

World Heritage and Arts Education



Welterbe. Wissen und Vermittlung
Museumskooper in der
kulturellen Praxis
Methoden in der Welterbevermittlung

Die Kinderakademie
Kulturelles Erbe
Interkulturalität

Inhaltsverzeichnis

Impressum

World Heritage And Arts Education

Ausgabe 3, Oktober 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 Wiegelmann-Bals
E-Mail: [Wiegelm\[at\]zitmail.upb.de](mailto:Wiegelm[at]zitmail.upb.de)
<http://kw.uni-paderborn.de/wiegelmann-bals>

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

Layout
Eva-Christin Koch

ISSN 1869-3121

Aletta Seiffert Zu den Ursprüngen des europäischen Heldenbegriffes: Die Helden der griechischen Antike.	4
Beate Talmon de Cardozo „Farben der Karibik“ Weltkulturerbe im karibischen Raum und dessen Farbigkeit – Ein Unterrichtsprojekt für die 5. – 8. Klasse	12
Mukhayyo Mirzaeva Welterbe in Usbekistan: Buchara	15
Eva-Maria Peschkes Wahrnehmung und Inszenierung von Gaudís Weltkulturerbe in Barcelona	21
Ilona Glade Kamine aus dem Schloss Augustusburg als schweigende Zeugnisse des 18. Jahrhunderts	27
Nina Hinrichs Kulturlandschaft Dresdner Elbtal	32
Antje Hester Museumscoffer zum Thema „Ehemaliges Unesco-Weltkulturerbe Dresdner Elbtal“	35
Thomas Conze Epidauros – Weltkulturerbe in Griechenland	40
Johanna Tewes Paderborn – Essen – Paris Unterwegs mit den Museumscoffern: Stationen eines Erfolgsprojektes	46
Christine Römer-Hadders Mapping im Kunstunterricht	53
Annette Wiegelmann-Bals Die Paderborner Kinder- und Jugendakademie zu Schloss Corvey	58
Jutta Ströter-Bender Die Tapeten von Schloss Corvey	65
Naheema Daniela Blankenburg Tapetenmuseum Kassel	71
Sabine Grosser ANSICHTSSACHEN Chancen transkultureller Perspektiven im Lernen mit Kunst und darüber hinaus	77
Neuerscheinungen der Reihe: „KONTEXT: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung“	89



Abbildung: World Heritage Education. Forschungsfelder. (Grafik Eva-Christin Koch)

Editorial

Welterbestätten werden in den kommenden Jahren im Kontext der bildungspolitischen Bemühungen um Integration eine vorbildhafte Modellfunktion einnehmen, - gerade auch im Bereich der Kulturvermittlung. Hier werden exemplarisch Inhalte und Methoden von Kunst- und Kultureller Bildung erforscht und erprobt, die dann auch auf lokale und regionale Ebenen übertragbar sein werden.

In dieser dritten Ausgabe der Zeitschrift World Heritage and Arts Education stellen vornehmlich NachwuchswissenschaftlerInnen kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Facetten der Welterbe-Bildung vor, - die für die konkrete Umsetzung in den unterschiedlichsten Praxisfeldern von Schule, Museum und Erwachsenenbildung einladen. Wir hoffen, dass Sie durch diese vielfältigen Artikel Anregungen erhalten, und wir mit Ihnen unsere Begeisterung für die Felder der ständig wachsenden World Heritage Education und Research teilen können.


Mit John Ruskin (1819-1900), einem der bedeutenden Vordenker des Welterbegedankens, wünschen wir Ihnen mit Blick auf die Vielfalt des Weltkultur- und Naturerbes und seinem Forschungs- und Vermittlungspotenzial die „Freude über die beständige Entdeckung einer neuen Unwissenheit,...eines beständigen Staunens.“ (John Ruskin. Wege zur Kunst, Bd.II, Straßburg, Heitz, 1897, S. 57)


Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender
Dr. Annette Wiegmann-Bals


24. Oktober 2010 Fach Kunst, Universität Paderborn

Zu den Ursprüngen des europäischen Heldenbegriffes: Die Helden der griechischen Antike.

 Die Helden der griechischen Antike sind auch heute noch weit über 2000 Jahre allseits bekannte und häufig thematisierte Gestalten. So werden Helden wie Herakles, Achilleus, Odysseus, Oedipus, Orpheus oder Theseus immer wieder in Kunst, Literatur, Film und Musik rezipiert. Sie stellen die Archetypen unseres Heldenverständnisses dar und sind keineswegs eindimensionale Superhelden, denen stets alles gelingt und die aus reiner Abenteuerlust Heldentaten vollbringen. Ihre Faszination und Aktualität liegt in ihrer Vielschichtigkeit; sie decken ein breites Spektrum menschlicher Lebenserfahrungen und Charaktere ab. In der Antike waren sie religiöse Größen, die kultische Verehrung erfuhren und Heiligtümer besaßen. Sie wurden auf einer Zwischenstufe zwischen Menschen und Göttern angesiedelt und konnten in das Leben auf Erden eingreifen. Um sich ihrer Hilfe und ihres Wohlwollens zu versichern, brachte man ihnen Opfer und Weihegaben dar. Auch im antiken Alltag besaßen sie wichtige (Vorbild-) Funktion, da durch sie bestimmte Ideale und Normen vermittelt wurden. Zeugnis davon geben uns vor allem Darstellungen der Helden in der schwarz- und rotfigurigen Vasenmalerei, die mehr als dekorativer Gefäßschmuck waren, sondern Bilder mit komplexen Inhalten, die von ihren Betrachtern „gelesen“ wurden und die zum Nachdenken und Diskutieren anregten.

 **The origins of the European concept of a hero: The heroes of Ancient Greece**

Still today the heroes of Ancient Greece like Heracles, Ulysses, Oedipus, Orpheus or Theseus are well known figures and appear in different fields as art, literature, film and music. They archetypically represent our understanding of a hero and are, by no means, one-dimensional superheroes. Their fascination and topicality lies in their complexity as they cover a wide variety of human experience of life and personalities. In ancient times they had religious grandeur and, therefore, were objects of cultic admiration and had many shrines. Being more than humans but less than gods these heroes were capable of interfering with life on Earth. To assure themselves of their assistance and benevolence people made sacrifices and gave them gifts. In ancient everyday life they were important role models representing certain ideals and values. This can be seen on the ancient red and black figured vases where they were more than mere decoration, but pictures of complex contents which sparked reflection and discussion.

 Respecto a los bases del concepto europeo de un héroe: Los héroes de la antigüedad griega.

Resumen
Todavía hoy día después de mucho más que dos mil años los héroes de la antigüedad griega son figuras conocidas por todo el mundo y tematizadas

frecuentemente. Así a cada paso se percibe héroes como Herakles, Achilleus, Odysseus, Oedipus, Orpheus o Theseus en el arte, muchas películas y en la música. Se representan los arquetipos por los que es alimentado nuestro entendimiento de un héroe. Y de ningún modo estos héroes son protagonistas que tienen inherente la perfección y las que nunca fracasan y actúan por el mero fin de experimentar aventuras. La fascinación y la actualidad respecto a estos héroes basa en su complejidad. Sirven de ejemplo para experiencias humanas y la diversidad de los diferentes caracteres humanos. En la antigüedad fueron considerados como autoridades religiosas a las que se concedieron mucha veneración y de las que cada una tiene monumento propio. Fueron clasificados a un nivel intermedio entre los dioses y los humanos y fueron capaces de intervenir en la vida en la tierra. A fin de asegurarse de su ayuda y benevolencia la gente les ofreció diversas cosas. Y también dentro de la vida diaria cumplieron una función importante, en la mayoría de los casos servían de modelo porque por las actitudes de estos héroes fueron representados ideales y normas determinados. De este asunto nos da testimonio la presentación de los héroes en la pintura de figuras negras y rojas en los jarrones. Estas presentaciones no sólo fueron mera decoración sino imágenes con contenidos complejos que solían ser leídos literalmente y que daban la ocasión de pensar y discutir.

Antike Helden heute

Die Helden der griechischen und römischen Antike und ihre Mythen sind ein Phänomen, das über die verschiedensten Epochen hinweg nie an Faszination und Beliebtheit verloren hat. Nicht nur in der Kunst, sondern auch in Literatur, Musik und in Filmproduktionen sind sie immer wieder präsent und scheinen für die Kreativen als Rezeptionsobjekte nie langweilig zu werden. Man denke nur an die aktuellen Hollywoodfilme wie „Kampf der Titanen“, „Troja“, „300“ und „Hercules“, an Filmklassiker wie „Die Irrfahrten des Odysseus“ mit Kirk Douglas oder die bekannte Verfilmung des Bühnenstücks von Heinrich von Kleist „Amphitryon“ aus den 30er Jahren. In unseren Theatern erfreuen sich nach wie vor die antiken Dramen großer Beliebtheit, aber auch neuzeitliche Neubearbeitungen antiker Heldenthemen wie die „Antigone“ von Jean Anouille, die Oper „Aeneas und Dido“ von Purcell (17. Jh.) oder diverse Opern zum Schicksal des Helden Orpheus von beispielsweise Monteverdi, Orff, Offenbach oder Gluck werden gerne aufgeführt. Der Held Orpheus ist auch Thema aktueller Musik, so z. B. bei den Söhnen Mannheims „Ich wollte wie Orpheus

singen“, Ash „Orpheus“ oder Nick Cave „The lyre of Orpheus“. Antike Heldenthemen werden darüber hinaus auch gerne in philosophischen, politischen und psychologischen Überlegungen und Theorien diskutiert oder als Beispiele verwendet. So hat sich in jüngster Zeit beispielsweise der Philosoph Peter Sloterdijk (Slotterdijk 2006) mit dem Zorn des Achilles auseinandergesetzt; bei Sigmund Freud stand der antike Held Oedipus Pate für ein psychoanalytisches Phänomen, den „Oedipuskonflikt“. Der beliebteste Held der Antike, Herakles (röm. Hercules), der auch in der Neuzeit der am häufigsten rezipierte und bekannteste Held ist, diente sogar völlig konträren politischen Ansichten als Identifikationsfigur, z. B. als Herrscherideal absolutistischer Monarchen auf der einen Seite, auf der anderen Seite als Symbol für den Widerstand der Arbeiterklasse gegen die Mächtigen (Weiß 1975).

Jede Zeit hat ihre eigenen Helden

Neben den antiken Helden bringt jede Zeit natürlich auch ihre eigenen Helden hervor – Helden, die stets auch ein Abbild ihrer Epoche und des herrschenden Zeitgeistes sind. Damit ist der Heldenbegriff stets

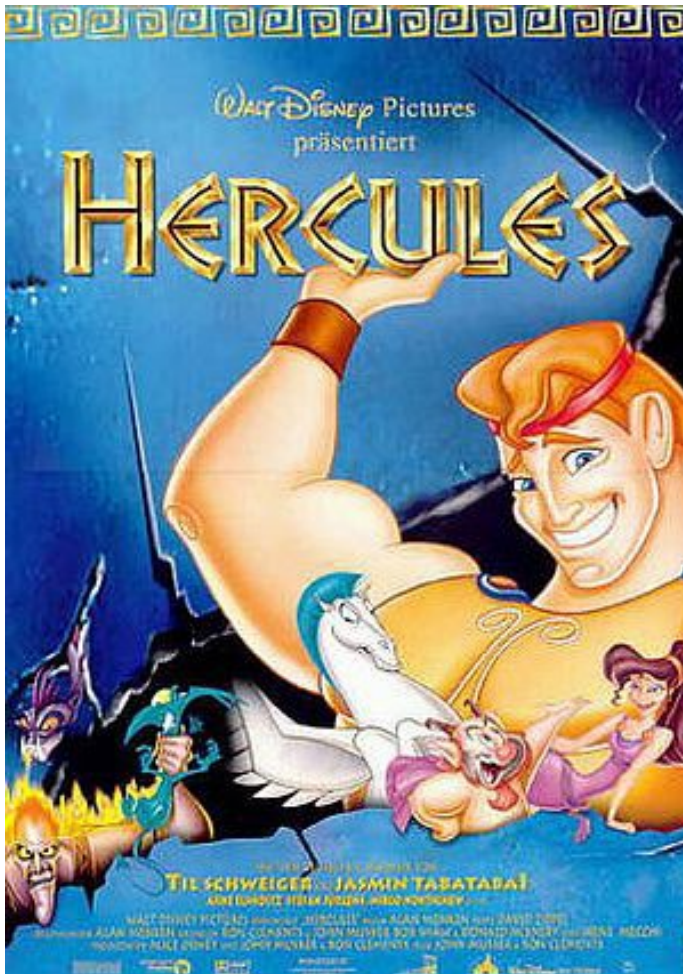


Abb.1: Filmplakat zu „Hercules“



Abb.2: Filmplakat zu „Amphitryon“

Veränderungen unterworfen und von Generation zu Generation ein anderer. So gelten bei uns beispielsweise die Kriegshelden des Faschismus als „Antihelden“; umgekehrt wären aber einige der heute als Helden benannten Personen vor 80 Jahren niemals als solche betitelt worden. Während gerade junge Menschen keinerlei Probleme damit haben, so gut wie jede von ihnen verehrte Person als Held zu bezeichnen, z. B. Fußballspieler, Popstars, Comicfiguren, verwendet die ältere Generation den Begriff vorsichtig für wenige ausgesuchte Größen, da in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg der Begriff „Held“ in Deutschland eher vermieden wurde, eben weil er zuvor in inflationärer Weise propagandistisch missbraucht worden war.

Ver mehrt tauchen von der breiten Bevölkerung akzeptierte Heldenfiguren in Krisensituationen auf, wie die New Yorker Feuerwehrmänner am World Trade Center am 11. September 2001 oder die Passagiere des United Airline Fluges 93, die sich den Terroristen entgegenstellten und die Maschine zum Absturz brachten, um noch Schlimmeres zu verhindern. Von den heutigen Helden werden

zumeist hohe moralische und ethische Werte wie Altruismus, Nächstenliebe, Menschlichkeit, Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Mut und aufopfernde Hilfsbereitschaft gefordert (Erbelding 2008: 367-376). Solche Helden sind beispielsweise die Geschwister Scholl, Mutter Teresa oder Nelson Mandela.

Von diesen Helden völlig verschieden sind die momentan ebenfalls sehr populären Sport-Helden, d. h. Spitzensportler, die vor allem durch die Medien als Helden stilisiert werden.

Auch jede Nation hat ihre eigenen Helden, angefangen von mythischen Heldengestalten, wie z. B. die Nibelungen in Deutschland oder König Artus in England, über historische Personen, z. B. Jeanne d'Arc in Frankreich oder Martin Luther King in den USA, bis hin zu politischen Vorkämpfern wie Che Guevara in Cuba (Mit dieser Thematik befassten sich in jüngster Zeit mehrere Ausstellungen in Paris, Karlsruhe und aktuell eine Schau in Dortmund: O. Faliu – M. Turret (Hrsg.), Héros. D'Achille à Zidane, Ausst. Paris Bibliothèque nationale (Paris 2007). H. Siebenmorgen (Hrsg.), Zeit der Helden. Die „dunklen



Abb.3: Mutter Teresa – eine unumstrittene „Heldin“ des 20. Jahrhunderts

Jahrhunderte“ Griechenlands 1200-700 v. Chr., Ausst. Karlsruhe Badisches Landesmuseum (Karlsruhe 2008) 367-376. Helden. Von der Sehnsucht nach dem Besonderen, Ausstellung LWL Westfälisches Industriemuseum (Dortmund 2010).

Antike Helden – komplexe Charaktere mit tiefen menschlichen Erfahrungen

Wieso sind nun trotz dieser Masse an Helden, die jede Zeit hervorbringt, die antiken Helden stets so beliebt? Was macht sie so zeitlos und interessant?

Vielleicht, weil sie die Archetypen unseres Heldenverständnisses darstellen. Sie stehen ganz am Anfang unserer europäischen Kulturüberlieferung. Ihnen ist die erste abendländische Literatur gewidmet, nämlich die Epen Homers, die Ilias und die Odyssee, die wohl im späten 8. oder frühen 7. Jh. v. Chr. entstanden. (Wie vor allem Burkert 2003 aufgezeigt hat, stehen die Helden dieser ersten westlichen Literaturüberlieferung jedoch nicht isoliert, sondern weisen viele Einflüsse aus dem Orient auf.) Homer verwendet den Begriff Held, griech. Heros, als Ehrenbezeichnung für die Protagonisten seiner weit angelegten Gesänge über den Kampf um Troja und die Irrfahrten des Odysseus. Seine Heroen sind Kriegerfürsten, die sich vor allem durch Stärke, Kraft, Mut und Kampfeslust auszeichnen. Moralische und ethische Werte spielen dabei keine überragende Rolle. Im Gegenteil, einige der homerischen Helden begehen sogar Freveltaten, für die sie später von

den Göttern bestraft werden. Selbst Achilles, der große Held der Ilias und bester Kämpfer vor Troja, erscheint nach heutigen Maßstäben ambivalent: Aus persönlicher Gekränktheit, da ihm Agamemnon seine Lieblingsklavin Briseis weggenommen hat, verweigert er seine, für die Griechen so notwendige, Teilnahme am Kampf. Seine Mutter Thetis bittet Zeus deswegen sogar um den Sieg der feindlichen Trojaner. Selbst als Achill von seinen verzweifelten Kampfgenossen die Rückgabe der Briseis zugesagt wird, lässt sich der Beleidigte nicht umstimmen und schickt an seiner Stelle seinen besten Freund Patroklos in die Schlacht. Patroklos wird darin jedoch von dem Trojaner Hektor getötet, woraufhin der Rachedurst des Achilles keine Grenzen mehr kennt.



Abb. 4: Achilles verbindet seinen Freund Patroklos. Rotfigurige Schale des Sosias Malers. Antikensammlung Berlin F 2278.

Ihm genügt es nicht, Hektor im Kampf zu töten, sondern er schändet sogar dessen Leichnam. All dies tut der Heldenverehrung des Achilles jedoch keinen Abbruch. Achill ist und bleibt bis heute der Held schlechthin. Möglicherweise macht sogar gerade diese Ambivalenz das Faszinierende an ihm aus.

Antike Helden sind auch keine eindimensionalen Superhelden, denen stets alles gelingt. Im Gegenteil, sehr oft erleben sie großes Leid, Schmerz, Zweifel und höchst tragische Situationen, an denen sie jedoch nicht scheitern, sondern diese überwinden. So tötet der Heros Oedipus unwissend seinen eigenen Vater und heiratet seine Mutter; als er Jahre später die schreckliche Wahrheit erfährt, sticht er sich selbst die Augen aus und wird zum Bettler. Auch für den



Abb.5 : Nachdem Oedipus das Rätsel der Sphinx gelöst hatte, erhielt er die Königin von Theben, Iokaste, zur Frau, nicht ahnend, dass diese seine Mutter war. Ingres, Oedipus und die Sphinx, 1808, Paris, Louvre.

Helden Orpheus endet eines seiner Abenteuer höchst unglücklich. Um seine geliebte Frau Eurydike aus der Unterwelt zurück zu holen, überwindet er die Grenzen zwischen Leben und Tod und steigt in den Hades hinab. Durch seinen Gesang gelingt es ihm, die Totengötter zur Freigabe Eurydikes zu bewegen, einzige Bedingung ist, dass sich Orpheus vor der Rückkehr an die Oberwelt nicht zu seiner Frau umsehen darf. Diese vermeintlich kleine Bedingung kann Orpheus jedoch nicht einhalten. Voller Liebe blickt er sich zu Eurydike um, und diese muss für immer bei den Toten bleiben.

Auch die berühmten Taten des Herakles begeht dieser nicht aus reiner Abenteuerlust, sondern vor einem tragischen Hintergrund: In einem Wahnsinnsanfall, den ihm die Göttin Hera gesandt hat, tötet Herakles seine Frau Megara und die gemeinsamen Kinder. Als Buße für diese schreckliche Tat muss er in den Dienst seines Konkurrenten Eurystheus, dem König von Mykene, eintreten und in dessen Auftrag zwölf scheinbar unlösbare Aufgaben vollbringen: die Tötung des nemeischen Löwen, die Tötung der Hydra von Lerna, den Fang der kerynitischen Hirschkuh, den Fang des erymanthischen Ebers, die Befreiung von den stymphalischen Vögeln, die Reinigung des Augias-Stalles, den Fang des kretischen Stieres, die

Zähmung der Rosse des Diomedes, den Raub des magischen Gürtels der Amazonenkönigin Hippolyte, den Raub der Rinder des Geryoneus, die Entführung des Kerberos und den Diebstahl der Äpfel der Hesperiden.

Die vielen unterschiedlichen Aspekte in den Charakteren und Lebensgeschichten der antiken Helden sind wohl der Grund, warum die Befassung mit ihnen nie müßig wird. Sie decken quasi die gesamte Bandbreite menschlicher Lebenserfahrungen ab. Je nach Standpunkt derjenigen, die sich mit ihnen befassen, können sie aus anderen Blickwinkeln heraus betrachtet werden und dementsprechend verschiedene Rückschlüsse und Folgerungen gezogen werden. Dies erklärt auch, warum sie konträren Bevölkerungsgruppen als Identifikationsfiguren und Vorbilder dienen können.

Religiöse Gestalten zwischen Menschen und Göttern

Was für eine Bedeutung aber hatten die antiken Heroen für die Menschen in der Antike selbst? Was für eine Rolle spielten sie im täglichen Leben?

Heroen hatten im antiken Griechenland vor allem religiöse Bedeutung. Sie waren im Glauben der antiken Griechen verstorbene Menschen mit besonderen Kräften, die nach ihrem Tod aus ihren Gräbern heraus in das Geschehen auf Erden eingreifen konnten. Als ursprünglich sterbliche Menschen, die erst nach ihrem Tod in eine höhere Daseinsart aufstiegen, zählten die Heroen jedoch nicht zu den unsterblichen Göttern. Sie standen gewissermaßen auf einer Zwischenstufe zwischen



Abb.6: Orpheus führt Eurydike aus dem Hades, Jean-Baptiste Corot, 1861, Museum of Fine Arts, Houston Texas



Abb.7: Herakles und die Äpfel der Hesperiden; Metope Zeustempel Olympia; Foto

Menschen und Göttern. Um von ihnen Gutes zu erfahren, aber auch um durch sie verursachte Übel zu verhindern, wurden Heroen kultisch verehrt. Sie wurden in unterschiedlichsten Lebenssituationen zu Hilfe gerufen, wie z. B. vor einem Kampf, bei Krankheit mit der Bitte um Heilung oder vor allem weibliche Heldinnen, so genannte Heroinnen, von Frauen bei Geburt oder mit der Bitte um Nachwuchs. Immer wieder gab es in der Antike Berichte vom hilfreichen Erscheinen von Heroen. So soll beispielsweise der Nationalheld der Athener, Theseus, in der Schlacht von Marathon (490 v. Chr.), in der die Griechen gegen die Perser kämpften, erschienen sein, um den Athenern im Kampf beizustehen.

Im Glauben der antiken Griechen war das Wirken eines Heros stets mit seinen Gebeinen verbunden. Daher fand die kultische Verehrung in der Regel an seinem Grab statt. In den meisten Fällen bestand ein Heroenheiligtum, Heroon genannt, daher aus dem Heroengrab und einem heiligen Bezirk. In dem heiligen Bezirk befand sich auch die Opferstätte, an der dem Heros geopfert wurde. Je nach Art der Opferriten handelte es sich hierbei um einen

Altar oder um eine Opfergrube. Das Grab konnte zusätzlich durch eine Statue des Helden, mit Inschriftenstelen oder anderen Attributen des Heros geschmückt werden. Seltener wurde über dem Grab ein Tempel errichtet. Besaß man keine Gebeine oder andere Reliquien des Heros, konnte der Kult auch an einem leeren Grab, einem so genannten Kenotaph, erfolgen. Dies wird z. B. für das Heiligtum des Achill in Elis überliefert. Das echte Grab des Helden wurde vor Troja vermutet, dort wo Achilles dem Mythos nach von dem trojanischen Königssohn Paris mit einem Pfeil erschossen worden war. In Elis auf der Peloponnes musste man sich daher mit einem Scheingrab begnügen, um dem Helden trotzdem heroische Ehren erweisen zu können.

Besonders bekannte und beliebte Heroen konnten auch mehrere Gräber bzw. Kenotaphe besitzen. Der Grund hierfür waren verschiedene Versionen der Lebensgeschichte des Helden. Gleich drei verschiedene Städte, Athen, Theben und Eteonos in Bötien stritten sich beispielsweise um das Vorrecht, das wahre Grab des Oedipus zu besitzen. Denn nur dem echten Grab hatte ein Orakelspruch



Abb.8: Heroenheiligtum des Pelops in Olympia

Heil bringende Kräfte zugesprochen; der Kult an den unechten Gräbern wäre demnach wirkungslos gewesen. Neben den Heroenheiligtümern an einem Grab oder Kenotaph gab es auch Kultstätten, die man an Kultmalen, z. B. an Bäumen, Höhlen oder Quellen einrichtete, welche mit der Biographie eines Heros in Verbindung gebracht wurden. So wurde Odysseus in einer Grotte auf seiner Heimatinsel Ithaka verehrt. Die Riten, die zu Ehren von Heroen abgehalten wurden, hatten große Ähnlichkeit mit jenen, die man an den Gräbern von Toten abhielt und mit denen für chthonische Götter (= Götter, die in der Unterwelt leben), sie weisen aber auch viele Parallelen zu den Riten für olympischen Götter auf. Heroen brachte man meist Tieropfer von schwarzen männlichen Tieren dar. Schwarz war generell die Farbe für Opfertiere der chthonischen Wesen im Gegensatz zu den weißen Opfertieren der himmlischen Götter. In der Regel wurden – wie auch bei den Götterkulten – einige wenige bestimmte Fleischstücke, wie der Schwanz, vollkommen verbrannt. Den Großteil des Fleisches grillte man über dem Opferfeuer, um es in einem anschließenden gemeinsamen Kultmahl zu verzehren. Man opferte das Tier zumeist nicht auf

einem hohen Altar, wie bei den Opfern für olympische Götter, sondern in einer Opfergrube, genannt Bothros, oder auf einem niedrigen, mit einer Höhlung versehenen Altar, einer Eschara, so dass das Blut der Opfertiere in den Boden fließen konnte. Das Fließen des Blutes in den Boden wurde als „Blutsättigung der Heroen“ bezeichnet. Bei besonderen Gelegenheiten wurde Heroen auch ein unblutiges Opfermahl aus gekochten Speisen und Früchten auf einem Tisch dargebracht. Neben Tieropfern und Totenmahlzeiten gab es im Heroenkult weitere Riten, die sowohl im Totenkult als auch in Götterkulten anzutreffen sind, wie Libationen (Trankspenden) oder Reinigungsriten. Heroen erhielten wie die Götter meist jährliche Kultfeste mit Prozessionen, Opfern, Wettspielen und musischen Aufführungen. Aber auch außerhalb der Kultfeiern im alltäglichen Leben brachte man den Heroen Opfer und Weihgeschenke, die häufig mit einer sehr persönlichen Bitte des Opfernden verbunden waren.



(Abb.9: Der Heros Neoptolemos, Sohn des Achilleus, tötet den greisen trojanischen König Priamos am Altar und begeht damit eine schlimme Freveltat, Martin von Wagner Museum Würzburg L 179

Helden in der griechischen Vasenmalerei

Die wichtige Bedeutung der Heroen für den antiken Menschen spiegelt sich schließlich auch in der antiken Kunst wider. Vor allem die Vasenmalerei gibt uns heute, neben der Plastik, eine Vorstellung davon, wie außerhalb der Kultstätten eine Auseinandersetzung mit den Helden erfolgte. Auf den prachtvollen schwarz- und rotfigurigen Gefäßen für das Trinkgelage (Symposion) sind Darstellungen von Episoden aus dem Leben von Heroen beliebtes Sujet gewesen. Allen voran natürlich Szenen von Herakles und seinen Taten, aber auch der Helden vor Troja, der Abenteuer des Theseus und vieler anderer Sagenkreise. Dabei wurde jedoch nie dieselbe stereotype Darstellungsweise gewählt, sondern bewusst variiert. So ist gut vorstellbar, dass das ein oder andere Vasenbild bei den Betrachtern Diskussionen auslöste und ein jeder versuchte, sein Wissen um verschiedene Mythenvarianten oder Details aus den Heroenviten bei der Interpretation der Bilder herauszustellen.



(Abb.10: Eine rührende häusliche Szene: Der trojanische Held Hektor verabschiedet sich von seiner Frau Andromache und seinem Sohn Astyanax; Ruvo Museum, 370-360 v. Chr.; apulischer Volutenkrater

Die Vasenbilder waren kein bloßer dekorativer Bildschmuck, sondern sie wurden „gelesen“ (Scheibler 1995: 68f); z. B. als Paradigma für eine vorbildliche Lebensführung oder als Gleichnis für bestimmte Lebenssituationen. Damit wurden durch sie Normen, Ideale, Lebensformen und religiöse Vorstellungen vermittelt.

Wer wurde zum Heros?

Die meisten Heroen waren mythische Gestalten, deren Leben und Tod durch Legenden in eine ferne Vorzeit, die „Heroenzeit“, gesetzt wurden. Hierbei bildeten die Helden der Epen, wie Achilleus oder Odysseus, eine verhältnismäßig große Gruppe. Ebenfalls von großer Bedeutung waren die so genannten eponymen, d. h. Namen gebende Heroen. Diese waren mythische Gestalten, auf die der Name einer Stadt, eines Volkes, einer Landschaft oder eines Gebirges zurückgeführt wurde. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist der olympische Heros Pelops, welcher der Peloponnes ihren Namen gab.

Neben diesen mythischen Helden konnten auch Personen, die real existierten, nach ihrem Tod zu Heroen werden. Diese waren zumeist sehr angesehene vorbildhafte Bürger, die sich für ihre Heimatstadt besonders verdient gemacht hatten und denen nachgeeifert werden sollte. Daher wurden häufig Städtegründer, Feldherren, Politiker, im Kriegsgefallene und Kultgründer nach ihrem Tod heroisiert. Auch einigen Spitzensportlern, vor allem Olympiasiegern, wurde aufgrund ihres im Wettkampf errungenen Ruhmes nach ihrem Tod der Status von Heroen zuerkannt. In vielen Fällen erfolgte eine solche Heroisierung auf Weisung eines Orakels.

Im antiken Griechenland erhielten jedoch nicht nur bewunderte und vorbildhafte Personen den Heldenstatus, sondern im Gegenteil auch Gestalten, die besonders gefürchtet waren, da sie nach antikem Glauben schreckliches Unglück, wie Krankheit, Plagen oder Unfruchtbarkeit über die Menschen gebracht hatten. Diese gefürchteten Heroen, seien es historische Personen oder mythische, erfuhren Verehrung, um ihre bösen Kräfte zu besänftigen und Schlimmes zu verhindern.

Insgesamt boten antike Helden also ein breites Spektrum der unterschiedlichsten Charaktere, die für verschiedenste Phänomene verantwortlich gemacht und die in allen Lebenssituationen um Hilfe gebeten werden konnten.

All die genannten Aspekte antiker Heldenverehrung führten in der ein oder anderen Weise dazu, dass die Heroen über die Jahrhunderte nie in Vergessenheit gerieten und sich bis heute eine gewisse Aktualität bewahrt haben. Zudem tragen sie nicht den unangenehmen Beigeschmack eines bloßen Starkultes, den viele der heutigen durch Medien und Presse hochgejubelten Helden besitzen, die viel

zu schnell zu Helden stilisiert werden und genauso schnell auch wieder in Vergessenheit geraten. Spannend wäre es zu wissen, welche der Helden der 20. Jahrhunderts noch den Menschen des 22. Jahrhunderts bekannt und als Helden akzeptiert sein werden. Und wer weiß, vielleicht sind die antiken Heroen dann auch noch weiterhin allseits beliebt und auch nach über 4000 Jahren nicht in Vergessenheit geraten.

Literatur:

Burkert, Walter (2003): Die Griechen und der Orient. München.

Erbelding, Susanne (2008): Batman, Kahn, Mandela & Co. Die Heldenfrage, gerichtet an die Helden von heute. In: Siebenmorgen, H. (Hg.): Zeit der Helden. Die „dunklen Jahrhunderte“ Griechenlands 1200-700 v. Chr. Karlsruhe, S.367-376.

Faliu, O./ Tourret, M. (Hg.) (2007): Héros. D’Achille à Zidane, Ausstellung Paris Bibliothèque nationale. Paris.

Hunger, Herbert (1959): Lexikon der griechischen und römischen Mythologie. Mit Hinweisen auf das Fortwirken antiker Stoffe und Motive in der Bildenden Kunst, Literatur und Musik des Abendlandes bis zur Gegenwart. Wien.

LWL Westfälisches Industriemuseum (Hg.) (2010): Helden. Von der Sehnsucht nach dem Besonderen, Ausstellung LWL Westfälisches Industriemuseum. Dortmund.

Scheibler, Ingeborg (1995): Griechische Töpferkunst.. München.

Seiffert, Aletta (2008): Gefürchtet, bewundert, vergöttert. Die religiöse Verehrung der Helden. In: Siebenmorgen, H. (Hg.), Zeit der Helden. Die „dunklen Jahrhunderte“ Griechenlands 1200-700 v. Chr. Karlsruhe. S. 352-360.

Seiffert, Aletta (2005) ; In Sinn, U. (Hg.): Thesaurus Cultus et Rituum Antiquorum IV. Los Angeles, S. 24-38 [mit weiterführender Literatur].

Siebenmorgen, H. (Hg.) (2008): Zeit der Helden. Die „dunklen Jahrhunderte“ Griechenlands 1200-700 v. Chr., Ausstellung Karlsruhe Badisches Landesmuseum. Karlsruhe, S. 367-376.

Sloterdijk, Peter (2006): Zorn und Zeit. Politisch-psychologischer Versuch. Frankfurt.

Weiß, Peter (1975): Die Ästhetik des Widerstandes. Band 1. Frankfurt

Zur Autorin:

Dr. Aletta Seiffert ist Klassische Archäologin. Die Themenschwerpunkte ihrer Forschungen liegen in der Kult- und Kulturgeschichte der griechischen Antike. Sie promovierte über den sakralen Grenzschutz im antiken Griechenland. Zuletzt war sie als Kustodin im Badischen Landesmuseum in Karlsruhe tätig. Dort gestaltete sie unter anderem als Kuratorin die große Sonderausstellung „Zeit der Helden. Die Dunklen Jahrhunderte Griechenlands 1200-700 v. Chr.“ mit.

Kontakt: aletta.seiffert@gmx.net



Beate Talmon de Cardozo

„Farben der Karibik“

Weltkulturerbe im karibischen Raum und dessen Farbigkeit

– Ein Unterrichtsprojekt für die 5. – 8. Klasse

Materialien:

- Bildmaterial zu karibischen Weltkulturerbestädten (z.B. Havanna/ Kuba oder Willemstad/ Curaçao)
- Einen größeren Karton als Untergrund für jede Gruppe und kleine gesammelte Schachteln für die Gebäude (Höchstmaß: Schuhkarton)
- Scheren
- Maler-Kreppband zur Erstfixierung
- Kleister und Zeitungspapier zur Endfixierung der Gebäude
- Pinsel und Dispersionsfarben (hauptsächlich Weiß und die Primärfarben)
- Gefäße zum Mischen der Pastelltöne

Projektverlauf:

- Einführung in das Thema des Weltkulturerbes im karibischen Raum, insbesondere auch in die Kolonialgeschichte
- Farbbetrachtungen von Häuserfassaden karibischer Städte
- Wahrnehmung der Farbigkeit von Häuserfassaden innerhalb des eigenen Lebensraums als Vergleich
- Gruppenbildung
- Beginn der Projektarbeit: Gebäudekonstruktionen aus Karton (Fixierung mit Maler-Kreppband)
- Stabilisierung der Stadt mit Pappmaché – Technik (gerissenes Zeitungspapier in Kleister getränkt)
- Entwurf zur Farbgestaltung der Insel in der Gruppe
- Bemalung der Insel in Pastelltönen (gemischte Dispersionsfarben)



Bei dem Unterrichtsprojekt wurde als Gruppenarbeit eine karibische Stadt aus Karton konstruiert und anschließend in Pastelltönen bemalt. Voran gingen eine Einführung in das Thema des Weltkulturerbes im karibischen Raum, Farbbetrachtungen von Häuserfassaden karibischer Städte und vergleichend dazu des eigenen Lebensraums. Aufgrund der Überschneidung und gegenseitigen Abhängigkeit verschiedener kultureller Elemente seit der Kolonisation ist innerhalb der karibischen Inseln keine abgegrenzte kulturelle Einheit sondern eine reiche Vielfalt vorzufinden. Indem das Augenmerk vor allem auf die Interdependenz verschiedener Kulturen gerichtet wird, liefert das Projekt einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Bildung.



„Colours of the Caribbean“: World Heritage and its colourfulness in the Caribbean Sea

A project for 10 to 13-year-old students (Years 5-8)

In this project students built a model Caribbean city out of cardboard and then painted it in pastel colours. Before that they had been introduced to the topic of World Heritage in the Caribbean and compared the colours of house façades of Caribbean cities to those of their own surroundings. Due to the interference and interdependence of the different cultural elements existing since the times of the colonization there is no distinct cultural unity within the Caribbean Sea Islands but rather a wide variety. This project contributes a great deal to inter-cultural education as it focuses on the interdependence of different cultures.



„Los colores del Caribe“: Patrimonio cultural de la humanidad en la región caribeña y su coloración – *Un proyecto educativo para alumnos de 10 a 14 años.*

En el marco del proyecto enseñal fue construido una ciudad caribeña de cartón que después fue pintada. El trabajo fue realizado en grupos. Antes del trabajo fue dado una introducción al tema del patrimonio cultural de la humanidad en el Caribe como también a la percepción de color en las fachadas de las casas en ciudades caribeñas, y esto en comparación con el ámbito propio de vida. Por la dependencia mutua y la coincidencia de diferentes elementos culturales desde la colonización no se encuentra ninguna unidad cultural sino una diversidad rica. Porque el proyecto principalmente dirige la atención a la interdependencia de culturas diferentes ello contribuye enormemente a la educación intercultural.



Abbildung 1

Mit der Karibik werden vor allem Sonne, Strand und Meer assoziiert. Die kulturelle Vielfalt dieser Region und deren historische Hintergründe geraten dabei jedoch oft in Vergessenheit oder entziehen sich – wie im Fall der befragten Schüler und Schülerinnen einer 5. Realschulklasse in Lomersheim bei Mühlacker – jedweder Kenntnis. Als Einstieg in das Projekt, bei dem in Gruppenarbeit aus Karton eine karibische Stadt gebildet und anschließend bemalt werden sollte, vermittelte ich der Klasse deshalb einen ersten Eindruck von einer karibischen Stadt, indem ich Abbildungen von der Altstadt Havannas an die Wand projizierte (siehe Abb. 1). Der kubanische Altstadt kern wurde 1982 zum UNESCO-Weltkulturerbe erklärt und in beinahe drei Jahrzehnten nahezu lückenlos restauriert. Bei den Bildbetrachtungen fiel den Schülerinnen und Schülern neben den typischen Merkmalen der von den Spaniern erbauten Kolonialstädte (Arkaden/ zentraler, rechteckigen Platz/ dichte Aneinanderreihung von Häusern als Schutz vor der Sonne) hauptsächlich die farbenfrohe Gestaltung der Fassaden auf. Nachdem anhand von Bildmaterial Vergleiche zu anderen Weltkulturerbestädten des karibischen Raums wie Willemstad in Curaçao, San Juan in Puerto Rico und Santo Domingo in der Dominikanischen Republik hergestellt worden waren, ließ sich die pastellfarbene Fassadengestaltung als ein Charakteristikum karibischer Städte ausmachen (Abb. 2).

Farbe und Klima

Auf der Suche nach den Hintergründen für diese regionale Ausprägung stößt man in der Literatur auf eine Erzählung, nach welcher der Generalgouverneur der Niederländischen Inseln, Vizeadmiral Albert Kikkert, einen weißen Hausanstrich verbot, da



Abbildung 2

das blendende Weiß bei ihm Kopfschmerzen oder Augenleiden hervorrief. Er erließ deshalb 1817 ein Gesetz, in dem pastellfarbene Fassadenanstriche vorgeschrieben wurden (Mehling 1995: 35). Die karibischen Inseln, im 16. Jahrhundert von den Niederländern, Engländern, Franzosen und Spaniern erobert, standen und stehen in enger Beziehung zueinander (vgl. Carley 1998: 8); somit ist es denkbar, dass der Gesetzeserlass des niederländischen Gouverneurs Auswirkungen auf die Farbgestaltung der gesamten Inselstädte hatte. Die karibische Baukunst wurde und wird wie jede lokale Architektur von verschiedenen kulturellen Überlieferungen, klimatischen Verhältnissen, Zeitgeist, Vorliebe für bestimmte Materialien oder deren Vorhandensein bestimmt. Die natürlichen Begebenheiten eines bestimmten geografischen Raums - wie in diesem Fall die grelle Sonne – haben demnach auch auf die Herausbildung einer charakteristischen Farbgebung von Außenfassaden Einfluss.

Die Interdependenz verschiedener Kulturen

Die Auseinandersetzung mit kulturellem Erbe im Kunstunterricht liefert einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung kultureller Kompetenz, die für ein Leben in der globalisierten Welt von heute eine der wichtigsten Aufgaben von Erziehung und Bildung darstellt. Eine Horizonterweiterung ist umso mehr erforderlich, als immer mehr Menschen mehrfache, vielfältige und dynamische kulturelle Identitäten haben (Wulf 2006: 11, 20). Bei der interkulturellen Bildung sollte das Augenmerk vor allem auf die Interdependenz verschiedener Kulturen gerichtet werden, denn bei der Einführung in das Unterrichtsprojekt wurde deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler mit dem Stichwort „Insel“ kleine abgeschottete Landflächen fernab der Zivilisation in Verbindung bringen.

Welterbe. Wissen und Vermittlung.

Werden bei den Bildbetrachtungen der karibischen Städte einige Hintergründe zur Kolonialgeschichte eingebracht, kann ein erster wichtiger Eindruck von kultureller und sozialer Komplexität vermittelt werden. Aufgrund der Überschneidung und gegenseitigen Abhängigkeit verschiedener kultureller Elemente seit der Kolonisation, die auf Grund der Sklavenhaltung bis in den afrikanischen Kontinent reichen, ist innerhalb der karibischen Inseln keine abgegrenzte kulturelle Einheit sondern eine reiche Vielfalt vorzufinden (Barnet 2000: 7). Als Beispiel für diese Interdependenz kann Willemstad, bekannt als das „tropische Amsterdam“, herangeführt werden. Anhand dieser Stadt kann veranschaulicht werden, wie koloniale Gebäude mit karibischen Akzenten, wie beispielsweise mit Arkaden oder den charakteristischen Pastellfarben, versehen wurden (Abb. 2).

Mimetische Annäherung an das „Fremde“

Um die Klasse nach der Einführung vertiefend mit dem Thema des karibischen Weltkulturerbes und dessen Farbigkeit vertraut zu machen, folgte als nächster Schritt eine Wahrnehmungsschulung des eigenen Lebensraums. Als Hausaufgabe sollten die Schüler und Schülerinnen in der Straße, in der sie wohnen, die verschiedenen Farben der Außenfassaden auflisten. Es wurde deutlich: Pastellfarben sind in unserem Kulturraum nur vereinzelt vorzufinden und werden hauptsächlich gewählt, um an einer Stelle des Hauses Akzente zu setzen. Nach der Gruppenbildung sollten die gesammelten und mitgebrachten Schachteln gesichtet und mit der Konstruktion der Inselstadt begonnen werden (Abb. 3). Um den Schachteln eine vorläufige Stabilität zu geben, wurden sie mit Maler-Kreppband fixiert; nach Beendigung der Vorarbeit wurde die Stadt dann im zweiten Schritt mit Kleister und einer Schicht gerissenem Zeitungspapier überzogen. Als Untergrund diente ein großer Karton, durch den gleichzeitig die begrenzte Fläche einer Insel versinnbildlicht werden konnte. Bei der Konstruktion und auch bei der späteren Bemalung sollten mimetische Prozesse in Gang kommen - das heißt, die Lernenden sollten die kulturellen Welten, in denen sie leben und denen sie begegnen, erschließen und aufnehmen, um daraus Neues entstehen zu lassen (vgl. Wulf 2006: 22; vgl.



Abb. 3



Abb. 4



Abb. 5

Gebauer/Wulf 2003). Mimetische Annäherungen an das „Andere“ bzw. „Fremde“ können mit Hilfe verschiedener Formen der Repräsentation erfolgen. Neben der hier gewählten dreidimensionalen Arbeitsweise sind auch die Herstellung von Texten, Bildern oder (Rollen-) Spielen wichtig, um durch das „Fremde“ die eigene Lebenswelt zu erweitern. Bei der Repräsentation überlagern sich das Eigene und das Andere, es bleibt somit nicht bei einem bloßen Abbild des Vorbildes. Dies geschieht, da bei mimetischen Prozessen das Fremde in die Logik und Dynamik der eigenen imaginären Welt eingefügt wird und somit eine neue Welt erzeugt wird (Wulf 2006: 51). Die Konstruktion des Stadtgefüges einer karibischen Insel war primär an die Phantasie gebunden, denn auch wenn einführend Abbildungen verschiedener Inselstädte gezeigt worden waren, blieben die Vorstellungen davon wage, da noch keine Schülerin und kein Schüler diese Region bereist hatte. Die Karibik, von Kolumbus einst als „Neue Welt“ entdeckt, wurde bei diesem Projekt von

jeder Schülerin und jedem Schüler imaginär „zurück erobert“ und durch mimetische Handlungen noch einmal als „Neue Welt“ erzeugt (Abb. 4 und 5).

Literaturverzeichnis:

- Barnet, Miguel (2000): Afrokubanische Kulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Carley, Rachel (1998): Kuba: Architektur aus vier Jahrhunderten. Leipzig: Seemann
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart: Kohlhammer
- Mehling, Marianne (Hg.) (1995): Knaurs Kulturführer in Farbe. München: Droemer Knauer
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt – Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag

Zur Autorin:

Beate Talmon de Cardozo hat an der Universität Frankfurt Kunstpädagogik studiert und promovierte an der Universität Paderborn zum Thema der Kubanischen Künstlerinnen. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf den Kunstentwicklungen Lateinamerikas und dem Weltkulturerbe der Karibik.
E-Mail: kubakunst@web.de

Dr. Mukhayyo Mirzaeva

Welterbe in Usbekistan: Buchara

Welterbe in Usbekistan: Buchara Zusammenfassung

„Buchara-i-Sharif“ - „edel und heilig“ - ist einer der vielen Beinamen, mit der die alte Stadt Buchara in Usbekistan ausgezeichnet wurde. Für das architektonische Erbe von Buchara ist eine seltene Kombination von Denkmälern aus verschiedenen Epochen charakteristisch. Die architektonische Entwicklung der Stadt vollzog sich über 25 Jahrhunderte. Da die Gesamtzahl der Monumental- und Wohnarchitekturen 400 übersteigt, wird Buchara als ein Freilichtmuseum in Zentralasien betrachtet.

In dem folgenden Artikel wird ein Einblick zu der bewegten Geschichte Bucharas gegeben und einige der bedeutenden Monumente detaillierter betrachtet.

World Heritage in Uzbekistan: Buchara

„Buchara-i-sharif“ – „noble and holy“ – is one of the many nicknames the ancient city of Buchara in Uzbekistan has been adorned with. The architectural heritage of Buchara is characterized by the rare combination of monuments from many different times in the past: the architecture of the city has developed over a period of twenty-five centuries. Buchara can be regarded as an open-air museum in Central Asia as the number of pieces of monuments and housing architecture exceeds 400.

The following article takes a close look at the eventful history of Buchara and some of its most important monuments.

Herencia cultural en Usbekistán: Buchara Resumen

„Buchara-i-Sharif“ – „noble y santo“ – es uno de los muchos sobrenombres con los que fue denominado Buchara, la ciudad vieja en Usbekistán. La herencia arquitectónica en Buchara está caracterizada por la combinación de monumentos de épocas diferentes. El desarrollo de la arquitectura se procedía a lo largo de veinte y cinco siglos. Por tener más de 400 objetos arquitectónicos se considera a Buchara como museo al aire libre en Asia Central. En el siguiente artículo se concede un vistazo a la historia turbulenta de Buchara. Además son introducidos algunos monumentos en detalle.

Welterbe. Wissen und Vermittlung.

„Buchara-i-Sharif“ - „edel und heilig“ - ist einer der vielen Beinamen, mit der die alte Stadt Buchara ausgezeichnet wurde. Namhafte Dichter des Orients im 9. und 10. Jahrhundert wie Rudaki, Dakiki und Ferdowsi widmeten sich ihr mit ihren Qassides (Qasside ist eine altarabische Gedichtform. Das Gedicht kann 60 bis 100 und sehr selten bis 150 Zeilen lang sein). Bereits im 10. Jahrhundert wurde „Die Geschichte von Buchara“ von Narshahi Muhammad im 10. Jh. verfasst (Muhammad Ibn Ismoil Ibn Ibrohim Ibn al-Mughira al-Buchari al-Dschu'fi, bekannt nach seinem Geburtsort unter dem Namen al-Buchari, war ein bedeutender islamischer Gelehrter).

Die Anfänge von Buchara finden sich auch in zahlreichen Legenden des Volksepos wieder. Die Große Seidenstraße, welche China, Iran, Indien und Europa verbindet, führte auch durch Buchara, ein einst sehr wichtiger Verkehrsknotenpunkt an der südlichen Seidenstraße. Als eine der wenigen Städte der Welt wuchs Buchara ständig an der

Mit der Ankunft der Araber im siebten Jahrhundert breitete sich der Islam in Buchara aus. Ab diesem Zeitpunkt wurde mit dem Bau von Moscheen, Minaretten, Koranschulen und religiösen Zentren begonnen. Buchara war eine Begegnungsstätte herausragender Menschen. Imam Al-Bukhari verfasste das zweitwichtigste islamische Buch nach dem Koran - eine Sammlung der ursprünglichsten Hadith „Al-Jami al-Sahih“. Abu Ali Ibn Sina 'Avicenna' wurde in einem Vorort von Buchara geboren und begann seine Tätigkeit in Buchara. (Abu Ali al-Husayn ibn Abdullah Ibn Sina (latinisiert Avicenna), geboren in Afschana bei Buchara war ein bedeutender islamischer Gelehrter)

Ein ebenso hohes Ansehen in der islamischen Welt genießt auch Scheich Bahauddin Naqshbandi, der Gründer des Sufi-Ordens. Eine Pilgerreise zu dem Heiligen Grab von Scheich Bahauddin in Buchara wird dem Hadj nach Mekka gleichgesetzt. Das Mausoleum von Bahauddin Naqshbandi wird auch als einer der



Abb 1: Die Kalon Moschee



Abb.2: Alte Festung Ark

gleichen Stelle und seine Anfänge werden vor das 5. Jahrhundert vor Christus datiert. Im Jahre 1993 wurde der historische Teil von Buchara in die Liste der UNESCO-Weltkulturerbestätten aufgenommen. Im Jahre 1997 wurde unter der Schirmherrschaft der UNESCO weltweit das 2500jährige Jubiläum der Stadtgründung Bucharas gefeiert. Für das architektonische Erbe von Buchara ist eine seltene Kombination von Denkmälern aus verschiedenen Epochen charakteristisch. Die architektonische Entwicklung der Stadt vollzog sich über 25 Jahrhunderte. Da die Gesamtzahl der Monumental- und Wohnarchitekturen 400 übersteigt, wird Buchara als ein Freilichtmuseum in Zentralasien betrachtet.

wichtigsten Heiligtümer der Stadt angesehen (Bahauddin Naqschband Buchari, geboren bei Buchara, war der Gründer des Naqschbandiordens, der einer der größten und einflussreichsten muslimischen Sufiorden ist).

Buchara war und ist nicht nur wegen seiner Moscheen, Koranschulen, Mausoleen und Monumente berühmt. Auch die Karawane-Schuppen, Saunen und Multikuppelverkaufspassagen gehören zu den Bauwerken, die als architektonische Besonderheiten Anerkennung erfahren. Die Einkaufspassagen werden damals wie heute als Einkaufszentrum genutzt: Im „Taki Zargaron“ (Kuppel des Juweliers) betreiben 36



Abb.3: Die Moschee Bolo-Haus

Juwelierläden ihr Geschäft. Im „Telpak Furushon“ (Kuppel der Hutanbieter) werden goldbestickte Hüte mit Glasperlen geschmückt sowie gefaltete Käppchen, Pelzmützen und Turbane verkauft. Das älteste architektonische und wichtigste archäologische Denkmal von Buchara ist die alte Festung Ark.

Die Festung liegt auf einem ca. 20 Meter hohen Hügel und nimmt eine Fläche von ca. 4,2 Hektar ein. Seine Struktur ähnelt einer unregelmäßigen Vieleckzitadelle, die sich von Westen nach Osten zieht. Die Länge der Außenwände misst 789,60 m mit einem inneren Flächenbereich von 3,96 Hektar. Der Burgeingang befindet sich zwischen zwei Türmen. Der obere Bereich der Türme ist durch eine Galerie verbunden und mit Terrassen ausgestattet. Der Aufstieg zur Tür des Arks ist eine Art Auffahrtsrampe. Die Festung Ark ist, dem Plan entsprechend, ein geschlossenes Vieleck. Ihre steilen Hänge waren durchgehend mit Blöcken beschichtet, welche später durch rohe und noch später durch gebrannte Ziegel ersetzt wurden. Die alte Mauer ist am besten am freigelegten Nordhang zu erkennen. Hier sind auch

die über lange Zeit entstandenen Schichtungen zu sehen, die auch Überreste von Tierknochen, Gefäßen und anderem Material enthalten. Das Alter der Festung kann nicht genau festgelegt werden. Sicher ist aber, dass sie bereits vor eintausendfünfhundert Jahren als Residenz der dort ansässigen Herrscher diente.

Bis zur Eroberung Bucharas durch die Araber diente die Festung Ark den Herrschern der Stadt – den Buchara-Chudaten – als Wohnsitz. Unter den Samaniden (9.-10. Jh.) wurde sie erneut umgebaut und mit Wänden und Türmen verstärkt (Die Spuren des nordwestlichen Turms sind bis heute erhalten geblieben). Während der Dynastie der Karachaniden (9.-12. Jh.) und in der Zeit der Mongolenangriffe (13. Jh.) wurde die Festung mehrmals zerstört und wieder aufgebaut. Im 16. Jahrhundert erhielt sie zur Zeit der Dynastie der Schaibaniden ihr heutiges Aussehen. Alle Gebäude, die sich dort befinden, stammen aus der Zeit vom 17. bis 20. Jahrhundert, das heißt aus der Regierungszeit der Dynastien der Aschtarchaniden und der Mangyten. In dieser Zeit diente die Festung den Herrschern der Stadt, später den Khanen, Emiren, aristokratischen Beamten und Heerführern, als Residenz. Als die Krieger des Dschingis Khan 1220



Abb 4.: Mausoleum Ismail Samani

Buchara eroberten, fanden die Bewohner der Stadt Zuflucht in der Festung. Die Eroberer drangen jedoch ein, töteten die Verteidiger, raubten die Schätze und zerstörten die Festung. Gegenwärtig befindet in der Festung Ark das Heimatmuseum der Region.

In unmittelbarer Nähe der Festung befindet sich auch der Gebäudekomplex der Moschee Bolo-Haus mit einem prächtigen Ayvan und vielen Säulen. Obwohl in dieser Periode der Khanherrschaft in Buchara ein Niedergang der Kultur und der Wirtschaft beobachtet werden konnte, wurde 1712 mit Bolo-Haus eine der schönsten Moscheen in Buchara gebaut.

Sie befindet sich gegenüber der Festung Ark und beherbergt angeschlossene Hudjras und einen Ayvan auf 20 hohen Säulen aus Holz. Sie diente früher als städtische Freitagsmoschee, die vom Emir bei seinen Besuchen in Buchara aufgesucht wurde. Dann wurden von der Festung Ark zur Moschee Teppiche ausgebreitet, über die der Emir zum Gottesdienst schritt. Die Moschee zeichnet sich durch außerordentliche Üppigkeit im Bereich des Ayvan (Terrasse) aus, vor allem die Zwischendecken fallen durch ihre besondere Pracht auf. Die hölzerne Decke des Ayvan (ein traditionelles bedecktes Vordach),

das auf eleganten Säulen ruht, ist mit Schnitzereien reichlich verziert sowie mit Blumenmotiven und geometrischen Verzierungen geschmückt.

Für die dekorative Ausstattung der architektonischen Konstruktionen und Details – Säulen, Karmiese, Türen – wurden ornamentale Holzschnitzereien ausgeführt. Die erhaltenen Fragmente der Holzschnitzerei vermitteln eine Vorstellung von dem meisterlichen Können der usbekischen Handwerker. Die Holzschnitzereien mit Motivdarstellungen gab es bei den Völkern Usbekistans auch nach der Invasion der Araber bis zum 10. Jahrhundert. In der islamischen Tradition war die Darstellung von Menschen und Tieren streng verboten, deshalb war bei der Konzeption und Realisierung der Gebäude das geometrische Ornament sehr beliebt. Später verdrängten die ornamentalen und geometrischen Pflanzenmuster figürliche Darstellungen völlig. In der Kunst der usbekischen Holzschnitzmeister werden drei grundlegende ornamentale Stile unterschieden - Bagdadi, Islimi und Pagori. Die relieflose Schnitzerei Bagdadi ist in Usbekistan



Abb. 5.: Grab von Ismail Samani

überall verbreitet. Sie besteht üblicherweise aus verschiedenen unkomplizierten geometrischen Kompositionen, die ein ausgeschnittenes Muster mit drei Zweigen darstellen.

Eine besondere Variante der Flachrelief-Schnitzerei ist die Pargori, der ein geometrisches Netz aus Kreisen, Quadraten und Dreiecken zugrunde liegt. Die Schnitzerei mit vertieftem Relief – Islimi – ist künstlerisch wertvoller als die ohne Relief und wird bei monumentalen Architekturdekorationen verwendet. Beim Islimi-Stil herrschen elegante, rhythmisch schwungvolle Fluchten und Stiele mit Knospen, Blumen und Blättern vor, die komplizierte eigenständige Kompositionen bilden. Das schwierige Islim-Ornament wird gewöhnlich von einem Meister auf Papier entworfen und mit einer Schablone für die Ausführung übertragen. Die Kunst des Schnitzers besteht in der sachkundigen Bearbeitung des Reliefs und der Betonung der natürlichen Schönheit des Holzes. Für die Schnitzkunst werden in Usbekistan die besten einheimischen Holzarten wie Nussbaum, Tschinar (Platane), Kayragatsch (eine Art von Ulme), Artscha (Wacholder), Maulbeerbaum, Pappel, Aprikose u.a. verwendet.

Ein einmaliges und unnachahmliches architektonisches Denkmal in der Region Mittelasiens ist das Mausoleum Ismail Samani in Buchara, das Mausoleum der Samaniden, das am Ende des 9 Jahrhunderts. und am Anfang des 10. Jahrhunderts (892-907) erbaut wurde. Es ist die Familiengruft der Dynastie, die vom Emir Ismail Samani gegründet wurde. Bei dem Mausoleum handelt es sich um ein würfelförmiges Gebäude, das von einer halbkugelförmigen Kuppel bedeckt ist. Um der schweren Kuppel eine gewisse Leichtigkeit zu verleihen, sind an den Ecken vier kleine Kuppeln angebracht. Die dicken Wände (bis 1,8 m) haben das Denkmal mehr als tausend Jahre vor Zerstörung bewahrt. Das Mausoleum hat keine Fassade, das heißt die Seiten sind alle gleich aufgebaut. Ein solcher Gebäudetyp wird als zentrische Komposition bezeichnet. An der Spitze des Mausoleums zieht sich eine durchgehende Galerie mit 40 Fensteröffnungen entlang. Sie verleiht diesem bemerkenswerten Denkmal Leichtigkeit und lässt das Gebäude trotz der gewaltigen Kuppel sehr leicht wirken.

Das Mausoleum der Samaniden ist das erste Gebäude in der mittelasiatischen Baukunst, das aus gebranntem Ziegel hergestellt wurde. Ziegel wurden sowohl als Baumaterial als auch als Material für die Dekorationen verwendet. Das Verhältnis und die Reihenfolge der Ziegel, die horizontal, vertikal und übereinander in Form von Scheiben und Rosetten angebracht wurden, ergeben eine reiche architektonische Oberschicht und betonen die grundlegende architektonische Aufteilung. Die Wände des Mausoleums sind eben. Auf jeder Seite gibt es einen Eingang. Die Ostseite, an der sich eine Holztafel mit Datum und Unterschrift befindet, wird gewöhnlich als Haupteingang angesehen. Die Wände des Mausoleums bestehen auch auf der Innenseite aus einer gemusterten Schicht aus gebranntem Ziegel. Diese Schicht ersetzte gleichsam die damals nicht vorhandene farbige Glasur. Bedeutende Meister jener Epoche verlegten die Ziegelplatten und erzielten so einen außerordentlichen künstlerischen Effekt. Die ebenen Wände des Mausoleums wurden mit einem speziellen Ornament beschichtet, das sie belebte und ihnen eine gewisse Leichtigkeit verlieh. Die Wände bewegten sich gleichsam auseinander und wurden durchsichtig. Im Verlauf des Tages ändert das Ornament je nach dem Einfall der Sonnenstrahlen seine Originalzeichnung. Die schönste Wirkung ergibt sich im Mondschein. Kein Denkmal der Weltarchitektur kennt eine solche Art der Verzierung.

Viele Wissenschaftler vertreten die Ansicht, dass sich in einer derartigen Verzierung die Holzschnitzerei widerspiegelt – eine Kunst, die in den östlichen Ländern weit verbreitet war. Schriftliche Quellen und Volksüberlieferungen schreiben dieses bedeutende Denkmal dem Gründer der Dynastie der Samaniden - Ismail Samani - zu, der es über dem Grab seines Vaters errichtete. Später wurde auch er selbst dort begraben. An dieser Stelle durchgeführte archäologische Ausgrabungen legten unter dem Staub zwei alte Gräber frei.

Das Mausoleum des Ismail Samani spiegelt nach Stil und Bauweise den Geist seiner Zeit wider und stellt mit anderen Denkmälern der mittelasiatischen Baukunst einen bedeutenden Beitrag zur Weltkultur dar.

Neben Samarkand und Chiwa spielte Buchara eine bedeutende Rolle in der Geschichte Zentralasiens.

Der Verkehrsknotenpunkt an der südlichen Seidenstraße ist auch noch heute ein Knotenpunkt für die Begegnung verschiedener Kultur: Die Deutsche Botschaft führte vom 13. bis 16. Mai 2009 unter dem Motto „Tage der Deutschen Kultur“ eine Reihe von Veranstaltungen in Buchara durch. Diese Kulturtagaben einen Überblick über die Bandbreite des deutschen kulturellen Engagements in Usbekistan und unterstreichen das hohe Niveau der deutsch-usbekischen Kulturbeziehungen. Zum Abschluss der Kulturtagaben die Musiker der Deutschen Akademischen Philharmonie gemeinsam mit usbekischen Folkloregruppen ein Konzert in der Medrese Nadir Divan-Begi. Im Rahmen des Konzerts wurden sowohl deutsche als auch usbekische Melodien gespielt.

Literatur

Bulatov, M. (1969): S. Iskusiye geometricheskie priemi v sodchestve Samarkanda konza XIV nachalo XV vv. In: Iskustvo sodchix Uzbekistana, B. IV.

Yuldoshev, N./ Qurbonov. (2001): X. Buxoro shahri va uning atrofidagi ziyoratgohlar tarixi. „Buchoro“ nashriyoti.

Mirzaeva, M.. (2005): Pädagogik Zentral Asiens: die Prinzipien der ästhetischen Erziehung. IX-XX Jh. Verlag der Staatlichen Hochschule für Kultur. Taschkent, 70 S. (Lernmaterial).

Alieva, S. (2002): Arhetukturnaya keramika Buchari. Tashkent, „San'at“, 2002. Nr.4.

Suchareva, O.A. (1976): Kvartal'naya obshina pozdnefeodal'nogo goroda Buchari. „Nauka“. Moskaw.


Zur Autorin:

Frau Dr. Muhayyo Mirzaeva ist Humboldt-Stipendiatin und forscht im Bereich der Kulturpädagogik. Sie ist mit ihren Forschungen zur Entwicklung neuer Lehr- und Studienprogramme in verschiedenen Bereichen der Kulturellen Bildung in Usbekistan tätig.



Eva-Maria Peschkes

Wahrnehmung und Inszenierung von Gaudí's Weltkulturerbe in Barcelona

 Die Künstlerfigur, Antonio Gaudí, erscheint noch heute, achtzig Jahre nach ihrem Tod, als außergewöhnliches Phänomen. Nicht nur in der Geschichte Kataloniens, sondern in der internationalen Kunstwelt erregt der Architekt mit seiner einzigartigen Architektur großes Aufsehen. Doch wo die einen von einer genialen, fantastischen, von „erschreckender und wohlschmeckender“ (Dalí zitiert nach SWEENEY/SERT 1960, S. 8) Architektur sprechen, gilt Gaudí für die anderen als Außenseiter.

Sowohl der positive und negative Eindruck als auch der Status des Weltkulturerbes zeigen, dass Gaudí's Baukonstruktionen von elementarer Wichtigkeit für die heutige Architektur und ihre Wirkung sowie für die Vermittlung von Kultur sind.

Doch welche Kriterien tragen zum Wirkungskomplex bei, welche Komponenten beeinflussen die Wahrnehmung neben dem rein visuellen Sinn und wie werden diese Weltkulturerbestätten in Barcelona für Touristen und Besucher interessant gemacht und inszeniert.

Architekturgebäude werden zunächst als rein visuelles Kunstwerk betrachtet (vgl. BÖHME 2006, S.107). Es stellt sich aber nun die Frage, ob diese visuelle Betrachtung die zentrale Zugangsart zu ihnen ist. Greift man die Theorie BÖHMEs auf, der in seinem Buch *Architektur und Atmosphäre* (2006) behauptet, dass die Arbeit von Architektur darin besteht, Atmosphären zu produzieren und Räume zu gestalten, so muss die rein visuelle Ansicht durch die leibliche Anwesenheit ergänzt werden. Denn Räume und Atmosphären sieht man nicht wirklich. Räumlichkeit kann nur durch die körperliche Anwesenheit erfahren werden.

So wird bei dem Erlebnis vor Ort zunächst der haptisch-taktile Kontakt der Materialien ermöglicht. Des Weiteren formiert die Akustik das Befinden des Hörers im Raum und beeinflusst die leibliche Wahrnehmung. In der unmittelbaren Konfrontation der Gebäude kommen zwei weitere Faktoren der Wahrnehmung hinzu: der Geruch und der Geschmack, wobei das eine das andere bedingt.

Neben den körperlichen Wahrnehmungsformen scheint auch das Zusammenspiel von Tourismus und Kultur recht interessant zu sein, um den Wirkungskomplex zu beschreiben.

Barcelona, ist ein solcher Ort. Die katalanische Metropole trägt nicht umsonst den Namen „die Stadt Gaudí's“. Denn Grund für die zahlreichen Besucher im Jahr sind die Weltkulturerbestätten dieses berühmten Architekten. Kultur und Tourismus werden hier zu einer sinnvollen Einheit kombiniert und eindrucksvoll präsentiert.



Perception and presentation of Gaudí's World Heritage in Barcelona

Even today, eighty years after his death, the artist Antonio Gaudí still seems an extraordinary phenomenon. Not only in the history of Catalonia but also in the international arts world has the architect caused great sensation with his unique architecture. But while some speak of an ingenious, fantastic, „terrifying and edible“ (according to Dalí) kind of architecture others consider Gaudí an outsider.

The positive and the negative impressions as well as their World Heritage status prove that Gaudí's constructions are of elementary importance for contemporary architecture, its effects and for the teaching of culture.

However, which are the criteria contributing to the complex of effects, which components influence the perception beside the mere visual sense and how are the World Heritage Sites in Barcelona presented and made interesting for visitors?

Initially, architectural buildings are considered a mere visual work of art (cf. Böhme 2006, p. 107). Yet, is this visual way of looking at them an adequate approach to them. Taking up a theory by Böhme, who states in his book *Architektur und Atmosphäre* (2006) that the work of architecture lies in the creation of atmospheres and the design of spaces, one must add the bodily presence to the mere visual view. For spaces and atmospheres are not really visible: spaciousness can only be experienced by bodily presence. Thus the haptic-tactile contact with the material is realized by the experience on the spot.

Furthermore, the acoustics forms the place of the listener in the room and influences the bodily perception. In the direct confrontation of the buildings two more factors must also be considered: smelling and tasting.

Apart from the bodily ways of perception the ensemble of tourism and culture also seems rather interesting to describe the complex of effects.

Barcelona is such a place. This Catalanian metropolis is not nicknamed „City of Gaudí“ by chance. For the reason why many visitors come here every year is the famous architect's World Heritage. Impressively presented, culture and tourism are combined to a sensible unity.



Percepción y escenificación del patrimonio cultural de la humanidad de Gaudí en Barcelona.

Resumen

Todavía hoy el artista Gaudí aparece como fenómeno extraordinario a pesar de que ya murió desde hace ocho años. No sólo en la historia de Cataluña el arquitecto causa sensación con su obra, sino también en el mundo internacional del arte. Pero, mientras que los unos hablan de una arquitectura genial, fantástica que aun es descrito como “espantosa y sabrosa” (Dalí citado en SWEENEY/SERT 1960, p. 8), los otros lo consideran como marginado. Tanto la impresión positiva y negativa como la distinción de ser patrimonio cultural de la humanidad muestran que las construcciones de Gaudí tienen importancia elemental para la arquitectura contemporánea y su efecto así como para la mediación cultural. Queda plantear la pregunta hacia los elementos que son responsables para el efecto de la obra de Gaudí. ¿Cuáles son los componentes que contribuyen a la percepción aparte del sentido visual y cómo se alcanza que estos lugares de patrimonio cultural de la humanidad son interesantes para los turistas y visitantes en Barcelona?

Al principio construcciones arquitectónicas son consideradas como obras de arte que son percibidas por el sentido visual (vgl. BÖHME 2006, S.107). Pero hay que preguntar a la evidencia de esta afirmación porque BÖHME despliega en el marco de su publicación *Architektur und Atmosphäre* de 2006 que el fin de la arquitectura consiste en producir atmósferas y formar espacio. En consecuencia fuera necesaria ampliar la percepción meramente visual a la presencia corporal porque en el fondo no se ven realmente lugares o el espacio sino se experimentan por todo el cuerpo. Cuando una persona se ve confrontada directamente con la arquitectura son posibles todos los modos de la percepción humana. Aparte del sentido visual por un lado la posibilidad de tocar el material determina el efecto del espacio y por otro lado el oído es importante para la percepción individual y influye el sentimiento corporal en la construcción arquitectónica. Además es de cierta importancia el gusto y el olfato. Aparte de los modos de percepción corporal para escribir la complejidad de efecto de la obra gaudiana parece ser interesante la interacción de turismo y cultura.

Barcelona es un lugar en el que se puede experimentar con todos los sentidos y no es casualidad que el metropolit catalán se llama también la ciudad de Gaudí. El gran número de los turistas que vienen cada año son los lugares del patrimonio cultural de la humanidad de Gaudí. En este contexto cultura y turismo son unidos ingeniosamente y son presentados de un modo impresionante.

Die Künstlerfigur, Antonio Gaudí, erscheint noch heute, achtzig Jahre nach ihrem Tod, als außergewöhnliches Phänomen. Nicht nur in der Geschichte Kataloniens, sondern in der internationalen Kunstwelt erregt der Architekt mit seiner einzigartigen Architektur großes Aufsehen. Mit seinen weichen Fassaden, schiefen Dächern, Parkanlagen, runden und organisch wirkenden Formen, geschwungenen Linien sowie den naturnahen Baukonstruktionen hat er seine Heimatstadt Barcelona so geprägt und in ein glanzvolles Licht gestellt, dass täglich Tausende von Touristen die Stadt besuchen, um die Bauwerke Gaudí's, die zu Ikonen der Architektur wurden und Weltkulturerbe sind, zu bewundern.

Doch welche Komponenten beeinflussen die Wahrnehmung neben dem rein visuellen Sinn und wie werden diese Weltkulturerbestätten in Barcelona für Touristen und Besucher interessant gemacht und inszeniert? Gibt es vor Ort Mittel, um den Betrachter in seiner Sichtweise zu lenken und um eine bestimmte Atmosphäre zu erzeugen?

Architekturgebäude werden zunächst als rein visuelles Kunstwerk betrachtet (vgl. Böhme 2006:107). Es stellt



Abb.1: La Pedrera

sich aber nun die Frage, ob diese visuelle Betrachtung die zentrale Zugangsart zu ihnen ist. Greift man die Theorie Böhmes auf, der in seinem Buch *Architektur und Atmosphäre* (2006) behauptet, dass die Arbeit von Architektur darin besteht, Atmosphären zu produzieren und Räume zu gestalten, so muss die rein visuelle Ansicht durch die leibliche Anwesenheit ergänzt werden. Denn Räume und Atmosphären sieht man nicht wirklich. Räumlichkeit kann nur durch die

körperliche Anwesenheit erfahren werden, wobei die Bewegung diese Anwesenheit am überzeugendsten vermittelt. Das Sich-im-Raum-Befinden kann nicht durch das Sehen vermittelt werden. Das Auge setzt zwar Unterschiede und Distanzen fest, kann aber keinen Sinn für Befindlichkeiten geben. Dies schafft erst die Anwesenheit des ganzen Körpers, mit dem wir Emotionen empfinden (vgl. Böhme 2006:111). Auch in und um die Architekturbauten Gaudís werden diese Körpererfahrungen spürbar.

Haptisch-taktile Wahrnehmung

So wird bei dem Erlebnis vor Ort der haptisch-taktile Kontakt der Materialien ermöglicht. Laut Plaesner „[können] sich in den Eigenschaften des Materials angenehme leibliche Befindlichkeiten verkörpern [...], die der Mensch im Umgang mit ihnen erlebt“ (Plaesner zit. nach Finke 1981:164). Die vielfältigen Eigenschaften des Materials von beispielsweise Stein, Glas oder Holz, ihre unterschiedliche Oberflächenbeschaffenheit, ihre Körperform

verursachen eine unmittelbare körperliche Reaktion. So kann der Besuch der Innenräume z.B. an gewisse Wohnräume erinnern, in denen man gearbeitet oder jemanden besucht hat. Die lichtdurchfluteten Räume wirken nicht nur warm und hell, sie fühlen sich durch die tägliche Sonneneinstrahlung vielleicht auch tatsächlich warm an und lösen eine bestimmte Gegenwirkung aus. Dieses ästhetische Erleben der Materialien kann erst durch das Sich-Einlassen des Leibes auf die durch den Tastsinn vermittelten Materialwirkungen ermöglicht und spürbar werden.

Akustische Wahrnehmung

Geht man von der Theorie Beltings (Belting 2001:13) aus, in der angenommen wird, dass das Material – und Architektur besteht nun mal aus diesem – dazu bestimmt ist, dem Körper Erinnerungen und Fantasien zu verleihen, so können bei dem unmittelbaren Kontakt der Architekturgebäude durch akustische Sinneseindrücke Erinnerungen, Fantasien oder Assoziationen geweckt werden, die die

Abb. 2 Kamine auf der Dachterrasse der Casa Batlló



Wahrnehmung des Gebäudes sichtlich verändern bzw. beeinflussen. Das Akustische ist laut Böhme (2006, S. 76ff.) einer der Hauptfaktoren für die Entstehung von Atmosphären, es ist ein Gestaltungselement, das den Raum braucht, um überhaupt zu existieren. Diese immaterielle Komponente besteht nicht nur in den Architekturräumen, sondern auch draußen in der unmittelbaren Umgebung der Bauten. Einige Konstruktionen Gaudís befinden sich mitten in einer belebten Metropole. Das Akustische in diesem urbanen Raum, sei es durch Menschenmassen, Musik oder Autolärm verursacht, vermittelt das Gefühl eines Lebensstils, und zwar das der städtischen Atmosphäre. Diese Akustik formiert das Befinden des Hörers im Raum und beeinflusst die leibliche Wahrnehmung.

Gustatorisch-olfaktorische Wahrnehmung

In der unmittelbaren Konfrontation der Gebäude kommen zwei weitere Faktoren der Wahrnehmung hinzu: der Geruch und der Geschmack, wobei das eine das andere bedingt. Diese fast untrennbaren



Abb.3 Eingangsbereich des Park Güell

Elemente sind ein wesentlicher Bestandteil von Atmosphären in und um Architektur. Die Menschenmassen beispielsweise, die sich um und in die Gebäude drängen, haben einen Eigengeruch, der sich z.B. von dem des eigenen Hauses abhebt. Die städtischen Abgase, die zahlreichen Gerüche der Restaurants, der Cafés, der Fast-Food-Ketten oder das Grün der Landschaft geben ihrer jeweiligen Umgebung einen bestimmten Duft, die beim Teilnehmer bestimmte Fantasien, Erinnerungen oder Assoziationen auslösen. Auch der Geruch der jeweiligen Materialien verleiht dem Raum eine einzigartige Stimmung.

Kultur und Tourismus

Neben den körperlichen Wahrnehmungsformen scheint auch das Zusammenspiel von Tourismus und Kultur recht interessant zu sein. Denn wenn man einmal überlegt, warum Menschen überhaupt reisen, dann lässt sich sagen, dass zum einen der Erholungsaspekt und zum anderen das Interesse einer fremden Kultur an erster Stelle stehen. Doch auch wenn die Neugierde nach Kultur groß ist, so sind die Vorurteile von einer touristischen Nutzung von Kulturgütern standhaft. Es wird Kritik an einer vermeidlichen Abwertung des Kulturgutes durch Massenandrang oder an den klischeehaften Inszenierungen geübt (vgl. Schottler 2004:57). Auch wenn diese Vorbehalte berechtigt sind, da die Ernennung zum Weltkulturerbe erstrangig mit Denkmalschutz zusammenhängt und die historischen Kulturgüter bewahrt werden sollen, so ist es doch fast unvermeidlich, dass eine solche Nominierung zum Weltkulturerbe auch gleichzeitig Werbung für den jeweiligen Standort ist, somit die Neugierde für Reiselustige und Kulturinteressierte geweckt wird und der Ort zu einem beliebten Urlaubsziel für viele Touristen wird. Diese Nachfrage kann für den jeweiligen Ort potenziellen Profit bedeuten, da sich eine neue Besuchergruppe erschließt. Mit dem wachsenden Trend zu Kurztrips kommt eine steigende Orientierung an Freizeit- und Erlebnisangeboten sowie Genussinteresse auf. Der kulturgeschichtliche Status des Ortes wird mit dem Nachfrageangebot der Zielgruppen ergänzt und zu einem neuen Erlebnisraum.

Die Hauptstadt Kataloniens, Barcelona, ist ein solcher Ort. Diese Metropole trägt nicht umsonst den Namen „die Stadt Gaudís“. Denn Grund für die zahlreichen Besucher im Jahr sind die Weltkulturerbestätten dieses berühmten Architekten. Kultur und Tourismus werden hier zu einer sinnvollen Einheit kombiniert und eindrucksvoll präsentiert.

Im Gegensatz zu dem rein visuellen Medium der Fotografie spielen beim Erleben vor Ort, wie bereits dargelegt, auch der haptisch-taktile, gustatorisch-olfaktorische sowie der akustische Sinn eine Rolle. Diese Einsatzmöglichkeit aller fünf Sinne beeinflusst die Wahrnehmung der architektonischen Objekte auf entscheidende Art und Weise. Schon seit dem Altertum steht fest, dass für die Wahrnehmung die Sinnesorgane von Bedeutung sind. Hinzu kommt, dass nicht mehr nur ein Abbild des Architekturobjektes betrachtet wird, sondern dass es sich bei unmittelbarer Konfrontation um das Original

handelt. In dieser Authentizität und den „sinnlichen Anmutungsqualitäten“ (Baur 2009:31) erhalten diese Objekte ihren spezifischen Wert.

Diesbezüglich wird für eine erfolgreiche Vorführung der Weltkulturerbestätte eine sinnliche Präsentation verlangt, die die Geschichte und Merkmale der Kulturgüter dramatisiert und inszeniert sowie das erweiterte Programm versucht zu personalisieren und zu emotionalisieren, um ein Spektrum von Identifikations- und Erlebnismöglichkeiten für sonst oft nicht greifbare, historisch ferne Themenfelder zu garantieren. Die präsentierten Werke sollen faszinieren und begeistern. Der Besucher soll unterhalten werden, es soll ihm ein unvergesslicher Aufenthalt geboten werden. Denn im Verlauf der letzten Jahre zeigt sich in unserer mediengeprägten Gesellschaft bezüglich dieser Denkmuster ein Wechsel. Großes Staunen von wissenschaftlich aufgearbeiteten Kulturgütern ist längst Vergangenheit, die Gegenwart bietet lebendige, die Sinne berührende Ereignisse, die die vergangenen Zeiten oder historischen Kulturgüter in den Mittelpunkt rücken und sie neu

Abb.4 Casa Batlló bei Nacht



interpretieren. Die „museale Gedächtniskultur“ formt sich zur „inszenierten Erlebniskultur“ (vgl. Schottler 2004:59).

Das Zusammenspiel von Licht, Ton, Farbe und Geruch, der Spagat zwischen alt und neu, zwischen wissenschaftlich sachlicher Information und medial technischer Inszenierung wird auch in der Stadt Gaudís angewendet, um das Publikum zu beeindrucken. Denn jährlich reisen Millionen von Besucher in jene Stadt, um die Bauten des berühmten Katalanen zu besichtigen. Bei einem Besuch einer Welterbestätte wird erwartet, dass dieses kulturgeschichtliche Gut greifbar und sinnlich erfahrbar ist. Der Grund für den Status der Welterbestätte muss ersichtlich sein und gezielt vermittelt werden.

Diesbezüglich sind zunächst die sogenannten „visuellen Anmutungsqualitäten“ (Baur 2009:31) zu nennen, die besonders bei der nächtlichen Inszenierung von Gaudís Werken zu beobachten sind. Sobald die Sonne vom Himmel verschwindet und der hellblaue Himmel allmählich ins Dunkle übergeht, erscheinen die Bauten Gaudís in einem anderen Licht. Als Beispiel sei hier auf die Casa Batlló verwiesen. War es am Tag noch die Sonne, die für die interessante Wirkung der Fassade sorgte, so sind es jetzt künstliche Lichtquellen, die das Gebäude sichtlich anders erscheinen lassen. Das Gebäude wirkt dunkel und unheimlich. Es hat den Anschein, als würde es lebendig, zu einer Angst einflößenden Kreatur. Dieser böswillige Eindruck ist zum einen der veränderten Lichtsituation geschuldet. Das Licht strahlt nicht mehr seitlich, sondern von unten. Zum anderen ist es härter und kühler als das natürliche Sonnenlicht. Diese Beleuchtung verleiht den Balkonen eine sehr dominante Plastizität und eine futuristische Wirkung. Sie schauen aus wie kleine Tierschädel, die größeren Öffnungen erinnern an die Augen, die kleine etwas weiter unten platzierte Öffnung an die Nase. Die sich auf den Balkonen bildenden Schatten verstärken den unheimlichen Ausdruck. Der Eindruck der Materialbeschaffenheit wird durch die Lichtintensität verändert. Die Dominanz der dunklen vorspringenden Balkone lässt den Betrachter die aus Mosaiken bunt gestaltete Fassade leicht übersehen. Der Unterschied zwischen Tag- und Nachtsicht ist so stark, dass man meinen könnte, man würde zwei verschiedene Häuser betrachten.

Durch das beeindruckende Lichtspiel wird ein Spannungsverhältnis zwischen Authentizität und Inszenierung evoziert. Tanjev Schulz geht allerdings

davon aus, dass sich diese Konzepte von Inszenierung und Authentizität gegenseitig ausschließen, da das, was in Szene gesetzt wird, an Authentizität verliert und das, was authentisch ist, ohne Inszenierungsstrategien auskomme, da es aus sich selbst heraus wirke (vgl. Baur 2009:31). Diese angebliche Unvereinbarkeit trifft auf die Inszenierung Gaudís Werke nicht zu. Erst durch dieses spannungsvolle Konzept erscheinen die Werke völlig neu. Sie geben nicht nur dem Werk an sich, sondern auch seinem Umfeld eine beeindruckende, unvergessliche Atmosphäre. Es handelt sich hier nicht um eine undurchdachte Präsentation der Architekturobjekte, die durch die neue Art der Vorführung an Wert verlieren, sondern im Gegenteil, es ist eine intelligente Darstellungsform, die das nüchterne Objekt mit neuen Medien vereint und sich auf diese Art und Weise den Tendenzen der modernen Gesellschaft anpasst. Nur so haben die Weltkulturerbestätten eine Chance zu bestehen, denn Studien haben ergeben, dass sich die Reisemotivation der Menschen vielmehr an touristischen Themen und Erlebnisversprechen orientiert als an dem Standort der Objekte selber. „Touristen suchen die sinnliche Erfahrung imaginärer Welten, die Realität der Fiktion“ (Kleinsteubers 2008:24).

Weiterhin können die Gebäude Gaudís mit professioneller Führung erkundet werden. Diese Präsentationsform hebt sich insofern von der selbstständigen Erkundung ab, als dass interessante Sachverhalte zu Gaudís Schaffen erläutert werden und gleichzeitig der unmittelbare Kontakt zu dem Werk besteht. Es kann eine anschauliche exemplarische Erklärung von sachlichen Informationen stattfinden. Diese Anschaulichkeit der wissenschaftlichen Details ist auch durch die zahlreichen Illustrationen der Werke in den Bildbänden vorhanden. Dennoch besteht in der direkten Konfrontation ein entscheidender Vorteil. Um Architektur räumlich zu erfassen, ist die Bewegung des Betrachters erforderlich. Diese ist bei der zweidimensionalen Präsentation einer Fotografie ausgeschlossen. Vor Ort kann sich der Betrachter um das Objekt bewegen, es von unterschiedlichen Perspektiven betrachten, sich ein eigenes Gesamtbild machen. Denn in den meisten Bildbänden ist die Sichtweise gelenkt.

Neben den traditionellen Führungen gibt es weitere erlebnisreiche Entdeckungsmöglichkeiten der Werke Gaudís. Die Erkundung mit dem Fahrrad oder bei Nacht ist ein zusätzlicher Spannungsfaktor und lässt die sonst recht gewöhnliche Tour zu einem interessanten Abenteuer werden. Das ‚normale wirkliche‘ Leben

wird durch Inszenierungen einer interessanten Erlebniswelt übertroffen. Es ist interessant zu beobachten, dass diese Angebote mit Begeisterung angenommen werden. Die Touristen suchen auf ihrer kulturellen Reise etwas, das im alltäglichen Leben fehlt bzw. sich von diesem abgrenzt. Des Weiteren ist die Nachfrage hoch, wenn die Führungen in Kombination mit profanen Bedürfnissen wie Essen, Trinken und Bewegung angeboten werden. Diese Vernetzung von Tourismus und seriöser Kulturrezeption leistet einen erheblichen Beitrag zur sinnlichen Präsentation (vgl. Schottler 2004:60).

Die unmittelbare Konfrontation der Architekturgebäude bietet dem Besucher die Möglichkeit, sich mit den Bauten auseinanderzusetzen, sie von allen Seiten, mit allen Sinnen wahrzunehmen und in einen Dialog mit ihnen zu treten, der mittels der Inszenierungen der Baukonstruktionen wiederum verändert werden kann. Die Wechselbeziehungen und die daraus resultierenden Wirkungsweisen sind enorm.

Doch vielleicht ist es gerade diese Vielschichtigkeit und die daraus resultierenden Verwirrungen, die das Werk Gaudís zu einem Geheimnis machen und für Faszination sorgen. Er vereint seine meisterhaften Techniken sowie sein Interesse an der Natur, der Farbe, der Religion und seinem Land zu einem Mythos, der immer noch lebt und ein großes Interesse weckt.

Literaturverzeichnis

Baur, Joachim (2009): Die Musealisierung der Migration. Einwanderungsmuseen und die Inszenierung der multikulturellen Nation. Bielefeld: transcript Verlag.

Belting, Hans (2001): Bildanthropologie. München: Wilhelm Fink Verlag.

Böhme, Gernot (2006): Architektur und Atmosphäre. München: Wilhelm Fink Verlag.

Finke, Werner (1981): Zur Ästhetischen Wirkung von Material und Konstruktion in der Architektur (Habilitationsschrift von der Fakultät für Bauwesen an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule). Aachen.

Kleinsteubers, Hans J. (2008): Reisejournalismus. Eine Einführung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schottler, Wolfram (2004): Chancen und Risiken für das Weltkulturerbe durch touristische Nutzung und Vermarktung. In : Zimdars, Dagmar: UNESCO-Welterbe: Lust oder Last?!. Stuttgart: Theiss, S. 57-61.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 : La Pedrera, Barcelona,
Urheber: Jaume Meneses
Lizenz: Creative Commons Attribution-Share Alike 2.0 Generic
Quelle: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_Pedrera_001.jpg

Abb.2: Kamine auf der Dachterrasse der Casa Batlló, Barcelona,
Urheber: M.Stallbaum
Lizenz: gemeinfrei

Quelle: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/Barcelona_Casa_Batl%C3%B3_DachterrasseKamine.jpg

Abb.3 Eingangsbereich des Park Güell, Barcelona
Urheber: Aazarus
Lizenz: Creative Commons

Quelle: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/de/f/f8/IMG_Park_G%C3%BCell_Barcelona.JPG

Abb. 4 Casa Batlló, Barcelona,
Urheber: tato grasso,
Lizenz: Creative-Commons, Attribution ShareAlike 2.5

Quelle: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/CasaBatllo_0170.JPG

Zur Autorin:

Eva-Maria Peschkes: Ehemalige Studentin der Universität Paderborn und seit August 2010 Referendarin der Fächer Kunst und Französisch.
E-Mail: ewe.peschkes@web.de



Ilona Glade

Kamine im Schloss Augustusburg als schweigende Zeugnisse des 18. Jahrhunderts





Das Thema „Kamine“ kann vielschichtige Ebenen zu den verschiedenen Bereichen eröffnen. Einerseits sind sie zurzeit noch schweigende Zeugnisse vergangener Realität, andererseits gelten sie als ein bedeutender Bestandteil des kulturellen Erbes zur Geschichte des Wohnens. Sie verbinden das Leben von Clemens August, „Abglanz der bunten Fülle seiner Tage“ und das Jagdschloss Augustusburg zum großartigen Denkmal. Die Kamine öffnen Türen in historischen, gesellschaftlichen, geografischen, schließlich in kulturästhetischen Dimensionen. Darüber hinaus bieten die Kamine als Kunstwerke „mehrdimensionale Erschließung von Unterrichtsinhalten im Spannungsfeld zwischen Lebensweltbezug und Wissenschaftsorientierung“ an (Kahlert 1998). Die Kamine geben nicht nur „ganzheitliche strukturierte Weltbezüge“, sondern richten sich auf die „Wahrnehmung des Ganzen in der Vielfalt ihrer Bezüge“, die nach Köhnlein im Kunstunterricht stattfinden sollen (Köhnlein 1996: 50). Sie gestalten somit auf der „Basis des Lernens mit allen Sinnen“ neue Vermittlungsoptionen, die den Zielen der World Heritage Education entsprechen.

Die hier vorgeschlagenen Anregungen ästhetischer Vermittlung stellen den Versuch dar, ein kulturelles Gedächtnis zu schaffen, weil bestimmte Lebensformen der adeligen Gewohnheiten nicht in Vergessenheit geraten sollen. Damit könnten Qualitäten der Kamine im Kunstunterricht eine eigene Stellung einnehmen und auf der Inhaltsebene eine Erweiterung der gesellschaftlichen Gesichtspunkte sowie des historischen Lernens des Weltkulturerbes geleistet werden.



Mantelpieces at Augustusburg Castle as silent testimonies of the 18th century

Abstract

On the one hand, mantelpieces are silent testimonies of past reality; on the other hand they are seen as an important component of the cultural heritage of the history of housing. They join the life of the Archbishop-Elector of Cologne, Clemens August of Bavaria, the „reflection of the colourful abundance of his age“ and Augustusburg Castle to a great monument.

Mantelpieces also open doors into historical, social, geographical and eventually culture aesthetical dimensions. Moreover, mantelpieces as works of art offer „a multi-dimensional way of grasping subject matters between the poles of references to real-life and science orientation“ (Kahlert 1998).

They do not only suggest „holistic and structured references to the world“, but they also refer to „the perception of a whole in the variations of its references“, which is an integral part of arts lessons according to Köhnlein (1996: 50). Thus, they present new ways of teaching by using all senses to learn, which corresponds with the aims of World Heritage Education.

These hints to teaching aesthetics try to craft a cultural mind because certain forms of living of aristocratic society should not be forgotten. Thus, mantelpieces could find their own position in arts lessons as teachers could also include social aspects and historical learning of World Heritage.



Los chimeneas del castillo Augustusburg como testimonios callados del siglo diez y ocho.

Resumen

El tema „chimenea“ es capaz de abrir el horizonte a ámbitos muy diferentes. Por un lado todavía son testimonios callados de una realidad pasada, por otro lado son calificados como elemento de bastante importancia de la herencia cultural respecto a la historia de habitar. Las chimeneas vinculan la vida de Clemens August, „Reflejo de la abundancia viviente de sus días“, con el castillo de caza Augustusburg a un monumento magnífico. Las chimeneas hacen posible la entrada en dimensiones históricas, sociales, geográficas y, por fin, en dimensiones cultural-estéticas. Además las chimeneas ofrecen la urbanización multidimensional de contenidos de enseñanza en el dominio de tensión entre la referenci de la vida diaria y la orientación a las ciencias (Kahlert 1998). Las chimeneas no sólo nos dan referencias globales al mundo, sino también se dirigen a la percepción del todo en la diversidad de sus referencias. Siguiendo Köhnlein todo esto debe ser realizado dentro de la enseñanza de las Bellas Artes (Köhnlein 1996: 50). Por lo tanto las chimeneas crean opciones nuevas para la enseñanza que basan en el aprender a través todos los sentidos las que corresponden a los objetos de World Heritage Education.

Los supuestos dados en este artículo para una mediación estética representan el intento de formar una memoria cultural porque formas de vida determinantes que marcaban los costumbres nobles no deben ser olvidados. Por las propiedades de las chimeneas estas podrían ocupar una esfera propia dentro de la enseñanza de Bellas Artes. Al nivel del contenido podría ser ampliado la perspectiva social así como podría realizar el aprender histórico respecto al patrimonio cultural de la humanidad.

In der im Folgenden thematisierten UNESCO-Weltkulturerbestätte gibt es Dinge, die in der kunstpädagogischen Praxis noch unentdeckt blieben, die aber eine relevante Rolle im Kunstunterricht spielen könnten. So finden sich 25 prachtvolle farbige Marmorkamine in den 5 Appartements des Schlosses Augustusburg in Brühl. Das Schloss Augustusburg, das seit 1984 auf der Liste des Weltkulturerbes steht, gilt als Lieblingsresidenz des Kölner Kurfürsten und Erzbischofs Clemens August (1700-1761) aus dem Hause Wittelsbach. (Hansmann 2002: 11-40). Dieser hat das Schloss entsprechend der Mode des 18. Jahrhunderts und seiner Bedürfnisse umgebaut.

Die Brühler Kamine stellen eine unmittelbar vorliegende Spur in die Geschichte dar, welcher anhand der weitergehenden Nutzung in einer konkreten materialisierten Form nachgespürt werden kann. Sie sind Zeugnisse vergangener Realität, einzigartig und einmalig. Der Reichtum ihrer darstellerischen Möglichkeiten entfaltet sich als Ausdrucksmittel, welches durch die Enthüllung der unterschiedlichen Bedeutungsebenen Konfrontationen mit unerwarteten Rätseln entfaltet. Die Kamine können als repräsentative Objekte des Weltkulturerbes im Kunstunterricht vielfältige Zugangsmöglichkeiten in Kombination mit Kunst und kulturgeschichtlicher Tradition bieten.

Was ist ein Kamin?

Das Wort Kamin stammt aus dem lateinischen Wort „caminus“, das ein Lehnwort aus dem griechischen „kaminos“ ist, das „Ofen“ bedeutet (Adolphs/Hack-Moltor 2004: 731; Blümel 1967: 80). Schon kurz vor Christi Geburt verwendeten die Römer das Wort „caminus“ für eine Feuerstätte im Wohnhaus, die einen eigenen Rauchabzug hatte (Kasubowski-Manych 1990: 1). Nach Schepers' Untersuchung bedeutete „caminus“ zunächst so viel wie „ein technischer Ofen“, Badeofen und Schmiedesse (Schepers 1959: 367), oder mit anderen Worten ausgedrückt, war der Kamin zum alltäglichen Bedarf gedacht. Aus wahrscheinlich diesem Grund wird der Kamin oft nur als ein technisches Gerät wahrgenommen oder sogar mit einem Ofen verwechselt. Im modernen Gebrauch ist die Bedeutung des Begriffs jedoch vielfältig. Das Wort Kamin wird für fast alles, wo bzw. in dem ein offenes Feuer brennt, verwendet. Es gibt dabei auch keinen Unterschied, ob es sich um einen Wandkamin oder einen Kamin in der Mitte des Raumes handelt (Kasubowski-Manych 1990: 2).

Die Überlieferungen aus dem 9. Jahrhundert

vermitteln, dass der germanische König noch um offene Feuer am Boden saß (Faber 1957: 20). Seit dem Mittelalter bestand ein Kamin aus zwei Hauptteilen: einem technischen Teil, eine von drei Seiten gemauerte Feuerstelle mit Schornstein, und einem künstlerischen Teil, der ein vor dem technischen Teil angebrachter Kaminmantel war. Der Kaminmantel war ungefähr bis zum 14. Jahrhundert einfach gestaltet, wurde aber mit zunehmendem Wohnluxus immer prunkvoller und prächtiger ausgeschmückt (Faber 1957: 3). Dadurch wurde der Kamin nicht nur zum praktischen Zweck genutzt, sondern stand mehr und mehr im Dienste einer ästhetischen Empfindung. Schließlich wurde er von der adligen Hofhaltung und den begüterten Sozialschichten als ein Luxusgegenstand des Wohnens übernommen. Im 18. Jahrhundert befand sich das Mauerwerk ganz im Wandinneren, sodass der Betrachter nur ein aus dem Marmor ausgearbeiteten Kaminmantel sah. Zu derartigen Kaminen gehören auch die Marmorkamine aus dem Schloss Augustusburg.

Zu den Brühler Kaminen

Die künstlerischen Stile der Kaminverkleidungen wechseln beim Durchwandern des Schlosses vom Nordflügel hin zum Südflügel. Die Kamine aus dem Blauen Winterappartement, außerdem Fayencekamin aus der Ritterstube (Raum 22), wurden im Zweiten Weltkrieg zerstört und die Räume während der Restaurierung umgebaut (Hansmann 2002: 162). Die eckige Platzierung der Kamine auf den Grundrissen des Schlosses weist noch auf den Stil der Régence. Die Kaminverkleidungen aus dem Gelben Appartement zeigen ihre künstlerische Entwicklung aus der Stilstufe Régence am Übergang zum Rokoko im Dämmerlicht der nördlichen Wohnräume. Im Südflügel entfalten sich die Kaminverkleidungen in ihrer hohen Blüte, mit von jedem Zwange befreitem Ornament des Rokoko, bis hin zur leichten Ermüdung von der Heiterkeit durch das Form-Absterben. Dagegen präsentieren die Kamine aus dem Sommerappartement den Stil des reifen Rokoko. Die einzelnen Kamine aus dem Grünen Appartement sind in der Zeit des späteren Rokoko entstanden. Manche Kamine aus dem Großen Neuen Appartement stammen aus dem Schloss Herzogsfreude, die vom Hofmarmorhauer Scholl 1761 übertragen wurden (HSTAD, KK VI 4383, p. 38, N. 294). Es ist nicht ausgeschlossen, dass einige Marmorkamine von François de Cuvilliés entworfen worden sein könnten (Hansmann 2002: 162). Es ist zu sehen, dass die Geschichte der Brühler

Marmorkamine, die Zeugnisse der damaligen Zeit sind, vielschichtig ist.

Die Marmorkaminverkleidungen entfalten sich im Raum nur zu einer schmalen dekorativen Fassade, die unterschiedliche Reliefe präsentieren: Masken, Wesen, Tierköpfe, Flecht- und Vegetations-Ornamentik sowie das Ritterkreuz. Die gusseisernen Platten der Feuerräume sind mit den Initialen der Kurfürsten Clemens August und Joseph Clemens sowie mit den Wappen aus jener Zeit verziert. Die Kaminverkleidungen erscheinen gesellschaftlich hochrangig und passend zu den kostbaren Interieurs. Über den Kaminen wurden Spiegel und/oder Porträts sowie Wandleuchten angebracht (Abb. 1). Alle diese Elemente verweisen nicht nur auf ihr inneres Wesen und offenbaren die Wege zur Philosophie des Lebens des 18. Jahrhunderts, sondern sie bilden ein Kaminensemble, das eine zentrale Stellung im Zimmer einnimmt. Das in der Wandmitte stehende Kaminensemble erzeugt nicht nur einen Mittelpunkt im Zimmer, sondern eine vertikale Achse, die als eine Dominante im Zimmer hervorspringt. Aus der Addition von ästhetischen Werten, den farbigen Marmorkaminen, den Bildern mit ihren Inhalten, Leuchter und Rahmen des Spiegels mit dem Geflecht der Ornamente erwächst eine einzigartige Wirkung im Raum. Eine solche Platzierung, die von Architekten bewusst angewandt wurde, gab den Gesandten bzw. Besuchern des Kurfürsten eine Möglichkeit sofort nach dem Eintreten ins Zimmer, das Ensemble des Kamins zu erblicken und dadurch erstaunt zu sein (Abb. 2).

Das Medium Kamin

Der Kamin, dessen unabdingbarer Bestandteil das Feuer ist, stellt eine Stufe in der Weiterentwicklung der Feuerstelle dar. Die Feuerstelle bringt Licht und Wärme ins Zimmer und dient als Mittelpunkt des Hauses, an dem die Familie ihre Alltage und ihre Feste sowie ihre Werk- und Feierstunden verbringt. Deshalb stellt ein Kamin, der zum Herz des ganzen Hauses hervorgehoben ist, vor allem körperlich und seelisch die Wärmequelle für seine Bewohner dar. Aus diesem Grunde gilt das Feuer seit Menschengedenken als Symbol für Atmosphäre und Behaglichkeit sowie als Symbol eines Schutzgeistes für das Haus (Lürker 1988: 201). Im Zusammenhang mit dem Kunstunterricht führt die Feuersymbolik auf philosophisch-sympathetische Vorstellungen in Gebiete wie Religion, Volksglauben, Philosophie und Wissenschaft, in denen das Feuer von großer

Bedeutung war.

Einerseits gilt der Kamin als ein schlechtes Heizgerät (Grohmann 1954: 27), andererseits bietet sein Mantel reiche Möglichkeiten für die künstlerische Gestaltung in allen Epochen an (Faber 1957: 50). Die Kaminverkleidung kombiniert in gleicher Weise Elemente aus der Architektur und der Bildhauerei und weist ein unterschiedliches Design mit ausdrucksvoller Dreidimensionalität im Raum auf, wodurch dem Kamin ein prächtiges Aussehen verliehen wird. Dies bedeutet, dass im 18. Jahrhundert von einem Kamin in Residenzen und Schlössern verlangt wurde, weniger den praktischen Zweck als Heizgerät zu erfüllen, sondern vielmehr den ideellen Sinn als ein Kunstwerk erkennen zu lassen.

Das inszenierte Bildprogramm der Innenausstattung im Schloss Augustusburg unterlag dem Zwang eines Empfangs- und Regierungszereemoniells, um eine mythologisch-allegorisch verhüllte Erklärung über die Macht und das Selbstverständnis des Kurfürsten zu präsentieren (Hansmann/Knopp 1986: 52). Außerdem galt im Rokoko die Regel der ‚Distribution‘ (der Ordnung des Raumprogrammes), die Einheit jedes einzelnen Zimmers und darüber hinaus die Einheit des ganzen Appartements erkennbar zu machen (Braunfels 1986: 85f). Die auf den Kaminen dargestellten Tiere und Masken von Dionysos und Grünem Mann spiegeln die Verzierung der Decken und Wände wider, wodurch die Kamine in die gesamte Ikonografie der Zimmer einbezogen werden. Diese Bilder schicken die Betrachter auf eine Reise in die Symbolbedeutung und in die Schöpfung des 18. Jahrhunderts sowie in das Geheimnis, das der Manifestation des Lebens des Kurfürsten Clemens August in der Welt zugrundeliegt. Für die Schülerinnen und Schüler als Vermittler kann dies eine Reise voller Scherze und Überraschungen werden. Die Erscheinungsformen der Kamine sind durch Material und seine Aufgabe, durch Konstruktion und formalen Stilwillen des Auftraggebers und des Baumeisters bedingt. Als Objekte der Raumausstattung zeigen die hochwertigen Marmorkamine mit ihren Reliefs häusliche Sinnbildkunst, die an den jeweiligen gesellschaftlichen Kodex gebunden sind. Deshalb zeigt sich die Kaminidee vielmehr gerade darin, dass die Kamine im Schloss Augustusburg für eine bestimmte Persönlichkeit geschaffen wurden. Deshalb entsprechen sie kaum dem Begriff des Familienlebens, sondern gerade der eigentümlichen Nuance von Gemütlichkeit, Repräsentation und Feingeistigkeit, die für den betreffenden Bauherrn und

seine Zeit charakteristisch sind. Durch Ornamente, Darstellungen und Wappen wurden die Kamine aus einer Schmuckarchitektur zu einem repräsentativen Ausstattungsstück oder sogar zu einem „Monument“ gesteigert. Die Kaminverkleidungen sind aus farbigen Marmorsorten gearbeitet. Marmor als Material nahm vor allem in der Zeit, über die hier die Rede ist, dank seiner ausgeprägten Farbe und Textur eine besondere Stellung in der Innenarchitektur ein (Mannoni 1980: 13). Die Farbe und Textur sind physikalische Eigenschaften des Marmors, die zur Naturschönheit gehören, und die nicht nur für den Wert des Äußeren wichtig sind, sondern die ebenfalls eine fundamentale Rolle für ihre inneren Charaktere spielen. Es handelt sich um seine Gerechtigkeit, Einmaligkeit und Ästhetik, die dem Kamin seine Einzigartigkeit geben und ihn somit zum Kunstwerk hervorheben (Raff 1994). Die ‚Aura‘ des Marmors vereinbart in einem Zusammenhang Echtheit des menschlichen Schaffens und seiner inhaltlichen Bedeutung, die über das Ästhetische hinausgeht. Weiterhin können die Marmorkamine, die fast dreihundert Jahre alt sind, eine Art Dauerhaftigkeit und historische Gewachsenheit von Seiten des Materials repräsentieren. Deswegen kann bei den Marmorkaminen gleichzeitig über materielle und immaterielle Werte gesprochen werden.

Die Brühler Kamine sind in den Sälen des Zereemoniells, in den Kabinetten, Schlafräumen und in den Audienzimmern angebracht. Sie prägen damit Inhalte der Sphären des öffentlichen und privaten Lebens und definieren Räume von Repräsentation, aber auch von Intimität und Geborgenheit. Sie predigen eine besondere Atmosphäre und vermitteln sinnliche Eindrücke. Deshalb bestimmen sie ein Zusammentreten von Ideen über Ästhetik mit dem sozialen Phänomen des Wohnens. Darüber hinaus zeigen die Kamine Sittenschilderungen der Höfe im oben genannten Zeitraum. Wegen dieser inhärenten Verknüpfung der praktischen Wohnfunktion mit der ästhetischen Funktion vereinbaren die Kamine nicht nur kunstgeschichtliche, sondern auch eine sozial- und ideengeschichtliche und kulturpolitische Ebene jener Zeit. Damit enthüllt der Kamin, dessen Qualitäten im Kunstunterricht eine eigene Stellung einnehmen können, unterschiedliche Bedeutungsebenen.

Weitere Anregungen für die Vermittlung

Das „Gedächtnis der Dinge“ funktioniert nur an einem Ort, der eine besondere Atmosphäre und sinnliche Eindrücke predigt. Deshalb kann vor allem

die Vernetzung von Lebenswelt- und Fachbezügen auf Exkursionen im Rahmen einer Klassenfahrt stattfinden, auf die Andrea Richter verweist (Richter 2009: 11). Es besteht die Möglichkeit, am authentischen Ort des Weltkulturerbes mit den Kaminen zu arbeiten, um einen Impuls des Staunens anzuregen und Interesse zu wecken. So könnten die Schülerinnen und Schüler feststellen, wie wichtig es für die Wertschätzung der Kunstwerke ist, die Kamine am Ort selbst zu erleben. Durch den Einsatz von künstlerischen Medien (wie Zeichnung, Malerei, Skulptur, Fotografie, Performance, Installation und Video) können Nachbildungen der Techniken und Formen praktisch erprobt werden, somit wird eine intensive Auseinandersetzung mit den Welterbestätten der UNESCO ermöglicht.

Durch die Identifikation und zeitliche Einordnung der Kamine lernen die Schüler, in den Gruppen selbstständig zu arbeiten. Durch den direkten sinnlichen Kontakt mit den originalen Kaminen kann ein intensives Gefühl für Materialität, Farbigkeit oder Materialgeschichte des Marmors vermittelt werden. Ebenfalls können sie sowohl die Geschichte des europäischen Kunsthandwerks der damaligen Zeit als auch neue Berufsfelder wie z. B. Bildhauerei, Restauration und Marmorgewinnung für die Jugendlichen öffnen. Sie können Vielsinniges erleben und miteinander zeitlich vermischte Spuren und Schichten der künstlerisch ausgearbeiteten Kamine erfahren, um mit neuen Kenntnissen ihr Alltagsleben zu bereichern.

Außerdem sind die Kamine in Bezug auf Lebensgewohnheiten, Wohnkulturen, soziale Hierarchien und Identität sowie auf andere kulturelle Ebenen und Aspekte des 18. Jahrhunderts ausgerichtet. Durch so entstandene Vermittlungen, deren Ziel es ist, das kulturelle Leben des Kurfürsten für heutige und zukünftige Generationen im Gedächtnis zu bewahren, gelingt ein Einblick in das Leben eines adeligen Wohnsitzes und die Erfahrung zum höfischen Lebens in der Epoche des Rokoko. Die Kamine als Medien können im Rahmen des Unterrichts helfen, dieses Ziel zu verfolgen und verschiedene künstlerisch-ästhetische sowie theoretische Zugänge zu erarbeiten und zu realisieren. Dabei sind die Kamine imstande, als Kulissen für verschiedene Veranstaltungen zu dienen. In kleinen Gruppen oder zusammen mit ihren Eltern – im Rahmen der Familientage im Museum – könnten die Kinder in den Räumen des Schlosses ein Theaterstück spielen oder Geschichten vor dem Kamin erzählen bzw. lesen, um

die Gäste vor dem Kamin vom Alltag zu entspannen und um in Gedanken in die vergangene Epoche zu versinken. Solche Veranstaltungen sollten gepflegt und intensiviert werden.

Aus bildungstheoretischer Sicht werden durch die Ermöglichung multiperspektivischer und ganzheitlicher Wahrnehmung des kulturellen Phänomens „Kamine“ werden die Kinder und Jugendlichen in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Kreativität gestärkt. Außerdem wird sich ihr Bewusstsein über Traditionen und Geschichte sowie eigener als auch vergangener Kultur weiterentwickeln.

Archivarische Schriften

HSTAD, KK VI

Literatur:

- Adolphs, U.; Hack-Moltor, G.: Bertelsmann Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. u. Erw. d. Neuausgab., Gütersloh, München: Wissen Media 2004.
- Blümel, F.: Deutsche Schornsteine und europäische Kamine im Wandel der Zeiten. München: Schloendorn 1967.
- Braunfels, W.: François Cuvilliers. Der Baumaster der galanten Architektur des Rokoko. München: Süddeutscher Verlag 1986.
- Faber, A. (1957): Entwicklungsstufen der häuslichen Heizung. München: R. Oldenbourg.
- Grohmann, H. (1954): Kachelofen und Kamin. Aus. 2., neu Bear. U. er. München: Callweg.
- Hansmann, W. (2002): Schloss Augustsburg in Brühl. Teil 1. In: Mainzer, Udo (Hg.): Beiträge zu den Bau- und Kunstdenkmälern im Rheinland. Die Schlösser Augustsburg und Falkenlust in Brühl. Worms: Wernersche Verlagsgesellschaft, Bd. 36.
- Hansmann, W.; Knopp, G. (1986): Clemens August – der letzte Wittelsbacher als Kurfürst und Bauherr aus dem Hause Wittelsbach am Rhein. München: Donauwörth.
- Kahlert, J.; Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2007.
- Kaszubowski-Manych, C. (1990): Studien zu venezianischen Kaminen der Renaissance. Beiträge zur Kunstwissenschaft. Diss., Techn. Univ. Berlin 1990, München: Scanege.
- Köhnlein, W. (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, E.; Wittowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute: zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn.
- Lurker, M. (Hrsg.) (1988): Wörterbuch der Symbolik. 4. erw. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Mannoni, L. (1980): Marmor: Material und Kultur. (Originalausgabe: Mannoni, Luciana: Il Marmo – Materia e Cultura. Genua, Italien: bei Sagep spa, Editrice 1978), die deutsch. Übers. von Winklmeyer, G., München: Callweg.
- Raff, T. (1994): Die Sprache der Materialien. Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe. München: Deutscher Kunstverlag.
- Schepers, J. (1959): Ofen und Kamin. Festschrift Jost Trier, hrsg. von B. v. Wiese und K.H. Borck, Meisenheim.
- Ströter-Bender, J. (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen, Paderborn. Zeitschriften
- Richter, A.: Weltkulturerbepädagogik. In Zeitschrift: World Heritage and Arts Education. Ausgab. 1., S. 7-17. Hrsg. von Ströter-Bender, J.; Wiegelmann-Bals, A., Universität Paderborn 2009. <http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/>, Internetzeitschrift, (21. April 2010, 15:00 Uhr).

Angaben zur Autorin:

Dipl.-Ing. (FH/RUS) Ilona Glade
1988-1994: Kunstakademie (Architektur) in Sankt-Petersburg (UDSSR). 1998-2003: Architekt-Designerin in der Firma: „Streletz. Sankt-Petersburger Kamine“ (Sankt-Petersburg, Russ. Föd.). 2003: Einreise nach Deutschland. Doktorandin, Lehrbeauftragte im Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn. Forschungsfeld zum kulturellen Phänomen des Kamins.
E-Mail: ilona.glade@gmx.de

Nina Hinrichs

Kulturlandschaft Dresdner Elbtal



Der Kulturlandschaft „Dresdner Elbtal“ wurde 2004 der Titel des Weltkulturerbes zugesprochen. Zwei Jahre später wurde es in die Rote Liste des gefährdeten Welterbes eingetragen und 2009 erfolgte schließlich die Aberkennung des Titels. Der Grund war die Gefährdung der Kulturlandschaft durch den seit 2007 im Bau befindlichen Verkehrszug „Waldschlösschenbrücke“. Im Rahmen des UNESCO-Programms für Bildung soll nachhaltiges Denken und Handeln vermittelt werden. Ein bedeutender Aspekt ist der, dass Menschen in der Lage sind, durch vorausschauendes Handeln Verantwortung für künftige Generationen zu übernehmen. Anhand des Beispiels der Aberkennung des Welterbestatus Dresdens kann im Rahmen schulischen Unterrichts die Sensibilisierung für den Schutz und Bewahrung von Kulturerbe erreicht werden. Im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der Kulturlandschaft Dresdens kann eine ästhetische Reise auf den Spuren Caspar David Friedrichs erfolgen.



The Dresden Elbe Valley World Heritage Site
The Dresden Elbe Valley was awarded the title of a World Heritage Site in 2004. Listed two years later as a World Heritage Site in danger it was eventually deprived of its status in 2009. The reason for this was that in 2007 a four-lane bridge was built in this cultural landscape. In the UNESCO programme for education sustained thinking and acting play an important role. One aspect of this is that people are capable of taking over responsibility for future generations by actually acting with an eye to the future. With this example of the revocation of the World Heritage status of the Dresden Elbe Valley teaching at school can make pupils aware of the protection and preservation of World Heritage. Dealing with the Dresden Elbe Valley cultural landscape teachers could also set out on an aesthetical journey on the tracks of Romantic landscape painter Caspar David Friedrich.



El paisaje cultural “Dresdner Elbtal”
Resumen
En 2004 se concedieron al paisaje cultural „Dresdner Elbtal“ título del patrimonio cultural de la humanidad. Dos años más tarde fue apuntado en la lista roja de la patrimonio cultural amenazado y ya en 2009 sigue la privación del título. Este suceso fue provocado por la ruta “Waldschlösschenbrücke” que estuvo en el proceso de construcción desde 2007. En el marco del programa educativa de la UNESCO debe ser mediado que la gente piense y actúe persistentemente. Un aspecto muy importante es el que los humanos son capaz de encargarse de responsabilidad para las generaciones venideras por medio de una actuación previsor. Tomando como ejemplo la privación del título de Dresden es posible lograr dentro de la enseñanza escolar que los alumnos aprendan ser alertas respecto al cuidado y la preservación de la herencia cultural. Además en el marco de un enfrentamiento con el paisaje cultural de Dresden puede ser emprendido un viaje estético que sigue a las huellas de Caspar David Friedrich.

Die Leitidee des Welterbegedankens beinhaltet, dass Teile von Kultur und Natur, die von außergewöhnlicher Bedeutung sind, als Bestandteil eines Welterbes der Menschheit erhalten werden sollen. Die Vermittlung dieses Erbes ist mit dem Gedanken der nachhaltigen Bildung verknüpft. Die kulturelle Vielfalt soll gefördert werden, um die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften zu festigen. Neben Bewahrung und Förderung der kulturellen Vielfalt stehen der Schutz und die Erhaltung des kulturellen Erbes im Mittelpunkt.

Das Welterbe unterliegt allerdings einem gewissen Konstruktionscharakter: Anhand bestimmter Kriterien wird vom World Heritage Committee eine Entscheidung getroffen, ob der Status „Welterbe“ vergeben wird. Mit dem Titel ist die Verantwortung verbunden, das Erbe für zukünftige Generationen zu bewahren. Anhand des Dresdner Elbtals kann sowohl der Ernennungscharakter als auch die nicht erfolgte Bewahrung des Erbes deutlich gemacht werden.

Dem Dresdner Elbtal wurde im Jahr 2004 der Titel des Weltkulturerbes zugesprochen. Zwei Jahre später wurde es in die Rote Liste des gefährdeten Welterbes eingetragen und schließlich erfolgte 2009 die Aberkennung des Titels. Der Grund dafür war die Gefährdung der Kulturlandschaft durch den seit 2007 im Bau befindlichen Verkehrszug „Waldschlösschenbrücke“. In einem Bürgerentscheid im Jahre 2005 hatte sich eine Mehrheit der Dresdner für den Brückenbau entschieden. Auf den Tagungen des Welterbekomitees in den Jahren 2007 und 2008

wurde der Fall „Dresdner Elbtal“ diskutiert. Im Jahr 2009 erfolgten in Sevilla mehrstündige Verhandlungen darüber. Da am Bau der Brücke jedoch festgehalten worden war und keine einvernehmliche Lösung vorlag, wurde in einer geheimen Abstimmung mit der erforderlichen Zweidrittelmehrheit dem Dresdner Elbtal der Welterbestatus abgesprochen.

Hinterfragung von Wahrnehmungsmustern und „ästhetische Spurensuche“

Anhand des Beispiels der Aberkennung des Welterbestatus Dresdens kann im Rahmen schulischen Unterrichts die Sensibilisierung für den Schutz und die Bewahrung von Kulturerbe thematisiert werden. Im Kontext einer ästhetischen Auseinandersetzung mit der Kulturlandschaft Dresdens ist die unmittelbare Wahrnehmung eine wichtige Voraussetzung. Wahrnehmungsmuster müssen im historischen und kulturellen Kontext kritisch betrachtet und in Bezug auf ihre Konsequenzen hinterfragt werden. Im Rahmen der ästhetischen Auseinandersetzung in der Schule mit dem Dresdner Elbtal bietet es sich an, verschiedene Sehweisen zu kontrastieren. Eine Epoche, in der die subjektive Komponente in der Landschaftswahrnehmung von großer Bedeutung war, ist die Romantik. Caspar David Friedrich schuf subjektive Seelenlandschaften, in denen seine Zeitgenossen Gemütsstimmungen projizierten. Friedrich fasste die Natur als einen Andachtsraum Gottes auf. Solch eine Naturwahrnehmung ist

heutzutage obsolet. Die Wahlheimat des Künstlers war Dresden. In dieser Umgebung fand der Künstler Motive, die er in seinen Werken umsetzte. Aus diesem Grund bietet es sich im Kontext einer Wahrnehmungsstudie an, auf ihn und sein Werk zu rekurrieren.

Solch eine Reise auf den Spuren eines Künstlers verdeutlicht den SchülerInnen, in welcher Weise sich Natur und Kultur, aber auch die Sehweisen auf diese ändern. Sowohl Vor- als auch Nachbereitungen sind im Rahmen einer Unterrichtseinheit erforderlich. Wissen über Dresden und das Elbtal als auch über den Künstler Friedrich und dessen Arbeitsweise und Motivkreise werden im Vorfeld vermittelt.

Der gebürtige Greifswalder zog nach seiner Ausbildung an der Kopenhagener Kunstakademie im Jahr 1798 nach Dresden. Gründe dafür waren die Gemäldegalerie, die umgebende Landschaft und der Aspekt, dass Dresden für einen aufsteigenden Künstler größere Chancen bot als Greifswald. Der Künstler unternahm Wanderungen im Dresdner Umland und im Elbtal. Er machte in der freien Natur Skizzen, die erspäter im Atelier in seine Kompositionen einfließen ließ. In den Berliner Skizzenbüchern sind einige dieser Zeichnungen erhalten. Allgemein sind Friedrichs Skizzen topografisch sehr präzise, jedoch ist eine Lokalisierung mit Schwierigkeiten verbunden, da sich die Kulturlandschaft in 200 Jahren verändert hat. Neben Dresden können ebenfalls Greifswald und Rügen bereist werden. Caspar David Friedrich wuchs in Greifswald auf und besuchte mehrfach Rügen. Viele Orte, an denen der Künstler seine Motive fand, können heute noch aufgesucht werden. Exemplarisch sei auf die Ruine Eldena und die Kreidefelsen verwiesen.

Unter anderen beinhalten die im Folgenden genannten Bilder Motive Dresdens. Diese Werke können für eine Besprechung herangezogen werden. In Friedrichs Bild „Das große Gehege bei Dresden“ (Börsch-Supan 1973: Kat. 399) ist das Ostra-Gehege dargestellt, das sich nordwestlich vor den Toren Dresdens am Südufer der Elbe und westlich der Weißeritz befindet. Neben Landschaftsdarstellungen der Umgebung Dresdens griff Friedrich auch die Silhouette der Stadt in seinen Werken auf. Zuvor hatte er diese gezeichnet (Abb. 1). Exemplarisch sei auf folgende Werke verwiesen, in denen er dieses Motiv aufgriff: „Abend (Sonnenuntergang, Sonnenaufgang hinter der Dresdener Hofkirche)“ (Börsch-Supan 1973: Kat. 320), „Der Abendstern“ (Börsch-Supan 1973: Kat. 389) und „Blick auf Dresden“ (Börsch-

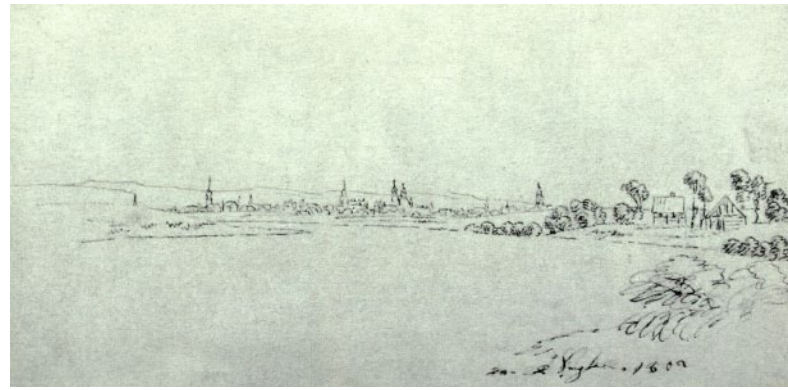


Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3

Supan 1973: Kat. 322). Das Bild „Hügel und Bruchacker bei Dresden“ (Börsch-Supan 1973: Kat. 321) (Abb. 2) zeigt eine herbstliche Landschaft und im Hintergrund ist im Nebel die Silhouette Dresdens mit den Türmen der Kreuzkirche, der Frauenkirche und

der Hofkirche sowie dem Schlossturm dargestellt. Charakteristisch für Friedrichs Darstellungsweise ist die Überspitzung gotischer Türme und die Situierung der Stadtsilhouette in vernebelter Abend- oder Morgenstimmung.

In dem Werk „Augustusbrücke in Dresden“ (Börsch-Supan 1973: Kat: 384) (Abb. 3) sind zwei Männer in Rückenansicht dargestellt, die die abendliche Stimmung genießen. Nach Börsch-Supan liegt der Darstellung des Vordergrunds mit dem Steinplattenbelag und eisernem Geländer möglicherweise eine Skizze der Brühlschen Terrasse zugrunde. Das gegenüberliegende Ufer ist wahrscheinlich nach einer Studie aus der Dresdner Umgebung geschaffen worden. (Börsch-Supan 1973: 421). Im Kontext einer ästhetischen Spurensuche können Orte, Perspektiven und Stimmungen, die Friedrich in seinen Werken umsetzte, rekonstruiert werden. Die SchülerInnen können die Arbeitsweise des Künstlers aufgreifen. In der Natur werden Skizzen angefertigt, die im Atelier - angereichert mit fiktiven Elementen - zu einer Gesamtkomposition gefügt werden. Friedrichs Zitat „Schließe dein leibliches Auge damit du mit dem geistigen Auge zuerst siehst dein Bild. Dann fördere zu Tage was du im dunklen gesehen, daß es zurück wirke auf andern von außen nach Innen.“ (Friedrich 1999: 35) steht im Mittelpunkt solch einer ästhetischen Auseinandersetzung. Eine andere Möglichkeit besteht darin, charakteristische Motive des Künstlers, beispielsweise eine Rückenfigur, aufzugreifen. Es kann eine bewusste Abgrenzung von den Werken Friedrichs sowie eine Annäherung an diese erfolgen.

Der Aspekt, dass Friedrich keine realistischen Abbildungen der Landschaft geschaffen hat, sondern subjektive Stimmungslandschaften, lässt den SchülerInnen Freiräume. Sie können im Rahmen ihrer künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten ihre Sicht auf Dresden gestalten. Es geht darum, aus den gewohnten Sehweisen auszubrechen und ungewöhnliche Perspektiven und Sichtweisen darzustellen.

Um eine Sensibilisierung für Perspektiven und Bildausschnitte zu erzielen, besteht die Möglichkeit mit Pappkästen, in denen ein Sehschlitze eingelassen ist, zu arbeiten. Die SchülerInnen nehmen so einen Ausschnitt ihrer Umgebung bewusst wahr. Auf der Suchenachungewöhnlichen Motiven und Perspektiven kann solch ein Medium sehr hilfreich sein. Auch die digitale Gestaltung bietet sich im Kontext einer ästhetischen Spurensuche an. Mit Mobiltelefonen

oder Fotoapparaten können Perspektiven und Motive festgehalten werden, die im zweiten Schritt einer digitalen Bearbeitung unterworfen werden. Im Rahmen der Fotobearbeitung können Montagen, Farbveränderungen, Ebenenüberlagerungen etc. durchgeführt werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit digitaler Bildgestaltung in Bezug zur Wahrnehmung von Realität kann im Kontext des weiteren Unterrichtsverlaufs erfolgen.

Nach der Reise werden in einer Präsentationsphase die Werke der SchülerInnen vorgestellt und in Bezug zu Friedrichs Bildern gesetzt. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den dargestellten Sehweisen werden herausgestellt. Die Veränderung der Wahrnehmungsstrukturen im historischen Wandel wird benannt und der Konstruktionscharakter von Realität hervorgehoben. Dadurch werden die SchülerInnen zur kritischen Hinterfragung konventioneller Sichtweisen hingeführt.

Nicht nur unterschiedliche Wahrnehmungsmuster, sondern ebenfalls objektive städtebauliche Veränderungen Dresdens werden im historischen Kontext beleuchtet. Indem die SchülerInnen sich mit Naturstudien auseinandergesetzt haben, die vor 200 Jahren entstanden, wird ihnen die Veränderung einer Natur- und Kulturlandschaft bewusst. In diesem Kontext ist es wichtig, auch die Zerstörung Dresdens im Zweiten Weltkrieg und den Wiederaufbau zu thematisieren. In Bezug auf aktuelle Veränderungen stehen der Bau der Waldschlösschenbrücke und die Konsequenzen davon im Mittelpunkt. In Bezug zu den Leitgedanken des UNESCO-Weltkulturerbes soll ein Bewusstsein geschaffen werden, Kultur und Natur für künftige Generationen zu bewahren.

Kunst als Medium der Kommunikation und Kritik

Die SchülerInnen sollen sich in ihren künstlerischen Werken ebenfalls mit der Entscheidung zum Bau der Waldschlösschenbrücke auseinandersetzen.

Es ist wichtig, die politische Funktion von Kunst zur Hinterfragung bestehender gesellschaftlicher und politischer Gegebenheiten herauszustellen. In diesem Kontext kann das Bild „Frau Orosz wirbt für das Kulturerbe“ von Erika Lust herangezogen werden. Es löste eine Diskussion aus, die bis zum Rechtsstreit führte. Dadurch erlangte es überregionale Bekanntheit. Lust nahm Stellung zur Aberkennung des Welterbetitels für das Elbtal und zur Entscheidung am Bau der Brücke festzuhalten. Das Bild zeigt in Form einer Aktdarstellung die Dresdner Oberbürgermeisterin Helma Orosz. Im Hintergrund

ist die Waldschlösschenbrücke zu erkennen. Die Künstlerin malte das Bild, um ihre Enttäuschung und Trauer über den erfolglosen Auftritt der Oberbürgermeisterin vor dem Welterbekomitee 2009 in Sevilla Ausdruck zu verleihen. Das Werk erregte Ärger in der Öffentlichkeit. Als Reaktion wurde es von der Webseite des Künstlerbundes Dresden entfernt. Des Weiteren wurde in der Nacktdarstellung der Oberbürgermeisterin eine Verletzung des Persönlichkeitsrechts gesehen und der Fall entwickelte sich zum Rechtsstreit: Die für Medienfragen zuständige Kammer untersagte die Veröffentlichung dieses Bildes. Das Urteil wurde jedoch vor dem Oberlandesgericht Dresden aufgehoben.

Die politische Funktion von Kunst als Mittel zur kritischen Hinterfragung und Stellungnahme sowie die öffentliche Reaktion darauf kann an diesem Beispiel deutlich gemacht werden. Fragen nach Freiheiten und Grenzen von Kunst können diskutiert werden. Die SchülerInnen sollen Kunst unter anderem als ein Medium zur Kommunikation und zur kritischen Hinterfragung begreifen.

Antje Hester

Museumskoffer zum Thema „Ehemaliges UNESCO-Weltkulturerbe Dresdner Elbtal“



Der folgende Artikel beschreibt den Inhalt und Hintergrund eines Museumskoffers

zu dem ehemaligen UNESCO-Weltkulturerbe „Dresdner Elbtal“. Im Juni 2009, während der Herstellung dieses Koffers, wurde erstmals in der Geschichte ein UNESCO-Weltkulturerbetitel von der Welterbekommission wieder aberkannt. Daher kann dieser Welterbekoffer als hochpolitisch angesehen und als „heißes Eisen“ bezeichnet werden. Denn er legt die differenten Standpunkte von Verkehrspolitik auf der einen Seite und Natur und Kultur auf der anderen Seite offen



The former UNESCO World Heritage Site of the Dresden Elbe Valley

The following article describes the contents and the background of a museum-in-a-suitcase for the former UNESCO World Heritage Site of the Dresden Elbe Valley. While the suitcase was produced, in June 2009, a World Heritage Site was deprived of its title for the first time in history by the World Heritage Commission. Therefore, this museum-in-a-suitcase can be considered to be highly political and a hotly disputed topic; for it reveals the different points of view of transport policies on the one hand and nature and culture on the other.



La presentación de un Museumskoffer que refiere al Dresdner Elbtal, el antiguo patrimonio cultural de la humanidad privado por la UNESCO

El siguiente artículo describe el contenido y el trasfondo de un Museumskoffer que se enfrenta con el Dresdner Elbtal que ha perdido el título de ser patrimonio cultural de la humanidad de la UNESCO. El junio de 2009, mientras que el Museumskoffer estaba en el proceso de creación, lo sucedió que la Comisión de la Herencia Cultural de la UNESCO privó el título, y esto sucedió por primera vez en la historia. Por todo esto es posible considerar este Museumskoffer como bastante político porque deja ver las opiniones diferentes que están marcados, por un lado, de la política de tráfico y, por otro lado, de la naturaleza y la cultura.

Was ist ein UNESCO-Weltkulturerbe wert? Und was eine vom Aussterben bedrohte Tier- oder Pflanzenart? Mit diesen und weiteren Fragen sollen sich Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit dem im Folgenden vorgestellten Koffer im Unterricht auseinandersetzen.

Im Juni 2009, während der Herstellung dieses Koffers, wurde erstmals in der Geschichte ein UNESCO-

Literatur

Börsch-Supan, Helmut/Jähni, Karl Wilhelm (1973): Caspar David Friedrich. Gemälde, Druckgraphik und bildmäßige Zeichnungen. München.

Eimer, Gerhard/Rath, Günther (Hg.) (1999): Caspar David Friedrich. Kritische Edition der Schriften des Künstlers und seiner Zeitzeugen I. „Äußerungen bei Betrachtung einer Sammlung von Gemälden von größtenteils noch lebenden und unlängst verstorbenen Künstlern“. Frankfurter Fundamente der Kunstgeschichte Band XVI. Frankfurt am Main.

Richter, Frank (2009): Caspar David Friedrich. Spurensuche im Dresdner Umland und in der Sächsischen Schweiz. Husum.

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

Zschoche, Hermann (1998): Caspar David Friedrich auf Rügen. Amsterdam/Dresden.

Internet

<http://erika-lust.de/aktuelles.htm>, 15.06.2010.

<http://www.unesco.de/320.html?&L=0>, 18.06.2010.

<http://www.unesco.de/4136.html?&L=0>, 22.06.2010.

Autorin:

Dr. des. Nina Hinrichs analysierte in ihrer kunstgeschichtlichen Dissertation die Rezeption Caspar David Friedrichs im Nationalsozialismus. Im Vorfeld unternahm sie im Rahmen ihrer Staatsexamensarbeit eine Reise auf den Spuren Friedrichs. An den Wirkungsorten erfolgte eine ästhetische Auseinandersetzung mit seinen Motivkreisen und Sehweisen.

Email: nina-hinrichs@t-online.de

Welterbekommission wieder aberkannt. Dabei handelte es sich nicht um ein Kulturerbe in einem Krisengebiet, wie man vielleicht meinen könnte. Nein, es handelte sich bei dieser peinlichen Premiere um das Dresdner Elbtal, in einem Land, dass im internationalen Vergleich in dem Ruf steht, besonderen Wert auf Kultur zu legen: die Bundesrepublik Deutschland.

Museumskoffer in der kulturellen Praxis

Der Grund war der Entscheid der sächsischen Staatsregierung, den Bau der umstrittenen Waldschlösschenbrücke in diesem ökologisch besonders wertvollen und sensiblen Teil des Dresdner Elbtals zu realisieren. Und dies trotz klarem Verstoß gegen das UNESCO-Welterbe-Abkommen, entgegen einem Bürgerbegehren zum Tunnelbau und Erhalt

mit Hilfe von Vertretern des Naturschutzes und eines Batdetektors eine nächtliche Fledermausexkursion durchführen. Die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf dieses Unternehmen erfolgt mit Hilfe einer CD, mit deren Hilfe sie lernen sollen, die mit dem Batdetektor aufgenommenen Rufe den einzelnen Fledermausarten zuzuordnen. Eine



Abbildung 1



Abbildung 2

des Welterbetitels, und obwohl hierdurch seltene Tier- und Pflanzenarten bedroht werden. Daher kann dieser Welterbekoffer als hochpolitisch angesehen und als „heißes Eisen“ bezeichnet werden. Denn er legt die differenten Standpunkte von Verkehrspolitik auf der einen Seite und Natur und Kultur auf der anderen Seite offen. Besonders seltene, bedrohte Fledermausarten wie die Kleine Hufeisennase sind durch den Bau der Walschlösschenbrücke akut bedroht. Der Koffer lässt sich in den Fächern Biologie (ab 6. / 7. Klasse, eventuell auch Geografie) und Kunst (frühestens ab der 9. Klasse) verwenden.

Daher wird sich dieser Koffer thematisch speziell mit dem Thema Natur- und Artenschutz auseinandersetzen. Im Mittelpunkt sollen dabei die bedrohten Fledermausarten stehen, da diese besonders wichtige Bioindikatoren und durch Bauvorhaben besonders bedroht sind. Ein Ziel ist die Fledermauskartierung mit SchülerInnen: Diese sollen

nächtliche Fledermausexkursion mit SchülerInnen erfordert eine gründliche Planung, besonders, was die Sicherheit der SchülerInnen angeht. LehrerInnen und SchülerInnen müssen sich aufeinander verlassen können, damit die Exkursion nicht mit einem gebrochenen Bein oder Schlimmerem endet. Nebenbei erfüllt eine solche Maßnahme ein Staatsziel, welches auch Erziehungsziel für die Schule darstellt: der Schutz der Tiere und ihrer Lebensräume.

Ein weiterer Teil des Koffers beschäftigt sich mit dem kulturellen Erbe des Dresdner Elbtals. Hierbei soll der Fokus auf der romantischen Malerei von Caspar David Friedrich liegen, der einen Großteil seines Lebens im Dresdner Elbtal verbrachte und seine Eindrücke in vielen Bildern darstellte.

Dem Koffer liegt daher eine kunsthistorisch-biografische CD über Caspar David Friedrich bei, daneben kopierte Selbstporträts in Originalgröße auf Aquarellpapier sowie laminierte Abbildungen der



Abbildung 3

Bilder Friedrichs, die entweder das Elbtal oder Teile daraus darstellen (Wanderer über dem Nebelmeer mit einer Felsformation aus der Sächsischen Schweiz). Dem ist noch die Reproduktion eines Bildes von Hans Günther Hartmann: „Blick über das Elbtal“ zugefügt. Der Film könnte frühestens ab der neunten Klasse im Unterricht verwendet werden, da er nicht zum Zwecke der Unterhaltung erstellt wurde. Den SchülerInnen sollte der Film daher nur in Verbindung mit einer Aufgabenstellung gezeigt werden, damit eine sinnvolle Informationsgewinnung gewährleistet ist. Die entsprechenden Fragen könnten folgendermaßen lauten: Welche politischen Ansichten vertrat Caspar David Friedrich und welche Probleme ergaben sich dadurch für ihn? Was war das Besondere an seinen Bildern und wie reagierten die Menschen auf diese? Oder: Wofür verwendete der Maler sein letztes durch einen Bildverkauf verdientes Geld?

Um gegenwärtigen SchülerInnen einen Zugang zur Kultur der Romantik zu ermöglichen, könnten Parallelen zwischen der heutigen Gothic-Kultur und

der historischen Romantik im Unterricht erarbeitet werden, z.B. durch ein Musikvideo von „Nightwish“: http://www.myvideo.de/watch/3552609/Nightwish_Sleeping_Sun Hilfreich wäre auch die Besprechung des Begriffs „Romantisierung“ nach Novalis bzw. eine parallele Behandlung des Themas im Deutschunterricht.

Daneben liegen dem Koffer Ansichten aus dem Dresdner Elbtal vor dem Bau der Waldschlösschenbrücke bei, und im Deckel des Koffers befinden sich Fotos der Baustelle aus dem World Wide Web. In einem Bildband sind die Highlights der Architektur des Elbtals aus der Zeit abgebildet, als das Elbtal noch UNESCO-Weltkulturerbe war.

Kofferinhalt: Linke Seite

3 Artikel über den Streit um den Bau der Waldschlösschenbrücke und die Aberkennung des UNESCO-Weltkulturerbe-Titels,
5 ausgedruckte, laminierte Ansichten aus dem Dresdner Elbtal vor dem Brückenbau, inklusive

Museumskoffer in der kulturellen Praxis



Abbildung 4

Sächsische Schweiz (DIN A4),
1 historisches Gemälde vom Dresdener Elbtal (DIN A4-Ausdruck),
1 Bildband „Weltkulturerbe Dresdener Elbtal“,
6 laminierte DIN A4 Ausdrucke von Gemälden Caspar David Friedrichs, die das Elbtal zeigen oder Teile davon zum Thema haben:
„Blick über das Elbtal“, „Nebel über dem Elbtal“, „Felsenschlucht“, „Wanderer über dem Nebelmeer“ (enthält eine Felsengruppe aus dem Elbsandsteingebirge), „Das große Gehege bei Dresden“ und „Hügel und Bruchacker bei Dresden“,
1 DVD „Caspar David Friedrich -Grenzen der Zeit“,
2 Selbstporträt-Zeichnungen von Caspar David Friedrich („Fakes“),
1 Aquarell „Elbsandsteingebirge“ von Caspar David Friedrich („Fakes“)

Rechte Seite

1 hölzerner Deckel für die drei hinteren Fächer, auf dem die Bücher und Broschüren und Ausdrucke zum Thema „Artenschutz“ liegen; über diese

sollen vor dem Verschließen des Koffers drei Stück Schaumgummi gelegt werden.

Über dem Deckel befinden sich

das Buch Siemes/Nil: „Fledermäuse – Das Praxisbuch“ aus dem blv-Verlag ISBN3-405-15930-X,
ein DIN A3-Ausdruck der von Ernst Haeckel stammenden Tafel mit Zeichnungen tropischer Fledermäuse,
das Heft „Fledermäuse im Batdetektor“ mit CD (NABU),
eine Broschüre „Fledermäuse“ mit Literaturangaben vom BUND,
ein Flyer von der NABU Sachsen,
laminierte DIN A4-Ausdrucke von Fotografien bedrohter Tier- und Pflanzen-Arten, die zumindest bis vor dem Bau der Waldschlösschenbrücke im Dresdener Elbtal vorkamen (Quelle: google): Fieberklee, Falsches Schlafmoos, Europäischer Biber, Biberburg, Großes Mausohr, Mopsfledermaus, Kleine Hufeisennase, Europäischer Uhu, Waldohreule, Wiesenralle (=Wachtelkönig), Grüne Keiljungfer, Eremit, Dunkler Wiesenknopf-Ameisenbläuling, Spanische Flagge,
ein Artikel über das weltweite Artensterben von der NABU Deutschland.

In den drei Fächern darunter befinden sich

zwei Aststücke mit Nagespuren von Bibern,
zwei Stück Sandstein,
ein Glas mit Gewölle vom Uhu („Pippo“, Adlerwarte Berlebeck, Eintagsküken-Fütterung),
ein Glas mit der Schwungfeder einer Waldohreule, im Besitz der NABU Dresden.

Außerdem befindet sich im vorderen Teil des Koffers ein durch Pappe und Schaumgummi geschütztes kleines Aquarium. In ihm liegen Broschüren und ein Katalog der Gärtnerei „Helion“, die Fieberklee für Gartenteiche züchten (Preis pro Pflanze unter 3€). Er kann dort als Anschauungsmaterial bestellt und den Schülern im Aquarium präsentiert werden. Anschließend kann er in einen Schulgartenteich oder einen privaten Gartenteich gepflanzt werden.

Literatur zum Museumskoffer

„Ehemaliges UNESCO-Weltkulturerbe Dresdner Elbtal“

BARTETZKO, DIETER (AUTOR), ZIMMERMANN, HARF (FOTOGRAF): Weltkulturerbe Dresdner Elbtal, Nicolai, Berlin 2007
LIMPENS, H.J.G.A. & ROSCHEN, A.: Fledermausrufe im Bat-Detektor – Lernhilfe zur Bestimmung der mitteleuropäischen Fledermausarten; NABU-Umweltpyramide, Bremervörde 2005

MUSEUM FOLKWANG ESSEN/ HAMBURGER KUNSTHALLE [HRSG.]: Caspar David Friedrich. Die Erfindung der Romantik; Hirmer Verlag; Ausstellung in der Hamburger Kunsthalle (7. Oktober 2006 – 28. Januar 2007)
SCHAMONI, PETER: Caspar David Friedrich – Grenzen der Zeit (DVD) UFA 2006
SIEMERS, BJÖRN & NILL, DIETMAR: Fledermäuse – Das Praxisbuch; BLV Verlagsgesellschaft mbH, München 2000

Presse-Links (z.T. aus Wikipedia):

Art – das Kunstmagazin: Kleine Hufeisennase – Retter des Weltkulturerbes; http://www.art-magazin.de/szene/1063/kleine_hufeisennase_retter_des_weltkulturerbes/; 31.10.2010
Bürgerbegehren Welterbe erhalten – Elbtunnel bauen. <http://www.elbtunnel-dresden.de/2008/03/11/welterbe-ja-oder-nein/> 31.5.09
BAUBLOG: Wegfall des Welterbestatus - peinlich für wen? – ICOMOS-Gutachter Ilse Friedrich und Jukka Jokilehto beim George-Bähr-Forum der TU Dresden, <http://baublog.tu-dresden.de/index.php/2007/06/wegfall-des-welterbestatus-peinlich-fur-wen/> 14. Juni 2007
BUNDESTAG.DE: Vierspurig aus dem Kulturerbe (Das Parlament Nr. 16-17, 16. April 2007) <http://www.bundestag.de/dasparlament/2007/16-17/The-ma/14606473.html> 31.10.2010
BÜRGERINITIATIVE LOSCHWITZHÖHE: <http://www.bi-loschwitzhoehe.de/3E1.10.2010>
BÜRGERINITIATIVE WELTERBE DRESDNER ELBTAL; <http://www.welterbe-dresdner-elbtal.de/> 31.10.2010
COMMONS: Dresdner Elbtal – Bilder, Videos und Audiodateien http://commons.wikimedia.org/wiki/Dresden_Elbe_Valley?uselang=de

DER TAGESSPIEGEL: Pros, test im Dresdner Elbtal: „Wider die Natur und Vernunft“, <http://www.tagesspiegel.de/kultur/prostest-im-dresdner-elbtal-wider-die-natur-und-vernunft/1104080.html> 23. November 2007
Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Pressemitteilung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Eintragung auf der roten Liste <http://www.unesco.de/ua31-2006.html>
DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: Das Elbtal in Dresden <http://www.unesco.de/320.html> 31.10.2010
DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION ZUR ENTSCHEIDUNG DES OBERVERWALTUNGSGERICHTS BAUTZEN, <http://unesco.de/index.php?id=ua07-2007>; 13. März 2007
Deutsche UNESCO-Kommission: Beschluss zu Dresden; <http://www.unesco.de/320.html> 31.10.2010
DIE NEUSTADT: Wie geht es eigentlich der Kleinen Hufeisennase? <http://dieneustadt.de/2007/08/09/wie-gehts-eigentlich-der-kleine-hufeisennase/> 31.10.2010

DIE WELT: Dresdner Elbtal bleibt vorerst Unesco-Welterbe, 4. Juli 2008 und World Heritage Committee keeps Dresden Elbe Valley on UNESCO World Heritage List, urging an end to building of bridge, Presseerklärung vom 4. Juli 2008 <http://whc.unesco.org/en/news/447> (englisch) 31.10.2010
DRESDEN.DE: Dresdner Elbtal ist Welterbe der UNESCO http://www.dresden.de/de/05/c_011.php 31.10.2010
DRESDEN.DE: Grüne Stadt Dresden http://www.dresden.de/de/02/06/c_04.php 31.10.2010
ELBTUNNEL-DRESDEN.DE: Und die UNESCO war doch informiert!?, <http://www.elbtunnel-dresden.de/2008/07/01/die-unesco-war-informiert/>; 8. Juli 2008
Erläuterungen der UNESCO (Aus dem Englischen übersetzt) <http://whc.unesco.org/en/list/1156> 31.10.10
FACHRAT DRESDNER WELTERBE <http://www.entwicklungsforum-dresden.de/fachrat-dresdner-welterbe.htm>, 31.10.2010
INTERNET-PORTAL DER SCHWÄBISCHEN ZEITUNG: Dresdner «Sturheit» blamiert Denkmalschutz http://www.szon.de/news/kultur/aktuell/200906251727.html?_from=rss 18.8.09

ICOMOS: Gutachten „The Historic Centre of Florence“, <http://whc.unesco.org/archive/advisory-body-evaluation/174.pdf>, 30. Dezember 1981
ICOMOS/IFLA : Die Kulturlandschaft von morgen ist nicht die von gestern Robert de Jong, President International Committee of Historic Gardens-Cultural


Landscapes, http://mittelrheinforum.de/Documents/7mrkonf2002_rdejong.pdf, 8. November 2002 (PDF 0,2 MB)
KURATORIUM UNESCO-WELTERBE DRESDNER ELBTAL: An die Bundeskanzlerin der Bundesrepublik Deutschland Frau Dr. Angela Merkel, 21. März 2007 <http://www.dn-download.de/pdf/00001110.pdf> 31.10.2010
LANDESHAUPTSTADT DRESDEN: STRUKTUR UND PARTNER (U.A. MIT DOWNLOADS DER KURATORIUMS-GESCHÄFTSORDNUNG UND DER MITGLIEDERLISTEN DER GREMIEN) [HTTP://WWW.DRESDEN.DE/DE/05/01/C_010.PHP](http://WWW.DRESDEN.DE/DE/05/01/C_010.PHP) 31.10.2010
LANDESHAUPTSTADT DRESDEN: Dresden feiert sein Elbtal (Pressemitteilung vom 26. Mai 2008) und 4. Welterbetag am 1. Juni 2008 http://www.dresden.de/de/02/035/01/2008/05/pm_073.php 31.10.2010
LANDESHAUPTSTADT DRESDEN: Links zu Partnern & weiteren Informationen http://www.dresden.de/de/05/01/c_14.php 31.10.2010
LANDESHAUPTSTADT DRESDEN: Stellungnahme zur angekündigten Aberkennung des Welterbetitels - Stadt sieht beim Brückenbau derzeit keinen rechtlichen Spielraum, http://www.dresden.de/de/02/035/01/2008/03/pm_026.php 6. März 2008 (31.10.2010)
LAUSITZER RUNDSCHAU: Auch die Hufeisennase kann bau nicht stoppen <http://www.lr-online.de/politik/Tagesthemen-Auch-die-Hufeisennase-kann-Bau-nicht-stoppen;art1065,1841275/>; 31.10.2010
Märkische Allgemeine: Bauprojekte durch bedrohte Arten ausgebremst; <http://kleinehufeisennase.wordpress.com/> 31.10.2010
MEINDRESDEN.INFO: Bürger-Brücke überzeugt UNESCO-Vertreter nicht, <http://www.meindresden.info/dresdner-news/neu/article/burger-bruecke-ueberzeugt-unesco-vertreter-nicht.html>, 5. Februar 2008 (31.10.2010)
MZ-WEB.DE: Von Hufeisennase bis Ameisenbläuling; <http://www.mz-web.de/servlet/ContentServer?pagename=ksta/page&atype=ksArtikel&aId=1213854564348>; 31.10.2010
NABU Sachsen: <http://www.nabu-sachsen.de/> 31.10.2010
NABU SACHSEN: Fledermaus bald ohne Haus? http://www.nabu-sachsen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=1026:fledermaus-bald-ohne-haus 31.10.2010
NABU Sachsen: Landesausschuss (LFA) Fledermausschutz http://www.nabu-sachsen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=55 31.10.2010
PRESSE UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG IM AUFTRAG DER BUNDESKANZLERIN: Re: Welterbekonvention in nationales Recht transformieren, http://www.direktzu.de/kanzlerin/messages/16176#post_16327 28. März 2008 (31.10.2010)
Rede von Oberbürgermeister Ingolf Roßberg zum Festakt Urkundenübergabe UNESCO-Welterbe Dresdner Elbtal; http://www.dresden.de/media/pdf/infoblaetter/OB_Rede_Welterbe_Urkundenuebergabe2005.pdf 31.10.2010
SÄCHSISCHE ZEITUNG: Brückengegner bitten 154 Staaten um Hilfe beim Welterbe-Erhalt, 24. März 2009 <http://www.sz-online.de/special/wsb/artikel.asp?id=2110079> 31.10.2010
SÄCHSISCHE ZEITUNG: Kuratorium für das Welterbe tritt zurück, 1. Juli 2008 <http://www.sz-online.de/nachrichten/artikel.asp?id=1869620> 31.10.2010
SPIEGEL ONLINE: Dresdner Elbtal wird offiziell Weltkulturerbe <http://www.spiegel.de/reise/europa/0,1518,361975,00.html> 24. Juni 2005
Spiegel online Kultur: Waldschlösschenbrücke - Fledermaus rettet Dresdner Weltkulturerbe; <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,499107,00.html> 31.10.2010
STIFTUNGSFONDS UNESCO-WELTERBE DRESDNER ELBTAL; <http://www.entwicklungsforum-dresden.de/siftungsfond-dd-elbtal.htm> 31.10.2010
UNESCO: UNESCO regrets decision on construction of bridge that threatens delisting of Dresden Elbe Valley from World Heritage List (English), <http://www.unesco.org/new/en/media-services/> 14. November 2007
UNESCO: World Heritage Committee threatens to remove Dresden Elbe Valley (Germany) from World Heritage List (English), <http://whc.unesco.org/en/news/265>, 12. Juli 2006
UNESCO: Oman's Arabian Oryx Sanctuary : first site ever to be deleted from UNESCO's World Heritage List (English), <http://whc.unesco.org/en/news/362>, 28. Juni 2006
WELTERBE-ERHALTEN.DE: Der UNESCO lag eine fehlerhafte Lagebeschreibung der Brücke vor, http://www.welterbe-erhalten.de/?option=com_content&task=view&id=231&Itemid=27; 8. November 2005
ZEIT ONLINE: Dumm baut gut; <http://www.zeit.de/2007/48/Dresden-Waldschloesschenbruecke>, 31.10.2010


Antje Hester (Dipl.-Biol.), Forschungsfelder: Verhältnis Mensch/ Natur/Spiritualität in Wissenschaft und Kultur; Email-Adresse: aenderhaus@web.de




Thomas Conze

Epidauros – Weltkulturerbe in Griechenland

 Pythagoras, Archimedes, Thales, Kaum denkbar die Schule zu verlassen, ohne etwas von diesen berühmten Griechen gehört zu haben. Und darüber hinaus? Was erfährt die Schülerin/der Schüler in der Schule heute noch vom antiken Griechenland? Dieser Artikel unternimmt den Versuch aufzuzeigen, wie man die alten Griechen und ihre Kultur mit einem „Museumskoffer“ vor der zunehmenden „Entrümpelung der Lehrpläne“ retten kann.

 **Epidauros – A World Heritage Site in Greece**
Pythagoras, Archimedes, Thales, ... It is hardly conceivable to leave school without ever having heard of these famous Greeks. But, apart from that? What else do pupils learn about Ancient Greece at school nowadays? This article tries to show how museums-in-a-suitcase can help to save the Ancient Greeks and their culture from being erased from the curriculum.

 **Epidauros – Patrimonio cultural de la humanidad en Grecia**
Pythagoras, Archimedes, Thales,... Casi impensable salir el instituto sin conocer algo de estos grecos famosos. ¿Y aparte de esto? ¿Qué enteran los alumnos todavía hoy día de grecia en l antigüedad? Por este artículo se intenta mostrar como es posible rescatar grecia antiguo de la abreviación cada vez más creciente de los planes de estudios a través del trabajo con un “Museumskoffer”.

In Europa gab es und gibt es noch immer eine Vielzahl verschiedenster Kulturen. Zu den zweifellos faszinierendsten Kulturen zählen die der Antike. Auf vielfältige Art und Weise haben sich Menschen verschiedener Epochen mit der griechischen- und der römischen Kultur auseinandergesetzt. Die Spuren der Römer und der Einfluss ihrer Kultur auf das Leben der Menschen „diesseits“ und „jenseits“ von Donau und Rhein sind noch heute an vielen Orten greif- und erlebbar. Die Überreste römischer Bauten und Kastelle entlang des Rheins versetzen die Menschen auch noch nach über 2000 Jahren ins Staunen. Nach Relikten der antiken griechischen Kultur sucht man in Deutschland - außerhalb von Museen- jedoch vergebens. Die Aufmerksamkeit und das Interesse der alten Griechen und ihrer Kultur, die lange vor der

Blütezeit Roms das Mittelmeer beherrscht hatten, galt, bedingt durch die geografische Positionierung des griechischen Kernlandes, eher den Gebieten östlich des Mittelmeeres. Welche Bedeutung haben die Griechen und ihre Kultur für uns und unsere Kultur, für Europa? Diese Frage wird seit vielen Jahren kontrovers diskutiert und ist seit der Griechenlandkrise wieder besonders aktuell. Die griechische Schriftstellerin Ersi Sotiropoulus bemängelt: „[die moderne] griechische Kultur werde auf zwei Stereotype reduziert, die Antike und die Folklore“ (von Uslar 2010: 50??). Der deutsche Historiker Christian Meier kommt zu dem Schluss „[Die europäische] Kultur war, so wenig man die prägende Kraft und Kompetenz der jeweiligen Gegenwart unterschätzen sollte, stark und nachhaltig

durch die griechisch-römische Antike bestimmt; sie hätte ohne sie vielleicht gar nicht entstehen können“ (Meier 2009: 11).

Mit der verhältnismäßig großen Anzahl antiker griechischer Denkmäler, Stätten und Ensembles auf der Welterbeliste unterstreicht die UNESCO die universelle Bedeutung der antiken griechischen Kultur. Die Wichtigkeit kultureller Bildung als Entwicklungsgrundlage von Kindern und Jugendlichen hat die „UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung“ unlängst noch einmal betont (vgl. UNESCO 2010). Wie lässt sich bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe das Interesse für eine geografisch und zeitlich so weit entfernt liegende Kultur, wie die der alten Griechen, wecken? Wie lässt sich grundlegendes Wissen zum antiken Griechenland nachhaltig vermitteln? Durch meinen Museumskoffer bzw. meine archäologische Grabungskiste zum Thema „Epidauros – Weltkulturerbe in Griechenland“ sollen Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, Fragen zur antiken griechischen Kultur und dem Prozess ihrer Rekonstruktion zu stellen und möglichst selbstständig nach Antworten zu suchen.

Aufgrund der umfangreichen Thematik und der Vielzahl der Objekte in der Kiste bietet es sich an, diese im Rahmen eines fächerübergreifenden Projektunterrichts einzusetzen (vgl. Gach 2005: 36). Durchaus denkbar scheint es aber auch, diese für einzelne Aspekte im Kunst-, Geschichts- oder Deutschunterricht zu verwenden.

Die Inangriffnahme des Themas „griechisches Kulturerbe“ unter entscheidender Hilfestellung der Grabungskiste könnte unter ein Motto gestellt werden, das gemeinhin dem antiken Philosophen Sokrates zugeschrieben wird: „Es ist nicht schlimm nichts zu wissen, wohl aber, nichts mehr lernen zu wollen“.

Einen Zugang zur antiken griechischen Kultur finden Zunächst einmal stellt sich die Frage: Wie kann man einen Zugang zur Kiste und über diese zur antiken griechischen Kultur finden? Verschiedene Anmerkungen zur noch leeren Holzkiste („Was trägst du denn da durch die Gegend? Die Bundeslade?“ oder „Was willst du mit der alten Maschinenkiste?“) lassen erkennen, welche Bedeutung die Aufmachung eines Koffers bzw. einer Kiste in Richtung Interesse und Erfolg des Koffers haben können (vgl. Ströter-Bender 2009: 22ff). Eine Betrachterin oder ein Betrachter knüpft schon bei einem Blick auf das Äußere der Kiste unweigerlich Verbindungen mit

eigenen Erfahrungen und Bildern, wie etwa zum Film „Jäger des verlorenen Schatzes“ der Indiana Jones Reihe. Die aufgespritzten Logos und Beschriftungen der Kiste laden dazu ein, zu spekulieren. Wo kommt die Kiste her? Wer hat sie genutzt? Was mag sich in ihr befinden? Auf die erste Frage werden Schülerinnen und Schüler zunächst wohl keine Antwort haben, da der Ort selbst den meisten Erwachsenen unbekannt ist.

Epidauros

Das von der UNESCO zum Welterbe erklärte antike Epidauros, gelegen in der Region Argolis auf der Halbinsel Peloponnes, ist Herkunftsort (=Point of



Abb.2

o.rigin) und Namensgeber der Kiste.

In Epidauros, wo alle vier Jahre Feste zu Ehren der Götter stattfanden (vgl. Kirsten/Kraiker 1967: 355), verehrten die Griechen vornehmlich Asklepios, den Gott der Heilkunst. Neben Tempeln, Wettkampfstätten und Thermen gab es hier eines der größten Theater der antiken Welt. „Heiligtümer sind [...] kulturelle Zentren, in denen sich die wichtigsten gesellschaftlichen und politischen, ideellen und wirtschaftlichen Leitvorstellungen und Interessen manifestierten“, erklärt der Potsdamer Archäologieprofessor Tonio Hölscher (Hölscher 2006: 119). Anhand des Ausgrabungsplanes der Welterbestätte Epidauros lässt sich der Aufbau dieser antiken Kultstätte erkunden und vielleicht auch mit Olympia vergleichen, das schon in der Antike eine überregionale Bedeutung hatte (vgl. Hölscher 2006: 119f). Ebenfalls in der Kiste zu finden sind eine Flagge des modernen Staates Griechenland, eine aktuellere geografische, sowie zwei antike Karten

Museumskoffer in der kulturellen Praxis

(„Die Welt nach Eratosthenes von Kyrene“, „Die Welt Hekataios“). Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, das moderne - und das antike Griechenland aus verschiedenen Perspektiven zu verorten.

Einstieg

Mit dem Buch „Das griechische Abenteuer. Das



und Schüler etwa zunächst verborgenen Objekten nachgraben, die zuvor z. B. in einem Sandkasten verbuddelt wurden, und diese nach der Entdeckung in einer Zeichnung oder in einem Aquarell in ihrer Fundsituation festhalten. Ein vermeintlich wertloser Scherbenhaufen lässt sich später vielleicht noch zu einer antiken Vase zusammensetzen. In einer Zeit, in



unerhörte Leben Heinrich Schliemanns“ soll nicht weiter auf die Karte Theorie gesetzt werden, sondern die Archäologie auf jugendgemäße Weise ins Blickfeld geschoben werden. Mit dem Namen Schliemann eng verbunden ist ein großer Teil des Inhalts des Koffers bzw. seine Zweitbenennung „Grabungskiste“. Bei einer ersten neugierigen Betrachtung der Inhalte der Grabungskiste wird es Schülerinnen und Schülern vielleicht ähnlich gehen, wie einem Besucher „Trojas“ in der biografischen Erzählung vom Leben Heinrich Schliemanns: „Calvert sah zu den Fundstücken hin, die für den Gelehrten [(Heinrich Schliemann)] freilich sinnvoll, aber für den Gast in wirrem Durcheinander in dem kleinen Raum aufgestapelt lagen [...] Calvert griff nach der geschliffenen Klinge eines Steinbeils. ‚Steinzeitfunde?‘ ‚Ja, sie brachten mir auch eine schlaflose Nacht ...‘“ (Wiese 1955: 119).

Die archäologischen Geräte an und in der Kiste vom Grabungssieb, Spaten, Spitzkelle, Staubpinsel bis zum Zeichenbrett und verschiedene Ergebnisse archäologischer Bemühungen, sollen den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich der Arbeit eines Archäologen, die über das Ausgraben weit hinausgeht (vgl. Hölscher 2006: 77), haptisch und praktisch anzunähern, wobei das Nachvollziehen und Ausprobieren archäologischer Arbeitsschritte in einer späteren Arbeitsphase denkbar ist.

Auf dem eigenen Schulgelände könnten Schülerinnen

der die Kinder von visuellen Reizen ständig überrollt werden, fordert dieses Vorgehen Konzentration, Ausdauer und einen Blick für Formen und scheinbar nebensächliche Details. Wohldurchdachtes, konzentriertes und präzises Vorgehen ist auch bei der Arbeit eines Archäologen unerlässlich, besteht doch stets die Gefahr, wichtige Informationen vor Ort zu übersehen und diese damit für immer zu zerstören (vgl. Siebler 1990: 109ff).

Klassische Archäologie

Die Anbahnung eines Verständnisses für die Vorgehensweise der Archäologie und seiner Hilfswissenschaften ist nicht nur für das Geschichtsverständnis (vgl. Lehrplan Geschichte) von Schülerinnen und Schülern wichtig, sondern kann auch zum Verständnis des Welterbgedankens beitragen. Welche Ziele verfolgten und welche Methoden benutzten „Archäologen“ wie der berühmte, aber nicht unumstrittene Heinrich Schliemann, der „Entdecker“ Trojas (vgl. Siebler 1990)? Wie unterscheiden sich diese von denen der modernen (experimentellen) Archäologie?

Das „Spektrum der klassischen Archäologie“: Erfassen, Ausgraben, Auswerten, Sammeln und Erforschen, (vgl. Hölscher 2006: 11) korrespondiert eng mit den Funktionen und Methoden der Museumskoffer (vgl. Ströter-Bender 2009: 9ff). Die

Kiste gibt Schülerinnen und Schülern so einen ersten Einblick in wissenschaftliche wie auch ästhetische Denk- und Arbeitsweisen.

Grabungsfunde

Mehrfach kam bei der Präsentation der Kiste die Frage auf, welche Epoche der griechischen Kultur



diese denn nun behandle? Ein Abschnitt aus der biografischen Erzählung vom Leben Heinrich Schliemanns gibt hierauf eine Antwort:

„Wie weit sind Sie mit dem Graben, Schliemann? Kommen Sie voran?“ Ich bin jetzt unten angekommen – sieben Schichten zähle ich – [...]“ (von Wiese 1954: 119). Archäologische Grabungen bringen selten Relikte einer einzigen Generation, Epoche oder Kultur zu Tage, sondern oftmals mehrerer, die wie die Erdschichten miteinander verbunden sind, in denen sie verborgen sind. Man kann schwerlich die eine ohne die andere deuten oder verstehen. ‚Klassische Archäologie‘ [wird nicht umsonst beschrieben als]: die Wissenschaft von den gegenständlichen, visuell erfassbaren Zeugnissen der griechischen und römischen Kultur, einschließlich ihrer Vorstufen und Nachwirkungen ihrer Randgebiete und ihrer Beziehungen zu benachbarten Kulturen“ (vgl. Hölscher 2006: 11). Die Betrachtung einzelner Fundstücke ohne Einbeziehung des Kontextes (Fundsituation, ...), trägt, wie die rein werkimmanente Deutung eines Bildes nur bedingt zu einem umfassenden/tieferen Verständnis bei. Aus diesem Grund enthält meine Kiste auch historische Literatur, die hier weiterhilft. Bei der Auswahl der Bücher war, wie bei der Auswahl der Fundstücke, im Vorfeld das begrenzte Fassungsvermögen einer Kiste zu berücksichtigen und einzuplanen (vgl. Ströter-Bender 2009: 21). Mit

dieser Frage im Hinterkopf muss nun der Kardinalfrage nachgegangen werden: Was macht überhaupt eine Kultur/ „die“ Kultur der Griechen aus?

Keramik

Einen großen Raum bei archäologischen Grabungen in Griechenland und damit auch in meiner Kiste nehmen keramische Funde ein. Auf den ersten Blick scheinen diese für viele Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich eher langweilig. Nach „alten Pöten“ haben zunächst auch die wenigsten „Archäologen“ gesucht, selbst Heinrich Schliemann nicht. Diese „Fachleute“, die nicht selten im Interesse von Regierungen und Geldgebern arbeiteten, fühlten sich lange Zeit wohl eher wie Schatzsucher auf der Suche nach Kunst, Kostbarkeiten und Anerkennung. An den Schutz und Erhalt des kulturellen Erbes der Menschheit dachten damals vermutlich die Allerwenigsten (vgl. Siebler 1990: 109f). Erst spät erkannten Forscher – so auch Heinrich Schliemann – die enorme Bedeutung keramischer Fundstücke für die Archäologie (vgl. ebd.: 148ff; Hölscher 2006: 299f) und andere Wissenschaften (vgl. Scheibler 1994: 41). Gerade Vasen geben erstaunlich viel über die griechische Antike preis. Die Abbildungen reichen von der Wiedergabe geometrischer Muster über Tierdarstellungen bis zu Themen und Motiven der griechischen Mythen und Sagenwelt. Die Einfachheit insbesondere früher Darstellungen erleichtert Schülerinnen und Schülern die Beschreibung und Identifizierung abgebildeter Themen und Motive. Es bietet sich an, mit Schülerinnen und Schülern über die Vasen aus der Kiste näher ins Gespräch zu kommen. Welche Themen und Motive zeigen die Vasenbilder? Wer hat derart kunstvoll gearbeitete Vasen einmal genutzt und zu welchem Anlass? Aus welchem Material bestehen die Vasen und welche Herstellungstechniken sind angewandt worden?

Die Möglichkeiten sich produktiv mit der Arbeit griechischer Töpfer und Vasenmaler auseinanderzusetzen, sind vielfältig. Schülerinnen und Schüler können zunächst selbst als Töpfer tätig werden und kleinere Gefäße wie Trinkbecher oder kleinere Kannen erstellen. Die eigene Arbeit und ein Blick auf die Arbeitsumstände antiker Töpfer und Vasenmaler, die ohne Zulieferer und moderne Brennöfen auskommen mussten, wird Schülerinnen und Schülern die Leistung antiker Handwerker und Künstler entsprechend einschätzen lassen. Es sollte dabei klar werden: Auch zu Zeiten des antiken Helden

Museumskoffer in der kulturellen Praxis

Herakles sind die Meister ihres Fachs nicht wie das Feuer vom Himmel gefallen. Selbst gefertigte Gefäße sind nicht mit Massenprodukten zu vergleichen, sie tragen durch ihre Form und Bemalung eine individuelle Handschrift.

Bei der äußeren Gestaltung können sich Schülerinnen und Schüler sowohl an der griechischen Mythen- und Sagenwelt (etwa Mischwesen (Kentauren, Sirenen, ...), Götter oder Helden wie Herkules oder Odysseus) orientieren als auch nach äquivalenten Themen und Motiven in der eignen Lebenswelt suchen. Die breite Formenvielfalt „moderner“ Gefäße aus Glas oder Porzellan fällt heute nur noch den Wenigsten auf. Diese kann man bei entsprechender Suche, ebenso gut wie Vasen, als vielseitige, dreidimensionale Bildträger nutzen. Das Bemalen dreidimensionaler Gefäße stellt für schwächere Schülerinnen und Schüler sicher eine besondere Herausforderung dar. Diesen Schülerinnen und Schülern kommen die geometrischen Grundformen der „geometrischen Epoche“ auf jeden Fall entgegen. Die stark reduzierte Nutzung bildnerischer Mittel in der Vasenmalerei, wie etwa der Verzicht auf Farbe oder eine komplexe tiefenräumliche zugunsten einer eher flächigen Darstellung erlauben es, in der praktischen Arbeit auch auf andere „klassische“ Techniken (Linoldruck, Scherenschnitt, Tuschezeichnung,



Schablonentechnik) zurückzugreifen. Warum sollte man nicht die Schablonentechnik, die auch moderne Street-Art-Künstler wie Banksy nutzen, mit der griechischen Vasenmalerei zusammenbringen, um die alte Mythen- und Sagenwelt einmal neu zu interpretieren? Auch die griechische Ornamentik lässt sich mit der Schablone leicht in Bilder integrieren.

Relief und Öllampen aus Ton

Zum tönernen Inhalt der Kiste zählt neben den Vasen auch ein Relief mit der Darstellung nackter Ringkämpfer. Reliefs zierten Tempel im gesamten Mittelmeerraum. Die Darstellung nackter Körper war für die Griechen nichts Außergewöhnliches oder gar Anrühiges. In diesem Zusammenhang kann auf die Frage eingegangen werden: Welche Rolle spielte der Körper und seine Ertüchtigung überhaupt für die alten Griechen?

Eine echte Herausforderung für eine Gruppe und damit eine Förderung des Teamgedankens könnte in der Erstellung eines mehrteiligen Wandreliefs bestehen, welches sich mit dem antiken oder modernen „Körperkult“ beschäftigt.

Um diese Kunstwerke in Palästen und Tempeln auch bei Dunkelheit betrachten zu können, bediente man sich in der Antike der Öllampen. Diese lassen sich im Bereich des Mittelmeeres bei nahezu jeder Grabung finden. Das Ausprobieren und das Untersuchen der Öllampen der Kiste und das Herstellen und Ausprobieren eigener Exemplare eröffnen den Schülerinnen und Schülern einen fast experimental-archäologischen Zugang zum antiken Alltag unter der Fragestellung: Wie sollte eine Öllampe beschaffen sein, die zugleich Schönheit, Helligkeit und Sparsamkeit im Gebrauch garantiert?



Sprache, Schrift, Literatur und Theater

Bildliche Darstellungen können - wie oben angedeutet - einen wichtigen Beitrag zur Rekonstruktion einer vergangenen Kultur leisten. Und dennoch würde viel im Dunkeln der Geschichte verborgen bleiben, wenn wesentliche Dinge nicht schriftlich festgehalten oder über eine bestimmte Zeit mündlich tradiert worden wären. Neben Festen, Wettkämpfen und der Religion, waren es gerade die gemeinsame, griechische

Sprache und die Epen Homers, die die Griechen verbanden (vgl. Barceló 2004: 60). Mit den Werken Homers und anderer berühmter Griechen hat auch die griechische Sprache die Zeit überdauert. Viele Wörter und Buchstaben aus dem Griechischen sind in unsere Sprache und unsere Schrift eingegangen.

Die Kiste bietet aus diesem Grund neben Tonscherben (Ostrakismoscherben) und dem Fragment einer beschriebenen Tontafel, auch einige bedeutende Werke der griechischen Literatur in Originalsprache an. Für die Interessenten erscheint es lohnenswert, sich mit der Schrift, der Sprache und der Literatur der alten Griechen zu beschäftigen. Einen performativen Zugang zu Sprache und Literatur können Schülerinnen und Schüler über das griechische Theater finden, dessen Aufführungen in Epidauros an manchen Tagen bis zu 12.000 Menschen verfolgten (vgl. Kirsten/Kraiker 1967: 369).

Die Nachbildung einer griechischen Theatermaske und einer Handpuppe, die den alten Philosophen Sokrates darstellen könnte, soll Schülerinnen und Schüler dazu anregen, selbst Theatermasken und Handpuppen zu entwerfen. Eine antike Maske verleiht dem Spiel eines Schauspielers auf zwei Wegen Nachdruck, zum einen durch die expressive Darstellung des Gesichtes, zum anderen durch die entsprechende

Koffer können auch zur Kostümierung für eine Aufführung verwandt werden. Für die Aufführung kurzer eingeübter Szenen aus Komödien, Tragödien, Mythen oder Sagen bieten sich eine kleine (Puppen-) Bühne oder der eigene Schulhof an. Ein Bühnenbild erübrigt sich, weil die alten Griechen darauf verzichtet haben.

Münzen, Fragment eines Hoplitenhelms

Ein besonderer Reiz geht für viele Hobbyarchäologen von metallischen Gegenständen aus. In Ländern, in denen das Sondengehen erlaubt ist, bevölkern ganze Heerscharen Erfolg versprechende Äcker, Wiesen und Wälder, in der Hoffnung, ein altes Kriegsgerät (Pfeile, Schwerter, ...), Münzen oder gar einen Schatz zu finden. Die Münzen der Kiste (Drachmen aus Korinth und Athen) und die Frontpartie eines Hoplitenhelms sind auch vom Material her nur Repliken. Im Gegensatz zu Silber und Bronze sind Seife und Kupferblech leicht zu beschaffen und zu bearbeiten. Bei bestehendem Interesse könnte man sich mit einer Gruppe auch einem dieser Felder in theoretischer und praktischer Form widmen. Es würde sich dabei herausstellen, dass insbesondere Münzen für die Verortung von Lebens- und Handelsräumen oder der Datierung von Funden und Ereignissen von unschätzbarem Wert sind.



Konstruktion der Mundöffnung. Eine solche Maske wirkt, ist sie entsprechend handwerklich gelungen, wie ein Megafon. Die preiswerten Grundstoffe für einen modernen „Maskenbildner“, der in der Wahl des Materials weitaus weniger eingeschränkt ist als sein antikes Vorbild, sind Kleister und Altpapier. Als standesgemäße Kleidung genügten dem alten Griechen ein altes Bettlaken, ein paar Gewandfibern und ein etwa gürtellanges Seil. Diese Teile aus dem



Die Möglichkeiten sich jenseits verstaubter Bücher praktisch mit der antiken griechischen Kultur auseinanderzusetzen, sind zahlreich. Bei allem Forscherdrang muss jede „Grabung“ aber einen Schwerpunkt setzen, denn alle Facetten einer Kultur kann man nicht erfassen. Die Gegebenheiten (Teilnehmer, Arbeitsumstände, ...) und Ressourcen (Zeit, Material, ...) sind bei der Planung ein wichtiges Kriterium. Um den Erkenntnisfortschritt während

„der Grabung“ zu dokumentieren und Ergebnisse zu sichern, sollten die Schülerinnen und Schüler eine Art Grabungstagebuch führen. Neben eigenen kurzen Reflexionen könnten die Schülerinnen und Schüler hier Bilder und Skizzen zu eigenen praktischen Arbeiten festhalten oder themenrelevante Bilder oder Zeitungsartikel sammeln. Im Laufe des Projektes könnten Schülerinnen und Schüler zudem auch eine begrenzte eigene ästhetische Forschung betreiben. Welche Gegenstände finden sich in einer (selbst gefertigten) Grabungskiste, die über mein Leben/ unsere Kultur Auskunft gibt? Bleibt von einem Menschen in unserem digitalen Zeitalter überhaupt mehr übrig als ein oxidiertes iPhone und jede Menge Müll? Mit dieser kurzen und unvollständigen Darstellung der Kiste und seiner groben didaktischen Konzeption kann und soll nur angedeutet werden, wie man sich den Griechen und ihrer Kultur nähern kann. Im Fokus einer tiefer gehenden geschichtlichen Auseinandersetzung mit den Griechen müssten sicher auch Aspekte wie die griechische Polis (Demokratie, Aristokratie, ...) oder die politische Entwicklung (Perserkriege, Peloponnesischer Krieg,...) stehen. Eine detailliert- ausgearbeitete Nutzungsanleitung widerspräche aber der Museumskofferidee (vgl. Ströter-Bender 2009; Gach 2005) und ließe so etwas wie einen „Entdeckergeist“ gar nicht erst aufkommen. Die Kiste soll sowohl Schülerinnen und

Schüler als auch die Lehrerin/ den Lehrer vorrangig dazu animieren, sich ein eigenes Bild von der antiken griechischen Kultur zu machen. Je nach Schulform und Interesse lässt es sich dabei - ausgehend von der Kiste und ihrem Herkunftsort- beliebig tief und in verschiedene Richtungen „weitergraben“, ohne dafür eine amtliche archäologische Grabungsgenehmigung haben zu müssen.

Literaturverzeichnis

- Barceló, Pedro (2004): Kleine Griechische Geschichte. Darmstadt: WBG.
Gach, Hans Jochim (2005): Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern. Schwalbach: Wochenschau.
Hölscher, Tonio (2006): Klassische Archäologie. Grundwissen. 2. überarb. Aufl. Darmstadt : WBG.
Kirsten, Ernst; Kraiker, Wilhelm (1967): Griechenlandkunde. Ein Führer zu den klassischen Stätten. 5. überarb., aktual. Aufl. Heidelberg: Winter
Meier, Christian (2009): Kultur, um der Freiheit willen. Griechische Anfänge - Anfang Europas? München: Siedler.
Scheibler, Ingeborg (1994): Griechische Malerei der Antike. München: Beck.
Siebler, Michael (1990): Troja-Homer-Schliemann. Mythos und Wahrheit. Mainz: von Zabern.
Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe und der Museumspädagogik. Marburg: Tectum.
UNESCO (2010): <http://www.unesco.de/ua17-2010.html?&L=0>. letzter Zugriff: 31.5.2010
UNESCO (2010): <http://whc.unesco.org/en/list/491>. letzter Zugriff: 01.6.2010
von Uslar, Moritz (2010): Athen, du Ärmste. in: DIE ZEIT, Nr. 20, 2010, S. 49.50.
von Wiese, Johannes (1954): das griechische Abenteuer. das unerhörte Leben Heinrich Schliemanns. Reutlingen: Bardtenschlager.

Zum Autor:

Thomas Conze studiert Mathematik, Kunst und Geschichte für Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der Universität Paderborn.
Themenschwerpunkt: Museumskoffer für das Welterbe.
E-Mail: conzen_tom@web.de.

Johanna Tewes

Paderborn – Essen – Paris

Unterwegs mit den Museumskoffern: Stationen eines Erfolgsprojektes



Die Konzeption von Museumskoffern als künstlerisch-didaktischem Medium an der Schnittstelle zwischen Kunstpädagogik und World Heritage Education hat sich unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender seit nunmehr acht Jahren deutschlandweit etabliert. Dementsprechend verzeichnet das digitale Museumskofferarchiv unter: <http://www.upb.de/museumskoffer> mittlerweile über 100 Museumskoffer, die von Kunststudierenden angefertigt und erprobt wurden. Des Weiteren kann das Projekt des Faches Kunst der Universität Paderborn in diesem Jahr mit der Präsentation der Museumskoffer in der Zeche Zollverein anlässlich des Kulturhauptstadtjahres RUHR.2010 und einer weiteren Ausstellung im UNESCO-Hauptgebäude in Paris auf zwei Highlights zurückblicken, die ihm national wie international große Anerkennung verschafft haben. Diese Ereignisse sollen zum Anlass genommen werden, um die Stationen und Entwicklung des Museumskofferprojektes von seinen Anfängen im Jahr 2002 bis heute noch einmal rückblickend aufzuzeigen.



Paderborn – Essen – Paris
On the road with museums-in-a-suitcase: stages on the way of a successful project

The concept of museums-in-a-suitcase as a medium in the didactics of arts at the intersection between arts pedagogy and World Heritage Education has been built up across Germany in the past eight years under the auspices of Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. The digital archive of the museums-in-a-suitcase at www.upb.de/museumskoffer comprises over 100 pieces assembled and tried out by arts students. Furthermore, this project of the Arts Faculty at Paderborn University can look back at two highlights this year: the presentation of the museums-in-a-suitcase at the „Zeche Zollverein“ (Zollverein Coal Mine Industrial Complex) on the occasion of the Ruhr industrial area being European Capital of Culture 2010 and another exhibition at the UNESCO Headquarters in Paris. These events are taken to present the development of the museums-in-a-suitcase project from its beginnings in 2002 up to now.



Paderborn – Essen – Paris
En camino con los Museumskoffer: Etapas de un proyecto de éxito

La concepción de los „Museumskoffer“ como instrumento artístico-didáctico que se encuentra en la interfaz de la pedagogía de arte y la World Heritage Education se ha establecido desde hace ocho años en toda Alemania bajo la dirección de Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Correspondiendo a este establecimiento el archivo digital de los „Museumskoffer“, que se encuentra bajo <http://www.upb.de/museumskoffer>, entretanto presenta más de ciento de estos que fueron creados y ya aplicados por estudiantes de arte. Por consiguiente este año el proyecto ya ha sido presentado por exhibiciones en la „Zeche Zollverein“ en Essen (por pertenecer a la capital cultural RUHR en 2010) y en el edificio principal de la UNESCO en París. Estas dos exhibiciones han hecho que el proyecto disfruta un reconocimiento bastante y tan nacional como internacional. En este artículo estos acontecimientos importantes son tomados como ocasión para dar una retrospectiva que aclarece las etapas y el desarrollo del proyecto desde 2002 hasta hoy día.



EXPOSITION

Un musée dans la valise
Sites du patrimoine mondial de l' UNESCO

**Museum Coffers for UNESCO
World Heritage Sites**

3. 5. – 7. 5. 2010
Inauguration / Opening
3. 5. 2010 12.00 h

9 – 18 h

Salle Miró
UNESCO
7, Place de Fontenoy
F-75352 Paris

En Collaboration avec la Commission allemande pour l'UNESCO
In Collaboration with the German Commission for UNESCO

En Collaboration avec l'Université de Paderborn
In Collaboration with the University Paderborn

www.upb.de/museumskoffer

© Christa Henrich / www.upb.de

Ministère de la Culture
Ministerio de Cultura
Consiglio Nazionale per l'UNESCO

MUSEUMS
EUROPEAN
UNIVERSITÄT PADERBORN

Plakat zur Museumskofferausstellung in Paris: Gestaltung Eva-Christin Koch

Die Konzeption von Museumskoffern als künstlerisch-didaktischem Medium an der Schnittstelle zwischen Kunstpädagogik und World Heritage Education hat sich unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender im Fachbereich Kunst der Universität Paderborn seit nunmehr acht Jahren deutschlandweit etabliert. Ihr Ziel ist die anschauliche Vermittlung der Bedeutung, Vielfalt und Reichhaltigkeit des materiellen wie immateriellen Welterbes durch künstlerische Strategien und handlungsorientierte, entdeckende und experimentelle Zugänge, in Verbindung mit einer mehrperspektivischen didaktischen Aufbereitung. Zugleich soll der Welterbegegedanke in diesen Material- und Ideenkisten im Sinne einer „Ästhetik des Staunens“ für jüngere Generationen mit allen Sinnen erfahrbar gemacht werden (vgl. Ströter-Bender, 2010: 14). Durch die

Sammlung und Präsentation von Originalobjekten und Erinnerungstücken aus der ganzen Vielfalt des materiellen wie immateriellen Weltkultur- und Naturerbes werden Museumskoffer zu authentischen „Museen im Kleinen“ (vgl. Ströter-Bender, 2004: 169). Sie stehen darüber hinaus in der Tradition des Realienunterrichts mit seinen selbst hergestellten oder zusammengestellten Unterrichtsmaterialien und werden zudem um personenbezogene, erzählende und informative Herangehensweisen erweitert (vgl. Ebd.: 168). Durch ihre Mobilität und Materialität eignen sie sich für den Einsatz in der Schule wie auch in der museumspädagogischen Arbeit vor Ort. Ihre besondere ästhetische Gestaltung und Einzigartigkeit verleiht ihnen ferner den Stellenwert von Kunstwerken (vgl. Ströter-Bender, 2010: 9f. und Tewes, 2009: 29f).

Museumskoffer in der kulturellen Praxis

Mittlerweile verzeichnet das digitale Museumskofferarchiv unter: <http://www.upb.de/museumskoffer> über 100 Museumskoffer, die von Kunststudierenden in diesem Kontext angefertigt wurden. Außerdem kann das Paderborner Projekt mit der Präsentation der Museumskoffer in der Zeche Zollverein anlässlich des Kulturhauptstadtjahres RUHR.2010 und einer weiteren Ausstellung im UNESCO-Hauptgebäude in Paris in diesem Jahr auf zwei Highlights zurückblicken, die ihm national wie international große Anerkennung verschafft haben. Aus diesem Grund werden im Folgenden zunächst die beiden jüngsten Ausstellungsprojekte der Museumskoffer skizziert und danach ein kleiner Rückblick auf die Stationen und Entwicklungen des Paderborner Projektes vorgenommen.

Ausstellung der Museumskoffer im UNESCO-Hauptgebäude in Paris

„Welterbe im Museumskoffer – Welterbe zum Anfassen“ – unter diesem Titel wurde eine repräsentative Auswahl von 45 mehrsprachig aufbereiteten Museumskoffern zu nationalen und internationalen Weltkultur- und Naturerbestätten sowie dem immateriellen und dokumentarischen Welterbe vom 3.-7. Mai 2010 im Salle Miró des UNESCO-Hauptgebäudes am Place de Fontenoy in Paris präsentiert. Das außergewöhnliche Ausstellungsprojekt war das erste Ergebnis einer Kooperation mit der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der UNESCO in Paris. Die Mitinitiatorin der Ausstellung, Martina Nibbeling-Wrießnig, Botschafterin der Ständigen

Die Performance-Künstlerin Emelle Göce begleitet als „Friedensengel von der Hagia Sophia“ die Paderborner Museumskoffer-Ausstellung im UNESCO-Hauptgebäude, Paris, In der Mitte: Botschafterin Martina Nibbeling-Wrießnig, Ständige Vertretung Deutschlands bei der UNESCO mit dem Botschafter Gürcan Türkoglu, Ständige Vertretung der Türkei bei der UNESCO (links).



Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der UNESCO, begrüßte in ihrer Eröffnungsrede die Bildungsaktivitäten der Universität Paderborn und lobte das Engagement und die Begeisterung der Studierenden für das UNESCO-Welterbe. Dem schlossen sich Verena Metzke-Mangold, Vizepräsidentin der Deutschen UNESCO-Kommission, und Hans d’Orville, stellvertretender Generaldirektor der UNESCO, in ihren Ansprachen an. Letzterer betonte vor allem die dringende Notwendigkeit und den hohen Stellenwert des Museumskofferprojekts, das durch seinen Vermittlungsansatz und seine Einzigartigkeit in der Verbindung von ästhetischen Zugängen, vielfältigen Materialerfahrungen und seinem Status als Kunstwerk ein hohes Identifikationspotenzial böte, um jungen Menschen ein Verstehen, Schätzen und Erfahren des Welterbegedankens zu ermöglichen. Unterstützt wurde die Zusammenarbeit in Paris außerdem von der Deutschen UNESCO-Kommission in Bonn, dem Präsidium der Universität Paderborn, dem Akademischen Auslandsamt und der Universitätsgesellschaft.

Bei Ausstellungseröffnungen rund um das Museumskofferprojekt ist es zur Tradition geworden, dass die Studierenden die gezeigten Kofferthemen und die dahinter stehenden Fragestellungen sowie ihre Intentionen und Sichtweisen hinsichtlich des Welterbegedankens oder der jeweiligen Welterbestätte durch Performances in ausdrucksstarken Bildern verdichten. Hier gaben sich schon namhafte Persönlichkeiten wie Anna Amalia, Madame de Pompadour, der Graf Cagliostro oder eine unbekannte Pilgerin vom Jakobsweg die Ehre. In diesem Jahr erschien die deutsch-türkische

Die Kunstpädagogin Sara Kass mit ihrem preisgekrönten Museumskoffer zu Kinderzeichnungen in Theresienstadt im UNESCO-Foyer, Paris



Künstlerin Emell Gökce in einem eigens für die Ausstellung entworfenen Lichtkleid, um den Besucherinnen und Besuchern als Botschafterin für die Europäische Kulturhauptstadt Istanbul 2010 Grüße von der Hagia Sophia zu übermitteln. Dabei thematisierte die Performancekünstlerin Perspektiven kulturellen Patchworkings, das viele Heranwachsende mit Migrationshintergrund betreiben, die mit islamischen Wurzeln in einer christlich-abendländisch geprägten Kultur aufwachsen. In der zweiten Performance visualisierte Studierende der Universität Paderborn unter der Leitung von Johanna Tewes Situationen interkultureller Begegnungen, in denen durch die Anerkennung und Akzeptanz kultureller Vielfalt nachhaltig etwas Neues entstehen kann. Die Performancegruppe wurde dabei gesanglich von der Musikstudentin Irina Plem begleitet.

Ein weiteres wichtiges Anliegen der Paderborner Studierenden war es ferner, neben einer möglichen Überpräsenz des Weltkulturerbes in der Ausstellung, auch auf die Bedeutung der Biodiversität und der Notwendigkeit des Weltnaturerbes hinzuweisen. Deshalb hatte Viola Lingstädt für den Tai-Nationalpark in der Elfenbeinküste einen besonderen Museumskoffer konzipiert. Diese Weltnaturerbestätte ist eines der intaktesten zusammenhängenden Naturwaldgebiete mit vielen vom Aussterben bedrohten Tier- und Pflanzenarten. Der Museumskoffer greift diese Thematik auf und ist für den direkten kulturpädagogischen Einsatz vor Ort gedacht. Er wurde nach der Ausstellung durch die Initiative von Martina Nibbeling-Wrießnig, Botschafterin der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der UNESCO, offiziell an Odette YAO YAO, Botschafterin der Ständigen Vertretung der Elfenbeinküste bei der UNESCO, übergeben. Die Botschafterin zeigte sich von dem Projekt begeistert und sprach sich für eine weitere Kooperation mit der Universität Paderborn aus.

Museumskoffer zum Kulturhauptstadtjahr RUHR.2010 und zum Welterbetag in der Zeche Zollverein

Nach Paris fand eine weitere Präsentation der Museumskofferanlässlich des Kulturhauptstadtjahres RUHR.2010 vom 13.-25. Mai in der Zeche Zollverein in Essen statt. In der Ausstellung mit dem Titel „Die ganze Welt im Koffer“ konnten in Zusammenarbeit mit der Stiftung Zollverein 80 Koffer gezeigt werden.

Das stellt bisher die größte zusammenhängende Auswahl an Museumskoffern dar. Dementsprechend waren alle deutschen Welterbestätten durch mindestens einen Museumskoffer vertreten, wie auch nahezu alle europäischen Länder. Neben Pécs (Ungarn) und Istanbul (Türkei) als den Partnerstädten Essens im Kulturhauptstadtjahr 2010 wurden außerdem die außereuropäischen Kontinente Afrika, Asien, Australien und Nord- und Südamerika sowie die Polarregionen durch einen Koffer repräsentiert. Zu diesem Anlass wurde auch ein zwanzigminütiger Film über das Museumskofferprojekt an der Universität Paderborn gedreht, der im Rahmen dieser Ausstellung seine Premiere feierte.

Die Vorsitzende der Stiftung Zollverein und Mitinitiatorin des Ausstellungsprojektes, Frau Jolanta Nölle, wies in ihrer Eröffnungsansprache besonders auf den interkulturellen Aspekt und die Anregungen zu Austausch und Dialog durch die Museumskoffer hin. Dies ist mit Blick auf die umgebenden Stadtgebiete, in den zahlreiche türkische Familien leben, ein wichtiges Anliegen in der Bildungsarbeit der Zeche Zollverein.

„Es ist wichtig, dass schon Kinder und Jugendliche ihr historisches Erbe kennenlernen. Es freut mich deshalb sehr, dass an der Universität in Paderborn Museumskoffer als „Museen im Kleinen“ für inzwischen 80 Welterbestätten konzipiert worden sind, die die Bedeutung, Vielfalt und den Reichtum der jeweiligen Welterbestätten ästhetisch erlebbar machen und darüber hinaus die dahinter stehenden Grundgedanken des Schützens, Bewahrens und Anerkennens kultureller Vielfalt vermitteln.“

Lutz Lienenkämper, Minister für Bauen und Verkehr NRW

Am Sonntag, den 6. Juni 2010 wurden ferner zehn ausgewählte Museumskoffer anlässlich des diesjährigen Welterbetages im „Rundeindicker“ in der Kohlenwäsche der Zeche Zollverein präsentiert. Lutz Lienenkämper, Minister für Bauen und Verkehr NRW, betonte in seiner Eröffnungsrede zum Welterbetag in Bezug auf das Paderborner Museumskofferprojekt: „Es ist wichtig, dass schon Kinder und Jugendliche ihr historisches Erbe kennenlernen. Es freut mich deshalb sehr, dass an der Universität in Paderborn Museumskoffer als „Museen im Kleinen“ für inzwischen 80 Welterbestätten konzipiert worden sind, die die Bedeutung, Vielfalt und den Reichtum der jeweiligen Welterbestätten ästhetisch erlebbar

Museumskoffer in der kulturellen Praxis



Ankündigung der Museumskoffer-Ausstellung in Essen

machen und darüber hinaus die dahinter stehenden Grundgedanken des Schützens, Bewahrens und Anerkennens kultureller Vielfalt vermitteln.“

Unter den am Welterbetag gezeigten Museumskoffern waren fünf Koffer, die zuvor im Rahmen der Ausstellung „die ganze Welt im Koffer“ von der 10. Klasse einer Essener Kooperationsschule der Stiftung Zollverein nach den Kriterien der besten inhaltlichen und ästhetischen Aufbereitung prämiert worden waren. Dabei belegte Sarah Kass mit ihrem Koffer zum KZ Auschwitz-Birkenau den 1. Platz. Der Museumskoffer auf dem 2. Platz behandelt mit der „Lyrik aus dem Konzentrationslager“ eine ähnliche Thematik und wurde von Laura Drücke konzipiert. Die Plätze 3 und 4 gingen an Franziska Rusch, welche die Hausfrauen zur Zeit des aktiven Bergbaus in den 1940er bis 1960er Jahren thematisierte und an Jana Zwick. Sie nahm die Betrachtenden in ihrem Museumskoffer mit auf eine Entdeckungstour durch das zukünftige Weltnaturerbe „Nationalpark Kellerwald“. Den 5. Platz belegte der Museumskoffer zum „Karneval

in Venedig“ von Lena Werner. Außerdem vertreten waren an diesem Tag mit Blick auf den interkulturellen Aspekt und die Bildungsarbeit der Stiftung Zollverein jeweils ein Museumskoffer zu „Pécs“ (Ungarn) und „Istanbul“ (Türkei) als den Partnerstädten Essens im Kulturhauptstadtjahr 2010, eine archäologische Truhe zum Welterbe „Epidaurus“ (Griechenland), ein Museumskoffer zum „Kulturerbedanken am Beispiel des UNESCO-Welterbesiegels“ und ein weiterer Koffer zum Welterbe Zeche Zollverein Schacht XII mit dem Titel: „Klassisches Design im Design Klassiker“.

Zur weiterpädagogischen Geschichte des Mediums Museumskoffer

Gerade die große Anzahl und Vielfalt der in diesem Jahr gezeigten Museumskoffer macht deutlich, wie umfangreich und international das Paderborner Projekt geworden ist. Dies bezieht sich zum Einen auf die Form, die vom Rucksack über die Hutschachtel bis zur Reisetruhe alle erdenklichen Ausprägungen

Museumskoffer in der kulturellen Praxis



Museumskoffer-Ausstellung in Essen

und Variationen annehmen kann (vgl. Tewes: 28-29). Zum Anderen sind es vor allem die ästhetischen Zugänge, welche im Laufe der Zeit immer weiter ausgebaut und perfektioniert werden konnten. So enthalten Museumskoffer neben den Strategien der Kunst (wie Malerei, Zeichnung, Skulptur) auch Modelle, Handpuppen, Landkarten und Grundrisse sowie Möglichkeiten zum Fälschen und Alternlassen von Objekten (vgl. Ströter-Bender, 2010: 31ff.).

Begonnen hat alles im Jahr 2002, als im Lehramtsstudiengang des Faches Kunst der Universität Paderborn von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender die Lehr- und Forschungsinitiative „Museumskoffer und kulturelles Erbe“ ins Leben gerufen wurde. Deren Intention ist es bis heute Methoden, Inhalte und Zielsetzungen zu erarbeiten und zu erproben, um unterschiedliche Zielgruppen für kulturelles Erbe zu sensibilisieren. Dies geschieht im Rahmen der World Heritage Education (Welterbepädagogik) und an der Schnittstelle zwischen den bildungspolitischen Konventionen der UNESCO und den ästhetischen Möglichkeiten des Kunstunterrichts. Dabei bilden die Museumskoffer die verbindende Basis. Der Impuls zu ihrer Konzeption kam aus dem Kloster Lorsch, wo ein Museumskoffer zur Unterstützung der museumspädagogischen Arbeit vor Ort im Einsatz war und somit das Grundmodell lieferte (vgl. Ebd.: 8). Das Museumskofferkonzept wurde infolgedessen in zahlreichen Seminaren und Praxisveranstaltungen von den Kunststudierenden erprobt, weiterentwickelt und modifiziert.

Es folgten erste Kooperationen und Ausstellungen mit regionalen Museen in Ost-Westfalen 2004, den deutschen UNESCO-Welterbestätten Schlösser Augustusburg und Falkenlust in Brühl im Jahr 2006

sowie der Klassik Stiftung Weimar anlässlich des Schiller-Jahres 2005 und des Anna-Amalia-Jahres 2007. Bei Letzterem waren die mobilen „Museen im Kleinen“ mit 40 Koffern vertreten, die in unterschiedlichen Einrichtungen in Weimar gezeigt wurden. Die Klassik Stiftung Weimar kaufte im Zuge dessen zehn Koffer zum Thema „Klassisches Weimar“ für die museumspädagogische Arbeit vor Ort.

Des Weiteren ist das Projekt „Weltkulturerbestätten im Koffer“ im Jahr 2007 aufgrund seiner Einzigartigkeit beim Hochschulwettbewerb „Geist begeistert“ anlässlich des Europäischen Jahres der Geisteswissenschaften vom Bundesministerium für Forschung und Bildung ausgezeichnet worden.

Im Jahr 2008 standen schließlich Industriedenkmäler sowie die Industriekultur im Allgemeinen im Mittelpunkt der Museumskofferkonzeption. Dem entsprechend wurden 22 Museumskoffer direkt für die Welterbestätte Zeche Zollverein in Essen angefertigt und noch einmal drei Museumskoffer für das ehemalige Eisen- und Stahlwerk „Völklinger Hütte“ im Saarland. Die Auswahl wurde zunächst auf Zollverein gezeigt und wanderte dann pünktlich zum Welterbetag 2008 für eine zweimonatige Ausstellung in die Sinteranlage der Völklinger Hütte. Zu diesem Anlass wurde auch ein Wanderkoffer konzipiert, in dem alle Welterbestätten vertreten sind, indem sie durch ein Objekt repräsentiert werden.

Schließlich erfolgte im Rahmen des Bauhaus-Jahres 2009 die Konzeption sogenannter „Bauhaus-Bags“. Dieses Gruppenprojekt sah vor, kleine, leichte und transportable Rucksäcke oder Taschen zu gestalten, deren Inhalt den Besucherinnen und Besuchern die „Wiege der Moderne“ für Architektur, Design und Kunst näher bringen sollte. Dazu enthielt jede der „Bauhaus-Bags“ eine Fußweg-Route, die auf den Spuren von Henry van der Velde, Walter Gropius oder Paul Klee zu den verschiedenen Bauhausstätten in Weimar führte. Zu jeder der Stationen beinhalteten die Bags ästhetische Zugänge, die durch kleine praktische Arbeiten, informierende Briefe und Tagebucheinträge sowie Fragekarten und Bastelanleitungen zu mitgeführten Materialien halfen, die Bauhausstätten, ihre Innovationen und Geheimnisse experimentell zu entdecken, nachzuvollziehen und den gewohnten Blick auf die einzelnen Bauten zu erweitern.

Neben dem konkreten Einsatz von Museumskoffern an Welterbestätten wurde das Projekt ferner auf zahlreichen Lehrerfortbildungen und Tagungen vorgestellt, um sein innovatives Potenzial auch in

die Schulen und Bildungseinrichtungen zu tragen. Dies geschah zuletzt beispielsweise im Zuge des Workshops zum Thema „Weltkulturerbe im Koffer“, der anlässlich der 45. Jahrestagung der UNESCO-Projektschulen vom 19.-23.09.2010 in Weimar unter der Leitung von Johanna Tewes, Sarah Kass und Sabrina Zimmermann durchgeführt wurde. Dort konnte das Konzept in Kombination mit den dazugehörigen kreativen Methoden und künstlerisch-ästhetischen Zugängen direkt für den Einsatz in der schulischen Praxis von den TeilnehmerInnen individuell geplant und erprobt werden.

Darüber hinaus standen die Bildungs- und Weiterbildungsebenen des Museumskoffers im Kontext von globalem Lernen auch im Mittelpunkt des Vortrags, in dem Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender im Rahmen der Jahrestagung der UNESCO-Welterbestätten Deutschland e. V. und der Deutschen UNESCO-Kommission vom 13. bis 15. Oktober 2010 in der Zeche Zollverein in Essen die jüngsten Entwicklungen des Projektes vorstellte. Dazu zählt auch die im Jahr 2009 unter dem Titel „Museumskoffer, Material- und Ideenkisten“ erschienene Publikation zum Thema, die sich dem Medium Museumskoffer im Kontext der World Heritage Education in seiner ganzen Vielfalt widmet.

Ausblick

Auch in Zukunft soll die Zusammenarbeit zwischen dem Museumskofferprojekt der Universität Paderborn und den nationalen UNESCO-Welterbestätten weiterhin gepflegt und intensiviert werden. So stehen in den kommenden Semestern die regionalen Welterbestätten wieder mehr im Vordergrund. In diesem Rahmen ist eine Zusammenarbeit mit der Kasseler Museumslandschaft sowie der zukünftigen Welterbestätte Kloster Corvey und dem zukünftigen Weltnaturerbe Kellerwald geplant.

In Bezug auf die Kooperation mit der Botschafterin der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei der UNESCO in Paris ist zudem eine mehrsprachige Anleitung zum Museumskofferbau für Vermittlungsinstitutionen des UNESCO-Welterbes im Aufbau, die dann auf der Homepage der Ständigen Vertretung zum Download bereitstehen wird.

Außerdem wurde im Jahr 2009 ein interdisziplinärer Forschungsverband gegründet, um die Zusammenarbeit zwischen Welterbestätten und Universitäten auch über das Museumskofferprojekt hinaus zu intensivieren, besser zu vernetzen und Fragestellungen und Inhalte der World

Heritage Education an den wissenschaftlichen Diskurs anzubinden. Seine ersten Forschungs- und Arbeitsergebnisse wurden in dem ebenfalls in diesem Jahr erschienenen Sammelband: „World Heritage Education. Positionen und Diskurse zum UNESCO-Welterbe“ publiziert.

Literatur

Ströter-Bender, Jutta (2004): Museumskoffer. Ästhetische Projekte zum Weltkulturerbe der UNESCO. In: Große Holthaus, Marlies (Hg.): Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Theoretische und unterrichtspraktische Anregungen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003. Münster: Lit, S. 167-174.

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

Ströter-Bender, Jutta (2007): Teaching World Heritage - Learning Paths and Museum Coffers. In: Marie-Theres Albert et al. (Hg.): Training Strategies for World Heritage Management. 1. Aufl. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, S. 74-79.

Ströter-Bender, Jutta/ Wolter, Heidrun (2005): Das Weltkulturerbe der UNESCO im Kunstunterricht. Materialien für die Grundschule. Band 1. Donauwörth: Auer Verlag.

Ströter-Bender, Jutta (Hg.) (2010): World Heritage Education. Aktuelle Positionen. Marburg: Tectum Verlag (Kontext Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, Band 4).

Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunstunterricht. Der Museumskoffer als didaktisches Medium im Kunstunterricht. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegmann-Bals Annette (Hg.): World Heritage and Arts Education, Ausg. 1, S. 23-31. Online verfügbar: http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/medien/whae/WHAE_1.pdf (Stand 28.05.2010).

Tewes Johanna (2010): Paderborner Museumskoffer im UNESCO-Hauptgebäude in Paris. Zur Aktualität der World Heritage Education und des Museumskofferprojektes. In: BDK-Mitteilungen, Ausg. 3 (i. E. August 2010).

Autorin

Johanna Tewes ist Doktorandin, Lehrbeauftragte und Wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Projektbereich „Museumskoffer für das UNESCO-Welterbe“ von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender im Fachbereich Kunst der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kulturvermittlung, mythologische Aspekte in Kunstgeschichte und Populärkultur sowie ästhetische Sozialisation; E-Mail: tewesjoh@mail.upb.de.

Christine Römer-Hadders

Mapping im Kunstunterricht



Mapping im Kunstunterricht – was ist das? Diese Frage stellte ich mir, als ich das erste Mal mit dem Begriff des Mappings – speziell für den Kunstunterricht – konfrontiert wurde. Spontan kam mir die Idee, dass es sich wohl um das Erstellen von Mindmaps im Kunstunterricht handelt und ich fragte mich, warum das in vielen Bereichen eingesetzte Erstellen von Mindmaps hier eine besondere Berücksichtigung finden sollte. Durch die unterschiedlichen Erfahrungen, die ich in Bezug auf verschiedene kunstpädagogische Verfahren sammeln konnte, bekam das zuerst in den Hintergrund gerückte Verfahren aber eine ganz andere Bedeutung. Vor allem nachdem ich mich auch mit dem kunstpädagogischen Verfahren der „Ästhetischen Forschung“ beschäftigt habe, sind mir die Komplexität und vor allem die vielfältigen Möglichkeiten des Mappings deutlich geworden.

So kam mir ein Gedanke, wie ich einen Weg finden könnte, um das sehr komplexe und für Schüler und Schülerinnen teilweise „langweilig“ erscheinende Thema der Architekturgeschichte, anschaulich, individuell und lebhaft zu vermitteln und gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen zu erarbeiten. Natürlich könnte die Vermittlung des komplexen Themengebietes auch weiterhin anhand vorbereiteter Power-Point Folien im konservativen Frontalvortrag erfolgen – wie ich es schon mehrmals zur Vermittlung eines Gesamtüberblicks über die markanten architektonischen Eckpunkte an der Universität in einem einzigen Vortrag durchgeführt habe – aber, um wirklich einen Lernprozess anzustoßen und vor allem die Schüler und Schülerinnen für dieses komplexe, sehr spannende und für die junge Generation eigentlich sehr wichtige Thema zu begeistern, ist der frontale Vortrag nicht der richtige Ansatz.

So entstanden drei unterschiedliche Ansätze für „Mapping im Kunstunterricht“, die auf vielfältige und lebhaft Art und Weise einen Zugang zu dem großen, sehr interessanten und vor allem wichtigen Themengebiet der Architekturgeschichte bilden könnten.



Having dealt with aesthetical research I realized that mind-mapping in arts lessons offers a wide variety of possibilities to present the very complex and for pupils in part seemingly boring topic of the history of architecture in a very clear, individual and lively way. In order to really spark a learning process and to win pupils over to this complex, very exciting and important topic for the younger generation giving a lecture is unadvisable. Thus, I developed three different approaches to mind-mapping in arts lessons which may present a varied and lively way of teaching the history of architecture.



„Mapping“ en las clases de arte
Resumen

¿„Mapping“ como medio en la enseñanza de arte – qué lo significa? Esto me pregunta cuando me ve confrontado por primera vez con el término “Mapping” como remedio especial para intermediar artes a alumnos. Por supuesto, por primero me ocurre que será la técnica de hacer un “Mindmap” la que es conocida en disciplinas diversas. Pero, ¿por qué debe ser aplicado esto en la clase de arte? Sobre todo en relación con el concepto didáctico importante para la pedagogía de arte que es designado “Ästhetische Forschung” me aclarece que el „Mapping“ es complejo y, además, ofrece posibilidades varias para intermediar el tema arte.

Así me ocurrió que existe la posibilidad preparar de una manera nueva el tema de la historia de arquitectura, que es muy complejo y por eso muchas veces parece aburrido para los alumnos. Ya muchas veces dí conferencia frente a estudiantes en la universidad sobre este tema, pero con alumnos es necesario intermediar de una manera mas vivo y adecuado para los destinatarios referentes.

De este modo fueron creados tres principios diferentes para el “Mapping” aplicado en la clase de arte en relación a la historia de arquitectura, un ámbito temático complejo, interesante y principalmente importante.

Einleitung:

Angeleitetes künstlerisches Tun gibt den Schüler/innen häufig die Möglichkeit, sowohl ihre eigene ästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entdecken, als auch das künstlerische Tun anderer besser zu verstehen. Auch in angeleiteten Aufgabenstellungen können individuelle Konkretisierungsmöglichkeiten Authentizität der Ergebnisse ermöglichen. Beim künstlerischen Tun sollte das Handeln der Lernenden von spielerischen, experimentellen und phantasievollen Anteilen geprägt sein. Den Bedingungsrahmen können Lehrende am ehesten in einem Handlungsraum schaffen, der von Werkstattcharakter geprägt ist. Dadurch erleben Schüler/innen eine Lernumgebung, die von anregender Vielfalt geprägt ist, wobei Entwürfe, Skizzen und Teilergebnisse ebenso präsent sein können, wie verschiedene Materialien und Werkzeuge.

Ein Schwerpunkt im künstlerischen Tun liegt im Erkunden und Ausprobieren, also im experimentierenden Suchen. Dabei kann das bisher Gültige und Anerkannte in Frage gestellt werden, bis sich ein zufrieden stellender neuer Lösungsweg ergibt. Die Lehrenden haben dabei die Aufgabe,

anzuregen, zu motivieren, aufmerksam zu machen und die individuellen Lernwege der Lernenden zu unterstützen. Der parallele Einsatz von neuen und traditionellen Techniken und Verfahren bietet dabei die Chance, die jeweiligen Besonderheiten einschließlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren und zu reflektieren. Und genau hier setzt die Methode des Mappings an.

Die Möglichkeiten, die diese Methode im Kunstunterricht bietet, sind so vielfältig, dass es meiner Meinung nach sinnvoll ist, nach verschiedenen Ansatzpunkten für Mapping im Kunstunterricht bzw. nach Ansätzen für das „Mappen“ der Architekturgeschichte zu suchen.

Und gleichzeitig kam mir die Idee, einen anderen zentralen Aspekt für die Ausbildung junger Menschen mit aufzugreifen, nämlich die Verantwortung, die wir in diesem Staat mit der Unterzeichnung für verschiedene UNESCO-Weltkulturerbestätten eingegangen sind. Daraus ergibt sich für uns ein große Verantwortung: Wir müssen alle erforderlichen Anstrengungen auf uns nehmen, und dieses kulturelle Erbe in seiner authentischen Form zu bewahren. Wir müssen es in sinnvoller Weise allen zugänglich machen, die es kennenlernen möchten. Hierbei

muss unsere besondere Aufmerksamkeit der Jugend gelten. Es werden didaktische Ansätze nötig sein, die den Schüler/innen dabei helfen, sich mit ihrem und fremden Kulturerbe zu identifizieren. Dies wird sie auch dafür sensibilisieren, allen Kulturen dieser Erde mit Interesse und Aufgeschlossenheit zu begegnen. Und genau diese Anforderungen können durch die Bearbeitung von Themen wie z.B. der Architekturgeschichte in Form des Mappings sehr komplex und nachhaltig aufgenommen werden.

Was genau bedeutet nun Mapping im Kunstunterricht?

Zentraler Punkt des Mappings ist die Visualisierung von assoziativen Bezügen zwischen unterschiedlichsten Phänomenen – etwa Sachverhalten, Gedanken, Orten, Zitaten, Bildern mit der Hoffnung, dass sich im Kartieren selbst die Bezüge klären bzw. eine greifbare neue Form erhalten. Das Ergebnis eines solchen Mapping – Prozesses nennt man „Atlas“. Im herkömmlichen Atlas wird die Welt bzw. werden Ausschnitte von Welt mittels Landkarten dargestellt. Bei dieser Darstellung finden Transformationen der Weltaspekte statt, Reduzierungen und Veränderungen. Das, was wir beim Durchblättern ein einem solchen Atlas sehen, ist selbstverständlich nicht die Welt an sich. Und doch „erkennen“ wie die Welt anhand dieser Karten wieder, wichtige Aspekte werden uns beim Betrachten klarer.

Als Beispiel eines „Atlas“ sei der von dem Künstler und Maler Gerhard Richter genannt. Er schuf mit Formen des Kartierens eine große Collage (Atlas) als umfangreiche Sammlung an Bildvorlagen, Ideenskizzen, Zeitungsausschnitten, Farbstudien etc. – ein Ideenarsenal aus fast 4 Jahrzehnten. Der Betrachter konnte unterschiedliche assoziative Verbindungen zwischen den Exponaten knüpfen.

Auch Kindern ist das Mapping keineswegs fremd. Jedes Kind hat eine Sammlung von z.B. Stickern, Spielzeugen etc., die es zu ordnen bzw. zu sortieren gilt. Meist sind die Gegenstände emotional stark besetzt, die Sammelgegenstände haben in gewisser Weise eine Beziehung untereinander und stehen in einem Verhältnis zueinander.

Zu allen Themen lassen sich Sammlungen anlegen, diese lassen sich „kartieren“ und zusammenstellen; über diese kann dann schriftlich reflektiert werden. Alle gegenwärtigen kunstpädagogischen Strömungen bedienen sich gerne dieser Methode.

Bilder zu kartografieren (zu ordnen) oder sie selbst für eine künstlerische Kartografie von

Wirklichem (z.B. Gebäude, Biografien etc.) oder Erfundenem einzusetzen, bedeutet eine lebendige handlungsorientierte Unterrichtspraxis. Einerseits werden über Bilderordnungen die Bilder selbst untersucht, andererseits ist das Verfahren des künstlerischen Mappings eine besondere Form der künstlerischen Praxis. In jedem Fall schlagen alle Beispiele einen handelnden Umgang mit Bildern vor. Hierbei ist es natürlich wichtig, dass die Lernvoraussetzung für künstlerische Arbeitsprozesse, nämlich über entsprechende Arbeitstechniken für Bildersammlungen zu verfügen, berücksichtigt wird. Es ist im Vorfeld festzulegen bzw. zu vermitteln, wie gesammelt wird, wo dies getan wird und welche Ordnungskriterien hierfür entwickelt werden müssen.

Beim Mapping geht es also vor allem um die Erkundung von Räumen, die Möglichkeit, konkrete Räume zu erkunden, zu erforschen, rückt in den Mittelpunkt des Diskurses. Der künstlerische Prozess wird als eine Methode gesehen, singuläre und situative Milieus und Subkulturen kartografisch zu erkunden. Der Künstler / die Künstlerin bewegt sich in diesem Prozess der Raumerkundung als Forscher, Entdecker und Tourist. Geht es zunächst noch vorwiegend um „kartieren“ wird doch schnell deutlich, dass die Aufgaben des „mapping – artists“ nicht mehr in erster Linie darin gesehen werden, Karten herzustellen. Konkrete Räume erkunden ist das eigentliche Ziel. Wichtig dabei ist auch die eigene Positionierung des Künstlers / der Künstlerin in diesem Prozess. Denn die eigenen Spuren während des Prozesses gilt es festzuhalten und als Erinnerung zu sichern. Es ist nicht notwendig, Spuren nur anhand von Karten zu sichern, vielmehr können auch andere Möglichkeiten der Spurensicherung, z.B. in Form von Bildern, Videos, Interviews mit herangezogen werden.

Und hier ist der konkrete Ansatz für „Mapping der Architekturgeschichte im Kunstunterricht“ zu sehen. Im Folgenden möchte ich daher drei verschiedene Ansätze, die ich für das handlungsorientierte Arbeiten im Kunstunterricht ausgearbeitet habe, vorstellen:

→ Da wäre zum einen der Ansatz für die jüngeren Klassen, bei dem versucht wird, konkret den näheren Lebensraum bzw. umgebende Gebäude des eigenen Wohnortes zu „mappen“ („*Paderborner ArchitekturAtlas*“).

→ Oder dann weitergehend und die Ansätze der Erziehung und Bildung in Bezug auf das Weltkulturerbe berücksichtigend, der Atlas zum

Methoden in der Welterbevermittlung

Weltkulturerbe: „Haus Rietveld-Schröder, Utrecht – Meisterwerk der De-Stijl Bewegung“

→ Als weiteres Projekt des Mappings, was sehr gut gruppenübergreifend in einer Schulklasse angesetzt werden könnte, möchte ich den Atlas: „Barock in Europa“ vorstellen.

Alle drei Konzepte sind nur als exemplarische Möglichkeit in der Auseinandersetzung mit Architekturgeschichte zu sehen. Sie ziehen sehr viele Variationen mit sich und beinhalten für die Gestaltung des Unterrichts und dementsprechend für die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themen viele vertiefende Ansätze.

Im Einzelnen bedeutet das:

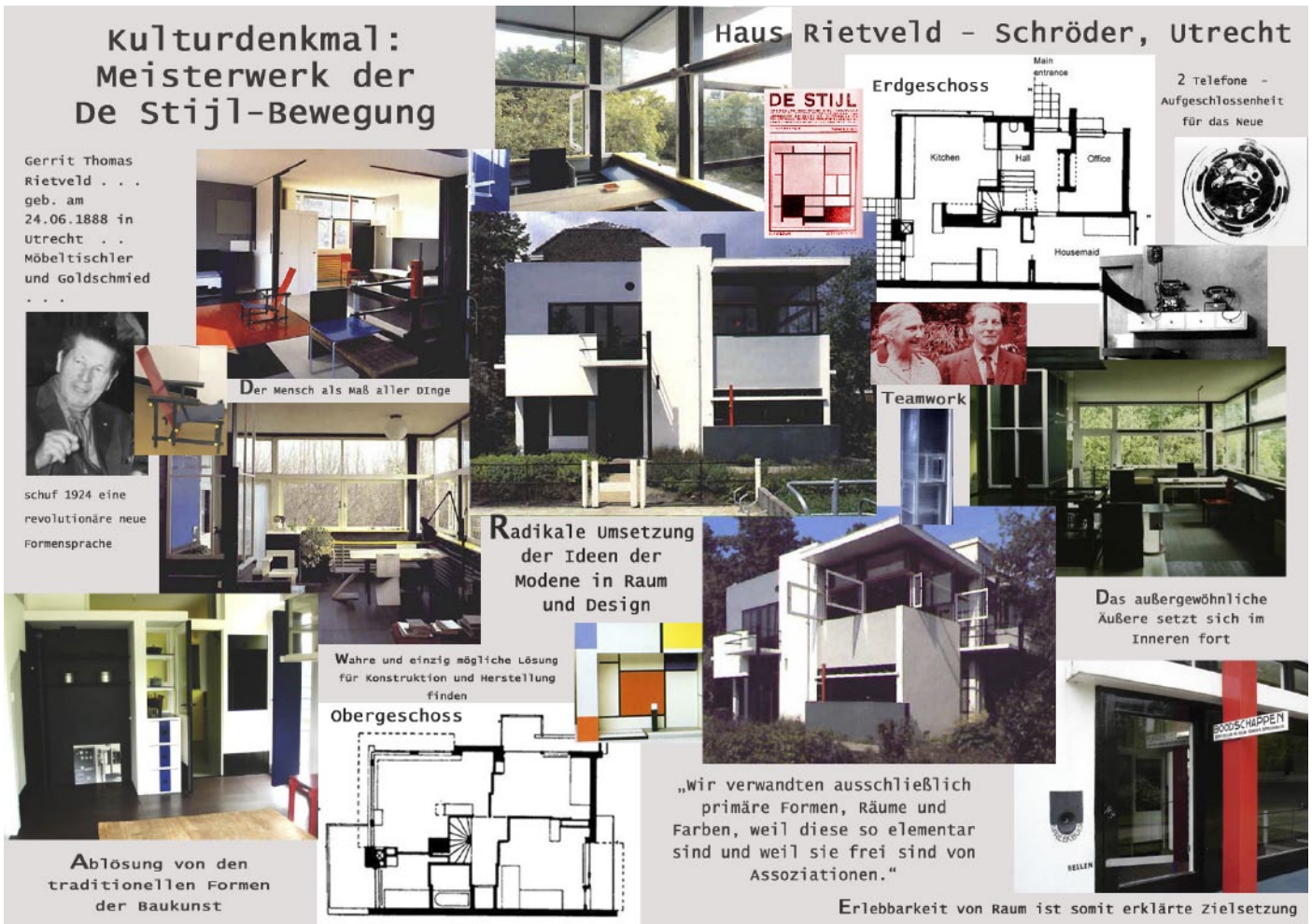


„Paderborner Architektur Atlas“

Die Schüler / innen beschäftigen sich mit ihrem direkten Umfeld, sie suchen sich einen Platz / Ort / Gebäude heraus, zu dem sie einen bestimmten Bezug aufbauen können. Dies kann sowohl in Einzel- wie auch in Gruppenarbeit erfolgen. Bei diesem konkreten Vorschlag meinerseits ist es angedacht, die Stadt bzw. den Stadtplan in Bereiche aufzugliedern, in denen sich die Schüler/innen „bewegen“. In einer anschließenden Zusammenstellung, die z.B. aus Collagen, Bildern aber auch Videos, Interviews, Materialien etc. bestehen kann, haben die Schüler / innen die Möglichkeit, ihre Sammlungen vorzustellen, zu ordnen und miteinander in Verbindung zu

bringen. Dies könnten auch räumlich umgesetzt werden, indem z.B. ein Stadtplan mittig in einen leeren Raum platziert wird und von diesem aus Seile zu den einzelnen „Orten“ gespannt werden. Dadurch werden die einzelnen maps zueinander in Verbindung und Relation gesetzt und es entsteht ein neuer „Raum“ bzw. ein Atlas – der eigene „Ortsatlas“. Die Schüler/innen haben dabei unendlich viele gestalterische Möglichkeiten und die Lehrperson unterstützt diese, gibt sie aber nicht vor. Es entsteht ein „eigenes Netzwerk“ – hier sogar im übertragenen Sinne.

Methoden in der Welterbevermittlung



Haus Rietveld-Schröder, Utrecht – Meisterwerk der De-Stijl Bewegung

Bei diesem Vorschlag für ein Mapping – Projekt im Kunstunterricht geht es darum, den Schüler / innen auch die Verantwortlichkeit für ein Weltkulturerbe nahe zu bringen. Das Haus Rietveld- Schröder ist auf der Weltkulturerbeliste eingetragen und ein hervorragendes Beispiel für innovative Baukultur.

Auch die geschichtlichen Rahmenbedingungen, die bei der Planung und Entstehung des Hauses mitspielten, sind so interessant, dass diese einen eigenen Atlas bilden könnten. Bei dem dargestellten Atlas lag der Schwerpunkt mehr auf der baulich / architektonischen Seite. Die Intention bei diesem Atlas liegt darin, darzustellen, wie innovativ und progressiv dieses Haus für seine damalige Zeit aber auch noch für die Gegenwart ist. Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, sich dieses oder auch jedes andere – für sie interessante – Bauwerk auszuwählen, um dieses unter teilweise vorgegebenen aber auch frei zu wählenden Kriterien zu untersuchen. Dabei sind die Darstellungsform und die Art der Untersuchung freigestellt. Es sollte aber ein Gebäude

sein, das auf der Weltkulturerbeliste eingetragen ist, um eine Sensibilisierung dieser Gebäude bei den Schüler / innen zu erwirken. Der hier dargestellte „Atlas“ sei lediglich als optionale Darstellungs- bzw. Präsentationsform gedacht, es ist meiner Meinung nach nicht richtig, Schüler / innen im Vorfeld eine solche Präsentation vorzustellen, da sie sich dann womöglich voreingenommen oder nachahmend dem Thema nähern.

Barock in Europa

Um einen Gesamtüberblick über die Architekturgeschichte - unter besonderer Beachtung der Kulturdenkmäler des UNESCO-Weltkulturerbes - gemeinsam mit den Schüler / innen erarbeiten zu können, sei hier exemplarisch ein „Atlas“ zum Thema „Barock in Europa“ aufgeführt. Die Idee dahinter ist es, eine Gruppe bzw. Klasse in Einzelgruppen aufzuteilen, in denen sich die Schüler/innen mit einer bestimmten Epoche auseinandersetzen sollen. Besonderer Schwerpunkt der Ausarbeitung liegt dabei auf der Auseinandersetzung von Gebäuden bzw. UNESCO - Weltkulturerbestätten, die der jeweiligen Epoche zuzuordnen sind. So ist es den Schüler / innen

Methoden in der Welterbevermittlung



freigestellt, welche UNESCO - Weltkulturerbestätte in Europa näher untersucht werden sollen, sie werden bei der Ausarbeitung aber immer wieder auch einen Einblick in anderer Epochen und somit ein Gespür für unterschiedliche Epochenmerkmale erhalten. Spätestens durch eine gemeinsame, abschließende Zusammenstellung aller „Epochen – Atlanten“ wird ein Überblick über die gesamte Architektur Geschichte ermöglicht. Auch hier wird es den Schüler/ innen freigestellt, eine Präsentationsform für Ihren „Atlas“ zu wählen. Sicherlich wäre es wünschenswert, wenn die einzelnen Epochen und deren Atlanten einen gewissen einheitlichen Charakter erhalten, um als Gesamtatlas („Atlas der europäischen Architekturgeschichte“) einen besseren Überblick zu ermöglichen. Die Art der Ausarbeitung bietet vielfältigste Möglichkeiten und kann unterschiedlich intensiv erfolgen. Generell bin ich der Meinung, dass für die Auseinandersetzung mit einem so komplexem Themengebiet möglichst viel Zeit anzusetzen ist, denn bei der Erstellung eines solchen Atlas' bzw. beim „kartieren“ können so viele Randgebiete und andere wichtige Themengebiete einbezogen und aufgedeckt werden, dass es schade

und weniger effektiv wäre, diese aufgrund zeitlicher Vorgaben bereits „im Keim“ zu ersticken.

Fazit:

Viele Arbeitsansätze im Atlas und Mapping sind so angelegt, dass künstlerische und wissenschaftliche Interessen ineinander greifen und sich dadurch annähern. Für die Schule bedeutet das die Notwendigkeit des fächerübergreifenden Arbeitens. Der Kunstunterricht wird über den eigenen Tellerrand blicken und er wird mit anderen Disziplinen kooperieren, wodurch der Unterrichtsprozess auf vielen unterschiedlichen Ebenen und unter Berücksichtigung der angestrebten Wissensgrundlagen enorm gewinnen kann.

Methoden in der Welterbevermittlung

Literaturverzeichnis

Heil, Christine: Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst, München 2007

Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele – Kunst unterrichten, Dortmund Schriften zur Kunst

Kunst + Unterricht: ATLAS – Bilder kartografieren; Heft 285/286 - 2004

Busse, Klaus-Peter: VOM BILD ZUM ORT – Mapping Lernen, Dortmund Schriften zur Kunst 2007

Heil, Christine; Blohm, Manfred; Peters, Maria; Sabisch, Andrea; Seydel, Fritz: Über Ästhetische Forschung – Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München 2006

Halter-Leydecker, Karin: Architektur im Kunstunterricht der Sek. I, Frankfurt am Main 1998

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung, Köln 2001

Ströter – Bender, Jutta; Wolter, Heidrun: Das Weltkulturerbe der UNESCO im Kunstunterricht, Donauwörth 2005

Telgenbüscher, Antje & Karl: Paderborn – Bewegte Zeiten , die 50er Jahren, Gudensberg-Gleichen 2000

Engels, Hans: Bauhaus Architektur, München 2001

Cattaneo, Marco; Trifoni, Jasmina: UNESCO Weltkulturerbe – Die Kulturmonumente, Köln 2003

Hohmann, Klaus: Stadt im Aufbruch, Paderborn 1998

•Pertler, Cordula & Reinhold: Wo Menschen zu Hause sind – Kinder erleben Architektur, München 1999

Berger, Rolf & Eva: Bauwerke betrachten, erfassen, beurteilen, Augsburg 1999

Zur Autorin:

Dipl.-Ing. Architektin Christine Römer – Hadders:

Architekturstudium (1993-1998) an der Fachhochschule Würzburg

Seit 2002 als selbständige bzw. freiberufliche Architektin tätig

Seit 2007 Lehramtsstudium GRH - Ges (Kunst und Physik) an der Universität Paderborn

E-Mail: architektur@hadders.eu

Dr. Annette Wiegelmann-Bals

Die Paderborner Kinder- und Jugendakademie zu Schloss Corvey



Während in den voran gegangenen Kinder- und Jugendakademien (vgl. Wiegelmann-Bals 2009a; Wiegelmann-Bals 2009b) stets

UNESCO-Welterbestätten im Mittelpunkt standen, wurde im Jahr 2007 erstmalig eine Kinder- und Jugendakademie zu einer regionalen Kulturerbestätte konzipiert, dem Schloss Corvey bei Höxter.

Um eine Bewusstseinsbildung und Interessenstärkung der Kinder bezüglich ehemaliger Epochen und deren Lebensweisen, sowie verschiedener Kunststile zu ermöglichen, ist die Geschichte der Anlage und deren Bewohner sehr geeignet, da sie mit seiner über 1000-jährigen Vergangenheit vielfältige Anknüpfungspunkte und ästhetische Zugänge bietet.



Summary Corvey
Annette Wiegelmann-Bals

At Children and Youth Academies (cf. Wiegelmann-Bals 2009a; Wiegelmann-Bals 2009b), UNESCO World Heritage Sites have always taken center stage. For the first time in 2007, however, a Children and Youth Academy was dedicated to a local Cultural Heritage Site, Corvey Castle in Höxter.

Corvey Castle, which has an over 1000-year history, is well suited for a wide range of approaches and aesthetic points of entry. As a result, the history of the site and its residents lends itself well to encouraging children to become conscious of and develop an interest in bygone eras and old ways of life, as well as various art styles.



La Kinder- und Jugendakademie de Paderborn fue fundado en el marco del proyecto educativo e investigativo que se dedica a

lugares de patrimonio cultural y su mediación (World Heritage Education) bajo la dirección de Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Dentro de la Kinder- und Jugendakademie niños y juvenens tienen en mínimo cada año la posibilidad de experienciar lugares de legado cultural enteramente y, además, en orientación a la actuación. El fin del proyecto es dejar alucinado los participantes al legado cultural y crear conciencia para la dignidad de conservar estos legados. Hasta 2007 los ediciones del proyecto se concentraron en lugares de patrimonio cultural de la humanidad acreditado por la UNESCO. Pero en 2007 por primera vez fue tematizado un legado cultural de la región, el castillo Corvey cerca de Höxter. El artículo siguiente muestra al lector la manera de actuar dentro de la Kinder- und Jugendakademie conducido por las ideas principales de World Heritage Education. Además es presentado la concepción de la edición en 2007 detalladamente.

Während in den voran gegangenen Akademien (vgl. Wiegelmann-Bals 2009a; Wiegelmann-Bals 2009b) stets UNESCO-Welterbestätten im Mittelpunkt standen, wurde im Jahr 2007 erstmalig eine Kinder- und Jugendakademie zu einer regionalen Kulturerbestätte konzipiert, dem Schloss Corvey bei Höxter.

Um eine Bewusstseinsbildung und Interessenstärkung der Kinder bezüglich ehemaliger Epochen und deren Lebensweisen, sowie verschiedener Kunststile zu ermöglichen, ist die Geschichte der Anlage und deren Bewohner sehr geeignet, da sie mit seiner über 1000-jährigen Vergangenheit vielfältige Anknüpfungspunkte bietet.

Das Vermittlungskonzept der Kinder- und Jugendakademie zu Schloss Corvey bei Höxter beinhaltet insgesamt sechs Stationen.

Im Mittelpunkt stehen das Klosterleben der Mönche, die Schreibkultur des klösterlichen Skriptoriums, die alte Bibliothek, die Freskenmalerei, die Hofkultur des Barock und verschiedene Rituale, die im Kaisersaal der Anlage vollzogen wurden.

Die Reise zum Ort

Im Rahmen der Paderborner Kinder- und Jugendakademie bestand für die jungen TeilnehmerInnen



erstmalig die Möglichkeit, die thematisierte Kulturstätte selbst zu besichtigen. Die besondere Atmosphäre des authentischen Ortes sowie die Einbindung der Familien der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erhöhte ihre Aufnahmefähigkeit wie auch die Identifikation mit dem Ort selbst nachhaltig.

Sowurde beispielsweise den Kindern und Jugendlichen das eindrucksvolle Kruzifix im Kreuzgang von Corvey vorgestellt, einem der wenigen noch sichtbaren Zeugnisse der Klostergeschichte von Schloss Corvey.

Im weiteren Verlauf der Führung bewunderten die jungen TeilnehmerInnen den Kaisersaal des Schlosses Corvey.

Beeindruckten zuvor die Überreste des kargen Klosterlebens in Corvey, bestaunten die Kinder nun den prachtvollen Barocksaal des Schlosses. Diese Erfahrung ließ die Kinder ahnen, wie vielschichtig der Ort ist, an dem sie sich befanden.

Die originale Begegnung mit dem ehemaligen Kloster und Schloss Corvey kann durch einen hohen Grad an individuellem Erleben und emotionaler Ergriffenheit beschrieben werden. „Der Besuch einer Welterbestätte (oder einer vergleichbaren Kulturstätte, Ergänzung Wiegelmann-Bals) stellt auch für Heranwachsende ein beeindruckendes Erlebnis dar, sind doch diese Orte „Projekte des Könnens“ von vielen Generationen, mit besonderen Atmosphären, sinnlichen Eindrücken und ungewohnten Erfahrungen von Räumen und Materialien. Die Stätten repräsentieren eine Art von Dauerhaftigkeit und historischer Gewachsenheit, welche heute in den Alltags- und Erlebniswelten vieler Heranwachsender kaum noch präsent sind.“ (Ströter-Bender 2004: 10). Der daraus resultierende Grad an innerer Aufmerksamkeit beeinflusste die darauf folgenden ästhetischen Erfahrungsprozesse im Laufe der Akademie sehr positiv.

6 Stationen

Die teilnehmenden Heranwachsenden arbeiteten während der Akademie an sechs Stationen.

- In der Station Klosterleben wurde durch das Nähen von Mönchskutten, das Erstellen von Monstranzen, das Gießen von Kerzen und ausgewähltes Essen die historische Klosterkultur nachempfunden. Es wurde hier nicht nur der Geschmack- und Geruchssinn durch das

Die Kinderakademie

Pflanzen, Ernten und Zubereiten frischer Kräuter angesprochen, sondern auch durch verschiedene Körperhaltungen und Bekleidungen ein andersartiges und ungewohntes Körpergefühl erfahren.

- Im Scriptorium, einer weiteren Station, erfuhren die Kinder, wie aufwändig die Vervielfältigung von Büchern vor der Erfindung des Buchdrucks gewesen war. Durch das Schreiben mit Tinte und Gänsefedern bei Kerzenschein im Stehen konnten die TeilnehmerInnen nachvollziehen, wie die Schreibkultur der Mönche im Mittelalter beschaffen war.

- In der Station zur Kaiserkirche beschäftigten sich die Kinder und Jugendlichen mit den in den Fresken der Kaiserkirche des Schlosses dargestellten mythologischen Erzählungen zu Odysseus und realisierten in Form von eigenen Malereien und Bildhauereien eigene Heldenerzählungen.

- Die teilnehmenden Heranwachsenden, welche die Station Barockkirche durchliefen, arbeiteten an einem großformatigen Gemeinschaftswerk, der Darstellung des Schutzheiligen Corveys, dem heiligen Vitus. Darüber hinaus bekamen sie die Möglichkeit, sich durch Verkleiden in historische Gestalten einzufühlen. Dafür wurden verschiedene Accessoires gestaltet, wie zum Beispiel Masken und Perücken.

- Die Station Kaisersaal bot die Möglichkeit, in Rollen historischer Personen zu schlüpfen und gleichsam eine Audienz nachzuspielen. In Anlehnung an die aufwändigen Stuckarbeiten in diesem Saal konnten die Kinder eigene Bilderrahmen aus Stuck entwerfen.

- Durch das Binden eigener Bücher und das Entwerfen individueller, „wertvoller“ Buchdecken wurde in der Station zur Bibliothek neben dem inhaltlichen auch der funktionale, wie auch der ästhetische Wert von Büchern vermittelt.

Den Höhepunkt der gesamten Veranstaltung stellte die Präsentation der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer Matinee dar, die am letzten Tag von den teilnehmenden Kindern für Interessierte, Eltern und Studierende durchgeführt wurde.

Die Studierenden, die sich durch ihr Studium auf das Lehramt Kunst vorbereiten und diese Akademie mitgestaltet haben, hatten ihrerseits die Möglichkeit, den Umgang mit Lerngruppen im Rahmen offener Unterrichtskonzeptionen zu erproben. Sie bildeten ihre Vermittlungs- und Handlungskompetenz aus, indem sie eigenständig ästhetische Zugänge entwickeln,

erproben, reflektieren und dokumentieren.

Im Folgenden werden die einzelnen Stationen ausführlich vorgestellt.

1) Das Klosterleben

Ein wichtiger Aspekt, mit dem die Kinder sich handlungs- und produktionsorientiert auseinandersetzten, stellte das damalige Leben im Kloster dar. So wurde eine Klosterküche mit den entsprechenden Utensilien arrangiert, in der unter anderem Tee aus selbst getrockneten Kräutern und eine einfache Dinkelsuppe für den Verzehr zubereitet wurden. Für die teilnehmenden Heranwachsenden, denen in der Regel industriell hergestellte Lebensmittel im Überfluss zur Verfügung stehen, war dies ein nachhaltiges Erlebnis, wie sich in Gesprächen mit den Kindern herausstellte. Erst durch dieses individuelle und persönliche Erleben der klösterlichen Alltagskulturen wurde ein tiefgehendes Verständnis geweckt. „Erfahrung“ (ist) ein Assimilierungsprozess, ohne welchen es überhaupt kein Verstehen gibt.“ (Jung 1940: 8).

So wurde die klösterliche Speisetafel zu einem zentralen Ort im Kunst-Silo der Universität Paderborn, an dem täglich schweigend ein schlichtes Mahl eingenommen wurde. Insbesondere die Schweigsamkeit während des Nahrung zu sich Nimmens war für die TeilnehmerInnen eine ungewohnte Erfahrung.

In der Arbeitsgruppe Klosterleben wurde jedoch nicht nur gekocht und gegessen. Die Kinder stellten darüber hinaus Kerzen und Mönchskutten her.

Genderspezifische Beobachtungen

An dieser Station wurde die Prägung durch genderspezifische Verhaltensmuster besonders deutlich, als die Jungen hier mit „typisch weiblichen“ Handlungen wie dem Nähen konfrontiert wurden, die im Kloster in Corvey ausschließlich von Männern ausgeführt wurden.

Eine Kunststudierende berichtet von folgendem Dialog mit einem Jungen:

- S (Studierende): Hast du denn überhaupt schon mal an einer Nähmaschine gegessen?
- J (Junge): Nö, will ich auch nicht.
- S: Wieso denn nicht? Probier doch mal!

- J: Hab keine Lust.
S: Wenn du das noch nie gemacht hast, weißt du doch gar nicht, ob das Spaß macht. Komm, ich helfe dir!
J: Ich möchte aber nicht so gerne. Muss ich?
S: Du musst nicht. Aber ich fände es schon ganz gut, wenn du es mal probieren würdest. Du musst ja nicht lange. Nur mal kurz probieren.
J: (gelangweilt):
Na gut, mal kurz.

In diesem Gespräch wird deutlich, dass sich die jungen männlichen Akademieteilnehmer zunächst gegen die Handlungen sträubten, die sie mit „Frauenarbeit“ verbanden. Diese verinnerlichten Zuschreibungen des zweigeschlechtlichen Systems wurden im Laufe der Akademie aufgegriffen und altersgerecht reflektiert. Denn „je fester wir in der eingeübten Denkkordnung verharren, je überzeugter wir von ihr sind, desto überzeugter wirken auch die Geschlechterbilder auf uns, desto mehr glauben wir an sie und bemühen uns auch selbst, die darin

liegenden Erwartungen zu erfüllen“ (Rendtorff und Moser 1999:23). Beim Kochen ergab sich ein anderes Bild. Weibliche wie männliche TeilnehmerInnen hatten an dieser Aufgabe gleichermaßen Freude und gingen mit Elan an die Arbeit.

Die Kinder- und Jugendakademie gibt den TeilnehmerInnen in Bezug auf genderspezifische Fragestellungen Impulse zur Reflexion, da sie Gesprächs- und Handlungsräume schafft, in dem Mädchen und Jungen sowohl im wechselseitigen Miteinander der Geschlechter, als auch in gleichgeschlechtlichen Gruppierungen interagieren und z.T. auf spielerische Weise überkommene Zuschreibungen diskutieren und verändern können. Auch die Lehramtsstudierenden sind/waren im Rahmen ihrer vermittelnden Tätigkeit und darüber hinaus gefordert, sich praktisch und theoretisch mit genderspezifischen Verhaltensmustern und Zuschreibungen auseinanderzusetzen. Ohne eine sensible Herangehensweise an die Thematik, bewusste Beobachtungen, kritische Analysen und das Entwickeln von Interventionsstrategien bestände die Gefahr, verinnerlichte Muster unreflektiert zu stabilisieren.



2) Das Skriptorium

In dem Skriptorium der Kinder- und Jugendakademie konnten die TeilnehmerInnen erfahren, wie aufwändig und mühsam es vor Erfindung des Buchdrucks war, Bücher und Schriften anzufertigen und zu kopieren.

Das Schreiben bei Kerzenschein mit einem Federkiel in stehender Körperhaltung stellte auch für die älteren TeilnehmerInnen der Kinder- und Jugendakademie eine Herausforderung dar. Zudem wurden von den Kindern eigene Siegel erstellt, mit denen sie ihre persönlich geschriebenen Nachrichten verschließen konnten. Der offizielle Charakter dieses Vorgangs, der in der Geschichte von Corvey und darüber hinaus eine besondere Bedeutung besaß, wurde dadurch ins Bewusstsein gehoben.

Darüber hinaus fand nicht nur das Schreiben mit flüssiger Schokolade bei den kleineren TeilnehmerInnen besonderen Anklang, sondern auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Schriftarten faszinierte die „Schreiberlinge“. Die Kinder und Jugendlichen konnten ebenfalls motiviert werden, selbst Geheimsprachen zu entwickeln. Doch nicht nur das Erfinden einer Geheimsprache, auch das Entschlüsseln einer von der Nachbarin oder dem Nachbarn verfassten Nachricht entpuppte sich als eine spannende Herausforderung.

3) Die Bibliothek

Ausgangspunkt der Arbeit an dieser Station war die Fürstliche Bibliothek Corveys aus dem 19. Jahrhundert. Die Bibliothek, im Eigentum des Herzoglichen Hauses Ratibor und Corvey besteht aus ca. 74.000 Büchern und ist eine der kostbarsten und größten Privatbibliotheken Deutschlands. Die Sammlung wurde von Hoffmann von Fallersleben 1860 bis 1874 betreut. Dieser veröffentlichte auch Kinderlieder, von denen besonders das Lied „Alle Vögel sind schon da“ und „Morgen kommt der Weihnachtsmann“ bekannt sind. Diese Lieder boten für die TeilnehmerInnen autobiographische Anknüpfungspunkte, wodurch das Interesse der Kinder und Jugendlichen spielerisch geweckt werden konnte. In der praktischen Arbeit beschäftigten sich die Kinder nicht nur mit literarischen Aspekten, sondern darüber hinaus vor allem mit dem funktionalen und ästhetischen Wert von Büchern. Die individuelle Gestaltung ihrer Lieblingsbücher ließ den Wert der Bände und des Lesens ins Bewusstsein treten.

Hier stand die kunstpraktische und kreative Auseinandersetzung mit der Thematik besonders im Vordergrund. „Als Äquivalent zu einem in erster Linie begrifflich orientierten Weltzugang wird so der anschauliche, stärker emotional geprägte, sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Das Erschließen und Verstehen, Genießen und Sich-vergnüglich-Aneignen von künstlerischen, musikalischen, literarischen und religiös orientierten Ausdrucksformen in ihrer Vielschichtigkeit, ihrer kulturtragenden Funktion und ihrer Symbolkraft kann ästhetische Erfahrungen ermöglichen.“ (Kirchner, Schiefer Ferrari und Spinner 2006: 11).

Höhepunkt dieser Station war die Besichtigung der Universitätsbibliothek Paderborn, die in besonderer Weise den Kontrast zwischen der Bibliothek in Corvey und der modernen in Paderborn deutlich machte.

4) Die Kaiserkirche

Die historische Kaiserkirche, in welcher im Laufe der Geschichte von Corvey über einhundert Kaiserbesuche stattfanden, wurde an dieser Station aufgegriffen. Hier setzten sich auch schon die Jüngsten mit den in der alten Kaiserkirche des Schlosses Corveys dargestellten Geschichten des Helden Odysseus aus der griechischen Mythologie auseinander, dessen Taten in der Odyssee geschildert wurden. Diese wurden zum Anlass genommen, von den Kindern und Jugendlichen eigene Interpretationen des Heldenepos in Form von Fresken anzufertigen. Den Kindern fiel es leicht, mit ihren Ideen an die Geschichten des Odysseus anzuknüpfen, da ihnen ähnliche Geschichten von Helden und märchenhafte Sagen aus aktuellen Kinder- und Jugendkulturbereichen durchaus bekannt waren. So stellten sie Bezüge zur eigenen Lese-, Computerspiel- und Fernseherfahrung her. Einige Kinder nahmen dies zum Anlass, die ihnen aus der aktuellen Gegenwartskultur bekannten Superhelden darzustellen.

Neben der Anfertigung eigener Fresken gab es auch die Möglichkeit eine Relieifarbeit zu erstellen. Mädchen wie auch Jungen begeisterten sich schnell für die ungewohnte Technik der Bildhauerei, durch die sie ihre Eindrücke von den Geschichten des Odysseus und ihre persönlichen Assoziationen zum Ausdruck brachten.

5) Die Barockkirche

Die Arbeitsgruppe, die sich mit der barocken Klosterkirche Schloss Corveys auseinandersetzte, wählte klerikale, aber auch weltliche Aspekte für die Vermittlungsarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendakademie.

Der heilige Vitus als Schutzparton Corveys

Zum Einen stellten die Kinder im Laufe der fünf Tage ein Gemeinschaftswerk für die Abschlusspräsentation her, nämlich eine menschengroße Darstellung des Schutzheiligen Corveys, dem heiligen Vitus, welcher heute noch als einer der 14 Nothelfer verehrt wird. Zentrale Aspekte waren hier die Darstellung des Heiligen mit seinen entsprechenden Attributen, dem Adler und dem Buch, und seine sagenhaften Geschichte. Die große Gemeinschaftsarbeit wurde bei der Abschlussmatinee dem beeindruckten Publikum präsentiert.

Perückenmode der Barockzeit

Als ästhetischen Zugang zur Vermittlung der barocken Klosterkirche wurde ein Einblick in das Leben der Menschen die im Zeitalter des Barock lebten

arrangiert. Durch eine entsprechende äußerliche Anpassung des Aussehens der Kinder an das der Menschen des Barock sollte das Hineinversetzen in diese Epoche erleichtert werden. Die Haartracht ist ein wichtiger Aspekt für die Menschen und dessen Selbstdarstellung (vgl. Luckhardt und Marth 2006: 75). In der Epoche des Barock stehen die Perücken für eine der auffälligsten Modeerscheinungen dieser Zeit (vgl. ebd.: 9). Aus diesem Grund stand u. a. die Herstellung dieser Kopfbedeckung im Mittelpunkt der Arbeit an dieser Station. Für die Herstellung wurden Schablonen vorgefertigt, die als Orientierungshilfe dienen sollten. Aber auch die freie Erfindung neuer Formen war erwünscht, da nicht nur durch das Verzieren, sondern auch durch die Formgebung der Perücke die Kreativität der Kinder gefördert werden sollte. Wie sehr sich Schönheitsideale und geschlechertypisches Präsentieren und Verhalten im Laufe der Geschichte verändern, wurde den Mädchen und Jungen hier erstaunt bewusst, da sie erfuhren, dass Perücken und Make-up zur Barockzeit auch für Männer wichtige Repräsentationsmittel darstellten. Aus diesem Grund wurde den Kindern und Jugendlichen beider Geschlechter die Möglichkeit



zum Schminken offeriert.

Insbesondere für die männlichen Heranwachsenden war dies eine ungewohnte, neue (Haut-)Erfahrung, für die sie sich jedoch zunehmend begeisterten. Als barocke Hofdamen oder Monsieurs verkleidet wurden die TeilnehmerInnen fotografiert. Die entstandenen Bilder wurden in den selbst angefertigten Stuckrahmen der Station Kaisersaal im Rahmen der Abschlusspräsentation ausgestellt. Zum Abschluss übten alle Kinder und Jugendlichen einen barocken Tanz zu entsprechender Musik ein. Die für die Kinder ungewohnt steife und gerade Körperhaltung beim Tanz erforderte eine besondere Körperkontrolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass an dieser Station neben dem Erwerben von Wissen über die Epoche des Barock eine damit verbundene Wertschätzung ungewohnter Lebensgewohnheiten angestrebt wurde. Es wurde hier vermittelt, „dass auch Körpererfahrungen, Gesten und Handlungsmuster in oftmals begrenzten historischen Kontexten stehen, verbunden mit anderen Zeiterfahrungen und `Gemeinschaftserlebnisse`. Dies kann über den reinen Kenntniserwerb hinaus zur Wahrnehmung und Reflexion eigener Bewegungs- und Handlungsmuster führen“ (Ströter-Bender 2004: 19).

Ein Verstehen der kulturellen und historischen Hintergründe fördert die Wertschätzung andersartiger Kulturen und Wertesysteme. „Der Besuch einer nahen Welterbestätte kann Möglichkeiten einer breiten Identifikation und Wertschätzung eröffnen – mit der so oft unbekanntem Kultur der eigenen Region, die in die vielschichtigen Beziehungsebenen der europäischen Kulturgeschichte (und darüber hinaus) eingebunden ist.“ (Ströter-Bender 2004: 10).

6) Der Kaisersaal

Angelehnt an die prächtigen Stuckarbeiten des Barocksaals im Schloss Corvey arbeiteten die Kinder in der Arbeitsgruppe zum Kaisersaal plastisch. Hier wurden Gipsabdrücke und kleinere Stuckrahmen aus Salzteig hergestellt sowie im Hinblick auf die Abschlusspräsentation die Abfolge einer kaiserlichen Audienz einstudiert. Für dieses darstellende Spiel konnten die Kinder sich verkleiden und Utensilien wie Fahnen und Zepter anfertigen.

Analog zu der Praxis, die Besuche der Könige und Kaiser in Form von Malereien zu dokumentieren, wie im Kaisersaal über viele Jahrhunderte geschehen, wurden an dieser Station die Handabdrücke der Kinder und Jugendlichen fixiert.

Die Stuckrahmen aus Salzteig wurden schließlich als Träger der Bilder verwendet.

Matinee

Nachdem alle Kinder und Jugendlichen die verschiedenen Stationen durchlaufen haben, steht am letzten Tag der Akademie eine Matinee auf dem Programm.

Im Rahmen einer feierlichen Matinee wurden Eltern und vielen Kunst- und Kulturinteressierten abschließend alle Ergebnisse präsentiert. Diese Würdigung aller Arbeitsprozesse und Produkte ist fester Bestandteil des etablierten Hochschulkonzeptes.

Literaturverzeichnis

C. G. Jung, vermutl. 1940, Psychologie und Religion, herausgegeben von Lorenz Jung. 6. Auflage Juni 2004. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG, 8.

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.

Luckhardt, Jochen; Marth, Regine (Hg.) (2006): Lockenpracht und Herrschermacht, Perücken als Statussymbol und modisches Accessoire. Leipzig: Koehler & Amelang GmbH, 75.

Rendtorff, Barbara; Moser, Vera. (1999): Geschlecht als Kategorie. In: Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Buderich, 11-61.

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

Wiegmann-Bals (2009a): Die Kinder- und Jugendakademie der Universität Paderborn. In: World Heritage and Arts Education, 1. Jg, H.1, 32-36.

Wiegmann-Bals (2009b): Eine Kunstreise durch Europa zu den Weltkulturerbestätten der UNESCO. In: World Heritage and Arts Education, 1. Jg, H.1, 36-41.


Dr. Annette Wiegmann-Bals

Pädagogische Mitarbeiterin im Bildungsbüro des HSK, Co-Leitung des Kompetenzteams HSK und Habilitandin an der Universität Paderborn, Lehrerabordnung von 2004 – 2010 an der Universität Paderborn im Fach Kunst mit verschiedenen Schwerpunkten im Bereich Kunstdidaktik; Forschungstätigkeit im Bereich: World Heritage Education und Mediation, Mitglied der Forschungsgruppe World Heritage Education, Zahlreiche Veröffentlichungen, Kooperationen mit Welterbestätten und schulischen Einrichtungen, Preisträgerin des Forschungspreises Kunstpädagogik 2009, seit 2009 Mitherausgeberin dieser Internet-Zeitschrift.

Die Tapeten von Schloss Corvey




Abb 1: Schloss Corvey. Seitenansicht

 Wände sind Orte des „Übergangs“ zwischen Innen- und Außenwelt. Wandgestaltungen bilden eine visuelle Umgrenzung, die Umrahmung eines Interieurs. Sie wirken intensiv auf die Raumwirkung und die Wahrnehmungen ein, in besonderem Maße auch durch Tapetenmuster und Motive.

Im Schloss Corvey bei Höxter, bietet sich in den musealisierten Wohnräumen und der berühmten Fürstlichen Bibliothek noch eine der seltenen Möglichkeiten weltweit, französische und deutsche Manufakturtapeten im Stil des Klassizismus und des Biedermeier aus den Jahren 1825-1840 an den Wänden zu besichtigen.

Die folgenden Texte von Daniela Blankenburg und Jutta Ströter-Bender beleuchten Aspekte von Tapeten als wichtige Zeugnisse des kulturellen Erbes und historischer wie aktueller Wohnkultur.

 Walls are places of transition between the inner and outer world. Wall designs form a visual boundary, the framing of an interior. They have an intense impact on the effect of a room and its perception especially by wallpaper patterns and motives.

In the living quarters and the Princely Library, which are both part of the museum at the Imperial Abbey of Corvey near Höxter, you have the rare chance of looking at wallpapers, manufactured in France and Germany, in the classicistic and Biedermeier Styles of the period 1825-40.

The following texts by D. Blankenburg and J. Ströter-Bender highlight the aspects of wallpapers as an important testimonial of cultural heritage and historic and current housing culture.

 **Los papeles pintados del castillo Corvey**

Paredes pueden ser considerados como lugares de la transición entre de un mundo interior y exterior. La decoración de paredes forman un límite visual, un marco para el interiorismo. Tienen bastante influencia a la apariencia de la habitación y la percepción, y de un modo espacial por dibujos y motivos en papeles pintados.

En el castillo Corvey cerca de Höxter todavía es ofrecido la posibilidad escasa por todo el mundo visitar papeles pintados manufacturados en Francia y Alemania en estilo del clacisismo y biedermeier del año 1825 a 1840. Estos testimonios culturales especiales están en las paredes de las habitaciones auténticamente restauradas y la famosa biblioteca de príncipe.

Los textos siguientes de Daniela Blankenburg y Jutta Ströter-Bender consideran aspectos de papeles pintados como testimonios importantes de la herencia cultural como también de la cultura de habitar en el pasado y la contemporaneidad.

Die folgenden Texte von Daniela Blankenburg und Jutta Ströter-Bender beleuchten Aspekte von Tapeten und Wandgestaltung als wichtige Zeugnisse des kulturellen Erbes und historischer wie aktueller Wohnkultur.

Wände sind Orte des „Übergangs“ zwischen Innen- und Außenwelt. Wandgestaltungen bilden eine visuelle Umgrenzung, die Umrahmung eines Interieurs. Sie wirken intensiv auf die Räume und ihre Wahrnehmungen ein, in besonderem Maße auch durch Tapetenmuster und Motive. Im Schloss Corvey (bei Höxter) bietet sich in den

musealisierten Wohnräumen und der berühmten Fürstlichen Bibliothek noch eine der seltenen Möglichkeiten weltweit, französische und deutsche Manufakturtapeten im Stil des Klassizismus und des Biedermeier aus den Jahren 1825-1840 an den Wänden zu besichtigen. Dazu gehören auch Tapeten im so genannten irisierenden Design, denen im Jahre 2005 das Musée du Papier Peint in Rixheim, Elsass, eine große Ausstellung widmete. Die Anlage von Corvey besitzt in ihren kunst- und kulturhistorischen Dimensionen alle Qualitäten einer UNESCO-Welterbestätte. Möglicherweise könnte Corvey in den kommenden Jahren diesen Status erhalten.

Wandverkleidungen als kulturelles Erbe

Seit einigen Jahren werden Tapeten in Einrichtungs- und Dekorationszeitschriften wieder als zeitgemäßes Material zur Raumgestaltung und als deutliches Zeichen für anspruchsvolle, erlebnisorientierte Wohnkultur propagiert. In den Prospekten der Tapetenindustrie wird von „einer starken Rückkehr“ der Tapete gesprochen, in bewusster Abwendung von den schlichten, einfachen Wandgestaltungen mit weißen Raufasertapeten, die in die in den achtziger und neunziger Jahren als Standard galten.

Diese Aktualität hat auch zu neuen Erforschungen der Geschichte von Tapeten geführt wie zur Aufnahme ihrer Themenstellungen in Projekte der zeitgenössischen Kunst. Die Geschichte der Tapeten wird der des Design und der Kulturgeschichte zugeordnet. Seit etwa siebzig Jahren hat sich international eine „Tapetenforschung“ entwickelt, die sich mit der Geschichte der Tapeten, ihren Produktionsbedingungen, ihren Mustern und dem Einrichtungsgeschmack verschiedenster Bevölkerungsschichten auseinandersetzt.

Die Gestaltung von Räumen und ihre Möbel werden als Texte interpretiert, die gelesen werden können; die Tapeten und ihre Designs gelten als „Muster“, die nicht nur „einfach“ hergestellt werden, sondern auf die Menschen ihrer Umgebung intensiv einwirken und den jeweiligen Geist ihrer Zeit, die Moden und Vorstellungen in besonderer Weise wiedergeben können. Der wechselnden Geschichte von Tapeten kommt daher auch eine bedeutende Funktion in der Wahrnehmung des kulturellen Erbes von Wohnräumen zu.

Tapeten und Tapeten-Kunst

Im ausgehenden 18. Jahrhundert fand die Papiertapete in Europa und auch in Nordamerika immer mehr Verbreitung. Französischen Manufakturen (Firma Jacquemart et Bénard) gelang es in dieser Zeit, mit ungewöhnlichen Produktionstechniken außergewöhnliche Nachahmungs- und Illusionseffekte zu entwickeln, die international sehr schnell erfolgreich wurden. Höchstes Ziel dieser Tapetenkunst war es, in raffinierten Nachahmungseffekten folgende Designs zu entwickeln: Landschaftspanoramen, Imitationen von kostbaren Brokat-, Damast- und Seidenstoffen, die drapiert und gerafft wurden, üppige Blumenarrangements und komplizierte Dekorationen, mit Ornamenten verziert, von Gestalten der Antike bevölkert. Es gab sogar

Imitationen beliebter Holzmaserungen wie von Mahagoni, Rosen- und Wurzelholz. Mit den innovativen Tapetenmotiven ging auch das Bestreben einher, diese neuen Produktformen dem Status der schönen Künste – so der Malerei anzugleichen.

Die Tapeten verwiesen auf Reichtum und Wohlstand, Sie enthielten zugleich auch eine Art Kulturprogramm für die Erwachsenen wie für die Kinder. Sie versetzten die Hausbewohner in die Rolle von Betrachtenden, denen sich Bildungs- und Unterhaltungsräume öffneten, die Gespräche und erbauliche Blicke ermöglichten.

Diese Tapeten, die sehr schnell als Ausdruck von Geschmackskultur galten und in zahlreichen Schlössern und Luxuswohnungen die Wände bekleideten, waren sehr kostspielig. KunstliebhaberInnen, die sich ein Gemälde, eine Skulptur, Stuckornamente oder kostbare Vasen nicht leisten konnten, erhielten durch die neuen Drucktechnologien die Möglichkeit, sich durch die Wahl von aufwändigen Landschaftsszenen oder historischer, mythologischer Szenen wie auch kostbarer dekorativer Motive, sich „ihre“ Kunst ins Haus zu holen. Zugleich schien es in der Einrichtungsmode des frühen 19. Jahrhunderts als vornehm, den Wänden eines jeden Raumes gemäß der Bestimmung eine Farbwirkung durch die Tapezierung zu geben.

In den großen europäischen Städten unterhielten die wichtigen Tapetenmanufakturen Geschäfte. Eine Auswahl der aktuellen Kollektionen wurde mit Musterbüchern an Agenten in der Provinz geschickt. Diese boten den Landadel wie das wohlhabende, kulturell und modisch orientierte Publikum der Region.

Tapetenkunst in Corvey

Für die historische Tapetenforschung sind die Tapeten an den hohen Wänden der landgräflichen Salons und in der Fürstlichen Bibliothek von Corvey durch ihr Design und die Raumwirkungen von außergewöhnlicher Bedeutung. Sie sind Ziel von TapetenforscherInnen aus der ganzen Welt. Wir finden hier in Europa eine der seltenen Möglichkeiten, originale Tapeten und Nachschöpfungen aus dem frühen und späteren 19. Jahrhundert bewundern zu können.

Im Jahre 1821 gelangten das Schloss und die ehemalige Klosteranlage von Corvey bei Höxter in den Besitz des Landgrafen Viktor Amadeus von Hessen-Rotenburg. Zwischen 1825 und 1833 verlegte



Abb. 2: Raumflucht in der Fürstlichen Bibliothek



3 Wanddekor im Ausschnitt (umlaufender Fries)
französische Draperie-Tapete um 1827, Firma Dufour, original erhalten,
Schlossmuseum Corvey, Höxter



4 Blauer Salon mit französische Draperie-Tapete um 1827, Firma Dufour, original erhalten, Schlossmuseum Corvey, Höxter



5 Blauer Salon mit französische Draperie-Tapete um 1827, Firma Dufour, original erhalten, Schlossmuseum Corvey, Höxter

der Landgraf Viktor Amadeus seine Hofbibliothek aus Rotenburg an der Fulda nach Corvey und richtete die heute noch erhaltenen Räumlichkeiten ein.

MuseumsbesucherInnen zeigen sich im Westflügel des Schlosses neben den hohen Bibliotheksräumen, die ineinander übergehen, die vier repräsentativen Wohnräume des Landgrafen und seiner Frau, die noch original im Stil des Spätklassizismus und des Biedermeier eingerichtet sind und die Einrichtungsmode jener Zeit wiedergeben. Um 1827 bestellte der Landgraf für die Schlossräume auch hochwertige Tapeten bei bekannten französischen Manufakturen, so bei Dufour in Paris und auch in der damals schon international reputierten Tapetenfabrik von Jean Zuber in Rixheim bei Mühlhausen im Elsass. Diese Produktionsstätten bedienten einen anspruchsvollen Markt mit wachsender Nachfrage, hohen Standards und waren durch die exzellente Qualität ihrer Produkte, ihre außergewöhnliche Drucktechnik und Farbigkeit berühmt. Ab den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts hatte die Tapetenproduktion in europäischen Ländern – als Alternative zum Luxusprodukt der Stofftapete – einen enormen Aufschwung in künstlerischer und technischer Hinsicht genommen. Die bisher bei wohlhabenden Schichten bevorzugten Stofftapeten galten zunehmend als unhygienisch und verstaubt. Hat der Landgraf aus Musterbüchern gemeinsam mit seiner Gattin in vorliegenden Katalogen die Tapetenmuster ausgesucht? Oder kannte er bestimmte Designs aus anderen Räumlichkeiten und wollte sie übernehmen? Er wählte auf jeden Fall berühmte Tapeten seiner Epoche, die bereits eine internationale Erfolgsgeschichte aufzuweisen hatten. Es kann vermutet werden, dass seine Gattin hier durchaus ein Mitspracherecht hatte, denn die Wahl von Tapeten war schon damals eine Domäne der Hausherrinnen, Luxustapeten waren auch beliebte Verlobungs- und Hochzeitsgeschenke.

Eine Draperie-Tapete mit einem „Hauch von Antike“

Der „Blaue Salon“ im Schloss Corvey wurde 1827 mit einer so genannten Draperie-Tapete ausgestattet (Firma Dufour). Sie gilt als eine der schönsten ihrer Epoche. Ihr Stil ist noch vom Geist des Empire und des Klassizismus geprägt. Ihre Verbreitung wurde durch Napoleon gefördert, der die französische Tapetenindustrie in besonderer Weise mit Anregungen unterstützte. Sie imitierte die luxuriösen Seidenbespannungen, die sich in wenigen Schlössern von Europa befanden und die praktisch finanziell

kaum erschwinglich waren. Bei ihren Motiven geht es um die Suche nach dem Effekt, um die Verwandlung, die Verkleidung der Wand wie um die Illusion von Sinnlichkeit und Pracht in Räumen, die im Winter nur schwer zu heizen waren und in denen das reale Leben sich oft recht beschwerlich gestalten konnte. Ihre Farbigkeit wurde mit mineralischen und pflanzlichen Pigmenten (Leimfarben) erzielt, die durch einen Handdruck mit 13 Farbtönen aufgetragen wurden. Die Imitation der Faltenwürfe erschien den ZeitgenossInnen sensationell. Die Draperie-Tapete wurde bereits ab 1808 erfolgreich produziert. Das Landgrafenpaar erwies sich mit seiner Wahl für diese Tapete fast 20 Jahre später somit eher als konservativ.

Die Wandverkleidung des blauen Salons entspricht genau konzipierten Kompositionsstrategien, die einen kalkulierten Bestandteil der architektonischen Innenausstattung bildeten, wobei die Aufteilung der Wände zumeist durch unterschiedliche Dekorebenen des jeweiligen Tapetenmotivs vorgenommen wurde. Das bedeutete, dass das Hauptmotiv der Tapete durch Bordüren zur Decke hin abgeschlossen wurde und ein so genanntes „décor“, ein Freskopapier zum Fußboden hin eine umlaufende Rahmung

Corvey 6 Gelbe Polstertapete, Salon im Schlossmuseum Corvey, Höxter



und Gliederung der Wandfläche vornahm. Dieses Konzept, das in dieser Epoche von den Kunden und Kundinnen begeistert aufgenommen wurde, hatte den Status von Papiertapeten als elegantes und repräsentatives Raumelement gesteigert. Auch von der Tapetenmanufaktur Zuber gab es exakte Vorlagen mit Anweisungen.

Auf den passenden Bordüren, mit denen die Draperietapete abschließt, wechseln sich Paare antiker Tempeldienerinnen mit dem Motiv von Fruchtkörben ab. Diese repräsentativen Elemente sind noch mit der Ästhetik und den Motivwelten des Klassizismus verbunden. Die Ausgrabung von Pompeji, Herculeanum und die damit verbundene Entdeckung der römischen Wandmalereien hatten Mitte des 18. Jahrhunderts die Begeisterung für einen „pompejanischen Stil“ in der Inneneinrichtung entfacht, der fast drei Generationen anhielt. Zugleich wurden auch Motivwelten der Griechen und Etrusker in die Dekorelemente mit aufgenommen.

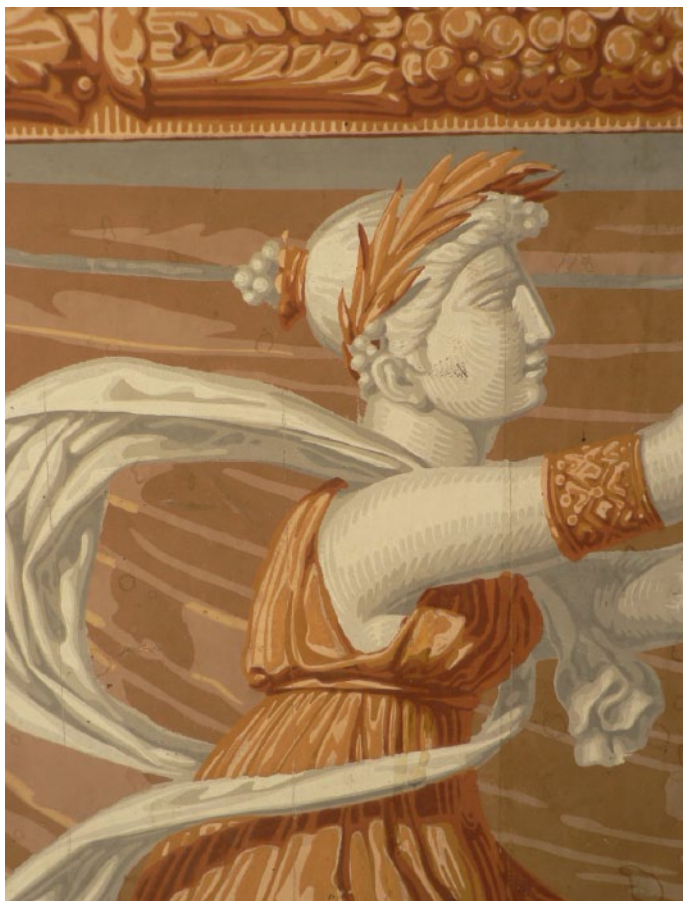
In der Tapetenkunst wurden aber nach 1800 mythologische Motive, Personen, Tiere und Szenen aus der Antike dem Zeitgeist entsprechend modernisiert und „wild gemischt“. Diese Tapeten

Corvey 7 Irisierende Biedermeiertapete um 1827, Fürstliche Bibliothek, Schlossmuseum Corvey, Höxter



verliehen den Räumen einen „Hauch“ Antike. Sie verdeutlichten das Repräsentationsbedürfnis der Bewohner, fokussierten aber auch deren Bildung und die Interessen. Besuchern wurden bei der Betrachtung dieser Tapeten kultivierte Dialogmöglichkeiten angeboten, sie konnten ihr eigenes Wissen einbringen und am Bildungshorizont der Gastgeber Anteil nehmen. Im deutschsprachigen Raum waren solche Tapetenfriese und Bordüren mit Ornamenten und Gestalten besonders beliebt, während in England eher die Begeisterung für gotische Motive vorherrschte.

Die authentische Raumwirkung der blau-weißen Tapete im Schlosssalon, welche die Draperie eines gestreiften Seidenstoffes imitiert, ist auch heute noch beeindruckend. Sie sollte auch im Kontext der Damenmode jener Zeit beachtet werden: Wenn die Landgräfin in einem kostbar drapierten Gewand ihre Gäste im „Blauen Salon“ empfing, und die Kerzen auf dem Kronleuchter die Wände in ein flackerndes Licht tauchten, bildeten die schillernden Seidengewänder der Damen eine perfekte Ergänzung.



Corvey 8
Um 1827, Tempeldienerin, Wanddekor im Ausschnitt (umlaufender Fries)
französische Draperie-Tapete, Firma Zuber, original erhalten, Schlossmuseum
Corvey, Höxter

Weitere Tapetenmotive

In den weiteren Räumen des Schlossmuseums und der Fürstlichen Bibliothek lassen sich unter anderen eine so genannte gelbe Polstertapete wie zahlreiche Blumentapeten des Biedermeier entdecken, durchmischt mit den „irisierende Tapeten“, deren farbenprächtige dekorative und effektvolle Muster changieren, fast leuchten. Eine andere Tapete, die bedeutsam für Corvey ist, findet sich im aktuell restaurierten Arbeitsraum des Dichters Hoffmann von Fallersleben (1798-1874). Der Verfasser des Deutschlandliedes betreute in den Jahren von 1860 bis 1874 die Fürstliche Bibliothek. Die Tapeten in seinem Arbeitsraum wurde von dem um 1800 international bekannten Musterzeichner Xavier Mader für die Manufaktur Zuber gestaltet. Sie brachte gleichfalls die Antike nach Corvey, in ruhigen, gedämpften Braun-Ocker-Tönen.

Zusammenfassung

Der Landgraf hatte für seine Wohnräume repräsentative, kostbare – und eher konservative Tapeten ausgewählt, die eine bewährte Vergangenheit zitierten, in der das späte 18. Jahrhundert und die Motivwelten des Klassizismus noch nachwirkten. Diese Tapeten erinnerten an Glanz, Kultur, Bildung und Reichtum einer imperialen Epoche – und betonten durch ihre Eleganz und Schönheit den gesellschaftlichen Status. Bei den gleichen Manufakturen gab es in dieser Zeit auch hochmoderne „wilde“ Muster, als Beispiel sei hier das damals propagierte leuchtende Motiv „Die Flammen der Hölle“ genannt. Die Tapeten von Schloss Corvey waren – als sie an den Wänden angebracht wurden – fast schon nicht mehr aktuell und zeitgemäß. Sie kennzeichnen eine historische Schwelle, an der das Formenrepertoire des Empire und Klassizismus endgültig unmodern wurde. Da jedoch die Schlossräume nur selten bewohnt waren, blieben sie glücklicherweise bis in die Gegenwart erhalten und erfahren nach und nach eine aufwändige Restaurierung.

Somit bieten die Tapeten von Corvey in ihrem Gesamtbild nicht nur kulturhistorische Impressionen einer durchdachten und inszenierten Wohnkultur und ihrer Philosophie, sondern auch eine individuelle Rekonstruktion historischer Raumerlebnisse, verbunden mit sinnlichen Eindrücken und Diskussionen zur ästhetischen Wirkung von Wandgestaltungen. Sie eröffnen Blicke auf das Material und die Wirkung der Materialität, den

Gebrauch von Dingen, auf die Spuren des Verfalls und die Prozesse von Vergänglichkeit, das Verbleichen der Farben, das Fragmentarische, die vielen Details und subtilen Unterschiede, die Aneinanderreihung von Motiven.

Aristokratische Tapeten im Stil der Tapeten von Corvey sind im Bereich von Luxuseinrichtungen wieder hochaktuell, vor allem in den USA.

Literatur

- Gombrich, Ernst H.. (1999): Ornament und Kunst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hapgood, Marilyn Oliver (1992): Tapeten. Berühmte Künstler. Von Dürer bis Warhol. Weingarten.
- Ströter-Bender, Jutta (2010): Corvey. Räume von Kunst und Wissen. Ehemalige Benediktiner-Abtei und barocke Schlossanlage. Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalspädagogik sowie die Erwachsenenbildung. Marburg: Tectum Verlag.
- Ströter-Bender, Jutta (2009): Tapeten - Kunst - Wandgestaltung. Projekte für die Wand im Kunstunterricht der Sekundarstufen. Marburg: Tectum Verlag.
- Thümmler, Sabine (1998): Die Geschichte der Tapete. Raumkunst aus Papier aus den Beständen des Deutschen Tapetenmuseum Kassel. Kassel: Edition Minerva.
- Thümmler, Sabine (2000): Tapetenkunst. Französische Raumgestaltung und

Innendekoration von 1730 – 1960. Sammlung Bernard Poteau. Kassel: Edition Minerva.

Museen

Musée du papier peint. La Commanderie. Rixheim (Elsass)
Dieses Museum befindet sich in den alten Fabrikräumen der Tapetenfirma Zuber, die bis heute ihre traditionsreichen Motive des 19. Jh. produziert.
28 rue Zuber
B.P. 41
F- 68171 Rixheim
Tel. +33(0)3 89 64 24 56
www.museepapierpeint.org

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender:

lehrt seit 2000 an der Universität Paderborn im Fach Kunst mit den Schwerpunkten Malerei und Kunstdidaktik; World Heritage Education and Research;
Zahlreiche Veröffentlichungen, Initiatorin des Lehr- und Forschungsprojektes: Materielle Kultur und Museumskoffer zum UNESCO-Welterbe, Kooperationen mit Welterbestätten,
Seit 2009 Mitherausgeberin dieser Internet-Zeitschrift ,
Herausgeberin der Buchreihe „Kontext: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung“ im Tectum Verlag.



Naheema Daniela Blankenburg

Tapetenmuseum Kassel



Als Ort der Bewahrung, Sammlung und Ausstellung von Kulturgut nehmen Museen einen besonderen Stellenwert innerhalb der kulturellen Sphäre eines Landes ein. Das Deutsche Tapeten-Museum in Kassel, welches sich der „lückenlosen“ Dokumentation der Geschichte der Tapete widmet, repräsentiert in diesem Kontext einen weltweit einmaligen Typus eines öffentlichen kunstgewerblichen Spezialmuseums, in dessen Spannungsfeld sich Fragen der Entstehungsgeschichte, Sammlungskonstitution und Ausstellungskonzeption in Abgrenzung zu den klassischen Kunstgewerbemuseen überlagern.



As a place for the preservation, collection and exhibition of cultural assets museums are of particular importance within the cultural spheres of a country. The German Wallpaper Museum in Kassel, which is devoted to the comprehensive documentation of the history of wallpapers, represents a unique kind across the world of a public specialized museum for applied arts, where the questions of its development, the compilation of its exhibits and the concept of exhibition in contrast to classic museums for applied arts interfere with each other.



Museos, como ser lugares de conservación, colección y exhibición de bienes culturales, ocupan una posición especial dentro de la esfera cultural de un país. En este contexto el museo alemán para papeles pintados en Kassel, que se dedica a la documentación coherente de la historia del papel pintado, representa un modelo único en el mundo. Es un museo especial que une cuestiones alrededor de la historia de origen, la constitución de colección y la concepción exhibicional en deslinde a los museos de artesanía convencionales.

Die vorläufige Schließung des Deutschen Tapetenmuseums in Kassel im November 2008 aufgrund einer Neuordnung der Kasseler Museumslandschaft bietet einmal mehr Anlass, die Geschichte dieses weltweit einmaligen Typus eines öffentlichen kunstgewerblichen Spezialmuseums näher zu beleuchten. Zentrale Fragestellungen richten sich in diesem Zusammenhang auf die Art der Entstehung, die Sammlungskonstitution sowie die unterschiedlichen Ausstellungskonzeptionen. So hat es sich das Tapetenmuseum seit seiner Gründung zur Hauptaufgabe gemacht, „[...] trotz aller wogenden Zeitströmungen festzuhalten, was Geschlechter vor uns geschaffen haben, dem Überkommenen eine bleibende Stätte zu bereiten, es vor Verfall zu bewahren und der Nachwelt zu überliefern.“ (Apell: 127). Im Sinne einer Bewahrung von Kulturgut kommt dem Museum somit gleichzeitig eine volkerzieherische, praktische und kulturhistorische Bedeutung zu, weshalb der ehemalige Direktor Heinrich Apell es auch als „Völkermuseum der Tapete“ bezeichnete.

Entstehungsgeschichte

Die Gründung des Deutschen Tapetenmuseums in Kassel im Jahre 1923 geht auf die Initiative einer Einzelperson, nämlich des Geheimrates Gustav Iven, zurück, dessen Sammlung historischer Tapeten erstmals 1911 auf der kommerziellen Tapeten-Ausstellung in Hamburg präsentiert wird. Die Ausstellung ist als Werbung für die Tapete konzipiert und repräsentiert im übergeordneten Kontext eine Reaktion der Branche auf die zunehmende Verdrängung der als stilwidrig und unhygienisch bezeichneten Tapete zugunsten einer Betonung der reinen Materialästhetik der Innenwand durch

Anstrich oder Bemalung nach der erfolglosen Jugendstilperiode. Durch den Erfolg dieser Ausstellung kristallisiert sich schließlich die Idee der Errichtung eines eigens diesem industriellen Zweig des Kunstgewerbes gewidmeten Museums als Ausstellungsort alten Kulturgutes sowie als Instrument zur Weiterentwicklung und Hebung der Wohnkunst in Form einer Anregung zu neuem, zeitgemäßem Schaffen heraus (Archiv DTM; Tapeten-Zeitung 1943). Im Gegensatz zu den historischen städtischen Heimat- und Landesmuseen, die in Deutschland zu einem Großteil im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts entstehen, vorwiegend lokalhistorische und konservatorische Zielsetzungen verfolgen und nebenbei auch Kunstgewerbe sammeln (Mundt 1974: 50), gehen die Intentionen des Tapetenmuseums – obwohl einerseits Teil des Hessischen Landesmuseums in unmittelbarer Nachbarschaft zur kunstgewerblichen Sammlung – andererseits jedoch über lokalhistorische Grenzen hinaus, weshalb es innerhalb der Tapeten-Sammlungen zu einer Institution von internationaler Bedeutung auf Augenhöhe mit Paris, London und New York avancierte. Alle vier Sammlungen bilden hier gemeinsam die bedeutendsten Tapeten-Kollektionen weltweit. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass obwohl insbesondere England und Frankreich als Ursprungsländer des Papiertapetendrucks die Sammlung und Pflege historischer Tapeten viel früher als traditionsbewussten Auftrag begreifen, sich das einzige Tapetenmuseum ausgerechnet in Deutschland herausbildet (Leiß 1962: 69). Hier sei noch einmal festgehalten, dass Kunstgewerbemuseen zur Zeit der Gründung des Tapetenmuseums bereits eine feste Größe innerhalb der Museumslandschaft

des europäischen und amerikanischen Kontinents konstituieren. Die Definition von „Tapete“ ist um 1900 vielseitig, da kaum deutschsprachige Literatur zu diesem Themengebiet existiert und die bedruckte Papierrolle innerhalb des Kunstgewerbes kein Forschungsobjekt der Kunstwissenschaft darstellt. Konzentrieren sich die Bestrebungen von Fabrikanten und Handel hierzulande in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts hauptsächlich auf die Einrichtung einer musealen Institution, erscheinen nach 1900 in der Reihenfolge England, USA, Frankreich Abhandlungen, die sich ausschließlich mit der bis dahin weitgehend unbekannteren Historie der Tapete beschäftigen. Stellt Deutschland somit zunächst in erster Linie das Museum für die Tapeten, liefern die anderen Länder die entsprechende Literatur (Leiß 1962: 69).

Die Gründung des Museums kurz nach dem Ersten Weltkrieg zu Zeiten der Inflation stellt den privaten Trägerverein Deutsches Tapetenmuseum e.V. bzw. den verhältnismäßig kleinen und ohnehin im Krieg lahmgelegten Wirtschaftszweig von Tapetenindustrie und -handel schließlich vor erhebliche Probleme, welche die geplante Realisierung des Projekts zunächst gefährden. So ist der anlässlich der lang ersehnten Eröffnungsfeier im klassizistischen Roten Palais (Abb.1 und 2), einer ehemaligen Stadtresidenz der Landgrafen am Friedrichsplatz aus dem frühen 19. Jahrhundert, zum Ausdruck gebrachte symbolische Gehalt des Tapetenmuseums, nicht nur in Form einer Wertschätzung der Tapete als Spiegelbild der Wohnkultur, sondern darüber hinaus als Beweis für die Lebenskraft und das kulturelle Streben des deutschen Volkes in besonderer Weise nachvollziehbar (Tapeten-Zeitung 1923). Die Ansiedlung des Museums im ehemals landgräflichen Kassel kann darüber hinaus durch Gründe der Tradition gerechtfertigt werden, da Johann Christian

Abb.1: Rotes Palais am Friedrichsplatz (Archiv DTM/mhk)



Arnold (1758-1842) dort im Jahre 1789 als einer der ersten deutschen Fabrikanten mit der Herstellung handgedruckter Papiertapeten von hoher Qualität begonnen hatte (Thümmler 1998). Nach dem Umzug in den geräumigeren Weißen Palais (Abb.2) 1934, ebenfalls am Friedrichsplatz, wird bei Fliegerangriffen im Zweiten Weltkrieg ein großer Teil des Archivs mit den dort lagernden Tapeten durch Feuer vernichtet. Ein stark verkleinertes Nachkriegsmuseum öffnet schließlich im Jahre 1948 im Weißensteinflügel von Schloss Wilhelmshöhe, bis das Tapetenmuseum dann im Zuge des großen Wiederaufbauplans der Staatlichen Kunstsammlungen ab 1976 im Hessischen Landesmuseum untergebracht wird, wo es bis heute residiert. Im Zusammenhang mit der Gründung des Deutschen Tapetenmuseums wird ebenfalls bereits früh die Notwendigkeit eines entsprechenden Lehr- und Unterrichtsinstitutes erkannt, weshalb es 1934 zur Einrichtung der Tapetenfachkurse kommt; ab 1957 dann als Fachschule des Deutschen Tapetenhandels (Archiv DTM; Tapeten-Zeitung 1943). Seit 1993 befindet sich das Museum in der Obhut des Landes Hessen, da der Verein eine finanzielle Trägerschaft nicht mehr leisten konnte.

Sammlungskonstitution

In Bezug auf die Sammlungskonstitution des Deutschen Tapetenmuseums ist zunächst hervorzuheben, dass die Tapete als Erzeugnis der angewandten Kunst kein Sammlungsobjekt im klassischen Sinne darstellt, d.h. innerhalb des Kunst- und Antiquitätenhandels und somit auch als Objekt privaten Sammelns bis heute kaum eine Rolle spielt. Während dies häufig mit dem geringen Sammelwert der Tapete begründet wird, merkt Gustav Iven diesbezüglich kritisch an: „Wir begegnen oft der irrigen Ansicht, dass nur das sammelnswert ist, was einen hohen Materialwert

Abb.2: Weißes und Rotes Palais am Friedrichsplatz (Archiv DTM/mhk)



besitzt. Ich meine, der Kern, die Form, das Wesen, die Art der Ausführung geben erst dem Gegenstand ästhetischen und ethischen Gehalt.“ (zit. nach Tapeten-Zeitung 1923: 185). Das Museum erhält seinen Grundstock ausschließlich aus den Kreisen der Tapetenfabrikanten; darunter die Privatsammlung Gustav Ivens (u.a. eine Kollektion Perlmuttermalerei der ehemaligen Tapetenfabrik Herting), Stücke der Hamburger Tapeten-Ausstellung sowie Überreste der Tapetenmanufaktur Arnold. Da zunächst kaum geeignetes Material aus dem Ausland vorliegt, erfolgt eine stärkere Konzentration auf die Erfassung heimatlicher Quellen (Archiv DTM; Mick 1980: 87). Bei der Eröffnung des Deutschen Tapetenmuseums 1923 im Roten Palais beläuft sich der Umfang der Sammlung auf etwa 9000 Objekte und wächst in den Folgejahren, bereichert um weitere Leder-, Wachstuch-, Leinen- und Papiertapeten, eine beachtliche Kollektion an Buntpapieren sowie eine Ostasien- und Südseekollektion, dank größerer Ankäufe und Spenden von Freunden und Gönnern des Museums rasch an. Anlässlich der Umsiedlung des Museums in das Weiße Palais können bereits mehr als 20.000 historische Tapeten festgestellt werden (Mick 1974: 4). Gemäß der Zielsetzung eines möglichst lückenlosen Überblicks über die Geschichte der Wandbekleidung verfügt das Deutsche Tapetenmuseum, insbesondere im Vergleich mit den Sammlungen der klassischen Kunstgewerbemuseen, über eine sehr breite Kollektion und sammelt sowohl epochen- als auch länder- bzw. kontinentübergreifend ohne dabei eine bestimmte thematische Orientierung zu verfolgen. Dennoch lässt sich auch hier eine entsprechende Schwerpunktsetzung im Bereich der besonders wertvollen Goldleder- sowie der französischen Panorama-Tapeten konstatieren. Ergänzt werden

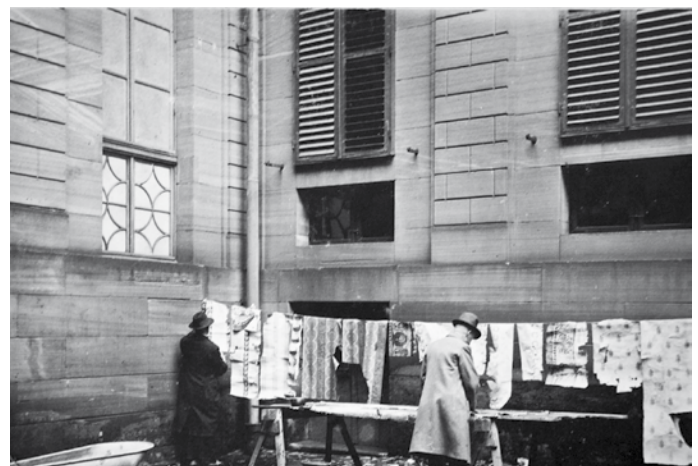
Abb.3: Handdruckformen Mitte 19. Jahrhundert (Archiv DTM/mhk)



die Tapeten zusätzlich durch verwandte Objekte (Abb.3), wie Entwürfe, technische Geräte, handschriftliche Dokumente und Bilder, wodurch sich das Tapetenmuseum in seiner Charakteristik als Spezialmuseum auszeichnet. Gerade in der Anfangszeit stellen Schenkungen in Form von Geld- oder Sachspenden einen entscheidenden Faktor dar, wobei Letztere zwecks Aufbau der Sammlung zunächst von größerer Bedeutung sind. Jedoch wirken sich äußere Einflüsse wie etwa Kriegszerstörungen oder Verluste durch Vandalismus ebenfalls negativ auf die Sammlungskonstitution aus. Mittlerweile ist die Sammlung des Deutschen Tapetenmuseums wieder auf die ursprünglichen etwa 20.000 Exemplare angewachsen.

Hinsichtlich der Frage, wie die alten Tapeten eigentlich als Sammelobjekte in das Museum gelangen, schreibt einer der ehemaligen Direktoren in einem Aufsatz von 1980: „In Fetzen natürlich, denn wohl erhalten kriegt man das mürbe, einst handgeschöpfte und dünne Papier nirgendwo von den Wänden herunter. Tapetenrollen, die ungeklebt übrig wären, gibt es seit dem Krieg so gut wie nie mehr. So bleibt nur die Abnahme und das Lösen von „gebrauchter Ware.“ (Mick 1980: 87). Als Besonderheit der auf diese Weise erhaltenen Objekte (Abb.4) lässt sich anführen, dass auf der Unterseite häufig noch die sogenannte Makulatur in Form von Zeitungspapier aus der entsprechenden Epoche zu finden ist, welche eine klare Datierung der Tapete, die ansonsten oftmals mehr oder weniger anonym bleibt, erlaubt. Diese Tatsache, dass die Tapete als fester Bestandteil des häuslichen Alltags mitunter allzu schnell in Vergessenheit gerät und unachtsam heruntergerissen oder überklebt wird, so der Direktor, rechtfertigt bereits die Existenz eines Museums, welches sich die Sammlung dieses kunsthandwerklichen Erzeugnisses

Abb.4: Reinigung der Tapetenfetzen im Schlosshof des Roten Palais (Archiv DTM/mhk)



zur Aufgabe gesetzt hat (ibidem). Allerdings ist diese Darstellung mittlerweile veraltet, da das Museum nur noch unverklebte Rollen, die entweder offiziell über den Kunsthandel erworben werden oder aus dem privaten Bereich, etwa aus Dachbodenfunden, resultieren, sammelt.

Ausstellungskonzeption

Während sich die Tapeten innerhalb der Ausstellungen der klassischen Kunstgewerbemuseen in einen übergeordneten Verbund kunstgewerblicher Erzeugnisse gliedern und aus diesem Grund eine wesentlich geringere Anzahl an Objekten präsentiert wird, zeigte das Deutsche Tapetenmuseum in seiner dauerhaften Ausstellung aktuell bis zu seiner Schließung ca. 600 Stücke; darunter schwerpunktmäßig Papiertapeten. So spielt schon anlässlich der Gründung des Tapetenmuseums die Frage nach der musealen Reife des Ausstellungsgegenstandes Tapete eine zentrale Rolle (Tapeten-Zeitung), da in keinem anderen Museum die Tapeten derart im Vordergrund stehen. Der technischen Komponente wird hier etwa mit der originalgetreuen Nachbildung einer alten Handdruckkammer Rechnung getragen. Konzeptuell werden die Tapeten sowohl in einer historisch-geografischen Ordnung (Rotes Palais, Abb.5) als auch in Form von Stilkabinetten (Weißes Palais, Abb.6) sowie entlang einer typologischen Gliederung mit Stilkunde (Landesmuseum) präsentiert. Während der Ausstellung im Weißensteinflügel wird darüber hinaus eine Moderne Abteilung (Abb.7) eingeführt, mit welcher das Deutsche Tapetenmuseum als erstes Fachmuseum Deutschlands den rein musealen Rahmen sprengt (Kasseler Stadtausgabe 1954), indem es sich zwecks eines Beitrags zu Geschmacksbildung und Wohnkultur den Erzeugnissen der gegenwärtigen Tapetenindustrie öffnet.

Die unterschiedlichen Ausstellungskonzepte gestalten sich u.a. im übergeordneten Spannungsfeld von Objekt-Serien und sogenannten period rooms, den epochentypischen Stilmustern. Die reine Tapeten-Schau ist dabei jedoch keineswegs mit dem aus der Vorbildertradition des 19. Jahrhunderts erwachsenen materialbasiert/technischen Ansatz der klassischen Kunstgewerbemuseen gleichzusetzen, da das deutlich jüngere Deutsche Tapetenmuseum zu keiner Zeit als Mustersammlung, etwa für Fabrikanten und Designer, konzipiert wurde. So fokussiert das Museum hier von Anfang an einen breiteren kulturhistorischen Bildungsauftrag und richtet sich zugleich an ein

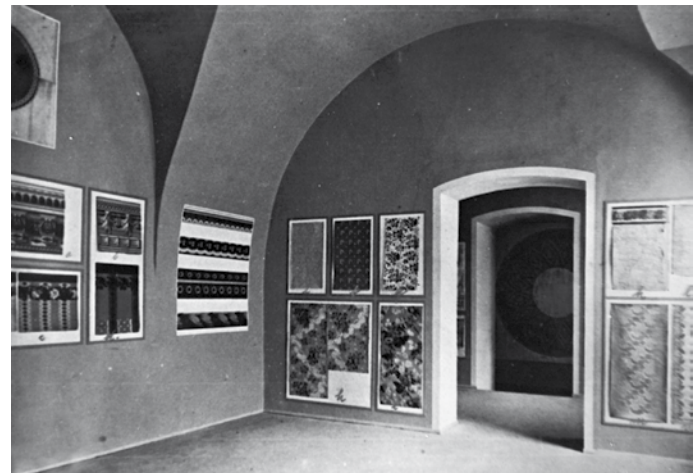


Abb.5: Papiertapeten; Rotes Palais (1923, Archiv DTM/mhk)



Abb.6: Amor und Psyche Zimmer; Weißes Palais (Archiv DTM/mhk)



Abb.7: Thema „Neuzeitlicher Hand- und Maschinendruck“; Moderne Abteilung, Weißensteinflügel (1956, Archiv DTM/mhk)

möglichst breites Publikum. Die ausschließliche Konzentration auf einen Ausstellungsgegenstand in seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen wie im Falle der reinen Tapeten-Schau gilt vielmehr als eigentliches Spezifikum eines Fachmuseums gegenüber den klassischen Kunstgewerbemuseen. Die unterschiedlichen Reaktionen der Ausstellungsbesucher und Kritiker spiegeln die konzeptuelle Problematik in Bezug auf ein geeignetes,

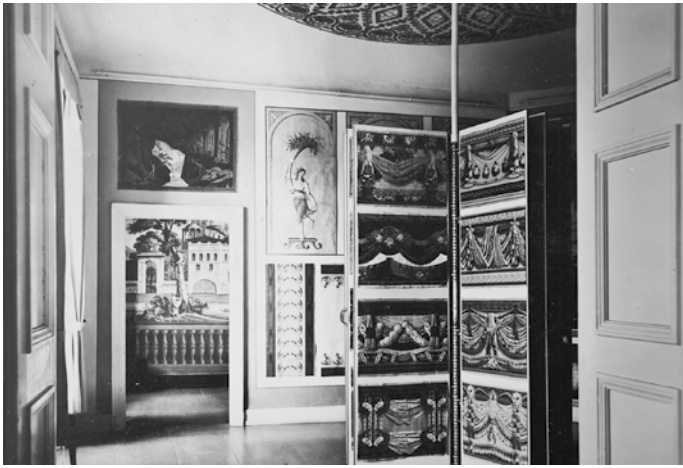


Abb.8: Empire- und Biedermeiertapeten; Weißes Palais (Archiv DTM/mhk)

möglichst anschauliches Ausstellungs-konzept sehr gut wider: So werden auf der einen Seite wandbespannte Wohnräume als Verdeutlichung des übergeordneten epochentypischen Kunstschaffens mit Verweis auf die wiedergewonnene Lebendigkeit des aus seiner Isolation befreiten Objektes bei gleichzeitiger kunsthistorischer Ernsthaftigkeit explizit gefordert, während die Objekte innerhalb der gängigen chronologischen Anordnung als „staubig, nüchtern, sachlich, stumm, schweigend und tot“ nebeneinander stehend empfunden werden (Stadtzeitung 1934). Der gemeinschaftlichen Präsentation kunstgewerblicher Objekte wird gleichsam unterstellt, auf diese Weise ein stärkeres Interesse des Publikums zu wecken. Auf der anderen Seite wird das Konzept der period rooms hingegen als mit einem Fachmuseum unvereinbar abgelehnt und auf den Vorteil der Konzentration auf nur einen Ausstellungsgegenstand gegenüber der kunsthandwerklichen Verbundausstellung hingewiesen, wobei zusätzliche Ausstattungsdetails vielmehr als störend und ablenkend beschrieben werden (Artis 1971: 16). Hier wird davon ausgegangen, dass die Tapeten allein die Charakteristika einer bestimmten Zeit besser zu reflektieren vermögen als die besten Interieurs (Norbert 1926: 661). In Bezug auf das innerhalb der Ausstellung im Weißen Palais adaptierte Konzept der period rooms ist hier jedoch anzumerken, dass es sich um eine konzeptuelle Mischform bzw. ein duales System in Form eines Variierens von großen, übersichtlichen Wandflächen auf der einen und abgeschlossenen Kabinetten auf der anderen Seite handelt, d.h., die chronologisch/geografische Ordnung einzelner Tapeten (Abb.8) wird zusätzlich beibehalten. Vor dem Hintergrund der vorläufigen Schließung des Museums bleibt eine Klärung der Frage nach dem geeigneten

Ausstellungskonzept vorerst abzuwarten, wobei eine Installation epochentypischer Stilräume wieder zur Diskussion steht. Die Bemühungen um den Erhalt sowie weiteren Ausbau des Tapetenmuseums in Vergangenheit wie Gegenwart verdeutlichen die besondere Funktion der Institution als Kulturstätte von hoher Bedeutung, die gleichzeitig eine Lücke im Bereich der Fachmuseen schließt (Leiß 1962: 70), denn „So früh aber die Phantasie der Menschen sich damit beschäftigte, die Wände der engsten Umgebung zu bekleiden und zu schmücken, so spät dachte man daran, diese wichtigen Kulturdokumente zu sammeln.“ (Herbordt: 52).

Für den geplanten Neubau des Tapetenmuseums wird ein Zeitraum von 2013 bis 2015 als realistisch erachtet.

Literatur:

- Archiv des Deutschen Tapetenmuseums
- Apell, Heinrich: Das Deutsche Tapetenmuseum zu Kassel. Archiv Deutsches Tapetenmuseum
- Tapeten-Zeitung, Fachblatt der deutschen Tapeten- und Linoleumwirtschaft
- Mundt, Barbara (1974): Die deutschen Kunstgewerbemuseen im 19. Jahrhundert. München: Prestel
- Leiß, Josef (1962): Spezialmuseen in Deutschland. Das Deutsche Tapetenmuseum in Kassel. In: Kulturarbeit, Ausgabe 4
- Thümmeler, Sabine (1998): Der Tapetenfabrikant Johann Christian Arnold (1758-1842). Kassel: Sparkasse Kassel
- Mick, Ernst Wolfgang (1980): Ein Museum mit nichts als Tapeten. In: Hessischer Gebirgsbote, Ausgabe 3
- Mick, Ernst Wolfgang (1974): Die Geschichte des Deutschen Tapetenmuseums. In: Tapeten-Tips, Ausgabe 1
- Kasseler Stadttausgabe der Hessischen/Niedersächsischen Allgemeinen. Kassel: Dierichs GmbH & Co. KG (1954)
- Museum ohne Chance? Ein Besuch im Deutschen Tapetenmuseum in Kassel. In: Artis, Ausgabe 12 (1971)
- Norbert, Willy (1926): Das Deutsche Tapetenmuseum zu Kassel. In: Velhagen & Klasing's Monatshefte, Ausgabe 12
- Kasseler Stadtzeitung. Kassel (1934)
- Herbordt, Friedrich : Das einzige Tapetenmuseum der Welt. Archiv Deutsches Tapetenmuseum

Angaben zur Autorin:


Naheema Daniela Blankenburg
2003-2008 Studium der Fächer Französisch und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn; seit 2008 Promotion im Fach Kunst bei Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Forschungsschwerpunkt: internationale Kunstgewerbemuseen und Tapeten-Kollektionen; Forschungsaufenthalte in Kassel, Paris, London und New York (2008-2010)
E-Mail: D_Blankenburg@gmx.de



Sabine Grosser

ANSICHTSSACHEN

Chancen transkultureller Perspektiven im Lernen mit Kunst und darüber hinaus

 Kulturelle Globalisierungsprozesse verbunden mit einer zunehmenden Mediatisierung und Medialisierung prägen heute die Erfahrungswelten insbesondere von jungen Leuten. Welche Konsequenzen haben diese Einflüsse für die Entwicklungen zeitgenössischer Kunst- und Medienwelten und ihre Vermittlung? Eine zunehmende Mobilität und die Möglichkeiten der neuen Medien sorgen für eine zunehmende Transkulturalität und verweisen auf ein breit gefächertes Spektrum an Möglichkeiten der Identitätsbildung. Transkulturelle Erfahrungen gewinnen in Medien, sei es in der Werbung, Computerspielen oder Filmen eine zunehmende Präsenz.

Doch bieten diese neuen Erfahrungen nicht nur neue, vielfältige Möglichkeiten, sondern bergen auch Schwierigkeiten z. B. für die Identitätsbildung insbesondere von Kindern und Jugendlichen.


Zwischen unterschiedlichen transnationalen Kulturen, einschließlich Jugend- oder Subkulturen, fällt es schwer, einen eigenen Standpunkt zu finden. Das Resultat ist eine zunehmende Verunsicherung bei der eigenen Identitätsbildung.

Im Sinne eines transkulturellen Lernens kann die Arbeit an und mit Kunst, Kultur und Medien dazu beitragen, solche Erfahrungen und Prozesse unter einer neuen, erweiterten Perspektive zu betrachten.

Dabei steht nicht nur der Blick auf fremde Kulturen im Mittelpunkt, sondern auch das Hinterfragen der eigenen Kultur und Identität spielt eine bedeutende Rolle. Im Rahmen der Vermittlungsarbeit in schulischen und außerschulischen Lernzusammenhängen kann die Arbeit an und mit Bildern unter transkultureller Perspektive in vielerlei Hinsicht positive Wirkungen mit sich bringen und die Entwicklung einer eigenen kulturellen und persönlichen Identität der Lernenden fördern.

Die Auseinandersetzung kann direkt an Irritationen und Komplexitäten anknüpfen und zu einem erweiterten Kunst-, Kultur- und Medienverständnis der Lernenden beitragen, das ihnen Orientierung sowie Platz zur Selbstreflexion bietet. Darüber hinaus wird eine kritische Sichtweise auf Bildmaterialien geschult, die Neugierde an kultureller Forschung geweckt und eine Offenheit gegenüber fremden Kulturen gefördert.

Der Artikel basiert auf dem Konzept meiner Antrittsvorlesung als Privatdozentin an der Universität Paderborn und greift Gedanken auf, die ich im Zusammenhang mit meiner Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Kelaniya in Sri Lanka (1997-2002) in den letzten Jahren entwickelt habe (vgl. Grosser 2009, Grosser 20081-3).


 Cultural globalization processes combined with an increasing mediatisation and medialization shape the experiences especially of young people today. Which consequences do these influences have on the development of contemporary arts and media worlds and teaching them? An increasing mobility and the possibilities of the new media lead to an increase in transculturality and point to a wide variety of chances of identity building. Transcultural experiences are increasingly present, for instance in advertising, computer games, or films.

Yet these experiences do not only offer new diverse possibilities, they also hold difficulties e.g. for the building of the personal identities of children and youngsters: It is hard to find one's own point of view among different transnational cultures, including youth and sub-cultures. The result of this is an increasing uncertainty concerning the building of one's own personal identity.

In the sense of transcultural education working with art, culture and media can contribute to a new way of looking at such experiences and processes. The emphasis does not only lie on looking at foreign cultures, but the questioning of one's own culture and identity also plays an important role. From a transcultural perspective learning processes in and outside schools can be enhanced by working with pictures and thus support the development of the students' own cultural and personal identities.

Confusion and complexity can be the start of dealing with them and thus lead to a wider understanding of art, culture and the media, which will give pupils orientation and room for self-reflection. Moreover, the critical approach to pictures can be trained, the curiosity for cultural research can be piqued and openness to foreign cultures can be enhanced.

This article is based on the concept of my inaugural lecture as assistant lecturer at Paderborn University and takes up ideas I have developed during my time at Kelaniya University of Sri Lanka (1997-2002).

 **Cuestión de perspectiva – Potencia de perspectivas transculturales en el contexto de aprender por arte y más disciplinas.**

Hoy día las experiencias de niños, jóvenes y adolescentes son marcadas por procesos de globalización y una aplicación creciente de medios digitales de la comunicación. ¿Cuales consecuencias tienen estas influencias para los desarrollos de mundos artísticos y mediáticos del presente y la mediación referente?

Una movilidad en aumento y las posibilidades de los Nuevos Medios crean una situación que gana en transculturalidad y refieren a un ámbito aumentado de posibilidades para la conformación de identidad.

Experiencias transculturales son cada vez más presentes en los medios de comunicación, tan en la publicidad como en juegos digitales y películas.

Pero estas nuevas experiencias no sólo ofrecen diversas posibilidades nuevas, sino también contienen dificultades, por ejemplo para el desarrollo y la creación de la identidad propia principalmente para niños y jóvenes.

Entre diferentes ámbitos culturales transnacionales, inclusive las subculturas y las de jóvenes, es difícil encontrar la propia posición. El fruto es una confusión creciente respecto a la creación de la identidad.

En el sentido de un trabajo transcultural el enfrentamiento con arte, cultura y diferentes medios puede contribuir a una consideración de experiencias y procesos como esos bajo un punto de vista amplificado. En este contexto la perspectiva no sólo se concentra a culturas extrañas, sino también al desafío de preguntar a la cultura y la identidad propia.

En el marco de la mediación en contextos dentro y afuera de las instituciones de educación el trabajo con imágenes bajo la perspectiva transcultural puede ser ventajoso por diferentes razones, y puede promover el desarrollo de una identidad propia de los niños y jóvenes que aprenden.

El enfrentamiento puede conectar directamente a desconcertaciones y aspectos complejos y también conducir a un entendimiento amplificado en los ámbitos de arte, cultura y los medios.

Por fin este entendimiento ofrece orientación y espacio para reflexionar sobre si mismo. Con un acercamiento como esta además se entrena una vista crítica a imágenes, se despierta la curiosidad relativo a la investigación cultural y se promueve la franqueza frente a culturas extrañas.

Este artículo se basa en el concepto de lección inaugural como profesora no numerario en la universidad de Paderborn y refiere a ideas que he desarrollado en relación de mi actividad investigativa y de enseñanza realizada en los últimos años en la universidad Kelaniya en Sri Lanka (1997-2002). (vgl. Grosser 2009, Grosser 20081-3).

Kulturelle Globalisierungsprozesse

Globalisierung wird im Allgemeinen auf das wirtschaftliche Zusammenwachsen von Märkten bezogen und die damit verbundenen Prozesse werden vor allem im Hinblick auf wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Entwicklungen betrachtet. Die Entwicklungen der kulturellen Bereiche stehen in der Regel nicht im Mittelpunkt der Diskussion, wenn auch die Relevanz der Globalisierungsprozesse für das gesellschaftliche und kulturelle Leben unstrittig ist.

„Die Entfaltung des Weltmarktes“, argumentiert diesbezüglich Kevin Robins, „hat tiefreichende Folgen für Kulturen, Identitäten und Lebensstile“ (Robins 1998: 80). Diese Prozesse, die mit der Globalisierung verwoben sind, jedoch kulturelle Bereiche betreffen, werden als kulturelle Globalisierung bezeichnet.

Ulrich Beck schreibt in seinem Buch Was ist Globalisierung?: „Die Globalisierung ökonomischen Handelns wird begleitet von Wellen kultureller Transformation, einem Prozess, den man 'kulturelle Globalisierung' nennt. Dabeigehtessicherlich auch und zentral um die Fabrikation kultureller Symbole – einen Vorgang, der sich allerdings seit langem beobachten lässt“ (Beck 1998: 80 – 81). Gegenüber der von Beck aktivisch beschriebenen ökonomischen Handlung erscheinen die kulturellen Transformationsprozesse im Vergleich mit Wellen, die diesen Prozess begleiten, eher passivisch. Dagegen kann ich in meinen Forschungen zu den kulturellen Entwicklungen in Sri Lanka aufzeigen, dass es sich bei den kulturellen Entwicklungen nicht nur um ungesteuerte, wellenförmige Transformationsprozesse handelt (vgl. Grosser voraussichtlich 2010). Insbesondere die Künstlergeneration der 90er Jahre gestaltet diese Transformationsprozesse sehr bewusst auf verschiedenen Ebenen mit. Diese Künstler beschreiben sich selbst als aktiv Handelnde, die sich bewusst am Demokratisierungsprozess und an der „Fabrikation kultureller Symbole“ beteiligen.

Viele der Kulturschaffenden haben einen transkulturellen Hintergrund. So hat eine Großzahl von ihnen im Ausland studiert und andere Kulturen und Gesellschaften kennengelernt. Zurückgekehrt in ihr Heimatland nutzen sie die gewonnenen Erfahrungen, um die weitere Entwicklung aktiv zu gestalten.

Durch meine Tätigkeit als DAAD Lektorin in Sri Lanka und den damit verbundenen Forschungen wurde ich

persönlich zu einer temporären Migrantin, zu einem Menschen, der für einen längeren Zeitraum seinen geografischen, sozialen und kulturellen Lebensraum wechselt. Dieser Wechsel ist zwangsläufig verbunden mit einem Perspektivenwechsel - sei es in der wissenschaftlichen, der künstlerischen oder auch der pädagogischen Arbeit. Die eigene Kultur muss unter einer Außenperspektive neu gedacht werden, um sie angemessen im neuen Kontext vermitteln zu können:

Was muss bedacht werden, wenn ich etwas Unbekanntes vermitteln möchte? Welche Aspekte setzen wir in unserem Denken implizit voraus? Welche Bedeutungsverschiebungen schleichen sich ein? Welche neuen Aspekte, Ideen und Erklärungszusammenhänge werden im neuen Umfeld angeregt?

Es handelt sich um Fragen, die nicht zuletzt durch die Spezifik der jeweiligen Sprache offensichtlich werden. Dies ist ein Aspekt, auf den auch die Kuratorin der nächsten documenta Carolyn Christov-Bakargiev verweist, indem sie sich selbst mit Bezugnahmen auf Bulgarien, die USA, Australien und Italien als Weltbürgerin begreift.

„The art lies in the West“

Bezogen auf das Diskurssystem Kunst ist im transnationalen Kontext die Dominanzstellung der westlichen Kunstwelt zu hinterfragen. „The art lies in the West“, formulierte der srilankische Künstler Chandraguptha Thenuwara in einem Interview 2002. Diese Aussage macht sich nicht nur daran fest, dass im lokalen Kunstdiskurs Sri Lankas angenommen wird, dass die Bildende Kunst von den Kolonialherren ins Land gebracht wurde. Malerei gehörte ebenso wie das Klavierspiel, das Teetrinken und die englische Sprache zur Kultur der Kolonialherren, die von der gehobenen Mittelschicht übernommen wurde.

Auch in anderen Teilen Asiens wird die Bildende Kunst als „koloniale Errungenschaft“ verstanden. Eine Sichtweise, die bezogen auf die Kunst der klassischen Moderne und im Hinblick auf die Ausbildung eines Kunstsystems, im westlichen Sinne, sicher zutreffend ist. Allerdings konnte ich in meinen Untersuchungen nachweisen, dass für die aktuelle Kunstszene auch lokale Bildwelten, wie die langen buddhistischen Bildtraditionen, maßgeblich prägend sind. Inwieweit die in Quellen darüber hinaus nachweisbaren Traditionen nicht sakraler Wandmalereien in den

Palästen der ersten Herrscher des Landes bereits in vorchristlicher Zeit auf eine eigenständige Kunsttradition, lange vor der Westlichen, hinweisen könnten, wird aufgrund der schwierigen Quellenlage vielleicht nie gänzlich erforscht werden können. Solche lokalen Bildtraditionen werden leicht übersehen oder aus mangelnder Kenntnis lokaler und westlicher Rezipienten nicht wahrgenommen.

Diese Faktoren sollten jedoch für die im Wesentlichen aus westlicher Perspektive geschriebene Kunstwissenschaft Anlass genug sein, ihren Alleinstellungsanspruch zu hinterfragen. Auch für die lokale Kunstwelt sollte dies ein Grund sein, die aufgezeigten Verhältnisse nicht etwa durch Aussagen wie „die Bildende Kunst liegt im Westen“ zu manifestieren.

Bezogen auf die Vermittlungsarbeit bedeutet dies, eigene Kategorien und Vorstellungen in Frage zu stellen: Was verstehen wir unter Kunst? Was implizieren wir unbewusst mit diesem Begriff?

Durch solche Fragen werden andere Möglichkeiten überhaupt wahrnehmbar. Nur so ist das Bewusstsein für die Relativität der eigenen Kategorien die Voraussetzung dafür, neue Kunst-Formen als gleichberechtigte Möglichkeiten neben anderen anzuerkennen und nicht, vielleicht unbewusst, einem kulturellen Hegemonismus anheimzufallen.

Bilder fremder Kulturen und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche

Auch Kinder und Jugendliche sind verstärkt mit den Auswirkungen dieser kulturellen Globalisierungsprozesse konfrontiert, z. B. durch eine steigende Zahl von Bildern von und aus unbekanntem

Kulturen. Als Beispiel kann der Film Tomb Raider mit Lara Croft und das dazugehörige Computerspiel angeführt werden.

Bei dem Schauplatz für die Dreharbeiten zum Film handelt es sich um die weitläufige Tempelanlage von Angkor Watt in Kambodscha. Im Film selbst tauchen nur Bruchstücke dieser Anlage auf. Im Computerspiel gewinnt die tropische Kulisse an Bedeutung, wenn auch losgelöst vom konkreten Ort. Dennoch reichen diese Bezugnahmen als Anlass für zahlreiche Erinnerungsfotos junger Reisender vor ‚Tomb Raider Tempeln‘, die sie in Internetblogs und Online-Fotoalben mit der Community teilen.

Die Bezeichnung der Orte als „Tomb Raider Temple“ verweist darauf, dass solche Verbindungen nicht zwangsläufig zu einer Auseinandersetzung mit dem Unbekannten führen, sondern eher zu einer Typisierung unter den eigenen Kategorien: Sei es als Prototyp eines asiatischen Tempels in einem Action- und Abenteuerfilm oder in einem Computerspiel, wie in dem genannten Beispiel. Werbeslogans wie „Asienwochen bei McDonalds“ funktionieren ähnlich. Auch sie tragen wenig zu einem differenzierten Asienbild bei.

Diese Beispiele belegen einerseits die starke Präsenz fremder Kulturen in einer medialisierten und mediatisierten Erfahrungswirklichkeit von Jugendlichen, verweisen andererseits jedoch auch auf die subtile und undifferenzierte Wirkung insbesondere visueller, bildlicher Eindrücke nicht-bekannter Kulturen. Die steigende Präsenz und Geläufigkeit von Bildmaterial aus unbekanntem Ländern suggeriert eine vermeintliche Vertrautheit, die jedoch eher dazu führt, dass ein Erstaunen



Abb. 1: Bildbeispiel der Computergrafik aus Tomb Raider.



Abb. 2: Foto eines Originalschauplatzes (Tempel in der weitläufigen Anlage von Angkor Watt v/ Kambodscha)

ebenso ausbleibt wie forschende Nach-Fragen. In diesem Sinn versperrt die steigende Zahl von Bildern fremder Kulturen vielmehr den Blick, als dass sie ihn öffnet.

Transkulturelles Lernen

Daher ist „transkulturelles Lernen“ nicht nur aufgrund einer möglicherweise multikulturellen Zusammensetzung der Lerngruppen und / oder ihres soziokulturellen Hintergrundes wichtig, wie häufig im angloamerikanischen Diskurs argumentiert wird. Diese Faktoren können sich in verschiedenen nationalen Kontexten unterscheiden und sich nicht nur von Fall zu Fall, sondern auch mit fortlaufenden gesellschaftlichen Entwicklungen verändern. Jedes Land und jede Situation ist auf eigene Weise multikulturell. Viel entscheidender scheint die zunehmende visuelle Komplexität und Heterogenität, die mit fortschreitender Globalisierung, unterstützt von technischen und technologischen Neuerungen, steigt und die gerade für die jungen Generationen besonders relevant ist.

Denn wie Wolfgang Welsch schreibt: „Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form von Homogenität und Separiertheit, sondern sind weitgehend durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet“ (Welsch 1995: 41). Auf Welsch geht auch der Terminus der Transkulturalität zurück, auf den ich mich mit der Formulierung des Titels beziehe: „Kulturen sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf. Sie haben eine neuartige Form angenommen, die durch die klassischen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht. Das Konzept der Transkulturalität benennt diese veränderte Verfassung der Kulturen und versucht, daraus die notwendigen konzeptionellen und normativen Konsequenzen zu ziehen“ (Welsch 2002).

Entstehung einer eigenen Jugendkultur

Insbesondere die technischen Möglichkeiten, die mit diesen Prozessen verbunden sind, mögen aus der Sicht der Jugendlichen positiv wahrgenommen werden. Sie nutzen Neue Medien, wie z. B. den Computer, für Online-Chats, präsentieren sich selbst in Bildern und Texten auf Community-Webseiten, wie Schüler-VZ, oder zeigen ihre Videos in YouTube. Sie arbeiten an einer eigenen Jugendkultur, prägen eine eigene Sprache, einen spezifischen Mediengriff und Umgang mit Medien. Die problematischen

Aspekte, die mit diesen Entwicklungen verbunden sind, mögen aus Sicht der Jugendlichen nicht auf den ersten Blick deutlich werden. Ein problematischer Aspekt, der zurzeit öffentlich thematisiert wird, ist z. B. die Informationsbeschaffung zukünftiger Arbeitgeber im Internet.

Sehr tief greifende Veränderungen zeigen die Forschungen des Soziologen Hans Peter Blossfeld von der Universität Bamberg und seiner Mitarbeiter/innen. Sie zeigen in zahlreichen weltweit angelegten Forschungsprojekten, dass die zunehmende Entgrenzung, die mit Globalisierungsprozessen einhergeht, zu gravierenden sozialen Veränderungen führt. Sie untersuchen Jugendliche an der Grenze zum Erwachsenenalter in vierzehn Industrienationen. Sie zeigen, dass das Erwachsenwerden mit einer zunehmenden Unsicherheit einhergeht, verbunden mit vielfältigen Schwierigkeiten für die jungen Erwachsenen.

Eine ihrer zentralen Thesen ist, dass die zunehmende Unsicherheit, die mit der Globalisierung verbunden ist, einen direkten Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen nimmt. Nach ihren Untersuchungen hängen Ergebnisse von Entscheidungsbildungsprozessen auf der individuellen Ebene von übergeordneten Faktoren der Makroebene ab. Damit sind Faktoren gemeint, wie Erfahrungen der Vergangenheit, geltende Werte- und Normensysteme und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Die steigende Unsicherheit macht sich zum Beispiel auf der privaten Ebene in veränderten Paarbeziehungen bemerkbar; so werden flexiblere Gemeinschaften des Zusammenlebens vorgezogen und Entscheidungen für eine feste Partnerschaft aufgeschoben oder aufgegeben. Zudem ist es für die jungen Erwachsenen schwieriger in der Arbeitswelt Fuß zu fassen und eine Festanstellung zu erreichen. Dies bedingt eine längere finanzielle Abhängigkeit von den Eltern. Die eigene Familiengründung wird aufgeschoben oder ganz aufgegeben.

Die untersuchten 14 Länder, darunter Deutschland, Schweden, Ungarn, die USA, Kanada, Mexiko, Spanien und Irland, weisen aufgrund ihrer Länderspezifika jeweils unterschiedliche Entwicklungen auf. So ist es in den USA üblicher, keine lebenslange Festanstellung zu haben und berufliche und private Veränderungen sind selbstverständlicher. In Europa hingegen ist dies ein neues Phänomen und wird von den jungen

Erwachsenen als Bedrohung wahrgenommen (vgl. Blossfeld 2006).

Zusammenfassend unterstützen die zahlreichen Einzeluntersuchungen des Bamberger Forschungsteams die These, dass die verstärkte Intensität der Globalisierung, die heute zu verzeichnen ist, nicht nur eine große Offenheit und unermessliche Vielfalt für junge Menschen bedeutet, sondern auch neue unbestimmte Situationen schafft, die mit steigender Unsicherheit verbunden sind. Bedenkt man das menschliche Bedürfnis nach Orientierung, kann dies zu Widersprüchen und Konflikten führen.

Das Beispiel der USA zeigt allerdings auch, dass es möglich ist, den Umgang mit neuen, ungewohnten Situationen zu trainieren und stützt somit die Relevanz des transkulturellen Lernens.

Eine mögliche Strategie, die von Jugendlichen praktiziert wird, um mit offenen Situationen umgehen zu können, ist das sogenannte „Patch-Working“. Das

bedeutet, dass Kinder und Jugendliche auf einzelne Aspekte kultureller Systeme gleichzeitig zugreifen und diese (neu) zusammenbringen. Dabei sind nicht nur unterschiedliche transnationale Kulturen gemeint, sondern auch Jugend- oder Sub-Kulturen, wie Techno, Hip-Hop, Gothic, Punk oder andere. Ganz bewusst schlüpfen z. B. jugendliche Anime und Manga Fans in verschiedene Rollen, die nicht nur an verschiedene Kulturen, sondern auch an Märchen- oder Sagengestalten und „futuristische Welten“ erinnern.

Aber auch das Patch-Working schafft neue hyperkomplexe Situationen für die Identitätsbildung der jungen Leute (vgl. Keupp / Höfer 1997: 248). Vielfalt, Offenheit und Unbestimmtheit können einerseits neue, ungeahnte Möglichkeiten bieten, aber auch zu Widersprüchen und Konflikten führen. Ein Spannungsfeld, das die Situation für Lehrende und Lernende nicht einfach macht.



Abb.3: Fotografie: Besucher der Connichi in Kassel im Jahr 2008. Eine Manga und Anime Messe, die in den letzten Jahren rasant steigende Besucherzahlen verzeichnet; im Jahr 2008 z. B. 14300 Besucher. Die Jugendlichen verwandeln das Stadtbild in dieser Zeit in eine karnevalistisch anmutende Szenerie - an ungeahnten Orten - wie dem Industriegebiet tauchen Fantasiegestalten an Bushaltestellen auf, denn hier befinden sich die günstigsten Hotels. Ein Beispiel für den direkten Einfluss von Virtualität auf Realität und die Einflüsse aus der japanischen Manga Kultur.

Irritationen, Komplexität und Offenheit als Basis für kulturelles Lernen mit Kunst

Diversitäten, Pluralitäten und Vielfalt sind nicht wirklich neue Themen im Kunstunterricht - aber sie gewinnen in diesem Kontext erneut an Bedeutung und prädestinieren das Fach für die Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen. Irritationen, Komplexität und Offenheit können als Ausgangspunkt für kulturelles Lernen mit Kunst und durch künstlerische Praxis genutzt werden, die das Feld visueller Erfahrungen öffnen und neue Ansatzpunkte für transkulturelles Lernen, vor allem mit visuellem Material, bieten.

Wie oben von mir gezeigt wurde, beziehen sich Jugendliche in ihrer alltäglichen Umgebung auf eine Reihe visueller Phänomene, wie digitale oder analoge Bilder in Spielen, Anzeigen, Filmen, Videos und Clips. Einflüsse von diesen Erfahrungen lassen sich in der Mode, Sprache und dem sozialen Verhalten der Jugendlichen in charakteristischer Weise beobachten und werden von ihnen teilweise bewusst eingesetzt. Daher ist es im Kunstunterricht nicht nur wichtig „nach“ außen, über die Grenzen nach anderen Kulturen zu schauen, sondern auch nach „innen“, um die Interessen der Jugendlichen ernst zu nehmen und eine Möglichkeit zu geben, ein Bewusstsein für die eigenen Kulturen zu entwickeln, die sie mitbringen und diese zu reflektieren.

Im anglo-amerikanischen Diskurs wird häufig

argumentiert, dass indigene Kunst und die Kunst von Frauen aus der Unterrichtspraxis ausgeschlossen werden (vgl. Becker 1996; Singerman 1999) - aber bereits Lucy Lippard führte in *Mixed Blessings* (1990) aus, dass multikulturelle Angelegenheiten vielfältiger und durchlässiger werden: Die Grenzen verlaufen nicht nur zwischen Nationen oder Rassen bzw. Ethnien, sondern auch Geschlecht und Klasse, Wertesysteme, Religion und Politik spielen eine zunehmende Rolle. „The borderlands are porous, restless, often incoherent territory, virtual minefields of unknowns for both practitioners and theoreticians“ (Lippard 1990: 6). Eine Konsequenz daraus sollte sein, kulturellen Phänomenen außerhalb des traditionellen Canons - einschließlich fremdkultureller Kunstformen und Jugendkulturen - mehr Raum zu geben, denn wie Wolfgang Welsch formuliert: „Aestheticization has become a global and primary strategy. And this has an impact on contemporary as well as traditional aesthetics“ (Welsch 2005: 4).

Erweiterte Bildkompetenz über den Umgang mit Kunst hinaus

In diesen Prozessen wird unser Verständnis von Welt in zunehmendem Maß von Bildern bestimmt, von Bildern (mit)konstruiert. Bilder sind in nahezu allen sozialen Systemen Informations- und Bedeutungsträger über Ländergrenzen hinweg.

Wie Johannes Kirschenmann prägnant zusammenfasst: „Die Ästhetisierung von Kommunikation avanciert im Gefolge der Bildschirmmedien global quer zu den ethnisch geprägten Bildkulturen und unterliegt dabei den dominanten Bildkodierungen jener Kulturen, die das Kapital haben, die Bildschirmtechniken zu generieren und transkulturell zu etablieren“ (Kirschenmann: 2). Eine Tendenz, die auch in den Forschungen der Kunsthistorikerin Lydia Hausteins über „Ikonen des globalen Bildverkehrs“ belegt wird. Diese zunehmende Präsenz von Bildern und Bildlichkeit erfordert eine Bildkompetenz über den Umgang mit Kunst hinaus. Der Gegenstandsbereich von Kunstpädagogik kann nicht mehr auf ein wie auch immer geartetes Verständnis von „Kunst“ reduziert werden, sondern muss für den Bereich des „Visuellen“ geöffnet werden.

Dabei ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie sich in ihren Alltagserfahrungen mit Bildern konfrontiert sehen. Demnach sind als Gegenstandsbereich der Kunstpädagogik Bilder im erweiterten Sinn von ästhetischen Objekten relevant:

historische und zeitgenössische Kunstwerke ebenso wie Bilder aus dem Alltag.

In diesen Lernzusammenhängen sollte Kunst als Form kultureller Produktion verstanden werden, die per se von kulturellen Gegebenheiten abhängt und kulturelle Zusammenhänge reflektiert, als Kommentar von Kultur innerhalb von Kultur. Besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei Schnittstellen und Grenzbereiche zwischen Kunst und visueller Kultur bzw. die visuelle Kultur selbst.

Diese Öffnung des Gegenstandsbereichs spricht für die Verwendung des Begriffs des „visuellen Materials“ und bedingt ein vielschichtiges Ästhetik-Konzept und die Öffnung eines traditionell an der westlichen Kunst orientierten Canons.

Wie Hartmut Boehme in seiner Einführung in die „Ästhetik“ (1995) beschreibt „... aufgrund einer sowohl euro- wie logozentristischen Geschichtsphilosophie ist es [...] unmöglich, die Ästhetik im Kontext ethnischer und kultureller Heterogenitäten strukturell zu pluralisieren. Es gibt keine Ästhetik, sondern nur Ästhetiken. Sie sind nicht in eine evolutionäre Reihe zu bringen oder auf ein – womöglich europäisches – Zentrum hin zu ordnen.“

Der Umgang mit visuellem Material im Kontext künstlerischer Bildung, insbesondere bei der Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, sei es im Rahmen des Kunstunterrichts oder außerhalb wie z. B. bei der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Welterbe, spielt im Kontext transkulturellen Lernens eine entscheidende Rolle. Dabei gibt es viele Möglichkeiten, wie transkulturelles Lernen stattfinden kann:

An erster Stelle steht ausdrücklich das Kennenlernen von Kunst und Kultur aus anderen Kulturen und Gesellschaften. Unterschiede sind hierbei auf verschiedenen Ebenen zu bedenken: Zum einen können sich die Produktionsbedingungen von Kunst unterscheiden. Es ist nicht selbstverständlich, dass ein Kunstsystem im westlichen Verständnis der Neuzeit in allen Ländern existiert.

Fragen nach dem Stellenwert und den Ausprägungen von Kunst können hier ebenso ergiebig sein, wie das Kennenlernen neuer Ausdrucksformen und unbekannter ästhetischer Symbolsysteme und Mittel. Wie z. B. bei der Betrachtung des Werkes der afrikanische Modeschöpferin Oumou Sy, die an der Schnittstelle von Mode, Kunst, Spektakel und sozialem Raum arbeitet. Sie geht in ihren Kreationen



Abb.4: Modell von Oumou Sy

frei mit Materialien, Formen, Mustern und Stilen um. Aus dem Zusammenspiel von traditionellen Stoffen und Motiven sowie modernen Elementen entstehen neuartige, stil- und humorvolle Kompositionen. Ihre Arbeit ist nicht nur im Bereich Haute Couture und Prêt-à-porter anzusiedeln, daneben entwirft sie Schmuck, Accessoires oder Kostüme für Kino und Theater. Mit der Gründung des „Karneval von Dakars“ und ihren Aktionen auf der dortigen internationalen Modewoche interveniert sie mit ihrer Arbeit im öffentlichen Raum. Auf der strukturellen Ebene engagiert sich Sy für die Ausbildung von

Modedesignerinnen in traditionellen und modernen Techniken und die Vermarktung ihres Labels „Made in Africa“. Es geht ihr um den Aufbau von lokalen, nationalen und internationalen Infrastrukturen. Auf diese Weise gestaltet Sy gesellschaftlichen, kulturellen Raum.

Eine Auseinandersetzung mit ihrer Arbeit auf den verschiedenen Ebenen kann helfen, die eigenen Kategorien, die Rolle von Theorien oder von Beschreibungen zu reflektieren und so das eigene Selbst und die eigene Kulturbewusstseins wahrzunehmen und zu reflektieren. Die Entgrenzung des Kunstbegriffs

Interkulturalität

und die Relativierung der Autorenschaft werden als charakteristische künstlerische Haltung erfahrbar.

Andere Kunstschaffende setzen sich verstärkt mit Themen auseinander, die im Kontext allgemeiner und kultureller Globalisierungsprozesse eine Rolle spielen. Wie z. B. die Grupo de Artistas de Vanguardia aus Argentinien, die in einer Ausstellung unter dem Titel Tucumán Arde (Tucumán brennt) die ökonomische und soziale Situation rund um den Zuckerrohranbau in der gleichnamigen Provinz untersuchten. Die Ausstellungen aus dem Jahr 1968 in Rosario und Buenos Aires nehmen aktuelle Arbeitsweisen vieler politischer Künstler heute vorweg: Die Gruppe von Künstlern, Dichtern, Intellektuellen und Soziologen unternahm Forschungsarbeiten vor Ort, Recherchen, Interviews und Aufnahmen. Gezielt nutzten sie die Medien und den öffentlichen Raum zur Gegeninformation. Ihre Avantgarde-Protestausstellung realisierten sie in

Form einer vielgestaltigen audiovisuellen Montage, als Medium für die Komplexität der Realität und um die Rolle des Betrachters zu mobilisieren. Ihr Ziel war die Auflösung von Grenzen zwischen künstlerischem und politischem Handeln, wie Léon Ferrari formuliert: „Die Kunst soll weder Schönheit noch Neuheit sein, die Kunst soll Wirkung haben und Verwirrung stiften. Die vollendete künstlerische Arbeit wird jene sein, die im Umfeld des Künstlers eine Wirkung erzielt, die in gewisser Weise der eines terroristischen Anschlags in einem sich befreienden Land gleicht“ (Presstext documenta XII 2007).

Die künstlerischen Interventionen mussten jedoch zunächst politischem Druck weichen. Graciela Carnevale setzte die Arbeit während der Diktatur mit einer Dokumentation fort, die sie erst heute wieder öffentlich ausstellen kann und die auch auf der letzten documenta zu sehen war. Ihre Äußerung mag stellvertretend für die Haltung vieler politischer Künstler stehen: „[...] Das Archiv ist das Gedächtnis



Abb. 5: Ariane Temme bei der Hängung ihrer Installation bei der Silo Ausstellung der Universität Paderborn (2005);



Abb.5b Detailaufnahme aus der Installation: Ariane Temme: o. T., ca. 2 x 2 m, Folien / Fotos / Zeichnungen, 2005. (Fotos: Sabine Grosser)

einiger Erfahrungen einer Gruppe von Künstlern [...] (es) erinnert uns daran, dass die künstlerische Praxis auch weiterhin eine ethische Haltung ist“ (Presstext documenta XII 2007). Eine Aussage die in ähnlicher Weise von Globalisierungstheoretikern, wie z. B. der Inderin Gayatri Spivak in den 90er Jahren, erneut an Relevanz gewinnt.

Die Frage nach der eigenen Identität im Kunstunterricht

Zahlreiche Ansatzpunkte für den Kunstunterricht bietet vor allem die Frage nach der eigenen Identität, die in den Werken zahlreicher zeitgenössischer Kunstschaffender in den letzten Jahren eine entscheidende Rolle spielt.

Zeitgenössische Kunstschaffende, wie Rineke Dijkstra (Niederlande), Shirin Neshat (Iran), Yasumasa Morimura (Japan), Pop Ikone Madonna (USA) oder auch Tracey Moffat (Australien), bieten in ihrer künstlerischen Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Spannungsfeld von Identität und Hybridität zahlreiche Ansatzpunkte zu einer Öffnung des

Themas „Selbstdarstellung und Selbstinszenierung“ im Kontext der angedeuteten Themenkreise. Diese Themen lassen sich auf vielfältige Weise in universitäre oder schulische Curricula einbinden. Neu sind dabei weniger die Themen selbst, als vielmehr ihre Ausrichtung unter den oben skizzierten Perspektiven.

Die Namen stehen für eine Reihe von Kunstschaffenden, die sich Paderborner Studierende im Rahmen meines Seminars „Identität und Hybridität als Themen zeitgenössischer Kunst“ für ihre Auseinandersetzung auswählten. Das Ziel war dabei nicht eine vermeintlich repräsentative Auswahl zu treffen, sondern den Studierenden die Möglichkeit zu geben, aus einem Angebot für sie interessante Konzepte und Arbeitsansätze auszuwählen. Die Auswahl gibt daher eher Hinweise auf künstlerische Ansätze, die auf Jugendliche ansprechend und für eine eigene künstlerische Auseinandersetzung gewinnbringend wirken.

Treffend formuliert eine Paderborner Studentin ihre



Abb. 6a: Beautyretusche (Fotos: Moria Braun)



Abb. 6b: Beautyretusche (Fotos: Moria Braun)



Abb. 6c: Beautyretusche (Fotos: Moria Braun)

Position in einem Arbeitsbuch im Zusammenhang mit dem Seminar „Identität und Hybridität als Themen zeitgenössischer Kunst“: „Die Ideen Wolfgang Welschs haben mich tief berührt. Je mehr ich darüber nachdenke, desto mehr erkenne ich analoge Aspekte in meinem persönlichen Leben: das allgegenwärtige Chaos, das Fehlen einer substanziellen Identität. Diese Ideen werde ich versuchen, in meiner praktischen Arbeit zu materialisieren: im weitesten Sinne die Verkörperung des Menschen einschließlich seiner Zerrissenheit, seiner innerer Konflikte aber auch seiner Vielfalt“ (Auszug aus dem Arbeitsbuch der Studentin).

Eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik erscheint nicht auf den universitären Kontext begrenzt: Mit der Relativität und Veränderbarkeit der eigenen Identität setzt sich z. B. Moria Braun, eine Schülerin der Jahrgangsstufe 12, in ihrer Arbeit unter dem Titel Beautyretusche auseinander.

Mit einem Retusche Programm erprobt sie die Möglichkeiten der Selbstinszenierung im Internet durch die Veränderungen eines beliebigen Porträts zu einem idealisierten Gegenbild. Wie man auf den Ausschnitten sehen kann, achtet sie dabei auf kleinste Details, wie abgekaute Fingernägel.

Diese Beispiele stehen für die vielfältigen künstlerischen Ausdrucksformen, die die Schüler/innen oder Studierenden in diesem Themenzusammenhang wählen:

Sie wählen Techniken digitaler Bildbearbeitung, Installationen, Fotografien, Interventionen im



Abb. 6d: Beautyretusche (Fotos: Moria Braun)

öffentlichen Raum oder Malerei. Bindeglied stellt die Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Idee dar.

Transkulturelles Lernen, wie es hier verstanden wird, spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Wahrnehmung des eigenen Selbst und eine Reflexion der eigenen Kultur in der Auseinandersetzung mit medialen Darstellungsmöglichkeiten in der Schule, an der Universität oder an anderen Lernorten. Ich denke hier z. B. an die Entwicklung der Welterbepädagogik unter Federführung von Prof. Jutta Ströter-Bender an der Universität Paderborn, die sich durch die Anbindung an die Welterbestätten mit grundlegenden transkulturellen Bezügen auseinandersetzt.

Methodische Konsequenzen

Wie gezeigt wurde, kommt den (neuen) Medien und dem Umgang mit Alterität im Kontext der aktuellen Globalisierungsprozesse, die unübersehbar Auswirkungen auf unser „visuelles Material“ haben, eine besondere Relevanz zu. Eine kritische, kulturell forschende Kunsterziehung und -praxis kann den Lernenden helfen, eine eigene kulturelle und persönliche Identität zu entwickeln. Der Umgang mit polykontextuellen, heterarchischen - im Sinne Niklas Luhmans - hyperkomplexen Bedingungen in ihrer Umgebung kann so trainiert und entschärft werden. In diesem Prozess ist es wichtig, die Rolle des Lernenden von einer passiven, perzeptiven Haltung zu der eines fragenden Betrachtenden, kritisch Forschenden und kreativ schaffenden Denkers zu entwickeln.

Diskursive Aspekte innerhalb von Produktions- und Rezeptionsprozessen erlauben netzartige Bezugnahmen auf Sprache, Geschichte und Gesellschaft. Wie Hartmut von Hentig fordert: Ein offenes, dialogisches, zweifelndes, bewertendes und philosophisches Denken wird angestrebt (vgl. Hentig 2002: 71).

Bezug nehmend auf die aktuelle Kunstpraxis des Kartografierens geht es um eine individuelle Verortung im Kontext: Wer bin ich? Wo stehe ich? Wo platziere ich mich? Inwieweit bin ich eigen- oder fremdbestimmt konstruiert?

Im Kontext eines erweiterten Kunstverständnisses werden alle zur Verfügung stehenden Materialien, Medien und Handlungsmöglichkeiten einbezogen und erprobt, neue Räume in vielen sozialen, alltäglichen und gesellschaftlichen Bereichen erschlossen und methodisch rückt der Aspekt der Selbstreflexivität immer mehr in den Mittelpunkt.

Visuelles Material wird zu einem möglichen Baustein zur Konstruktion der eigenen Identität, da viele Kunstschaffende ihre Repräsentationen von Welt oder imaginierten Welten visualisieren und die Lernenden so stimuliert werden, sich selbst bewusst eine eigene Identität zu schaffen.

Viele Jugendliche nutzen mit der Darstellung ihrer eigenen Person und ihres Umfeldes in verschiedenen Rollen die Neuen Medien bereits in diesem Sinn. Mit Mangamesen, Zombie Walk oder Parcours nehmen sie den öffentlichen Raum neu in Besitz. Internetplattformen wie Schüler- oder Studi-VZ bieten nicht nur Potenzial für benutzerreferierende Werbestrategien im Sinne eines viralen Marketings, sondern auch für neue pädagogische Fragen und Überlegungen.

Visuelle Methoden der Selbstdarstellung eingebunden in kreative Prozesse finden hier statt und können zu einem grundlegenden und bereichernden Beitrag individueller Denk- und Reflexionsprozesse werden. Sie können dazu beitragen, die eigene kulturelle und soziale Konditioniertheit im Kontext historischer, sozialer, internationaler und kultureller Veränderung zu positionieren und notwendige Veränderungsprozesse nicht als Unsicherheit, sondern als Chance für Neues wahrzunehmen. Dabei ist es hilfreich, die Wahrnehmung des Existierenden

als Ausgangspunkt für mögliche Neuerungen zu sehen. Denn nur wenn die Bezugsrahmen und Konditionierungen der eigenen kulturellen Identitäten verortet sind, können neue Möglichkeiten als solche erkannt und erprobt werden. Erst dann wird „Culture Travelling“, das Reisen in und zwischen den Kulturen, möglich und der Begriff der „Bildungsreise“ könnte neu besetzt werden.

Bei diesen Prozessen müssen verschiedene Lesarten und unterschiedliche, plausible Interpretationen möglich sein und verstärkt werden (vgl. Efland u. a. 1996). Alles, was sozial konstruiert wurde, kann ebenso dekonstruiert oder entfernt werden, um soziale und kreative Kräfte freizusetzen. So kann soziales und politisches Bewusstsein gestärkt werden und den Lernenden darin bestärken, seinen bzw. ihren Platz durch kritisches Denken zu positionieren. Ein Verständnis der Einflüsse diverser Kontexte bei der Konstruktion des eigenen Selbst kann zu einem Verständnis und der Akzeptanz von Unterschieden bei Anderen beitragen (vgl. ebd.). Das Konzept einer Gemeinschaft von Unterschieden beinhaltet dabei mehr als nur den Respekt für Andersartigkeit: Es beinhaltet ebenso ein ausgeprägtes Verständnis von Andersartigkeit und Anders-Sein.

Verschiedene Arten der Wahrnehmung und Konstruktion können bei diesen Prozessen reflektiert und erprobt werden. Auch hier bietet der Kunstdiskurs einige Denkansätze. Sei es mit dem Begriff des „Displacement“, den Jan Hoet mit seiner documenta wiederbesetzt oder Aspekte des Zweifels über die Catherine David gesprochen hatte. Solche Haltungen können erprobt und trainiert werden und könnten so erträglicher erscheinen und einfacher auszuhalten sein. Sie können zum Bestandteil eines Prozesses individueller Selbstkonstruktion werden und müssen nicht abgewehrt werden.

Diese Situation erfordert Forschungsansätze, sowohl grundlegende kunstwissenschaftliche als auch kunstpädagogische, die sich auf verschiedenen Ebenen mit diesen Entwicklungen auseinandersetzen um Konsequenzen für kunstpädagogisches Handeln entwickeln zu können. Denn nicht nur Kunst selbst, sondern auch unsere Wahrnehmung von Kunst, von Bildern ist historisch und sozial bedingt und konstruiert, d. h. dass sich unser Sehen, unsere Wahrnehmung verändert, durch eigene Entwicklungen, Seherfahrungen, durch

zunehmendes Wissen, Kenntnis von Kunst, durch eigene künstlerische Praxis.

Einen Beitrag zu grundlegenden methodischen und theoretischen Fragen auf diesem Gebiet liefert unter dem Titel „Positionen zeitgenössischer Kunst und Erinnerungskultur - Ein Beitrag zu einem transkulturellen Diskurs im Kontext kultureller Globalisierung“, meine Habilitationsschrift angesiedelt am Fach Kunst der Universität Paderborn, die vor allem die veränderte Rolle der Kunstschaffenden, ihres Selbstverständnisses und ihrer Arbeitsansätze in den Mittelpunkt stellt.

Die Auswertungen zeigen, dass es wünschenswert ist, dass Prozesse kultureller Vermischung nicht verstärkt in eine Richtung - vom „Zentrum“ zur „Peripherie“ - verlaufen und damit Teil eines erstarkenden Hegemonialsystems bleiben, sondern, dass die steigende kulturelle Vielfalt, die heute wahrgenommen werden kann, von verschiedenen Seiten rezipiert wird. An dieser Stelle sollten Ausstellungsmachende, Forschende, Lehrende und Vermittler verstärkt ansetzen. Die Kunstpädagogik erscheint in dieser Diskussion als Disziplin, die sich mit visuellem Material in Lernprozessen auseinandersetzt, bisher noch wenig positioniert, obwohl sie vielfältige Ansatzpunkte für einen produktiven Umgang mit möglichen Irritationen in transkulturellen Handlungsfeldern bieten könnte.

Die Arbeit an und mit Bildern unter transkultureller Perspektive kann Aspekte jener Kompetenzen begünstigen, die nach PISA verstärkt gefordert werden: eine Schulung zum Verständnis komplexer, nicht linearer Zusammenhänge und die Fähigkeit abseits vorgegebener Denkmuster neue Lösungswege zu finden.

Literatur

- Appadurai, A. (1998): *Modernity at Large, Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis.
- Beck, U. (1998): *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main.
- Becker, C. (1996): *Zooming in on the qualitative paradigm in art education: Educational criticism, ethnography, and action research*. In: *Visual Arts Research*, 20 (1), S. 1-19.
- Bilden, H. (1997): *Das Individuum. Ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft*. In: Keupp, H./ Höfer, R.: *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main, S. 248 ff.
- Blossfeld, H.-P./Klijzing, E./Mills, M. (Hg.) (2006): *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*, London.
- Boehme, H. (1995): *Einführung in die Ästhetik*. In: *Paragrana*, Vol. 4, 32, Berlin (1995), 240 - 254, verfügbar unter: <http://www.culture.hu-berlin.de/HB/volltext.html> (1.2.2007)
- Breidenbach, J./Zukrigel, I. (1998): *Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München.

- Vorst, C./Grosser, S./Eckhardt J./ Burchrichter, R. (Hg.) (2008): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main.
- Cahan, S./Kocur, Z. (Hg.): *Contemporary art and multicultural education*. New York.
- Clark, R. (1996): *Art education: Issues in postmodernist pedagogy*. Reston.
- Efland, A./Freedman, K./Stuhr, P. (1996): *Postmodern art education: An approach to curriculum*, Reston, VA, The National Art Education Association.
- Grosser, S. (2007): *Bildwelten - Ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung*. In: Vorst, Claudia /Grosser, Sabine/Eckhardt Juliane/ Burchrichter, Rita (Hg.): *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Frankfurt am Main, S. 27-43.
- Grupo de artistas de vanguardia, *Archivo Tucumán Arde, 1968-2007*, 2007 Presstext der documenta XII ohne Autorengabe
- Hall, S. (1999): *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Hörning, Karl (Hg.): *Widerspenstige Kulturen*. Frankfurt am Main.
- Hentig, H. v.(2002): *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben*. Weinheim/Basel.
- Kämpf-Jansen, H. (2003): *Ästhetische Forschung*. In: Buschkühle, C.-P. (Hg.): *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln.
- Keupp, H./Höfer, R. (1997): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven in der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main.
- Kirschenmann, J.: *Bild und Bildung - Vom Gärtnern im hortus pictorum ?*. Verfügbar unter: <http://www.lrz-muenchen.de/~kunstpaedagogik/leipzigausdruck.pdf> (7.2.2010)
- Lippard, L. R.: *Mixed blessings: New art in a multicultural America*. New York (1990)
- Luhmann, N. (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Mesa-Bains, A. (1996): *Teaching students the way they learn*. In: Cahan / Kocur (Hg.): *Contemporary art and multicultural education*. New York; S. 31-38.
- Robins, K. (1991): *Traditions and Translation: National Culture and its Global Context*. In: Corner, J./Jarvey, S. (ed.): *Enterprise and heritage: Crosscurrents of National Culture*. London (1991), S. 28 ff., nach Beck (1998).
- Singerman, H. (1999): *Art subjects: Making artists in the American university*. Berkeley.
- Sullivan, G. (2005): *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. New York.
- Welsch, W. (1995): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45, Nr. 1/95, S. 39-44.
- Welsch, W. (1995): *Aesthetics Beyond Aesthetics*. In: Honkanen, M. (Hg.): *Proceedings of the XIIIth International Congress of Aesthetics, Lahti (1995)*, Vol. III: *Practical Aesthetics in Practice and Theory*, Helsinki (1997), 18-37, verfügbar unter: <http://www2.uni-jena.de/welsch/> (4.4.2005)
- Welsch, W. (2002): *Der Dialog mit dem Islam. Netzdesign der Kulturen*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 1/2002, o. p., verfügbar unter: [www.http://www.ifa.de/index.pjp?id=welsch](http://www.ifa.de/index.pjp?id=welsch) (12.3.2007)

Bildangaben

- Abb.1: Screenshot aus dem Computerspiel Tomb Raider.
- Abb. 2: Tempelanlage in Ankor Watt, Kambodscha (Foto: Sabine Grosser)
- Abb. 3: Manga Messe Kassel, <http://blogs.hna.de/blog/2008/09/connichi-verruckt-nach-anime-und-manga/> (7.2.2010)
- Abb. 4: Modeschau Bergpark Wilhelmshöhe, Kassel, © Courtesy Griot GmbH, Foto: Thomas Dorn.
- Abb. 5: Ariane Temme bei der Hängung ihrer Installation bei der Silo Ausstellung der Universität Paderborn (2005); Abb. Detailaufnahme aus der Installation: Ariane Temme: o. T., ca. 2 x 2 m, Folien / Fotos / Zeichnungen, 2005. (Fotos: Sabine Grosser)
- Abb. 6: Beautyretusche (Fotos: Moria Braun)

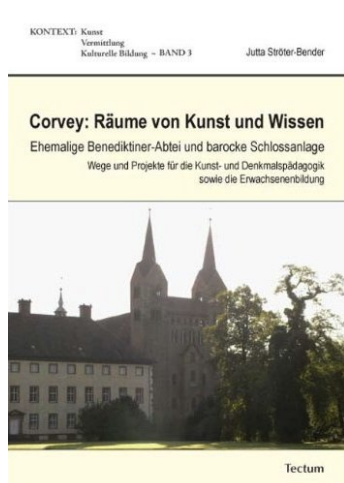
Bei Abb. 4 handelt es sich um Pressematerial zur d12.

Sabine Grosser (PD Dr. phil), Privatdozentin für Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik der Universität Paderborn, Professur (Vertretung 2009-2011) an der Universität Hildesheim, Lehrerin. Studium der Kunst/Visuellen Kommunikation, Germanistik und Geschichte an den Universitäten Marburg, Kassel und Tucson (USA). Promotion über Blinky Palermo; Referendariat. Kuratorin und Künstlerin zahlreicher Ausstellungen und Projekte sowie Lehrtätigkeit im In- und Ausland v. a. Universität Kassel, Paderborn, Hildesheim, DAAD-Senior-Lecturer Universität Kelaniya (Sri Lanka), Delhi (Indien), Taipei (Taiwan) und an Schulen. Forschungsschwerpunkte: moderne bzw. zeitgenössische Kunst/Kultur und ihre Vermittlung, kulturelle Globalisierungsprozesse einschließlich medialer Entwicklungen, Ästhetisches Lernen, Bild- u. Rezeptionstheorien in verschiedenen kulturellen bzw. medialen Kontexten, Erinnerungskulturen.

Neuerscheinungen der Reihe: „KONTEXT: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung“

Die von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender herausgegebene Reihe „KONTEXT: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung“ erschließt aktuelle kunst- und kulturpädagogische Beiträge aus der Lehr- und Forschungswerkstatt „Kunstvermittlung und kulturelles Erbe“ an der Universität Paderborn im Fach Kunst. Sie verbindet Grundlagenwissen mit Einführungen in ungewöhnliche Themenspektren, die dennoch anschlussfähig an die Lehrpläne sind. Die vielfältigen Themen aus den Bereichen Kunst, Kultur, Kulturelles Erbe und Cultural Diversity werden vorgestellt mit konkreten Anregungen für die theoretische wie kunstpraktische Vermittlung im Unterricht, in der Jugend- und Erwachsenenbildung und in innovativen Projekten. Sie bieten – auch fachfremd Unterrichtenden – weiterführende Perspektiven und Impulse.

Neben den 2009 veröffentlichten Bänden „Tapeten – Kunst – Wandgestaltung“ und „Museumskoffer, Material und Ideenkisten“ sind 2010 in der Reihe folgende weitere Ausgaben erschienen:



Jutta Ströter-Bender

CORVEY: RÄUME VON KUNST UND WISSEN

Ehemalige Benediktiner-Abtei und barocke Schlossanlage.
Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalspädagogik
sowie die Erwachsenenbildung

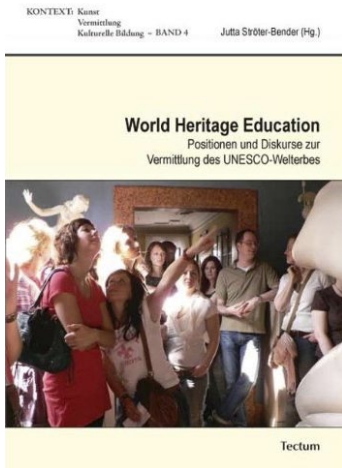
KONTEXT: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, Band 3

Marburg (Tectum Verlag) 2010
187 Seiten; zahlreiche Abbildungen
29,90 Euro; ISBN: 978-3-8288-2156-9

Das Erbe Corveys kennenlernen und erleben

Der Band eröffnet anhand der ehemaligen Benediktinerabtei und barocken Schlossanlage Corvey (bei Höxter) eine Vielfalt an Lernwegen, Stationen und ästhetischen Zugängen für einen Ort, der in seiner kunst- und kulturhistorischen Dimension die Qualitäten einer UNESCO-Welterbestätte besitzt. Dazu werden die einzelnen materiellen und immateriellen Ebenen, die Corvey mit seiner Klosteranlage, der barocken Kirche mit ihrem noch erhaltenen karolingischen Westwerk und der Thronkirche (9. Jh.) sowie den Schlossräumen und der Bibliothek aus dem 19. Jh. zu bieten hat, zum Ausgangspunkt für eine Entdeckung und Vermittlung der bedeutenden Stätte in Schulen und Bildungsinstitutionen. Dies geschieht über vielfältige Basisinformationen, praktische Anregungen und Anknüpfungsmöglichkeiten aus religiösen, alltagsästhetischen, kunst- und kulturhistorischen

sowie volkstümlich-regionalen Bereichen und deren Schattenseiten. Genannt seien hier exemplarisch die christliche Reliquientradition und die Heiligenverehrung am Beispiel des Heiligen Vitus, das mittelalterliche Klosterleben mit seinen Ritualen, Regeln und architektonischen Erfahrungsbereichen, kunst- und designgeschichtliche Aspekte von der karolingischen Kunst über den Barock bis hin zu Biedermeiermöbeln, Draperie-Tapeten oder dem Gebrauch und der Produktion des Fürstenberger Porzellans. Dies wird abgerundet durch zahlreiche Gedichte von Hoffmann von Fallersleben, der von 1860-1874 in Corvey wirkte. Damit leistet der Band einen wichtigen und mehrperspektivischen Beitrag zur Partizipation an der regionalen wie überregionalen Erinnerungskultur, die mit allen Sinnen erlebt werden kann.



Jutta Ströter-Bender (Hg.)
World Heritage Education.
Positionen und Diskurse zur
Vermittlung des UNESCO-
Welterbes

KONTEXT: Kunst. Vermittlung.
Kulturelle Bildung. Band 4

Marburg (Tectum Verlag) 2010
246 Seiten; zahlreiche Abbildungen
29,90 Euro;

ISBN: 978-3-8288-2272-6



Johanna Tewes
**Phantastische Bildwelten zwischen Gothic,
Kitsch und Mythologie.**
Die künstlerischen Strategien Andrea
Lehmans und ihre didaktischen
Schnittstellen

KONTEXT: Kunst. Vermittlung. Kulturelle
Bildung. Band 5

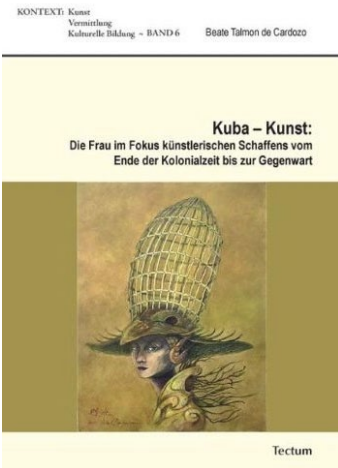
Marburg (Tectum Verlag) 2010
131 Seiten; zahlreiche Abbildungen
25,90 Euro; ISBN: 978-3-8288-2145-3

Bestandsaufnahme zur World Heritage Education

Der vorliegende Sammelband fasst die wissenschaftlichen Arbeitsergebnisse, Positionen und Praxiserfahrungen eines Forschungsverbundes zusammen, der im Rahmen der bundesweiten Implementierung der sich seit einigen Jahren etablierenden World Heritage Education (Welterbepädagogik) mit VertreterInnen verschiedener Universitäten gegründet wurde. Die Beiträge beinhalten aktuelle Diskurse, Inhalte und Fragestellungen zu diesem Themenkomplex aus der Denkmals- und Kunstpädagogik, Ethnologie, Geografie, Museologie und Theologie im deutschsprachigen Raum und erlauben eine erste Zwischenbilanz. In ihrem Zentrum stehen Grundlagenforschungen zur Vermittlung von UNESCO-Welterbestätten und dem damit verbundenen materiellen und immateriellen Kultur- und Naturerbe, um die Zusammenarbeit zwischen Welterbestätten, Bildungsinstitutionen und Hochschulen auf interdisziplinärer Ebene zu intensivieren, besser zu vernetzen und den Forschungs- und Bildungsaufgaben der UNESCO-Konventionen gerecht zu werden. Dies erfolgt beispielsweise durch die Integration und Berücksichtigung von Perspektiven wie Interkulturalität, Cultural Diversity, Genderforschung, Werteerziehung, Mediation oder den Cultural Turns.

Perspektiven zeitgenössischer Malerei für die Kunst- und Kulturvermittlung

Die künstlerischen Strategien der zeitgenössischen Düsseldorfer Malerin Andrea Lehmann dienen der Autorin als Ausgangspunkt für eine Spurensuche im kunst- und kulturgeschichtlichen Arsenal mythologischer und archetypischer Weiblichkeitsbilder sowie bildtraditioneller und wahrnehmungspsychologischer Gestaltungsmuster und ihren populärkulturellen und alltagsästhetischen Adaptionen. Die furiosen Gemälde zwischen Neoromantik, Gothic und Trivialästhetik werden auf ihre gesellschaftliche Aktualität und Wirkungskraft hin untersucht. In ihrer Widerständigkeit und ihrer fesselnden Ästhetik bieten sie Leerstellen, an denen sich mehrperspektivische, kunstpädagogisch relevante Themenbereiche zwischen populären- und hochkulturellen Bildwelten von Heranwachsenden ableiten und entsprechende praktische Zugänge initiieren lassen. Dazu gehört beispielsweise die Bewusstmachung mythologischer, massenkultureller oder genderstereotyper Rollenmuster und Phänomene. Bezogen auf kulturpädagogische Fragestellungen dokumentiert die vorliegende Arbeit zum Einen die Notwendigkeit der Integration von kunsthistorischen und kultursoziologischen Diskursen in Analyse- und Vermittlungsstrategien zeitgenössischer kultureller Phänomene und aktueller Malerei; dies auch unter besonderer Berücksichtigung genderspezifischer Lesarten. Zum Anderen weist sie mit ihren tiefenpsychologischen und mythologischen Ebenen in die Schattenseiten kultureller Bereiche, die aufgrund gesellschaftlicher Konventionen, Normierungen oder Geschmacks- und Werturteile in ihrer historischen und inszenatorischen (Re-)Konstruktion häufig bewusst oder unbewusst ausgegrenzt oder verdrängt werden.



Beate Talmon de Cardozo

Kuba – Kunst:

Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart.

KONTEXT: Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, Band 6

Marburg (Tectum Verlag) 2010

246 Seiten; zahlreiche Abbildungen

29,90 Euro; ISBN: 978-3-8288-2272-6

Kubanische Kunst und Künstlerinnen. Eine Grundlagenforschung.

In einer umfassenden Darstellung erforscht Beate Talmon de Cardozo die durch soziokulturelle und politische Umstände sehr stark geprägte Kunstgeschichte Kubas. Dies geschieht besonders unter dem Schwerpunkt des Stellenwertes von kunstschaffenden Frauen vom Ende der Kolonialzeit bis hin zur Gegenwart. Dabei geht sie der Fragestellung nach, „inwieweit sich die gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Veränderungen, die sich nach dem Ende der kolonialen Zeit und durch die Revolution von 1959 ergeben haben, einerseits auf die Entfaltungsmöglichkeiten und andererseits auf die Werkinhalte der Künstlerinnen ausgewirkt haben“ [S. 17] und inwieweit diese zur Herausbildung einer eigenen künstlerischen Sprache der Künstlerinnen beigetragen haben. Dazu werden 80 Künstlerinnenbiographien von der Autorin nachgezeichnet und durch historische Recherchen sowie ausgewählte Analysen exemplarischer Werke veranschaulicht.

Diese Forschung ist im Hinblick auf kunstwissenschaftliche und kulturpädagogische Fragestellungen in zweierlei Hinsicht von großer Bedeutung, denn sie leistet erstens einen Beitrag zum Anschluss an internationale künstlerische Entwicklungen und die Aufarbeitung entsprechender Diskurse und macht zweitens Nachwirkungen unreflektierter eurozentristischer Perspektiven sichtbar, die es durch alternative Lesarten aufzubrechen und neu zu bewerten gilt.

Darüber hinaus kann die vorliegende Arbeit im deutschsprachigen Raum als Standardwerk für die außereuropäische Frauen- und Geschlechterforschung im Kunstbereich bezeichnet werden, die auch bezogen auf die Geschichte der kubanischen Kunst sowie die der Künstlerinnen eine grundlegende Basis liefert.