ingrid (2010): Offenheit und Bestimmtheit – Zu den aktuellen einer World-Heritage-Education in religionspädagogischer Perspektive. In: In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 71-78.

Ströter-Bender, Jutta (2010): Räume von Kunst und Wissen: Ehemalige Benediktiner-Abtei und barocke Schlossanlage. Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalspädagogik sowie die Erwachsenenbildung (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 3). Marburg: Tectum.

Ströter-Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. Welterbestätten der UNESCO in NRW. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. Paderborn.

Ströter-Bender; Jutta (2010): Modelle, Materielle Kultur und World Heritage Education. Zur Aktualität von Bildungstraditionen. In: Dies. (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 113-135.

Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Ideen- und Materialkisten. Projekte für die Primar- und Sekundarstufe und die Museumspädagogik (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 2). Marburg: Tectum.

Ströter-Bender, Jutta (Hg.) (2010): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4).

Ströter-Bender, Jutta; Wolter, Heidrun (2005): Das Erbe der Welt. Ästhetische Projekte zum Weltkulturerbe der UNESCO. Primarstufe. Bd. 1. Donauwörth: Auer.

Ströter-Bender, Jutta; Zumbansen, Lars (2010): World Heritage Education und Genderforschung. In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 93-98.

Tewes, Johanna (2010): Phantastische Bildwelten zwischen Gothic, Kitsch und Mythologie. Die künstlerischen Strategien Andrea Lehmanns und ihre didaktischen Schnittstellen. (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung), Marburg: Tectum.

Tewes, Johanna (2011): Vermittlungskonzepte in der World Heritage Education: Ästhetische Biografien und ihre Inszenierung als methodischer Zugang. In: World Heritage and Arts Education, Ausg. 4, S. 16-25.

Thielking, Sigrid (2009): „Literaturbezogene Kulturvermittlung – Literaturlehrforschung an der Schnittstelle von Schulunterricht, Lebensspannenkonzept und ‚Öffentlicher Didaktik‘. In: Hochreiter, Susanne et al. (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck: Studienverlag, S. 21-35.

Wiegelmann-Bals; Annette (2010): Mediative Verfahren im Kontext der World Heritage Education. In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 79-92.

Wiegelmann-Bals, Anette (2011): Mediation im Kontext der World Heritage Education. In: World Heritage and Arts Education, Ausg. 4, S. 13-15 (i. E).

Wirth; Kai Helge (2010): Filmen im Unterricht 2.0/Podcastingeducation. Neue Wege der Unesco World Heritage Education im Zeitalter des Dokumentarpodcastings (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 7).

Zumbansen, Lars (2010): Die ästhetische Modellierung von „Aura“ und „Authentizität“: Analoge Wertkonzepte bei der Beurteilung von Welterbestätten und Computerspielwelten. In: Ströter-Bender, Jutta (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (KONTEXT: Kunst, Vermittlung, Kulturelle Bildung, Band 4): S. 147-153.

Internetzeitschrift:

World Heritage and Arts Education (Hg. Jutta Ströter-Bender, Annette Wiegelmann-Bals) seit 2009/ 4 Ausgaben
Unter: <http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/seiten/whae.html>.

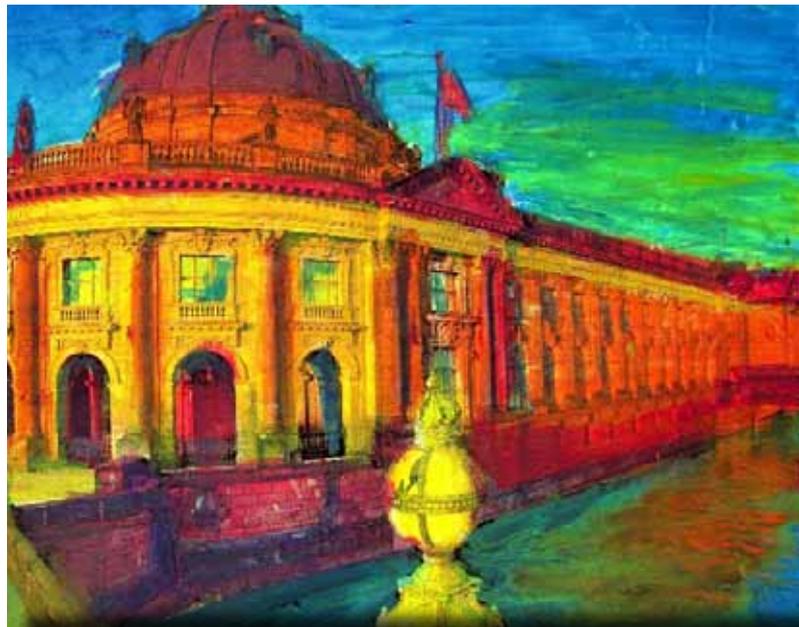
Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1- 5 Bildquelle: Eigene Fotografien Ströter-Bender

Angaben zur Autorin:

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender lehrt Kunst, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut „Kunst und Textil“ der Universität Paderborn. Sie hat zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik vorgelegt und ist Mitglied der Forschungsgruppe World Heritage Education.

E-Mail: stroeter@zitmail.uni-paderborn.de



Daily Painting World Heritage. Mit einer Welterbestätte in einen Dialog treten. Malerei als künstlerische Forschungsmethode.

Jutta Ströter-Bender

Abb. 1 Milena Grosmann. Museumsinsel. Bodemuseum. Juni 2011



Daily Painting World Heritage.
Mit einer Welterbestätte in einen Dialog treten.
Malerei als künstlerische Forschungsmethode.

Das Seminar und Werkstattprojekt Daily Painting World Heritage in Germany (Juni 2011) an der Universität Paderborn stellt innerhalb der Hochschuldidaktik im Bereich Kunst, Vermittlung und WHE ein innovatives Konzept dar. Das Projekt führt mit produktiven künstlerischen Methoden und wissenschaftlichen Anregungen Anfängerinnen und Anfänger und erfahrene Studierende zusammen, die sich mit der künstlerischen Kommunikation von Welterbe auseinandersetzen. Dazu werden traditionelle Methoden der Malerei und Zeichnung gewählt, die in Verbindung mit Diskussionen neuer Sehweisen, Motivspektren und im Austausch mit digitalen Netzwerken gesetzt werden.

Die Projektform eröffnete durch spezifische Methoden und Inhalte Formen für das erfolgreiche Zusammenarbeiten von großen Seminar- und Werkstattgruppen (über 50 Studierende und Gasteilnehmende). Sie ist direkt für den Kontext der WHE übertragbar. Zugleich hat das Projekt Generationen verbindendes Potenzial und wirkt durch die digitale Netzwerkbildung in die jeweiligen Regionen – und darüber hinaus. Es ist damit auch ein mögliches Modell für lokale und regionale Kulturprojekte.



Daily Painting World Heritage.
Entering into a Dialogue with a World Heritage Site.
Painting as an Artistic Research Method

The seminar and studio project Daily Painting World Heritage in Germany (June, 2011) at the University of Paderborn refers to the area of art, mediation and WHE and represents an innovative concept within university didactics. Beginners and experienced students dealing intensely with an artistic communication of World Heritage are brought together by the project's productive artistic methods and scientific suggestions. For this purpose, traditional painting and drawing methods are chosen and linked to discussions of new visual perceptions, range of motifs and put into an exchange with digital networks. Through its specific methods and contents, this kind of project enables ways for a successful working atmosphere within large seminar and workshop groups (more than 50 students and guest participants). It is directly transferable to the context of WHE. The project has the potential to connect different generations. At the same time, its digital network has an effect on particular local regions – and beyond. For this reason, it is also a possible model for local and regional cultural projects.



Abb. 2 Milena Grosmann. Alte Nationalgalerie. Max Liebermanns Werk Die Spinnerinnen. Juni 2011



Abb. 3 Corinna Pott. Daily Painting Arbeiten zum Bremer Roland. Juni 2011

Zeichnen und Malen. Warum heute wieder mit traditionellen Kulturtechniken arbeiten?

Täglich zu Zeichnen und zu Malen war eine professionelle Grundhaltung, die zahlreichen Künstlerinnen und Künstler bis in die sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts eine Art von Verpflichtung darstellte, der in den Ateliers und im Alltag konsequent nachgegangen wurde. Dies war Folge einer bis dahin immer noch weitgehend strengen akademischen Ausbildung in den Techniken des Zeichnens und Malens, trotz der Möglichkeiten der Fotografie und des Films. Mit dieser Tradition wurde nach 1968 und den folgenden Reformen der künstlerischen Ausbildung in vielen europäischen Ländern, beispielsweise Frankreich, Deutschland und der Schweiz gebrochen. Aktuelle Kunstformen wie Performance, Video, Fotografie, Installation und Konzeptkunst verlangten veränderte Lern- und Arbeitsweisen in den Ausbildungsbiographien. Durch diese Entwicklung kam es zu einem Bruch in der Weitergabe von künstlerischem Wissen und Kenntnissen. Er führte dazu, dass wichtige Techniken in der Vermittlung des Handwerks und der Kunst von Zeichnung und Malerei vielerorts in der folgenden Generation nicht mehr praktiziert wurden (vgl. Dagen 2011: 30).

Aktuell ist eine Gegenbewegung oder auch Rückbesinnung mit Blick auf die Bedeutung einer fundierten handwerklichen Ausbildung im Zeichnen und Malen, und der Handhabung dieser Kompetenzen zu beobachten. Es wird von einer neuen „Lust an der Zeichnung“ (Buchtitel. Nancy 2009) und Lust an der Geste gesprochen. In der zeitgenössischen Kunst wie auch in der Kunstpädagogik wäre dies noch vor 10 Jahren, in der damaligen Begeisterungswelle für die Ausdrucksformen der Neuen Medien, nicht denkbar gewesen. Die Prozesse des Zeichnens und Malens gelten heute wieder im traditionellen Sinne als eine bedeutende Seherschulung, die vorgegebene Wahrnehmungsmuster aufbricht, irritiert und gleichzeitig zur Konzentration des Sehens



Abb. 4 Annika Becker. Grundriß Lübecker. Dom Juni 2011

und der Umsetzung von Raum Erfahrungen beiträgt (vgl. Dagen 2011: 30). Es sind künstlerische Techniken, die zur Disziplin des entwerfenden Handelns gehören (vgl. Jäger 2008).

Sennett greift in seinem Band „Handwerk“ diese neue Entwicklung auf und beschreibt das Zeichnen und Malen in seiner Dimension als Körperarbeit und Körpersprache, verbunden mit widerständigen taktilen Erfahrungen und langwierigen Zeitprozessen. Am Beispiel von Architekturzeichnungen im Kontext digitaler Entwurfsmöglichkeiten, diskutiert er die gravierenden Probleme einer gängigen Konstruktions- und Entwurfspraxis an Bildschirmen. Vor der Einführung des computergestützten Designs wurden Architekturentwürfe grundlegend durch Zeichnungen und weiterführend durch Modellbauten entwickelt. Jedoch zeigt das, was am Bildschirm entworfen wird, weniger Folgen als auf Papier. Darum werden zahlreiche Ebenen in den Entwurfsprozessen nicht mehr gründlich



Abb. 5 Mona Mombeck. Köln und Kölner Dom. Juni 2011

durchdacht. Ein Gebäude mit der Hand zu zeichnen kann langwierig und zeitaufwändig sein. Jedoch bringt dies die Entwerfenden dazu, über den Materialcharakter und die Raumsituierung des künftigen Gebäudes zu reflektieren und über Proportionen nachzudenken. Die Verbindung zwischen Simulation und Wirklichkeit am PC wird somit von Sennett grundlegend und nachhaltig als unzulänglich bezeichnet (vgl. Sennett 2008: 58ff).

Das Daily Painting Werkstatt Seminar

Unter Berücksichtigung der ausgeführten Entwicklungen, entstand im Sommer 2010 das „Daily Painting Werkstattprojekt“ an der Universität Paderborn. Intention war es:

- Die Tradition des täglichen Zeichnens und Malens im Kontext der Kunstpädagogik-Ausbildung neu zu beleben;
- Kultur, Alltagsleben und Geschichte mit

aktuellen Mitteln der Malerei, Zeichnung und Illustration im Internet und seinen Netzwerken zu kommunizieren;

- sowie auch mit Mitteln konkreter Ausstellungen und Plakate breite Schichten der Bevölkerung zu erreichen.

Das Konzept des Daily Painting orientiert sich an einer international agierenden Bewegung von Künstlerinnen und Künstlern, die sich im Internet seit einigen Jahren (ca. 2005) etabliert hat. Die Teilnehmenden verpflichten sich, jeden Tag ein neu gemaltes Werk in einen Blog zu stellen und intensiv mit einer Fan-Gemeinde über die Kunstwerke zu diskutieren. Der berühmteste Vertreter ist der in Berlin lebende Maler Edward B. Gordon, dessen malerische Arbeiten zu Alltagsszenen der Metropole inzwischen weltweit Anerkennung finden (<http://edwardbgordon.blogspot.com/>).

2010 wurden die Werkstattprojekte *Daily Painting University Paderborn* im Juni, dann im folgenden Dezember *Daily Painting Paderborn* (als eine Art digitaler „Adventskalender“) mit jeweils über 50 Studierenden realisiert. Die Studierenden verpflichteten sich in dieser Projektphase, einen Monat lang, jeden Tag, ein Bild fertigzustellen, sich den Lehrprozessen einer intensiven handwerklichen Arbeit auszusetzen und das Werk der Kritik der Öffentlichkeit vorzustellen. *Daily Painting* Bilder sind zumeist kleinformatig, auf Briefumschlägen, Packungsresten oder Notizblöcken gemalt. Sie können daher sehr leicht verschickt und auch ausgestellt werden. Die Internet-Galerie und die den Projekten folgenden konkreten Ausstellungen in der Region erhielten eine hohe Aufmerksamkeit. Einzelne Werke wurden zum Ausgangspunkt für zahlreiche Diskussionen, so beispielsweise das Gemälde „Die Uni brennt“ von Nicolas Vredenburg, das die Ästhetik eines Hollywood-Weltuntergang-Films aufgriff (mehr als 20.000 Internet-Aufrufe).

Daily Painting World Heritage

Im Juni 2011 malten in einem neuen Projekt mehr als 50 Kunststudierende täglich ein kleinformatiges Gemälde einer deutschen Welterbestätte, beispielsweise mit Motiven zum Kölner Dom, der Zeche Zollverein, der Berliner Museumsinsel oder dem Wattenmeer. Ziel war es, sich mit intensiven künstlerischen Forschungsmethoden (Fotografie, Malerei, Zeichnung) einer Welterbestätte anzunähern und mit diesem kulturellen Raum in eine kreative Auseinandersetzung treten. Es war für alle verpflichtend, in der Vorbereitungsphase zu der ausgewählten Welterbestätte zu fahren, möglichst an Führungen teilzunehmen, die Orte, Räume und Landschaften zu erkunden, Wissen zu sammeln und Erfahrungen zu dokumentieren.

Die Projektkonzeption folgte damit auch direkt einer der Forderungen des 1. Welterbesalons in Auerbach von 2008:

„Welterbestätten sind Orte, an denen es möglich sein soll, die Welt mit möglichst allen Sinnen erforschend und entdeckend kennen und verstehen zu lernen [...] Welterbestätten sollen Wirkungsbereiche, Werkstätten für Kulturtechniken sein - und das durchaus im konkreten Sinn.“ (Arbeitsgruppe World Heritage Education 2009:8)

Die Paderborner *Daily Painting*-Gruppe entwickelte im Laufe des Semesters vielfältige künstlerische Kommentare und komplette Malerei-Serien zu den einzelnen deutschen Welterbestätten: Darstellungen der Architektur, Blicke in Räume und Landschaften, Idyllen und ungewöhnliche Impressionen, Sagenmotive und Märchen, beispielsweise

zum Mittelrheintal und zur Loreley. Die Völklinger Hütte verwandelte sich in eine Kulisse für Rapunzel und ihr Gefolge. Die Grube Messel wurde zum Anlass einer visuellen Reinszenierung von Motiven der Vor- und Frühgeschichte.

Die Wahl der künstlerischen Techniken war dabei anfänglich stark vom Lehrprogramm inspiriert. Im Laufe der Projektphasen aber nahm ein experimenteller und lebendiger Umgang mit Materialien und Techniken zu. Bei der Motivwahl und Ausführung der Bilder wurde deutlich, dass die Mehrzahl der Studierenden Welterbestätten bevorzugten, die ihnen bereits bekannt und auch kulturell vertraut waren. Schwierigkeiten bereiteten beispielsweise Zugänge zur Wieskirche in Bayern, die zum einem von Paderborn aus für die Studierenden schlecht erreichbar war, zum anderen aber in ihrer Ästhetik und „Rokoko-Farbigkeit“ für viele erst einmal „fremd“ erschien. Auch wurde auf klassisch-visuelle Strategien zurückgegriffen oder diese reproduziert, wie romantische Postkartenmotive oder bekannte Silhouetten. Andere zitierten und veränderten historische Illustrationen durch Collagen und Übermalungen, so beispielsweise zur Wartburg; verbanden ihre Motive mit Texten oder warfen – wie Mona Mombeck bei Kölner Dom, einen Blick in die Werbegeschichte. Auch Anregungen aus den Familienalben, so bei der Darstellung von Urlauben am Wattenmeer, wurden zum Anlass von Bildschöpfungen. Erinnerungswissen und fragmentarische Assoziationen wurden in neue Zusammenhänge und Kontexte gefasst.

Mehr als 1.500 Gemälde konnten im Laufe des Junis in die digitale Galerie eingestellt (werden) und eröffneten ein breites Spektrum künstlerischer Ansichten der Welterbestätten in Deutschland. In der Internet-Galerie werden inzwischen (Nov. 2011) mehr als 80.000 Seitenaufrufe verzeichnet. Das Projekt stand unter den Schirmherrschaften der *Deutschen UNESCO-Kommission* und des *Vereins UNESCO-Welterbestätten Deutschland*, Quedlinburg. Im Anschluss unterstützte der *Verein der UNESCO-Welterbestätten Deutschlands* den Aufbau einer digitalen Galerie mit 40 Plakaten zum Welterbe für Downloads. Ein WDR-Film von Lutz Kosleck (Studio Bielefeld. Lokalzeit) stellte das Projekt landesweit vor.

Kommentare von Studierenden zum Daily Painting Galina Jabs (Würzburger Residenz):

„Ich bin an meine Grenzen gegangen und habe mich doch immer wieder aufgerappelt jeden Tag zu malen... Von Seiten der Würzburger Residenz bekam ich leider keine Unterstützung, aber ich habe es selbst gut geschafft. Meine Maltechnik ist nicht perfekt und durch das tägliche Malen, habe ich ein Gefühl dafür bekommen was ich gut

kann und wo ich mich noch verbessern muss.“

Jan Nigriny (Zukünftiges Welterbe Schloss Corvey):

Er bezieht sich auf die oben dargestellte Zusammenfassung von Senetts Thesen zur erweiterten Wahrnehmung durch ein langwieriges Zeichnen mit der Hand: „Dieses Zitat aus einer Präsentation des Seminars, erschien mir nach Beendigung des Projekts in einem völlig neuen Licht als zuvor. Denn tatsächlich habe ich mich so sehr mit Corvey verbunden, dass ich das Schloss und die Kirche mittlerweile frei aus dem Kopf malen kann. Jedes Mal, wenn ich nun die zwei Türme sehe, achte ich ganz genau auf ihr Aussehen und stelle fest, dass ich sie genau in meinem Kopf gespeichert habe. Ich habe des Weiteren einen ganz neuen Blick auf Corvey bekommen und sehe manche Perspektiven nur noch durch meine Bilder. Ich denke, dass dies das beste Zeichen dafür ist, sich mit etwas intensiv beschäftigt zu haben. Wie im Zitat lernt man den Charakter eines Gebäudes kennen und beginnt es nach gewisser Zeit besser zu verstehen. Parallel bemerkt man selbst den Fortschritt der Bilder und deren Darstellungsweise. Ich habe mich zum Ende des Projekts immer sicherer gefühlt. Ich denke, dass diese Erfahrung sehr lehrreich ist. Besonders für Kunststudenten, die noch am Beginn ihres Studiums sind. Das tägliche Malen verbessert zudem die Technik und Malweise.“

Vera Buck (MA «Crossways in European Humanities»), Gasteilnehmerin mit einem Projekt zum Welterbe Bern (Schweiz):

„Mein Interesse an den Daily Painting Veranstaltungen der Universität Paderborn ist sowohl praktischer, als auch theoretischer Natur. Aus künstlerischer Sicht führt die intensive Beschäftigung mit dem Medium der Malerei über einen zuvor festgelegten, längeren Zeitraum hinweg zu Fortschritten im Hinblick auf Maltechnik und Motivwahl, die sich direkt in der entstehenden Bildserie widerspiegeln und sehr motivierend sind. Während die Malerei im Alltag heute oftmals nur die Rolle einer gelegentlichen Freizeitbeschäftigung einnimmt, wird sie im Daily Painting zu einer Aufgabe, die täglich absolviert werden muss. Nicht mehr nur Inspiration ist hier ausschlaggebend für das künstlerische Schaffen, sondern vor allem auch Durchhaltevermögen und Disziplin. Die Motivation aller Teilnehmer wird auf die Probe gestellt. Aus diesem Grund ist das Daily Painting nicht nur eine Beschäftigung mit malerischen Techniken, sondern vor allem auch eine Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit. Es ist eine Herausforderung, an der beides wächst: Das Vertrauen in sich selbst und in die eigenen künstlerischen Fähigkeiten...Ein weiterer motivierender Aspekt an den Daily Painting-Projekten der Universität Paderborn ist die Gruppendynamik, die sich im Laufe der

Veranstaltungen entwickelt und das eigene Vorhaben vorantreibt. Denn die teilnehmenden Studierenden müssen, bildlich gesprochen, an einem Strang ziehen: Nur wenn jeder von ihnen an der täglichen Malpraxis festhält, kann das Gesamtprojekt gelingen. Doch das Daily Painting fasziniert mich nicht nur aus künstlerisch-praktischer Sicht. Auch aus wissenschaftlicher Perspektive wirft es spannende Fragen auf: Warum übt die Praxis des täglichen Malens gerade heute eine Faszination aus? Inwiefern steht es in der Tradition der klassischen Malerei oder unterscheidet sich von dieser? Und welchen Nutzen kann gerade eine jüngere, von digitalen Medien beeinflusste Generation aus Daily Painting-Projekten ziehen?“

Nachdenken und Forschen über Welterbe mit Mitteln der Malerei

So ermöglichte das Projekt, mit Blick auf die eigenen Erfahrungswelten der Studierenden, eine Erweiterung des Welterbe-Wissens. Durch die künstlerischen Zugänge wurden Wege geöffnet, Welterbestätten in erweiterter Perspektive zu entdecken, das Erlebte mit den Mitteln der Malerei gründlich zu reflektieren, zu erforschen und die gewonnenen Kenntnisse in eigenen Bildschöpfungen zu formulieren und zu visualisieren.

Die zahlreichen Rückmeldungen, Anerkennungen und öffentlichen Reaktionen ermutigten junge Studierende auf ihrem künstlerischen Weg und trugen zur Verbreitung des Welterbegedankens bei.

Ausstellungen Daily Painting World Heritage in Germany:

Juni 2011 Bielefeld WDR-Studio
Dez. 2011 Weimar Tourismus. Am Markt 1
Febr 2012 Paderborn Kunst-Silo

Internet:

Facebook-Gruppe: <http://de-de.facebook.com/pages/Daily-Painting-Paderborn/212113792137743>
Internet-Galerie: <http://www.uni-paderborn.de/dailypainting>
Plakat-Galerie http://www.unesco.de/uho_1011_welterbe_plakatgalerie.html

Literatur:

Arbeitsgruppe World Heritage Education (2009): Ergebnisprotokoll des 1. Kamingesprächs über Konturen und Ziele pädagogischer Arbeit an UNESCO-Welterbestätten am 2. und 3. Oktober 2008. (unveröffentlicht).
Dagen, Richard (2011): Pourquoi les jeunes artistes font à nouveau du dessin. In : Le Monde. Mardi 29 Mars 2011. Culture. P.30.
Gethmann, Daniel; Hauser, Susanne (Hg) (2009): Kulturtechnik Entwerfen. Praktiken, Konzepte und Medien in Architektur und Design Science. Bielefeld: transcript.
Jäger, Dagmar (2009): Schnittmuster-Strategie. Eine dialogische Entwurfslehre. Berlin: Reimer.
Nancy, Jean-Luc (2009): Die Lust an der Zeichnung. Wien: Passagen Verlag.
Reder, Christian (2004): Forschende Denkweisen. Essays zu künstlerischem Arbeiten. Wien / New York: Springer.
Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin: Berlin Verlag.

Angaben zur Autorin:

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender lehrt Kunst, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut „Kunst und Textil“ der Universität Paderborn. Sie hat zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik vorgelegt und ist Mitglied der Forschungsgruppe World Heritage Education. E-Mail: stroeter@zitmail.uni-paderborn.de



Verbindung von World Heritage Education und regionaler Kulturvermittlung im Kunstunterricht – eine Anknüpfungsmöglichkeit an die Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern

Die ästhetische Erforschung der UNESCO-Welterbestätte Zollverein unter Einbezug der Zeche Westfalen als unmittelbare Kulturstätte der eigenen Stadt

Christine A. K. M. Flamme

Abb. 1 Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu den Themen Zechenarchitektur, Fördergerüst und Heilige Barbara



Verbindung von World Heritage Education und regionaler Kulturvermittlung im Kunstunterricht – eine Anknüpfungsmöglichkeit an die Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern

Die ästhetische Erforschung der UNESCO-Welterbestätte Zollverein unter Einbezug der Zeche Westfalen als unmittelbare Kulturstätte der eigenen Stadt

Zusammenfassung

Wer sich als Kunstlehrer/in mit seiner Klasse oder seinem Kurs dem Thema Welterbe nähern möchte, hat aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten zunächst zahlreiche didaktische Entscheidungen zu treffen. Welche Schwerpunkte möchte ich setzen? Welche künstlerische Herangehensweise ist geeignet für meine Schülerinnen und Schüler? Wie werde ich mit diesem Thema den Richtlinien und Lehrplänen gerecht? Was sind meine Ziele bei der World Heritage Education? Welche Welterbestätten könnten meine Schülerinnen und Schüler interessieren? Und wahrscheinlich die wichtigste Frage zur Erreichung eines hohen Lernerfolgs: Wie kann ich die Jugendlichen motivieren und persönlich ansprechen? Dieser Artikel stellt am Beispiel der Zechen Zollverein und Westfalen die Möglichkeit vor, World Heritage Education mit regionaler Kulturvermittlung zu verbinden, um an das Umfeld und die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.



Connecting World Heritage Education and Culture Mediation with a local focus on Art lessons – a possible link to pupils' everyday life

The aesthetic investigation of the UNESCO-World Heritage Site Zollverein (Essen) with respect to the Mine Westphalia (Ahlen) as a local Cultural Site

Abstract

Teachers who would like to introduce the subject of World Heritage in their course have to make a number of didactic decisions such as: Which key aspects would I like to put in focus? Which artistic approaches are suitable for my learners? How can the subject answer the demands of references and curricula? What are my aims within the teaching unit of World Heritage Education? Which World Heritage Sites could my learners be interested in? Last but not least, one of the most important questions for achieving a high learning success is: How can I motivate the teenagers and involve them personally? With the help of the mills Zollverein and Westphalia, this article introduces a connection between World Heritage Education and local cultural mediation. It is an opportunity to link the teaching content, the pupils' environment and their everyday life.

In der aktuellen politischen Debatte über die kulturelle Bildung, zu der auch die Welterbethematik gezählt werden muss, wird gefordert, das Bildungssystem stärker mit einzubeziehen, wie aus folgendem Zitat des UNESCO-Leitfadens für kulturelle Bildung hervor geht:

„In vielen Ländern gehen sowohl materielle als auch immaterielle Aspekte von Kultur verloren, weil sie durch das Bildungssystem keine Wertschätzung erfahren oder nicht an zukünftige Generationen weitergegeben werden. Daher besteht eine klare Notwendigkeit, dass Bildungssysteme kulturelles Wissen und kulturelle Ausdrucksformen aufnehmen und weitervermitteln“ (UNESCO 2006: 7).

Daher sollten auch die Kulturdenkmäler im Kontext Schule stärker berücksichtigt werden. Denn gerade ihre Funktion „als Stätten der Bildung, an denen Kinder und Jugendliche den interkulturellen Zugang zur eigenen Geschichte, zur Geschichte anderer Völker und zur Geschichte der Erde erleben, kreativ gestalten und erlernen können“ (DUK 2007: Lübecker Erklärung) rückt neben den zahlreichen Diskussionen um Erhaltungs- und Schutzmaßnahmen besonders in den Blick wie die Lübecker Erklärung der UNESCO aus dem Jahr 2007 verdeutlicht.

Dieses Bildungspostulat wird schon seit langem an den UNESCO-Projektschulen umgesetzt, zu deren Leitlinien

neben Umwelterziehung, Menschenrechtsbildung und interkulturellem Lernen insbesondere die Welterbeerziehung zählt (vgl. DUK: UNESCO-Projektschulen. Ziele und Leitlinien). An *regulären* deutschen Schulen jedoch wurden die Welterbe-Bestrebungen – obwohl diese Thematik in fast alle Unterrichtsfächer integriert werden kann – bisher nur in geringem Maße umgesetzt. So leistet die *World Heritage Education* doch einen wesentlichen Beitrag zur, sowohl im Schulgesetz, in den Bildungsstandards als auch in den Richtlinien und Lehrplänen verankerten, Werteerziehung.

Bereits im Leitfaden zur kulturellen Bildung wird vorgeschlagen, Kunst mit Geschichte oder Sozialkunde in fächerübergreifenden Projekten zu verbinden und die Kunst, Träger von Kultur und gesellschaftlichem Wandel, stärker als Vermittlungsmedium zu nutzen (vgl. UNESCO 2006: 11; 16f). Der Fachverband für Kunstpädagogik definiert in den Bildungsstandards Sozialkompetenz als „kulturelle Teilhabe etwa durch die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe (u.a. mit Kunstwerken und -denkmälern [...] und Kulturlandschaften)“ (BDK e.V. 2008: 2). So ist es nur folgerichtig, dass der internationale Gedanke des *World Heritage* aus dem heutigen Diskurs der Kunstpädagogik nicht mehr wegzudenken ist.

Doch wie ist dieses umfangreiche Thema Welterbe genau anzugehen? Nicht nur Wertvorstellungen, Traditionen und nationale Identität können diskutiert werden, sondern auch Geschichte, Landschafts- und Stadtentwicklung, Arbeitsformen oder Religionen. Die Komplexität des Themas und die Vielzahl an Denkmälern macht es notwendig, zur tiefgreifenden Bearbeitung im Unterricht, eine didaktische Reduktion vorzunehmen und sich exemplarisch z.B. *eine* Welterbestätte herauszugreifen.

Auswahl der künstlerischen Herangehensweise

Im Hinblick auf die verschiedenen künstlerischen Strategien, scheint z.B. das Konzept der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen, einerseits durch die Verknüpfung von Kunst und Wissenschaft und andererseits durch die zahlreichen motivationsfördernden Gestaltungsmöglichkeiten, dafür gut geeignet zu sein. Die Ästhetische Forschung ist auf vernetztes Lernen und Vielschichtigkeit ausgelegt, so dass es dem Prinzip der *World Heritage Education* in vollem Maße entspricht. Zu betonen ist, dass bereits viele weitere produktive Ansätze in der Welterbepädagogik bestehen. Möglich wäre z.B. auch der Einsatz von Museumskoffern, die im Fachbereich Kunst der Universität Paderborn anhand zahlreicher Welterbestätten erprobt wurden und werden (vgl. Ströter-Bender: Museumskofferarchiv). In den Koffern gehen die Welterbestätten auf Reisen und werden in verschiedenen Medien und Gegenständen erfahrbar. Solch ein Welterbekoffer könnte

von der Lehrperson zur Vermittlung in der Schule selbst hergestellt werden, oder die Schülerinnen und Schüler könnten eigene Koffer erarbeiten und in anderen Klassen oder Jahrgangsstufen vorstellen. Dies gelingt allerdings besser in der Oberstufe, da auch didaktische Überlegungen bei der Herstellung des Kofferinhalts eine Rolle spielen. Des Weiteren sei auf ein weiteres Konzept von Ströter-Bender zur Welterbevermittlung hingewiesen, welches acht Lernpfade zur Annäherung beinhaltet (vgl. Ströter-Bender 2004: 18f). Zudem bietet sich neben zahlreichen weiteren Möglichkeiten auch das *Mapping*, ein Konzept künstlerischer Kartografie, für die *World Heritage Education* an. Diese Methode wurde für die Welterbevermittlung bisher jedoch noch nicht erprobt. Ebenso wie bei der Ästhetischen *Forschung* spielt beim *Mapping* die Vernetzung, das selbständige Arbeiten, unterschiedliche Sicht- und Zugangsweisen und die Reflexion eine große Rolle. Untersucht werden können nach Busse sowohl Umgebungsräume, Nutzflächen, Fern- und Nachbarschaften, Zwischenräume, fiktive Räume, Erinnerungstopografie und Institutionen. Das Thema Welterbe betrifft sowohl den Bereich der Institutionen, es werden u.a. Kirchen und Industriearchitekturen genannt, als auch die Erinnerungstopografie, die die Geschichte von Räumen und die kulturelle Topografie beinhaltet. Regionale Denkmäler sind in den Umgebungsräumen inbegriffen (vgl. Busse). Präsentiert werden können die *Mapping*-Ergebnisse in einem sog. *Atlas*, der sowohl ein künstlerisches Produkt als auch einen Ideenspeicher darstellt.

Sind die Schülerinnen und Schüler komplexes und selbstständiges Arbeiten nicht gewöhnt, sollte die Lehrperson den Lernprozess des Kurses stärker strukturieren und teilweise lenkend eingreifen. Es ist zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler die Freiheit, ihren Lernprozess selbst zu bestimmen, erst schätzen lernen müssen. Bei einer Neueinführung der Methode sollten zudem zur Erläuterung der Vorgehensweise und Zielklärung – wie auch bei diesem Projekt – mindestens zwei Doppelstunden eingeplant werden.

Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler

Das im Folgenden vorgestellte Projekt erprobte – wie bereits erwähnt – die Strategie der Ästhetischen *Forschung* zur Vermittlung von Welterbe. Durch die Erforschung einer eigenen Fragestellung ermöglicht das Konzept „individuelles Erleben“ und bietet die Gelegenheit einer emotionalen Ansprache, „einer Ausdehnung in die Beziehung und Auseinandersetzung, die zur Identitätsfindung eines jeden Menschen unbedingt dazugehören: Familie und Freunde, Schule und Verein, Zuhause und Heimat, Land und Welt, Vergangenheit und Gegenwart“ (Schefers

2004: 15), was Dr. Hermann Schefers, Leiter des UNESCO-Denkmals Kloster Lorsch und Initiator der *World Heritage Education* in Deutschland, als höchstes Ziel der Welterbepädagogik anführt.

Doch beinhaltet die Betrachtung einer weit entfernt liegenden Welterbestätte unmittelbar diesen persönlichen Bezug? Welche Welterbestätten interessieren die Jugendlichen? Will man zur Motivations- und Lernertragssteigerung an die Alltagserfahrungen und die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, erscheint es sinnvoll, nicht eine Welterbestätte allein zu betrachten, sondern sie mit einer Kulturstätte der eigenen Stadt in Beziehung zu setzen, um direkte Anknüpfungspunkte zu schaffen. Dies ermöglicht auch einen direkteren Zugang zu UNESCO-Denkmalen in anderen Ländern, die von den Schülerinnen und Schülern nicht besucht werden können. Religiöse Denkmäler werden durch den Vergleich mit der eigenen Kirche o.Ä. **besser erfahrbar**, Nationalparks können mit Wald- oder Naturschutzgebieten in der Nähe verglichen werden, Grabstätten mit dem örtlichen Friedhof oder Welterbe-Städte können mit dem eigenen Dorf oder der eigenen Stadt in Beziehung gesetzt werden.

Neben der Anknüpfung an ein regionales Denkmal ist jedoch unbestreitbar, dass sich ein Besuch der thematisierten Welterbestätte, und demnach das wirkliche Erleben der Atmosphäre vor Ort, zusätzlich positiv auf den Lernertrag auswirkt. So sollte die Welterbestätte des hier vorgestellten Projektes im Rahmen einer Tagesexkursion erreichbar sein, um den Schülerinnen und Schülern auch das Sammeln von authentischem Material für die Ästhetischen Forschung zu ermöglichen.

Konkretisierung und Themenfindung

Durchgeführt wurde das Projekt am bischöflichen St. Michael Gymnasium in Ahlen (NRW), in einem Grundkurs der Jahrgangsstufe 10. Hinsichtlich des Schulstandortes Ahlen, einer zechengeprägten Stadt, fiel die Wahl der Welterbestätte auf den Industriekomplex Zollverein in Essen, der Kulturhauptstadt Europas 2010. Die Entwicklung der Zeche spiegelt nicht nur die Geschichte des Bergbaus im Ruhrgebiet von 1845 bis 1986 wieder (vgl. De la Chevallierie 1997: 13), sondern prägt auch heute noch die Industrielandschaft der Ruhr-Metropole.

Es lassen sich gerade in der Geschichte der Zeche Westfalen in Ahlen, hinsichtlich der Arbeitsbedingung, den Zechensiedlungen, dem Kohleabbau etc., deutliche Parallelen zu Zollverein aufdecken. Auch heute noch sind die beiden Kulturstätten über die Route der Industriekultur miteinander verbunden. Einen interessanten und wichtigen Ansatz bietet, neben der Umnutzung der Zeche Westfalen zu einem auch den Schülerinnen und Schülern

gut bekannten Gewerbe- und Eventzentrum ähnlich dem Industriekomplex Zollverein, insbesondere die Migrationsgeschichte Ahlens, an der die eingewanderten Bergleute einen großen Anteil hatten. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler auch zahlreiche Verwandte und Bekannte befragen, die im Bergbau tätig waren.

Anstelle der Zeche Zollverein und ihrer Verknüpfung mit der Zeche Westfalen, können auch andere Industriestätten ausgewählt werden. Es eignen sich für Nordrhein-Westfalen außerdem der Kölner oder der Aachener Dom, die sich mit allen Kirchen in Beziehung setzen lassen. Das Schloss Nordkirchen bietet u.a. Parallelen zu den Schlössern Augustusburg und Falkenlust in Brühl.

Zielklärung

Im Kern sollen die Schülerinnen und Schüler weltweite, deutsche und nordrhein-westfälische Welterbestätten kennen und achten und als gemeinsames Erbe der Menschheit verstehen, indem sie sich mit dem Leitgedanken der UNESCO auseinandersetzen und am Beispiel der Zeche Zollverein – sowohl durch vorwissenschaftliche, künstlerische als auch wissenschaftliche Herangehensweisen – die Komplexität des *World Heritage* in seiner kulturellen Bedingtheit begreifen. Vor diesem Hintergrund soll die Lerngruppe Achtung vor dem kulturellen Erbe Ahlens entwickeln, indem sie die beiden Zechen in einzelnen Aspekten miteinander vergleicht und dadurch erfährt, dass ihre Kulturstätte ebenso wie die Zeche Zollverein die Bergbaugeschichte des Ruhrgebiets widerspiegelt und daher auch als Zeuge des industriellen Wandels anerkannt werden muss.

Die Einbindung der **Zeche Westfalens** in das Projekt zielt im Einzelnen darauf ab:

- das Interesse an der eigenen kulturellen Umgebung zu fördern;
- geschichtliches Wissen über die bergbaugeschichtete Stadt Ahlen, ihre Kultur und ihre Zeche zu vermitteln;
- eine tolerante Sichtweise im Hinblick auf die kulturelle Vielfalt Ahlens, mit hohem Ausländeranteil, zu entwickeln oder sie zu verstärken und
- Vorbehalte gegenüber dem Stadtgebiet südöstlich der Bahnschienen durch die Thematisierung der Zechensiedlung und ihrer Entwicklungsgeschichte abzubauen.

In Bezug auf die Kenntnisse über die **Zeche Zollverein**, verfolgt jeder der Schülerinnen und Schüler durch die Beantwortung der persönlichen Forschungsfrage ein individuelles Ziel. Allgemein formuliert wird beabsichtigt,

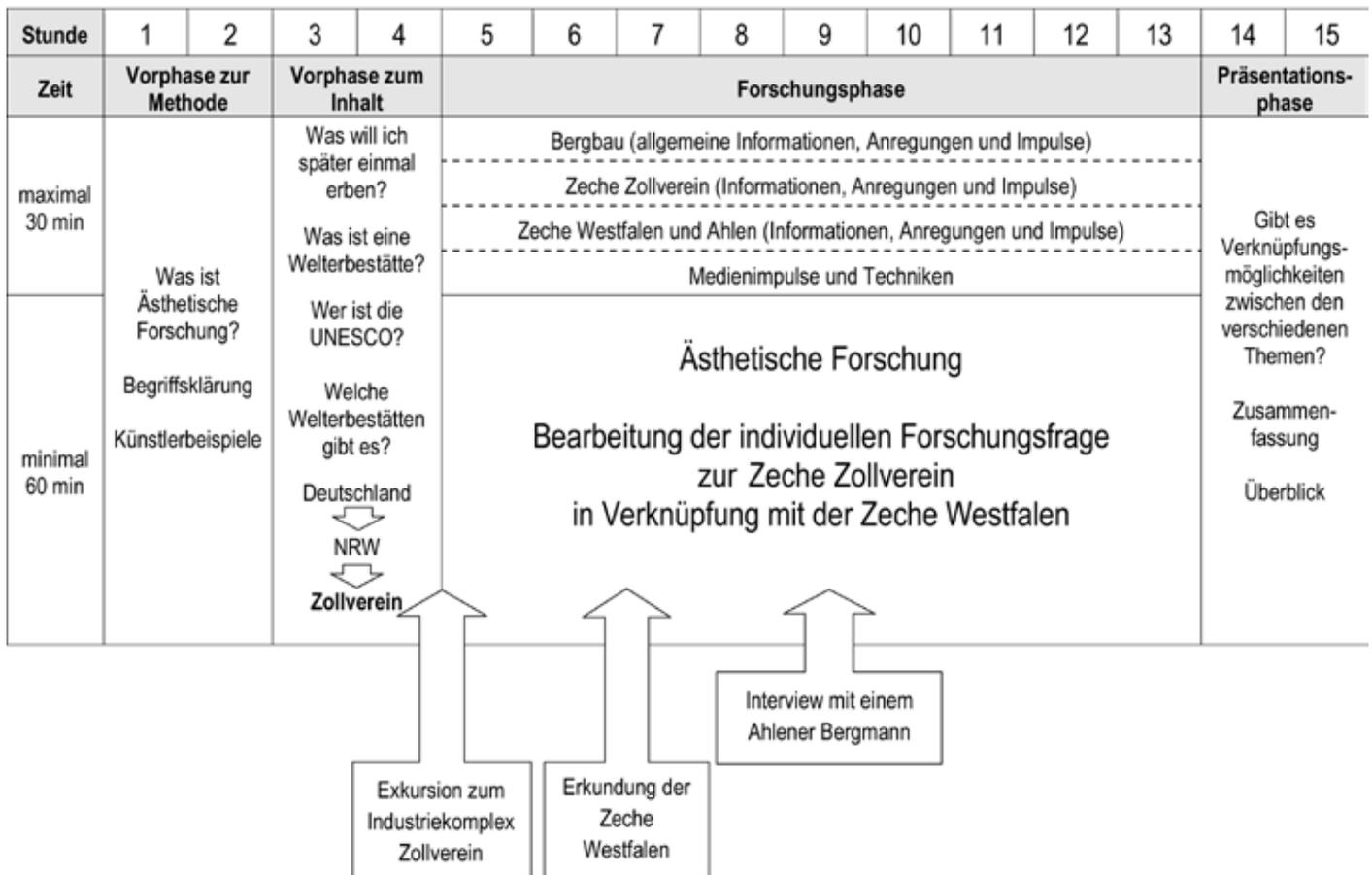


Abb. 2 Verlaufsplan des Projektes

dass jede/r aus der Lerngruppe eine umfassende und tiefgreifende Antwort auf seine Fragestellung findet. Des Weiteren sollen alle Schülerinnen und Schüler, durch die Abschlusspräsentationen und die kurzen Zwischensequenzen, einen Überblick über die zahlreichen Zugänge zum Industriekomplex Zollverein und die möglichen Zusammenhänge mit ihren Thematiken gewonnen haben, wozu z.B. auch das Erlernen von speziellen Bergbaubegriffen (Flöz, Keilhau, Bewetterung, Blindschacht etc.) zählt.

Neben diesen thematischen Zielen wird außerdem das im Lehrplan **Kunst** verankerte, innerfachliche Ziel verfolgt, die Gestaltungsfähigkeit durch die Methode der Ästhetischen Forschung zu vertiefen.

Durch die **Methode** der Ästhetischen Forschung werden zentrale Elemente des wissenschaftspropädeutischen Lernens gefördert. Folgende Prozessbezogene Kompetenzen, die auch in den Richtlinien (vgl. Richtlinien 2008: XIIf) und im Lehrplan Kunst (vgl. Lehrplan Kunst Sek. II 2008: 14-18) aufgeführt sind, sollten im Hinblick auf die Analyse der Lerngruppe besonders gefördert werden:

- Selbständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten;
- problembezogenes und vernetztes Denken;
- Reflexionsfähigkeit;

- grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen für wissenschaftliches Arbeiten wie Geduld und Ausdauer, das Aushalten von Frustrationen und Zuverlässigkeit, und
- die Akzeptanz von anderen Vorgehens- und Sichtweisen und eine Offenheit für die verschiedenen Interessen der Mitschülerinnen und -schüler.

Projektverlauf

Nach den zentralen didaktischen Entscheidungen – der Wahl der künstlerischen Herangehensweise, der Themenfindung und dem Abstecken der Ziele – stellt sich der Lehrperson die Frage nach dem Einstieg und der Abfolge des Projektes. Unter Berücksichtigung der schulischen und unterrichtlichen Voraussetzungen und mit Blick auf die Lerngruppe, erwies sich der im Folgenden dargestellte Verlauf als tragfähig und zielführend. Das Projekt gliederte sich in vier Phasen mit unterschiedlichen Bereichen und Handlungsebenen (siehe Abb. 2):

Die **erste Phase** diente der Methodenklärung. Zunächst näherten sich die Schülerinnen und Schüler dem Konzept der Ästhetischen Forschung im Unterrichtsgespräch über die Begriffe Ästhetik und *Forschung* und erstellten anhand eines vorbereiteten Arbeitsblattes Listen möglicher Vorgehensweisen und Methoden, die abschließend in einer

Übersicht gesammelt wurden. Diesen Überblick nutzen die Schülerinnen und Schüler während des ganzen Projektes als Anregung. Zum Erfassen der Komplexität und Vielschichtigkeit der **Ästhetischen Forschung** und ihrer neuartigen ästhetischen Möglichkeiten dienten uns unterschiedliche Künstlerbeispiele, die in Gruppen erarbeitet und im Anschluss miteinander verglichen wurden. Abschließend stellten wir gemeinsam Beurteilungskriterien für die **Ästhetischen Forschungen auf, die die Schülerinnen und Schüler in Form eines Leitfadens dann zur Orientierung ausgehändigt bekamen.**

Die **zweite Phase** führte die Schülerinnen und Schüler in die Welterbethematik ein und diente der Klärung grundlegender Fragen, der Vorstellung zahlreicher Welterbestätten anhand von Bildern und kurzen Infotexten in Partnerarbeit mit anschließender Präsentation. Im Sinne der Ästhetischen Forschung wurde an die persönlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler angeknüpft: Was möchte ich später einmal erben? Was will ich meinen Nachkommen vererben? (vgl. Ströter-Bender 2004: 22f) Es wurden zunächst Welterbestätten in verschiedenen Ländern, dann Deutschland und daraufhin Nordrhein-Westfalen vorgestellt, bevor eine weitere Zuspitzung auf die Welterbestätte Zollverein erfolgte. Die Lerngruppe erhielt erste Informationen und bekam für Zuhause den ersten Forschungsauftrag, um auf die nachfolgende Tagesexkursion nach Essen vorbereitet zu sein. Mit Hilfe einer Liste ausgewählter seriöser Internetquellen, sollte sich der Kurs einen ersten Überblick über das aktuelle Zechengelände und die momentane Gebäudenutzung verschaffen. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler informierte sich über das Kokereigelände, eine Gruppe über die Schachanlage XII und die restlichen Schülerinnen und Schüler über die Schachanlage 1/2/8. So konnte das Zechengelände nach einer gemeinsamen Führung im Denkmalpfad durch die Schülerinnen und Schüler alleine in gemischten Dreiergruppen erkundet werden.

Abb. 3 Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu den Themen Fördergerüst, Bandstraße, Waschkaue, Bergmann und Kohle



Der dritte Bereich, die **Forschungsphase**, nahm neun Doppelstunden ein, wovon die ersten beiden Unterrichtseinheiten stark durch das Sammeln von Materialien und Ideen und das Ordnen und Strukturieren dieser Gedanken geprägt waren. Bei der Ideenfindung erwies es sich als sinnvoll u.a. in kooperativen Arbeitsformen Themengebiete abzustecken, mögliche Forschungsrichtungen durch Diskussionen zu entdecken und gemeinsam Herangehensweisen zu überdenken. Insbesondere die Erstellung von Mindmaps zu den eigenen Themengebieten half bei der Ideenfindung, bei der Verschaffung eines Überblicks und bei dem Entdecken von möglichen Verknüpfungspunkten zur Zeche Westfalen und zur Stadt Ahlen. Wie in der Grafik dargestellt, gliederte sich die Phase in zwei eng miteinander verknüpfte Bereiche - Theorie und Praxis. Der erste Teil der Doppelstunde bot Raum für Informationen, Anregungen und Impulse für die Ästhetischen Forschungen, ermöglichte den Schülerinnen und Schülern ggf. aber auch die Mitteilung neuer Entdeckungen oder Erfahrungen. Wie im Schaubild zu sehen, setzte sich die Theorie aus vier gleichberechtigten Feldern zusammen: Dem allgemeinen Themenstrang **Bergbau**, dem Themengebiet **Zollverein**, dem Feld **Zeche Westfalen und Ahlen** und dem Bereich der **Medienimpulse und Techniken**. Betont sei, dass in einer einzelnen Unterrichtsstunde nicht jeder Strang abgedeckt wurde, sondern dass diese vier Gebiete sich regelmäßig abwechselten. Diese vier Themenstränge lassen sich wiederum in zwei Ebenen unterteilen: Einerseits wurden **theoretische Inhalte** erarbeitet, aber es wurden außerdem **künstlerische Anregungen und Impulse** für die Ästhetische Forschung gegeben. Informationen lieferten Texte und Zeitungsausschnitte, die in Gruppen erarbeitet und vorgestellt wurden, künstlerische Ideen entwickelten sich aus der Betrachtung von Alltagsgegenständen und Kunst. Ergänzt wurde diese Phase durch die eigenständige Erkundung der Zeche Westfalen und durch den Besuch eines Ahlener Bergmanns im

Abb. 4 Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu den Themen Grubenpferde, Zechenfarben, Fördergerüst und Kohletransport



Kunstunterricht. Außerdem begleiteten eigens gestellte Arbeitsvorhaben für Zuhause die Forschungsphase.

Den Abschluss dieses Projektes bildete die **Präsentationsphase**, in der die Schülerinnen und Schüler nicht nur einen Überblick über die Themeninhalte gewannen, sondern außerdem im Sinne der Vernetzung Verknüpfungsmöglichkeiten ihrer Ergebnisse mit den Forschungsgegenständen der anderen Schülerinnen und Schülern entdecken konnten. Da alle Schülerinnen und Schüler zudem die wesentlichen Ergebnisse der Mitschülerinnen und –schüler erfassen sollten, wurde die Erstellung und Ausgabe von Handouts mit den wesentlichen Forschungsergebnissen vereinbart. So können die Schülerinnen und Schüler jederzeit in ihren Unterlagen die elementaren Informationen ihrer Mitschülerinnen und –schüler nachlesen. Falls zeitlich die Möglichkeit besteht, ist es sinnvoll vor dem Hintergrund der Erfahrungen die Präsentationsphase um ein bis zwei weitere Doppelstunden auszudehnen, um die zahlreichen und umfangreichen Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler noch umfassender würdigen zu können.

Auswertung und Ergebnisse

Besonders die Architektur der beiden Zechen, wie z.B. die Aufgaben, Funktionen und Bauarten der Fördergerüste und deren Bedeutung als Wahrzeichen, war ein häufig gewähltes Thema der Schülerinnen und Schüler. Auch der Kohleabbau, die Veränderung der Abbaumethoden, der Kohletransport, das Material Kohle und die Rolle für die Bergleute wurde vielfach untersucht. Ein weiteres Forschungsgebiet war das Leben und die Arbeit der Bergleute, worunter auch die Körperpflege der Bergleute, ihr Tagesablauf und die Verehrung der heiligen Barbara fallen. Außerdem entstand eine Forschung zu Grubenpferden, des Weiteren eine Arbeit zu Farben auf dem Zechengelände und eine Mappe zum Strukturwandel und den dadurch bedingten Veränderungen der Zechen.

Es war festzustellen, dass auf allen Zielebenen hohe Lernfortschritte erreicht wurden. Der individuelle innerfachliche Lernzuwachs wurde insbesondere an den künstlerischen Arbeiten und deren Reflexion deutlich. Die Ergebnisse wiesen eine Vielfalt an Herangehensweisen, Techniken und Materialien auf. Es entstanden Zeichnungen mit Bleistift, Kohle oder Wachsmalstiften, Malereien in Aquarell oder Acryl, Linolschnitte, Postkarten, Fotos, digitale Bildbearbeitungen und Plastiken aus Holz oder Porenbeton. Außerdem wurde ein Film gedreht, Fördergerüste wurden sogar aus Keksteig modelliert, und einige Schülerinnen und Schüler näherten sich dem Thema Architektur durch Modelle aus Kunststoff, Draht und Pappe. Diese Vielfalt an Ideen war auch bei der Ausgestaltung der Forschungsmappen zu beobachten.

Die Verknüpfung der *World Heritage Education* mit regionaler Kulturvermittlung und die Methode der Ästhetischen Forschung erwies sich also als ein sinnvolles, tragfähiges Konzept, welches von den Schülerinnen und Schülern insgesamt positiv angenommen wurde, einen deutlichen Lernerfolg erzielte und als motivationsfördernd erlebt wurde (Ergebnis der Abschlussevaluation). Nicht nur die innerfachliche Zielebene wurde bedient, sondern das Projekt vertiefte auch prozessbezogene Kompetenzen und beinhaltete die Vermittlung grundlegender Werte.

Literatur:

- De la Chevallerie, Huberta (1997): Gebauter Gedanke. Die Zeche Zollverein Schacht XII in Essen. Ostfildern: edition tertium (= KunstOrt Ruhrgebiet, Bd. 6). Lehrplan Kunst. In: Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Kunst. Richtlinien und Lehrpläne. [unveränderter Nachdruck]. Hrsg. von Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH 2008 (= Schule in NRW Nr. 4703). S. 5 – 97.
- Richtlinien. In: Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Kunst. Richtlinien und Lehrpläne. [unveränderter Nachdruck]. Hrsg. von Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH 2008 (= Schule in NRW Nr. 4703). S. XI – XXIII.
- Schefers, Hermann (2004): Warum „Welterbepädagogik“? In: Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Basisinformationen, Unterrichtsmaterialien, Ästhetische Zugänge. Media Print. S. 15.
- Ströter-Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Basisinformationen, Unterrichtsmaterialien, Ästhetische Zugänge. Paderborn: Media Print.

Internetquellenverzeichnis:

- BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. Erfurt: o.V.
URL: <http://www.bdk-online.info/xmentor/media/8,1225705103.pdf> (Stand: 09.04.2011)
- Busse, Klaus-Peter: Den Atlas öffnen.
URL: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/wissmitarbeiter/schittler/busse-den-atlas-offnen.pdf> (Stand: 20.05.2011)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK): UNESCO-Projektschulen. Ziele und Leitlinien.
URL: http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_ziele.php (Stand: 03.04.2011)
- DUK (2007): UNESCO-Welterbestätten Deutschland e.V.: Lübecker Erklärung.
URL: http://www.unesco.de/luebecker_erklaerung.html (Stand: 08.04.2011)
- UNESCO-Projektschulen. Ziele und Leitlinien.
URL: http://www.ups-schulen.de/ueber_uns_ziele.php (Stand: 03.04.2011).
- Ströter-Bender, Jutta: Museumskofferarchiv.
URL: <http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-kunstmusik-textil/kunst/personal/stroeter-bender/museumskofferarchiv/> (Stand: 22.08.2011).
- UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education). [UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert; Lissabon, 6. - 9. März 2006.]
URL: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf (Stand: 09.04.2011)

Abbildungsverzeichnis:

Alle Abbildungen und Fotos: Christine Flamme

Angaben zur Autorin:

Christine Anna Katharina Maria Flamme, die ihr Referendariat am St. Michael Gymnasium in Ahlen absolvierte, ist Lehrerin am Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium in Münster für die Fächer Mathematik und Kunst und promoviert parallel im Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsfelder sind die World Heritage Education und die Vermittlung von Architektur- und Technikgeschichte.
E-Mail: Christine.Flamme@gmx.de

Feuerstätten und Rauchhäuser in Quedlinburg

Ilona Glade

Abb. 1 Quedlinburg. Quelle: Eigene Aufnahme



Feuerstätten und Rauchhäuser in Quedlinburg Zusammenfassung

Die Stadt Quedlinburg wurde weder im Dreißigjährigen Krieg noch in den Weltkriegen des 20. Jahrhunderts beschädigt. Deshalb sind der Stadtgrundriss und mehr als 1300 Fachwerkhäuser unverändert geblieben. Die Entwicklung der Fachwerkhäuser lässt sich auch nach sechs Jahrhunderten ablesen und eine Verschmelzung der Wesenszüge des frühgeschichtlichen *Hallenhauses* mit denen eines *niederdeutschen Hauses* nachweisen. Aufgrund dessen ist das UNESCO - Welterbe Quedlinburg Zeugnis des Wandels von Kultur und Lebensweisen über die Jahrhunderte hinweg bis heute - eine Zeitreise in unsere vergangene Kulturgeschichte.

Im Mittelalter lebten die Bürgerinnen und Bürger mit den allgegenwärtigen Gedanken des Überlebens, die vor allem mit den alltäglichen Dingen wie Kochen, das Heizen der Räume und ihre Beleuchtung verbunden waren. Diese zentralen Aufgaben des bürgerlichen Hauses haben die Feuerstätten, so genannte Feuerherde und die Prototypen der Öfen übernommen. Sie hatten noch keinen Schlot, und so suchte sich der Rauch seinen Weg ins Freie durch die Räumlichkeiten der Häuser, durch kleinste Lücken, Fugen und Schlitzze.

Was ist ein so genanntes *Rauchhaus*? Wie sah ein Feuerherd in einem bürgerlichen Rauchhaus im 14.-17. Jahrhundert aus? Wie wurde geheizt und gekocht? Welche Wohnkultur hatten die Menschen damals? Antworten auf diese Fragen können und sollen in folgendem Artikel gefunden werden. Durch die eingehende Beschäftigung mit den Feuerstätten exemplarischer Häuser in Quedlinburg, können die Schülerinnen und Schüler die Wesenszüge der vergangenen Kultur des Wohnens nachempfinden.

Zur Geschichte von Quedlinburgs und seiner Häuser

Quedlinburg ist eine kleine Stadt am Nordrand des Harzes in Sachsen Anhalt. Sie liegt an einer mittelalterlichen, parallel zum Gebirgszug verlaufenden Handelsstraße. Schon im 10. Jahrhundert richtete Otto I. auf dem Berg ein Damenstift zur Erziehung und Versorgung der adeligen



Fireplaces and Smokehouses in Quedlinburg Abstract

Quedlinburg is a town that was neither damaged during the Thirty Years' War (1618-1648), nor during the two World Wars of the 20th Century. This is the reason why the town's historic outlines and more than 1,300 timber-framed buildings have remained unchanged. Even 600 years later, the development of this kind of houses can still be seen easily. It is verified that timber-framed houses emerged from a combination of characteristics of prehistoric aisled houses and Low German houses. Therefore, the UNESCO World Heritage Quedlinburg is an evidence of change in culture and life throughout past centuries until now – thus, the town offers a time travel into our cultural history.

In the Middle Ages, citizens lived with omnipresent thoughts of how to survive. Some of their main concerns regarded common things such as cooking, heating and lighting of rooms. These central tasks of middle-class houses were carried out with the help of fireplaces, the so-called fire-stove and the prototype of the oven. The fireplaces of that time did not yet have chimneys. Consequently, the smoke had to find its way into the open air through the premises, smallest gaps, interstices and slots.

But what is a so-called smokehouse? How did a fire-stove of a middle-class smokehouse in the 14th-17th century look like? How did they heat and cook? What kind of domestic culture did people of that time have? Answers to these questions can be found in the following article. By dealing with fireplaces of exemplary houses in Quedlinburg, pupils will be able to gain an insight into the characteristics of past domestic culture.

Töchter und Witwen ein. Am 23. November 994, dieses Datum gilt als offizielles Datum der Stadtgründung von Quedlinburg, unterschrieb Otto III. eine Urkunde, die die Kaufleute unterstützte (vgl. Pfothner; Lixenfeld 2007: 22). Im Mittelalter bildete Quedlinburg ein europäisches Zentrum für Politik, Wirtschaft und Kultur.

Um 1330 waren etwa 700 und um 1480 etwa 900 Häuser in Quedlinburg gebaut. 1764 entwickelte sich ihre Anzahl bis zu 1225 Stück. Im Jahr 1786 erreichte die Zahl der Häuser 1561 (vgl. Schauer 1990: 41).

Quedlinburg besteht aus vier Teilen: der Altstadt, der Neustadt, dem Münzenberg sowie dem Westendorf mit dem Schlossberg. Die im Norden liegende Altstadt war allseitig von einem Mauerring mit Stadtgraben geschützt. Die gekrümmten Straßenverläufe erinnern noch an die Handelsführung des „mittelalterlichen Fernverkehrs“. Hier stehen noch heute die größten und repräsentativsten, überwiegend dreistöckigen Fachwerkhäuser des 16. Jahrhunderts. In der Neustadt stammen die Häuser aus dem 17. und 18. Jahrhundert (besonders zwischen 1620 und 1710): Den Bürgern erschienen die Häuser aus dem 13. Jahrhundert zu klein, aus diesem Grund wurden sie durch größere ersetzt. Die ältesten Häuser von Westendorf sind im Wesentlichen im 16. bis 19. Jahrhundert entstanden. Der Münzenberg war im Mittelalter von Bürgern und Kaufleuten bewohnt (vgl. Pfothner; Lixenfeld 2007: 34-37). Diese Tatsachen zeugen davon, dass sich die Kultur des deutschen Wohnens in dieser Stadt vom Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert kreuzt.

In Quedlinburg wurden *Fachwerkhäuser* gebaut, die dem *niedersächsischen Fachwerktyp* (= niederdeutschen) zugehörig sind (Abb. 1). Nach Schauer ist ein Fachwerk ein „tragendes Gerüst aus miteinander verbundenen lotrechten, waagerechten und schrägen Hölzern. Die von diesen eingeschlossenen *Gefache* sind mit anderen Materialien geschlossen“ (Schauer 1992: 308). Dies bedeutet, dass zuerst eine Rahmenkonstruktion aus Holz hochgezogen wird. Die im Holzgerüst entstandenen Zwischenräume oder sogenannten Gefache der Wände, die etwa einen Meter breit sind, werden danach mit verschiedenen natürlichen Materialien und Techniken ausgefacht. Für die Gefachfüllung wurden in Quedlinburg Lehm, Hauerstaken oder unbeschnitzte Hölzer verwendet (*Ausstakungstechnik*). Seit 1630 benutzte man gegen Feuer widerstandsfähige Mauerziegel (*Bachsteinausfachung*) (vgl. Schauer 1990: 37).

In Quedlinburg bilden zwei- oder dreigeschossige und mit der *Traufe* zur Straße gestellte Fachwerkhäuser die Regel. Der Hauseingang befindet sich in der Mitte des Hauses oder seitlich versetzt. Er führt in einen Flur oder über eine breite Toreinfahrt in eine hohe gepflasterte *Diele*, um die sich die Räume gruppierten und von der man nach hinten in den Innenhof gelangte (*Durchgangsdiele*). Das Erdgeschoss diente in der Regel für Handwerk und Handel. Zur Straße lag die Wohnstube, die um die Mitte des 14. Jahrhunderts nach urkundlichen Nachrichten bereits Bestandteil des Bürgerhauses im

Harzgebiet wurde. Auf der anderen Seite der Diele befanden sich die Geschäfts-, Arbeits- und Lagerräume. Über eine Treppe, die niemals an der Straßenseite des Hauses lag, erreichte man das Obergeschoss, in dem sich Schlaf- und Wohnräume befanden. Die Räume unter dem Dach dienten als Lager und Trockenraum.

Für die Bauten lag damals keine Bauordnung zugrunde. Wegen des sorglosen Bauens, bestand die Gefahr für die Fachwerkhäuser, von Feuersbrünsten zerstört zu werden. Die Stroh- oder *Schindeldächer* der nahe zueinander stehenden Häuser stellten, durch Funkenflug aus den Schornsteinen, gute Zündflächen dar, bei denen das Feuer rasch von einem Haus zum anderen überspringen konnte. Die Brände traten häufig auf und zerstörten schnell mehrere Häuser gleichzeitig, sodass die mittelalterliche Fachwerkarchitektur in Quedlinburg heute kaum noch erhalten ist, und sich rund 94 % aller Gebäude auf das 17. und 18. Jahrhundert datieren lassen.

Spätmittelalterliche Feuerstätte

Die Diele war der Hauptraum in Niederdeutschland, sodass sie den Hausteil in seiner gesamten Tiefe (Längsdiele) einnehmen konnte. Eine solche Lage gab die unmittelbare Aufsicht und Übersicht über Mitbewohner, Tiere und Dinge des Hofes. In der Diele befand sich auch die einzige noch offene Feuerstelle des Hauses. Eine solche Stellung des Feuerherds in Quedlinburg vermitteln beispielhaft die *Grundrisse* der Häuser in der Wordgasse 3 (1310/1450), Nikolaikirchhof 7 und Hohe Straße 22 (1661) (Abb. 2).

Das Feuer spielte für die Speisenzubereitung eine wichtige Rolle, zugleich diente es aber auch als Wärmespender und Lichtquelle, sodass die Frauen am Feuer stricken konnten. Der flackende Feuerherd war der Mittelpunkt des Hauses, an dem sich die Bewohner abends, nach der Tagesarbeit versammelten. Am Herdfeuer galt eine spezielle Feuersitzordnung, wobei sich die Ehrenplätze für den Hausbesitzer, seine Frau und die Großeltern unmittelbar am Feuer befanden. Möser schreibt:

„Der Platz bey dem Heerde ist der schönste unter allen. Und wer den Heerd der Feuersgefahr halber von der Aussicht auf die Deele absondert, beraubt sich unendlicher Vorteile. Er kann sodenn nicht sehen, was der Knecht schneidet, und die Magd futtert. Er hört die Stimme des Viehes nicht mehr [...]“ (Möser 1775-1786: 144f; Schepers 1960: 87).

So entsprachen das Herdfeuer und seine Umgebung dem innersten, heiligsten Gebiet des Hauses. Über die Bedeutung dieses Herdfeuers äußert sich der flämische Dichter Ernst Claes:

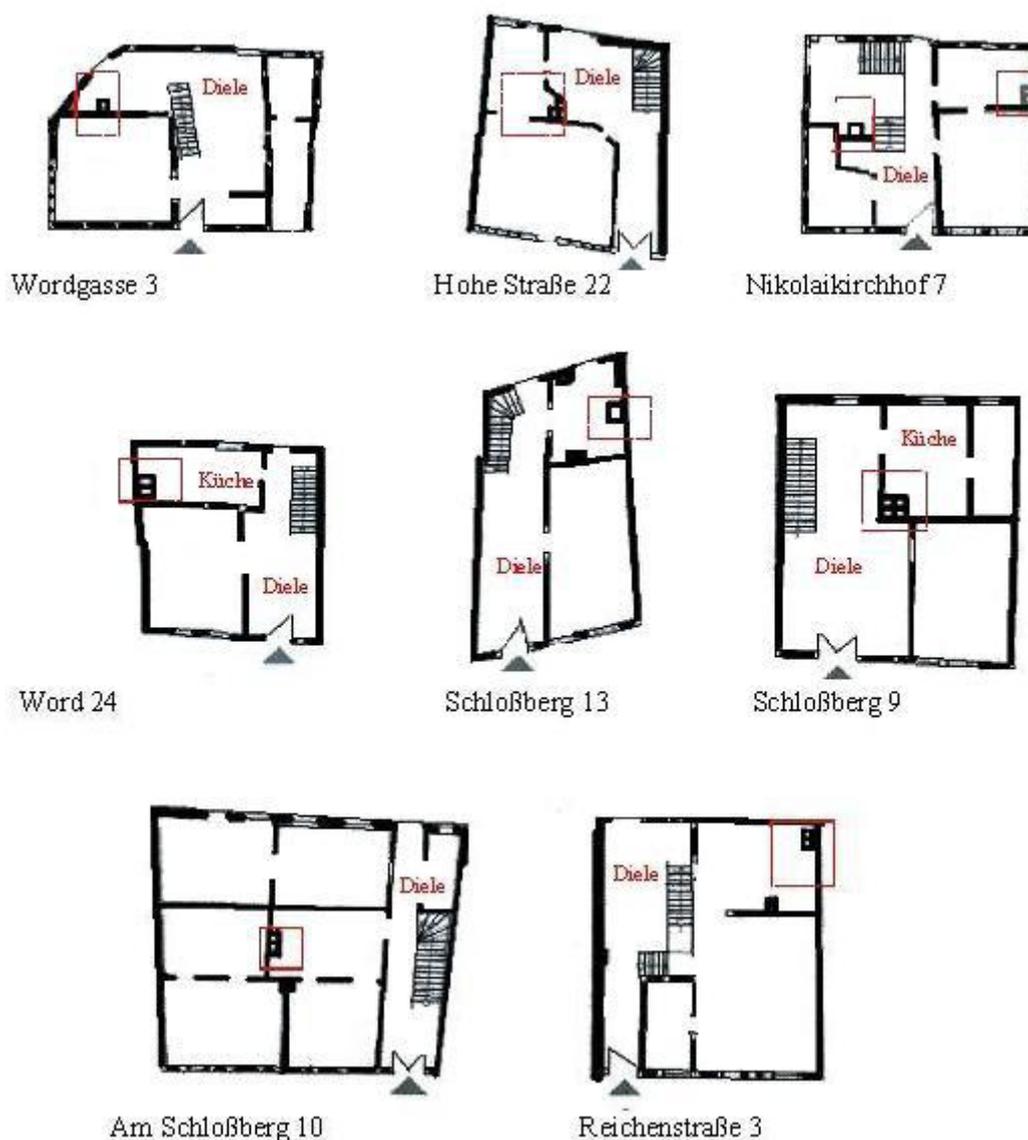


Abb. 2 Grundrisse (Unterstock) von Bürger- und Handwerkhäusern. Quelle: Eigene Zeichnung nach Helmut Stelzer, 1976

„Um jenen rauchschwarzen Herd schwebte ein Geist, der alle und alles mit einem Band umschlang, die Toten und die Lebendigen, die sichtbaren und die unsichtbaren Dinge. Die Erinnerungen und Bräuche führten hier ein reines und starkes Dasein. Um einen Herd wurde, die Blicke auf die spielenden Flammen und den aufsteigenden Rauch gerichtet, alles überlegt, besprochen, erwogen, erfreuliche und traurige Dinge [...]“ (Freudenthal 1931: 121).

Die Stadtordnung in Quedlinburg von 1555 erwähnt keine Dachdeckungsmaterialien oder *Schornsteine* in den Häusern (vgl. Lorenz 1916: 95; Schauer 1992: 41). Ein Grund dafür war, dass die traditionellen Konstruktionen zu jener Zeit noch ausreichend brandsicher waren (vgl. Schauer 1990: 38).

Die Recherchenergebnisse der Wissenschaftler zeigen, dass das Feuer in jener Zeit auf dem Fußboden leicht eingetieft und mit Lehm ausgekleidet oder auf einem niedrig angelegten (5-40 cm hoch) Tafelherd brennen

konnte (vgl. Großmann 1986: 161; Geramb 1924: 49; Blümel 1990: 26). Die Feuerstelle konnte auch mit Backsteinen geringfügig ummauert sein (vgl. Faber 1957: 21). Die Herdoberfläche war eben, weil sie zum Kochen diente. Eine Feuerstelle bedingte die Verwendung eines Topfes, der entweder in der Glut stehen (mittelalterliche Kugeltöpfe) oder über dem Feuer hängen konnte (Großmann 1986: 161). Dieser Topf wurde *Kessel* benannt. Dafür war von der Wand her ein schwenkbarer oder drehbarer Wendebaum, Holzstecken oder grober Eisenstab angebracht, an dessen gezähntem Ende eine verstellbare Kette befestigt war, auf der ein schwerer Kochkessel über dem Feuer hing. Mit einem Haken konnte die gewünschte Hanghöhe eingestellt werden. Für eine große Küche war noch eine mit drei oder vier Armen versehene, mehrstellige Querstange fixiert, an denen mehrere Kochtöpfe gleichzeitig über dem Feuer gehalten werden konnten (vgl. Faber 1957: 22). Die Balken über dem Feuer waren mit Lehm verstrichen (vgl. Geramb 1924: 49), um die Brandgefahr zu senken.

Es gab also keine Schornsteine - in der Mitte der Diele lag ein Feuerherd, über dem senkrecht im Dach eine Öffnung ausgespart war. Der Augen reizende Rauch sollte so die gesamte Diele, die für das Abziehen des Rauches extra höher als andere Zimmer war, und den Treppenbereich bis zum Dachraum erfüllen. Die Bewohnerinnen und Bewohner des Hauses haben den Rauch keineswegs als lästig empfunden, sondern aufgrund seiner Wirtschaftlichkeit sogar geschätzt. Der Rauch zog durch das offene Dach und durch die Stroheckung ab und konservierte so die Hölzer des Dachwerks. Außerdem erhöhte der Rauch die Haltbarkeit des Strohdaches gegen Witterungseinflüsse: etwa 50 Jahre Lebensdauer anstatt 25-30 Jahre (vgl. Blümel 1990: 30). Besonders bei der Essenzubereitung leistete der Rauch auch große Hilfe. Ernst FINDER berichtet:

„Durch die Einwirkung des Rauches ist infolge seines hohen Kreosotgehalts in den alten Häusern das Ständer- und Sparrenwerk so hart und fest geworden, dass es der äußersten Anstrengung bedarf, um einen Nagel hineinzutreiben. Gegen Wurmfraß ist das Holzwerk in einem solchen Hause geschützt, das Strohdach liegt in einem Rauchhause bedeutend länger als in einem Schornsteinhause. Auch das Ungeziefer, besonders das der Hühner, soll durch den beißenden Rauch ferngehalten werden; auch mindert er mancherlei unangenehme Gerüche, die notwendigerweise dort entstehen, wo Menschen und Tiere unter einem Dache hausen. Vor allem aber schützt er vor dem ‚Mulstrigwerden‘ des Getreides, und der Landmann hält dafür, daß bei feuchter Witterung das geerntete Korn in einem Rauchhause mindestens einen Tag früher eingebracht werden kann als in einem mit einem Rauchscht versehenen Hause“ (Zit. nach: Faber 1957: 24).

Also waren Fachwerkhäuser hinsichtlich des Brandschutzes keine gefährdeten Bauweisen, sodass jede schon längst bekannte technische Voraussetzung von Schornsteinen abgelehnt wurde.

Feuerherde in der Neuzeit

Ab dem 16. Jahrhundert ist ein Fortschritt in der Quedlinburger Wohnkultur zu beobachten und infolgedessen wurden die Hausaufteilung und die Zimmernutzung den veränderten Lebensbedingungen angepasst. Die Feuerstatt wurde in ein anderes Zimmer verlegt, das oft hinter der Stube seitlich der Diele lag. Auf eine solche Platzierung der Herdstatt weisen die Grundrisse der Bürger- und Handwerkshäuser in der Word 24 (um 1525), Schloßberg 9 (um 1680), Schloßberg 10 und 13, Reichenstraße 3 hin (Abb. 2). Da ein Schlot demnach fehlte, und Rauch sich im Raum verbreitete, wurde dieser Raum als *Rauchküche* benannt. Die Küchen

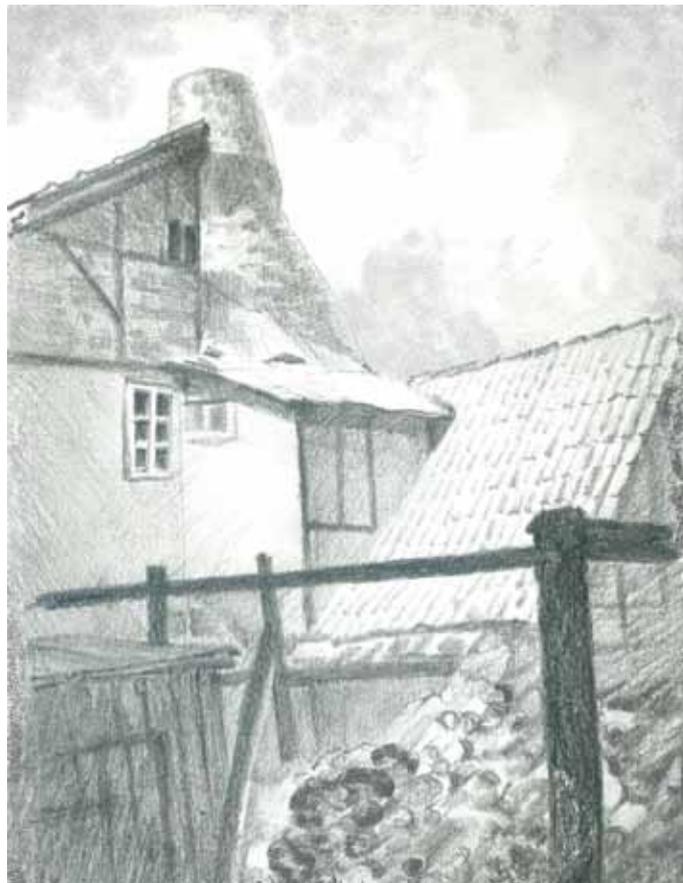


Abb. 3 Kalkofen auf dem Münzenberg. Quelle: Eigene Zeichnung nach der Fotoaufnahme von Dr. med. H. Bosselmann. (Dreier, H./ Müller, H. 1960: 21)

waren in der Regel doppelt so hoch wie die angrenzenden Stuben und Kammern. War der Dachraum von der Küche doch durch eine Zwischendecke getrennt, suchte sich der Rauch seinen Weg durch die über dem Herd entfernten Deckenbretter, bevor er durch ein Rauch- und Lichtloch in der Wand den Weg ins Freie finden konnte. Dieses Loch befand sich in der Regel direkt unter der *Firstlinie* der *Giebelwand*.

So beschreibt Beitz die Herdstelle in der altbayerischen Bauernküche, die über dem Herd überwölbt war, um Funken zurückzuhalten: Als Funkenfang diente eine schildartige Kappe aus *Stackengerippe* mit Flechtwerk, das mit Lehm reichlich verstrichen und feuerfest gemacht wurde. Aus diesem flach gewölbten *Funkenfang* zog Rauch durch ein weites Loch in der Dieledecke ab. Der Rauchscht reichte nur bis zum Dachboden oder die Kammern des Obergeschosses und war durch Holzhaltung abgeschlossen (vgl. Beitz 1906). „Der aufgestiegene Rauch wurde durch den *Rauchfang* über dem Herd gefasst und abgekühlt an den auf dem ‚Wiemen‘ hingenden Schinken, Speck und Würstchen vorbei sich durch die Diele unter dem Giebel einen Weg nach außen suchte“ (Walter 1936: 11).

Gleichzeitig mit der Verbesserung der Lebensbedingungen verwüsteten die großen Brände die Stadt. Eine der

Ursache für Brandschäden war, dass Schornsteine in den Fachwerkbauten aus Stroh, Holz und Lehm geflochten waren. Dadurch konnten Funken leicht eine solche Konstruktion angreifen. So gab es im Jahre 1765 in der Altstadt 182 hölzerne Schornsteine und in der Neustadt noch 233 (vgl. Staatsarchiv Magdeburg, Rep. A 21 tit. XXI, Nr. 39 vom 14. Mai 1765). Der schnell abziehende Rauch über den *Schlot* enthält heiße Funken, die für Stroh- oder Schindeldeckungen gefährlich waren. Wer eine Art von Rauchabzug hatte, galt als Sonderling. Weddiggen begründet diese Meinung:

„So gefährlich aber nun auch eine Küche ohne Schornstein zu seyn scheint, so ist doch die Gefahr wirklich eben dadurch vermindert. Von einem Feuer, das ohne Schornstein brennt, fliegen die Funken bei weitem nicht so hoch auf. Der Schornstein hingegen zieht sie bis zu einer beträchtlichen Höhe, die dann in der Rußkruste sitzen bleiben und Entzündungen verursachen. [...]“ (Weddiggen 1784: 109; Zit. nach: Faber 1957: 24).

Das Feuer flammte in den Herdstätten ständig, im Sommer zum Kochen und im Winter zusätzlich noch zum Zimmerbeheizen. Darüber hinaus bedeutete die Feuerstatt eine ständige Gefahr für Haus und seine Bewohner. Besonders wurde die Brandgefahr in den Fachwerkhäusern mit der Nutzung der Kohle seit dem 17. Jahrhundert noch verstärkt, weil die Verbrennung der Kohle höhere Temperaturen als Holz erzeugt. So verbrannten in Quedlinburg 12 Häuser im Jahr 1600; noch 11 Häuser 8 Jahre später und 7 Bauten im Jahr danach. Die weiteren Brände folgten nacheinander und verwüsteten 1611 = 11, 1615 = 7, 1677 = 8 und 1699 = 22 Fachwerkhäuser (vgl. Schauer 1990: 31).

Um die Brände zu reduzieren, wurde laut der Feuerordnung von 1634 der Bau von Schornsteinen bis über das Dach, die Deckung mit Dachziegeln und Brandmauern aus Stein zwischen den Häusern in den bürgerlichen Häusern in Quedlinburg gefordert. Dabei sollte der Schornstein höher als der Dachfirst sein, um Nachbarn mit dem Rauch nicht zu belästigen und um einen besseren Abzug zu bekommen (Abb. 3). Außerdem sollten „alle fache, sonderlich an den gefährlichsten orten, mit zigeln undt barnsteien ausgeflachten [...] werden“ (Lorenz 1916: 324ff; Zit. nach Schauer 1992: 40; Schauer 1999: 38) und es war gewünscht, das Untergeschoss aus Stein zu bauen. In der Feuerordnung von 1676 findet man eine strenge Anordnung:

„In der stadt und vorstädten sollen keine andere dächer alsz mit ziegeln gedecket und mit kalck eingelegt, gelitten und die stroh- und damit verwiepete dächer binnen jahresfriest

geendert [...] werden [...].“ (Lorenz 1916: 424ff; Zit. nach: Schauer 1999: 38).

Im Jahr 1685 wurden auch die Fußböden des Erdgeschosses „mit Barnsteinen außgeplastert“ (Schauer 1990: 38).

Manchmal befand sich der Herd am Ende der Diele oder im Nebenzimmer, in dem eine massive Querwand aus Stein (Herdwand) vorhanden war, in der ein gemauerter Schacht oder Schornstein lag. Die Schornsteine sammelten den Feuerrauch in einer Kaminhaube und führten ihn im *Rauchrohr* über das Dach, wodurch die Rauchbelästigung in den Räumen vermindert wurde (vgl. Schauer 1990: 38; Großmann 1986: 161). Die Feuerstelle wurde 30-50 cm hoch aufgemauert. Eine eiserne Ofenplatte mit einem Loch darüber diente als Herdstätte. Auf dem hölzernen Sims des Rauchfangs befanden sich Ess- und Trinkgefäße, Tellerbretter sowie ein Salzfass. Daneben hingen Schüreisen, Bachschaufel, Fleischgabel und Löffelhalter. Ferner wurden Schemel oder Stühle gestellt (vgl. Faber 1957: 21).

In manchen Häusern lag die Küche im Hausinneren, zwischen den Räumen, und empfing kaum Tageslicht. Der Raum war vollständig aus Stein gebaut und mit Lehm verstrichen. Die gesamte Küchendecke bildete einen Rauchfang mit einem Schornstein im Zentrum, sodass die Küche selbst zu einer einzigen großen Räucherammer wurde. Der Ruß setzte sich auf die Wände, wodurch sie schwarz wurden. Man bezeichnete den Raum deshalb auch als *Schwarze Küche* (vgl. Blümel 1990: 12). In jeder Wand befanden sich Schlitz (4 Stück), die rechtwinklig zueinander lagen, also nach verschiedenen Himmelsrichtungen angeordneten waren. Die frische Luft wurde so aus den angrenzenden Stuben in die Küche geleitet und der Rauch stieg hoch in den Schlot. Eine solche Küche befand sich im Haus in der Straße Konvent 28 bis zu seinem Abbruch im Jahr 1970 (vgl. Schauer 1990: Abb. 55). Heute sind alls diese Küchen völlig umgebaut und nicht mehr in ihrer Ursprungsform erhalten.

Heizmittel

Damals waren weder Streichhölzer noch andere moderne Zündmittel entdeckt, weshalb die Anzündung des Feuers ein mühsamer Prozess war. Das Feuer sollte niemals ausgehen und wurde daher bewacht und behütet. Die Behütung des Feuers stellte eine wesentliche Aufgabe dar und oblag der Verantwortung der Frauen. Um das Feuer über Nacht zu bewahren und um die Brandgefahr für das Haus zu verringern, wurde die Feuerglut im Herd glühend gelassen und mit Asche oder mit einem Gluthalter zugedeckt.

Als Heizmittel zum Befeuern und Heizen der Feuerstätte diente Holz, das in den Wäldern in der Nähe der Stadt Quedlinburg gerodet wurde. Die Quellen bezeugen, dass das Brennholz aus dem Waldgebiet des Ramberges geliefert wurde, der seit Anfang des 14. Jahrhunderts zum Stift Quedlinburg gehörte (vgl. Schauer 1990: 37). So war der Buchenbestand schon im 15. Jahrhundert, durch die Verwendung für Bauten und zum Heizen fast zur Neige gegangen, sodass das Land nahezu verödet war. Die Bürger haben deshalb angefangen schnell wachsende Fichten und Tannen anzupflanzen, die zwar gut zum Bauen, aber schlecht zum Heizen des Herdes oder des Ofens geeignet waren.

Im Boden des Harzgebietes fand sich außerdem Braunkohle, deren Abbau aber erst um 1698 nördlich von Mücheln einsetzte. Allerdings waren die technischen Voraussetzungen in Sachsen-Anhalt erst im 20. Jahrhundert gegeben, um einen Abbau in Maßen vornehmen zu können (vgl. Becker 1995: 211). Seit dem 18. Jahrhundert wurde der Einbau der gusseisernen Öfen, die für Steinkohlenfeuerung eingerichtet waren, und der schmalen, gemauerten Rauchrohre in jedem Zimmer möglich. (vgl. Hofrichter/ Grassnick 1985: 40). Die neuen Koch- und Heizöfen gaben ihren Rauch in das blecherne Ofenrohr ab und waren leicht an einen Schornstein anzuschließen. Dieses gehört aber zur nächsten Entwicklungsetappe der häuslicher Heiz- und Kochsysteme und würde den Rahmen dieses Artikels sprengen.

Anregungen für den Schulunterricht

Das Thema „Feuerstellen und Rauchhäuser“ kann im Kunstunterricht in Bezug auf die Bewahrung des damit verbundenen kulturellen Erbes bei den Heranwachsenden eingesetzt werden. Eine mögliche Aufgabe könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Umfrage in ihrer näheren Umgebung durchführen und so beispielsweise mit Erinnerungen, tradierten Geschichten und dem Wissen ihrer Großeltern, Verwandten oder Nachbarn arbeiten können. Die Schülerinnen und Schüler nehmen dabei eine forschende Haltung ein, sammeln und recherchieren Hintergrundwissen. Die damit verbundene recherchierten kulturgeschichtlichen Hintergründe und die erzählten Geschichten können von den Schülerinnen und Schülern verschriftlicht, kreativ ausgestaltet oder für vertiefende biografische Forschungen genutzt werden. In Gesprächsrunden im Kunstunterricht können die Geschichten dann beispielsweise erzählt bzw. gelesen und diskutiert werden. Die Schülerinnen und Schüler wählen dann vielleicht die interessantesten Geschichten aus und publizieren sie in ihrer Schülerzeitung.

Folgende Fragestellungen können bei der Erschließung des Themas „Feuerstellen und Rauchhäuser“ anregend wirken: Wie sah das Alltagsleben früher in den Dörfern aus? Für welche Zwecke wurden Feuerstellen benutzt? Welche Heizgeräte standen in den Häusern? Wie hat eine Feuerstelle, ein Kamin oder ein Ofen ausgesehen? Wie und was wurde damals gekocht? Welche Geräte haben den Frauen zur Verfügung gestanden? Welche Erinnerungen haben die Großeltern wiederum von ihren Eltern oder Großeltern behalten?

Im Weiteren wäre es möglich und sinnvoll, das erarbeitete Wissen und die gesammelten Erinnerungen in Form von Museumskoffern umzusetzen und zu präsentieren. So können verschiedene Koffer zur Wohnkultur vom Mittelalter bis zur Neuzeit entstehen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbstständig und aufspielerisch-kreative Weise, als auch über materielle Dinge und ihren Gebrauch, Zugänge zur Wohnkultur finden und eröffnen.

Erläuterung der Fachbegriffe

(nach: Schauer 1992: 307- 310; Großmann 1986: 181- 195; Adolphs/ Hack-Moltor 2004)

Ausfachung:

Ausfüllung eines Gefaches durch Holz, Lehm staken oder Lehmsteine, Mauerziegel.

Ausstakung:

Ausfüllung eines Gefaches mit Lehmflechtwerk aus Holz, Lehm.

Bachsteinausfachung:

Ausfüllung eines Gefaches mit Mauerziegel.

Barnsteine:

gebrannte Steine.

Brandmauer (= Brandwand):

Dicke Wand ohne Öffnung zwischen Gebäuden, die das Übergreifen von Bränden verhindern soll.

Diele:

Ein Schiff des Hauses. In Quedlinburg waren Längsdiele und Durchgangsdiele üblich.

Fachwerk:

Tragendes Gerüst aus miteinander verbundenen Lotrechten, also waagerechten und schrägen Hölzern. Die von diesen eingeschlossenen Gefache sind mit anderem Material geschlossen.

Dachfirst:

Linie, die am oberen Zusammenschluss der beiden Dachschrägen

entsteht.

Funkenfang:

Feuer schützende Decke, die sich zwischen Herd und Decke befindet.

Gefach:

Von Hölzern umschlossenes Feld einer Fachwerkwand, das durch Ausfachung, Fenster oder Tür geschlossen wird.

Giebel:

Dreieckiger Wandteil an der Schmalseite des Hauses zwischen den beiden Schrägen des Daches.

Giebelwand:

Wand, die mit einem Giebel beendet.

Grundriss:

Der horizontale Schnitt durch das gesamte Gebäude in etwa einem Meter Höhe.

Niederdeutsches Hallenhaus (= niedersächsisches Haus):

Mittellängsdielenhaus mit einer Innengerüstkonstruktion bei großer Hausbreite, in dem unter einem Dach Wohnung, Stall und Speicher vereint sind.

Mittellängsdielenhaus:

Jüngere und genauere Bezeichnung für das niederdeutsche Hallenhaus, bei dem die firstparallele mittlere Diele kennzeichnend ist.

Rauchfang:

Über der Herdstatt angebrachter Bretterschlag, der sich nach unten trichterförmig erweitert, in dem der aufsteigende Rauch gefangen wird.

Rauchhaus:

Haus ohne Decke im Küchenraum, bei dem der Rauch unmittelbar (ohne Schornstein) in den Dachraum aufstieg und durch Dachdeckung und Rauchlöcher entweichen konnte.

Rauchküche:

Küche, in der Rauch von der Feuerstatt ohne Schlot oder Schornstein frei in den Raum aufstieg.

Rauchrohr (= Schlot):

Ein Schacht, der die Rauchgase ableitet. In den Rauchhäusern reichte er meist nur bis zur Decke.

Schindeldächer:

Holzblech zum Dachdecken und zur Verkleidung von Hauswänden.

Schornstein:

Gemauerter Schacht, der die Rauchgase über das Dach ableitet.

Schwarze Küche:

Fensterloser Raum mit einem Feuerherd.

Staken:

Ausfüllung der Gefache einer Wand oder Decke mit Stakhölzern, die in die Gefache eingeschlagen, mit Weiden verflochten und mit Strohlehm umgeben werden.

Traufe:

Untere Begrenzung der Dachfläche; auch Bezeichnung der gesamten Hausseite, die unter der Dachschräge liegt.

Quellen:

Staatsarchiv Magdeburg, Rep. A 21 tit. XXI, Nr. 39 vom 14. Mai 1765
Sämtliche Fürstliche Magdeburgischen Ordnungen [...] des Administrators August, gedruckt Leipzig 1673, S. 497, Pkt. 5.

Literatur:

Adolphs, U. [u. a.] (2004): Bertelsmann Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. u. Erw. d. Neuausgabe Gütersloh [u. a.]: Wissen Media.
Becker, H. [u. a.] (1995): Deutschland. Porträt einer Nation. Bd. 9: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Gütersloh: Bertelsmann.
Beitl, R. (1906): Das Bauernhaus im Deutschen Reich. Teil Bayern. Berlin.
Blümel, F. (1990): Deutsche Schornsteine und europäische Kamine im Wandel der Zeit. München: Schloendorn Verlag.
Dreier, H./ Müller, H. (1960): Gang durch die Jahrhunderte. (Ein Quedlinburgbuch, Bd. 6), Museumsbücherei Quedlinburg: Volksdruckerei Ostharz, Werk Quedlinburg.
Faber, A. (1957): Entwicklungsstufen der häuslichen Heizung. München: R. Oldenbourg.
Freudenthal, H. (1931): Das Feuer im deutschen Glauben und Brauch. Berlin, Leipzig: Walter de Gruyter&Co.
Geramb, V. (1924): Die Kulturgeschichte der Rauchstuben. Ein Beitrag zur Hausforschung. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.
Großmann, G. (1986): Der Fachwerkbau: das historische Fachwerkhaus, seine Entstehung, Farbgebung, Nutzung und Restaurierung. Köln: Dumont.
Hofrichter, H./ Grassnick, M. (1985): Deutsche historische Bürgerhäuser (Keyser's kleine Kulturgeschichte). München: Keyser.
Pfothner, A./ Lixenfeld, E. (2007): Welterbe Quedlinburg. 2. Aufl. Bonn: Rasch Druckerei u. Bramsche.
Schauer, H. (1990): Quedlinburg. Das städtebauliche Denkmal und seine Fachwerkbauten. Berlin: Bauwesen.
Schauer, H. (1992): Fachwerkbauten in Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Sachsen. Untersuchungen zur Bau- und Formenentwicklung des Fachwerks und zum heutigen Bestand in den fünf neuen Bundesländern. Berlin/ München: Bauwesen.
Schauer, H. (1999): Quedlinburg. Fachwerkstadt, Weltkulturerbe. Berlin: Bauwesen.
Schepers, J. (1960): Haus und Hof deutscher Bauern. Bd. 2: Westfalen-Lippe. Münster: Aschendorff.
Walter, F. (1936): Das westfälische Bauernhaus. (Westfälische Kunsthefte), Dortmund: Ruhfus.
Weddiggen (1784): Westfälischen Magazin 1784, Heft 2.

Angaben zur Autorin:

Dipl.-Ing. (FH/RUS) Ilona Glade
Doktorandin im Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn.
Forschungsfeld: Zum kulturellen Phänomen der Kamine.
E-Mail: ilona.glade@gmx.de



Welterbe. Kunst und MINT-Fächer

Jutta Ströter-Bender

Abb: Präsentation eines Museumskoffers von Peter Lepp zu Kunst und MINT (Bionik)



Welterbe. Kunst und MINT-Fächer
Vorwort

Standen in den vergangenen Jahren vor allem kulturelle und künstlerische Ebenen auf der Forschungs-Agenda der universitären World Heritage Education, wird in den kommenden Jahren, den aktuellen Entwicklungen entsprechend, eine Öffnung der Inhalte und Methoden mit Blick auf die MINT-Fächer, ihre Wissenschaftsgeschichte und Themen in Verbindung mit Bereichen der Ästhetischen Bildung erfolgen. Zu den MINT-Fächern gehören: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Geologie, Biologie) und Technik. In diesen Kontexten etabliert sich auch zunehmend der interdisziplinäre Bereich der Umweltgeschichte, in dem die komplexen Wechselbeziehungen und Interaktionen von Natur und Gesellschaft herausgearbeitet werden.

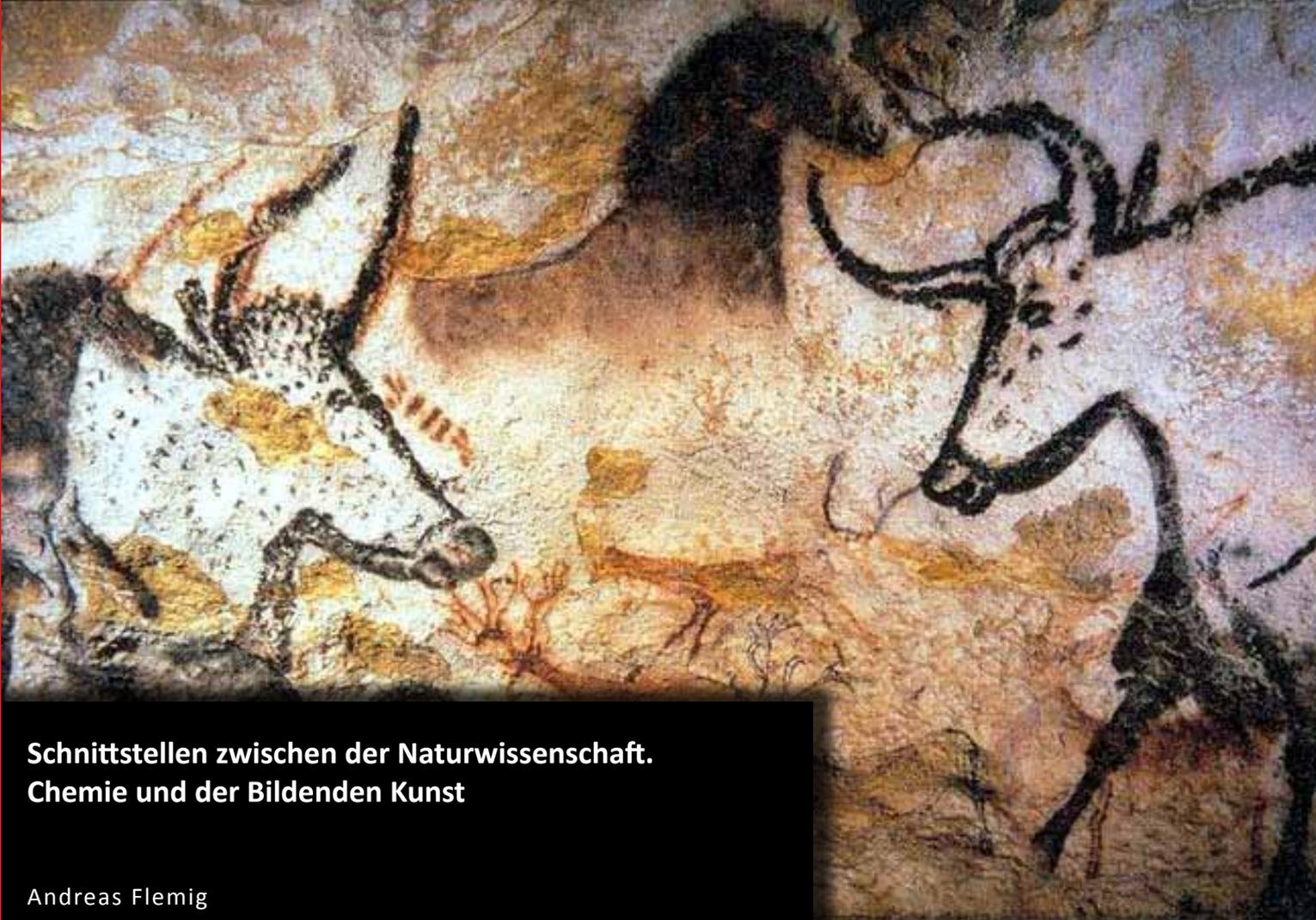
Die Bedeutung der MINT-Bereiche für die Entstehung von Kultur, für den Kulturerhalt und seine Zukunft, ist für den breiten Kontext der WHE noch nicht genügend dargestellt. Insgesamt fehlt es in der interdisziplinären Bündelung an grundlegenden Forschungen, Materialien, Vernetzungen und Methoden, sodass die folgenden Vermittlungskonzepte von Andreas Flemig hier wichtige Anregungen bieten. Durch eine Vorstellung sowohl kunstwissenschaftlicher als auch naturwissenschaftlicher Themen und Methoden, erschließt er modellhafte und experimentelle Wege, die hoffentlich zukünftig weiter ausgebaut und in der Praxis Anwendung finden werden.



World heritage. Art and MINT Subjects
Preface

In the past it was in particular the cultural and artistic levels that were on the research agenda of World Heritage Education at universities. According to latest developments, an opening of the contents and methods regarding MINT subjects is to be carried out during the next years. The MINT fields' scientific history and topics will be interlinked with areas of aesthetic education. MINT subjects contain: Mathematics, Informatics, Natural Sciences (Physics, Chemistry, Geology, Biology) and Technology. In these contexts, the interdisciplinary area of environmental history gains importance. It is in this research area that complex interrelations and interactions of nature and society are carved out.

The MINT areas' importance for the origin of culture, for cultural preservation and its future, is not yet exhibited clearly enough for the broad context of WHE. Taken as a whole, the interdisciplinary bundling lacks basic researches, materials, integrations and methods, so that the following mediative concepts of Andreas Flemig offer important suggestions on this field. In his presentation of subjects and methods, referring to Fine Arts as well as Natural Sciences, he opens exemplary and experimental ways which hopefully will be further developed and in future put into practice.



Schnittstellen zwischen der Naturwissenschaft. Chemie und der Bildenden Kunst

Andreas Flemig

Abb. 1 Felsenmalerei in den Höhlen von Lascaux

Historisches

„Chemie ist die Wissenschaft von den Stoffen und ihren Änderungen. Die Welt der Chemie umfasst daher die gesamte Materie in unserer Umgebung: die Steine auf denen wir stehen, die Lebensmittel, die wir essen, das Fleisch und die Knochen, aus denen wir bestehen, [...]“ (Atkins 2006: G1) und natürlich auch die Kunst, die wir so gern betrachten. Um den Zusammenhang zwischen der Bildenden Kunst und der Naturwissenschaft Chemie möglichst genau beleuchten zu können, möchte ich mich nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner beider Wissenschaften richten: dem Stoff, der letztendlich aus den Elementen aufgebaut ist. Der folgende Text ist ein Versuch, die Verbindung zur Bildenden Kunst aus der Definition der Naturwissenschaft Chemie heraus zu entwickeln, um diese gegensätzlichen Wissenschaften in einem neuen Zusammenhang zu sehen.

Der Blick auf die Chronologie des Buches „Geschichte der Chemie“ von Charles-Albert Reichen (Reichen 1963) zeigt allen anderen Ereignissen voran die Höhlenmalereien von Lascaux (Entstehungszeit zwischen 20000 und 10000 Jahre vor Christus). Sie werden als die älteste archäologische Entdeckung angeführt, die im Zusammenhang mit der Wissenschaft Chemie steht.

Der erste Band von Kammerlohrs „Epochen der Kunst“ startet seine Ausführungen anhand eines ähnlichen Meilensteins der Menschheitsgeschichte, der Höhlenmalerei von Altamira in Spanien (Entstehungszeit zwischen 21000 und 13000 Jahre vor Christus).

Dieses Beispiel zeigt besonders deutlich die beiden verschiedenen Perspektiven, mit der wir denselben Untersuchungsgegenstand betrachten. Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker analysieren anhand der Bildinhalte das Vermögen der historischen Kulturen zu Stilisierung, Abstraktion und zu naturalistischen Darstellungen (vgl. Kammerlohr, Broer 1998: 11). Chemikerinnen und Chemiker legen ihren Fokus auf die Stoffe die genutzt wurden, um eine derartige Farbigkeit zu erzeugen. Die ockergelbe, rotbraune oder tiefschwarze Färbung natürlich vorkommender Gesteine und Erden hat ihren Ursprung in unterschiedlichen Anteilen verschiedener Eisenoxiden. Verbrennungsrückstände von Hölzern und Ruß ergeben ebenfalls ein schwarzes Pigment, wogegen Gips oder zermahlene Quarzgesteine natürlich vorkommende Weißminerale darstellen. (vgl. Seilnacht 2002: Internetquellenverzeichnis (1)).

Dem Kunstbegriff wurden über die Jahrhunderte hinweg und an den verschiedensten Orten der Welt verschiedene Bedeutungen beigemessen. Besonders im Mittelalter war der Kunstbegriff sehr eng mit Fertigkeit und Handwerk verknüpft (vgl. Kammerlohr, Broer 1998: 7). Zu jedem Zeitpunkt bildete aber das Vorhandensein geeigneten Materials die Grundlage für die Entstehung von Kunst.

Darstellungen der Laboratorien und Interieurs der Alchemisten aus dem 18. Jahrhundert dienten zu weit mehr als nur zur Dokumentation des chemischen Geschehens, die Bildinhalte überlieferten darüber hinaus auch alchemistisches Wissen von Chemikerinnen und Chemikern aus entfernten Kulturkreisen. Laborgeräte, Chemikalien, Stoffproportionen und Aggregatzustände konnten sich aus derartigen Werken herauslesen lassen, was ohne die geschickte Künstlerhand auf dem Wege der sprachlichen Übermittlung nicht geglückt wäre. Im Zuge der Deutung der wissenschaftlichen Erkenntnisse, benannten die Alchemisten übergeordnete Kräfte, die durch die gestalterischen Fähigkeiten der Gelehrten und Künstler ein Gesicht verliehen bekamen.

War das Wissen um die Chemie im Mittelalter noch stark von mythologischen Einflüssen geprägt, so sorgten die Künstler für die entsprechende bildnerische Umsetzung.

Die zentrale Figur der dritten Abbildung symbolisiert den Saturn, der das Leben und die Wiedergeburt verkörperte. In der Chemie war dies bis in das 19. Jahrhundert hinein eine weit verbreitete Auffassung (vgl. Reichen 1963: 8). Durch die Zuschreibung von Symbolen zu den nach und nach entdeckten Elementen (O für das Element Sauerstoff) entstand eine in sich geschlossene Zeichensprache, die über chemische Gleichungen das Beschreiben ganzer Reaktionen, ja sogar sämtlicher chemischen Vorgänge in unserer Umwelt, erlaubt. Die Strukturformel, meist nur die Summenformel (H_2O für die Verbindung Wasser), ersetzte das physische Material. Hinzu kamen weitere chemische und physikalische Größen, die ganze Prozesse damals wie heute charakterisieren. Zugunsten einer universellen, exakten Wiedergabe verminderte sich die Beteiligung von Künstlerinnen und Künstlern bei der Darstellung der Erkenntnisse. Im 20. Jahrhundert dehnte sich der Kunstbegriff in viele Richtungen aus und wirkte dieser Tendenz (der exakten Beschreibung unserer Umwelt) in gewisser Weise entgegen: „Der Verzicht auf bloße Wiedergabe des äußerlich Sichtbaren brachte den Gewinn, dass Wesentliches und bisher so nie Gesehenes wahrgenommen wurde.“ (Kammerlohr, Broer 1998: 8). Zudem wurde der Kunstbegriff aufgrund der fortschreitenden Technisierung um neue (Re-)produktionsverfahren und Themenbereiche erweitert.

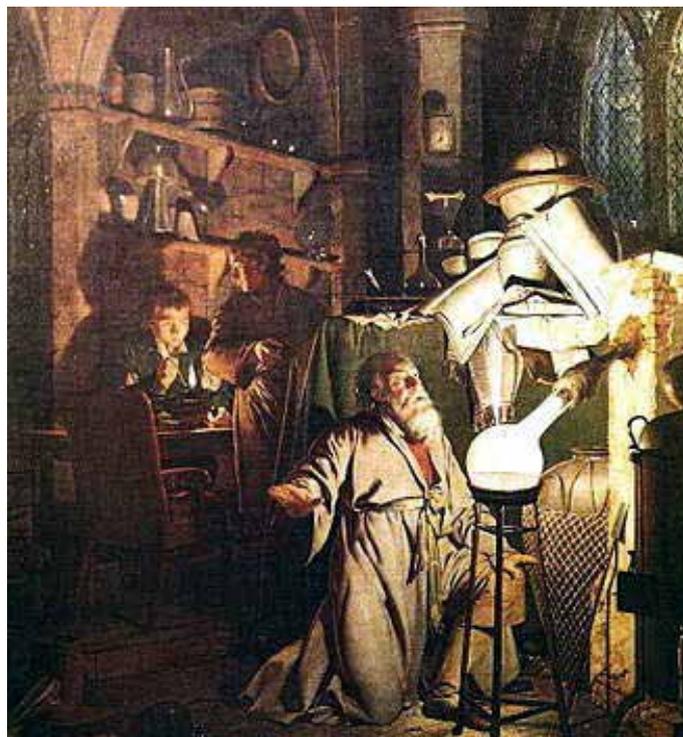


Abb. 2 Joseph Wright of Derby, Der Alchemist beim Suchen nach dem Stein der Weisen, 1771, Öl auf Leinwand, 127 cm x 101,6 cm



Abb. 3 Hans Burgkmair d. Ä., Folge der Planetenbilder, Blatt 1: Saturn, um 1510, Holzschnitt, 30 x 18,6 cm, Grafische Sammlung Albertina, Wien

Bisher ließen sich, beispielsweise bei der handwerklichen Produktion von Gebrauchsgegenständen, die Formen der Objekte meist aus dem Material ableiten.

Handwerker und Künstler mussten die Form nur erkennen, um „das Wesen des Stoffes zur Erscheinung zu bringen“ (Redeker 1959: 32). Für die ersten Designer boten Kunststoffe jedoch kaum Anhaltspunkte in dieser Hinsicht, und so offenbarte sich damit ein Höchstmaß an gestalterischer Freiheit. Und mehr noch, der Mensch wählte nicht nur sein Material nach den gewünschten Merkmalen und Eigenschaften aus, er erschafft es sich selbst. „[...] [D]as Material selbst wird dem Zweck unterworfen, bei seiner Entstehung wirken Zweck und Bedürfnis des Menschen bestimmend ein.“ (ebd.: 34). Auch dies ist ein Umstand, der in der Molekülstruktur der Kunststoffe festgeschrieben ist.

Die Kunststoffe mussten sich in den Folgejahren erst ästhetisch definieren. Während die Materialien Glas, Marmor oder Bronze bereits in ihrer Vielfalt weitgehend erschlossen schienen, traf dieses für die Kunststoffe nach 1950 nicht zu. Erweiterte Materialeigenschaften brachten eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten mit sich und zuvor geltende Gesetze wurden umgeworfen - massive und langlebige Bauteile können trotzdem leicht sein, grazile Ausformungen sind nicht länger zwangsläufig leichter zerbrechlich. „Die synthetischen Stoffe

ermöglichen nämlich in einem bisher ungekannten Grade die Vereinigung mannigfaltiger und verschiedenster Eigenschaften im gleichen Material, die Verschmelzung von bisher einander ausschließenden Qualitäten miteinander, die Überwindung oder mindestens Abschwächung vieler Widersprüche zwischen verschiedenen Zwecken und Anforderungen.“ (ebd.: 40). Zudem war die Farbigekeit von Materialien nicht länger in Abhängigkeit des Materials zu betrachten. Farbe konnte nun innerhalb der Kunststoffe, und nicht mehr nur als aufgetragene Farbschicht, bewusster und vielfältiger eingesetzt werden.

Mit dem Ready-Made „Fountain“ von Duchamp (1917) löste sich der Begriff der handwerklichen und künstlerischen Leistung vom Objekt und daher von seiner Materie. Kunstwerke dieser Zeit bedurften keiner Veränderung mehr, um als solche zu gelten, da sie ohne Zutun für sich sprechen und auf einen übergeordneten Umstand verweisen konnten. Es war die „aboutness“, das Über-etwas-sein, was selbst triviale Objekte zum Kunstwerk machte (vgl. Hauskeller 2005: 100). Spätestens aber mit dem Aufkommen der Concept Art löste sich auch die Verbindung zwischen der Chemie und der Kunst auf der materiellen Ebene.

Der Diskurs über die Umstände der Entstehung eines Kunstwerkes, seine geschichtliche Einordnung und der

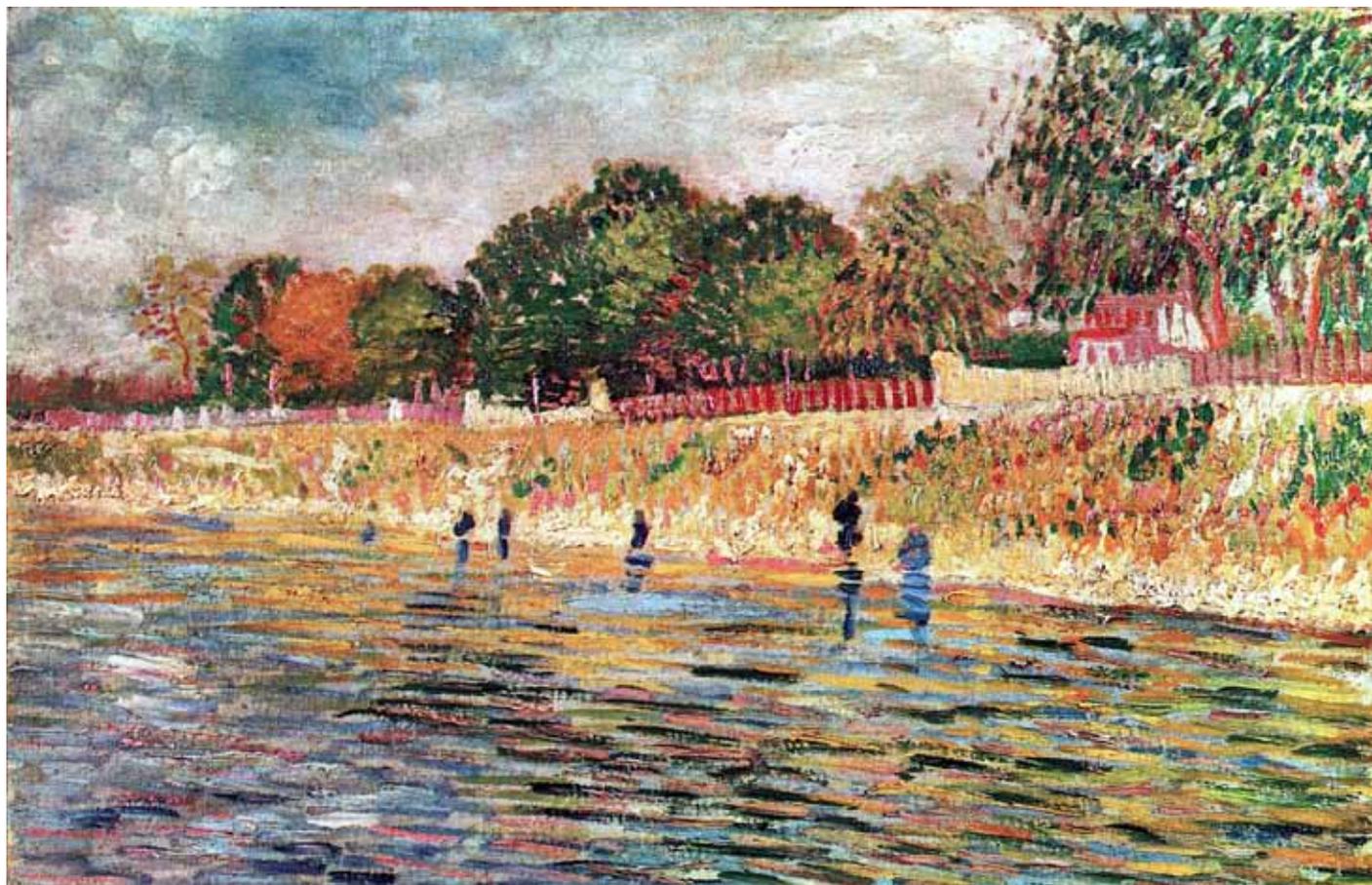


Abb. 4 Vincent van Gogh, Seineufer, 1887, Öl auf Leinwand, 32 x 46 cm, Rijkmuseum Vincent van Gogh, Amsterdam

Blick auf die historische sowie zeitgenössische Wahrnehmung, sind nicht weiter Gegenstand der Naturwissenschaften.

Das Material

Ob nun Material, Stoff oder Substanz, Chemikerinnen und Chemiker als auch Künstlerinnen und Künstler benötigen es gleichermaßen für die Herstellung ihrer spezifischen Reaktionsprodukte oder Kunstobjekte. Sie sind mit einem Material konfrontiert, welches aufgrund seiner mikroskopischen (beispielsweise die Umlagerung von Atomen) und makroskopischen Eigenschaften (wie Farbigkeit, Aggregatzustand) bewusst gewählt wurde (vgl. Atkins, Jones et al. 2006: G2). Kern der Naturwissenschaft Chemie ist die chemische Reaktion. Nun verhält es sich jedoch so, dass während der Herstellung von Kunstobjekten diese zum Großteil bereits stattgefunden haben. Anhand der Pigmente, die nicht nur im Bereich der Kunst, sondern auch in der industriellen Produktion eingesetzt werden, lässt sich dieser Sachverhalt gut erläutern. Sowohl in der Natur vorkommende (Grüne Erde, das Mineral Azurit) als auch synthetisierte Pigmente (Chromoxidgrün) liegen vor ihrer Anwendung bereits als Reaktionsprodukt vor, sie wurden entweder im Laufe der Erdgeschichte unter spezifischen Bedingungen gebildet, oder wurden durch Menschenhand produziert (vgl. Seilnacht 2002: Internetquellenverzeichnis (2)). Das Pigment Titanweiß beispielsweise ist eines der wichtigsten industriell hergestellten Pigmente. Es hat das beste Deckvermögen aller Weißpigmente und besteht aus den chemischen Elementen Titan und Sauerstoff (TiO_2). Die Grundlage für die Herstellung dieses Pigments ist zermahlener Titanerz. Die anschließende Aufarbeitung ist sowohl über das Sulfatverfahren, als auch über das Chloridverfahren möglich. Die heutige Dimension der Titandioxidproduktion beläuft sich weltweit auf über 3,6 Millionen Tonnen jährlich. (vgl. Verband der Mineralfarbenindustrie: Internetquellenverzeichnis) In nur wenigen Fällen (Das Ätzen der Kupfer- oder Zinkplatten bei der Radierung oder das Brennen von Porzellanwaren) laufen Reaktionen zeitnah mit dem Schaffensprozess ab und ebenso wenig sollen nach der Fertigstellung des Kunstobjektes chemische Reaktionen stattfinden. Wären Kunstwerke so reich an Energie, dass sie sich in normaler Umgebung verändern könnten, müssten wir ständig um sie bangen. Die Verbrennung einer wertvollen Kohlezeichnung auf Papier wäre ein ebenso gutes wie auch tragisches Beispiel für eine solche Reaktion.

Dennoch gibt es Prozesse, die sehr langsam ablaufen, sodass deren Folgen (etwa das Vergilben und Brüchig-Werden von Papier oder das Einwirken von „Saurem Regen“ auf die Fassadenelemente historischer Bauwerke)

nicht unmittelbar erkannt werden können.

Aktuell berichtet die Chemikerin Dr. Doris Fischer-Henningsen von der veränderten Farbigkeit bei Vincent van Goghs Bildern „Blick auf Arles mit Schwertlilien“ und „Seineufer“, die ihren Ursprung in einer chemischen Reaktion der Pigmente der verwendeten Ölfarbe hat.

In beiden Gemälden nutzte der Maler die Farbe Chromgelb (PbCrO_4), die bereits im 19. Jahrhundert hergestellt werden konnte. Die unerwünschte Eigenschaft des Nachdunkelns bei Lichteinwirkung ist für diese Farbe bereits früher bekannt gewesen, aufgrund von chemischen Untersuchungen konnte dieses Verhalten nun jedoch auch erklärt werden. Die Moleküle des chromgelben Pigmentes PbCrO_4 durchlaufen eine chemische Reaktion, genauer gesagt eine Reduktion, wobei das enthaltene Cr(VI) zu Cr(III) umgewandelt wird. Es liegt danach in einer veränderten Spezies vor (wie etwa als $\text{Cr}_2\text{O}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$) und hat damit veränderte Farbeigenschaften, es verblasst zu einem Branton. Zudem hat sich durch die Untersuchungsergebnisse ein weiterer Umstand ergeben, der es uns erlaubt gedanklich in die Entstehungszeit beider Werke zu reisen. Die Forscherinnen und Forscher stellten fest, dass die soeben beschriebene Farbveränderung besonders häufig zu registrieren sei, wenn Barium- und Schwefelverbindungen, etwa in der Gestalt des Weißpigments Lithopone ($\text{BaSO}_4 \cdot \text{ZnS}$), unmittelbar neben dem Chromgelb aufgetragen worden waren. Vincent van Gogh hatte die chromgelbe Ölfarbe mit dem weißen Pigment aufgehellt, was für praktizierende Künstler sicherlich naheliegender erscheinen mag (vgl. Fischer-Henningsen 2011: 161).

Für unsere Betrachtungen bedeutet dieses Beispiel eine eindrucksvolle Verknüpfung beider Disziplinen, die in tragischer Weise auf der Veränderlichkeit eines unersetzlichen Zeitdokuments beruht.

Gemeinsame Prinzipien

Wie bereits erwähnt, wird ein Kunstobjekt aufgrund seiner möglichst langen Haltbarkeit kaum selbstständig chemische Reaktionen eingehen. Neben dem Material besteht noch ein weiteres Bindeglied zwischen beiden Wissenschaften, wobei Chemikerinnen und Chemiker ganz bewusst und Künstlerinnen und Künstler eher selbstverständlich damit umgehen - die physikalischen Eigenschaften der Materie. Diese lassen sich beobachten und messen, ohne dass „die Natur der Substanz“ (Atkins, Jones et al. 2006: G7) dabei verändert wird. Obwohl sich Dank der chemischen Formelsprache sämtliche Reaktionen auf dem Papier diskutieren lassen, führt diese Kommunikation einen entscheidenden Nachteil mit sich:

Die physischen Qualitäten lassen sich daraus nicht ablesen. Die spezielle und unveränderliche Farbigekeit ist ein in der Kunst zentrales Charakteristikum, welches Künstlerinnen und Künstler von einer Substanz verlangen. Aufgrund der Komplexität hinter der Frage, warum eine chemische Verbindung bei Tageslicht farbig wirkt, kann diese in Kürze nicht beantwortet werden. Die Ursache liegt in der Elektronenhülle der Atome begründet, die bei Einstrahlung von Tageslicht nur Licht von bestimmter Wellenlänge wieder aussenden. Wir empfinden dieses reflektierte Licht dann als Farbe, wobei an dieser Stelle auf einen fächerübergreifenden Bezug zur Physik hingewiesen sei.

Neben der Farbigekeit, ist die Masse (m) eine weitere physikalische Eigenschaft, die jedem Stoff innewohnt. Der Quotient aus der Masse (m) und dem Volumen (V) ergibt die Dichte (d). Diese Größe wird im Bereich der Kunst besonders deutlich, wenn wir beim Erstellen einer größeren Plastik Gips verwenden, anstatt das Volumen mit Styropor zu füllen. Wir können die Plastik dann nur mit großer Mühe bewegen. Analog dazu lässt sich der Begriff der Massenkonzentration (ρ) erläutern, also die Masse an Pigment, die in einem definierten Volumen an Bindemittel gemischt ist. Die Viskosität der Farbe wäre ein anderer Ausdruck für eine hohe Konzentration der Pigmente im Bezug zum Bindemittel (Wasser, Öl oder Acrylemulsion), bei Aquarellfarbe ist ρ beispielsweise gering, da das Durchscheinen des Malgrundes stilistisch eingesetzt wird.

Pigmente sind fein zermahlene Feststoffe, die sich in dem jeweiligen Bindemittel (Acrylemulsion, Öl oder Wasser) nicht auflösen, sondern nur vermischen lassen. (vgl. Seilnacht 2002: Internetquellenverzeichnis: (2)). Zudem müssen sowohl das gewählte Bindemittel, als auch die entsprechende Verdünnung entweder hydrophil (wasserliebend) oder lipophil (fettliebend) sein, da sich Gleiches nur in Gleichem löst. Das Verdünnen von Ölmalfarbe mit Wasser würde ein Kunstwerk schon im Prozess der Entstehung ruinieren. Zudem nutzen Künstlerinnen und Künstler die Härte des Materials immer dann, wenn Werkzeuge gebraucht werden, um Material an- oder abzutragen. Die Tiefdrucktechnik Radierung basiert auf der Tatsache, dass das spätere Bild mit einer gehärteten Metallnadel in die verhältnismäßig weiche Kupfer- oder Zinkplatte geritzt wird. Anhand dieser physikalischen Eigenschaften und weiteren Parametern lassen sich die Tätigkeiten der Künstlerinnen und Künstler klassifizieren, wobei das Probieren und das Verwerfen wichtige Handlungen im künstlerischen Schaffen darstellen.

Abgrenzung

Die Verbindung zwischen der Bildenden Kunst und der Chemie, geschlossen durch das Material, scheint sich an einem bestimmten Punkt unabwendbar zu lösen. Nach den Worten von Benedetto Croce „zeichnet sich der Künstler nicht durch seine technischen Fähigkeiten aus, sondern durch seine überragende Vorstellungskraft, also nicht durch das, was er hervorbringt, sondern bereits durch das, was er wahrnimmt. Er erfasst mehr als wir anderen, die wir einen Gegenstand meist nur so weit in uns aufnehmen, wie es für unsere praktischen Zwecke nötig ist.“ (Hauskeller 2005: 66). Chemiker befassen sich mit dem atomaren bzw. molekularen Aufbau der Materie, sie vermessen die Stoffe, mit denen sie umgehen und bilden anhand von Daten allgemeingültige Gesetze. Künstler hingegen nehmen die Stoffe wahr, sie arrangieren, modellieren das Material und fügen etwas Immaterielles hinzu. Sie befassen sich mit der Bedeutung (Semantik) der nach ihren Vorstellungen geformten Materie (ob nun ein Schriftzeichen oder eine Skulptur) und dadurch mit ihrer so zum Ausdruck gebrachten Gedankenwelt. Für die Naturwissenschaft Chemie ist die hinzugefügte Intention der Künstlerin oder des Künstlers nicht von Bedeutung, sie können sich aber auch nicht gänzlich davon freisprechen.

In einer seiner jüngeren Installationen (‘Where Does the Dust Itself Collect?’ aus dem Jahr 2004) verwendete der Künstler Xu Bing abgesetzten Staub, den er in den Tagen nach dem 11. September 2001 um das Gebiet des heutigen Ground Zero gesammelt hatte. Er verteilte diesen Staub auf dem Boden eines leeren Raumes, durch das Entfernen von zuvor arrangierten Buchstaben blieb ein Schriftzug zurück. Abgesehen von der Intention, die der Künstler mit diesem Werk verfolgte, ist auch heute noch für sehr viele Menschen weltweit nachvollziehbar, dass eine ungeheure Wirkung der Arbeit allein aus dem „gewöhnlichen“ Staub der Straße erwuchs. Aus der Sicht eines Chemikers sind lediglich die Elemente und die Verbindungen interessant, aus denen sich der Staub zusammensetzt. Das Wissen um die „Vorbeltung“ von Materialien in historischen Zusammenhängen ist jedoch ein wichtiger Schlüssel zur Erschließung eines Werkes, besonders in der zeitgenössischen Kunst. Und so ziehen sich im Bereich der Kunst die verschiedensten Deutungsebenen durch die Elemente des Periodensystems und die daraus aufgebauten Stoffe unserer Umwelt.

Zugänge

Ich möchte in den nun folgenden Zugängen dazu anregen, die beiden Fächer in einem neuen Zusammenhang zu sehen und so fächerübergreifende Projekte anzustoßen. Eine Abstimmung mit dem Fachbereich Chemie ist zudem

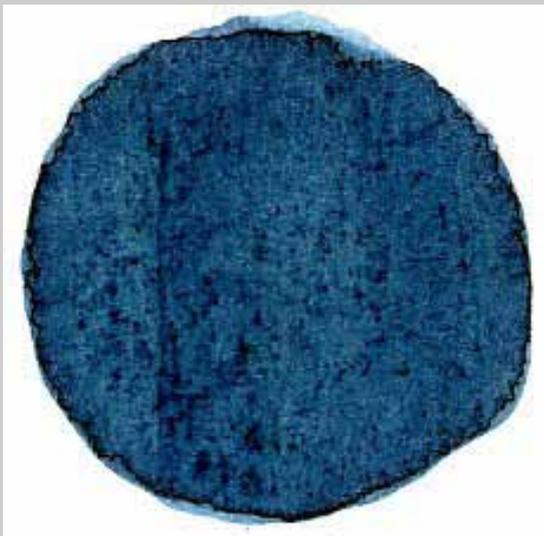


Abb. 7 Der Extrakt der Indigo-Pflanze auf Papier

Wenn die Zeit verstrichen ist, kann dann die entstandene Zeichenkohle der Asche entnommen, vorsichtig ausgepackt und verwendet werden. Die zerriebene Kohle kann außerdem mit etwas Eigelb oder Tapetenkleister zu einer tiefschwarzen Farbpaste vermischt werden. Wenn man das Abstauben der Kohle vom Papier verringern und somit die Haltbarkeit einer Kohlezeichnung steigern möchte, dann empfiehlt sich das Einlegen der Kohlestäbchen in Leinöl.

2. In der Färberei: Das Färberhandwerk und ein weit gereister Farbstoff

Innerhalb dieses Zuganges greifen die Chemie und das Kunsthandwerk direkt in einander. Der Indigo-Farbstoff gelangte im 15. Jahrhundert durch Vasco da Gama aus Indien nach Europa, obwohl es ihn bereits hier in Form der Färberwaid-Pflanze gab. Im Jahre 1897 gelang es Adolf Bayer den Indigo-Farbstoff synthetisch zu erzeugen.

Zugang: Färben mit Indigo-Farbstoff

(vgl. Häusler, Rampf et al. 2009: 332)

Material:

Ein Topf für einen größeren Ansatz, Messzylinder, Glasstab, Baumwoll- oder Seidentücher, reißfeste Fäden in 2 bis 3 verschiedenen Stärken; Indigo, Natriumdithionit, destilliertes Wasser, Natronlauge ($c(\text{NaOH}) = 1 \text{ mol/l}$)

Durchführung:

Zunächst werden 0,5 g gepulvertes Indigo und 0,5 g Natriumdithionit zusammen mit etwas Wasser zu einem Brei vermengt. Nun werden 10 ml verdünnte Natronlauge hinzugegeben. Durch das anschließende langsame Erwärmen entsteht eine grünlich-gelbe Lösung mit blauer



Abb. 8 Indigoterie, aus: Jean-Baptiste du Tertre, Histoire générale des Antilles, Paris (Einblick in eine Fabrikationsstätte für den Indigo Farbstoff)

Schaumkrone. Nun erfolgt das Verknoten der Tücher mit Hilfe der möglichst robusten Fäden. Grundsätzlich gilt, dass sich an jeder Stelle, die durch einen Knoten verdeckt ist, keine Farbe an die Fasern anlagert. Jeder Knoten hinterlässt also einen ungefärbten Fleck oder Ring. Diese Lösung wird nun mit destilliertem Wasser verdünnt und bis zum Sieden aufgekocht. Die zu färbenden Textilien müssen nun für einige Minuten in dieser siedenden Flüssigkeit verbleiben, werden dann mit einer Zange oder einem Glasstab aus dem Topf genommen und kräftig mit Wasser ausgespült. Der Stoff färbt sich beim Trocknen der Textilien an der Luft blau. Die Tatsache, dass wir in Deutschland sehr preiswerte Textilien kaufen können, beruht unter anderem mitunter darauf, dass diese Kleidung in fernen Erdteilen von Menschen hergestellt wird, die für sehr harte Arbeit, unter Gefährdung ihrer Gesundheit, nur sehr schlecht entlohnt werden. Zudem sind viele gekaufte Textilien stark mit Schadstoffen belastet, die vom Färbeprozess in der Kleidung verblieben sind. Diese Themen aus dem Bereich „Chemie und Gesundheit“ müssen im Unterricht diskutiert werden.

3. Malachitgrün - Das leuchtende Grün auf den Dächern

Das Element Kupfer ist ein hartes, aber gut zu verarbeitendes Metall, das wir auch auf so manchem Hausdach wiederfinden. Nach dem Dachdecken zeigt das Dach zunächst die typische hellrote Kupferfarbe und den metallischen Glanz. Im Laufe der Zeit wechselt die Farbe gleich mehrmals. Auf ein deutlich dunkleres Rot, das durch Kupfer(I)-oxid verursacht wird, folgt eine Schwarzfärbung, die durch die Entstehung von schwarzem Kupfer(II)-oxid erklärt werden kann. Die charakteristische blaugrüne Malachit-Patina bildet sich sehr langsam über den Zeitraum von vielen Jahren, in denen der Sauerstoff und das Kohlenstoffdioxid der Luft zusammen mit Feuchtigkeit



Abb. 9 Natürlich gewachsenes Malachit-Mineral

auf das ursprünglich glänzend rote Metall einwirken (vgl. Seilnacht 2002: Internetquellenverzeichnis (3)).

Kupfer + Kohlenstoffdioxid + Wasser + Sauerstoff → Malachit



Malachit $\text{CuCO}_3 \cdot \text{Cu}(\text{OH})_2$ strahlt in einem intensiven Türkis (vgl. Hallabrin 2004: Internetquellenverzeichnis). Diese Malachit-Patina schützt die darunter liegende Schicht aus elementarem Kupfer vor weiterer Korrosion (vgl. Seilnacht 2002: Internetquellenverzeichnis (3)). Die Verbindung Malachit konnte bereits als Hauptbestandteil des grünen Belags an vorgeschichtlichen Kupfer und Bronzegegenständen festgestellt werden und ist bis in die heutige Zeit durch ihr Vorkommen auf den kupfernen Abdeckung von Türmen und Dächern fest im Erscheinungsbild zahlreicher europäischer Städte verankert. (vgl. Kremer Pigmente: Internetquellenverzeichnis).

Zugang: Kupferacetat (Grünspan) als Pigment

(vgl. Prof. Dr. Blume 2011: Internetquellenverzeichnis)

Um die intensive Farbigkeit einer Kupferverbindung herauszustellen, soll eine etwas abgewandelte chemische Reaktion durchgeführt werden. Durch eine bessere Ausbeute kann das entstehende Kupfer(II)-acetat anschließend als blaugrünes Farbpigment eingesetzt werden. Es ist ein wichtiges Zwischenprodukt zur Herstellung des stark toxischen Pigments Schweinfurter Grün, einer Arsen-Verbindung die heute in Farben nicht mehr eingesetzt werden darf.

Material:

Ein leeres Gurkenglas, Essigessenz (25%ige Essigsäure aus dem Supermarkt), Blechstreifen aus Kupfer



Abb. 10 Bronzefiguren bestehen aus einer Kupfer-Zinn-Legierung und werden im Laufe des Alterungsprozesses von einer Patina bedeckt.

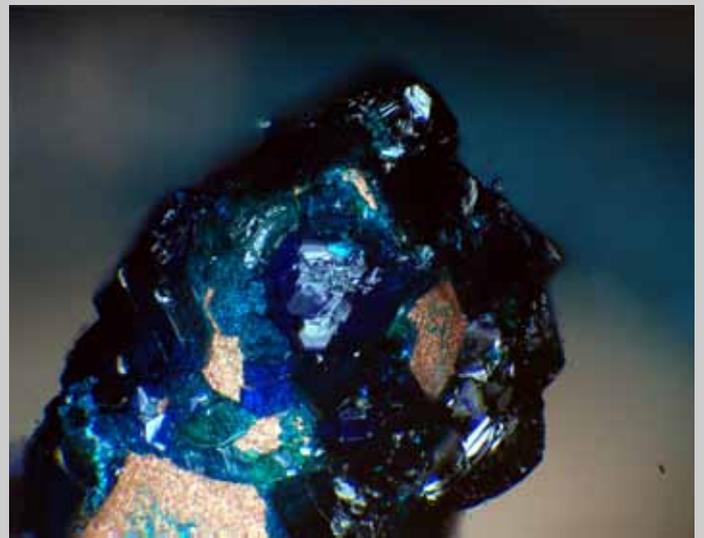


Abb. 11 Kristallines Kupferacetat am Ende eines Kupferdrahtes



Abb. 12 Wasserspeier an der Cathédrale Notre-Dame d'Amiens

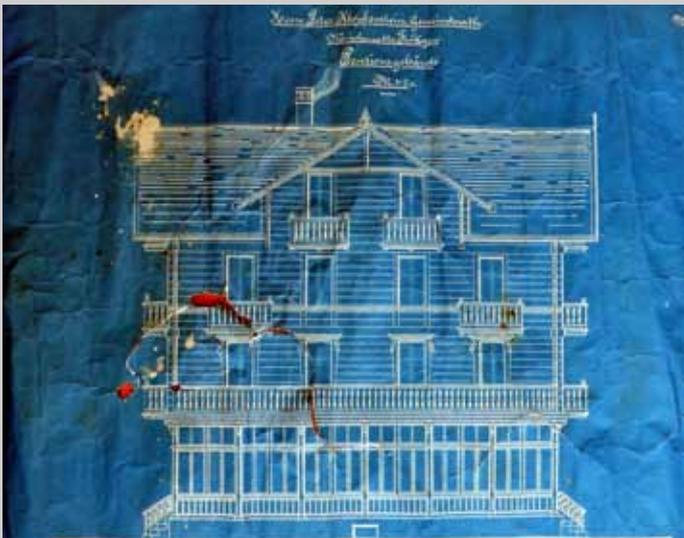


Abb. 13 Blaupause von Hotel Waldhaus Gasterntal, 1902

Durchführung:

Zunächst wird das Gurkenglas mit einigen Kupferblechen bestückt. Winkelstücke oder Reste von Kupferrohren eignen sich natürlich ebenso, allerdings gelingt das Entfernen der Kupferacetat-Kristalle an der glatten Oberfläche des Blechs deutlich einfacher. Anschließend wird das Metall mit Essigessenz bedeckt. Aufgrund des intensiven Geruchs des Essigs empfiehlt es sich, das geöffnete Glas im Freien aufzubewahren. Die nun einsetzende Reaktion erfordert je nach Außentemperatur etwas Geduld. Nach einigen Tagen färbt sich die Flüssigkeit intensiv Türkis. Im Laufe der Wochen nimmt der Flüssigkeitsspiegel ab und am Boden bilden sich dunkelgrüne Kupferacetat-Kristalle. Dieses entstandene Pigment kann nun durch die Lehrkraft gemörsert und in einer Acrylemulsion als Malmittel getestet werden. Für jede weitere künstlerische Tätigkeit empfiehlt sich die Verwendung von handelsüblichen Pigmenten oder Fertigfarben.

4. Der Saure Regen und die Baukunst

Besonders in den 1990er Jahren sorgten die anthropogenen Schadstoffemissionen dafür, dass durch Verbrennungsabgase Schwefeloxide in die Luft gelangten oder durch die Verbrennung Stickoxide gebildet wurden. Eine unerwünschte Folge dieser Luftverschmutzung war die beschleunigte Verwitterung von Gebäuden und Denkmälern. Dabei wird die Oberfläche des steinernen Materials angegriffen und besonders filigrane Strukturen, etwa von Skulpturen, werden geglättet und verlieren ihre einzigartigen Bearbeitungsspuren.



Abb. 14 Entstehung eines Nylonfadens

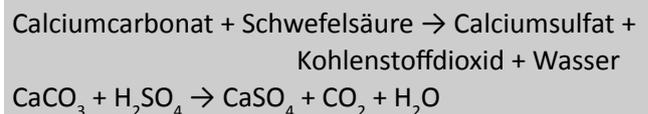
Zugang: **Folgen des Sauren Regens**
(vgl. *Frerichs 2011: 31*)

Material:

Reagenzgläser im Reagenzglasständer, Spatel, Becherglas, Pipette, Verdünnte Schwefelsäure, Bruchstücke von festem Marmorgestein, Calciumcarbonat in Pulverform

Durchführung:

Gibt man wenige Tropfen der verdünnten Säure auf die beiden Proben in den Reagenzgläsern, kommt es in beiden Fällen zur Bläschenbildung. Ein Gas entsteht, wobei die Reaktion des pulverförmigen Calciumcarbonats schneller ablaufen sollte. Der Saure Regen entsteht bei der Reaktion von Schwefeloxiden (SO_x) und Stickoxiden (NO_x) mit Wasser und weist einen pH-Wert > 4 auf. Alle Gebäude aus carbonathaltigem Kalkstein (also Marmor, Kalkstein oder Dolomitstein) werden in besonderem Maße durch die Reaktion mit Schwefelsäure (H_2SO_4) und schwefliger Säure (H_2SO_3) geschädigt. Dabei wird aus dem Calciumcarbonat unter Einwirkung der Säure Calciumsulfat (Gips) gebildet.



Da Gips eher als Kalkstein in der Lage ist Wasser aufzunehmen, stellt die Algenbildung eine weitere schädliche Folge für das Bauwerk dar.

Die Chemie braucht keine Kunst, aber das Bild

- Reklame

Ein Bereich, dem sich die chemische Industrie nicht der Kraft der Bilder entziehen kann, wird deutlich sichtbar beim Blick auf das Ende der Produktionskette. Die chemische Industrie muss sich das Besondere, ein „Darüber-Hinaus“, ihres Produktes zu Nutze machen, wenn sie ihre Errungenschaften auf einem umkämpften Markt an den Konsumenten oder den Patienten bringen möchte. Aufgrund der mitunter fatalen Folgen von Chemieunfällen, begleitet von andauernden Schäden für Menschen und die Umwelt, ist diese Wissenschaft u.a. auf eine ästhetische Aufwertung ihrer Erzeugnisse angewiesen.

Die Bildanalyse als wissenschaftliche Methode zur Entschlüsselung von Werbebotschaften eignet sich in diesem Kontext hervorragend, um sich auf die Suche nach dem Geheimnis von Wohlbefinden, Jugend und Schönheit zu begeben. Hierbei ist anzumerken, dass die Lebensbereiche Nahrung, Gesundheit, Körperpflege, Kleidung, Wohnen und Haushalt explizit als Themenfelder aus dem Interessenbereich junger Menschen ausgewiesen sind (vgl. Kometz (Hg.) 1998: 46). Es ist absolut lohnenswert, die über Jahrhunderte entstandenen „chemischen“ Bildinhalte mittels kunstwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu untersuchen (Ästhetische Forschung, Bildanalyse, Mapping), denn „der Ausspruch ohne Chemie ist heutzutage zu einem Qualitätsmerkmal geworden, ohne dass wir uns über die Absurdität und Falschheit dieser Aussage bewusst werden“ (Reiser 2001: Internetquellenverzeichnis).

Fazit

Die Errungenschaften der Chemie hatten über die Jahrhunderte hinweg stetigen Einfluss auf die vielfältigen Ausprägungen der Kunst. „Kunst gibt es überall, wo es Menschen gibt. In den Werken der Kunst stellen Menschen Fragen an sich selbst und lassen ihre vielfältigen Auseinandersetzungen mit der Welt Gestalt annehmen.“ (Kammerlohr, Broer 1998: 30). Dafür benötigen alle kunstschaaffenden Menschen diese außergewöhnlich „greifbare“ Naturwissenschaft, denn alle materiellen Kunstobjekte folgen den Gesetzen der Chemie. Metalle glänzen, farbige Verbindungen leuchten, die Physik tut ihr übriges zur Erscheinung des Kunststückes (vgl. Hauskeller 2005: 30). Chemie ist die Wissenschaft um den Aufbau der Materie. Objektivität ist dabei oberstes Prinzip. Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes, der unbelebten Materie (also den Elementen) wird der Einfluss der Variable Mensch auf ein Mindestmaß reduziert. Dem bildenden Künstler wird innerhalb seines Schaffensprozesses mehr Freiheit zugestanden, er bedient sich geeigneten Materials, es übernimmt in jedem Falle mindestens

eine Funktion. „Allerdings sollte sich der Künstler schon bemühen, die Dinge so darzustellen, wie sie sind. Wenn es aber der Zweck verlangt, darf er selbst vor der Darstellung des Unmöglichen nicht zurückschrecken, denn das Unmögliche kann ästhetisch durchaus richtig sein, ja notwendig sein.“ (Hauskeller 2005: 17). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kunst und die Chemie uns ein besseres Verständnis von der Umwelt lehren. Daher ist es wichtig hinter einem Werk von Vincent van Gogh nicht nur das Chromgelb als Pigment herauszulesen, sondern die ästhetische Qualität des Materials, so wie der Künstler selbst es zur Übermittlung von Stimmungen verstanden hat, wahrzunehmen.

Literaturverzeichnis:

- Arendt, Helena (2010): Entdecke die Farben der Natur. Das Werkstattbuch für Kinder. Bern: Haupt.
- Atkins, Peter W.; Jones, Loretta; Faust, Rüdiger; Eckwert, Jürgen (2006): Chemie - einfach alles. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Wiley-VCH.
- Berger, Ulrike (2008): Die Farben-Werkstatt. Spannende Experimente rund ums Färben. Freiburg im Breisgau: Velber (Schau, so geht das!, Bd. 16).
- Berger, Ulrike; Kersten, Detlef (2010): Die Chemie-Werkstatt. Spannende Experimente ganz ohne Labor. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau: Velber-Verl. (Schau, so geht das!, 11).
- Fischer-Henningsen, Doris (2011): Blassbraun statt sattgelb. In: Chemie in unserer Zeit, Jg. 45, H. 3, S. 161.
- Frerichs, Heike (2011): Chemische Versuche aus dem Alltag. Experimente mit einfachen Mitteln; 7. - 9. Klasse. 2. Aufl. Buxtehude: Persen (Bergedorfer Unterrichtsideen).
- Hauskeller, Michael (2005): Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon bis Danto. Orig.-Ausg., 8. Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1254).
- Häusler, Karl; Rampf, Heribert; Reichelt, Roland (2009): Experimente für den Chemieunterricht. Mit einer Einführung in die Labortechnik. 2., korrigierte und verb. Aufl., [Nachdr.]. München: Oldenbourg.
- Kammerlohr, Otto; Broer, Werner (1998): Von den Anfängen zur byzantinischen Kunst. 1. Aufl., unveränd. Nachdr., RE. München: Oldenbourg (Epochen der Kunst, / begr. von Otto Kammerlohr. Neu bearb. u. hrg. von Werner Broer ... ; Bd. 1).
- Kathke, Petra (2008): Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. Sand und Erde, Gezweig, Geäst und Gehölz, Feuer, Ruß und Asche. 1. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Cornelsen Scriptor (Frühe KindheitKunst und Ästhetik, : Projekte, Anregungen, Aktionen / Petra Kathke ; Bd. 1).
- Kometz, Andreas (Hg.) (1998): Chemieunterricht im Spannungsfeld Gesellschaft - Chemie - Umwelt. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Korn-Müller, Andreas; Steffensmeier, Alexander (2010): Das verrückte Chemie-Labor. Experimente für Kinder. 6. Aufl. Düsseldorf: Sauerländer.
- Korn-Müller, Andreas; Steffensmeier, Alexander (2010): Funkenregen, Stinkbombe, Zuckerblitz. Neues aus Magic Andys verrücktem Chemie-Labor. Mannheim: Sauerländer.
- Redeker, Horst (1959): Chemie gibt Schönheit / Horst Redeker. Berlin: Institut f. Angewandte Kunst.
- Reichen, Charles-Albert (1963): Geschichte der Chemie / Charles-Albert Reichen. [Dt. Übertr. von Karl-A. Hofer]. Lausanne: Rencontre.
- Wagner, Monika (2002): Das Material der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne. Brosch. Sonderausg. München: Beck.

Internetquellenverzeichnis:

- Prof. Dr. Blume, Rüdiger (2011): Grünspan selbst hergestellt:
URL: <http://www.chemieunterricht.de/dc2/grundsch/versuche/gs-v-067.htm> (Stand: 21.12.2011)
- Hallabrin, Manuela (2004): Anorganische Chemie Demonstrationsversuche-Kupfer:
URL: http://www.chemie.uni-regensburg.de/Anorganische_Chemie/Pfutzner/demo/demo_ss04/kupfer.pdf (Stand: 10.11.2011)
- Kratzert, Mirjam (2000) (Didaktik der Chemie, FU Berlin): Kunststoffe zum Kennenlernen: Polyamid – Nylon:
URL: <http://www.chemie.fu-berlin.de/chemistry/kunststoffe/amid.htm> (Stand: 10.11.2011)
- Kremer-Pigmente (2011): Kupfer Patina-Rezept:
URL: <http://kremer-pigmente.de/patina2r.htm> (Stand: 10.11.2011)
- Reiser, Oliver (2001): Ohne Chemie... ist alles Nichts! Artikel abrufbar unter:
URL: <http://www.chemie-im-alltag.de/articles/0012/> (Stand: 10.11.2011)

Seilnacht, Thomas (2002): didaktische Internetseite zu den Naturwissenschaften und Unterricht:

- (1) Minerale - Höhlen. URL: <http://www.seilnacht.com/Minerale/hoe3.html> (Stand: 10.11.2011)
- (2) Pigmente. URL: <http://www.seilnacht.com/Lexikon/Pigmente.htm> (Stand: 10.11.2011)
- (3) Lexikon - Kupfer . URL: <http://www.seilnacht.com/Lexikon/29Kupfer.htm> (Stand: 10.11.2011)

Verband der Mineralfarbenindustrie (2011): Titandioxid Jahresproduktion: URL: http://www.vdmi.de/index.php?article_id=25&clang=0 (Stand: 18.12.2011)

Wagner, Hans: Alte Waldberufe- der Köhler:

URL: <http://heimat-pfalz.de/hans-wagners-naturseite/980-alte-waldberufe-der-koehler.html/>

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Fotografie von Wandmalereien (Tiere) in den Höhlen von Lascaux (Steinzeit).

Bildquelle: URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Lascaux_painting.jpg&filetimestamp=20071002154413

Urheber: Prox saxx/ 2006 [Letzter Zugriff: 02.12.2011]

Abb. 2 Joseph Wright of Derby: Der Alchemist beim Suchen nach dem Stein der Weisen (1771), Öl auf Leinwand, 127 x 101,6 cm. (Illustriert die Entdeckung des Phosphors durch Hennig Brand im Jahr 1669).

Bildquelle: URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Hennig_Brand_%28Joseph_Wright%29.jpeg&filetimestamp=20100220010913

Urheber: Leyo [Letzter Zugriff: 02.12.2011]

Abb. 3 Hans Burgkmair d. Ä. ‚Folge der Planetenbilder, Blatt 1: Saturn, um 1510, Holzschnitt, 30x18,6 cm, Grafische Sammlung Albertine: Wien.

Bildquelle: URL: <http://images.zeno.org/Kunstwerke/l/big/HL10461a.jpg> [Letzter Zugriff: 02.12.2011]

Abb. 4 Vincent van Gogh, Seineufer, 1887, Öl auf Leinwand, 32 x 46 cm, Rijkmuseum Vincent van Gogh, Amsterdam.

Bildquelle: URL: <http://images.zeno.org/Kunstwerke/l/big/PL00044.jpg>

Abb. 5 Zenodot Verlagsgesellschaft mbH [Letzter Zugriff: 02.12.2011]

Köhlerei in Grünburg am Steyrtalradweg bei Steyrdurchbruch.

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/62/K%C3%B6hlerei_in_Gr%C3%BCnburg.jpg

Urheber: Christoph Waghübinger (Lewenstein) [Letzter Zugriff: 12.12.2011]

Abb. 6 Zeichenkohle. Bildquelle: Foto: Andreas Flemig (2011)

Abb. 7 Extract of Indigo plant applied to paper

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/18/Indigo_plant_extract_sample.jpg

Urheber: Palladian [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 8 Indigoterie, aus: Jean-Baptiste du Tertre, Histoire générale des Antilles, 4 vols, Paris 1667f.

Bildquelle: URL: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ed/Indigoterie-1667.jpg>

(Frank Schulenburg) [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 9 Malachite mamelonnée

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Malachite_2%28R%C3%A9publique_D%C3%A9mocratique_du_Congo%29.jpg

Urheber: Parent Géry [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 10 Bronzefiguren mit Patina. Bildquelle: Foto: Barbara Finke (2011)

Abb. 11 Grünspankristall auf Kupferdraht (Mikrofoto)

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Verdigris_Gruenspan_vert-de-gris.jpg

Urheber: Patchy [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 12 Kathédrale Notre-Dame d'Amiens. Une gargouille de la façade.

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ce/ND_Amiens_Gargouilles_19.jpg

Urheber: Vassil [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 13 Hotel Waldhaus Gasterntal: Blaupause 1902

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6d/Waldhaus_Gasterntal_Plan5.JPG

Urheber: Adrian Michael [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 14 Darstellung eines Nylon-6,6-Fadens aus Adipinsäuredichlorid und Hexamethyldiamin im Labor; Bild selbst erstellt an der Universität Ulm.

Bildquelle: URL: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bd/Nylon.jpg>

Urheber: Superplus aus de.wikipedia.org [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Abb. 15 Reklameanzeige für Batschari Zigaretten

Bildquelle: URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Erdt_Illu1914_Batschari.jpg

Urheber: Original uploader was Timderstruppi at de.wikipedia (Original text : Hans Rudi Erdt) [Letzter Zugriff: 18.12.2011]

Angaben zum Autor:

Andreas Flemig studiert an der Universität Paderborn die Fächer Chemie und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Als Studentische Hilfskraft im Fachbereich Kunst bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, obliegt ihm u.a. die tutorielle Lernbegleitung für die „Museumskoffer für das UNESCO-Welterbe“.

Mail: winger@hotmail.de



Weltnaturerbe Alte Buchenwälder Deutschland

Johanna Tewes

Abb 1 Im Nationalpark Kellerwald (Foto Ströter-Bender)

In Deutschland wurden im Juni 2011 fünf Buchenwaldgebiete in die Liste des UNESCO-Weltnaturerbes aufgenommen. Sie bestehen aus dem Grumsiner Forst in Brandenburg, dem Nationalpark Kellerwald-Edersee in Hessen, dem Nationalpark Jasmund und dem Serrahner Buchenwald im Müritznationalpark in Mecklenburg-Vorpommern sowie dem Nationalpark Hainich in Thüringen. Diese fünf deutschen Buchenwaldgebiete bilden als serielle Erweiterung zu den bereits 2007 von der UNESCO anerkannten Buchenurwäldern der Karpaten, die sich in zehn Gebieten über die Ukraine (6 Teilg.) und die Slowakei (4 Teilg.) erstrecken, das grenzüberschreitende und trilaterale Weltnaturerbe „Buchenurwälder der Karpaten und alte Buchenwälder Deutschlands“. Das Welterbekomitee der UNESCO begründet die Anerkennung als Weltnaturerbe damit, dass die geschützten Buchenwaldgebiete

- die wertvollsten verbliebenen Reste naturnaher Tiefland-Buchenwälder darstellen, die es weltweit nur noch in Deutschland gibt.
- die unterschiedlichen Formen und Standorte und die biogeografische Geschichte der Buchenwälder in den gemäßigten Zonen der Nordhalbkugel

repräsentieren.

- eine große Artenvielfalt beherbergen.
- mit einem hohem Anteil an alten Bäumen, stehendem sowie liegendem Totholz und natürlichen Höhlen einen idealen Lebensraum für Höhlenbrüter, Fledermäuse und viele andere Lebewesen, die hier Brutraum und Unterschlupf finden, bieten. (Deutsche UNESCO-Kommission)

Somit ist der Buchenwald ein rein europäisches Phänomen, das in einem einmaligen und immer noch andauernden ökologischen Prozess die Geschichte der Waldentwicklung in Europa nach dem Ende der Eiszeit vor etwa 7000 Jahren entscheidend geprägt hat. Dabei hat es die Rotbuche als einzelne, überaus anpassungsfähige Baumart geschafft, die Wald- und Ökosystembildung in weiten Teilen eines ganzen Kontinents aus sich heraus und aufgrund ihres üppigen, viel Schatten werfenden Laubdachs, auf großer Fläche zu dominieren

Die folgenden künstlerischen Arbeiten und Museumskofferprojekte sind anlässlich der Nominierung der Alten Buchenwälder 2011 entstanden.

Internetquelle:

Deutsche UNESCO-Kommission: Alte Buchenwälder Deutschlands. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.de/buchenwaelder.html?&L=0> (Stand: 07.09.2011), abgerufen am: 15.11.2011.

ARTcatching for World Heritage Sites - ein Konzept für die Vermittlung von Weltnaturerbe

Corinna Pott



Abb. 1 Im Wald unterwegs...



ARTcatching for World Heritage Sites
- ein Konzept für die Vermittlung von Weltnaturerbe
Zusammenfassung

Wälder prägen unsere Landschaft und sie sind „Bestandteil unserer geschichtlichen und kulturellen Identität“ (Unser Waldkulturerbe: vgl. Internetquellenverzeichnis)? Dieses Bewusstsein, und das Wissen um die Erhaltung und die nachhaltige Entwicklung des Waldes, gilt es bei heutigen als auch bei zukünftigen Generationen zu fördern (vgl. ebd.).

Doch wie kann die heimische Flora und Fauna - das regionale Naturerbe - an den Kunstunterricht angebunden werden? Wie können, im digitalen Zeitalter, besonders Jugendliche motiviert und wieder an intensive Erlebnisse und Erfahrungen in der Natur (im realen Raum) herangeführt werden? Welche Potentiale liegen in künstlerischen Sichtweisen und Zugängen im Bezug auf das Weltnaturerbe?

Im Rahmen meiner praktischen Staatsexamensarbeit im Fach Kunst, unter dem Titel „Neue Methoden in der Vermittlung von Weltnaturerbe“ (2011, unveröffentlicht), habe ich den Versuch unternommen, ein ganzheitliches Vermittlungskonzept für das regionale Weltnaturerbe - am Beispiel des hessischen Nationalparks Kellerwald-Edersee - zu erarbeiten. Dieses Konzept, mit der Bezeichnung ARTcatching for World Heritage Sites, zielt darauf ab, das Naturerbe aktiv vor Ort per GPS - Stichwort Geocaching - zu entdecken, für sich einzunehmen und zur Wahrnehmungsschulung mit Mitteln und Techniken der Kunst anzuregen.



ARTcatching for World Heritage Sites
- a Draught to convey the World Nature Heritage
Abstract

Forests mark our landscape and they are „part of our historical and cultural identity“ (Unser Waldkulturerbe: cf. Internetquellenverzeichnis). Thus, preserving and strengthening this knowledge as well as the awareness of the importance of sustainable forestry is one of the main tasks for today's and future generations (cf. ibid).

But how can local flora and fauna - the regional natural heritage - be integrated into art lessons? How can in particular young people, who have grown up in a digital age, be motivated to experience nature in real life? What potential do artistic interpretations and approaches offer in the context of World Natural Heritage?

My examination thesis in fine arts „new methods in the mediation of natural heritage“ (2011, unpublished) deals with those questions. Thus, I chose the Hessian National Park Kellerwald-Edersee as an example for developing a holistic approach to a local Natural World Heritage site. The resulting concept is titled ARTcatching for World Heritage Sites and was inspired by the idea of geocaching. Via GPS and artistic strategies people are encouraged to train their perception and explore the natural heritage actively on spot.

„Wir müssen nicht glauben, daß alle Wunder der Natur in anderen Ländern und Weltteilen seien. Sie sind überall. Aber diejenigen, die uns umgeben, achten wir nicht, weil wir sie von Kindheit an und täglich sehen.“
Zitat nach Johann Peter Hebel (1760-1826)

Einleitung

Wie schon Johann Peter Hebel herausstellt, ist die Natur fast so etwas wie eine uns täglich umgebende Gewohnheit, deren Wertschätzung wir häufig versäumen. Die Faszination der Menschen für die Natur scheint sich eher auf *Naturwunder* in anderen und häufig fernen Ländern zu beschränken - wie den Galápagos-Inseln in Ecuador, dem Yellowstone-Nationalpark in Amerika oder

dem Great Barrier Reef in Australien. Doch warum in die Ferne schweifen, wenn wir so nah vor der eigenen Haustür ebenfalls Naturlandschaften vorfinden, die in ihrem Erscheinungsbild und ihrer Artenvielfalt (Flora und Fauna) genauso viel Aufmerksamkeit, Anerkennung und unseren Schutz verdienen? Denn hat nicht auch der Wald, als unsere Kulturlandschaften prägendes Element, eine herausragende Bedeutung? Sind nicht auch in Deutschland zahlreiche Wälder als Nationalparke ausgewiesen und „Bestandteil unserer geschichtlichen und kulturellen Identität“ (Unser Waldkulturerbe: vgl. Internetquellenverzeichnis)? Dieses Bewusstsein und das Wissen um die Erhaltung und die nachhaltige Entwicklung der Wälder gilt es bei heutigen als auch bei zukünftigen Generationen zu fördern (vgl. ebd.). Es stellen sich mir als angehende Kunstlehrerin folgende Fragen im Bezug auf die Vermittlung von Weltnaturerbe: Wie kann die heimische Flora und Fauna - das regionale Naturerbe - an den Kunstunterricht angebunden werden? Wie können, im digitalen Zeitalter, besonders Jugendliche motiviert und wieder an intensive Erlebnisse und Erfahrungen in der Natur (im realen Raum) herangeführt werden? Welche Potentiale liegen in künstlerischen Sichtweisen und Zugängen im Bezug auf das Weltnaturerbe?

Im Rahmen meiner praktisch-didaktischen Staatsexamensarbeit, habe ich den Versuch unternommen, ein ganzheitliches Vermittlungskonzept für das regionale Weltnaturerbe zu entwickeln, das genau diesen Fragen Rechnung trägt. Das Konzept, mit der Bezeichnung *ARTcatching for World Heritage Sites*, zielt darauf ab - am Beispiel des hessischen Nationalparks Kellerwald-Edersee - das Naturerbe aktiv *vor Ort* per GPS zu entdecken und zur Wahrnehmungsschulung mit Mitteln und Techniken der Kunst anzuregen. Dazu habe ich

in Kooperation mit dem Nationalpark Kellerwald-Edersee eine GPS-geleitete Wandertour durch den Nationalpark entwickelt, die spielerisch Wissen zum Weltnaturerbe Nationalpark Kellerwald-Edersee vermittelt und dieses mit künstlerischen Zugängen verbindet. In diesem Rahmen gilt es, die werdende Wildnis mit allen Sinnen zu erleben, „Einblicke in natürliche Abläufe des Werdens und Vergehens [als auch] in die Vielfalt und Ästhetik von Naturwäldern“ (Lübke; Frede 2002: 89) zu erhalten und über künstlerische Zugangsweisen im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu verankern – sinnstiftendes Lernen mit Kopf, Herz und Hand!

Die Idee hinter dem Begriff *ARTcatching for World Heritage Sites*

Das Vermittlungskonzept greift bewusst den aktuellen Trend des *Geocachings* auf und versucht ihn in abgewandelter Form u.a. in Wahrnehmungs- und Handlungsweisen von Kunst einzubetten. Der Begriff *ARTcatching for World Heritage Sites* lehnt sich auch in seinem Wortlaut an besagtes Geocaching an und setzt sich zusammen aus den englischen Wörtern *ART*, für *Kunst-* bzw. *künstlerisch-*, und *-catching*, was die Bedeutungen *-einfangen*, *-erfassen* und *-erkennen* in sich tragen kann. Er wird ergänzt um den Zusatz *für (oder an) Welterbestätten*. Was macht aber diesen Begriff und damit das gesamte Vermittlungskonzept aus? Beim *ARTcatching for World Heritage Sites* sollen spezifische Phänomene oder Besonderheiten von UNESCO-Welt(natur)erbestätten im Vordergrund stehen, die über kreative und ästhetische Zugänge vor Ort erfahren werden können und die als Inspiration für individuelle, künstlerische Ausdrucksweisen dienen bzw. zu Reflexionen mit dem Welterbe anregen sollen.

Als Ergebnis der Verbindung von Geocaching,



Abb. 2 Logo-Entwurf *ARTcatching for World Heritage Sites*

(Seitz 2008: 210). Die Begeisterung für diese Art der Freizeitgestaltung, und das damit verbundene Bedürfnis nach einem Spaß-Erlebnis, nimmt weltweit stetig zu: Laut der Datenbank des größten Geocaching-Verzeichnisses (geocaching.com) sind insgesamt über 1.500.000 aktive Caches eingetragen (Stand: September 2011). Zudem kommt Geocaching als touristischer Anreiz zur Attraktivitätssteigerung, Eigenvermarktung und als Alternative zu Führungen und Reiseführern, eine immer wichtigere Bedeutung in der Freizeitindustrie und Tourismusbranche zu (vgl. Schütze 2010: 92f). Die Potentiale liegen aber meiner Meinung nach besonders in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen, da Geocaching diese Verbindung aus Medien-, Umwelt- und Erlebnispädagogik ermöglicht. Es stellt ein interessantes Instrument dar, das im digitalen Zeitalter besonders Jugendliche motivieren und wieder an intensive Erlebnisse und Erfahrungen in der Natur (im realen Raum) heranführen kann (vgl. ebd.: 210f).

Obwohl sich Geocaching in einem globalen Netzwerk vollzieht, hat die regionale Verortung, wie schon angemerkt, eine große Bedeutung:

„In einer Zeit, in der bedingt auch durch fortschreitende Globalisierungsprozesse ein ‚diffuses Gefühl der Unübersichtlichkeit, Diskontinuität, Endtraditionalisierung und des Schwindens von Heimat‘ aufkommt, wird es für den Einzelnen um so wichtiger, auch örtliche Bezugspunkte zu haben“ (Bauer 2010: 151).

Identitätskonstruktion ist immer auch an Raumkonstruktion gebunden. Besonders Jugendliche brauchen genau solche örtlichen Bezugspunkte, in denen „Bedürfnisse nach Identität, Sicherheit, Aktivität und Stimulation erfüllt werden“ (ebd.: 151) können. Geocaching bedient genau diese Bedürfnisse und Erfahrungsspektren über die aktive Raumeignung und –gestaltung in Verbindung mit dem regionalen Naturerbe und den Handlungsweisen von Kunst.

2. Dimension: Die Naturphänomene des UNESCO-Weltnaturerbes Nationalpark Kellerwald-Edersee

Die zweite Dimension umfasst das Wahrnehmen und die Reflexion des umgebenden Raumes als sich darstellendes Bild. Welche landschaftsprägenden Naturphänomene sind im besonders Nationalpark zu beobachten? Wie nimmt die Betrachterin bzw. der Betrachter die Naturlandschaft wahr und wie bewertet er sie? Welche (natürlichen) Kunstwerke schafft dieser Raum? (mit vorherigen Satz getauscht!) Es geht bei dieser Dimension darum, dass besonders Jugendliche den subjektiven und emotionalen Wert des Raumes wertschätzen lernen und ihn in Beziehung zum objektiven Wert setzen - Im Falle einer Auslegung für das Welterbe, wäre der

objektive Wert der allgemeine Bildungsauftrag, die Vermittlung von Welterbe-spezifischem Wissen und die Bedeutung des Naturgutes für die Weltgemeinschaft. Beim Weltnaturerbe Kellerwald-Edersee stehen u.a. der Wildnis-Gedanke, der Schutz der Buchenwaldgebiete, und die Vermittlung der Bedeutung dieser Baumrelikte für die gesamte Menschheit im Vordergrund. Dem Motto *Natur pur- Wildnis erleben mit allen Sinnen* kann und soll mit dem *ARTcatching for World Heritage Sites*-Konzept Rechnung getragen werden: „Einblicke in natürliche Abläufe des Werdens und Vergehens, in die Vielfalt und Ästhetik von Naturwäldern“ (Lübke; Frede 2002: 89) sollen ermöglicht werden.

Es gibt eine Vielfalt der Phänomene von Natur und es gibt Prozesse, die die Landschaft prägen (vgl. Küster 2009:18). Diesem Aspekt möchte mein *ARTcatching*-Konzept Rechnung tragen. Unbelaubte winterliche Bäume sehen beispielsweise ganz anders aus als im Frühjahr oder Sommer, und sie erlauben dementsprechend unterschiedliche Durchblicke und Perspektiven auf die Landschaft des Nationalparks (vgl. ebd.: 24). Eine GPS-geleitete Wanderung im Kellerwald, mit dem Fokus auf *Ein- und Ausblicke*, soll den Phänomenen und Prozessen der Natur und den individuellen Eindrücken und Bewertungen von Landschaft gerecht werden.

3. Dimension: Sehen lernen- Vom Zeichnen (in) der Natur (Kunst)

ARTcatching schließt für mich das *Machen* von Bildern im und über den Raum ein. Beim diesem *Machen* von Bildern steht der künstlerische und kreative Prozess im Vordergrund, der über Methoden der Kunst neue Perspektiven auf den Raum eröffnen kann. Es geht bei meinem Konzept speziell um das *Sehen-lernen* und die Wiedergabe sinnlicher Aspekte der umgebenden Welt mit der eigenen Hand auf einem zweidimensionalen Raum. Die so entstehenden Landschaftsbilder vermitteln qualitative Eindrücke und Empfindungen von einem Ort, da sie aus einem Gefühl heraus im Landschaftsraum eigenhändig von den Jugendlichen gezeichnet werden (vgl. Casey 2006: 11). Doch warum sollte gerade dem Zeichnen eine große Bedeutung im *ARTcatching*-Konzept und somit auch im Kunstunterricht zukommen? Hier einige Gründe:

Vom Zeichnen...

- Das Zeichnen stellt eine bedeutende und sinnstiftende Kulturtechnik (u.a. neben der Schrift) dar und sollte daher als Grundtechnik im Kunstunterricht vermittelt werden. Sie ist nicht nur Handwerkszeug, um ein echtes und meist opulentes Kunstwerk (Malerei oder Skulptur) vorzubereiten (vgl. Engelmann; Wunderlich 1996: 2).

- Die Handzeichnung bzw. das gezeichnete Bild ist ein Medium, das speichert, verarbeitet und überträgt. Über zeichnerische Codes (z.B. Luft- oder Linearperspektive) werden visuelle Informationen eingespeist.
- Zeichnerische Prozesse sind einzigartig: „Zeichnen ist gleichermaßen eine geistig-imaginative wie eine sinnlich-gegenwärtige Handlung, in der sich Bilder konkretisieren oder auch neu entwerfen.“ (Engelmann; Wunderlich 1996: 2)
- Zeichnen ist zudem verbunden mit genauem und aufmerksamem Sehen. Über die gezeichnete Linie wird die Natur auf das wesentlich Wahrnehmbare reduziert.
- Gezeichnet werden kann überall (und es ist zudem relativ günstig), deshalb eignet sich das Zeichnen besonders, um direkt vor dem Anschauungsobjekt der Naturlandschaft – zu arbeiten.

Anknüpfung an den Kunstunterricht

Wie lässt sich Weltnaturerbe, in Verbindung mit Geocaching, im Kunstunterricht verorten?

Eine Anbindung an die Traditionslinie *Landschaft*

Als *Landschaft* wird häufig nur ein mit Dingen erfüllter Raumausschnitt mit geografischer Akzentuierung verstanden. Doch Landschaften bestehen nicht nur aus der Ansammlung einzelner belebter und unbelebter Dinge. „[W]ichtig sind die Bilder oder Metaphern, die sich die Menschen davon machen, die Stimmungen, die dabei angeregt werden, sowie die Reflexionen und Interpretationen der Betrachter über das Gesehene“ (Küster 2009: 10f). Natur und Landschaft dürfen bei dieser Betrachtung nicht gleichgesetzt werden: Natur besteht und vergeht, ob dies explizit wahrgenommen wird oder nicht. Zu Landschaft gehört immer auch eine Reflexion (vgl. ebd.:15). Und die Anbindung an das Fach Kunst ist über die seit langem dort verankerte Traditionslinie der Landschaftsmalerei gegeben.

Die Entwicklung der Landschaftsmalerei lässt sich in groben Zügen wie folgt darstellen: Landschaften in Bildern hatten zunächst dekorative und rahmende Funktion, d.h. sie dienten, schematisiert oder idealisiert, vornehmlich als Hintergrund bzw. als Schauplatz für mythologische und historische Inhalte. Im Übergang zum 17. Jahrhundert wurde die Landschaft erst um ihrer selbst willen malerisch umgesetzt. Ab dem 19. Jahrhundert wird sie zu einer der wichtigsten Genres der Kunst und entwickelt eine eigene Ästhetik (vgl. Casey 2006: 21f).

Die Entwicklung der Landschaftsmalerei wird im Kunstunterricht eher rezeptiv und interpretierend

vor allem epochal oder über herausragende Künstlerinnen und Künstler erfahren.

Praktisch-gestalterisch kann eine Auseinandersetzung mit Landschaften u.a. über Raumkonstruktionen stattfinden – in der Kategorie *Konstruktion von Körper und Raum* könnten die zeichnerische Darstellung von Naturgegenständen (naturalistische Gegenstandsdarstellung, Erzeugen von Plastizität, Schraffurarten) und/ oder konstruierte, perspektivische Darstellungsweisen über Verfahren der Zeichnung thematisiert werden. Die emotionale Aufladung von Landschaft kann ebenfalls künstlerisch umgesetzt werden, beispielsweise über Gegenorte zur Alltagswelt - wie der (exotische) Urwald oder die Wildnis. Abstraktionsprozesse können ebenfalls vor dem Hintergrund der Landschaft, sowohl theoretisch als auch praktisch, im Kunstunterricht nachvollzogen werden.

Die Schülerinnen und Schüler können sich wortwörtlich „selbst ein Bild von der Landschaft machen“. Eine Vermittlung allein über schulspezifische Medien (Buch, Film, Foto etc.) und eine eher rezeptive Aneignungspraxis, wie es häufig im Bezug auf die Vermittlung des Genre der Landschaftszeichnung und –malerei im Kunstunterricht der Fall ist, können durch selbst gemachte Erfahrungen in der Landschaft und künstlerische Umsetzungen eine prägendere und sinnstiftende Wirkung zur Folge haben.

Anbindung an die Traditionslinien *Kartografie* und *Mapping*

Das Interesse an Landschaftsbildern ging im 17. Jahrhundert einher mit einer grundsätzlichen Tendenz zum Beobachten und Erforschen der Natur und „es kann [deshalb] kein Zufall sein, dass die Malerei genau zu jenem Zeitpunkt ihr Selbstverständnis erwarb, da auch die Kartographie eine Ära der Blüte einging“ (Casey 2006: 249) und die nächste Traditionslinie im Bezug auf den Kellerwald, das Geocaching und den Kunstunterricht formt.

Kartografie wird laut Duden definiert als „Technik der Herstellung von [Land]karten“ (Duden: vgl. Internetquellenverzeichnis). Landkarten geben eine Orientierung in der realen und praktischen Welt, ermöglichen also einen Zugang zur Lebens- und Handlungswelt der Nutzer bzw. Betrachter (vgl. Casey 2006: 10). Kartografie ermöglicht dem Betrachter individuelle Verortung und damit Identitätsbildung. Außerdem sind Karten semiotische Apparate zur Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Kultur. Sie veranschaulichen visuell den Zusammenhang von Orten und kulturellen, wirtschaftlichen wie sozialen Bedingungen. Karten sind also „operatives Werkzeug, [um] mit performativen Raumnutzungen umzugehen“ (Busse 2007: 146). Innerhalb meiner Betrachtung übernimmt das GPS-Gerät, und damit das darin gespeicherte digitale Eine andere Bedeutung nimmt in diesem Zusammenhang

das *künstlerische Mapping* ein: Dies kann als Metapher für künstlerische Prozesse verstanden werden, in denen u.a. geografische Räume erkundet werden. Ein solcher Prozess des ästhetischen Erkundens von Räumen und der kreativen Annäherung an Räume kann u.a. am und im (regionalen) Naturerbe erfolgen. Mapping, als Raumschließung, findet sich aber auch im alltagsästhetischen Kontext des Geocachings, beispielsweise bei der Erschließung von Räumen via GPS. Mapping knüpft damit auch an das existenzielle Bedürfnis der „Körper- und Raumerfahrung [an], um sich in ein Verhältnis zur umgebenden Realität setzen zu können“ (vgl. ebd.: 429) und problematisiert damit die Wirklichkeitserfahrung im Zeitalter der Digitalisierung und Medialisierung. Geocaching stellt in diesem Zusammenhang eine Art performativen Handelns dar: Die Aufmerksamkeit des Agierenden ist bei Geocaching auf Handlungsprozesse gerichtet und führt zu einem (bewussten oder unbewussten) Ausloten von Interaktionsmöglichkeiten zwischen sich selbst und dem jeweiligen Ort, in diesem Fall dem Naturerbe.

Man kann also davon ausgehen, dass es durch den Einbezug von Kartografie und künstlerischer Raumerkundung ebenfalls zu einem Wahrnehmungsgewinn bei Schülerinnen und Schülern kommen kann. Räume können als Stimmungs-, Handlungs- und Anschauungsraum den Gedanken der *Blicke* (Einblicke, Ausblicke, Umblicke) ergänzend aufnehmen und somit das *ARTcatching for World Heritage Sites* und den Kunstunterricht,

vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages des Weltnaturerbes Kellerwald-Edersee, befruchten. Zugleich zeichnet sich *Mapping* durch eine forschende Haltung, Intermedialität, Archivierung und Ortschaftspezifik aus (vgl. Busse 2007:155) und bedarf einer forschend-recherchierenden und gestalterisch-reflexiven Haltung, die im Kunstunterricht und über das *ARTcatching* im Kellerwald ebenfalls zum Tragen kommen kann.

Vorstellung des Konzeptes und seines Verlaufs am Beispiel der Tour „Ein- und Ausblicke in den Kellerwald“

Die *ARTcatching for World Heritage*-Tour im Kellerwald hat den Anspruch, eine Vielfalt der Blicke zu ermöglichen: *Einblicke* in das Konzept des Nationalparks der Werdenden Wildnis, in die Waldbiografie, die Wurzeln des Kellerwaldes und die Topografie. *Einblicke* bedeutet zugleich aber auch, im Zusammenhang mit einer künstlerischen Ausrichtung, *Sehen lernen*, Kleinigkeiten und Details über praktisch-gestalterische Auseinandersetzung Bedeutung geben. Des Weiteren werden *Ausblicke* ermöglicht und eingefangen, die spezifische Naturphänomene des Nationalparks über künstlerische Umsetzungen, speziell über das Zeichnen, erfahrbar machen.

Das Projekt gliedert sich in eine *Vorbereitungsphase*, eine *Vor-Ort-Phase*, eine *Arbeitsphase* und eine *Nachbereitungsphase*. In Abbildung 5 findet sich der Verlaufsplan des Projektes visualisiert. Für interessierte Lehrkräfte gibt es ein Handbuch:

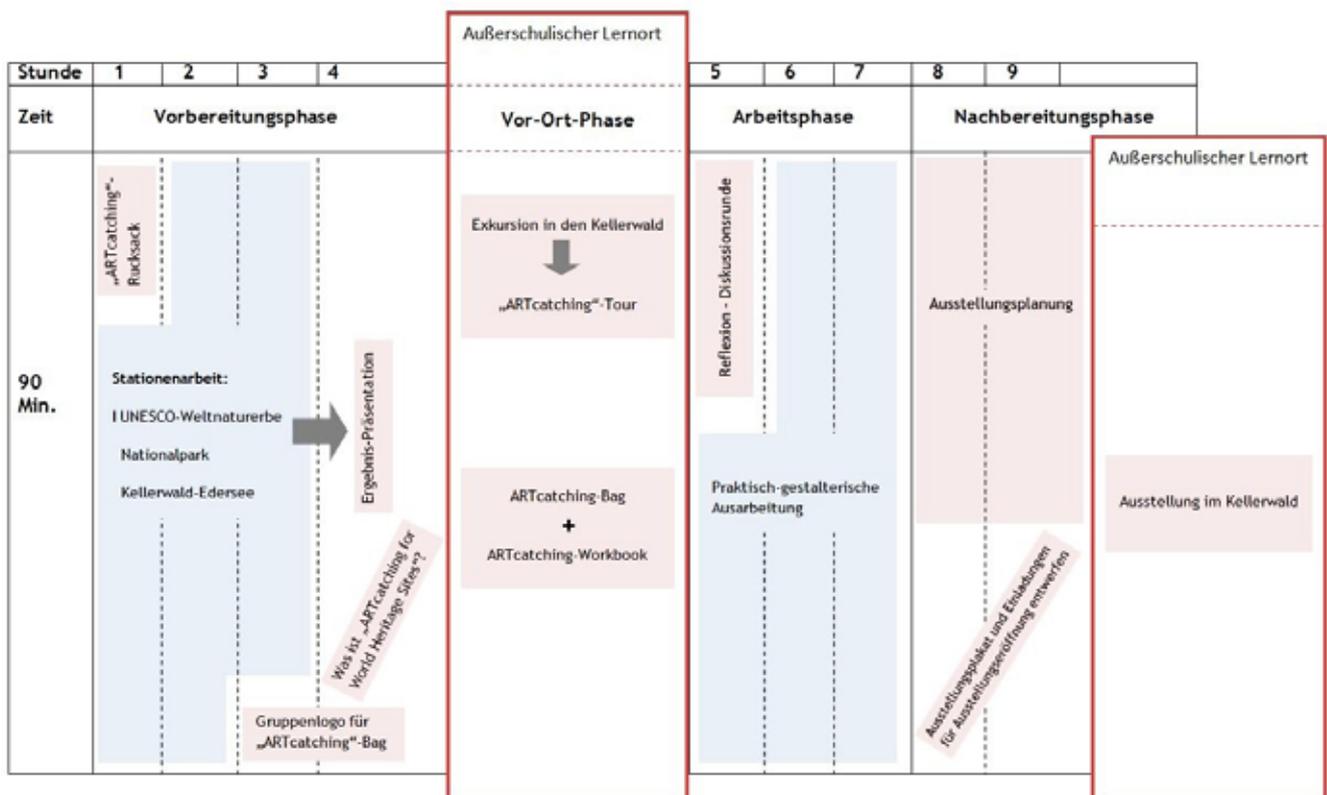


Abb. 5 ARTcatching for World Heritage Sites- Verlaufsplanung für das Projekt “Ein- und Ausblicke in den Nationalpark Kellerwald-Edersee”

Dort finden sich nützliche Tipps für die Umsetzung des Projektes, Informationen bzw. Arbeitsmaterial und Aufgaben, die die Arbeit der Lehrperson unterstützen und die Chance für ein Gelingen erhöhen sollen. Im folgenden Kästchen sind mögliche Lernziele des *ARTcatching for World Heritage Sites*-Projektes im Kellerwald dargestellt. Im Anschluss an die Lernzielformulierungen werden die einzelnen Phasen des genauer beschrieben und das Begleitmaterial (*ARTcatching*-Rucksack, -Bag und -Workbook) sowie seine Handhabung vorgestellt.

Lernziele

- Das Projekt *ARTcatching for World Heritage Sites* soll das Naturerbe des Nationalparks Kellerwald-Edersee über individuelles Erleben und ästhetische Zugänge in der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen verankern, zur Erweiterung des Bildungshorizontes beitragen, als auch Empathiefähigkeit und Identität vermitteln.
- Es soll zur Entwicklung einer kulturellen Identität in und über aktive Raumeignung und –gestaltung, im Bezug auf den Landschaftsraum des Weltnaturerbes Nationalpark Kellerwald-Edersee, beitragen.
- Das Bewusstsein und das Wissen um die Erhaltung und die nachhaltige Entwicklung des Waldes soll über ästhetische Wahrnehmung und künstlerische Zugänge, am Beispiel des UNESCO-Weltnaturerbes Nationalpark Kellerwald-Edersee, gefördert werden.
- Über das Projekt soll die Wahrnehmung geschult werden, indem vielfältige Informationskanäle (Augen, Ohren, Nase, Hände und Bewegungswahrnehmungen) sensibilisiert, angeregt und neue Facetten im subjektiven Verständnis der Schülerinnen und Schüler integriert werden.
- Das Zeichnen soll als wichtige und ganzheitliche Kulturtechnik erfahren werden: Über das Zeichnen sollen die Schülerinnen und Schüler die Welt mit den Augen *und* den Händen ergründen und verstehen.

ARTcatching - Rucksacks erarbeitet werden. Dieser von der Lehrkraft zu erstellende Rucksack beinhaltet Aufgaben, Informationsmaterial und diverse Gegenstände, die von den Schülerinnen und Schülern an Stationen, in einer Art Lernzirkel, selbständig erarbeitet und im Anschluss in der Klasse präsentiert werden sollen. Der Ansatz fokussiert *Learning by Doing*, mit möglichst allen Sinnen - optische, akustische und taktile Reize, motorische Elemente - wortwörtlich eine Thematik *begreifen*.

Ich packe einen *ARTcatching for World Heritage Sites*-Rucksack und nehme mit...

- Authentische Wanderausrüstung: einen Wanderstock, einen Wanderhut, Wanderführer bzw. –karte von Hessen, ein paar Wanderschuhe und ein Fernglas;
- ausreichend Informationsmaterial zum Nationalpark Kellerwald-Edersee (diverse Flyer, Buchenblatt-Ausgaben, etc.- herunterladbar auf der Internetseite des Kellerwaldes oder über den Nationalpark postalisch anzufordern);
- einen Kompass;
- einen selbsthergestellten „Cache“;
- eine Kiste mit diversen Zeichenwerkzeugen (ausreichend Bleistifte verschiedener Stärken, Grafitpulver, Grafitstifte, Kohle, Kreiden, Papierwischer, Radierer etc.) und verschiedene Zeichenuntergründe;
- Naturmaterial aus dem Wald (vorzugsweise Buche: Rinde, Äste, Blattwerk, Fruchtkörper etc.);
- Mappe mit Künstlerbeispielen zum Thema Wald, Landschaft, Bäume (möglichst in Zeichnungen umgesetzt) und
- das ausgedruckte und am besten laminierte Arbeits- und Informationsmaterial für die Stationenarbeit.

Phaseneinteilung und Begleitmaterial

I Vorbereitung des Projektes

Die Vorbereitungsphase ist in den Kunstunterricht eingebettet. Sie dient der *Einstimmung* auf die eigentliche *ARTcatching*-Tour im Kellerwald und zur Grundlagenerarbeitung. Empfehlenswert wäre eine Durchführung des Projektes in einer fächerübergreifenden Schulprojektwoche. Die *Grundlagen* sollen über den Inhalt eines sogenannten

An der ersten Station wird in das Weltnaturerbe Nationalpark Kellerwald-Edersee eingeführt – hier erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich über die UNESCO und das Weltnaturerbe zu informieren, sie erarbeiten sich Wissen über die Nutzungsgeschichte und Entwicklung des Nationalparks Kellerwald-Edersee, stellen selbständig Verhaltensregeln für den Nationalpark zusammen und untersuchen die Buche im Allgemeinen. Die *zweite Station* ist dem Geocaching gewidmet - es wird erarbeitet, um was es sich dabei genau

handelt und wie es funktioniert: Die Schülerinnen und Schüler lernen beispielsweise sich mit Kompass und Karte zu orientieren, Unterschiede zur Orientierung mit dem GPS-Gerät herauszustellen und ein solches Gerät zu bedienen, über Zeitungsausschnitte, einen nachempfundenen Cache und ein Vokabeltraining wird u.a. in die Geocaching-Szene eingeführt.

Die *dritte Station* ist der Zeichenpraxis gewidmet – der räumlichen Darstellung von Landschaft auf der zweidimensionalen Fläche. Es werden Materialproben zu Zeichenwerkzeugen und –untergründen angefertigt, Skizzenhefte und Sucher gebastelt, diverse Zeichenübungen stehen an der Tagesordnung: Strichführung, Konturen zeichnen, Linear- und Luftperspektive und Tonwerte, einfach Bäume zeichnen und die Technik des Baumschlages werden thematisiert. Im Anschluss an die Stationenarbeit erfolgt die Präsentation der Ergebnisse im Plenum. Danach sollte die Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern den *ARTcatching for World Heritage Sites*-Begriff konkretisieren und mit den drei durchlaufenen Stationen verknüpfen, und somit das Projekt für die Schülerinnen und Schüler transparent machen (Siehe Abb. 3). In die Vorbereitungsphase fällt auch die Organisation der Exkursion in den Kellerwald: Terminabstimmung, Anmeldung im Kellerwald, Bereitstellung der GPS-Geräte durch das Nationalparkamt oder Ranger, Gruppeneinteilung für die *ARTcatching*-Tour (max. 6 Schülerinnen und Schüler pro Gruppe) etc. In dieser Phase wird auch pro Gruppe ein sogenannter *ARTcatching*-Bag gestaltet, die Schülerinnen und Schüler sollen ein Gruppenlogo entwerfen und dieses auf den Beutel applizieren. Der Beutel wird dann im Anschluss von der Lehrperson mit dem benötigten Arbeitsmaterial für die *ARTcatching*-Tour vor Ort im Kellerwald bestückt und bis zur Tour von ihr verwahrt.

Die *ARTcatching for World Heritage*-Tour vor Ort im Kellerwald

Für die Tour erhalten die Schülerinnen und Schüler pro Gruppe im Kellerwald an der Ausgangsstation (Sammelstation Daudenberg-Route; oberhalb von Bringhausen) ein GPS-Gerät und den in der Vorbereitungsphase gestalteten und mit Material bestückten *ARTcatching*-Bag mit dem sogenannten *ARTcatching*-Workbook. Das Arbeitsbuch ist das wichtigste Arbeitsutensil für die *ARTcatching for World Heritage Sites*-Tour im Kellerwald, neben dem GPS-Gerät und dem Zeichenmaterial. Es leitet die Gruppen in ihrer Auseinandersetzung mit dem UNESCO-Weltnaturerbe Nationalpark Kellerwald-Edersee an und führt sie zu den von mir erarbeiteten sieben Stationen der *ARTcatching*-Tour. Somit ersetzt das Arbeitsbuch die Cache-Behälter beim Geocaching, da das Verstecken solcher im

Nationalpark verboten ist.

An den Stationen erhalten die Schülerinnen und Schüler zunächst Informationen zu ortsspezifischen Phänomenen (Siehe nachfolgenden Kasten mit Informationen zu den Stationen). Danach haben sie unterschiedliche Aufgaben zu absolvieren. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler aktivieren und schulen sollen. Die Zeichen-Aufgaben sind an die bereits erarbeiteten Grundlagen der Stationenarbeit aus der Vorbereitungsphase angelehnt. Im Anschluss an die praktischen Aufgaben folgen jeweils kleine Rätsel und Fragen, die von den Gruppen beantwortet werden müssen, um die nächsten Zielkoordinaten zu erhalten. Die Rätsel und Fragen beziehen sich ebenfalls auf die einzelnen Stationen und dienen dem spielerischen Vertiefen von Wissen zum Nationalpark Kellerwald-Edersee. Dann finden sich im Workbook noch Tipps zum Meistern der Wegstrecke, zur Bearbeitung der Aufgaben und zum Lösen der Rätsel oder auch Hinweise zum Verhalten an den Stationen.

Den Schülerinnen und Schülern sollte vor Antritt der *ARTcatching*-Tour klar sein, dass die Tour pro Gruppe max. 6 Stunden dauern kann, da es sich um einen Rundwanderweg handelt, der nur in genehmigten Ausnahmefällen verlassen werden darf (also nicht Querfeldein!). Die Begehung der Route ist gestaffelt, sodass die Gruppen auf der abzugehenden Route nicht aufeinandertreffen. Damit einhergehende Wartezeiten sind mit entsprechenden Beschäftigungsaufgaben bzw. Parallelveranstaltungen (z.B. Führung im Nationalpark Zentrum) zu überbrücken. Die Tour ist Wetter abhängig, da sie ja nur im Freien stattfindet und keine Unterstellmöglichkeiten auf dem Weg vorhanden sind- wetterfeste und – angepasste Kleidung ist also Voraussetzung!

Die sieben Stationen der *ARTcatching*-Tour:

1. *Der Aussichtspunkt Christian's Eck* (Abb. 6): Der Name verweist auf die ehemalige Jagdtradition um die Fürsten zu Waldeck und Pyrmont im Kellerwald. Diese Station soll einen Blick in die Geschichte des Gebietes eröffnen. Der Aussichtspunkt gibt den Blick auf die typischen Kerbtäler, die durch die Hebung von Gesteinsmassen und dem gleichzeitigen Sicheinschneiden von Fließgewässern entstanden (vgl. Hücker; Kalden 2004: 7), frei und ermöglicht zugleich die Erfahrung von Weite. In der Ferne können die Schäden durch den Sturm Kyrill (2007) und durch Borkenkäfer.
2. *Alt- und Totholz* ist ein wichtiger Faktor für die biologische Vielfalt im Wald. Totholz wird im Verlaufe von Jahren in den Stoffkreislauf der Natur zurückgeführt. Dies geschieht, weil sich im Totholz

Leben breit macht: Bakterien und Pilze, Insekten, aber Vögel und Nagetiere (z.B. Spechte, Fledermäuse, Haselmäuse etc.). Die Station nimmt Bezug auf die Funktionen und die ästhetische Wirkung von Totholz.

3. Diese Station repräsentiert den typischen *jungen Buchenwald* (Abb. 7) im Nationalpark. Der im Nationalpark vorherrschende Waldtyp des Hainsimsen-Buchenwaldes stellt sich im Aufbau wie folgt dar: Baumschicht, typischerweise keine Strauchschicht und eine oft spärliche und lückenhafte Krautschicht.
4. *Die Blockhalde* (Abb. 8): Ein charakteristischer Sonderstandort des Nationalparks. Als Relikte der Eiszeit ist sie als baumfeindlicher Standort zu charakterisieren.
5. *Der Kohlemeiler*: Erzählt von der Geschichte des Waldes und seiner ehemaligen Nutzung - der Wald als Rohstofflieferant, zur Herstellung von Holzkohle. An dieser Stelle ist der Bezug zum künstlerischen Material gegeben - Zeichenkohle (Ausprobieren mit zu findenden Kohlestücken).
6. *Wildäsung*: Anlaufstelle ist eine ehemalige Fütterungsstelle für Wildtiere. Die Station bietet einen Blick in die Geschichte und die Zukunft des Nationalparks- Auf dem Weg zur Wildnis ohne Eingriff des Menschen! Die Natur erobert sich dort die vom Menschen geprägte Landschaft zurück.
7. *Der Fünf-Seen-Blick*: Der Aussichtspunkt befindet sich am Übergang der werdenden Wildnis zur Zivilisation. Vom Waldrand blickt man auf den Edersee, der bei Vollstauung aus fünf Teilen besteht. In der Ferne ist das Schloss Waldeck auszumachen.



Abb. 6 Ausblick vom Aussichtspunkt „Christian's Eck“ auf der Daudenberg-Route im Nationalpark Kellerwald-Edersee



Abb. 7 Junge Buchen auf der Daudenberg-Route im Nationalpark Kellerwald-Edersee



Abb. 8 Eiszeitliche Blockhalde auf der Daudenberg-Route

Die Arbeitsphase

Vor der praktischen Arbeit im Kunstunterricht steht eine reflektierende Diskussion über die absolvierte Tour, den Wissenszuwachs und die individuellen künstlerischen Produktionen der Schülerinnen und Schüler.

Nachdem auf der Tour bereits als künstlerische Ausbeute mehrere kleine Zeichnungen entstanden sind, geht es in der Arbeitsphase darum, ein vertiefendes und stärker ausgearbeitetes, zeichnerisches Produkt anzufertigen. Diese Zeichnung sollte ein größeres Format als DIN A4 einnehmen und entweder eine der Tour-Skizzen zum Ausgang haben, eines der Themen aus dem Workbook aufgreifen oder eine bestimmte Zeichentechnik fokussieren.

Die Nachbereitung des Projektes

Eine Nachbereitung des künstlerischen Projektes soll über die Planung und Durchführung einer Ausstellung der praktisch-gestalterischen Ergebnisse im Nationalpark Kellerwald-Edersee erfolgen.

Indem die bereits während der *ARTcatching*-Tour

entstandenen Zeichnungen und die in der Arbeitsphase entwickelten Kunstwerke wieder an den Ort ihrer Inspiration - den Kellerwald - zurückgebracht, diskutiert und reflektiert werden, schließt sich der Kreis und das Konzept mit einem umfassenden Bildungsanspruch, vor dem Hintergrund der *World Heritage Education* (vgl. Ströter-Bender 2010). Die Gestaltung einer abschließenden Ausstellung würde die Ergebnisse der Raumerkundung und die individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf das Weltnaturerbe visualisieren.

Indem die Schüler-Werke einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden, erfahren die Schülerinnen und Schüler Anerkennung für ihre Mühen und die Arbeit, die sie in das Projekt gesteckt haben. Sollte eine Ausstellung vor Ort im Kellerwald aus organisatorischen Gründen nicht möglich sein, wäre es in jedem Fall angebracht, eine kleine Ausstellung im eigenen Schulgebäude mit Eröffnungsfeier zu organisieren (Plakat- und Einladungsgestaltung mit eingeschlossen).

Ausblick

Der Weg ist das Ziel... (sprichwörtlich)

Obwohl ich mich mit meinem Konzept zunächst auf Weltnaturerbe beschränke bzw. spezialisieren möchte, möchte ich doch anmerken, dass das Konzept *ARTcatching for World Heritage Sites* in seinen Grundzügen ebenfalls für Weltkulturerbestätten, die eine relativ große Fläche einnehmen oder die aus mehreren zusammenhängenden Komplexen bestehen, anwendbar wäre. Als Beispiele von persönlichem Interesse wären das Weltkulturerbe *Ensemble Klassisches Weimar*, die *Zeche Zollverein und Kokerei Zollverein* in Essen, das *Bergwerk Rammelsberg und die Altstadt von Goslar* (mit der Erweiterung *Oberharzer Wasserwirtschaft*), die *Schlösser und Gärten in Potsdam und Berlin* oder die *Grenzanlagen des Römischen Reichs: Obergermanisch-Raetischer Limes* zu nennen.

In meinem *ARTcatching*-Konzept bleibt der kommunikative Aspekt, der beim Geocaching ja von großer Bedeutung ist, fast unberücksichtigt. Allein über die Ausstellung der entstandenen Werke, sei es im Kellerwald oder beispielsweise auch virtuell in einer Online-Galerie (Verweis auf Daily Painting-Projekt an der Universität Paderborn), könnte eine Öffnung in den öffentlichen Raum denkbar sein. Vor diesem Hintergrund für mich die Erstellung einer *ARTcatching for World Heritage Sites*-Internetplattform denkbar, die, in Anlehnung an diverse Geocaching-Plattformen, spezielle Angebote zu Welterbestätten macht und die einen Austausch ermöglicht.

Literatur:

- Bauer, Katrin (2010): Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomene. Geocaching, Crossgolf, Parkour und Flashmobs in der entgrenzten Gesellschaft. Univ., Diss.-Bonn, 2009. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 544).
- Busse, Klaus-Peter (2007). Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Dortmunder Schriften zur Kunst/ Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 3. Norderstedt: Books on Demand.
- Casey, Edward S.; Neuber, Simone (2006): Ortsbeschreibungen- Landschaftsmalerei und Kartographie. München: Fink (Bild und Text).
- Engelmann, Bernd; Wunderlich, Gisela (1996): Praxis Kunst. Zeichnen. Schroedel Verlag GmbH, Hannover.
- Gymnasium Theodorianum, Paderborn (2008): Schulinternes Curriculum im Fach Kunst zur Erprobung (G8). (unveröffentlicht)
- Hücker, Hugo; Kalten, Gerhard (2004): Naturpark und Nationalpark Kellerwald-Edersee. [Faszination Natur]. Niedenstein: Cognito.
- Küster, Hansjörg (2009): Schöne Aussichten. Kleine Geschichte der Landschaft. München: Beck.
- Lübcke, Wolfgang; Frede, Achim (2007): Landkreis Waldeck- Frankenberg mit Nationalpark Kellerwald- Edersee. Niedenstein: Cognito (Naturschutzgebiete in Hessen ; Bd. 4).
- Panek, Norbert (2006): Urwald-Ängste. Der beschwerliche Weg zum Nationalpark „Kellerwald“. Idee, Konzept, Entstehungsgeschichte. Korbach: Panek.
- Sadewasser, Thomas (2007): Geocaching-Abenteuer. Suchen und Verstecken mit GPS-Unterstützung. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Schütze, Kristin (2010): Geocaching. Untersuchung der deutschen Geocaching-Community und Darstellung des touristischen Potentials. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller.
- Seitz (2008): Geocaching- Schnitzeljagd 2.0. In: Ertelt/ Röhl (Hrsg. (2008): Web 2.0.: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. München. Kopaed. S. 210- 215.
- Ströter-Bender, Jutta (2010): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg: Tectum-Verl. (KONTEXT: Kunst -Vermittlung - kulturelle Bildung 4).

Internetquellenverzeichnis:

- Alte Buchenwälder Deutschlands: Nationalpark Kellerwald-Edersee.
URL: <http://weltnaturerbe-buchenwaelder.de/de/buchenwaelder/buchenwaelder-in-deutschland.html> (Stand: 25.06.2011)
- Den Atlas öffnen (Busse)
URL: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/person/wissmitarbeiter/schittler/busse-den-atlas-offnen.pdf> (Stand: 12.06.2011)
- Duden.
URL <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/kartografie> (Stand: 13.6.2011)
- Unser Waldkulturerbe: http://www.wald2011.de/fileadmin/SITE_MASTER/content/Dokumente/Downloads/Kampagne/Unser_Waldkulturerbe-2.pdf (Stand: 20.05.2011)
- Über Geocaching.
URL: <http://www.opencaching.de/articles.php?page=geocaching> (Stand: 20.05.2011)

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1 Bildquelle: Foto von Corinna Pott (2010)
- Abb. 2 Logo-Entwurf: Corinna Pott (2011)
- Abb. 3 *ARTcatching for World Heritage Sites*-Schaubild. Bildquelle: Corinna Pott (2011)
- Abb. 4 Bildquelle: Corinna Pott (2011)
- Abb. 5 *ARTcatching for World Heritage Sites*-Verlaufsplan. Bildquelle: Corinna Pott (2011)
- Abb. 6-8 Bildquelle: Fotos Corinna Pott (2010)

Angaben zur Autorin:

Corinna Pott studiert an der Universität Paderborn die Fächer Germanistik und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Sie ist als Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl von Frau Prof. Dr. Ströter-Bender im Fachbereich Kunst tätig und derzeit u.a. mit der Betreuung der Museumskoffer-Seminare und dem Lektorat der Internetzeitschrift *World Heritage and Arts Education* betraut.
E-Mail: rinna85@googlemail.com



Welterbeforschung mit den Mitteln der Malerei

Ein Interview mit Valérie Dezes und Marlon von Räden.

Abb. 1: Valérie Dezes bei der Arbeit



Abb. 2: Marlon von Räden bei der Arbeit

Sie studieren Kunst und Pädagogik auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn und stellen ihr gemeinsames malerisches Projekt zum Nationalpark Kellerwald-Edersee vor.

I.: *Wie seid Ihr auf die Idee gekommen, eine UNESCO-Weltnaturerbebestätte zum Thema Eures Projektes zu machen?*

V.: Es ist uns wichtig zu zeigen, dass Welterbeforschung nicht nur rein wissenschaftlich betrieben werden kann, sondern eine künstlerische Auseinandersetzung sich dafür ebenfalls sehr gut eignet. Inspirierend für die künstlerische Umsetzung mit einer UNESCO-Weltnatur- oder Kulturerbestätte sind die zahlreichen Museumskoffer und Daily Paintings, die in unserem Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn erstellt werden. Im Rahmen unserer Staatsexamensarbeit (Unveröffentlicht 2011, Paderborn) ist deshalb ein malerisches Projekt entstanden, das sich speziell mit dem Nationalpark Kellerwald-Edersee beschäftigt.

M.: Wir müssen dazu sagen, dass der Nationalpark Kellerwald-Edersee erst dieses Jahr, im Juli, zum UNESCO-Weltnaturerbe ernannt wurde. Die genaue Bezeichnung lautet: „Buchenwälder in den Karpaten und alte Buchenwälder in Deutschland“ und es handelt sich hierbei

um Gebiete in der Slowakei und der Ukraine, die um fünf deutsche Gebiete, den Grumsiner Forst in Brandenburg, den Nationalpark Jasmund und den Müritz-Nationalpark in Mecklenburg-Vorpommern, den Nationalpark Hainich in Thüringen und dem Nationalpark Kellerwald-Edersee in Hessen, erweitert wurden.

I.: Worin besteht die Besonderheit des Nationalparks Kellerwald-Edersee?

V.: Das Besondere am Nationalpark Kellerwald-Edersee sind die alten Buchen, die dort wachsen, und die dort lebenden Tiere. Der Nationalpark liegt südwestlich von Kassel und schützt auf einer Fläche von 5.724 ha den für deutsche Mittelgebirge typischen bodensauren Buchenwald auf Tonschiefer und Grauwacke. Die vorherrschende Waldgesellschaft in diesem Areal ist der submontane bodensaure Hainsimsen-Buchenwald, in dem über 40 % der Buchen älter als 120 Jahre sind. In diesem geschützten Raum genießt die Natur uneingeschränkte Freiheit, da beispielsweise auf eine forstwirtschaftliche Nutzung ganz verzichtet wird.

I.: Was stellt Ihr in Euren malerischen Arbeiten dar, was wollt Ihr zum Ausdruck bringen?

M.: Diese Situation der uneingeschränkten Freiheit der Natur ist nur noch in wenigen Gebieten anzutreffen, sodass diese Besonderheit in unserem malerischen Projekt dargestellt und auf der Leinwand konserviert werden sollte.

I.: Warum habt ihr Euch ausgerechnet mit der Natur und nicht mit der Stadt befasst?

V.: Wir sind der Meinung, dass die Hinwendung zur Natur in verschiedenen Lebensbereichen der Menschen zu spüren ist, sowohl auf politischer Ebene als auch im Freizeitbereich, denn die Menschen suchen zunehmend die Natur auf, um dort einen Ausgleich zur lauten Alltagswelt zu finden.

M.: Des Weiteren ist eine Auseinandersetzung mit der Natur nicht mehr wegzudenken, da die Schäden des Raubes der Natur immer deutlicher zu Tage treten. Doch nicht nur die Bedrohung der Natur durch den Menschen, wie zum Beispiel das Waldsterben, sondern auch Naturkatastrophen werden in der Zukunft ein durch die Menschheit zu lösendes Problem darstellen. Angesichts der verheerenden Folgen der Naturzerstörungen, die vielerorts ja nicht mehr zu übersehen sind, erscheint der Nationalpark als Insel - ein fast schon illusorischer Raum.

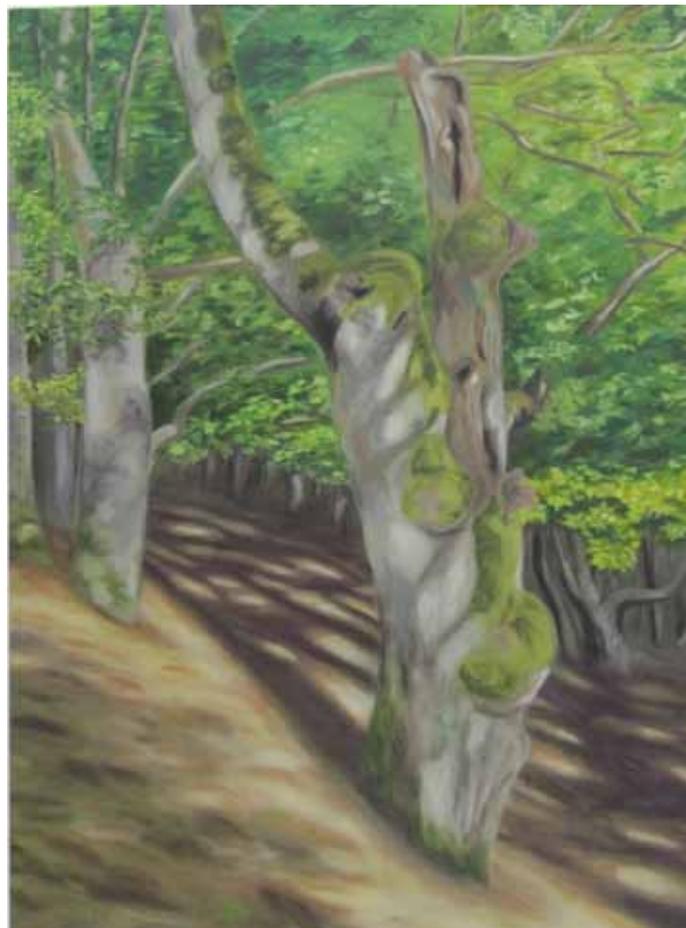


Abb. 3 Marlon von Rüden, „Kellerwald III“, Öl auf Leinwand, 100 x 140 cm, 2011



Abb. 4 Marlon von Rüden, „Kellerwald II“, 2011, Öl auf Leinwand, 100 x 140 cm



Abb. 5 Valérie Dezes, „Raupe“, 2011, Öl auf Leinwand, 120 x 70 cm



Abb. 6 Valérie Dezes, „Tote Hummel mit Ameisen“, 2011, Öl auf Leinwand, 120 x 100 cm

I.: Wie habt Ihr Eure Motive ausgewählt?

V.: In diesem geschützten Gebiet sind Tier-, Pilz- und Pflanzenarten zu finden, die in weiten Teilen Deutschlands nicht mehr vorzufinden sind, beispielsweise die Wildkatze, Veilchenblauer Wurzelhalsschnellkäfer oder die Pflingstnelke. Aufgrund der vielfältigen und einzigartigen Naturphänomene im Nationalpark Kellerwald-Edersee, geht ein besonderer Reiz aus, das Erlebte in künstlerischen Ausdrucksformen zu verarbeiten.

M.: Der alte Buchenwald bietet dazu ästhetische Formen und Farbkombinationen an, die durch die uralten Baumformationen und das Eindringen des Sonnenlichtes in den Wald bestimmt werden. Doch er bietet auch Raum und Schutz für kleine und große Tiere, die sich dem Lebenszyklus der Buche anpassen. Neben den alten Bäumen wird der Blick ausschließlich auf kleinere Tiere, etwa verschiedene Käferarten gelenkt, da diese im Buchenwald ökologische Nischen finden, die durch das bewusste Verbleiben von umgekippten Baumstämmen und moderndem Holz entstehen. Diese Kleintiere sind für Zersetzungsprozesse wichtig und somit auch für das Weiterleben des Waldes zuständig. Diese für den Kellerwald typischen Phänomene sollten in den Arbeiten dargestellt werden.

I.: Wie würdet Ihr euer Vorgehen beschreiben?

V.: Zwei Monate fotografierten wir im Nationalpark interessante Motive, zeichneten und malten jeden Tag von morgens bis abends. Natürlich war es nicht nur Spaßig, sondern im Malereiprozess wurden wir mit Gefühlen wie zum Beispiel Frustration oder Unzufriedenheit konfrontiert, da nicht immer alles sofort die gewünschte Wirkung erzielte. Dabei habe ich mich mit der Tierwelt und Marlon mit der Pflanzenwelt beschäftigt. Unsere Bilder sind mit Öl auf Leinwand gemalt. Das Ergebnis präsentieren wir vom 7. Dezember 2011 (Ausstellungseröffnung: 19 Uhr) bis zum 8. Januar 2012 im Nationalparkzentrum Kellerwald-Edersee, in Vöhl-Herzhausen.

Literatur:

Lübcke, Wolfgang: Naturschutzgebiete in Hessen schützen - erleben- pflegen. Band 4 Landkreis Waldeck-Frankenberg mit Nationalpark Kellerwald-Edersee. Zierenberg. NGNN 2007, S. 72 ff.

Internetquellenverzeichnis:

Grossmann, Manfred: Nationalpark Kellerwald-Edersee. Flora und Fauna. URL: <http://weltnaturerbe-buchenwaelder.de/de/buchenwaelder/buchenwaelder-in-deutschland.html> (Stand: 13.08.2011).

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-6: Eigene Fotos der AutorInnen

Angaben zur Ausstellung:

Titel: „Malerei meets Film – bewegte und unbewegte Bilder aus dem Wald“
Ausstellungseröffnung: 7.12.2011 Eröffnung um 19 Uhr bis 8.01.2012
Im Nationalpark Zentrum Kellerwald, Zur Wildnis 1, 34516 Vöhl-Herzhausen
Öffnungszeiten: Di. – So. 10 – 16.30 Uhr
Der Eintritt ist kostenlos.

Kontaktadressen:

Mail: valerie.dezes@yahoo.de
Mail: m-v-r@web.de



Mit künstlerischen Mitteln den Wald erkunden

Ein Interview mit Nataly Vellmer

Abb. 1 Nataly Vellmers Installation
„Walderkundung- ein künstlerisches Projekt“, 2011

Nataly Vellmer studiert an der Universität Paderborn Kunst und Englisch auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen und beantwortet im folgenden Interview Fragen zu ihrer praktischen Staatsexamensarbeit im Fach Kunst - einer Installation mit dem Titel „Walderkundung- ein künstlerisches Projekt“.

I.: Du hast dich im Rahmen deiner Examensarbeit im Bereich Kunst mit dem Wald auseinandergesetzt. Wie bist du auf dieses Thema gekommen?

N.: Der Wald ist 2011, durch das von den Vereinten Nationen ausgerufene „Internationale Jahr der Wälder“

und auch durch die Ernennung der „Alten deutschen Buchenwälder“ zum UNESCO-WeltNaturerbe, ein recht aktuelles Thema gewesen. Zudem ist er durch zahlreiche entstandene Museumskoffer und Werke aus dem Daily Painting-Seminar im letzten Semester auch im Fachbereich Kunst der Uni recht präsent. Aber eigentlich war das nicht das Ausschlaggebende: Das Interesse für den Wald hat sich mehr oder weniger schon in meinen vorherigen Arbeiten aus Seminaren angedeutet. Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass der Wald in der Umgebung, in der ich aufgewachsen bin, allgegenwärtig ist und ich schon als Kind oft dort Zeit verbracht habe. Ich komme aus einer Kleinstadt, zwischen Göttingen und Kassel, die von Wäldern quasi umzingelt ist.



Abb. 2 Nataly Vellmer, Nacktschnecke aus Modelliermasse, 2011

Egal wo ich dort hinschaue, der Wald ist überall. Früher war mir das gar nicht so bewusst oder hat mich nicht sonderlich interessiert. Vor allem als Jugendliche fand ich Waldspaziergängen furchtbar langweilig.

I.: Das hat sich jetzt ja anscheinend geändert?

N.: Ja, entweder ich bin langweiliger geworden, oder - was ich eher glaube und hoffe - ich habe einfach das Spannende am Wald entdeckt und natürlich auch in meiner Arbeit versucht darzustellen. Das Tolle an der Kunst ist ja, dass man sich jeder Thematik auf eher unkonventionelle Weise nähern kann. Ich entdecke so den Wald auf ganz andere Weise als es vielleicht bei einem ForstwissenschaftlerInnen, BiologenInnen oder auch „SonntagsspaziergängerInnen“ der Fall ist, obwohl ich Schnittstellen keineswegs ausschließen möchte.

I.: Wie geht man denn in einer künstlerischen Walderkundung vor?

N.: Es gibt sicherlich ganz unterschiedlich Strategien. Ich kann hier natürlich nur für mich sprechen. Ich bin zuallererst einfach in den Wald gegangen. Irgendwo muss man mit der Erkundung schließlich beginnen und bei dem Thema wohl am besten im Wald... Eigentlich wollte ich eine zeitlang dort täglich Skizzen anfertigen. Ich war aber nicht diszipliniert genug und habe dann auch anhand von Fotos gearbeitet. Dinge und Fundstücke aus dem Wald, die mir besonders gut gefielen, wurden von mir auf ihre Assoziationen, Eigenschaften und Materialität hin untersucht und dann in plastische Werke umgesetzt.

I: Der Wald bietet so viele Reize und Eindrücke, dass du dich zwangsläufig auf irgendetwas beschränken musstest. Was hast du denn für deine Arbeit ausgewählt?

N: Es kam mir in der Arbeit nicht darauf an, besonders



Abb.3: Nataly Vellmer, Rosa Kellersasseln, 2011

außergewöhnliche Dinge darzustellen, sondern dem Beachtung zu schenken, was sonst leicht übersehen wird und vielleicht auf den ersten Blick nicht in das schöne, idyllische Waldbild passt. Mein Hauptinteresse richtete sich auf das sich am Boden Befindliche. Nacktschnecken, Kellersasseln, Käfer, Baumstümpfe und vor allem Pilze sind letzten Endes die Hauptelemente meiner Installation geworden.

I: Wieso hast du denn keine schönen Tiere, wie z.B. einen Fuchs oder ein Reh, ausgewählt, sondern stattdessen diese eher ekeligen Kreaturen?

N.: Zum einen bin ich in meinen Walderkundungen diesen Sommer nie auf ein Reh oder einen Fuchs gestoßen, sondern überwiegend auf Käfer, Spinnen, Regenwürmer und Nacktschnecken. Zum anderen wollte ich gerade die Tiere, die nicht mit typischen Walddarstellungen in Verbindung gebracht werden, aber in wesentlich größeren Mengen dort vorkommen als die meisten Säugetiere, zeigen. Außerdem finde ich Nacktschnecken inzwischen durchaus schön. Die haben doch eine sehr reizvolle Farbe und auch die Form ist klasse. Ich hoffe, dass das durch meine Installation vielleicht auch der einen bzw. dem einen oder anderen Betrachter auffällt.

I.: Kannst du deine Installation mal kurz beschreiben, damit man überhaupt eine Vorstellung davon bekommt?

N.: Ich versuche es mal, obwohl ich das gar nicht so einfach finde, da viel durch die atmosphärische Wirkung vor Ort zu Stande kommt und ich das nicht so einfach in Worte fassen kann. Also, das Hauptelement sind wahrscheinlich meine Pilze, die ich in einer relativ großen Anzahl aus Schaumstoff hergestellt habe. Diese hängen an durchsichtigen Fäden unter der Decke und vermitteln so den Eindruck, frei im Raum zu schweben. Der Boden ist mit Rindenmulch bedeckt - das gibt



Abb. 4 Nataly Vellmer, Installation „Walderkundung“, 2011

zusätzlich ein „tolles“ Geruchserlebnis. Darauf befinden sich die überdimensionalen „Krabbeltiere“, also meine rosafarbenen Kellerasseln, die orangenen Nacktschnecken und mintgrünen Käfer sowie meine aus Sägemehl gefertigten Baumstümpfe, die mit kleinen pastellfarbenen Pilz- und Schneckenplastiken versehen sind. An den Wänden habe ich noch Zunderschwämme aus Bauschaum und ein paar Skizzen und Bilder angebracht. Der ganze Raum ist abgedunkelt, in künstliches Licht gehüllt und es läuft ein Film, in dem ein vorbeirauschender Wald, wie man ihn während einer Auto- oder Zugfahrt wahrnimmt, zu sehen ist. Der Betrachter kann mitten in meinen imaginären Wald eintauchen und sich frei darin bewegen.

I.: *Das klingt ein bisschen nach Alice im Wunderland oder scheint zumindest ins Phantastische zu gehen, oder?*

N.: Ja, genau. Ich greife dabei natürlich auch kulturell gewachsene Muster auf. Abgesehen von *Alice im Wunderland*, was ja nicht direkt im Wald spielt und eine relativ neue Geschichte ist, hat die Verbindung von

Wald und Märchen eine sehr lange Tradition. Es fallen wohl jedem, der die Hausmärchen der Brüder Grimm einigermaßen kennt, Erzählungen mit Waldbezug ein. Da bin ich keine Ausnahme. Ziel meiner Arbeit war es zudem auch nicht, ein eins zu eins Modell eines Waldes darzustellen, sondern meine persönliche Waldsicht zu präsentieren. Herausgekommen ist dabei nun mal eine Art „Zauberwald“. Mich erinnert das Ganze ein bisschen an eine Art begehbare Fairy-Painting. In diesen vor allem in Großbritannien im 19. Jahrhundert sehr populären Malereien waren häufig übergroße Pilze, Käfer oder Vögel zu sehen. Nur die Feen fehlen bei mir. Deren Position kann der Betrachter in meiner Arbeit selber einnehmen. Manchmal braucht man halt auch eine kleine Flucht aus der realen Welt, um diese anschließend neu oder mit anderen Augen zu sehen... Es wäre schön, wenn jede und jeder irgendwie das Zauberhafte in seiner Umgebung entdecken könnte. Die ist nämlich meist gar nicht so öde, wie man denkt.

I: *Kann man deine Arbeit denn auch irgendwo sehen?*

N: Im Moment leider nicht. Aber ich stelle sie wahrscheinlich Anfang des nächsten Jahres im Kellerwald aus. Wo genau und wann kann ich aber noch nicht sagen. Für meine Arbeit brauche ich ja leider einen ganzen Raum und der ist gar nicht so einfach zu finden.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-4 Bildquelle: Eigene Fotos mit Arbeiten der Künstlerin

Kontaktadresse der Künstlerin:

E-Mail.: vel.nat@gmx.de



„Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur – Von Dürer zur Romantik“ - Ein Museumskoffer zum Wald

Sabrina Zimmermann

Abb1 und 1.1: Tierpräparate aus dem Museumskoffer: „Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur - Von Dürer zur Romantik“

Das Thema „Wald“ eröffnet eine Vielzahl von ästhetischen Zugängen, die unabhängig von Klassenstufe oder Schulform im Kunstunterricht – aber auch fächerübergreifend – erarbeitet werden können. Nachfolgend soll der Museumskoffer „Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur – Von Dürer zur Romantik“ vorgestellt werden. Danach sollen Anregungen gegeben werden, die als Impulse dienen können, um beispielsweise einen „Waldkoffer“ in der Klasse zusammen mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu konzipieren.

Materialien und ästhetische Zugänge des Museumskoffers

Der Museumskoffer bietet eine Vielzahl von ästhetischen Zugängen, die die unterschiedlichen Sinne der Schülerinnen und Schülern ansprechen. Sie können mannigfache Materialerfahrungen machen. In Gläsern befinden sich allerlei Realien wie Felle, Zähne, Federn, Knochen, Pflanzen- und Pflanzenteile, Baumrinden etc., welche durch die Schülerinnen und Schüler durch Anschauen, Anfassen und Riechen erforscht werden können. Besonderes Interesse soll und wird die Sammlung der Tierpräparate bei den Schülerinnen und Schülern erregen. Die Begegnung mit den präparierten Tieren kann

vielfältige Reaktionen bei ihnen hervorrufen – Das Spektrum kann dabei von Ekel bis hin zu naturwissenschaftlichen Interesse reichen. Die Präparate dienen auch gleichzeitig als Sujet für zeichnerische und malerische Übungen oder als Impulse für Transformationen (z.B. das Gestalten von Skulpturen, Handpuppen oder Mischwesen).

Neben den Realien sind Nachbauten (z.B. ein nach historischem Vorbild gebauter Gitterrahmen als Zeichenhilfe) und Fälschungen (z.B. alte Briefe oder Fotos), eine Handpuppe in Form eines Wolpertingers (sie kann beispielsweise als „Person“ durch den Koffer führen), aber auch Technikblätter, Bildmaterial, Texte, Studien und Bücher im Koffer enthalten. Diese reiche Materialsammlung ermöglicht den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche kognitive, emotionale und sensorische Erfahrungsebenen und kann dabei Impulse für eine eigene Auseinandersetzung bieten.

Zielgruppe und Konzeption des Museumskoffers

Der Koffer bietet sowohl theoretisch, als auch praktisch orientierte Zugänge zum Thema „Natur und Naturdarstellungen“ – insbesondere „der Wald“ wird hier thematisiert.



Abb2: Museumskoffer: „Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur - Von Dürer zur Romantik“



Abb.3 Gitterrahmen und Technikblatt zur Aquarellmalerei aus dem Museumskoffer: „Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur - Von Dürer zur Romantik“



Abb.4 Linolschnitte aus dem Museumskoffer : „Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur - Von Dürer zur Romantik“

Selbstverfasste und zusammengestellte Texte (Beispiel: Siehe Arbeitsblatt zu Dürers Malweise) führen dabei in die unterschiedlichen Themenkomplexe ein. Des Weiteren regen die besagten Texte zu praktischen künstlerisch-ästhetischen Übungen und Aufgaben an, welche verschiedene Wege der Auseinandersetzung verlangen. Beispiele sind:

- das Zeichnen,
- das Malen,
- das Beschreiben (sowohl schriftlich, als auch mündlich),
- das Sammeln,
- das Forschen,
- das Gestalten etc.

Der Koffer kann in allen Klassenstufen der Sekundarstufen I und II – entweder als Unterrichtsreihe oder zur Vertiefung einzelner Unterrichtsinhalte – genutzt werden.

Dabei bilden die Texte in sich geschlossene Themenkomplexe, die einzeln bearbeitet werden können. Zwischen ihnen lassen sich aber auch problemlos Bezüge herstellen, sodass die Möglichkeit eines aufeinander aufbauenden Einsatzes besteht.

I. Themenkomplex: Renaissance und Albrecht Dürer

Der erste Themenkomplex behandelt die Epoche der Renaissance. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Auseinandersetzung mit dem Œuvre Albrecht Dürers, als einer ihrer wichtigsten deutschen Vertreter. Vorrangig werden seine Tier- und Pflanzenaquarelle betrachtet. Ausgehend von diesen Studien werden die Schülerinnen und Schüler in die Arbeitsweise des Künstlers eingeführt, um sie danach mit der Technik der Aquarellmalerei vertraut zu machen. Für eigene Arbeiten – nach

dem Vorbild Dürers – bietet der Koffer verschiedene Tierpräparate, Pflanzen und Pflanzenteile, Baumrinden, Zähne und Federn, die als Sujet genutzt werden können. Darüber hinaus besteht natürlich die Möglichkeit mit den Schülerinnen und Schülern direkt in der Natur (zum Beispiel im Zuge einer Exkursion in den Wald) zu arbeiten.

Neben Dürers Naturstudien werden aber auch seine grafischen Arbeiten (Kupferstiche und Holzschnitte), seine Zeichnungen und seine Ölgemälde behandelt. Den Schülerinnen und Schülern werden dabei zunächst die unterschiedlichen Techniken und Arbeitsweisen erklärt, um die Grundlagen für eigene Linolschnitte, Zeichnungen oder Ölgemälde zu schaffen.

II. Themenkomplex: Die Epoche der Romantik

Der zweite Themenkomplex beschäftigt sich mit der Epoche der Romantik. Unter dem Überthema „Von der Naturdarstellung zur *Seelenlandschaft*“ wird die Entstehung der Landschaftsmalerei zuerst allgemein beleuchtet, um danach in die Bildwelten verschiedener Künstler (u.a. Caspar David Friedrich, William Turner, John Constable, Eugène Delacroix, Théodore Géricault) einzutauchen. Hier werden die KünstlerInnen und deren Werke unter Gesichtspunkten der Beschreibung, Analyse und Interpretation behandelt. Die kunstwissenschaftlichen Verfahren werden dabei an konkreten Beispielen erklärt.

III. Themenkomplex: Literatur der Romantik (Fächerübergreifendes Arbeiten)

Der dritte Themenkomplex „Literatur und Romantik“ bietet eine Öffnung für den Deutschunterricht. Das fächerübergreifende Arbeiten kann durch verschiedene Impulse und unterschiedliche ästhetische Zugangsweisen initiiert werden. Zum Beispiel können Zitate oder Tagebucheinträge von „Zeitzeugen“ (KünstlerInnen und

SchriftstellerInnen) den Schülerinnen und Schülern das Eintauchen in die Epoche erleichtern. Die Schülerinnen und Schüler können daran anschließend, auf der Folie ihres erworbenen Wissens, fiktive Biografien entwickeln, welche neue Perspektiven auf die Romantik ermöglichen.

Auch können ganze Dramen (z.B. von Kleist oder Goethe) oder auch die Lyrik (z.B. von Novalis „Hymnen an die Nacht“ oder Eichendorff) dieser Epoche behandelt werden. Dramen laden dabei zum szenischen Spielen ein, zu Gedichten kann gemalt oder gezeichnet werden – vielleicht entsteht durch die Auseinandersetzung mit den Texten ein Hörspiel, das mit Naturgeräuschen untermalt ist.

Ein weiterer Teil mit literarischem Schwerpunkt thematisiert die Märchen der Brüder Grimm. Was sind Märchen? Woher kommen die Märchen? Was macht ein Märchen zum Märchen? Wo lassen sich Märchen in der Alltags- und Populärkultur finden? Diese Fragestellungen lassen sich mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten und in Form von Transformationen, Umdeutungen, Verdichtungen etc. künstlerisch aufbereiten. Zum Beispiel können eigene Märchen geschrieben werden. Vielleicht finden sich Märchenfiguren auf einmal in der Schule wieder oder sie werden von den Schülerinnen und Schülern im Wald entdeckt.

Anregungen und Vorschläge zur Erarbeitung eines „Waldkoffers“ in der Klasse

Zur Vorbereitung ist es sinnvoll in der Klasse eine Sammlung zum Thema „Wald“ anzulegen. Dabei können neben Büchern (Kunstbände und Biologiebücher) und Bildmaterial, Literatur (z.B. Gedichte, Märchen, Sagen etc.) und Musikstücken, auch Realien (z.B. Federn, Pflanzen, Felle, Knochen etc.) Impulse für eine weitere Auseinandersetzung geben. Ausgehend von dieser Sammlung können dann unterschiedliche ästhetische Zugänge erarbeitet werden. Zum Beispiel ermöglichen Pigmente und Aquarellfarben das Erproben von malerischen Techniken und Strategien. Im Wald gesammelte Pflanzen- und Pflanzenteile, Zähne und Federn, aber auch das zusammengetragene Bildmaterial können dabei als Motive dienen. Besondere ästhetische Erfahrungen können beim Arbeiten in der Natur und beim Malen von Tierpräparaten gemacht werden. Entstandene Zeichnungen können in manuellen Druckverfahren (zum Beispiel Linolschnitt oder Radierung) umgesetzt werden. Mit Literatur zu Themen wie *Natur*, *Wald* und *Tiere* können Performances entwickelt oder Märchenfiguren und Fabeltiere als Handpuppen gestaltet werden. Um die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema und ihre künstlerischen Arbeiten zu

würdigen, sollten erarbeiteten Werke in einer Kiste oder einem Koffer gesammelt und ausgestellt werden.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-4 Eigenes Werk: Museumskoffer „Natur und Naturdarstellungen in Kunst und Literatur - Von Dürer zur Romantik“, Bildquelle: Sabrina Zimmermann

Angaben zur Autorin:

Sabrina Zimmermann studiert an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Germanistik für Gymnasien und Gesamtschulen. Sie ist als Studentische Hilfskraft, im Fachbereich Kunst bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, u.a. mit der tutoriellen Betreuung zum Daily Painting (Malerei) und zu den Museumskoffern betraut.

Mail.: SZimmermann6@gmx.de

Dürers Malweise

„Das große Rasenstück“ (1503)

Dürer malte die Natur genau ab.

Dadurch wirkten seine Seine Gemälde und Studien sehr plastisch. Die große Realitätswirkung erreichte Dürer durch seine Schattenführung und der perfekten Darstellung der Materialität von Pflanzen und den Fellen – oder dem Gefieder – von Tieren.

Albrecht Dürer malte zum ersten mal Motive, die anderen Künstlern zu unbedeutend waren – Pflanzen, Tiere, Landschaften und Städtebilder.

Die Pflanzen bildete er in Lebensgröße und genau nach der Natur ab.

Das Bild „Das große Rasenstück“ entstand 1503. Dürer arbeitete dabei mit Aquarell- und Deckfarben. Auch das Rasenstück ist in Lebensgröße gemalt.

Die Perspektive, aus der das Rasenstück gemalt wurde, ist die sogenannte Froschperspektive – das heißt, es wird von unten (aus der Sicht einer Maus oder eben eines Frosches) gemalt.

Dürers Rasenstück wurde lange Zeit in Biologielehrbüchern abgebildet – wegen der genauen Darstellung und der Zusammenstellung der Pflanzen. Alle abgebildeten Pflanzen sind Heilkräuter.

Dürer wollte in seinem Bild die genaue Form der durcheinander wachsenden Pflanzen abbilden.

Ihm ging es darum, wie ein Forscher oder Wissenschaftler in die Natur einzudringen.

Sein Ziel war es die Kunst aus der Natur „herauszureißen“ - Dürer meinte: „Der Maler, der das schafft, ist ein wahrer Künstler.“

Die Voraussetzungen dafür sind:

- Das genaue Beobachten der Natur
- Das genaue Abmalen der Natur
- Keine Veränderung der Natur durch eigene Ideen

Arbeitsanregungen:

-  Versuche in einem Pflanzenbestimmungsbuch die dargestellten Pflanzen zu identifizieren.
-  Mische mit Aquarellfarben aus einer eingeschränkten Farbpalette (Gelb, Blau, Braun) möglichst viele verschiedene Grüntöne. Nutze auch die Verdünnung mit Wasser, um Helligkeiten zu erreichen.
-  Male die Pflanzen aus dem Bestimmungsbuch möglichst realistisch ab oder gehe dazu in die freie Natur. Nutze auch deine Erfahrungen aus der Mischübung.



Abb. 1 Blick in den Museumskoffer „Pilze im Kunstlabor“ von Oxana Buk

Pilze im Kunstlabor

Oxana Buk

Von der Vielfalt der Pilzwelt...

Der Museumskoffer „Pilze im Kunstlabor“ soll und kann eine spannende Entdeckungsreise in die Farb- und Formenvielfalt der Pilzwelt bieten und das Verstehen der Natur durch künstlerisches Handeln ermöglichen. Im leuchtenden Deckel des Koffers reihen sich die geheimnisvollen Bewohner des Waldes aneinander: Fliegenpilze mit ihren charakteristischen weißen Flecken, ein dottergelber echter Pfifferling, die orangenrote Espenrotkappe, der gelbbraune Birkenpilz, dunkelbraune Fichten-Steinpilze, elfenbeinweiße Buchen-Schleimrüblinge, grüne Knollenblätterpilze, eine schwarzbraune Herbsttrompete, rötlicher Gallerttrichter und scharlachroter Kelchbecherling. Die aus lufttrocknender Modelliermasse geformten und mit Acrylfarben bemalten Pilze erwecken einen authentischen Eindruck und sind ihren Vorbildern naturgetreu nachempfunden. Inmitten dieser imaginierten Waldlichtung ragt ein Prachtstück von Pilz empor, das aus Styropor geschnitten und mit Latex und Modelliermasse überzogen ist. Es versinnbildlicht unsere stereotypen Vorstellungen von einem Pilz - wie etwa dickleibig, mit großem Hut und viel Schleierhaut. Gezeichnete und aquarellierte Pilzporträts, zahlreiche Pilzfotografien sowie getrocknete Pilze in Gläsern vervollständigen den Gesamteindruck dieses Pilzensembles. Mit dieser Vielfalt an visuellen, haptischen und olfaktorischen Eindrücken, soll die Neugier für neue ästhetische Erfahrungen geweckt und die Lust am Entdecken des Pilzreiches bei den Heranwachsenden der Unter- und Mittelstufe initiiert werden.

Die Heranwachsenden über ihre Alltagserfahrungen abholen

Die Erkundungsreise beginnt mit einem Gespräch über die Bedeutung der Pilze im Alltag der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden als solches folgende Aspekte the-

matisiert: Pilze zum Verzehren, Pilze als Überträger von Krankheiten, Pilze für die Gewinnung von Antibiotika, Hefepilze in der Back-, Käse- oder Weinindustrie, zerstörende und gesundheitsgefährdende Schimmelpilze sowie Pilze als wichtige Partner für das ökologische Gleichgewicht. Über diesen Erfahrungsaustausch und eine angestrebte Wissenserweiterung, soll den Heranwachsenden die Bedeutung der Pilze für die Natur und den Menschen bewusst werden.

Pilze erforschen mit Techniken und Mitteln der Kunst

Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, warum sich gerade Pilze für eine künstlerische Auseinandersetzung besonders eignen - z. B. aufgrund ihrer Formen, Farben oder Oberflächenstrukturen. Als mögliche diskussionswürdige Beispiele aus der zeitgenössischen Kunst bieten sich die Rauminstallation „Sowa“ von Carsten Höller (1961, Brüssel) und die Pilzskulpturen von Thomas Schwenk (1960, Bonn).

Der Museumskoffer „Pilze im Kunstlabor“ gewährt vielfältige ästhetische Zugänge zur Welt der Pilze. Im Bereich des plastischen Gestaltens bietet sich das Formen der Pilze mit lufttrocknender Modelliermasse oder Ton geradezu an. Pilze, als faszinierende Lebewesen mit mannigfaltigen Formen, werden so zum Gegenstand der Erforschung gemacht. Dabei ermöglicht die lufttrocknende Modelliermasse naturgetreue und detaillierte Pilzplastiken, die nicht gebrannt werden müssen und die nach ca. zehntägiger Trocknungszeit realistisch oder auch fantasievoll mit Acrylfarben bemalt werden können.

Auch im Bereich der Zeichnung und Malerei eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten, um die Vielfalt von Farben und Oberflächenstrukturen der Pilze zu erkunden. Im Bereich

der Zeichnung können sowohl schnelle Skizzen als auch Pilzzeichnungen in Form von Pilzporträts, anhand der Pilzobjekte aus dem Museumskoffer, angelegt werden. Dabei eignen sich die Pilze hervorragend zum Einüben der zeichnerischen Grundtechniken wie Parallel- und Kreuzschraffuren auf den halbrunden Körpern: **Der Pilz wird in hellere und dunklere Flächen, die sogenannten Halbschatten und Körperschatten, zerlegt und mittels der ausgewählten Technik schraffiert.**

Durch das zweifarbige Zeichnen der Pilze mit weißem Buntstift und weichem Bleistift auf bräunlichem Packpapier, kann ein weiterer ästhetischer Zugang entwickelt werden. Diese Technik trägt zum Nachempfinden der Licht- und Schattenmodulation sowie der Darstellung von Lichtreflexionen bei. Auch die Darstellung von Oberflächenstrukturen bietet sich am Beispiel der Pilze geradezu an: Lamellen, Röhren, Stacheln, Manschetten, mit Punkten, Flocken oder Fetzen, mit eingerolltem Hutrand oder eine mit Riefungen versehene Huthaut sowie netzartige, flockige, zickzackartige oder raufaserige Stiele. Dabei können mittels der Reibetechnik (Frottage genannt), bei der Papier auf eine strukturierte Oberfläche (z. B. Textilgewebe, Wellpappe, Sperrholz, Kunstleder etc.) gelegt und anschließend mit Bleistift oder auch mit Wachs abgerieben wird, sehr interessante, abstrakte Pilzstrukturen oder Pilz-Frottagen erzeugt werden, die sich für weitere Gestaltungen hervorragend eignen.

Im Bereich der Malerei können mittels unterschiedlicher Techniken, wie der Schichtenmalerei oder dem Aquarellieren, ausdrucksstarke Pilzporträts gemalt werden. Der Fokus wird dabei auf Farbvariationen und –abstufungen der Pilze und auf Farbkontraste gelegt.

Die Welt der Pilze im Schuhkarton

Die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Pilzreich kann durch die Gestaltung eines individuellen Pilz-Kunstlabors in einem Schuhkarton vollendet werden. Dabei können die Schülerinnen und Schüler beispielsweise einen Aspekt des Pilzreiches auswählen, der sie besonders interessiert, wie etwa Form, Farbe, Oberflächenstruktur, Kulturgeschichte, Wahrnehmung in der Populärkultur, Fantasiepilz etc. Anschließend wird überlegt, mit welchen künstlerischen Verfahren die Idee auszuführen ist. So lässt sich mit den gezeichneten oder gemalten kleinformatigen Pilzporträts eine Pilzgalerie im Schuhkarton einrichten. Kleine, aus Ton oder Modelliermasse modellierte Pilzplastiken können einen Naturkasten bestücken. Die angefertigte Pilz- und/ oder Baumfrottagen können den Schuhkarton in eine Wald-, Märchen- oder Fantasielandschaft verwandeln. Eine Spurensicherung lässt sich auch durch die Gestaltung eines Kunstheftes mit individuellen Notizen, Skizzen, Fotos, Bildern von Pilzen aus der Popu-



Abb. 2 Pilze erforschen mit Techniken und Mitteln der Kunst

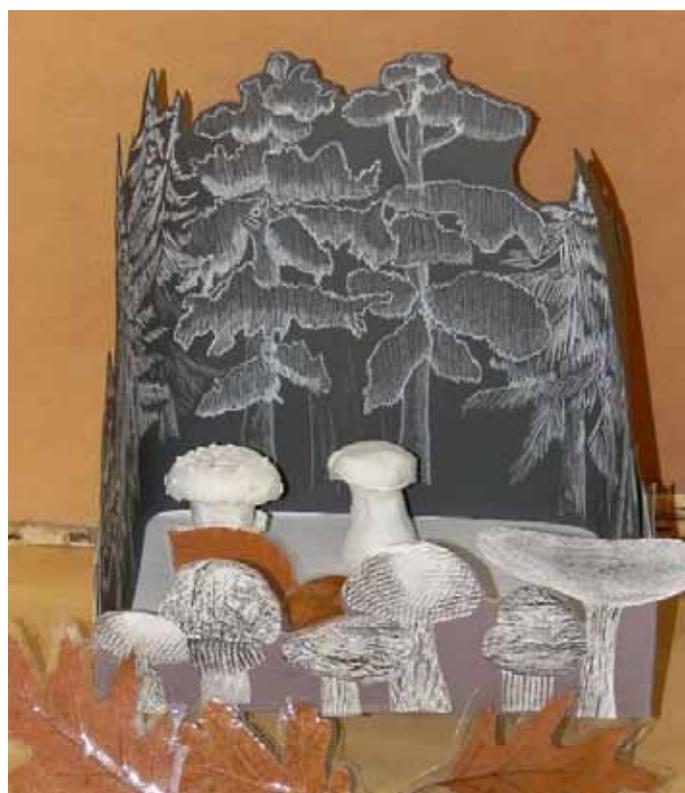


Abb. 3 Pilze im Schuhkarton

lärkultur und mit gepressten Blättern von Baumpartnern der entsprechenden Pilze vornehmen. Die Schuhkartons oder kleine Holzkisten sollen dabei individuelle Zugänge der Heranwachsenden zu diesem Thema darstellen und nachher in einer gemeinsamen Ausstellung präsentiert und diskutiert werden.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-3 Inhalte aus dem Museumskoffer „Pilze im Kunstlabor“ von Oxana Buk. Bildquelle: Oxana Buk

Angaben zur Autorin:

Oxana Buk studiert derzeit an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen.
E-Mail.: oxanabuk@mail.upb.de

Der Wald im Computerspiel. Didaktische Konzeptionen zum Thema „Wald“ in digitalen Spielwelten

Daniela Kortebusch



Der Wald im Computerspiel. Didaktische Konzeptionen zum Thema „Wald“ in digitalen Spielwelten
Zusammenfassung

Ein Blick in die Kulturgeschichte zeigt, dass im deutschsprachigen Raum dem Wald vielfältige Attribute zugeschrieben werden, die ihn in unterschiedlichsten Facetten, ob als Ort von Gefahren oder von idyllischer Schönheit, erscheinen lassen. Je nach Spielgenre finden sich diese Traditionen auch in digitalen Spielen wieder. So können Adaptionen kulturhistorischer Muster in virtuellen Spielwelten dazu genutzt werden, situiertes Lernen im Unterricht zu ermöglichen, wie anhand des digitalen Spiels

Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4 (TT Games 2010) zum Thema Wald im Folgenden erläutert werden soll.



The “Woods” - Didactic Concepts of the Subject in Digital Games
Abstract

Looking into Cultural History shows that in the German-speaking area a variety of attributes is ascribed to the woods. Whether as a place of danger or of idyllic beauty, the forest is a place of different facets. Depending on the game genre, these traditional representations of the forest can also be found in digital games. Thus, adaptations of cultural-historical patterns in virtual play worlds can be used to realize flexible learning in lessons. This is shown in the following by having a look at the subject of the forest in the digital game *Lego Harry Potter – The years 1-4* (TT Games 2010).

Unterrichten mit Computerspielen

Der Wald als sagemwobener, mythischer Ort ist Setting einer Vielzahl von Computerspielen unterschiedlicher Genres. Ebenso wie die Spielkategorien, variieren dabei die audiovisuelle Gestaltung sowie die Funktionen von „Wald“ im Hinblick auf den jeweiligen Spielauftrag der User. Während dieser in Aufbausimulationen wie *Anno 1404* (Related Designs, Blue Byte 2009) als Nutzwald fungiert, der den Spielerinnen und Spielern Rohstoffe für den weiteren Verlauf liefert, wird der Wald in Abenteuer- oder Rollenspielen, wie etwa *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment 2005), als geheimnisvoller Ort inszeniert, in dem Herausforderungen und Wagnisse lauern.

Als audiovisuelle Bildphänomene der zeitgenössischen Medienlandschaft und der Alltagswelt von Heranwachsenden, können Computerspiele dem Gegenstandsbereich der Kunstpädagogik zugeordnet werden. Zentrale Aufgabe des Faches ist die Ausbildung von Bildkompetenz, die „auf die Fähigkeit [zielt] sich durch das Verständnis von Bildsprache sowie der Wirkungen

und Funktionen von Bildern in einer medial geprägten Wirklichkeit aktiv zurechtzufinden“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2011: 9). Angesichts der hohen Nutzungszahlen dreidimensionaler Bilderwelten, spielt das Erfahren digitaler Spiele und ihrer Ästhetik sowie eine aktive, kritisch reflektierende Auseinandersetzung in diesem Zusammenhang eine zunehmend wichtigere Rolle.

Nach Ergebnissen der KIM-Studie 2010, die das Medienverhalten der sechs- bis 13-Jährigen und deren Haupterzieher untersucht, verfügen 71% der befragten Haushalte über eine Spielkonsole (n=1.214). In Bezug auf die Freizeitaktivitäten gaben 62% der Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren an, neben dem Treffen ihrer Freunde (94%) und Spielen (drinnen 89%, draußen 91%) mindestens einmal pro Woche Computer-, Konsolen- oder Onlinespiele zu nutzen (MPFS 2010: 7-9). Trotz ihrer Präsenz sowohl in der Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen als auch in öffentlichen Debatten, die v.a. potenzielle negative Einflüsse und seit einigen

Jahren überdies ihre kulturelle, künstlerische Bedeutung thematisieren, finden Computerspiele in der schulischen Praxis bislang nur wenig Eingang. Festzustellen ist, wie auch in gesellschaftspolitischen Diskussionen, ein polarisierender Umgang. Gemäß Petko befänden sich die Befürworter im Gegensatz zu den Kritikern in einer deutlich schwierigeren Position, da sie nicht nur das Potenzial digitaler Spiele im Rahmen unterrichtsrelevanter Themen nachweisen, sondern zudem den Mehrwert ihrer Nutzung im Unterricht begründen müssten (vgl. Petko 2008: 1). Problematisch sei darüber hinaus die sehr allgemein geführte Diskussion, in der es an konkret anwendbaren Ansätzen mangle, die den Einsatz von digitalen Spielen im schulischen Kontext ermöglichen (vgl. ebd.: 1). Zunächst ist zu bestimmen, in welcher Funktion digitale Spiele in den Unterricht integriert werden sollen: Als Gegenstand selbst, als Mittel zur Wissensvermittlung oder aber zur Unterstützung didaktischer Methoden, indem das Hauptaugenmerk auf Spielmechaniken und mögliche spielspezifische (Inter-)Aktionen gesetzt wird.

An aktuelle Positionen anknüpfend, können Computerspiele als Kulturräume betrachtet werden, denen gesellschaftliche Traditionen und kulturelle Wissensmengen zu Grunde liegen, wohl aber mit der Prämisse im Rahmen ihrer fiktionalen Weltentwürfe von diesen abweichen zu können (vgl. Zumbansen 2008: 69). Indem Spiele das Interesse für bestimmte Inhalte anregen oder sogar diesbezügliches Wissen vermitteln können, ist es möglich dieses Potenzial im Unterricht gezielt einzusetzen, um kontextbezogene Lernprozesse

einzuweisen und Parallelen zu kulturhistorischem Wissen aufzuzeigen (vgl. Petko 2008: 4). Situiertes Lernen kann allerdings nur dann stattfinden, wenn die Inhalte der jeweiligen Spiele in ihrer Fiktionalität eine entsprechende Reflexion realer Vorbilder und komparative Arbeitsaufträge zulassen (Vgl. ebd.: 4).

Sofern nicht ausschließlich mit Screenshots (Bildschirmfotos) oder Videosequenzen gearbeitet wird, sollten bei der Auswahl adäquater digitaler Spiele bestimmte Faktoren berücksichtigt werden, die die grundlegenden technischen Anforderungen und die Ausstattung von Medienräumen einbeziehen, denn nicht alle Spiele sind auf gängigen Schulcomputern einsetzbar. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass die Altersstruktur des jeweiligen Kurses der USK-Kennzeichnung (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) entspricht und des Weiteren die Spielkonzeption in Bezug auf seine *Usability* auch Nicht-Spielern ohne Vorkenntnisse einen schnellen Einstieg gewährt.

Überlegungen zur didaktischen Umsetzung: Der Einstieg

Zu Beginn erläutern die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Assoziationen zum Thema Wald. Wie stellen sie sich einen Wald vor, welche Bäume, Pflanzen und Tiere kennen sie? Je nach Wohnort stellt sich ebenso die Frage, ob sie schon einmal einen Waldspaziergang gemacht haben oder ob ihre Vorstellungen auf medialen Vorbildern beruhen. Es bietet sich an, bei Schulen in ländlich geprägten Regionen eine Exkursion in den heimischen Wald zu unternehmen, um diesen eigens zu erkunden und vor Ort die gewonnenen Eindrücke zu dokumentieren.



Abb. 2 Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4, Hogwarts



Abb. 3 Der verbotene Wald



Abb. 4 Der verbotene Wald

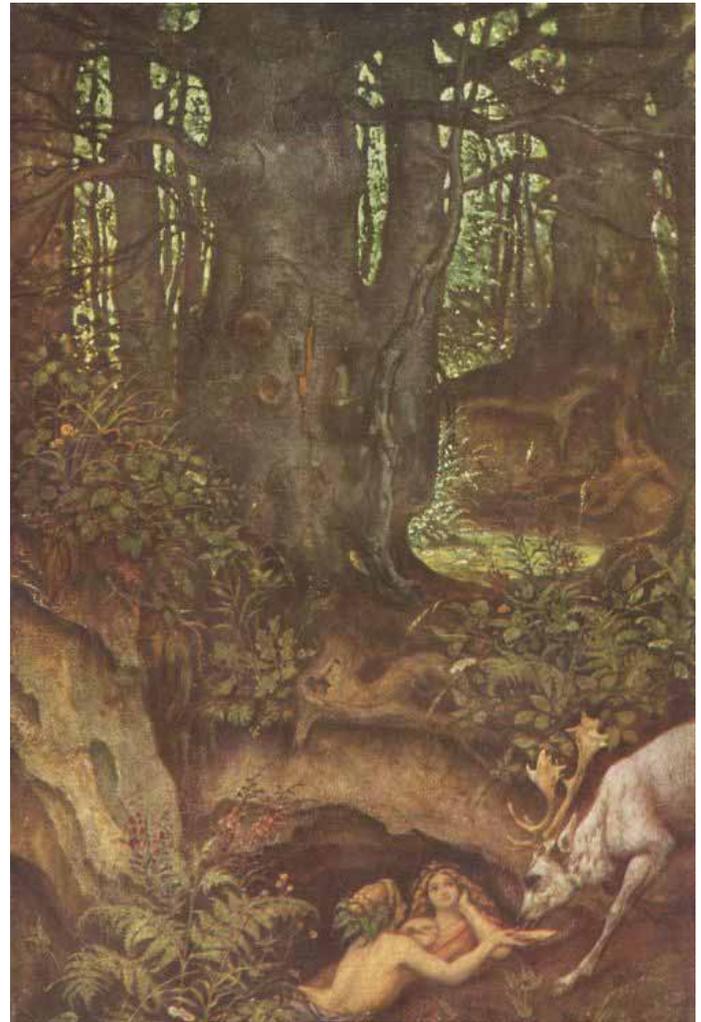


Abb. 5 Moritz von Schwind: Nixen, einen Hirsch trinkend, um 1846, Öl auf Leinwand, 69 × 40 cm. München, Schack-Galerie.

Leitfragen:

- Was sehe ich im Wald (welche Pflanzen, Bäume, evtl. Tiere)?
- Welche Geräusche gibt es?
- Wie lässt sich die Atmosphäre beschreiben?

Vorstellung des digitalen Spiels: *Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4*

Mit einer USK-Altersfreigabe ab 6 Jahren ist das digitale Spiel *Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4* (TT Games 2010) bereits für Schüler der 5. und 6. Klasse geeignet. Dabei handelt es sich nicht um ein speziell für Lernprozesse konzipiertes Spiel, sondern um eine primär unterhaltungsbezogene Software. Inhaltlich wird auch in diesem Computerspiel der Wald als verwunschener, geheimnisvoller Ort außerhalb des gewöhnlichen Alltags dargestellt. Ebenso wie in der literarischen Vorlage von Joanne K. Rowling, warten auf den Zauberschüler Harry Potter und seine Freunde Rätselaufgaben, magische Wesen oder Unterrichtsstunden zur Schulung der Zauberkunst. Die Spielerinnen und Spieler erleben dabei Auszüge aus den ersten vier Teilen der Buchreihe: *Harry Potter und der Stein der Weisen*, *Harry Potter und die Kammer des*

Schreckens, *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* und *Harry Potter und der Feuerkelch* (Rowling 1998-2000), deren Inhalte in ausschnittshafter Form audiovisuell umgesetzt wurden.

Harry Potter, der bei seinen Verwandten lebt, erhält eines Tages einen Brief, eine Einladung zu der Zaubereischule Hogwarts. Hier lernt er seine Freunde Hermine Granger und Ron Weasley kennen, die ebenfalls Protagonisten des digitalen Spiels und Schüler der Zaubereischule Hogwarts sind. Im Gegensatz zu anderen digitalen *Harry Potter*-Titeln, werden die Charaktere durch Legofiguren repräsentiert, die aufgrund der ihnen zugeschriebenen Attribute (Schuluniformen, Harry Potters Narbe an der Stirn, etc.) einen Wiedererkennungseffekt zulassen. Neben der Zaubereischule Hogwarts, ist ein zentrales Spielsetting der verbotene Wald (vgl. Abb. 3-4). Gleichmaßen wie das gesamte Spiel ist der Wald durch die Lego-Ästhetik einerseits sowie durch einen hohen Realismusgehalt andererseits gekennzeichnet. So ähneln die Figuren, bestimmte Pflanzen oder weitere Elemente der Umgebung Lego-Bausteinen, während Wasserfälle, Wurzeln und Höhlen naturalistischer gestaltet sind. Insgesamt wirkt der Wald dunkel und geheimnisvoll und ist



Abb. 6 Benötigte Materialien: Ein Schuhkarton, eine Waldabbildung als Hintergrund, Moos, Steine oder kleine Äste, etc.

sowohl Ort magischer Kreaturen als auch von Wagnissen, was sein Name „Der verbotene Wald“ bereits impliziert.

Aufgabe:

- Beschreibe die Abbildungen. Was kennzeichnet den Wald in dem digitalen Spiel *Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4*?
- Durch welche Merkmale wirkt der „Verbotene Wald“ gefährlich?
- Kennst du andere Spiele oder auch Märchen, in denen der Wald in ähnlicher Weise dargestellt wird?

Der Wald als geheimnisvoller Ort

Nicht immer basieren die Vorstellungen zum Begriff „Wald“ auf eigenem, direktem Erleben vor Ort, sondern sind das Ergebnis kulturhistorischer Entwicklungen, die sich im deutschsprachigen Raum anhand vielfältiger Waldbilder manifestieren: Ob als Erholungsgebiet, als idyllischer, abgeschiedener Ort oder aber als Heimat von Sagengestalten, bietet der Wald eine „Projektionsfläche für Hoffnungen, Sehnsüchte und Ängste“ (Thomm 2009: 11), die in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts erneut ins Bewusstsein gerückt wurde. Insbesondere der verwunschene und verzauberte Wald spielt eine zentrale

Rolle. Dass der Wald neben weiteren Assoziationen als magischer und verwunschener Ort konnotiert ist, steht in einer Tradition, die in Deutschland zur Zeit der Romantik einsetzte. Bereits Ende des 18. Jahrhunderts war der Wald Gegenstand vielerlei Werke der Kunst und Literatur, deren Auseinandersetzung „auf einem veränderten emotionalen und ästhetischen Verhältnis zur heimischen Natur“ (Maringer 2009: 27) gründete.

Nach gesellschaftlichen Veränderungen, die die Französische Revolution und die Kriege Napoleons einschließen, wuchs in der Romantik „die Sehnsucht nach Heilung der Welt, nach der Zusammenführung von Gegensätzen zu einem harmonischen Ganzen“ (Thomm 2009: S.11). Gegenstand war darüber hinaus die Entfremdung des Menschen von der Natur, sodass in diesem Kontext eine Aufwertung des Waldes als Sehnsuchtsmoment und Gegenentwurf zum städtischen Leben sowie als Ort von Ursprünglichkeit stattfand (vgl. ebd.: 11; Maringer 2009: 27). Die zunehmende Bedeutung der Natur und insbesondere des Waldes spiegelt sich auch in den Motiven romantischer Malerei wider. Charakteristisch für die Landschaftsmalerei der Romantik ist die Beseeltheit des Waldes, wie etwa in den

Natur- und Waldszenerien des Malers Moritz von Schwind (1804-1871).

Inspiziert von der deutschen Sagenwelt, greift von Schwind in seinen Werken verzauberte Walddarstellungen mit märchenhaften Lebewesen auf. Dies thematisiert ebenso sein Gemälde „Nixen, einen Hirsch tränkend“, (vgl. Abb. 3-4) das eine friedliche Waldszene mit zwei Bachnixen zeigt, während diese, umgeben von knorrigen Bäumen und wild rankenden Pflanzen, einen Hirsch tränken. Der Wald der Romantik ist folglich auch ein Ort der Sagen mit eigenen Regeln, der für den Menschen Gefahren bergen kann, sobald er in dieses Territorium eintritt (vgl. Maringer 2009: 27).

Die Verbreitung dieses Sujets, im Sinne einer verwunschenen Welt und Heimat magischer Wesen außerhalb der Alltagskultur, erfolgte zu dieser Zeit vor allem durch die Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm, die erstmals Anfang des 19. Jh. publiziert wurden. Dabei weckt der Märchenwald ambivalente Emotionen: Während er einerseits Naturnähe und Geborgenheit vermittelt, ist er zugleich ein Symbol für Wildheit und Heimat von Schurken sowie von der Gesellschaft Geächteter (vgl. Thomm 2009: 14). Thomm vergleicht in diesem Zusammenhang den Weg durch den Wald mit einer Art Lebensweg, auf dem Helden Herausforderungen entgegneten, Glück finden oder aber für immer verschwinden können (vgl. ebd.: 14).

Gestaltung eigener Handlungssettings: Dioramen zum Thema Wald

Alternativ zu digitalen Verfahren können in Anlehnung an die Bilderwelten von Computerspielen sowie an Vorbilder aus Kunst und Literatur Entwürfe eigener Handlungssettings zum Thema Wald analog hergestellt werden (vgl. Abb. 6). Um den Aspekt der Räumlichkeit zu simulieren, eignet sich die Umsetzung in Form eines Dioramas, das man bereits mit einfachen Mitteln kostengünstig anfertigen kann. Das Diorama, das erstmalig 1822 in Paris präsentiert wurde, ist von den Malern Daguerre und Bouton ursprünglich als Bühnenbild für das Theater entwickelt worden (vgl. Buddemeier 1970: 25). Eines der wesentlichen Merkmale ist dabei das Prinzip des Guckkastens, was dem Publikum unter Verwendung weiterer Illusionstechniken, wie z.B. wechselnder Beleuchtung, Räumlichkeit vermittelt (vgl. ebd.: 12).

Schritt 1: Zunächst wird ein Loch in beliebiger Größe in eine Seite des Schuhkartons geschnitten.

Zeitungspapier kann als Grundstruktur des Bodens und auch zum Bau kleiner Hügel verwendet werden.

Schritt 2: Anschließend wird der Waldboden in einer beliebigen Farbe grundiert. Nach dem Trocknen der Farbe

werden die Materialien aufgeklebt.

Schritt 3: Danach wird die Waldabbildung passend an die drei Seitenwände geklebt. Um den Wald zu vervollständigen, können zum Schluss dickere Äste und Tannennadeln als Bäume integriert werden. Es empfiehlt sich, größere Objekte mit einer Heißklebepistole zu fixieren.

Schritt 4: Zum Schluss wird der Schuhkartondeckel auf den Karton gesetzt. Um innerhalb des Guckkastens eine bestimmte Lichteinwirkung zu erzielen, können Löcher in diesen geschnitten und z.B. mit farbigem transparentem Papier unterlegt werden.

Literatur:

- Buddemeier, Heinz (1970): Panorama, Diorama, Photographie. Theorie und Geschichte der Literatur und der schönen Künste, Bd.7. München: Fink.
- Maringer, Eva (2009): Natur als Spiegelbild der Seele. Der Wald in der deutschen Malerei der Romantik (1790-1840). In: Mythos Wald. Thomm, Ann-Katrin; Neseke, Ulrich; Kösters, Klaus [Hrsg.]. Münster: LWL-Museumsamt für Westfalen. S.27-34.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Kunst. Frechen: Ritterbach.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2011): KIM 2010. Kinder u. Medien, Computer u. Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [17.08.2011]
- Petko, Dominik (2008). Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung. MedienPädagogik 15. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/15/petko0811.pdf> [17.08.2011]
- Thomm, Ann-Katrin (2009): >>Mythos Wald<< - Der deutsche Wald als Sehnsuchtslandschaft und Kollektivsymbol. In: Mythos Wald. Thomm, Ann-Katrin; Neseke, Ulrich; Kösters, Klaus [Hrsg.]. Münster: LWL-Museumsamt für Westfalen. S.9-26.
- Zumbansen, Lars (2008): Dynamische Erlebniswelten. Ästhetische Orientierungen in phantastischen Bildschirmspielen. Kontext Kunstpädagogik, Bd. 16. Kirschenmann, Johannes; Peters, Maria; Schulz, Frank [Hrsg.]. München: kopaed-Verlag.

Spiele:

TT Games (2010): Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4. PC. Warner Interactive.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Bildquelle: Foto von Daniela Kortebusch

Abb. 2-4: Screenshots aus Lego Harry Potter – Die Jahre 1-4, PC (TT Games 2010)

Abb. 5: Moritz von Schwind: „Nixen, einen Hirsch tränkend“, um 1846, 69 × 40 cm, Öl auf Leinwand, München Schack-Galerie. Bildquelle: <http://www.zeno.org/Kunstwerke/B/Schwind,+Moritz+von%3A+Nixen,+einen+Hirsch+tr%C3%A4nkend?hl=moritz+von+schwind> [17.8.2011]

Abb.6-8: Bildquelle: Fotos von Daniela Kortebusch

Angaben zur Autorin:

Daniela Kortebusch ist Doktorandin im Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Ästhetik digitaler Spiele, Medienbildung, ästhetische Sozialisation und Genderfragestellungen.

E-Mail: dkortebusch@gmx.de

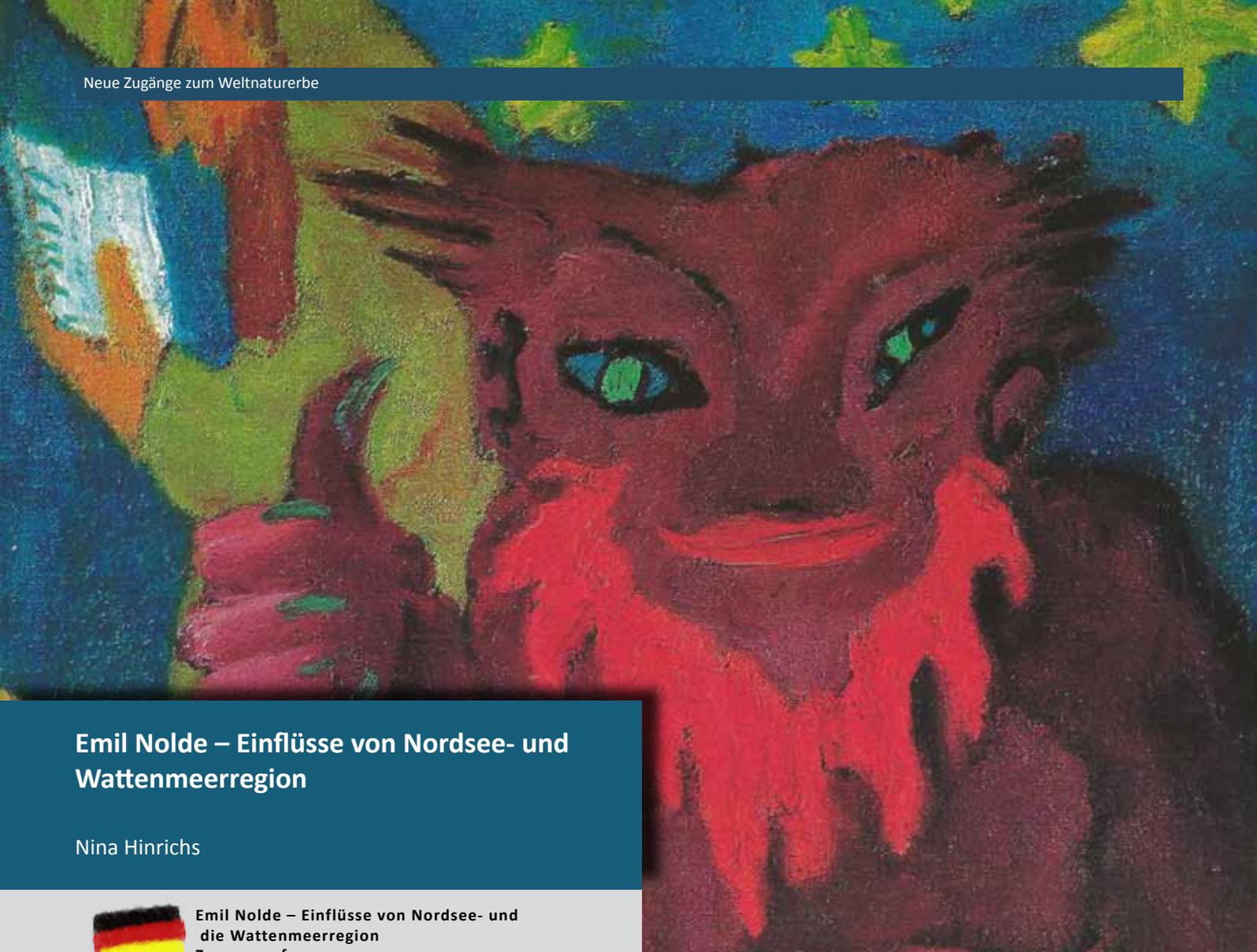


Abb.1 Emil Nolde, „Teufel und Gelehrter“, 1919, Ölfarben auf Leinwand, 100,5 x 73,5 cm.

Emil Nolde – Einflüsse von Nordsee- und Wattenmeerregion

Nina Hinrichs



Emil Nolde – Einflüsse von Nordsee- und die Wattenmeerregion Zusammenfassung

Das Wattenmeer wurde im Jahr 2009 zum Weltnaturerbe ernannt. Es eröffnet Forschungsfelder im geistes- und kulturwissenschaftlichen Bereich. Der Künstler Emil Nolde verbrachte einen Großteil seines Lebens an der Nordseeküste. Einflüsse von Nordsee und Wattenmeerregion spiegeln sich in seinen autobiografischen Aufzeichnungen sowie in seinen Bildern.



Emil Nolde – Influences of the North Sea and the Wadden Sea Region Abstract

The Wadden Sea was designated a World Natural Heritage in 2009. It opens research fields in the area of humanities and cultural sciences. The artist Emil Nolde spent a large part of his life at the North Sea coast. Influences of the North Sea and the Wadden Sea region are reflected in his autobiographical notes as well as in his pictures.

Das Wattenmeer, als ein Küstenbereich der Nordsee, wurde im Jahr 2009 aufgrund seiner biologischen Vielfalt und Einzigartigkeit zum Weltnaturerbe erklärt. Diese Region besitzt nicht nur für naturwissenschaftliche Forschungsdisziplinen Bedeutung, auch im Bereich der Kultur- und Geisteswissenschaften ergeben sich Analyseansätze. Im Folgenden wird exemplarisch dargelegt, in welcher Weise das Wattenmeer und die Nordsee Einfluss auf den berühmten Künstler Emil Nolde ausübten.

Nolde, der mit Geburtsnamen Hans Emil Hansen hieß, lebte von 1867-1956. Seine Heimat war Nolde im deutsch-dänischen Grenzgebiet – diesen Ortsnamen nahm er später als Familiennamen an. Er lebte unter anderem eine Zeit lang auf der Ostseeinsel Alsen, in Berlin hatte er eine Zweitwohnung. Im Jahr 1915 siedelt er um an die Nordseeküste nach Utenwarf, einem Bauernhaus bei Ruttebüll. Zwölf Jahre später ließ er, nahe der schleswig-holsteinischen Küste, das Künstlerhaus Seebüll nach eigenen Plänen errichten. In diesem Wohnsitz verbrachte er auch die Zeit seines Malverbots, das ihm die Nationalsozialisten auferlegt hatten. In einem verborgenen Raum fertigte er heimlich Werke an, die heute unter dem Namen „Ungemalte Bilder“ bekannt sind (vgl. Haftmann 1963). Sein Blick aus dem Fenster dieses Zimmers erstreckte sich über das weite, flache Marschland (vgl. Haftmann 1963: 20). Somit konnte der Künstler schon von weitem erkennen, wenn sich jemand dem Haus näherte (vgl. ebd.). Ebenso bot sich ihm von dort die Möglichkeit, die dramatischen Wetterphänomene und Lichtreflexionen in diesem Landstrich zu beobachten.

Nicht nur seine Bilder, auch seine autobiografischen Selbstzeugnisse, zeigen die Einflüsse, die die Wattenmeerregion auf seine Persönlichkeit und seine Kunst ausübten. Im Folgenden werden Einblicke dargestellt.

Frühe Eindrücke

Der Künstler beschreibt in seiner Biografie, wie er als kleiner Junge mit seiner Familie mit der Kutsche die Verwandten in der Marsch besuchte. Dabei stellt er sein Staunen und seine Freude über die Brücken, Schiffe und den Fischfang heraus (vgl. Nolde 1949: 20). Die Nordsee nennt er „das wilde Meer“, da das Wasser die Deiche in diesem Bereich schon mal durchbrochen hatte (vgl. Nolde 1949: 20). Die Großbauern dieser Region betrachtete er als Kind mit Respekt:

„Die alten damaligen Herren der Höfe waren ungeschliffene, eigenwillige, selbstgewachsene Menschen, die keine Abhängigkeit kannten und wie kleine Könige auf ihren Besitzungen wirtschafteten. Von der Scholle waren sie nie weggewesen, und das Zerstreute unserer Zeit, Eisenbahn, Zeitungen, Rundfunk oder Autos, kannten sie nicht. Wir Knaben schauten sie an, respektvoll und staunend: [...] Die strotzenden Eigenschaften dieser Bauernherren lassen die einstigen Wikinger ein wenig ahnen.“ (Nolde 1949: 21)

Wenn in der „Marsch die Fennen grünt“, zog es Nolde mit seinen Brüdern hinaus (vgl. Nolde 1949: 24). Sie mussten das Vieh dorthin zur „Sommergräsung“ führen (vgl. ebd.).

Da in seinen Aufzeichnungen über die Kindheit das Wattenmeer und die Nordsee nicht direkt erwähnt werden, kann gefolgert werden, dass der junge Nolde dem Küstenlandstrich und der zugehörigen Kultur mehr Aufmerksamkeit schenkte als der Weite des Meeres. Dies änderte sich mit den Jahren. Das Meer wurde ein wichtiges Motiv in seinem Werk.

Künstlerische Umsetzung der Meeresmotivik

Der Künstler sah im Meer ein Urphänomen, etwas Elementares, das er expressionistisch in seinen Werken umsetzte.

„Alles Ur- und Urwesenhafte immer wieder fesselte meine Sinne. Das große, tosende Meer ist noch im Urzustand, der Wind, die Sonne, ja der Sternenhimmel wohl fast auch noch so, wie er vor fünfzigtausend Jahren war.“ (Nolde 1991: 197; Kat. Bielefeld 2008: 108)

Der Künstler lebte sowohl an der Nord- als auch an der Ostsee. Zudem unternahm er viele Reisen, von denen er Zeichnungen und Aquarelle mitbrachte. Aufgrund dessen lassen sich manche Meeresbilder Noldes

keinem konkreten Meer zuordnen. Seine vielfältigen Erfahrungen fließen - angereichert mit Fantasie - in seine Bilder ein. Naturalistische Darstellungen lehnte Nolde ab. Er war ein Künstler der Farben. Auf seiner Suche nach einer neuen Bildsprache inspirierten ihn die Lichtreflexionen am Meer und in der Wattenlandschaft. Er verwendete häufig die Aquarelltechnik, da diese aufgrund der ineinanderfließenden Farben neue Ausdrucksmöglichkeiten bot und sich zur Vermittlung von Stimmungen eignete. Nolde entwickelte einen individual-ästhetischen künstlerischen Ansatz, der sich unter anderen in seinen Ausführungen zur Farbe zeigte:

„Die Farben mit mir jubeln und weinen, meine Farben. Ich kann nicht wissen, ob auch andere Menschen sie so oder anders empfinden, denn ein jeder ist ein anderer im Sehen und Empfinden und im Nachempfinden.“ (Nolde zitiert nach Kat. Bielefeld 2008: 36)

Im Kontext dieses subjektiven Erlebens müssen auch seine Meeresbilder bewertet werden. Im Folgenden werden drei Reisen Noldes an die Nordsee - auf die Hallig Hooge, nach Lildstrand und auf die Insel Sylt - und die jeweiligen Einflüsse auf den Künstler dargestellt.

Aufenthalt auf Hallig Hooge, 1919

Zahlreiche Werke Noldes stehen mit der Nordsee in Verbindung. Zum Beispiel griff der Künstler das Wattenmeer mit seinen Halligen motivisch in seiner Kunst auf. Exemplarisch sei auf die Werke „Hallig“ (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 53) und „Halliglandschaft“ (vgl. ebd.: 58) verwiesen. Nolde hatte Hallig Hooge mit eigenen Augen gesehen und konnte auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen. So unternahm er im Jahr 1919, während der Osterwochen, eine Reise dorthin (vgl. Nolde 1967: 13). Zu dieser kalten Jahreszeit waren keine weiteren Reisenden dort (vgl. ebd.). Im Freien fertigte er mit Wasserfarben Bilder von den „schlängelnden Prielen mit ihren schwankenden Brücken“ (Nolde 1967: 13), der „alten Mühle“ (ebd.) und den „Halligkindern“ (ebd., Nolde 1967: 17) an. Die Atmosphäre auf der Hallig regte den Künstler auch zu Werken an, die nicht die typischen Meeresmotive aufweisen (vgl. Hess-Hüpel 1991: Teil I und Teil II). Seiner Fantasie entstiegen Gestalten, die ihm fast sichtbar Gesellschaft leisteten. Von sich selber in dritter Person sprechend, berichtete er Folgendes:

„Während der Stille der Nächte, wenn nur das Rauschen des Meeres hörbar war, entstanden viele und ganz merkwürdige kleine Skizzen und Blätter in magischer Phantastik, den Maler selbst überraschend. Die merkwürdigsten Wesen mit ihren Tollheiten belebten seine [Noldes] Stube und sie gingen mit ihm auf seinen Halliggängen, ihn fast sichtbar umschwirrend.“

Wenige wiesen zurück auf schon Gestaltetes, alle, fast alle waren neue Einstellung und forderten neue Bezeichnungen.“ (Nolde 1967: 13)

Während seines einsamen Halligaufenthalts entstanden Aquarelle, in denen er grotesk-fantastische Gestalten darstellte. Viele dieser Werke verwendete er später als Vorlage für großformatige Gemälde (vgl. Kat Bielefeld 2008:116). So basiert das Ölgemälde „Teufel und Gelehrter“ (Abb. 1) (vgl. Nolde 1967: 14) auf dem im Jahr 1919 während des Halligaufenthalts entstandenen Aquarell „Teufel und Geistlicher“ (Kat. Bielefeld 2008: 163).

In seinen Aufzeichnungen findet sich eine stimmungsvolle Verabschiedung von Hallig Hooge:

„Auf Wiedersehen, Du Meer und Hallig. Weltferne Vereinsamung kann reichstes Leben enthalten, rauschende Vielfältigkeit zerstreut alle geistige Sammlung. Leb wohl, Du kleine stolze Insel – dem Westmeer trotzend. Ich trug die Mappe an mich gepreßt voll der geschenkten Geheimnisse, als es über das Watt zurück nach Föhr und dann nach Utenwarf ging.“ (Nolde 1967: 14)

Dem einsamen Aufenthalt verdankt er viele Inspirationen, die er in seiner Kunst umsetzte.

Aufenthalt in Lildstrand, 1901

Die Einsamkeit und die Nähe des Meeres förderten Noldes Fantasie. Bereits im Jahr 1901 wurde er, während seines Dänemarkaufenthalts in Lildstrand an der Nordsee, zur Schaffung fantastischer Motive angeregt. Allerdings befand er sich zu der Zeit in einer anderen Situation als während seines späteren Hooge Aufenthalts: Als junger Künstler befand er sich noch auf der Suche und machte sich Gedanken über seine Zukunft (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 114). In den Briefen an seine damalige Freundin und spätere Frau Ada Vilstrup und an seinen Freund Hans Fehr zeigt sich der Einfluss dieses einsamen Nordseeküstenaufenthalts. So schrieb er an letztgenannten folgende poetische Zeilen:

„Das Gras durchflechtet meine Kleider und Sand lagert sich über mich. In der einen Tasche wohnt eine alte Kröte und wilde Bienen sammeln Honig in meinem Hut. Hände und Finger schlagen Wurzeln tief unten im Sande, die Zehen sind bereits doppelt so lang geworden und werden bald emporwachsen zu großen Bäumen, welche dann in einer seltsamen Farbe blühen. Wenn dann der Seewind die Blütenblätter zerstreut, entsteht eine seltsame Frucht, die jeder bewundert, aber niemand anzurühren traut.“ (Nolde zitiert nach Reuther 1984: 127.)

Noldes Freunde und Angehörige waren angesichts dieser und ähnlich verwirrender Zeilen um den Geisteszustand des Künstlers besorgt (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 114). Das expressionistisch-fantastische Element zeigte sich nicht nur in seinen Texten, sondern auch in seinen Werken, die während des Aufenthalts entstanden. Nolde führte Folgendes darüber aus:

„An den Abenden im kleinen Raum saß ich bis über die Mitternachtsstunde hinweg kritzelnd, zeichnend Räuber und Räuberstuben, Strandläufer, wilde Menschen, Nachtwandler, Sonnenanbeter und ich weiß nicht mehr, wie die erdachten Bezeichnungen alle waren. – Was ich zeichnend nicht festzuhalten vermochte, verflog so schnell wie gekommen hin zum weiten ewigen Raum, wo alles geistig Beflügelte sacht webt und lebt.“ (Nolde 1949: 285)

Exemplarisch sei auf die Tuschepinselzeichnung „Dünenspuk“ (1901) verwiesen (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 114), in der zwei merkwürdige Wesen in einer dunklen Dünenlandschaft dargestellt sind. Der Maler arbeitete während dieser Zeit ebenfalls an Ölgemälden. Jedoch war er über das Gefertigte enttäuscht und er gab dem Verstand, der - seiner Ansicht nach - die künstlerische Empfindung unterdrückte, die Schuld. So schrieb er an Ada, die nach dem Stand seines künstlerischen Schaffens in Lildstrand fragte, folgendes:

„Nur zweie ganz einfache Bilder sind fertig, wohl zehne waren fertig, wenn aber die Empfindung einen Moment ausließ, kam gleich der trockene Verstand hilfsbereit und jedes Mal war die Arbeit verdorben. Wenn nur ich ihn packen könnte, den Verstand, ich würde ihn an die Wand nageln und durchprügeln [...]“ (Nolde zitiert nach Sauerlandt (Hg.) 1967:31)

Jedoch ließ er sich von den in Lildstrand entstandenen Zeichnungen zur Schaffung von Ölgemälden inspirieren. Exemplarisch sei auf das Bild „Begegnung am Strand“ verwiesen (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 145). Es sind zwei Gestalten dargestellt, die fantastische Züge tragen. Der Wind reißt an ihren Gewändern. Hinter ihnen erstreckt sich das aufgewühlte, dunkle Meer. Diese Thematik findet sich auch in der 1901/02 entstandenen Bleistiftzeichnung „Begegnung, Lildstrand“. Diese zeichnet sich jedoch durch weitaus fantastischer anmutende Gestalten aus (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 117).

Fantasie und visionäres Empfinden

Sowohl in Lildstrand als auch auf Hallig Hooge brachen das Element der Fantasie und das visionäre Empfinden durch. Beide ziehen sich wie ein „roter Faden“ durch Noldes kunstästhetische Ausführungen:

„Ausflüge ins Traumhafte, ins Visionäre, ins Phantastische stehen jenseits von Regeln und kühlem Wissen. Es sind freie, herrliche Gefilde und Gebiete voll Reiz und Scharm in lichtem und tiefem und leichtem geistigen Erleben. Wer nicht träumen und schauen kann, kommt nicht mit.“ (Nolde zitiert nach Kat. Bielefeld 2008: 154)

Nolde empfand die Natur als „belebt“:

„Ich hatte zu dieser Zeit schon unendlich viele Gesichte, wohin ich schaute, die Natur war belebt, der Himmel, die Wolken, auf jedem Stein und zwischen den Zweigen der Bäume, überall regten und lebten in stillem oder wildem lebendigen Leben meine Gestalten, die mich in Begeisterung versetzten und auch plagend nach Verbildlichung riefen.“ (Nolde 1991: 14)

In Bezug auf die Frage, ob Nolde beim Malen und Zeichnen dieser fantastischen Wesen - bewusst oder unbewusst - auf bereits Bekanntes zurückgriff, ist anzuführen, dass der Künstler mit vielen Kulturen vertraut war. Gottheiten und Wesen der griechischen und der nordischen Mythologie, beispielweise Bacchanten, Faune, Tritonen, Nereiden, Riesen, Zwerge und Walküren, waren ihm bekannt (vgl. Nolde 1967). Weiterhin war er mit christlichen Vorstellungen von Engeln und dem Teufel vertraut und griff auf Märchen- und Sagengestalten - wie Hexen und Zauberer - zurück. Er nennt dies eine „köstliche, seltsam reiche Wunderwelt“ (Nolde 1967: 13).

„In Wirklichkeit existieren von diesen übersinnlichen halb göttlichen vielen Wesen auf unserer Erde keine, aber es ist und Menschen gegeben, sie schöpferisch und sinnbildlich zu gestalten. Dichter, Musiker und bildende Künstler leben gern jenseits der trockenen tagtäglichen Welt, und wenn es jemanden gelingt, sich eine seltsame, seine Welt zu gestalten, soll dies ein abwegiges Vergehen sein, auch wenn in Mythen, Sagen, Fabeln oder Märchen nichts von dieser zu finden ist?“ (Nolde 1967: 13)

Es war nicht ausschließlich die Nähe zum Meer, die Nolde zur Schaffung von Werken mit grotesk-bizarren Gestalten anregte. Exemplarisch sei auf die Werke „Seltsame“ und „An der Peripherie“ verwiesen, die während eines Berlinaufenthalts entstanden (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 118, 167, 169). Die fantastischen Wesen, die durch „Ausschalten des Intellekts“ und dem Hingeben „visionären Empfindens“ entstanden, wurden fester Bestandteil seiner Kunst (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 116ff.; Nolde 1942).

Aufenthalt auf Sylt, 1930

Im Jahr 1930 verspürte Nolde angesichts Rückschläge bei Baumaßnahmen des Künstlerhauses in Seebüll das Bedürfnis, nach Sylt an die Nordsee zu fahren, um Ruhe und Sammlung für seine künstlerische Arbeit zu finden (vgl. Nolde 1967: 101f.):

„Ich hatte den Wunsch, möglichst allein und nur beobachtend zu leben und zu malen, und besonders gern wollte ich wieder einmal das Meer in seiner ganzen wilden Größe sehen und erfassen. [...] Nicht Zerstreung ich suchte, sondern Sammlung.“ (Nolde 1967: 101)

In Kampen fand er eine Unterkunft, in der er ein Giebelzimmer in ein Atelier umfunktionierte. Unter dem Sternenhimmel unternahm er Wanderungen und gab sich philosophischen Gedankengängen hin (vgl. Nolde 1967: 101f.). Die Atmosphäre am Meer belebte ihn und weckte seine Lebenslust:

„Es war, als ob die freie Luft, der salzige Geschmack, die tosenden Wogen mich spornten und beglückten. Herzlich frisch und stärkend war der Wind, die Wanderungen auf dem festen Sand das Meer entlang meine Lust. Ich war aufgetan, wie blühende Blumen zur Sonne es sind, künstlerisch empfänglich jedem Laut und jeder kleinsten Anregung. Die Wogen, ihr Grollen, die Wolken vor und über mir, der Strand, die Dünen und das graue Gras, es war alles mein.“ (Nolde 1967: 102)

Während seine Frau Ada die Überwachung der Bauarbeiten in Seebüll übernommen hatte, unternahm Nolde also Wanderungen am Strand und genoss die Natur. „Wie ein Trunkener lief ich stundenlang den Strand entlang oder durch den flüssigen Sand der Dünen, meine Gesänge schreiend, wo es einsam war, schreiend mit den Möwen, die auch so schreien.“ (Nolde 1967: 102) Eine Art Trance schien ihn erfasst zu haben. So berichtete er Folgendes: „Ich begriff alles kaum und nahm es hin, gelassen bewegt, wie auch meine Farben es waren, ob ich die graugrünen Dünen malte, das tosende Meer oder die Menschen.“ (Nolde 1967: 102) Im Gegensatz zu seinem Aufenthalt in Lildstrand, war er nun ein bereits bekannter Künstler. Die Badegäste, die er traf, brachten ihm eine gewisse Ehrfurcht entgegen.

„Seltsam zuvorkommend waren mir manche Menschen, mich anredend, freundlichst mich suchend [...]. Sie legten einen Nimbus um den Künstlernamen und schauten mich prüfend seltsam an, als ob ich ein anderer sei als die vielen anderen Menschen.“ (Nolde 1967: 102)

Im Gegensatz zu den Aufenthalten auf Hallig Hooge und in Lildstrand entstanden keine visionär-empfundene fantastischen Wesen, jedoch zeichnete sein Arbeiten ein gewisser tranceartiger Zustand aus. Motivisch griff er die Badenden und die Natur auf:

„Ich malte, was sich vor meinen Papieren und Leinen zeigte: die Wolken, die Wogen eine Dünenphantasie und dann meine leidenschaftlichen Meerbilder mit Sturzwellen und Gischt. [...] malend, malend in naturgetreuer, gehorsamster Empfindsamkeit, wie erhaltenen Befehlen gehorchend.“ (Nolde 1967: 104)

Der Künstler blieb bis in den Herbst hinein auf der Insel und seine Empfindungen änderten sich:

„Mein Sinnen war stumpf, mein glücklicher Frohsinn vorbei, wie im Lebensherbst es oft und quälend so sein kann. [...] Ich stand am Strand mit breiter nackter Brust dem Meer gegenüber und dann in die Lappen gehüllt, die wir Kleider nennen. Ich stand im Sturm mit knirschendem Sand zwischen den Zähnen. Und dann wieder war ich melancholischen Grübeleien verfallen, träumend hin und her in dumpfem Sinnen. Ich ertrug den grauen Herbst und die Schwere der Einsamkeit nicht mehr.“ (Nolde 1967: 104-109)

Wieder war es - wie bei seinen vorigen Aufenthalten an der Nordsee - die Einsamkeit, die ihm stark zu schaffen machte:

„Es war fast wie einst, als ich auch am Westmeer wohnend die ganze Schwere der Einsamkeit nicht zu ertragen vermochte, bis dann ich hinüberglitt zu der Geliebten meiner Seele, meines Lebens. Es waren Spannungen, Spannungen damals und jetzt, die den Künstlermenschen hinwerfend bedrohen, beglücken oder töten, alles an der Grenze – wo der Bogen biegt oder bricht. Die Menschen haben es leicht, die langweilig sind im Sein und Denken, die Kälte, Glück und Feuer nicht kennen.“ (Nolde 1967: 109f.)

Impressionen von Stürmen

Das Leben an der Nordseeküste war von Stürmen und Flutkatastrophen geprägt. So hat Nolde Deichbrüche erlebt, unter anderen den Reisbyer Deichbruch im Jahr 1923. Neunzehn Menschen starben, der gesamte Viehbestand der überschwemmten Region erkrank. Nolde erlebte den Sturm aus sicherer Entfernung bei seinem Haus. Rückblickend berichtete er Folgendes:

„Eines Mittags, es war am 30. August 1923, war bei mildem stillen Sonnenschein das Barometer so tief gefallen, daß wir ganz verwirrt wurden. Es verging noch eine Stunde schönster Idylle mit merkwürdiger Spannung,

und dann kam plötzlich ein so rasender Sturm, daß alle Sparren krachten, er wirbelte den Strohdieken am Hause hoch, so daß die wieder heruntergefallenen Büschel wie Räder über die Wiesen rollten, und das Wasser am Wiedau wurde zu Wolken gepeitscht.“ (Nolde 1967: 51)

Weiterhin berichtete er von einem Nachbarn, der mit seinem Boot auf dem Wasser der Wiedau in Schwierigkeiten geriet. Nolde und einige andere wollten ihm zu Hilfe kommen, waren aber machtlos. Ebenso führte er einen Kampf zwischen Mensch und Tier an: Tiere - unter ihnen ein junger Bulle - versuchten ein notdürftig gezimmertes Floß zu erklettern, auf dem sich einige Menschen befanden (vgl. Nolde 1967: 52). Abschließend zog Nolde angesichts dieses Ereignisses folgendes Fazit:

„Dieses Ereignis vom Reisbyer Deichbruch gab eine eindrucksvolle Vorstellung von den vielen großen Deichbrüchen und dem wilden Toben des Meeres mit seinen Zerstörungen, dem die Friesen während Jahrhunderten trotzen.“ (Nolde 1967: 52)

Nachdem das Schlimmste überstanden war, fuhr Nolde zum Ort des Geschehens, um den Deichbruch und die Auswirkungen zu begutachten. Davon berichtete er Folgendes:

„Unsere Fahrt ging sogleich zum Deichbruch, die verheerenden Wirkungen der Überschwemmung, die Aufwühlung und Überspülung schauend. Die Sturmflut war inzwischen vorbei und das Meer in seine harmlose spiegelblanke Ruhe zurückgekehrt.“ (Nolde 1967: 52)

Auch Schifffahrten in stürmischer See, die der Künstler erlebte, inspirierten ihn in seiner Kunst. Nachhaltig beeindruckte ihn eine Schifffahrt im Sturm im Kattegat, der Verbindung zwischen Nord- und Ostsee, im Jahr 1910.

„Dieser Tag ist mir in einer so starken Erinnerung geblieben, daß jahrelang nachher ich darnach meine Meerbilder malte, die Bilder mit wogenden, wilden grünen Wellen und an der oberen Kante nur ein klein wenig gelblichen Himmel“ (Kat. Bremen/Berlin 2007: 1)

Ein eindrucksvolles Beispiel einer Sturmdarstellung ist das Werk „Hohe Sturzwelle“ (vgl. Kat. Bielefeld 2008: 109). Mittig erhebt sich die bereits brechende Sturzwelle. In gelber Farbe ist der Himmel dargestellt, der in Blau- und Grüntöne übergeht. Das Meer spiegelt die Farben wider. Anzumerken ist, dass die Sturmmotivik in Noldes Bildern nicht ausschließlich der Nordsee zuzuordnen ist. Dies belegt zum Beispiel die Serie der „Herbstmeerbilder“, die in den Jahren 1910-12 auf der Ostseeinsel

Alsen entstanden, auf der er mit seiner Frau lebte.

Fazit

Nolde verbrachte große Zeiträume seines Lebens an der Nordsee. Er erlebte Stille, innere Sammlung, tranceartiges Glücksempfinden, Einsamkeit und melancholische Gefühle während seiner Aufenthalte in Lildstrand, auf Hallig Hooge und auf Sylt. Die Eindrücke der Wattenmeer- und Nordseeregion spiegeln sich in seiner Kunst. Dabei spielt das Element der Fantasie und des visionären Empfindens eine bedeutende Rolle. Der Künstler brachte mit seinen expressionistischen Meeresdarstellungen, in denen Farb- und Formästhetik im Vordergrund stehen, neue Sehweisen in die Darstellungstradition des Wattenmeeres und der Nordsee ein.

Literatur:

Haftmann, Werner (1963): Emil Nolde. Ungemalte Bilder. Aquarelle und Worte am Rande. Köln: DuMont.

Hess-Hüpel, Cornelia (1991): Die Hooge-Aquarelle Emil Noldes. Zur Geltung des Capriccios in der Moderne. Teil I, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück. Osnabrück.

Hess-Hüpel, Cornelia: Die Hooge-Aquarelle Emil Noldes. Zur Geltung des Capriccios in der Moderne. Teil II, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches Kultur- und Geowissenschaften der Universität Osnabrück. Osnabrück.

Kat. Bremen/Berlin (2007): Emil Nolde. Meeresbilder, Ausstellungskatalog Kunsthandel Wolfgang Werner. Bremen/Berlin.

Kat. Bielefeld (2008): Emil Nolde. Begegnung mit dem Nordischen, Ausst. Kat. Kunsthalle Bielefeld, hg. v. Jutta Hülsewig-Johnen. Bielefeld: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH.

Nolde, Emil (1942): Worte am Rande, 25. August 1942, Archiv der Nolde Stiftung Seebüll.

Nolde, Emil (1949): Das eigene Leben. Die Zeit der Jugend 1867-1902, 2. erweiterte Auflage. Flensburg: Verlagshaus Christian Wolff.

Nolde, Emil (1967): Reisen, Ächtung, Befreiung verfasst 1936-1948. Köln: DuMont.

Nolde, Emil (1991) Jahre der Kämpfe, 6. Auflage, Köln.

Reuther, Manfred (1984): Emil Nolde in Lildstrand, 1901, in: Nordelbingen. Beiträge zur Kunst und Kulturgeschichte. Band 53, Heide 1984.

Reuther, Manfred (Hg.) (2008): Emil Nolde: mein Wunderland von Meer zu Meer, Nolde Stiftung Seebüll, Köln.

Sauerlandt, Max (Hg.) (1967): Emil Nolde. Briefe 1894-1926, Hamburg.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Emil Nolde, „Teufel und Gelehrter“, 1919, Ölfarben auf Leinwand, 100,5 x 73,5 cm, Wvz. Urban 881, Nolde Stiftung Seebüll, © Nolde Stiftung Seebüll

Angaben zur Autorin:

Dr. Nina Hinrichs ist Dozentin und Prüfungsbeauftragte an der Universität Paderborn. Weiterhin koordiniert sie eine wissenschaftliche Nachwuchsgruppe bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Im Rahmen ihres Postdoc-Stipendiums der Universität Paderborn analysiert sie historische Sehweisen auf das Weltnaturerbe Wattenmeer in der Kunst des 17. bis 20. Jahrhundert. E-Mail: nina-hinrichs@t-online.de



AIR artist- in- residence programs and UNESCO World Heritage Sites

A model of institutional networking and its intercultural significance

Diana Köckerling

Picture 1 View of the Kunstmeile Krefeld



AIR Künstler-In-Residence Programme und UNESCO-Welterbestätten.

Ein Modell des institutionellen Netzwerkbildung und seine interkulturelle Bedeutung.

Zusammenfassung

AIR ist ein globales Austausch- und Stipendien- Programm für Fachleute und StudentInnen verschiedener künstlerischer Bereiche, wie beispielsweise Kunst, Musik, Literatur, Theater oder Architektur. Jede Residenz hat Schwerpunkt- Disziplinen, sodass Interessierte mit Hilfe des niederländischen Online Guides ‚transartists‘ oder universitären Verbindungen eine mit den für die eigene künstlerische Arbeit erforderlichen Mitteln ausgestattete Unterkunft finden können. Die besondere Kombination, dass das AIR Programm Krefeld inmitten einer UNESCO Welterberegion verortet ist, hat Modellcharakter und birgt ein noch unerforschtes Potenzial für die Welterbevermittlung. Der intensive Austausch zwischen den internationalen KünstlerInnen der Residenz ermöglicht ein wechselseitiges interkulturelles Verstehen. Eine Kompetenz, die ebenfalls für die Welterbevermittlung ein wesentliches Ziel ist. Der Nutzen für die Welterberegion selbst liegt darin, dass durch den künstlerischen Blick von Außen das Erbe neu gesehen und verarbeitet wird. Die Vernetzung von UNESCO- Welterbestätten mit dem weltweiten AIR artist- in- residence Programm ist somit ein Modell, welches eine Pionierfunktion in der Entwicklung globaler Vermittlungskulturen einnehmen könnte.



Picture 2 View of the UNESCO World Heritage Kremstal

A worldwide network of institutions that offers artists a huge variety of residential programs is Air, artist-in-residence. Dependent on the residency's focus, professionals or students of art and further disciplines can participate. Applied arts, literature, music, curating, research, theatre, fashion and architecture are only a few categories outlined by the Dutch online guide for AIR programs named Transartists (Cf. Trans Artists. Your Artist in residence guide 2011: online sources). A residency gives all kinds of creative people the chance and financial support to work in a different geographic and cultural context, far away from their usual everyday life habits (Ibid.). The opportunity to dive deeply into a different culture, to meet people of different nationalities and from other professions at the residency and to combine all these intense experiences within one's own work, is probably the most effective way to reach an intercultural understanding.

Intercultural competence is essential for the mediation of UNESCO World Heritage Sites, too (Cf. Kutukdjian; Corbett 2009: 9) Therefore, the basic idea of the following model is to combine the network of AIR programs and UNESCO World Heritage Sites in order to initiate an innovative way of heritage education. The AIR Krems, as a part of the World Cultural Heritage region of Wachau in Lower Austria, is a suitable example to show how heritage education and art can benefit from each other.

World Heritage Kremstal (Lower Austria) and its AIR program

AIR Krems was founded in 2000 (Cf. Knack; Güldenfuß

2008: 7). The same year, the centre of Krems, the Wachau and Nibelungenau were designated a World Cultural Heritage (Ibid.). Since then, up to 50 scholarship recipients per year stay in the art studios and initiate an active intercultural dialogue (Ibid.: 5). The artist's residency is situated in the middle of the art mile (Kunstmeile) Krems (Cf. Kunstmeile Krems 2011: online sources), a street where a bundle of cultural institutions is placed. Galleries like the Kunsthalle Krems, Gallery Stadtpark, Factory, Forum Frohner, Caricature Museum or the Kunstraum Stein show national and international Contemporary Art. On the other hand, museums and sights like the cloister UND or the Weinstadtmuseum are the town's witnesses of cultural history. Cultural events and projects unify historical elements and contemporary culture, referring to art, music, literature, film and theatre. Consequently, life in Krems is nourished by a dialogue between the region's historical aspects, customs and the international culture scene.

Artists-in-residence inhabit a catalytic role within this dialogue. The local context is where they seek for inspiration. Local people are used to the picturesque landscape of the Wachau region with its vineyards, orchards and villages next to the river Danube. However, artists from abroad look at the area's cultural and historical contexts from a different perspective and implement crucial aspects into their work. This is the lock-and-key-principle: A UNESCO World Heritage Site inspires an artist's work. In return, the artist gives her or his own views, facilities and motivation to deal with an old topic in a contemporary context and on an academic level. A foreign person's artistic view has



Picture 3 Exhibition 'Venus was her name' by Kate Just in the Factory of the Kunsthalle Krems

the potential to revive a Heritage Site.

Current project: Kate Just and the Venus of Willendorf

The latest successful work result of an artist-in-residence is the exhibition 'Venus was her name' by Kate Just in the Factory of the Kunsthalle Krems (Cf. Kunsthalle Krems, Factory 2011: online sources). In her interdisciplinary work the American artist deals with gender- and feminist theories and usually calls them in question, reflects or underlines them. For her exhibition in the Factory, she has studied the Venus of Willendorf. Willendorf is a town in the World Heritage region of Wachau, where a female stone figure from the Old Stone Age was found on 10th August 1908 (Cf. Naturhistorisches Museum Wien 2011: online sources). One can visit the original figure in the Natural History Museum in Vienna (Ibid.). Kate Just has embodied the Venus' myths within a range of contemporary sculptures and installations (Cf. Kunsthalle Krems, Factory: op. cit./ Cf. Kultur Online 2011: online sources). A Public performance, where local women were asked to knit a female body, included the Heritage region itself and communicated the message to see the famous archeological finding from a different perspective and to initiate a new identification (Cf. Interview with the curator Karin Pernegger 2011). This kind of heritage education in a local context refers to the network of international art- and culture scenes.

The Project Daily Painting World Heritage – Students of Art as Artists in Residence

The project Daily Painting World Heritage (Cf. Daily

Painting Online Katalog 2011: online sources) of the University of Paderborn (for further information see the article "Daily Painting World Heritage.(...)" p.9), initiated and developed by Prof. Dr. Jutta Ströter- Bender, is a kind of AIR program with a smaller time- frame. Students of art from Paderborn visited UNESCO World Heritage Sites for a couple of days in order to seek inspiration for their sketches, paintings, collages, and photographs. Their artworks result from a complex process of research and creative examination. Like artists of the AIR program in Krems, Paderborn artists picked out particular aspects of World Heritage Sites as a central theme. The artistic view on Heritage Sites is a key factor that refreshes traditional but important topics, so that they gain in importance for young people and future generations. A broad feedback of newspapers, radio stations, tv stations, blogs, the UNESCO Commission, facebook and other cultural institutions (Ibid.) on this project reflects the basic idea's importance for the mediation of World Heritage.

Artists and World Heritage Education

– a pioneering concept between two global networks

It is the specific combination of artists working at UNESCO World Heritage Sites that can make a difference. It can sensitize people to experience the heritage's peacekeeping (Cf. Ströter- Bender 2004: 15) function.

The worldwide association of 400 residential art programs (Cf. res artis. Worldwide Network of Artist in Residencies 2011: online sources), *res artis*, was founded in 1993 in Berlin. Since then, it has become the largest network of AIR programs. *Res artis* is registered as a foundation in the Netherlands and is ruled by an executive committee. Behind the foundation lie different networks and groups. An artist intending to participate is immediately confronted with a large variety of opportunities and decisions to be made. This is the reason why guides for AIR programs, like the Dutch online guide *Transartists*, can help to get a first overview of the world-wide offer of residencies and its options. At that, *Transartists* hosts connections to national and international residential programs and networks. *Transartists* is, to mention only a few functions, the secretariat of 'res artis', the coordinator of the AIR platform NL and coordinator of ON- AIR (Cf. Trans Artists. Your Artist in Residence guide: op. cit.).

To sum up, there is a very well organized and interconnected global network of AIR programs that should be combined with the network of UNESCO World Heritage Sites.

Yet, when comparing these two networks it is obvious

that not every Heritage Site is a member of *res artis* and not every member has a relation to a UNESCO World Heritage Site. There are many financial and organizational difficulties that have to be overcome:

Which foundations support Heritage Sites to build artist residencies? An organization to interlink UNESCO Sites and their respective AIR programs world-wide would have to be founded.

Furthermore, the second meeting of the research group World Heritage Education (WHE) in Paderborn on November 11th 2011 (Cf. Universität Paderborn 2011: online sources) has shown that even interconnections between Heritage Sites within the UNESCO network still need to be optimized. Many projects and cooperation between UNESCO World Heritage Sites and their ambassadors, the Deutsche Stiftung Denkmalschutz and German Universities are on their way (Cf. Deutsche UNESCO Kommission e.V. 2011: online sources) to realize the World Heritage Education's overall aim: a global network of educational projects, communicating intercultural understanding and peace.

Referring to the objects of the German research group WHE, the AIR program in Krems in Lower Austria and the *Daily Painting World Heritage* project in Paderborn, one can conclude that heritage educational projects need to be put into practice on a local level and if successful – they need to be generalized and spread through global networks. Networking is what Heritage Education will be all about in the future. The combination of UNESCO Sites and AIR programs incorporates a pioneering function within the development of global mediation cultures for World Heritage Sites.

Literature:

Knack, Hartwig; Güldenfuß, Sabine (2008): AIR•artist in residence•Krems. Krems, Vienna.
Kutukdjian, Georges; Corbett, John (2009): UNESCO-Weltbericht. In kulturelle Vielfalt und interkulturellen Dialog investieren. Paris.
Ströter- Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO Welterbestätten in Nordrhein- Westfalen. Paderborn.

Online Sources:

Daily Painting Online Katalog. URL: www.uni-paderborn.de/dailypainting (Abgerufen am: 10.11.2011)
Deutsche UNESCO Kommission e.V.: Ein Netzwerk zur Welterbebildung. URL: http://www.unesco.de/uho_1111_welterbebildung.html (Abgerufen am 10.11.2011)
Kultur Online. <http://kultur-online.net/?q=node/17966> (Stand Nov. 2011)
Kunsthalle Krems, Factory: "Kate Just. Venus was her name". URL: <http://www.kunsthalle.at/factory/ausstellungen> (Abgerufen am: 10.11.2011)
Kunstmeile Krems. URL: <http://www.kunstmeile-krems.at/> (Abgerufen am: 10.11.2011)
Naturhistorisches Museum Wien. URL: <http://www.nhm-wien.ac.at/museum>. (Abgerufen am: 10.11.2011)
s artis. Worldwide Network Of Artist Residencies. URL: <http://www.resartis.org/en/> (Abgerufen am 10.11.2011)
Trans Artists. Your Artist in Residence guide. URL: <http://www.transartists.org/> (Abgerufen am: 10.11.2011)
Universität Paderborn: Arbeitskreis World Heritage Education am 11.11. an der Universität Paderborn – Netzwerkbildungen und Kooperationen in der World Heritage Education (WHE). November 2011 <http://www.uni-paderborn.de/mitteilung/105762/> (Abgerufen am: 10.11.2012)

Figures:

Fig. 1-3 Source: Photos: Diana Köckerling (2011)

Interview:

Interview (D. Köckerling) with the curator of the exhibition 'Venus was her name' Karin Pernegger. November 2011

Angaben zur Autorin

Diana Köckerling studierte von 2005 bis 2010 Kunst und Englisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Nach der Auseinandersetzung mit der nigerianischen UNESCO Welterbestätte Der heilige Hain der Göttin Oshun und der Kunst von Susanne Wenger im Rahmen ihrer ersten Staatsexamensarbeit, promoviert sie derzeit zum Lebenswerk der Künstlerin. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Kunst, Interkulturelle Kommunikation und Welterbevermittlung. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin von Prof. Dr. Jutta Ströter- Bender.
Kontakt: dianak@zitmail.upb.de



Claude Monet: „Vielleicht verdanke ich es den Blumen, dass ich Maler geworden bin.“ Der Garten von Giverny

Jutta Ströter-Bender



Abb. 1 Gartenarbeiten in Giverny zur Winterzeit



**Claude Monet: „Vielleicht verdanke ich es den Blumen,
dass ich Maler geworden bin.“ Der Garten von Giverny
Zusammenfassung**

Der französische Impressionist Claude Monet (1840-1926) war auch ein Gärtner und Botaniker von hohem Rang. Er widmete der Gärtnerei fast ebenso viel Zeit und Aufmerksamkeit wie der Malerei. Sein berühmter Garten in Giverny (bei Vernon, Normandie), der 1980 rekonstruiert wurde, ist heute einer der meist besuchten Gärten Europas. Er gilt unbestritten als bedeutendes kulturelles Erbe und Vermächtnis für die Kunst und Gartenkultur der Welt. Die fundierte Auseinandersetzung mit seinem Garten, in Verbindung mit seinen Werken, kann auch in schulischen Kontexten die Begeisterung im Erleben von Kunst, Malerei, Museen, Natur und Umwelt fördern. Gerade für Heranwachsende kann es bedeutsam sein am Beispiel von Monet zu erfahren, dass es auch „vor Ort“, im begrenzten Rahmen eines Gartens, unendliche Möglichkeiten der Beobachtung in der Natur gibt, und es kreative Prozesse auslösen kann - Pflanzen und Wolken im Licht des Tages und im Wechsel der Jahreszeiten immer wieder neu zu betrachten und zu entdecken.



**Claude Monet: „I perhaps owe having become a
painter to flowers.“ The Garden of Giverny
Abstract**

The French impressionist Claude Monet (1840-1926) was also a gardener and botanist of high rank. He dedicated almost the same amount of time and attention to the nursery as he did to painting. Today, his famous garden in Giverny (near Vernon, Normandy), reconstructed in 1980, is one of the most popular gardens of Europe. Unquestioned, it is classified as an important cultural heritage and legacy for the art and garden culture of the world. In connection with his works, a substantiated examination of his garden can also convey a motivational effect within the experience of art, paintings, museums and nature in context of school education. Especially for adolescents, the example of Monet can be significant as it shows that even within a restricted frame of a garden there are infinite possibilities to observe nature. It also illustrates that maintaining a fresh perspective on plants and clouds in daylight and in the change of the seasons can initiate creative processes.

„Der Garten Monets muss zu seinen Werken gezählt werden, da er den Zauber einer Anpassung der Natur an die Arbeiten des Lichtmalers verwirklichte.“

(Zitat aus: Clemenceau, George (1930): Claude Monet. Betrachtungen und Erinnerungen eines Freundes. Freiburg im Breisgau: Urban Verlag. S.62)

Der Gärtner Claude Monet

Der französische Impressionist Claude Monet (1840-1926) gilt als einer der bekanntesten Maler des 20. Jahrhunderts. Seine Gemälde befinden sich in Museen weltweit - in zahlreichen Ländern Europas, in den USA, den lateinamerikanischen Ländern wie auch in Japan sind seine Werke, vor allem die Serien der Seerosen, der japanischen Brücke und der Mohnfelder gleichermaßen beliebt. Kinderbücher illustrieren die Biographie des Künstlers. Zahlreiche Ausstellungen haben sich in den vergangenen Jahren den Werken von Claude Monet gewidmet. Werke des Künstlers gehören auf dem internationalen Kunstmarkt in die Rangliste der höchst bezahlten Bilder der Welt.

Claude Monet war aber nicht nur Maler, sondern auch ein Gärtner und Botaniker von hohem Rang. Er widmete der Gärtnerei fast ebenso viel Zeit wie der Malerei. Sein

Garten in Giverny (bei Vernon, Normandie), der 1980 rekonstruiert wurde, ist heute einer der meist besuchten Gärten Europas. Er gilt unbestritten als bedeutendes kulturelles Erbe und Vermächtnis für die Kunst und Gartenkultur der Welt.

Der leidenschaftliche Gärtner gestaltete seinen Garten in Giverny nach neuen Vorstellungen, die den traditionellen Konzeptionen seiner Zeit weit voraus waren. Zugleich integrierte er die Sehweisen von japanischen Farbholzschnitten in seine Gartengestaltung. In Giverny arbeiteten zum Schluss zehn Gärtner ständig nach den Anweisungen des Künstlers. Heute wird dieser Garten als der „schönste“ von Frankreich bezeichnet, mit über sechshunderttausend Besuchern jährlich.

Werk und Wirkung

Im kunsthistorischen Rückblick gilt Claude Monet als einer der wesentlichen Wegbereiter der Moderne, dessen Werk den nachfolgenden Künstlergenerationen, beispielsweise mit der legendären Serie der Heuschuber im Licht (1890-1891), entscheidende Impulse zur Entwicklung der abstrakten Malerei vermittelte, – so auch für Wassily Kandinsky, für den diese Bilder eine künstlerische Offenbarung darstellten. Das Werk Monets hat weiteren zahlreichen Künstlern und Künstlerinnen des 20. Jahrhunderts eine breite Fülle von weiterführenden Anregungen gegeben. Es wirkt bis heute nach, und ermöglicht durch seine Komplexität in fast jedem Jahrzehnt erweiterte Interpretationsmuster aus dem jeweiligen Zeitgeist heraus.

Als besonderes Vermächtnis Monets für die heutige Zeit erscheint seine intensive, täglich neue künstlerische Auseinandersetzung mit dem wechselvollen Spiel der Natur, im begrenzten Raum seines Gartens von Giverny. Gerade für Heranwachsende kann es bedeutsam sein am Beispiel von Monet zu erfahren, dass es auch „vor Ort“, im begrenzten Rahmen, unendliche Möglichkeiten der Beobachtung in der Natur gibt, und es kreative Prozesse auslösen kann, Pflanzen und Wolken im Licht des Tages und im Wechsel der Jahreszeiten immer wieder neu zu betrachten.

Welche ästhetischen Strategien haben dem Werk von Claude Monet seine Bedeutung verliehen? Was macht seine Arbeiten, vor allem sein Spätwerk mit den Serien der Seerosen, bis heute in dem Sinne aktuell, dass der 1926 verstorbene Künstler immer noch als Wegbereiter der Moderne gilt?

Zu seiner Kunst gehören:

- Das intensive Arbeiten in Werkgruppen und Themenserien,
- die Wiedergabe sensueller Erfahrungen vor der Natur durch eine eigene ästhetische Sprache,
- eine spontane Umsetzung von Empfindung und intensiver Wahrnehmung, und
- die Auflösung des Gegenständlichen in der Malerei.

Claude Monet interessierte weniger die „reine“ Abbildung der Natur, sondern vielmehr die Wiedergabe seiner Empfindungen und Wahrnehmungen vor dem Motiv. Monet ging dabei nicht mehr vom isolierten Einzelmotiv aus, sondern er reflektierte in lebenslanger Beobachtung den räumlichen Zusammenhang der Dinge im Licht. Nicht das Unterscheidende und Abgrenzende wurde hervorgehoben, sondern das Verbindende wurde zum Ausgangspunkt seiner Malerei. Dabei erfolgte eine Betonung des Pinselstriches in bewegten Bildflächen, eine Auflösung der zeichnerischen Kontur und Form, verbunden mit der Dominanz der Farbgebung. Farbakzente wurden zu wesentlichen Zentren des Bildaufbaus.

Rezeptionsgeschichte. Visuelle „Abnutzung“

Als Claude Monet am 5. Dezember 1926 in Giverny starb, begannen seine Werke im Zeitalter von Art Déco und Russischem Konstruktivismus bereits unmodern zu werden. Die langsame Wiederentdeckung und zunehmende Würdigung seiner Werke setzte erst in den späten vierziger Jahren ein. Sensibilisiert durch den Siegeszug der abstrakten Malerei, eröffnete sich dem breiten Publikum eine veränderte Sichtweise auf die Gemälde, verbunden mit einer neuen Wertschätzung. In den USA kam es in Jahren nach 1956 – in Folge bedeutender Galerie-Ausstellungen, bei Museen und Sammlern der Werke von Monet zu einem wahren „Goldrausch“ und einem sogenannten „Monet-Revival“.

Aber erst in den achtziger Jahren folgte dann eine noch weitergehende Popularisierung seines Werkes, die den Namen Monet synonym für „Seerosen“ werden ließ. Das lag bedeutsamer Weise auch an den technischen Fortschritten im Rahmen der Reproduktion von Kunstwerken in Bildbänden. Konnten beispielsweise Werke von Pablo Picasso oder Salvadore Dali in den sechziger und siebziger Jahren ihre Wirkung auch in Schwarz-Weiß-Reproduktionen entfalten, blieb dies vorerst der Wiedergabe von Gemälden Monets versagt. Sie erschienen in den Kunstdrucken als „Farbsaucen“. Mit den neuen Bildtechnologien und dem Erscheinen großformatiger Kunstbände, Kataloge, Poster und Kalender, die im globalen Medienverbund produziert wurden, erfolgte die weltweite Verbreitung der Motive



Abb. 2 Giverny. Das Haus Claude Monets



Abb. 3 Strasse in Giverny

von Monet, verbunden mit einer extremen Vermarktung.

Die Popularisierung hat heute bei Vielen zu einer visuellen „Abnutzung“ der Bildmotive von Monets Motiven geführt, da sie durch die Integration in den Alltag – als Drucke auf Schulheften, Servietten und Kaffeetassen – und als dekorative Hintergründe banalisiert wurden. Zugleich gehören die Werke von Claude Monet zu den meist kopierten Motiven weltweit. In China sind zahlreiche Malwerkstätten damit beschäftigt, seine Gemälde im Rahmen verschiedener Preiskategorien so exakt wie möglich zu kopieren und in allen nur erdenklichen Formaten auf den Weltmarkt zu bringen.

Giverny. Der Blumengarten

Im Jahre 1883 zog Claude Monet mit Alice Hoschedé und acht Kindern in ein altes Bauernhaus im Dorf von Giverny, unweit der Stadt Vernon an der Seine.

Anfang April, zur Zeit der Apfelblüte, hatte Monet auf seiner Suche nach einem neuen Haus in dem malerischen Dorf Giverny, mit nur 279 Einwohnern, das verlassene Haus eines Obstbauern entdeckt. Im Dorf lebten fast ausschließlich Gemüsegärtner und Bauern. Die Gassen und Strassen trugen noch Namen aus dem Mittelalter.

Das Dorf liegt am Ufer des kleinen Flusses Epte, der in die Seine mündet. Die Fassade des leer stehenden Hauses war in der für die damaligen Verhältnisse ungewöhnlichen Farbe Rosa gestrichen. Das hatte der vorherige Besitzer veranlasst, der sein Leben lang Sehnsucht nach seinem sonnigen Geburtsort in der französischen Kolonie Guadeloupe gehabt hatte. Das Haus war langgestreckt und schlicht. Hinter dem Haus befand sich ein Apfel- und Gemüsegarten, der von einer hohen Mauer umschlossen wurde. Im Garten führte eine eindrucksvolle Allee aus Eiben, Zypressen und Tannen zur Eingangstür des Wohnhauses. Claude Monet besaß bereits langjährige Erfahrungen als Gärtner. Im hohen Alter sagte er rückblickend:

„Gartenarbeit habe ich in meiner Jugend gelernt, als ich unglücklich war. Vielleicht verdanke ich es den Blumen, dass ich Maler wurde.“

(Claude Monet zitiert in: Russel, Vivian (2002): Monets Giverny. Der schönste Garten von Frankreich. Köln. S.18.)

In den ersten Monaten nach der Ankunft in Giverny arbeitete er fast ausschließlich im Garten. Der ursprüngliche Apfelgarten wurde umgestaltet, Beete und Wege wurden angelegt, Blumen gepflanzt: Flieder,



Abb. 4 Giverny. Angelegte Blumenrabatten



Abb. 5 Giverny. Angelegte Blumenrabatten



Abb. 6 Giverny. Angelegte Blumenrabatten



Abb. 6a Giverny. Winterlicher Blumengarten

Narzissen, Schwertlilien (Iris), Mohn, Gladiolen, Bauernrosen, Malven (Stockrosen), Hortensien, Fingerhut, Sonnenblumen und Dahlien. Blumen, deren Farben klar leuchteten, und als Motive für Gemälde besonders geeignet waren. Je häufiger Monet Blumen und Gärten malte, umso mehr wuchs seine Begeisterung für die Gärtnerei. Mit dem wachsenden Wohlstand konnte sich Monet zunehmend eine Unterstützung durch professionelle Gärtner leisten. Im ausgehenden 19. Jahrhundert waren in Frankreich jedoch andere Gartenkonzepte in Mode. In diesen wurden Bäume in strengen Formen beschnitten. Blumenbeete waren in Mustern gepflanzt. Pilze aus Zement, Statuen antiker Götter, Säulen und künstliche Felsen mit Wasserfällen waren beliebt. Monet hingegen pflanzte Wildblumen im Überfluss. In seinem Garten fanden sich keine künstlichen Figuren.

Wenn der Künstler auf Reisen war, schrieb er an seine Gärtner Briefe mit Anweisungen. Er studierte Pflanzenkataloge, las Gartenzeitschriften, tauschte mit Freunden Pflanzen aus und besuchte so häufig als möglich die wichtigsten Gartenausstellungen. Zahlreiche Holzkisten mit Blumenzwiebeln wurden im Laufe der Jahre nach Giverny geschickt. In den Skizzenbüchern Monets

finden sich vielfältige Pflanzennamen, neben Notizen von Wanderungen und Reisen.

In seiner früheren Schaffensperiode hat Monet die winterlichen Atmosphären im Dorf Vétheuil oder an den Ufern der Seine festgehalten. Später, in Giverny, fühlte er sich in den Wintermonaten nicht sonderlich von seinem Garten angezogen. Entweder nutzte er diese Zeit, um Einladungen zum Malen ins Ausland zu folgen, oder er befand sich in Giverny, um sorgfältig die Vorbereitungen der Gärtner für das Frühjahr mit zu begleiten. 1893 ließ sich Monet ein Gewächshaus am Gartenrand bauen, dort fanden viele der gärtnerischen Winteraktivitäten statt. Ständig sorgte sich Monet in den Wintermonaten um jedes Detail in seinem Garten: Waren die Blumenzwiebeln richtig betreut, das Gewächshaus genügend geheizt, die Blumen in den Beeten vor der Kälte geschützt und abgedeckt? In der Fülle der schriftlichen Anweisungen Monets an den Chefgärtner Félix Breuil (Februar, um 1900 / 1901) können wir lesen:

„Säe ungefähr 300 Töpfchen Mohn, 60 Töpfchen Gartenwicke, etwa 60 Töpfchen weißen und 30 Töpfchen gelben Stachelmohn. Blauen Salbei – Blaue Seerose in einen Topf (Treibhaus)...denk an die Lilienzwiebeln. Wenn



Abb. 7 Giverny. Der Seerosengarten



Abb. 7a Giverny. Der Seerosengarten



Abb. 8 Giverny. Die Brücke im Seerosengarten

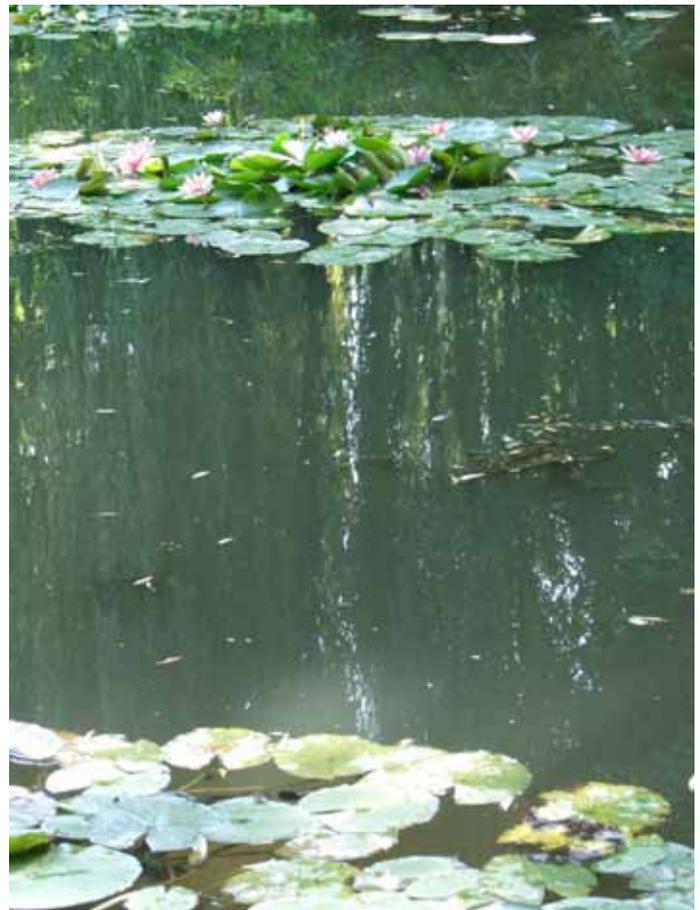


Abb. 11 Giverny. Der Seerosengarten



Abb. 9 Giverny. Die Brücke im Seerosengarten



Abb. 10 Giverny. Der Seerosengarten

die Pfingstrosen eintreffen, pflanze sie sofort ein, falls es das Wetter erlaubt, und achte von Anfang an darauf, die jungen Triebe vor Kälte und Sonne zu schützen. Schneide die Bäume,..."

(Claude Monet zitiert in: Russel, Vivian (2002): Monets Giverny. Der schönste Garten von Frankreich. Köln. S.55.)

Giverny: Der Seerosengarten

Der Plan zu Gestaltung eines Seerosenteiches hatte Claude Monet seit langem beschäftigt. Nachdem er seinen Blumengarten vervollkommen hatte, träumte er von einem kontrastierenden Gartenbereich mit einer Wasseranlage. Zugleich war er von den Darstellungen japanischer Gärten inspiriert und angeregt. Auch versprach er sich von der Anlage eines Wassergartens neue Anregungen für seine Malerei. Da nach 1890 die Preise für Monets Werke immer mehr in die Höhe stiegen, waren die finanziellen Möglichkeiten für die Realisierung des Projektes vorhanden. Jenseits der Strasse, an den Eisenbahngleisen, aber auf der gleichen Höhe wie Giverny, kaufte der Maler ein sumpfiges Terrain, durch welches ein Seitenarm der Epte, das Flüsschen Ru, fließt. Mit großer Mühe erhielt Monet 1893 die offizielle Baugenehmigung, den kleinen Fluss in einen Teich umzuleiten, der dafür eigens ausgehoben werden musste. Dann begann er mit dem Bau der neuen Gartenanlage. Bereits im kommenden Jahr war der Teich übersät von Seerosen vielfältiger

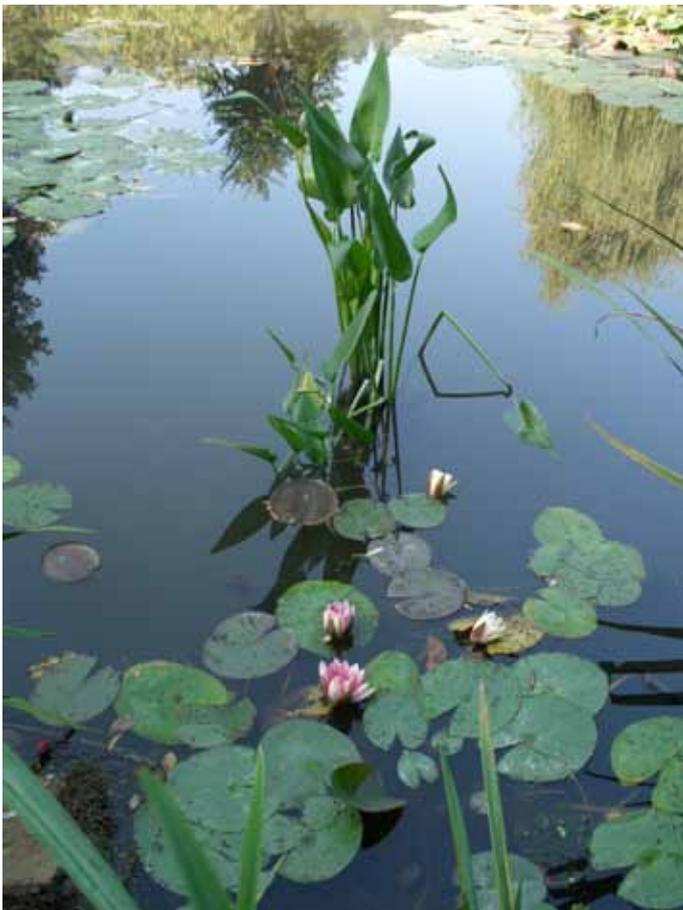


Abb. 12 Giverny. Der Seerosengarten

Farbnuancen. 1895 erfolgte der Bau einer Brücke über den Seerosenteich, die Monet in einem leuchtenden Grün anstreichen ließ.

Das Motiv von geschwungenen Brücken aus Holz, deren Silhouetten Landschafts- und Gartendarstellungen schmücken, hatte Claude Monet bei der Betrachtung seiner Sammlung japanischer Holzschnitte nachhaltig beeindruckt. Die japanische Brücke an seinem Seerosenteich war von diesen Betrachtungen inspiriert, allerdings wählte Monet nicht den klassischen japanischen Brückenanstrich in Zinnoberrot, sondern interpretierte „seine Brücke“ in Grün, um diese dem Landschaftsraum seiner Gartenanlage farblich anzupassen. Später ließ Monet noch auf der Brücke, in Anlehnung an berühmtes Werk des japanischen Künstlers Hiroshige, ein Rankgerüst errichten, um Glyzinen emporwachsen zu lassen.

Von Anfang an besaß der Seerosengarten – wie Zeitzeugen berichten – eine besondere Atmosphäre im wechselnden Sonnenlicht des Tagesverlaufs. Die Gartenanlage wurde gleichfalls mit Pflanzen aus Japan bestückt: Lilien, Bambus und Ahorn und vielen anderen, sodass sich an zahlreichen Stellen des Teichs Durchblicke und Eindrücke wie auf den japanischen Holzschnitten ergaben. Monet stellte nun seine Malerei in das Bemühen, die farbigen Lichter auf der bewegten, schillernden Wasseroberfläche mit dem



Abb.13 Ando Hiroshige. Die Brücke mit Glyzinen oder Kameido Tenjin keidai. Tafel 57 der Serie „100 Ansichten von Edo“. 1856. Farbholzschnitt.

Pinsel festzuhalten, zusammen mit den Seerosen, die auf der kräuselnden Oberfläche wie Wolken schwammen.

Inspiziert durch den Wassergarten, entstanden in langjähriger Arbeit, mit großen Unterbrechungen bedingt durch eine schwere Augenerkrankung, auch die großformatigen Leinwände für das Panorama der Seerosen-Bilder (les Grandes Décorations). Diese waren für die Orangerie-Gebäude der Tuileries zu Paris bestimmt. Im Mai 2005 wurden diese nach einer umfangreichen Restaurierung wieder für die Besichtigung freigegeben. Für dieses Projekt wurde 1916 ein großes drittes Atelier am Haus von Giverny errichtet.

Dieses dritte Atelier ist heute ein Verkaufssaal für die Besuchergruppen, mit allen nur möglichen Andenken zu Giverny. Hier wird fast alles, was der Künstler je an Motiven geschaffen hat, vermarktet.

Dialog mit Japan

Bedeutsam ist im Werk Monets der jahrzehntelange Dialog mit der japanischen Kunst. Angeregt durch seine Begeisterung für japanische Farbholzschnitte, die der Maler lebenslang sammelte und studierte, entnahm Monet aus diesen Blättern wesentliche ästhetische Konzepte, Ausschnitte, Motive und Kompositionen. Er



Abb. 14 Giverny. Seerosenteich mit Boot

entwickelte dadurch ein neues künstlerisches Vokabular zur Darstellung der ihn umgebenden Landschaft.

Der junge Claude Monet soll im Kolonialwarenladen seines Vaters zum ersten Mal mit fernöstlichen Farbholzschnitten in Berührung gekommen sein. Hier soll er japanisches Porzellan, gewickelt in Papier mit bedruckten Holzschnitten, auspackt haben. Aus dieser Begegnung erwuchs eine lebenslange Faszination an einer bis dahin wenig bekannten Kunstform und ihren spezifischen Darstellungsweisen.

Monet wurde somit bereits in den 1860er Jahren begeisterter Sammler von bedeutenden japanischen Holzschnittkünstlern. Seine Sammlungen schmücken bis heute die Räume und Flure des Hauses von Giverny. Neuere Forschungen haben sie katalogisiert und in einen Werkzusammenhang gestellt (vgl. Aiken; Delafond 2003). Die Holzschnitte hingen dort ständig „vor seinen Augen“. Beeindruckt war Claude Monet von den seriellen Werkgruppen der Künstler Ando Hiroshige (1797-1858) und Katsushika Hokusai (1760-1849), deren Werke einen großen Bestandteil seiner Sammlung bildeten. Hokusai publizierte seine Holzschnitte und Zeichnungen in Themenserien, von denen die im Jahre 1834 veröffentlichten Hefte mit den „Hundert Ansichten des Fuji“ am berühmtesten wurden. Zu den weiteren Serien zählen beispielsweise die „Wasserfälle“ und die „Brücken“, deren Darstellungsweisen gleichfalls Monet nachhaltig angeregt haben.

Die intensive Auseinandersetzung mit der japanischen Kunst, in der alltäglichen Begegnung und ihre kontinuierliche Wahrnehmung, prägten somit die künstlerischen Konzeptionen von Claude Monet in entscheidender Weise. Er entwickelte in dieser lebenslangen „Sehschulung“, am Studium „seiner“ Farbholzschnitte, - ohne je in Japan gewesen zu sein, eine Verbindung zu fernöstlichen und westlichen Sehweisen. Er

übertrug die Bildkonzepte der unbekannteren Kultur auf die Landschaft der ihm vertrauten Heimat und schuf so – in einer Mischung der Konzeptionen und Perspektiven - eine neue Sichtweise auf das Vertraute. Aus diesem Dialog entstand ein eigenes künstlerisches Bildvokabular, das die experimentellen Bildentwürfe der Moderne vorbereitete.

Viele Charakteristika der japanischen Druckgraphik finden sich in den Werken Monets in erweiterter Interpretation durch seine Malweise wieder:

- Die Strichführung des Pinsels, welche nun an die dynamischen Linien der Holzschnitte erinnert;
- die Auflösung der Zentralperspektive, welche das Auge konzentriert auf einen wesentlich Punkt auf der Bildfläche führt;
- Kompositionen in der Verbindung von Fern- und Nahsicht, so dass die Augen der Betrachtenden über die Bildfläche „wandern“ können;
- die Kühnheit der Bildausschnitte sowie die extremen Blickwinkel aus der „Frosch- oder Vogelperspektive“;
- freie, lichte Bildhintergründe und asymmetrische Kompositionen;
- die Entwicklung des Bildmotivs aus wenigen Farben.

In Japan wurden die Arbeiten von Claude Monet sehr früh, vor 1900 auch auf dem Kunstmarkt bekannt und geschätzt. Das Haus in Giverny wurde bereits zu seinen Lebzeiten Ziel von Reisen japanischer Kunstinteressenten. Monets Gemälde sind in Japan berühmt und für das kunstinteressierte Publikum besonders „lesbar“. Auch heute machen Reisende aus Asien, vor allem aus Japan, eine große Gruppe der Besuchenden von Giverny aus.

Literatur :

- Aiken, Geneviève; Delafond, Marianne (2003): La collection d'estampes japonaises de Claude Monet. Giverny: Fondation Claude Monet.
 Bayle, Françoise (2004): Monet. Une visite à Giverny. Versailles: Artlys.
 Becker, Christoph (Hg.) (2004): Monets Garten. Ausstellungskatalog Kunsthau Zürich. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.
 Clemenceau, Georges (1930): Claude Monet. Betrachtungen und Erinnerungen eines Freundes. Freiburg im Breisgau: Urban Verlag.
 Delafond, Marianne; Genet-Bondetville, Caroline (2002): Monet. Le prodige des nymphéas. Collections du Musée Marmottan Monet. Musée Marmottan Monet: Editions Scala.
 Fondation Beyeler (2002): Claude Monet....bis zum digitalen Impressionismus. München: Prestel Verlag.
 Graber, H. (Hg.) (1934): Impressionisten-Briefe. Basel: Benno Schwabe & Co. Verlag.
 Hamburger Kunsthalle (Hg.) (2004): Monets Vermächtnis. Serie, Ordnung und Obsession: Ostfildern-Ruit. Hatje Cantz Verlag.
 Holmes, Caroline (2002) : Monet. Le jardinier impressionniste. Paris : Edition Gründ.
 Koja, Stephan (1996): Claude Monet, der Farbzauberer. München: Prestel.
 Michels, Heide (1998): Monets Haus. Ein Besuch in Giverny. Fotos von Guy Bouchet. München: Christian Verlag.
 National Gallery of Australia (2001): Monet & Japan. London: Thames and

Hudson.

Russel, Vivian (2002): Monets Giverny. Der schönste Garten von Frankreich.

Köln: Monte DuMont.

Russel, Vivian (1998): Monets Water Lilies. London : Francis Lincoln.

Skeggs, Douglas (1990): Monet et la Seine. Impressions d'un fleuve. Paris: Albin Michel.

Spate, Virginia (2001): Claude Monet. The Colour of Time. London: Thames & Hudson.

Ströter-Bender, Jutta (2007): Japan, Kunst und Kultur im Kunstunterricht. Primarstufe. Donauwörth.

Ströter-Bender, Jutta (2006): Claude Monet im Kunstunterricht. Kreative Ideen für die Primarstufe. Donauwörth.

Tobien, Felicitas (1981): Impressionismus. Ramerding: Berghaus-Verlag.

Wildenstein, Daniel (1996): Catalogue Raisonné. Werkverzeichnis. 4 Bände.

Köln: Taschen.

keidai. Tafel 57 der Serie „100 Ansichten von Edo“. 1856.

Farbholzschnitt. Bildquelle: http://www.hiroshige.org.uk/hiroshige/100_views_edo/images/100_views_edo_057.jpg (abgerufen am: 1.12.2011)

Abb. 12 Bildquelle: Foto von Jutta Ströter-Bender

Angaben zur Autorin:

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender lehrt Kunst, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut „Kunst und Textil“ der Universität Paderborn. Sie hat zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik vorgelegt und ist Mitglied der Forschungsgruppe World Heritage Education. E-Mail: stroeter@zitmail.uni-paderborn.de

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-10 Bildquelle: Fotos von Jutta Ströter-Bender

Abb. 11 Ando Hiroshige. Die Brücke mit Glyzinien oder Kameido Tenjin

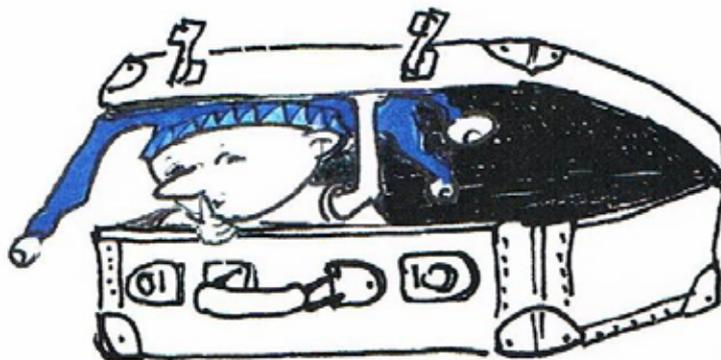
Kilian. Das Welterbemännchen

Zum Ausschneiden und Ausmalen

Die Künstlerin Annette Lea Lemke schuf für Grundschul Kinder zum Ausmalen und Ausschneiden ein Welterbemännchen: Kilian, das sich aufmacht, voller

Tatendrang das Welterbe zu entdecken. Hier kann geraten werden, um welches Welterbe es sich handelt!

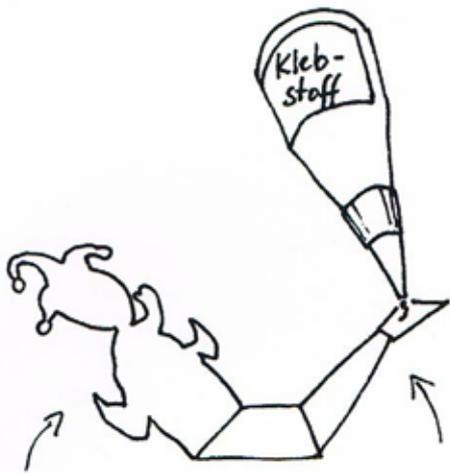
Hallo Kinder,
habt ihr schon von mir gehört?



Ich bin Kilian, das Reisemännchen, das immer dabei ist, wenn ihr unterwegs auf Reisen seid. Ich bin der kleine Geist, der euch auf alles neugierig macht und euer Reisefieber anfacht. Mit mir entdeckt ihr die vielen Schätze und Geheimnisse, die auf unserer Erde (vor unseren Blicken verborgen sind) zu bewundern sind. Es macht mir Spaß, mit euch in Autos, auf Schiffen und in Flugzeugen in Urlaub mitzukommen. Es ist zwar nicht immer leicht, mich zu finden, da ich mich häufig in euren Taschen, Koffern und Rucksäcken verstecke oder mich unsichtbar mache. Heute aber nicht, da fahre ich mit euch!



Bitte schneide
mich aus!



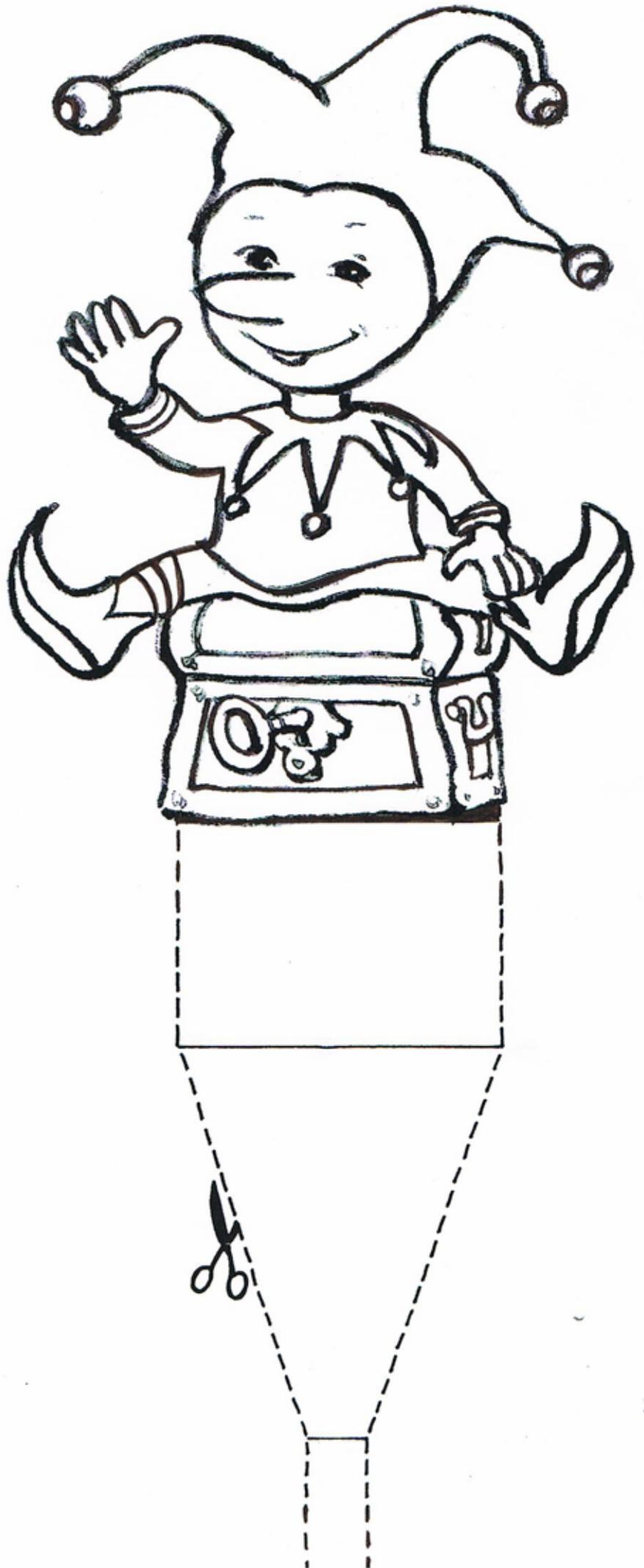
Ausschneiden,

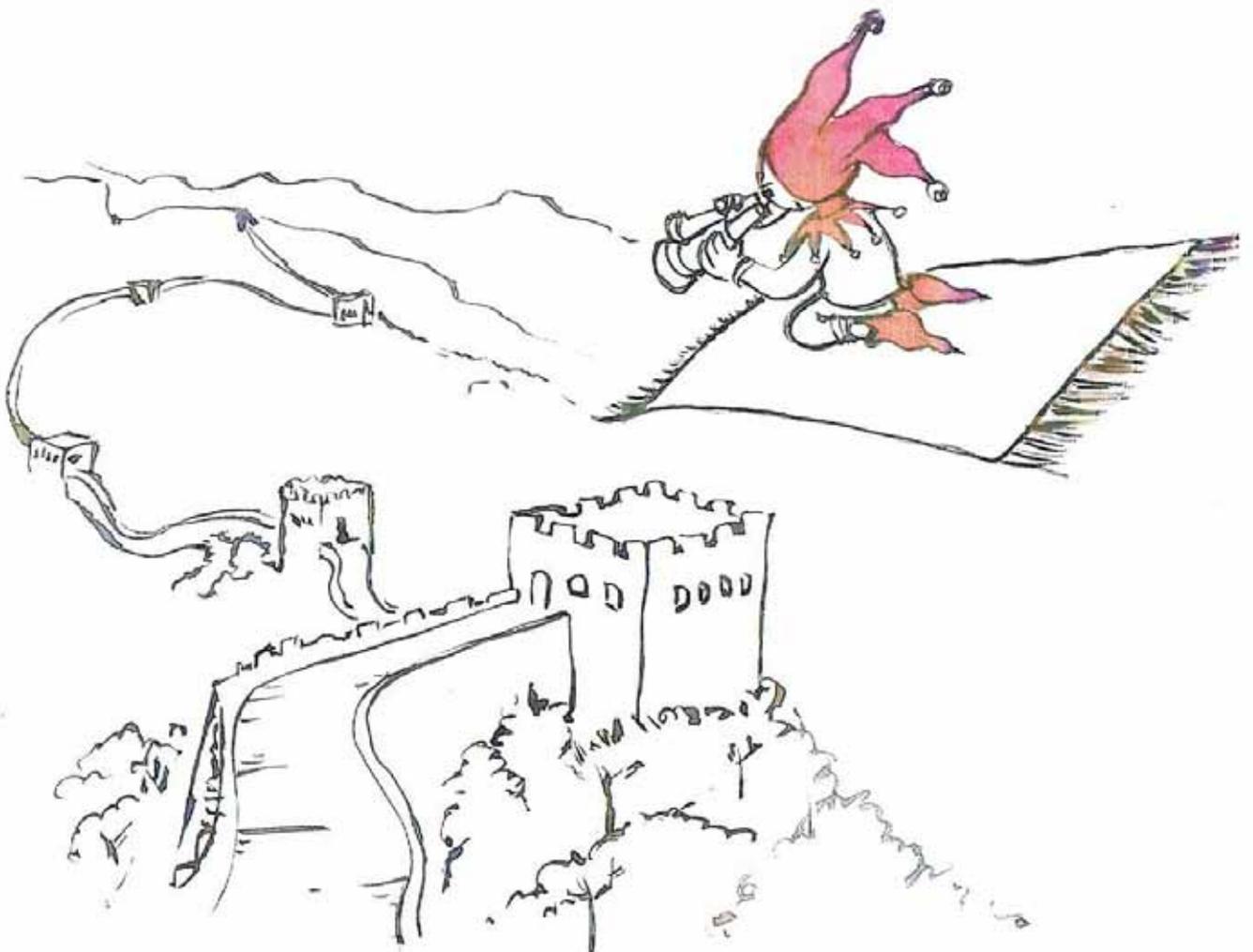
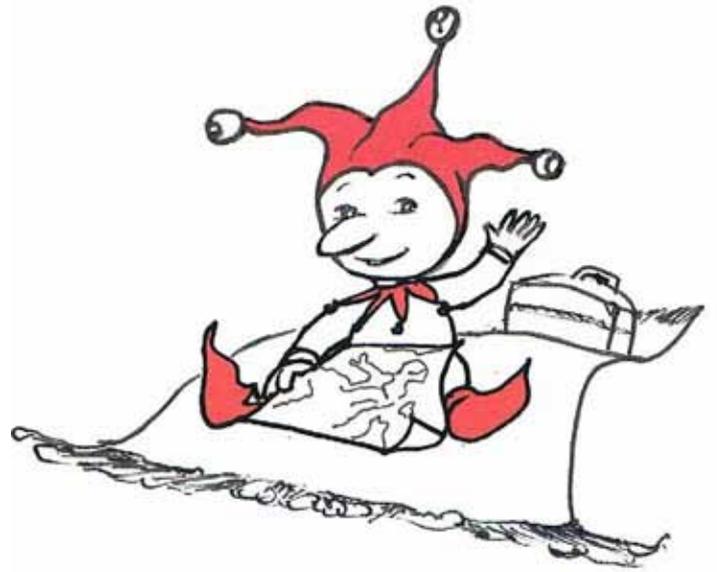


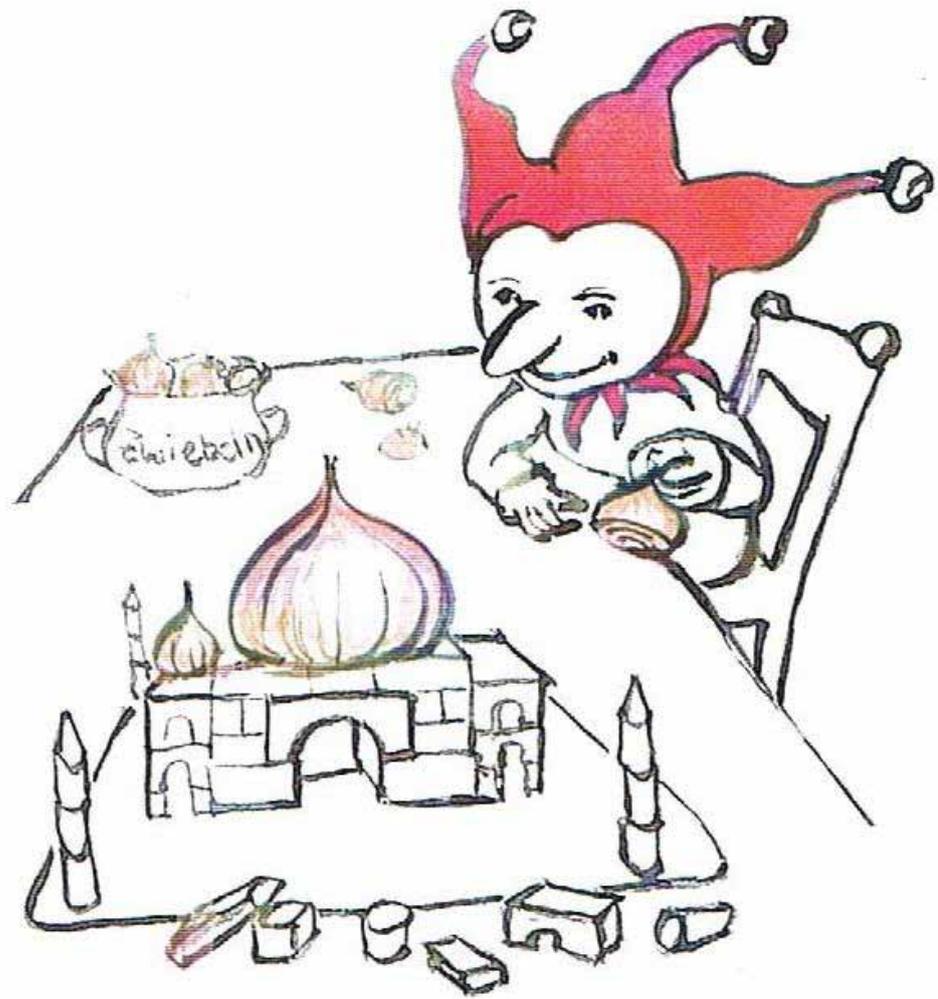
kleben,

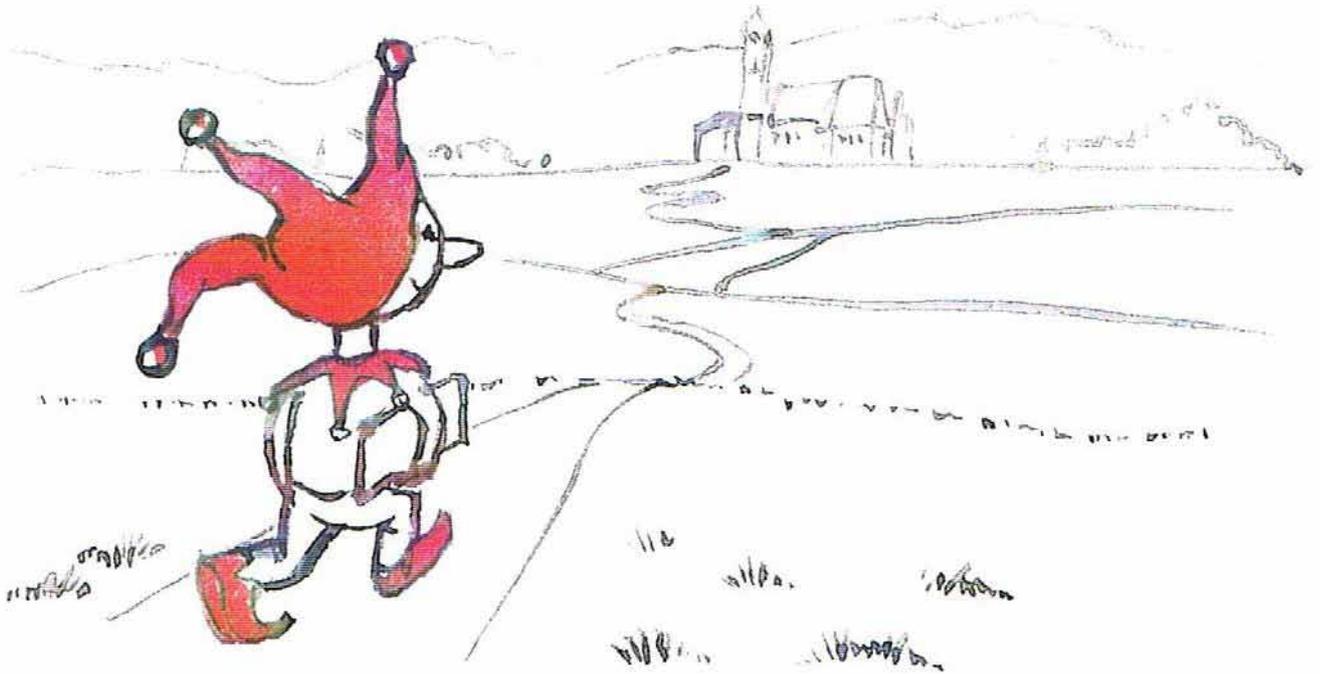


umdrehen und fertig!









Fische Follverein

