

WORLD HERITAGE AND ARTS EDUCATION



Welterbe und interkulturelles
Lernen
Welterbe und Neue Medien
Welterbevermittlung: Schule

Museumskoffer in der
kulturellen Praxis
Die Kinderakademie
Diskurse zum kulturellen Erbe

Inhalt

Karen Meetz Im Reich der Sonne - Kosmologie und Herrscherallegorie in Schloss Augustusburg zu Brühl	4
Jutta Ströter-Bender Welterbe in Rom: Der Santo Bambino in Aracoeli. Brauchtum und Verehrung	12
Katharina Lucht Von Großbritannien nach Kambodscha – Latente Reisen zu Weltkulturerbestätten in virtuellen Spielwelten	18
Jutta Ströter-Bender Die „Sieben Weltwunder der Antike“ - Eine Einführung in das Weltwissen für die Primarstufe	22
Jutta Ströter-Bender, Heidrun Wolter Welterbe Mont-Saint-Michel. Ästhetische Projekte für die Klassen 1-6	25
Andrea de Groot Kulturelle Vielfalt im Kunstunterricht entdecken	31
Anna Houben 90 Jahre Bauhaus	34
Annette Wiegmann-Bals Die Paderborner Kinder- und Jugendakademie zur Weltkulturerbestätte Rom	39
Andreas Flemig Walter Womacka - Mensch und Raum. Zur Diskussion um den Erhalt des DDR-Kulturerbes	42
Johanna Tewes Von einer schrecklichen Begegnung des Menschen mit dem Tod und seiner Ästhetik: Die Sage von der Klosterlilie von Corvey	46
Rezension von Johanna Tewes: Skladny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterzieherbewegung.	53

Impressum

World Heritage And Arts Education

Ausgabe 2, März 2010

Herausgeberinnen

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender
E-Mail: [stroeter\[at\]zitmail.uni-paderborn.de](mailto:stroeter[at]zitmail.uni-paderborn.de)
<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/>

Dr. Annette Wiegmann-Bals
E-Mail: [Wiegelm\[at\]zitmail.upb.de](mailto:Wiegelm[at]zitmail.upb.de)
<http://kw.uni-paderborn.de/wiegmann-bals>

„World Heritage And Arts Education“ im Internet
www.kw.uni-paderborn.de/WorldHeritageAndArtsEducation

Layout

Eva-Christin Koch

ISSN 1869-3121



Karen Meetz

Im Reich der Sonne - Kosmologie und Herrscherallegorik in Schloss Augustusburg zu Brühl

Abb. 1: Schloss Augustusburg, Brühl, Stadtseite (Aufnahme Jutta Ströter-Bender)

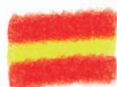


Am Beispiel der Rokoko-Schlösser, „Augustusburg“ und „Falkenlust“ in Brühl bei Köln wird eine Epoche anschaulich erfahrbar, deren politischer und gesellschaftlicher Mittelpunkt der Herrscher von Gottesgnaden war. Nach damaligem Verständnis standen Hofstaat und Untertanen zu ihrem Herrn wie die Erde zur Sonne. Die Künste visualisierten diesen Gedanken und glorifizierten den absolutistischen Fürsten dabei mit enormer Prachtentfaltung. Der erste in der Reihe dieser idealen Herrscher war König Ludwig XIV. von Frankreich, der als „Roi soleil“ in die Geschichte einging. Die ausgefeilten Prinzipien dieses ganzheitlichen Weltbildes, das auf die pythagoreische Philosophie zurückgeht, durchdrangen selbst das Alltagsleben.



In the Kingdom of the Sun

The Rococo palaces Augustusburg and Falkenlust at Brühl near Köln are clear examples of an era centered politically and socially around the lords of the Divine Right of Kings. At the time, it was common belief that the court and servants were to serve their lord as the Earth serves the sun. The arts visualized this thought and glorified the absolutist princes with great splendor. The first in a series of these ideal rulers was King Louis XIV of France, known to the world thereafter “roi soleil.” The intricate principles of this holistic world view, which descended from the Pythagorean philosophy, have even transfused everyday life.



En el imperio del sol

Los castillos del rococó Augustusburg y Falkenlust en Brühl cerca de Colonia sirven de ejemplo para experimentar claramente una época cuyo centro político y social era el rey elevado por Dios. Según el entendimiento de aquél época la relación entre el corte y los súbditos era la misma como la entre la tierra y el sol. Las artes hacían visible esta idea y glorificaban el príncipe absolutista con un enorme despliegue de esplendor. El primero en la serie de estos reyes ideales fue Luis el catorce de Francia, que designa la historia como el rey del sol. Los principios explícitos de este concepto global del mundo, que recurre a la filosofía pitagoréa, incluso influían totalmente la vida diaria.

Eingebettet in einen weitläufigen Park und in reizvoller Lage, zählen die beiden Rokoko-Schlösser, „Augustusburg“ und „Falkenlust“, zu denjenigen Orten, an denen sich die Einträge der Geschichte in besonders eindrucksvoller Weise verdichtet haben. Ihr ambitionierter Bauherr und Auftraggeber, Fürstbischof Clemens August I. von Bayern (1700-1761), hatte ein ausgeprägtes Gespür für die Inszenierung von Macht mit den Mitteln der Kunst. Das unter seiner Schirmherrschaft entstandene Zusammenspiel von Architektur, Ausstattung und Gartenkunst ist erlesen. Höhepunkt der gesamten Anlage ist das berühmte Treppenhaus von Balthasar Neumann (1740-46). Die kulturhistorische Bedeutung des Ensembles in den Rheinauen bei Brühl hat 1984 zu seiner Aufnahme in die Liste des UNESCO Welterbes geführt. Unterstützt durch eine vorbildliche museale Erschließung, vermögen heutige Besucherinnen und Besucher sich mit Leichtigkeit in die Lebensräume des 18. Jahrhunderts zurück zu versetzen.

Im Folgenden soll anhand ausgewählter Beispiele auf

das programmatische Weltbild eingegangen werden, das Stätten wie diese möglich gemacht hat und das sich von den Vorstellungen und Wissenssystemen unserer Gegenwart fundamental unterscheidet. In Brühl wird eine Epoche anschaulich erfahrbar, deren politischer und gesellschaftlicher Mittelpunkt der Herrscher von Gottesgnaden war. Nach damaligem Verständnis standen Hofstaat und Untertanen zu ihrem Herrn wie die Erde zur Sonne. Die Künste visualisierten diesen Gedanken und glorifizierten den absolutistischen Fürsten dabei mit enormer Prachtentfaltung.

Warum mächtige Potentaten in Barock und Rokoko Gefallen daran fanden, sich mit dem unverzichtbaren Zentralgestirn zu vergleichen, ist unmittelbar einsichtig. Von der Regentschaft des Landesvaters hingen die Prosperität von Staat und Untertanen ebenso ab, wie das Gedeihen der Künste und Wissenschaften. Es erblühte, was in den Lichtkegel seiner wohlwollenden Güte fiel und es verdorrte, was sich dem Kreis der Sonne entzog. Der erste in der Reihe dieser idealen Herrscher war König Ludwig XIV. von Frankreich, der als „Roi soleil“ in die Geschichte einging. Das Geschehen am Französischen Hofes wurde überall in Europa verfolgt und war als „goût moderne“ auch für das gesellschaftliche Leben in den Kurstaaten maßgeblich (Zehnder und Schäfke 2000, III: 82). Als Sonnenfürst vom Rhein wußte Clemens August das französische Vorbild in höchster Vollendung nachzuahmen (Hoster 1961: 21).

Der Sonnenkönig

In den Aufzeichnungen für den Dauphin, den so genannten „Memoiren“ Ludwigs XIV., kann nachgelesen werden, wie es zu dem berühmten Epitheton gekommen war. Aus Anlass des Karnevals im Jahr 1653 wurde in Versailles ein „Ballet de la Nuit“ aufgeführt. Im Schlussbild erschien der damals erst fünfzehnjährige König im Kostüm der aufgehenden Sonne (Schnitzer 1999: Abb. 147). Dem Geschmack des Zeitgeistes entsprechend war der Gedanke mythologisch übersetzt worden, weswegen Ludwig XIV. in Gestalt von Apollon auftrat. Apollon, der Gott des Lichtes, wurde häufig auch „Sol“ (Sonne) oder „Phoebus“ (Leuchtender) genannt. Zur Metaphorik und ihrem Sinn äußerte Ludwig sich mit den folgenden Worten: „Als Bild wählte ich die Sonne, die nach den Regeln der Wappenkunst das vornehmste Emblem darstellt. Sie ist ohne Zweifel das lebendigste und schönste Sinnbild eines großen Fürsten, sowohl deshalb, weil sie einzig in ihrer Art ist, als auch durch den Glanz, der sie umgibt, durch das Licht, das sie



Abb. 2: Das Sonnenhaupt Ludwigs XIV. ist in Versailles allgegenwärtig (Aufnahme: Jutta Ströter-Bender)

den anderen Gestirnen spendet, die gleichsam ihren Hofstaat bilden, durch die gerechte Verteilung des Lichts über die verschiedenen Himmelsgegenden der Welt, durch die Wohltaten, die sie überall spendet, durch das Leben, die Freude und die Tätigkeit, die sie überall weckt, durch ihre unaufhörliche Bewegung, bei der sie trotzdem in ständiger Ruhe zu schweben scheint, durch ihren ständigen unveränderlichen Lauf, von dem sie niemals abweicht.“ (zit. n. Krabs 1996: 174)

Die Sonne und ihr Palast

Absolutismus und Zentralismus waren die wichtigsten ideologischen Pfeiler des machtpolitischen Selbstverständnisses eines sonnenhaften Fürsten. Wie die Existenz der Sonne konnte der Führungsanspruch des Hegemons nicht in Frage gestellt werden. Selbst die legendäre Verschwendungssucht der höfischen Haushaltungen ließ sich auf diese Weise legitimieren. Konnte sich hierbei doch auf die Autorität der antiken Überlieferung berufen werden: Der römische Dichter Ovid schilderte im zweiten Buch der „Metamorphosen“ wie der mythische Sonnenpalast aussah. Laut dieser Quelle residierte der hell scheinende Phoebus in einem majestätischen Säulenbau. Errichtet aus den erlesensten Materialien,

worunter Gold, Elfenbein sowie funkelnde Edelsteine, leuchtete dieser Bau seinerseits wie helles Feuer. Der silbergetriebene Wandschmuck im Inneren des Gebäudes war unübertroffen. Er zeigte Himmel und Erde zusammen mit all ihren Geschöpfen, Göttern wie Menschen. Inmitten dieses glanzvollen Saals saß die mächtige Sonne auf ihrem Thron, wobei sie von ihrem Hofstaat umringt wurde, nämlich den Stunden, Tagen, Jahren und Jahrhunderten, den Monaten und Jahreszeiten (Ovid Met. II: 1-30).

Diese Beschreibung enthält viele Elemente, die in den herrschaftlichen Bauten des 17. und 18. Jahrhunderts tatsächlich umgesetzt wurden. Es spiegelt sich darin das historische Versailles und mit ihm die nach seinem Vorbild entstandenen Schlösser, deren Innenräume und Außenanlagen der Vergegenwärtigung des absolutistischen Fürsten als Sol-Apollon dienten. Herman Bauer und Hans Sedlmayr nennen „das Verhältnis des Rokoko zum Licht“ daher „ein Erbe aus der Zeit des Königs, der die Sonne war“ (Bauer und Sedlmayr 1992: 26). Repräsentationsebenen wurden nicht nur über großzügig angelegte Fensterflächen, die das natürliche Licht einließen, sondern auch über den Einsatz sonnenhafter Materialien geschaffen. Schimmernde oder metallische Textilien, etwa Seide oder Brokatstoffe wurden in großem Massstab verwendet. Vergoldungen verliehen Decken, Wänden und Möbeln weiteren Glanz. Bei einbrechender Dunkelheit wünschte man die Räume wie mit flüssigem Gold zu füllen. Überall wurden Kerzen entzündet, deren Helligkeit kunstvoll verstärkt wurde. Kristalllüster taten dies durch prismatisch geschliffene Glaspfropfen, welche die Lichtstrahlen vielfach brachen und bei der leisesten Erschütterung Funken sprühten. Diese Seen von Licht wurden sodann von

großen Spiegeln reflektiert. Nach französischer Mode bedeckten sie den Schornsteinmantel der Kamine, in denen jetzt Flammen loderten. Als Quell von Licht und Wärme teilten beide ihre solare Provenienz.

Und weil die Sonne dem Leben seinen Rhythmus gibt, zählten Zeit-Allegorien neben den anverwandten Darstellungen der Elemente und Kontinente wohl aus diesem Grund zu den beliebtesten Schmuckmotiven von Stukkaturen und Wandgemälden, Tapisserien, Tafelaufsätzen und Gartenplastiken (vgl. Tab. 3-7). Überall in Interieur und Exterieur wurden jetzt außerdem kunstvolle mechanische Uhren aufgestellt. In Versailles findet sich an der Außenfassade zum Marmorhof eine große Uhr, in deren Zentrum das goldene Sonnenhaupt des Königs leuchtet. Zifferblatt und Stundenzeiger sind mit der Lilie der Bourbonen verziert. Zeitmesser waren deswegen auch beliebte Ausstattungsstücke des höfischen Interieurs. Besonders häufig wurden sie vor dem Spiegel auf dem Kaminsims aufgestellt (Abb. Blei 1977: 275). Die winterliche Feuerstelle, vor der man sich versammelte, schenkte behagliche Wärme und ließ in der Kälte auf den Frühling hoffen, den jede verstrichene Minute näher brachte. Nicht selten war das Uhrengehäuse darum mit den Allegorien der vier Jahreszeiten geschmückt. Beispiele wie diese verdeutlichen, dass Uhren mit jedem Taktschlag die ununterbrochene apollinische Macht der fürstlichen Hoheit anzeigten, in die Privaträume hineintrugen und auch dort den Ablauf des Lebens regulierten (Wappenschmidt 1989: 254).

Das Viererschema

Abb. 3: Schloss Augustusburg, Audienzsaal des Großen Neuen Apartments (Aufnahme Jutta Ströter-Bender)



Abb. 4: Außenuhr mit den Insignien des Sonnenkönigs in Versailles (Aufnahme Jutta Ströter-Bender)



Die Sonnenmetaphorik umfasste ein noch weitaus reicheres Bedeutungsspektrum. Das Gestirn beeinflusste nicht nur den Wechsel der Zeiten und damit Werden und Vergehen des organischen Lebens. Vielmehr war die Sonne im Zentrum des gesamten Weltenbaus zu denken. Um die von Gottesgnaden beanspruchte Regentschaft naturphilosophisch zu verankern, wurde sich eines sehr alten kosmologischen Schemas bedient, das seine Wurzeln in der griechischen Antike hatte. Im fünften Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung entwickelten Pythagoras und seine Anhänger ein mathematisches Weltmodell, dessen Ordnung auf der Vier und ihren Vielfachen basiert. Im XV. Buch der Metamorphosen findet sich eine Zusammenfassung dieser Sichtweise (bes. Verse 199-260). Diese Einheiten wurden „Tetraden“ oder „Quaternitäten“ genannt. Während Ovid Jahreszeiten, Lebensalter, Elemente und Zeitalter miteinander verband, wurden im Laufe der

kommenden Jahrhunderte viele weitere Viererpaare hinzugefügt. Noch lange nach der Kopernikanischen Wende und auch noch während der Aufklärung sollte dieses in sich schlüssige System bis in das 19. Jahrhundert hinein seine Gültigkeit behalten. Sogar heute kennt man noch Anwendungen, beispielsweise in der Waldorf-Pädagogik.

Zufolge dieser holistischen Auffassung hing die eine Größe notwendig von der anderen ab. Veränderungen des Kräftegleichgewichtes betrafen daher immer das ganze System. Einen wichtigen Fortschritt in der Entwicklung des Viererschemas bedeutete die Integration der auf Hippokrates zurückgehenden Säftelehre des Arztes Galen (Humoralpathologie). Galen glaubte, dass der Körper des Menschen sich aus vier Säften zusammensetze, die jeweils zwei Qualitäten aufwiesen. Davon sei das Blut warm und feucht, die gelbe Galle heiß und trocken, die

QUALITÄTEN	FEUCHT + WARM	WARM + TROCKEN	TROCKEN + KALT
Körpersäfte	Blut	Gelbe Galle	Schwarze Galle
Temperamente	Sanguiniker	Choleriker	Melancholiker
Lebensalter	Kindheit	Jugend	Mannesalter
Elemente	Luft	Feuer	Erde
Himmelsrichtungen	Osten	Süden	Norden
Kontinente	Europa	Afrika	Asien
Tageszeiten	Morgen	Mittag	Abend
Jahreszeiten	Frühling	Sommer	Herbst
Monate	März April Mai	Juni Juli August	September Oktober November
Tierkreiszeichen	Widder Stier Zwillinge	Krebs Löwe Jungfrau	Waage Skorpion Schütze
Planeten	Venus	Mars	Saturn

Tabelle 1: Das Viererschema
(Vereinfachte Darstellung, Verschiebungen sind je nach Region möglich, Himmelsrichtungen beinhalten kulturelle Wertungen)

(Quelle: Meetz 1993 a: 251, nach Schöner 1964)

schwarze Galle trocken und kalt, der Schleim kalt und feucht. Alle weiteren Quaternitäten teilten diese analogen Eigenschaften mit den vier Körpersäften und korrespondierten auf diese Weise miteinander. Die Körpersäfte prägten nach dieser Vorstellung die vier Temperamente des Menschen aus. Eine Typisierung, die in der heute noch gängigen Terminologie nachhallt, die sanguinische, choleriche, melancholische und phlegmatische Charaktere kennt. Demnach neige ein Greis zu phlegmatischem Verhalten. Da er dem Element Wasser assoziiert sei, werde er von Kälte und Feuchtigkeit heimgesucht. Und weil er leicht fröstele, bedürfe er wärmerer Kleidung und sei dem Winter und der Nacht zuzuordnen (vgl. Tab. 1). Wie dieses Beispiel aufdeckt, sind viele der noch in unseren Tagen geläufigen Stereotypen über das Alter dem Einfluss des Viererschemas zu schulden (Beispiele: Meetz 1993 b: 120-135, Kaulbach und Schleier 1997: 75-141). Zusammen mit der Humoralpathologie gewann im zweiten Jahrhundert auch die Astrologie zunehmend an Bedeutung. Nach damaligem Verständnis kreisten sieben Planeten um den Erdball, wozu auch Sonne und Mond gerechnet wurden. Mit den Tierkreiszeichen, die den zwölf Monaten vorstanden, kam eine weitere astrologische Ingredienz hinzu. Über ihre Tag- und Nachthäuser waren die Planeten mit dem Zodiak verbunden, weswegen sie in das Vierschema integriert werden konnten (vgl. Tab. 2).

- Saturn: Altrömische Ackergottheit, ein bärtiger Greis, häufig hinkend, mit Hippe
- Jupiter: König im besten Mannesalter mit prächtigem Ornat und Szepter
- Mars: Kriegsgott, daher zornig, rot unterlaufen und kräftig, in Rüstung und bewaffnet
- Sol: Junger Mann mit Sonnenhaupt, sowie Pfeil und Bogen, Schirmherr der Künste
- Venus: Liebesgöttin, leicht bekleidet oder nackt, in Begleitung von Cupido, mit roten Rosen, Schwänen und Tauben
- Merkur: Trägt Flügelhelm und Flügelschuhe, sowie seinen Botenstab, den Caduceus, Gott des Handels und der Wissenschaften, der Intellektuelle unter den Göttern
- Luna (Diana): Mondgöttin, mit Mondsichel, Göttin der Nacht, der Jagd und Schirmherrin des Wassers

Die Sieben Planeten schließen Sonne und Mond mit ein. Was uns heute seltsam anmuten mag, erklärt sich aus dem geozentrischen Weltbild. Daß die Erde einmal den Mittelpunkt des Universums ausmachte, spiegelt sich auch noch nach der Kopernikanischen Wende in der älteren Bildsprache. Mit diesem Begriff bezeichnet man den Wechsel vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild

Die Sieben Planeten

	PLANET	TAGHAUS	NACHTHAUS	WOCHENTAG
SPHÄRE	Saturn	Steinbock	Wassermann	Samstag (Saturday)
6	Jupiter	Schütze	Fische	Donnerstag (Donarstag)
5	Mars	Skorpion	Widder	Dienstag (Ziustag)
4	Sol (Sonne)	Löwe		Sonntag
3	Venus	Waage	Stier	Freitag (Freiastag)
2	Merkur	Jungfrau	Zwillinge	Mittwoch (Mercredi)
1	Luna (Mond)		Krebs	Mon(d)tag

Tabelle 2: Die Sieben Planeten und ihre Häuser im Zodiak
(In der Ordnung nach Ptolemäus)

Jahreszeiten	Attribute	Assoziierte Gottheiten	Tätigkeit	Lebensalter
Frühling	Blumen	Flora, Venus	Gartenpflege	Jugend
Sommer	Ähren	Ceres	Kornernte	Erwachsenenalter
Herbst	Trauben	Bacchus	Weinernte und -kelter	Reifes Alter
Winter	Brennholz und warme Kleidung	Aeolus, Saturn	Wintersport und Festmahl	Greisenalter

Tabelle 3: Die Jahreszeiten

Jahreszeiten	Monate	Tierkreiszeichen	Hauptzeichen
Frühling	März April Mai	Widder Stier Zwillinge	Stier
Sommer	Juni Juli August	Krebs Löwe Jungfrau	Löwe
Herbst	September Oktober November	Waage Skorpion Schütze	Skorpion
Winter	Dezember Januar Februar	Steinbock Wassermann Fische	Wassermann

Tabelle 4: Die Aufteilung des Tierkreises und der zwölf Monate in den vier Jahreszeiten

(Quelle: Meetz 1993 a: 250)

Winteranfang	Am 21. Dezember	Solstitium	Kürzester Tag
Frühlingsanfang (=Jahresbeginn)	Am 20. März	Äquinoktium	Tag- und Nachtgleiche
Sommeranfang	Am 21. Juni	Solstitium	Längster Tag
Herbstanfang	Am 22. September	Äquinoktium	Tag- und Nachtgleiche

Tabelle 5: Solstitien und Äquinoktien
(nach den heutigen astronomischen Daten)

(Quelle: Meetz 1993a: 250)

Monat	Tierkreis	Tätigkeit
März	Widder	Pflege der Weinberge
April	Stier	Feldbestellung, Gartenpflege, Milchwirtschaft
Mai	Zwillinge	Höfisches Milieu: Galante Paare beim Lustwandeln oder gemeinsamen Ausritt
Juni	Krebs	Schafschur
Juli	Löwe	Heuemte, Kirschemte
August	Jungfrau	Kornemte
September	Waage	Apfelemte
Oktober	Skorpion	Weinemte, Traubenkelter
November	Schütze	Schweinemast, Schweineschlachten, Wurstherstellung
Dezember	Steinbock	Wintersaat, Festmahl
Januar	Wassermann	Winterfreuden, Eissport, Schneefall, Seestürme
Februar	Fische	Eissport, Karneval

Tabelle 6: Die Monate

(Quelle Meetz 1993 a: 249, nach Gundel 1959: 106).

Die traditionellen Monatsarbeiten, worunter die nach den regionalen Kalendern anfallenden Landarbeiten und nur wenige Vergnügungen fallen, sind seit der Antike dargestellt worden. Bekannt sind auch Monatsgötter. Das Wissen um diese Zwölfzahl, Lectisternium genannt, ist im Rokoko bereits verloren.

(Quelle: Meetz 1993a: 248)

Elemente	Attribute	Gottheiten
Luft	Vögel, Chamäleon	Windgötter, besonders Zephyrus
Feuer	Salamander, Herd, Ofen, Küchengeschirr, Schmiede, Waffen	Vulkan und Vesta
Erde	Ackerbau, Obst, Getreide, und Gemüse	Ceres, Kybele und Pomona
Wasser	Fische, Meeresfrüchte und – ungeheuer	Flußgötter, Neptun, Luna-Diana

Tabelle 7: Die Elemente

(Quelle: Klemm 1979: 146-149)

Literaturverzeichnis

- Bauer, Hermann und Sedlmayr, Hans (1992): Rokoko. Struktur und Wesen einer europäischen Epoche. Köln: DuMont
- Blei, Franz (Hg.) (1977): Geist und Sitten des Rokoko, nach zeitgenössischen Gemälden und Stichen und einleitenden Texten von Franz Blei, Ernst Sander und Walter Widmer. München: Hueber, zweite Auflage
- Desel, Ursel (1993): Bilder vom alten Menschen in der niederländischen und deutschen Kunst von 1550 bis 1750. Hannover: Schäfer
- Hoster, Joseph (1961): Kurfürst Clemens August. Landesherr und Mäzen des 18. Jahrhunderts. Köln: DuMont
- Gundel, Wilhelm (1959): „Stern Glaube, Sternreligion und Sternorakel“. Heidelberg: Quelle & Meyer, zweite Auflage
- Gruenter, Rainer (Hg.) (1989): Das Reich der Jahreszeiten. Zürich: Offizin
- Kaulbach, Hans-Martin und Schleier, Reinhart (1997): Der Welt Lauf, Allegorische Graphikserien des Manierismus. Stuttgart: Cantz
- Krabs, Otto (1996): Wir, von Gottes Gnaden. Glanz und Elend der höfischen Welt. München: Beck
- Meetz, Karen (1993 a): Tempora triumphant, Dissertation Universität Bonn: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=967843812>
- Meetz, Karen (1993 b): Katalognummern 11 - 25, in Desel 1993: 120-135
- Schnitzer, Claudia (1999): Höfische Maskeraden: Funktion und Ausstattung von Verkleidungsdivertissements an deutschen Höfen der frühen Neuzeit. Tübingen: Niemeyer
- Schöner, Erich (1964): Das Viererschema in der antiken Humoralpathologie, mit einem Anhang von Robert Herrlinger, Sudhoffs Archiv 4. Wiesbaden: Steiner
- Wappenschmidt, Friederike (1989): Die Poesie apollinischer Macht. Raumhüllen der Vier Jahreszeiten, in Gruenter 1989: 231-255
- Frank Günther Zehnder, Werner Schäfke (Hg.) (2000): Der Riss im Himmel. Clemens August und seine Epoche. Katalog zum Gesamtprojekt. Köln: DuMont
- Dies.: Der Riss im Himmel, Band III: Eine Gesellschaft zwischen Tradition und Wandel. Alltag und Umwelt im Rheinland des 18. Jahrhunderts. Köln: DuMont

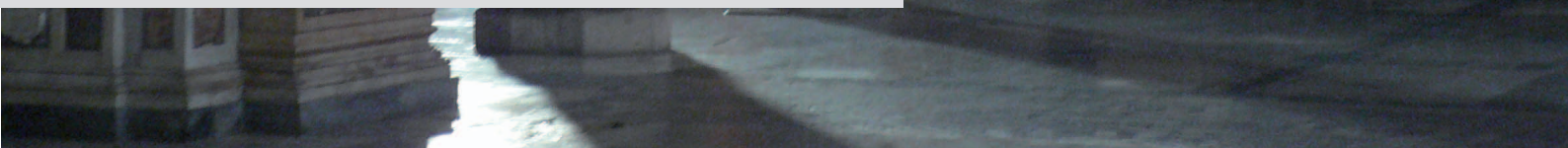
Kurzvita:

Karen Meetz; 2009 und 1997 Auszeichnungen für gute Lehre; forscht zum Alltagsleben im Spiegel europäischer Kunst- und Kulturgeschichte und zur Kunstdidaktik; seit Februar 2010 Kunsterzieherin am Wittekind-Gymnasium in Lübbecke; von 2006 bis 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Textiles Gestalten an der Universität Osnabrück; von 2003 bis 2006 beteiligt an dem Projekt „Lebensräume für Kunst und Wissen. UNESCO Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen“ (Leitung Jutta Ströter-Bender); von 1994 bis 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kunstgeschichte der Universität Paderborn; 1993 Promotion an der Universität Bonn; Studium der europäischen Kunstgeschichte, der neueren Germanistik und Urbanistik.



Jutta Ströter-Bender

Welterbe in Rom: Der Santo Bambino in Aracoeli Brauchtum und Verehrung

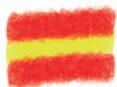


Die Kapelle des Santo Bambino in Aracoeli ist somit ungebrochen, bis in die Gegenwart hinein eine Stätte des Gebetes, der Andacht und der Hoffnung auf ein Wunder im Leben. Zugleich verweist die Verehrung des heiligen Kindes in Rom auch auf weiteren Pilgerstätten, an denen Gnadenfiguren von Jesuskindern verehrt werden, beispielsweise im Bereich des Weltkulturerbes nach Prag, zum berühmten Prager Jesuskind. Die religiöse Praxis um den Bambino in Rom kann somit als ein reiches, lebendiges und nachhaltiges Brauchtum bezeichnet werden, indem sich materielle und immaterielle Ebenen des christlichen Kulturerbes anschaulich verbinden.



World Heritage in Rome: The Santo Bambino in Aracoeli Custom and Worship

For centuries, the chapel of the Santo Bambino in Aracoeli has served as a place of prayer, worship, and hope for life's miracles. At the same time, worshipping the holy child in Rome is also a reference to other pilgrimage sites, e. g. the area of the world cultural heritage after the famous Infant Jesus of Prague. For this reason, the religious practice surrounding the Bambino in Rome could be considered a rich, living, self-sustaining custom that unites the material and immaterial levels of Christian cultural heritage.



El patrimonio cultural en Roma: El Santo Bambino en Aracoeli. Costumbres y culto

La capilla de Santo Bambino en Aracoeli es un lugar de oración, devoción y de esperanza hacia un milagro en la vida, y eso sin que los costumbres referentes pierdan éxito. Al mismo tiempo el homenaje al niño santo se refiere a otros lugares peregrinos en los que son homenajadas figuras del niño Jesucristo, por ejemplo al patrimonio cultural en Praga y el famoso niño santo de Praga. Estas son las razones para poder significar la práctica religiosa alrededor de Bambino en Roma como costumbre rico, vivo y sostenible, dentro de lo que se relacionan evidentemente los ámbitos materiales y inmateriales del patrimonio cultural de la cristianidad.

Anregungen für interreligiöses Lernen

Die Kirche Santa Maria in Aracoeli in Rom steht auf dem Besichtigungsprogramm von zahlreichen Reisegruppen und Schulklassen. Bei verschiedenen Führungen konnte ich immer wieder erleben, wie das religiöse Erbe und Wissen, das sich mit den einzelnen Kunstwerken verbindet, unter Vorbehalt, mit leichtem Spott, Gelächter und abwertenden Unterton dargestellt wurde. Das Anliegen, spirituelles, immaterielles Erbe heute in multinationalen Gruppen und unter Berücksichtigung unterschiedlicher religiöser Auffassungen zu vermitteln, dabei den entsprechenden Respekt zu integrieren und damit der religiösen Toleranz Vorschub zu geben, ist ein wesentliches Ziel in der World Heritage Education, – gerade auch vor dem Hintergrund, dass muslimische Kinder wie auch Heranwachsende verschiedener religiöser Gemeinschaften von ihren Eltern oftmals nicht die Erlaubnis erhalten, auf Exkursionen christliche Kirchen zu betreten, auch wenn diese zum gemeinsamen Erbe der Welt gehören. Der folgende Text informiert über die Geschichte



Tafel an der Kirche



Treppenaufgang Kirche Santa Maria in Aracoeli

einer als wundertätig verehrten Jesuskind-Skulptur in Aracoeli, eine Figur, die im Zentrum intensiver kommunikativer religiöser Prozesse steht (Kinderpredigten, Briefe, Krippen-Kult) und die zugleich durch ihre materielle Fassung beeindruckt. Hier bieten sich zahlreiche Anknüpfungsmomente in der Kulturvermittlung

- für kunsthistorische und volkskundliche Themen,
- zum Kulturerbe-Erhalt (beispielsweise Bewahrung der Skulptur vor dem durch napoleonische Truppen durchgeführten Bildersturm 1798, Neugestaltung der Skulptur nach dem Diebstahl 1994)
- wie auch zu religiösen Fragestellungen, die zugleich eine Einführung in Facetten des römischen Lebens und seiner reichen Traditionen geben können.

Ebenso öffnet sich in der Auseinandersetzung mit dem Santo Bambino von Aracoeli auch weiterführend der Weg zu den als heilig verehrten Manifestationen eines göttlichen Kindes in anderen Religionen,

- so im Hinduismus durch die Kindwerdung des Gottes Krishna
- und durch die wundersame, jungfräuliche Geburt des Buddha

- wie auch rückblickend in die Religionsgeschichte des Alten Ägypten und der Verehrung des göttlichen Horusknaben.

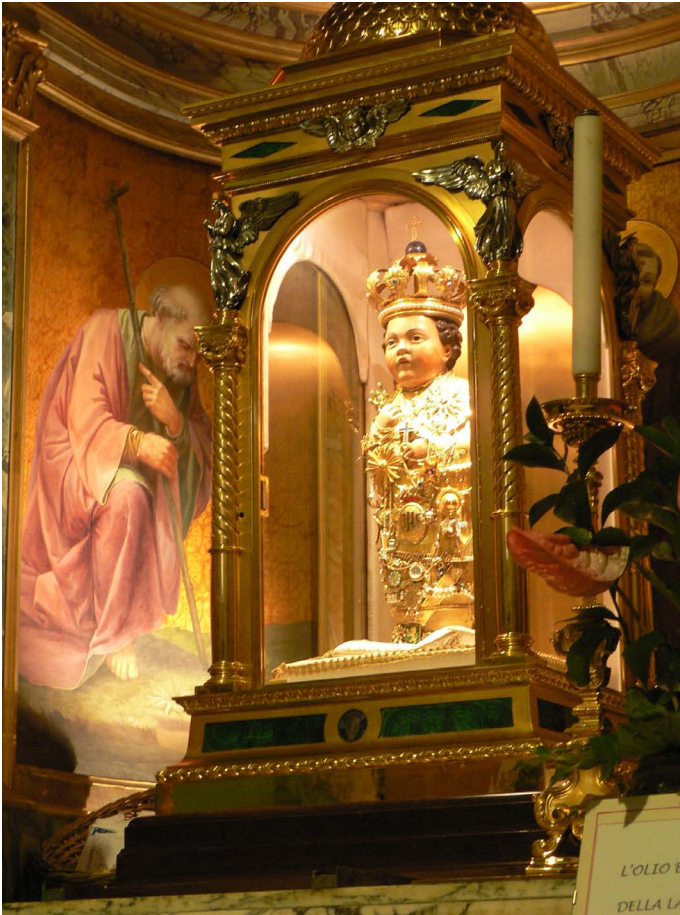
Santa Maria in Aracoeli

Im historischen Zentrum von Rom, das neben dem Vatikan, der Basilika St. Paul und den extraterritorialen Besitztümern des Vatikans 1980 zum UNESCO-Welterbe erklärt wurde, erhebt sich auf dem Hügel des Kapitols die Kirche Santa Maria in Aracoeli mit einer hohen, unvollendeten Ziegelfassade. Eine Treppe führt mit 124 Marmorstufen zum Kirchenportal. Das Gotteshaus, im Besitz des Franziskanerordens, wurde im 13. Jh. auf den Fundamenten des bedeutenden Tempels der Juno Moneta errichtet. Der Bau dieser Kultstätte wird auf das 6.Jh. v. Ch. datiert.

Unmittelbar neben der Sakristei, unweit des Altars, öffnet sich den BesucherInnen eine kleine, ausgemalte Kapelle, in der die 60 cm hohe Gnadenfigur des golden eingekleideten und reich dekorierten „Santo Bambino“, ein „Heiliges Jesus- Kind“, den Gläubigen gezeigt wird.

Legende

Der Legende nach wurde in Jerusalem im 15. Jh. die Skulptur des Santo Bambino von einem frommen



Altar mit dem Santo Bambino

seiner Kreuzigung betete, verraten und seinen Feinden ausgeliefert wurde. Der Überlieferung nach fehlten dem Franziskaner die notwendigen Farben, um sein Werk zu vollenden. Da erschien ein Engel und beendete das Werk.

Auf einer Seereise nach Rom, die der Franziskaner mit der Skulptur antrat, musste dieser jedoch das Bildnis wegen eines heftigen Sturmes in die Wogen werfen. Aber die Skulptur schwamm aufrecht vor dem Schiff und erreichte den Hafen Livorno, von wo aus sie mit vielen Ehrungen nach Rom in die Kirche Santa Maria in Aracoeli gebracht wurde. Als bald wurden den Gebeten und Anrufungen vor dem Jesus-Kind zahlreiche Erhörungen und Wunder zugeschrieben, die den Ort ungebrochen bis heute zu einer wichtigen und international bekannten Pilgerstätte gemacht haben.

Brauchtum um den Bambino

Heilige „Hausbesuche“

Vor allem bei schweren Erkrankungen, in denen es keine Hoffnung auf Gesundung zu geben schien, wurde der Fürsprache des Santo Bambino vertraut. Nach bedeutenden Heilungen entwickelte sich in Rom alsbald die Sitte der „Hausbesuche“ des Santo Bambino, bei denen die Gnadenfigur zum Heilungsgebet an Kranken- und Sterbebetten gebracht wurde. Bis zu Beginn des 20. Jh. stand vor der Kirche Tag und Nacht die Kutsche einer bedeutenden römischen Adelsfamilie bereit, um den Bambino in Krankenzustuben zu bringen.

Weihnachtsbräuche: Kinderpredigt

Die Kirche Santa Maria in Aracoeli kann für das römische Brauchtum als die wichtigste Weihnachtskirche bezeichnet werden. Zahlreiche Bewohner der Stadt wie auch Pilger feiern hier traditionell die Geburt des Herrn. Unweit des Eingangs, in einer linken Seitenkapelle, ist ganzjährig ein Krippenraum (ohne Krippenfiguren) eingerichtet. Dieser gleicht einer Bühnenkulisse mit theatralischem Theaterhimmel, von eigentümlichen Felsen aus einer Art Pappmaché umrandet. Hier residiert zur Weihnachtszeit die Figur des Bambino, die für den Festzyklus in einer feierlichen Übertragung aus der Kapelle in die Öffentlichkeit der weiten Basilika übersiedelt.

Bis vor wenigen Jahren wurde in den Tagen nach Weihnachten bis zum Dreikönigsfest am 6. Januar die Kirche an jedem Nachmittag zur Stätte eines bewegenden Schauspiels, der so genannten Kinderpredigt vor dem Bambino. Vor der Krippe



Krippenkapelle

Franziskanerbruder geschnitzt. Dazu verwendete er Holz eines Olivenbaumes aus dem Garten Gethsemane, dem heiligen Ort, wo Jesus Christus vor



Holzstich: Kinderpredigt an Weihnachten in der Kirche Aracoeli in Rom. Original-Holzstich von 1884. Nach einem Gemälde von Wilhelm Wider. Bildformat 23 x 32 cm Herkunft: Familienzeitschrift aus dem 19. Jahrhundert

stiegen Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren auf eine kleine Tribüne, die für diesen Anlass errichtet worden war. Von dort aus richteten sie vor einer Ansammlung von KirchenbesucherInnen fromme und flammende Ansprachen an das Jesuskind. Kuhn zitiert aus einem Reisebericht um 1900: „Als ich eintrat, stand eben ein kleines Mädchen auf der Kanzel, [...] es sprach mit viel Salbung und Lebhaftigkeit, [...] es war begeistert. Das Mädchen fiel auf die Knie, streckte seine Händchen gegen das Christkind aus, richtete

ein inniges Gebet an dasselbe und gab dann wie ein alter Prediger den Segen.“ (Kuhn 1912: 423). Die Predigten dauerten nicht lange, sondern die Kinder lösten sich unter dem Beifall und Zurufen der Menge fortwährend ab, eine Jahrhunderte alte Sitte, die seit einigen Jahren jedoch nicht mehr weitergeführt wird. Ende des 19. Jh. wurde das Motiv der Kinderpredigt in Santa Maria in Aracoeli in der Malerei mehrfach aufgegriffen. In einem Ölgemälde von Wilhelm Volz (1855 – 1901), vor 1892 entstanden und heute in der



Korb mit Briefen an den Santo Bambino (Juli 2009)



Verpackung für das heilende Öl und Gnadenschildchen

Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe aufbewahrt (Inv. Nr. 2122), wird das Motiv im historisierenden Stil dargestellt. Das kleinformatige Werk (39 x 59 cm), der Entwurf für ein Gemälde, das dann in der Ausstellung im Glaspalast München 1892 gezeigt wurde, verweist auf die Bekanntheit der Kinderpredigt. Weite Verbreitung fanden in Familienzeitschriften und Reiseführern auch Lithographien und Holzstiche mit einer Darstellung der Kinderpredigt, die nach einem Gemälde von Wilhelm Wider (1818 – 1884) angefertigt worden waren. Der Künstler hatte in Rom (1853–1873) ein Atelier. Das Werk, aus der intensiven Anschauung und Beobachtung vor Ort entstanden, zeigt eine ergriffene Menge in der Kirchenhalle, die einem gestikulierenden Mädchen lauscht.

Briefe an das heilige Kind

Zu den Weihnachtsbräuchen um den Bambino gehört es auch bis heute, dass die Kinder römischer Familien diesem vor dem Fest Briefe mit Wünschen und kleinen Gedichten zuschicken. Dieses Brauchtum hat sich seit langem ausgeweitet. Der kleine, geflochtene Korb vor der Gnadenfigur wird täglich mit neuen Briefen gefüllt, die an das Jesuskind adressiert sind. In diesen Briefen geht es um Anliegen und Bitten um Hilfe in allen Nöten des Lebens. Daher hat der Bambino sogar eine Art Postadresse („Il Santo Bambino, Roma“), und kein römischer Briefträger würde ein solches Schreiben an die AbsenderInnen zurückschicken. Die Briefe werden von den Franziskanerbrüdern mit entsprechender Diskretion behandelt. Sie liegen einige Wochen auf dem Altar, dann werden sie verbrannt.

Gesegnetes Öl

In der Kapelle verweist vor dem Gnadenbild ein kleiner Hinweis auf das gesegnete Öl, das in der Sakristei der Kirche für eine geringe Gebühr verkauft wird und aus dem Öl der Lampen gewonnen wird, die am Altar des Santo Bambino brennen.

Die Tradition, das Öl von brennenden Lampen an sakralen Stätten im Bereich des Heiligen, Heilenden und Segnens zu verwenden, findet bereits Wurzeln in den Kulturen der Antike. Sie wurde im christlichen Bereich übernommen und bis in die Gegenwart weitergeführt. In der christlichen Tradition wird sich dabei auf den Jakobusbrief bezogen (Jak 5, 14): „Ist jemand unter euch krank, der rufe zu sich die Ältesten der Gemeinde, dass sie über ihm beten und ihn salben mit Öl in dem Namen des Herrn.“ Das Öl soll dabei auf die heilende und stärkende Gegenwart Gottes verweisen, – hier auf die segnende Anwesenheit des Santo Bambino.

Diebstahl : Der neue Santo Bambino

Die in Rom und darüber hinaus weitaus bekannte Gnadenfigur stand im Laufe der Jahrhunderte immer wieder im Zentrum von Diebstählen. So wurden die Schmuckstücke, welche als Motivgaben das Kleid der Figur zierten, entwendet oder aber auch die heilige Figur selbst wurde zum Gegenstand der Begierde. Die gestohlenen Schmuckstücke wurden von den VerehrerInnen jeweils rasch ersetzt, und der Bambino kehrte der Legende nach von Diebstahlsversuchen auf geheimnisvolle Weise in die Gnadenkapelle zurück. Auch vor den Bilderstürmen der Truppen Napoleons in Rom wurde das Jesuskind gerettet. Im Jahre 1798 zahlte eine römische Adlige französischen Soldaten eine hohe Geldsumme, um die Figur vor dem Scheiterhaufen zu bewahren.

Am 1. Februar im Jahre 1994 wurde allerdings der Bambino aus der Kirche entwendet und ist seither unauffindbar, was in Rom eine große Bestürzung in breiten Schichten der Bevölkerung auslöste. Nach Monaten der Suche und der Ungewissheit, in der sogar die Bereitstellung hoher Lösegeld-Summen zur Diskussion stand, wurde von den Franziskanern beschlossen, mit Unterstützung einer großzügigen Spendenaktion eine neue Figur in Auftrag zu geben. Der Künstler, der bis heute ungenannt bleiben möchte, orientierte sich treu an der alten Gnadenfigur. Auch das Holz, aus dem das Jesuskind geschnitzt wurde, stammt wie bei dem Vorgänger von einem Olivenbaum aus dem Garten Gethsemane. Die würdige Nachfolge-Figur nimmt seitdem in der Kapelle ungebrochen den Platz der Verehrung ein, und auch die Wunder und Gebetserhörungen setzen sich in gleicher Weise fort.

Materialität: Olivenholz aus Gethsemane

Die Heiligung der Skulptur durch ihre konkrete materielle Gestaltung aus Olivenholz vom Gethsemane-Garten in Jerusalem entspricht alten und weit verbreiteten religiösen Vorstellungen und betont den Kultcharakter. Da das Olivenholz durch seine Verbindung zur heiligen Stadt direkt auf das Leiden und Sterben Christi hinweist, kommt seiner Verwendung fast schon der Status einer Reliquie zu. Zugleich verdichteten sich in der Materialität des Santo Bambino symbolisch verschiedene Ebenen: Das Holz enthält den Hinweis auf das Leiden und Sterben Christi, seine Vollendung und Auferstehung in Jerusalem durch den Kreuzestod (das Kreuz war aus Holz). Aber da es sich bei der Figur um ein Kind handelt, wird zugleich auch auf den Beginn des Lebensweges von Jesus Christus (Geburt in



Blick auf den Hauptaltar. Santa Maria in Aracoeli.

der Krippe) und seine Transzendierung und seinen göttlichen Charakter durch die goldene Umhüllung hingewiesen.

In der christlichen Kunst erscheint das Holz als Zeichen des Todes und zugleich aber auch als Verweis auf die Kraft und die Fruchtbarkeit des Lebens. Für die kultische Dimension des Santo Bambino eröffnet sich für die Andachtspraxis daher die meditative Ebene zum Leben Christi, seinem Leiden und Sterben, aber auch zu seinen Verheißungen auf Heilung, Stärke und Tröstung. Allerdings ist die Gestalt der Gnadenfigur farbig gefasst; die Farbe verhüllt das Holz, was in der religiösen Praxis durchaus keinen Widerspruch, sondern, der Symbolik entsprechend, eine Veredlung und Verschönerung des ursprünglichen Werkstoffes darstellte.

Krone und Schmuck

Der Santo Bambino trägt eine Krone aus Gold, eine traditionelle Auszeichnung für Gnadenbilder, die als wundertätig gelten. Die Krönung eines wundertätigen Bildes oder einer Skulptur kann jedoch nicht einfach von der Kirchengemeinde wahrgenommen werden. Sie wird vielmehr direkt durch den Papst gestattet. Zugleich verweist die Krone auf die göttliche Herrschaft des heiligen Kindes. Gold als „Metall der Sonne“ entspricht in der symbolischen Dimension dem Zustand der Erleuchtung durch das göttliche Licht und dem höheren Bewusstsein des Menschen. In der Betonung der Heiligkeit ist daher auch die

Gnadenfigur in ein gold schimmerndes Seidentuch gewickelt, im traditionellen Stil eines Wickelkindes. Der Stoff ist überreich mit Schmuckstücken übersät, Votivgaben dankbarer Gläubiger und zugleich Ausdruck der Wertigkeit, die dem Bambino zuteil wird. Auch hier handelt es sich um ein kommunikatives System des Opfern und Gebens, einmal in der Hinwendung zum Jesus-Kind sowie in der öffentlichen wie auch der symbolischen Mitteilung und materiellen Bestätigung einer Gebetserhörung.

Literatur

Kuhn, Albert (1912): Roma. Die Denkmale des heidnischen, unterirdischen, neuen Rom in Wort und Bild. Einsiedeln: Benziger, 422-423.

Raff, Thomas (2008): Die Sprache der Materialien. Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe. Münster: Waxmann.

Schwarzenau, Paul (1984): Das göttliche Kind. Der Mythos vom Neubeginn. Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Ströter-Bender, Jutta. 1992. Die Muttergottes. Das Marienbild in der christlichen Kunst. Symbolik und Spiritualität. Köln: DuMont.

Dokumente im Internet (Stand: 29. September, 16.00Uhr)

Nersinger, Ulrich: Weihnachten und Epiphanie in Legende und Brauchtum der ewigen Stadt: www.zenit.org/article-16665?l=german

Nersinger, Ulrich: „Il Santo Bambino“. Das Heilige Kind von Rom: www.zenit.org/article-12724?l=german

Autorin

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Fach Kunst, Universität Paderborn
jutta.stroeter@web.de



Katharina Lucht

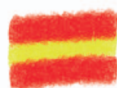
Von Großbritannien nach Kambodscha – Latente Reisen zu Weltkulturerbestätten in virtuellen Spielwelten



Dieser Artikel beschäftigt sich mit Weltkulturerbestätten in Videospiele am Beispiel von Diablo 2, ihrem funktionalen Kontext sowie Überlegungen zu möglichen (auch didaktischen) Zukunftsperspektiven.



This article focuses on the presentation of World Heritage Sites in video games, their functional context, as well as their didactic potential and implications for the future.



De Gran Bretaña a Cambodja.

Viajes a patrimonios culturales de la humanidad realizados dentro de mundos de videojuegos.

Este artículo trata de los patrimonios culturales de la humanidad que son tematizados en videojuegos, por el ejemplo en Diablo 2, además en su contexto funcional y reflexiones referentes sobre posibles perspectivas (también didácticas) del futuro.

Spielerleben und Diegese in Videospiele

PC- und Konsolenspiele stellen heute eine zentrale Freizeitbeschäftigung vieler Kinder und Jugendlicher dar. Mittlerweile ersetzen sie häufig „klassische“ Spiele wie Brettspiele und Gesellschaftsspiele. Grundsätzlich ist daher ein reflektierter Umgang mit digitalen Spielen erforderlich. Diese bieten dem Menschen als visuell geprägtem Lebewesen stimulierende Reize und damit Impulse zu kognitiven Verknüpfungen. Solche Reize beeinflussen jedoch nicht nur das Lernen, sondern auch die ästhetische Vorstellungsbildung.

Dabei können falsche und oberflächliche, insbesondere kulturelle Auffassungen durch eine häufige Konfrontation mit Stereotypen in der Diegese erzeugt oder aufrecht erhalten werden - insbesondere dann, wenn dem Individuum eine Revision durch

eigene Eindrücke nicht möglich ist. Hierdurch besteht insbesondere in bildungsschwachen Schichten die große Gefahr nachhaltiger defizitärer Frühprägungen durch Medien wie PC- und Konsolenspiele.

Eben diese Klischees können jedoch auch gezielt eingesetzt werden, um das Eintauchen in das Spielerleben zu steigern. Zentrale Aspekte für die Immersion sind die Ästhetik und bildliche Darstellung des diegetischen Raumes. Spielarchitekturen wie auch Videospiele im Allgemeinen sind dabei „... fiktionale Weltentwürfe... [mit Transformationen von] Klassifikationen und Mustern der (Alltags-) Realität“ (Zumbansen 2008: 69), in denen über die ästhetische Aufmerksamkeitsbindung das Spielerleben entscheidend beeinflusst wird.

Das Weltkulturerbe und seine Stätten bieten in diesem Zusammenhang für die ästhetische Gestaltung der Diegese offenbar einen reichen Fundus an Inspirationsquellen. Dem sollte dabei jedoch durchaus kritisch gegenübergestellt werden. Es bleibt nämlich zu untersuchen, inwiefern ihr Einsatz dem kulturellen Gedächtnis tatsächlich dienlich ist. Schließlich stellt sich auch die Frage, inwieweit das Potenzial von digitalen Spielen für die Vermittlung des Weltkulturerbes ausgeschöpft wird oder werden könnte.

Weltkulturerbestätten in Diablo 2 – eine Zweckentfremdung?

Im Folgenden wird das PC-Spiel Diablo 2 mit seinem Erweiterungs-Set Diablo 2 – Lord of Destruction

(Blizzard, 2000/2001) einer Betrachtung unterzogen, da dieses zu einem der weltweit kommerziell erfolgreichsten Rollenspiele zählt und aufgrund seiner phantasievollen Geschichte von besonders vielen Jugendlichen rezipiert wird. Spielinhalt ist eine abenteuerliche Reise durch fünf Akte, in deren Verlauf der Spieler (gemeint sind in diesem Beitrag sowohl die männlichen als auch weiblichen User) über einen ausgewählten Avatar mit verschiedenen Aufgaben konfrontiert wird.

Im ersten Teil der Diablo-Reihe ist die fiktive Stadt Tristram, in welcher sich der Avatar zu Spielbeginn befindet, vom Unheil in Gestalt des Höllenfürsten Diablo heimgesucht worden. Ihn gilt es in der naheliegenden Kathedrale aufzufinden und zu besiegen. Am Ende des Spiels wird jedoch der Held von Diablo selbst befallen und zum sogenannten dunklen Wanderer. In Diablo 2 folgt der Spieler diesem mit einem neuen Helden durch mehrere Akte zu Fuß und per Schiff und versucht ihn davon abzuhalten, die beiden anderen Höllenfürsten Baal und Mephisto zu erwecken.

Bei den beiden RPGs (Role-Playing-Games, deutsch: Rollenspiele) dreht es sich hauptsächlich darum Quests zu lösen, Gegenstände (z.B. Artefakte, Zauber, Kampf- und Rüstungsgegenstände) zu finden, Gebiete zu erkunden und Erfahrung für den Avatar zu sammeln, um ihm so zu mehr Kraft zu verhelfen und das Spiel schließlich auch in seinem Storyverlauf (u.a. durch die Filmsequenzen am Ende der einzelnen Akte) voranzutreiben.

In der Welt von Diablo 2 ist die Verwendung von Stereotypen und Archetypen sowohl für die Charaktere als auch für die Raumarchitektur und Darstellung weiter Areale kennzeichnend. Dabei

bestimmte Stereotypen zusätzlich akzentuieren und den diegetischen Raum mit „Spannung“ aufladen. Grundsätzliche Fragestellungen sind daher: Wie stark wird die Einbeziehung von Weltkulturerbestätten zum immersiven Entstehen von Atmosphäre genutzt, und hat dies einen tragenden Einfluss auf die Rezeptionshaltung im Spiel? Welche Bedeutung kommt der daraus resultierenden Erkenntnis in der Realität zu, und worin liegt das Potenzial für Lern- bzw. Bildungszwecke?

Die Geschichte von Diablo 2 beginnt im ersten Akt, in dem weite Wiesenabschnitte und Moorlandschaften mit Höhlen sowie überwiegend verregnete und felsige Gebiete dominieren, die teilweise stark an Großbritannien erinnern. Der Spieler muss an einem Ort mit dem Namen „Feld der Steine“ ein Tor inmitten eines Steinkreises öffnen, indem er die einzelnen Menhire in einer bestimmten Reihenfolge berührt. Das Vorkommen von Steinkreisen stellt den direkten Zusammenhang mit England her, wobei Stonehenge (wie auch Avebury mit den zugehörigen Denkmälern der Megalith-Kultur) die bekannteste Welterbestätte dieses Landes ist, deren Nachempfingung im Spiel durch runenartige und schließlich leuchtende Gravuren mystisch aufgeladen ist. Das Mauerwerk,



Diablo II, Akt 2 – Statuenreste (Abu Simbel, Memnonskolosse, Luxor-Tempel)



Diablo II, Akt 1 – Steinkreis (Stonehenge)

fallen die oftmals versteckten Anlehnungen und Bezüge zu Weltkulturerbestätten auf, welche

das den gesamten Akt begrenzt, stellt darüber hinaus eine Parallele zum Hadrianswall dar. Weiter gelangt der Spieler zum Überrest eines „verlassenen Turmes“, welcher der nicht zum Weltkulturerbe zugehörigen Turmruine von Urquhart Castle bei Loch Ness ähnelt. Der zweite Akt erinnert an Ägypten und ist mit Stereotypen angereichert: Zu sehen sind Oasen, Skelette, Palmen, Grabmäler und ägyptische Wandmalereien, Urnen usw. Innerhalb der Anlage der Stadt, die der Avatar mit einer Karawane erreicht, steht eine riesige Moschee, ähnlich der von

Assuan. In einem Areal fallen speziell die Überreste einer Tempelanlage auf, deren Figuren an jene des Denkmals von Abu Simbel erinnern, jedoch noch deutlicher mit den Memnonskolossen in Theben oder mit den Sitzstatuen des Luxor-Tempels in Verbindung gebracht werden können. Das Spiel unterstützt die Assoziation durch die Lage dieser vorwiegend versandeten Überreste in der Nähe von Höhlentempelanlagen. Geschickt wurde in der Wüste auch ein Element aus einer türkischen Region



Diablo II, Akt 3 – Tempel (Maya-Tempel im Nationalpark Tikal)



Diablo II, Akt 5 – Innenwandgestaltung (Fassade in Angkor Wat)

zu der Fassade von Angkor-Wat in Kambodscha auf.

Insgesamt führt die Reise den Spieler also über vier Kontinente und zu mehreren Weltkulturerbestätten. Während die ersten vier Akte in Diablo 2 mit britischen Hochebenen, ägyptischen Wüstenregionen und mittelamerikanischen Urwäldern sehr homogen aufgebaut sind, nimmt der vierte Akt mit religiösen Bezügen und Symbolen eine Sonderposition ein, da keine eindeutigen Analogien zu realen Plätzen erkennbar sind. Die Areale des hauptsächlich im asiatischen Raum (Anatolien/Kambodscha) situierten heterogenen fünften Akts variieren zwischen Regionen auf der Erdoberfläche, Gebieten der Unterwelt und Gletscherarealen.

Die Bedeutung der Genese von Assoziationen

Die Verwendung von Archetypen und Stereotypen erscheint unabdingbar für eine zielgerichtete und intensive Immersion und Atmosphäre im Spiel zu sein. Obwohl in Diablo 2 dem Spieler ein „enthistorisierter Welt-Kosmos“ (Zumbansen 2008: 96) ohne konkrete Bezüge oder Deklarationen dargeboten wird, sind in der Architektur des Spiels Anregungen durch Weltkulturerbestätten rekonstruierbar.

Durch bestimmte Bezeichnungen der einzelnen Areale (wie etwa Kloster, Dschungel, Gletscherweg etc.) werden klischeehafte Erwartungen beim Spieler hervorgerufen. Die Konstruktion einer in sich glaubhaften Spielwelt durch diese ästhetische Stimmungsgenese wird mittels visueller Assoziationen beim Spieler ermöglicht. Durch populäre Bilder wird die eigene kulturelle Vorstellungsprägung so weit beeinflusst, dass sich auch stärker abstrahierte Welterbestätten in das Gesamtbild der Diegese einfügen und das Gefühl des „Vertrautseins“ verstärkt wird.

integriert, und zwar Köpfe von Statuen, die denen von Nemrut Dağ deutlich ähneln.

Der dritte Akt spielt in einem dichten Urwald mit dunklen Erd-, Grau- und Grüntönen, den ein langer Fluss durchzieht (möglicherweise in Anlehnung an den Nationalpark Río Plátano sowie den Fluss Rio Coco) und dessen weitere Charakteristika ausgedehnte Stadtanlagen, zerfallene Eingeborenen-Siedlungen sowie verschiedene Hinweise auf Kannibalismus und Opferrituale sind. Im Zentrum der „Docks von Kurast“, bei denen man nach einer Schiffsfahrt vor Anker geht, steht ein kleiner Tempel. Dieser erinnert an den Maya-Tempel im Nationalpark Tikal. Schließlich muss der Spieler eine weitläufige Kanalisation durchqueren, die sich auf die Abwassersysteme in Copán und Palenque beziehen könnten. Die architektonische Ausgestaltung der an einem Fluss gelegenen Stadt „Kurast“ weist darüber hinaus ebenfalls Ähnlichkeiten zu Palenque auf.

Ein zentraler Ort des fünften Aktes ist der „Gipfel des Arreat“, dessen Name sich auf den Berg Ararat in Anatolien anlehnt und einen Bezug auf die Sinterterrassen in Pamukkale zulässt, auch wenn diese stark abstrahiert wurden und die Thermalquellen nicht dargestellt sind. Weiter weisen die Innenwände des dort gelegenen „Weltstein-Turmes“ eindeutige Bezüge

Auffällige Bauwerke und Teile der Architektur im Spiel erhalten einen Mehrwert, da sie nicht permanent repetiert werden. Sie bieten dem Spieler visuelle Orientierung, weil sie für den weiteren Spielfortschritt signifikante Orte repräsentieren. Eine inhärente Sinnzuweisung der Weltkulturerbestätten bei Diablo 2 oder eine konkrete Wissensvermittlung sind nicht beabsichtigt. Dennoch enthalten sie für den Spieler einen unleugbaren „Erlebniswert“.

Didaktische Überlegungen und mögliche Zukunftsperspektiven

Bedingt durch die hohe Rezeption bei jungen Menschen gehören die PC- und Konsolenspiele verschiedenster Genres zum Lebens- und Erfahrungsraum der Spieler. Demnach wäre nicht nur die kulturelle Identität, sondern auch das kulturelle Gedächtnis auf Spielebene förderbar. Die Weltkulturerbestätten (wie auch das immaterielle Weltkulturerbe) könnten durch Videospiele erlebbar und dadurch fassbarer gemacht werden.

In dem vorliegenden Spiel Diablo 2 wie auch anderen Spielen, in denen Weltkulturerbestätten integriert sind, ist es jedoch im analytischen und didaktischen Zusammenhang zunächst angebracht, fünf zentrale Fragenkomplexe zu durchlaufen:

1. *Analyse der Architektur im Spiel:* Wie werden Weltkulturerbestätten dargestellt, und welche Interaktionsmöglichkeiten gibt es mit ihnen, die ihre (auch funktionale) Bedeutung im Spielverlauf zusätzlich herausstellt? Wie werden bei diesen Teilen der Diegese „Wertigkeiten“ und Bedeutungen erzielt, und welche Rolle weist ihnen das Spiel zu?
2. *Untersuchung der Spielrezeption:* Welche Bedeutungszuschreibungen finden durch den Spieler statt, und woraus resultieren diese? Steigt die Bedeutung der diegetischen Architektur für den Spieler dadurch, dass sie als Weltkulturerbe identifiziert wird?
3. *Kritische Überprüfung von Fremdbildern im Spiel:* Welche Stereotypen, Klischees und Exotismen werden in den Spielen verwendet und welche Intention wird damit jeweils konkret verfolgt? Fördert das Auftreten von Weltkulturerbestätten im Spiel bereits das kulturelle Gedächtnis und in welchem Maße?
4. *Verknüpfung mit den Funktionen der UNESCO:* Verändert das differenzierte Wissen über die Weltkulturerbestätten das unbewusste kulturelle Gedächtnis (des Spielers)? Welcher Ideologie und Absicht folgt die UNESCO?
5. *Weiterführende Fragestellungen:* Könnte das Zukunftspotenzial von Spielen darin liegen, Lern- und

Bildungsinhalte zum Weltkulturerbe fast beiläufig durch das Spielgeschehen zu vermitteln? Wie könnte dies aussehen?

Hinsichtlich der digitalen Aufbereitung des Themas „Weltkulturerbestätten“ gibt es bereits einige Ansätze, wie beispielsweise das im Internet herunterladbare Plugin „World Heritage List“ (Hersteller: UNESCO World Heritage Centre), welches bei Google Earth sämtliche Weltkulturerbestätten sowie zugehörige Informationen anzeigt. Der Medienkünstler Lars Zumbansen zeigte 2003 in drei verschiedenen Modifikations-Leveln wie die Weltkulturerbestätte Zeche Zollverein Essen mit dem Avatar Lara Croft im Computerspiel begehbar gemacht werden kann und auch didaktische Lernziele vermittelt werden können (Ströter-Bender 2004: 178). Die Microsoft Encarta 2009 Enzyklopädie erlaubt bereits in virtuellen 3D-Reisen populäre Gebäude und Areale (wie etwa auch das Kolosseum oder Abu Simbel) zu erkunden und liefert auf Wunsch vielfältige Erläuterungen. Dort, wie auch auf der Internetseite www.world-heritage-tour.org, sind zudem Besichtigungen in 2D-Panoramen möglich.

In der unterrichtlichen Praxis zeigen sich Kinder und Jugendliche darüber hinaus durchaus interessiert und produktiv im Umgang mit Entwürfen und dazugehörigen Zeichnungen für neue virtuelle Spiele, die Bezug auf Weltkulturerbestätten nehmen. Diese könnten nicht nur Hintergrund für neue Videospiele sein, sondern möglicherweise zu Kooperationen zwischen Jugendlichen und Spielentwicklerfirmen führen, vor allem dann, wenn junge Menschen die Zielgruppe darstellen.

Literaturangaben

Primärquellen:

Diablo 2 und Lord of Destruction (USA, 2000 und 2001, Blizzard North/Blizzard Entertainment, PC/MAC CD-ROM)

Abb. 1 und 2, 3, 4: Screenshots aus Diablo 2 (USA, 2000 und 2001, Blizzard North/Blizzard Entertainment, PC/MAC CD-ROM)

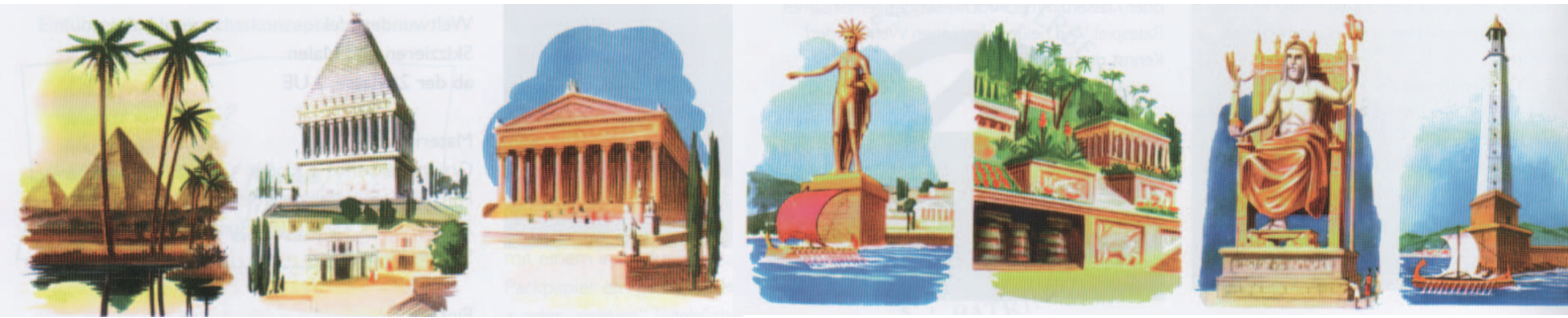
Sekundärliteratur:

Zumbansen, Lars (2008): Dynamische Erlebniswelten. Ästhetische Orientierungen in phantastischen Bildschirmspielen. Kontext Kunstpädagogik, Band 16. Kirschenmann, Johannes/ Peters, Maria/ Schulz, Frank [Hrsg.]. München: kopaed-Verlag.

Ströter-Bender, Jutta (Hg.) (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Universität Paderborn.

Zur Biografie:

Katharina Lucht, Jahrgang 1984. Studium Lehramt der Fächern Kunst und Deutsch für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Beschäftigungsschwerpunkt im Fachbereich Kunst ist die Ästhetik, Architektur und Immersionsgenese in Computer- und Videospiele.
Katharina.Lucht@gmx.de



Die „Sieben Weltwunder der Antike“
Schulillustration aus den 50er Jahren (Frankreich)

Jutta Ströter-Bender

Die „Sieben Weltwunder der Antike“ - Eine Einführung in das Weltwissen für die Primarstufe

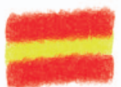


Die Liste der heute als „Sieben Weltwunder der Antike“ bekannten Baudenkmäler wurde im 2. Jh. v. Ch. in einem kurzen Gedicht durch Antipatros von Sidon aufgezeichnet. Mit einer Zeitreise werden die Schüler/Schülerinnen in das Wissen um die Denkmäler und den damit verbundenen Kulturerbegegenden eingeführt. Sie lernen das Geheimnis der Zahl Sieben kennen und gestalten in Gruppen eine „Weltwundertafel“



The Seven Wonders of the Ancient World: An introduction to world knowledge in primary school

The list of historic buildings, known today as the „Seven Wonders of the Ancient World“ was created in the 2nd century in a short poem by Antipatros of Sidon. By travelling through time, students become acquainted with the monuments and the Cultural Heritage philosophy associated with them. They are introduced to the mystique of the number seven, and design in group work “Wonders of the World Boards.”



Las “siete maravillas mundiales de la antigüedad” - Una introducción al saber mundial dirigida a alumnos de 6 a 10 años.

La lista de los monumentos hoy conocidos como los “siete maravillas mundiales de la antigüedad” estuvo fijado por Antipatros de Sidon dos antes de Cristo. Mediante de un viaje al pasado los alumnos son introducidos a los conocimientos alrededor de estos monumentos y la idea del patrimonio cultural que puede considerar como fundamento de aquella lista. Los alumnos conocen el secreto del numero siete y trabajan en grupos para crear transparencias que tematizan las maravillas del mundo antiguo.

Die Liste der heute als „Sieben Weltwunder der Antike“ bekannten Baudenkmäler wurde im 2. Jh. v. Ch. in einem kurzen Gedicht (Epigramm) durch den phönizischen Dichter Antipatros von Sidon aufgezeichnet. Der Dichter hatte Reisen in den Mittelmeerraum und nach Kleinasien unternommen. Das Epigramm, zugleich eine Art Reiseführer, nannte berühmte Bauwerke der Epoche, deren Anblick die ZeitgenossInnen in Staunen und Bewunderung versetzte. Allerdings findet sich in der Aufzählung bereits nicht mehr der damals schon legendäre Turm von Babylon, der bereits verfallen war.

„Anschauen durfte ich mir des ragenden Babylon Mauern, die man mit Wagen befährt, dann den alpeischen Zeus, auch die Hängenden Gärten und den Koloss des Helios, die Pyramiden, ein Werk mächtig zur Höhe gereckt, und das gewaltige Grabmal des Mausolos. Aber der Tempel, der sich in Wolken verliert, heilig der Artemis, ließ alles andere verblassen. Ich sprach: „Vom Olymp abgesehen, hat Gott Helios solch Wunderwerk niemals erblickt!“ Antipatros von Sidon, Übersetzung aus dem Griechischen (Borderson 1996: 14f.)

Fragen zum Einstieg

- Was heißt Kulturerbe? Was könnte dies sein?
- Was ist ein Denkmal?
- Was könnte der Begriff „Weltwunder“ bedeuten?
- Und die Bezeichnung „Antike“?
- Was heißt und bedeutet: Erhalten?
- Haben die Menschen in früheren Zeiten schon Denkmäler gekannt, die sie für ihre Nachkommen erhalten und bewahren wollten?

Der Kulturerbegegende hat eine lange Geschichte:

- Sind die SIEBEN WELTWUNDER der antiken Welt bekannt?

Eine Zeitreise zur Einführung

Wir beginnen mit einer Reise durch die Zeit und

gehen über zweitausend Jahre zurück in eine Welt, in der bereits die Baukunst und großartige Denkmäler die Menschen in Staunen versetzten. Von den Sehenswürdigkeiten und Schauwerken der damaligen Zeit waren vor allem sieben berühmt. Der Dichter Antipatros von Sidon hat sie in einem Gedicht aufgezeichnet und viele Menschen träumten davon einmal dorthin zu reisen. Was gab es damals für Reisemittel, um in ein fernes Land zu gelangen? Zur Illustration eignet sich beispielsweise: Ein Tafelbild mit den sieben Weltwundern.

Von den sieben Weltwundern sind heute nur noch die Pyramiden von Gizeh erhalten.

Die hängenden Gärten in Babylon

Es war eine große Gartenanlage, in der heute nicht mehr existierenden Stadt Babylon im alten Orient. Da Babylon in einer trockenen Ebene lag, waren diese Gärten etwas Besonderes. Sie wurden mit einem Bewässerungssystem mit Wasser aus dem nahe gelegenen Fluss Euphrat bewässert. Es soll ein terrassenförmiges völlig bepflanzt Bauwerk



Landkarte der sieben Weltwunder

Pyramiden von Gizeh

Sogar aus dem Weltall kann man sie mit bloßem Auge sehen, die Pyramiden von Gizeh bei Kairo in Ägypten. Es sind die prachtvollen Grabmäler dreier Pharaone: Cheops, Chefren (Cheops Sohn) und Mykerinos (Chefrens Sohn). Sie wurden vor über 4500 Jahren erbaut. Um die Gräber zu schützen, gibt es dort viele Geheimgänge.

Die Cheopspyramide ist heute 137m hoch, hat eine quadratische Grundfläche von 227m. In ihrem Inneren befinden sich mehrere Gänge und drei Sarkkammern. Die Chefrenpyramide hat eine Grundfläche von 215x215m und besteht aus 2 Millionen Kalksteinblöcken, mit einer Höhe von 136m.

Die Mykerinospyramide ist heute die kleinste mit 62m Höhe und einer Grundfläche von 108x108m.

gewesen sein, welches wahrscheinlich unter dem Herrscher Nebukadnezar II (604-562 v. Ch.) erbaut wurde.

Tempel der Artemis

Die Göttin der Jagd, Artemis, galt in Griechenland als die Herrin über Natur und Tiere. König Krösus ließ für sie in Ephesos einen Tempel, ganz aus weißem Marmor, errichten. Da der Tempel in einem Sumpfgebiet lag, wurde der Boden mit Holzkohle ausgelegt, diesen zierten dann die Felle von Ziegen. 127 Säulen trugen das Dach.

Im Jahre 365 v.Ch. wurde der Artemistempel in Brand gesetzt. Der Herrscher Dinokrates ließ den Tempel neu erbauen, doch 262 n.Ch. wurde er von den Goten

zerstört.

Zeusstatue des Phidias

Diese Statue des Zeus wurde von dem berühmten Bildhauer Phidias zwischen 435-425 v. Ch. geschaffen. Sie stand im Zeustempel. Die Statue war 12 m hoch, mit Gold, Elfenbein und Edelsteinen belegt. Zeus galt als der Himmels- und Wettergott der Griechen. Es wurde damals behauptet, wenn Zeus die Stirn runzelt, erbebt der Olymp, das Reich der Götter. So stellte Phidias auch diese Statue mit gerunzelter Stirn dar.

Grabmal von Mausolos in Halikarnassos

Der Fürst Mausolos (oder auch möglicherweise seine Schwester), ließ im Jahre 360 v. Ch. in dem persischen Gebiet Karien von den besten Architekten und Baumeistern seiner Zeit das Grabdenkmal errichten. Die Fertigstellung erlebte er nicht mehr. Das Bauwerk hatte eine Grundfläche von 33x39m mit einem pyramidenförmigen Dach, welches eine Höhe von 50m hatte. Auf diesem Dach stand eine sogenannte Quadriga, ein Wagen, darauf Mausolos und seine Frau und Schwester Artemisia, gezogen von vier Pferden. Im 14. Jh. benutzten die Johanniter, ein geistlicher Orden, die Reste des Grabmals als Steinbruch für ihre Bauten.

Koloß von Rhodos

Dies war eine Bronzestatue des Sonnengottes Helios. Diese Statue war wohl 34m hoch und soll breitbeinig, in der rechten Hand eine brennenden Fackel, über der Hafeneinfahrt von Rhodos gestanden haben. Der Bildhauer Chares von Lindos begann mit dem Bauwerk 291 v. Ch. Im Jahre 224 v. Ch. stürzte die Statue bei einem Erdbeben ein.

Der Leuchtturm von Pharos

Dieser Leuchtturm wurde vor ca. 2280 Jahren von dem griechischen Architekten Sostratos erbaut. Dieser erhob sich auf einer Halbinsel, welche dem Hafen der Stadt Alexandria in Ägypten vorgelagert war. Auf einem rechteckigen Unterbau erhob sich ein achteckiger Aufsatz 100m in die Höhe. Auf der obersten Plattform brannte nachts ein Feuer, dessen Licht durch einen Hohlspiegel gebündelt, bis zu 60 km weit sichtbar war. 1375 zerstörte ein Erdbeben den Turm.

Warum sieben Weltwunder?

Die Zahl Sieben hat eine wichtige Bedeutung. In der Antike kannten die Menschen sieben Planeten am nächtlichen Sternenhimmel. In der Bibel wird erzählt,

wie Gott die Welt in sieben Tagen erschaffen hat, daher kommt die Einteilung der Woche in sieben Tage. In der babylonischen und ägyptischen Philosophie erschien sie als Summe der beiden Lebenszahlen: Drei (Vater, Mutter, Kind) und Vier (die Himmelsrichtungen). Für den griechischen Mathematiker Pythagoras nahm die Sieben als Summe von 3 (Dreieck) und 4 (Viereck) den Status eines vollkommenen Gebildes ein, was beispielsweise die architektonische Konzeption der Tempelbauten beeinflusste.

Auch in vielen Märchen kommt die Zahl Sieben vor.
-Wer kennt das Märchen von den sieben Raben?

-Wie viele Zwerge sind es im Märchen von Schneewittchen?

Früher war der Ausdruck „Siebenschön“ bekannt, das war ein Mädchen, das so schön war wie sieben Mädchen zusammen.

Wo begegnet uns im Alltag die Zahl Sieben?

Ästhetische Umsetzung: Weltwundertafel Sieben SchülerInnen - Gruppen

Material

Zeichenblock, Farbkasten, Bunt-/Filzstifte, Schere, Kleber, gesammelte Materialien z.B. Buntpapiere, Naturmaterialien, Stoffreste, Fäden....

Für die Gemeinschaftsarbeit: Großer Karton

Aufgabenstellung

Die Namen der Sieben Weltwunder werden unter jeweils 7 SchülerInnen ausgelost.

Das jeweilige Weltwunder wird aufwändig auf einer großen Papierbahn oder Karton gestaltet und mit gesammelten Materialien verziert und beschriftet und daraufhin mit den anderen Darstellungen zusammen geklebt.

Es könnten moderne, aber auch historisierende, beispielsweise antike Darstellungsweisen überlegt werden.

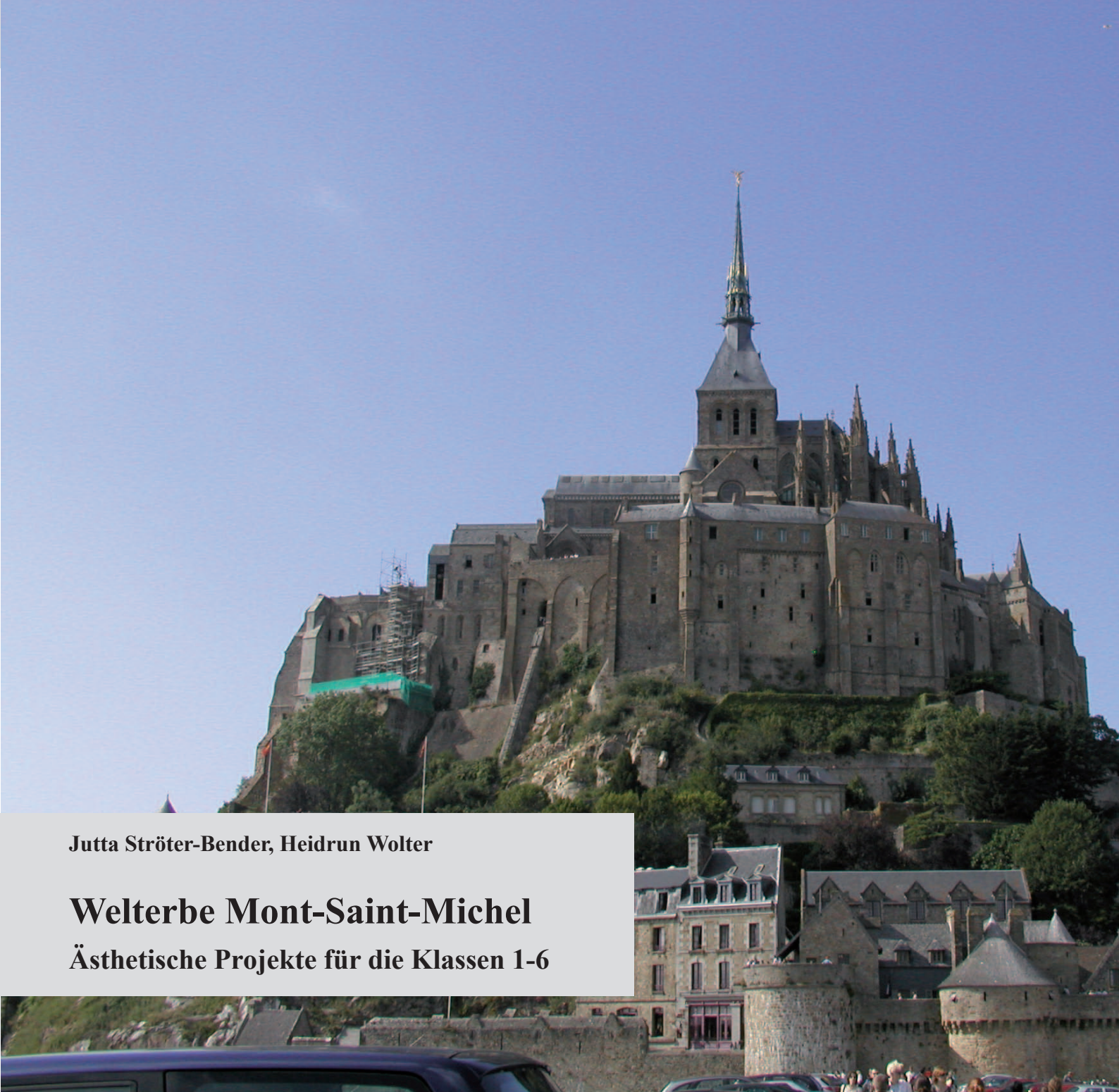
Jede Gruppe stellt somit eine Weltwundertafel zusammen und schmückt Flur oder Klassenzimmer.

Literatur

Betz, Otto (1999): Die geheimnisvolle Welt der Zahlen. Stuttgart: Kösel.
Bordersen, Kai (1996): Die Sieben Weltwunder der Antike. München: Beck
Clayton, Peter A.; Price, Martin J. (Hg) (2000): Die Sieben Weltwunder. Leipzig: Reclam.

Autorin

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Fach Kunst, Universität Paderborn.
jutta.stroeter@web.de



Jutta Ströter-Bender, Heidrun Wolter

Welterbe Mont-Saint-Michel

Ästhetische Projekte für die Klassen 1-6



Der Mont-Saint-Michel liegt in einer vom Meer umspülten Bucht der Normandie, in Westfrankreich. 1979 wurde der Mont-Saint-Michel in die Liste der Welterbestätten der UNESCO aufgenommen. Die Stätte ist einer der Tourismusmagneten in Frankreich.

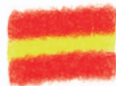
Für den Kunstunterricht werden vielfältige Projekte zur Annäherung vorgestellt: Zum Klosterleben im Mittelalter, zur Gestaltung eines Angelspiels und der Erfindung touristischer Verkaufsstände, - und der dreidimensionalen Darstellung eines Drachens, der dem Erzengel Michael zu Füßen liegt. Eine Geschichte zum Vorlesen rundet die Unterrichtseinheit ab.



World Heritage Mont Saint-Michel Aesthetic projects. Grades 1-6

Mont Saint-Michel is located in a cove bathed by sea in Normandy in western France. In 1979, Mont Saint-Michel was added to the list of UNESCO World Heritage. The site is one of France's main tourist attractions. In the following article, we suggest a variety of school art projects: exploring monastery

life in the middle ages, designing a fishing game, and inventing tourist retail booths, as well as depicting in 3D a dragon lying at the feet of the Archangel Michael. The lesson unit is brought to a close with a story to be read aloud.



Mont Saint Michel como patrimonio cultural de la humanidad. Proyectos estéticos para alumnos de 6 a 12 años.

Mont Saint Michel está situado en una bahía rodeada por el mar en Francia de oeste, en la Normandía. Desde 1979 Mont Saint Michel pertenece a los patrimonios culturales afirmados por la UNESCO y es uno de los lugares más visitados por turistas en Francia. En este artículo presentamos varios proyectos para un acercamiento al tema para las clases de Bellas Artes. Ustedes encontrarán, por ejemplo, propuestos didácticos relativo a la vida monástica en la Edad Media, la invención de un juego de pescar, la creación de unos puestos turísticos y, además, la representación tridimensional de un dragón que está a los pies del arcángel Miguel. Un relato para leer a los alumnos concluye la unidad enseñal.

Das Denkmal

Der *Mont-Saint-Michel* (übersetzt: Berg des Heiligen Michael) liegt in einer vom Meer umspülten Bucht der Normandie, in Westfrankreich. Er gilt als außergewöhnliches Naturdenkmal von spiritueller Anziehungskraft und zugleich als kostbares Kleinod mittelalterlicher Baukunst. Schon aus einer Entfernung von über 30 km ist der Mont-Saint-Michel zu sehen. Heute, da die Bucht renaturisiert wurde, ist er während der Flut vom Meer umspült und kann nur über einen Damm erreicht werden. Im 8. Jahrhundert n. Chr. wurde auf dem Inselberg ein Kirchenbau errichtet, der im Laufe der folgenden Jahrhunderte zu einer gewaltigen Anlage erweitert wurde. Der Berg ist heute eine der meist besuchten Sehenswürdigkeiten Frankreichs. Bereits im Mittelalter zählte der Mont-Saint-Michel zu den berühmtesten Pilgerorten des christlichen Abendlandes.

1979 wurde der Mont-Saint-Michel in die Liste der Welterbestätten der UNESCO aufgenommen.

Zur Geschichte

Der Berg, später Mont-Saint-Michel genannt, und die kleinere benachbarte Insel Tombelaine haben schon früh das Interesse von Einsiedlern auf sich gezogen. Gegen Ende des 4. Jahrhunderts wurde Avranches, eine nahe gelegene Stadt, zum Bischofssitz erklärt. Im Jahre 708 geschah folgendes: Der Bischof Aubert von Avranches wurde in einem Traum vom Erzengel Michael aufgefordert, auf dem Mont Tombe, dem Inselberg, eine Kirche für ihn zu bauen. Doch da der Bischof seinem Traum nicht traute, erschien ihm der Erzengel erneut.

Er berührte mit seinem Finger das Haupt des Bischofs, welches daraufhin eine Druckstelle zeigte. Der als Reliquie aufbewahrte Schädel des Kirchenmannes zeigt noch heute eine merkwürdig runde Öffnung in der Schädeldecke. Nach seinem Traum schickte der Bischof Aubert Boten zum Monte Gargano in Italien, dem bedeutendstem Michael-Heiligtum des Abendlandes, um von dort Reliquien zu überführen. Eine Legende berichtet, dass sie einen Teil des Mantels vom Erzengel Michael mitbrachten.

Der Dichter Gustave Flaubert sagte, dass eine einzige Besichtigung nicht genüge, um die besondere Anlage dieser Bauten zu verstehen. Immer wieder stürzte ein Trakt ein, und es mussten Teile erneuert werden. Allein das Baumaterial heran zu schaffen, architektonische Ergänzungen zu konstruieren und auszuführen, verlangte enormes strategisches

Geschick. Ein Besuch der Abtei auf dem Mont-Saint-Michel darf allerdings nicht allein dem Gemäuer gelten. Ebenso fesselnd ist die enge Beziehung, die dieses architektonische Wunderwerk mit dem Menschen und seiner Geschichte verbindet.

Drei große Baukampagnen sind auszumachen. Die erste Kampagne errichtete das vorromanische Kloster des 10. und das frühromanische des 11. Jahrhunderts, die zweite das romanische des 12. und die dritte das gotische des 13. Jahrhunderts, das man das Wunder nannte, la Merveille. Als die Merveille bezeichnete man den großen Trakt im Nordosten, im Erdgeschoss lagen der Pilgersaal und die Keller, darüber das Refektorium und der Rittersaal. Im zweiten Obergeschoß befanden sich das Dormitorium und der neue Kreuzgang. Der klösterliche Alltag wurde durch die Persönlichkeit des Abts bestimmt. Als Führer der Gemeinschaft und Verwalter der weitläufigen Güter und Besitztümer der Abtei war er der einzige, der die Beziehungen nach außen pflegte, der empfing und empfangen wurde.

Der Erzengel Michael

Der aus Byzanz kommende Kult um den Erzengel Michael breitete sich im 7. Jahrhundert rasch im christlichen Abendland aus. Unzählige Kirchen stellten sich unter den Schutz des Heiligen. Der Name Michael bedeutet soviel wie „Wer ist Gott?“. Er wird in der christlichen Mythologie als Begleiter der verstorbenen Seelen durch die Sphären des Jenseits dargestellt; in der Hand hält er häufig eine Waage, um abzuwägen, welche Seelen in den Himmel und welche in die Hölle kommen.

In der Gestalt des Engels vereinigen sich zahlreiche Aspekte vorchristlicher Gottheiten, so auch des ägyptischen Totengottes Anubis. Bereits in den mystischen Schriften des alten Judentums wird er als kosmischer Engel, als Anführer der himmlischen Heeresscharen beschrieben. Er galt als Kämpfer gegen den Luzifer, welcher in der Bilderwelt des christlichen Mittelalters als dunkle Teufelsgestalt wie auch als Drache dargestellt wird. Bis





in die heutige Zeit wird jedes Jahr am 29. September zu Beginn des Herbstes der Michaelstag gefeiert. Der Erzengel Michael wird oft als Drachenkämpfer mit einem Stab, einem Speer, einer Lanze oder einem Schwert dargestellt. Der Drache als Wappensymbol existiert schon sehr lange. In der christlichen Bildermystik wurde das Bild des Bösen zunehmend mit dem Drachen als Repräsentant unerlöster Naturkräfte verbunden, welche durch den Engel Michael in Schach gehalten wurden.

Pilgerreisen und Pilgergewänder

Der Mont-Saint-Michel wurde im Laufe der Zeit zu einem der wichtigsten Pilgerorte Europas.

Die Pilger waren ausgestattet mit einem langen Gewand aus Wolle, einem Hut, einem Sack mit ihren Habseligkeiten, der Pilgerflasche und dem Pilgerstab mit einem verdickten Ende in der Hand. Zu dieser Ausrüstung kamen die Kennzeichen der Wallfahrt zum Mont-Saint-Michel hinzu. Dies waren kleine Hörner aus Ton, die unterwegs geblasen wurden, um das Kommen anzukündigen. Vom 13. Jahrhundert an gab es Pilgerzeichen aus Blei, die meistens den Erzengel als Drachenbezwinger darstellen. Bei der Rückkehr trug man diese michelitos genannten Gegenstände bei sich. Im 14. und 15. Jahrhundert fanden sogar Kinderwallfahrten statt. Paarweise in einem langen Zug marschierten die Kinder, wie einem geheimnisvollen Ruf folgend, zum Mont-Saint-Michel.

Der Berg als Gefängnisinsel

Der Mont-Saint-Michel besitzt auch eine dunkle Vergangenheit, da einige seiner Gebäude zugleich als Gefängnis fungierten, aus dem es kein Entkommen gab. Die Mönche waren als Gefängniswärter oder Erzieher tätig. In dieser Zeit ebte die Wallfahrtsbewegung stark ab. Sie setzte erst 1863 wieder ein, als die Insel nicht mehr als Gefängnis genutzt

Kreative Umsetzung Mont-Saint-Michel

Zum Auftakt

Im Folgenden soll den Kindern die Insel als Naturmonument und deren berühmte Silhouette vermittelt werden. Der Mont-Saint-Michel ist einer der bekanntesten Pilgerorte Europas. Anhand verschiedener Projekte bekommen die Kinder eine Vorstellung von dem damaligen Leben der Mönche. Der Erzengel Michael spielt bis in die heutige Zeit hinein eine große Rolle und ist als Anführer der himmlischen Heerscharen und Drachenkämpfer bekannt. Neben der Einführung durch den Lehrer mit Hilfe von Folie und Tafelbeschriftung bieten sich Gespräche im Stuhlkreis, sowie Gruppen- und Partnerarbeit an.

Fragen:

Kennt Ihr diesen Berg und das Land, wo er sich befindet?

Was wisst Ihr über dieses Land?

Wer hat dort einmal die Ferien verbracht?

Wie sieht er aus, was ist Besonderes an ihm?

Kennt ihr den Namen Michael? Wer heißt so?
Was ist ein Engel?
Warum haben Engel auf vielen Darstellungen Flügel?

Der Mont-Saint-Michel

ab der 3. Klasse

Einstieg

Die/ der Lehrende steht vor der Klasse und legt den Zeigefinger auf den Mund:

„Was bedeutet das?“ (bitte ruhig sein)

„Kennt Ihr Orte, an denen sprechen untersagt ist?“
(Kirche, Kloster)

Verlauf

Ist der Begriff Kloster gefallen, wird erläutert, was dieses ist und wie die Menschen dort leben. Den Schülern und Schülerinnen wird die Frage gestellt, ob denn jemand schon einmal im Kloster war und ob vielleicht auch eines in der Nähe existiert.

Danach wird das besondere Kloster Mont-Saint-Michel vorgestellt. Zu Beginn der Stunde wird den SchülerInnen eine Folie mit der Silhouette des Berges gezeigt und dabei die besondere Lage erläutert. Es könnte auch auf das Phänomen Ebbe und Flut eingegangen werden. In dem Zusammenhang sollte ein Bild des Engels Michael gezeigt und seine Bedeutung erklärt werden. Zum Abschluss sollte das Bildmaterial im Klassenzimmer aufgehängt werden.

Eine Geschichte vom Mont-Saint-Michel

Zum Lesen, Vorlesen oder Erzählen

In einer französischen Bucht der Normandie liegt eine Felseninsel, die vor langer Zeit Mont Tombe genannt wurde. Im Jahr 708 erschien dem Bischof Aubert von Avranches der Erzengel Michael. Dieser Engel fordert den Bischof auf, ihm auf der Felseninsel eine Kirche zu bauen.

Der Name Michael oder französisch Michel bedeutet „Wer ist Gott?“. Viele bezeichnen den Erzengel als den Anführer der himmlischen Heerscharen. Er hat einst mit dem Drachen gekämpft und ihn mit einem Flammenschwert besiegt. Außerdem wird erzählt, dass er den Teufel Luzifer besiegt hat. Es heißt auch, dass der Erzengel Michael eine Waage besitzt, um abzuwägen, wer in den Himmel und wer in die Hölle kommt. Der Bischof Aubert setzt seinen Traum in die Tat um und baut dem Engel oben auf dem Berggipfel eine Kirche. Seitdem heißt die Insel Mont-Saint-Michel. Das Leben der Mönche verlief auf dem Berg und auch in anderen Klöstern der damaligen Zeit eher still. Wie in fast allen Klöstern gab es die strenge

Regel des Schweigens. Es durfte nur in einem Saal gesprochen werden. Die Mönche entwickelten eine Zeichensprache, z.B. um bestimmte Gegenstände zu verlangen. Um in der Kirche ein Buch zu bekommen, machte man die Geste des Seiten Umblätterns. Das Kloster auf dem Mont-Saint-Michel wurde sehr bekannt. Immer mehr Menschen von weit her kamen auf die Felseninsel zu dieser Pilgerstätte. Der Weg dort hin war sehr beschwerlich und nicht ungefährlich. Denkt nur, es gab dort Ebbe und Flut, d.h. die Insel war zweimal am Tag von Wasser umspült. Bei Ebbe lag sie im Watt. Dieses zu Fuß zu durchqueren, war wegen des Treibsandes sehr gefährlich. Es bestand die Gefahr, von der Flut überrascht zu werden und im Meer zu ertrinken. Trotzdem kamen damals 8.000 bis 10.000 Pilger pro Jahr zu Ehren des Heiligen Michael. Die Pilger trugen meist ein langes Gewand aus Wolle, einen Hut, einen Sack mit ihren Habseligkeiten, die Pilgerflasche und den Pilgerstab mit einem verdickten Ende in der Hand. Oft hatten sie kleine Hörner aus Ton bei sich, in die sie bliesen, um ihr Kommen anzukündigen. Auf dem Mont-Saint-Michel konnte man Pilgerzeichen erwerben, die kleinen Michelitos. Diese wurden auf dem Rückweg an die Mäntel gehängt.

Fragen:

Wie ist der Engel dargestellt?

Womit ist er bewaffnet?

Wie sehen der Drache, der Berg und seine Gebäude aus?

Warum ist der Drache hier böse?

Gibt es auch gute Drachen?

Welche Farbe hat der Himmel?

Kreative Umsetzung Mont-Saint-Michel

Gesten des Schweigens

Arbeitsblatt und Spiel

ab der 3. Klasse

Einstieg

In den Klöstern ging es damals sehr still zu. Es gab strenge Regeln des Schweigens, welche auf dem Markt wie in anderen Klöstern dazu führte, dass die Mönche eine Zeichensprache entwickelten, wenn es darum ging, bestimmte Gegenstände zu verlangen. Um z.B. in der Kirche ein Buch zu erhalten, wurde die Geste des Umblätterns von Seiten getätigt, wurde Feuer für die Kerze im Schlafsaal benötigt, blies man auf die Fingerspitzen. Auch bei Tisch war das Schweigen üblich.

Gesten des Schweigens

Stell dir vor du lebst auf dem Kloster Mont-Saint-Michel und darfst nicht sprechen, sondern dich nur per Handzeichen mit anderen verständigen. Zeichne in die folgenden Kästen die Geste der Zeichensprache für folgende Tätigkeiten und überlege dir noch weitere.

Probiere die Zeichensprache mit deinen MitschülernInnen aus und erprobe so, ob du verstanden wirst.

Mönchszelle kehren

Zähne putzen

Ein Gebet sprechen

Im Klostergarten Kräuter anpflanzen

Verkaufsstände für Touristen

Rollenspiel

ab der 1. Klasse

Einstieg

Begleitend oder zur Auflockerung bietet es sich an, die Klassenzimmertische in Verkaufsstände für Touristen zu verwandeln. Dann können sich die Kinder gegenseitig etwas verkaufen. Zum Einstieg lernen die Kinder erste französische Worte:

Merci = Danke
Bonjour = Guten Tag
Au revoir = Auf Wiedersehen
s'il vous plait = Bitte

Material

- Süßigkeiten, Bonbonpapiere
- Tischdecken evtl. von zu Hause
- Servietten, Butterbrottüten
- Schnüre
- Stifte aller Art, Scheren
- Spielgeld, Kasse oder ähnliches
- Karton für die Herstellung von Postkarten

Verlauf

Die Tüten werden mit der Silhouette des Berges und des Engels bemalt oder beklebt. Nachdem die Süßigkeiten eingepackt worden sind, werden die Postkarten geschnitten und gestaltet.

Anschließend dekorieren die Kinder die Tische mit Tüchern und ordnen die Waren an. In der Rolle der Verkäufer oder Touristen werden nun die Waren verkauft bzw. gekauft. Zum Abschluss könnte eine andere Klasse eingeladen werden, um diese in das Spiel mit einzubeziehen.

Wie hoch ist die Flut?

Spiel, ab der 1. Klasse

Ein Schüler darf der Fischer oder eine Schülerin eine Muschelsammlerin sein. Die- oder derjenige stellt sich mit dem Gesicht zur Wand (mit dem Rücken zu den anderen Kindern!) und hält sich die Augen zu. Er oder sie befindet sich bereits im Kloster. In einigen Metern Entfernung stehen die anderen Kinder, welche die Pilger sind. Sie rufen bei einem Jungen: „Fischer, wie hoch ist die Flut, welche Farbe wünschst du dir?“ Bei einem Mädchen fragen sie: „Muschelsammlerin, wie hoch ist die Flut, welche Farbe wünschst du dir?“ Der Fischer oder die Muschelsammlerin nennt eine Farbe, und jedes Kind, das ein Kleidungsstück mit dieser Farbe trägt, darf einen Schritt in Richtung des Fischers vortreten. Der erste Pilger, der den Fischer oder die Muschelsammlerin erreicht, hat gewonnen und löst den Fischer ab.

Das Mont-Saint-Michel - Angelspiel

Arbeiten mit Salzteig

ab der 1. Klasse

Material

- großer Karton (Kühlschrankskarton aus dem Elektroladen)
- Dispersionsfarben oder Plakafarben
- Wasserfarben, Pinsel
- Salzteig
- Metallstücke (Industrieabfall von einem Schrottplatz, Unterlegscheiben und Magnethaken aus dem Eisenwarenhandel)
- Ponal Klebstoff (um die Metallstücke am Salzteig zu befestigen)
- Tapetenkleister
- Holzstöcke (Baumarkt oder Weidenruten)
- Bindfaden

Herstellung von Salzteig

- 1 Tasse Wasser
- 1 Tasse feinkörniges Salz
- 2 Tassen Mehl (Typ 405)

Die Zutaten werden mit 1-2 Esslöffel Tapetenkleister vermengt.

Bei der Zugabe von einem Esslöffel Glycerin wird der Teig sehr geschmeidig. Vor dem Formen muss der Teig gut durchgeknetet werden. Luftdicht verpackt kann der Salzteig einige Tage aufbewahrt werden. Für das Trocknen gilt folgende Regel: pro 0,5 cm Dicke der Formen 1 Stunde im Backofen bei 75 °C trocknen. Dann die Temperatur für 1 Stunde langsam auf 150 °C erhöhen. Wölbt sich der Teig, ist die Temperatur zu hoch.

Verlauf

Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, die eine stellt den Salzteig her, während die andere den Karton bemalt. Alle vier Wände sollen den Mont-Saint-Michel darstellen, dabei muss die Kartonöffnung nach oben zeigen.

Die anderen Kinder formen aus dem angesetzten Salzteig ca. 3-5 cm große und ca. 1 cm dicke Figuren von Lebewesen, die es am Strand bei Ebbe um den Mont-Saint-Michel gibt. Dies sind z.B. Muscheln, Fische, Krebse oder andere Meerestiere. Ist der Salzteig getrocknet, kann er auf der Oberseite bunt bemalt werden. Auf die Unterseite einer jeden Figur wird ein Stück Metall mit einem Durchmesser von ca. einem Zentimeter geklebt. An die Holzstöcke werden Schnüre geknotet. Die Schnüre müssen mindestens die Länge der Kartenhöhe haben, da die am Boden liegenden Meerestiere mit dieser Angel erreicht werden sollen. An den Enden der Schnüre werden Magnete befestigt. So vorbereitet kann das Angelspiel beginnen.

Zum Abschluss

Die Kinder probieren das Angelspiel aus. Es könnte an einem Ort im Klassenzimmer stehen gelassen und in den Pausen genutzt werden.

Des Erzengels Gegner

Ein Drachen wird gestaltet

ab der 3. Klasse

Material

- Maschendraht, Draht, Drahtschneidezange
- Tapetenkleister und entsprechenden Behälter
- breite Pinsel zum Kleistern/ zum Bemalen
- viele alte Zeitungen
- Dispersionsfarben oder Plakafarben

Einstieg

Fragen:

Wisst Ihr noch, gegen wen der Erzengel Michael gekämpft hat?

Wie sieht ein Drache aus?

In welchen Farben stellt Ihr Euch einen Drachen vor?

Können Drachen wohl Feuer speien?

Verlauf

Von dem Maschendraht wird ein großes Stück abgeschnitten, das so gebogen wird, dass sich hieraus Kopf und Körper ergeben. Aus kleineren Maschendrahtstücken werden die Beine gerollt und mit dem Draht an den Drahtkörper gebunden. Der Tapetenkleister wird angerührt, Zeitungspapier in handflächengroße Stücke gerissen, mit Tapetenkleister eingestrichen, auf das Gitter gelegt und leicht angedrückt. Am günstigsten ist es, zuerst den Kopf und den Körper mit Papier und Kleister zu bedecken. Wenn dieser getrocknet ist, kann der Drache umgedreht werden, so dass die andere Seite mit eingekleistertem Zeitungspapier bedeckt werden kann. Die Trocknungszeit beträgt ca. 1 Woche. Ist der Drache vollständig mit Zeitungspapier bedeckt und getrocknet, kann er mit Farben bemalt, beklebt oder auf andere Weise gestaltet werden.

Literatur

- Bernhard, Marianne (1994): Klöster. Erlangen: K. Müller.
 Besnard, Ch.-H. (1945): Le Mont-Saint-Michel. Paris: Laurens.
 Braunfels, Wolfgang (1985): Abendländische Klosterkunst. Köln.
 Brenner, Hans-Hagen (2002): „Ein Wunder soll ein Wunder retten. Der Mont -Saint -Michel soll fünf Minuten vor zwölf vor der völligen Versandung zu bewahren.“. In: Frankfurter Rundschau Nr.159 (Freitag, der 12. Juli 2002).
 Déceneux, Marc (1996): Der Mont Saint Michel. Stein für Stein. Rennes: Ed. Ouest-France.
 Nestmeyer, Ralf (2001): Schätze der Welt, Erbe der Menschheit. Gütersloh / München.
 Quétel, Claude, (1991): Der Mont-Saint-Michel. Paris.
 Schäfke, Werner (1981): Die Normandie. Köln: DuMont.
 Schröder; Pagenstecher (1995): Bretagne/Normandie; München: Verlag Velbinger.
 Vesper, Thomas; Lotz Jürgen; Strüber, Reinhard; Bauer, Christine; Kurz, Sabine (2000): Schätze der Menschheit. Augsburg: Bechtermünz.

Autorin

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Fach Kunst, Universität Paderborn
 jutta.stroeter@web.de



Andrea de Groot

Kulturelle Vielfalt im Kunstunterricht entdecken



Betrachtet man in Deutschland die Zusammensetzung einer ganz „normalen“ Schulklasse, so stellt sich mir als Pädagogin, die den interkulturellen Austausch fördern möchte, schnell die Frage, wie man im Unterrichtsfach Bildende Kunst den kulturellen Schatz, den die Schüler und Schülerinnen aus ihrer Biographie mitbringen, als Ausgangspunkt für einen bewussteren Umgang mit der kulturellen Vielfalt, die sich einem dort bietet, nutzen kann. Die Unterrichtseinheit „Ansichten vom ICH“ wird im folgenden Artikel in ihren Ansatzmöglichkeiten betrachtet. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich mit ihrer eigenen Biographie beschäftigen: Wo kommen sie her? Wo gehen sie hin? Diese Fragestellungen wurde künstlerisch dargestellt und aufgearbeitet. Daraus resultierend lernten sich die Schüler und Schülerinnen näher kennen, Barrieren und Vorbehalte wurden abgebaut und es entstand im Klassenverband eine erhöhte Akzeptanz der kulturellen Unterschiede und ein bewussteres Wahrnehmen bestimmter Lebenswege. Das Fach Bildende Kunst diente als Brücke zwischen den verschiedenen vorhandenen Kulturen.

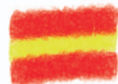


Discovering cultural diversity in art class

Upon examining any “normal” classroom in Germany, one can’t help but notice the wealth of culture each student has collected over his or her lifetime. As a teacher devoted to promoting intercultural exchange, I have to ask myself, how could each child’s cultural knowledge be utilized in order to encourage more conscious interaction with other cultures?

The lesson unit “Facets of ME” and its possible applications will be examined in the following article.

Through the lesson unit, students became better acquainted with each other, and barriers and prejudice melted away. In their place, students learned to become more accepting of cultural differences and to perceive more consciously particular ways of life. What served as a bridge between the various cultures represented among the students was the subject of art.



Descubrir diversidad cultural en la enseñanza de arte.

Resumen

Cuando queremos fomentar el intercambio cultural dentro del trabajo pedagógico en la disciplina de las Bellas Artes y si consideramos la composición de una clase „normal“ en una escuela o un instituto de Alemania, se aparece la pregunta, cómo se puede provechar el tesoro cultural que traen los alumnos por sus biografías para establecer un uso consciente con la diversidad cultural.

Los alumnos deberían enfrentarse con sus biografías: ¿De dónde vienen?, ¿A dónde van? Estas preguntas fueron presentadas y tratadas en el contexto de arte y así los alumnos se han conocido más intensivo y, además, barreras como prejuicios se han minorizado. A través de este trabajo se ha elevado la aceptación de las diferencias culturales y la percepción consciente de carreras determinadas. Así las Bellas Artes, como disciplina, servirían de puente entre culturas diferentes.

Deutschland hat sich zu einem der wichtigsten Einwanderungsländer entwickelt. Hierbei wird Migration nicht als Phänomen sondern vielmehr als Problem betrachtet, doch „seit Individuen gleich welcher Herkunft aus ihrer eigenen Gemeinschaft heraustreten, stehen sie in Austausch mit anderen Kulturen“ (AMIRSEDGHI 2006: 323)

Bezogen auf den Bildungs- und Schulbereich sprechen die zunehmenden Zahlen der Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte eine deutliche Sprache.

Verschiedene politische Anstrengungen wurden unternommen, um dieser Tatsache Rechnung zu tragen und eine verbesserte Integration der Bevölkerungsschichten mit Migrationshintergrund zu erlangen. Allerdings zielen diese Integrationsansätze zumeist auf die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik ab. Weniger Berücksichtigung finden sie in der Kulturpolitik, die allerdings mit ihren migrationsbedingten kulturellen Veränderungen den Bedürfnissen einer multikulturellen Gesellschaft Rechnung tragen muss. Betrachtet man diesen Aspekt genauer und geht man davon aus, dass ein kulturelles Interesse auch in der Schulsozialisation geweckt werden kann, so kommt dem Ort Schule eine immense Bedeutung zu und hierbei sowohl den Agierenden als auch dem Ort, dem Raum, der Architektur als solches.

Wie sieht die Schule Schülerinnen und Schüler mit anderem kulturellem Hintergrund als dem deutschen? Wird der kulturelle Reichtum gefördert oder ist die Anpassung vorherrschendes Ziel? Wie lautet hier der Auftrag der Schule?

Die Schule als eine Sozialisationsinstanz muss vermehrt mit Schülerinnen und Schülern aus zwei Kulturen rechnen, wobei „von einer vollständigen Hinwendung zum Aufnahmeland bei gleichzeitiger Abwendung vom Herkunftsland“ nicht ausgegangen werden kann (KISSAU 2008: S.34).

Unsere heutige Gesellschaft ist geprägt von multikulturellen Aspekten. Die Fragen, die sich hierbei abzeichnen, ranken sich um den Begriff „Heimat“.

„Wo kommst Du her? Wo gehst Du hin?“ trägt als Titel meines Museumskoffers der Globalisierung und der ständigen Wanderungsbewegungen auf unserem Planeten Rechnung. Hierbei sind sowohl freiwillige als auch unfreiwillige Wanderungen sowie charakteristische Probleme nationaler Minderheiten zu beachten. Die Situation von Minderheiten wird

vom gesellschaftlichen Zustand des Gastlandes bestimmt und hierbei vor allem vom Grad der Toleranz der aufnehmenden Bevölkerung. Der Prozess der sozialen Einbindung geht hierbei oft einher mit der Aufgabe der eigenen Nationalität, sprich der Sprache und Traditionen, mit dem Resultat eines steigenden Anpassungsdrucks. Die kulturellen Unterschiede sollten aber vielmehr als „Schatz“ verstanden werden, den es zu betrachten, zu bergen und zu schätzen gilt. Dieses war mein Anspruch eines Kunstprojektes zum Thema „Ansichten vom ICH“.

Aus Schülersicht betrachtet bietet die Thematik meines Museumskoffers mehrere Anknüpfungspunkte:

- Es können Wanderungsbewegungen in der eigenen Familie untersucht werden (Ursachen- und Motivationsanalyse)
- Die Frage nach der Zukunft („Wo gehst Du hin oder wo gehe ich hin?“) weist deutliche Aspekte zur heutigen erforderlichen Mobilität auf – besonders bezogen auf den Arbeitssektor (Bedeutung der Arbeit früher und heute)
- Die Bedeutung der Sprache als bindendes Glied zwischen verschiedenen Kulturen. Wie sieht es mit der Verständigung in einem fremden Land, mit einer fremden Kultur aus? (Aspekt der interkulturellen Kommunikation)
- Vergleich der Wohnverhältnisse verschiedener Bevölkerungsgruppen oder Altersgruppen.
- Welche Bedeutung hat das „Zuhause“ oder das Wohnen in einer fremden Umgebung?
- Die Rolle der Schule im Integrationsprozess – z.B. Untersuchung der eigenen Klassenstruktur, Austausch von Erinnerungen: der erste Schultag, neue Schule/ Schulwechsel

Der Einstieg zum Thema „Ansichten vom ICH“ kann mit folgenden Leitfragen eingeleitet werden:

- Welche Rolle spielt die Familie?
- Welche Werte werden vermittelt?
- Welche Traditionen und Sitten gibt es in der eigenen Familie?
- Was wurde bereits „weitergegeben“?
- Welche Rollen spielen Freunde im Sozialisationsprozess?
- In welchen Lebensphasen sind welche Personen am wichtigsten?

Welche Orte sind/ waren mir wichtig?

In einer Fachschulklasse für Sozialpädagogik, die geprägt ist von einem Nebeneinander unterschiedlichster Kulturen, galt es die kulturelle Vielfalt im Klassenverband zu erkennen und wahrzunehmen, um zu einer erhöhten Akzeptanz zu motivieren. Die Schüler und Schülerinnen haben sich künstlerisch mit dem eigenen Ich auseinandergesetzt, mit ihrer ganz persönlichen Biographie, die teilweise gezeichnet war durch Flucht, Kriegserfahrungen, familiären Ausnahmesituationen, aber auch von Zuversicht und einer neuen Perspektive innerhalb der angestrebten Ausbildung.

„Wo komme ich her? Wo gehe ich hin?“ eröffnet die Möglichkeit in einen intensiven Dialog über kulturelle und familiäre Besonderheiten zu kommen – Gemeinsamkeiten in der Sozialisation werden aufgezeigt, das Männer- und Frauenbild wurde thematisiert.

Die künstlerischen Ergebnisse zeigen ein sehr unterschiedliches Niveau. Doch der kommunikative Austausch, der sich in Form einer Präsentation an die intensive künstlerische Phase anschloss, hat die sozialen und soziokulturellen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen enorm erweitert.

Literatur:

AMIRSEGDHI, N.: „Kultur von Innen und Außen“. Ästhetische Bildung als Mittel zur Integration. In: BEHRENS/MOTTE (Hg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. 2006. S.323-333.

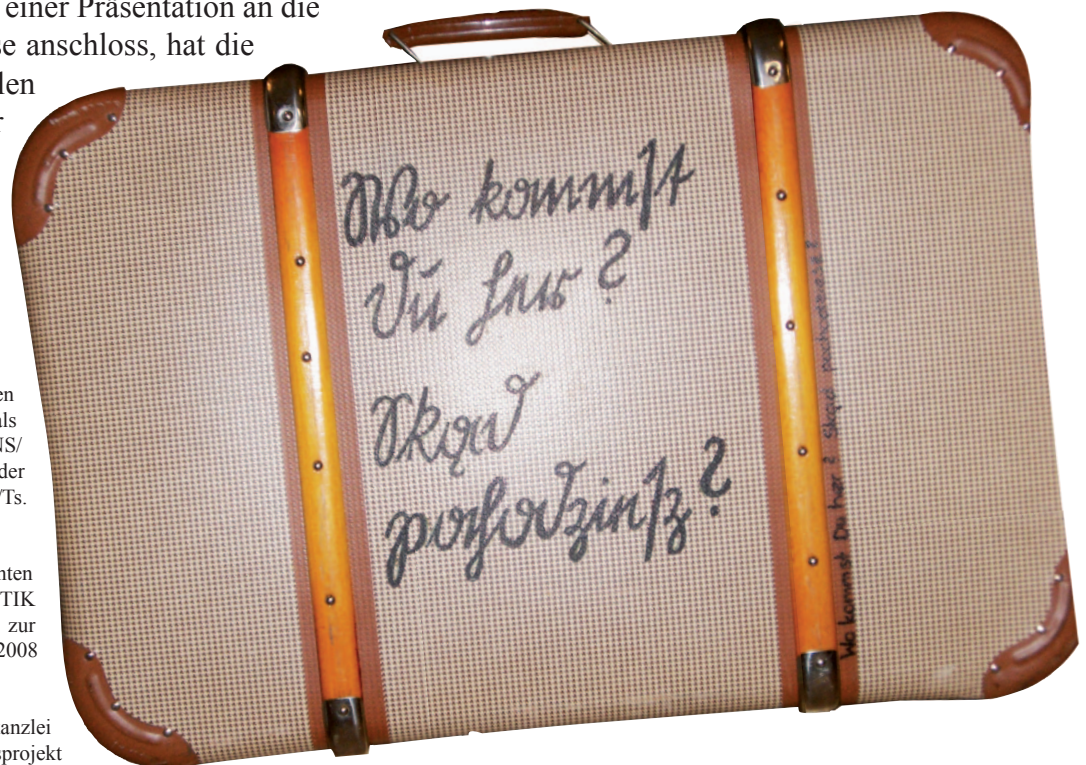
KISSAU, K.: Internetnutzung von Migranten – ein Weg zur Integration? In: AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Heft 39/2008 vom 22.September 2008, S.14-22.

LDS NRW im Auftrag der Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen: Datenforschungsprojekt „Kulturelle Interessen und Gewohnheiten von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte“, Düsseldorf o.J.

Angaben zur Autorin:

Andrea de Groot, Studienrätin
EMail: andreadegroot@yahoo.de

Seit 2000 Studienrätin am Berufskolleg bzw. am beruflichen Gymnasium mit den Fächern Farbtechnik und Raumgestaltung, Politikwissenschaften und Bildende Kunst. Besondere Themenschwerpunkte: Gedenkstättenpädagogik, Interkulturelle Sozialisation, Kulturelle Bildung und Migration





Anna Houben 90 Jahre Bauhaus

Farbproben des Meisterhauses, Farbpigmente und Memoryspiel



Vor gut 90 Jahren gründet Walter Gropius in Weimar das „Staatliche Bauhaus“, dessen Gestaltungsideen innerhalb kürzester Zeit zum Sinnbild der Moderne avancieren und die nachfolgenden Generationen von Architekten, Designern und Künstlern prägen. Diese kulturpolitische Revolution, die 1919 in Weimar beginnt und ab 1926 in Dessau weitergeführt wird, ist heute noch in vielen Bereichen des Lebens spürbar. Besonders die in Dessau von Walter Gropius und seinen Mitarbeitern realisierten Bauten und hier vor allem das Bauhausgebäude und die Meisterhäuser spiegeln das Neue Bauen des anfänglichen 20. Jahrhunderts in Deutschland wider, das durch die Hervorhebung der Technik, dem Credo „form follows function“ sowie dem Glauben, dass die Gestaltung das Leben verändern kann, geprägt war. Mit der Meisterhaussiedlung, welche aus drei gleichen Doppelhäusern und einem Einzelhaus besteht, will Gropius jeweils einen „klaren organischen Bauleib schaffen, nackt und strahlend, der seinen Sinn und Zweck aus sich selbst heraus durch die Spannung seiner Baumassen zueinander funktionell verdeutlicht und alles Entbehrliche abstößt, das die absolute Gestalt des Baues verschleiert.“ (Thöner 2002: 8).

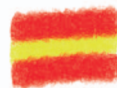


90 years of Bauhaus

Over 90 years ago in Weimar, Walter Gropius founded the school of Bauhaus, whose principles of design became a symbol of modernity, and ever since have endured in the work of later generations of architects, designers, and artists. This cultural revolution, which began in Weimar in 1919 and continued in Dessau in 1926, has left a distinctive mark on many areas of life that is perceptible even today. The buildings in Dessau designed by Walter Gropius and his staff, most notably the Bauhaus building and the Masters' Houses, are reflective of the Modern architecture of

early 20th century Germany. This architectural style was characterized by a strong emphasis on technical expertise, the credo “form

follows function,” as well as the conviction that design can change one’s life. Gropius conceived the set of Masters’ Houses – altogether three duplex houses and one single-family house – as a “clear, organic, architectural body, naked and radiant, whose functionality is evident in the tension between the individual structures, and that dismisses anything and everything that would distract from the perfect unity of form” (Thöner 2002:8).



Noventa años de Bauhaus

Hace aproximadamente noventa años Walter Gropius fundó el Bauhaus estatal en Weimar, cuyas ideas de figuración y diseño elevaron pronto al símbolo de la época moderna y acuñaron las generaciones venideras de arquitectos, diseñadores y artistas. Todavía hoy se puede percibir esta revolución de política cultural que empezó en 1919 en Weimar y fue continuado en 1926 en Dessau. Especialmente las construcciones en Dessau realizados por Walter Gropius y sus colaboradores, aquí sobre todo el edificio de Bauhaus y las casas maestras, nos muestran la manera inovativa de construir que se desarrollaba en los comienzos del siglo veinte. La idea de Bauhaus ponía de relieve la técnica y seguía al lema form follows function, además contenía la creencia que la figuración y el diseño puede cambiar la vida. A la colonia de la casa maestra pertenecen tres casas dobles de igual apariencia y una casa singular. Con esta colonia Gropius quería “crear un cuerpo de construcción orgánico, puro y espléndido, que acalarece funcionalmente su sentido y fin por sí mismo mediante la tensión entre sus masas de construcción y repugna todo lo prescindible que encubre la forma absoluta de la construcción.” (Thöner 2002:8).

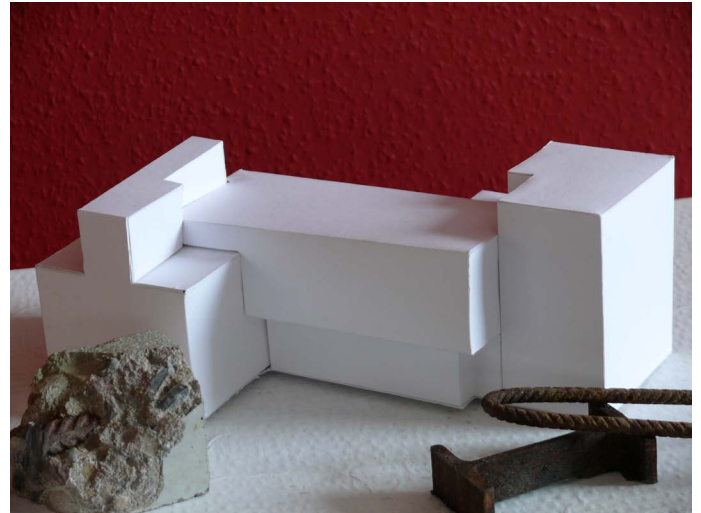
Vor gut 90 Jahren gründet Walter Gropius in Weimar das „Staatliche Bauhaus“, dessen Gestaltungsideen innerhalb kürzester Zeit zum Sinnbild der Moderne avancieren und die nachfolgenden Generationen von Architekten, Designern und Künstlern prägen. Diese kulturpolitische Revolution, die 1919 in Weimar beginnt und ab 1926 in Dessau weitergeführt wird, ist heute noch in vielen Bereichen des Lebens spürbar. Besonders die in Dessau von Walter Gropius und seinen Mitarbeitern realisierten Bauten und hier vor allem das Bauhausgebäude und die Meisterhäuser spiegeln das Neue Bauen des anfänglichen 20. Jahrhunderts in Deutschland wider, das durch die Hervorhebung der Technik, dem Credo „form follows function“ sowie dem Glauben, dass die Gestaltung das Leben verändern kann, geprägt war. Mit der Meisterhaussiedlung, welche aus drei gleichen Doppelhäusern und einem Einzelhaus besteht, will Gropius jeweils einen „klaren organischen Bauleib schaffen, nackt und strahlend, der seinen Sinn und Zweck aus sich selbst heraus durch die Spannung seiner Baumassen zueinander funktionell verdeutlicht und alles Entbehrliche abstößt, das die absolute Gestalt des Baues verschleiert.“ (Thöner 2002: 8).

Das Meisterhaus Kandinsky/ Klee als historisches Erbe der Welt

1996 wird das Bauhaus mit seinen Bauten in Weimar und Dessau, zu denen die Meisterhaussiedlung gehört, auf die Weltkulturerbeliste der UNESCO gesetzt. Begründet wird die Aufnahme durch die UNESCO offiziell wie folgt: „Das Bauhaus mit seinen Stätten in Weimar, Thüringen, und Dessau, Sachsen-Anhalt, steht für die sogenannte Bauhaus-Schule der Architektur, die zwischen 1919 und 1933 revolutionäre Ideen der Baugestaltung und Stadtplanung durchsetzte. Die Bauten der Bauhaus-Professoren von Walter Gropius bis Hannes Meyer, Lazlo Moholy-Nagy bis Wassily Kandinsky begründeten den Bauhaus-Stil, der die Architektur des 20. Jahrhunderts entscheidend geprägt hat“ (<http://www.unesco.de/311.html?&L=0>. Stand: 13.05.2009). Die revolutionären Ideen des Bauhauses spiegeln sich auch in den Bauhausbauten wider. Vor allem die Meisterhäuser, die Gropius für seine propagandistischen Zwecke genutzt hat, vermitteln mit der kubischen Gestaltung, der ökonomischen Raumaufteilung sowie der weißen Außengestaltung alle wichtigen Gestaltungsaspekte des Bauhauses. (Vgl. <http://www.unesco.de/311.html?&L=0>. Stand: 13.05.2009)

Das Bauhaus mit seinen Bauten in Weimar und Dessau und hier vor allem die Meisterhaussiedlung zeigt eine

wichtige Station der deutschen Geschichte auf und muss aus diesem Grund für die nächsten Generationen erhalten und zugänglich gemacht werden. Auf diese Weise kann eine Annäherung an eigene und fremde Kulturen stattfinden, die zur Anerkennung der „kulturellen Vielfalt“ und damit auch zur Akzeptanz und zur Achtung der Differenz zwischen den Kulturen führt. Nur durch die Vermittlung von Weltkulturerbe können die zukünftigen Generationen



Modell des Meisterhauses mit Bauelementen

das gemeinsame Erbe anerkennen und ein friedliches Miteinanderleben sichern. Daher scheint es unumgänglich, schon frühzeitig mit der Vermittlung von Weltkulturerbe wie dem Bauhaus in der Schule zu beginnen. Hier kann der Kunstunterricht verschiedene Aspekte der Welterbestätten thematisieren und sie ästhetisch erarbeiten. Eine erste Annäherung an die Welterbestätte Bauhaus mit seinen Bauten in Weimar und Dessau bietet der im Folgenden vorgestellte Museumskoffer, der den Teilaspekt der Welterbestätte: „Das Meisterhaus Kandinsky/ Klee mit seiner besonderen Farbgestaltung“ aufgreift und vertieft.

Das Meisterhauses Kandinsky/ Klee mit seiner besonderen Farbgestaltung als ein Aspekt des Bauhauses

Zur umfassenden Vermittlung des Meisterhauses Kandinsky/ Klee erscheint es sinnvoll, neben der Farbgestaltung der Innenräume auch andere Aspekte zu berücksichtigen, die untrennbar mit dem Meisterhaus Kandinsky/ Klee verbunden sind und sich auf die innere Gestaltung ausgewirkt haben. Ohne seine berühmten ehemaligen Bewohner Wassily Kandinsky und Paul Klee beispielsweise würde die Farbgestaltung der Innenräume nicht in der Weise, wie sie nun anzutreffen ist, ausgeführt worden sein. Auch die Architektur des Meisterhauses, die von

Walter Gropius und seinen Mitarbeitern stammt, spielt eine entscheidende Rolle, denn sie dient nicht nur als Medium für die Farbgestaltung, sondern als Modell für das Neue Wohnen ab den 20er Jahren.

Den Rahmen für die Präsentation des Meisterhauses Kandinsky/ Klee bildet dessen Architektur. Zur Visualisierung dieser enthält der Koffer ein schlichtes weißes Modell aus Pappe, das vor allem die Grundformen der Architektur in den Vordergrund stellen soll. Die Beschränkung auf die Farbe Weiß verhindert die eindeutige Zuweisung als Gebäude oder Wohnhaus, was zur Folge hat, dass Irritationen hervorgerufen werden, die Diskussionen über ästhetische Muster und Stereotypenbildung ermöglichen. Wie stellen wir uns Häuser vor? Warum stellen wir sie uns so vor? Gibt es Unterschiede bezüglich Männern und Frauen und ihren Vorstellungen? Darüber hinaus regt das Modell zu weiteren Fragen bezüglich Vorlieben, Tradition, Erbe und Konservatismus an. Die Verbalisierung dieser Aspekte fördert das Nachdenken über kulturelle Muster und bricht vorhandene Strukturen auf.

Neben dem Modell befindet sich im Architekturbereich auch Bauklötze in den Grundformen Quader, Pyramide und Zylinder, die dazu anregen sollen, eigene kubische Gebäude im Sinne des Bauhauses



Farbproben

aufzubauen und diese zeichnerisch festzuhalten. Einen Einblick in den Innenaufbau des Hauses geben Grundrisse des Hauses.

Diese können als Anregung dazu genutzt werden, die Ziele des Bauhauses bezüglich der Typisierung zu erarbeiten. Die besondere Bedeutung der großen Fenster spiegelt ein Stück Glas wider, das mit äußerster Vorsicht im Unterricht behandelt werden sollte.

Ein Stück eines Stahlgerüsts sowie Zementstücke geben Aufschluss auf die innovativen Materialien, mit denen das Bauhaus experimentiert und für ihre Zwecke eingesetzt hat.

Eine erste Annäherung an das Thema Farbe liefern Briefe, die Paul Klee an seine Frau während der Bauphase der Meisterhäuser geschrieben hat. In ihnen wird die Farbgestaltung des eigenen Hauses thematisiert. Die im Koffer enthaltenen Fälschungen dieser Briefe können im Kunstunterricht vorgelesen werden und dienen als Ausgangspunkt für eigene Experimente mit Tee und Kaffee. Neben den Briefen befinden sich Gläser mit roten, blauen und gelben Pigmenten, die den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass alle weiteren Farbtönen aus diesen drei Grundfarben gemischt werden können.

Ein Farbprobenbuch, das alle im Haus Kandinsky und Haus Klee eingesetzten Farbtönen beinhaltet, sowie Farbproben, welche zusätzlich auf Gipsstücke aufgetragen sind, liefern nicht nur visuelle, sondern auch haptische Erfahrungen.

Mit einem Memoryspiel, das farbige Abbildungen der Wohnräume beider Künstlerfamilien enthält, können Schülerinnen und Schüler auf spielerische Weise an die Farbgestaltung des Meisterhauses herangeführt werden. In Anlehnung an das Beispiel können sie



Gegenstände des persönlichen Bereichs beider Künstler

ein eigenes Memoryspiel entwerfen und umzusetzen, indem sie unterschiedliche Farbkarten, die sie vorher selbst bemalen, auf kleine Pappstücke kleben. Die Karten können nach neuen Regeln gestaltet werden, wobei insbesondere Kartenpaare zu Farbkontrasten hierfür eine gute Möglichkeit bieten.

Die Schubfächer des dritten Bereichs „Die Künstler Privat“ beinhalten Anschauungsmaterialien, die in beiden Haushalten zu finden sein könnten. So weisen

beispielsweise eine Geige und Notenblätter auf das Hobby Paul Klees, das er in Dessau intensiv pflegt. Er musiziert zusammen mit Musikern des Dessauer Theaterorchesters (Vgl. Thöner 2002:52) oder besucht selbst Aufführungen, die er detailliert in den Briefen an seine Frau beschreibt.

Neben Fälschungen seiner Briefe sowie Fälschungen von historischen Fotografien, die beide Künstler in privater Umgebung zeigen, liegen sowohl eine Pfeife, die bei Paul Klee und eine Brille, die bei Wassily Kandinsky auf den Fotografien zu sehen sind, bei. Da die Dessauer Zeit auch für beide Künstler eine sehr intensive malerische Phase mit sich bringt, sollen Pinsel auf diese verweisen.

Eine Kopie einer Ikone und ein russischer Teppich geben Hinweise auf die Inneneinrichtung Wassily Kandinskys Wohnung, die nur zum Teil aus dem Mobiliar der Bauhauswerkstätten besteht. „Die Möbel für den Salon stammten noch aus Moskau. Die Ateliereinrichtung hatte sich Kandinsky in München gekauft“ (Kandinsky 2008: 65) erinnert sich Nina Kandinsky. Die aus Moskau stammenden Möbel rufen am Bauhaus und dessen Umgebung verschiedene Reaktionen aus. So nennt Paul Klees Sohn Felix Kandinskys Einrichtung ein „ostasiatisches Museum“ (Thöner 2002: 50), während der russische Schriftsteller Ilja Ehrenburg sie dagegen so beschreibt: „In seinem Haus kann man indianische Skulpturen und Nowgoroder Ikonen, die rührende Landschaften Rousseaus und die Gedichte der alten Romantiker finden. Er ist scharfsinnig genug, um die Lebendigkeit und folglich auch Schönheit der Glasecken des ‚Bauhauses‘ zu sehen, aber der gleiche Scharfblick hindert ihn daran, das Paradies des armen ‚Zollbeamten‘ um des Paradieses willen zu verraten.“ (Thöner 2002: 50).

Die im Koffer befindlichen Einrichtungsgegenstände können als Ausgangspunkt für weitere Recherchen zum Thema Design in den zwanziger Jahren genutzt werden. Wie haben die Leute damals gelebt? Welche Möbel haben sie besessen? Wie sah das Design der Möbel aus, die von den Bauhauswerkstätten entwickelt und produziert wurden? Welche Zielgruppen sprach das Bauhaus mit seinen Möbeln an? Wo finden sich die Entwürfe des Bauhauses in der heutigen Zeit wieder?

Um einen möglichst umfangreichen Einblick in die Welterbestätte zu erhalten, bietet es sich an, möglichst viele Materialien aus dem Koffer in den Kunstunterricht einzuflechten. Für die Erarbeitung des Themenkomplexes Farbe in den Jahrgängen 5

und 6 ist insbesondere der Farbenbereich des Koffers hilfreich. Bei der Lehre der Perspektive, sowie beim Thema Design in der Klasse 8 kommt der gesamte Koffer zum Einsatz, wie im Folgenden gezeigt wird.

Die neue Architektur der Meisterhäuser als Ausgangspunkt für das Erarbeiten des Themenkomplexes Perspektive

Das im Koffer enthaltene Modell kann zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem Koffer platziert werden, sodass es für alle Schülerinnen und Schüler sichtbar wird. Da aus dem Modell auf den ersten Blick nicht ganz ersichtlich wird, worum es sich dabei handelt, stellen die Schülerinnen und Schüler zunächst Vermutungen darüber auf, was es sein könnte und aus welchen Formen es besteht.

Zur Darstellung des komplexen Aufbaus der Meisterhäuser erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Bauplan des Modells und erstellen aus diesem alleine oder in Partnerarbeit ein eigenes Modell. Im nächsten Arbeitsschritt wird das Modell aus zwei verschiedenen Blickwinkeln gezeichnet, was zu möglichen darstellerischen Problemen wie zum Beispiel zu Mängeln in den linearen Zusammenhängen führt. Die Schülerinnen und Schüler werden vermutlich Äußerungen darüber aufstellen, dass das Modell zu kompliziert sei, um es zeichnen zu können. In diesem Fall kann die Lehrperson den Vorschlag machen, eine reduzierte Form wie den Koffer, der die Grundform des Quaders besitzt, zu zeichnen, was zwar zur Erleichterung der Darstellung führt, die anfänglichen Probleme jedoch kaum löst. Die Einführung der Bleistiftmaßmethode, das Anvisieren des Gegenstandes mit Hilfe eines Bleistiftes, soll den Schülern helfen, die Abstände und Längen besser einschätzen zu können. Nach einem erneuten Zeichenversuch mit der Bleistiftmaßmethode werden die eigenen Beobachtungen geäußert.

Die aus den ersten Zeichenversuchen gewonnenen Erkenntnisse werden zur Einführung der Zentralperspektive genutzt, mit deren Hilfe im Weiteren zunächst der Koffer, dann das Meisterhaus gezeichnet werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass das Modell nur zentralperspektivisch gezeichnet werden kann, wenn sie frontal davor sitzen und dass sich je nach Blickwinkel, die Perspektive ändert. In diesem Zusammenhang können Begriffe wie Frosch- oder Vogelperspektive eingeführt werden. Eine praktische Arbeit zur Einübung der Zentralperspektive könnte darin bestehen, das eigene Zimmer zentralperspektivisch zu zeichnen und neue architektonische Elemente zu integrieren. In

einem weiteren Schritt können die Schülerinnen und Schüler für ihren Raum einen Farbplan erarbeiten. Als Anregung für Farbkombinationen dienen die im Koffer enthaltenen Farbproben des Meisterhauses Kandinsky/ Klee sowie die Farbpalette.

Zur Einführung der Zweifluchtpunktperspektive bietet sich eine Abbildung des Bauhausgebäudes in Dessau in Eckansicht an, welche mit dem OHP präsentiert wird. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten mit Hilfe der Abbildung, dass alle waagerechten Linien auf zwei Fluchtpunkte zulaufen, während die senkrechten Linien in ihrer ursprünglichen Lage bleiben. Zur Veranschaulichung der Zweifluchtpunktperspektive wird die Abbildung auf die Tafel projiziert, sodass alle wichtigen Linien von einem Schüler oder einer Schülerin auf der Tafel nachgezeichnet werden können und auf diese Weise eine Modellzeichnung entsteht. Als Übung kann das Modell des Meisterhauses mit Hilfe der Zweifluchtpunktperspektive gezeichnet werden.

Mit der Präsentation des Bauhausgebäudes bietet es sich auch an, das Geheimnis des Modells zu lüften und den Kontext zwischen Bauhaus und Meisterhaussiedlung herzustellen. Anhand der im Koffer enthaltenen Grundrisse des Meisterhauses wird die Idee der Typisierung, die Walter Gropius anhand des gleichen Grundrisses für beide Wohnungen, sowie der Gleichheit aller drei Doppelhaushälften der Meisterhaussiedlung angestrebt hat, visualisiert. In diesem Zusammenhang können auch die Geschichte und die Ideen des Bauhauses thematisiert werden, die als Voraussetzung für die weitere praktische Arbeit dienen. Es soll zusätzlich darauf eingegangen werden, warum das Bauhaus zum Weltkulturerbe gehört, was Weltkulturerbe überhaupt bedeutet und wie wir damit umgehen wollen.

Neben den Informationen über das Bauhaus bieten die im Koffer enthaltenen Bauklötze einen Ausgangspunkt für eine weitere praktische Arbeit. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, ein eigenes Gebäude zu entwerfen und es mit Hilfe der Zentral- oder Zweifluchtpunktperspektive darzustellen. Die Bauklötze, welche aus den Grundformen Quader, Zylinder und Pyramide bestehen, werden so aufgebaut, dass ein Gebäude entsteht, das die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Ansichten fotografieren und eine Ansicht auswählen, die in eine Zeichnung umgesetzt wird. Die Schülerinnen und Schüler können zusätzlich einen Farbplan für das gezeichnete Gebäude entwickeln. Als Anregung kann der Farbplan für die Meisterhäuser von Alfred Arnd (1926) dienen, an dem auch die Begriffe „Parallelperspektive“ und

„Isometrie“ eingeführt werden können.

Die Schülerinnen und Schüler eignen sich in dieser Unterrichtsreihe Fachbegriffe zur Perspektive und deren Zusammenhänge an und können sie in eigenen kunstpraktischen Arbeitsvorhaben umsetzen. Neben dem Umgang mit neuen Medien wie der Digitalkamera und dem Computer lernen sie Farbe als Gestaltungsfaktor am Beispiel des Meisterhauses Kandinsky/ Klee kennen und können sie in ihren eigenen Arbeiten gezielt einsetzen. Der Einbezug des Themenfeldes Weltkulturerbe Bauhaus fördert die Entwicklung des Bewusstseins für nationale Traditionen und Geschichte. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Fragen bezüglich der eigenen Kultur auseinander und können auf diese Weise für die Leistungen und Perspektiven früherer Generationen sensibilisiert werden.

Neben der Meisterhaussiedlung lernen die Schülerinnen und Schüler die gesamte Welterbestätte Bauhaus mit einigen wichtigen Bauten kennen und können deren Ideen als Basis für weitere Arbeiten im Themenbereich Design, das als weitere Unterrichtsreihe fortgeführt werden kann, verwenden. Für die Einführung des Themenkomplexes Design bieten die im Koffer enthaltenen persönlichen Gegenstände und Fotos, die Auskunft über die Einrichtung der beiden Künstlerwohnungen geben, einen Ausgangspunkt.

Wie haben beide Künstler ihre Wohnungen eingerichtet? Welche Gegenstände haben sie ausgesucht? In welchem Zusammenhang stehen die eher traditionellen Möbel in Wassily Kandinskys Wohnung zur seiner Einstellung bezüglich der Bauhausideen? Wie wirkt sich die farbige Gestaltung der Wohnung auf die Möbel aus? Diese Fragen können der Beginn für weitere Untersuchungen im Bereich Design werden.

Literatur:

Kandinsky, Nina (2008): Kandinsky am Bauhaus, Halle (Saale): Waldersee Verlag.

Thöner Wolfgang (2002): Das Bauhaus wohnt. Leben und Arbeiten in der Meisterhaussiedlung Dessau, Dessau: E.A. Seemann.
www.unesco.de

Autorinnenangaben:

Anna Houben
Lehrfähigkeit am Gymnasium Schloss Holte-Stukenbrock
annat@zitmail.uni-paderborn.de



Annette Wiegmann-Bals

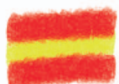
Die Paderborner Kinder- und Jugendakademie zur Weltkulturerbestätte Rom



Im Rahmen der Kinder- und Jugendakademie 2009 wurde das Thema „Weltkulturerbestätte Rom“ zum Anlass genommen, innovative ästhetische Vermittlungskonzepte zur Förderung des kulturellen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Die in dieser Kinder- und Jugendakademie inszenierten ästhetischen Erfahrungen, Sinneseindrücke und Erlebnisse sollten insgesamt aus dem Raum alltäglicher Erlebnisse herausführen und eine persönliche Nähe zu vergangenen Zeiten, historischen Kultursystemen und den sichtbaren Artefakten herstellen. Durch das individuelle Betroffen- und Angesprochensein und die individuelle theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Weltkulturerbestätte Rom, wurde durch dieses Projekt ein Beitrag zur Identitätsentwicklung der TeilnehmerInnen angestrebt.



Within the framework of the Children and Youth Academy of 2009, we saw the topic „World Cultural Heritage Sites of Rome“ as an opportunity to develop innovative, aesthetic instructional methods to foster the children's and youths' cultural consciousness. The aesthetic experiences, sensory input, and happenings simulated in the Children and Youth Academy were used to guide the participants away from the everyday world, while recreating the aura of times past, historical cultural systems, and the visible artifacts. In the process, each person feels personally affected, enabling a unique theoretical and practical exploration of Rome's World Heritage Sites. Consequently, the project was used as a medium to help form the participants' identities.



La Kinder- und Jugendakademie de Paderborn con el tema Roma como patrimonio cultural de la humanidad.-
En el proyecto de la Kinder- und Jugendakademie de Paderborn en 2009 el tema Roma como patrimonio cultural de la humanidad sirve de motivo para desarrollar conceptos didácticos que transmiten y desarrollan la conciencia cultural de niño y juvenil de una manera estéticamente inovativa. Las experiencias estéticas deberían conducir afuera de un espacio diario y desarrollar una proximidad personal a tiempos pasados, sistemas culturales históricos y los artefactos visibles. Por medio de la afectación individual, el enfrentamiento personal y el análisis realizado teórica- como prácticamente, todo eso relativo al patrimonio cultural de la humanidad Roma, se aspira a contribuir al desarrollo de la identidad de los participantes.

Im Rahmen der Paderborner Kinder- und Jugendakademie werden ästhetische Erfahrungen, die in Vermittlungsprozessen initiiert werden, nicht als reine Sinnesschulung verstanden. Sie intensivieren vielmehr die Aufmerksamkeit für die Bereiche eines Themenkomplexes, die „über das sinnlich Wahrnehmbare“ hinausweisen und reduzieren die oftmals existierenden Barrieren zwischen der Betrachterin bzw. dem Betrachter und dem jeweils zu betrachtenden Objekt: „Indem wir uns probeweise die Art der Welterschließung, die das ästhetische Objekt (...) präsentiert, zu eigen machen, wird vorübergehend die Distanz zwischen Subjekt und (fremdem) Objekt aufgehoben; durch das Ungewohnte, Irritierende, aber auch durch das bislang Übersehene, Überhörte oder Verdrängte können Sehgewohnheiten und Sinnmuster aufbrechen und neue Formen für eigene zukünftige Erfahrung möglich werden.“ (Kirchner, Schiefer Ferrari und Spinner 2006: 12)

Vor diesem Hintergrund leistet die Kinder- und Jugendakademie, welche es sich zur Aufgabe gemacht hat Welterbestätten zu vermitteln, einen zweifachen Beitrag; es werden einerseits nicht nur die aussagekräftigen ästhetischen und die den jeweiligen Zeitgeist des Entstehungskontextes der gewählten Stätte widerspiegelnden Auffälligkeiten an sich aufgegriffen, sondern auch besonders mitteilungskräftige auf den ersten Blick nicht sofort sichtbare Einzelaspekte bzw. –elemente herausgestellt, die unter gesonderter intensiver Aufbereitung behandelt werden. Deshalb werden im Vorfeld jeder Paderborner Kinder- und Jugendakademie die Charakteristika herausgearbeitet, denen im Rahmen didaktischer und kunsthistorischer Überlegungen eine Schlüsselfunktion zukommt.

„Die gestaltete Sinnhaftigkeit ästhetischer Phänomene“ erklärt sich jedoch in dem oben beschriebenen Kontext nicht ausschließlich auf der begrifflichen Ebene. Sie sind „nur in ihren simultanen, sinnlich-symbolischen Beziehungen erfahrbar“. Vor diesem Hintergrund sind in den Vermittlungsprozessen des hier dargestellten Hochschulprojektes nicht nur die „diskursiven“ sondern auch die „präsentativen Symbole“ von besonderer Relevanz.“(vgl. Langner 1984: 103, zit. nach Kirchner, Schiefer Ferrari und Spinner 2006: 12).

Vermittlungskontext: Alle Wege führen nach Rom
Im Jahr 2009 wurde, wie in der ersten Ausgabe der Zeitschrift World Heritage and Arts Education bereits angekündigt, eine Kinder- und Jugendakademie zur Weltkulturerbe in Rom konzipiert.

Mit der Entscheidung für das Thema Rom wurde im Jahr 2009 der Versuch unternommen über das rein kulturelle Wissen hinaus ein Bewusstsein für lang zurück liegende, aber in gesellschaftlichen Strukturen immer noch präzente Ereignisse zu fördern. Der kulturelle Einfluss, den Rom als ehemals wichtigstes kulturelles Zentrum im heutigen Europa und angrenzenden Regionen hatte, sollte neben den künstlerischen Höchstleistungen, die in der Ewigen Stadt zu finden sind, vermittelt werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten erfahren, wie stark die Kultur vor Ort, die Kultur, in der sie selbst leben, von weiter entfernten Stätten beeinflusst wurde und wird. Ein Vorhaben von besonderer Aktualität in Zeiten, in denen der Globalisierungsgedanke sich stark in der Gegenwartskultur ausgebreitet hat.

Der thematische Aufbau

Die Studierenden hatten sich im Vorfeld intensiv mit dem Thema Rom auseinander gesetzt und ein pädagogisches Konzept entwickelt, das den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen an fünf aufeinander folgenden Tagen die Stadt Rom und das Leben in der damaligen Zeit nahe bringen sollte.

So wurde das Thema der diesjährigen Kinder- und Jugendakademie: „Alle Wege führen nach Rom“ durch fünf Themenschwerpunkte an 5 Stationen aufgenommen. Jede Gruppe wählte dabei einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt, der am Ende der Kinder- und Jugendakademie im Rahmen einer feierlichen und abwechslungsreichen Abschlusspräsentation den Eltern und Interessierten vorgestellt wurde.

Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Stationen näher erörtert.

Bau eines Triumphbogens

Triumphbögen, welche in der Antike zur Verstärkung der Außenwirkung von Zeremonien und Auftritten beitragen, wurden in der Römerzeit für große Feldherren und Bürger an bedeutenden Stellen in den Städten errichtet.

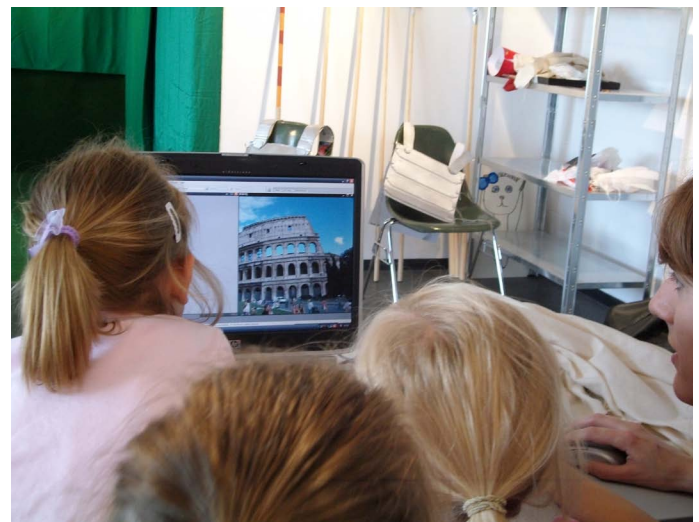
Als großes Gemeinschaftsprojekt wurde im Rahmen der Akademie ein 3.10 m hoher und 3.14 m breiter monumentaler Triumphbogen „Stein auf Stein“ errichtet. Dabei wurde den Kindern und Jugendlichen die Architekturgeschichte der damaligen Zeit sowie einige statische Detailfragen nahe gebracht. Die Mädchen und Jungen konnten ihren „eigenen“ Stein verzieren und mit individuellen, kreativen Ideen dazu beigetragen, dass alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen am Sonntagnachmittag nach fünf

Tagen „harter Arbeit“ durch den beeindruckenden und gestalteten Triumphbogen ziehen konnten.



Digitale Zeitreise in das alte Rom

Eine weitere Studierendengruppe führte die Kinder auf einer „digitalen Zeitreise“ direkt zu einigen ausgewählten römischen Bauwerken.



Parallel wurden historische Kostüme und Filmrequisiten hergestellt. Die Kinder und Jugendlichen stellten anschließend mit großer Begeisterung eigene Filme zum Alltagsleben in Rom her und hatten die Möglichkeit mit Hilfe der Studentinnen und Studenten Fotomontagen im

„alten Rom“ am Computer zu erarbeiten. Diese digitale Arbeit erzeugte bei den Kindern sowohl eine Faszination für technische Möglichkeiten, als auch einen kritischen Blick für die digitale Bilderwelt der heutigen Zeit, in der das Bild oder scheinbare Abbild nicht unreflektiert betrachtet oder konsumiert werden sollte.



Mosaik- und Büstenwerkstatt

In der Mosaik- und Büstenwerkstatt wurden unter der Anleitung der Studierenden Mosaik- und Alltagsgegenstände aus der Römerzeit aus Ton hergestellt.

Als Gemeinschaftsprojekt ist im Laufe des mehrtägigen Projektes darüber hinaus ein zweidimensionales großes Mosaik entstanden, welches das Colosseum in Rom abbildet. Auch kleinere, eigene Mosaik- und Büstenwerkstatt wurden von den Mädchen und Jungen gestaltet, die sie genauso wie die Töpfergegenstände frei entworfen und selbständig anfertigt wurden. An dieser Station konnte insbesondere auf Seiten der Heranwachsenden eine große Begeisterung und ausdauerndes Arbeiten beobachtet werden.



Rollenspiel

An der nächsten Station stand für die Kinder das Leben der alten Römerinnen und Römer im Mittelpunkt. Hier konnte der Alltag der damaligen Zeit nachgespielt und erlebt werden.

Auch hier wurde ein Gemeinschaftsprojekt, nämlich ein großes Wandgemälde erstellt, welches am letzten Tag als Bühnenbild für die eingeübten Rollenspiele genutzt werden konnte.

Wandmalerei

Eine weitere Studierendengruppe beschäftigte sich jeden Tag mit der Vermittlung des Bereichs „Freskenmalerei“ und so konnten BeobachterInnen einige Mädchen und Jungen auf dem Rücken liegend beim Malen eines eigenen Deckengemäldes wieder finden.

Die Kinder hatten dabei die Möglichkeit, das Malen frei und ungezwungen auszuprobieren und erfuhren hautnah, dass Malerei an Wänden und Decken im Vergleich zum Malen und Zeichnen an Tisch und Staffelei eine besondere Herausforderung darstellt.



Die Kinder- und Jugendakademie als Beitrag zur Identitätsentwicklung

Das Vermittlungskonzept der Kinder- und Jugendakademie strebt im Kontext der World Heritage Education die Identitätsentwicklung junger Menschen u. a. durch einen Perspektivwechsel an. „*Notwendiger Teil des Identitätsprozesses ist die Fähigkeit zur wechselseitigen Perspektivübernahme (vgl. Selman 1982). Der zunächst egozentrische Standpunkt eines Kindes weitet sich nach und nach zum Wechsel zwischen Ich- und Du-Perspektive. Aber auch dieses Stadium bedarf noch der weiteren Entwicklung zu einer Wir-Perspektive, nämlich der Einsicht in übergreifende Prinzipien, die die soziale Wahrnehmung von größeren Gruppen oder ganzen Gesellschaften steuern können (z. B. durch tradierte Rollenzuschreibungen oder durch kulturell geprägte Bewertungsmuster für Verhaltensweisen)*“ (vgl. Kirchner, Schiefer Ferrari und Spinner 2006: 18). Der Perspektivwechsel wirkt sich auch auf die Ausbildung ethischer Wertigkeiten aus, der vor allem im Zuge der Identitätssuche bei Jugendlichen von Bedeutung ist (vgl. Spinner 2004).

Die in dieser Kinder- und Jugendakademie inszenierten ästhetische Erfahrungen, Sinneseindrücke und Erlebnisse sollten insgesamt aus dem Raum alltäglicher Erlebnisse herausführen und eine persönliche Nähe zu vergangenen Zeiten, historischen Kultursystemen und den sichtbaren Artefakten herstellen.

Durch das individuelle Betroffen- und Angesprochensein und die individuelle theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Weltkulturerbestätte Rom, wurde durch dieses Projekt ein Beitrag zur Identitätsentwicklung der TeilnehmerInnen angestrebt. *Was einen emotional nicht berührt..., wird auch nicht identitätsrelevant’ ...*“ (Kirchner, Schiefer Ferrari und Spinner 2006: 19).

Begegnungen mit der eigenen Geschichte an bedeutsamen Orten, die zur Identitätsbildung beitragen und zu einem Anlass mit der Begegnung mit dem Andersartigen führen, werden zu einem Fundament für gegenseitiges Verständnis und zur Erreichbarkeit einer Kultur des friedlichen Miteinanders (vgl. Schefers 2004: 15).

Unter vorstehenden Aspekten wurde von der Paderborner Kinder- und Jugendakademie zu Rom ein Beitrag geleistet.

Literaturverzeichnis

Kirchner, Constanze; Markus Schiefer Ferrari und Kaspar H. Spinner (Hg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität – Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed.

Langer, Susanne (1984): Philosophie auf neuem Weg. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main: Fischer 103.

Selman, Robert L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. In: Geulen, Dieter (Hg.) (1982): Perspektivübernahme und soziales Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp 223–256.

Spinner, Kaspar H.. (2004): Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht. In: Matthes, Eva (Hg.) (2004): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth: Auer102–113.

Schefers, Hermann (2004): Warum Welterbepädagogik? In: Ströter-Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. Welterbestätten der UNESCO in NRW, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. Paderborn, 15.

Zur Autorin:

Dr. Annette Wiegmann-Bals lehrt Kunst und ihre Didaktik mit den Schwerpunkten World Heritage Education, Medienpädagogik (Computerspiele), Qualitative Empirie und Kinderzeichnungsforschung an der Universität Paderborn. Sie ist Mitgründerin der Paderborner Kinder- und Jugendakademie sowie der Internetzeitschrift World heritage and arts education.

Andreas Flemig

Walter Womacka - Mensch und Raum

Zur Diskussion um den Erhalt des DDR-Kulturerbes

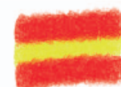


Berlin ist hin- und hergerissen durch seine eigene gegenwärtige Entwicklung, denn auch nach 20 Jahren besteht trotz aller Bemühungen nur annähernd eine Einheit. Dieser Artikel veranschaulicht den immer wieder auftretenden Konflikt der Identitätsfrage der Stadt. Verdeutlicht wird dieser an Walter Womackas Kunst und Person. Andreas Flemig reflektiert sein eigenes Empfinden zu der besonderen Entwicklung dieses Künstlers und seiner Werke im Berliner Raum. Es ist keineswegs eine Lösung dieser einzigartigen Problematik beabsichtigt, lediglich eine Bewusstseinsweiterung über die Vergangenheit einer Gesellschaft wird gewünscht.



Walter Womacka – Man and Space
The discussion surrounding the maintenance of the cultural heritage of the GDR

Berlin's current state has left it torn between (between two worlds). Even 20 years after the unification, Berlin remains, despite every effort, far from united. This article illustrates the city's continuing identity crisis, exemplified through Walter Womacka and his art. Andreas Flemig reflects on his own perception of the unique development of the artist and his work in Berlin. It is in no way intended as a solution for this one of a kind issue, but rather a way to promote awareness about a society's past.



El desarrollo contemporáneo de la capital alemán, Berlín, se presenta todavía partido en dos partes, porque, aun después veinte años y los esfuerzos invertidos, solo se ha acercado a la unidad. Este artículo hace imaginar el conflicto alrededor de la cuestión hacia la identidad de la metrópoli, lo que siempre surge otra vez, y que es ejemplificado por medio de la consideración de Walter Womacka y su obra. Andreas Flemig escribe sobre sus mismos sentimientos relativo al desarrollo especial de este artista y sus obras en la región de Berlín. De ningún modo el autor aspira a solucionar el problema único, solo desea que el lector pueda amplificar la consciencia respecto al pasado de una sociedad.

Am 22. Dezember 1925 kam Walter Womacka in Horní Jiřetín im heutigen Tschechien zur Welt. Zwischen den Jahren 1940 und 1943 wurde durch seine Ausbildung zum Zimmer- und Dekorationsmaler an der Staatsschule für Keramik- und -verwandte Gewerbe in Teplice das kunsthandwerkliche Fundament gelegt. Ab 1946 befasste sich Walter Womacka an der Meisterschule für gestaltendes Handwerk in Braunschweig erstmalig mit Glastechnik und verfolgte später das Studium der Wandmalerei an der Hochschule für Baukunst und Bildende Künste in Weimar und Dresden. Im Jahr 1953 wurde Walter Womacka Assistent in der Abteilung Malerei an der Hochschule für Bildende und Angewandte Kunst in Berlin-Weißensee. Ein Jahr darauf zog er dauerhaft von Weimar nach Berlin-Pankow und führte selbst erste baugebundene Arbeiten aus. Bereits 1961 widmet er sich erstmalig im Rahmen von 10 großformatigen Aquarellen und Gouachen der ersten Phase des Aufbaus im Berliner Stadtzentrum. Die Beschäftigung mit den Stadtansichten Berlins durchzog in den Folgejahren immer wieder sein künstlerisches Schaffen und lässt sich bis in die aktuellen Ausstellungen verfolgen. 1962 entstand der Entwurf der Glasfenster für die Humboldt-Universität zu Berlin und im gleichen Jahr begannen die Entwurfsarbeiten für das Mosaik am, seit 2005 aufwendig restaurierten, Haus des Lehrers. Im Jahr 1963 erfolgte Womackas Ernennung zum Leiter der Abteilung Malerei an der Hochschule für Bildende und Angewandte Kunst, zwei Jahre darauf die zum Professor.

1967 wurden die Wandbilder im Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten der DDR vollendet, kurz darauf entstand das Wandbild am Berliner Ministerium für Bauwesen der DDR, welches momentan bereits eingezäunt zum Abriss bereit steht. Walter Womacka übernahm 1968 die Leitung der künstlerischen Ausgestaltung des Neubaukomplexes Berlin-Alexanderplatz. Zwei Jahre später waren die Arbeiten am Brunnen der Völkerfreundschaft abgeschlossen. Am 1. September 1968 trat Walter Womacka das Amt des Rektors an der Hochschule für Bildende und Angewandte Kunst an, welches er für die folgenden 20 Jahre innehatte. 1971 begann die Montage der Kupferarbeit für das Haus des Reisens, worauf ich im Folgenden näher eingehe.

In seiner künstlerischen Laufbahn unternahm Walter Womacka zahlreiche Studienreisen sowie Einzel- und Gruppenausstellungen weit über die Grenzen der ehemaligen DDR hinaus.

Seine Verdienste als Maler wurden 1958 mit dem

Kunstpries der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft und 1959 mit dem Kunstpreis der DDR gewürdigt. 1961 vollendete Womacka die Glasfenster in der Eingangshalle des Museums des antifaschistischen Befreiungskampfes der europäischen Völker (heute Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen) und erhielt im darauf folgenden Jahr dafür seinen ersten von insgesamt drei Nationalpreisen.

1965 folgte die Auszeichnung mit dem Vaterländischen Verdienstorden in Gold und 1977 die Ehrung mit dem Goethepreis der Stadt Berlin und dem Titel „Verdienter Hochschullehrer der DDR“. In seiner Hochschullaufbahn wurde Walter Womacka drei Mal zum Rektor der Kunsthochschule Berlin wiedergewählt und konnte insgesamt vier Mal die Wahl zum Vizepräsidenten des Verbandes Bildender Künstler der DDR für sich entscheiden. Seit dem Jahr 2007 bemüht sich der Freundeskreis Walter Womacka e. V. besonders um den Erhalt seiner baugebundenen Arbeiten. Walter Womacka lebt und arbeitet in Berlin.

Der Kosmonaut und das junge Paar auf der Abbildung befinden sich an dem zentralen Ort Berlins, der zu Beginn der 1960er Jahre als Zentrum der DDR-Hauptstadt deklariert wurde - dem Alexanderplatz. An der östlichen Fassade des Hauses des Reisens befindet sich Walter Womackas Kupferrelief „Mensch und Raum“ aus dem Jahr 1971. Allein die Vorderfront des Werkes misst eine Breite von mehr als 25 Metern, bei einer Höhe von etwa fünf Metern. Das Gewicht dieser Arbeit wird von Womacka selbst auf einige Tonnen geschätzt. Die Blicke der Hauptfiguren, ihre Gesten und jede einzelne, schwungvoll geformte Kupferplatte streben kraftvoll in die linke Hälfte des Reliefs hinein, einer Landschaft samt leuchtendem Himmelskörper entgegen. Die Geste der über den Kopf erhobenen, flachen Hand des jungen Mannes erinnert an einen Pioniergruß, den er hinaus in die Welt sendet.

Wie die Zukunftsaussichten dieses zentralen Kupferreliefs aussehen, ist unklar, denn im Gegensatz zu vielen anderen Gebäuden rund um den Alexanderplatz steht das ehemalige „Haus des Reisens“ nicht unter Denkmalschutz. Diese Kupferarbeit nimmt somit eine exemplarische Position für zahlreiche DDR-Kunstwerke im öffentlichen Stadtbild Berlins ein, für deren Erhalt noch keine konkreten Maßnahmen beschlossen sind.



Die Stadt gibt sich weltoffen, möchte in neuem Glanz erstrahlen, Berlin ist beliebt, erblüht seit den vergangenen 20 Jahren neu. Das Losbrechen der Bauwut nach dem Ende des Kalten Krieges hat noch längst kein Ende gefunden. Besonders das Gesicht des ehemaligen Ost-Berlins wandelt sich, es scheint, als wolle man das Alte, das Graue, eben das „Ostige“, nur zu gern abstreifen. Andererseits lebt die Stadt genau wegen dieses Spannungsfeldes auf, Menschen besuchen die Stadt nicht zuletzt wegen ihrer zwei Gesichter.

Die fortwährenden Abrisse und Umgestaltungen der Prunkplätze der ehemaligen DDR, die wechselnden Besitzverhältnisse von wirtschaftlich interessanten Immobilien, schüren Erinnerungen an den Ausverkauf der DDR und Gedanken an Einverleibung, gar an Siegermentalität. Walter Womacka selbst beschreibt in seinem Buch „Farbe bekennen – Erinnerungen“ den Trend, dass „man alles aus dem Stadtbild tilgen wollte, was an die DDR erinnerte.“

Die Finanzlage des Berliner Senatshaushaltes ist hinreichend bekannt. Doch auch wenn der Sanierung zahlreicher Gebäudekomplexe aus mangelndem Kapital nicht zugestimmt wird und die Bestrebung

der Städteplaner vorsieht, Berlin durch Abriss und Neubau ein zeitgemäßeres Ansehen zu verleihen, so drängt sich doch zumindest die Frage nach einem möglichen Erhalt der Kunst an öffentlichen Gebäuden der ehemaligen DDR auf.

Derartige Werke sind inzwischen zu kulturellen Raritäten geworden, Interessierte müssen sich gezielt auf die Suche danach begeben und finden sie immer seltener.

Für die Identität der Stadt war und ist diese Kunstform von enormem Wert. Doch auch für manchen Bürger, der teilweise die gesamte Lebensspanne der DDR erfahren hat, sind die Abbildungen auf den Mosaiken Womackas weit mehr als ideologische Träumerei. Viele ehemalige DDR-Bürger kennen seine Darstellungen, haben diese vielleicht noch heute als Kunstdruck oder Kalenderblatt im Wohnzimmer hängen. Es sind Abbilder des Lebens, aber auch der Visionen, weit über das Ende der DDR hinaus. Mir persönlich vermitteln sie ein Gefühl von Heimat, sie erwecken Erinnerungen. Die Kosmonauten, als Symbol für das Fliegen in unbegreifbare Höhen, waren für mich die Helden in der Kindheit. Die noch erhaltenen

Wandgestaltungen, mit denen Walter Womacka den öffentlichen Gebäuden in der ehemaligen DDR seine künstlerische Signatur verlieh, zeigen in seiner markanten Linienführung den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sowie Gedanken an Fortschritt und Zukunft und werfen zugleich Fragen über Vorbilder, Helden und Ideale auf.

Derartige Kunst erzeugt automatisch Reibung. Sie berührt die einen emotional und provoziert die anderen. Betrachtet man die verbildlichten Wunschvorstellungen nach Gemeinschaft und Zuversicht (die ja in anderer Form heute auch noch ihre Gültigkeit besitzen) unter dem Aspekt des politischen Einwirkens durch einen allgegenwärtigen staatlichen Kontrollapparat, so werden Gedanken an die Menschen in der ehemaligen DDR wach, die aus dem Raster dieser „idealen“ Gesellschaft heraus fielen. Menschen, die sich nicht konform verhielten, sich nicht frei äußern konnten, Repressalien erleiden mussten oder gar Schlimmeres. Für sie sind diese Werke der DDR-Staatskünstler der Gipfel der Verblendung, Relikte aus einer längst vergangenen Zeit und sie verstehen diese daher nur noch als Schandflecken im Erscheinungsbild der erblühenden Metropole.

Die Bilder bezeugen die allseitige Einflussnahme der Regierung auf den Bürger durch politisch formulierte Menschenbilder, aber gerade aus dieser Brisanz der Bildinhalte heraus, muss einer Vernichtung durch Abriss entgegengewirkt werden.

Es scheint zuweilen, als seien 20 Jahre nicht genug, um einen derartigen Diskurs mit aller Offenheit und ohne die Angst vor Stigmatisierung, wohl bemerkt auf beiden Seiten, zu führen. Der Dialog darf nicht unter den mitschwingenden Emotionen zum Erliegen kommen. Es bedarf weiterhin der dringenden Aufarbeitung, diese Werke als kulturelles Erbe der Stadt zu begreifen und zu schützen.

(Un-)Verständnis über den Umgang mit der DDR-Staatskunst herrscht auf beiden Seiten gleichermaßen. Es muss mehr Zugeständnisse für derartige Kunst am Bau geben, denn sie befähigen uns, die noch immer anhaltenden Symptome der einstigen Zweiteilung besser zu verstehen.

Über die Zukunft des „Hauses des Reisens“ ist wenig bekannt. Entgegen der Ankündigungen des Besitzers, der Alexanderplatz 5 GbR, aus dem Jahr 2000 hat sich bislang nichts getan. Bis zum Jahr 2003 hätte es geräumt werden sollen, eine Modernisierung kam nicht in Frage. Jedes Wochenende feiern und tanzen junge Menschen aus aller Welt im 12. Stockwerk

des Hauses und erst kürzlich ist der zweite Club in das Gebäude eingezogen, was einen endgültigen Abriss des Hauses scheinbar aufschiebt. Die übrigen Gewerberäume im Haus werden bis heute jedoch nicht vollständig genutzt.

Das Bewusstsein für das einstige, zweite Berlin, und die noch immer spürbaren Nachwirkungen des DDR-Staates darf dem kollektiven Vergessen nicht unterliegen, es muss erhalten bleiben und konsequent in all seinen Facetten neu herausgebildet werden. Womackas Werke dienen der Sensibilisierung für den geschichtlichen Wandel Berlins, beginnend beim Leben in parallelen Gesellschaften, über die Deutsche Einheit hinaus bis zum heutigen Tage mit seinen fortwährenden Herausforderungen an das beständige Zusammenwachsen. Es muss ein bewusster Umgang herrschen, mit dem noch verbliebenen, materiellen Erbe der DDR. Für den Erhalt der Kunst am Bau im sich erneuernden Stadtbild ist die Strategie des Verharrens und des Aussitzens, bis die Sanierung der Gebäude oder Demontage der Kunstwerke nicht mehr in Frage kommt, die wohl bitterste Niederlage.

Die angeführten Gedanken mögen den Anschein machen, die Unfreiheit, die Unterdrückung, die Missachtung der Menschenrechte bis hin zum Mord im Auftrag des SED-Regimes zu relativieren. Davon möchte ich mich entschlossen distanzieren. Es kann jedoch auch nicht bestritten werden, dass die im Voraus geschilderten Empfindungen bei dem einen oder anderen Betrachter hervorgerufen werden. Ob mit positiven oder negativen Erinnerungen an das Leben in der DDR, derartige Kunstwerke sind Dokumente über Ideale, über Ideologie und nicht zuletzt auch über gelebte Utopie.

Fragen für Lehrende zum Umgang mit dem DDR Kulturerbe:

- Kennen die SchülerInnen aus ihren Alltagserfahrungen gewohnte oder beliebte Orte (Bauwerke, Kunst im öffentlichen Raum, Parkanlagen, Straßenzüge), die sich momentan im Wandel begriffen sehen, oder die es bereits nicht mehr gibt?
- Welche Konzepte bestehen derzeit im Umgang mit DDR-Kulturstätten? Was spricht für den Erhalt derartiger Baukunst, was spricht dagegen und nach welchen Kriterien gestaltet sich der Entscheidungsprozess?

- Welche wiederkehrenden Bildinhalte lassen sich auf den Malereien, Monumenten und Friesen der DDR-Künstler erkennen? Welche Berufsgruppen beispielsweise zeigt das Mosaik „Unser Leben“ am Haus des Lehrers und in wie weit besitzen die Bilder heute noch aktuellen Bezug? Gibt es derartige Kunstwerke, die aufgrund der Brisanz des Dargestellten nicht mehr existieren?
- Welche städtebauliche Situation führte zu der Errichtung von Plattenbauwohnungen? Wer durfte vor 30 Jahren dort wohnen, wer lebt heute dort und wie hat sich das Ansehen der Plattenbaugebiete gewandelt?
- Welche spannenden Vorschläge für die Umnutzung etwa einer Industriearbeitstätte könnten sich die SchülerInnen vorstellen, wenn sie einen Ort frei planen dürften?

Literaturhinweis:

- Womacka, Walter (2007): Farbe bekennen. Erinnerungen eines Malers. 2., korr. Aufl. Berlin: Das Neue Berlin.
- <http://www.walter-womacka.de/leben/leben.htm> (Zugriff am: 17. Februar 2010)

Autorenangabe: Andreas Flemig

Andreas Flemig ist Studierender der Fächer Kunst und Chemie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Sein besonderes Interesse an der Hauptstadt und die Zuneigung zur DDR-Kunst liegen darin begründet, dass er dort geboren wurde und seine Kindheit und Jugend verbrachte. Am Kunstinstitut der Universität Paderborn leitet er Tutorien für Schulpraktika sowie für die Erstellung von Museumskoffern in verschiedenen Bereichen des UNESCO-Weltkulturerbes.

Johanna Tewes

Von einer schrecklichen Begegnung des Menschen mit dem Tod und seiner Ästhetik: Die Sage von der Klosterlilie von Corvey



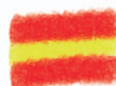
Sagen dienten damals wie heute nicht nur der Unterhaltung, sondern sie waren Erinnerungs- und Erkenntnismedium, über das übergeordnete Sinnzusammenhänge und gesellschaftliche Werte vermittelt wurden. Isoliert von diesen Kontexten gerät das Bewusstsein für die eng mit den Sagen verbundene regionale Volkstradition und die daraus erwachsende Identifizierung mit Heimat, Geschichte und Vorfahren jedoch mehr und mehr in Vergessenheit. Deshalb ist es lohnenswert, Sagen in einem kunst- und kulturgeschichtlich orientierten Unterricht nicht nur um ihrer selbst willen zu betrachten, sondern nach ihrem tieferen Sinn und ihrer Authentizität zu fragen sowie ihren heutigen Bedeutungswert zu thematisieren. Dies soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels zu einer regionalen Sage aus dem Kloster Corvey bei Höxter geschehen. An ihr lässt sich – wie an zahlreichen anderen Sagen auch – sehr gut nachvollziehen, dass Inhalte, die durch Sagen kulturell gefestigt und transportiert wurden, auch noch heute – über ihren bloßen Unterhaltungswert hinaus – zeitlose Gültigkeit besitzen und sehr wohl für die Gegenwart von Bedeutung sein können.



On man's horrific encounter with death and its appeal: The legend of the lily of Corvey Abbey

In the past as in the present, legends were not meant merely to entertain, but were also a means to pass on memories and insights in order to convey world views and social values. Should legends lose these functions, the awareness of the local folk traditions, along with feelings of connectedness with one's hometown, history, ancestors, will slowly disappear. Therefore, in art lessons focused on art and cultural history, it is worthwhile not only to examine legends for their own sake, but to ask questions about its deeper significance and its authenticity, as well as to thematize their importance in modern day culture.

This should be accomplished in the following article with the help of the regional legend on the Corvey Abbey near Höxter. As with many other legends, it demonstrates how the topics that are conveyed in and entwined with a culture have a timeless character, even today, beyond mere entertainment value and are of great significance even in the present day.



De un horrible encuentro del humano con la muerte y su estética:

La leyenda de la azucena del monasterio de Corvey.

Resumen

Hoy como antes leyendas no sirven y servirían exclusivamente de diversión, sino son y eran remedios para recordar y entender, y a través los que existe la posibilidad de transmitir sentidos superiores y valores sociales. Pero, aislado de estos contextos, la conciencia relativo a las tradiciones populares y la identificación correspondiente con patria, historia y antecedentes cae cada vez más en olvido. Por lo tanto, para la enseñanza orientada a la historia de arte y cultura, es ventajoso tematizar leyendas no sólo por sí mismas. Más bien se conviene preguntar a sus sentidos más profundos y su autenticidad como tematizar su valor de significado. Todo esto será realizado en el siguiente artículo por medio de un ejemplo concreto respecto a una leyenda regional del castillo Corvey cerca de Höxter que antiguamente fue un monasterio. Como también en caso de numerosas leyendas, en este caso podemos entender muy bien que los contenidos fijados y transmitidos por leyendas todavía hoy tienen validez y, de hecho, pueden ser significativos para la actualidad, y todo esto aparte de la mera diversión.

Heute üben traditionelle Sagen vor allem aufgrund ihrer Fabelwesen und fantastischen Begebenheiten eine große Faszination auf alle Altersgruppen aus und haben durch ihren mit Gruselszenarien und Magie aufgeladenen Grundstoff massenhaft Eingang in die Populärkultur gefunden. Dennoch oder gerade auf Grund dessen werden ihre Inhalte oft nur fragmentiert und losgelöst von ihrer ursprünglichen historisch und kulturell geprägten Überlieferungsfunktion dargestellt und von einem distanzierten Standpunkt betrachtet. Denn Sagen dienen damals wie heute nicht nur der Unterhaltung, sondern sie sind Zeugen kollektiver Verfasstheiten, die existentielle psychologische Befindlichkeiten und Erfahrungen verhandeln. Isoliert von diesen Kontexten wird ihre ursprüngliche Funktion verzerrt und damit auch das Bewusstsein für die eng mit den Sagen verbundene regionale Volkstradition und die daraus erwachsende Identifizierung mit Heimat, Geschichte und Vorfahren ausgeblendet. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Sagenwelt und ihre Sprache in vielerlei Hinsicht nicht mehr den heutigen Lebensumständen entspricht und die menschlichen Erkenntnisse, die sie zu vermitteln versucht, daher unverständlich bleiben [vgl. Neumann 1980: 94].

Ein weiterer Grund für die heutige Fremdheit von Volkssagen liegt darin begründet, dass sie im Zuge von Aufklärung und Technisierung im 19. und 20. Jahrhundert u. a. von den Gebrüdern Grimm gesammelt und schriftlich fixiert wurden, um sie vor dem Vergessen zu schützen. Damit wurden die zuvor mündlich tradierten Überlieferungen zum bewahrenswerten Kulturgut, das jedoch durch seine materielle Archivierung seiner ursprünglichen Funktion als lebhaft formbarem Erzählstoff beraubt wurde. Der volkswissenschaftliche Sagenbestand war nun als solcher festgeschrieben und erhielt in einer rationalen und aufgeklärten Gesellschaft den Status einer vorwissenschaftlichen Weltsicht, die heute als überholt gilt [vgl. Schwander 1999: 64].

Dennoch sind mit den sogenannten „Urban Legends“ bis heute moderne Wandersagen im Umlauf, deren Sinnkonstruktionen auf der Basis alter Sagenmotive die kollektiven Unsicherheiten der heutigen Zeit in gesellschaftlich anerkannter Weise thematisieren, beispielsweise in Bezug auf die Unberechenbarkeit der Technik oder die unendlichen Weiten des Weltraums. Beispiele dafür sind persönliche Berichte von UFO-Sichtungen, Internetgeldgeschenken von Microsoft oder die servierte Katze im Chinarestaurant, die der Freund eines Freundes („frind-of-a-friends-tale“) erlebt hat und die zunächst oft nicht als „Sage“

durchschaut werden können oder wollen [vgl. Harder 2005: 10f.].

Die Sage ist also ein Phänomen, das seine Wirkung sowohl als überliefertes kulturelles Erbe, als auch als bis heute unerkannt kursierende Großstadtmythe entfaltet und deshalb in einem kunst- und kulturgeschichtlich orientierten Unterricht nicht nur um ihrer selbst willen betrachtet, sondern auch hinsichtlich ihres tieferen Sinns und ihrer Authentizität befragt werden sollte sowie nach ihrem heutigen Bedeutungswert. Dies wird im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels zu einer regionalen Sage aus dem Kloster Corvey bei Höxter geschehen, die aus dem reichen Schatz der Wesersagen stammt. An ihr lässt sich – wie an zahlreichen anderen Sagen auch – sehr gut nachvollziehen, dass Inhalte, die durch Sagen kulturell gefestigt und transportiert wurden, auch noch heute – über ihren bloßen Unterhaltungswert hinaus – zeitlose Gültigkeit besitzen und sehr wohl für die Gegenwart von Bedeutung sein können.

Dabei ist dieser Beitrag ein Auszug aus der kunst- und denkmalspädagogischen Veröffentlichung zum Kloster Corvey: „Corvey: Räume von Kunst und Wissen“ [vgl. Ströter-Bender 2010], wo er unter einem abgewandelten Schwerpunkt erschienen ist.

Sagen als Kommunikations- und Erkenntnismedium

In der vorindustriellen Welt gab es in Ermangelung anderer Informationsträger eine ausgeprägte Erzählkultur, in der überliefertes Wissen und Erkenntnisse von geschichtlicher, gesellschaftlicher oder religiöser Bedeutung sowie kollektive Ängste und Bedürfnisse kommuniziert, verhandelt und mündlich von Generation zu Generation weitergegeben wurden [vgl. Petzoldt 2002: 85]. Dazu zählt auch die Erzählform der Sage (von althochdeutsch *saga*, „Gesagtes“), die eine aus der mündlichen Überlieferungstradition stammende volkstümliche Erzählung bezeichnet. Sie schildert in authentischen Berichten persönliche, oft als schreckhaft empfundene und nicht selten aus der Erfahrung des Menschen mit dem Tod oder aus der Angst vor Auslöschung resultierende Erlebnisse und Begegnungen mit Magischem, Übernatürlichem und Göttlichem, wobei sie – im Gegensatz zum Märchen – einen Wahrheitsanspruch erhebt [vgl. Petzoldt: 43-44 und 58].

Glaubwürdig werden Sagen dadurch, dass sie stets an konkrete historische Orte und Personen oder zeitliche Begebenheiten gebunden sind, die zum Zeitpunkt der Entstehung der Sage von wichtiger und

allseits bekannter regionaler Bedeutung waren und den erzählten Inhalt somit bezeugen können. Eine Sage kursiert allerdings nur solange glaubhaft, wie ihre Aussage von einer / einem vertrauenswürdigen, anerkannten Erzählerin / Erzähler berichtet wird und auf einem gemeinsamen gesellschaftlichen Grundkonsens basiert, der von der gesamten Hörschaft geteilt und für möglich und nachvollziehbar gehalten wird [vgl. Schwander: 66f.]. Auf diese Weise können außergewöhnliche Geschehnisse in Sagenform erklärt und – oft durch eine Nähe zum Göttlichen oder Übernatürlichen mythisch überhöht und damit sensationell ausgeschmückt – verbreitet und tradiert werden [vgl. Petzoldt: 59 und 137]. Nur diese besonderen Erzählkonstruktionen garantieren den Erfolg und die Verbreitung einer Sage sowie ihre Verankerung im kollektiven Gedächtnis. Folglich dienten Sagen dem Volk früher als Kommunikations- und Erinnerungsmedium und hatten für den Kreis ihrer Hörschaft identitätsstiftende und gruppenstärkende Funktion.

In Sagen werden für den Menschen fremde, unverständliche oder besondere Ereignisse und Begebenheiten, beispielsweise hinsichtlich Leben und Tod, Natur oder Vorfahren, plausibel begründet und in einen allgemein verständlichen Sinnzusammenhang eingeordnet. Dadurch wird sich im gegenseitigen Austausch über die unerklärlichen Phänomene, welche die Gesellschaft stark verunsichern und emotional bewegen, verständigt und sie werden so für die Menschen begreifbar und aushaltbar und geben Hilfestellungen für innere Konflikte und Krisen [vgl. Petzoldt: 58]. Die Sagenhandlung spiegelt dabei, an ganz konkreten Beispielen verdichtet, den geltenden Volksglauben und die kollektiven Ängste, Vorurteile, psychologischen Grundbedürfnisse und Wunschfantasien der Hörschaft wider, die an die jeweils vorherrschenden christlich-religiösen oder abergläubisch-magischen Geisteshaltungen sowie an regionale und soziale Interessen angepasst waren [vgl. Schwander: 69f.].

Dementsprechend handelt auch die nachfolgende Sage nicht bloß von einer übernatürlichen, „wunderbaren“ Begebenheit, die sich im Kloster Corvey ereignet hat und berichtet von einem menschlichen Vergehen, das zu ihrem Verschwinden führte, sondern sie zeigt außerdem Verhaltensmöglichkeiten auf, die jedem Menschen im Angesicht des nahenden Todes offenstehen und verhandelt deren Konsequenzen:

Die Klosterlilie von Corvey

Wollen wir den Alten Glauben schenken, so hing einst im Chor der Klosterkirche an einem ehernen Kranz eine weiße Lilie. Wenn ein Mönch zum Sterben kam, schwebte die Lilie auf wundersame Weise aus dem Kranz heraus und legte sich auf den Sitz des Todeskandidaten. Drei Tage später starb der so vorbereitete Mönch. Damit war die Lilie als Todesbotin Gericht und Gnade zugleich, denn es ist gut, wenn der Mensch beizeiten sein letztes Stündlein bedenkt und ablegt, was er nicht mitnehmen kann. Dieses Wunder ereignete sich viele Jahrhunderte lang und wurde gläubig akzeptiert.

Eines Tages betrat ein junger Klosterbruder als erster die Kirche und sah zu seinem Entsetzen die Schicksalslilie auf seinem Platz. „Muss mir das zustoßen“, dachte er, „wo ich eben so große Pläne habe?“ Erboast warf er sie auf den Stuhl seines greisen Nachbarn. „Der Bruder ist alt und schließlich soll alles seine Ordnung haben in der Welt, und auch im Sterben mag es der Reihe nach gehen, und die Jungen müssen Zeit gewinnen, auch einmal alt zu werden.“

Als der greise Nachbar den Chorraum betrat, erschrak er beim Anblick des Blumenorakels, denn auch die Alten hupfen allzu gern dem Totengräber noch einmal von der Schaufel. Vor Entsetzen gelähmt, aber keinesfalls gottergeben, wartete der betagte Mönch auf seinen Tod. Drei Tage später starb jedoch der Jüngling, der Greis aber blieb am Leben.

O Weisheit der Welt, o Torheit der Herzen. Wenn schon die höheren Mächte sich offenbaren wollen, so gebricht den Menschenherzen die Kraft, ihre Botschaft zu ertragen. Und darum verließ auch die weisende Lilie die Klostergebäude und zeigte sich den Mönchen von Corvey niemals wieder.

[Übernommen aus: Paetow 1961: 70 und Sauermann 1998: 96.]

Fragen zum Sageninhalt

Von welchem wundersamen Ereignis berichtet die Sage?

Welche Funktion hat die weiße Lilie?

Welche Botschaft übermittelt die Sage? Gibt es so etwas wie eine Kernaussage oder eine Moral?

Welche Handlungsmöglichkeiten haben die Betroffenen?

Gibt es einen Unterschied zwischen dem Verhalten des alten und des jungen Mönchs?

Würdet ihr die Lilie in ihrer Orakelfunktion eher positiv oder negativ bewerten?

Welche Zielgruppe hatte die Sage?

Kennt ihr Geschichten, Sagen, Märchen oder Mythen mit ähnlichem Inhalt?



Das Chorgestühl in der Klosterkirche zu Corvey (2008): Auf diesen Sitzen überbrachte die Lilie den Mönchen die Todesbotschaft.

Kulturhistorischer Hintergrund

Die Intention der Sage wird erst richtig verständlich, wenn sie vor dem Hintergrund einer christlich geprägten Glaubenslehre betrachtet wird. Zielgruppe der Sage waren demnach die im Kloster Corvey lebenden Mönche, in deren Milieu die Handlung eingebettet ist und die umliegende Bevölkerung des Mittelalters und der Frühen Neuzeit. Dabei gehört die Sage zum christlich tradierten Sagenkreis der so genannten „Frevelsagen“. Mit Frevel wird in diesem Zusammenhang eine Schandtät bezeichnet, die gegen etwas Geheiligt besungen wird. Damit ist die Vorstellung verbunden, dass sündiges Verhalten umgehend von einer überirdischen Instanz gerächt wird. Die Sage spricht diese Warnung aber nicht direkt aus, sondern die Ereignisse werden so

aufgebaut, dass sich aus einem moralischen Vergehen konsequenter Weise eine unmittelbare Folge ergibt, bei der Widerspruch zwecklos ist [vgl. Schwander: 68]. Auch die Thematisierung von eschatologisch gefärbten Fragestellungen nach Tod, Diesseits und Jenseits, sowie der Rache Gottes gehören in diesen Kontext. Ihre Grundmotive stammen dabei oft schon aus einer vorchristlichen Tradition, die im Zuge der Christianisierung an kirchliche Glaubensinhalte angepasst wurden [vgl. Petzoldt: 168].

Die Sage repräsentiert folglich eine christlich geprägte Sichtweise auf das Themenfeld Tod und Schicksal. Daran anknüpfend lassen sich im Kunstunterricht wie in der Kulturvermittlung mehrperspektivische Bezüge zu diesem Bereich erarbeiten, welche die Sage einerseits in ihren kulturhistorischen Kontext einbetten und gleichzeitig ihre Grundintention für gegenwärtige Herangehensweisen an das Thema fruchtbar machen.

Angst vor dem Tod – das Grundmotiv der Sage

Der Sage nach fungierte im Kloster Corvey eine weiße Lilie als Medium, über das sich eine transzendente Offenbarung oder Weisung von höherer Instanz mitteilt. Genauer gesagt verkündet die Lilie in ihrer Orakelfunktion den Todestag eines Mönchs, drei Tage vor dessen tatsächlichem Ableben. Dies setzt die sinnstiftende Vorstellung voraus, dass das Leben jedes Einzelnen von Gott vorherbestimmt ist bzw. in dessen Hand liegt. Daher muss die Botschaft der Lilie nach dem christlichen Glaubenskanon als Weisung von Gottes Gnaden verstanden werden, die dem Tod seinen Schrecken nimmt und dem Todeskandidaten die Option eröffnet, sich zu seinem eigenen Wohlergehen vertrauensvoll und gottergeben in sein Schicksal zu fügen. Ihre wiederkehrende Erscheinung ist somit ein sinnstiftendes Ritual, das den Mönchen Verlässlichkeit signalisiert und ihnen an der Schwelle zum Tod Hilfestellung leistet und die Unsicherheit mildert. Wie die Sage berichtet, wurde diese hilfreiche Funktion der Lilie von den Mönchen des Klosters auch über Jahrhunderte hinweg anerkannt und aus gutem Grund akzeptiert. Der Brauch erfährt seine Legitimation dadurch, dass durch die Todeslilie den Mönchen schon im Leben die Gewissheit zuteil wird, dass es erstens ein gnädiges und höheres göttliches Wesen gibt, wodurch ihnen die verzweifelte Angst vor dem Tod genommen wird. Zweitens bringt dieser Gott den Mönchen durch die Botschaft der Lilie die Güte entgegen, nicht plötzlich dahingerafft zu werden, sondern sich drei Tage lang auf den Tod vorbereiten zu können und ihn zu akzeptieren, um so würdevoll von allem irdischen Abschied zu nehmen.

Diese Gewissheit zu haben war für die damalige Zeit schon deshalb ein Privileg, weil nach der kirchlichen Glaubenstradition der Mensch nicht nur ohnmächtig dem Tod gegenüberstand, sondern ihm seine diesbezügliche Nichtigkeit auch permanent vor Augen geführt wurde. „Memento mori“ – Gedenke zu sterben, lautete das schon aus der Antike bekannte entsprechende Credo, das in zahlreichen Vergänglichkeitsmotiven in der Kunst umgesetzt wurde. In Deutschland erreichten diese Gedanken besonders nach dem Dreißigjährigen Krieg (1618-1648), durch welchen auch das Kloster Corvey stark beschädigt wurde, ihren Höhepunkt.

Die Ambivalenz zwischen Lebensfreude und Todesnähe, welche die Menschen zu dieser Zeit besonders beschäftigte, wurde nach christlicher Lehre so ausgelegt, dass die Gläubigen sich ständig ermahnt sahen, sich nicht an aussichtslose, weil vergängliche, weltliche Freuden zu klammern und

ihre Anstrengungen und Hoffnungen statt dessen lieber auf religiöse Aktivitäten zu setzen, um sich die Gewissheit auf Heil im Jenseits zu sichern. Besser bekannt ist dieses christliche Glaubensprinzip als „Vanitas“-Gedanke, nach dem die Eitelkeit der Welt, ihre Schönheit und Jugendlichkeit sowie die Sucht nach materiellen Gütern als vergänglich und damit als Nichtigkeiten des diesseitigen Scheins enttarnt werden [vgl. Grünewald 1991: 34].

Aufgabe: Die christliche Vanitasästhetik

Betrachtet Bilder mit Vanitasmotivik aus dem 15., 16. und 17. Jahrhundert.

Welche Auffassung von Leben und Tod werden hier deutlich?

Mit welchen Darstellungsmitteln wird die Ambivalenz zwischen Leben und Tod verbildlicht?

Zeigen die Gemälde eher sakrale oder weltliche Motive?

Kann der Mensch dem Tod entrinnen?

Obwohl die Sage von einer – ihrer tiefen Sinnhaftigkeit nach – bewährten Klostertradition berichtet, kann die Vorstellung eines gnädigen Gottes zwei nun tatsächlich betroffene Mönche nicht darüber hinweghelfen, dass die Aussicht auf den nahenden, ewigen und endgültigen Tod mit Schrecken und Entsetzen aufgenommen wird. Vielmehr schildert die Sage hier was passiert, wenn sich nicht an die aus gutem Grund tradierten Regeln gehalten wird und stattdessen durchaus nachvollziehbare Anstrengungen unternommen werden, dem vorgezeichneten Todesschicksal zu entfliehen – was sich natürlich als aussichtslos herausstellt.

Hier liegt gerade die Vertracktheit des Geschehens, wodurch das Problem aus seinem christlichen Kontext heraus in eine nach wie vor aktuelle Allgemeingültigkeit überführt werden kann. Denn obwohl sich dem jungen wie dem alten Mönch der Sage nach das Numinose offenbart und Hinweise auf einen vorherbestimmten Tod andeutet, können sie sich nicht mit ihrer passiven Lage abfinden. Besonders der junge Mönch möchte sein Schicksal selbst bestimmen und der Endgültigkeit des Todes noch einmal entkommen. Er kann und will sein vorherbestimmtes Schicksal nicht einfach hinnehmen, weil es nicht mit seinen Plänen und Lebensvorstellungen übereinstimmt. Als einzige Lösung erscheint ihm dabei der Missbrauch des göttlichen Orakels nach seinem menschlichen Gerechtigkeitsprinzip. Damit begeht er einen Frevel und erweist sich nicht als würdig, die göttliche Offenbarung als Geschenk anzunehmen. Der

Versuch, sein Schicksal durch eigenes Eingreifen zu verhindern, wird deshalb mit dem Verschwinden der Blume bestraft. Kurz: jeder Versuch, dem von Gott vorherbestimmten Tod zu entrinnen, ist zum Scheitern verurteilt und bringt nur noch mehr Leid mit sich.

Tod in anderen Kulturen

Leben und Tod, Diesseits und Jenseits – Schicksal, Zufall, Vorherbestimmung?

Sind unser Leben und damit einhergehend auch unser Tod vorherbestimmt und was erwartet uns danach? Diese existenziellen Fragen haben die Menschheit schon immer bewegt und die verschiedenen Religionen und Kulturkreise haben versucht, darauf eine Antwort zu finden.

Anregung

Recherchiert in Gruppen, wie der Tod im Verhältnis zum Leben, zu Diesseits- und Jenseitsvorstellungen in anderen Religionen und Kulturkreisen gedacht wird.

Wie wird die Auseinandersetzung mit diesem Thema bildlich dargestellt?

Sammelt auch Zitate und Geschichten zum Thema. Stellt eure Ergebnisse dann den anderen vor und vergleicht sie. Wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede?

Individuelle und kollektive Todesvorstellungen in unserem Kulturkreis

Wie ist heute die gängige Vorstellung vom Verhältnis zwischen Leben und Tod?

Anregung

Befragt mindestens zehn Menschen aus eurem Umfeld, wie sie diese Frage beantworten würden oder lasst sie eine themenbezogene Zeichnung anfertigen. Male, schreibe, bastle oder zeichne auch einen eigenen ästhetischen Kommentar zu diesem Thema, in dem deine Einstellungen, Fragen oder Ängste deutlich werden.

Reflexion

Stellt die Ergebnisse mit den verschiedenen Sichtweisen und Glaubensvorstellungen gegenüber und diskutiert sie.

Angst vor dem Tod heute

Auch in der heutigen Zeit ist diese Thematik nach wie vor aktuell, denn trotz modernen Fortschritts hat der Mensch es noch nicht geschafft, den Tod hinter sich zu lassen. Nur die Einstellung zu ihm hat sich geändert:

Im Gegensatz zur christlich geprägten passiven, demütigen Haltung des Menschen gegenüber dem Tod, ist seine Hinwendung heute stärker auf das

Diesseits und auf Selbstbestimmung gerichtet. Dadurch entfällt die Vorstellung jenseitiger Heilsgewissheit. Stattdessen stehen kollektive Anstrengungen, um dem Tod – wenn schon nicht ganz, dann zumindest so lange wie möglich – zu entkommen, auf der Tagesordnung. Zu nennen wären hier gesund Essen und Leben, Schönheitseingriffe und Behandlungen jeglicher Art, medizinische Verfahren zur künstlichen Lebensverlängerung, etc. Gerade weil unsere Gesellschaft dabei in viel stärkerem Maße auf Leistung, Erfolg, materielle Werte, Schönheit und Jugendlichkeit ausgerichtet ist, wird der Tod gern verdrängt und tabuisiert, weil er den Menschen auch heute noch in Angst und Schrecken versetzt und trotz aller wissenschaftlicher Erkenntnisse und Rationalität letztendlich unbegreiflich geblieben ist.

Anstelle einer Sage, die sich dieser Furcht und den unerklärlichen Kausalitäten des Todes annimmt und sie am Tod eines Anderen abhandelt, tritt heute u. a. das Genre des Horrorfilms. In unzähligen Variationen (z.B. „Final Destination“ (2000), „Ring“ (2002)) kann heute nicht durch mündliche Überlieferung, sondern durch bewegte Bilder mitverfolgt werden, wie die Protagonisten verzweifelt versuchen, ihrem Todesschicksal zu entfliehen. Sogar das die Todesnachricht überbringende Medium der Lilie hat sich erhalten. Es wurde lediglich der Zeit entsprechend durch einen Fernseher, ein Telefon oder ein Handy ersetzt.

Die Präsenz des Todes heute

In welchen Lebensbereichen ist der Tod heute präsent? Wie reagieren die Menschen auf ihn? Wie wird mit ihm umgegangen?

Anregung

Stellt verschiedene alltägliche und mediale Situationen gegenüber, in denen ihr Erfahrungen mit dem Tod gemacht habt.

Wie wird dort über den Tod berichtet oder welche Umgangsmöglichkeiten mit ihm werden eröffnet?

Wie stark wird das Bewusstsein für die Endgültigkeit des Todes in den Mittelpunkt gerückt?

Welche Bedeutung hat das mediale Miterleben des Todes eines Anderen für die eigene Person?

Die Repräsentation des Todes und seine Symbole

Damals wie heute gibt es viele Symbole, die den Tod repräsentieren oder auf ihn verweisen. In der Bildersprache der Sage von Corvey fungiert eine weiße Lilie als Todesbotin. Die Blume wurde schon in vorchristlichen Kulturen aufgrund ihrer strahlend weißen Erscheinung, Reinheit und Schönheit verehrt.

Dabei war ihre Bedeutung stets ambivalent, denn dadurch, dass auch ihre wunderschöne Blütenpracht vergehen muss, steht sie als Analogie für den menschlichen Tod [vgl. Beuchert 2004: 183-185].

Das Christentum hat dieses Bedeutungsspektrum aufgegriffen und entsprechend der christlichen Lehre überformt. So steht die Lilie in Zusammenhang mit Mariendarstellungen für Keuschheit, Unschuld, Hoffnung und Jungfräulichkeit und ist auf Verkündigungsbildnissen zu sehen. Gleichzeitig fungiert sie bei Darstellungen „Christi als Weltenrichter“ als Symbol für Gnade und Vergebung [vgl. Becker 2001: 172]. Dieser Gedanke hat sich bis heute erhalten, denn in vielen Regionen ist es Brauch, dass Lilien nur zu Beerdigungen verschenkt bzw. dem Verstorbenen als Grabbeigabe mitgegeben werden dürfen, vielleicht auch, damit sie dem Verstorbenen noch posthum über die Schwelle ins Totenreich helfen kann.

Die Funktion der Lilie als Todesverkünderin in der Sage, deren Botschaft einerseits an die Vergänglichkeit des Menschen erinnert, aber gleichzeitig auf göttliche Gnade und Vergebung der Sünden nach dem Tod verweist, ist also deckungsgleich mit ihrer Symbolfunktion in der christlichen Formensprache. Ihre Schönheit und Reinheit steht in Opposition zur Hässlichkeit und Grausamkeit des Todes, den sie verkündet.

Somit verdichten sich in der Lilie Todesanalogien. Es geht nicht primär um die Pflanze an sich, sondern die Lilie ist ein Bedeutungsträger für eine Vorstellung, die dahinter steht. Sie fungiert als Symbol, als Sinnbild, über das sich der Hörschaft der Sage auf sprachlicher Ebene tiefgreifende psychisch bedeutsame Bedeutungsinhalte erschließen, die über das Gesagte hinausgehen und auf etwas dahinterstehendes, genauer gesagt auf die Ambivalenz zwischen den Extremen des schönen Lebens und des Todes, Gottes Gnade und der Angst vor endgültiger Auslöschung, Diesseits und Jenseits verweisen.

Welche Symbole in welchem Kontext was bedeuten, darüber besteht ein kultureller Konsens, dessen Bedeutung ebenfalls von Generation zu Generation weitergegeben wird und der auch heute noch oft wie selbstverständlich bei der Betrachtung von Bildern mit assoziiert wird. Wie die Lilie werden auch andere Dinge symbolisch mit dem Tod in Verbindung gebracht oder verweisen darauf. Dies gilt beispielsweise für den Totenschädel als dem gängigsten Todessymbol oder für die Kerze als Lebenslicht, die sich durch ihr Leuchten selbst verzehrt.

Anregung: Die Ästhetik des Todes

Sammelt vielfältige zeitgenössische Darstellungen von Symbolen und Hinweisen auf Tod, Vergehen, Sterben sowie das Leben danach und recherchiert über ihre kunst- und kulturgeschichtliche sowie symbolische Bedeutung.

In welchen Kontexten tauchen diese Symbole auf?

Sind die Kontexte entscheidend für das, was wir mit den Symbolen assoziieren?

Welche Vorstellung von Sterben und Tod wird über die Bilder vermittelt?

Sind diese Vorstellungen kulturell gebunden?

Welches sind die gängigsten Todesdarstellungen?

Hat der Tod eine eigene Ästhetik und wenn ja, wie würdet ihr sie beschreiben?

Auseinandersetzung mit dem Thema Tod

Ebenso vielfältig und mehrperspektivisch, wie mit dem Thema Tod kulturell und historisch umgegangen wird, sind auch seine Erscheinungsformen. Sich ein Bild vom Tod machen zu können heißt, ihn zu verorten, ihn zu benennen und auf diese Weise über ihn Herr zu werden: „In allen Kulturen, in allen Zeiten, ist das Bild vom Tod das Bild vom Eigenverständnis des Menschen. Die Auseinandersetzung mit dem visualisierten Tod ist somit Auseinandersetzung mit dem menschlichen Selbstverständnis und seinen gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen, die wie der Tod selbst stete Aktualität besitzt.“ [Grünewald: 32] Dementsprechend kann diese Auseinandersetzung über Symbole und Verweise erfolgen, durch eine Einordnung in spirituelle Zusammenhänge oder durch Ignorieren, Ausblenden oder Lächerlich machen, geschehen. Oft wird der Tod vermenschlicht, er bekommt eine konkrete, meist hässliche, leblose, skelettartige Gestalt, beispielsweise als Sensenmann, als Anderer, als das Unheimliche und kann sogar, ähnlich wie Gott oder Teufel, auf der Welt umhergehen (vgl. dazu z. B. das Märchen „Gevatter Tod“ der Gebrüder Grimm).

Das alles sind unterschiedliche Strategien, die die Menschen von je her angewandt haben, um mit dem Tod fertig zu werden. „Das einzig Sichere im Leben ist der Tod“, weiß der Volksmund und mit dieser elementaren Erkenntnis gilt es, sich Generation für Generation neu auseinanderzusetzen. Daran erinnert auch die Sage, indem sie den Mönchen – und gleichzeitig auch der Hörschaft – ein generationenübergreifendes Problem vor Augen führt. Dabei muss jedes Individuum seinen ganz eigenen Weg finden, um seine endliche, irdische Existenz und damit einhergehend seine Sterblichkeit

anzuerkennen und zu akzeptieren, wobei die Sage dazu unterschiedliche Handlungsalternativen anbietet, diskutiert und bewertet.

Tod in der zeitgenössischen Kunst

Neben einer kulturhistorischen und einer alltagsästhetischen Betrachtungsweise haben sich auch viele Gegenwartskünstler wie Damian Hirst, die Chapman Brüder oder die japanischen Künstler Yukio Mishima und Izuma Kaoru mit dem Thema Tod auseinandergesetzt. Ihre Herangehensweisen greifen allerdings weniger auf kunstgeschichtliche Todessymbole zurück und der Tod tritt, dem Zeitgeist entsprechend, nicht weiterhin als das klassische, medial bekannte Todesklischee oder als reine Abbildung auf, sondern die Strategien nähern sich dem Tod auf indirekte, oft dokumentarisch-objektive Weise an. Bilder von Todesopfern, Todesräumen und Todessituationen werden nur fragmentiert und abstrahiert gezeigt, sie verweisen auf den Tod, lassen seine Anwesenheit nur erahnen. Es wird mit Auslassungen, (sterblichen) Überresten, Inszenierungen und Transformationen gearbeitet. Dadurch wird der Schrecken des Todes von seiner Bezähmbarkeit durch das über Symbole tradierte Bild wieder in eine neue, schonungslosere Schreckensdimension überführt, die sich diesmal nicht direkt, sondern erst durch die individuellen Bilder im Kopf der Betrachterin / des Betrachters herausbildet [vgl. Drühl 2000: 109-115].

Praktischer Zugang

Ihr habt vielschichtige Perspektiven und Strategien kennen gelernt, um den Tod, seinen Einfluss auf das Leben und die Menschen sowie seine endgültigen Konsequenzen zu denken und sich damit auseinanderzusetzen. Dabei hat der Tod im Laufe der Menschheitsgeschichte eine eigene Ästhetik bekommen, die auf bildnerischer Ebene hilft, seine Dimensionen zu fassen.

Entwerft eigene Zugänge zu der Thematik: „Begegnung Mensch – Tod“, die euch beschäftigen, interessieren oder Angst machen. Es ist euch freigestellt, ob ihr diese Begegnung ganz konkret darstellt oder nur mit symbolischen oder dokumentarischen Verweisen arbeitet und wie sehr ihr das Thema auf eure eigene Biografie bezieht.

Folgende Vorüberlegungen können euch bei der Umsetzung helfen:

In welcher Form und Ästhetik soll der Tod auftreten? Welche Darstellung des Todes wird eurer geplanten Aussage am besten gerecht?

Soll sich eure Arbeit auf bestimmte Todesdarstellungsweisen beziehen, sie zitieren oder brechen?

Der Text findet sich in gekürzter Fassung im Band

Ströter-Bender, Jutta (Mai 2010): Corvey. Räume von Kunst und Wissen. Marburg. Tectum-Verlag

Literatur

- Becker, Udo. 2001: Lexikon der Symbole. Köln: Komet Verlag.
Beuchert, Marianne. 2004: Symbolik der Pflanzen. Frankfurt a. M. und Leipzig: Insel Verlag.
Drühl, Sven. 2000: Absenter versus präsenter Tod. In: Kunstforum International. Bd. 153, S. 109-115.
Grünwald Dietrich. 1991: Der Tod im Bild. Anmerkungen zum Thema Tod im Fach Kunst. In: Kunst und Unterricht. Heft 150. S. 31-37.
Harder, Bernd. 2005: Das Lexikon der Großstadtmythen. Unglaubliche Geschichten von Astralreisen bis Zombies. Frankfurt a. M. : Eichborn.
Neumann, Siegfried. 1980: Volkserzählung heute. In: Jahrbuch für Volkskunde und Kulturgeschichte. Ausg. 23, S. 92-102.
Paetow, Karl. 1961: Die schönsten Wesersagen. Hannover: Adolf Sponholtz Verlag.
Petzoldt, Leander. 2002: Einführung in die Sagenforschung. 3. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
Sauermann, Dietmar. 1998: Sagenhafte Stätten. Ein Begleiter durch die Sagenwelt Westfalens. Kulturlandschaft Westfalens, Band 2, 2. Auflage. Münster: Ardey-Verlag.
Schwander, Hans-Peter. 1999: Unerhörte Geschichten vom Alltag. Das Phänomen zeitgenössischer Sagen und einige Überlegungen zu einer Neuorientierung der Sagedidaktik. In: Der Deutschunterricht, Jahrgang 51, Heft 6, 62-73.
Ströter-Bender, Jutta. 2010: Corvey: Räume von Kunst und Wissen. Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalpädagogik, Sekundarstufen und Erwachsenenbildung (Kontext Kunst - Vermittlung - Kulturelle Bildung, 4). Marburg: Tectum.
Tewes, Johanna. 2010: Auf den Spuren alter Sagen - Die Klosterlilie von Corvey. In: Ströter-Bender, Jutta. 2010: Corvey: Räume von Kunst und Wissen. Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalpädagogik, Sekundarstufen und Erwachsenenbildung (Kontext Kunst - Vermittlung - Kulturelle Bildung, 4). Marburg: Tectum. S. 133-137.
Tewes, Johanna. 2010: Zwischen kultureller Bildung und medialer Kultur: Das Nibelungenlied im Kontext von Authentizität, Ästhetik und Adaption. In: Ströter-Bender, Jutta [Hg.]: World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes (Kontext Kunst - Vermittlung - Kulturelle Bildung, 4). Marburg: Tectum i. E..
Tewes, Johanna. 2010: Phantastische Bildwelten zwischen Gothic, Kitsch und Mythologie. Die künstlerischen Strategien Andrea Lehmanns und ihre didaktischen Schnittstellen (Kontext Kunst - Vermittlung - Kulturelle Bildung, 5). Marburg: Tectum i. E..

Internet

http://www.bilderlernen.at/marginalia/061223_sterbeanzeigen.html#VorschlagE4ge_f%FCr_Unterricht (Vorschläge und Beispiele zur Bildanalyse von Todesanzeigen)

Angaben zur Verfasserin

Johanna Tewes ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Doktorandin und Lehrbeauftragte im Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Kultur-vermittlung (World Heritage Education), Mythologische Aspekte in Kunstgeschichte und Populärkultur, ästhetische Sozialisation und Genderfragestellungen.
Mail: Johannarte@aol.com

Rezension von Johanna Tewes:

**Skladny, Helene:
Ästhetische Bildung und
Erziehung in der Schule.
Eine ideengeschichtliche
Untersuchung von Pestalozzi
bis zur
Kunsterzieherbewegung.**

München (Kopaed-Verlag) 2009;
310 Seiten; zahlreiche Abbildungen;
18,80 Euro; ISBN: 978-3867361224



Neubewertung der kunstpädagogischen Fachgeschichte als Zukunftsperspektive?

In dieser Veröffentlichung stellt die Autorin die historischen Entwicklungen kunstpädagogischer Konzeptionen und Paradigmenwechsel vom Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts und der Kunsterzieherbewegung gegenüber und setzt sie mit aktuelleren Positionen und auch Problemen des Faches Kunst in Beziehung. Dazu werden sie, unter dem Blickwinkel der ästhetischen Bildung und Erziehung und jenseits positioneller Sympathien oder gegenwärtiger fachlicher Legitimierungsambitionen, hinsichtlich ihrer theoretischen Ziele, Intentionen und Legitimationsstrukturen zur jeweiligen Konturierung von Kunstpädagogik befragt.

Helene Skladny verfolgt dabei die These, dass „die heute vorherrschenden und den Hauptteil des schulischen Kunstunterrichts bestimmenden Konzeptionen von Kunstpädagogik – unbeschadet aller inzwischen stattgefundenen Diskussionen etwa um „Visuelle Kommunikation“ oder „Ästhetische Forschung“ – noch immer zutiefst durch Ideen, Konzeptionen und auch Mythen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts geprägt sind“ (Skladny 2009:22). So kann sie beispielsweise nachweisen, dass schon im Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts u. a. didaktische Ansätze zur Vermittlung bildnerischen Denkens und eines entsprechenden Handwerkszeuges als Grundbestandteil ästhetischer Erziehung

entwickelt wurden sowie Bestrebungen um eine ästhetische Bildung stattgefunden haben. Diese seien aber später im Zuge der nachfolgenden Kunsterzieherbewegung unter den generellen Verdacht geraten, nicht kindgemäß und kunstleer zu sein und deshalb nahezu gänzlich verworfen worden. Für die Kunsterzieherbewegung konstatiert die Autorin außerdem, dass sich ihre ehrgeizigen, in der kindzentrierten Verbindung von Kunst und Pädagogik bestehenden, Leitzielsetzungen für den Kunstunterricht als bis heute unerreichbar herausgestellt hätten. Deshalb spricht sie sich für ein erneutes Nachdenken über die fachgeschichtlich ererbten Mythen des „Künstlerkindes“, des „Künstlerlehrers“ sowie für eine Neubewertung der Vermittlung von Darstellungstechniken und Qualitätskriterien im Kunstunterricht aus.

Damit zeigt diese Untersuchung ganz klar, wie notwendig eine produktive Aufarbeitung von- und konstruktive Auseinandersetzung mit der Geschichte des Kunstunterrichtes für die Zukunft des Faches ist und gibt entscheidende Impulse, mit denen die derzeitigen kunstpädagogischen Grundprobleme differenzierter an ihren fachgeschichtlichen Ursprüngen reflektiert und neu überdacht werden können.

