

Ausgabe 6 / 7, Oktober 2012



World Heritage and Arts Education



Liebe und Vergebung

1971

**Sonderteil Museumskoffer
Welterbe in Deutschland
Kulturelles Erbe
Künstlerische Positionen**



Editorial	3	Perspektivisches Zeichnen an der Zeche Zollverein Lena Rohde	92
3. Arbeitskreis „World Heritage Education“ am 04.05.2012 in den Staatlichen Museen zu Berlin – Vermittlungskulturen und Methoden Diana Köckerling	4	Lichtkunst: Kunsthistorische Analyseansätze, didaktische Zugänge, Lichtinszenierungen an Welterbestätten Nina Hinrichs	101
Der syrische Künstler Burhan Karkutli (1932-2003) Jutta Ströter-Bender	8	Welterbe in der digitalen Vermittlung: Social Media, digitale Bildarchive, Virtualität und Augmented Reality Nina Hinrichs	109
Kulturen sind der Reichtum unserer Welt. Gespräch mit Prof. Dr. Marie-Theres Albert Nina Hinrichs	16	Vermittlungsstrategien des Weltnaturerbes Wattenmeer in der Kunst Nina Hinrichs	113
Sonderteil Museumskoffer	18	Kulturelles Erbe	121
2012: Perspektiven im Museumskofferprojekt - Provenienz. Restitution. Mediation. Jutta Ströter-Bender	18	Life long learning am Denkmal. Kulturerbevermittlung von der frühen Kindheit bis ins Alter, dargestellt an regionalen Beispielen Andrea Richter	121
10 Jahre UNESCO-Welterbe zum Anfassen. Museumskoffer im Jubiläumsjahr auf Reisen. Sabrina Zimmermann und Corinna Pott	24	Das Kulturgut Porzellan in Vermittlung von Schule und Museum Thomas Conze	131
Kurz notiert: „Museumskoffer für das Welterbe“ Ein Film zum Lehr- und Forschungsprojekt der World Heritage Education Corinna Pott	30	Ägyptische Bauelemente im Werk von Étienne-Louis Boullée Anna Katharina Bender	145
Methodenvielfalt durch den Museumskoffer - Initiator zu Ästhetischer Forschung und künstlerischer Spurensuche. Fallbeispiel: Caspar David Friedrich. Nina Hinrichs	32	Carl Bantzer und die Künstlerkolonie Willingshausen Anna Peplinski	151
Didaktische Museumskoffertafel Regina Bökamp	41	Im Rausch der Großstadt. Berlin im Kontext expressionistischer Kunst. Claudia Träger	157
Der Museumskoffer - Lernen ohne sprachliche und disziplinäre Grenzen Helena Grewe	46	Künstlerische Positionen	167
Pfahlbauten - Bauen mit Holz Andreas Flemig	55	Räume und Orte - Ein Gegenüber. Zu Arbeiten von Eva Weinert 2009-2012 Diana Köckerling	167
„Es war einmal im Märchenwald...“ – Ein Museumskoffer zum UNESCO- Weltdokumentenerbe der Kasseler Handexemplare der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm Sabrina Zimmermann	57	Kurz berichtet	173
Ein Waldkoffer für Schneewittchen Nataly Vellmer	66	Literatur-Reise nach Weimar und Berlin Sonja Böhlen	173
Eingepackt: Max Liebermann im Koffer Marie Wittig	70	Rezension: Grosser, Sabine: Kunst und Erinnerungskultur Martina Claus-Bachmann	179
Ein Museumskoffer zum Leben und Werk der kanadischen Künstlerin Emily Carr Nataly Vellmer	72	Kommentar: Auschwitz. Über die „Übernutzung“ von Gedenkstätten und das Erinnern... und Vergessen Sarah Kass	181
„Auf den Spuren von Fritz Leisse“ - Museumskoffer und Heimatforschung Verena Pöppelbaum	75	Joan Hernández Pijuan Einer der bedeutendsten Vertreter der spanischen Malerei Peter Dittmar	182
Welterbe in Deutschland	79	„Mich interessiert an meiner Arbeit, nicht zu wissen, was dabei herauskommt.“ Zu einer Ausstellung des NEO-Fabulisten ATAK Ursula Kleuters	183
Die Weltkulturerbestätte St. Michael in Hildesheim. Ein bauliches Meisterwerk des frühen Mittelalters Larissa Eikermann	79	Neue Impulse in der Welterbeerziehung: DVD Hinweis - Welterbe-Workshop für SchülerInnen im Kontext des 9. Internationalen Projekttagess der UNESCO Projektschulen 2012 Nina Hinrichs	184
Die Putten - Verbindung zwischen Himmel und Erde Schloss Augustusburg in Brühl Stephanie Worms	84	UNESCO-Welterbe Museumsinsel, Berlin. Anregungen zum Wissenstransfer in der Objektvermittlung Janet Kempf	88

Impressum

World Heritage and Arts Education
Ausgabe 6/7, Oktober 2012

Alle Bildrechte wurden sorgfältig recherchiert.
Bitte wenden Sie sich an uns, wenn Nachfragen
bestehen.

Herausgeberinnen

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender
E-Mail: stroeter@zitmail.uni-paderborn.de
<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/>

Nina Hinrichs
E-Mail: nina-hinrichs@t-online.de

„World Heritage And Arts Education“ im Internet
[www.kw.uni-paderborn.de/
WorldHeritageAndArtsEducation](http://www.kw.uni-paderborn.de/WorldHeritageAndArtsEducation)

Layout & Satz
Eva-Christin Koch

Lektorat
Corinna Pott

Titelbild: Burhan Karkutli, Liebe und Vergebung,
1971, Tusche auf Karton

Editorial

Mit dieser Doppelausgabe unserer Zeitschrift World Heritage and Arts Education, die von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn maßgeblich unterstützt wird, stellt Ihnen das Welterbe-Team aus dem Kunst-Silo erneut kunst- und kulturwissenschaftliche als auch kunstpädagogische Artikel zur Welterbe-Bildung vor, welche Sie weiterführend für die konkrete Umsetzung in den unterschiedlichen Praxisfeldern von Schule, Museum und Erwachsenenbildung inspirieren sollen. Den engagierten NachwuchswissenschaftlerInnen, die damit auch Einblicke in ihre Forschungsbereiche geben, danken wir für die Beiträge und Diskussionen.

Mit Blick auf die sich beständig weiter entwickelnde internationale Welterbebildung und –forschung, möchten wir auf die herausragenden und zukunftsweisenden Leistungen von Prof. Dr. Marie-Theres Albert, u.a. Lehrstuhlinhaberin „Interkulturalität“ an der BTU Cottbus und des UNESCO-Lehrstuhls „Heritage Studies“, verweisen und ihr Engagement im Besonderen mit einem Interview würdigen.

Als Impuls: Die dOCUMENTA (13) in Kassel öffnete durch ihre aktuellen Diskussionen, mit Blick auf konflikträchtige oder auch poetische Wahrnehmungen des kulturellen Erbes und auf die damit verbundenen Arbeitsweisen von politisch agierenden KünstlerInnen, erweiterte Lesarten. Sie widmete sich verschiedenen Fragestellungen, u.a. wie Kunstproduktionen und Kunstwerke die Wirren der Geschichte haben überstehen können; wie Sorge getragen wird, Kunst über Zeiten hinweg zu erhalten und zu bewahren, und wie schwierig es - im Sinne von Walter Benjamin - sein kann, von Zerstörungen und Traumatisierungen zu erzählen. Daher sollen in dieser Ausgabe Zeichnungen des syrischen Künstlers Burhan Karkulti (1932-2003) vorgestellt werden, dessen politische Grafiken im Kontext der Ereignisse des syrischen Bürgerkrieges eine erweiterte Dimension erhalten und die gleichzeitig eine verdichtete Konzentration auf Bereiche des arabischen kulturellen Erbes darstellen.

Das diesjährige Jubiläum des Museumskofferprojektes im Fach Kunst der Universität Paderborn (2002-2012) bildet überdies Anlass, Ihnen didaktisch-methodische Ansätze und einige herausragende Museumskoffer-Konzepte vorzustellen, das aktuelle Ausstellungsjahr zu resümieren, auf noch anstehende Ausstellungen aufmerksam zu machen und über die Perspektiven des Projektes zu reflektieren. So kann das Projekt in diesem Jahr beispielsweise auf erfolgreiche regionale und überregionale Ausstellungen, im Auswärtigen Amt in Berlin, in Schloss Corvey bei Höxter oder in Stralsund, anlässlich der Festveranstaltung zum 40. Jubiläum der UNESCO-Welterbekonvention, zurückblicken. Ebenfalls ist die Konzeption kulturwissenschaftlicher Vermittlungsstrategien

für Weltnaturerbestätten weiter fortgeschritten – so konnte eine Sonderausstellung mit Museumskoffern zum Thema „Wattenmeer“ im Wattenmeerhaus in Wilhelmshaven initiiert werden.

Unter der Kategorie „Welterbe in Deutschland“ finden Sie zudem in dieser Ausgabe Beiträge zum Hildesheimer Dom, zu Schloss Augustusburg in Brühl, zur Zeche Zollverein in Essen, zur Museumsinsel Berlin und zum Wattenmeer. Dabei stellen die Nachwuchswissenschaftlerinnen kunsthistorische Analyseansätze sowie didaktische Vermittlungsstrategien, künstlerische und im Besonderen mediale bzw. digitale Zugangsweisen (u.a. Social Media), für die Partizipation am Welterbediskurs und an den Bildungszielen der Welterbepädagogik zur Diskussion. Eine weitere Kategorie bildet das „Kulturelle Erbe“, mit Beiträgen zum Lebenslangen Lernen am Beispiel regionaler Denkmäler, zur musealen und schulischen Vermittlung des Kulturgutes Porzellan, zur Revolutionsarchitektur und ägyptischen Bauelementen im Werk von Étienne-Louis Boullée, zum Geist der Künstlerkolonie am Beispiel des Künstlers Carl Bantzer und seiner Affinität zur Schwalm (Willingshausen) sowie zur Wahrnehmung des Berliner Großstadtlebens in den 1920er Jahren in der expressionistische Kunst. Unter den Kategorien „Positionen“ und „Kurz berichtet“ sind u.a. Interviews, Exkursionsberichte, Rezensionen, Kommentare, Ausstellungshinweise gefasst, die anempfehlende Ergänzungen im Hinblick auf die Welterbebildung und –forschung und deren Wahrnehmung darstellen.

Wir hoffen, dass Sie durch die vielfältigen Themensetzungen in den Artikeln neue Anregungen für Ihre Arbeit in der Kulturvermittlung und für weiterführende Forschungen erhalten werden, und wir mit Ihnen unsere Begeisterung für die Felder der ständig wachsenden World Heritage Education und Research teilen können.

Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender
Dr. Nina Hinrichs

15. Oktober 2012, Universität Paderborn



3. Arbeitskreis „World Heritage Education“ am 04.05.2012 in den Staatlichen Museen zu Berlin – Vermittlungskulturen und Methoden

Diana Köckerling

Abb. 1 Dritter Arbeitskreis WHE in Berlin, Mai 2012



Zusammenfassung:

Zum 3. interdisziplinären Arbeitskreis World Heritage Education (WHE) trafen sich am Freitag, den 04. Mai 2012, Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsbereiche Geographie, Kunst, Biologie, Theologie, Philosophie, Ethnologie und Welterbestudien an deutschen Hochschulen mit verantwortlichen AkteurInnen von UNESCO-Welterbestätten und UNESCO-Projektschulen. Die Tagung fand im Gobelinsaal des Bode-Museums der Staatlichen Museen zu Berlin im Beisein des Stellvertretenden Generalsekretärs der Deutschen UNESCO-Kommission Dieter Offenhäuser statt.



Abstract:

The 3rd meeting of the interdisciplinary research group World Heritage Education (WHE) occurred on May 4th 2012 with German agents of the scientific areas geography, art, biology, theology, philosophy, ethnology and World Heritage Studies, as well as responsible stakeholders of UNESCO- World Heritage Sites and of the UNESCO- Associated Schools Project Network (ASPnet). The conference took place in the Bode-Museum's Gobelins- Hall of the National Museums in Berlin. The delegate of the German UNESCO-Commission's general secretary Dieter Offenhäuser was present.

Initiiert und organisiert wurde der WHE-Arbeitskreis von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Fach Kunst der Universität Paderborn, mit Vertretern des Faches Geographie der PH Heidelberg Prof. Dr. Alexander Siegmund und Dr. Peter Dippon sowie in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission und den Staatlichen Museen zu Berlin.

Im Kontext der Kooperation mit der Museumsinsel Berlin stellte Herr Christoffer Richartz, Leiter der Besucher-Dienste, die erfolgreiche Bildungsarbeit der UNESCO-Welterbestätte „Staatliche Museen zu Berlin“ vor.

Des Weiteren wurde im Rahmen des 3. Arbeitskreises WHE durch Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender das Exposé eines digitalen Bildungsportals für die Vermittlungsarbeit der Museumslandschaft überreicht. Das Bildungsportal stellt wichtige Materialien und Information für Schulen zur Vorbereitung von Besichtigungen der Museumsinsel



Abb. 2 Überreichung des Bildungsportals zur Museumsinsel: Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender und Dr. Christoffer Richartz. Generaldirektion der Besucherdienste. Staatliche Museen. Berlin

zur Verfügung. Zielgruppen sind Jugendliche und LehrerInnen. Vorbereitet und erarbeitet wurden die Lehr- und Lernmaterialien durch eine Gruppe von WissenschaftlerInnen aus dem Fach Kunst: Dr. Rudolf Preuss, Dr. Aletta Seiffert, Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Johanna Tewes und Corinna Pott.

Das trilaterale UNESCO-Welterbe „Wattenmeer“ präsentierte durch die Kommunikationsdirektorin des Wattenmeersekretariats Natalya Drozdovych Praxismodelle zur Welterbevermittlung. Ein weiterer Programmpunkt der Tagung bildete der Einblick in die Methodik und die Perspektiven des kunst- und museumspädagogischen Forschungsprojektes der Museumskoffer. Das Konzept der Museumskoffer ist im Rahmen der Welterbevermittlung des Fachbereiches Kunst an der Universität Paderborn seit 10 Jahren ein fester Bestandteil in der LehrerInnenbildung.

Der 3. Arbeitskreis WHE hat in der „Berliner Resolution“ (siehe den

anschließenden Anhang) zukunftsweisende Perspektiven in der World Heritage Education erarbeitet, die sowohl Bezugspunkte zur medialen Vermittlung, interkulturellen Welterbebildung an Schulen und zur Bildungsarbeit an UNESCO-Welterbestätten aufsteigen, als auch Kooperationslinien zwischen Welterbestätten und Museen.

Ziel des WHE-Arbeitskreises ist es, durch weitere Diskurse und Vernetzungen, aktuelle Vermittlungskulturen und Methoden in der Welterbebildung darzustellen und in einem Konsens auf Forschungsperspektiven an den Schnittstellen von Hochschulen, Schulen, UNESCO-Welterbestätten und Museen zu verweisen. Der Arbeitskreis reagiert damit auf den Bedarf einer wissenschaftlichen Vertiefung der Bildungspraxis an den verschiedenen Welterbestätten durch Grundlagenforschungen.

Ansprechpartner und weitere Informationen:

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender,
E-Mail: stroeter@zitmail.uni-paderborn.de

Prof. Dr. Alexander Siegmund,
E-Mail: siegmund@ph-heidelberg.de

Dipl.-Frankreichwiss.,
Dipl.- Betriebswirt (FH) Peter Dippon,
E-Mail: dippon@ph-heidelberg.de

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Dritter Arbeitskreis WHE in Berlin. Foto: Ströter-Bender

Abb. 2 Überreichung des Bildungsportals zur Museumsinsel: Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender und Dr. Christoffer Richartz. Generaldirektion der Besucherdienste. Staatliche Museen. Berlin. Foto: Dippon

Angaben zur Autorin:

Diana Köckerling studierte von 2005 bis 2010 Kunst und Englisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Nach der Auseinandersetzung mit der nigerianischen UNESCO Welterbestätte „Der heilige Hain der Göttin Oshun“ und der Kunst von Susanne Wenger im Rahmen ihrer ersten Staatsexamensarbeit, promoviert sie derzeit zum Lebenswerk der Künstlerin. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Kunst, Interkulturelle Kommunikation und Welterbevermittlung.

E-Mail: diana.koeckerling@freenet.de

Berliner Resolution



des 3. Arbeitskreises WORLD HERITAGE EDUCATION

Berlin, 04.05.2012

Forschungsbereich A) Welterbestätten und interkulturelle Vermittlung

Leitung: Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender

- In der Vermittlungsarbeit von Welterbestätten werden jenseits nationaler Festschreibungen die Facetten des Kulturbegriffes, seiner Interpretationen und seiner Dynamiken sichtbar. Hier lassen sich an Objekten und durch Kunstwerke, in Räumen und Landschaften exemplarisch Fragestellungen entwickeln. Multiple Perspektiven auf historische Ebenen können eröffnet werden und dem Konzept einer kulturellen Vielfalt und einer Förderung der Menschenrechte Anerkennung geben.
- Die Vermittlungsarbeit an Welterbestätten kann die Entdeckung von historischen Dimensionen unterstützen. Durch die Integration dieser Erfahrungen in eigene biographische Erlebnisse wird den aktuellen Tendenzen zur Enthistorisierung entgegen gewirkt. Der Austausch über gemeinsame Vergangenheiten, über Brüche und Differenzen führt auch zu Diskursen über Auswahlprozesse im Kontext der Anerkennung von kulturellem Erbe, wie auch über verschiedene Wirklichkeiten, Identitäten und Praktiken. Dazu gehören ebenso die Prozesse in der Verdrängung von unerwünschtem oder vergessenem Kulturerbe, die Aufnahme der Diskurse um Provinienz, Restitution und Remediation.
- Für die inhaltliche wie methodische Vermittlungsarbeit wird die exemplarische Darstellung von „Welterbe-Typologien“ vorgeschlagen (beispielsweise: Kultur- und Industrielandschaften, Naturerbestätten, spirituelle Räume), an denen der Welterbegeanke im Kontext regionaler und globaler Ebenen deutlich gemacht werden kann. Welterbestätten und auch immaterielles Kulturerbe sollen somit als Teil einer eigenen Geschichte, als kontextualisierendes Moment gesellschaftlich-kultureller Entwicklungsprozesse, sowie in ihrer transkulturellen Dimension wahrgenommen werden.
- Die verbindliche Aufnahme von Themen zur Welterbe-Bildung in die Curricula wird im Sinne einer gesellschaftlichen Partizipation angestrebt. Es wird angeregt, die Kultur der Besuche von nahen Welterbestätten und das Wissen um die Bedeutung des Welterbes frühzeitig in den Bereich der Elementarstufen und Primarstufenbildung zu integrieren.
- Zur Intensivierung des Austausches in Forschung, universitärer Lehre, Schulbildung und Museumspädagogik wird die Schaffung einer digitalen Forschungs-Datenbank vorgeschlagen.

Forschungsbereich B) Bildungsarbeit an Welterbestätten

Leitung: Prof. Dr. Alexander Siegmund; Dipl. Frankreichwiss. Dipl. Betriebswirt (FH) Peter Dippon

UNESCO-Welterbestätten sind aufgrund ihres originären, international anerkannten und völkerverständigenden Schutzmotives für die fächerübergreifende Bildungsarbeit vor Ort prädestiniert. Sie verknüpfen auf einzigartige Weise das lokale, kulturelle und natürliche Erbe mit dem globalen Erbe der Menschheit. Grundlegende Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Bildungsvermittlung an UNESCO-Welterbestätten sind zu erarbeitende „Leitlinien“ für die verantwortlichen Welterbe-Akteure. Sie müssen „Wunschpostulate“ zu Qualität, Glaubwürdigkeit und Modellhaftigkeit einer Bildungsvermittlung beinhalten:

- Die *Qualität* einer Bildungsvermittlung an UNESCO-Welterbestätten sollte von lokalen und regionalen Bildungsträgern zertifiziertem Personal gewährleistet werden. Mehrsprachige, erlebnispädagogische Angebote, die regelmäßig evaluiert werden, können eine eindrucksvolle, bildungsbetonte und authentische Realbegegnung mit dem Welterbe ermöglichen.
- Die *Glaubwürdigkeit* der Anerkennung als außergewöhnliches Erbe der Menschheit muss sich in politisch und wirtschaftlich unabhängiger Präsentation und Vermittlung wie auch in sozial- und umweltverträglichen Dienstleistungen mit den identitätsstiftenden Produkten an Welterbestätten – im Rahmen von „Merchandising“ – verantwortungsvoll zeigen. Beispielsweise sollten Produkte mit sozial oder ökologisch bedenklichem Hintergrund an Welterbestätten nicht angeboten werden.
- Der *Innovations- und Modellcharakter* sollte durch ein auf die jeweilige Welterbestätte abgestimmtes, spezifisches und originelles Vermittlungsangebot erkennbar sein. Die Schlüssel-Institutionen und verantwortlichen örtlichen Akteure des Welterbes müssen sich ihrer UNESCO-Botschafterrolle sowie der Vorbildfunktion der Welterbestätten als außerschulische Lernorte im Kontext eines nachhaltigen Managements bewusster werden und die Bildungsarbeit stärker implementieren.

Forschungsbereich C) Welterbestätten in der digitalen Vermittlung

Leitung: Dr. Nina Hinrichs

- Im Kontext der medienorientierten Informationsgesellschaft haben sich Vermittlungs- und Kommunikationsstrategien durch die neuen Medien verändert. Dadurch ergeben sich in der World Heritage Education neue Perspektiven.
- Internetbasierte Vermittlungsformen können interkulturelles und globalisiertes Lernen ermöglichen.
- Digitale Medien sollten als pädagogische Hilfsmittel eingesetzt werden, um kompetenzorientierte Bildungsleistungen zu verbessern.
- In Bezug auf Vermittlung und Kommunikation durch digitale Medien können „Social Media“, digitale Archive, virtuelle Museen und „Augmented Reality“ Techniken zum Einsatz kommen.
- In der World Heritage Education werden entdeckende, interessengeleitete und partizipative Lernformen angestrebt, die durch den Einsatz digitaler Medien ergänzt werden. Die Möglichkeiten des „Mitmach-Webs“ sollten dabei mit didaktischer Zielsetzung genutzt werden. Der Aspekt des „User Generated Contents“ soll dabei zur Anwendung kommen.
- Weiterhin sollten sich die Bildungsprozesse am realen Ort unter Einbeziehung computerbasierter Techniken vollziehen. Aus diesem Grund wird der Einsatz von „Augmented Reality“ Formen, wie zum Beispiel „Mobile Tagging“ per Smartphone und „QR-Code“, empfohlen.



Für das Internationale Jahr der Frau 1975

Abb. 1 Für das Internationale Jahr der Frau, 1975, ohne Formatangabe

Der syrische Künstler Burhan Karkutli (1932-2003)

Jutta Ströter-Bender

Diejenigen, die Burhan Karkutli kannten, werden ihn als charismatische Persönlichkeit und einen „sanften“ Romantiker beschreiben, der von sich sagte:

„Ich fühle, dass mein Gefühl nicht nur die Erde erfüllt, sondern auch alle Sterne - den ganzen Kosmos ausfüllt! Es ist eine unendliche Quelle von Gefühl, die alle Menschen, alle Tiere mit einbezieht.“ (Karkutli / Beier 1984:16f.)

Künstlerischer Werdegang

Burhan Karkutli wurde 1932 in Damaskus als Kind wohlhabender türkisch-kurdischer Eltern geboren. Seine ausführliche Biographie, seine Kindheits- und Jugenderlebnisse sind festgehalten in einem Interview mit Ulli Beier (Beier 1984), dem damaligen Leiter des Iwalewa-Hauses, ein Museum und eine Forschungseinrichtung der Universität Bayreuth. Gegen den Willen seines Vaters studierte er von 1953-1958 Malerei, Kalligraphie und Bildhauerei an der



Zusammenfassung:

In diesem Jahr wäre der syrische Künstler Burhan Karkutli (1932-2003) 80 Jahre alt geworden. Neben dem nahenden Gedenkjahr bietet auch der Krieg in Syrien Anlass, das künstlerische Werk von Burhan Karkutli, der ein Verfolgter des syrischen Assad-Regimes und seines berüchtigten Geheimdienstes war, als ein Vermächtnis und kulturelles Erbe neu zu betrachten. Seit 1970 lebte der Künstler im deutschen Exil. Seine Motive bewegten sich zwischen Rückgriffen auf Motive einer neo-traditionellen arabischen Volkskunst und seiner radikalen Positionierung als Marxist und arabischer Revolutionär. Sein künstlerischer Werdegang und seine Lebensstationen erscheinen im Rückblick als ständig wechselnde Aufbrüche zwischen immer neuen, und dann wieder enttäuschten Hoffnungen, in denen er jedoch kontinuierlich seine Träume und seine Visionen für eine gerechtere Welt mit den Mitteln der Kunst formulierte. Auch die diesjährige DOCUMENTA (13) öffnet durch ihre aktuellen Diskussionen, mit Blick auf politisch agierende KünstlerInnen, erweiterte Lesarten dieses syrischen Künstlers.



Abstract:

The Syrian artist Burhan Karkutli would have reached the age of 80 in the coming year. Besides this commemorative year, the present war in Syria provides us with an occasion to reconsider the artistic work of Burhan Karkutli as an artistic legacy and cultural heritage. Burhan Karkutli was persecuted by the Syrian Assad-regime and his infamous secret service. He lived in Germany in exile since 1970. His themes ranged between recourse to a neo-traditional Arabian Folk-Art to his radical positioning as Marxist and Arabian revolutionary. If we look back on his artistic history and the different phases of his life it appears as a continuous departure towards always new - and always again disappointed - hopes. Nevertheless, he formulated continuously his dreams and visions for a more righteous world using his artistic means. Even the DOCUMENTA (13) this year with its topical discussions on politically operating artists opened up the perspective towards a new reading of this Syrian artist.

Kunstakademie in Kairo. Es waren vor allem die Märchenillustrationen seines späteren Professors in Ägypten, die ihn anregt hatten, sich in Kairo zu bewerben. Der romantische Kunststudent wandelte sich jedoch rasch zu einem politisch denkenden Menschen. Das Ausbildungsprogramm an der renommierten ägyptischen Kunstakademie war noch vom klassisch-europäischen Repertoire geprägt, wenngleich die antikolonialen Diskurse der Zeit, u.a. die algerische und die irakische Revolution, die Entwicklung der künstlerischen Positionen und das Weltbild von Burhan Karkutli mitprägten, der sich später selbst als Marxist und auch als religiöser Mensch bezeichnete.

An der Akademie in Kairo wählte er als Abschlussarbeit, gegen viele Widerstände von Seiten der Professoren, ein Ausstellungsprojekt mit Portraits von PatientInnen der Psychiatrie in Kairo, „in Kairo sind die Leute von der Armut verrückt geworden, weil sie mit ihren täglichen Problemen nicht fertig wurden.“ (Karkutli / Beier 1984: 6) Zurück in Damaskus, führte eine Ausstellung mit Arbeiten zu Hiroshima zur Beschlagnahmung der Werke durch den schon damals berüchtigten syrischen Geheimdienst. Karkutli entkam der Verhaftung durch einen Aufenthalt in Madrid. Das ihm dort zugesicherte Stipendium ging aber dadurch verloren. Es folgten Stationen in Casablanca, Marokko (1961-1962), als politischer Kunstkritiker und Karikaturist, dann wurde ihm 1962-1964 ein weiteres Stipendium in der DDR, an der Hochschule für Bildende und angewandte Kunst, Berlin-Weissensee, bei den damaligen Größen der DDR-Kunstszene Arno Mohr (Grafik) und Walter Womacka (Wandmalerei) ermöglicht. Hier erfuhr der Stil von Karkutli eine wesentliche Prägung in den Diskussionen um die Gestaltung einer

sozialistischen Kunst zwischen dem Optimismus eines gesellschaftlichen Aufbaus, der Orientierung an Volkskunst, eingängigen Ornamenten und Traditionen, in Verbindung mit einem kommunistischen Menschenbild der Zukunft und der Integration antiimperialistischer Debatten und antikolonialer Positionen. Seine idealisierenden Arbeiten begannen, sich in klaren, fest umrissenen Formen an Motiven aus der arabischen Volkskunst, ihren Heldengestalten, an der Kalligraphie und der Tradition des politischen Plakates zu orientieren. Fortan suchte er eine fast programmatische Bildsprache, um seine Vision einer gerechteren Welt für breite Bevölkerungsgruppen erkennbar und verständlich zu formulieren.

„Die Suche nach Einheit und Harmonie zwischen Inhalt und Form meiner Bilder ist meine tägliche Sorge, mögen nun meine Grafiken einen dramatischen, kritischen, politischen oder traditionell-ästhetischen Inhalt haben. Zur Zeit finden wir in den arabischen Ländern eine arabische Renaissance, in deren Rahmen versucht wird, den verschiedenen Kunst- und Kulturzweigen einen neuen arabischen Stil zu geben, der frei ist vom Erbe des kolonialen Einflusses bei dieser Neubesinnung beziehe ich mich auf die historische, arabische Volksmalerei, die in allen arabischen Ländern weit verbreitet ist und die ich auf diese Weise neu beleben möchte. Hierbei habe ich aus verschiedenen arabischen Quellen geschöpft: aus Kalligraphie und orientalischem wie auch Bauern-Teppich, aus den alten Zivilisationen des Vorderen Orients und des Islam, aus der Arabeske und der andalusischen Kunst wie auch aus der Kunst der arabischen Kunst.“ (Karkutli 1981:o.S.)

Während des Studienaufenthaltes in Berlin, lernte er seine Frau Dietlinde Karkutli (1942-1994) kennen. Nach einer weiteren Station in Marokko zurück in Damaskus, Syrien, als



Abb. 2 Erinnerungen an das Dorf, o.A.

Dozent der Kunstakademie, entzog er sich alsbald der erneuten politischen Verfolgung mit einer Flucht nach Beirut, in den Libanon (1968-1969). 1970 kehrte er mit seiner Frau und seinem Sohn Nadim nach Deutschland zurück und lebte lange Jahre als freier Künstler in Frankfurt am Main, später dann in Bonn. Er wurde deutscher Staatsbürger.

Ein politischer Künstler

„Da habe ich mich entschieden (1975), ein neues System für mich als politischer Maler zu finden. Dann habe ich die politische Aktivität in der Bundesrepublik für mich entdeckt: die politischen Gruppen. Ich habe mit diesen Gruppen gearbeitet - egal welcher Richtung, aber doch in einem Raum, der für meine politischen Gedanken möglich war. Egal ob Sozialdemokraten, Kommunisten, Alternative, Dritte-Welt-Gruppen, Palästinenser - so in diesem Raum. Ich wurde eine Art Sympatisant und Künstlerfreund von diesen Gruppen [...] Dann habe ich beschlossen, meine Grafiken in großen Auflagen zu drucken [...] Und da habe ich auch entdeckt, wie schön es ist der Maler der Palästinenser zu sein: sie sind mein Volk [...] Die palästinensische Revolution ist meine Revolution, so wie es die Revolution



Abb. 3 Flüchtlinge, 1974, Tusche auf Karton, ohne Formatangabe

von jedem Araber ist.“ (Karkutli/ Beier 1984:12f.).

Die politischen Arbeiten und die Plakate von Burhan Karkutli wurden zu einer Erfolgsgeschichte. Sie schmückten um 1975 nicht nur die Wände an Universitäten, sondern auch in weitester Verbreitung die Räume politisch links orientierter studentischer Wohngemeinschaften. Er wurde zu einem der bekannten arabischen Künstler in der Bundesrepublik Deutschland und darüber hinaus, in Europa. In der Epoche des kalten Krieges waren politische Stereotypen noch wesentlich stärker präsent als in der Gegenwart, und somit auch in der politischen Kunst. Burhan Karkutli arbeitete zwar zum einen mit allgemeingültigen Darstellungen von Krieg und Verfolgung, aber auch mit klaren Opfer-Täterzuweisungen und weitgehend eindeutigen Geschlechtertypologierungen in klaren schwarzen Konturen. Junge, tapfere Krieger, düstere Aggressoren und schöne Frauen sind von Tauben,

Blumen und Ornamenten umgeben. Besonders berühmt wurde seine romantisierende Darstellung einer palästinensischen Frau (1975) mit reich bestickter Tracht, Puppengesicht und Gewehr, ein idealisierendes Motiv, das rückblickend in seiner widersprüchlichen Perspektive mehr als kritisch betrachtet werden kann. Die engen Verbindungen zur PLO, der offiziellen Vertretung der Palästinenser, und seine eindeutige künstlerische Positionierung brachten Karkutli auch den Vorwurf des Antisemitismus ein.

Die Kunst des Märchenerzählens

Burhan Karkutli wurde aber auch mit den politischen Zirkeln, die ihn schätzten und förderten, älter. Seine Position als marxistisch orientierter arabischer Künstler in der Bundesrepublik bedingte auch eine gewisse Einengung auf „seinen“ Stil. Die politischen Gruppen gaben ihm mit ihren festumrissenen Weltbildern keine neuen künstlerischen Anregungen. Seine strikte Ausrichtung auf das

Medium der Druckkunst und seine populäre, graphische Ausdrucksweise wurde mit der Entwicklung der Reproduktionstechniken und der Neuen Medien ab den 80er Jahren zunehmend unmodern. 1980-1981 versuchte Burhan Karkutli, durch einen längeren Mexiko-Aufenthalt und die Auseinandersetzung mit den kommunistischen Wandgemälden des Landes, noch einmal neue Impulse zu gewinnen. Eine große Ausstellung im Iwalewa-Haus der Universität Bayreuth ehrte 1984 den Künstler. In den folgenden Jahren orientierte sich Burhan Karkutli neu. Er wandte sich von der grafischen Kunst ab, auch von der Darstellung politischer Positionen und wurde ein bekannter orientalischer Märchenerzähler. In Zusammenarbeit mit Bauchtänzerinnen gestaltete er performative Abende. Mit leiser Stimme erzählte er selbst erfundene Märchen von schönen Frauen, geheimnisvollen Begebenheiten, von Liebe und Versöhnung.

dOCUMENTA (13)

Die diesjährige dOCUMENTA (13) in Kassel öffnete durch ihre aktuellen Diskussionen, mit Blick auf politisch agierende KünstlerInnen, auch erweiterte Lesarten des syrischen Künstlers, der sich mit dem politischen Kampf der Palästinenser verbunden hatte. Sie zeigte im Ausstellungsgebäude Fridericianum einen Dokumentarfilm des palästinensischen Künstlers Khaled Hourani (geb. 1965), in Zusammenarbeit mit dem Regisseur Rashid Masharawi, zu einer Ausstellung des Gemäldes „Buste de Femme“ von Pablo Picasso, die im Sommer 2011 an der International Academy of Art Pelestine in Ramallah, Westbank unter großen Sicherheitsvorkehrungen stattgefunden hatte. Die kurzen Filmsequenzen dokumentierten, unter welchen Schwierigkeiten dort eine international kooperierende Kulturarbeit realisiert werden konnte. Das ausgestellte Gemälde gilt als eines der Schlüsselwerke von Picasso in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Spanischen Bürgerkrieg. In dem Ausstellungsraum der dOCUMENTA wurde der Film mit einer kleinformatischen Zeichnung des palästinensischen Künstlers Amjad Ghannam konfrontiert, der inhaftiert im Zentralgefängnis Glabou das Picasso-Bild gezeichnet und mit Kaffee koloriert hatte, - und diese Zeichnung dann als Postkarte und persönlichen Kommentar an Hourani zur Ausstellungseröffnung schickte. (vgl. dOCUMENTA, Das Begleitbuch 2012: 78) Die Aufnahme einer palästinensischen künstlerischen Position auf der dOCUMENTA stellte ein Novum dar. Sie verweist aber auch auf die kommende Entwicklung, dass sich bei einer weiteren internationalen Akzeptanz palästinensischer und arabischer KünstlerInnen das Interesse auf Positionen der Gegenwart und die jüngere Generation konzentrieren wird, die Arbeiten

der vorangegangenen Generationen leicht darüber in Vergessenheit geraten könnten. Das Werk von Burhan Karkutli sollte jedoch im Gedächtnis verwahrt werden, auch in Syrien. Er kann als Protagonist für eine Generation arabischer KünstlerInnen gesehen werden, die ihre künstlerische Entwicklung nicht im Heimatland, sondern im Exil verfolgen mussten.

Anregungen für den Kunstunterricht

Eine fundierte, kritische kunstwissenschaftliche und historische Auseinandersetzung mit dem Werk von Burhan Karkutli, den darin erfolgten Verknüpfungen und den politischen Kontexten steht noch aus. Im Folgenden sollen, mit Blick auf die Ereignisse in Syrien, Grafiken von Burhan Karkutli vorgestellt werden, die als eine Art Vermächtnis erscheinen. Diese Arbeiten können Fragen für Gespräche und Projekte mit SchülerInnen öffnen, so nach dem Leben in Kriegszeiten und in der Vertreibung, aber auch nach dem, was Menschen im Exil von ihrer Kindheit träumen, wie sich ihre Sehnsüchte künstlerisch ausdrücken können.

Zu den Abbildungen:

Kinder im Lager, 1979

Die leicht hoch formatige Grafik (Tusche auf Karton) trennt mit klaren gestalterischen Mitteln zwei Bildhälften durch eine Kinderreihe. Rechts: Die Welt des Lagers mit seinen Zelten, links die Welt der Kinder - mit Tieren und einem (oben) geöffneten Laden, in dem es Lebensmittel gibt. Das Bild thematisiert individuelle Kinderschicksale durch das Gesicht eines Jungen und die Gestalt eines Mädchens. Es beschreibt zugleich die Anonymität und das Trauma eines Flüchtlingslagers, seine Armut, den Hunger und die Kargheit, die Fragen und die Ängste der Kinder.

Liebe und Vergebung, 1971

Das querformatige mit festen Linien

gefasste Motiv entspricht den traditionell-ästhetischen Arbeiten aus dem Werkspektrum des Künstlers. Es handelt sich um ein symbolisches Hochzeitsmotiv, Mann und Frau sitzen sich in Volkstracht jeweils auf einer Bildhälfte wie eine feste Skulptur gegenüber, reich geschmückt mit Ornamenten. Dazwischen breitet sich eine großformatige, kreisförmige Kalligraphie, in der die Hochzeitswünsche - fast wie ein Klangbild - formuliert von einem anwesenden, aber nicht dargestellten Gratulationskollektiv formuliert werden.

Mein Vater und ich, 1979

Es handelt sich hier um eine Liebeserklärung an den Vater der Kindheit. Burhan Karkutli erinnert sich an die Beziehung zu seinem Vater, der hier als „Archetypus“ eines traditionellen arabischen Mannes dargestellt ist. Vater und Sohn reiten auf einem reich geschmückten, schönen Pferd (Symbol für die Mutter?), das an Motive der Volkskunst anlehnt. Es ist Tag und Nacht. Der Vater schwingt den Säbel, der Sohn einen Kinderdrachen, der bis zu den Sternen reicht.

Literatur:

Beier, Ulli (1984): Ein palästinensischer Künstler. Burhan, Karkutli. Interview und Katalog. Bayreuth. Iwalewa-Haus. Broschiert.
dOCUMENTA (13) (2012): Das Begleitbuch / The Guidebook. Katalog / catalogue 3/3. Ostfildern. Hatje Cantz Verlag.
Karkutli, Burhan (1981): Grafik der Revolution. Frankfurt (Main). R. G. Fischer.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-6 Fotos: Ströter-Bender

Angaben zur Autorin:

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

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

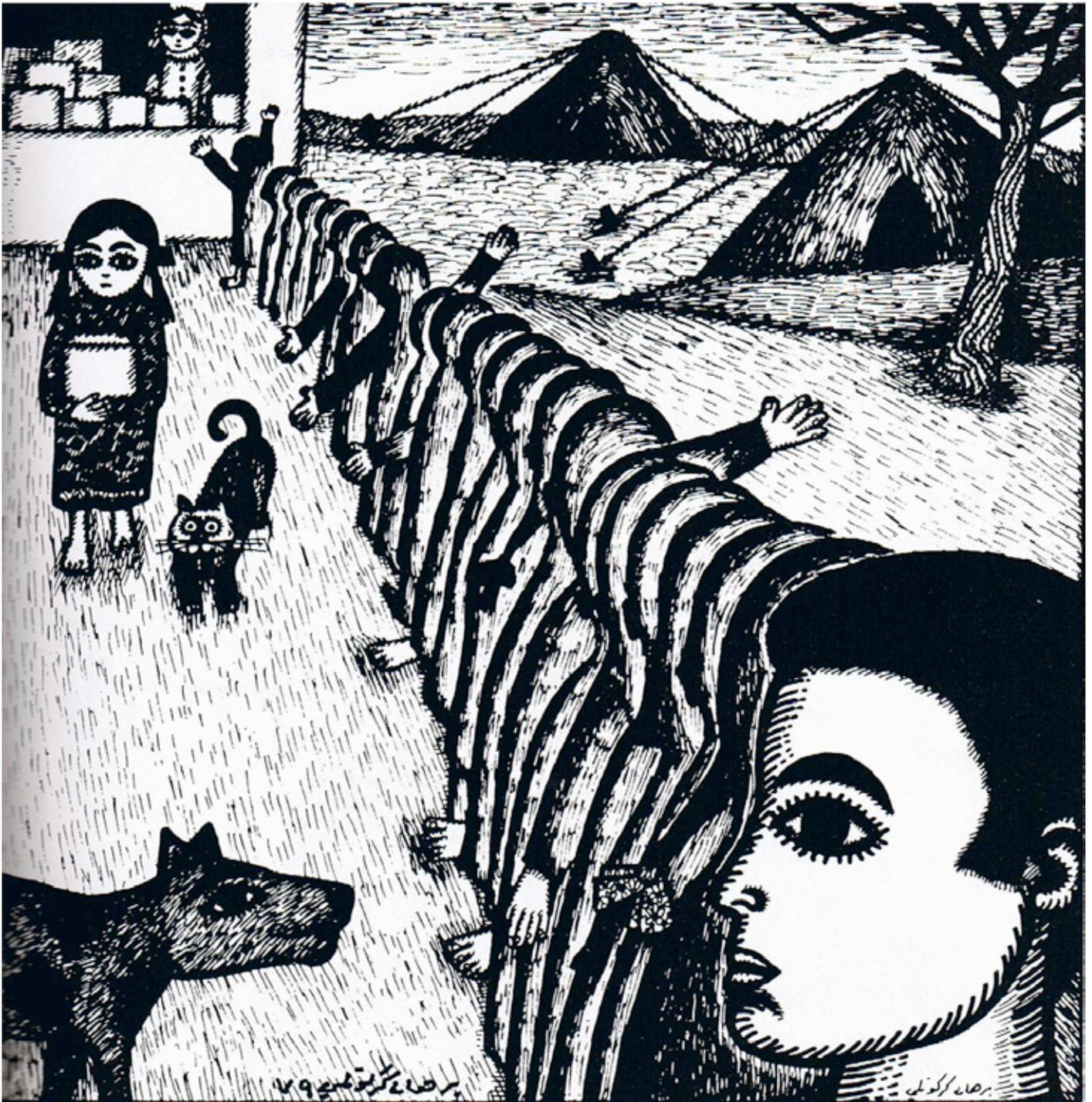
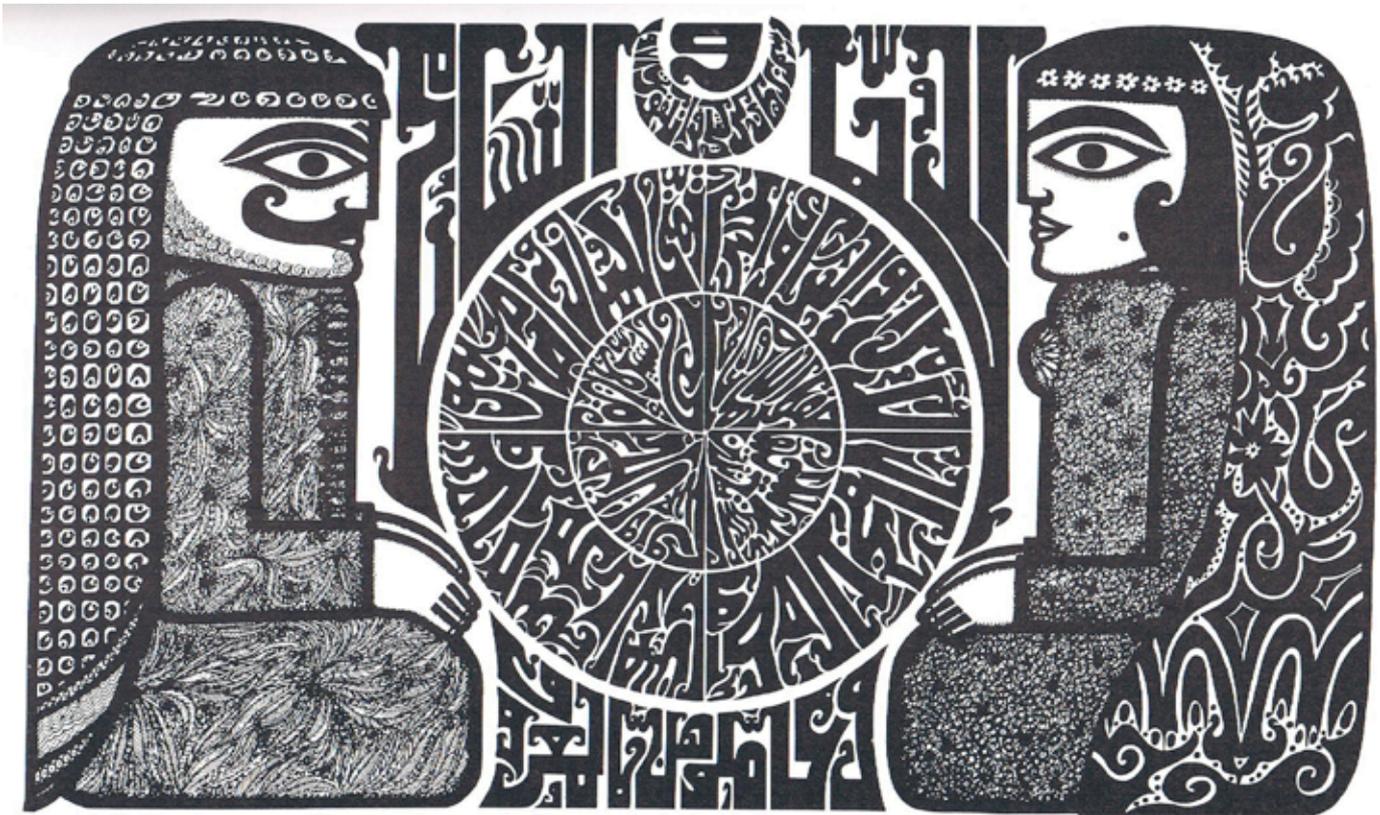


Abb. 4 Burhan Karkutli, Kinder im Lager, 1979, Tusche auf Karton, ohne Größenangabe

Fragen an das Bild:

- In den Medien werden viele Bilder von syrischen Flüchtlingslagern gezeigt, wie auch aus Kriegsregionen in anderen Teilen der Welt. Aber wie alt ist das Bild?
- Was unterscheidet dieses Bild von einem Foto? Warum hat der Künstler dieses Motiv gewählt? Was möchte er damit vermitteln?
- Welche Gefühle zeigen die dargestellten Kinder? Was ist mit der Reihe, was sagen uns die Tiere, was bedeuten sie? Möchtest Du in einem Zelt leben?
- Wo könnten die Erwachsenen sein?



Liebe und Vergebung

1971

Abb. 5 Burhan Karkutli, Liebe und Vergebung, 1971, Tusche auf Karton, ohne Größenangabe

Übersetzung der Schrift (durch B. Karkutli):

Oberer Halbkreis: Ich wünsche Euch eine fröhliche Hochzeit, ein Glück geschmückt mit Blüten, Kindern so schön wie Prinzen und auch sonst von allen Dingen das Beste!

Unten: Seid gut zu den Frauen (aus dem Koran)

Fragen an das Bild:

- Warum nennt der Künstler das Werk „Liebe und Vergebung“?
- Warum könnte dies ein Hochzeitsbild sein? Wer ist die Liebe, wer ist die Vergebung?
- Wer kann die Schrift in Arabisch lesen, zitieren? Was ist Kalligraphie?
- Warum wurde die Kalligraphie in der arabisch-islamischen Kunst entwickelt?
- Warum wird hier ausdrücklich auf die Koranverse verwiesen: „Seid gut zu den Frauen“?
- Von was träumt hier der Künstler? Wie würdet ihr Liebe und Vergebung darstellen?
- Was wünscht ihr einem Hochzeitspaar?

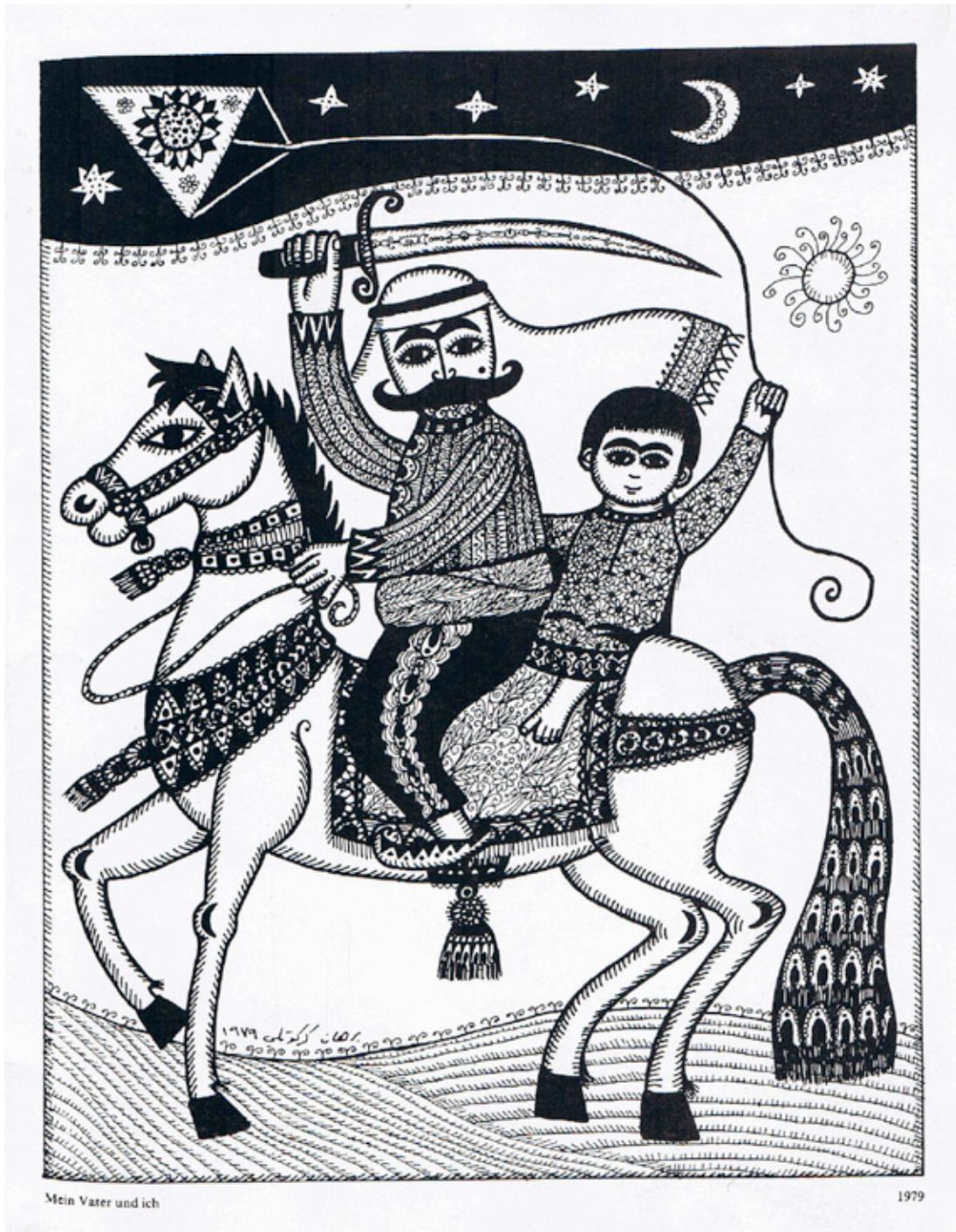


Abb. 6 Burhan Karkutli. Mein Vater und ich, 1979, Tusche auf Karton, ohne Größenangabe

Fragen an das Bild:

- Der Künstler hat sich hier als kleinen Jungen dargestellt. Was hält er in der Hand? Wie sieht er seinen Vater?
- Was wird hier von der Kindheit geträumt?
- Kennst du noch mehr Kunstwerke von Vätern und Söhnen, Müttern und Töchtern?

Zur Zerstörung der Welterbestätten in Syrien

Anika Schediwy

Am Freitag, den 28.09.2012 kam es zu Kämpfen zwischen den Regierungskräften und den Aufständischen in Aleppo, die einen Großbrand im historischen Basar der Altstadt, welche seit 1986 zum Weltkulturerbe der UNESCO zählt, entfachten. 700 bis 1000 Geschäfte seien laut Medien von dem Feuer betroffen (vgl. Chimelli: Historischer Basar in Flammen. In: Süddeutsche Zeitung, S.8). Ein Löschen des Brandes war nicht möglich, da das Wasser seitens der Behörden abgestellt gewesen sein soll (vgl. Chimelli: Internetquellenverzeichnis).

Aleppos Altstadt besteht seit dem 16. Jahrhundert und hat sich bis heute optisch kaum verändert. Die Altstadt mit ihrem historischen Basar war schon früher eine der wichtigsten Zentren für den Handel und Märkte (vgl. ebd.): „Hier kreuzten sich die Karawanenwege, die vom Mittelmeer in östlicher Richtung nach Mesopotamien, Persien und Indien reichten sowie gleichzeitig vom Anatolischen Hochland und vom Kaukasus nach Arabien.“ (ebd.).

Die Schuldzuweisung sei nicht eindeutig: Nach arabischen Berichten hätten die Rebellen sich zur Eroberung der Stadt dort „festgesetzt“, woraufhin die Regierungstruppen „das Feuer eröffnet“ hätten. Wie die Brände zeigen, wird keine Rücksicht auf die Kulturgüter seitens beider Bürgerkriegsparteien genommen. Die militärischen Möglichkeiten seien

eindeutig bei den Regierungskräften zu sehen. Die Rebellen könnten trotz der Anschläge wie zum Beispiel auf das Hauptquartier der syrischen Führung in Damaskus (vgl. Zeit Online: Internetquellenverzeichnis) nicht die Kontrolle kontinuierlich halten (vgl. Chimelli, in: Süddeutsche Zeitung: 8).

Neben den Altstädten von Aleppo und Damaskus, gibt es noch vier weitere Welterbestätten der UNESCO in Syrien (vgl. UNESCO-Welterbeliste: Internetquellenverzeichnis): das Amphitheater und die Altstadt von Bosra, Crac des Chevaliers und Qal'at Salah El-Din sowie die antiken Dörfer in Nordsyrien. Palmyra, Apamea, der Crac des Chevaliers und einige Viertel des alten Damaskus sind ebenso den Folgen des Bürgerkriegs zum Opfer gefallen (vgl. Chimelli: Internetquellenverzeichnis).

Insgesamt verweist die Problematik der Zerstörung des Welterbes in Syrien auf die Bedrohung von Welterbe in Konfliktregionen im Allgemeinen, so auch auf die erst vor Kurzem stattgefundenen Zerstörung der historischen Mausoleen, bedeutenden heiligen Stätten des Islams in Timbuktu, Mali (Anfang Juli 2012), durch radikale islamische Milizen. Hier reagierte die Völkergemeinschaft ebenso entsetzt und hilflos zugleich. Umso wichtiger ist daher, den von der UNESCO-Welterbepolitik getragenen Gedanken der Verantwortung und des Kulturgüterschutzes weiterzugeben

und an die Entwicklung neuer Instrumentarien zum Denkmalschutz in der Zukunft zu denken, z.B. durch die juristische Ahndung und Verfolgung solcher Straftaten wie bei Menschenrechtsverletzungen (siehe UN-Gerichtshof in Den Haag).

Literatur:

Chimelli, Rudolph: Historischer Basar in Flammen. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 227 vom 01.10.2012, S. 8.

Internetquellenverzeichnis:

UNESCO-Welterbeliste: URL: <http://www.unesco.de/welterbeliste.html> (Stand: 02.10.2012)
Zeit Online: URL: <http://www.zeit.de/politik/ausland/2012-09/syrien-damaskus-armeezentrale-anschlag> (Stand: 02.10.2012)
Chimelli, Rudolph: Letzter Fundort für Bilder aus 1001 Nacht. In: Süddeutsche Zeitung vom 30.09.2012. URL: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/basar-von-aleppo-bilder-aus-nacht-1.1483012> (Stand: 02.10.2012)

Angaben zur Autorin:

Anika Schediwy studiert an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Sie ist als Studentische Hilfskraft im Fach Kunst bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender u.a. als Tutorin für malpraktische Seminare tätig.

E-Mail: anika.schediwy@gmx.de



Abb. Prof. Dr. Marie-Theres Albert

Kulturen sind der Reichtum unserer Welt.

Eine bedeutende Wissenschaftlerin der internationalen Welterbe-Forschung:

Gespräch mit Prof. Dr. Marie-Theres Albert

Dr. Nina Hinrichs

Frau Prof. Dr. Marie-Theres Albert vertritt an der Brandenburgischen Technischen Universität (BTU) Cottbus seit vielen Jahren den Lehrstuhl „Interkulturalität“. Seit 1999 hat sie die Welterbebildung und die Forschung zum Thema Welterbe in Deutschland international grundlegend mitbestimmt.

Der seit 1999 an der BTU Cottbus etablierte internationale Masterstudiengang „World Heritage Studies“ wurde von Frau Albert wesentlich initiiert und entwickelt. Seit 2003 ist sie Inhaberin des UNESCO-Lehrstuhls „Heritage Studies“. Die Leitung der Internationalen Graduiertenschule „Heritage Studies at Cottbus University“ hat sie 2010 übernommen. Durch die hohen qualitativen Ausbildungsstandards genießt diese universitäre Ausbildung höchste internationale Reputation.

Einschlägige Publikationen von Frau Albert liegen u.a. in den Bereichen Interkulturalität, Management von Welterbestätten und World Heritage Education vor. Diese zählen zu den Standardwerken im Kanon der Literatur zum Thema „Welterbe“. International hat Frau Albert zahlreiche Projekte initiiert und mit großem Erfolg durchgeführt.

Beispielsweise war sie von 2004 bis 2007 Projektleiterin des Programms EU-Asia-Link „Development of Multi-disciplinary Management Strategies for Conservation and Use of Heritage in Asia and Europe“ (MUMA). Zudem leitet sie das EU-Australien Projekt „Sharing Our Heritages“.

Durch ihre engagierte Arbeit hat sie Vernetzungen von Welterbestätten und deren Forschungsinstitutionen sowie die internationale Hochschulzusammenarbeit bedeutend gefördert.

Mit der Durchführung von internationalen Projekten sowie der Leitung des Graduiertenkollegs als UNESCO-Lehrstuhlinhaberin hat sie in der World Heritage Forschung herausragende Erfolge verzeichnet. Im Sommer 2012 wird vom 9. Juli bis zum 21. Juli von Frau Prof. Dr. Albert eine internationale Sommerakademie zum Thema „Paradigms in Heritage Studies“ durchgeführt. Die Sommerakademie richtet sich an internationale Master- und Promotionsstudierende im Feld der Heritage Studies und setzt einen weiteren Akzent im breiten Kontext der Heritage Education.

Am 31.05.2012 hat Frau Dr. Nina

Hinrichs folgendes Interview mit Frau Prof. Dr. Albert durchgeführt:

Sie sind Mitinitiatorin und Leiterin des internationalen Masterstudienganges und des Graduiertenkollegs „World Heritage Studies“. Welche Entwicklungen sind in den letzten Jahren zu verzeichnen?

Prof. Dr. Albert: Was den Bereich der Ausbildung betrifft, so kann man sagen, dass mit dem zunehmenden Bekanntheitsgrad der Welterbekonvention auch der Bedarf an Ausbildung in diesem Feld zugenommen hat. Das hat natürlich dazu geführt, dass auch Ausbildungsmöglichkeiten entwickelt wurden. Interessant ist aber auch, dass vor dem Hintergrund der Eurozentrismus-Kritik an der Welterbeliste auch die Kritik an dem World-Heritage-Programm immer lauter wird. Dieses haben wir in die Entwicklung unseres Programms einbezogen.

Welche Schwerpunkte werden in der Graduiertenschule der BTU Cottbus gelehrt und für welche Problemstellungen sensibilisieren Sie die Studierenden? Was für Impulse setzen Sie und auf welche Traditionen beziehen Sie sich dabei?

Prof. Dr. Albert: In unserer International Graduate School haben wir 5 Schwerpunkte:

- Tangible Heritage in the Context of Global Change
- Intangible Heritage/Religion/ Identity/Diversity
- Sustainable Protection and Use of Heritage in the Context of Innovative Conceptions of Heritage
- Cultural Landscapes
- Mediation of Heritage through Innovative Technologies

Es geht uns im Wesentlichen darum, Studierende, nicht zuletzt auch aus Entwicklungs- und Schwellenländern, für Heritage Aspekte zu qualifizieren, die für eine Umsetzung des Gedankens: Heritage als Medium für Human Development, wichtig ist. Das heißt, unser Ziel ist nicht, die Konvention als solche zu vermitteln, sondern Menschen zu qualifizieren, sie für sich nutzbar zu machen. Die Traditionen, auf die wir uns beziehen, bringen die Studierenden in der Regel mit.

Aus welchen Ländern stammen Ihre Studierenden und welche Berufsperspektiven besitzen sie dort?

Prof. Dr. Albert: Derzeit haben wir in unserer Graduate School 12 Studierende. Sie kommen aus folgenden Ländern: Deutschland, Frankreich, Ukraine, China, Iran, Singapur, Ägypten, Peru, Kolumbien und Rumänien.

Welche Bedeutung messen Sie den Bereichen Kultur und Kunst in der World Heritage Education bei?

Prof. Dr. Albert: Kultur und Kunst gehören zu den originärsten Ausdrucks- und Lebensformen von Menschen. Ohne eine ständige Reflexion auf Kultur und Kunst werden wir Technokraten. Insofern

gehören Kultur und Kunst zu den Grundlagen unserer Ausbildung.

In unserer heutigen Informationsgesellschaft gewinnen die digitalen Medien zunehmend an Bedeutung. Welche Perspektiven sehen Sie in Bezug auf die digitale Vermittlung zukünftig in der World Heritage Education?

Prof. Dr. Albert: Wir haben bereits 1998 ein EU-Projekt zum Distance Learning gemacht. Damals ging es um interkulturelle Kompetenzen. World Heritage Education ist ohne den Einsatz digitaler Medien nicht mehr denkbar.

Wo sehen Sie noch akuten Handlungsbedarf in der Welterbe-Bildungspolitik?

Prof. Dr. Albert: Eine der programmatischen Zielsetzungen der UNESCO ist Capacity Building. Ich frage mich, wie das ohne eine Umsetzung auch in formale Bildungsprogramme erfolgen soll. Leider sind diese formalen Bildungssysteme immer noch zu schwerfällig, um auf aktuelle Herausforderungen zu reagieren. Das betrifft auch die Forderung von Nachhaltigkeit und Identitätsentwicklung im Kontext des Welterbes.

Welche Ziele und Projekte verfolgen Sie zurzeit?

Prof. Dr. Albert: Ich möchte die Heritage Studies paradigmatisch weiterentwickeln, um so aus dem reinen Verwertbarkeitskonzept herauszukommen.

Sie sind Initiatorin und Leiterin von Projekten im Welterbebereich und verfolgen intensiv Ziele der Interkulturalität. Können Sie ein Leitmotiv Ihres Handelns nennen?

Prof. Dr. Albert: Kann ich: Kulturen sind der Reichtum unserer Welt, die Schwierigkeiten bestehen darin,

einzuschätzen, was die Menschen aus diesem Reichtum für sich selbst und für ihre Gesellschaften mitnehmen. Mit anderen Worten, wie ist Vielfalt lebbar? Solche Diskussionen müssen wir führen.

Welche Bilanzen können Sie zum heutigen Zeitpunkt ziehen?

Prof. Dr. Albert: Keine, das würde mich in meinem Tatendrang bremsen.

Haben Sie herzlichen Dank für das Interview.

Linkliste:

<http://www.tu-cottbus.de/fakultaet3/de/interkulturalitaet/>
<http://www.tu-cottbus.de/btu/de/gradschool/heritage-studies/profile.html>
<http://www.tu-cottbus.de/interkulturalitaet/summer-academy/>

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Foto: BTU Cottbus/Dominik WinklerWW



2012: Perspektiven im Museumskofferprojekt - Provenienz. Restitution. Mediation.

Jutta Ströter-Bender

Abb. 1 Museumskoffer: Die Alte Nationalgalerie. Christoph Kreuzmann, 2012



Zusammenfassung:

Als symbolische Repräsentanten von Kultur- und Naturerbestätten, Sammlungen, historischen Ereignissen und Biografien, verweisen die Museumskoffer auf ein immer noch weiterzuentwickelndes Spektrum in der World Heritage Education. Es handelt sich um ein außergewöhnliches Medium, das Nachhaltigkeit besitzt und nicht so schnell „aus der Mode“ kommt.

Zum 10-jährigen Bestehen des Museumskofferprojektes sollte eine geplante Erweiterung für die Themenstellungen in den kommenden Jahren vorgestellt werden, mit Blick auf die Entwicklung von objektbezogenen Vermittlungsstrategien im Kontext von Provenienz, Restitution und Mediation. Es geht mit diesen neuen Themensetzungen in der World Heritage Education um eine Darstellung und Vermittlung der dynamischen und komplexen Ebenen des konfliktträchtigen Transfers von Kunstwerken und Objekten in der Kunst- und Kulturgeschichte.



Abstract:

As symbolic representations of Cultural and Natural World Heritage sites, collections, historical events and biographies museum suitcases refer to a spectrum of World Heritage Education, which still has to be developed further. They are an extraordinary medium of innate sustainability, which will not go out of fashion quickly.

To mark the 10th anniversary of the museum suitcases project an extension of the thematic fields, which is planned for the coming years, will be presented with regard to the development of object-related mediation strategies in the context of provenance, restitution and mediation. These new aspects of World Heritage Education will focus on the representation and mediation of the dynamic and complex layers of the conflict-laden / controversial transfer of works of art and objects of art history and cultural history.

Bisher orientierten sich die Museumskofferkonzeptionen und Ausstellungen an historischen und aktuellen Präsentationsweisen von Museen, dem Sammeln und Bewahren, Archivieren, Dokumentieren, Präsentieren, Inszenieren und Vermitteln. Sie repräsentierten, in Bezug auf die Kulturerbe-Vermittlung und die Darstellung von Welterbe, verschiedene zeitliche und räumliche Kontexte sowie wissenschaftshistorische Ebenen. In der Erweiterung der bereits bestehenden Museumskofferdefinitionen (Gach 2005; Ströter-Bender 2009) kommt jedoch im Projekt, seiner kuratorischen Praxis und seinen Themenerweiterungen ergänzend der Diskurs um das „wilde Museums“ zum Tragen, den Janelli im Rahmen der neuen Debatten um die



Abb.2 (Ausschnitt): Kunstraub durch Napoleon. Antoine Béranger (1813), Sèvres-Porzellan.

Partizipation breiter Bevölkerungsschichten in der Museumslandschaft wie folgt beschreibt:

„Im Mittelpunkt steht nicht das Dargestellte selbst, sondern vielmehr das Museummachen als kulturelle Praxis. Mit dem Begriff wildes Museum möchte ich eine spezielle museale Variante, eine spezifische Ausdrucksform der Kulturtechniken Sammeln und Ausstellen bezeichnen. Ein wildes Museum verkörpert einen eigenständigen Museumstil, Charakteristisch für ein wildes Museum ist seine Objektfülle. Es gibt keine bewusste Trennung von Schau- und Studiensammlung, bzw. von Ausstellung und Depot. Im Museum werden möglichst ergänzend viele Dinge gezeigt [...] Die Inhalte des wilden Museums werden

vorwiegend in Führungen erläutert. Die personale Vermittlung ist die wichtigste Form der Kommunikation mit dem Museumspublikum.“ (Janelli 2012: 23)

Kommunikation, personale Vermittlung, die „Sprache der Objekte“ und das initiatorische Potenzial von kreativen Techniken und Materialerfahrungen, die mit den Museumskoffern in Konzeption, Gestaltung und Darstellungspraxis verbunden sind - diese Ebenen finden wie folgt eine umfangreiche Ergänzung.

Provenienz. Restitution.

Mediation

Kunstwerke und ihre Transfers durch spezifische Sammlungsstrategien, Kriegsfolgen und Enteignungen, unter

dem Aspekt einer Mediationspraxis und Remediation, einer neuen Inszenierung von Objekten zu betrachten, - und diese Fragestellungen für die Vermittlung in der Kulturarbeit, Museumspädagogik und Schule im Kontext einer interkulturellen Kommunikation zu öffnen, bilden das zentrale Anliegen im Museumskofferprojekt für die nächsten Jahre.

Die Ergebnisse der inzwischen eigenständig etablierten und sich rasant entwickelnden Provenienz- und Beutekunsthistorie haben die Betrachtung der Geschichte von musealen Sammlungsbeständen tiefgreifend verändert und darauf folgend kontroverse Restitutionsdiskurse auf kulturpolitischer Ebene initiiert. Zu den aus rechtswissenschaftlicher und kunstwissenschaftlicher

licher Perspektive erarbeiteten Kategorien (Anton 2010-2013), welche die Provenienz- und Beutekunst Forschung strukturieren, gehören:

- Kunstraub (vgl. exemplarisch Savoy 2011),
- Schmuggel nationalen Kulturbesitzes, illegaler Antikenhandel,
- NS-Raubkunst, Fluchtkunst und Beutekunst, so genannte entartete Kunst,
- die in die Staaten der ehemaligen Sowjetunion verlagerte Beutekunst,
- verstaatlichte Kulturgüter während der Herrschaft des DDR-Regimes
- und kolonial- und fundteilungsbedingte Kulturgutverlagerungen (Wolf 2010).

Exemplarisch kann für die Provenienzforschung zur jüngeren Geschichte auf die Arbeit des Loss Art Registers in London (www.artloss.com) und der Lost Art Internet-Datenbank mit ihrer hervorragenden Bibliographie (www.lostart.de) verwiesen werden, die seit 2001 als Einrichtung des Bundes und der Länder der Bundesrepublik Deutschland in Magdeburg für Kulturgutdokumentation und Kulturgutverluste betrieben wird. Sie widmet sich vorrangig der Suche und Dokumentation der Funde von kriegsbedingt verlagerten Kulturgütern und von solchen, die durch die Verfolgungen der NS-Zeit ihren früheren Besitzern entzogen und geraubt wurden. Die Debatten um die Ergebnisse der Provenienz- und Restitutionsforschung und die dadurch eröffneten Perspektiven auf die Geschichte von Sammlungen, Museen, von Ausstellungspraxen und Objekttransfers verändern den Blick auf die kulturelle Kartographie in der Kunstgeschichte. Sie verweisen auf kritische Potenziale in der Wahrnehmung der Konstruktion von nationalen und internationalen Kulturerbe-Diskursen und der verborgenen Ökonomie im

Aufbau von Sammlungen (und ihren Ausschlussmechanismen). Sie führen ein in die kulturpolitischen Ebenen der Geschichte von Inszenierungen in musealisierten Räumen und ihrer öffentlichen Didaktik. Gleichzeitig verweisen diese Debatten auf die Geschichte von kulturellen Hierarchien in der Bewertung von Kunstobjekten, Werkstoffen, Produktionsweisen und Technologien.

„Verlust und Wiederkehr von Objekten“ im UNESCO-Weltkulturerbe Museumsinsel, Berlin

Das UNESCO-Weltkulturerbe Museumsinsel Berlin (seit 1999) repräsentiert in herausragender Weise eine Fülle an materiellen und immateriellen Werten. Die fünf Museumsbauten der Museumsinsel: Das Pergamonmuseum, das Alte Museum, die Nationalgalerie, das Bode-Museum und das Neue Museum sind mit ihren Sammlungsbeständen partiell von den Diskursen um Provenienz und Restitutionsfragen im nationalen wie internationalen Kontext betroffen, wobei jedoch diese zum Teil brisanten Themen bisher nur marginal in die breite Vermittlungs- und Bildungsarbeit implementiert wurden. Exemplarisch kann dabei auf die kolonial- und fundteilungsverursachten Restitutionsdiskurse um den Pergamonaltar und die Büste der Nofretete im Neuen Museum verwiesen werden (Savoy 2011). Die Stiftung Preußischer Kulturbesitz hat seit 2008 die Arbeitsstelle für Provenienz Recherche/-Forschung dem Institut für Museumsforschung angegliedert, verfolgt aber bereits seit den frühen 90er Jahren das Anliegen der Restitution von Kulturgütern aus ehemaligem jüdischen Besitz. In der Alten Nationalgalerie Berlin widmete sich 2011 (10.12.2010-6.3.2011) eine Ausstellung der Dimension von „Verlust und Wiederkehr“ von über 800 im 2. Weltkrieg verloren gegangener und dann partiell zurückgewonnener



Abb. 3 Provenienzdiskurs im Neuen Museum. Ägyptische Abteilung: Büste der Nofretete, 14. Jh. v. Chr.

Werke aus der Sammlung (Verwiebe 2010). Die Ausstellung „Verschollene Moderne. Der Berliner Skulpturenfund“ zeigte 2011 im Erdgeschoss des Neuen Museums verschollene Skulpturen der Berliner Avantgarde aus den 20er Jahren, die im Jahre 1937 von den Nationalsozialisten als „entartet“ beschlagnahmt worden waren und die bei archäologischen Grabungen im Rahmen von Ausschachtungsarbeiten für den Weiterbau der U5 vor dem Roten Rathaus 2009/2010 wiederentdeckt worden waren. Warum gerade die Skulpturen unter dem metertiefen Bombenschutt aus dem 2. Weltkrieg, in den Trümmern eines Berliner Wohnhauses lagen, konnte noch nicht geklärt werden und ist derzeit Gegenstand umfassender Nachforschungen.

In den Depots der Nationalgalerie lagern auch die Bestände von Kunstwerken aus der DDR-Zeit, die dort seit der Wiedervereinigung aufbewahrt werden. Auch dies ist ein noch weites Feld für Provenienzforschungen und Fragen zur Kultur- und Ankaufspolitik während der



Abb. 4 Die Ausstellung „Verschollene Moderne“, Neues Museum, Berlin 2010



Abb. 5 Museumskoffer mit mediativen Ebenen. Eine Kindheit in Auschwitz von Sarah Kass. 2010

Zeit des DDR-Regimes (Jacobi 2003). Ebenso sind grundlegende Provenienzforschungen aus wissenschaftshistorischer Perspektive bedeutsam, beispielsweise die Sammlungs- und Ankaufspolitik des Museumsgründers Wilhelm von Bode betreffend. Zu den transnationalen und konflikträchtigen Ebenen der Provenienzforschungen, der Transfer- und Restitutionsdiskurse in Bezug auf Kunstwerke und Objekte, gehören die Bereiche der Mediationspraxis. Zum einen werden Mediationspraktiken im museologischen Diskurs als kulturelle Strategien definiert, die zwischen Kunstwerken und dem Publikum vermitteln (Thiéblemont-Dollet; Ed. 2008).

Im Rahmen des Museumskofferprojektes aber werden sie in erweiterter Fassung begriffen als individuelle wie institutionelle Bemühungen um Verständigung, Vermittlung und Wiedergutmachung im kultur- und bildungspolitischen Kontext. In diesem Sinne bezieht sich der Mediationsgedanke auch auf die Anliegen der UNESCO und der World Heritage Education, die kulturelle Vielfalt als

gemeinsames Erbe der Menschheit zu respektieren, zu erhalten und den Bereich der Friedenspädagogik, durch grundlegende Verständigungskompetenzen in Sprachführung, Bildformulierungen und Vermittlungsebenen, zu stärken (Wiegelmann-Bals 2010).

Museumskofferstrategien

Narrative Landkarten und Mappings von Wegen, Straßen und Begebenheiten eröffnen Dialogformen und verweisen visuell und materiell auf mediative Ebenen. Architekturmodelle in Koffern lassen Rekonstruktionen von verschwundenen und zerstörten Bauwerken zu und eröffnen assoziative „Reparaturverfahren“. Rekonstruierte Objekte oder Replikat werden zum Ausgangspunkt von „Objektgeschichten“ und ihren verschlungenen Wegen in Raub, Kunsthandel und Museums-sammlungen.

Als bisher erfolgreiche „übertragbare“ Museumskofferstrategie zur Vermittlung der Schwerpunkte Provenienz, Restitution und Mediation erwies sich in der Projektgeschichte (schwerpunktmäßig am Beispiel der

Archäologie) neben der Vermittlung von Techniken materieller Kultur (Mosaik, Töpferkunst, Korbflechten) und der Darstellung von Objektgeschichten, im Besonderen der Einsatz von fiktiven Biografie-Koffern, die Erfindung sogenannter Ästhetischer Biografien. Bekannten Persönlichkeiten aus der Geschichte gewidmet, aber auch unbekanntem Grabräubern, Tätern und Opfern, Sklavinnen, Kindern, Forschenden und Reisenden, KünstlerInnen, intensivierte diese imaginative Methode angewandte Museumskofferkonzepte. Ferne historische Ereignisse und konkrete Begebenheiten wurden anschaulich und beeindruckend in den Vermittlungsprozess hineingeholt. Kleinere fragmentarische Aufzeichnungen und Objekte, wie Kleidungsstücke, Puppen, Alltagsgegenstände oder persönliche Schmuckstücke, machten die imaginierten Biografien lebendig. Als unterschiedliche Modelle von Wirklichkeitserfahrungen, können Täuschungen und Fälschungen im Rahmen künstlerischer Vermittlungskonzepte Zugänge erweitern, Wahrnehmungsmuster aufbrechen und zu vertieftem Verständnis



Abb. 6 Archäologie als Instrument zur Entwicklung von Dialog und Mediation. Ein Verständnis der fremden heutigen und vergangenen Kulturen entwickeln. Tunis. Ein Friedhof des antiken Karthago.

führen. Durch fiktive Biografien und konstruierte Wirklichkeitsbezüge werden jedoch auch die Grenzbe-
reiche zwischen Wahrheit, wissen-
schaftlichen Ergebnissen und Erfin-
dungskunst erweitert. Daher führt
das Arbeiten mit Ästhetischen
Biografie-Methoden auch immer in
die Diskussionen ihrer didaktischen
Legitimation, wobei hier Verweise
auf bekannte Strategien Zeitgenös-
sischer KünstlerInnen bedeutsam
sein könnten (beispielsweise die
Fotokünstlerin Cindy Sherman, geb.
1953).

Internationalisierung. Das Eurolog-Projekt

Im Museumskofferprojekt besteht
seit Anfang 2012 ein wissenschaft-
licher Austausch mit den Kultusmi-
nisterien des Oman (Austauschreise
erfolgt 9/2013) sowie mit inter-
nationalen Partnern des Eurolog-
Forschungsprogramms (Europä-
ischer Dialog über antike Kulturen
als Instrument zum Verständnis der
fremden heutigen und vergangenen
Kulturen), das durch das Badische
Landesmuseum in Karlsruhe
koordiniert wird. Im Mai 2012 erfolgte

die Vorstellung des Museumskoffer-
projektes auf der Eurolog-Tagung
in Tunis / Musée du Bardo. Die
etablierte Zusammenarbeit gestattet
zukünftig die direkte Kommunikation
der Erfahrungen und Ergebnisse
des Projektes an weitere Partnerin-
stitutionen. Das Eurolog-Projekt
verfolgt das Ziel, neuen Methode
der Vermittlung und Kommuni-
kation für Museen, historische
Stätten und Gebäude zu entwickeln,
anzuwenden und zu etablieren. Um
dieses Ziel zu erreichen, haben sich
fünf bedeutende kulturhistorische
Museen zusammengeschlossen:
vier Partner aus EU-Ländern
(Deutschland, Griechenland, Italien,
Türkei) und Tunesien, in Kooperation
mit Algerien. Die erste internationale
Publikation (mit der Vorstellung des
Museumskoffer-Projektes und seinen
interkulturellen Methoden) erscheint
Anfang 2013. Im April 2013 findet in
Rom das nächste Arbeitstreffen der
Eurolog-Gruppe statt.

Literatur:

Anton, Michael (2010-2013): Handbuch Kultur-
güterschutz und Kunststretitionsrecht. Band 1-6.
Berlin/ New York: De Gruyter.
Balke, Friedrich und Maria Muhle und Antonia von
Schöning (Hg.) (2011). Die Wiederkehr der Dinge.
Berlin: Kulturverlag Kadmos.
von Bode, Wilhelm (1997): Mein Leben. Textband
und Kommentarband. 2 Bände. Berlin: Nicolaische
Verlagsbuchhandlung.
Büchler, Felix (2007): Reliefs im Schulunterricht.
Ein Verlust der Ästhetik. In Europa Miniature.
Die kulturelle Bedeutung des Reliefs. 16. bis 21.
Jahrhundert. Herausgegeben von Andreas Bürgi.
Zürich: Neue Zürcher Zeitung, 193-202.
Dannecker, Wiebke und Sigrid Thielking (Hgg.)
(2012): Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung.
Bielefeld: Aisthesis Verlag (Hannoversche Beiträge
zur Kulturvermittlung und Didaktik 2).
Daston, Lorraine und Peter Galison (2007): Objektivität.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Dippon, Peter (2012): Lernort UNESCO-Welterbe.
Eine akteurs- und institutionsbasierte Analyse des
Bildungsanspruchs im Spannungsfeld von Postulat
und Praxis. Universität Heidelberg: Dissertation in
Drucklegung.
Ferus, Katharina und Dietmar Rübel (Hg.) (2009):
Die Tücke des Objekts. Vom Umgang mit Dingen.
Berlin: Reimer (Schriftenreihe der Isa Lohmann-
Siems-Stiftung, 2).
Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Gach, Hans Joachim (2005): Geschichte auf
Reisen. Historisches Lernen mit Museums-
koffern. Schwalbach am Taunus: Wochenschau
(Wochenschau Geschichte).

Gethmann, Daniel und Susanne Hauser (Hg.)
(2009): Kulturtechnik Entwerfen. Praktiken,
Konzepte und Medien in Architektur und Design
Science. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Medien-
theorie).
Jacobi, Fritz (2003): Nationalgalerie Berlin - Kunst
in der DDR. Katalog der Gemälde und Skulpturen.
Berlin: E.A. Seemann.
Jannelli, Angela (2012): Wilde Museen. Zur
Museologie des Amateurmuseums. Bielefeld:
Transcript Verlag.
Raff, Thomas (2008): Die Sprache der Materialien.
Anleitung zu einer Ikonologie der Werkstoffe. 2.
Auflage. Münster: Waxmann.
Rübel, Dietmar (Hg.) (2005): Materialästhetik.
Quellentexte zu Kunst, Design und Architektur.
Berlin: Reimer.
Savoy, Bénédicte (2011): Kunstraub. Napoleons
Konfiszierungen in Deutschland und die europä-
ischen Folgen. Köln: Böhlau.
Savoy, Bénédicte (2011): Nofretete. Eine deutsch-
französische Affäre 1912-1931. Köln: Böhlau.
Schefers, Hermann und Jutta Ströter-Bender
(Hg.) (2009): WORLD HERITAGE EDUCATION.
Ergebnisprotokoll des ersten Kamingsgesprächs
über Konturen und Ziele pädagogischer Arbeit
an UNESCO-Welterbestätten (World Heritage
Education) am 2. und 3. Oktober 2008 im
Herrenhaus des Staatsparks Fürstenlager. Überar-
beitet von Dr. Susanne Braun, PD Dr. Andrea
Richter, Prof. Dr. Ingrid Schoberth und Prof. Dr.
Hildegard Vieregg. Unveröffentlichtes Dokument.
Sennett, Richard (2008): HandWerk. Berlin: Berlin
Verlag.
Ströter-Bender, Jutta (2012): Didaktik und
ästhetische Präsenz. Dreidimensionale Modelle in
kulturellen Räumen. In Öffentliche Didaktik und
Kulturvermittlung. Herausgegeben von Wiebke
Dannecker und Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis
Verlag (Hannoversche Beiträge zur Kulturver-
mittlung und Didaktik 2), 207-218.
Ströter-Bender, Jutta (2010): Modelle, Materielle
Kultur und World Heritage Education. Zur
Aktualität von Bildungstraditionen. In World
Heritage Education. Positionen und Diskurse.
Herausgegeben von Jutta Ströter-Bender. Band
4. Marburg: Tectum Verlag (=Kontext. Kunst.
Kulturelle Bildung.).
Ströter-Bender, Jutta (Hg.) (2010): World Heritage
Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung
des UNESCO-Welterbes. Marburg: Tectum Verlag.
Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer,
Material- und Ideenlisten. Projekte zum Sammeln,
Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunst-
unterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und
die Museumspädagogik. Marburg: Tectum.
Ströter-Bender, Jutta (2008): Museumskoffer und
interkulturelle Vermittlung. In Ich wollte einfach
mal raus: Interkultureller Dialog - gestern und
heute. Erfahrungen. Perspektiven. Reflexionen.
Herausgegeben vom Thüringer Institut für Lehrer-
fortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
Weimar: Schirmer (Materialien/Thüringer Institut
für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und
Medien, 140), 68-69.
Ströter-Bender, Jutta (2007): Teaching World
Heritage – Learning Paths and Museum Coffers.
In Training Strategies for World Heritage
Management. Herausgegeben von Marie-Theres
Albert. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission,
74-79.
Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunst-
unterricht. In World Heritage and Arts Education.
Herausgegeben von Jutta Ströter-Bender und
Annette Wiegelmann-Bals. Jg. 1. H. 1, 23-31.

Thiéblemont-Dollet, Sylvie (Ed.) (2008) : Art, médiation et interculturalité. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Verwiebe, Birgit. 2010. Verlust und Wiederkehr. Verlorene und zurückgewonnene Werke der Nationalgalerie. Berlin: SMB Nationalgalerie Staatliche Museen zu Berlin.

Wagner, Monika und Dieter Rübél und Sebastian Hackenschmidt (Hg.) (2010): Lexikon des künstlerischen Materials. Werkstoffe der modernen Kunst von Abfall bis Zinn. 2. Auflage. München: Verlag C.H.Beck.

Wiegelmann-Bals, Annette (2010): Mediative Verfahren im Kontext der World Heritage Education. In World Heritage Education. Positionen und Diskurse. Herausgegeben von Jutta Ströter-Bender. Band 4. Marburg: Tectum Verlag (=Kontext. Kunst. Kulturelle Bildung.), 79 - 92.

Wolf, Norbert (2010): Beute. Kunst. Transfers. Eine andere Kunstgeschichte. Wiesbaden: marixverlag.

Internetquellenverzeichnis:

Arbeitskreis World Heritage Education. URL: <http://www.unesco.de/6721.html> (Stand: 14.7.2012)

Berliner Resolution zur World Heritage Education. URL: <http://www.unesco.de/6968.html> (Stand 24.7.2012)

BMBF. Bildung in Deutschland 2012. URL: <http://www.bmbf.de/press/3301.php> (Stand 20.8.2012)

Loss Art Registers: (www.artloss.com) / Lost Art Datenbank: (www.lostart.de) (Stand: 14.7.2012)

Stralsunder Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission. 22. Juni 2012. URL: http://www.unesco.de/stralsunder_resolution.html (Stand: 14.7.2012)

Zur Washingtoner Erklärung und ihrer Umsetzung in der Bundesrepublik Deutschland. URL: <http://www.lostart.de/cae/servlet/contentblob/5140/publicationFile/29/Handreichung.pdf> (Stand: 14.7.2012)

UNESCO-Welterbebildung. URL: <http://www.unesco.de/kulturelle-bildung.html> (Stand 20.8.2012)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-2 Fotografien: Ströter-Bender

Abb. 3 Fotografie der Büste der Nofretete im Neuen Museum, Berlin. Urheber: Philip Pikart, 2009. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Nofretete_Neues_Museum.jpg&filetimestamp=20100614184420 (Abgerufen am: 11.09.2012)

Abb. 4-6 Fotografien: Ströter-Bender

Angaben zur Autorin:

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

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



10 Jahre UNESCO-Welterbe zum Anfassen. Museumskoffer im Jubiläumsjahr auf Reisen.

Sabrina Zimmermann und Corinna Pott

Abb. 1 Das Museumskoffer-Team bei der Ausstellung anlässlich der Festveranstaltung zum 40. Jubiläum der UNESCO-Welterbekonvention in Stralsund: (v.l.) Andreas Flemig, Corinna Pott, und Sabrina Zimmermann, Studentische Hilfskräfte; Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Professorin für Kunst und ihre Didaktik im Fachbereich Kunst sowie Diana Köckerling, Wissenschaftliche Mitarbeiterin (bis September 2012).



Zusammenfassung:

Das 10-jährige Jubiläum der Paderborner Museumskoffer soll Anlass geben zurückzuschauen, in diesem Jahr bereits erfolgreich verwirklichte Ausstellungen und Kooperationen Revue passieren zu lassen und derzeit anlaufende Projekte vorzustellen.



Abstract:

The 10-year anniversary of the Paderborn Museum Suitcases should give occasion to look back, to pass this year already successfully realized exhibitions and collaborations in review and to introduce current incipient projects.

Als langjähriges Lehr- und Forschungsprojekt, unter der Leitung von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, konzipieren Kunststudierende an der Universität Paderborn seit nunmehr zehn Jahren Museumskoffer im Rahmen der World Heritage Education (WHE). Die Museumskoffer führen dabei Objekte aus der Vielfalt des materiellen wie immateriellen UNESCO-Welterbes zu authentischen „Museen im Kleinen“ (Ströter-Bender 2010: 9) zusammen, um seine Bedeutung und Reichhaltigkeit mit allen Sinnen erfahrbar zu machen. Sie finden Einsatz in vielen Bereichen der Kulturvermittlung, des Schulunterrichts sowie der museumspädagogischen Arbeit und sprechen heterogene und generationenübergreifende Zielgruppen an.

Aus dem erfolgreichen Projekt heraus hat sich eine anregende Zusammenarbeit mit den verschiedensten Institutionen entwickelt, die es den

Studierenden u.a. ermöglicht, ihre Museumskoffer an bedeutenden regionalen und überregionalen Welterbe- und Kulturstätten auszustellen. So lässt sich auf erfolgreiche Ausstellungen und Kooperationen u.a. mit den Schlössern Augustusburg und Falkenlust in Brühl (2006), in Weimar - im Schillerjahr 2005, im Anna-Amalia-Jahr 2007, mit den Bauhausstätten 2009 -, in der Völklinger Hütte (2008), in der Zeche Zollverein in Essen (2008 und 2010), im Hauptgebäude der UNESCO in Paris (2010), in Quedlinburg (2011) oder im NationalparkZentrum Kellerwald (2011) - als Teil des Weltnaturerbes Alte Buchenwälder Deutschlands -, zurückblicken (vgl. Abb. 2-8).

Über die museale Präsentation der Museumskoffer vor Ort - an den Welterbe- und Kulturstätten - soll die „Idee“ hinter dem Vermittlungsmedium „Koffer“, vor dem



Abb. 2 Museumskoffer „NATURalienKOFFER“ von Sabine Raabe zu Goethes Gedicht „Osterspaziergang“ anlässlich der Ausstellung zum Schillerjahr in Weimar (2005)



Abb. 3 Koffer auf Reisen: Studierende mit Museumskoffern in Weimar auf dem Weg zur Ausstellung anlässlich des Anna-Amalia-Jahres in Weimar (2007)



Abb. 4 „Dynastie-Koffer“ von Dorthe Schmallenbach. Nachstellung des Wappens der Herzogin Anna Amalia, Performance in Weimar (2007)



Abb. 5 Ausstellungsansicht Völklinger Hütte (2008)



Abb. 6 Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender mit Studierenden und ihren „Bauhaus-Bags“ in Weimar (2009)



Abb. 7 Nahaufnahme: Bauhaus-Bags



Abb. 8 Museumskoffer-Ausstellung auf der Zeche Zollverein in Essen (2008) - die Ankunft

Hintergrund der World Heritage Education, nach außen kommuniziert und über die Grenzen eines reinen Fachpublikums hinaus transportiert werden. Die Museumskoffer nehmen durch ihre besondere ästhetische Gestaltung in den konkreten Ausstellungssituationen primär den Stellenwert von Kunstwerken ein, erst sekundär, über eine genauere Auseinandersetzung mit der Aufbereitung der jeweiligen Kofferinhalte, verweisen sie auf ihr hohes didaktisches Potenzial in der Kunst- und Kulturvermittlung.

Das 10-jährige Jubiläum der Paderborner Museumskoffer soll Anlass geben, in diesem Jahr bereits erfolgreich verwirklichte Projekte Revue passieren zu lassen und derzeit anlaufende Ausstellungen und Kooperationen vorzustellen.

1. Station im Jubiläumsjahr: Museumskoffer als Botschafter für das deutsche Welterbe im Auswärtigen Amt in Berlin

Das Jubiläumsjahr 2012 begann für das Museumskoffer-Projekt bereits mit einem Höhepunkt - eine Ausstellung ausgewählter Museumskoffer im Auswärtigen Amt in Berlin. Die Ausstellung „Welterbe in Deutschland. Perspektivenwechsel“ (unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission), die anlässlich des 40-jährigen Jubiläums des UNESCO-Welterbes vom 27. Februar bis 13. April 2012 im Lichthof des Auswärtigen Amtes gezeigt wurde, repräsentierte das breite Spektrum des Welterbes in Deutschland:

Der Museumskoffer zum 1404 errichteten, steinernen *Bremer Roland* (Corinna Pott), eröffnete den BesucherInnen verschiedene



Abb. 9 Ausstellungsplakat „Welterbe in Deutschland. Perspektivenwechsel“



Abb. 10 Museumskoffer im Auswärtigen Amt in Berlin, in der Ausstellung „Welterbe in Deutschland. Perspektivenwechsel“ (2012)



Abb. 11 Christoph Schmallenbach, Museumskoffer zum Kölner Dom (2006)



Abb. 12 Das Museumskoffer-Team bei der Ausstellungseröffnung im Auswärtigen Amt, Berlin: (v.l.) Andreas Flemig und Corinna Pott, Studentische Hilfskräfte; Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Professorin für Kunst und ihre Didaktik im Fachbereich Kunst sowie Diana Köckerling, ehemalige Wissenschaftliche Mitarbeiterin (es fehlt Sabrina Zimmermann, Studentische Hilfskraft)



Abb. 13 Ausstellungsplakat zur Museumskoffer-Ausstellung in Corvey (2012)

Erfahrungs- und Wahrnehmungsebenen des Bremer Wahrzeichens. Die Statue ist Sinnbild der Unabhängigkeit und des Marktrechts der Hansestadt und somit Träger von Geschichte und Geschichten. Im Zentrum der Auseinandersetzung stehen u.a. die Insignien des Rolands (z.B. Schwert und Gürtelschnalle) und ihre Bedeutungen.

Ein weiterer ausgestellter Museumskoffer, zum *Industriekomplex Zeche Zollverein* (Franziska Rusch), thematisierte den Alltag und die harte Arbeit der Bergmannsfrauen in den 1940er bis 1960er Jahren. Die authentischen Gegenstände der Zeit, die heute oftmals nicht mehr gebräuchlich sind - wie zum Beispiel das Waschbrett - können zu generationenübergreifenden Gesprächen über den Gebrauch der Dinge anregen.

Der Museumskoffer zur Falkenjagd (Kerstin Albers-Büker) gab einen Einblick in das höfische Leben des im Stil des Rokokos erbauten Jagdschlusses *Falkenlust* (Brühl). Dieser Koffer öffnet historische Kontexte über ständegebundene Handlungsmuster und Strukturen sowie über das gesellschaftliche Ereignis der Jagd an sich.

Zum Thema „Natur und Naturdarstellungen“ ermöglichte der Museumskoffer zum *Weltnaturerbe Alte Buchenurwälder Deutschlands* (Sabrina Zimmermann) weitere multiästhetische Zugänge. In Anlehnung an Albrecht Dürers Tier- und Naturstudien können über eine Präparatsammlung unterschiedliche zeichnerische und malerische Techniken erprobt werden. Über die Werkbetrachtung von ausgewählten Künstlern von der Renaissance bis hin zur Romantik können zudem die traditionellen, künstlerischen Sehweisen zum Thema „Wald“ reflektiert und nach ihrer Aktualität befragt werden. Der gezeigte Museumskoffer zum *Kölner Dom* (Christoph Schmallenbach) kann zum Bau eines mittelalterlichen Kranmodells aus Holz anleiten. Zusätzlich vermittelt er

sowohl über einen auf Stoff gemalten Grundriss als auch über authentische Baumaterialproben die Baugeschichte der Kathedrale und die dahinter stehende Handwerkskunst. Die BesucherInnen wurden des Weiteren durch einen Museumskoffer zu den *römischen Thermen in Trier* (Diana Köckerling) zurück in das zweite Jahrhundert nach Christus versetzt. Im Modell und über Experimente können beispielsweise das römische Heizsystem und die Kunst der Glasherstellung erklärt und erprobt werden.

Die *prähistorischen Pfahlbauten des Alpenraumes* (u.a. Bodensee) (Andreas Flemig) präsentierten sich in einem ausgehöhlten Baumstamm und über ein Modell. Der Koffer bietet multisensorische Zugänge zum traditionellen Baustoff „Holz“ in seinen unterschiedlichen Qualitäten. An die Erforschung des Werkstoffes anknüpfend, schließt sich die eigene Konstruktion von Modellen in Anlehnung an die heute unter der Wasseroberfläche liegenden Reste der Pfahlbauten an.

Der Museumskoffer zu Adolph Menzel, stellvertretend für die *Alte Nationalgalerie auf der Museumsinsel Berlin* (ebenfalls Sabrina Zimmermann), gab Einblick in das Leben und Wirken des Künstlers im 19. Jahrhundert. Über das Gemälde „Eisenwalzwerk“ kann u.a. das Preußen zur Zeit der Industrialisierung mit Menzels Augen gesehen und mit der Geschichte des Museumsbaus in Verbindung gebracht werden. Nach dieser international Anerkennung findenden Ausstellung schlossen sich nahtlos weitere Ausstellungshöhepunkte und Museumskofferprojekte an.

2. Station im Jubiläumsjahr: Museum Schloss Corvey - Eine Erfolgsgeschichte geht weiter...

Nachdem die Museumskoffer bereits 2011 im Barocksaal des Museums Schloss Corvey ausgestellt waren, erhielt das Fach Kunst in diesem Jahr

erneut eine Einladung und konnte so ein zweites Mal im Kreis Höxter zu Gast sein (siehe Internetquellenverzeichnis: Homepage des Museums Schloss Corvey). Unter dem Titel „Museumskoffer zum UNESCO-Welterbe und mehr...“ exponierten im Schloss vom 1. April bis zum 17. Juni 2012 bereits bewährte, weit gereiste Koffer - z.B. zum dänischen Welterbe Jelling, zur Eroberungsgeschichte Mexikos und zum Schloss Versailles. Zudem konnte den BesucherInnen eine Vielzahl neuer Museumskoffer zum Weltnaturerbe Alte Buchenwälder Deutschlands (z.B. „Totholz als Lebensraum“), zum Weltdokumentenerbe der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm (z.B. „Auf Schneewittchens Spuren“) und zur Alten Nationalgalerie (z.B. „Ein Tempel für die Kunst“, „Claude Monet und der Impressionismus“ oder „Caspar David Friedrich und die Mondnacht“), stellvertretend für die Berliner Museumsinsel, präsentiert werden. Darüber hinaus wurden in der Ausstellung Museumskoffer mit thematischer Anbindung an den Welterbeanwärtler Corvey und das regionale Kulturerbe gezeigt, wie beispielsweise zum Heiligen Vitus, zu Hoffmann von Fallersleben und zum Fürstenberger Porzellan (vgl. Abb. 13-16).

Die Ausstellung von über 50 Museumskoffern wurde ergänzt durch Daily Paintings der Staffeln „World Heritage in Germany“ und „Ostwestfalen-Lippe – sagenhaft und geheimnisvoll“ und fand in der Region sowie überregional wieder große Beachtung (vgl. Internetquellenverzeichnis: Artikel Neue Westfälische Zeitung).

3. Station im Jubiläumsjahr: Paderborner Museumskoffer in Stralsund

Nach der sehr gelungenen Ausstellung im Auswärtigen Amt in Berlin wurde der Fachbereich Kunst eingeladen, vier ausgewählte Museumskoffer im Rahmen der

Veranstaltung zum 40-jährigen Jubiläum des Übereinkommens der UNESCO zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt (Welterbekonvention) zu präsentieren. Die exklusive Ausstellungsmöglichkeit bei der offiziellen Jubiläums-Festveranstaltung im Theater Vorpommern in Stralsund, am 21. Juni 2012, war für Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender und ihr Museumskoffer-Team eine besondere Ehre (vgl. Abb. 1).

Die drei bereits in Berlin erfolgreich gezeigten Museumskoffer zum „Bremer Roland“, zu den „Prähistorischen Pfahlbauten des Alpenraumes“ und zum Thema „Natur und Naturdarstellungen als Zugang zum Weltnaturerbe Alte Buchenwälder Deutschlands“, veranschaulichten die Vielfalt des deutschen UNESCO-Welterbes und machten den geladenen Gästen exemplarisch seine Bedeutung und Reichhaltigkeit erfahrbar. Komplettiert wurde das Ensemble durch einen Museumskoffer, der das 19. Jahrhundert versinnbildlichte: Stellvertretend für die *Alte Nationalgalerie auf der Museumsinsel Berlin* gibt der Koffer von Marie Wittig Einblick in das Leben und Wirken von Max Liebermann, einem der bedeutendsten Künstler des deutschen Impressionismus (vgl. Abb. 17).

4. Station im Jubiläumsjahr: Die Museumskoffer zu Gast am Wattenmeer

Im Sommersemester 2012 entstanden im Verlauf des Seminars „Das UNESCO-Weltnaturerbe. Ein Museumskofferprojekt“, von Dr. Nina Hinrichs, Museumskoffer mit individuellen Sehweisen und Themenschwerpunkten zur Natur- und Kulturlandschaft Wattenmeer. Die anschließende Sonderausstellung „Museumskoffer zum Weltnaturerbe Wattenmeer“, in Kooperation mit dem Besucherzentrum Wattenmeer in Wilhelmshaven, wurde am 8. Juli 2012 in der Dachgalerie des Wattenmeerhauses eröffnet und konnte bis zum 9. September besichtigt werden



Abb. 14 Ausstellungsansicht: Museumskoffer im Barocksaal des Schlosses Corvey



Abb. 15 Museumskoffer in der Ausstellung in Corvey (2012)



Abb. 16 Museumskoffer von Julia Verkist „Claude Monet und der Impressionismus“



Abb. 17 Ausstellungsansicht Theater Vorpommern in Stralsund (2012)



Abb. 19 Museumskoffer von Jana Wagner zum Thema „Das Wattenmeer - Kunst und Lyrik“



Abb. 20 „Tod und Sterben im Märchen Schneewittchen“, Museumskoffer von Marie Sophia Kober



Abb. 21 „Frau Holle“, Museumskoffer von Corinna Kunze

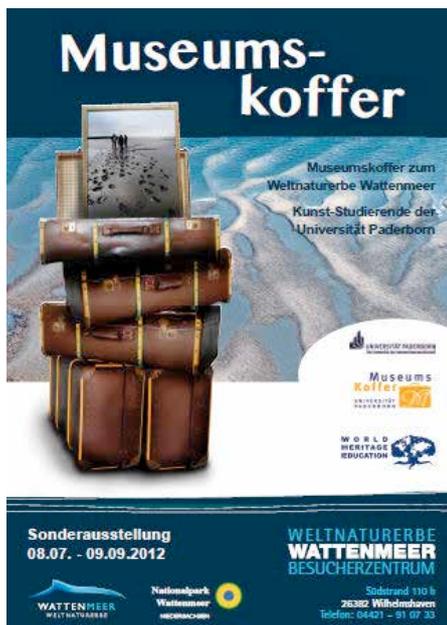


Abb. 18 Ausstellungsplakat der Sonderausstellung „Museumskoffer zum Weltnaturerbe Wattenmeer“



Abb. 22 Ausstellungsplakat zur Ausstellung im Augustinum in Essen (2012)

(vgl. Internetquellenverzeichnis: Sonderausstellung Museumskoffer zum Weltnaturerbe Wattenmeer. Beitrag auf der Homepage der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.). Die Koffer zeigten unterschiedliche ästhetische Zugänge zum Wattenmeer (vgl. Abb. 18 und 19).

5. Station im Jubiläumsjahr: Märchen der Gebrüder Grimm im Koffer - Ausstellung am Tag der offenen Tür an der Universität Paderborn

Im Sommersemester 2012 entwickelten Kunststudierende, unter der Leitung von Diana Köckerling (ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender), im Seminar „Museumskoffer für das UNESCO-Weltdokumentenerbe Kassel. Die Hausmärchen der Gebrüder Grimm“ Museumskoffer zu individuell gewählten, „märchenhaften“ Schwerpunktthemen. Begleitet wurde die Entwicklungspraxis durch eine intensive theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Medium Museumskoffer - mit seinen spezifischen Traditionslinien und Vermittlungsstrategien - sowie mit der literarischen Gattung „Märchen“. Die Studierenden diskutierten über und beschäftigten sich bei der Konzeption der Koffer u.a. mit der folgenden zentralen Frage: Wie können die Märchen der Gebrüder Grimm, vermittelt über die besondere Materialität und Ästhetik des Mediums Museumskoffer, zu einer Erweiterung des Welt- und

Kunstwissens von Heranwachsenden beitragen?

Im Zuge der Feierlichkeiten anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der Universität Paderborn, stellten die SeminarteilnehmerInnen ihre jüngst entstandenen Werke am Tag der Offenen Tür, am 28. Oktober 2012, im Kunstsilo aus (vgl. Abb. 20 und 21).

6. Station: Kooperation mit den Augustinum Seniorenresidenzen ab Herbst 2012

Der sogenannte Zweig der Geragogik (Alterspädagogik) wird aufgrund des demografischen Wandels immer stärker in kulturpädagogische Bereiche Einzug halten (u.a. Vermittlungsangebote in Museen speziell für SeniorInnen).

Aus diesem Grund stellt die anlaufende Kooperation mit den Augustinum Seniorenresidenzen für Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender und das Fach Kunst, mit dem Bereich der World Heritage Education, eine Bereicherung und ein ganz besonderes Anliegen dar.

Die Museumskoffer sind einem ganzheitlichen Ansatz verpflichtet (Lernen mit Kopf, Herz und Hand), und können deshalb nicht nur im Bereich der Pädagogik, sondern auch in der Geragogik, als Medium des lebenslangen Lernens, Einsatz finden. Als intergenerationell zu denkendes Vermittlungsmedium in der Kulturpädagogik - bei dem generationenübergreifende Lernsettings (vgl. Meese 2005: 37ff) geboten werden -, kann das ganz besondere Potenzial

der Museumskoffer in der sinnlichen Vermittlung von Kultur(erbe), im Erfahrungsaustausch, Perspektivenwechsel und in der Erinnerungsarbeit liegen.

Vom 5. bis zum 28. November 2012 laden deshalb 25 Museumskoffer im Augustinum in Essen dazu ein, das deutsche Welterbe ästhetisch aufbereitet und in seiner ganzen Vielfalt kennenzulernen, darüber in Gespräch zu kommen und in einen generationenübergreifenden Erfahrungsaustausch zu treten (vgl. Abb. 22, Plakat zur Ausstellung).

Zum Rahmenprogramm der Ausstellung gehört u.a. ein gemeinsamer Workshop mit BewohnerInnen, Kindern und Jugendlichen am Tag der kulturellen Vielfalt (10. November 2012) im Haus, bei dem praktisch mit und zu den Koffern gearbeitet wird.

Ausblick: Neukonzipierung des Museumskofferarchivs

Das digitale Museumskofferarchiv (Siehe Link im Internetquellenverzeichnis) wird derzeit einem „Make-Over“ unterzogen und erhält zusätzliche multimediale Anwendungen.

Das Archiv informiert allgemein über den Projektbereich „Museumskoffer in der World Heritage Education“ und möchte zugleich eine Handreichung und Anregung für interessierte KulturvermittlerInnen sein. Das Archiv versteht sich deshalb als Ort der Best-Practice für die Museumskoffer des UNESCO-Welterbes. Jeder erstellte Museumskoffer wird in das digitale Archiv aufgenommen. Mehrsprachig aufbereitet, können Exposés und Kofferkonzepte samt Bildmaterial und Kontaktadressen aufgerufen werden. Über die Seite des Archivs lässt sich die Ausstellungshistorie der Koffer, vervollständigt durch eine Fotogalerie, eine Auszeichnungsliste und Presseberichte, nachvollziehen. Es wird zudem eine umfangreiche Bibliographie und Linkliste zum Themenfeld angeboten.

Literatur:

- Antz, Eva-Maria; Julia Franz, Norbert Frieters und Annette Scheunpflug (2009): Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerativer Bildung. wbv Bertelsmann, Bielefeld.
 Jacob, Timo (2006): Dialog der Generationen. Leben – Gesellschaft – Schule: Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
 Meese, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: *DIE Magazin*. Nr. 2/2005, Frankfurt. S. 37ff.
 Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenlisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für dein Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. KONTEXT Kunst-Vermittlung-Kulturelle Bildung (Bd. 2). Tetum Verlag, Marburg.

Internetquellenverzeichnis:

- Das Museumskofferarchiv des Faches Kunst an der Universität Paderborn.
 URL: <http://www.uni-paderborn.de/index.php?id=30921> (Stand: 26.10.2012)
 Homepage des Museums Schloss Corvey.
 URL: <http://www.schloss-corvey.de/> (Stand: 19.09.2012)
 Artikel Neue Westfälische Zeitung. Burkhard Battran: 50 neue Museumskoffer sind geöffnet worden. Höxter, 02.04.2012. URL: http://www.nw-news.de/lokale_news/hoexter/hoexter/6527300_50_neue_Museumskoffer_sind_geoeffnet_worden.html (Stand: 19.10.2012)
 Sonderausstellung Museumskoffer zum Weltkulturerbe Wattenmeer. Beitrag auf Homepage der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.
 URL: http://www.unesco.de/museumskoffer_wattenmeer.html (Stand: 17.09.2012)
 Ausstellung "Welterbe im Museumskoffer" in Stralsund. Beitrag auf der Homepage der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.
 URL: http://www.unesco.de/uho_0612_museumskoffer.html (Stand: 17.09.2012)
 Ankündigung der Museumskoffer-Ausstellung im Augustinum Essen unter „Kulturveranstaltungen“ auf der Homepage. URL: <http://www.augustinum.de/essen/aktivitaeten-gemeinschaft/kulturveranstaltungen/> (Stand: 18.10.2012)

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1-8 Fotos: Jutta Ströter-Bender
 Abb. 9 Ausstellungsplakat des Auswärtigen Amtes
 Abb. 10/ 11 Fotos: Corinna Pott
 Abb. 12 Foto: Jutta Ströter-Bender
 Abb. 13 Ausstellungsplakat. Design/ Foto: Eva-Christin Koch
 Abb. 14 Foto: Corinna Pott
 Abb. 15 Foto: Jutta Ströter-Bender
 Abb. 16 Foto: Julia Verkist
 Abb. 17 Foto: Diana Köckerling
 Abb. 18 Ausstellungsplakat. Design/ Foto: Eva-Christin Koch
 Abb. 19 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 20 Foto: Marie Sophia Kober
 Abb. 21 Foto: Corinna Kunze
 Abb. 22 Ausstellungsplakat. Design/ Foto: Eva-Christin Koch

Angaben zu den Autorinnen:

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

E-Mail: SZimmermann6@gmx.de

Corinna Pott studiert an der Universität Paderborn die Fächer Germanistik und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, betreut als Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender u.a. die Museumskoffer-Seminare, Lektorin der Internetzeitschrift *World Heritage and Arts Education*

E-Mail: rinna85@googlemail.com



Kurz notiert: „Museumskoffer für das Welterbe“ Ein Film zum Lehr- und Forschungsprojekt der World Heritage Education

Corinna Pott



Zusammenfassung:

Wie kann das museums- und kunstpädagogische Konzept der Paderborner Museumskoffer, und die daran angebundene universitäre und schulische Welterbebildung, über das Medium „Film“ - als bildhafter Wahrnehmungs- und Erfahrungsraum - anschaulich, informativ und zugleich unterhaltsam transportiert und kommuniziert werden? Dieser Frage widmeten sich Anfang 2010 zwei engagierte Kunststudierende, die es sich zur Aufgabe machten, ein audio-visuelles, kreatives Konzept für die Vorstellung der „Museumskoffer für das Welterbe“ zu entwickeln.

Der Museumskoffer-Film von Corinna Pott und Thomas Conze feierte anlässlich der Ausstellung „Die ganze Welt im Koffer“ (14. bis 25. Mai 2010) auf der Zeche Zollverein, während der RUHR.2010, Premiere.



Abstract:

How can the museums- and art-educational concept of the Paderborn Museum Suitcases, and connected thereto the academically and scholastic World Heritage Education, be transported and communicated through the medium of “film” - as pictorial perception and experience space – in a vivid informative and also entertaining way? Two dedicated art-students, who made it to their task to develop an audio-visual, creative concept as introduction to the “Museum Suitcases for World Heritage”, applied themselves to this question in early 2010.

The film about the Museum Trunks by Corinna Pott and Thomas Conze celebrated its first showing by the occasion of exhibition “The whole world in a Suitcase” (14.5.-25.5.2010) on the Mine Zollverein during RUHR.2010.



Abb. 2 v. l. Svenja Claes („Lübeck – Die Welt der Buddenbrooks“), Corinna Pott („Auf den Spuren des Bremer Rolands“) und Andreas Flemig („Kohle- und Erzbau in Wismut und der Sozialistische Realismus“)

Das wortwörtliche „Be-greifen“ der Vielfalt der materiellen Kultur stellt bei der Konzeption der Paderborner Museumskoffer ein zentrales Moment dar, das es im Film zu visualisieren und zu transportieren galt. So erhalten die ZuschauerInnen Einblicke in verschiedene Museumskoffer, die beispielhaft für die Vielfalt des europäischen Welterbes stehen. Die im Rahmen der World Heritage Education im Fach Kunst der Universität Paderborn konzipierten Koffer, werden von den Studierenden vorgestellt:

Hansestadt Lübeck
„Lübeck, die Welt der Buddenbrooks“
(Svenja Claes)

Altstadt von Brügge
„Brügge in der Literatur und Kunst“
(Andrea Stock)

Königliche Botanische Gärten von Kew
„Die Teekultur in den Royal Botanic Gardens“
(Silvia Sporkmann)

Bremer Roland und Rathaus
„Auf den Spuren des Bremer Rolands“
(Corinna Pott)

Historisches Zentrum von Sankt Petersburg
„Feiertags- und Festtagstraditionen in Sankt Petersburg“
(Helene Lemke)

Zeche Zollverein Essen
„Kohle- und Erzbau, Sozialistischer Realismus“
(Andreas Flemig)

Oberes Mittelrheintal
„Die Loreley und das Obere Mittelrheintal“
(Lena Schulz)

Queen’s house, Park und Marineschule von Greenwich
„Die Mode zur Tudor-Zeit“
(Anette Hibert)

Antike Stadt Epidauros
„Grabungskiste aus Epidauros“
(Thomas Conze)

Venedig und seine Lagune
„Die Pest in Venedig“
(Johanna Tewes)

Der Museumskoffer-Film hat insgesamt eine Dauer von 28 Minuten.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Cover des Museumskoffer-Films. Foto:
Corinna Pott (2009)

Abb. 2 Screenshot aus dem Film „Museumskoffer
für das Welterbe“: Corinna Pott (2012)

Angaben zur Autorin:

Corinna Pott studiert an der Universität Paderborn die Fächer Germanistik und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, betreut als Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender u.a. die Museumskoffer-Seminare, Lektorin der Internetzeitschrift *World Heritage and Arts Education* .

Hinweis:

Fragen zum Museumskoffer-Film können bei Interesse über folgende Adresse gestellt werden:

E-Mail: Museumskoffer.film@googlegmail.com



Methodenvielfalt durch den Museumskoffer - Initiator zu Ästhetischer Forschung und künstlerischer Spurensuche. Fallbeispiel: Caspar David Friedrich.

Nina Hinrichs

Abb. 1 Lisa Haack,
Museumskoffer zu Caspar David Friedrich



Zusammenfassung:

Der Museumskoffer bietet ein großes Spektrum an didaktisch-methodischen Zielsetzungen. In diesem Artikel soll ein Einblick in die Methodenvielfalt gegeben werden. Dabei wird gezeigt, dass ein Museumskoffer als Initiator zu einer Ästhetischen Forschung und einer künstlerischen Spurensuche fungieren kann. Am Beispiel des Künstlers Caspar David Friedrich werden didaktische Konzepte des Museumskoffers, der Ästhetischen Forschung und der künstlerischen Spurensuche vorgestellt.



Abstract:

The "museum in a suitcase" offers a wide spectrum of didactic and methodological objectives. This article gives an idea of the variety of methods. It is shown that a museum in a suitcase can initiate an artistic and aesthetic research. Using the example of the artist Caspar David Friedrich didactic concepts of museums in suitcases, the aesthetic research and the artistic traces are presented.

Museumskoffer stellen mobile didaktische Medien dar, die museale Funktionen wie Sammeln, Bewahren, Archivieren, Dokumentieren, Präsentieren, Inszenieren und Vermitteln innehaben (vgl. Ströter-Bender 2009: 9; Tewes 2009). Einsatzfelder dieses mobilen Museums im Kleinen liegen sowohl in der musealen als auch schulischen Bildung. Heutzutage sind Materialkisten und Museumskoffer im Rahmen musealer und schulischer Vermittlungspraxis etablierte Medien.



Abb. 2 Katharina Richter, Museumskoffer zu Caspar David Friedrich



Abb. 3 Aileen Koska, Museumskoffer zu Caspar David Friedrich



Abb. 4 Objektkästchen aus dem Museumskoffer zu Caspar David Friedrich von Aileen Koska



Abb. 5 Reproduzierte Schriften und Dokumente Friedrichs, Lisa Haack

Definitionen von Museumskoffern, Material- und Lernkisten unterliegen häufig einer gewissen Unschärfe (vgl. Gach 2005: 48f.; vgl. Ströter-Bender 2009: 9). Im Folgenden wird auf das von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender entworfene Konzept des Museumskoffers zurückgegriffen, das im Fach Kunst der Universität Paderborn in Form von Lehr- und Forschungsprojekten durchgeführt wird (vgl. u.a. Ströter-Bender 2009; Ströter-Bender 2007). Dieses wurde anhand verschiedener Schulstudien erprobt und mit Preisen ausgezeichnet. Zudem entwickelte Frau Ströter-Bender acht Lernpfade zum Kulturerbe, die in der Konzeption des Museumskoffers zum Welterbe Anwendung finden können (vgl. Ströter-Bender 2004: 18f.).

Studierende der Universität Paderborn haben Museumskoffer zu dem Künstler Caspar David Friedrich mit verschiedenen thematischen Schwerpunkten angefertigt (Abb. 1, 2, 3). Beispielsweise hat Katharina Richter einen Fokus auf die Bedeutung der Mondnacht in Friedrichs Werk gelegt (Abb. 2). Lisa Haack dagegen visualisiert in ihrem Koffer biografische Stationen im Leben Friedrichs (Abb. 1). Durch die Offenheit bezüglich ästhetischer Zugänge und didaktischer Zielsetzungen, die ein Museumskoffer bietet, sind sehr unterschiedliche Kofferkonzepte entstanden.

Die im begrenzten Raum eines

Koffers enthaltene repräsentative Materialsammlung ist verbunden mit didaktischen und methodischen Konzepten. Allgemein werden offene Unterrichtsformen und Handlungsorientierung sowie entdeckend-forschende und exemplarische Lernformen angestrebt. Orientierend an einer Ästhetik des Staunens, soll der Inhalt des Koffers in der Weise gestaltet sein, dass sinnliches Lernen ermöglicht wird. In den Koffern finden sich Gegenstände, die haptisch erfahrbar sind, beispielsweise Objekte aus der Natur wie ein einzelner Zweig, der auf Friedrichs Naturstudium verweist. Auch Objekte mit symbolischem Wert wurden gewählt. Exemplarisch sei auf das Kreuz in Katharina Richters Koffer verwiesen, welches auf die Religiosität Friedrichs verweist (Abb. 2). Aileen Koska hat verschiedene Objekte gesammelt bzw. hergestellt, die in Bezug zu Friedrichs Bildmotivik stehen (Abb. 4). Obwohl es kein Lernen an Originalen darstellt, so bieten die reproduzierten Objekte Erfahrungs- und Lernräume. Ein wesentlicher Vorteil der Reproduktionen liegt darin, dass sie im Gegensatz zu den Originalen angefasst und sinnlich erlebt werden können. Ebenso kann die Herstellung von Reproduktionen Anlass zur Thematisierung und Diskussion über das „Fälschen“ als eine moderne Kunstform bieten. Exemplarisch sei auf reproduzierte Schriften und Dokumente Friedrichs verwiesen, die Lisa Haack für ihren

Museumskoffer erstellte (Abb. 5).

Im Kontext der ästhetischen Sozialisation durch neue Medien, sind den Kindern und Jugendlichen bestimmte Objekte, Bearbeitungsweisen und damit verbundene Erfahrungen nicht mehr vertraut. Der didaktische Einsatz des Museumskoffers kann u.a. dazu beitragen, dass handwerkliche Kompetenzen gefördert werden und die Schülerinnen und Schüler ungewohnte Materialerfahrungen machen (vgl. Ströter-Bender 2009: 14; vgl. Kathke 2001: 222-241; vgl. Heese 2005).

Eine Anknüpfung an die Tradition selbst hergestellter oder zusammengestellter Unterrichtsmaterialien und eine Anlehnung an den Realienkundeunterricht, der bis in die 60er Jahre aktuell war, liegen vor. In den späten 60er Jahren wurden die Unterrichtsmaterialien in Form von Sammlungen, Archiven und vielfältigen Materialien zunehmend obsolet und eine Schrift- und Bildkultur, die auf neuen Medien basierte, hielt Einzug. Arbeitsblätter, Overheadprojektoren, Beamer und Laptop bestimmen zum Großteil den heutigen auf audiovisuelle Vermittlung ausgerichteten Unterricht. Mit dem didaktisch-methodischen Einsatz des Museumskoffers kann eine vielfältige, alle Sinne einbeziehende Vermittlung erfolgen, die mit einer Kultur des Staunens und ungewöhnlicher Materialerkundungen verbunden ist. Dadurch kann



Abb. 6 Nachbildung von Caspar David Friedrich, Katharina Richter



Abb. 7 Carolin Bätz, Museumskoffer zu einer Ästhetischen Forschung zu Caspar David Friedrich



Abb. 8 Carolin Bätz, Museumskoffer zu einer Ästhetischen Forschung zu Caspar David Friedrich

eine häufig vorliegende schulische Routine durchbrochen werden. Der Inhalt des Museumskoffers und der damit verbundene schulische Einsatz können nuanciert auf die vorliegenden Lernvoraussetzungen der Gruppe abgestimmt werden. Materialsammlungen sind sowohl reduzier- als auch erweiterbar und können je nach Kontext anhand unterschiedlicher Fragestellungen eingesetzt werden.

Aufgrund der Offenheit ästhetischer Zugänge in einem Museumskoffer eröffnet sich eine Vielfalt an methodischen Herangehensweisen. Das Konzept des Museumskoffers und dessen Funktion als Initiator zu einer Ästhetischen Forschung und zu einer Spurensuche wird im Folgenden am Beispiel des berühmten Künstlers Caspar David Friedrich dargelegt. Die Konzepte können vernetzt werden. Exemplarisch sei auf die von Carolin Bätz durchgeführte Ästhetische Forschung in einem Museumskoffer verwiesen (Abb. 7, 8).

Ästhetische Forschung

Im Folgenden wird auf das von Helga Kämpf-Jansen entwickelte Konzept der Ästhetischen Forschung Bezug genommen (vgl. Kämpf-Jansen 2002). Die durch einen Museumskoffer initiierte Ästhetik des Staunens kann Neugier wecken und Fragen evozieren, die Anlass zu einer Ästhetischen Forschung sein können. Durch bestimmte Objekte in einem

Museumskoffer kann diese begleitet und reflektiert werden.

Prozessorientierte, interessen- geleitete und entdeckende Lernformen bestimmen die Forschung. Diese wird vom Lernenden selbst verantwortet und eigenständig organisiert.

„Ästhetische Forschung hat [...] nur Sinn, wenn die Forschenden eine Frage haben, an einer Sache arbeiten wollen, die sie interessiert, einer Idee folgen oder ein ihnen wichtiges Vorhaben verwirklichen wollen“ (Kämpf-Jansen 2002: 19). Intrinsische Motivation ist eine wichtige Bedingung zur Durchführung einer ästhetischen Forschung.

In Ästhetischen Forschungen zu Caspar David Friedrich, die im Rahmen eines Seminars an der Universität Paderborn durchgeführt wurden, erfolgte die Bearbeitung unterschiedlicher Themen. Beispielsweise wurden biografische Stationen des Künstlers (Abb. 14), das Verhältnis Mensch und Natur (Abb. 9, 11), die Visualisierung von Weite (Abb. 12) sowie die Bedeutung von Rückenfiguren - ausgehend von Friedrichs Darstellungen - untersucht (Abb. 10, 12).

In einer Ästhetischen Forschung werden Erkenntnis- und Handlungsweisen der Bereiche Wissenschaft, Kunst und Alltagsästhetik vernetzt.

Wissenschaft: Wissenschaftliche Methoden sind wichtige Bestandteile einer Ästhetischen Forschung. Im Rahmen einer selbstbestimmten Forschung sollen die Lernenden Motivation entwickeln, sich auch wissenschaftlich mit Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die z.T. als schwierig empfundene Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur wird somit von den Schülerinnen und Schülern nicht als aufgesetzt empfunden, sondern als interessen- geleitet. Ein Zugang zur Wissenschaft ist durch diese kunstdidaktischen Prozesse möglich.

Künstlerische Strategien: Im Rahmen der Ästhetischen Forschung sollen insbesondere aktuelle Kunstkonzepte zum Tragen kommen. Aber auch künstlerische Strategien des 20. Jahrhunderts können einbezogen werden. Exemplarisch sei auf die seit den siebziger Jahren etablierte Spurensicherung als künstlerische Handlung verwiesen, die in einer Ästhetischen Forschung Anwendung finden kann.

Die Forschenden setzen sich mit aktuellen künstlerischen Praktiken und Konzepten auseinander und wenden diesen im Rahmen ihrer Fragestellung an. Neben modernen Kunstformen (Abb. 11, 12) können auch traditionelle Techniken, wie die Malerei, Anwendung finden (Abb. 13).



Abb. 9 Julia Selina Bergmann, Ästhetische Forschung zu Caspar David Friedrich



Abb. 10 Julia Selina Bergmann, Ästhetische Forschung zu Caspar David Friedrich

Alltagsästhetik: Alltagserfahrungen sollen im Rahmen einer Ästhetischen Forschung für kunstpädagogische Prozesse fruchtbar gemacht werden.

Beispielsweise wurde untersucht, welche Bedeutung die friedrich'schen Rückenfiguren in der heutigen Alltagsästhetik besitzen (Abb. 9, 10). Dabei werden in Alltagserfahrungen implizierte Handlungs- und Erkenntnisweisen gezielt eingebunden. Dazu gehören unter anderen der entdeckende und handelnde Umgang mit Dingen und Phänomenen. Auch handwerkliche Techniken des Alltags werden in einer Ästhetischen Forschung eingesetzt. Somit können Gewohnheiten des Alltäglichen aufgebrochen werden und neue Sehweisen initiiert werden.

Die Bereiche „Wissenschaft“, „Kunst“

und „Alltag“ werden in einer Ästhetischen Forschung nicht rein additiv, sondern vernetzend eingebunden. Beispielsweise wird das Sammeln als Handlungsweise des Alltags auch als künstlerische Strategie genutzt. Die Beschäftigung mit wissenschaftlichen oder alltäglichen Aspekten kann Ideen für die künstlerische Praxis liefern. Ebenso kann künstlerisches Arbeiten neue Fragestellungen aufwerfen und wissenschaftliches Forschen anregen. Durch diese Vernetzungen können Erweiterungen im Repertoire von Zugängen und Handlungsmustern erfolgen.

Selbstreflexion und damit verbundene Ich-Erfahrung sind wesentliche Komponenten einer Ästhetischen Forschung. Sie stellt einen performativen Prozess dar, der den Forschenden vor ständig neue

Entscheidungen stellt. Dieser lernt es, sich zu positionieren, aber auch Unsicherheiten und Offenheiten auszuhalten. Die in der Forschung eingeschlagenen Wege können sich auch als „Sackgassen“ erweisen. Das Scheitern, das Verwerfen sowie der Neuanfang stellen ebenfalls wichtige Stationen persönlicher Arbeit dar. Sie werden schriftlich dokumentiert und sind ein Teil der Forschung. Ebenfalls sind Grenzerfahrungen und Selbstversuche möglich. Durch Selbstreflexion kann es zu Wahrnehmungsveränderungen bezüglich der Umwelt, der eigenen Person und des eigenen Handelns kommen. Durch eine Ästhetische Forschung können Denkgewohnheiten und Handlungsmuster verändert werden.



Abb. 11 Franziska von Schalscha, Ästhetische Forschung zu Caspar David Friedrich, Bezugnahme auf künstlerische Auseinandersetzungen zum Verhältnis Mensch und Natur



Abb. 12 Matthias Gertz, Ästhetische Forschung zu Caspar David Friedrich, Thema: Weite



Abb. 13 Jana Wagner, Ästhetische Forschung zu Caspar David Friedrich

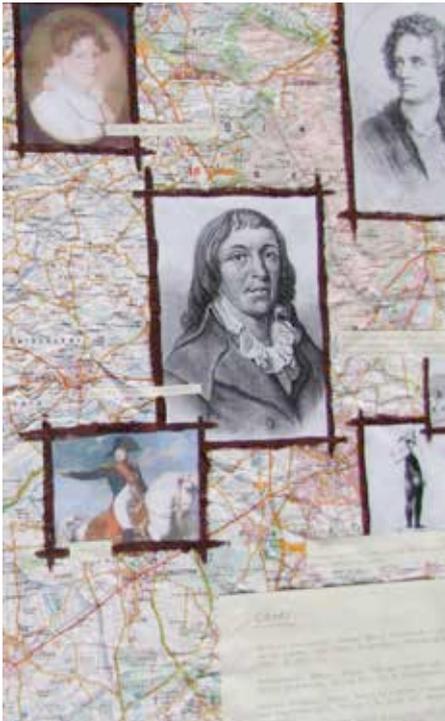


Abb. 14 Noëlle Daniel, Ästhetische Forschung zu Caspar David Friedrich



- | | |
|------------------------------------|---------------------|
| 1: Greifswalder Hafen | 7: Wissower Klünken |
| 2: Utkiek | 8: Viktoriaaicht |
| 3: Strand von Eldena | 9: Königsstuhl |
| 4: Insel Vilm | 10: Vitt |
| 5: Lauterbach | 11: Kap Arkona |
| 6: Lobber Ort/Mönchsauer Oststrand | |

Abb. 15 Exemplarische Orte, an denen Friedrich seine Skizzen anfertigte

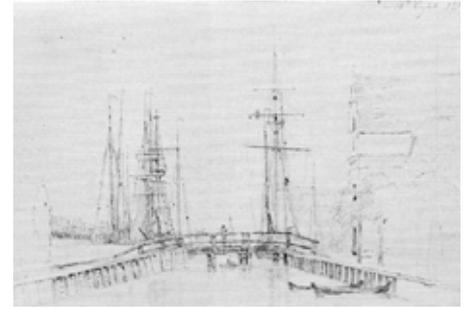


Abb. 16 Caspar David Friedrich, *Greifswalder Hafen*, 1815. Bleistift, 15,5 x 24,6 cm. Oslo, Nationalgalerie



Abb. 17 Blick von der Steinbecker Brücke aus der Betrachtungsposition der in der Zeichnung „Greifswalder Hafen“ dargestellten Figur auf der Brücke.

Ästhetische Künstlerreise: Auf den Spuren Caspar David Friedrichs

Ein Museumskoffer kann ebenfalls Anlass zu einer Spurensuche geben. Durch bestimmte Gegenstände, z.B. Repliken der Skizzenbücher von Friedrichs Rügenreisen, Landkarten, ein Stück Kreide, Bilder Friedrichs und ähnlichen Objekten kann Motivation erzeugt werden, eine Reise auf den Spuren Friedrichs zu unternehmen. Der Museumskoffer kann die Durchführung in Form von Fotoapparat, Skizzenbuch sowie Malerei- und Zeichenutensilien praktisch begleiten. Damit wäre auch die ursprüngliche Reisefunktion eines Koffers gegeben. Beispielsweise hat Lisa Haack in ihrem Museumskoffer die Biografie Caspar David Friedrichs thematisiert (Abb. 1). Verschiedene Lebensabschnitte Friedrichs werden durch Gegenstände charakterisiert. So verweist ein Stadtplan von Greifswald auf den Lebensabschnitt des Künstlers in dieser Stadt. Caspar David Friedrich wuchs dort auf und besuchte mehrfach Rügen. Er fertigte

Zeichnungen von der Rügener Landschaft und der Greifswalder Umgebung an, auf dessen Basis später im Atelier die fertigen Gemälde entstanden. Bei seinen Reisen führte Friedrich Zeichenbücher mit sich, in denen er Skizzen verschiedener Motive anfertigte. In diese trug er häufig Ort und Datum ein und machte sich Notizen über Topographie, Farben, etc. Jedoch hat sich die Landschaft in den letzten 200 Jahren verändert, sodass die Motive nicht mehr genauso aufgefunden werden können wie es zu Friedrichs Zeit der Fall war. Nichtsdestotrotz kann anhand der Notizen und Zeichnungen in Friedrichs Skizzenbüchern eine künstlerische Spurensuche erfolgen.

Auf den Spuren Caspar David Friedrichs - Eine fotografische Annäherung

Viele Orte, an denen der Künstler seine Motive fand, können heute noch aufgesucht werden. Allerdings ist eine eindeutige topografische Verortung erschwert, da sich die Landschaft verändert hat. Zudem bezog sich

Friedrich in vielen seiner Gemälde nicht auf konkrete Orte, sondern stellte mit Rückgriff auf die Skizzen subjektive Stimmungslandschaften dar. Im Folgenden erfolgt ein Einblick in eine fotografische Spurensuche in Friedrichs Heimatstadt Greifswald, dessen Umgebung und auf der Insel Rügen.

Greifswald

Exemplarisch werden Stationen aufgesucht, an denen Friedrich seine Motive fand: Beispielsweise sei auf die Hafenanlagen Greifswalds verwiesen, die er häufig skizzierte und auf deren Basis Gemälde entstanden. So fertigte er die Zeichnung „Greifswalder Hafen“ (Abb. 16) an. Die dargestellte Brücke kann als Steinbeckerbrücke identifiziert werden (vgl. Hofmann 1974: 202). Die Fotografie (Abb. 17) zeigt den Blick von der Brücke aus der BetrachterInnenposition, der in der Zeichnung „Greifswalder Hafen“ dargestellten Figur auf der Brücke.

Auch die Ruine Eldena bei Greifswald diente Friedrich in seinen Werken



Abb. 18 Caspar David Friedrich, *Ruine Eldena*, um 1825, Öl auf Leinwand, 35 × 49 cm, Berlin, Nationalgalerie



Abb. 19 Ruine Eldena

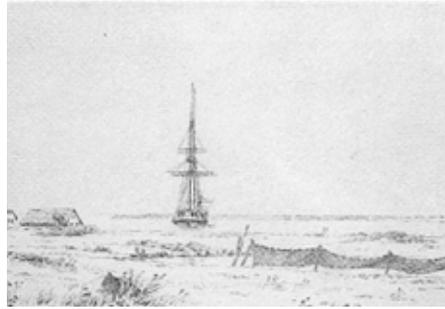


Abb. 20 Caspar David Friedrich, *Segelschiff in der Wiecker Bucht bei Greifswald*, um 1826, Feder, Dresden, Kupferstichkabinett



Abb. 21 Strand von Eldena. „Spiese Segelschiff“ in der Wiecker Bucht bei Greifswald



Abb. 22 Caspar David Friedrich, *Klein Stubbenkammer*, 1815, Bleistift, Oslo, Nationalgalerie



Abb. 23 Bizarre Formen der Kreidefelsen

vielfach als Modell. Er schuf sowohl Abwandlungen als auch an der Realität orientierte Abbildungen - beispielsweise das Bild „Ruine Eldena“ (Abb. 18).

Die Federzeichnung „Segelschiff in der Wiecker Bucht“ (Abb. 20) wurde möglicherweise am Strand von Eldena angefertigt. Segelschiffe waren zum Zeitpunkt der Spurensuche in der Bucht nicht zu beobachten, aber am Strand befindet sich ein Klettergerüst für Kinder in Form eines Segelschiffes. Anstelle des realen Segelschiffes in der Zeichnung, wurde ein Klettergerüst fotografiert.

Rügen: Der Künstler unternahm mehrere Rügenreisen. Er studierte die Natur ausgiebig mit einer von der Romantik beeinflussten Begeisterung und fertigte Skizzen an, die als Vorlagen für weitere Werke dienten.

Die frühesten erhaltenen Rügenzeichnungen von Friedrich, die meistens mit Datum und Ortsbeschreibungen versehen sind, stammen von seinen Rügenwanderungen im Juni und

August 1801 (vgl. Zschoche 1998: 17). Anhand der erhaltenen Zeichnungen kann eine Reise rekonstruiert werden: Friedrich setzte im Juni 1801 von Wiek nach Neuendorf mit dem Schiff über. Er wanderte an diesem Tage in die Gegend nach Putbus. Weiter führte ihn sein Weg über Vilmnitz nach Stresow. Er erreichte die Mönchguter Küste und nächtigte in Göhren. Weiterhin wanderte er über Lancken nach Zirkow und an der Küste weiter bis nach Saßnitz. In den darauffolgenden Tagen zeichnete er den Königsstuhl (Abb. 24) und die Stubbenkammer. Er besuchte in Altenkirchen Pastor Kosegarten und reiste ins Fischerdorf Vitt. Der weitere Verlauf der Reise ist unbekannt. Ende Juli bis Anfang August befand er sich in seiner Heimatstadt Greifswald.

Weitere Rügenreisen im August 1801 und im Mai 1802 schlossen sich an. Die auf diesen Reisen angefertigten Skizzen dienten ihm als Vorlagen für Sepia- und Gouacheblätter (vgl. Zschoche 1998: 31). Die Sepia-Rügenbilder, auf denen am häufigsten

die Stubbenkammer und Arkona dargestellt sind, machten ihn bekannt und stellten bis 1807 seine wichtigste Einnahmequelle dar (vgl. Zschoche 1998: 32).

In den Jahren 1806, 1815 und 1818 folgten weitere Rügenreisen. Friedrichs berühmtes Werk „Kreidefelsen auf Rügen“ (um 1818) geht auf die Reise zurück, die der Künstler 1818 mit seiner Frau kurz nach der Hochzeit unternahm. Die Figuren - Caroline, Friedrich und dessen Bruder - genießen den Blick von den Kreidefelsen aufs Meer.

Das Motiv des spitzen Felsens in der Zeichnung „Klein Stubbenkammer“ (Abb. 22) hat Friedrich in dem Gemälde „Kreidefelsen auf Rügen“ aufgegriffen. Durch die Erosion in den letzten 200 Jahren und durch die immer wieder erfolgenden Abbrüche der Kreidefelsen, verändert sich die Landschaft ständig. Somit können heute exakte Formationen nicht mehr eindeutig identifiziert werden. Ebenso besteht die Möglichkeit,



Abb. 24 Caspar David Friedrich, *Königsstuhl (Stubbenkammer)*, 1801, Feder, laviert. Leipzig, Museum der bildenden Künste



Abb. 26 Caspar David Friedrich, *Zwei Männer aufs Meer weisend*, 1801, Feder, 17,2 x 8,6 cm. Dresden, Kupferstichkabinett



Abb. 28 Großsteingrab auf Rügen



Abb. 25 Königsstuhl, Sicht vom Strand. Anlehnung an die Federzeichnung „Königsstuhl (Stubbenkammer)“



Abb. 27 Mönchsguter Ostküste



Abb. 29 Steinsetzung bei Nobbin auf Rügen

dass der Künstler möglicherweise die Spitze des dargestellten Felsens überhöht hat. Die Fotografie (Abb. 23) zeigt ähnlich bizarre Formen der Kreidefelsen.

Gotthilf Heinrich von Schubert beschreibt Friedrichs Naturgefühl in Bezug auf die Kreidefelsen und die übrige Landschaft Rügens wie folgt:

„Die stille Wildnis der Kreidegebirge und der Eichenwäldungen seiner vaterländischen Insel Rügen waren im Sommer noch mehr aber in der stürmischen Zeit des Spätherbstes und im ausgehenden Frühling, wenn man auf dem Moor an der Küste das Eis brach, sein beständiger, sein liebster Aufenthalt. In Stubbenkammer, wo damals noch kein modernes Gasthaus stand, verweilte er am öftesten, dort sahen ihn die Fischer manchmal mit Sorge um sein Leben, ja wie einen, der freiwillig in der Fluth sein Grab suchen wollte, auf und zwischen den Zacken der Bergwand und ihren ins Meer hineinragenden Klippen herumklettern, wenn der Sturm am kräftigsten war und die Wogen, mit Schaum bedeckt, am höchsten herausschlügen,

da stand er, von dem herausspritzenden Schaume oder auch von einem plötzlichen Ergüsse des Regens durchnässt, hinschauend wie einer, der sich an solch gewaltiger Lust der Augen nicht satt sehen kann. Wenn ein Gewitter mit Blitz und Donner über das Meer daherzog, dann eilte er ihm, wie einer, der mit diesen Mächten Freundschaftsbund geschlossen, entgegen, auf den Felsenkamm der Küste oder ging ihnen nach in den Eichenwald, wo der Blitz den hohen Baum zerspaltete und murmelte da sein halblautes: ‚wie groß, wie mächtig, wie herrlich.‘ Diese Liebschaft seines Gemüthes mit der gewaltigen, mit der wilden Natur, sprach sich auch in seinen gelungensten Bildern aus [...]“ (vgl. Schubert 1855: 182-188; vgl. Börsch-Supan, Jähmig 1973: 142f.).

Die mit Sepia lavierte Federzeichnung „Königsstuhl“ (Abb. 24) wurde am 20. Juni 1801 vom Strand aus angefertigt (vgl. Zschoche 1998: 20). In Anlehnung an diese Zeichnung wurde die Fotografie (Abb. 25) erstellt. Die auf Rügen entstandene Federzeichnung „Zwei Männer aufs

Meer weisend“ (Abb. 26) ist möglicherweise am Lobber Ort an der Mönchsguter Ostküste auf Rügen entstanden (vgl. Aschebeck 1993: 79). In der an diesem Ort angefertigten Fotografie sind die zwei Staffagefiguren der friedrich'schen Zeichnung nachgestellt.

Ebenfalls hat Friedrich von Hünengräbern, die zu seiner Zeit auf Rügen noch in großer Zahl existierten, Skizzen angefertigt und diese motivisch in seinen Gemälden aufgegriffen. Exemplarisch sei auf die Steinsetzung von Nobbin (Abb. 29) verwiesen, die er im Werk „Hünengrab am Meer“ aufgriff. Weitere Werke, in denen der Künstler die Hünengrabmotivik umsetzte sind u.a. „Hünengrab im Schnee“ und „Hünengrab im Herbst“.

Neben den Hünengräbern gibt es auf Rügen weitere heidnische Kultstätten, beispielsweise den Opferstein bei Quoltitz (Abb. 30). Friedrich hat diesen gezeichnet und das Werk „Opferstein bei Quoltitz im Morgenrot“ (vgl. Börsch-Supan, Jähmig 1973: Kat. 221) kreiert. Dieser



Abb. 30 Opferstein bei Quoltitz auf Rügen, Das Gewicht wird auf etwa 73 Tonnen und der Rauminhalt auf 27 m³ geschätzt (vgl. Schmidt 2001:43).

Stein war eine der damaligen Touristenattraktionen. Nicht nur Friedrich hat diesen aufgesucht, sondern auch Carus' Reise führte zu dem Stein. Carus, ein Bekannter des Künstlers, schrieb der Landschaft, die diesen umgab, einen melancholischen Charakter zu:

„Sonst ruht auf der Gegend eine das Gemüt zur Melancholie stimmende traurige Einförmigkeit, die durch Entdeckung alter Reste von Hüengräbern, welche man unter den schwarz-grauen, auf den Anhöhen umher zerstreuten Steinen entdeckt, eben nicht vermindert wird. Ohne den Stein [Opferstein von Quoltitz] würde auch wohl nur ein verirrter Wanderer hierher kommen, und selbst jene Reliquie [...] dient nur dazu, die Unliebsamkeit des Platzes zu verstärken, wenn man sich der grausamen Opfer alter Zeiten dabei erinnert.“ (Carus 1865/66/1966: 17).

Didaktisch-methodische Überlegungen zur Spurensuche

Solch eine Reise auf den Spuren eines Künstlers verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, in welcher

Weise sich Natur und Kultur, aber auch die Sehweisen und Wahrnehmungen im Laufe der Zeit ändern. Denn Friedrich schuf in seinen auf den Zeichnungen basierenden Gemälden subjektive Seelenlandschaften, in die seine Zeitgenossen Gemütsstimmungen projizierten. Der Künstler fasste die Natur als einen Andachtsraum Gottes auf. Solch eine Naturwahrnehmung ist heutzutage obsolet. Indem die Schülerinnen und Schüler eine Reise auf den Spuren des Künstlers unternehmen und anhand von Fotografie, Malerei und Zeichnung eigene Zugänge zur Landschaft finden, soll ihnen bewusst werden, dass Landschaft subjektiv wahrgenommen und mit kulturellen Ideen belegt werden kann. Indem sie sich mit Friedrichs Sehweisen auseinandersetzen, befassen sie sich mit Idealen der Romantik.

Der Aspekt, dass Friedrich keine realistischen Abbildungen der Landschaft geschaffen hat, sondern subjektive Stimmungslandschaften, lässt den Schülerinnen und Schülern Freiräume. Sie können

im Rahmen ihrer künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten ihre ästhetischen Zugänge und Sehweisen auf Rügen und Greifswald gestalten. Gewohnte Sehweisen können aufgebrochen werden, indem ungewöhnliche Perspektiven eingenommen und besondere Motive gewählt werden. Im Rahmen solch einer Spurensuche können die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsweise des Künstlers aufgreifen. In der Natur werden Skizzen angefertigt, die im Atelier - angereichert mit fiktiven Elementen - zu einer Gesamtkomposition zusammengefügt werden. Folgendes Zitat Friedrichs kann im Mittelpunkt solch einer ästhetischen Auseinandersetzung stehen: „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). Dabei kann eine bewusste Abgrenzung von den Werken Friedrichs, aber auch eine Annäherung an diese, erfolgen. Den Schülerinnen und Schüler sollen die Veränderung der Wahrnehmungsstrukturen im historischen Wandel sowie den Konstruktionscharakter von Landschaftswahrnehmung erkennen. Dadurch werden sie zur kritischen Hinterfragung ihrer eigenen Sichtweisen hingeführt.

Fazit

Der Museumskoffer ermöglicht eine Vielzahl ästhetischer Herangehensweisen an ein Thema. Dies wurde am Beispiel des Künstlers Caspar David Friedrich gezeigt. Im schulischen Kontext werden offene, entdeckend-forschende Unterrichtsformen im Umgang mit dem Koffer angestrebt. Die Materialität ermöglicht dabei sinnliches Erleben.

Weiterhin wird durch den Einsatz eines Museumskoffers Methodenvielfalt ermöglicht. So kann beispielsweise der Inhalt des Koffers zum Staunen anregen und dadurch zum Initiator einer Ästhetischen

Forschung werden. Die Lernenden entwickeln ausgehend vom Inhalt eine Fragestellung, die sie zu einer Forschung veranlasst. Diese wird mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden, künstlerischer Strategien und alltags-ästhetischer Prozesse durchgeführt und selbstreflexiv dokumentiert.

Ebenso können Objekte des Koffers, wie Repliken der Skizzen- oder Tagebücher sowie Landkarten, eine künstlerische Spurensuche initiieren. Die Schülerinnen und Schüler suchen Plätze auf, an denen Friedrich Zeichnungen anfertigte. Indem sie ihre eigene Wahrnehmung künstlerisch visualisieren und der friedrich'schen gegenüberstellen, erfolgt eine Hinterfragung von Wahrnehmungsmustern und Sehweisen im historischen Kontext sowie eine Auseinandersetzung mit der Landschaftsauffassung in der Romantik. Der Koffer kann als Reisebegleiter wieder seine ursprüngliche Funktion erfüllen und die für eine solche Reise erforderlichen Materialien liefern.

Der Museumskoffer bietet ein großes Spektrum an didaktisch-methodischen Zielsetzungen. In diesem Artikel wurde nur ein Einblick in die Methodenvielfalt, ausgehend vom Museumskoffer, gegeben.

Literatur:

Aschenbeck, Nils; Dehnel, Regine; Stock Wolf – Dietmar (1993): Auf den Spuren von Caspar David Friedrich. Fischerhude: Verlag Atelier im Bauernhaus.
 Börsch-Supan, Helmut/Jähniq, Karl Wilhelm (1973): Caspar David Friedrich. Gemälde, Druckgraphik und bildmäßige Zeichnungen. München.
 Jansen, E. (Hrsg.) (1966): Carl Gustav Carus Lebenserinnerungen und Denkwürdigkeiten. Erster Band, Weimar. Originalausgabe 1865/66.
 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.
 Gach, Hans Joachim (2005): Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern, Schwalbach/Ts.
 Heese, Thorsten: Unterricht mit gegenständlichen Quellen. Kann man Geschichte „be-greifen“?, In: Geschichte lernen 2005, Ausgabe 104, S. 12-20.
 Hofmann, Werner (Hg.) (1974): Caspar David Friedrich 1774 – 1840. Katalog der Ausstellung zu der Hamburger Kunsthalle. 14. September bis 3. November 1974. München: Prestel Verlag.

Kämpf-Jansen (2002): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon Verlag, 2. Auflage.
 Kathke, Petra (2001): Sinn und Eigensinn des Materials: Projekte, Anregungen, Aktionen. Sand und Erde, Gezweig, Geäst und Gehölz, Feuer, Ruß und Asche, Fundstücke, 100 Welten entdeckt das Kind, München.
 Kornow, Kai; Lissok, Michael (1999): Caspar David Friedrich – ein Rundgang auf seinen Spuren in Greifswald. Greifswald: Druckhaus Panzig.
 Schmidt, I. (2001): Hünengrab und Opferstein. Bodendenkmale auf der Insel Rügen, Rostock.
 Schubert, G. H. v. (1885): Der Erwerb von einem vergangenen und die Erwartung von einem zukünftigen Leben. Eine Selbstbiographie von Gotthilf Heinrich Schubert, II. Band, Erste Abteilung, Erlangen.
 Ströter-Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn.
 Ströter-Bender, Jutta (2004a): Museumskoffer, Ästhetische Projekte zum Weltkulturerbe der UNESCO, In: Holthaus, Marlies Große/Köller, Katharina (2004): Interkulturell lernen – erziehen – bilden, Wien u.a., S. 165-177.
 Ströter-Bender, Jutta (2007): Teaching World Heritage - Learning Paths and Museum Coffers, In: Albert, Marie-Theres et al. (eds): Training Strategies for World Heritage Management, Bonn, S.74-79.
 Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenkisten, Marburg.
 Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunstunterricht. Der Museumskoffer als didaktisches Medium im Kunstunterricht. In: World Heritage and Arts Education, Ausg. 1, S. 23-31.
 Zschoche, Hermann (1998): Caspar David Friedrich auf Rügen. Dresden: Verlag der Kunst.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Foto: Lisa Haack
 Abb. 2 Foto: Katharina Richter
 Abb. 3/4 Fotos: Aileen Koska
 Abb. 5 Foto: Lisa Haack
 Abb. 6 Foto: Katharina Richter
 Abb. 7/8 Fotos: Carolin Bätz
 Abb. 9/10 Fotos: Julia Selina Bergmann
 Abb. 11 Foto: Franziska von Schalscha
 Abb. 12 Foto: Mathias Gertz
 Abb. 13 Foto: Jana Wagner
 Abb. 14 Foto: Noëlle Daniel
 Abb. 15 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 16 Hofmann, Werner (Hg.) (1974): Caspar David Friedrich 1774 – 1840. Katalog der Ausstellung zu der Hamburger Kunsthalle. 14. September bis 3. November 1974. München: Prestel Verlag. (Bildzitat)
 Abb. 17 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 18 http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar_David_Friedrich_051bis.jpg?uselang=de, 13.06.2012
 Abb. 19 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 20 Kornow, Kai; Lissok, Michael (1999): Caspar David Friedrich – ein Rundgang auf seinen Spuren in Greifswald. Greifswald: Druckhaus Panzig. (Bildzitat)
 Abb. 21 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 22 Zschoche Herrmann (1998): Caspar David Friedrich auf Rügen. Dresden: Verlag der Kunst. (Bildzitat)
 Abb. 23 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 24 http://www.reproarte.com/files/images/F/friedrich_caspar_david/0178-0258_koenigsstuhl.jpg, (Abgerufen am: 13.6.2012) (Bildzitat)

Abb. 25 Foto: Nina Hinrichs
 Abb. 26 Hofmann, Werner (Hg.) (1974): Caspar David Friedrich 1774 – 1840. Katalog der Ausstellung zu der Hamburger Kunsthalle. 14. September bis 3. November 1974. München: Prestel Verlag. (Bildzitat)
 Abb. 27-30 Fotos: Nina Hinrichs

Angaben zur Autorin:

Dr. Nina Hinrichs ist Postdoc-Stipendiatin, Dozentin und Prüfungsbeauftragte an der Universität Paderborn. Weiterhin koordiniert sie eine wissenschaftliche Nachwuchsgruppe bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Im Rahmen ihres Postdoc-Stipendiums der Universität Paderborn analysiert sie historische Sehweisen auf das Weltkulturerbe Wattenmeer in der Kunst.

E-Mail: nina-hinrichs@t-online.de

anders ausgedrückt, die didaktische Reflexion legitimiert den Einsatz bestimmter Methoden im Unterricht, die identitätsstiftende Wirkung haben.

Darüber hinaus sichert das Infragestellen der eigenen Unterrichtsplanung die Qualität von Unterricht, wenn sowohl fachspezifische als auch über-geordnete Zielvorstellungen in Einklang gebracht werden und eine Einheit bilden. Orientiert an den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe können diese von der Lehrperson individuell gestaltet werden.

Die didaktische Museumskoffertafel stellt diesen Überlegungen gemäß eine Möglichkeit dar, die Methode des Museumskoffers mit dem Prinzip der Multiperspektivität im Unterricht auf Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen. Diese Gemeinsamkeiten können dann als übergeordnete Ziele von Bildung und Erziehung betrachtet werden. Dadurch kann eine effizienzsteigernde Unterrichtskonzeption entwickelt werden, bei der die einzelnen Komponenten von Unterricht ein einheitliches Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung, verfolgen. Ist die Zielvorstellung geklärt, so muss als nächstes gefragt werden, wie es diese zu erreichen gilt und welches Konzept sich eben auch hinter der didaktischen Museumskoffertafel verbirgt.

Mapping – auch Gedanken können sichtbar werden

Kartografie

Das Erfolgskonzept von digitalen Landkarten, Maps, kann damit erklärt werden, dass eine traditionelle Form der Landvermessung in das digitale und visuelle Zeitalter transferiert worden ist. Dies hat eine neue Popularität erzeugt, auch wenn der praktische Nutzen von Karten im Wesentlichen dazu beigetragen hat. Erweiterte Funktionen, die es einem Nutzer möglich machen,



Abb. 2 Detail: Museumskofferkonzept

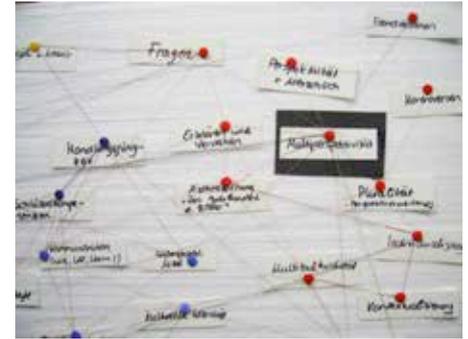


Abb. 3 Detail: Multiperspektivität

sich verschiedenste Plätze auf der Welt mit seinem PC oder Handy anzuschauen, machen Maps über den reinen Gebrauchszweck hinaus interessant. Deshalb ist also die Frage legitim, welche Bedeutung in der Erstellung von Landkarten oder Maps steckt und welchen Wert dann eigene Mappings mit ihrem speziellen Gegenwartsbezug erhalten.

Karten sind ein visueller Ausdruck der Landaneignung, wohinter sich das Bedürfnis verbirgt, Landschaften zu ordnen, einzuteilen und zu systematisieren. Unbekanntes kann dadurch nicht nur erschlossen werden, sondern Bekanntes kann neu definiert und die eigene Position sogar neu verordnet werden. Karten sind damit nicht nur visueller, sondern subjektiver Zugang zu Räumen, der von der Perspektive des Machers abhängig und Zeichen seiner Persönlichkeit ist. Herkunft, Geschlecht und Stellung sind dabei ebenso entscheidend, wie Denkweisen, Gewohnheiten und Intention. Die Frage nach dem eigenen Standpunkt und die Verortung der persönlichen Identität gewinnt gerade im globalen Gefüge eine besondere Qualität, da Lebensräume von geografischer Unbegrenztheit sind. Das Mapping als Methode im und für den Unterricht kann demnach identitätsstiftend wirksam werden und zur Verwirklichung allgemeiner Zielvorstellungen von Unterricht dienen.

Aufbau der didaktischen Lerntafel

So wie die Bildung von Netzwerken

räumlich abgebildet und Beziehungen sichtbar gemacht werden kann, so kann auch Abstraktes auf diese Weise erfasst werden

In dem Konzept der didaktischen Museumskoffertafel findet diese Visualisierung unterrichtstheoretischer Komponenten statt, wobei gleich zwei Vorteile dieser Vorgehensweise zum Tragen kommen. Zum einen wird klar, wie aus einzelnen Gemeinsamkeiten oder Bezügen immer größere Verflechtungen, bis hin zu ganzen Netzwerken, entstehen. Zum anderen entwickelt sich gleichzeitig eine Vielfalt an Zugängen und Schnittpunkten, die es erleichtern, einen komplexen Themenzusammenhang zu erschließen.

Die Mind Map findet bei der didaktischen Museumskoffertafel als Mapping-Technik ihre Funktion als Werkzeug der Veranschaulichung (Fischer/ Mandl 2000: 6ff.). Vor allem kommt der Mind Map hier aber der besondere Wert als Mittel kreativer Denkprozesse zu, bei denen erst durch Erkenntnis und Einsicht ein Ziel erreicht werden kann (Buzan T./ Buzan B. 2002: 154). Ein solches Ziel kann wie in diesem Fall, die Bildung eines gemeinsamen Problemraumes sein, der aus Aspekten besteht, die zunächst unabhängig voneinander existieren. Darin liegt der didaktische Nutzen dieser Lerntafeln. Denn gerade in der Vorbereitung von Unterricht erscheint es sinnvoll, eigene Denkgewohnheiten auf eine



Abb. 4 Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung



Abb.5 Museumskofferkonzept und erweiterte Vernetzungen



Abb. 6 Schnittpunkte von Methoden und Prinzipien

solche Weise in Frage zu stellen. Die Museumskoffertafel ist deshalb ein geeignetes Mittel, um sich sowohl über komplexe Sachverhalte und Strategien als auch über die eigene Perspektive klar zu werden (Fischer/Mandl 2000: 10).

Ihr Aufbau gestaltet sich aus zwei Mind Maps, von denen jede für sich steht und unabhängig von der anderen erstellt wird. Das Museumskofferkonzept und das Unterrichtsprinzip der Multiperspektivität sind die Oberbegriffe, die jeweils im Zentrum einer der beiden Mind Maps zu finden sind. Um sie herum werden dann Begriffe gesammelt, die zur Methode bzw. zum Konzept gehören. Jede Mind Map ist in sich geschlossen und umfasst eine Komponente von Unterricht mit ihren Einzel- bzw. Teilaspekten. Eine Öffnung und gleichzeitige Erweiterung des Beziehungsraumes kommt zunächst durch die Orientierung an aktuellen Lehrplanvorstellungen vom Fach Kunst zustande. Auf der Museumskoffertafel bekommt deshalb der Bereich „allgemeiner Bildungsaspekte“ einen eigenen Raum, der zwar nicht als eigenständige Mind Map erschlossen wird, aber eine Mittler-Funktion zwischen den beiden Themengebieten erhält.

Insgesamt kann die Tafel demnach in drei Bereiche gegliedert werden, die farblich gekennzeichnet sind. Die Schilder, die unmittelbar das Museumskofferkonzept beschreiben,

sind mit gelben Heftzwecken befestigt. Solche, die darüber hinaus generell die Weiterpädagogik umfassen, mit orangefarbenen. Auf der gegenüberliegenden Seite hängt mit roten Heftzwecken die Map zur Multiperspektivität. Eine Brücke schlagen dazwischen die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, die in der Mitte der didaktischen Lerntafel blau befestigt sind. Dabei zeigt sich, dass zahlreiche Verbindungen zwischen beiden Maps über die Bildungsideale laufen, aber auch dass daraus direkte Gemeinsamkeiten neu erkannt und geknüpft werden können.

Der Vorteil liegt bei diesem Vorgehen darin, dass neue Erkenntnisse unvoreingenommen, durch Assoziationsketten gewonnen werden. Visualisiert werden sie durch Fäden, die ihre Anfänge jeweils bei einem der beiden Oberbegriffe haben. Von denen ausgehend kann dann, wie beim klassischen Mind Map, der Faden weiter zu einem neuen Begriff gezogen werden, der wiederum einen neuen Gedanken aufwirft usw., bis ein Gedankengang abgeschlossen ist. Je mehr Assoziationsketten begonnen werden, desto größer wird die Zahl der Überschneidungen an einzelnen Aspekten, die demnach im Gesamtkonzept eine besondere Stellung haben. So entwickelt sich aus jedem Faden mehr, auch die Sichtbarkeit eines ganzen Themenzusammenhanges.

Museumskoffer und Multiperspektivität

Perspektivität ist ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und Orientierung in der Wirklichkeit (Bergmann 2008: 65f.). In multikulturellen Klassengemeinschaften ist ein Bewusstsein dafür von besonderer Bedeutung. Mit methodisch-didaktischen Überlegungen zum Einsatz geeigneter Verfahren und zielgruppenorientierter Prinzipien können Kompetenzen im Unterricht geübt und gefestigt werden, die allgemein zu den Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen zählen.

Empathie und Toleranz bilden solche Kompetenzen, die die Wahrnehmungsfähigkeit erweitern und durch vielfältigen Materialeinsatz angeregt werden. Dieser Vorteil kennzeichnet das Museumskofferkonzept und legitimiert dessen Einsatz. Alltagsbefragung und -hinterfragung fördern die Persönlichkeitsentwicklung über das Fach hinaus und helfen zur Gegenwartsorientierung bei zunehmender Ästhetisierung und Virtualisierung der Lebenswirklichkeit. Sieht die Realität und damit auch die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern so aus, dass sie mit einer alltäglichen Fülle und Dynamik von Bildern konfrontiert sind, so knüpfen visuelle Verfahren an Gewohnheiten an. Aber ein einzelnes Bild, das ebenso ein Mapping sein kann, verlangsamt die Bilderflut und schafft im Unterricht einen gemeinsamen Fokus. Gleichsam als Redeanlass eignet sich diese Technik in der Schule besonders, denn soziale

und kommunikative Kompetenzen werden ausgebildet.

Die Ich-Identität im sozialen Gefüge wird durch das Konzept des Museumskoffers, der Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion ausgebildet (Ströter-Bender 2009: 19ff.). Erkennen vielseitiger Ausdrucksformen und ihr Erwerb macht die Veränderbarkeit von Gesellschaft sichtbar und motivieren zur aktiven Teilhabe.

Das Prinzip der Multiperspektivität konfrontiert Schülerinnen und Schüler dabei mit unterschiedlichen Sichtweisen und schult die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein sowie den Einsatz für den Schutz von Weltkulturerbe.

Wichtige Operatoren sind das Verstehen und Erklären (Bergmann 2008: 65f.). Diese werden rational und emotional erschlossen und tragen zur ganzheitlichen Entwicklung bei. In Verbindung mit den zahlreichen Zugangsmöglichkeiten eines Mappings besteht ein wesentlicher Vorteil darin, dass in heterogenen Klassenkonstellationen individuelle Ansatzpunkte gefunden und spezielle Stärken und Interessen intensiviert werden können.

Die Welterbepädagogik und das Konzept Museumskoffer verleihen demnach persönliche Identität auf horizontaler Ebene und Orientierung in der Menschheitsgeschichte auf vertikaler Ebene. Dieser grundlegende bildungspolitische Anspruch verdeutlicht erneut, wie aus der Vernetzung singulärer Unterrichtskomponenten ganzheitliche Konzepte entstehen können.

Das Mapping zeigt sich auch für Lehrkräfte als ein zu Erkenntnis bringender Weg, der den persönlichen Unterrichtsstil hin zu einem stimmigen und überzeugenden Gesamtkonzept werden lässt, das gleichsam als Lebens- und Lehrinstellung definierbar ist. Das Unter-

richten mit entsprechendem Bewusstsein vermittelt Schülerinnen und Schüler Authentizität, die eine motivierende Kraft haben kann. Mapping und Museumskofferkonzept teilen darin das entscheidende Charakteristikum, eine Fülle an Ansätzen zu beinhalten, die den Einsatz vielseitiger Medien und Verfahren legitimieren.

Mapping im Unterricht

Das Mapping auf einer didaktischen Lerntafel nutzt zunächst der Lehrperson, um bestehende Konzepte zu überdenken und um ein Konzeptreservoir zu entwickeln, das flexibel und gruppenspezifisch in der Schule eingesetzt werden kann. Aus lernpsychologischer Sicht eignet sich das Mapping und speziell die Technik der Mind Map besonders als Medium im Unterricht.

Unterrichtsgeschehen gestaltet sich aus zahlreichen Teilaspekten; Klassenkonstellationen, Sozialformen und Unterrichtsinhalte sind hier nur wenige Beispiele. Fasst man diese zusammen, so kann Unterricht als „komplexe Situation“ beschrieben (Fischer/ Mandl 2000: 10). Vorbereitung und Planung erscheinen deshalb als unverzichtbar, um vorabgesteckte Zielvorstellungen zu erreichen. Die Mind Map kann gerade während des Unterrichtseinstiegs helfen, einen gemeinsamen Fokus zu bilden, bei dem sowohl soziale als auch kommunikative Kompetenzen entfaltet werden (Buzan T./ Buzan B. 2002: 172).

Das gemeinsame Augenmerk kann sich zudem gruppendynamisch auf die Klasse auswirken. Wird eine Mind Map um ein gemeinsames Problem herum gebildet, so kann das Gespräch im Plenum das Wir-Gefühl und den Teamgeist der Schülerinnen und Schülern fördern. Die Annäherung an ein gruppenverbindendes Problem und das Finden gemeinsamer Lösungsstrategien wirken als Gemeinschaftserlebnis bestärkend (Fischer/

Mandl 2000: 6ff.).

Durch verschiedene Zugänge und Ansatzpunkte sind individuelle Beiträge möglich. Je individueller diese sind, desto mehr gewinnen sie für einzelne Schülerinnen und Schüler, aber auch für die gesamte Gruppe an Bedeutung. Durch kreative Ideen werden dem eigenen Denken neue, erweiterte Dimensionen hinzugefügt (Buzan T./ Buzan B. 2002: 154). Kreative Menschen verfügen insgesamt über ein größeres Repertoire an Lösungsstrategien, was die persönliche Frustrationstoleranz sinken lässt, während die Neugier an Neuem und ein kreatives Miteinander steigen (Ströter-Bender 2009: 28). Die Mind Map stellt einen kreativen Denkmechanismus dar, der die Fähigkeiten der „Vorstellungskraft, Ideenassoziationen und Flexibilität“ nutzbar macht (Buzan T./ Buzan B. 2002: 154).

In der Individualität der Mind Maps liegt der Vorteil, dass Schülerinnen und Schüler eigenständig Zielvorstellungen entwickeln, die eng mit dem Erkenntnisgewinn verbunden sind. Motivierend wirkt sich dabei aus, dass auch Wege und Mittel zum Erreichen der Ziele individuell festgelegt werden, wodurch der Lehrperson keine belehrende Rolle zukommt, sondern eine unterstützende Funktion. Der Lernprozess orientiert sich dabei vollkommen an den Bedürfnissen und Stärken der Schülerinnen und Schüler.

Das Einsetzen von Maps und das Erstellen eigener Maps sind auf dem Weg zur Persönlichkeitsentwicklung in der Schule wichtige Hilfsmittel. Verschiedene Wahrnehmungsmöglichkeiten, die in einem Mapping kombiniert sind, erhöhen die Gedächtnisleistung und damit auch Lernprozesse. Zudem hat das Prinzip der Multiperspektivität gezeigt, dass die Wahrnehmung ein Teil menschlicher Orientierung in der Wirklichkeit

und Aneignung der Welt ist. Der Umgang mit multiperspektivischen Verfahren baut das eigene Kompetenzvermögen aus und fördert gleichzeitig die Toleranz gegenüber neuen Sichtweisen (Buzan T./ Buzan B. 2002: 172ff.).

Auf dem Weg Schülerinnen und Schüler zur Bildung eigenständiger und stärker Persönlichkeiten zu helfen, sind solche Methoden und Prinzipien geeignet, die sich auf dieses gemeinsame Ziel vereinen lassen und bedürfnisorientiert angewendet werden können. Ein einheitliches Konzept bedarf aber auch einer Lehrperson, die sich auf Schülerinnen und Schüler einlässt und Methoden und Verfahren aus Überzeugung nutzt. Das Konzipieren von didaktischen Maps bedeutet also, das stete Prüfen und Hinterfragen routinierter Unterrichtsabläufe, wobei neu gewonnene Einsichten und Erkenntnisse für die Qualität von Unterricht ein wesentlicher Bestandteil sind, um Schülerinnen und Schülern eine adäquate Orientierungshilfe zu leisten.

Literatur:

Bergmann, Klaus (2008): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
 Buzan, Tony/ Buzan, Barry (2002): Das Mind – Map – Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potentials. 5. aktualisierte Auflage. Landsberg/ München: mvg Verlag.
 Busse, Klaus-Peter (2007): Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik. Band 3. Nordstedt/ Köln: Books on Demand.
 Fischer, Frank/ Mandl, Heinz (2000): Mapping – Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen, In: Heinz Mandl, Franz Fischer (Hrsg.): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mappingtechniken. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe- Verlag.
 Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Ideen- und Materialkisten. Projekte für die Primar- und Sekundarstufe und die Museumspädagogik. Marburg: Tectum Verlag.

Internetquellenverzeichnis:

Tewes, Johanna: Museumskoffer und Kunstunterricht, In: Jutta Ströter-Bender/ Annette Wiegmann-Bals (Hgg.): World Heritage and Arts Education. Diskurse zur World Heritage Education, Museumskoffer, Kinderakademie. Welterbevermittlung: Schule, neue Medien und World Heritage Education. 2009: URL: <http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/>

[medien/whae/WHAE_1.pdf](#). (Stand: 19.09.2012)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-6 Mapping und Fotos: Regina Bökamp (2012)

Angaben zur Autorin:

Regina Bökamp studiert die Fächer Kunst und Geschichte für das Lehramt Gymnasium/ Gesamtschule.

E-Mail: reginaboekamp@yahoo.de



Abb. 1 Detail: Stonehenge-Modell aus dem Museumskoffer von Jascha Fickenscher, 2008

Der Museumskoffer - Lernen ohne sprachliche und disziplinäre Grenzen

Helena Grewe



Zusammenfassung:

In Zeiten sich verändernder kommunikativer Konditionen im Zuge einer zunehmenden Globalisierung, ist die Kompetenz von Mehrsprachigkeit als immer bedeutender anzusehen. Besonders dem Fremdsprachenunterricht kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Auch globales Lernen rückt, aufgrund der sich ausweitenden Multikulturalität in Europa, in den Fokus der schulischen Bildungsziele und soll so eine interkulturelle Toleranzfähigkeit, Empathie und ein friedliches Miteinander unterstützen. Eine Möglichkeit diese allgemeinen Bildungsziele zu erreichen, könnte sich über und durch die Verbindung des Fremdsprachenlernens mit dem Museumskoffer, als ein ursprünglich museumspädagogisches Lernmedium, vollziehen. Hier werden in besonderem Maße kommunikative und interkulturelle Kompetenzen sowohl gefördert als auch gefordert.



Abstract:

In times of changing communicational conditions as part of an increasing globalisation, multilingual skills are becoming more and more important. In this context, language classes play a decisive role. Global learning becomes the focus of attention as an educational objective which aims to improve intercultural tolerance and peaceful dialogue in a growing multicultural Europe. One possibility to put this into action could be by means of language acquisition classes in connection with the suitcase museum as an educational tool. This way, communicative and intercultural skills will not only be supported, but also have to be attended to.

Museumspädagogik und Fremdsprachenunterricht

„Kunstlehrer nutzen das Museum ganz selbstverständlich als Vermittlungsmedium. Und der Deutschlehrer?“ (Ferchland 1998: 138). Eine Frage, die darauf hindeutet, dass handlungsorientiertes, entdeckendes Lernen im außerschulischen sowie fächerübergreifenden Rahmen heutzutage nur unzureichend praktiziert wird. Im Geschichtsunterricht beispielsweise steht es absolut außer Frage, nicht ins Museum zu gehen. Aber wie verhält es sich mit den sprachgebundenen Fächern?

Warum speziell der Englischunterricht nicht wie selbstverständlich eine Integration von außerschulischem

Lernen, zum Beispiel in Form von Museumsexkursionen, vorsieht - wo doch gerade dieser auf Authentizität angewiesen ist - lässt sich möglicherweise aufgrund der folgenden Problematiken beantworten: Der Vergleich mit dem Deutschunterricht und auch die eigene Erfahrung lehrt uns, dass beide Unterrichtsfächer auf die Literaturgeschichte zurückgreifen. In diesem Fall findet Lernen daher vornehmlich auf Grundlage der sie tragenden Texte statt (vgl. Ferchland 1998: 138).

Hiermit wäre zunächst einmal die starke Textbezogenheit des Faches Englisch angesprochen.

Ein großer Teil der Inhalte im Englischunterricht beschäftigt sich zwar im Speziellen mit den kultur- und landeskundlichen Aspekten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2007: 25, 31, 38, 47; 1999: 24ff.). Diese sind als solche jedoch in den meisten Museen im anderssprachigen Ausland - sprich, bei uns in Deutschland - gar nicht erst anzutreffen. Das muss nicht bedeuten, dass ein Museumsbesuch ohne englisches Sprachsetting schlichtweg absent wäre. Heutzutage ist auch die Kunst globalisiert, und um möglichst vielen BesucherInnen das Museum zu öffnen, findet sich häufig eine erklärende Ergänzung in der Weltsprache Englisch. Gerade jedoch kleinere Museen in Deutschland oder einzelne Ausstellungen bieten nicht immer solche Informationstafeln und Prospekte auf Englisch an. Betrachtet man außerdem den Standpunkt der SchülerInnen, mag es vielen seltsam erscheinen, sich ausgerechnet im eigenen Mutterland, außerhalb des Englischunterrichts, vor Außenstehenden wie selbstverständlich in einer Fremdsprache zu unterhalten. Für den Fremdsprachenunterricht steht außerdem fest, dass man sich, trotz der Anwendung der englischen Sprache, einfach nicht im Ausland befindet und es sich deshalb als schwierig erweist, ein optimales

Setting für möglichst authentischen Fremdsprachenunterricht bereitzustellen - gerade wenn der Unterricht nicht den Weg aus dem Klassenzimmer findet.

Lernen im Museum als besondere Chance für den Englischunterricht

Um auf die Problematik der strengen Textbezogenheit des Fremdsprachenunterrichts zurückzukommen, zeigt Ferchland einen wichtigen Aspekt auf, der auf das Zusammenwirken von Sprachenlernen und Lernen im Museum ein ganz neues Licht wirft: Ein charakteristisches Prinzip bei der Integration des Museumsbesuchs bzw. einer Exkursion in den Unterricht ist es, „[d]ie Auseinandersetzung der Schüler mit dem Text [...] durch die Begegnung mit originalen Gegenständen sinnvoll [zu ergänzen]“ (Ferchland 1998: 139). Dadurch seien verschiedene methodische Zugänge wie beispielsweise Gegenstandsbeschreibungen, Ausarbeitungen zum Alltagsleben und politischen Gegebenheiten möglich. Der Museumsbesuch müsse jedoch dabei immer inhaltlich auf den im Unterricht besprochenen Lehrtext zu beziehen sein (vgl. ebd.: 139). Die Forschung, mit dem Fokus auf der sinnvollen Wechselbeziehung zwischen Museum und Schule, hat bestätigt, dass sich gerade Museumsbesuche und Textarbeit effektiv ergänzen und damit positiv zum Lernprozess beitragen. So kann der Besuch eines Museums das wenig geordnete Vorwissen und die Phantasie bezüglich der zeitgeschichtlichen Hintergründe eines Textes kanalisieren und zu einem besseren Verständnis führen. Dadurch nehmen auch die Analyse und Interpretation von Texten, dank der neuen Erkenntnisse aus dem Museum, konkretere Züge an. Dieser außerschulische Zuwachs an Wissen kann generell im weiteren Unterricht immer wieder mit eingebracht werden und auch zu einem effektiven Übertrag von Wissen auf andere Texte führen (vgl.

ebd.: 164).

Im Umkehrschluss lebt der Museumsbesuch von dieser gründlichen Beschäftigung mit den Exponaten im Unterricht. Ansonsten bleibt von all dem dort Gesehenen wenig zur weiteren Anwendung im Gedächtnis haften (vgl. ebd.: 236). Außerdem ist die intensive Auseinandersetzung mit wenigen, aber dafür spezifischen Objekten im Museum nachhaltiger und ermöglicht den Lernenden ein tieferes Verstehen (vgl. ebd.: 280). SchülerInnen sowie die Lehrperson erkennen möglicherweise neue Zusammenhänge, die durch eine Beschäftigung mit dem Lehrbuch so nicht zu Stande gekommen wären. Zusätzlich holt diese Art von handelndem Lernen die SchülerInnen aus ihrer „konsumierenden Haltung“ (vgl. ebd.: 236) heraus und bietet Anregungen, die wiederum zu eigenen Überlegungen anstiften. So kann zum Beispiel auch das Interesse geweckt werden, sich selbstständig mit fremden Kulturen auseinanderzusetzen. Eine solche intensivere Beschäftigung mit fremden Lebensumständen, Religionen, Mythen etc. trägt dann dazu bei, eine Toleranz diesen gegenüber zu entwickeln (vgl. ebd.: 308). Ein sozialer Lernprozess im Sinne der Welterbepädagogik findet also ebenfalls Eingang durch diese Form des Lernens.

Es steht außer Frage, dass ein Museumsbesuch in vielerlei Hinsicht zu einer besonderen Qualität des Lernens beitragen kann. Trotzdem lassen sich gerade in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht einige Barrieren finden, durch die sich ein regelmäßiges und intensives Lernen im Museum als schwierig gestaltet: Die Darbietung der Objekte im Museum ist nicht durch die Lehrperson zu beeinflussen bzw. gemäß des Lernstands zu modifizieren. Eine Exkursion in das Museum oder gar in das Zielland ist im Fremdsprachenunterricht kein alltägliches Phänomen und häufig nicht ohne

Weiteres möglich. Wie lässt sich nun aber die Museumspädagogik effektiv für das Fremdsprachenlernen nutzen? An dieser Stelle bietet sich das Konzept des Museumskoffers, mit seinen zahlreichen Ansätzen aus der Museumspädagogik, als eine geeignete Ergänzung bzw. Alternative zum Museumsbesuch im Sprachunterricht an.

Der Museumskoffer – ein Museum im Kleinen

Wenn auch nur im Kleinformat, bringt der Museumskoffer das Museum in die Klasse. Durch ihn wird das Grundwissen zu einem bestimmten Thema aufgebaut. Er vermittelt „regionales Kulturgut, historische Ereignisse und Traditionen, aber auch geografische und biologische Besonderheiten“ (Gach 2005: 27f.) mit einem besonderen Draht zum interkulturellen Lernen. Die Einbindung eines Museumskoffers in den Unterricht ermöglicht mittels seiner methodisch-didaktischen Aufbereitung „handlungsorientiertes, entdeckendes und experimentelles Arbeiten“ und bedingt damit „die Entwicklung von ‚Erfahrungssituationen‘ mit Arbeitsaufträgen oder kreativen Anregungen“ (Ströter-Bender 2009: 19). In jeglicher Hinsicht wirkt er sich positiv unterstützend auf einen ganzheitlichen Lernprozess aus, bei dem „Kopf, Hand und Herz“ (Jank/Meyer zit. in: Gach 2005: 28) der Lernenden involviert sind.

Konkret für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass der Museumskoffer dazu beitragen kann, Lernprozesse lebendiger und authentischer zu machen. Dort bietet er den Lernenden außerdem eine sichere und bekannte Lernumgebung. Das mag vielleicht nicht so viel Begeisterung hervorrufen wie eine Klassenfahrt nach London und ein damit verbundener Museumsbesuch der *National Gallery*. Doch der Museumskoffer kann als ungewöhnliches Unterrichtsmedium auf eigene Art und Weise den Unterricht öffnen

und damit Interesse auslösen. Dazu tragen im Wesentlichen seine offene und universelle Konzeption bei, die neue und andersartige Zugänge möglich macht und die eine intensive, sinnliche Auseinandersetzung mit seinen Inhalten unterstützt.

Gerade in Bezug auf das fächerübergreifende Arbeiten, bieten sich durch den Museumskoffer besondere Chancen. Ein fächerübergreifender Unterrichtsalltag hält beispielsweise die Möglichkeit bereit, in den unterschiedlichen Fächern, über einen längeren Zeitraum hinweg, ein spezifisches Thema zu behandeln. Hierbei kann die jeweilige fachliche Methodik im Einzelnen und eine große Varietät an Bearbeitungsmöglichkeiten mithilfe des Museumskoffers im Ganzen eine besondere Bereicherung sein. Ästhetische Zugangsweisen, wie Theater und bildnerisches Gestalten, die beispielsweise die Fächer Kunst und Englisch bereithalten, können eine Herangehensweise darstellen, die Anforderungen an eine Individualisierung des Lernprozesses erfüllen und zur Förderung der Motivation der Lernenden beitragen.

Ob der Museumskoffer lediglich zum Einstieg in ein bestimmtes Unterrichtsthema verwendet wird oder ob die Gestaltung eines eigenen Koffers durch die Lernenden selbst stattfindet - es ist sein ganz besonderer Ertrag, durch ästhetische Erfahrungen vielerlei Lernprozesse anzuregen. Der Museumskoffer bietet genügend buntgemischte und - im wahrsten Sinne des Wortes - *greifbare* Anreize, die den SchülerInnen aus anderen Unterrichtsstunden eher fremd sind und birgt in dieser Hinsicht genug Potential, um zu einem selbstständigen und entdeckenden Lernen auch im Fremdsprachenunterricht anzuregen.

Der Museumskoffer sowie der Fremdsprachenunterricht bieten zusammen eine geeignete Grundlage für das Sprachenlernen, da sich hier in Bezug auf das schüler-, kommunikations-, handlungsorientierte, ganzheitliche

und damit authentische Lernen viele Überschneidungen ergeben. Es stellt sich deshalb die Frage, auf welche Weise der Museumskoffer in den gewöhnlichen Englischunterricht integriert werden kann, um das Erlernen der englischen Sprache und Kultur zu unterstützen.

Der explorative Ansatz der entdeckenden Landeskunde

Die kultur- und landeskundlichen Aspekte im Fremdsprachenunterricht stellen eine wichtige thematische Grundlage dar, an die der Museumskoffer inhaltlich anknüpfen kann. Hier fundiert sich eine explizite Verbindung zur Welterbepädagogik und bildet damit ein grundlegendes Bindeglied zwischen Museumskoffer und englischem Fremdsprachenunterricht.

Prinzipiell bietet sich nach Wolff ein *explorativer* Ansatz an (vgl. Wolff zit. in: Minuth 2009: 342). Dieser beinhaltet „Schülerautonomie und konstruktivistisches Fremdsprachenlernen, Lernerstrategien, Inhalts- und Aufgabenorientierung und schließlich Sinnkonstruktion und Fremdverstehen“ (ebd.: 342). Sprachenlernen - als ein aktiver und ganzheitlicher Prozess - spricht den SchülerInnen selbst die zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen zu.

Die übergeordneten Ziele des Fremdsprachenunterrichts umfassen laut Minuth Lernerautonomie, Fremdverstehen, Interkulturalität, Empathie, die individuelle Positionierung der SchülerInnen und deren Erziehung zum Frieden. Diese werden durch methodisch-didaktische Prinzipien erlangt, wie projektorientiertes Arbeiten, kommunikatives Sinnaushandeln und kommunikative Sinnkonstruktion durch die Lernenden, tastendes Versuchen in selbst- und zielgeleiteten Gruppen, Fragen entwickelndes Arbeiten, Bewusstmachung von Lernprozessen und Lernerstrategien und zu guter Letzt Lernarrangements, die Verstehensprozesse transparent machen (vgl. ebd.).



Abb. 2 Tower of London von Wibke Reza, 2009 (Foto von der Ausstellung "Welterbe im Koffer" – anlässlich der RUHR.2010 auf der Zeche Zollverein in Essen, 2010)



Abb. 3 Museumskoffer zu Stonehenge von Jascha Fickenscher, 2008

Hierbei ist das besondere Verhältnis zwischen Emotion und Kognition von Bedeutung, da beide Komponenten während des Lernprozesses zu „interkulturellen Konstruktionen von Alterität“ (ebd.) führen. Sie spielen in den Lernprozess und bei der Persönlichkeitsbildung mit ein. Sinnliches und emotionales Erleben und die Erfahrungen in einer Fremdsprache sind, nach Böing, bedeutend für den Erfolg der „Exkursionsdidaktik“ (Böing zit. In: Minuth 2009: 348).

Der explorative Ansatz wird von den drei Säulen Literatur, Landeskunde und Kommunikation getragen. Er beschreibt ein exploratives, projektorientiertes Verfahren, das im Klassenraum, außerhalb der Schule oder auch im Zielland stattfinden kann. Die englische Landeskunde eröffnet in Form von entdeckendem Lernen die Möglichkeit zur sogenannten *negotiation of meaning*. Diese beschreibt in landeskundlicher Hinsicht einen Aushandlungsprozess, durch den ein gegenseitiges kulturelles Verständnis aufgebaut werden kann (vgl. ebd.: 342). So bietet sich beispielsweise ein realer oder auch erdachter Ort zur Auseinandersetzung beziehungsweise zur Kommunikation über ihn an und ermöglicht auf diese Weise den Blick

auf eine andere Kultur (vgl. ebd.: 348).

Für den Ansatz des Museumskoffers würde dieses bedeuten, dass auch das Modell eines realen Ortes die Kommunikation über diesen möglich macht und letztendlich zum besseren Verständnis gegenüber der Kultur führt, mit der er in Verbindung steht. Ein Lernprozess dieser Art würde sich zum Beispiel zur Vorbereitung auf die eigentliche Exkursion zum Originalschauplatz anbieten, wie dem Tower of London oder Stonehenge.

Didaktisch-methodische Anknüpfungspunkte im Englischunterricht

Neben dem explorativen Ansatz der *entdeckenden Landeskunde*, bieten sich viele weitere didaktisch-methodische Anknüpfungspunkte im Englischunterricht für den Einsatz des Museumskoffers, beispielsweise bezüglich des sprachlichen Umgangs mit Texten und Medien, der Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens, des interkulturellen Lernens und der soziokulturellen Themen und Inhalte.

- **Der Museumskoffer gibt erste inhaltliche Anstöße und leitet dadurch Unterrichtsthemen ein.**

Für den Fremdsprachenunterricht bietet sich eine Zugangsmethode zu einem neuen Thema mit dem Museumskoffer ganz besonders an. Der Museumskoffer lässt sich für komplette Unterrichtseinheiten einsetzen, aber auch zur Erarbeitung einzelner Teilthemen. Um sich intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen zu können, ist es sinnvoll, den SchülerInnen einen weitestgehend offenen Zugang zu ermöglichen. Hierbei kann bereits vorhandenes Wissen, wie zum Beispiel Wortmaterial, mit eingebracht und später darauf aufgebaut werden. Speziell im Fremdsprachenunterricht ist an dieser Stelle die Arbeit mit dem Wortschatz wichtig, da sich über das Vokabular der Zielsprache einem Thema angenähert bzw. diese darüber erschlossen werden kann.

Der Museumskoffer offeriert in seiner Beschaffenheit eine Fülle von Objekten, mit denen sich beispielsweise der Einstieg in Form einer Wortschatzarbeit an authentischen Gegenständen umsetzen lässt. Aufgrund der Präsenz dieser visuellen und sinnlichen Materialien, besteht hierbei ein hoher Aufforderungscharakter. Gerade die Dinglichkeit des

Koffers kann die Lernenden dazu anregen, im Sinne des explorativen Ansatzes auf die vielen *greifbaren* Anreize einzugehen und die Inhalte interessengetrieben zu entdecken und experimentell zu erkunden. Dabei können nicht nur die bezeichnenden Begriffe der Gegenstände benannt, sondern auch ihre Materialität beziehungsweise ihre Eigenschaften beschrieben und somit viele weitere Vokabeln der speziellen Wortfamilie aufgezählt werden. Laut Haß ist eine strukturierte Speicherung des Wortschatzes im Gehirn einfacher, wenn ein Wort wie hier multisensorisch kodiert wird (vgl. Haß 2009: 116 und Burmeister zit. In: Pienemann/Kessler/Rees 2006: 204ff.).

In dieser Form der Vokabelarbeit äußert sich das ganzheitliche Lernen mit dem Museumskoffer: Mit allen Sinnen können die SchülerInnen neue Begriffe aufnehmen, kontextualisieren und somit semantisieren. Das bedeutet, die hohe Anschaulichkeit des Materials, der Umgang mit ihm und die damit einhergehenden sprachlichen Äußerungen begünstigen einen kognitiven Prozess, der zu einer verbesserten Verständlichkeit bei der Auseinandersetzung mit dem Wortschatz führt. Das Lernen von Vokabular geschieht auf diese Weise sehr nachhaltig und dient einer tieferen Verankerung im Gedächtnis (vgl. Wolff 1996 zit. In: Schüttenhelm 2002: 116).

Bei der Wortschatzarbeit mit dem Museumskoffer kann den Lernenden außerdem freigestellt werden, mit welchen Objekten oder Vokabeln sie sich zuerst auseinandersetzen möchten. Sie sind in ihrem Handeln völlig frei und agieren selbstbestimmt. Folglich rücken die Lernenden damit ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens und bekommen so die Möglichkeit zur eigenständigen Wissenskonstruktion. Als eine Konsequenz daraus können sich diese aus der unerwünschten konsumierenden Schülerhaltung *befreien* und aktiv am Unterrichtsgeschehen

teilnehmen, indem sie gegenseitig Begriffe nennen, sich diese untereinander erklären und so um neue Bedeutungen und Assoziationen erweitern (vgl. Ferchland 1998: 280). Immer wieder begeben sich die SchülerInnen dabei in Situationen, in denen die Verwendung der Sprache eine erhöhte Konzentration erfordert, beim eigenen Sprechen sowie beim Zuhören (vgl. Rottmann 2006: 212). Ein solches gründliches Durchdenken der Gesprächsinhalte veranlasst außerdem zu einem weiteren Nachfragen. Bei der Beschäftigung mit einer gewöhnlichen Vokabelliste wäre dieses nicht der Fall.

Neben dem interaktiven Sinnaustausch mit ihren Mitschülern, trainieren sie zusätzlich die freie Kommunikation. Es besteht die Möglichkeit allgemeinsprachliche Ausdrücke oder die sogenannten *Scaffolds*, formelhaft gelernte Äußerungen, die beispielsweise das Unterrichtsgeschehen strukturieren und die sprachliche Sicherheit schulen, in eigener Transferleistung zu benutzen (vgl. Burmeister zit. In: Pienemann/Kessler/Rees 2006: 204ff.). Zudem ist die universelle Beschaffenheit des Museumskoffers dabei nicht unerheblich. Diese ermöglicht es den SchülerInnen, ein eigenaktives Fremdsprachenlernen zu leisten, bei dem sie von ihren unterschiedlichen Wissensständen profitieren können. Die Lehrperson tritt an dieser Stelle in den Hintergrund des unterrichtlichen Geschehens und gibt lediglich Hilfestellung (vgl. Timm 2007: 9).

Des Weiteren lässt sich besonders die Methode der Ästhetischen Forschung in die Wortschatzarbeit integrieren (vgl. Gach 2005: 29f.). So können die SchülerInnen eigene Dinge zu einem Themenfeld zusammenstellen und damit Wortfelder aufbauen. Auf diese Weise kann gelegentlich die dröge Vokabellernkartei durch einen *Wortschatzkoffer* abgelöst werden, der voller anschaulichem Material zum Vokabellernen steckt. Ein solch

kreativer und offener Zugang zur themenspezifischen Wortfeldarbeit bindet die Lernenden im Großen und Ganzen sehr persönlich mit in den Prozess ein. Sie sind angehalten, Assoziationen zu knüpfen, die nicht selten durch eigenes Erfahren und Emotionen geprägt sind. Dadurch entsteht eine entsprechende individuelle Bedeutung, eine Anknüpfung an persönlichen Interessen und die eigene Lebenswelt, was wiederum die Affinität zum Unterrichtsgeschehen und dessen Inhalten begünstigen kann (vgl. Timm 2007: 8).

Besonders die für den Fremdsprachenunterricht wichtige Wortschatzarbeit bekommt durch die Anwendung des Museumskoffers einen sehr kreativen Charakter. Der Lernprozess ist durch einen hohen Grad an Intuition, eine ungenierte Anwendung der Zielsprache und ein selbstgesteuertes Sinnaushandeln geprägt. Unter dem Strich kann ein solcher Subjektbezug beim Vokabellernen zu authentischen Sprechansätzen und einer gesteigerten Motivation bei den Lernenden beitragen, welche die Basis für einen erfolgreichen wortschatzbezogenen Lernprozess gewährleisten (vgl. Witzigmann 2009: 256).

- **Durch den Museumskoffer werden handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsprozesse zur Wissensaneignung möglich.**

Ausgehend von einer komplexen Wortschatzarbeit, können später Assoziationen entstehen, die eine Überleitung zum eigentlichen Kernthema bieten, woraufhin sich mit dem Museumskoffer wiederum die verschiedensten thematischen Teilbereiche vertiefen lassen. Diese werden in Form von Erfahrungssituationen durch Arbeitsaufträge und kreative Anregungen bearbeitet.



Abb. 4 *Greenwich Park - Mode zur Tudor Zeit* von Anette Hibert, 2009 (Foto von der Ausstellung "Museumskoffer. Corvey und das Welterbe der UNESCO", 2011)

Prozess- und handlungsorientiertes Arbeiten.

Ein Museumskoffer muss zur Anwendung im Unterricht nicht zwingend fertig bereitstehen und von einer Lehrperson vermittelt werden. Auch hier ist wieder der Einsatz der SchülerInnen selbst gefragt. Es eignet sich eine Form der Auseinandersetzung, die einen für den Fremdspracherwerb bedeutenden prozess- und handlungsorientierten Lernvorgang einleitet. Im Speziellen erweist sich dafür die Herstellung eines eigenen Museumskoffers als vorteilhaft (vgl. Gach 2005: 52ff.). Dieser Ansatz des *learning by doing* birgt zunächst einmal eine besondere Abwechslung im gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen des Faches Englisch, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich zieht und damit bereits eine erste Motivations-

grundlage schafft (vgl. Bach/Timm zit. In: Timm 2007: 12).

Ein Museumskoffer könnte dahingehend beispielsweise als eine Projektarbeit zu einem landeskundlichen Thema, zur Vorbereitung auf eine Klassenfahrt oder Exkursion, stattfinden. Gleichzeitig kann auf diese Weise eine Verbindung zum Lernen außerhalb des schulischen Rahmens hergestellt werden. So ließe sich zum Beispiel im Vorfeld das Grundwissen über die Zielkultur aneignen oder auch schlichtweg nützliche Vokabeln und Dialoge für den späteren Praxisgebrauch erarbeiten, anwenden und festigen.

Generell gilt dieser Ansatz für das Unterrichtsgeschehen als gute Voraussetzung, um eine aktive Anwendung von Sprache zu bewerkstelligen. Ein solches handlungsbezogenes Sprechen fördert ein möglichst

nachhaltiges Sprachverstehen der Lernenden. Die eigene Herstellung eines Museumskoffers macht eine viel intensivere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema möglich, als es die alleinige Arbeit mit dem Textbuch leisten könnte. Die fachlichen Inhalte können eigenständig von den SchülerInnen, einzeln oder in Gruppenarbeit, erarbeitet werden. Auch an dieser Stelle bietet die Kombination mit der Ästhetischen Forschung eine Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Person, dem eigenen Umfeld und einer fremden Kultur an. Das Lernen verlagert sich dadurch automatisch in die persönliche Welt der Lernenden (vgl. Gach 2005: 41f.). Diese beschäftigen sich insbesondere mit solchen Inhalten, die sie selbst interessieren bzw. bei denen sie an eigene Erfahrungen anknüpfen und Assoziationen herstellen

können. Folglich besitzt ein solches Arbeiten einen sehr persönlichen Bezug und dient der Affinität zum Spracherwerbsprozess, oder sogar der Identifikation mit der fremden Sprache und Kultur. Auch über die sinnliche Materialerfahrung bei der Herstellung kann ein emotionales und affektives Lernen begünstigt werden. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht begünstigt gerade eine emotionale sowie kognitive Auseinandersetzung mit der Materie nicht nur die Lernermotivation, sondern auch die Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Selbsterkundung und -erfahrung und die Persönlichkeitsbildung der SchülerInnen (vgl. Timm 2007: 8). Hinzu kommen außerdem die Vorüberlegungen bei der Konzeption eines Koffers, die durch die selbständige Differenzierung des Themas und die Notwendigkeit eines guten Vorstellungsvermögens zu einem erweiterten Bewusstsein der Lernenden beitragen können (vgl. Raisch zit. In: Gach 2005: 40f.).

Kommunikationsfähigkeit.

Das praktische Arbeiten zum Museumskoffer in der Klassengemeinschaft wird immer auch von Kommunikation begleitet (Gach 2005: 30). Hier bietet sich die besondere Gelegenheit zu einer quantitativ und qualitativ intensiveren Fremdsprachennutzung. Auf dieser Grundlage lässt sich eine allgemeine Kommunikations- und Kontaktfähigkeit in der Zielsprache ausbilden. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist eine Kontextualisierung während des Kommunikationsprozesses notwendig, um solche Kompetenzen erlangen zu können (vgl. Burmeister, zit. in: Pienemann/Kessler/Roos 2006: 205ff.).

Wo das Projekt im Vordergrund steht, tritt die Sprache als Gegenstand des Unterrichts zurück und wird zum Vehikel des Transports von Fachinhalten. Sie wird infolgedessen in einer wertfreien und ungehemmten Anwendung eher implizit gelernt. Der

eigentliche Unterrichtsgegenstand ist nunmehr das Kofferprojekt, welches das Handeln der SchülerInnen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt. Die Sprachanlässe entstehen auf dieser Grundlage überwiegend von allein und aus realen Kontexten heraus, die nicht erst künstlich simuliert oder initiiert werden müssen (vgl. Rymarczyk, zit. in: Witzigmann 2009: 259f.). Das zielorientierte Anwenden der Sprache während des Schaffensprozesses erscheint den Lernenden dabei sinnvoll, es nimmt eine Bedeutung an und wird somit zu einem Sprachgebrauch, der für sie authentisch ist (vgl. Schüttenhelm 2002: 121). Ein ungezwungener Spracherwerb hat in dieser Hinsicht den nützlichen Vorteil, dass er eine generell positive Grundeinstellung zur Zielsprache hervorrufen kann.

Ein weiterer Aspekt, der mit der Erstellung eines eigenen Museumskoffers einhergeht, ist das soziale Lernen, in welchem sich die SchülerInnen nebenbei üben können. Besonders ein kooperatives Vorgehen bedeutet aktive Kommunikation und den sozialen Umgang miteinander - es erfordert eine inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung unter den Lernenden. Die *negotiation of meaning* spielt an dieser Stelle mit hinein, indem ein gegenseitiges sprachliches und inhaltliches Verständnis ausgehandelt wird (vgl. Burmeister, zit. in: Pienemann/Kessler/Roos 2006: 206f.). Nicht nur eine erhöhte sprachliche Interaktion in der Zielsprache findet dadurch statt, es vergrößert sich auch die Chance auf einen gelungenen Lerner-Output. Die SchülerInnen bekommen auf diese Weise die Gelegenheit, eine *awareness* für die Existenz einer Vielfalt von Ausdrucksmitteln auszubilden bzw. Neugierde auf fremde Kommunikationsweisen zu entwickeln (vgl. Knapp-Potthoff, zit. in: Schüttenhelm 2002: 120). Zudem führt dieses zu einer umfassenden sprachlichen Kooperations- und Tole-

ranzfähigkeit dem Sprachpartner als auch seinen Fähigkeiten gegenüber. Eine materielle sowie kognitive Produktionsorientierung und Ganzheitlichkeit durch einen sinnlichen, körperlichen und emotionalen Umgang mit den themenspezifischen Inhalten, macht insbesondere ein *Be-Greifen* des zu Erlernenden möglich, das sich dadurch nachhaltig im Gedächtnis verankert (Ströter-Bender 2009: 31). Des Weiteren begünstigt ein körperliches, materialistisches, sprachliches und schriftliches Handeln ein im übergeordneten Sinne interaktives und kreatives Denken und Handeln, welches eine wichtige Voraussetzung für kognitive Lern- und Erkenntnisprozesse bildet (vgl. Bönsch zit. in: Gach 2005: 37).

Zusätzlich stellt sich beim praktischen Lernen der besondere Aspekt der Offenheit dar. Eine gesteigerte Flexibilität und Universalität, im Gegensatz zum gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen, machen die Lernprozesse adaptierbar für die verschiedensten Lernerfähigkeiten. So entsteht für die Lernenden jeweils ein ganz individueller Prozess des Wissens- und Spracherwerbs, bei dem sich auf eine differenzierte Weise den gleichen Lernzielen angenähert wird. Nicht unerheblich ist in diesem Zusammenhang auch die zufriedenstellende und motivationale Wirkung, die der individuelle Lernprozess auf die SchülerInnen hat. Zusätzlich kommt ebenso die Förderung lernschwächerer SchülerInnen nicht zu kurz, denn gerade das bildnerische Gestalten mag dabei eine besondere Rolle einnehmen. Vielleicht sind diejenigen, die in der Textproduktion oder bei den eher künstlichen Unterrichtsgesprächen nicht so gut mitarbeiten, bei der Sprachanwendung in einem kreativen Prozess viel aktiver und benutzen die Zielsprache qualitativ angemessen (vgl. Gach 2005: 40f.).

Ein letzter Aspekt, der die SchülerInnen aus der Reserve locken mag

und den Spracherwerbsprozess für sie ein Stück weit bedeutungsvoller macht, ist die spätere Verwendung des Museumskoffers als Ausstellungsstück (vgl. Peez 2008: 96). Es kann sich als besondere Belohnung für die Lernenden herausstellen, wenn ihrer praktischen Arbeit im Nachhinein gebührend Respekt gezollt wird. Ebenso könnte man den produzierten Museumskoffer für andere Lernende als fertiges Unterrichtsmedium zur Verfügung stellen.

Interkulturelle Handlungskompetenzen.

Die kultur- und landeskundlichen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts stellen generell eine wichtige thematische Grundlage dar. Denn die Auseinandersetzung mit einer Sprache bildet dort auch gleichzeitig immer einen interkulturellen Lernaspekt und bietet somit einen geeigneten Rahmen für das Erkunden der fremden Zielkultur.

Es verhält sich beim interkulturellen Lernen generell so, dass durch eine intensive Auseinandersetzung, aus dem zunächst Fremden schließlich etwas Verständliches wird. Die Herstellung eines Museumskoffers würde sich diesbezüglich genauso für die erstmalige Begegnung mit einem bestimmten Ort anbieten. Die praktische und intensive Auseinandersetzung mit einem Thema schult die eigene kulturelle Bewusstheit, verfeinert das persönliche Verständnis für andere Kulturen und steigert ein sozialpolitisches Bewusstsein. Solche interkulturellen Kompetenzen fördern im Allgemeinen ein reflektiertes, internationales und interkulturelles Verständnis und damit ein friedliches und kooperatives Miteinander der Kulturen (vgl. Franceschini 2007: 6 und Schmid-Schönbein, zit. in: Pienemann/Kessler/Roos 2006: 201). Wie bereits erwähnt, bietet der Dialog in Form der *negotiation of meaning* beim Fremdsprachenlernen affektive Voraussetzungen für den Lernprozess. Dieses kann besonders auch für eine

interkulturelle Kommunikationsfähigkeit genutzt werden. Die SchülerInnen kommen im besten Fall zu der Erkenntnis, dass Konzepte verschiedenartig encodiert werden können und Bedeutung immer auf Konventionen beziehungsweise Verständnis beruht (vgl. Knapp-Potthoff, zit. in: Schüttenhelm 2002: 120). Der kooperative Lernprozess, während der Herstellung eines Museumskoffers, bietet daher einen idealen Nährboden zur Entwicklung kommunikativer Strategien im Austausch miteinander und einer gewissen Toleranzfähigkeit gegenüber den individuellen Sprachfähigkeiten des Gegenübers.

Ungeachtet der Tatsache, dass den SchülerInnen ein realer Ort oder auch der *Ort im Museumskoffer* als Lernmöglichkeit dient, eine Auseinandersetzung mit ihm bzw. die gemeinsame Kommunikation über ihn ermöglicht ein besseres Verständnis gegenüber einer fremden Sprache und ihrer Kultur. Beide können in Form des Lernprozesses authentischen Gelegenheiten dienen, die Sprache zu üben und die Kultur näher kennenzulernen und damit nicht zuletzt als besondere Motivationsquelle für die SchülerInnen fungieren. Genau hier ist der Museumskoffer also wunderbar geeignet, um nach alter Tradition die Lernenden zum Staunen zu bringen.

- **Der Museumskoffer dient gleichzeitig als Wissenssicherung und als ein Instrument der Wissensabfrage.**

Eine Besonderheit, die der Museumskoffer mitbringt, ist seine Doppelfunktion als Medium zur Wissenssicherung sowie der Leistungsüberprüfung. Handelt es sich bei einem Koffer um ein bereits fertiges Exemplar, so kann dieser im fremdsprachlichen Unterricht herangezogen werden, um an ihm die erworbenen Sprachkenntnisse zu überprüfen. Das kann sich so darstellen, dass in Form

der Anwendung des Museumskoffers Wissen - beispielsweise thematische Inhalte, Vokabeln oder sprachliche Ausdrücke - abgefragt werden.

Zum Anderen kann in Folge einer eigenen Kofferkonzeption durch die Lernenden in der Nachbereitung eine Präsentation des Ergebnisses vorgeführt und Gelerntes aktiv angewendet werden. Hierbei setzt der verständliche Lerner-Output einen erfolgreichen kognitiven Prozess der sprachlichen Umsetzung voraus, also einen verstandenen Input. Aber auch eine Lernerfolgskontrolle während des eigentlichen Handlungs- bzw. Lernprozesses ist möglich und sinnvoll (vgl. Gach 2005: 33). Eine kognitive Reflexion besitzt in jedem Fall eine nachhaltige Wirkung durch seine Versprachlichung, welche in Form eines Vortrags, eines Arbeitsbuchs, via Diskussionen oder der Kooperationen, während des Herstellungsprozesses, stattfinden kann. Der Ergebnissicherung dient außerdem der Museumskoffer selbst als ein fertiges Protokoll des Arbeits- und Lernprozesses (vgl. ebd.: 61).

Anders als bei der konventionellen Notengebung, kann dem Museumskoffer als Ausstellungsstück der offensichtliche und oft unangenehme Bewertungscharakter genommen werden. Es bietet sich eine besondere Gelegenheit der Leistungsbeurteilung durch eine außerschulische Rückmeldung an. Vielleicht ist es sogar möglich, den Museumskoffer als Ausstellungsstück auch für andere Kulturen zugänglich zu machen, um einen weiteren Zweck außerhalb des institutionellen Lernens zu erfahren und so das Erwerben von Fremdsprache ein Stück weit bedeutungsvoller für die außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen zu gestalten.

Resümee

Der Museumskoffer, als Teil der Welterbepädagogik, bietet sich als ein potentiell Lehr- und Lernmedium an, bei dem eine

Verknüpfung der beiden Elemente Sprachenlernen und interkulturelles Lernen unmittelbar umsetzbar ist. Beide Komponenten bauen auf den gleichen didaktisch-methodischen Prinzipien auf und streben gleiche Ziele an. Der Museumskoffer bietet eine angemessene Anwendung bezüglich des sprachlichen Umgangs mit Texten und Medien, der Methoden und Formen des selbstständigen Arbeitens, des interkulturellen Lernens und der soziokulturellen Themen und Inhalte. Damit deckt er jeden Bereich der Kompetenzanforderungen des Englischunterrichts ab und trägt dazu bei, den Fremdsprachenunterricht in der Schule lebendiger, authentischer und ganzheitlicher zu gestalten. Im Englischunterricht, vorzüglich bei konkreten landeskundlichen Themen, kann das Medium Museumskoffer daher auch eine bedeutungsvolle Integration in das Unterrichtsgeschehen zwecks Vor- und Nachbereitung einer Exkursion oder Klassenfahrt erfahren. Im Fremdsprachenunterricht besitzt die fremde Kultur im Koffer nicht zuletzt auch das Potential eines Motivationsfaktors.

Literaturangaben:

Ferchland (Red.) (1998): Museumspädagogischer Dienst Berlin: Schule und Museum. Vom Nutzen des Museums für die Schule. Berlin (u.a.). Schibri-Verlag:
Franceschini (2007): Fremdsprachenlernen über Fachinhalte. Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang.
Gach (2005): Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern. Schwabach/Ts.,: Wochenschau Verlag.
Haß, F. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8). Heft 3417 (G8). 1. Aufl. Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.
Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasien/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 4704. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach Verlag.
Minuth (2009): Projektbasierte und aufgabenorientierte Lernarrangements in der Landeskunde. In: Fäcke (Hrsg.): Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. Bd. 35. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 341-352 (S. 348).
Peez (2008): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Minden: Klett/Kallmeyer.

Pienemann; Kessler.; Roos (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Paderborn (u.a.): Schöningh.
Rottmann (2006): Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Schüttenhelm (2002): Möglichkeiten und Grenzen des Faches Kunst im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichts. In: Glatz; Kell (Hrsg.): Siegener Studien. Bd. 61. Siegen: GFL e.V. S.113-126.
Ströter-Bender (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Marburg: Tectum-Verlag.
Timm (Hrsg.) (2007; 1998): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. 1. Aufl. 7. Dr.: Berlin: Cornelsen Verlag.
Witzigmann (2009): Fremdsprachiger Sachfachunterricht: Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch an einer Realschule. In: Fäcke (Hrsg.): Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Sprachbegegnung und Sprachkontakt in europäischer Dimension. Bd. 35. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 249-262.

Abbildungen:

Abb. 1 Detail: Stonehenge (Jascha Fickenscher, 2008), Foto: Jutta Ströter-Bender
Abb. 2 Tower of London (Wibke Reza, 2009), Foto: Corinna Pott
Abb. 3 Stonehenge (Jascha Fickenscher, 2008), Foto: Jutta Ströter-Bender
Abb. 4 Greenwich Park – Moder zur Tudor Zeit (Anette Hibert, 2009), Foto: Ströter-Bender

Angaben zur Autorin:

Helena Grewe studierte an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Englisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. In ihrer Examensarbeit befasste sie sich mit dem Museumskoffer als bilinguales Lehr- und Lernmedium im Kunst- und Englischunterricht. Hierin verbinden sich ihre Interessen für Sprachen, fremde Kulturen und kreative Prozesse. 2009 verbrachte sie ein halbes Jahr in Irland, was ihr den Anstoß gab, sich näher mit dem authentischen Spracherwerb auseinanderzusetzen und sich diesbezüglich Gedanken über die gleichzeitige Anwendung eines Museumskoffers für den Kunst- und Englischunterricht zu machen.

E-Mail: h.grewe@hotmail.de



Pfahlbauten - Bauen mit Holz

Andreas Flemig

Abb. 1 Museumskoffer zu den Prähistorischen Pfahlbauten um die Alpen – geöffnete Ansicht

Im geschlossenen Zustand lässt die Anmutung nur schwerlich auf einen Museumskoffer schließen. Die Betrachtenden erkennen das Segment eines massiven Baumstamms. Die ihn umwindenden Töne deuten an, dass sich den BetrachterInnen beim Lösen der Knoten ein bisher unbekannter Inhalt auftut. Der Museumskoffer „Pfahlbauten - Bauen mit Holz“ thematisiert die Welterbestätte der „Prähistorischen Pfahlbauten um die Alpen“, die im Juni 2011 in die Liste des Weltkulturerbes der UNESCO aufgenommen wurde. Diese Stätte ist eine eindrucksvolle, heute Grenzen überschreitende Welterbestätte, die sich über sechs Alpenländer (Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Schweiz, Slowenien) erstreckt. Insgesamt 111 unter Schutz stehende Fundstellen zeugen von der frühzeitlichen Baukunst, die bis zum heutigen Tage eine bemerkenswerte Aktualität aufweist (vgl. Inter-

netquellenverzeichnis: UNESCO).

Die besondere Schwierigkeit der Vermittlung der historischen Pfahlbauten liegt darin, dass sie in ihrer ursprünglichen Substanz heute nur noch als Fragmente vorliegen, die zudem noch unter der Wasseroberfläche oder tiefen Bodenschichten verborgen (waren und) sind. Der Inhalt des Koffers bezieht sich auf dieses einzig verbliebene physische Material, welches die Existenz der Pfahlbauten noch heute bezeugt: das Holz. Es ist anzunehmen, dass neben steinernen Gegenständen, kein weiteres Material länger von Menschenhand genutzt wurde. Das feuchte und damit konservierende Sediment sorgte über einen Zeitraum von mehreren Jahrtausenden für die Erhaltung der organischen Substanz, sodass Holz und sogar Textilien noch heute Informationen über die Lebensweise der

prähistorischen Völker preisgeben können. Erste Wasserfahrzeuge (Einbäume) und einfache Karren aus der Zeit um 3000 v. Chr. zeugen von Migration und Handel in einer heute kaum noch greifbaren, vergangenen Zeit (vgl. ebd.).

Zugang

Holz verbrennt in einem Feuer mitunter in einer ungeheuren Geschwindigkeit und mit einer starken Wärmeentwicklung - andererseits sind die hölzernen Ausgrabungsfunde nach mehreren Jahrtausenden in ihrer Gestalt noch erhalten. Dieser konträre Umstand eröffnet Konflikte und steigert die Wahrnehmung. Dem kindlichen „Bedürfnis nach Handhabung und Gestaltung“ (Kathke 2008: 198) dieses Materials soll nachgegeben werden, denn nur daraus erwächst „eine Vertrautheit mit den vielgestaltigen Erscheinungsformen der Materie“ (ebd.).

Die Weichheit und Härte verschiedener Hölzer kann verglichen, die Dichte und Belastbarkeit eigener Konstruktionen erforscht werden. Der eigentümliche Geruch des Holzes, die Reflexion der eigenen Körperwärme, splitternde Fasern bei der Bearbeitung werden intensiv und mit allen Sinnen wahrgenommen. Die Umstände unter denen das Material gebildet wird, die Frage nach der Herkunft, leiten die NutzerInnen unter Umständen hinaus in die Natur und den Lebensraum Wald. Die menschliche Wahrnehmung bildet die Grundlage für das Erleben von Naturräumen und auch der damit verbundenen Thematisierung von Umweltproblemen (vgl. Eid, Langer et al. 2002: 232). Die Bedeutung dieses Materials ist bis in die heutige Zeit ungebrochen und erfährt seit einigen Jahren in der Diskussion um energiebewusstes und ökologisches Wohnen und Leben einen erneuten Aufschwung. Es ist allgegenwärtig und soll im Museumskoffer auf neue und bislang ungewohnte Weise erlebt werden.

Inhalt

Insgesamt liefert der Museumskoffer, neben einer geringeren Auswahl an Arbeitsanweisungen und Bildmaterial, eher das tatsächliche Handwerkszeug für das Tätigwerden am und mit dem Material Holz, verteilt auf fünf Baumwollsäckchen. Im ersten Säckchen befinden sich 15 Holzstücke mit dreieckiger Grundform und ein einzelner Quader, welchen es durch reines Ertasten zu finden gilt. Die Oberflächen der Holzkörper sind sehr glatt, einheitlich und nur durch intensives Befühlen zu unterscheiden. Das zweite Beutelchen beinhaltet sogenannte „Handschmeichler“ aus verschiedenen Holzarten, die sich sehr angenehm anfühlen und mit den Händen genauer untersucht werden können. Das dritte Stoffsäckchen enthält sowohl hölzernes Material als auch einfache Werkzeuge (Handbohrer und Schnitzwerkzeuge),

um die Eigenschaften und das Verhalten dieses Werkstoffes näher zu ergründen. Die Herausforderung besteht in der Konstruktion eines stabilen Turmes, der viermal so groß sein soll wie eine einzelne Holzleiste, ohne dabei jedoch auf Schrauben oder Klebstoff zurückzugreifen. Bohren, Schnitzen und Stecken werden erprobt.

Die Herstellung von Druckstöcken aus Linoleum oder Holzplatten wird mit dem Material aus dem vierten Säckchen angestrebt. Mit Hilfe unterschiedlicher Druckfarben, einer Farbwalze und einem Handwischer können in kurzer Zeit handgemachte und ansprechende Druckarbeiten entstehen. Im fünften und letzten Stoffbeutel befindet sich Speckstein, ein Material, welches trotz seines mineralischen Ursprungs recht leicht von Hand geformt werden kann. Das Modellieren von Gefäßen und einfachen Werkzeugen, wie sie in der Stein- und Bronzezeit Verwendung fanden, kann auf diesem Wege zur Vermittlung des Weltkulturerbes beitragen.

Aufgrund der bereits erwähnten Unzugänglichkeit der historischen Pfahlbauten, wird der eigentliche Museumskoffer durch ein Modell-Haus ergänzt. Erbaut wurde es aus gesammelten Ästen. Es dominiert das natürlich gewachsene und unbearbeitete, ungeschliffene Material.

Im Unterricht

Das Prinzip der verschiedenen Baumwollbeutel bewahrt einen situativen Einsatz im Rahmen des Schulunterrichts, auch wenn der zeitliche Rahmen auf wenige Unterrichtsstunden begrenzt sein sollte. Der handwerklich und sinnlich motivierte Museumskoffer möchte ein breit gefächertes Publikum erreichen. Die daraus zu entwickelnden Großprojekte „Modellbau“ und „Möbel aus Wildholz“ können

bereits mit jüngeren SchülerInnen durchgeführt werden und selbst in der Oberstufe eine anspruchsvolle Ausgestaltung finden.



Abb. 2 Modell einer rekonstruierten Pfahlbaute der Stein- und Bronzezeit in Unteruhldingen (Bodensee)

Literatur:

Eid, Klaus; Langer, Michael; Ruprecht, Hakon (2002): Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. 6. Aufl. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
Kathke, Petra (2008): Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 und 2 Werk und Fotos: Andreas Flemig, 2012

Internetquellenverzeichnis:

UNESCO-Weltkulturerbe Prähistorische Pfahlbauten um die Alpen. Homepage der UNESCO. URL: <http://www.unesco.de/pfahlbauten.html> (Stand: 26.10.2012)

Angaben zum Autor:

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

E-Mail: winger@hotmail.de



**„Es war einmal im Märchenwald...“ –
Ein Museumskoffer zum UNESCO-Weltdokumentenerbe der
Kasseler Handexemplare der Kinder- und Hausmärchen
der Brüder Grimm**

Sabrina Zimmermann



Abb.1 Museumskoffer „Es war einmal im Märchenwald...“ von Sabrina Zimmermann

„Es war einmal...“ – wer kennt diese Worte nicht? Noch heute verzaubern sie Kinder und Erwachsene und entführen sie in eine andere, eine märchenhafte Welt. Der Museumskoffer öffnet, anlässlich des 200-jährigen Jubiläums der Erstausgabe der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Jakob und Wilhelm Grimm, eine Tür zu ihren bekannten und unbekanntem Märchen. Der Museumskoffer versucht ein Bewusstsein für das Erzählen zu schaffen und stellt dabei grundlegende Fragen zu traditionellen Erzählstrukturen.

Das Vermittlungskonzept des Museumskoffers orientiert sich an den, von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender konzipierten, acht Lernpfaden zum Kulturerbe. Hierbei geht es nicht nur um das alleinige Vermitteln von Kenntnissen „an sich“ (Ströter-Bender 2004: 18), sondern um das vernetzte Lernen. Die acht Lernpfade werden durch ästhetische Zugänge ergänzt und ermöglichen dadurch den SchülerInnen (im Folgenden SuS) das Entdecken neuer Horizonte und Perspektiven (vgl. Ströter-Bender 2004: 18).

Im Folgenden sollen die acht Lernpfade (vgl. ebd.: 18f.) kurz erläutert werden. Danach wird jeweils ihre konkrete Umsetzung im und mit dem Märchen-Koffer beleuchtet. Die konkrete Umsetzung der Lernpfade im Museumskoffer gestaltete sich teilweise als schwierig, da eine reine Übertragung auf das Thema nicht komplett möglich gewesen ist. Die Lernpfade mussten für das spezielle Welterbe eines Weltdokumentenerbes erweitert oder neu gedeutet werden.

Die distinktiven Merkmale von Märchen	
Volkmärchen	Kunstmärchen
angeblich mündliche Tradierung (Erläuterung s. Lernpfad IV)	Werk eines bestimmten Autors, einer bestimmten Autorin
ortlos, zeitlos	Fixierung von Ort und Zeit
einfache Sprache	künstlerische Sprache, schwieriger Satzbau
einsträngige Handlung, chronologischer Verlauf	mehrsträngige Handlung, zum Teil komplizierte Verschachtelung, kein linearer Aufbau
stereotype Handlung	originelle Handlung
stereotype Schauplätze (universelle Schauplätze: im dunklen Wald, im Schloss etc.)	charakteristische Schauplätze, die identifizierbar sind: Z.B. „Im Rheingau, wo jetzt Rüdesheim liegt [...]“ in den Rheinmärchen von Clemens Brentano
eindimensionale Charaktere, Typen	mehrdimensionale Charaktere
keine Psychologisierung der Figuren	Psychologisierung der Figuren
dualistische Zugehörigkeit der Figuren zu Bereichen wie: gut oder böse, schlau oder dumm etc. (Die Figur gehört immer nur einem Bereich an)	gemischte Figuren, kein Dualismus in der Zugehörigkeit
glückliches, gutes Ende	kein eindeutiges glückliches Ende, oft teilweise unglückliches Ende, relative Offenheit des Schlusses
formelhafter Anfang und Schluss (Es war einmal ... und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute)	keine Formeln
einfaches Weltbild	komplexes Weltbild
In der Regel gemeinsame Merkmale	
Held/Heldin muss Aufgabe lösen	
Magische Requisiten	
Zahlen- und Natursymbolik	
animistische Weltsicht (Tiere können sprechen)	
Transzendenz (Verbindung zum Mythos)	
symbolisches Verhandeln und das Bewältigen alltäglicher Probleme	

Angelehnt an die Übersicht von Neuhaus 2005: 9

Abb.2:Die distinktuierenden Merkmale von Märchen

I Lernpfad: Annäherung durch Wissen

Dieser Lernpfad beinhaltet die Aneignung von grundlegendem kunst- und kulturhistorischen Wissens. Dabei steht der Gegenstand im Zentrum der Betrachtung. Es soll das Wissen über die Welterbestätten (in diesem Fall einen Gegenstand des Weltokumentenerbes), ihre Kulturen und SchöpferInnen vermittelt werden. Damit verbunden ist der Erwerb von Kenntnissen über kulturelle Zeichen, Strukturen, Sinngehalte und Phänomene, sowie das Erkennen von Mustern und

Geflechten. Der Gegenstand wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und erfährt dabei unterschiedliche Kontextualisierungen: kulturelle Kartographie, Kulturtransfer, zeitliche Ebene. Ziel ist es rein eurozentristische Wahrnehmungsstrukturen aufzubrechen und zu erkennen, dass die abendländische Kultur auch aus außereuropäischen Einflüssen synthetisiert ist. (vgl. Ströter-Bender 2004: 18).

Die Umsetzung im Museumskoffer: Das Märchen als literarische Gattung und die Entstehungsgeschichte der

Kinder- und Hausmärchen und ihre globale Wirkung.

Was ist eigentlich ein Märchen? Und woher kommen Märchen? Was hat Dorothea Viehmann mit den Märchen der Brüder Grimm zu tun? Mit Hilfe von Texten soll der Museumskoffer Wissen über das Märchen als literarische Gattung vermitteln, sowie die Entstehungsgeschichte der Kinder- und Hausmärchen und ihre globale Wirkung beleuchten.

Der Koffer bietet den SuS die Möglichkeit zu erkunden, welche Formen des Märchens es gibt, aus welchen Elementen sich ein Märchen zusammensetzt und welche strukturellen und inhaltlichen Merkmale es aufweist. Die deutschen Wörter „Märchen“ und „Märlein“ (von mittelhochdeutsch „maerlîn“) sind die Diminutive zu „Mär“ (von althochdeutsch „mârî“ und mittelhochdeutsch „maere“, Kunde, Bericht, Erzählung, Gerücht). Die Begriffe bezeichnen also ursprünglich eine kurze Erzählung und erfuhren wie alle Verkleinerungsformen schon früh eine Bedeutungsverflechterung. Sie wurden auf erfundene, unwahre Geschichten angewendet. (vgl. Lüthi: Märchen 1990: 1; zit.n. Neuhaus 2005: 1). Erst im 18. Jahrhundert erfuhr das Märchen als Sammelbegriff für die literarische Gattung eine Aufwertung und wird später oft synonym zum Begriff „Volkmärchen“ verwendet. Die besondere und bis heute gültige Prägung erfuhr der Begriff „Märchen“ in der deutschen Romantik zu Beginn des 19. Jahrhunderts (vgl. Neuhaus 2005: 2). Dabei waren die Brüder Grimm mit ihrer Sammlung der Kinder- und Hausmärchen wegweisend.

Die Märchenerzählerin Dorothea Viehmann tritt im Museumskoffer als Handpuppe in Erscheinung und erzählt ihre Biografie – wie sie die Brüder Grimm kennengelernt hat und wie es dazu kam, dass sie zu einer der wichtigsten Quellen der „Grimm’schen Märchensammlung“

wurde. In Form einer Handpuppe tritt die Märchenerzählerin aus der Anonymität heraus. Ein Hauptaspekt bei der Vermittlung liegt dabei auch auf der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der „Grimm’schen Märchen“. Neben der Luther-Bibel sind die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm das bekannteste und weltweit am meisten verbreitete Buch der deutschen Kulturgeschichte. Die Kinder- und Hausmärchen sind die erste systematische Zusammenfassung und dabei gleichzeitige wissenschaftliche Dokumentation der Gesamtheit der europäischen, sowie orientalischen Märchentradition. Hierbei wirken sie wie ein Hohlspiegel, der die durch mehrere Kulturen geprägte Märchentradition einfängt, sie in einer neuen Form zusammenfasst und bündelt. Dann strahlt dieser Hohlspiegel sie so zurück, dass daraus eine neue Tradition erwächst, die eine globale Wirkung entfaltet. Die globale Wirkung der Sammlung beruht darauf, dass die Brüder Grimm sowohl die deutsche, als auch die europäische Bezugswelt überschritten haben und dabei ein universelles Muster einer völkerübergreifender Märchenüberlieferung schufen (vgl. Internetseite der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.: Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm).

II Lernpfad: Kunsträume. Immateriell und Materiell

Hier sollen SuS vielfältige Materialerfahrungen machen. Individuelle Zugänge, Experimente, Forschungen etc. erweitern dabei die visuell vermittelten Bild-Eindrücke des Gegenstandes. Erfahrungen durch den Umgang mit Materialien, die sich mit dem Gegenstand verbinden, eröffnen den Weg für neue Eindrücke. Die Materialien beinhalten mit ihren teilweise unvertrauten und multi-sinnlichen Erfahrungen Momente für die Entwicklung von Konzentration, Intensität, Fantasie und Kreativität. (vgl. Ströter-Bender 2004: 18).

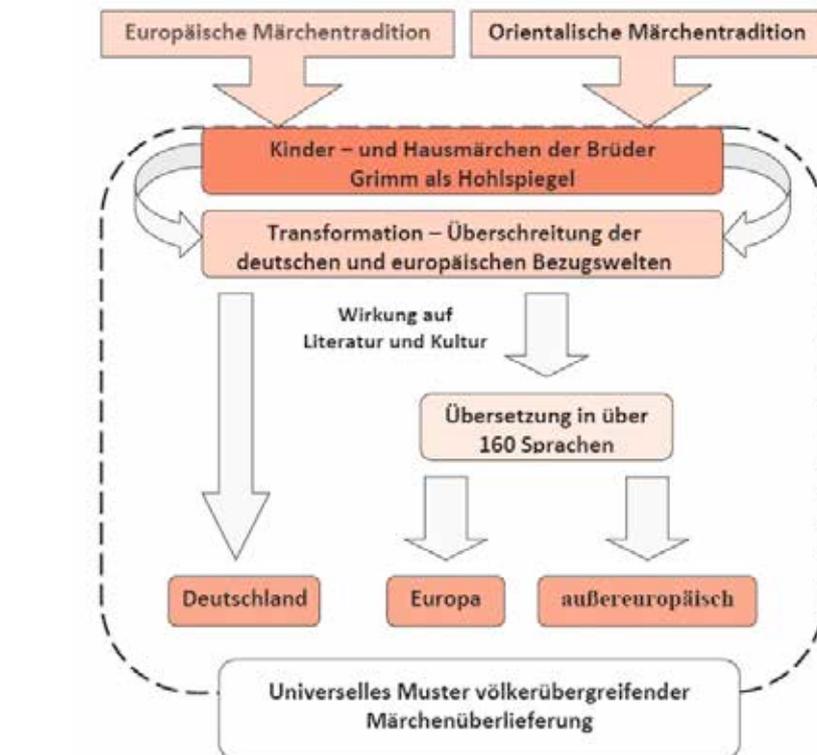


Abb.3 Die Entstehung und Wirkung der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm.

Die Umsetzung im Museumskoffer: Das Kreieren von eigenem Märcheninventar

Im Hinblick auf die Umsetzung des fünften Lernpfads (das szenische Darstellen eines Märchens) bietet der Museumskoffer hier den SuS die Möglichkeit die GestalterInnen ihrer eigenen Märchenwirklichkeit zu werden. Mit Salzteig, Ton oder Pappmaché können sie die Requisiten (Zauberdinge, Attribute der Figuren etc.) formen und anschließend bemalen. Da viele SuS in der Familie kaum Erfahrungen mit dem Nähen und anderen textilen Handarbeitstechniken, wie Sticken, Weben oder Seidenmalerei machen, ist das Ausprobieren und Anwenden dieser Gestaltungstechniken, besonders auch für Jungen, eine ungewohnte Materialerfahrung. Die SuS können ihre eigenen Kostüme nähen und beim Design ihrer Fantasie freien Lauf lassen. Hier lassen sich Fragen zur klassischen Rollenverteilung und Attribuierung der Personen stellen. Muss eine Prinzessin immer ein rosa

Kleid tragen? Gehört die goldene Rüstung untrennbar zum Prinzen? Die Gestaltung der Kostüme bietet den SuS Raum für Neuinterpretationen.

III Lernpfad: Unbekanntes. Ungewohntes. Andersartiges

Im Zentrum steht hier die `Kultivierung des Staunens` (Ströter-Bender 2004: 19). Die Wahrnehmung und Formulierung von unbekanntem Perspektiven und Sehweisen spielt bei der Erzeugung von Faszination eine wesentliche Rolle. Die Vermittlung von vertrauten und „fremden“ Kultur-aspekten erfolgt in Spannungsbögen. Im Wesentlichen geht es darum, die Differenzen aber auch die Gleichheiten zwischen Epochen, Kulturen und Glaubenssystemen wahrzunehmen, zu erkennen, sprachlich in Worte zu fassen und zu achten. All dies bildet die Voraussetzungen zur Bildung von interkultureller Kompetenz. (vgl. Ströter-Bender 2004: 19).

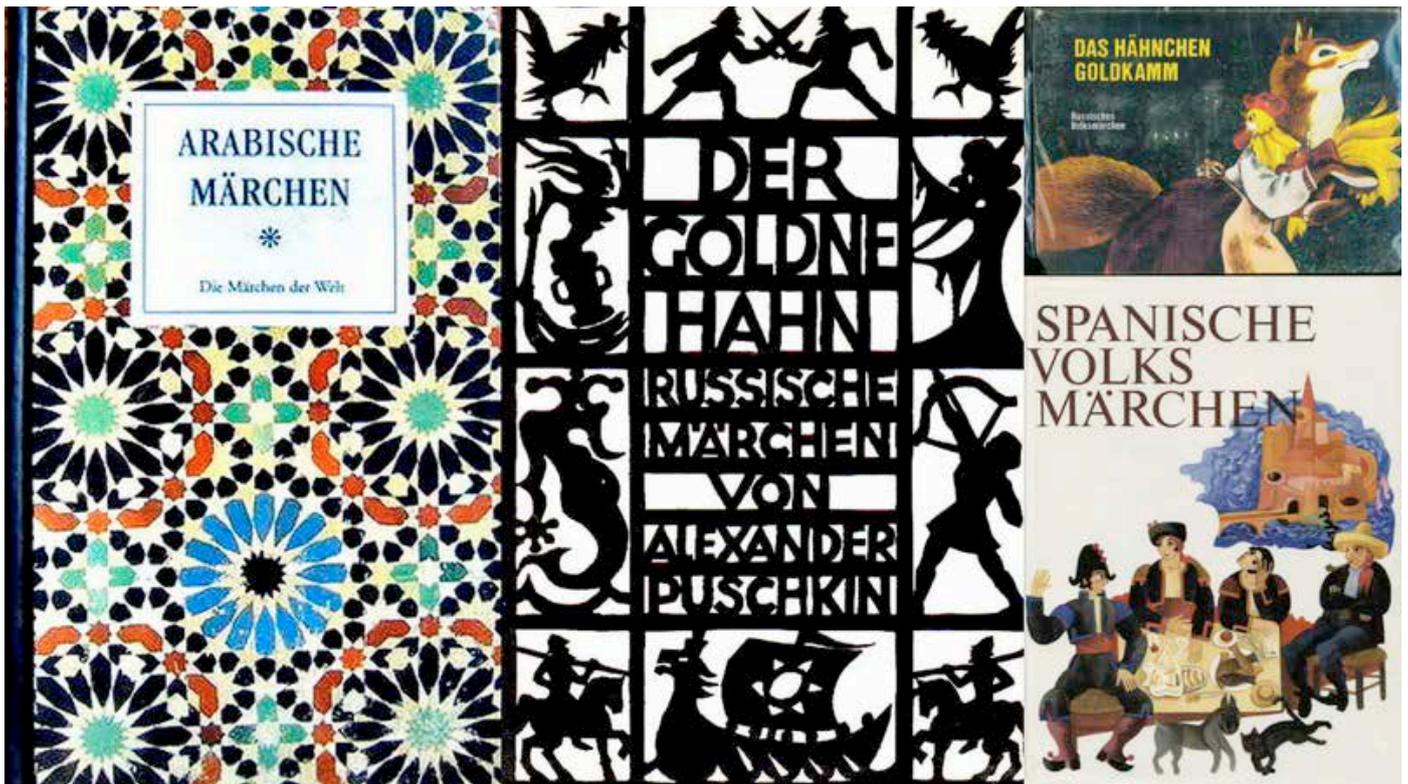


Abb.4 Internationale Märchen als Vermittler von Interkulturalität

Die Umsetzung im Museumskoffer: Das Märchen als Botschafter anderer Kulturen

Wie im Lernpfad I vermittelt wurde, sind die Kinder- und Hausmärchen aus einer Synthese der europäischen und orientalischen Märchentradition heraus entstanden. In Kombination mit dem Lernpfad III öffnet der Museumskoffer im Kontext des Aspekts der Interkulturalität besonders in multikulturellen Klassen vielfältige Zugangsweisen. Es können beispielsweise traditionelle Märchen aus den Herkunftsländern der SuS erzählt und inszeniert werden. Dabei können Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert werden. Die Betrachtung der Märchentradition, der Erzählweisen, sowie der Märchenstruktur (Einstiegs- und Abschlussformeln, Personal, Handlungen, Themen, Schauplätze, Erzählmuster etc.) in verschiedenen Ländern sensibilisiert die SuS für andere Bezugssysteme und kann so Verbindungen zwischen den Kulturen und Verständnis füreinander

schaffen.

IV Lernpfad: Alltagsleben. Vom Gebrauch der Dinge

Das Alltägliche im Kontext einer anderen Epoche kann für SuS „exotisch“ wirken. Hierdurch kann eine erweiterte Sicht auf das eigene Alltagsleben eröffnet werden. In der Betrachtung der Alltagskultur eröffnen sich – im Gegensatz zu „reiner“ Denkmalsbetrachtung – Lebensräume und Biografien. (vgl. Ströter-Bender 2004: 19).

Die Umsetzung im Museumskoffer: Vom Schreiben mit dem Federkiel bis zum „Märchen“ von der Mündlichkeit

Das Doppelporträt aus dem Jahr 1855 der Künstlerin Elisabeth Jerichau-Baumann (1819-1881) zeigt die Brüder Jakob und Wilhelm Grimm. Wilhelm hat neben einem Buch auch einen Federkiel in der Hand. Das Schreiben mit diesem Werkzeug gehörte über Jahrhunderte zum Alltag der Menschen – und auch die Grimms

haben ihre Kinder- und Hausmärchen mit solch einem Federkiel zu Papier gebracht. Der Museumskoffer beinhaltet eine Anleitung zur Herstellung einer Schreibfeder. Mit dieser Feder und einem Tintenfass können die SuS dann eigene Schreibversuche auf Pergament oder Papier machen. Für SuS, die den Gebrauch von Kugelschreibern oder Faserstiften gewohnt sind, ist das ungewohnte Schreiben mit der Feder eine besondere Erfahrung. Diese Erfahrung erfordert von den SuS eine gewisse „Leidensfähigkeit“, denn die Schreibart muss etwas geübt werden. Die SuS erkennen, dass es vor der Erfindung moderner Schreibgeräte eine große Anstrengung war, ein Buch handschriftlich zu schreiben.

In der Tabelle in Abb. 2 geht aus den distinktiven Merkmalen der Märchenformen hervor, dass das Volksmärchen aus einer angeblich mündlichen Tradierung hervorgeht. Der Begriff des mündlich überlieferten „Volksmärchens“ weckt vor

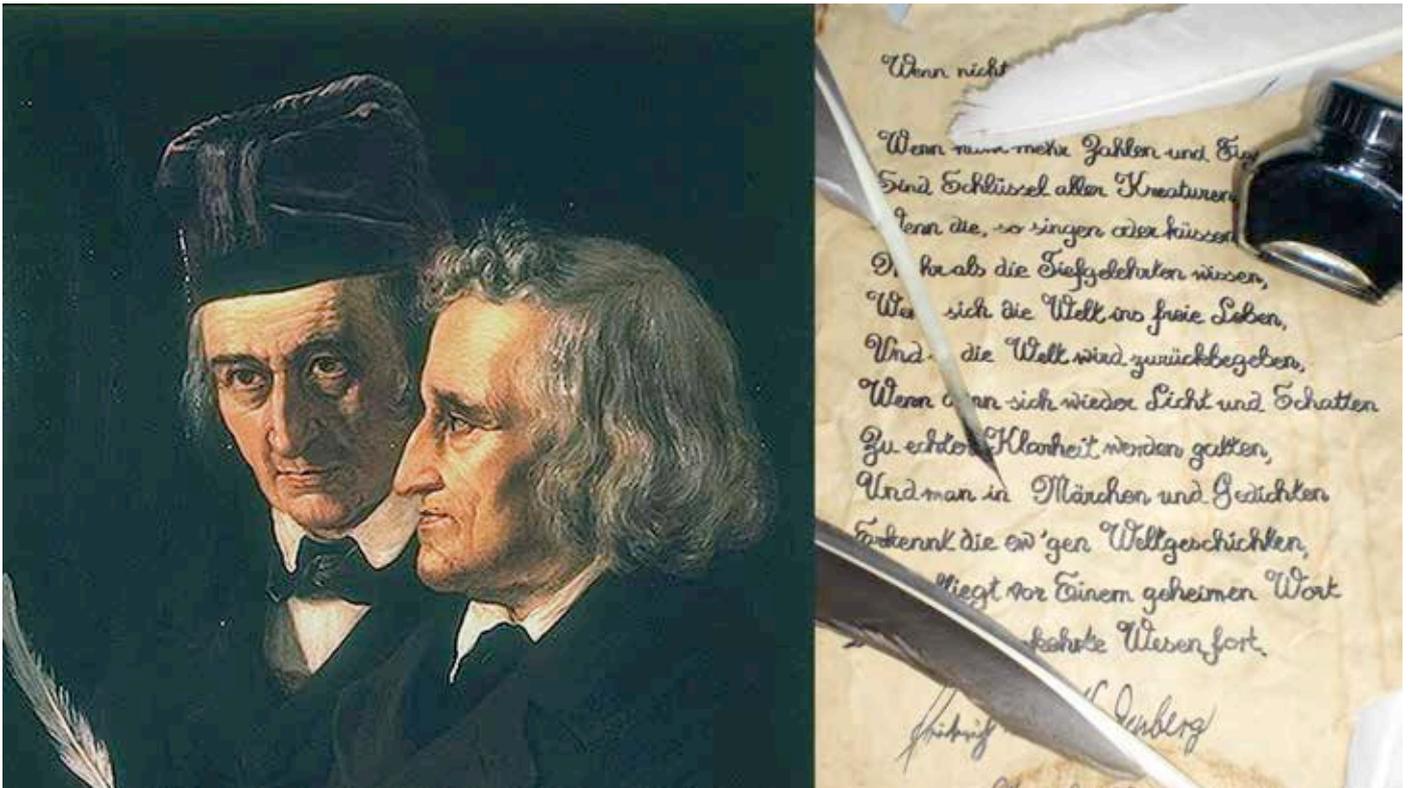


Abb.5 Die Schreibfeder als „Zeitmaschine“. Das Doppelporträt der Brüder Grimm (1855) und die Gänsekiele als ästhetischer Zugang aus dem Märchenkoffer.

dem Hintergrund, dass es sich bei den Kindern- und Hausmärchen um eine Sammlung handelt, die Assoziation, dass die Grimms mit Papier und Feder umherreisten und den älteren Leuten ihre Märchen „ablauschten“. Die ErzählerInnen waren keine „MärchenerzählerInnen“ aus dem einfachen Volk, sondern gehörten der gebildeten Bürgerschicht an und übermittelten den Grimms die Märchen meist schriftlich. Die heutige Grimm-Forschung ist sich sicher, dass ein Drittel der Kinder- und Hausmärchen aus literarischen Vorlagen und nicht aus mündlicher Erzähltradition stammen. Zudem haben die Grimms diese Märchen bearbeitet, sodass sie in ihrer heutigen Form eher als Buchmärchen bezeichnet werden können. Durch die Bearbeitungen schufen die Grimms erst *die* Gattung, die heute als Märchen bezeichnet wird – diese kann auch als „Gattung Grimm“ bezeichnet werden (vgl. Lange: 2004: 16ff.).

Im heutigen Verständnis der

Märchentradition ist die Vorstellung der mündlichen Überlieferung von Märchen dennoch die Regel. Der Museumskoffer thematisiert diese Diskrepanz von Vorstellung und Realität. Jedoch bietet der Museumskoffer Fragestellungen zur Alltagskultur in der eigenen Wahrnehmung der SuS. Wie wurden die Märchen in der eigenen Familie tradiert? Wurde aus Büchern vorgelesen oder frei erzählt? Oder waren die Märchenverfilmungen von Disney das vermittelnde Medium? Es können also in diesem Kontext Lebensräume und Biografien in Bezug auf die eigene ästhetische Sozialisation reflektiert werden.

V Lernpfad: Körper. Gesten und Inszenierungen

Hier soll konkretisiert werden, dass auch Körpererfahrungen, Gesten und Handlungsmuster in oftmals begrenzten historischen Kontexten stehen. Sie sind verbunden mit „anderen“ Zeiterfahrungen und Gemeinschaftserlebnissen. Über

den reinen Kenntniserwerb hinaus können diese Erfahrungen zur Wahrnehmung und Reflexion eigener Bewegungs- und Handlungsmuster führen (vgl. Ströter-Bender 2004: 19).

Die Umsetzung im Museumskoffer: Das Erkunden von Lebensräumen und szenisches Schauspiel

Aufgrund des speziellen Welterbes in Form eines Dokuments, gestaltete sich die Umsetzung dieses Lernpfads als etwas schwierig. Da die Märchen weitgehend zeit- und ortlos sind, ist eine Einordnung in einen konkreten historischen Kontext unmöglich. Dennoch lassen sich in den Märchen gesellschaftliche Formen und Milieus finden, die eine konkrete Entsprechung in der Kulturgeschichte haben. Es findet sich vor allem der Absolutismus mit seinen Strukturen: Der Hof und das höfische Leben, das ländliche Leben, sowie das Leben der Handwerker. Wie wird das alltägliche Leben der genannten Gruppen in den Märchen beschrieben? War es tatsächlich so? Was kann man aus

Fragen für den Kontext von Erzählungen und ein inhaltliches Gesamtarrangement	
I. Textimmanent	
a)	Welche Rolle werden Mann und Frau in der Handlung jeweils zugewiesen? Wie wird sie gewertet?
b)	Wie unterscheiden sich die Handlungsträger? (distinguierende Eigenschaften, spezifischer inhaltlicher Verlauf, Darstellungsstil und –form)
c)	Wer ist dominante/r Held/ Heldin in welchem Abschnitt?
d)	Wie verändert sich die Situation von arm-reich (sozial niedrig-hoch), jung-erwachsen?
II. Kontextorientiert	
a)	Wer spricht? Erzähler oder Erzählerin? Einfluss der soziokulturell bedingten Geschlechterrollen auf das Erzählen (Kulturraum, Sozialschicht, bevorzugte Erzählgattungen (Gesamtrepertoire) und Erzählgelegenheiten, persönliche Eignung)?
b)	Für wen und unter welchen Umständen wird welches Märchen erzählt?
c)	Wer sammelte an welchen Orten und unter welchen Umständen?
d)	Wer edierte mit welcher Intention?
e)	Welche Aussagen werden zum Rollenverhalten getroffen? (z.B. Moral, Tugend in den Zwischentexten, Einleitungs- und Schlussformeln; der Einfluss der soziokulturell bedingten Geschlechterrollen auf das Erzählte)
f)	In welcher historischen und aktuellen Tradition stehen diese?
III. Wie verändern sich die Faktoren in den Versionen eines Erzähltyps	

Holbek zit.n. Neuhaus 2005: 237.

Abb.6 Möglicher Fragenkatalog zur inhaltlichen Analyse von Märchen bezüglich einer Genderthematik.

geschichtlichen Quellen über die Lebensumstände erfahren? Wo gibt es Unterschiede zum Märchen?

In den Märchen werden allerhand Tätigkeiten von den Figuren ausgeübt, die zu ihrer bestimmten Lebensumwelt gehören: Das Spinnen von Wolle mit einer Spindel, das Backen von Brot oder das Feiern eines höfischen Maskenballs. Indem die SuS die Möglichkeit bekommen diese Handlungen auszuprobieren, machen sie konkrete Körpererfahrungen und Zeiterfahrungen. Das Brot kommt aus dem Supermarktregal oder vom Bäcker. Für viele SuS ist das Brotbacken von Hand völlig unbekannt, sodass hier völlig neue Erfahrungen gemacht werden können. Welche Zutaten werden gebraucht, um ein Brot zu backen? Wie fühlt sich der Teig an? Wie lange dauert der Arbeitsprozess? Um sich in die höfische Welt hineinzuversetzen, kann in der Klasse

ein historischer Tanz zu passender Musik aufgeführt werden. Welche Funktion hatte der Tanz am Hof? Wie fühlt sich das Tanzen an? Was ist der Unterschied zu heutigen Tänzen? Die im Zuge des zweiten Lernpfads genähten Kostüme und die gestalteten Märchengegenstände, werden für die Umsetzung eines szenischen Schauspiels eines Märchens umgesetzt. Durch die künstlerische Bearbeitung tauchen die SuS tief in das Märchen ein und es kommt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Themen des Märchens. Die künstlerische Arbeitsatmosphäre, verbunden mit multiästhetischen Zugängen, und die szenische Umsetzung fördern ein intensives Erleben. Das Märchen kann dabei auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden. Die SuS können die Bühne mit einer passenden Geräusch- und Lichtkulisse ausstatten. Zum Beispiel können Waldgeräusche u.a. mit Körper und Stimme umgesetzt

werden. Dialoge können mit unterschiedlichen Ausdrucksqualitäten skandiert werden und Bewegungen im Raum werden mit verschiedenen Emotionen gespielt. Die handelnden Personen müssen charakterisiert werden und die SuS sollten sich in deren Gefühlswelt einfühlen. Durch die intensive Zusammenarbeit der SuS im Klassenverband während der Planung und Durchführung des szenischen Spiels, wird neben dem Verständnis für den Gegenstand die soziale Kompetenz der SuS gefördert.

VI Lernpfad: Schattenseiten

Die Schattenseiten einer Kultur erfahren oft eine Verdrängung. Innerhalb dieses Lernpfades sollen eben diese Schattenseiten thematisiert und kritisch hinterfragt werden. Es gilt dabei einer Verdrängung, einer Inszenierung oder einer Konstruktion von Geschichte auf die Spur zu kommen (vgl. Ströter-Bender 2004: 19).

Die Umsetzung im Museumskoffer: Der Tod und das Verborgene im Märchen.

Die Umsetzung dieses Lernpfades steht im Kontext der „Schattenseiten“ innerhalb der Märchen selbst. Hierbei handelt es sich nicht zwangsläufig um negative Seiten des Märchens, sondern um Themen, die unter Umständen selten thematisiert werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen hier der Tod und die Gewalt im Märchen. Das „Verborgene“ soll hier in Verbindung mit der Geschlechterforschung stehen.

„Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute...“ – Und am Ende wird alles wieder gut? Leider ist es im Märchen nicht immer so harmonisch – denn auch dort kann man dem Tod nicht immer entrinnen. Der Koffer thematisiert auch diese „dunkle“ Seite der Märchen. Zum Beispiel verlor der hochmütige Fuchs aus dem Märchen „Der Fuchs und die Katze“ sein Leben, sodass er jetzt nur

noch als Fell im Koffer zu finden ist. Im Kontext der Genderforschung kann hier die Rollenverteilung und die Attribuierung von weiblichen und männlichen Figuren im Unterricht behandelt werden. Der Begriff „Gender“ umfasst dabei alle sozialen Fragen und gesellschaftlichen Bedingtheiten der Weiblichkeit beziehungsweise Männlichkeit und ist dabei das Resultat von Zuschreibungen. Bei der Betrachtung des „Genderlects“ geht es um den Einfluss der soziokulturell bedingten Geschlechterrollen auf das Erzählen und das Erzählte selbst. Dieser tritt dabei durch sprachliche und metasprachliche Merkmale heraus. (vgl. Pöge-Alder 2007: 236). Bei der Untersuchung von Märchen auf eine Genderspezifika kann besonders in der Oberstufe das Konzept von Bengt Holbek (auch in Auszügen) herangezogen werden.

VII Lernpfad: Kulturen des Erinnerens

In diesem Lernpfad geht es um Ausdrucksformen und Inhalte des Erinnerens innerhalb einer Kultur. Was wurde weitergegeben? In welcher Form passierte dies? Zu welchem Zeitpunkt geschah es? Wer überlieferte und zu welchem Zweck? Innerhalb dieses Lernpfades liegt der Blick sowohl auf anderen Generationen, als auch auf der Gegenwart. Was hielten frühere Generationen für erinnerungswürdig und können diese Erinnerungen noch heute wichtig für uns sein? Und was bedeuten diese Erinnerungen im Kontext des konkreten Welterbes? (vgl. Ströter-Bender 2004: 19)

Die Umsetzung im Museumskoffer: Kommunikation als lebendiges Erinnerungsarchiv

Dieser Lernpfad wird im Museumskoffer indirekt umgesetzt. Nicht der Koffer selbst vermittelt diesen Lernpfad, sondern er fungiert vielmehr als Anlass zu dessen Umsetzung. Der Museumskoffer soll hier die Kommunikation zwischen den



Abb.7 Ein kurzes Koffermärchen von Sabrina Zimmermann

Generationen anregen und fördern. Im Gespräch mit Älteren können SuS Fragen stellen: Uroma/ Uropa/ Oma/ Opa/ Mama/ Papa/ Tante/ Onkel etc., welche Märchen hast du in deiner Kindheit gehört/erzählt bekommen/gelesen? Welche Märchen hast du deinen Kindern erzählt? Hast du ein Lieblingsmärchen? Warum ist es dein Lieblingsmärchen? Kannst du das Märchen heute noch erzählen? In der Kommunikation, die natürlich nicht einseitig verläuft, kommen die SuS der Märchentradition in der eigenen Familie auf die Spur. Das Gespräch bekommt dabei die Funktion eines lebendigen Archivs der familiären Märchentradition. Das Sprechen über Märchen und das Erzählen knüpft direkt an den achten Lernpfad an.

VIII Lernpfad: Erben und Bewahren. Was wäre wenn?

In diesem Lernpfad wird die Frage nach dem Erhalt der materiellen und immateriellen Aspekte der Kultur. Hier

geht es sowohl um die Gegenwart, als auch um die Zukunft. Dies betrifft die Ressourcen, die Ökonomie des Erhaltens, der Wiederherstellung, Pflege und Konservierung. Besonders wichtig ist dabei der Aspekt einer Integrierbarkeit von Modernität und den damit einhergehenden Bedürfnissen nach Veränderung (vgl. Ströter-Bender 2004: 19).

Die Umsetzung im Museumskoffer: Bewahren durch Erzählen

Dieser Lernpfad thematisiert den Erhalt des Welterbes. Im Fall der Kasseler Handexemplare der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm ist die Tradierung durch das Erzählen der Märchen ein wesentlicher Bestandteil für deren Erhalt. Zwar existieren die Handexemplare auch unabhängig von einer mündlichen Tradierung, jedoch bleiben die Märchen nur durch eine lebendige Märchentradierung im kollektiven Bewusstsein. In diesem



Abb.8 Auszug von unterschiedlichen ästhetischen Zugängen aus dem Museumskoffer

Zusammenhang soll der Museumskoffer nicht nur zu einem aktiven Erzählen von Märchen anregen, sondern auch eine intensive Auseinandersetzung mit den märchenimmanenten Themen und ihrer Entstehungsgeschichte ermöglichen.

Die Objekte im Museumskoffer und seine Gestaltung

Um in den Museumskoffer einzuführen und die SuS auf die Auseinandersetzung mit der Märchenthematik einzustimmen, bietet der Koffer ein kurzes, spezielles „Koffermärchen“, das durch die Melodie aus einer im Koffer befindlichen Spieluhr untermalt wird.

Für die Umsetzung der Lernpfade beinhaltet der Märchenkoffer neben einem alten Märchenbuch auch unterschiedliche ästhetische Zugänge. Die Gaben und Gegenstände lassen sich in den Märchen wieder finden. Vieles wurde aus Salzteig geformt und anschließend bemalt. Zusätzlich bieten zum Beispiel ein rotes Käppchen, der Hut eines Jägers oder der glitzernde, „gläserne“ Schuh den SuS die Möglichkeit in die Rolle der entsprechenden Märchenfiguren

zu schlüpfen und die Märchen als Schauspiel zu inszenieren. Die Gegenstände dienen dabei als Requisiten – natürlich können auch eigene Gaben oder Kostüme kreiert werden. Neben diesen Attributen tritt auch das tierische Märchenpersonal in Form von Präparaten und Fellen in Erscheinung. Für SuS können die Präparate zunächst eine befremdliche, vielleicht sogar unbehagliche Wirkung haben, die jedoch höchstwahrscheinlich schnell in Neugier auf die ungewohnten Exponate umschlägt. Die Handpuppe der Märchenerzählerin Dorothea Viehmann, die einer zeitgenössischen Zeichnung des Malers Ludwig Emil Grimm (ein Bruder von Jakob und Wilhelm Grimm) nachempfunden ist, kann zum Erzählen ihrer eigenen Biografie oder für den Vortrag der Märchen genutzt werden. Zudem bietet sie Anregungen für das Gestalten eigener Handpuppen, zum Beispiel von Märchenfiguren oder Tieren. Im Deckel des Koffers verweist ein hinterleuchteter Scherenschnitt auf die Psaligrafie als traditionelles, kunsthandwerkliches Verfahren zur Märchenillustration. Die dargestellte Szene aus dem Märchen

Schneewittchen ist im Wald verortet und identifiziert damit den Wald als klassischen Spielort des Märchens. Die Technik des Scherenschnitts bietet auch für diejenigen SuS, denen die zeichnerischen Kompetenzen fehlen, eine Möglichkeit, Märchen zu illustrieren.

Der Museumskoffer wirkt also auf mehreren Ebenen: Er möchte – genau wie die Märchen – die Menschen verzaubern und durch das Staunen über die bunte Fülle der „Kofferdinge“ in eine märchenhafte Welt einführen. Zudem ermöglicht er eine intensive Auseinandersetzung mit der Entstehungs-, Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der Märchensammlung der Brüder Grimm. Zusätzlich öffnet er durch die unterschiedlichen Lernpfade differenzierte Perspektiven auf die Märchenbetrachtung.

Literatur:

- Brentano, Clemens (2009): Die Rheinmärchen. Düsseldorf. Albatros.
 Lange Günther (2004): Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik. In: Lange, Günther (Hrsg.) (2004): Märchen. Märchenforschung. Märchendidaktik. Schriftreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn. Kahn Walter (Hrsg.). Bd. 2. Baltmannsweiler. Schneider. S. 3-32.
 Neuhaus, Stefan (2005): Märchen. Tübingen. Narr Francke.
 Pöge-Alder, Kathrin (2007): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen. Narr Francke.
 Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.) (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn. Universität Paderborn [u.a.].

Internetverzeichnis:

- Internetseite der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.: Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. URL: <http://www.unesco.de/mow-hausmaerchen.html> (Abgerufen am 22.8.2012)

Abbildungen:

- Abb.1 Museumskoffer „Es war einmal im Märchenwald...“ von Sabrina Zimmermann (Eigenes Werk/Fotografie)
 Abb.2 Die distinguierenden Merkmale von Märchen. Tabelle angelehnt an die Übersicht von Neuhaus 2005: S. 9 (Eigene grafische Umsetzung)
 Abb.3 Die Entstehung und Wirkung der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. (Eigene Grafik)
 Abb.4 Internationale Märchen als Vermittler von Interkulturalität. (Eigene Fotocollage)

Abb.5 Die Schreibfeder als „Zeitmaschine“. Das Doppelporträt der Brüder Grimm (1855) und die Gänsekiel als ästhetischer Zugang aus dem Märchenkoffer. Eigenes Werk/ Fotocollage: Doppelporträt der Brüder Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Elisabeth Jerichau Baumann (1855). Fotograf: Andres Kilger. Standort: Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin. Museumskoffer „Es war einmal im Märchenwald“ von Sabrina Zimmermann (Eigenes Werk/Foto).
 Abb.6:Möglicher Fragenkatalog zur inhaltlichen Analyse von Märchen bezüglich einer Genderthematik. Tabelle von Helbek zit. Nach Neuhaus 2005: 237. (Eigene grafische Umsetzung)
 Abb.7 Ein kurzes Koffermärchen von Sabrina Zimmermann (Eigene Grafik)
 Abb.8 Auszug von unterschiedlichen ästhetischen Zugängen aus dem Museumskoffer (Eigene Fotografie)

Angaben zur Autorin:

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

E-Mail: SZimmermann6@gmx.de



Abb.1 Schneewittchens Waldkoffer

Ein Waldkoffer für Schneewittchen

Nataly Vellmer

„Nun war das arme Kind in dem großen Wald mutterseelenallein, und es hatte so Angst, daß es alle Blätter an den Bäumen ansah und nicht wußte, wie es sich helfen sollte.“ (Grimm 1975:163)

Dieses Zitat stammt aus *Schneewittchen*, einem der populärsten Märchen aus der Sammlung der Gebrüder Grimm. Die Angst und Hilflosigkeit, die hier geschildert werden, sind für viele Kinder (und Erwachsene!) wahrscheinlich gut nachvollziehbar. Einem Großteil der Bevölkerung ist der Wald heute ebenso fremd wie der berühmten Märchenfigur in dieser Szene. Genau hier setzt der Museumskoffer an. Er versucht

durch kleine Arbeitsaufträge, eine Ansammlung von Naturdingen, Bildern und Alltagsgegenständen kulturell geprägte Vorstellungen vom Wald zu reflektieren, ästhetische Zugänge zu Flora und Fauna des Ökosystems zu ermöglichen und das Verlangen nach einer realen Erkundung zu wecken. Gleichzeitig kann der Koffer als Anlass genutzt werden, das Thema Märchen aufzugreifen.

Einführung des Koffers: Der Märchenwald - idyllisch, düster, geheimnisvoll

Auch wenn der Wald im Märchen oftmals lediglich als Handlungsort Erwähnung findet und nicht näher

beschrieben wird, so trägt er doch wesentlich zur atmosphärischen Wirkung der Erzählungen bei. *Hänsel und Gretel*, *Rotkäppchen*, *Brüderchen und Schwesterchen* und natürlich *Schneewittchen* sind nur einige Beispiele, die dafür gesorgt haben, dass eine enge Verbindung zwischen Wald und Märchen entstanden ist (vgl. Urmersbach 2009: 49ff.). Diese Verknüpfung wird bereits durch die äußere Gestaltung des Museumskoffers -eine Kombination aus Scherenschnitt und Birkenrinde- angedeutet. Das Betrachten des ungeöffneten Koffers kann daher als Impuls dienen, um an das Vorwissen der SchülerInnen anzuknüpfen. Welche Märchen werden im

Scherenschnitt dargestellt? Welche weiteren Märchen, Sagen und Geschichten mit Bezug zum Wald sind bekannt? Welches Bild des Naturraumes wird dort vermittelt? Vor allem die Dichotomie von idyllischem Zufluchtsort und düsterer Gefahr kann in diesem Zusammenhang einen ersten Anklang finden. Zusätzlich können Märchenillustrationen, beispielsweise von Moritz von Schwind oder Ludwig Richter, zur Veranschaulichung herangezogen werden.

Der Märchenaspekt wird zudem durch einen dem Koffer beigelegten Brief hervorgehoben, der im Anschluss vorgelesen werden kann. Aus diesem fiktiven Brief geht hervor, dass es sich bei dem Koffer um ein Hochzeitsgeschenk der Sieben Zwerge an Schneewittchen handelt, dessen Funktion darin besteht, der Märchenfigur und somit natürlich den SchülerInnen den Wald zumindest ansatzweise ins Schloss bzw. ins Klassenzimmer zu bringen.

Der Koffer wird geöffnet - die Walderkundung beginnt

Der Koffer besteht aus drei auseinandernehmbaren Ebenen, die jeweils in einzelne Fächer unterteilt sind. In der obersten Ebene befinden sich eine Handvoll Gegenstände, zu denen u.a. ein Rehkitz aus Plastik, eine Handpuppe und ein Irrlichtglas gehören. Durch diese Dinge lassen sich Bezüge zu diversen Märchen, aber auch zur Walddarstellung im Bereich der Trivialästhetik herleiten. Die mittlere Ebene gleicht einem kleinen Naturalienkabinett, in dem Schmetterlinge, Käfer und Pflanzen genauer unter die Lupe genommen werden können. Im unteren Bereich des Koffers befinden sich Fühlbecher, die den Wald im wahrsten Sinne des Wortes greifbar machen.

Durch die Aufteilung des Koffers können mehrere Lernstationen errichtet werden, sodass möglichst viele SchülerInnen am Koffer arbeiten können. Nahezu jedes

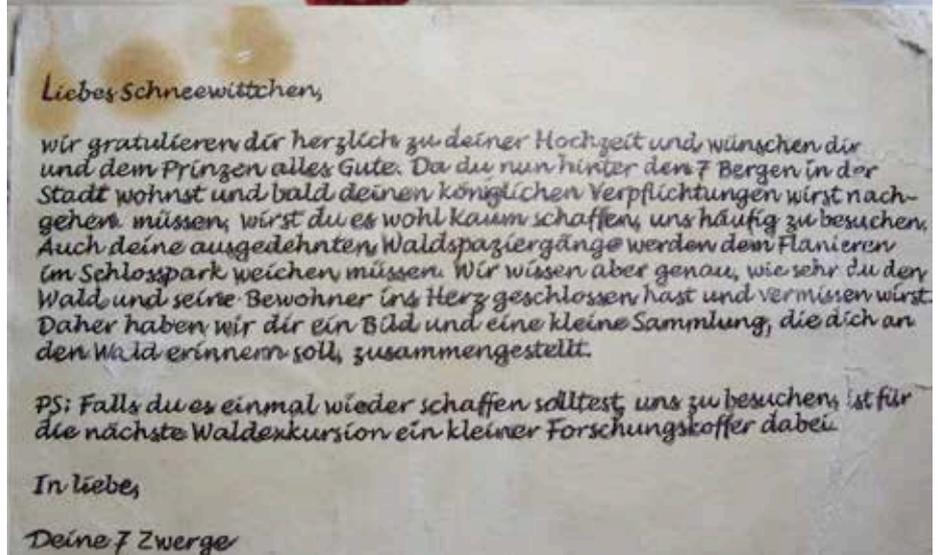


Abb.2 Vorder- und Rückseite des Briefes der Sieben Zwerge an Schneewittchen



Abb. 3 Rehkitz aus Plastik



Abb.4 kleines Naturalienkabinett



Abb. 5 Fühlbecher

Fach greift dabei einen bestimmten Aspekt des Waldes auf und ist mit Arbeitsaufträgen versehen, von denen einige im Folgenden etwas genauer erläutert werden.

Plastikreh und Waldkitsch

Das Fach mit dem Plastikreh steht symptomatisch für ein klischeehaftes, idealisiertes Waldbild (vgl. Brämer 2003). Gerade im Bereich der Alltagskultur bilden Rehe oder Hirsche auf sonnenbeschiene Waldlichtungen ein beliebtes Motiv. Aber auch in Märchen wie *Brüderchen und Schwesterchen*, sowie dem populären Disneyfilm *Bambi* taucht das Rehkitz als Inbegriff der Reinheit und des Guten auf. Um diese Vorstellungen zu reflektieren und zu differenzieren, können zunächst Gegenstände, Bilder und Geschichten mit Rehmotiven gesammelt und beschrieben werden. Im Anschluss daran kann überlegt werden, welche tierischen Waldbewohner es noch gibt und warum manche von ihnen so gut wie nie auf Waldbildern zu sehen sind. Als ästhetischer Zugang kann eine Collage angefertigt werden, die der stereotypischen Walddarstellung widerspricht. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass das Reh

oder der Hirsch durch ein Tier ersetzt wird, welches nicht mit dem gängigen Bildschema übereinstimmt.

Fundstücke des Waldes

Das kleine Naturalienkabinett des Koffers beinhaltet überwiegend Dinge, die im Wald gefunden wurden. Durch ihre Anordnung erscheinen selbst die gängigsten Fundstücke, wie Tannenzapfen oder Eicheln, kostbar und erlesen. Da viele dieser hier aufbewahrten Gegenstände sehr fragil sind, zielt dieser Bereich hauptsächlich auf die visuelle Wahrnehmung ab. Die genauere Betrachtung der Dinge kann mit Hilfe einer Lupe erfolgen. Dadurch lassen sich z.B. bei den Schmetterlingen kleinste Farbpigmente und Härchen erkennen. Anhand der Beobachtungen sollen möglichst präzise Beschreibungen und Zeichnungen angefertigt werden. Durch diese Vorgehensweise können sich die SchülerInnen auf die Spur früherer NaturforscherInnen begeben und eventuell ein eigenes kleines Beschreibungsbuch anlegen. Vor allem ältere Naturführer, die Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden sind, können dabei als Anregung dienen.

Falls möglich, kann auch eine Exkursion in den Wald stattfinden, bei der die SchülerInnen eigene Dinge sammeln und selber eine Art Naturalien- bzw. Kuriositätenkabinett erstellen. Die Sammlung muss sich dabei keinesfalls auf Naturdinge beschränken, sondern kann durch menschliche Spuren- häufig Flaschen, verrostete Dosen oder Plastikschnipsel, die im Wald liegen gelassen wurden- erweitert werden.

Sehen, Fühlen, Riechen – der Wald als Rohstoffquelle

Neben seinen ökologischen Funktionen dient der Wald den Menschen seit jeher als Rohstofflieferant und wird wirtschaftlich genutzt. Auch diese Facette kommt in einigen Märchen wie z.B. *Hänsel und Gretel*, deren Eltern Holzfäller waren, zum Ausdruck. Im Koffer wird dieser Nutzungsaspekt durch die Fühlbecher aufgegriffen. In diesen befinden sich überwiegend Rohstoffe wie Holz, Papier oder Fell. Ihre materiellen Eigenschaften können zunächst erfüllt, und anschließend betrachtet werden. Manche Materialien, wie frisch geschlagenes Holz, Baumharze oder muffige Felle, kann man oftmals

auch an ihrem Geruch erkennen.

Im Anschluss können die SchülerInnen in der Schule, in der Stadt oder zuhause Dinge fotografisch festhalten, die aus Materialien hergestellt wurden, deren Ursprungsort der Wald ist. Durch solch eine Aufgabe kann das Bewusstsein für die Herkunft und auch Begrenztheit von Rohstoffen, sowie spezifische Materialeinheiten gestärkt werden.

Ziel des Koffer: Die Bedeutung des Waldes vermitteln

Der Wald mit seiner Vielzahl an sinnlichen Eindrücken, Mythen und Geschichten bietet einen Fundus an Anregungen für den Kunstunterricht. Gerade die Tatsache, dass viele Kinder aufgrund sozio-kultureller Veränderungen immer weniger Zeit im Freien verbringen, steigert zudem die Notwendigkeit, Naturerfahrungen verstärkt in der Schule zu ermöglichen (vgl. Berthold/Ziegenspeck 2003). Einfache Dinge, Aufgaben und ästhetische Zugänge- wie zuvor ansatzweise beschrieben- können dabei einen ersten Einstieg bieten. Sie fördern die aktive Wahrnehmung und sorgen im besten Fall dafür, dass der Wald nicht bloß auf eine landschaftliche Kulisse reduziert wird, sondern die wirtschaftliche, ökologische, kulturelle und persönliche Bedeutung ersichtlich wird. Dies ist notwendig, wenn man gewährleisten will, dass sich Menschen auch in Zukunft für den Erhalt des Naturerbes einsetzen.

Literatur:

Berthold, Margrit; Ziegenspeck, Jörg W. (2002): Der Wald als erlebnispädagogischer Lernort für Kinder. Lüneburg: Verlag „edition erlebnispädagogik“.
Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1975): Die schönsten Märchen. München: Südwest Verlag.
Urnersbach, Viktoria (2009): Im Wald da sind die Räuber. Eine Kulturgeschichte des Waldes. Berlin: Vergangenheitsverlag.

Internetquellenverzeichnis:

Brämer, Rainer (2003): Bamby-Syndrom kontra Nachhaltigkeit? Neue Befunde zur jugendlichen Naturentfremdung.
URL: <http://www.staff.uni-marburg.de/~braemer/jurep03kz.htm> (Stand: 28.08.2012).

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-5 Museumskoffer „Ein Waldkoffer für Schneewittchen“, Werk und Fotos: Nataly Vellmer

Angaben zur Autorin:

Nataly Vellmer hat an der Universität Paderborn die Fächer Englisch und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen studiert. Zurzeit beginnt sie eine Promotion im Fachbereich Kunst bei Prof. Dr. Ströter-Bender. Ihr Forschungsinteresse gilt Darstellungen und Beschreibungen in Naturführern des 19. Jahrhunderts, Fragen der materiellen Kultur sowie der künstlerischen Forschung;

E-Mail: vel.nat@gmx.de



Abb. 1 Aufgebauter Museumskoffer zu Max Liebermann

Eingepackt: Max Liebermann im Koffer

Marie Wittig

Über 200 Malereien, unzählige Zeichnungen - Eindrücke und Erfahrungen eines ganzen Menschenlebens. Alles in einem Koffer. Das wäre wohl ein Projekt, das nicht ein Semester sondern mindestens ein ganzes Studium in Anspruch nehmen würde. Sieht man sich den Museumskoffer zu Max Liebermann an, dann wird schnell deutlich: Hier wird nicht alles gezeigt, hier überwiegt nicht die Masse, sondern klare Linien.

Beispielhaft wird herausgegriffen, was besonders im Rückblick auf Liebermanns Leben auffällt. Da ist zum Beispiel das Radio: Hier handelt es sich um einen Nachbau eines Radios von 1930. Wird dieses geöffnet, so findet man einen Walkman mit Kassette darin. Drückt man auf „Start“, hört man einen originalen Radiobeitrag von Max Liebermann für eine Kinder-Radiosendung (der Beitrag ist dem Original Tondokument aus Scheer, Regina (2011): „Max Liebermann erzählt aus seinem Leben“ entnommen). Der Beitrag „Aus meinem Leben“ wurde am 13. April 1932 gesendet. Aus den

zahlreichen Textdokumenten, die Liebermann hinterlassen hat, wird immer wieder seine Liebe zu Kindern im Allgemeinen, 11

„Seine Haltung zu Kindern verbot es ihm, in dieser Rundfunksendung auch nur einen Hauch von den Sorgen und Befürchtungen, die dem Pessimismus und der Resignation preiszugeben, die ihn 1932 bedrängten. Und er schaute ja auch, wenn er an seine Kindheit dachte, auf eine relativ heile Welt zurück.“ (Scheer, 2011)

Der Koffer ist so gestaltet, dass er aufgestellt eine Art Sekretär ergibt. Indem man die im Koffer befindliche Holzplatte in die unten links vorgesehenen Spalten schiebt, erhält man die Tischplatte, auf der Briefe sowie ein Geldschein im aufgebauten Zustand drapiert sind. Besucher sind herzlich eingeladen den Koffer mit allen Sinnen wahrzunehmen und zu erforschen: So soll nicht nur der genannte Radiobeitrag entdeckt, sondern auch das Skizzenbuch durchblättert oder Briefe entfaltet werden, um so einen Einblick in den

Briefwechsel zwischen Liebermann und Alfred Lichtwark zu bekommen. Um die Schrift besser zu entziffern findet man im Heft neben dem Koffer eine Übersetzungstafel. Selbstverständlich lässt sich diese Tafel auch in die andere Richtung lesen, so dass derjenige, der den Koffer entdeckt, selbst ein paar Zeilen in Kurrentschrift zu verfassen kann.

Insgesamt befinden sich auf dem Sekretär drei Briefe (Repliken), davon zwei im Kuvert, geschrieben von Alfred Lichtwark, und einer liegt noch offen auf dem Tisch – eine Antwort Liebermanns an Lichtwark.

Liebermann schrieb viele Briefe und war dafür bekannt, schnell zu antworten. Besonders intensiv war der schriftliche Kontakt zu Lichtwark, „den Direktor der Hamburger Kunsthalle, einen der wenigen Menschen, die er Freund nannte“ (Scheer, 2011). Beide Briefe sind in der deutschen Kurrentschrift notiert worden. In der offen daliegenden Antwort bezieht sich Liebermann u.a. auf sein Gemälde „Altmännerhaus



Abb. 2 Detail: Auszug aus dem Briefwechsel



Abb. 3 Liebermann: *Altmännerhaus in Amsterdam*. Aus diesem Fenster hat Liebermann wahrscheinlich die Gruppe alter Männer gesehen.



Abb. 4 Liebermann: *Altmännerhaus in Amsterdam*. Bild aus der rechten Kofferhälfte

in Amsterdam“. Dieses ist in der rechten Kofferhälfte durch ein weißes Fensterkreuz zu sehen. Einen ähnlichen Blickwinkel muss auch der Künstler gehabt haben, als er selbst 1880 durch das Fenster des Altmännerhauses schaute, bevor er sich entschloss dieses zu malen. Später wird er über diesen Augenblick sagen:

„Es war, als ob jemand auf ebenem Wege vor sich hingeht und plötzlich auf eine Spiralfeder tritt, die ihn emporschnellt.“ (Scheer, 2011)

Besonders wichtig und auffällig sind bei diesem Bild die zum ersten Mal verwendeten „Liebermann’schen Sonnenflecken“, die bereits auf das impressionistische Spätwerk Liebermanns hindeuten.

Im gleichen Innenhof entstand noch ein zweites Bild mit gleichem Titel, welches den BetrachterInnen etwas mehr über den Blickwinkel des ersten Bildes zu verraten vermag.

Lehrpersonen sollen angeregt werden, über den Einbezug

exemplarischer Gegenstände in den Kunstunterricht– vornehmlich aber mit Hilfe des ganzen Koffers-, das Leben und Wirken des Künstlers Max Liebermann anschaulich zu vermitteln und nachhaltig im Bewusstsein der SchülerInnen zu verankern. So können beispielsweise für eine Unterrichtsstunde über Dialekte die Radioaufzeichnung herangezogen oder anhand der Briefe Schrifttypen vergangener Jahrhunderte behandelt werden.

Über den Brief auf der Tischplatte lassen sich Bezüge zum Bild in der rechten Kofferhälfte wortwörtlich „ablesen“. Darüber hinaus kann eine Auseinandersetzung mit dem Text- bzw. Bildmaterial und mit den Objekten Fragen aufwerfen, die beispielweise eine intensive Auseinandersetzung mit dem Künstler, dem exemplarisch vorgestellten Bildwerk bzw. dem zugrunde liegenden Sujet evozieren:

- Was ist hier zu sehen?
- Warum wird der Blick durch ein

Fensterkreuz gelenkt?

- In welcher Stimmung sind die Männer?

Literatur:

Scheer, Regina (2011): Max Liebermann erzählt aus seinem Leben. 1. Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg.

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1 Werk und Foto: Marie Wittig (2012)
- Abb. 2 Werk und Foto: Marie Wittig (2012)
- Abb. 3 Liebermann: *Altmännerhaus in Amsterdam*. 1880. Öl auf Leinwand. 87,5x61,4 cm. Stuttgart, Staatsgalerie. Bildquelle: zeno.org. URL: <http://www.zeno.org/nid/20004134613> (Abgerufen am: 17.09.2012)
- Abb. 4 Liebermann: *Altmännerhaus in Amsterdam*. 1880. Öl auf Leinwand. 53,5x71,5 cm. Privatsammlung. Bildquelle: zeno.org. URL: <http://www.zeno.org/nid/20004134621> (Abgerufen am: 17.09.2012)

Angaben zur Autorin:

Marie Wittig studiert an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Anglistik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen.

E-Mail: marie.m.wittig@gmail.com



Abb.1 Drei von Emily Carrs Bildern in der Neuen Galerie Kassel, während der dOCUMENTA (13)

Ein Museumskoffer zum Leben und Werk der kanadischen Künstlerin Emily Carr

Nataly Vellmer

Einige der bekanntesten Gemälde der kanadischen Künstlerin Emily Carr (1871-1945) waren dieses Jahr auf der dOCUMENTA (13) in Kassel zu sehen. Damit erfuhren ihre Arbeiten, die lange Zeit außerhalb Kanadas nur wenig Beachtung fanden, eine späte Anerkennung im europäischen bzw. internationalen Raum. Dies soll aktuell Anlass geben, um im Folgenden die Künstlerin anhand eines zu ihr konzipierten Museumskoffers kurz vorzustellen.

Die Malerin und Schriftstellerin Emily Carr gilt als Ikone der kanadischen Malerei. Damit genießt sie einen Status, den sie sich wohl kaum hätte träumen lassen können. So wurde sie zeitlebens größtenteils als „schrullige“ Außenseiterin wahrgenommen, die mit ihrer Menagerie, zu der u.a. ein Äffchen, Hunde, Papageien und Katzen gehörten, zeitweise in einem

Wohnwagen an der kanadischen Westküste lebte und im Gegensatz zu den meisten europäisch-stämmigen Einwanderern eine große Sympathie für die Ureinwohner Kanadas hegte (vgl. u.a. Moray 2006: 3ff.). Ihre Malereien, die durch verschiedene Strömungen wie beispielsweise dem Impressionismus, Fauvismus und Kubismus geprägt wurden, stießen lange Zeit auf Ablehnung (vgl. u.a. Shadbolt 1979; Newlands 1996). Gegen Ende ihres Lebens und insbesondere nach ihrem Tod nahm das Interesse an ihrem künstlerischen Werk jedoch stetig zu. Heute gehören ihre kraftvollen und ausdrucksstarken Landschaftsmalereien und Darstellungen der First Nations, der Ureinwohner Kanadas, zum Standardkanon der kanadischen Malerei (vgl. Harper 2000: 290ff.). Außerhalb ihres Herkunftslandes ist sie dennoch weitestgehend

unbekannt geblieben. Der Museumskoffer versucht dies - im Rahmen seiner Möglichkeiten - zu ändern und soll als Impuls dienen, sich auf die Spuren dieser ungewöhnlichen Künstlerin zu begeben. Geeignet ist der Koffer sowohl für SchülerInnen der Grundschule, der Sek I als auch der Sek II, da er kein festes Konzept verfolgt und je nach Altersstufe auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen abgestimmt werden kann.

Entstanden ist der Koffer aus einer alten Hutschachtel, die durch seine Gestaltung bereits von außen auf die Künstlerin verweist. Zu sehen ist ein Foto von Emily Carr sowie ein Motiv, welches zum 100. Geburtstag der Künstlerin für eine Briefmarke entworfen wurde. Im Inneren ist der Koffer in einzelne Fächer gegliedert. Diese sind mit diversen



Abb.2 Emily Carr Koffer von außen

Gegenständen, wie beispielsweise Skizzen, Aquarellfarben, Gipsabdrücken und Fotos gefüllt und können verschiedene Stationen des Lebens und Schaffens Emily Carrs veranschaulichen. Ergänzend befindet sich dazu im Koffer ein selbstgestaltetes Büchlein, das zahlreiche Landkarten und Bilder der Orte zeigt, die für Carrs Laufbahn von Bedeutung waren. Im Rahmen des Kunstunterrichts kann insbesondere auf Carrs Aufenthalt in Paris (1910-11) und die besondere Situation, mit der sich Künstlerinnen zu dieser Zeit konfrontiert sahen, verwiesen werden. Zudem können hier Parallelen und Unterschiede zu anderen Malerinnen, wie Paula Modersohn-Becker, Berthe Morisot oder der Australierin Margaret Preston, von denen sich ebenfalls Bilder im Koffer befinden, thematisiert werden. Dies ermöglicht eine Einordnung Carrs im

Kontext der Klassischen Moderne.

Carrs Werk zeigt aber auch, dass nicht nur europäische Einflüsse, sondern auch Ausdruckformen indigener Kulturen die Malerei Anfang des 20. Jahrhundert stark vorantrieben. Ein weiterer Schwerpunkt des Koffers liegt daher auf Carrs Interesse an der Kunst und Kultur der First Nations. Etliche Gegenstände, sowie die äußere Bemalung des Koffers, verweisen auf ihre Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Da Carr glaubte, dass die Kunst der Ureinwohner dem Untergang geweiht sei, unternahm sie ab 1911 regelmäßig Exkursionen zu Siedlungen der First Nations, um ihre monumentalen Totempfähle in zahlreichen Aquarellen, Bleistiftskizzen und Ölgemälden festzuhalten. Die Totempfähle hatten für sie jedoch nicht nur eine thematische Bedeutung,

sondern schlugen sich auch in ihrem Malstil nieder, der vor allem im Spätwerk durch ein erhöhtes Maß an Abstraktion gekennzeichnet war. Obwohl die Darstellungen der Totempfähle zu den berühmtesten Werken Carrs zählen, unterliegen sie heute häufig dem Vorwurf, ein romantisierendes und klischeehaftes Bild der Ureinwohner zu vermitteln (vgl. Moray 2006: 3ff.). Dieser Kritikpunkt kann somit zum Anlass genommen werden, um Konflikte und Probleme, die sich durch das Zusammentreffen von Kolonialmächten und indigener Bevölkerung ergeben haben und die teilweise bis heute nachwirken, zu diskutieren. Neben dem Kunstunterricht kann der Koffer somit auch fächerübergreifend im Geschichts- oder Englischunterricht eingesetzt werden.



Abb. 3 Fächer des Emily Carr Koffers



Abb. 4: Gegenstände aus dem Koffer

Literatur:

Harper, John Russel (2010): Painting in Canada: A History. Toronto: University of Toronto Press.
Moray, Gerta (2006): Unsettling Encounters. First Nations Imagery in the Art of Emily Carr. Vancouver: UBC Press.
Newlands, Anne (1996): Emily Carr. An Introduction to her Life and Art. Toronto: Firefly Books.
Shadbolt, Doris (1987): The Art of Emily Carr. Vancouver: Douglas & McIntyre.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Drei Arbeiten von Emily Carr bei der d(13) in Kassel, Foto: Nataly Vellmer
Abb. 2-4 Museumskoffer zur Künstlerin Emily Carr, Werk und Fotos: Nataly Vellmer

Angaben zur Autorin:

Nataly Vellmer hat an der Universität Paderborn die Fächer Englisch und Kunst für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen studiert. Zurzeit beginnt sie eine Promotion im Fachbereich Kunst bei Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Ihr Forschungsinteresse gilt Darstellungen und Beschreibungen in Naturführern des 19. Jahrhunderts, Fragen der materiellen Kultur sowie der künstlerischen Forschung;

E-Mail: vel.nat@gmx.de



Abb 1 Der Museumskoffer „Auf den Spuren von Fritz Leisse“

„Auf den Spuren von Fritz Leisse“ - Museumskoffer und Heimatforschung

Verena Pöppelbaum



Zusammenfassung:

Der Museumskoffer „Auf den Spuren von Fritz Leisse“ beruht auf Nachforschungen über den Mastholter Kirchenmaler Fritz Leisse, der als regional bekannter Maler zahlreiche heimatliche Aspekte in seinen Bildern festgehalten hat, wodurch er für die örtliche Heimatforschung einen hohen Stellenwert hat.

Unter Heimatforschung wird die Historie eines regional begrenzten Gebietes verstanden. Hierzu zählen nicht nur Chroniken sondern auch die Alltagsgeschichte eines Ortes.

Da solche regionalen Forschungen oftmals von Laien durchgeführt werden, geraten viele solcher Kulturerbestätten in Vergessenheit und werden nicht entsprechend gewürdigt. Dennoch bergen solche „Erinnerungsarbeiten“ gerade für den Kunstunterricht ein großes Potenzial, da die SchülerInnen oftmals einen persönlichen Bezug zu dem Thema haben, sei es durch die Berichte älterer

Verwandter, eigene Erfahrungen auf diesem Gebiet oder einfach nur die örtliche Nähe.

Durch den Einsatz im Unterricht wird zudem auch dem Vergessen von heimatlichen Traditionen und Bräuchen entgegengewirkt.

Der Inhalt des Koffers ist so gestaltet, dass die BerichterInnen/ NutzerInnen selbst zum Entdecken und Erleben aufgefordert werden. Das Konzept des Koffers vermag den Maler nicht nur über seine Werke und seine Biografie zu vermitteln, sondern ihn als Menschen kennenzulernen und darzustellen.



Abstract:

The museum coffer „On the tracks of Fritz Leisse“ is based on a research about a churchpainter who had lived in Mastholte, who was well known around his hometown. His paintings show us the history of the little village he had lived and so they are precious for the people who doing researches about the history

of Mastholte. This people are not only interested in facts of a chronicle, they would also like to know about everyday situations, which are mostly offered in the paintings.

It is very important to do such regional researches to keep the memory of traditions and ancient customs in mind.

Also these researches have to keep a place in lesson, because pupils got a very personal addition to the subject and so they are more interested and learn more and better.

The museum coffer is made in a special way, so that the `visitor` can find and make new experiences. The painter is not only shown in his paintings, but also as a human being, too. With this I want to praise not only the work of Fritz Leisse, but also him as a man, very much people remembering him with joy.



Abb 2 Fritz Leisse



Abb 3: „Veronika reicht Jesus das Schweiß Tuch“ 6. Station des Mastholter Kreuzweges



Abb 4 Die Mastholter Dorfstraße

Wer war Fritz Leisse?

Fritz Leisse war ein Mastholter Kirchenmaler, der regional zwar recht bekannt, außerhalb des Dorfes aber nur einer von vielen Malern war.

Als der gebürtige Siedlinghausener Marmorfachmann 1904 heiratete und nach Mastholte, einer Ortschaft der Stadt Rietberg im Kreis Gütersloh, zog, wurde er dort auf Empfehlung des Wiedenbrücker Malermeisters Gerhard Goldkuhle, bei dem er in die Lehre gegangen war, Anstreicher und Malermeister.

Der Anfang war dort alles andere als leicht, denn das Anstreichen und Tapezieren wurde damals von den Schreibern und Maurern nebenher erledigt.

Dennoch gelang Fritz Leisse der Durchbruch als Maler und bald schon war es selbstverständlich, einen Leisse im Wohn- oder Schlafzimmer hängen zu haben. Einer seiner ersten großen Aufträge war 1919 die Gestaltung eines Kreuzweges für die Mastholter Kirche und nach Fertigstellung desselben malte Leisse auch das 10 Jahre zuvor fertiggestellte Seitenschiff der Mastholter Kirche aus.

Diese Ausmalung existiert leider nicht mehr, da sie in den fünfziger Jahren im Zuge einer Neugestaltung der Kirche übermalt wurde.

Die Abbildung 2 zeigt die 6. Station des Kreuzweges. Auf dem Bild ist zu sehen, wie die heilige Veronika dem kreuztragendem Jesus ein Tuch reicht, mit dem er sich Blut und Wasser vom Gesicht wischt. Auf wundersame Weise erscheint das Antlitz Jesu auf dem Tuch. Das Bild befindet sich noch heute im linken Seitenschiff der Mastholter Pfarrkirche.

Neben der Kirchenmalerei betätigte sich Leisse bis zu seinem Tod am 25. November 1961 hauptsächlich als Landschafts- oder Porträtmaler.

Seine Landschaften malte er von Postkarten oder anderen Bildern ab, sofern es sich nicht um Ansichten von Mastholte handelte, bei denen ihm meistens Fotos als Vorbilder dienten. Seine Porträts entstanden auf Grundlage von Schwarz-Weiß-Fotos. Ein bekanntes Bild von ihm zeigt die Mastholter Dorfstraße, die er von seinem Atelierfenster aus malte (Abb.3).

Zur Forschungssituation bzw. zu den Rahmenbedingungen für eine Auseinandersetzung mit dem regionalem Künstler Fritz Leisse

Das Seminar „Museumskoffer zu KünstlerInnen des 19. Jahrhunderts“, unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender im Wintersemester 2011/12, aus dem

der Museumskoffer zu Fritz Leisse hervorgegangen ist, half dabei erste Vorstellungen bezüglich eines Museumskoffers und die technischen Grundlagen der Darstellung zu entwickeln. Eine Ausstellung des Mastholter Heimatvereins im Jahr 2009 machte auf den Maler Fritz Leisse aufmerksam und weckte das Interesse zur Spurensuche. Die Erstellung des Museumskoffers gestaltete sich jedoch nicht ganz unproblematisch, da die Informationen zu dem Künstler nicht offen zugänglich und noch nicht geordnet und zusammengefasst waren, wie es beispielsweise bei einem überregional bekanntem Künstler wie Caspar David Friedrich der Fall gewesen wäre.

Da es kaum schriftlich überlieferte Quellen gab, musste auf die Menschen im Ort zurückgegriffen werden, von denen viele den Maler noch gekannt hatten. Nach und nach konnte ein Katalog mit den Bildern Leisses erstellt und sein Leben anhand von Erinnerungen und Eckdaten aus den wenigen vorhandenen Texten rekonstruiert werden. Letztendlich konnten 54 Bilder von Leisse ausfindig gemacht und dokumentiert werden, wobei anzumerken ist, dass immer noch wieder neue Bilder und Informationen auftauchen - die Kunde einer Leisse-Forschung im Ort verbreitet sich immer weiter.

Das Konzept

Der Museumskoffer beinhaltet nicht nur eine Sammlung von Bildern und eine Biografie, er stellt auch einen Teil der Persönlichkeit von Fritz Leisse anschaulich dar. Ein Anliegen war es, ihn nicht nur als talentierten Maler, sondern auch als Menschen aus dem Ort darzustellen - also so, wie er den Mastholtern in Erinnerung geblieben ist - mit all seinen manchmal recht wunderlichen, aber liebenswerten Eigenarten. Dadurch soll das Leben und Werk des Künstlers in Erinnerung gerufen, entsprechend gewürdigt und weiter tradiert werden.

Konzipiert ist der Museumskoffer vor allem für den Einsatz in und um Mastholte, da hier ein besonderer Bezug zum Ort und zur Person besteht, aber ein Einsatz ohne diesen „Heimatbezug“ ist auch möglich.

Aufbau des Museumskoffers

Der Koffer wurde speziell für die Darstellung des zusammengetragenen Materials konzipiert und gebaut.

So befinden sich rechts und links Schautafeln, die als Schubfächer aus dem Koffer gezogen werden können und auf denen die Bilder und die schriftlichen Informationen zu Leisse präsentiert werden. BetrachterInnen/ NutzerInnen „entdecken“ die Inhalte ganz nach persönlichem Interesse, indem sie selbst entscheiden, welche Tafel sie herausziehen und studieren. Auch auf den Tafeln gibt es noch eine Reihe an Informationen zu finden - Bilder können aufgeklappt und Briefumschläge können geöffnet werden. Zudem können die Tafeln zur Präsentation des Museumskoffers vor einer größeren Gruppe (z.B. einer Schulklasse) zur besseren Ansicht gänzlich herausgezogen werden.

Im Frontteil des Koffers, der sich nach vorne hin aufklappen lässt, befinden sich die dreidimensionalen Ausstellungsstücke, die zum Fühlen und Riechen einladen. Eine weitere Überraschung bietet die Schublade

auf der rechten Seite, die ein weiteres dreidimensionales Ausstellungsstück birgt.

Beim inhaltlichen Aufbau des Museumskoffers (vgl. Abb. 1) wurden die Inhalte nach verschiedenen Kategorien geordnet. Auf den Schautafeln, die sich an der linken Seite befinden, sind eine Auswahl seiner Bilder angebracht, geordnet nach Portraits, Landschaften, christlichen Bildern und Stillleben, während sich die Schautafeln der rechten Seite mehr der Person Fritz Leisse, in den Unterkategorien Familie, Kirchenmaler, Maluntergründe und Weiteres, beschäftigen. Zudem finden sich noch diverse Zeitungsberichte über Leisse und sein Werk, eigenhändig angefertigte Kopien einiger seiner Malereien und einige symbolträchtige Gegenstände aus seinem Leben, wie eine Pfeife. Beim Zusammenstellen der Gegenstände war zu berücksichtigen, diese möglichst authentisch in Aussehen, Geruch und Gefühl zu gestalten, um den BetrachterInnen/ NutzerInnen ein Erleben mit möglichst allen Sinnen zu ermöglichen. So findet sich auch ein Glas mit Tabak, ein Fläschchen mit Leinöl und ein Glas mit Pinseln, an dem man noch deutlich den Terpingeruch wahrnehmen kann, in

dem selbstgebauten Holzkoffer. Auch der Hörsinn wird bedient, und zwar mit einer Kantele (ein traditionelles Zupfinstrument aus Finnland), die in der Schublade auf der rechten Seite untergebracht ist.

Die sprechenden Bilder

Dieser Koffer beinhaltet zudem noch eine Besonderheit und zwar die sprechenden Bilder.

Hierbei handelt es sich um eine Form der Informationsvermittlung, bei der nicht alle Informationen auf den ersten Blick zu erkennen sind. Einige Bilder auf den Schautafeln rechts und links sind mit einem Pfeil versehen. Diese Bilder können „sprechen“. Wenn sie aufgeklappt werden, findet sich innen ein kleiner Text, manchmal auch mit einem zusätzlichen Bild. Dieses „spricht“ mit den BetrachterInnen/ NutzerInnen und „erzählt“ Besonderheiten über sich. Diese Form der Darstellung ist zum aktiven Entdecken gedacht und soll so das Interesse zu wecken.

Thematische Auffächerung

Der Museumskoffer bietet die Möglichkeit zu sowohl theoretischem wie auch praktischem Unterricht und kann für eine einzelne Sonderstunde oder auch für eine Projektreihe



Abb 5 Sprechendes Bild „Der gute Hirte“



Abb 6 Präsentation des Museumskoffers in der Grundschule

genutzt werden. Ausgelegt ist der Koffer für eine Auseinandersetzung im Grundschulbereich, da die beigefügten, selbsthergestellten Arbeitsblätter speziell darauf zugeschnitten sind und an den Erfahrungshorizont der GrundschülerInnen anknüpfen. Der Koffer kann aber auch Anregungen für andere Schulformen und –stufen bieten, da die Inhalte durch die Lehrperson selektiv behandelt und/oder dem jeweiligen Niveau der SchülerInnen angepasst werden können.

Leisse als Künstler (fächerübergreifend)

Der erste thematische Komplex behandelt den Künstler Fritz Leisse, wobei hier der Blick vornehmlich auf die Frage *Wie hat der Künstler gearbeitet?* gelenkt wird, da sich dies über Originalfotos und den nach diesen Vorbildern nachempfundenen Malereien gut nachvollziehen lässt. Zudem stehen auch einige Originalbilder (beispielsweise im Heimathaus oder in der Kirche) zur Verfügung, welche zur genaueren Betrachtung „Vor Ort“ einladen können. Anhand des Nachempfindens der Arbeitsweise, dem Kopieren von Bildern und Fotos, wird das Auge wie auch die Ausdauer der SchülerInnen geschult und entsprechende Techniken vermittelt, je nachdem worauf der Schwerpunkt gelegt wird. Auch das Herstellen und Mischen von Farben kann behandelt werden. Neben der praktischen Malerei werden auch die Motive der Bilder Leisses thematisiert. Hierbei kann exemplarisch auf die verschiedenen Möglichkeiten der Maluntergründe eingegangen werden, die mit den Motiven variieren. Es kann auch fächerübergreifend mit dem Museumskoffer gearbeitet werden, indem zum Beispiel im Religionsunterricht die christliche Motivik aufgegriffen wird.

Leben eines Künstlers (fächerübergreifend)

In dieser theoretischen Einheit wird das Leben des Dorfkünstlers nachempfunden. Hierzu können ebenfalls wieder Bilder mit Dorfansichten oder Berichte von Zeitzeugen hinzugezogen werden. Dieses kann auch in den Sachunterricht aufgenommen werden, indem am Beispiel der Familie Leisse gezeigt wird, wie eine einfache Familie vor, während und nach dem Krieg lebte. Das lässt sich auch zu einer Forschung über die eigene Familie ausweiten.

Weitere Anregungen

Natürlich kann am Beispiel des Museumskoffers zu Fritz Leisse auch ein Koffer zur eigenen Familie oder zum Thema „Heimat“ erstellt werden. Hierzu sollte zunächst Material gesammelt werden. Die SchülerInnen könnten beispielsweise in Schuhkartons Fotos, alte Andenken, Tagebücher, usw. sammeln und diese einem Museumskoffer ähnlich gestalten. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, mit den SchülerInnen die Gestaltung eines Stammbaumes zu besprechen, um ihnen das nötige Handwerkszeug für die Recherche an die Hand zu geben.

Um ihre Arbeit zu würdigen, sollte eine Ausstellung der „Koffer“ oder zumindest eine Vorstellung dieser innerhalb der Klasse organisiert werden, da es wichtig ist, die intensive (Biografie-) Arbeit zu honorieren und ihnen ein sinnstiftendes Ziel zu geben, auf das sie hinarbeiten können. Besonders interessant wird es, wenn es auch Kinder mit Migrationshintergrund gibt, die sich auf die Suche nach ihren Wurzeln begeben. Dann eignet sich eine Vorstellung der Koffer auch auf einer Art „Tag der Kulturen“, wie er in vielen Schulen gefeiert wird.

Abbildungsverzeichnis:

Abb 1, 3-6: Foto: Verena Pöppelbaum (2012)

Abb 2: Foto: Heimatverein Mastholte (2009)

Angaben zur Autorin:

Verena Pöppelbaum studiert an der Universität Paderborn die Fächer Kunst/Gestalten, Germanistik und katholische Theologie für die Grundschule.

E-Mail: Verena.Poeppelbaum@gmx.de



Die Weltkulturerbestätte St. Michael in Hildesheim. Ein bauliches Meisterwerk des frühen Mittelalters

Larissa Eikermann

Abb. 1: Die Michaeliskirche in Hildesheim, Ansicht von Süden



Zusammenfassung:

Die Michaeliskirche in Hildesheim, errichtet zwischen 1010 und 1022, gilt aufgrund ihrer ganzheitlich proportionierten Bauweise als Wegweiser für die nachfolgende Sakralarchitektur. Sie ist eine Stiftung des Bischofs Bernward von Hildesheim (993-1022) und als seine eigene Grablege und Memoria konzipiert.

Zu den Stiftungen von Bernward von Hildesheim gehören ebenso zahlreiche liturgische Kunstwerke, wie beispielsweise die bronzene Bernwardssäule.

Die Bernwardssäule ist in ihrer Erscheinung einmalig und nimmt deshalb in der Kunstgeschichte einen besonderen Rang ein. Ihre Funktion und ihr ursprünglicher Aufstellungsort sind allerdings nach wie vor nicht geklärt. In den vorhandenen Überlieferungen wird sie jedoch stets im Zusammenhang mit dem Kreuzaltar der Michaeliskirche erwähnt, so dass eine Annäherung an diese Problematik über ihre Rolle als vermeintliche Kreuzsäule sinnvoll erscheint. Des Weiteren trug sie einst ein Kreuzifix, welches jedoch 1544 durch die Reformationswirren zerstört wurde.

Im Folgenden soll daher ein Blick auf die Tradition von Kreuzsäulen und ihre Verbindung zu Kreuzaltären geworfen werden.



Abstract:

Because of its holistic proportioned construction the church of Sanct Michael in Hildesheim, built between 1010 and 1022, is considered as pioneer for the following sacred architecture. It is a foundation of bishop Bernward of Hildesheim (993-1022) and conceived as his own burial place and memory.

Moreover the foundations of Bernward of Hildesheim include a range of liturgical works of art, for example the bronze column of Bernward.

The column of Bernward is a unique object and because of that it ranks high in the art history. Its function and its original position are still an unsolved problem. In the existing tradition it is ever mentioned in relation to the altar of the Holy Cross of the church of St. Michael, so a convergence on this problem about its role as a supposed cross-column seems to be useful. Furthermore the column once wore a crucifix, which would be destroyed in the confusion of the reformation in 1544.

The following article so takes a look on the tradition of cross-columns and their connection to altars of the Holy Cross.

Im Jahre 993 wurde Bernward, ein Angehöriger des sächsischen Adels und ehemaliger Lehrer des späteren Kaisers Otto III., Bischof von Hildesheim. Er gilt als Auftraggeber zahlreicher, vielseitiger Kunstwerke in seiner Amtszeit als Bischof und machte das Bistum zu einem kulturellen Zentrum des sächsischen Reiches. Damit prägte er eine eigene Epoche innerhalb der ottonischen Kunstgeschichte – die bernwardische Kunst.

Das wichtigste Bauwerk dieser Zeit ist die zwischen 1010 und 1022 von ihm errichtete Michaeliskirche in Hildesheim. Sie wurde als Benediktinerabteikirche gegründet und sollte von Beginn an die letzte Ruhestätte Bernwards werden. Die Besonderheit dieser Kirche liegt in dem hier angewandten Maßsystem. Es wird bestimmt von einer vollkommenen

Harmonie und (einer) einheitlichen Proportionsordnung, die ihresgleichen sucht. Dadurch wurde St. Michael zum Schlüsselwerk der frühmittelalterlichen Sakralarchitektur und wegweisend für alle nachfolgenden Kirchenbauten (vgl. Abb. 1).

Zu der Michaeliskirche gehörte außerdem ein vielfältiger, noch erhaltener und von Bernward gestifteter Kirchenschatz, der einen umfassenden Einblick in die liturgische Einrichtung mittelalterlicher Kirchen gestattet.

Nicht zuletzt deswegen steht St. Michael seit 1985 auf der Welterbeliste der UNESCO.

Die Michaeliskirche und seine liturgische Ausstattung als pädagogischer Anknüpfungspunkt

Die Gründung und Ausstattung der Abteikirche St. Michael legen ein wichtiges Zeugnis der damaligen religiösen, geistigen und kulturellen Tätigkeit einer herausragenden Persönlichkeit wie Bischof Bernward von Hildesheim ab. Die Aufarbeitung dieser Geschichte in der heutigen Kunst- und Kulturvermittlung ist auf vielfältige Weise möglich. Allgemeine Herangehensweisen wären:

- die religiöse Thematik (der Benediktinerorden, die Vorbildhaftigkeit Jerusalems, das klösterliche Leben, die Aufgaben eines Bischofs zur damaligen Zeit etc.)
- die historische und politische Thematik (Sachsen um das Jahr 1000, die Herrschaft und Wirkung Kaiser Ottos III. und sein Bezug zu der Stadt Rom etc.)
- die kunsthistorische und kulturelle Thematik (die Architektur des frühmittelalterlichen Kirchenbaus, ottonische Buchmalerei/Goldschmiedekunst, die Technik des Bronzergusses, Bernward

als Stifterpersönlichkeit, Fragen der Ikonographie/Symbolik etc.)

Ein konkretes Beispiel wäre die Annäherung über das Symbol des Kreuzes. Denn mit einem Partikel des Heiligen Kreuzes, welchen Bernward von Kaiser Otto III. geschenkt bekommen hatte und dem damit verbundenen Bau der Heilig-Kreuz-Kapelle, die im Jahre 996 geweiht wurde, begann die bernwardinische Schaffensphase in Hildesheim (vgl. Cramer/Jacobsen/von Winterfeld 1993: 369). Das Kreuz erscheint an vielen Stellen in den bernwardinischen Kunstwerken und bietet einen

eigenen Zugang zu der Kunst dieser Zeit. Dieser soll nun exemplarisch anhand der Bernwardssäule gezeigt werden.

Die Bernwardssäule in ihrer Bedeutung als Kreuzmonument - Eine Einführung

Aufgrund der Sanierungsarbeiten am Hildesheimer Dom, welche bis zum 1200-jährigen Bistumsjubiläum im Jahre 2015 andauern werden, wurde die aus ottonischer Zeit stammende, bronzene Bernwardssäule von dort am 30. September 2009 nach St. Michael in Hildesheim verlegt (Aktuelle Informationen zu den Sanierungsarbeiten sind auf der



Abb. 2 Die Bernwardssäule mit der sich windenden Szenenfolge



Abb. 3 Säule des Kaisers Marc-Aurel

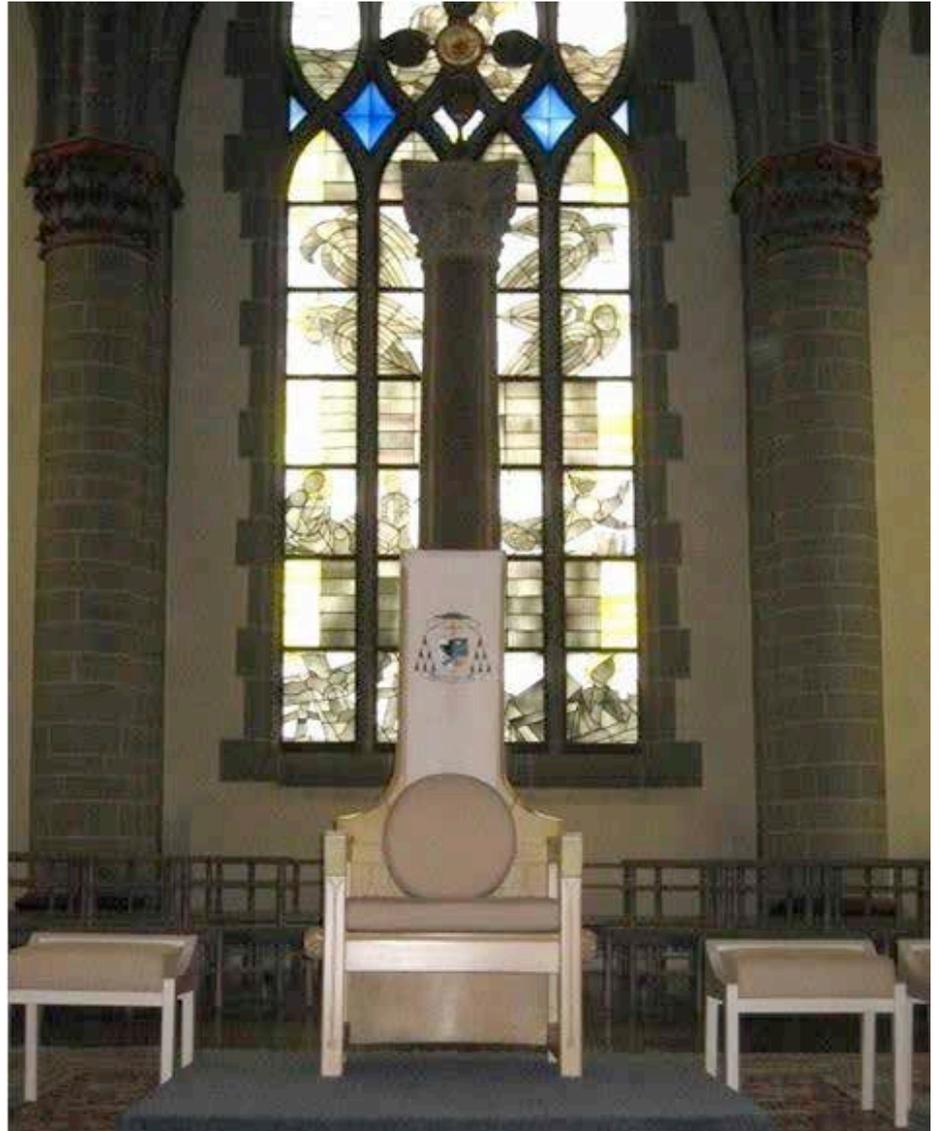


Abb. 4 Essen, SS. Cosmas und Damian, spätantik-ottonische Säule des ehem. Kreuzaltars, heute im gotischen Hochchor (das verlorene Triumphkreuz des 11. Jh. ersetzt durch eine moderne Nachschöpfung)

Internetseite des Bistums Hildesheim zu finden, unter: <http://www.domsanierung.de>). Der Gründer der Michaeliskirche Bischof Bernward (993-1022) von Hildesheim gilt als der Stifter und Namensgeber der Säule. Die Säule wird als eines seiner letzten Kunstwerke angesehen, da sie mit der Weihe des Klosters am 29. September 1022, kurz vor dem Tode Bernwards, am Kreuzaltar aufgestellt worden sein soll. In der mittelalterlichen Zeit wie auch in der gesamten Kunstgeschichte nimmt diese Säule eine besondere Stellung ein, ist sie doch in der Art und Weise ihrer Erscheinung bis heute einmalig. Diesen künstlerischen Eigenwert verleihen ihr vor

allem ihre Monumentalität und ihr Dekor. Sie zeigt auf einem spiralförmig umlaufenden Reliefband einen Zyklus mit der Wunder- und Lehrtätigkeit Christi, welchem keine Bildtradition zugrunde liegt und der damit immer noch seine Vorbilder sucht. Sie ist deshalb auch als „Christussäule“ in die Literatur eingegangen (vgl. Abb. 3).

Die Frage nach dem ursprünglichen Aufstellungsort der Säule

Ihre derzeitige Aufstellung findet sie im südwestlichen Querhaus der Kirche. Diesen Platz soll sie für einige Jahre beibehalten. Nach allgemeingültiger Forschungsmeinung ist

sie damit an ihren ursprünglichen Bestimmungsort zurückgekehrt. Die Frage nach ihrem einstigen Standort in der Michaeliskirche ist jedoch nach wie vor ungeklärt und ein in der Forschung viel diskutiertes Problem. Zeitgenössische Quellen über die Entstehung der Bernwardssäule, liturgische Handschriften zur Herleitung ihrer Funktion oder eine Stifterinschrift existieren nicht. Die Überlieferungen, welche zur Säule vorhanden sind, sagen ihr jedoch stets eine Verbindung zum Kreuzaltar in St. Michael nach. Ein Ansatzpunkt, um ihrer Funktion und ihrer Anordnung im Kirchenraum näher zu kommen, ist daher die

Vergegenwärtigung ihres Typus, den sie als vermeintliche Kreuzsäule verkörpert. Ihre Deutung als solche geht auf jenes, sie einst bekrönendes Kruzifixus' zurück, welches 1544 den Reformationswirren zum Opfer fiel. Johann Michael Kratz beschrieb es als ein aus Erz gegossenes, hohles Kreuz mit einem daran befestigten Bild des Erlösers (vgl. Kratz 1840, Bd. 2: 62). Eine rekonstruierte Form dieses Kreuzes zeigt Gallistl in einer Zeichnung.

Tradition und Funktion der Kreuzsäule

Die Idee zur Aufstellung von Kreuzen auf Säulenmonumenten hat eine lange Tradition. Schon im Heiligen Land wurden an mehreren Plätzen Kreuzsäulen errichtet. So beispielsweise dort, wo Jesus von Johannes im Jordan getauft worden sein soll, und auf der Geißelsäule in der Sionkirche (vgl. Gallistl 1993: 41). Des Weiteren sollen diese Säulen unter Konstantin dem Großen öffentlich als christliches Erlösersymbol gezeigt worden sein (vgl. Haftmann 1939:154f.). Diese Art der Aufstellung ist bereits von den antiken römischen Triumphsäulen des Trajan und des Marc Aurel bekannt (vgl. Abb. 3). Dort allerdings mit Ehrenstatuen anstatt eines Kreuzes.

Im Kirchenraum fanden die auf Säulen errichteten Kreuze allerdings erst später ihren Platz. Auf Grundlage des Liber Pontificalis berichtet Haftmann von einem monumentalen Kreuz, welches neben dem Hochaltar von Alt-St. Peter (Vatikan, Rom) aufgestellt war (vgl. Haftmann 1939: 153). Nach Gallistl soll sich dort ebenfalls eine Geißelsäule Christi unter dem Triumphbogen befunden haben, welche ein Kreuz trug (vgl. Gallistl 1993: 41). Schon hier wird die Kreuzsäule also in Verbindung zu einem Altar errichtet. In St. Denis (Paris) fand sich eine solche hinter dem Altar. Sie wird dem Abt Suger (1122-1151) als Auftraggeber zugeschrieben, wobei Haftmann

schon eine frühere in St. Denis aufgestellte Säule erwähnt (vgl. Haftmann 1939: 154). Diese soll, laut Aussagen von Haftmann und Gallistl, eine große Ähnlichkeit mit der Bernwardssäule gehabt haben (vgl. Haftmann 1939: 154; Gallistl 1990: 29, Anm. 7). Ebenso gibt es eine bis heute erhaltene Säule in der Essener Stiftskirche, ehemals geschmückt mit dem Goldkreuz der Äbtissin Ida, die als einziger zeitgenössischer Vergleich zur Bernwardssäule herangezogen werden kann (vgl. Abb. 4).

In St. Germain-des-Près (Paris) wird ebenfalls von einer solchen Säule hinter dem Altar berichtet und auch in San Ambrogio in Mailand und in Bologna sollen sich derartige Kreuzsäulen befunden haben (vgl. Haftmann 1939: 154). Diese sind jedoch nicht erhalten. In ihrer Funktion als Kreuzsäulen können sie nur bezogen auf den Heiligkreuzaltar aufgestellt gewesen sein, eine andere Deutung wäre kaum nachzuvollziehen.

Aufgrund dieser und zahlreicher weiterer Beispiele kam Humann zu dem Schluss, dass es keine seltene Erscheinung war, das den Kreuzaltar auszeichnende Kreuz hinter diesem auf einer Säule zu platzieren. Braun merkt dazu an, dass das Kreuz und damit die Kreuzsäule jedoch wichtiger waren als der Altar selbst. Nicht die Kreuzsäule wurde dem Altar hinzugefügt, sondern umgekehrt (vgl. Braun 1924, Bd. 1: 405).

Das Symbol des Kreuzes sollte den Innenraum der Kirche beherrschen und dem in die Kirche Eintretenden zeigen, dass in ihm

„Christus, der Gekreuzigte, Herr und König sei, dass der Gottmensch in ihr unblutig das Versöhnungsoffer von Golgatha erneuere, und dass für die Menschheit allein im Kreuz Heil und ewiges Leben zu finden sei“ (Braun 1924, Bd. 1:405). Die gesichertsten Beispiele dafür sind die Säule des Essener Münsters und die

Bernwardssäule (vgl. Humann 1893: Sp. 78ff.).

Der Kreuzaltar – *in medio ecclesiae*?!

Wenn man sich also mit dem Problem des ursprünglichen Aufstellungsortes der Bernwardssäule auseinandersetzt, kommt man nicht umher, sich auch mit dem des Heiligkreuzaltars zu beschäftigen. Denn in den Quellen wie auch in der Forschung wird die Säule stets in Verbindung mit diesem genannt und ist in ihrem Typus als Kreuzsäule somit unausweichlich mit dem Kreuzaltar verknüpft. Nur durch die Lokalisierung des Kreuzaltarstandortes ist letztendlich die Bestimmung der vermeintlichen Position der Säule möglich. Daher ist es bedeutsam, skizzenhaft die allgemeine Funktion und Position des Kreuzaltars im Kirchenraum zu erläutern.

Die größte Bedeutung kam dem Heiligkreuzaltar in den Kirchen des Mittelalters zu. Seit der karolingischen Zeit bis in das späte Mittelalter fand der Kreuzaltar häufig Erwähnung in den Quellen. Joseph Braun liefert dafür zahlreiche Beispiele und zeigt anhand dessen, dass sich dieses Phänomen besonders über Deutschland und Frankreich erstreckte. Es ergab sich aus der herausragenden Platzierung des Heiligkreuzaltars auf der Längsachse des Mittelschiffes (vgl. ebd.: 401 ff.). Dort befand er sich gewöhnlich vor dem Ostchor. Dieser Bereich konnte jedoch auch abgeschrankt sein oder aber die Kirche besaß ein Querschiff, dann rückte der Altar weiter nach Westen. Dadurch konnte es zu einer Verlegung in die Kirchenmitte kommen (vgl. ebd.: 401 ff.). Diese Position eines Altares wird gemeinhin mit dem Begriff „in medio ecclesiae“ bezeichnet. Für Kreuzaltäre ist der Ausdruck „in medio ecclesiae“ am häufigsten belegt. Es kann sich dabei aber auch um eine Standortangabe für Bestattungen, Heiligengräber, Vierungstürme, Kron- oder Kerzenleuchter handeln (vgl. Luchterhandt 2007: 11). Eine nicht ganz unproblematische

Angabe, wie Manfred Luchterhandt in seinem Aufsatz im Jahre 2007 ausführt. Er weist darauf hin, dass es sich bei dieser Bezeichnung um keine topographische Festschreibung handele. Die durch die Quellen bekannten Beispiele hätten lediglich ihre Disposition auf der Mittelachse des Langhauses gemeinsam, was nicht gleichzeitig eine Positionierung im Mittelpunkt der Kirche bedeute. Im ursprünglichen Kontext, als messianischer Kreuzigungspalm, würde dieser Ausdruck übersetzt „inmitten der Gemeinde“ heißen und nicht, wie es sich heute konstituiert hat, „in der Mitte der Kirche“ (ebd.: 11). Diese Deutung wird durch die Tatsache unterstützt, dass es sich beim dem Kreuzaltar vorrangig um einen Laien- bzw. den Gemeindealtar gehandelt hat. Wie Braun anmerkt, sind lediglich zwei Beispiele aus vormittelalterlicher Zeit bekannt, wo es sich bei dem Kreuzaltar gleichzeitig um den Hochaltar handelte (vgl. Braun 1924, Bd. 1: 401). Die Gemeinde gedachte an diesem, dem Heiligen Kreuz geweihten Ort dem Opfertod Christi. Als solcher war er häufig mit dem Kreuzsymbol verbunden. Hier wiederum zeigt sich die Verbindung zu der Entlehnung des Psalmzitates „in medio ecclesiae.“

Die Verbindung von Kreuzsymbol und Kreuzaltar

Das Kreuz konnte auf unterschiedliche Weise dem Altar zugeordnet sein. In der Regel handelte es sich um Standkreuze, welche sich vor, hinter oder auf diesem befanden. Wenn sie ihren Platz hinter dem Kreuzaltar hatten, standen sie oft auf Chorschranken, Querbalken oder besonderen Stangen. Es war des Weiteren nicht selten, so Humann, dass sie dort auf eine Säule gestellt wurden. Hinsichtlich dessen betont er, wie wichtig die Säulen als strukturierende Architekturglieder für den gesamten Aufbau der Kirche waren. Es waren aber auch Hängekreuze über dem Altar möglich, wobei diese

deutlich seltener auftraten (vgl. Humann 1893: Sp. 78-82).

Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Heiligkreuzaltar für die Laien den wichtigsten liturgischen Bezugspunkt in der Kirche darstellte, wobei er immer im östlichen Teil aufgestellt war. Der in Zusammenhang mit dem Altar verwendete Begriff „in medio ecclesiae“ ist dabei lediglich als Beschreibung seiner Position auf der Längsachse des Kirchenschiffes zu verstehen und nicht als Festlegung auf den Kirchenmittelpunkt. Seine Bedeutung erhält er durch das Kreuzsymbol, durch welches er zur Stätte der Memoria und damit auch zur bevorzugten Begräbnisstelle des Mittelalters wurde.

Diese enorme liturgische Bedeutung des Heiligkreuzaltars zeigt, was für eine wichtige, schwierig zu rekonstruierende Funktion der Bernwardssäule im Kirchenraum von St. Michael in Hildesheim zugekommen sein muss.

Literatur:

- Braun, Joseph (1924): Der christliche Altar in seiner geschichtlichen Entwicklung, Bd. 1, München: Koch
 Cramer, Johannes/Werner Jacobsen/Dethard von Winterfeld (1993): Die Michaeliskirche, in: Bernward von Hildesheim und das Zeitalter der Ottonen, hrsg. von Michael Brandt und Arne Eggebrecht, Katalog der Ausstellung, Bd. 1, Hildesheim: Bernward-Verlag, S. 369-382.
 Kratz, Johann Michael (1840): Der Dom zu Hildesheim, seine Kostbarkeiten, Kunstschatze und sonstige Merkwürdigkeiten, Bd. 2, Hildesheim: Gerstenberg
 Gallistl, Bernhard (1993): Die Bernwardssäule und die Michaeliskirche zu Hildesheim (Veröffentlichungen des Landschaftsverbandes Hildesheim e. V., Bd. 3), Hildesheim: Olms
 Haftmann, Werner (1939): Die Bernwardssäule zu Hildesheim, in: Zeitschrift für Kunstgeschichte 1939, Bd. 8 (Repr., Nendeln 1972), S. 151-158.
 Hespe, Roswitha (1949): Die Bernwardssäule zu Hildesheim, Diss., Bonn (Ms.)
 Humann, Georg (1893): Zur Geschichte der Kreuzaltäre, in: Zeitschrift für christliche Kunst, Jg. 6, H. 3, hrsg. von Alexander Schnütgen, Düsseldorf, Sp. 73-82.
 Luchterhandt, Manfred (2007): „In medio ecclesiae“, Frühmittelalterliche Kreuzmonumente und die Anfänge des Stiftergrabes, in: Docta Manus, Studien zur italienischen Skulptur für Joachim Poeschke, Johannes Myssok/Jürgen Wiener (Hgg.), Münster: Rhema, S. 11-29.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Foto: Larissa Schlue (2008)

Abb. 2 Foto: Larissa Schlue (2008)

Abb. 3 Foto: Privat (2009)

Abb. 4 Foto: Privat (2012)

Angaben zur Autorin:

Larissa Eikermann (M. A.) ist Kunsthistorikerin und ab dem Wintersemester 2012/2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender am Institut für Kunst an der Universität Paderborn beschäftigt.

Ihre Themenschwerpunkte liegen im Bereich der mittelalterlichen Kunstgeschichte und der kulturellen Bildung. In ihrer Magisterarbeit hat sie sich mit der Bernwardssäule in Hildesheim und ihrer liturgischen Disposition auseinandergesetzt.

E-Mail: Larissa_Schlue@web.de



Die Putten - Verbindung zwischen Himmel und Erde Schloss Augustusburg in Brühl

Stephanie Worms

Abb. 1: Putten auf dem Scheinexpositoriums des stukkerten Arretabels in der Nepomukkapelle, Schloss Augustusburg, Brühl.



Zusammenfassung:

Die kleinen, niedlich und unschuldig anmutenden Babyengel sind ein wichtiges Element in Rokoko- und Barockschlössern, sowie in -kirchen und -kapellen. Sie sind Begleiter und Diener der ihnen übergeordneten Engel, Heiligen und Gottheiten sowie Vermittler zwischen den irdischen und göttlichen Wesen, dem Dies- und Jenseits. Wer in Schloss Augustusburg lustwandelt, dem werden sie in jedem Raum begegnen: Die Putten. Sie zieren die Räume, kreieren eine besondere Atmosphäre und repräsentieren indirekt den Fürsten Clemens August, bzw. sind Teil seines Repräsentationsbaus Schloss Augustusburg. Die Putten stellen ein Phänomen dar, welches vielen Menschen visuell vertraut und das durchaus populär ist, dessen Hintergrund und Bedeutung aber vielfach im Dunkeln bleiben. Im Rahmen dieses Artikels soll das Dunkel durch Lichtstrahlen erhellt werden bzw. sollen die Putti unter Bezugnahme auf die UNESCO-Weltkulturerbestätte Schloss Augustusburg in Brühl näher betrachtet und auf ihre Bedeutung hin untersucht werden.



Abstract:

The small, cute and innocent appearing baby angels are an important element in rococo and baroque palaces, as well as in -churches and -chapels. They are companions and servants of the higher-ranked angels, saints and deities as well as mediator between the earthly and divine beings - the immanent and the transcendent. Everybody who promenades in 'Schloss Augustusburg' will realize them in all rooms: the putti. They adorn the rooms, create a special atmosphere and represent indirectly Prince Clemens August respectively they are part of his representative palace 'Schloss Augustusburg'. The putti are a phenomenon which is visually known to most of the people. Therefore they are quite popular although their background and meaning stay in the dark. This article should enlighten the darkness and should look closer at the putti or look into their meaning with reference to the UNESCO World Cultural Heritage Site 'Schloss Augustusburg'.

Was sind Putten?

Das Wort „putti“ kommt aus dem Italienischen und bedeutet „Knäblein“. „Putte“ ist ein nachbarocker Sammelbegriff und bedeutet „Kindlein“. Er umfasst Kindgestalten einer erhöhten Sphäre aus der sakralen und profanen Kunst. Im Barock und Rokoko hatten die Putten-Dekorationen ihren Höhepunkt. Putten sind kleine, dicke, meist nackte Kleinkinder, beinahe noch Babys. Ihre Ähnlichkeit mit kleinen Kindern wird durch die Pausbacken und Speckfältchen an Armen und Beinen betont. Ihre Flügel und teilweise ernsten, gar erwachsen anmutenden Gesichter hingegen zeigen ihr göttliches und auch erwachsenes, sorgendes Wesen (vgl. Hansmann 2000: 3).

Welche Eigenschaften haben die Putten?

Putten sind stets mit sich selbst im Einklang und harmonieren mit Himmel und Erde. Himmel und Erde vereinen sich in ihrer Welt, denn sie sind beide Schauplätze ihres Handelns. Die Putten gelten als Kunst für den Ausdruck der Sinne par excellence: „Kinder ohne Alter“, die das Bild des Menschen, des Heros und der reifen Persönlichkeit, sowie die Darstellung von kleinen Kindern geprägt haben. Den Putti sind die Kräfte der Welt anheimgegeben, sie haben eine tiefe Bedeutung, vermitteln zwischen Himmel und Erde, sind Stellvertreter von Heiligen und Gestalten der Mythologie. Putti ordnen sich dem Ganzen unter und sind gleichzeitig mit dem Größten, mit Gott, verbunden (vgl. Hansmann 2000: 3).

Sie symbolisieren das Urphänomen des zeitlosen, ewigen Kindes. Die Putti sind ehrfürchtig und heiter. Der „Zauber des wiedergewonnenen Paradieses“ (Kelsh 1998: 20), subsummiert und konzentriert sich im Putto. Jesus sagt im neuen Testament:

„Wenn ihr nicht umkehrt und wie die Kinder werdet, könnt ihr nicht in das Himmelreich kommen. Wer so klein sein kann wie diese Kinder, der ist im Himmelreich der Größte“. „Laß die Kinder zu mir kommen; hindert sie nicht daran! Denn [...] ihnen gehört das Reich Gottes.“ (Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift 1980: 119).

Die Nacktheit der Putti betont ihre Unschuld; ihre Ursprünglichkeit simuliert eine Art Paradieszustand. Ein nacktes Kind symbolisiert wiederum die Seele des Menschentums. Putti unterscheiden sich darin von Kindern, dass sie im Gegensatz zu ihnen so handlungsfähig sind wie Erwachsene. Sie sind in ihrem Verhalten, ihrer Verantwortung, ihrem Handeln erwachsen, verlieren



Abb. 2 Fama mit dem Hochmeisterschild des Kurfürsten Clemens August und Putten als Girlandenspanner im Deckenfresko des Speise- und Musiksaals, Schloss Augustusburg, Brühl. Quelle: Fotografie von Stephanie Worms.

aber ihr unschuldiges Aussehen nicht. In der Gestalt der Engelputten sind Schönheit, Reinheit, Demut, Heiterkeit und Einfalt vereint. Engelputten gehören zu den neun Chören der Engel, welcher aus der Gesamtheit aller „guten“ Engel besteht (vgl. Hansmann 2000: 5).

Mit welchem Element sind die Putten verbunden?

In Schloss Augustusburg finden sich Putten in jedem Raum: In den Deckengemälden und dem Speise- und Musiksaal.

Die Putti haben eine starke Bindung zum Himmel und somit zum Element Luft. Der Psalmist des Alten Testaments singt zu Gott:

„Du machst dir die Winde zu Boten und lodernde Feuer zu deinen Dienern.“ (Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift 1981: 123.)

Ergänzend äußert sich Dionysios Areopagita um 500 n. Chr.:

„Dass Engel auch Winde genannt werden, zeigt ihren schnellen, fast zeitlosen Flug an, ihr Schweben über allem, ihre von oben nach unten und

ihre von unten nach oben geleitende Bewegung, welche das Tiefere zur oberen Höhe emporreißt, und das Oberste bewegt, dass es dem Tieferen sich eröffnen, sich ihm fürsorgend durch sein Hervortreten mitteile. Ja man könnte sagen, dass der Name Wind - wenn er für den wehenden Lufthauch gebraucht wird – auch die Gottähnlichkeit der himmlischen Geister bezeichne.“ (Areopagita 1955: 157f.)

Die heiligen Geister seien voll von unerschaffenen Lichtes und Überweltlichem. Sie nehmen das hervortretende Licht bescheiden in sich auf und übertragen es dann neidlos auf tieferstehende Wesen, so Dionysios Areopagita (Areopagita 1955: 158). Engelputti sind demnach Lichtträger, die das göttliche Licht den Menschen vermitteln. Dabei halten sich die Engelputti am liebsten auf Wolken auf. Über den Wolken, auf denen Putti verweilen, schweben wiederum Wolkenmassive, auf denen die Heiligen thronen. Putti lassen sich ebenfalls bei szenischen Darstellungen des Himmelsaufgangs und in der Mythologie finden (vgl. Hansmann 2000: 31).



Abb. 3 Apollo als Musenführer und Sonnengott im Deckenfresko des Speise- und Musiksaals, Schloss Augustusburg, Brühl.

An welcher Stelle im Raum befinden sich die Putten?

Ein bevorzugter Platz für Engelputti im kirchlichen Bereich ist die obere Zone des Altars, welcher die Himmelsregion andeutet. Im profanen Bereich sind Engelputti meistens von Allegorien begleitet.

Auf dem Deckengemälde Carlo Carlones im Speisesaal und Musiksaal von Schloss Augustusburg in Brühl begleiten die Putten die Ruhmesverkünderin Fama. Die Putten halten Girlanden und verweisen so auf die Verkündung Famas. Neben den himmlischen Sphären bzw. Elementen, Luft, Licht und Wolken, vergnügen sich Engelputti auch im Wasser. Im Wellenspiel können sie, ähnlich wie in der Luft, geschmeidig dahin gleiten. Ihre Begleiter im Wasser sind Nymphen und Delphine. An Brunnen zieren Putten die Düsen der Wasserstrahlen. Bäume sind der Lieblingsplatz der Putten auf Erden, sie klettern und verstecken sich im Geäst bzw. im Laub. Ihre Begleiter auf Erden sind Tiere: Löwen, Tiger, Panther und Ziegenböcke (vgl. Hansmann 2000: 31-37).

Welche Bedeutung haben die Putten im Rokoko?

Die Putti sind mit dem spezifischen Ornamentphänomen des Rokokos, der „forme rocaille“ verbunden. Ein Entwurf für einen Kerzenleuchter, von Juste Aurèle Meissonnier aus dem Jahre 1728, veranschaulicht die enge Verbindung.

Der Entwurf des Kerzenleuchters zeigt zwei Engelputti, welche eng mit dem Rocaille-Element verschlungen sind. Sie verschmelzen, sodass Putti und Ornament nur gemeinsam bestehen können bzw. die Form konstituieren. Dieser Entwurf prägte die Verschmelzung der beiden Elemente im Rokoko. Die Rocaille ist der Inbegriff des Vergänglich-Schönen (vgl. Hansmann: 41-44).

„Man glaubt in einem Rokokoraum nur für einen kurzen, glückhaften Augenblick Zeuge einer Improvisation der Schönheit zu sein. Dies ist das große Stilmittel des Rokoko. Der ästhetische Genuß wird dadurch bis zum letzten intensiviert, daß die Kunst so vergänglich erscheint.“ (Bauer 1962: 77).

Das Rokoko suggeriert eine Welt

des Spiels, das die Putti betreiben. In dieser Epoche gehen die Künste ineinander über und verschränken sich miteinander zum Zwecke des Gesamtkunstwerks. Die der Epoche eigene Darstellung der Leichtigkeit wird durch die Putten personifiziert. Das Rokoko ist demnach eng mit den Putten verknüpft und kann nur mit der Kenntnis dieser verstanden werden (vgl. Hansmann 2000: 44).

Welche Macht obliegt den Putten? Welche Aufgaben haben sie?

Putten können alles und jedes im Himmel und auf Erden verrichten. Sie greifen, mahnen, zeigen etwas, jubeln, weisen, musizieren, tanzen, staunen, erschrecken, oder trauern. Selbst wenn Putti scheinbar untätig sind, sich ausruhen oder schlummern, strahlen sie Göttlichkeit aus. Durch das Übermaß ihrer zeitlosen Kindheit, symbolisieren sie den spielerischen Ursprung. Unbedacht oder unbewusst handeln Putti niemals.

Putti haben zwei Hauptaufgaben: Sie sind Diener und Träger von symbolisch-allegorischer Bedeutung. Für sie charakteristisch ist das Vormachen und Vortragen eines Sachverhaltes. Hierbei personifiziert der Putto den Inhalt nicht. Ferner treiben Putti Handlungen voran. Sie können Szenen darstellen, die Erwachsene nur unglaublich präsentieren können.

Im Speise- oder Musiksaal von Schloss Augustusburg haben die Putti auf dem Deckenfresko von Carlo Carlones eine verweisende und verstärkende Aufgabe für Handlungsvorgänge: Apollo, Gott der Künste und Führer der Musen, lagert auf einer Wolkenbank. Er unterbricht das gemeinsame Himmelskonzert mit den Engelputten und gibt die Lyra einem Genius. Der Genius ist, wie Apollo, halb nackt und von jugendlich-strahlender Statur. Mächte der Finsternis werden durch das Licht des Sonnengottes in die Tiefe gestürzt. Apollo beendet sein



Abb. 4 Altargemälde des heiligen Nepomuks und zwei Putten in der Nepomukkapelle, Schloss Augustusburg, Brühl.

Spiel, weil der Zeitgott Saturn über ihm erscheint und ihn auffordert, den Sonnenwagen zu besteigen, der im Hintergrund bereit steht. Ein Putto hält für Apollo die Zügel der Sonnenpferde. Ein anderer Putto steht dicht bei Apollo und deutet auf den Sonnenwagen. Ein dritter Putto trägt die Sense und das Stundenglas Saturns. Mithilfe der Putti kann Saturn sein Gesicht, insbesondere seine Augen, vor Apollos Licht schützen und Apollo ansprechen ohne zu erblinden.

Die Putten treten mit den Göttern in einen Dialog bzw. bekräftigen den Dialog der Götter untereinander. Der Genius befiehlt in Apollos Namen den Sturz der dunklen Mächte in die Tiefe. Ein Putto steht in Beziehung zu den bösen Mächten und stürzt mit ihnen. Putti handeln demnach, auch wenn sie im Dienste der Götter zu stehen scheinen bzw. sich in diesen Stellen, autonom. Verweisen und Gefühle zeigen sind Arten des Dienens. In der Nepomukkapelle von Schloss Augustusburg zu Brühl sitzt links auf dem Scheinexpositorium des stukkerten Altarretabels ein Engelputto und weist auf Carlo Carlones Altargemälde „Der heilige

Johannes Nepomuk verehrt ein Muttergottesbild“. Den Zeigefinger der anderen Hand legt der Putto auf den Mund und verweist somit auf das heilige Beichtgeheimnis, dessen Bewahrer der heilige Nepomuk ist. Dem Engelputto gegenüber kniet ein weiterer Putto, der die Haltung des heiligen Nepomuks kopiert bzw. dessen Devotionsgebärde wiederholt. Die Blicke der Putti sind zum Fenster des Scheinoratoriums gerichtet. Dort vermuten sie die Gegenwart des Schlossherren, des Kurfürsten und -bischofs Clemens Augusts. Typisch für den Barock und Rokoko ist es, die Reflexion über den Bildgegenstand mit in das Kunstwerk einzubeziehen. Zusammen mit der Reflexion werden die BetrachterInnen durch das Kunstwerk direkt angesprochen. Des Weiteren weisen Putten oft auf wichtige Inschriften hin (vgl. Hansmann 2000: 47, 55-60).

Inwiefern sind Putten Bedeutungsträger?

An der Decke im Treppenhaus des Schlosses Augustusburg in Brühl ist der allegorische Sinn der Bildkomposition zu entschlüsseln. Die Putten fungieren hier als Bedeutungsträger. Die Putti werden in Bedeutungsträger mit eigenem symbolisch-allegorischem Charakter und mit ergänzendem Charakter unterschieden. Amor ist der bekannteste eigenständige symbolisch-allegorische Charakter. Putti, die keinen eigenständigen symbolisch-allegorischen Charakter haben, „gerieren sich“. „Sich gerieren“ bedeutet „sich benehmen, auftreten als“. Sich gerierende Putten tragen einen Inhalt lediglich vor, während allegorische Putten den Inhalt personifizieren (vgl. Hansmann 2000: 62-65).

Kurfürst Clemens August umgab sich in jedem Raum seiner Lieblingsresidenz mit Putten. Putten als Verbindungsglied zwischen Himmel und Erde stellen eine Verbindung mit Gott her. Diese

Verbindung mit Gott zitiert Clemens August und lässt durch die Putten darauf verweisen, dass er Herrscher von Gottesgnaden ist. Durch die Vielzahl an Engelputti in seinem Schloss demonstriert er seinen Herrschaftsanspruch, seine „göttliche Mission“ bzw. „seinen göttlichen Auftrag“. Dieser Auftrag legitimiert sein Handeln, seine Entscheidungen und seinen Lebensstil gegenüber dem Volk. Die Putti inszenieren ihn, seine Macht, glorifizieren seine Herrschaft und stehen als Diener scheinbar auch zu seinen Diensten.

Die allseits bekannten, zum Teil durch ihre Popularisierung banal wirkenden, Putten sind viel mehr als nur Dekoration - sie sind Bedeutungsträger.

Literatur:

Areopagita, Dionysios (1955): Die Hierarchien der Engel und der Kirche. Einführung von Hugo Ball. München-Planegg: O. W. Barth.
 Bauer, Hermann (1962): Rocaille. Zur Herkunft und zum Wesen eines Ornament-Motivs. Berlin.
 Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (1980): Das Neue Testament. Markus 10, 14. 2. Auflage. Stuttgart.
 Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (1981): Die Psalmen. Psalm 104, 4. 3. Auflage Stuttgart.
 Hansmann, Wilfried (2000): Putten. Worms: Wernersche.
 Kelsh, Nick; Quindlen, Anna (1998): Baby pur. München: Knesebeck.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Putten auf dem Scheinexpositorium des stukkerten Arretabels in der Nepomukkapelle, Schloss Augustusburg, Brühl.
 Quelle: Fotografie von Stephanie Worms.
 Abb. 2 Fama mit dem Hochmeisterschild des Kurfürsten Clemens August und Putten als Girlandenspanner im Deckenfresko des Speise- und Musiksaals, Schloss Augustusburg, Brühl. Quelle: Fotografie von Stephanie Worms.
 Abb. 3 Apollo als Musenführer und Sonnengott im Deckenfresko des Speise- und Musiksaals, Schloss Augustusburg, Brühl.
 Quelle: Fotografie von Stephanie Worms.
 Abb. 4 Altargemälde des heiligen Nepomuk und zwei Putten in der Nepomukkapelle, Schloss Augustusburg, Brühl.
 Quelle: Fotografie von Stephanie Worms.

Angaben zur Autorin:

Stephanie Worms studierte die Fächer Kunst und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschule (Sek I & II) an der Universität Paderborn. Zurzeit ist sie Referendarin am Mataré-Gymnasium in Meerbusch-Büderich.

E-Mail: steffiworms@t-online.de



Abb. 1

UNESCO-Welterbe Museumsinsel, Berlin. Anregungen zum Wissenstransfer in der Objektvermittlung Ein Orientteppich und das Ishtar-Tor

Janet Kempf



Zusammenfassung:

Wie gelangen Objekte ins Museum? Welches Berechtigungsdasein besitzen sie? Diese Fragen werden vermehrt von kritischen MuseumsbesucherInnen gestellt. Eine Antwort darauf erhalten die BesucherInnen erst, wenn sie den Blick über das Objekt hinaus richten. Dabei erschließt die erweiterte Betrachtungsweise nicht nur das Aussehen, die Bedeutung und das Alter eines Objekts, sondern auch dessen kunst-, wissenschafts-, und sozialhistorische Bedeutung. Anhand der im Pergamonmuseum in Berlin ausgestellten „Orientteppiche“ und des Ishtar-Tores sollen Anregungen für die World Heritage Education gegeben werden.



Abstract:

How do the objects get into the museum? Is it right that we show objects of others cultures that were displaced from their original source? These questions are increasingly being asked by critical museumgoers. The visitors will only get answers when they look beyond the object, because an extended view does not only show the appearance, the meaning, and the age of an object, it also opens up the links between art history, history of science and social history. On the bases of „oriental rugs“ and the Ishtar-Gate the article wants to give some suggestions for World Heritage Education.

Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und Kulturen lassen sich im Bereich der Welterbevermittlung anhand objektbezogener Untersuchungen erstellen. Als Beispiele werden hier Objekte aus den Sammlungen der Museumsinsel, Berlin ausgewählt, die zeigen, wie Wissen in kulturell geschaffenen Dingen wirkt und transferiert wird. Es sind zwei Beispiele aus den Beständen des Pergamonmuseums: ein sogenannter Orientteppich sowie das Ishtar-Tor aus Babylon.

Das Pergamonmuseum in Berlin beherbergt die größte islamische Sammlung in Deutschland, zu der eine der bedeutendsten Kollektionen orientalischer Teppiche gehört. Aufgrund ihrer „Sprödigkeit“ ziehen die im gedimmten Licht präsentierten und teilweise fragmentarisch erhaltenen Teppiche die MuseumsbesucherInnen jedoch nur schwer in ihren Bann (Abb. 1 Vasen-Teppich, Iran um 1600). Dabei sind es gerade die aus dem Orient stammenden Teppiche, die als fliegende Objekte die Fantasie der Kinder beflügeln. Die Teppiche haben im Museum ihre Magie verloren, wie es so oft bei Dingen geschieht, die aus ihrer Umgebung und ihrer eigentlichen Funktion gelöst werden und mit dem neuen Standort Museum einer veränderten Betrachtungsweise unterliegen.

Indes würde eine nähere Auseinandersetzung mit den Teppichen zu lohnenden Beobachtungen über deren Herkunft und Bedeutung, deren Alter oder den Möglichkeiten ihrer Herstellung führen. Geht der Blick der BetrachterInnen über die Objekte hinaus, eröffnen sich zudem wissenschaftshistorische, kunst- und sozialhistorische, archäologische, religiöse und kulturelle Beziehungen. Dass die Teppiche in einem derartigen Variationsreichtum auf der Museumsinsel zu sehen sind, ist dem „Bismarck der Berliner Museen“

Wilhelm von Bode (1845–1929) zu verdanken (vgl. Enderlein 1995). Bode kam ein Jahr nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs als Assistent an die Berliner Museen. Den wirtschaftlichen Aufschwung folgend, nutzte er sein über Europa und Nordamerika ausgebreitetes Netzwerk, um unermüdlich Skulpturen und Gemälde des Abendlandes aufzukaufen. Zu verhältnismäßig günstigen Preisen erwarb er die „Orientteppiche“ aus dem italienischen Kunsthandel, um mit diesen christliche Plastik zu hinterfangen. Die Vorbilder derartiger Präsentationen fand er in italienischen Palästen und Kirchen (vgl. Bode 1997). Auf der Museumsinsel experimentierte Bode mit der gemeinsamen Aufstellung von Kunsthandwerk, Skulptur und Gemälden zunächst im Alten Museum (Abb. 2 Altes Museum 1892), bis der Höhepunkt dieser Inszenierung schließlich 1904 in dem neu eröffneten Kaiser-Friedrich-Museum, dem heutigen Bode-Museum, erreichte. Wie groß muss die Überraschung gewesen sein, als

im Rundgang zur christlichen Kunst die Kultur des Vorderen Orients auftrat!

Der Erfolg der ausgestellten Teppiche stand dabei ganz im Zeichen des aufblühenden Orientalismus. Bode bemerkte dazu:

„Die meisten unter uns werden den Eindruck noch in Erinnerung haben, welchen die Einführung ‚altpersischer‘ Teppiche [...] in Deutschland hervorbrachte. Die Künstler waren die ersten, welche die flauen Brüsseler Teppiche hinauswarfen, um jene farbenfrische Produkte des Orients an ihre Stelle zu setzen; und dem Beispiele der Künstler folgte das kunstliebende Publikum. Jeder war stolz, einige dieser kleinen Gebetteppiche zu erwerben, um sie als Tischdecken, als Fussteppiche oder Bezüge von Sophas und Kopfkissen zu verwenden, und fühlte sich glücklich im Besitz von wertvollen Erzeugnissen der berühmten alten persischen Knüpfarbeit, unter deren Namen diese Teppiche in den Handel gebracht wurden“. (Bode 1892: 26).

Mit der Präsentation der

Teppiche begann zudem deren wissenschaftliche Untersuchung im Museum. Bode gehörte zu den ersten Akademikern, die damit ein kulturelles Alltagsobjekt der arabischen Welt wissenschaftlich analysierten. In seiner bis heute vorbildhaften Vorgehensweise, die auch als „Berliner Schule“ bezeichnet wird, nahm Bode die chronologische Einordnung der Teppiche mit Hilfe der christlichen Malerei vor (vgl. Beselin 2011). Seit dem 13. Jahrhundert lassen sich die „Orientteppiche“ als Tischdecken oder Plafonds auf christlichen Bildwerken erkennen. Die Datierung der Malereien verhalf der chronologischen Einordnung der Teppiche und verlieh ihnen Notnamen wie „Lotto“- oder „Holbein“-Teppich (Abb. 3 Kleingemusterter „Holbein“-Teppich).

Zusätzlich zu den wissenschaftshistorischen Informationen offenbarten sich damit die seit Jahrhunderten andauernden Handelsbeziehungen wie auch der kulturelle Austausch zwischen Orient und Okzident. Unter Hinzunahme kunsthistorischer und archäologischer



Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4



Abb. 5

Betrachtungsweisen werden überdies die Verknüpfungen mit China und der Antike, mit Byzanz und der europäischen Renaissance sichtbar. Bereits Riegl erkannte 1893, dass das Rankenmotiv orientalischer Teppiche eine stilisierte Form römischer Weinranken und Blütendarstellungen bildet (vgl. Riegl 1893: 259).

Weiterhin lässt die Ausschmückung der Teppiche auch sozialgeschichtliche Schlüsse zu, so verrät die Ornamentik, ob der Teppich für den Hof oder für religiöse Zwecke gefertigt wurde. Höfische Prachtteppiche fallen vor allem durch ihr Farbenspiel und fantasievolle Blütenfelder auf (vgl. Abb. 1). Gebetsteppiche zeigen hingegen eine eingewebte Gebetsnische, den Mihrab, sowie ein stilisiertes Lämpchen, welche die Richtung anzeigt, in die der Teppich ausgelegt wird (Abb. 4. Gebetsteppich).

Zusammenfassend lässt sich für die im Museum ausgestellten Teppiche feststellen, dass sie in einer fächerübergreifenden, dinglichen Betrachtung Aussagen über die Geschichte einer Gesellschaft, ihre Kultur und den Handel ermöglichen und somit als herausgehobene Objekte in der Welterbebildung eingesetzt werden sollten. Die Bedeutung der

Teppiche kann bis in die heutige Zeit verfolgt werden, präsentieren doch die aktuellen Teppichtrends eine Rückkehr zu den tradierten Ornamenten und überdimensionalen Blütenmustern und erzeugen damit eine demonstrative Form der Gemütlichkeit. In den verschiedensten Zeiten und Gesellschaften gilt der Teppich als wichtiges Repräsentationssymbol, das bis heute, ausgerollt und in rot, auf keiner wichtigen Veranstaltung fehlen darf.

Dem durch die wissenschaftlichen Untersuchungen vorangetriebenen Interesse am Exotischen folgte auch der architektonische Einbau des Ishtar-Tores im Pergamonmuseum (Abb. 5 Ishtar-Tor). Für die meisten BesucherInnen dient das mit farbenprächtigen Lehmziegeln gestaltete Objekt als Zeugnis der künstlerischen Fähigkeiten Mesopotamiens zur Zeit des 6. Jahrhunderts vor Christus. Führt der Blick über das Objekt hinaus, so wird eine weitaus größere Bedeutung erfahrbar als dessen Ästhetik und Materialität. Im 19. Jahrhundert galt das Ishtar-Tor als Inbegriff für die Wiedererweckung der mythischen Stadt Babylon. Die zwanzigjährigen Ausgrabungen wären, ohne die imperialen Machtbestrebungen

des Deutschen Kaiserreiches, kaum möglich gewesen. Im Osmanischen Reich unterstützte Deutschland den Bau von Straßen und die Errichtung der Bagdadbahn, welche bis nach Berlin führen sollte, um den Einzug in den Vorderen Orient zu ermöglichen – wie so häufig in der Geschichte bedingte die politische Wirklichkeit die kaufmännischen wie auch kulturellen Kooperationen zwischen dem Morgen- und dem Abendland. Dieses Wissen muss heute vermittelt werden, mehrten sich doch die Fragen, nach der Herkunft der Objekte und deren Berechtigungsdasein im Museum.

Es war der deutsche Architekt Robert Koldewey (1855–1925), der die Reste des Babylonischen Stadttors und der Prozessionsstraße unter dem Wüstensand ausgrub. Aufbauend auf seine akademische Ausbildung, führte er das Hilfsmittel der historischen Bauforschung ein, welche es erlaubte, das ausgegrabene Ishtar-Tor samt der Prozessionsstraße als ergänzte Rekonstruktion im Museum wiederaufleben zu lassen. Welche Hürden Koldeweys Assistent Walter Andrae (1875–1956) überwinden musste, um die Verantwortlichen von der Wirkmacht des Tores zu überzeugen, ist für die heutigen BesucherInnen kaum

nachvollziehbar. Andrae beauftragte dafür Bühnenbildner der Staatsoper mit der Anfertigung eines Plafonds, der maßstabsgetreu das Ischtar-Tor wiedergab. Der Versuch war mit Erfolg gekrönt und das Ischtar-Tor steht bis heute als ein Schaufenster, durch das wir auf die Geschichte Mesopotamiens blicken.

Die öffentliche zur Zurschaustellung der außergewöhnlichen Dekoration und Farbigkeit des Babylonischen Stadttors wirkte weit über die Museen hinaus. So wurde der (Berliner) U-Bahnhof Klosterstraße mit farbigen Keramikplatten ausgestattet, die die Fassade des Thronsaals von Babylon imitierten (vgl. Bohle-Heintzenberg 1980: 84f.; Wartke 2010: 33–36). Ohne das Vorbild „Klosterstraße“ wäre wiederum die Ausschmückung des Bahnhofs Alexanderplatz und vieler weiterer von Grenander entworfenen Stationen heute undenkbar.

Damit zeigt sich einmal mehr, wie archäologische Objekte kulturelle Praktiken und Austauschprozesse belegen. Es ist eben diese Gegenüberstellung und der erweiterte Blickwinkel auf die Objekte, welche neue Wege in der Vermittlung von Erbestätten eröffnen und die Menschen dazu einladen, die Museen als Orte ihrer gemeinsamen Geschichte zu begreifen.

Literatur:

- Beselin, Anna (2011): Geknüpft Kunst. Teppiche des Museums für Islamische Kunst. München: Minerva.
- Bode, Wilhelm (1892): Ein altpersischer Teppich im Besitz der Königlichen Museen zu Berlin. Studien zur Geschichte der westasiatischen Knüpftenteppiche. In: Jahrbuch der Preussischen Kunstsammlungen. Nr. 13/1892: S. 26–49, 108–137.
- Bode, Wilhelm von (1997): Mein Leben. 2 Bde. Berlin: Nicolai.
- Bohle-Heintzenberg, Sabine (1980): Architektur der Berliner Hoch- und U-Bahn. Planungen, Entwürfe, Bauten bis 1930. Berlin: Arenhövl.
- Joachimides, Alexis (2001): Die Museumsreformbewegung in Deutschland und die Entstehung des modernen Museums 1880–1940. Dresden: Verlag der Kunst.
- Enderlein, Volkmar (1995): Wilhelm von Bode und die Berliner Teppichsammlung. Berlin: Gebr. Mann.
- Riegl, Alois (1893): Stilfragen. Grundlagen zu einer Geschichte der Ornamentik. Berlin: G. Siemens.
- Wartke, Ralf-B./Wartke, Martina (2010): Mit der U-Bahn durch Babylon. In: Antike Welt. Nr. 41/2010: S.33–36.

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1 Foto: bpk, Museum für Islamische Kunst, SMB, Dietrich Graf
- Abb. 2 Foto: bpk, Zentralarchiv, SMB
- Abb. 3 Foto: bpk, Museum für Islamische Kunst, SMB, Dietrich Graf
- Abb. 4 Foto: bpk, Museum für Islamische Kunst, SMB, Georg Niedermeiser
- Abb. 5 Foto: bpk, Vorderasiatisches Museum, SMB, Klaus Göken

Angaben zur Autorin:

Janet Kempf ist freie Mitarbeiterin der Staatlichen Museen zu Berlin, Preußischer Kulturbesitz. Gleichzeitig arbeitet Sie an Ihrem Dissertationsprojekt zur mittelalterlichen Schatzkunst.

E-Mail: Janet.Kempf@gmx.de



Abb. 1 Perspektivische Zeichnung des Förderturms der Zeche Zollverein



Das Gelände der Zeche Zollverein bietet vielfältige, beeindruckende Motive. Die strenge, faszinierende Architektur der „schönsten Zeche der Welt“, stillgelegte Bergbaumaschinen und zunehmend auch Designobjekte laden geradewegs auf eine Entdeckungsreise ein. Neben den „typischen“, von den Architekten provozierten Blicken und Ansichten, ist die Zeche auch als künstlerisches Motiv geeignet, da sie ein Ort der Kontraste (geworden) ist. Sie steht beispielsweise als Wahrzeichen und Symbol für die Region Ruhrgebiet und symbolisiert den sich dort vollziehenden Strukturwandel. Zu der streng-geometrischen, geplanten Architektur stellt zudem die Natur einen Kontrast dar, die einerseits spärlich auf dem Gelände vorhanden ist, sich andererseits aber auch aus dem Umfeld in verschiedene Ansichten einfügt. Da die Zentralschachanlage XII sowie die Kokerei seit 2001 zum UNESCO-Weltkulturerbe gehören und u.a. für museale Zwecke genutzt werden, befinden sich auf dem Gelände auch ausgestellte Maschinen bzw. Maschinenteile. Dies widerspricht der eigentlichen Idee der Architekten, als einziges technisches Element nur das Fördergerüst zu zeigen. Zu dem Umfeld der Architektur kontrastieren Bohrköpfe, Förderräder und diverse Maschinen durch runde Formen, weniger sachliche Strenge und die Überordnung ihrer Funktion.

Die im Rahmen des Daily Painting Projektes der Universität Paderborn entstandenen perspektivischen Zeichnungen zur UNESCO-Welterbestätte Zeche Zollverein bewegen sich in den Themenfeldern Industriedarstellungen, Architektur, Perspektive, Zeichnung. Dabei wird die Welterbestätte insbesondere als Ort des Bewahrens, als Denkmal betont, und bekommt in Hinblick auf die Tradition des Arbeits- und Industriebildes eine besondere Stellung, frei von Kritik und Heroisierung.

Perspektivisches Zeichnen an der Zeche Zollverein

Lena Rohde



Zusammenfassung:

Das Thema „perspektivisches Zeichnen an der Zeche Zollverein“ stellt - eingebettet in die Welterbethematik - eine Schnittstelle zwischen MINT-Fächern und der Kunst dar. Es soll Anregungen zur Verknüpfung bieten, das Potential der UNESCO-Welterbestätte Zeche Zollverein für Vermittlungsprozesse mathematischer Projektionsverfahren des perspektivischen Zeichnens sowie der Architektur und Architekturgeschichte zu nutzen.

Die in dem Zusammenhang entstandenen eigenen künstlerischen Arbeiten zielen darauf ab, durch das Experimentieren mit der Perspektive - also nicht durch perfekte Konstruktion - verschiedene ausdrucksstarke Wirkungsweisen hervorzuheben. Ziel war es, außergewöhnliche Ansichten der besonderen Architektur der Zeche Zollverein zu finden und durch Einsatz perspektivischer Grundregeln in interessanten Kompositionen festzuhalten.



Abstract:

The topic "Perspective drawing on the basis of Zeche Zollverein" depicts an interface between MINT-subjects and art as such, and is embedded in the topic of world heritage. It is supposed to provide suggestions to combine the potential of the UNESCO-World Heritage Site of the Zeche Zollverein with mediation processes for mathematical projection processes of perspective drawing as well as its architecture and history of architecture.

One's own works aim at emphasising different expressive modes of action. This is achieved not by perfect construction but by playing with perspective. The aim was to find exceptional views of the Zeche Zollverein's extraordinary architecture and to capture these in interesting compositions with the help of basic perspective rules.

In den hier vorgestellten eigenen Arbeiten wird das o.g. Thema der Kontraste aufgefasst. Insbesondere bestand das Anliegen darin, die Intention der Architekten durch geschickte Perspektivwahlen zu brechen.

Eckdaten zur Perspektive

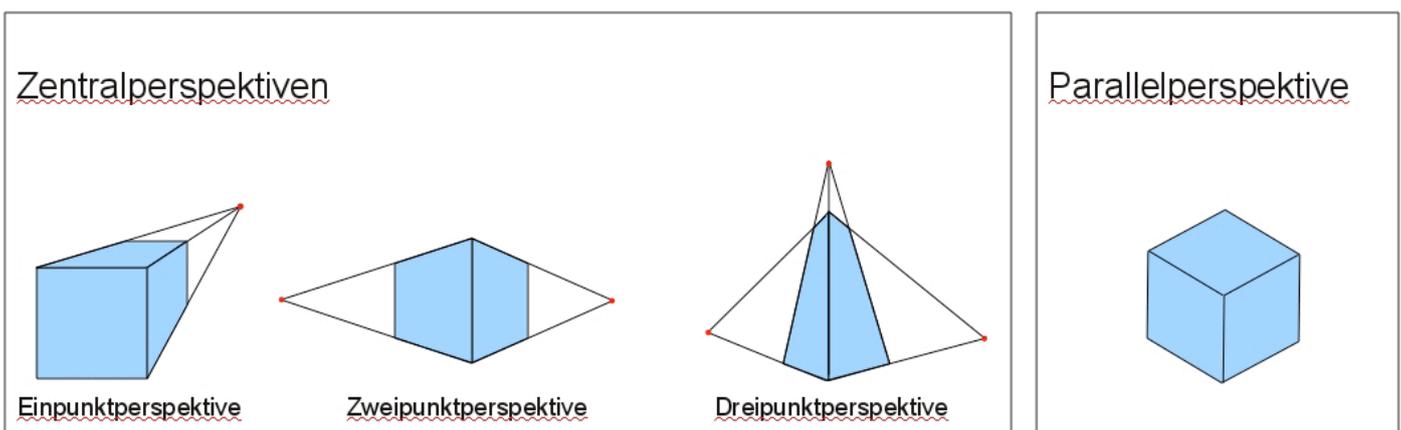
Wie lässt sich aber auf einer Fläche etwas Dreidimensionales darstellen? Die Beantwortung dieser Frage führte die Menschen zur Entwicklung von Projektionsverfahren, die auf einer Fläche etwas Räumliches suggerieren können. Bereits Euklid (ca. 360-280 v. Chr.) stellte ein erstes vereinfachtes mathematisches Modell des Sehens auf und schuf somit eine Annäherung an das Thema Zentralperspektive. (Offen ist, ob die Zentralperspektive sogar auf Basis von Euklids Überlegungen entwickelt wurde.) Erste theoretische Auseinandersetzungen mit der Zentralperspektive, in denen die Regeln räumlicher Darstellungsweisen wissenschaftlich, mathematisch fundiert gesichert werden, stammen aus der Renaissance. (vgl. Rehkämper 2002: 27). Wissenschaft und Kunst sind zu dieser Zeit eng

miteinander verwobene Disziplinen (vgl. Strehl 2003: 38) und es gibt viele Universalgelehrte gerade auf den Gebieten Kunst, Mathematik und Architektur. So wurden die entwickelten Theorien damals sowohl seitens der Kunst als auch seitens der Mathematik „weiterentwickelt“. Man denke beispielsweise an die Werke Brunelleschis (1377-1446), Masaccios (1401-1428) und Albertis (1404-1472), um nur einige der für die Entwicklung der Perspektive prägendsten Persönlichkeiten zu nennen.

Die Zeche Zollverein –

ein kurzer historischer Überblick 1927 begannen die Architekten Martin Kremmer und Fritz Schupp nach dem Prinzip „form follows function“ mit der Planung einer Zentralschachtanlage, auf der bereits 1847 von Franz Haniel gegründeten Zeche Zollverein. Am 1. Februar 1932 fand die Inbetriebnahme der Schachtanlage XII statt – moderne Fördertechnik in gleichwertiger Architektur. Zollverein war von nun an nicht nur die größte Zeche des Ruhrgebiets, sondern wurde aufgrund

ihrer Architektur auch als schönste Zeche der Welt bezeichnet. 1957 bis 1961 wurde westlich des Schachts XII die Kokerei gebaut, ebenso wie die Zentralanlage nach den Entwürfen Fritz Schupps. Trotz sämtlicher Rationalisierungsbemühungen musste die Zeche dem Kostendruck der ausländischen Kohleförderung nachgeben. So schloss 1986 der Betrieb der Zentralschachtanlage XII und 1993 die Kokerei (vgl. Stiftung Zollverein I: Internetquellenverzeichnis). Am 16. Dezember 1986, kurz vor Stilllegung der Zentralschachtanlage, wurde Zollverein per Ministererlass unter Schutz gestellt. Nach dem Prinzip „Erhalt durch Umnutzung“ sollte Zollverein zukünftig kulturell genutzt werden, auch um den Strukturwandel anzutreiben. Seit dem 14. Dezember 2001 gehören die Zentralschachtanlage XII, die Anlage 1/2/8 sowie die Kokerei zum Weltkulturerbe der UNESCO. Als original erhaltenes, einzigartiges, authentisches und sinnvoll in das öffentliche Leben eingebundenes Denkmal erfüllte Zollverein die Kriterien der UNESCO (vgl. Stiftung Zollverein II: Internetquellenverzeichnis).



Merkmal: Alle Begrenzungslinien von Flächen, die nicht parallel zur Betrachterebene verlaufen, schneiden sich in mindestens einem Fluchtpunkt.

Merkmal: Raumparallele Linien werden in der Projektion ebenfalls parallel abgebildet.

Abb. 2 Überblick über Perspektiven



Abb.3 Gebäude der Zeche Zollverein



Abb. 4 Fördergerüst mit vorgelagertem Platz

Besonders schätzte das Welterbekomitee der UNESCO die „vom Bauhausstil beeinflusste Architektur des Industriekomplexes wert, die über Jahrzehnte für den modernen Industriebau beispielgebend war“ (UNESCO: Internetquellenverzeichnis).

Die Architektur der Zeche - Grundideen

Da, entgegen der damaligen Praxis des Zechenbaus, nicht erst nach Abschluss der innerbetrieblichen Planungen Architekten herangezogen wurden, konnte ein ästhetischer Anspruch an die Zeche verwirklicht werden. Damals war üblicherweise die bautechnische Planung den Ingenieuren vorbehalten, und es war Aufgabe der Architekten, die Fassaden nachträglich auszugestalten. Die Architekten Schupp und Kremmer postulieren jedoch in ihrer zur Zeit des Zechenbaus entstandenen Schrift „Architekt gegen oder und Ingenieur“ (1929) den Abschied der Rolle des Architekten als „Fassadenfriseur“ (Schupp/ Kremmer 1929: 64) und formulieren eine Neudefinition der

Architektentätigkeit. Sie bezeichnen die Mitarbeit des Architekten am Industriebau zwar als einerseits begrenzt, da die Gestaltung teilweise den Berechnungen der Ingenieure obliegt (z.B. ergibt sich die Höhe des Fördergerüsts aus der Relation zu Schachttiefe und Förderkapazität). Andererseits sei jedoch die Mitarbeit des Architekten am Industriebau bedeutungsvoll, da ein Ingenieur-entwurf allein es nicht vermöge, eine umfassende Ordnung herzustellen, die einzelne Bauelemente zu einer Einheit zusammenfasst (vgl. Schupp/ Kremmer 1929: 5; 34). „Aufgabe des Architekten ist es nicht, durch gut gemeinte Verschönerung den wahren Sachverhalt zu verdecken“ (Schupp/ Kremmer 1929: 28). Aus diesem Zitat geht hervor, dass Schupp/ Kremmer die klare Kompetenzteilung zwischen Ingenieuren und Architekten bei der Bauplanung der Zeche aufgehoben haben. Architektonische, ästhetische Gestaltung sowie die Konstruktion der Ingenieure griffen ineinander und ergänzten sich; Schupp/ Kremmer „verbanden die neue Ästhetik mit den Notwendigkeiten eines industriellen

Betriebs“ (De la Chevallerie 1997: 7).

Architektonische Strukturierung der Anlage

Die Zentralschachanlage XII auf Zeche Zollverein ist ein „hochkomplexes Gefüge von Massen- und Raumbeziehungen [...], deren Spannungen eine dynamische Ordnung ergeben. Die großdimensionierte Anlage des Schachts 12 ist das demonstrative Beispiel einer Architekturhaltung, die bei weitgehender Reduzierung der architektonischen Detailform, ihre Qualitäten in der Komposition der Gebäudevolumen entfaltet“ (Busch 2002: 76). Ermöglicht wird dies auch durch die Loslösung aus dem städtischen Kontext, wodurch eine eigene räumliche Ordnung entsteht.

Die Anlage wird durch zwei orthogonale Achsen in zwei Komplexe geteilt. Entlang der Hauptachse befinden sich Gebäude, die Kohleförderung, -aufbereitung und -transport beherbergen; entlang der Nebenachse stehen die Gebäude der Ergänzungsfunktionen (Lager, Werkstätten, Energieanlagen, Büros,

Sozialräume) (vgl. Busch 2002: 83). An diesen Achsen sind die Gebäude in strenger Rechtwinkligkeit ausgerichtet.

Gebäudegestaltung

Die einzelnen Baukörper sind Kuben, die aus Stahlprofilen bestehen, in denen rötlich-braune Ziegel und lange Lichtbänder eingelassen sind. Teilweise sind die Baukörper durch diagonal verlaufende Verbindungsbrücken miteinander verbunden. Die Fachwerkfassade aus Stahlprofilen und Ziegeln ist lediglich vorgehängt und hat somit keine statische Funktion (vgl. Schupp/ Kremmer 1929: 25). Daraus resultiert eine freie Ausgestaltung der Gefache entweder durch Ziegelausmauerungen oder durch Lichtbänder.

Da die Fenster bündig in die Wandoberfläche eingelassen sind, werden sie selbst zum Teil der Fassade. Die Rasterung der einzelnen Baukörper führt den Blick der Betrachtenden über die Fassade und die dem Blick vermittelten Richtungsimpulse sind je nach Verlauf des Lichtbands vertikal oder horizontal. Es entsteht eine Blickführung, die gleichmäßig und ohne Sprünge stattfindet. Jedoch werden an den diagonalen Verbindungsbrücken (an denen die Lichtbänder bruchlos weitergeführt werden) dynamische Impulse in die Blickführung eingebracht.

Obwohl die Gebäude so konzipiert worden sind, dass sie den Aufgabenbereichen nach in Einzelelemente zerlegt wurden, damit kleine Schachteln entstanden (Schupp/ Kremmer 1929: 24), verbindet die Gleichartigkeit der Baukörper sowie teilweise vorhandene Verbindungsbrücken jene zu einer geschlossenen Einheit. Die Funktion der einzelnen Baukörper, die durch die gleichartige Gestaltung zu ähnlichen „Schachteln“ werden, ist für die BetrachterInnen höchstens zu erahnen. Die durchstrukturierte Anordnung der

Gebäude, ihre Ausgestaltung sowie die Fassadenraasterung zeigen, dass die Gebäude „ästhetisch nicht darauf angelegt [sind], einem potentiellen Benutzer bestimmte Funktionen sichtbar zu machen, sondern einem potentiellen Betrachter bestimmte Ordnungen vor Augen zu führen“ (De la Chevallerie 1997: 50). Insgesamt wird durch eine bewusste Blickführung die Wahrnehmung der Betrachtenden vereinnahmt.

Hauptachse

Die Hauptachse der Zentralschachtanlage XII beinhaltet die Gebäude mit den Aufgaben Kohleförderung, -aufbereitung und -transport. Insbesondere gehören die Elemente, die die axiale Blickrichtung führen, zur Hauptachse: Haupteingang, Fördergerüst sowie der diesem vorgelagerte rechteckige Platz mit Grünfläche.

Vom Haupteingang aus blicken die Betrachtenden direkt auf das Fördergerüst, welches durch seine große, imposante Gestalt eine Mächtigkeit ausstrahlt, durch die die Betrachtenden sich klein fühlen. Die an der Achse rechtwinklig ausgerichteten, symmetrisch angeordneten und streng wirkenden Gebäude erzeugen den „Eindruck von Nüchternheit und Strenge“ (De la Chevallerie 1997: 29). Durch den vorgelagerten rechteckigen Platz wird die Blickachse vom Eingang zum Gerüst geführt, wodurch das Fördergerüst in den Mittelpunkt rückt. Es scheint durch seine Monumentalität gegenüber der asketischen, einheitlichen Fassaden der Gebäude zunächst herauszustechen, jedoch fangen die klare Axialität sowie die überschaubar erscheinenden Gebäude die Monumentalität gleichzeitig auf und integrieren das Fördergerüst in den architektonischen Zusammenhang.

Ein weiteres blickführendes und die Hauptachse charakterisierendes Element ist die Staffelung der



Abb. 5 Fördergerüst und Schachthalle

Dachabschlüsse der Gebäude, die zu der Schachthalle führen, welche sich unter dem Gerüstkopf befindet. Der rechteckige Platz bzw. Hof, der der Schnittpunkt von Haupt- und Nebenachse ist, fungiert als repräsentativer Eingangsbereich (für Gäste, denn Arbeiter haben i.d.R. einen anderen Weg auf das Gelände genommen), an dessen imaginärer Mittellängsachse die Gebäude sowie das Fördergerüst symmetrisch ausgerichtet sind. Diese räumliche Ordnung hat (in Anlehnung an das Prinzip des Cour d'Honneur, dt.: Ehrenhof) Ähnlichkeit mit barocken Verfahren der räumlichen Inszenierung, welche Einzelelemente auf ein Zentrum hin orientieren. Der Verzicht auf ornamentale Gartenarchitektur verdeutlicht, dass der Blick der Betrachtenden auf das Wesentliche der Zeche gelenkt werden soll: der Hof der Zentralschachtanlage XII ist von Bauwerken der Produktion umgeben und somit wird der Betrieb von arbeitstechnischen Einrichtungen repräsentiert, nicht von der Verwaltung (vgl. De la Chevallerie 1997: 29; 31).

Die Ordnung entlang der Hauptachse,



Abb. 6 Blick auf das Kesselhaus

die sich aus den Proportionen der Gebäude, der gestaffelten Dachabschlüsse, der rechtwinklig zur Achse ausgerichteten Gebäude sowie der Fassaden der Gebäude ergibt, erweist sich also als durchdachte Inszenierung.

Nebenachse

Die Nebenachse erstreckt sich vom Hof aus nach rechts (orthogonal zur Hauptachse) und eröffnet zwischen den Werkstattgebäuden hindurch den Blick auf das Kesselhaus. Diese Sichtachse beschreibt neben der Sichtachse der Hauptachse eine weitere Inszenierung des Sehens. Die langen, auf das Kesselhaus zulaufenden Gebäude fluchten in die Tiefe, wodurch der Blick regelrecht in die Nebenachse hinein gesogen wird. Das Kesselhaus am Ende dieser Achse ist ein hohes, aufgestuftes Gebäude, welches nun den Blick nach oben lenkt.

Ursprünglich bildete ein genau mittig angeordneter 106 Meter hoher Schornstein den Abschluss der Nebenachse, welcher wegen Einsturzgefahr allerdings 1979 abgerissen werden musste (vgl.

De la Chevallerie 1997: 40). Dieser Schornstein mag die Sogwirkung noch verstärkt haben, obschon bereits die axiale und symmetrische Ausrichtung auf das Kesselhaus für eine bewusste Blickführung ausreicht.

Fördergerüst

Das Doppelbockfördergerüst bildet den Abschluss der Hauptachse, ist „das Herzstück der Kohlegewinnung“ (De la Chevallerie 1997: 31) und hat als solches eine besondere architektonische Stellung.

Der Gerüstkopf wird von vier symmetrisch-gleichartigen Stahlstreben getragen, welche in vier großen Sockeln in Form schiefer Pyramidenstumpfe verankert sind. Die gemauerten Sockel bilden die Abschlüsse der schräggestellten Fundamente. Auf diese Weise wird dem Fördergerüst anschaulich Standfestigkeit verliehen. Zwischen Streben und Sockeln befindet sich jedoch eine gelenkähnliche Verbindung, durch welche der Eindruck entsteht, das Gerüst stoße sich nach oben ab. Es entsteht ein paradoxer Eindruck von Standfestigkeit und aktiver Bewegung des Gerüsts nach oben, der mit der Wahrnehmung der Betrachtenden spielt. Ebenso widersprüchlich erscheinen Form und Verlauf der Streben des Gerüsts, denn von oben nach unten betrachtet verjüngen sie sich zulaufend auf die Fußpunkte und wirken somit entgegen Seherwartung und statischer Logik. Die Paradoxien in der Architektur des Fördergerüsts bannen den Blick der BetrachterInnen und lassen ihn entlang der Streben nach oben führen, wo er an den Seilscheiben gebremst wird (vgl. De la Chevallerie 1997: 34ff.). Die Form des Fördergerüsts ist also spannungsgeladen und findet eine Ausbalancierung durch die Seilscheiben (s. Abb.4).

Als einziges technisches Element der gesamten Anlage ist das Fördergerüst nicht ummantelt und sowohl

dadurch als auch durch seine Größe ein Blickfang für Betrachtende, der entstehen konnte, weil das Gerüst keine reine Ingenieurkonstruktion darstellt. Die Zusammenarbeit von Architekten und Ingenieur „ergab die einzigartige technisch-künstlerische Formfindung“ (De la Chevallerie 1997: 36). Symbolisch steht das Fördergerüst als sichtbare „Maschine“ für das Ziel, die „Architektur zu einem Ausdrucksträger von Inhalten zu stilisieren“ (De la Chevallerie 1997: 56).

Interpretation der architektonischen Mittel unter dem Aspekt der inszenierten Ansicht

Aufgrund der ausdrucksstarken Architektur und der ästhetischen Stringenz lässt sich die Zentralschachtanlage XII als eigenständiges Kunstwerk rezipieren, denn sie ist insbesondere für den Blick der BetrachterInnen konzipiert (De la Chevallerie 1997: 28).

Die Beschreibung wichtiger Bestandteile der Architektur der Zentralschachtanlage XII zeigt, dass Schupp/Kremmer bewusst Ansichten inszenierten, in die der Blick der Betrachtenden hineingezogen wird. Die Anlage wird von einer bis „ins Detail durchdachten Wahrnehmenslogik“ (De la Chevallerie 1997:11) beherrscht. Diese Darstellungsabsicht kommt durch die stilistische Perfektion der Umsetzung der Gestaltung zum Ausdruck. Dabei wird die Blickführung von den Achsen sowie Fassaden und Proportionen der Gebäude bestimmt. Zudem sorgen die Achsen nicht nur für bestimmte Blickrichtungen, sondern fixieren BetrachterInnen perspektivisch an einen idealen Standpunkt (vgl. Busch 2002: 85). Als Beispiele sind hier vor allem die Stellen zu nennen, von welchen aus sich Blickachsen eröffnen (Haupt- und Nebenachse, s. Abb. 6).

Doch auch die Stellung der Gebäude

zueinander ist von Bedeutung. Dies bringen die Ideen der Schrift „Die Baukunst der neuesten Zeit“ von Gustav Adolf Platz (1927) zum Ausdruck, die Schupp/Kremmer aufnehmen. Platz fordert, dass die Steigerung der Achsenwirkung, die von den Klassikern verlangt wurde, nicht mehr das alleinige Gestaltungsprinzip sein soll, sondern durch Übereckansichten und schrägliegende Blickrichtungen vervollständigt werden soll. Dadurch soll ein intensives Raumerlebnis entstehen. Die von Platz geforderten Schrägbilder finden sich in der Architektur der Zeche wieder: da die Gebäude freistehende Kuben unterschiedlicher Höhen sind, überdecken sie sich in den meisten Ansichten nur teilweise. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass für die BetrachterInnen Bilder entstehen, die von Flächen dominiert werden, denn „räumliche Elemente erscheinen hier durch die Art ihrer Anordnung wie auf eine zweidimensionale Fläche projiziert“ (De la Chevallerie 1997: 40). Das von Platz geforderte Raumerlebnis wird somit durch entstehende „Bildflächen“ eher suggeriert als erfahrbar gemacht.

Bildhafte Qualität wird der Architektur aber auch dadurch verliehen, dass Blickführungen auf der Anlage durch das Mittel der Zentralperspektive entstehen. Dies wird vor allem an dem Blick in der Nebenachse auf das Kesselhaus deutlich (s. Abb. 6). Es entsteht ein Tiefensog, der zum einen daraus resultiert, dass die das Kesselhaus flankierenden, langgestreckten Werkstätten in die Tiefe fluchten; zum anderen verjüngen sich die fünf parallelen Streifen der Bodenfläche ebenfalls perspektivisch und laufen auf einen gemeinsamen Punkt zu. Die Tiefenwirkung der eigentlich flächigen Architektur wird potenziert und lässt den Eindruck großer Distanz entstehen, die das auf diese Weise betonte Kesselhaus (und ursprünglich den dahinterstehenden Schornstein)

unzulänglich erscheinen lässt. Für BetrachterInnen entsteht ein Bild von flächiger Perspektivkonstruktion. Es ist entscheidend zu betonen, dass der Betrachterstandpunkt außerhalb dieses Bildes liegt: nur der Blick der BetrachterInnen auf das Bild ist von Bedeutung, die Person selbst wird aus der Szene herausgenommen (vgl. De la Chevallerie 1997: 28).

Die Wirkung auf die Wahrnehmung der Betrachtenden bzw. die bewusste Lenkung der Wahrnehmung beruht auf formalästhetischen Mitteln wie Symmetrie, Axialität, Staffelung und Sachlichkeit, also insgesamt auf reduzierten architektonischen Mitteln. Diese bedingen gegenseitige Steigerungen, denn gerade dort, wo jene Mittel am weitesten reduziert sind, wird besonders starke Expressivität erzielt (z.B. die durch Axialität herbeigeführte Monumentalität) (vgl. Busch 2002: 76).

Die Zeche als zeichnerisches Motiv

Zeichnerisch festgehalten können diese grade erläuterten inszenierten Ansichten durch die Strenge und Linearität in der Architektur schnell technisch und konstruiert wirken und leicht den Entwürfen der Architekten Schupp/ Kremmer gleichen, welche die Sachlichkeit, Ordnung und Nüchternheit der Architektur widerspiegeln. Bei diesen Entwürfen wird die Ansicht des Motivs so gewählt, dass sie der Ansicht der BesucherInnen entspricht, wenn sie an den spezifischen Betrachterstandpunkten stehen, an welche sie ja fixiert werden sollen. So entstehen typische (da inszenierte) Ansichten, die aus der Realität bekannt sind, deren Wirkung als künstlerische Darstellung jedoch nicht der Wirkung in der Realität gerecht werden kann, da sie nicht in die Blickachsen eingebunden sind oder ihnen das wirkungssteigernde räumliche Umfeld fehlt.

Um gerade diesen typischen Ansichten zu entgehen, war es für die

eigene künstlerische Arbeit folglich besonders reizvoll, Ansichten zu finden, die entgegen der Ordnung der Zeche die strenge Rechtwinkligkeit brechen und die die Flächen untergeordnet erscheinen lassen. Dabei stellt vor allem eine geschickte Perspektivwahl eine Herausforderung dar, damit Dynamik erzeugt und die Zeichnung nicht von der Strenge und Sachlichkeit der Architektur dominiert wird. So wird in vielen der Zeichnungen die Perspektive als Mittel eingesetzt, welches die Komposition bestimmt.

Das Konzept der eigenen künstlerischen Arbeiten

Das eigene künstlerische Konzept lebt von der Idee, die auf verschiedenen Ebenen existierende Kontrasthaftigkeit der Zeche in den Zeichnungen festzuhalten. Dies geschieht lediglich durch eine geschickte Perspektivwahl, nicht etwa durch Montage- oder Collagetechniken.

Symmetrische Formen und die strenge Geometrie machen die architektonische Faszination der Zeche aus. Um diese industrielle Strenge hervorzuheben, werden auch die monochromen Tuschezeichnungen (Tusche auf Zeichenpapier, Formate zwischen 18 x 25cm und 30 x 42cm) von einer reduzierten, klaren Formensprache dominiert. Das Zeichenmedium der schwarzen Tusche soll dabei an das „schwarze Gold“ erinnern, dass hier aufbereitet wurde und gleichzeitig spiegelt es in seiner teils spröde, teils glänzend wirkenden Beschaffenheit die Eigenschaften des Stahls des Industriedenkmals wider.

Den Zeichnungen liegen eigene Fotografien zugrunde, bei denen die Perspektive der eines Menschen entspricht, der über das Gelände der Zeche geht. Er selber ist im Bild niemals sichtbar, wird also niemals konkretisiert, dennoch ist er durch die verschiedenen dargestellten



Abb. 7 Förderthurm 1, Tuschezeichnung, 29x18 cm



Abb. 8 Förderthurm 2, Tuschezeichnung 30x 24 cm

Ansichten anwesend. Der Mensch wird somit Teil der sachlichen Industriekultur. Die Zeichnungen stellen in Folge dessen Ansichten dar, die der Mensch während seines Gangs über das Gelände sieht, aber mitunter nicht bewusst wahrnimmt. So wird der Blick in den eigenen Arbeiten bewusst auf Nah- und Detailansichten gelenkt, die im Blick des ganzen imposanten Komplexes oftmals untergehen, in denen sich aber dennoch die für die Zeche typischen parallelen Linien und rechtwinkligen Achsen wiederfinden. Jedoch werden durch interessante Perspektivwahlen diese Regelmäßigkeiten formal gebrochen.

Beschreibung und Analyse der eigenen Arbeiten

Fotografien stellen bereits eine zweidimensionale Abbildung (also eine Projektion) eines dreidimensionalen Objekts dar. So kann eine fotografische Vorlage genutzt werden, um Anhaltspunkte auf dem Zeichenblatt zu markieren. Trotz fotografischer Vorlage ist es ein komplexer Prozess, die geometrischen Formen in eine stimmige Projektion der Architektur bzw. Konstruktion zu übertragen. Während des gesamten Arbeitsprozesses wurde allerdings bewusst auf Hilfsmittel wie z.B.

Lineal, Geometrie-Dreieck und Zirkel verzichtet. Sicherlich wären so einige Linien bzw. Verbindungen ebener und perfekter geworden. Jedoch war die Intention, eine Freihandzeichnung anzufertigen und nicht eine zu strenge, konstruierte Zeichnung wie ein Architektenentwurf.

Perspektivisch besonders markante Ansichten sind hinsichtlich der Zeichnungen des Förderthurms entstanden. Dass diese in Untersicht gezeichnet sind, ergibt sich aus architektonisch-physikalischen Gegebenheiten: um eine Nahansicht des Förderthurms bzw. eines hohen Gebäudes zu erhalten, muss dieser bzw. dieses aus geringer Entfernung von unten betrachtet werden. Dadurch ergibt sich meistens eine Dreipunktperspektive.

Folgend werden die vier Zeichnungen „Förderthurm 1-4“ (s. Abb. 7-10) vorgestellt. Dazu werden zunächst die beiden ähnlichen Zeichnungen „Förderthurm 1“ und „Förderthurm 2“ ausführlich vergleichend vorgestellt. Anschließend werden die Zeichnungen „Förderthurm 3“ und „Förderthurm 4“ von diesen abgegrenzt.

Die Zeichnungen „Förderthurm 1“ und „Förderthurm 2“

Die Zeichnungen „Förderthurm 1“ und „Förderthurm 2“ zeigen den Förderthurm in extremer Untersicht sowie Teile der sich darunter befindenden Schachthalle, wobei die Zeichnung „Förderthurm 2“ im Vordergrund eine Laterne des Geländes der Zeche zeigt.

Die Darstellung der Schachthalle in beiden Zeichnungen ist hinsichtlich der Materialität der Fassade nicht eindeutig. Es sind jeweils die Streben des Stahlfachwerks erkennbar, allerdings ist deren Ausfachung mit Ziegelwerk zeichnerisch nicht realisiert. Davon wurde abgesehen, da die Fassade der Gebäude in der Realität besonders glatt wirkt. Die Ziegel in eine solch verkleinerte Darstellung der Gebäude einzuzichnen, wäre in diesem Maßstab nicht nur sehr schwierig, sondern würde auch äußerst unruhig wirken. In beiden Zeichnungen erkennt man lediglich einen Unterschied in der Materialität zwischen Fenstern und der Fassadenausfachung, der auf Spiegelungen in den Fenstern beruht. Die Konzentration beider Zeichnungen liegt also nicht auf der Fassadengestaltung,



Abb. 9 Förderthurm 3, Tuschezeichnung, 24,5x 30 cm

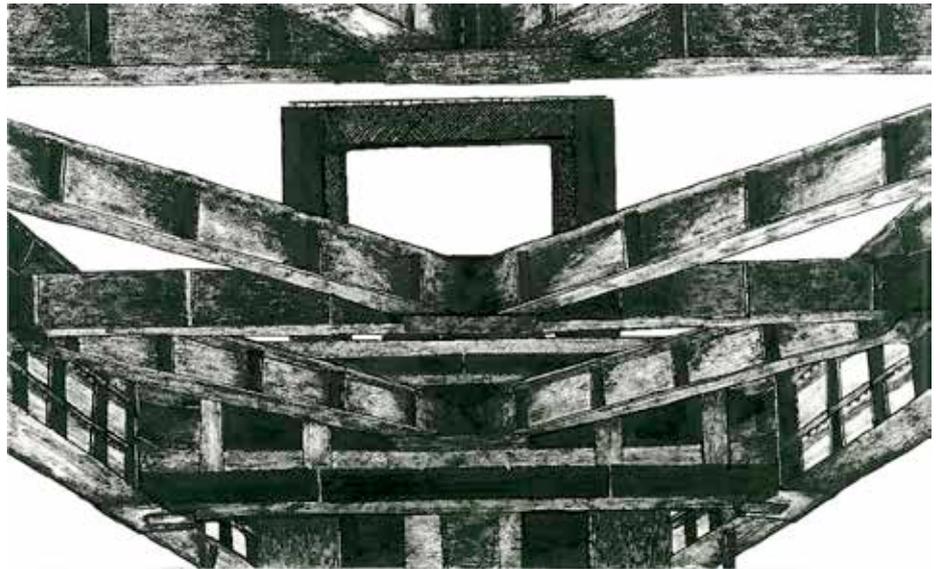


Abb. 10 Förderthurm 4, Tuschezeichnung, 30x 19 cm

sondern wie schon erwähnt auf der besonderen Darstellung der Architektur in einer bestimmten interessanten Perspektive.

Vergleichend lässt sich allerdings feststellen, dass die Zeichnung „Förderthurm 1“ wesentlich dynamischer wirkt als „Förderthurm 2“. Dies liegt in der deutlicheren Betonung der Diagonalen in „Förderthurm 1“, welche wiederum aus der Verwendung der Dreipunktperspektive (s. Abb.2) resultiert, die Verkürzungen in Tiefe, Breite und Höhe verursacht. Die rechten Winkel der Architektur werden in der Perspektive zu spitzen und stumpfen Winkeln. Die schrägen Linien bringen Dynamik, können aber auch zu Ungleichgewicht führen. Aus diesem Grund ist das Motiv so gesetzt, dass in der oberen rechten Bildecke noch ein Teil des Gebäudes sichtbar ist, um ein Gegengewicht zu dem Turm zu setzen. Darüber hinaus liegen in dieser Zeichnung die Fluchtpunkte näher zusammen als in „Förderthurm 2“. Einerseits entsteht dadurch eine extremere Untersicht, andererseits grenzt diese Ansicht beinahe an eine unrealistisch anmutende Perspektive, denn um diese als BetrachterIn einzunehmen,

muss man sehr nah an das Objekt herantreten und stark nach oben schauen. Bei genauer Betrachtung der Zeichnung „Förderthurm 1“ fällt auf, dass die Perspektive an einer Stelle widersprüchlich ist: Die senkrechten Stahlfachstreben des Gebäudes in der linken Bildhälfte müssten eigentlich zusammen mit den anderen Höhenlinien fluchten. Trotz oder gerade wegen der vorliegenden perspektivischen Unstimmigkeit wurde das Bild in die Serie aufgenommen, da es die BetrachterInnen bei der Bildrezeption zu fesseln vermag.

Abgesehen von der jeweiligen Blickrichtung auf den Förderthurm, unterscheiden sich die Zeichnungen hinsichtlich der Darstellung der Stahlstreben des Gerüsts. In der Zeichnung „Förderthurm 2“ beschränkt sich die Zeichnung fast ausschließlich auf die linearen Umrisse des Förderthurms, denn es sind kaum Schattierungen vorhanden, die den Turm plastisch wirken lassen würden. Die Plastizität wird in diesem Fall somit nahezu allein durch zentralperspektivische Mittel erzeugt, die die Konstruktion des Gerüsts wiedergeben. Dahingegen gewinnt das Gerüst in der Zeichnung „Förderthurm 1“ durch Eigenschatten

an zusätzlicher Räumlichkeit, neben der auf Zentralperspektive beruhenden Räumlichkeit.

Eine Besonderheit der Zeichnung „Förderthurm 1“ besteht darüber hinaus im Vorhandensein beider Projektionsverfahren. Während das Motiv zentralperspektivisch gezeichnet ist, entsteht der Schatten des Gerüsts auf der Fassade mittels Parallelprojektion. Zusammenfassend verdeutlicht diese Zeichnung, dass einerseits die perspektivisch richtige Umsetzung dieser Komposition durch starke Verkürzungen und Verzerrungen zu Fehlern führen kann. Andererseits zeigt sie, dass durch nah zusammenliegende Fluchtpunkte eine dynamische, interessante Komposition entsteht. Dahingegen legt die Zeichnung „Förderthurm 2“ dar, dass Perspektive als Mittel eingesetzt werden kann, um Unklarheiten über Distanzen und Größenverhältnisse im Bild zu schaffen und somit Spannungen zu erzeugen, obwohl die Perspektive den eigentlichen Zweck verfolgt, etwas räumlich ohne Widersprüche abzubilden. Ein Fluchtpunkt dieser Zeichnung liegt sehr hoch über dem Förderthurm. Daraus resultiert eine weniger extreme Untersicht bezüglich des

Turms. Da der Betrachterstandpunkt allerdings relativ nah an der Laterne ist, wird diese in einer stärkeren Untersicht abgebildet. Die Laterne sollte ursprünglich der Reduktion unterliegen und weggelassen werden. Sie wurde jedoch nachträglich in die Komposition eingebunden, um als Gegenpol Spannung in der Komposition zu erzeugen. Die Laterne nimmt mehr als die Hälfte der Höhe der Komposition ein. Vor allem im Vergleich zu dem Fördergerüst bzw. der Schachthalle erscheint sie dadurch enorm groß. Zusammen mit dem Fehlen des Geländegrundes, durch welchen die Distanzen sichtbar bestimmt werden könnten, entsteht der Effekt, dass das Erkennen der Größenverhältnisse der Objekte bzw. ihr Maßstab zueinander die Betrachtenden herausfordert.

Die Zeichnungen „Förderturm 3“ und „Förderturm 4“

Die Zeichnungen „Förderturm 3“ und „Förderturm 4“ unterscheiden sich insofern von den vorherigen Förderturmzeichnungen, als dass sie die Gebäude der Zeche beinahe ganz („Förderturm 3“) bzw. komplett aussparen.

Dies beruht jedoch nicht auf einer vorgenommenen Reduktion, sondern entsteht durch die jeweilige Perspektivwahl. In der Zeichnung „Förderturm 3“ ist der Förderturm als solcher sehr gut zu erkennen, da die markanten Stahlstreben sowie ein Förderrad in dieser Perspektive, trotz starker Untersicht, noch zu erkennen sind. Der Förderturm wirkt erhaben und monumental. In noch stärkerer Untersicht ist der Turm in der Zeichnung „Förderturm 4“ dargestellt. Durch die ungewohnte, extreme Perspektive ist das Objekt nur schwer zu erkennen. Da der Förderturm in dieser Ansicht selten wahrgenommen wird, wirkt die Darstellung befremdlich. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass durch die starke Symmetrie in dieser Ansicht

des Turms die eigentlich vorhandene Dynamik des Gerüsts reduziert wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Perspektive als Mittel benutzt wird, um die Wirkung der Komposition zu steigern. Die Perspektiven sind interessant gewählt, denn in Kombination mit der Architektur des Förderturms, die an sich schon aus sich verjüngenden Elementen besteht, ist es schwierig, Fluchtpunkte im Bild zu finden. Die Betrachterin bzw. der Betrachter wird gefordert, dieses genau zu betrachten und die Perspektive zu entschlüsseln.

Didaktische Implikationen

Beim Verfassen dieser fachwissenschaftlichen Arbeit war der persönliche Blick als Lehramtsstudentin stets auch auf die didaktische Relevanz gerichtet. So lassen sich auf Basis der vorliegenden theoretischen Grundlagen Vermittlungsansätze ableiten und entwickeln.

Eine Beschäftigung mit der Zeche liefert einen Einstieg in verschiedene Themengebiete, z.B. in Arbeits- und Industriedarstellungen, Strukturwandel, Kunst und Architektur. Insbesondere birgt die Zeche Zollverein das Potential, die Zentralperspektive als Schnittstelle zwischen Kunst und Mathematik/ Physik fächerübergreifend zu thematisieren.

Vor allem wird durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Architektur Zeche das von Schupp/Kremmer entwickelte architektonische Gesamtkonzept erkannt und die Zeche somit als Kunstwerk zugänglich. Im Zusammenhang mit der Vermittlung historischer Aspekte wird nachvollziehbar, warum die Zeche zur Welterbestätte erhoben wurde. So wird die Thematik des Welterbes und des Kulturerhalts geöffnet.

Literatur:

Busch, Wilhelm (Hrsg.)(2002) : Symmetrie und Symbol – die Industriearchitektur von Fritz Schupp und Martin Kremmer. König.
De la Chevallerie, Huberta (1997): Gebauter Gedanke. Die Zeche Zollverein Schacht XII in Essen. Ostfildern: edition tertium (= KunstOrt Ruhrgebiet, Bd. 6)
Rehkämper, Klaus (2002): Bilder, Ähnlichkeit und Perspektive. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag.
Schupp, Fritz/ Kremmer, Martin (1929): Architekt gegen oder und Ingenieur. Berlin: „Die Baugilde“.
Strehl, Reinhard (2003): Sehen - Zeichnen – Konstruieren. Franzbecker: Hildesheim (u.a.).

Internetquellenverzeichnis:

Stiftung Zollverein I:
URL: http://www.zollverein.de/index.php?f_categoryId=691 (Stand: 19.01.2012)
Stiftung Zollverein II:
URL: http://www.zollverein.de/index.php?f_categoryId=693 (Stand: 19.01.2012)
UNESCO:
URL: <http://www.unesco.de/318.html> (Stand: 08.01.2012)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Werk/Foto: Lena Rohde (2011)
Abb. 2 Übersicht: Lena Rohde (2011)
Abb. 3-6 Fotos: Lena Rohde (2011)
Abb. 7-10 Werke/Fotos: Lena Rohde (2011)

Angaben zur Autorin:

Lena Rohde studiert an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Mathematik für das Lehramt GyGe; Staatsexamensarbeit 2012 zum Thema „Perspektivisches Zeichnen am Beispiel der UNESCO- Welterbestätte Zeche Zollverein“.

Mail: lena_rohde@hotmail.com



Abb. 1 Mario Merz, Fibonacci-Reihe

Lichtkunst: Kunsthistorische Analyseansätze, didaktische Zugänge, Lichtinszenierungen an Welterbestätten

Nina Hinrichs



Zusammenfassung:

Lichtkunst besitzt in der heutigen Gesellschaft hohe Aktualität. Häufig sind Lichtkunstinstitutionen im öffentlichen Raum, beispielsweise in Städten, integriert und Teil allgemeiner Wahrnehmung. Doch was genau ist Lichtkunst? In diesem Artikel wird dargelegt, dass Lichtkunst Grenzen überschreitenden Charakter besitzt und sich nicht in die traditionellen Bildgattungen einordnen lässt. Es werden Kriterien für eine kunstwissenschaftliche Analyse der Wirkästhetik und Verortung von Lichtkunst vorgestellt. Zudem wird der Einsatz von Lichtkunst im Diskurs von Welterbe an

Beispielen dargelegt und ein Ausblick für den didaktisch-methodischen Einsatz von Lichtkunst in der Schule erfolgt.



Abstract:

Light Art cannot be classified in traditional genres. In this article general criteria for the analysis of Light Art are proposed. In addition presentation and reception of Light Art is discussed. The illumination of World Heritage Sites by light is described by examples. Furthermore didactics of Light Art at school are shown.

Lichtkunst: Methodische Ansätze zur kunstwissenschaftlichen Analyse

Lichtkunstwerke können beispielsweise mit fluoreszierenden Farben angefertigte Gemälde, multimediale Installationen, Illuminationen im öffentlichen Raum, Lichtskulpturen oder Performances darstellen. Dies zeigt, dass sich Lichtkunst nicht in die klassischen Bildgattungen einordnen lässt, sondern Grenzen überschreitenden Charakter besitzt. Die bestehenden kunstwissenschaftlichen ikonografischen und rezeptionsästhetischen Ansätze werden den vielfältigen Einsatz- und Wirkungsmöglichkeiten des immateriellen Mediums „Licht“ in der Kunst nicht gänzlich gerecht. Somit muss die Entwicklung kunstwissenschaftlicher Instrumentarien zur Klassifizierung von Lichtkunst noch weiter ausgeführt werden. Im Folgenden werden mögliche Kriterien für eine kunstwissenschaftliche Analyse der Wirkästhetik und Verortung von Lichtkunst vorgestellt. Im Rahmen einer kunstwissenschaftlichen Analyse werden Wechselbeziehungen zwischen Medium, Gestaltung, Wirkung, Inhalt und Funktion betrachtet.

Kontextualisierung von Lichtkunst

Im Rahmen einer kunstwissenschaftlichen Verortung müssen die Lichtkunstwerke im gesellschafts- und kulturgeschichtlichen Kontext ihrer Entstehung betrachtet werden. Neben technischen Entwicklungen ist der individuelle Künstlerkontext von Bedeutung. So stehen Caspar David Friedrichs von hinten beleuchtete Transparente, die als frühe Form der Lichtkunst bezeichnet werden können, im religiösen Zusammenhang (vgl. Börsch-Supan, Jähning 1973: 451). Alfred Speers „Lichtdom“ dagegen ist als Mittel nationalsozialistischer Propaganda zu verorten.

Denotationen und Konnotationen von „Licht“ stehen im Rahmen wandelnder gesellschaftshistorischer

und philosophischer Konzepte. Im Kontext einer kunstwissenschaftlichen Verortung von Lichtkunst ist es erforderlich, ebenfalls philosophische Diskurse über das Licht und über die Wahrnehmung heranzuziehen (vgl. exemplarisch Böhme 1993). Das immaterielle Medium „Licht“ kann Assoziationen zu Begrifflichkeiten der Philosophie, wie „Transzendenz“ und „Wahrheit“, hervorrufen. Beispielsweise wird Lichtwahrnehmung als ein verbindendes Element zwischen Werken von Peter Weibel und Olafur Eliasson und der Philosophie Karl Jaspers gesehen (vgl. Kat. Wahrheit ist was uns verbindet 2005: 125-171). Weiterhin sei auf eine vergleichende Studie zur Lichtkunst von James Turrell und der Philosophie Merleau-Ponty verwiesen (vgl. Schürmann 2000).

Im Rahmen eines semiotischen Analyseansatzes wird unterschieden, ob Licht als reiner Formträger oder als Bedeutungsträger fungiert. In der abstrakten Kunst kann Licht als rein formales Element und damit als Formträger eingesetzt werden. Exemplarisch sei auf François Morellet verwiesen, der unter anderem Neonröhren als Formträger in einem geometrischen Konstrukt einsetzt (vgl. Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna 2004: 90-98). Dagegen können Lichtelemente beispielsweise in Form von Schriftzügen eingesetzt werden, um konkrete Aussagen zu vermitteln. Es gibt unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten des Zeichensystems „Schrift“ in der Lichtkunst. Dabei muss unterschieden werden, ob Schrift in abstrakter oder bedeutungsgebender Weise verwendet wird.

Weiterhin müssen Beziehungen und Überschneidungen zu traditionellen Kunstgattungen aufgezeigt werden. In Bezug auf rezeptionsästhetische Fragen können Elemente des Ansatzes von Wolfgang Kemp aufgegriffen

und modifiziert auf den Bereich der Lichtkunst übertragen werden (vgl. Brassat/Kohle (Hrsg.) 2003: 107ff., vgl. Kemp 1985). Lichtkunstwerke haben „Unbestimmtheits- und Leerstellen“, die die einzelnen Betrachterinnen und Betrachter individuell und imaginativ füllen können.

Ebenfalls besitzt Licht im Kontext von Architekturtheorien Bedeutung. Schon in gotischen Kathedralen war das Licht als wesentliches Element der Architektur eingebunden; ihm wurden transzendente Eigenschaften zugeschrieben. Im Nationalsozialismus setzte Alfred Speer Licht - losgelöst von materiellen Formträgern - als wesentliches Element seines Lichtdoms ein. Dieser übte große massenpsychologische, propagandistische Wirkung aus. Im Bereich der aktuellen Kunst ist Dan Flavin Lichtarchitektur zu benennen (vgl. Kat. Dan Flavin 2000).

„Indirektes“ versus „direktes“ Licht
Eine methodische Herangehensweise zur Klassifizierung von Lichtkunst besteht in der Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Lichtformen.

Der Begriff „direktes Licht“ verweist auf das Sichtbarsein von Lichtquellen, die wesentliche Bestandteile des Kunstwerks darstellen. Die emittierten Lichtwellen treffen ohne Reflexion an anderen Objekten das Auge der Betrachterin bzw. des Betrachters. Dies ist beispielsweise bei Kunstwerken, die Leuchtschriften implizieren, der Fall. Exemplarisch sei auf Mario Merz' Werk „Fibonacci-Reihe“ verwiesen (Abb.1). Zahlen aus der vom Mathematiker Fibonacci entwickelten progressiven Reihe sind als Leuchtstoffelemente am Kamin der ehemaligen Lindenbrauerei in Unna, des heutigen Zentrums für Internationale Lichtkunst, angebracht (Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna 2004: 42-48). Im Dunkeln nimmt die Betrachterin bzw.

der Betrachter bereits aus der Ferne die leuchtenden Zahlen wahr.

Der Begriff „indirektes Licht“ bezeichnet Licht, das - bevor es auf die Netzhaut des Auges gelangt - an einem Gegenstand reflektiert wird. Exemplarisch dafür kann auf Lichtprojektionen verwiesen werden. In Christian Boltanskis Werk „Théâtre d'Ombres: Totentanz“ strahlen Lichtquellen Metallfiguren an, deren Schatten auf die Wand projiziert werden. Der Künstler thematisiert innere Bilder des Unbewussten, die Bezug auf Archetypen menschlicher Geschichte nehmen. Im jeweiligen individuellen Kontext erfolgt eine Auseinandersetzung mit den sich geisterhaft bewegenden Licht- und Schattenprojektionen an den Wänden (Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna 2004: 66-73).

„Indirektes“ Licht herrscht ebenfalls in Lichträumen vor, in denen die Leuchtquellen versteckt angebracht sind oder mit Projektionen gearbeitet wird, beispielsweise in Olafur Eliassons „360° Room for all colours“ (Kat. Olafur Eliasson 2004: 92). Der dänische Künstler kreierte einen begehbaren 360 Grad Raum, in dem ästhetisches Erleben von indirektem farbigem Licht ermöglicht wird.

Im Kontext der Wirkungsästhetik von indirektem und direktem Licht kann die Distinktion „Entmaterialisierung“ und „Materialisierung“ durch Licht betrachtet werden. In Lichträumen, in denen indirektes Licht herrscht, kann Entgrenzung empfunden werden. Neben Eliassons Lichträumen sei exemplarisch auf den Künstler Mischa Kuball verwiesen, der in seinen Lichtprojektionen die Verschiebung von Raumgrenzen und somit entgrenzendes Erleben anstrebt (Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna 2004: 58-65).

Im Gegensatz dazu kann beispielsweise Leuchtschrift vom Rezipienten

als materialisierte Formen wahrgenommen werden, wie es in Merz' „Fibonacci-Reihe“ der Fall ist.

Die Wirkästhetik von indirektem und direktem Licht weist wesentliche Unterschiede auf, die im Rahmen einer Analyse zu bedenken sind.

Die Distinktion zwischen „Licht in Bewegung“ und „Licht in Erstarrung“ stellt ein weiteres Kriterium in der Analyse der Wahrnehmung von Lichtkunst dar. Bewegung kann sowohl bei „indirekten“ als auch bei „direkten“ Lichtformen auftreten und je nach Kontextualisierung eine unterschiedliche Wirkungsästhetik entfalten. So können die bewegten Schatten in Boltanskis Totentanz-Installation unheimliche Gefühle beim Rezipienten evozieren.

Bewegtes Licht, losgelöst von der Materie, kann u.a. in der Projektion von „Bildern“ erfolgen. In diesem Zusammenhang müssen Abgrenzungen und Überschneidungen von Lichtkunst zur Computerkunst und zum Film beachtet werden.

Ein weiteres frühes Kunstbeispiel, in

dem bewegtes Licht eine wesentliche Rolle spielt, ist der von Moholy-Nagy entwickelte Licht-Raum-Modulator. Diese materielle, kinetische Skulptur diente der Demonstration von Licht- und Bewegungserscheinungen.

Klassifikation von Räumlichkeiten

Die Wirkung des immateriellen Mediums „Licht“ ist an Räume gebunden. Dabei kann zwischen Innen- und Außenraum unterschieden werden, wobei weitere Differenzierungen vorgenommen werden müssen. Beispielsweise wählte Jürgen Claus den Unterwasserraum für seine Lichtkunst, die im Rahmen ökologischer Kunst steht (vgl. Stachelhaus (Hrsg.) 1995). Jenny Holzer dagegen nutzte für ihre Projektionen den öffentlichen Raum „Stadt“ (vgl. Kat. Jenny Holzer 2001: 36-66). Exemplarisch sei auf ihr Werk „For the City“ (Abb. 2) in Manhattan verwiesen. Projizierte überdimensional große Textbotschaften an Gebäudefasaden lassen die Betrachterinnen und Betrachter innehalten und durchbrechen Wahrnehmungsmuster des öffentlichen Raumes „Stadt“.

Die Zugänglichkeit und

Beschaffenheit der Räume müssen ebenso im Kontext der Wirkästhetik von Lichtkunst betrachtet werden. Werke, die für die Betrachterin bzw. den Betrachter direkt erfahrbar sind, stehen beispielsweise im öffentlichen Raum, im musealen Kontext oder sind im Rahmen von Land Art in zugänglichen Naturräumen verortet. Im Gegensatz dazu gibt es Lichtkunst, die der Rezipient nicht direkt erleben kann. Exemplarisch sei auf die Verwendung des Mediums „Licht“ in Performances verwiesen. Diese Kunstform ist den Rezipienten, die diesen nicht beiwohnten, nur über den Diskurs in Form von Abbildungen und Texten zugänglich. Zum Beispiel waren die von Jürgen Claus durchgeführten Licht-Aktionen unter Wasser nur für die teilnehmenden Personen erfahrbar und besitzen somit eine andere Wirkungsqualität als museale Kunst (vgl. Stachelhaus (Hrsg.) 1995).

Johannes Dinnebier setzt sich mit der Veränderung der räumlichen Wahrnehmung, hervorgerufen durch unterschiedliche Beleuchtungssituationen, auseinander. Im Lichtdesign-Veranstaltungsraum des Zentrums für Internationale Lichtkunst in Unna gibt



Abb. 2 Jenny Holzer, *For the City*, 2005

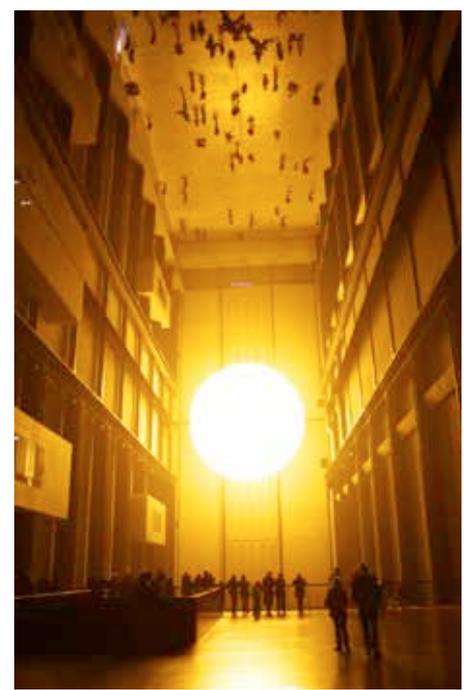


Abb. 3 Olafur Eliasson, *The Weather Project*, 2003

er dem Rezipienten die Möglichkeit, durch Veränderung der Beleuchtung, ein und denselben Raum jeweils unterschiedlich zu erfahren (vgl. dazu Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna (2004): 114-117).

Art und Farbe des Lichts

Die Art und die Farbe des Lichts stellen neben den Räumen weitere Distinktionskriterien dar. Dabei ist beispielsweise die Frequenz der Lichtwellen ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal. So kann u.a. zwischen UV-Licht, Neonlicht und Fluoreszenzlicht unterschieden werden. Stroboskoplicht zeichnet sich im Gegensatz dazu durch phasenweise Unterbrechungen aus.

Weiterhin kann eine Unterscheidung zwischen in der Natur vorkommendem Licht und künstlich erzeugtem Licht vorgenommen werden, wobei wiederum Unterarten differenziert werden. Einige Künstlerinnen und Künstler setzen beide Lichtformen ein. Exemplarisch sei auf James Turrell verwiesen. Dieser führte in den „Arcus Series“ Fluoreszenz-, Neon- und atmosphärisches Außenlicht in einem Wahrnehmungsraum zusammen (Kat. James Turrell 1999: 116). Diese Vermischung kann zu Schwierigkeiten bei der Abgrenzung von Kunstbereichen führen, beispielsweise gibt es Überschneidungen von Land Art und Lichtkunst. Während Künstlerinnen und Künstler der Land Art-Bewegung natürliches Licht - zum Beispiel in Form von Blitzen oder Sonnenlicht - nutzen, setzt Olafur Eliasson künstliches Licht ein, um in Anlehnung an Naturphänomene Werke zu kreieren. Exemplarisch sei auf sein Werk „The Weather Project“ (2003) verwiesen (Abb. 3) (vgl. Kat. Olafur Eliasson 2004: 41f). Der Künstler schuf in dieser Lichtkunst-Installation in der Tate Galerie die Illusion einer zum Greifen nahen Sonne.

Die Farbwahrnehmung ist überdies

ein wichtiger Bestandteil im Rahmen der Rezeptionsästhetik von Lichtkunst. Es besteht ein Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Farben in der Malerei und farbigen Licht. Im ersten Fall liegt indirektes Licht vor, das heißt das einfallende Licht wird an der Bildoberfläche reflektiert. Ein gewisser Anteil wird absorbiert und nur das Licht mit einer bestimmten Frequenz erreicht die Netzhaut der Betrachterin bzw. des Betrachters. Diese/r nimmt die durch die Wellenlänge definierte Farbe wahr.

Bei „künstlichen“ Lichtquellen, beispielsweise farbigen Leuchtstoffröhren, wird das Licht mit der entsprechenden Wellenlänge emittiert. Im Gegensatz zur Farbwahrnehmung in der Malerei geht eine fluoreszierende Wirkung von diesen Lichtquellen aus (vgl. Löbke 1999, vgl. Ribbat 2011).

Die Bandbreite der Wirkungsästhetik von Lichtkunst ist groß. So besitzt „Schwarzlicht“ eine andere Wirkungsästhetik als Stroboskoplicht. Das Erleben von Lichtkunst ist vielschichtig und kann einen hohen Intensitätsgrad besitzen. Dies muss in einer kunstwissenschaftlichen Analyse integriert werden.

Interaktives, sinnliches Erleben von Lichtkunst

Lichtkunst ermöglicht im Gegensatz zur klassischen Malerei nicht ausschließlich visuelles, sondern ebenso räumliches, haptisches und auditives Erleben. Die Intention der Lichtkünstlerinnen und -künstler zielt häufig auf die Reflexion des Wahrgenommenen seitens des Rezipienten. Exemplarisch sei auf die Absicht Olafur Eliassons verwiesen (vgl. hierzu Weiler 2005). Dieser spricht von seinen Werken auch als Versuchsanordnungen. In seinem Werk „Der reflektierende Korridor - Entwurf zum Stoppen des freien Falls“ ist Stroboskoplicht eingesetzt

(vgl. Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna 2004: 82-89). Durch das rhythmische Aufleuchten wird bei den Betrachterinnen und Betrachtern die optische Täuschung verursacht, dass herabfallende Wassertropfen in der Luft stehen würden. Es wird ein sinnliches, intensives Erleben angestrebt: Die Rezipientin und der Rezipient hören das Herabfallen der Tropfen, spüren die Feuchtigkeit und sehen die scheinbar in der Luft stehenden Tropfen. Sie versuchen analytisch die technische Konstruktion und Täuschung zu entlarven. Somit werden sie zu „Versuchskandidaten“.

Dies wird ebenfalls vom Konzeptkünstler Joseph Kosuth mit dem Werk „Die Signatur des Wortes (Licht und Finsternis)“ (Abb. 7) angestrebt (vgl. Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna 2004: 50-57). Die Rezipientin und der Rezipient können die auf dem Boden installierte Schrift nur erschließen, indem sie aktiv werden und auf den darüber angebrachten Gängen hin- und hergehen. Eine andere Interaktionsform besteht darin, dass die Betrachterin und der Betrachter durch den eigenen Schattenwurf das Lichtkunstwerk verändern.

Da Lichtkunst häufig auf Interaktion mit dem Rezipienten angelegt ist, müssen in einer methodischen Analyse die verschiedenen Interaktions- und Erlebnisformen und deren Wirkungen klassifiziert werden.

Die Art der Interaktion von Rezipient und Werk ist im Allgemeinen asymmetrisch, das heißt das Werk regt den Rezipienten zur Reaktion an und nicht umgekehrt. Allerdings können sich angesichts der technischen Weiterentwicklung von computer-gestützten Elementen und virtuellen Welten neue Möglichkeiten von Interaktion ergeben.

Abb. 4 Urbanscreen, *Lighting the Sails*, 2012Abb. 5 Ingo Bracke, *IchWeißNichtWasSolleEs*, 2008**Fazit:**

Lichtkunst durchbricht klassische Kunstgattungen und ermöglicht Vernetzung unterschiedlichster Kunsttechniken und -formen. Die Wirkungsästhetik von Lichtkunst ist vielschichtig und umfasst verschiedene Dimensionen. Dies muss in einer kunstwissenschaftlichen Analyse mit einfließen. Die obig angeführten Kriterien können Ansatzpunkte zur Analyse von Lichtkunst und dessen Wirkungsästhetik darstellen.

Lichtkunst und Welterbe

Lichtkunstinstallationen sind heutzutage fester Bestandteil des öffentlichen Raumes. Auch Welterbestätten werden zunehmend als Bühne oder Bestandteil von Lichtinszenierungen eingebunden. Sowohl Kulturstätten als auch Kulturlandschaften und Naturräume werden einbezogen. Im Folgenden wird je ein Beispiel einer Lichtinstallation an einer Kulturstätte und in einer Landschaft gegeben, die beide Welterbestatus besitzen.

Das Sydneyer Opernhaus wurde 2007 zum UNESCO-Welterbe erklärt und gilt als eines der architektonisch markantesten Gebäude der Welt. Die deutsche Gruppe Urbanscreen hat dieses als Objekt der künstlerischen Auseinandersetzung gewählt. Auf dem Festival „Vivid Sydney“, 2012,

wurden dessen Dachflächen als Projektionsflächen Teil der Lichtkunstinstallation „Lighting the Sails“ (Abb. 4): Eine überdimensional große Tänzerin führt auf den „Segeln“ Bewegungen aus, die in Beziehung zur Architektur des Gebäudes stehen. In einer weiteren Sequenz wurde mittels raffinierter Projektionstechnik die Täuschung hervorgeufen, die „Segel“ würden vom Wind bewegt werden. Die betonschweren Gebäudeelemente schienen sich wie leichte Stoffsegel im Wind zu wölben. Am Ende der Vorführung wurde der Eindruck erzeugt, das Gebäude würde langsam in sich zusammenbrechen.

Die Lichtinszenierung steht im engen Zusammenspiel mit der Architektur-erfahrung. Durch die Projektionen können neue Sehweisen und Erfahrungen von Architektur im öffentlichen Raum evoziert werden. Wahrnehmungsmuster und die Beziehung von Mensch und Architektur werden damit hinterfragt.

Neben einzelnen Kulturstätten wurden ganze Landschaften in Lichtkunstinstallationen eingebunden. Exemplarisch sei auf die zum UNESCO-Welterbe erklärte Kulturlandschaft Oberes Mittelrheintal verwiesen. Diese Landschaft wurde 2008 zum Schauplatz des Lichtkunst-Festivals „Luminale“.

Beispielsweise hat Ingo Bracke an dem berühmten Loreley-Felsen bei St. Goar die Lichtinstallation „IchWeißNichtWasSolleEs“ (Abb. 9) geschaffen. Der Felsen wurde zu einer Lichtskulptur, in dem Formen und skripturale Lichtelemente auf die Felswand projiziert wurden. Die einleitenden berühmten Worte des von Heinrich Heine verfassten Loreley-Gedichts wurden nach Einbruch der Dunkelheit auf den Felsen abgebildet. Das Gedicht bezieht sich auf die Vorstellung, dass eine auf dem Felsen sitzende Jungfrau mit ihrer Schönheit und ihrem Gesang die vorbeifahrenden Schiffer betört und diese daraufhin mit ihren Schiffen zerschellen und untergehen. Durch solche Texte erhielt der Felsen erst seine Anziehungskraft. Durch die Lichtinstallation wird der Felsen in einen anderen Kontext gerückt; es werden neue Sehweisen evoziert. Neben der von Bracke durchgeführten Installation wurden weitere Inszenierungen in diesem Welterbegebiet durchgeführt. Unter anderem wurde die Seilbahn in Rudesheim, beginnend bei der Brömserburg bis zum Niederwalddenkmal, illuminiert. In einer aus einzelnen Lichtpunkten bestehenden Verbindungslinie wurden sowohl Natur- als Architekturelemente eingebunden.

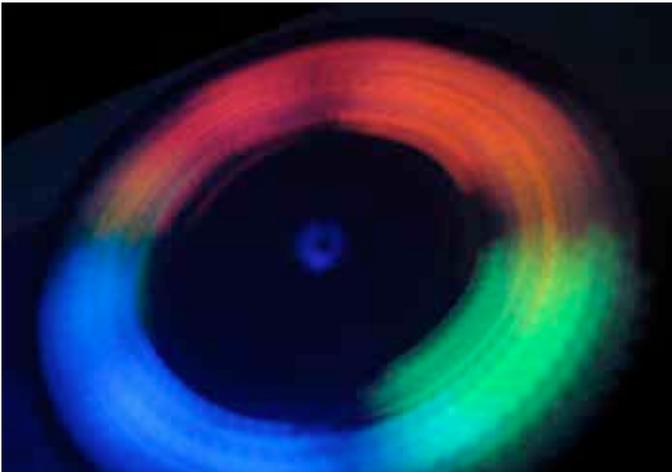


Abb. 6 a Farbexperimente mit Schwarzlicht

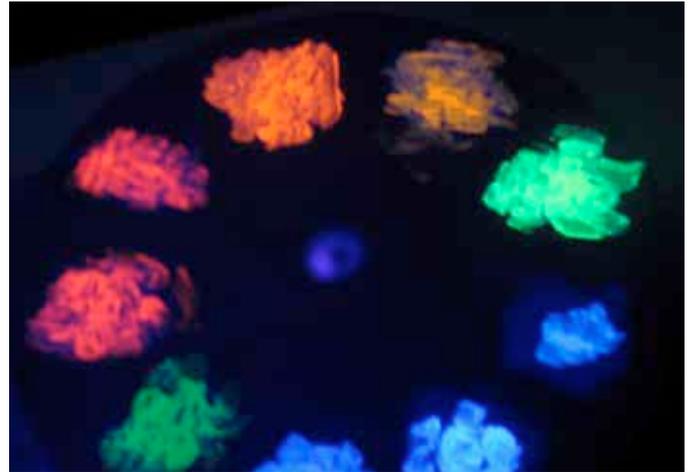


Abb. 6 b Farbexperimente mit Schwarzlicht

Durch die Lichtinszenierungen an Naturplätzen sowie an charakteristischen Bauwerken in dieser Kulturlandschaft sollte die Mythologie des Rheintals in den Vordergrund gerückt werden.

Lichtinszenierungen an Welterbestätten können neben reinen Präsentationszwecken eine künstlerische Auseinandersetzung mit dem Kultur- und Naturerbe spiegeln: Dabei kann eine Hinterfragung von Wahrnehmungsmustern und Sehweisen erfolgen. Die Betrachterin bzw. der Betrachter kann durch die vom Künstler durchgeführte Lichtinstallation in einen individuellen Dialog mit der Welterbestätte treten.

Didaktischer Ausblick: Lichtkunst in der Schule

Die Thematik „Licht“ ist fest integrierter und notwendiger Bestandteil des Kunstunterrichts. Exemplarisch sei auf das Thema „Fotografie“ - aufgefasst als Malerei mit Licht - und das Thema „Licht in der Malerei“ verwiesen. Die schulische Auseinandersetzung mit Lichtkunst in Form von Installationen, Performances und Skulpturen gehört in vielen Bundesländern jedoch noch nicht zu den verpflichtenden curricularen Vorgaben. Dabei stellt Lichtkunst eine etablierte Form zeitgenössischer Kunst dar, die eine Vielfalt an

didaktisch-methodischen Möglichkeiten eröffnet. Lichtkunst ist häufig, insbesondere im städtischen Gebieten, fester Bestandteil im öffentlichen Raum und damit auch im Alltag der Jugendlichen.

Eine exemplarische Bedeutung in der Auseinandersetzung mit dieser Kunstform liegt darin, eine kritische, reflektierte Auseinandersetzung mit Konzepten und Materialität zeitgenössischer Kunst durchzuführen. Die Jugendlichen setzen sich mit den vielfältigen Ausdrucksformen, künstlerischen Handlungsweisen und der Wirkungsästhetik, die durch das Medium „Licht“ gegeben sind, auseinander. In einer Analyse der Wechselbeziehungen zwischen Medium, Gestaltung, Wirkung, Inhalt und Funktion des Lichtkunstwerks werden kunstwissenschaftliche Sachkompetenz und Reflexionsvermögen gefördert. Die Schülerinnen und Schüler lernen Lichtkunst als Reflexionsmedium gesellschaftshistorischer, sozialer und individueller Kontexte kennen. Kenntnisse über zeitgenössische Kunst, Reflexions- und Kritikfähigkeit der Lernenden und damit die Entwicklung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern werden gefördert.

Weiterhin kann „Licht“ als gendgerechte Thematik in der Schule eingesetzt werden, da

vielfältige Möglichkeiten im Umgang mit Licht und dessen Erscheinungsformen gegeben sind.

Indem die Schülerinnen und Schüler sich in der Kunstpraxis mit dem immateriellen Medium „Licht“ auseinandersetzen, lernen sie mediale und materiale Strukturen und Ausdrucksformen sowie deren Wirkungsästhetik kennen. Dadurch wird ihnen die Teilnahme an einem kritischen Diskurs zu zeitgenössischer Lichtkunst ermöglicht.

Im Kontext eines offenen, handlungsorientierten Unterrichts werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, eigene ästhetische Zugangsweisen und Handlungspraktiken zur Thematik „Licht“ zu entwickeln. Die unterschiedlichen medialen und materialen Ausdrucksformen des Mediums „Licht“ ermöglichen zahlreiche ästhetische Zugänge und sinnliches Erleben. Durch multimediale Installationen oder Performances liegt nicht ausschließlich visuelles Erleben vor, sondern es können ebenfalls auditive oder haptische Erfahrungen gemacht werden. In der medienorientierten Informationsgesellschaft besitzt sinnliches Erleben - über audiovisuelle Bildschirm Erfahrungen hinausgehend - erhöhte Bedeutung.

Der Gedanke an multimediale Installationen, Lichtskulpturen

Abb. 7 Installation *Drown*Abb. 8 Detail: Installation *Geisterinsel*Abb. 9 Installation *Fake Light*

oder Performances mit Licht im schulischen Kontext mag angesichts finanzieller und materieller Aufwendungen abschreckend wirken, doch schon mit einfachen Mitteln eröffnen sich didaktisch-methodische Zugänge zur Lichtkunst. Exemplarisch sei auf künstlerische Arbeiten mit dem Overhead-Projektor verwiesen. Indem Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit einfache Figuren, Muster etc. ausschneiden und sie auf dem Overhead-Projektor, z.B. anhand einer selber erarbeiteten Geschichte agieren lassen, lernen sie einfache Wirkungen von Schatten und Licht kennen.

Weiterhin kann interdisziplinäres Arbeiten ermöglicht werden. So sind beispielsweise Anknüpfungspunkte an den im Physikunterricht zur Demonstration von Wellenbewegungen und Interferenzverhalten von Wasser eingesetzten Versuch mit einer auf dem Overhead-Projektor befindlichen Wellenwanne gegeben. Während die didaktischen Ziele des Physikunterrichts auf das Verstehen der physikalischen Prozesse des Verhaltens von Wasser und Gesetzmäßigkeiten von Wellen und Interferenzen gerichtet sind, können im Kunstunterricht anhand dieses Versuchs ästhetische Erfahrungen gewonnen und das Abstraktionsvermögen geschult werden. Der Overhead-Projektor kann ebenfalls

in Lichtkunstinstallationen zum Einsatz kommen. Mit Hilfe der Wellenmaschine werden Wellenmuster sowie der Schattenwurf von auf den Overhead-Projektor gelegten Objekten, z.B. Figuren, an die Wand projiziert. Interaktion mit der Betrachterin bzw. dem Betrachter ist dadurch gegeben, dass diese/r den Projektionsraum durchschreiten kann und somit die ästhetische Anordnung mit eigenem Schattenwurf durchbrechen kann.

Durch den Umgang mit verschiedenen Lichtarten können ästhetische Erfahrungen gemacht werden. So wird im schulischen Kontext Schwarzlicht bereits verstärkt eingesetzt, z.B. in Form des Schwarzlicht-Theaters. Einfache Farbexperimente können mittels auf Drehscheiben aufgetragenen fluoreszierenden Farben vorgenommen werden (Abb. 6). Werden diese in Drehbewegung versetzt, können Aspekte der Farbtheorie und gleichfalls ästhetische Erfahrungen von Farbigkeit gewonnen werden. Mit einfachen Materialien können die SchülerInnen Schwarzlicht-Kunstwerke und Installationen erstellen. Von einfachen Readymades, z.B. fluoreszierenden weißen Tellern, bis hin zu aufwändigeren Installationen oder Skulpturen können Schülerinnen und Schüler in allen Altersstufen in der künstlerischen Praxis sich

dem immateriellen Medium „Licht“ nähern.

Im Folgenden werden Beispiele der Kunstpraxis gegeben:

Die Installation „Drown“ (Abb. 7) besteht aus mit fluoreszierenden Farben bemalten Gipskulpturen in Form einer Hand und eines Kopfes, die zuvor im Abgussverfahren gewonnen wurden. Unter Schwarzlicht entfalten sie illuminierende Wirkung und die Betrachterin bzw. der Betrachter unterliegt der Illusion, die Person würde in Dunkelheit ertrinken.

Durch farbige Leuchtstoffröhren können Lichträume geschaffen werden, deren Wirkästhetik von Schülerinnen und Schülern erfahren werden können. Ebenso bieten – insbesondere in Oberstufenkursen – die Konzeption und Durchführung multimedialer Skulpturen mit Glühlampen, Spiegeln, UV-Licht und weiteren Materialien gedankliche Freiräume und Handlungsräume künstlerischer Praxis. Exemplarisch sei auf zwei Installationen verwiesen.

Die Installation „Geisterinsel“ (Detailabbildung 8) ist aus Bauschaum auf einer Holzplatte geschaffen und wurde mit fluoreszierender Farbe bemalt. Weiterhin wurden Spiegel und farbige Glühlampen integriert. Unter der Bestrahlung von UV-Licht

entfaltet die Insel aufgrund der Materialität und Farbigkeit eine unheimliche und bizarre Wirkung.

Die Installation „Fake Light“ (Abb. 9) besteht aus einer Wachshand, die eine Glühlampe in Form einer Kerze hält. Das Licht ist zwischen einem halbverspiegelten und normalen Spiegel so angebracht, dass die Illusion entsteht, unendlich viele Lichter seien in einer Reihe installiert.

Diese exemplarisch angeführten Praxisbeispiele sollen einen Einblick in die vielfältigen künstlerischen Möglichkeiten geben, die an das immaterielle Medium „Licht“ gebunden sind.

Der schulische Umgang mit Licht in der Kunst bietet unterschiedliche Zugangsweisen und vielfältige Möglichkeiten in der Kunstpraxis. Durch die Erschließung von Lichtkunst können kunstwissenschaftliche sach- und problemorientierte Analysekompetenzen erworben und vertieft werden. Indem die Schülerinnen und Schüler sich kritisch mit ihren eigenen Kunstwerken auseinandersetzen, erkennen sie, dass ihre Vorstellungen und ihre Bildsprache zwar individuellen Charakter besitzen, aber unter anderem von sozialen, gesellschaftshistorischen und kulturellen Einflüssen geprägt sind. Weiterhin können durch künstlerische und philosophische Auseinandersetzung mit dem immateriellen Medium „Licht“ Denkgewohnheiten und Handlungsmuster verändert und das Repertoire von Zugängen erweitert werden.

Literatur:

Böhme, H. (1993): „Das Philosophische Licht und das Licht der Kunst“, In: Parkett 38, S. 8-15.
 Börsch-Supan, H./ Jähnig, K.-W. (1973): Caspar David Friedrich. Gemälde, Druckgraphik und bildmäßige Zeichnungen. München: Prestel.
 Brassat, W./Kohle, H. (Hrsg.) (2003): Methoden-Reader Kunstgeschichte. Texte zur Methodik und Geschichte der Kunstwissenschaft. Köln: Deubner.
 Hoormann, A. (2003): Lichtspiele. Zur Medienreflexion der Avantgarde in der Weimarer Republik. München: Fink.
 Kat. Dan Flavin (2000), Die Architektur des Lichts, Deutsche Guggenheim Berlin. Ostfildern-Ruit.
 Kat. James Turrell (1999), The other horizon, hrsg. von Noever, P.. Ostfildern-Ruit.
 Kat. Jenny Holzer (2001), Neue Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, hrsg. von der American Academy in Berlin und der Nationalgalerie Berlin, Köln.
 Kat. Olafur Eliasson (2004), Your Lighthouse. Arbeiten mit Licht 1991-2004. Kunstmuseum Wolfsburg. Ostfildern Ruit.
 Kat. Wahrheit ist, was uns verbindet. Philosophie Kunst Krankheit, hrsg. von Meyer-Bohlen, M.; Bormuth, M.. Rotterdam 2005.
 Kat. Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna (2004), hrsg. vom Zentrum für Internationale Lichtkunst e.V. Unna, Köln: Wienand.
 Kemp, W (1985): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, Köln: DuMont.
 Löbke, M. (1999): „Untitled (to Dan Flavin)“. Untersuchungen zum Werk in fluoreszierendem Licht von Dan Flavin. Wiesbaden 1999.
 Ribbat, Christoph (2011): Flackernde Moderne. Die Geschichte des Neonlichts. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
 Schürmann, E. (2000): Erscheinen und Wahrnehmen. Eine vergleichende Studie zur Kunst von James Turrell und der Philosophie Merleau-Pontys. München: Fink.
 Stachelhaus, H. (Hrsg.) (1995): Jürgen Claus. Sonnenmeer. Köln.
 Weiler, R. (2005): Entgrenzung von Licht und Wahrnehmung im Werk von Olafur Eliasson, In: Kat. Wahrheit ist was uns verbindet. Philosophie Kunst Krankheit, hrsg. von Meyer-Bohlen, M. und Bormuth, M., Rotterdam, S. 140-158.

Internetquellenverzeichnis:

Welterbe Oberes Mittelrheintal: URL: http://www.welterbe-oberes-mittelrheintal.de/index.php?id=21&tx_ttnews%5Btt_news%5D=58&cHash=7fc8009ad9a5f903913ba0daaa1b45f9, (Stand: 10.06.2012)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Mario Merz, *Fibonacci-Reihe*. (Foto: Rainer Knäpper, Lizenz: artlibre). URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Unna_Lindenbrauerei_Kamin_Fibonacci_IMG3083.jpg?uselang=de (Abgerufen am 10.6.2012)

Abb. 2 Jenny Holzer, *For the City*, 2005. (Foto: Postdlf (commons.wikimedia)). URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jenny_Holzer_For_the_City.jpg?uselang=de (Abgerufen am 11.06.2012)

Abb. 3 Olafur Eliasson, *The Weather Project*, 2003/2004. URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:OlafurEliasson_TheWeatherProject.jpg?uselang=de (Abgerufen am 10.06.2012)

Abb. 4 Urbanscreen, *Lighting the Sails*, 2012. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ku8UP8CU58> (Abgerufen am 10.6.2012)

Abb. 5 Ingo Bracke, *IchWeißNichtWasSollEs*, 2008, Foto: Christian Wolter, C VG Bildkunst 2012.

Abb. 6-9 Fotos: Nina Hinrichs

Angaben zur Autorin:

Dr. Nina Hinrichs ist Postdoc-Stipendiatin, Dozentin und Prüfungsbeauftragte an der Universität Paderborn. Weiterhin koordiniert sie eine wissenschaftliche Nachwuchsgruppe bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Im Rahmen ihres Postdoc-Stipendiums der Universität Paderborn analysiert sie historische Sehweisen auf das Weltkulturerbe Wattenmeer in der Kunst.

E-Mail: nina-hinrichs@t-online.de

Join us on Facebook!



The Wadden Sea, Das Wattenmeer, De Waddenzee - Unesco World Heritage Site



F Empfehlen



Abb. 1 Detail der Website World Heritage Wadden Sea

Welterbe in der digitalen Vermittlung: Social Media, digitale Bildarchive, Virtualität und Augmented Reality

Nina Hinrichs



Zusammenfassung:

Im Kontext der medienorientierten Informationsgesellschaft haben sich Vermittlungs- und Kommunikationsstrategien durch die neuen Medien verändert. Dadurch werden auch der World Heritage Education neue Perspektiven eröffnet.

Die UNESCO fordert die Einbindung digitaler Medien in den Welterbebildungsprozess. So wird im Aktionsplan zur Umsetzung der Erklärung über kulturelle Vielfalt in Bezug auf die Förderung der „digitalen Alphabetisierung“ dargelegt, dass digitale Medien „sowohl als Fachdisziplin als auch als pädagogische Hilfsmittel angesehen werden, durch die die Effizienz der Bildungsdienstleistungen verbessert werden kann“ (UNESCO Leitlinie 9, siehe Internetquellenverzeichnis: UNESCO Erklärung zur kulturellen Vielfalt). Weiterhin fordert die UNESCO, dass unter anderen digitale Medien für den Zugang zu allen Kulturen und für deren Austausch genutzt werden sollen, damit kulturelle Vielfalt gewährleistet wird (vgl. Artikel 6, siehe Internetquellenverzeichnis: UNESCO Erklärung zur kulturellen Vielfalt).

Im Jahr 2003 verabschiedete die UNESCO die Charta zur Bewahrung des digitalen Kulturerbes. Jedoch fungieren digitale Medien heutzutage in Bezug auf materielle und immaterielle Kultur- und Naturerbestätten primär als Archivierungs-, Vermittlungs- und Präsentationsmedium von Welterbe. Digitale Medien sind in der heutigen Welterbedarstellung und -vermittlung nicht mehr wegzudenken. Nahezu jede Welterbestätte besitzt Internetpräsenz. Weiterhin existieren bereits Formen des E-Learnings für Welterbe. Exemplarisch sei auf das von der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender entwickelte Bildungsportal der Klassik Stiftung Weimar und die vom Hornemann-Institut entwickelten Internetkurse zu verschiedenen Themen der Welterbe-Konservierung (vgl. Internetquellenverzeichnis: UNESCO E-Learning) verwiesen. Zudem sind bereits Onlinezeitschriften, Newsletter und weiteres digital abrufbares Material im Internet erhältlich, die sich der Vermittlung und der Präsentation von Welterbe widmen. Diese Medien sind jedoch häufig noch an klassische Kommunikationsstrukturen gebunden, die noch nicht für das Prinzip der Interaktivität geöffnet wurden.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte von Vermittlung und Kommunikation durch digitale Medien dargelegt.



Abstract:

This article demonstrates the importance of digital media to achieve certain objectives goals in the World Heritage Education. It presents in which ways e-learning, social media, digital archiving and augmented reality-technologies are used as well as their future potentials.

Social Media

Der Begriff Social Media bezeichnet Internetplattformen, verschiedene Tools und Web 2.0-Dienste, die Usern eine Vernetzung und einen kommunikativen Austausch von Inhalten ermöglichen (Vgl. Grabs, Bannour 2012: 22, 207). Exemplarisch für Social Media-Tools sei auf Content-Plattformen wie YouTube und Flickr, Soziale Netzwerke - beispielsweise Facebook und MySpace - sowie Wikis und Foren verwiesen (vgl. Grabs, Bannour 2012: 22). Social Media erfreut sich zunehmend an Beliebtheit; User verbringen viel Zeit in Netzwerken. Aufgrund der ständig wachsenden Mitgliederzahl und der schnellen massenhaften Verbreitung von Inhalten besitzen soziale Netzwerke bereits wichtigen Stellenwert im Marketing für Produkte oder Dienstleistungen vieler Unternehmen. Auch in der Präsentation und Vermittlung von Welterbe nimmt Social Media eine wichtige Position ein. Viele Institutionen und Museen nutzen soziale Netzwerke als Präsentations-, Werbungs- und Vermittlungsmedium. Beispielsweise sind Links zu Facebook oder Twitter-Seiten häufig auf Websites der Welterbestätten eingebunden. Exemplarisch sei auf die Internetpräsenz des Weltnaturerbes Wattenmeer verwiesen (Abb. 1).

Bei allen Nachteilen und Manipulationsmöglichkeiten durch soziale Netzwerke bestehen vorteilhafte Formen zur Wissensvermittlung und -aneignung. Menschen aus aller Welt können zu jeder Zeit und von nahezu jedem Ort miteinander kommunizieren. Dies kann den interkulturellen Austausch fördern. Durch die Verschriftlichung der Kommunikation ist die Diskussionsstruktur für jeden ersichtlich, so dass Anknüpfbarkeit über längere Zeit ermöglicht wird.

Digitale Archive

Internetbasierte digitale Datenbanken ermöglichen den globalen

Zugriff auf Wissen. Exemplarisch sei auf das Projekt „World digital library“ verwiesen (vgl. <http://www.wdl.org/en/>). Kulturell bedeutsame Dokumente werden digitalisiert und in einer Datenbank gespeichert, die als ein digitales kollektives Gedächtnis der Menschheit fungieren soll. Ein kostenfreier, weltweiter Zugriff unabhängig von Zeit und Ort wird ermöglicht. Ziele bestehen u. a. darin, internationales und interkulturelles Verständnis zu fördern, die Materialien für Lehr- und Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen und das kulturelle Erbe in digitaler Form zu bewahren.

In der heutigen Informationsgesellschaft kommt den Medien für die Entwicklung eines kulturellen Gedächtnisses erhöhte Bedeutung zu (vgl. u.a. Hünnekens 2002: 79-83).

Dies zeigt beispielsweise das „Memory of the World Program“ der UNESCO (siehe Internetquellenverzeichnis: UNESCO-Weltdokumentenerbe) (Abb.2). Seit 1992 fördert dieses Programm die Erhaltung und Digitalisierung dokumentarischer Zeugnisse der Kultur- und Geistesgeschichte. Das Memory of the World-Register umfasst derzeit 245 Dokumente aus 96 Ländern (vgl. Internetquellenverzeichnis: Memory of the World-Register). Neben der Bewahrung dieses Erbes besteht ein Ziel darin,

es auf neuen informationstechnischen Wegen zugänglich zu machen (vgl. Internetquellenverzeichnis: UNESCO-Weltdokumentenerbe).

Durch das Internet ist theoretisch ein weltweiter Zugriff auf Daten aller Art möglich. Das Thema „Open Access“ wird allerdings kontrovers diskutiert. Die UNESCO hat ein Handbuch veröffentlicht – abrufbar auch in digitaler Form -, in dem Chancen und Herausforderungen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert werden (vgl. Internetquellenverzeichnis: UNESCO open access).

Digital User Generated Content

Während das Web zunächst als Präsentations- und Archivmedium wahrgenommen wurde, vollzog sich in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel hin zum „Mitmach-web“ (vgl. Scheurer, Spiller (Hg.) 2010: 9). Der von Tim O'Reilly geprägte Begriff „User Generated Content“ bezeichnet den Aspekt, dass Internetnutzer aktiv Webinhalte gestalten (vgl. u.a. Frank 2010: 22, Internetquellenverzeichnis: O'Reilly). Hierarchische Strukturen werden durch offene Formen von Vermittlung, zum Beispiel nonlinearer Kommunikation, abgelöst (vgl. u.a. Frank 2010: 24). Anknüpfbarkeit an Inhalte ist unter anderen dadurch gegeben, dass der User in der Lage

ist, mit Hilfe von Web-Anwendungen ein direktes Feedback zu geben oder den Inhalt weiter zu entwickeln. Jede Nutzerin und jeder Nutzer kann vom Empfänger zum Sender werden und unabhängig von Ort und Zeit an der Diskussion und Generierung von Kultur und Wissen teilnehmen. Die Rolle der passiven Rezipienten, die ausschließlich konsumieren, wird durch die aktiven Internetnutzerinnen und -nutzer abgelöst.

Da potentiell jede Person Webinhalte im Internet einstellen kann, ist eine kritische Haltung der Rezipienten vonnöten, um zwischen wissenschaftlichen, populären und laienhaften Beiträgen zu unterscheiden. Jedoch kann die Einbindung der User in die Gestaltung von Inhalten neue Möglichkeiten in der World Heritage Education öffnen

Virtualität - z. B. virtuelle Museen

Eine weitere Möglichkeit der Präsentation und Vermittlung bietet die Virtualität. Einige reale Museen bieten auf ihrer Internetpräsenz virtuelle Rundgänge durch ihre Sammlungen an. Exemplarisch sei auf die Berliner Museumsinsel verwiesen (Abb. 3). Die Nutzerinnen und Nutzer können zum Beispiel über einen Film einen Rundgang durch virtuell dreidimensional dargestellte Räumlichkeiten machen. Die Museumsörtlichkeiten

April 2012

20 Jahre "Memory of the World"

UNESCO-Programm zum Schutz des Dokumentenerbes feiert Jubiläum

Die UNESCO feiert 2012 das 20-jährige Bestehen des "Memory of the World"-Programms. Seit 1992 fordert dieses Programm die Erhaltung und Digitalisierung dokumentarischer Zeugnisse der Kultur- und Geistesgeschichte. Das UNESCO-Weltregister des Dokumentenerbes macht universell bedeutende Dokumente, die in Archiven, Bibliotheken und Museen bewahrt werden, auf neuen informationstechnischen Wegen zugänglich.



Im Jubiläumsjahr sollen Veranstaltungen in aller Welt die vielfältigen Facetten des Dokumentenerbes bewusst machen und die Bedeutung des "Memory of the World"-Programms für Erinnerungskultur, Gedächtnisbildung und Wissensaustausch hervorheben. Die Mitgliedstaaten sind aufgefordert, durch nationale Aktivitäten die Ziele des Programms in der Öffentlichkeit bekannter zu machen.



Abb. 2 Detail der Website Memory of the World

Abb. 3 Screenshot des virtuellen Rundgangs, Museumsinsel Berlin



Abb. 4 Informationstafel mit QR-Code

und die Exponate sind digital nachgebildet und kostenlos und unabhängig von Zeit und Ort zu besuchen. Jedoch nutzen Welterbestätten in ihrer Internetpräsenz häufig zweidimensionale Bildformen. Dreidimensionale Räume bieten dagegen neue Erlebnismöglichkeiten.

In virtuellen Museen können die Exponate aus einem oder mehreren Museen in Form digitaler Abbilder entnommen sein; ebenfalls sind fiktive Darstellungen möglich. Weiterhin kann ein virtuelles Mitmach-Museum so konzipiert sein, dass die Besucher aktiv Kunstwerke modifizieren oder auch neue produzieren können (Vgl. u.a. Frank 2010: 26).

Anstelle materiell erfahrbare Objekte treten visualisierte Informationsbündel, die neu vernetzt und strukturiert werden können. Weiterhin ermöglichen virtuelle Museen eine besondere Art der Interaktivität.

Enthierarchisierung und Vernetzungsmöglichkeiten können mit solch einem Cyberspace Museum verbunden sein. Jedoch birgt es auch Herausforderungen: Die Authentizität des originalen Kunstwerks - mit Ausnahme von Netzkunst - ist gefährdet (vgl. Hünnekens 2002: 44-48). Das reale Museum ist ein Ort der Originale. Durch die Digitalisierung wird ein Kunstwerk oder ein Exponat auf digitale Informationen reduziert. Die Frage nach Authentizität muss diskutiert werden; ebenfalls ist der Umgang mit Urheberrechten zu klären. Weiterhin ist sinnliches Erleben der Museumsbesucherinnen und -besucher in der virtuellen Welt nur eingeschränkt möglich.

Virtuelle Museen können einen Wissenspool von kulturellem Erbe darstellen, durch den u.a. interkulturelle Bildung ermöglicht wird und Lernumgebungen geschaffen werden, die jeder Person zu jeder Zeit

zur Verfügung stehen können (vgl. u.a. Hünnekens 2002: 16). Während die Präsentation und Vermittlung von Kultur bisher der Kontrolle von kulturellen Institutionen, wie Museen oder Galerien, unterlag, erfolgt durch das Internet eine Demokratisierung.

Augmented Reality

Augmented Reality bezeichnet die Erweiterung der Realitätswahrnehmung durch computergestützte Techniken (vgl. Hemmerling 2011). Für den Einsatz von Augmented Reality im Bereich der World Heritage Education sei exemplarisch auf ein Projekt der Fraunhofer Gesellschaft verwiesen: In einem modifizierten Fernglas erfolgt eine Überlagerung der realen Sicht mit computergenerierten Bildern. Dieses soll in den Bereichen Touristik, Unterhaltung und Pädagogik zum Einsatz kommen. Auf der CeBIT und in der Weltnaturerbe-Stätte Grube Messel erfolgten bereits

erste Auftritte dieses Fernrohrs. Bei letzteren werden die Landschaftsbilder, die von den Betrachterinnen und Betrachtern wahrgenommen werden, mit Grafiken und Texten über spektakuläre Fossilienfunde erweitert.

Eine weitere Form computergenerierte Zusatzinformationen zu erhalten, liegt im Mobile Tagging. Dieses Verfahren ist heutzutage beispielsweise in der Werbung und im Tourismusbereich schon weit verbreitet: Ein QR-Code wird über eine im Mobiltelefon eingebaute Kamera und einer entsprechenden Software gelesen. Häufig handelt es sich beim QR-Code um eine Webadresse. Diese wird decodiert, angewählt und im internetfähigen Handy aufgerufen.

Durch diese Art der Vermittlung wird die Mobilität einer Person einbezogen. An ausgewählten Stellen einer Welterbestätte können QR-Codes angebracht werden, durch die Zusatzinformationen empfangen werden oder Interaktivität angeregt wird. So können beispielsweise über das Mobile Tagging Zusatzinformationen zum Schillerdenkmal von Johannes Dielmann erhalten werden, indem der QR-Code eingelesen wird (Abb. 4).

Fazit

Internetbasierte Vermittlungsverfahren ermöglichen eine zeit- und ortsunabhängige Kommunikation. Ziele der UNESCO - wie interkulturelles und globalisiertes Lernen - können über diese digitalen Formen realisiert werden. Insbesondere Augmented Reality-Formen stellen zukunftsweisende Vermittlungsstrategien dar, um im Bereich der World Heritage Education neue Erfahrungsräume zu öffnen.

Literatur:

Frank, Simon A. (2010): User-generated Culture, in: Scheurer, Hans/Spiller, Ralf (Hg.): Kultur 2.0. Neue Web-Strategien für das Kulturmanagement im Zeitalter von Social Media, Bielefeld 2010, S. 16-27.
Grabs, Anne /Bannour, Karim-Patrick (2012): Follow me!: Erfolgreiches Social Media Marketing mit Facebook, Twitter & Co., Bonn 2012.

Hemmerling, Marco (2011): Augmented Reality. Mensch, Raum und Virtualität, München 2011.
Hünnekens, Annette (2002): Expanded Museum: kulturelle Erinnerung und virtuelle Realitäten, Bielefeld 2002.
Scheurer, Hans/Spiller, Ralf (Hg.) (2010): Kultur 2.0. Neue Web-Strategien für das Kulturmanagement im Zeitalter von Social Media, Bielefeld 2010.

Internetquellenverzeichnis:

UNESCO Erklärung zur kulturellen Vielfalt 2012. URL: <http://www.unesco.de/443.html> (Abgerufen am: 30.03.2012)
UNESCO E-Learning 2012. URL: <http://www.unesco.de/842.html> (Abgerufen am: 20.03.2012)
UNESCO Weltdokumentenerbe 2012. URL: <http://www.unesco.de/weltdokumentenerbe.html> (Abgerufen am: 10.05.2012)
Memory of the World-Register. URL: <http://www.unesco.de/mow.html> (Abgerufen am: 16.3.2012)
World Digital Library 2012: URL: <http://www.wdl.org/en/> (Abgerufen am: 16.3.2012)
O'Reilly 2012. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (Abgerufen am: 27.3.2012)
Fraunhofer Gesellschaft, Archiv 2012. URL: <http://www.archiv.fraunhofer.de/archiv/pi2005/presse/presseinformationen/2005/02/Mediendienst-22005Thema3.html> (Abgerufen am: 10.05.2012)
UNESCO open access 2012. URL: <http://www.unesco.de/openaccess.html> (Abgerufen am: 10.05.2012)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Screenshot (Detail): Join us on Facebook, Wadden Sea. URL: <http://www.waddensea-world-heritage.org/> (Abgerufen am 10.05.2012)
Abb. 2 Screenshot (Detail): UNESCO Memory of the world. URL: http://www.unesco.de/uho_0412_dokumentenerbe.html (Abgerufen am 10.05.2012)
Abb. 3 Screenshot: Museumsinsel Berlin virtueller Rundgang. URL: http://www.museumsinsel-berlin.de/index.php?lang=de&page=5_1 (Abgerufen am 10.05.2012.)
Abb. 4 Mobile Tagging. (Urheber: dontworry). URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Qr-projekt-taunusanlage-schiller-denkmal-2011-ffm-061.jpg&filetimestamp=20110909074217> (Abgerufen am 14.08.2012)

Angaben zur Autorin:

Dr. Nina Hinrichs ist Postdoc-Stipendiatin, Dozentin und Prüfungsbeauftragte an der Universität Paderborn. Weiterhin koordiniert sie eine wissenschaftliche Nachwuchsgruppe bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Im Rahmen ihres Postdoc-Stipendiums der Universität Paderborn analysiert sie historische Sehweisen auf das Weltnaturerbe Wattenmeer in der Kunst.

E-Mail: nina-hinrichs@t-online.de



Vermittlungsstrategien des Weltnaturerbes Wattenmeer in der Kunst

Nina Hinrichs



Zusammenfassung:

Welterbestätten, und somit auch das Wattenmeer, werden von der UNESCO als Orte mit eigenem Bildungs- und Forschungsauftrag definiert. Forschungen in Bezug zur Weiterbildung werden an Universitäten, Museen, Weiterbeeinrichtungen und angesiedelten Bildungsinstituten durchgeführt. Eine kooperative Zusammenarbeit zeigt sich in den bestehenden Vernetzungen beispielsweise in Form von Treffen des interdisziplinären Arbeitskreises „World Heritage Education“, in der Herausgabe von Sammelbänden und der Durchführung interdisziplinärer Forschungsprojekte (vgl. u.a. Ströter-Bender 2004, 2005, 2007, 2010; Ströter-Bender, Wolter 2009; Weyer (Hg.) 2006; Albert, Gauer-Lietz 2006; Weigelt 2008). Im Bereich der Weiterbildung erfolgt bezüglich des Wattenmeeres eine Koordination durch das trilaterale Common Wadden Sea Secretariat. Es überwiegen naturwissenschaftliche Zugänge im Rahmen der Umweltbildung, - geisteswissenschaftliche Vermittlungskonzepte sind dagegen eher spärlich vertreten. Aufgrund dessen besteht großer Bedarf, das Thema „Wattenmeer“ auch für kulturelle und künstlerische Zugänge zu öffnen.



Abstract:

In this article the educational mission of the World Natural Heritage Site Wadden Sea in Arts and Cultural Studies is described. Traditional approaches as well as new innovative strategies – based on digital media and the internet - are presented and discussed.

Abb. 1 Niedersächsisches Wattenmeer

Ziele in der World Heritage Education in Bezug auf das Weltnaturerbe Wattenmeer

Das Wattenmeer stellt die größte zusammenhängende Wattenlandschaft der Erde dar (vgl. Stock, Wilhelmsen 2011: 13). Relativ gesehen ist es noch eine junge Landschaft, die einem ständigen Wandel unterliegt. (vgl. ebd.). Das Wattenmeer bietet einer Vielfalt von Tieren und Pflanzen Lebensräume, die sich wiederum in einzigartiger Weise an die schwierigen Bedingungen angepasst haben. Aufgrund dieser Aspekte wurde im Jahr 2009 das holländische Gebiet sowie Teile des deutschen Wattenmeerbereiches zum Weltnaturerbe ernannt. Zwei Jahre später erfolgte die Erweiterung um das Hamburgische Wattenmeer.

Die zur Ernennung des Wattenmeeres zum Welterbe angeführten Gründe beziehen sich auf rein naturwissenschaftliche Aspekte. Diese stellen wichtige Lernziele der Umweltbildung dar. Die



Abb. 2 Studierende des Faches Kunst im Sahlenburger Watt



Abb. 3 Niedersächsisches Wattenmeer, Interkulturalität

Einzigartigkeit des Wattenmeeres, die insbesondere durch naturwissenschaftliche Phänomene belegt wird, kann auch durch kulturwissenschaftliche und künstlerische Zugänge vermittelt werden. Da in der bisherigen Vermittlung naturwissenschaftlich geprägte Vermittlungskonzepte überwiegen, besteht ein hoher Bedarf, kulturelle Lernziele aufzunehmen sowie im kunst- und kulturwissenschaftlichen Sektor Vermittlungsstrategien für das Naturerbe zu entwerfen.

Grundsätzlich stellen Naturräume - somit auch das Wattenmeer - im Rahmen einer subjektivistischen Auffassung kulturell besetzte Räume dar. Ein Ziel in der Welterbebildung liegt darin, ein Bewusstsein zu schaffen, dass Darstellung und Wahrnehmung dieses Naturraums nicht objektiv gegeben, sondern kulturell, gesellschaftlich und historisch geprägt sind und Veränderungen unterliegen. In Anlehnung an konstruktivistische Konzepte gibt es nicht die „eine“ Sehweise auf das Wattenmeer. In der Kunst sind in den vergangenen Jahrhunderten

unterschiedliche Perspektiven ersichtlich (vgl. Hinrichs 2011). Obwohl das Wattenmeer primär einen Naturraum darstellt, war es zum Teil einmal eine Kulturlandschaft. In früheren Zeiten wurden Gebiete besiedelt, die heute unter Wasser liegen. Dies ist durch die Veränderungen der Meeresspiegelhöhe bedingt (vgl. Hasse 2011; 100; Wolters 2009, 2009a; Behrke 2008; Niederhöfer 2010; Kühn 2007). Ein Teil der Geschichte der Menschheit kann, anhand der Funde im Wattenmeer, in der Welterbebildung thematisiert werden. Dies stellt ein wichtiges Ziel dar, denn die UNESCO betrachtet Welterbe als eine „unverzichtbare Ressource zum Verständnis und zum anschaulichen Erleben der gemeinsamen Geschichte der Menschheit und als sinnlich erfahrbare Zeugnisse der Vielfalt und Würde vergangener und heutiger Kulturen“ (Lübecker Erklärung: Internetquellenverzeichnis).

Das Wattenmeer grenzt an die Niederlande, Deutschland und Dänemark und besitzt für die in den Küstenregionen ansässigen Menschen

identitätsstiftende Funktion. Es trägt wesentlich zur Prägung von Kulturen bei. Kunst zum Thema „Wattenmeer“ - aufgefasst als Reflexionsmedium - kann Auskunft über nationale und kulturelle Konstruktionen sowie bedeutende historische Ereignisse und deren Rezeption geben. Durch künstlerische Praxis, mit Bezugnahme auf historische Kunstwerke, können Einblicke in Darstellungstraditionen und Wahrnehmungsmuster des Wattenmeeres gewonnen werden. Dies sind wichtige Ziele in der Welterbebildung. Ebenfalls von großer Bedeutung ist eine kritische Auseinandersetzung und Hinterfragung des Terms „Welterbe“.

Die bildungspolitischen Diskurse der Vermittlung und Kommunikation von Welterbe thematisieren zunehmend Fragestellungen des globalen und interkulturellen Lernens (vgl. Ströter-Bender 2004: 12). Welterbestätten stellen „Orte der Begegnung mit fremden Kulturen“ dar (Lübecker Erklärung: Internetquellenverzeichnis). Das Wattenmeer eignet sich, als interkultureller Lernort zu fungieren, denn es erstreckt



Abb. 4a und Abb. 4b LandArt Projekte, erstellt im Rahmen der öffentlichen Bildungsarbeit der Schutzstation Wattenmeer



Abb. 5 Kristin Schmeer, gemalte Auster

sich von den Niederlanden über Deutschland bis nach Dänemark. In den künstlerischen Darstellungen zeigen sich nationale und kulturelle Belegungen. Dadurch kann interkultureller Austausch angeregt werden.

Mit der Ernennung zum Welterbe wird die Wattenmeerregion zunehmend von Menschen verschiedener Kulturen als Tourismusziel entdeckt. Somit kann sich an der Welterbestätte ein interkultureller Austausch entfalten. Dies kann durch den Einsatz von künstlerischen Projekten im Wattenmeer, zum Beispiel durch LandArt-Projekte, durch Malerei-, Zeichnung- und Fotografie-Aktionen oder durch den Einsatz von Augmented Reality-Technologien und Mobile Tagging gefördert werden.

Im Folgenden wird mit Bezugnahme auf ausgewählte künstlerische Strategien dargelegt, inwieweit das Wattenmeer im öffentlichen Bildungssektor als interkultureller Lernort fungieren kann. Weiterhin werden Perspektiven

in der Welterbebildung durch digitale, internetbasierte Medien (vgl. Scheurer, Spiller 2010; Hemmerling 2011; Hünnekens 2002) aufgezeigt. Abschließend wird unter „Einbeziehung traditioneller pädagogischer Ansätze in den Bildungsprozess“ (UNESCO: Internetquellenverzeichnis) das von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender entwickelte Museumskofferkonzept mit Lernpfaden zum kulturellen Erbe für die Vermittlung des Wattenmeeres dargelegt (vgl. Ströter-Bender 2009).

Künstlerische Annäherungen an das Wattenmeer in der öffentlichen Bildungsarbeit

Kunstprojekte sind bisher nur in Ansätzen in die Arbeit von Bildungsinstitutionen und Touristikzentren des Wattenmeeres integriert. Internationalisierung ist dabei erst in Anfängen zu verzeichnen. Exemplarisch sei auf internationale Kunst-Festivals, zum Beispiel das Oerol-Festival auf Terschelling, und internationale Künstlerkooperationen verwiesen. Der Status „Welterbe“ hat das Wattenmeer für Menschen aus verschiedenen Teilen

der Welt interessant gemacht. Die Voraussetzung für interkulturellen Dialog ist insoweit gegeben, dass Menschen verschiedener Kulturen in der Wattenmeergegend aufeinandertreffen; jedoch müssen diese gezielter angesprochen und auch für Kunstaktionen gewonnen werden. In der heutzutage gängigen Praxis liegen noch Probleme. Viele Ankündigungen für Kunstveranstaltungen im Rahmen der Bildungsarbeit sind leider häufig in der Nationalsprache verfasst.

Kunst kann über Sprachgrenzen hinweg als Vermittlungsmedium dienen. Wenn eine Gruppe Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen zusammen ein LandArt-Projekt durchführt, ergeben sich Chancen interkultureller Kommunikation. Auch durch eine Malerei oder eine Zeichnung kann kommuniziert werden. Interkulturelle Kommunikation durch Kunst ist im Rahmen der Bildungsarbeit bezüglich des Wattenmeeres erstrebenswert.

Im Rahmen öffentlicher Bildungsarbeit muss eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung

mit der Funktion von Kunst in der Wattenmeerregion erfolgen. Dies gilt es anzustreben, da ein wichtiges Ziel die Reflexion eigener Sehweisen im Kontext historischer Darstellungstraditionen und Wahrnehmungsmuster des Wattenmeeres darstellt.

Durch künstlerische Auseinandersetzung mit Elementen und Phänomenen in der Wattenmeerlandschaft, können die von der UNESCO hervorgehobenen Besonderheiten dieser einzigartigen Natur erfahren werden. Im Folgenden sei auf ein paar Beispiele verwiesen:

Die Dynamik der Wattenlandschaft - in Form ständiger Veränderungen durch Wind und Gezeiten - kann beispielsweise in Fotoprojekten erfahren werden. Indem über einen gewissen Zeitraum in festen zeitlichen Abständen von immer demselben Standort Fotografien angefertigt werden und diese beispielsweise in Form eines Stopp-Motion Films aneinandergesetzt werden, können Veränderungen sichtbar gemacht werden.

Ebenfalls eignen sich LandArt-Projekte, um ein Bewusstsein der amphibischen und ständigen Veränderungen unterliegenden Natur zu schaffen. Indem die Naturkräfte gezielt in ein Projekt einbezogen werden, kann ihre gestalterische aber auch zerstörerische Wirkung erfahren werden (Abb. 4).

Der Aspekt, dass eine Vielfalt von Tieren und Pflanzen im Watt leben, die sich an die schwierigen Lebensbedingungen angepasst haben, muss nicht ausschließlich aus der biologischen Perspektive erklärt werden, sondern kann auch aus Blickwinkeln der Kunst erlebt werden: Beispielsweise kann durch das Zeichnen und Malen von Tieren und Pflanzen (Abb. 5) eine genaue, differenzierte Art des Sehens hervorgerufen werden. Auch

das Fotografieren kann den Blick schärfen, die Tiere und die Pflanzen in ihrem Lebensraum genauer wahrzunehmen.

Neben diesen Aspekten kann das Wattenmeer auch unter ästhetischen Kriterien erfahren werden: Durch den amphibischen Charakter, den schnell wechselnden Wetterverhältnissen, den Lichtreflexionen sowie das „Wattknistern“, stellt das Wattenmeer ein Experimentier- und Erlebnisraum dar, der mit allen Sinnen auf künstlerische Weise erschlossen werden kann.

Weiterhin kann Kunst als Medium zur Kritik genutzt werden: Das Wattenmeer stellt - entgegen den Assoziationen zum Weltnaturerbe - keinen vom Menschen unberührten Naturraum dar. Umweltverschmutzung und andere menschliche Einflüsse, wie Hochhäuser und Windparksanlagen, prägen vielerorts das Bild des Wattenmeeres. Folgen des Klimawandels, beispielsweise ein steigender Meeresspiegel und zunehmende Wetterextreme, können eine Gefährdung für das Wattenmeer darstellen. Ein wichtiges Ziel ist es, kritische Sehweisen anzuregen und durch die Kunst zu vermitteln.

Exemplarisch sei auf eine digital bearbeitete Fotografie aus dem Cuxhavener Watt, mit Blick auf die Hochhauszeile, verwiesen (Abb. 6), die den Einfluss des Menschen des Menschen zeigt.

Internetbasierte Vermittlung des Weltnaturerbes „Wattenmeer“ durch Social Media, Digitale Datenbanken, Virtuelle Museen und Augmented Reality Technologien

Im Kontext der medienorientierten Informationsgesellschaft haben sich Vermittlungs- und Kommunikationsstrategien durch die neuen Medien verändert. Dadurch werden auch in der World Heritage Education neue

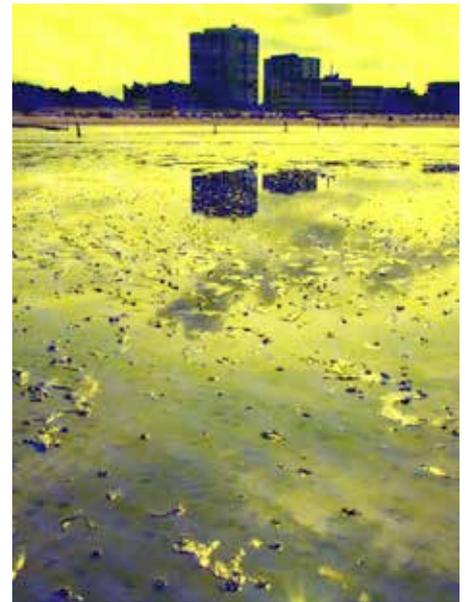


Abb. 6 Cuxhavener Wattenmeer, Blick auf eine Hochhauszeile

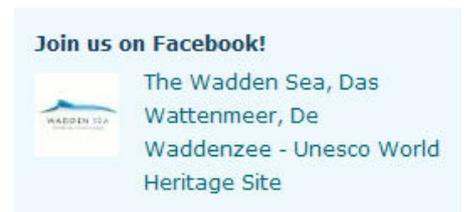


Abb. 7 Verweis auf die Wadden Sea - Facebookseite

Perspektiven eröffnet.

Die UNESCO fordert die Einbindung digitaler Medien „als pädagogische Hilfsmittel“ in den Welterbebildungsprozess (vgl. UNESCO: Internetquellenverzeichnis).

Durch die Internetpräsenz der Thematik „Wattenmeer“ - eingebunden in Social Media, digitale Datenbanken und virtuelle Museen - können ein weltweiter Zugang zu Informationen und Wissen sowie ein interkultureller Austausch erfolgen. Voraussetzungen: die Technologien sind vorhanden und frei zugänglich.

In der heutigen Vermittlung und Präsentation des Weltnaturerbes Wattenmeer werden bereits in Ansätzen digitale Datenbanken zur Umweltbildung, Social Media Tools und Augmented Reality-Technologien eingesetzt. Exemplarisch sei auf das

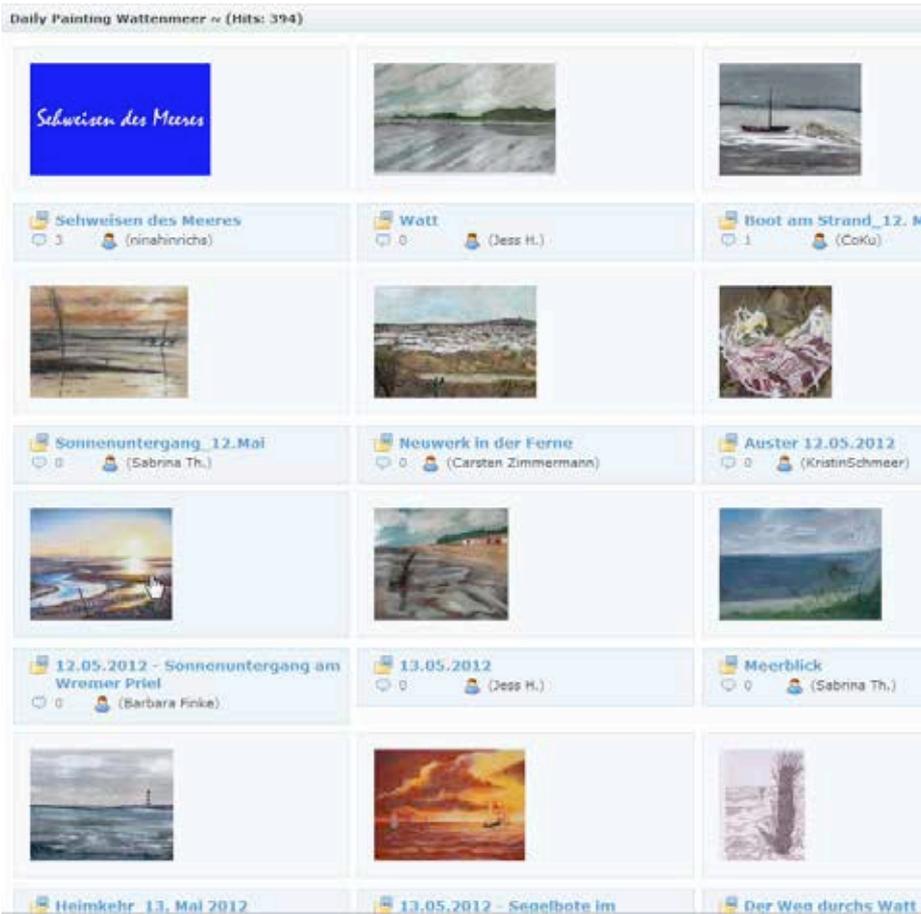


Abb. 8 Internetgalerie der Daily Painting Aktion zum Wattenmeer

digitale Bildungsportal „International Wadden Sea School“ (Siehe Internetquellenverzeichnis) verwiesen, dessen Fokus jedoch auf der Umweltbildung liegt. Ein digitales Bildungsportal mit kulturwissenschaftlichen Vermittlungsaspekten ist noch nicht vorhanden. In einem solchen könnten sowohl für den schulischen als auch den öffentlichen Bildungsbereich Materialien kostenfrei zur Verfügung gestellt werden. Dadurch würden kulturelle Perspektiven auf das Wattenmeer eröffnet, wodurch eine umfassende kulturgeschichtliche Wahrnehmung des Wattenmeeres im öffentlichen Bewusstsein verankert werden kann.

Ebenfalls gibt es noch keine umfassenden Datenbanken über immaterielles und kulturelles Erbe der Wattenmeerregion. Ein digitales Bildarchiv, das Kunst zum Wattenmeer beinhaltet und einen

Überblick über die Entwicklung der verschiedenen Darstellungstraditionen und Bildwelten vermittelt, kann beispielsweise als eine zukunftsweisende Möglichkeit betrachtet werden. Damit verbunden ergeben sich allerdings Fragestellungen zur Urheberschaft und zur Authentizität, die noch kontrovers diskutiert werden.

Im Bereich der Kunstproduktion und -vermittlung zum Wattenmeer können Datenbanken und virtuelle Museen zum Einsatz kommen. Zum Beispiel wurde im Rahmen eines Daily Painting-Projekts im Fach Kunst an der Universität Paderborn zum Thema „Wattenmeer“ eine Internetgalerie konzipiert, in der während eines festen Zeitraumes von den Studierenden jeden Tag ein Bild zum Wattenmeer veröffentlicht wurde (siehe Daily Painting Wattenmeer: Internetquellenverzeichnis). Basis

war eine vorab erfolgte Exkursion in die Cuxhavener Wattenlandschaft. Die Kunstwerke können im Internet mittels Social Media-Tools kommentiert werden.

Durch das Internet können Menschen aus aller Welt zeit- und ortonabhängig - wenn die Technologien vorhanden sind - miteinander kommunizieren. Der von der UNESCO geforderte interkulturelle Dialog und Austausch von Kulturen besitzt in Bezug auf Präsentations- und Vermittlungsstrategien des Wattenmeeres jedoch noch keine globale Reichweite. So besitzen die Mitglieder in den sozialen Netzwerken - zum Thema „Wattenmeer“ - primär holländische, deutsche oder dänische Identität; User aus anderen Teilen der Welt stellen eher die Ausnahmen dar.

Die Internetpräsenzen in sozialen Netzwerken zur Thematik „Wattenmeer“ verzeichnen, in Relation zu „populärerem“ Segmenten (wie Musik, Stars oder Politik), wenige Aufrufe (Siehe Twitter und facebook: Internetquellenverzeichnis). Zur Steigerung der Akzeptanz kann Social Media gezielter in kulturwissenschaftlichere Projekte zum Wattenmeer eingebunden werden. Denkbar ist es, Netzkunst in Bezug auf das Wattenmeer mit Hilfe von Social Media Tools zu initiieren, durchzuführen und auszustellen. Dabei könnte durch den Aspekt des User-Generated-Contents (vgl. Frank 2010) eine kreative Nutzung des Internets erfolgen. Durch die gegebene Anschlussbarkeit von Inhalten im Web könnte das Kunstwerk immer weiter modifiziert und verändert werden und würde somit partizipatorischen Ansprüchen genügen. Bisher wurde die Idee, den User-Generated Content in Vermittlungsstrategien und Bildungsarbeit einzubinden, eher selten genutzt. In Einzelfällen, beispielsweise in der Komposition einer eigenen Wattenmeer-Hymne (Siehe youtube Wattenmeer-Hymne: Internetquellenverzeichnis) in



Abb. 9 Krimi-Cache-Projekt



Abb. 10 Carolin Bätz, Museumskoffer zum Wattenmeer

Form kleiner Videosequenzen zum Thema Wattenmeer oder in der von Nutzern organisierten Wikipedia- bzw. Wikimediaseite (siehe Wikipedia Wattenmeer/ Wikisources Wattenmeer: Internetquellenverzeichnis) zum Wattenmeer gestalten die Nutzer aktiv Inhalte im Internet.

Dabei liegt im Mitmach-Web ein großes Potential für Kommunikations- und Vermittlungsstrukturen von Welterbe. In Bezug auf das Weltnaturerbe Wattenmeer werden zwar Kommentare und Diskussionsbeiträge in Social Media gepostet, jedoch gibt es keine Projektinitiativen, in denen InternetnutzerInnen aufgefordert werden, aktiv Inhalte zum Thema Wattenmeer zu gestalten. Dies kann im Rahmen einer global angelegten Kunstaktion zum Wattenmeer erfolgen und in einem virtuellen Museum präsentiert werden. Bei den wenigen virtuellen Museen zum Wattenmeer ist das Nutzerverhalten passiv und Interaktivität nicht möglich.

Die Gestaltung einer interaktiven Plattform kann z.B. in Anlehnung an das Projekt „Weimarpedia“ (siehe Internetquellenverzeichnis) erfolgen. Zu beachten ist jedoch, dass ein großer Nachteil im Mit-Mach-Web darin besteht, dass bezüglich der Wissensvermittlung keine übergeordnete Qualitätskontrolle erfolgt. Da potentiell jede/r NutzerIn Wissen im Internet generieren kann, ist eine kritische Haltung der Rezipienten vonnöten, um zwischen wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Beiträgen zu unterscheiden.

Es ist festzustellen, dass die meisten Internetpräsenzen zum Wattenmeer zweidimensionale Darstellungen sind (vgl. exemplarisch Wattenmeer Welterbe: Internetquellenverzeichnis, sowie alle bisher genannten Verweise). Es gibt im Internet keine dreidimensionale virtuell nachgebildete Wattenmeerregion, in der die User interaktiv handeln können. Wobei sich die Frage stellt, ob

eine solche virtuelle Vermittlung überhaupt sinnvoll ist. Im Gegensatz zum Dokumentenerbe, das durch Digitalisierung global verbreitet werden kann, ist dies beim transnationalen Wattenmeergebiet nicht möglich. Sinnliches Erleben spielt in diesem Naturraum eine bedeutende Rolle. Ein virtueller Überflug oder eine virtuelle Wanderung in der Wattenmeerregion können das sinnliche Erleben - in Bezug auf heute verbreitete Technologien - nicht ersetzen. Aus diesem Grund bieten Augmented Reality Technologien zukunftsweisende Vermittlungsstrategien. Internetbasierte Informationen führen zu einer Erweiterung der wahrgenommenen Realität. Im Wattenmeergebiet wird dies erst ansatzweise eingesetzt und stellt eine ausbaufähige Vermittlungsstrategie dar.

Beispielsweise können Kunstwerke, die bereits im Watt oder an der Küste installiert sind, mit Hinweisschildern versehen werden und - in Anlehnung an das Krimi-Caching-Projekt (siehe

Abb. 9, Krimiküste - Krimicache: Internetquellenverzeichnis) - zu einem entdeckenden Bildungspfad ausgebaut werden. Dabei werden Elemente von Geocaching und Mobile Tagging kombiniert und eine kulturelle Entdeckungsreise, mit Einsatz internetbasierter Informationen, konzipiert. Augmented Reality Technologien bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, die in innovativen Bildungsstrategien integriert werden können. Zum Beispiel könnte eine modifizierte Brille entwickelt werden, die die „Realität“ mit computer-generierten Bildern überlagert. So könnten früher ansässige Kulturen mit ihren Gebäuden, die inzwischen von Sturmfluten zerstört sind, in der jetzigen Wattlandschaft gezeigt werden. Damit könnte das Bewusstsein geschärft werden, dass es sich um keine reine Naturlandschaft handelt, sondern Relikte vergangener Kulturen noch im Watt konserviert sind.

Durch Augmented Reality Technologien werden sinnliches Erleben und Mobilität mit computergenerierten Zusatzinformationen verknüpft. Hier liegt zukunftsweisendes Potential für die Welterbebildung, das für kulturelle Vermittlungsstrategien genutzt werden kann. Allerdings sind einige dieser Technologien heutzutage noch sehr kostenintensiv.

Museumskoffer Wattenmeer

Die UNESCO fordert die „Einbeziehung traditioneller pädagogischer Ansätze in den Bildungsprozess, [...] um kulturell geeignete Methoden der Kommunikation und der Wissensvermittlung zu bewahren und vollständig auszuschöpfen.“ (UNESCO: Internetquellenverzeichnis) Aus diesem Grund wird das Museumskofferkonzept von Frau Prof. Dr. Ströter-Bender als Vermittlungsstrategie von Welterbe gewählt (vgl. Ströter-Bender 2009; vgl. Ströter-Bender 2007; vgl. Historische Bezüge Museumskoffer (Museumskofferarchiv):

Internetquellenverzeichnis). Im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes an ihrem Lehrstuhl an der Universität Paderborn, wurden 2012 im Rahmen eines Seminars Museumskoffer zum Wattenmeer konzipiert.

Museumskoffer stellen mobile didaktische Medien dar, die museale Funktionen des Sammelns, Bewahrens, Archivierens, Dokumentierens, Präsentierens, Inszenierens und Vermitteln beinhalten. Sie stehen in den Traditionslinien von Wunderkammern, naturkundlichen Sammlungen und dem Realienunterricht. Im Kontext der ästhetischen Sozialisation durch neue Medien, sind den Kindern und Jugendlichen bestimmte Objekte, Bearbeitungsweisen und damit verbundene Erfahrungen nicht mehr vertraut (vgl. Ströter-Bender 2009: 14, 18f.).

Der didaktische Einsatz des Museumskoffers kann u.a. dazu beitragen, dass handwerkliche Kompetenzen gefördert werden und die SchülerInnen Erfahrungen im Umgang mit Materialität machen. Weiterhin ermöglicht ein Museumskoffer den Einsatz sowohl direkt im Wattenmeer als auch im schulischen oder musealen Raum.

Einsatzfelder diese mobilen Museums im Kleinen liegen sowohl in der musealen als auch schulischen Bildung. Die Wattenmeer-Koffer, die im Sommer 2012 in einer Sonderausstellung des Besucherzentrums Wilhelmshavens präsentiert wurden, öffnen kulturwissenschaftliche Zugänge zum Wattenmeer. Unter anderen wurden zu folgenden Thematiken Museumskoffer konzipiert: „Lichtstimmungen im Wandel der Gezeiten“, Künstlerische und lyrische Zugänge“ „Kunst des Wattenmeeres“ und „Sagen“. Die didaktischen Konzepte wurden in Anlehnung an die von Frau Prof. Dr. Ströter-Bender entwickelten acht Lernpfade zum Kulturerbe

konzipiert: „Annäherung durch Wissen“, „Kunsträume. Immateriell und Materiell“, „Unbekanntes. Ungewohntes. Andersartiges“, „Alltagsleben. Vom Gebrauch der Dinge“, „Körper. Gesten und Inszenierungen“, „Schattenseiten“, „Kulturen des Erinnerns“, „Erben und Bewahren. Was wäre wenn?“ (Ströter-Bender 2004: 18f.).

In der Ausstellung im Besucherzentrum Wilhelmshaven ergänzen die Koffer das museumspädagogische Konzept des Wattenmeerhauses, das auf entdeckendem Lernen basiert.

Der didaktisch-methodische Einsatz des Museumskoffers zur Thematik „Wattenmeer“ eignet sich sehr gut, da eine vielfältige, alle Sinne ansprechende Vermittlung erfolgt, die an eine Kultur des Staunens mit neuen ästhetischen Zugängen und ungewöhnlicher Materialerkundungen verbunden ist.

Fazit

Kulturelle und künstlerische Zielsetzungen und Vermittlungsstrategien sind von großer Wichtigkeit in der Welterbebildung bezüglich des Wattenmeeres. Durch künstlerische Praxis kann die von der UNESCO ausgewiesene Einzigartigkeit der Wattenmeerregion erfahren und interkultureller Austausch angeregt werden. Zudem können mit Bezugnahme auf historische Kunstwerke Reflexion und Hinterfragung von Wahrnehmungsmustern erfolgen. Das didaktische Medium „Museumskoffer“ eignet sich für die Vermittlung des Wattenmeeres, unter Einbeziehung traditioneller pädagogischer Ansätze. In Bezug auf digitale Informationstechnologien bietet das Mitmach-Web, Social Media, Datenbanken sowie Netzkunst vielfältige Möglichkeiten in der Welterbebildung. Beispielsweise ist die Erstellung eines digitalen Bildungsportals mit künstlerischen Zugängen erstrebenswert. Durch

User-Generated Contents können Kreativität und Partizipation ermöglicht werden. Dies kann beispielsweise in der Erstellung und Modifizierung von Netzkunst zum Wattenmeer erfolgen. Augmented Reality Technologien stellen zukunftsweisende Medien in der Erstellung kultureller und künstlerischer Zugänge und in der Vermittlung des Weltkulturerbes Wattenmeer dar.

Literatur:

Albert, Marie-Theres/Gauer-Lietz, Sieglinde (2006): Perspektiven des Welterbes. Constructing World Heritage. Frankfurt a. M.

Bairlein, Franz/Becker, Peter H. (2010): 100 Jahre Institut für Vogelforschung. „Vogelwarte Helgoland“, Wiebelsheim 2010.

Behrke Karl-Ernst: Landschaftsgeschichte Norddeutschlands, Neumünster.

Frank, Simon A. (2010): User-generated Culture, In: Scheurer, Hans/Spiller, Ralf (Hg.): Kultur 2.0. Neue Web-Strategien für das Kulturmanagement im Zeitalter von Social Media, Bielefeld, S. 16-27.

Hasse, Jürgen (2011): Zur mythischen Funktion deklarierter Natur-Landschaften. Das Beispiel des „Weltkulturerbes“ Wattenmeer, In: Fischer, Ludwig/Reise, Karsten (Hg.): Küstenmentalität und Klimawandel. Küstenwandel als kulturelle und soziale Herausforderung, München, S. 97-114.

Heil, Christine/Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hg.) (2012): shift. Globalisierung, Medienkulturen, Aktuelle Kunst, München.

Hemmerling, Marco (2011): Augmented Reality. Mensch, Raum und Virtualität, München.

Hünnekens, Annette (2002): Expanded Museum: kulturelle Erinnerung und virtuelle Realitäten, Bielefeld.

Hinrichs, Nina (2011): Sehweisen verschiedener Künstler auf das Wattenmeer und die Nordsee im gesellschaftshistorischen Kontext, In: World Heritage and Arts Education, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn, hg. von Jutta Ströter-Bender, Annette Wiegelmann-Bals, 4. Ausgabe, Paderborn, S. 32-35.

Kopka, Tobias/Weber, Anna-Caroli (2010): Online-Communities, In: Scheurer, Hans/Spiller, Ralf: Kultur 2.0. Neue Web-Strategien für das Kulturmanagement im Zeitalter von Social Media, Bielefeld, S. 161-186.

Kühn, H. J. (2007): Jenseits der Deiche. Archäologie im nordfriesischen Wattenmeer, In: Carnap-Bornheim, Claus von/ Radtke, Christian/Missfeldt, Jochen: Es war einmal ein Schiff : archäologische Expeditionen zum Meer, Hamburg, S. 251-284.

Niederhöfer, K (2010): Settlement history of a lost landscape – archaeological remains in East Frisian tidal flats, In: Proceedings of the 12th International Scientific Wadden Sea Symposium, 30.3.- 3.4.2009 in Wilhelmshaven, In: Wadden Sea Ecosystem 26, 2010, S. 167-171.

Scheurer, Hans/Spiller, Ralf (Hg.) (2010): Kultur 2.0. Neue Web-Strategien für das Kulturmanagement im Zeitalter von Social Media, Bielefeld.

Martin Stock, Ute Wilhelmsen (2011): Wissen Wattenmeer, Neumünster.

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

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

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

Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenlisten, Marburg .

Ströter-Bender, Jutta (Hg.) (2010): World Heritage Education. Positionen zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes, Marburg .

Weigelt, Frank-André (2008): Cultural Property and Cultural Heritage. Eine vergleichend ethnologische Analyse internationaler UNESCO-Konzeptionen, Saarbrücken.

Weyer, Angela (Hg.) (2006): Klasse Welterbe! Hildesheimer Weltkulturerbe im Unterricht. Loseblattsammlung. Schriften des Hornemann-Instituts, Band 7, Hildesheim.

Wolters, Steffen (2008): Neue Daten zur Vegetationsgeschichte der südlichen Nordsee. Pollenanalytische Untersuchungen an in-situ Torflagern und Torfgeröllen, In: Nachrichten des Menschenrates zur Förderung der Forschung im Küstengebiet der Nordsee 45, S. 53-57.

Wolters, Steffen (2009) :Torf vom Meeresgrund – Schlüssel zur Naturgeschichte der Nordsee, in: Archäologie in Deutschland 6, S. 22-25.

Internetquellenverzeichnis:

UNESCO Stralsunder Resolution: URL: http://www.unesco.de/stralsunder_resolution.html (Abgerufen am 18.9.2012)

WHAe: URL: <http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAe/index.html> (Abgerufen am 02.04.2012)

UNESCO Lübecker Erklärung: URL: http://www.unesco.de/luebecker_erklaerung.html?L=0 (Abgerufen am 23.09.2012)

UNESCO: URL: <http://www.unesco.de/443.html> (Abgerufen am 30.03.2012)

IWSS: URL: <http://www.iwss.org/> (Abgerufen am 24.09.2012).

Museumskofferarchiv/ Historische Bezüge: URL: <https://www.uni-paderborn.de/index.php?id=34662> (Abgerufen am 02.04.2012)

Museumskofferarchiv/ Preise: URL: <http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-kunst-musik-textil/kunst/personal/stroeter-bender/museumskofferarchiv/preise/> (Abgerufen am 02.04.2012)

Twitter Waddensea: URL: <http://twitter.com/waddenseaunesco> (Abgerufen am 24.06.2012)

Facebook Waddensea: URL: <http://www.facebook.com/WaddenSea.WorldHeritage?sk=wall&filter=2> (Abgerufen am 24.06.2012)

Waddensea World Heritage: URL: <http://www.waddensea-worldheritage.org/> (Abgerufen am 23.06.2012)

Youtube: URL: <http://www.youtube.com/watch?v=nLHykOBWgwk> (Abgerufen am 30.03.2012)

Wikipedia Commons Wattenmeer: URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Nationalpark_Schleswig-Holsteinisches_Wattenmeer (Abgerufen am 25.06.2011)

Wikipedia Wattenmeer: URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Wattenmeer_%28Nordsee%29 (Abgerufen am 01.10.2012)

Krimiküste/ Krimicache: URL: <http://www.krimikueste.de/krimicaching> (Abgerufen am 24.06.2012)

Weimarpedia: URL: <http://weimarpedia.de> (Abgerufen am)23.06.2012.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 4a/ 4b Schutzstation Wattenmeer: URL: www.schutzstation-wattenmeer.de (Abgerufen am 29.9.2012)

Abb. 7 Screenshot (Detail): Join us on Facebook, Wadden Sea. URL: <http://www.waddensea-worldheritage.org/> (Abgerufen am 10.05.2012)

Abb.8 Daily-Painting Galerie: URL: http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/DailyPainting/SS2012/details.php?image_id=1 (Abgerufen am 23.06.2012)

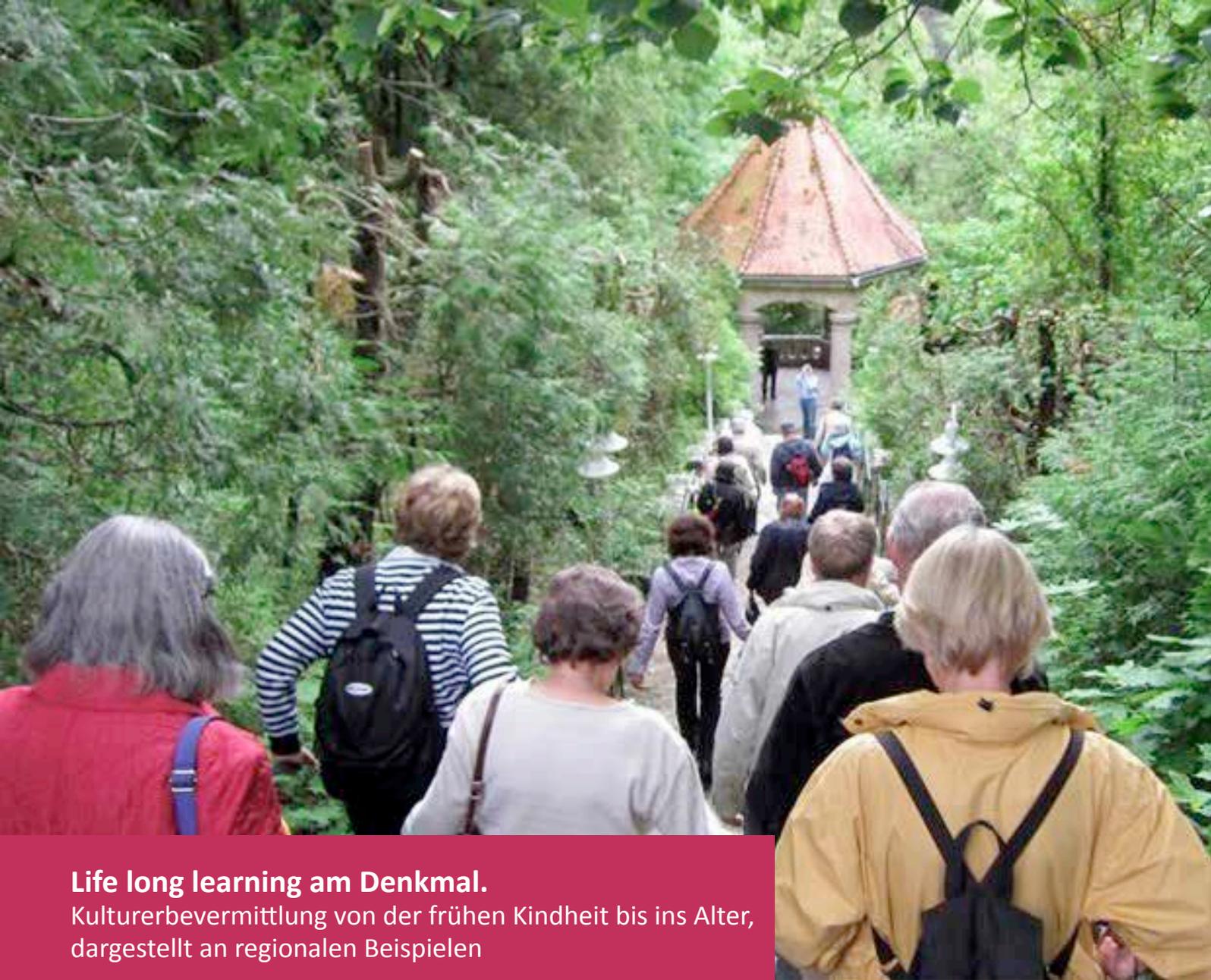
Abb. 9 Krimi-Cache-Projekt. URL: <http://www.wattenrat.de/2012/06/nordseeurlaub-fur-die-generation-smartphone/#more-6379> (Abgerufen am 24.06.2012)

Alle anderen Abbildungen privat

Angaben zur Autorin:

Dr. Nina Hinrichs ist Dozentin und Prüfungsbeauftragte an der Universität Paderborn. Im Rahmen ihres Postdoc-Stipendiums der Universität Paderborn analysiert sie historische Sehweisen auf das Weltkulturerbe Wattenmeer in der Kunst und erstellt Vermittlungsstrategien.

E-Mail: nina-hinrichs@t-online.de



Life long learning am Denkmal.

Kulturerbevermittlung von der frühen Kindheit bis ins Alter, dargestellt an regionalen Beispielen

Andrea Richter

Abb. 1 Der Gögginger Geschichtskreis am 18.06.2012 auf den Spuren des Gründers der Hessingkliniken in Augsburg-Göggingen, Hofrat Friedrich von Hessing (1838 -1918), in Rothenburg ob der Tauber



Zusammenfassung:

Kompetenzorientierte Lernkultur umfasst den Lernprozess während der ganzen Lebensspanne und rückt so lebenslanges Lernen neu in den Fokus (thematisiert lebenslanges Lernen unter neuer Perspektive). Denkmalpädagogik erweist sich dabei als geeignetes Feld für life long learning von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter. Einerseits erschließt die demografische Entwicklung mit der wachsenden Zahl von jungen Alten, die teilweise schon im Ruhestand sind, einen neuen Adressatenkreis und andererseits legen die Ergebnisse moderner Hirnforschung einen frühen Beginn des Lernens am Denkmal nahe. Auf der für alle Altersstufen gemeinsamen Basis der anthropologischen Raumwahrnehmung werden konkrete Realisierungsmöglichkeiten, aber auch Grenzen und Herausforderungen der institutionalisierten und freien Kulturerbevermittlung aufgezeigt.



Abstract:

Today's social circumstances require us to engage in a process of lifelong learning. Hence, due to the present demographic trends the field of pedagogical influence is expanded from the beginning to the end of life, a notion that is also corroborated by the latest findings of modern brain research. It is in particular world heritage education that not only offers teachers multiple options to implement new teaching styles but also helps students of all ages to develop their individual skills. Various examples show the manifold chances but also certain limits associated with institutionalized as well as non-institutionalized cultural heritage education.

Denkmallernen im Erwachsenenalter

– Beispiel:

Der Gögginger Geschichtskreis

Im ehemals selbständigen Vorort Göggingen der Stadt Augsburg wurde von engagierten Bürgern im Juli 2001 ein Geschichtsverein gegründet, der sich vielfältig mit Belangen des Denkmalschutzes beschäftigt und entsprechende Öffentlichkeitsarbeit, einschließlich Sponsorenwerbung, betreibt. Das Durchschnittsalter der Mitglieder liegt bei 72 Jahren. Die demografische Entwicklung, aber auch die natürliche konservative Tendenz der älteren Generation, eher dem Gewohnten, Bewährten

und dem Bewahren der Tradition zuzuneigen, kennzeichnet die Bevölkerungsgruppe der „jungen Alten“ oder „aktiven Senioren“ (Langenhennig 1987: 35) als Hauptinteressenten für historische Themen. Hermann Lübbe betont, dass Orientierung an Traditionen nichts mit Rückwärtsgewandtheit zu tun hat, sondern den ganzen Zeithorizont einschließlich der Zukunft umspannt. Traditionen repräsentieren „als geronnene Erfahrung (...) bereits geleistete Weltaufschließungen“ (Lübbe 1983: 57).

Als Bestandteil des kulturellen Erbes mit allen aus der Vergangenheit einer Gesellschaft überlieferten Praxen, Wertorientierungen und Artefakten, ist das Denkmal gleichzeitig Traditionsgegenstand und Teil des Traditionsprozesses im Sinn von Überlieferung (lat. traditio: Übergabe, Überlieferung). Im Traditionsgut sind identitätsbestimmende Werte in symbolischen Formen gespeichert, es bestätigt die kulturelle Besonderheit und historische Kontinuität der traditionstragenden Gruppe - hier der Bewohner eines bestimmten Stadtteils. „Wir, der ‚Gögginger Geschichtskreis‘, haben uns zum Ziel gesetzt, die faszinierende Geschichte des selbständigen Marktes und der Stadt Göggingen zu dokumentieren, aber auch das Interesse am heutigen Stadtteil zu wecken.“ (Gögginger Geschichtskreis: Internetquellenverzeichnis). Die Soziologin M. Segalen wies 1993 nach, dass das kulturelle Erbe als Kontinuitätsgarant besondere Bedeutung dort gewinnt, wo Diskontinuität existiert, wo z.B. soziale oder geografische Mobilität oder - wie hier - politisch veränderte Organisationsstrukturen erfahren wurden (vgl. Langbein 2001: 148). In seinen verschiedenen sozialen Rollen kommt allerdings jeder Erwachsene früher oder später in Kontakt mit dem in der Alltagswelt gegenwärtigen Feld der Denkmalpflege, z.B. als Wohnungssuchender, Bauherr, Erbe

eines Denkmalgebäudes, Firmeninhaber oder Angestellter in einem Unternehmen mit Sitz in einem solchen, als Tourist oder als Elternteil, das als Sponsor oder Zeitzeuge Denkmalprojekte unterstützt, oder eben als Mitglied eines Vereins, der sich mit historischen oder Umweltbelangen beschäftigt (vgl. Knoll 1980: 16ff.). Im Unterschied zur schulischen Vermittlung kann in diesem Adressatenkreis durchgängig freiwillige Teilnahme und damit hohe intrinsische Motivation vorausgesetzt werden. Dies trifft in der Erwachsenenbildung auch auf die meisten institutionalisierten Formen - wie die Volkshochschule - zu, was deren teilnehmerorientiertes Programmangebot (exemplarisch Volkshochschule Augsburg Programm 1/2012: 3) mit einem großen Gewicht auf Kulturvermittlung deutlich macht. Der Verein „Geschichtskreis“ kann als Vertreter der offenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung gelten, der seine Inhalte unabhängig von wirtschaftlichen und bildungspolitischen Interessen selbst festlegt und sich für die Weitergabe unseres Kulturerbes einsetzt.

Eine Umfrage unter den Mitgliedern des Gögginger Geschichtskreises nach der Motivation für den Vereinsbeitritt ergab, dass das Interesse für Heimatgeschichte meist aus baulichen Hinterlassenschaften oder aus der Beschäftigung mit Denkmälern in der für viele inzwischen lange zurückliegenden Schulzeit herrührte.

Denkmallernen als lebenslanger Prozess

Noch mehr als früher aber ist Kindheit heute nach Hartmut v. Hentig ganz wesentlich Schulkindheit (vgl. v. Hentig, Vorwort in Ariés 2007: 34). Auch im Hinblick auf Kulturerbevermittlung steht hier die Grundschule als erste gemeinsame Schule mit der größten Vielfalt von Kindern, auch unterschiedlichster Herkunft, vor einer besonderen Herausforderung.

Wenn die Grundschule ihren Auftrag erfüllen will, Bildung für alle Kinder grundzulegen, dann muss es ihr lehrplangemäß auch gelingen, historisches Bewusstsein anzubahnen. Entwicklungspsychologisch befinden sich Kinder vom Vorschulalter bis zur weiterführenden Schule nach Piaget auf dem konkret-operationalen Stadium der kognitiven Entwicklung (vgl. Handbuch Entwicklungspsychologie). Sie lernen multisensorisch beiläufig mitvollziehend oder intentional gesteuert durch konkrete Anschauung und am besten in handelndem Umgang mit dreidimensionalen Objekten. Angestrebt ist der Alltagsbezug in enger Verbindung von Schule und Lebenswelt der Kinder, um Anschlussfähigkeit des zu Lernenden zu gewährleisten (vgl. Scheunpflug in Duncker 2004: 189).

Eine Analyse des Jahresprogramms 2012 (vgl. Gögginger Geschichtskreis: Internetquellenverzeichnis) des erwähnten regionalen Geschichtskreises weist in diesem Zusammenhang unübersehbare Parallelen im intendierten Lernprozess von Kindern und Erwachsenen auf. Er folgt dem uralten didaktischen Grundsatz „vom Nahen zum Fernen“, den bereits der große Pädagoge Johann Amos Comenius im 16. Jahrhundert formuliert hat. So nehmen die Themen der einzelnen Programmpunkte häufig inhaltlich („Auf Hessings Spuren – Fahrt nach Rothenburg ob der Tauber“) oder räumlich („Ziegeleien in Göggingen“) ihren Ausgangspunkt in der Ortsgeschichte, gehen von aktuellen Ereignissen („Eine Druckmaschine kehrt zurück nach Augsburg“) aus und vernachlässigen auch nicht den sozialen Aspekt (Kunst in Göggingen – Einführung und Spaziergang, Sommertreff, Seerosenfest im Park). Die erfreuliche Entwicklung der Mitgliederzahlen von 12 Gründungsmitgliedern auf 183 Mitglieder im Jahr 2012 bestätigt die Annahme dieses Angebots im Sinne des

Angebot-Nutzungsmodells nach Helmke (vgl. Helmke 2006).

Diese Entwicklung deckt sich mit den auffällig steigenden Besucherzahlen in den städtischen Museen. Der Leiter der Augsburger Kunstsammlungen, Christof Trepesch, konstatiert „seit längerem ein großes historisches Interesse (...), eine wachsende Lust, authentische und historische Orte zu erleben“ (AZ 31.03.2007, Nr. 76, V3). Für die Münsteraner Schule um den Philosophen Joachim Ritter geht es hierbei um die Kompensation eines änderungstempobedingten Vertrautheitsschwunds. Trepesch bettet diese philosophische Kernaussage in die aktuelle demo-grafische und mediale Entwicklung ein, wenn er sagt:

„[...] wir haben es hier mit einer Art Gegenbewegung zu unserer medialen Welt zu tun. Wir leben in einer Zeit, die von Geschwindigkeit, von Unsicherheit bestimmt wird. Das Konstante droht mehr und mehr zu zerbrechen. Berufseinsteiger ziehen für einen Job von Stadt zu Stadt, immer weniger Menschen bekommen Kinder, soziale Bindungen werden brüchig. Wo das Leben aber immer rasanter, die Kommunikation dank neuer Medien tendenziell virtuell wird, da entsteht eine Sehnsucht nach Authentizität.“ (vgl. ebd.)

Denkmalbegriff und Authentizität

Diese Wertschätzung von Authentizität als Synonym für Echtheit und Wahrheit setzt historisches Bewusstsein für den Wert des originalen Kunstwerks auch auf einer kognitiven Ebene voraus und rückt den intentionalen Vermittlungsaspekt in Schule wie Erwachsenenbildung in den Fokus.

Aktuelle Beispiele für das Authentizitätsproblem sind die auf rudimentären Resten wieder aufgebaute Frauenkirche in Dresden oder die Diskussion um das Berliner Stadtschloss, mit den Fragen detailgetreue Rekonstruktion nach Total Sprengung oder zeitgemäßer Ersatz



Abb. 2 Parallelen zur Konzeption und Architektur der Augsburger Anlagen

oder Verbindung zwischen alter und moderner Bautradition.

Um einen eigenen Standpunkt in dieser Diskussion finden zu können, muss jedoch zunächst klar werden, was unter dem Begriff Denkmal zu verstehen ist. Die entsprechende Formulierung im Bayerischen Denkmalschutzgesetz lautet: „Denkmäler sind vom Menschen geschaffene Sachen oder Teile davon aus vergangener Zeit, deren Erhaltung wegen ihrer geschichtlichen, künstlerischen, städtebaulichen, wissenschaftlichen oder volkskundlichen Bedeutung im Interesse der Allgemeinheit liegt.“ (Bayer. DschG, in: Hubel 2006: 139). Es kann sich dabei um ein Einzelbauwerk, aber auch ein Ensemble, Garten- oder Bodendenkmal (über oder unter Wasser) oder um bewegliche Denkmale wie Ausstattungsstücke handeln.

Auf das Weltkulturerbe bezogen lautet die entsprechende Erweiterung in der „Internationalen Konvention zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt“ von 1972, dass Kulturgüter, die

„einen außergewöhnlichen universellen Wert besitzen“, in die Obhut der gesamten Menschheit gestellt werden. Unter zahlreichen anderen Bewerbern bemüht sich auch die Stadt Augsburg seit diesem Jahr um die begehrte Anerkennung als Weltkulturerbe. Es rekurriert dafür auf seine Eigenschaft als „Venedig des Nordens“ mit dem Reichtum an Wasserkulturerbe in verschiedenster Form. Hierzu gehören auch die mittelalterlichen Prachtbrunnen aus der Fuggerzeit, die die sog. Kaisermeile, eine Prachtstraße durch die Stadtmitte, prägen.

Zerstört durch Umwelteinflüsse mussten in Augsburg die Originalbrunnenfiguren des berühmten niederländischen Künstlers Adrian de Vries, abgenommen werden. So kam es, dass auch der Unterbau des Augsburger Merkurbrunnens eine Zeit lang ohne seinen gewohnten Abschluss war. Erst das zeitweise Fehlen der Brunnenfiguren rückte aber die Existenz des bereits immerhin seit ca. 500 Jahren an diesem zentralen Platz stehenden

Denkmals für die Augsburgische Kaufmannstradition ins öffentliche Bewusstsein. Das Original steht nun durch ein Glasdach geschützt im Innenhof des Maximilianmuseums in Augsburg. Am Brunnen selbst befindet sich ein Ersatz in Form einer originalgetreuen Kopie.

Wie steht es nun mit dem „Erlebnis der Einmaligkeit“ vor Ort, wie es der UNESCO-Welterbestätten Deutschland e.V. in seinem Reiseprospekt bewirbt?

Chancen und Gefahren einer multiperspektivischen Vermittlung in und außerhalb der Schule

Im Sinne der didaktischen Netze nach Joachim Kahlert, mit der konzeptionell angestrebten multiperspektivischen Vermittlung, ist mit dieser touristischen Perspektive nicht nur Freizeiterziehung in einem lebenslangen Prozess thematisiert, sondern auch der wirtschaftliche Aspekt im Rahmen der unterrichtlichen Vermittlung angesprochen.

„Auch Reisen kann einen Beitrag zum Erhalt von Welterbestätten leisten. Der UNESCO-Welterbestätten Deutschland e.V. möchte die deutschen Welterbestätten bekannter machen und einen behutsamen und hochqualifizierten Tourismus im denkmalverträglichen Ausmaß fördern. Damit verbindet sich die Chance, das Welterbe nicht nur zu vermitteln und zugänglich zu machen, sondern über den Tourismus als eine wesentliche Einnahmequelle den Erhalt der Welterbestätten auch dauerhaft sicherzustellen.“ (UNESCO-Welterbestätten Deutschland e.V.: Geschichte voller Leben. UNESCO-Welterbe in Deutschland, Quedlinburg o.J.)

Denkmäler sind als sogenannte weiche Standortfaktoren in ihrer wirtschaftlichen Bedeutung zunehmend für das touristische Profil eines Ortes relevant. Stichworte bei der Errichtung von Besucherzentren, Autobahn-Info-Stationen und Denkmallehrpfaden sind „Denkmal-tourismus“ und „Infotainment“ (Heuter 2004: 96).

Entgegen verbreiteter Annahmen suchen viele ältere Reisende im

Urlaub nicht primär Ruhe und Erholung, sondern machen trotz damit verbundener körperlicher Strapazen den Hauptanteil der Studien- und Bildungsreisenden aus (vgl. Kade 1994: 142). Eventmanagement und Tourismus-Marketing unter denkmalpflegerischer Ägide sollen den Bildungs- und Erlebnisanspruch des Urlaubers stillen, der bereits durch seine Reiselust prinzipielle Offenheit für das Fremde beweist. Statistiken zeigen allerdings, dass bis jetzt nur Angehörige einer Bildungselite, die kulturelle Beschäftigung auch im mittleren Lebensalter zu ihren Lebensgewohnheiten zählt, im Alter noch (hoch)kulturell aktiv bleiben (vgl. Kade 1994: 137). Die Fremdheit als Eigenschaft vieler (Bau-)Denkmale bietet hier eine gemeinsame emotionale Ausgangsbasis für Besucher unterschiedlichen Bildungsniveaus und befriedigt durch die Kontrasterfahrung zur gewohnten gebauten Umwelt den Wunsch, dem oft gleichförmigen Alltag im Alter zu entfliehen (vgl. Kade 1994: 142).

Es besteht dabei allerdings die Gefahr, dass das Denkmal selbst als bloße Kulisse von „events“ eine indirekte Abwertung erfährt oder ganze Denkmalgattungen (wie die nicht leicht konsumierbaren technischen Denkmale und Gedenkstätten), die nicht in das erlebnispädagogische touristische Profil passen, aus der Vermittlung ausgeklammert werden. So mahnt der ICOMOS-World-Report 2000, dass Touristen Kulturdenkmale nicht nur konsumieren sollen, sondern angeleitet werden, einen ernsthaften Beitrag zu Schutz und Erhaltung des Kulturerbes zu leisten (vgl. Heuter 2004: 97). Dazu gehört auch, Verständnis aufzubauen für Einschränkungen bei Besichtigungen von vielfrequenzierten Denkmälern, um z.B. durch Lenkung der Besucherströme Verschleiß zu vermeiden und die Substanz zu erhalten (vgl. Heuter 2004: 101).

Ganz im Sinn der in Schulen



Abb. 3 Merkurbrunnen Augsburg (Kopie)



Abb. 4 Original von Adrian de Vries, 1596, im überdachten Innenhof des Maximilianmuseums in Augsburg



Schule Auf dem Kreuz

Abb. 5 St. Georg-Schule Augsburg bei der Einweihung 1901



Abb. 6 St. Georg-Schule heute

lehrplangemäß praktizierten Umwelterziehung, beginnt die öffentliche Aufmerksamkeit, sich, neben dem maßvollen und schonenden Umgang mit den lebenswichtigen natürlichen Rohstoffen, auch auf die Schonung kultureller Ressourcen im Sinne treuhänderischer Verantwortung für kommende Generationen zu richten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2002). Denkmalpflege ist dabei ein Beispiel für ganzheitliche Lösungsansätze, wie sie das Konzept der Nachhaltigkeit für eine Kultur der Langfristigkeit und Ressourcenschonung verlangt. So zeichnen sich Denkmäler nicht nur durch Dauerhaftigkeit und Solidität aus, sondern auch durch ökologische Unbedenklichkeit der verwendeten natürlichen Baumaterialien. Für Schüler wie Anwohner ein augenfälliges Beispiel für Qualität im weiteren Sinne sind hier die heute noch genutzten Denkmalschulen aus der Zeit der Wende zum letzten Jahrhundert.

Denkmalschulen als Beispiele für intergenerationelle kulturelle Umwelterziehung

Im süddeutschen Raum war Theodor Fischer als Kopf der Stuttgarter Architekturschule federführend für modernen Schulbau zu Beginn des letzten Jahrhunderts. Nach

Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in der Weimarer Republik kam es zu einem Schulbauboom, im Zuge dessen engagierte Schulbauarchitekten versuchten, reformpädagogische Forderungen, wie Kindgemäßheit, Ganzheitlichkeit, Gemeinschaftserziehung, Lebensweltbezug, u.a. an den vielen neu zu bauenden Schulen architektonisch umzusetzen. Heute muss es unser Anliegen sein, den jetzigen Nutzern deutlich zu machen, dass der status quo nicht selbstverständlich ist, sondern viele heutige Annehmlichkeiten Ergebnis einer langen und oft mühevollen historischen Entwicklung sind. Dazu gehören nicht nur Sportanlagen, sondern auch sanitäre Ausstattung, Heizung, Ruheräume, Mittags-Verpflegung etc.. Der Architekt Peter Perlick unterstreicht die Bedeutung des Zusammenhangs von Bauen und Geschichtsempfinden für die eigene Orientierung im Leben: „Die bauliche Manifestation von Geschichte ist eine Markierung am Wege zum Selbstverständnis der Zeit.“ (Perlick 1969: 74). Dieses Bewusstsein zu wecken und Wertschätzung durch Schärfung der Wahrnehmung grundzulegen, war Ziel eines erstmals 2004 anlässlich des Tages des offenen Denkmals der European Heritage Days (seit 1993) initiierten Kulturprojekts für Kinder und Jugendliche. Dabei handelte es sich um ein

Kooperationsprojekt von verschiedenen Augsburger Schulen aus unterschiedlichen Bauepochen.

Es sah vor, dass die SchülerInnen weitgehend eigenverantwortlich ihre Schule unter verschiedensten Aspekten der Öffentlichkeit präsentieren und damit einen Grundsatz neuen Lernens, nämlich selbständiges Lernen in Ernst-Situationen, realisieren. Konkretes Ziel war, die jeweilige historische Aussage ihrer Schule im Rahmen des Besuchsprogramms zu veranschaulichen, z.B. in thematischen Führungen durch das Schulhaus mit dem Hinweis auf die jeweiligen Besonderheiten.

Dazu arbeiteten Lehrerteams mit Schülerarbeitsgemeinschaften jahrgangs- und schulartübergreifend über mehrere Monate zusammen. Dieses Projekt zur Vermittlung von Geschichtsbewusstsein verdeutlichte allen Beteiligten den Wert von Beschäftigung mit geschichtlichen Themen für Erziehung und Unterricht, besonders im Hinblick auf lebenslanges Lernen. In nicht wenigen Situationen wie Expertenbefragung, Archivbesuchen etc. kam es zum direkten Austausch von Erfahrungen, Eindrücken, Erlebnissen zwischen Kindern und Erwachsenen, jetzigen und ehemaligen Schülern, die sich so ihrer Verbindung als Glied in der Kette von Generationen bewusst wurden und die Verantwortung zur

Bewahrung spürten. Das Gebiet der Denkmalpädagogik bietet hierfür eine besondere Methodenvielfalt mit Exkursionsdidaktik, multi-sensorischem Lernen und Projektlernen. Die angestrebte flächendeckende Einführung der Ganztageschule wird dank lockerer Rhythmisierung und der Notwendigkeit des Arbeits- und Sozialformwechsels neben inhaltlicher Varianz ein neues, weites Handlungsfeld für die Vermittlung historischen Bewusstseins in der Zusammenarbeit über Generationen hinweg eröffnen.

Forschungsstand zum Zusammenhang zwischen Denkmallernen und neuen hirnpfysiologischen Erkenntnissen

Wenn für die unterrichtliche Vermittlung nun kein selbstgenutztes Denkmalobjekt als Anschauungsmaterial zur Verfügung steht, kann der Begriff Denkmal selbst in einer vierten Grundschulklasse noch nicht bei allen SchülerInnen vorausgesetzt werden. Dies ergab eine Fallstudie an einer sozialen Brennpunktschule, deren modernes Schulgebäude an das alte Mädchen-schulhaus von 1898 angrenzte. Der

pretest zur Erhebung der Ausgangslage zeigte, dass viele SchülerInnen weder das Denkmalgebäude auf ihrem Schulweg wahrgenommen hatten noch mit dem Begriff Denkmal ein Gebäude verbanden.

Verschiedene Arten von Zeitverständnis

Neben Baudenkmalen und Naturdenkmälern, wie den Gartendenkmälern, sind noch die sogenannten Beweglichen Denkmale, z.B. Ausstattungsgegenstände, zu berücksichtigen. Sie sind besonders geeignet zu verdeutlichen, dass das Denkmal als Mittler zwischen Zeit und Raum sowohl im **chronologischen** Zeitverständnis wie auf einer Zeitleiste, aber auch im **zyklischen** Zeitverständnis, z.B. im Jahreskreis, verortet werden kann. Bei Prozessionen z.B. mit einer kostbaren Marienstatue als Mittelpunkt richtet sich die Aufmerksamkeit eines altersmäßig gemischten Adressatenkreises jährlich etwa zur selben Zeit wiederkehrend im Kirchenjahr auf dieses bewegliche Denkmal.

Die Unterscheidung zwischen chronologischem und zyklischem Zeitverständnis ist für Kinder

zunächst nicht bedeutsam. Sehr wichtig für die Vermittlung historischen Bewusstseins ist jedoch die Unterscheidung zwischen **objektiv messbarer** und **subjektiv erlebter** Zeit im Kinderleben. Nach wie vor ist für die unterrichtliche intentionale Aufbereitung vom entwicklungspsychologischen Forschungsstand her Heinrich Roth relevant, der Geschichtsbewusstsein als höhere Stufe der Entwicklung von Zeitbewusstsein erst etwa ab der Sekundarstufe als erreichbares Unterrichtsergebnis sieht.

Neue Erkenntnisse aus der modernen Hirnphysiologie ermutigen zu einem weit früheren pädagogischen Ausgreifen. Die Hirnforschung (Manfred Spitzer) unterstützt als Basis eines konstruktivistischen Lernbegriffs nicht nur die Forderung nach handlungsorientiertem Unterricht, sondern betont auch den Wert erlebnisorientierter Vermittlung (vgl. Scheunpflug in Duncker 2004: 190f.). Über die Amygdala, das limbische System in unserem Gehirn, soll ein direkter Zugang in das Gedächtnis über emotional gesteuertes Lernen möglich sein. Diese relativ neue Forschungserkenntnis weitet die Grundlegung historischen Bewusstseins unabhängig vom Erwerb der Kulturtechniken, wie Lesen und Schreiben, sogar ins frühe Kindesalter (Vorschulalter) hinein, aus.

Das Denkmal hat nicht nur als vollständig erhaltenes intentionales Erinnerungszeichen, sondern auch als zufällig überliefertes Relikt oder nur als Spur Bezug zur Vergangenheit, auf die es einen mehr oder weniger unverstellten Blick gewährt. Um als Zeugnis lesbar zu werden, muss es wieder in einen sinnhaften Kontext eingerückt werden. Das für den Deutungsprozess mobilisierte Wissen beruht auch auf uncodierter Erfahrung und Intuition. Aufgrund des daraus resultierenden inneren Zusammenhangs zwischen Denkmal, Gedächtnis, Erinnerung und Gefühl, sind die neuen hirnpfysiologischen



Augsburg, Adlhoch-Schule Außenbrunnen

Abb. 7 Adlhochschule, Augsburg 1917-20, Doppelschulanlage in historistischem Burgenstil



Abb. 8 Centervilleschule Augsburg 1953 -1955 im Stil des Neuen Bauens



Abb. 9 Wallermotiv über Eingangsportal der Adlhochschule als Anspielung auf die Lage der Schule am Fluss

Erkenntnisse für das Denkmalbewusstsein und das Denkmallernen von besonderer Bedeutung. So unterscheidet etwa Wolf Singer (vgl. Singer 2000: 137-143) drei Mechanismen:

1. Die genetisch gesteuerte Ausbildung der Gehirnstruktur, die gleichzeitig das Steuerungssystem darstellt;
2. während der frühen Ontogenese erworbenes Erfahrungswissen, das sich in strukturellen Änderungen der Gehirnarhitektur manifestiert;
3. durch Lernen erlangtes Wissen, das zur funktionellen Änderung bereits bestehender Verbindungen von Nervenzellen führt.

Sensible Phasen der Ausdifferenzierung des Gehirns

Für die Individualentwicklung steht fest, dass zum Zeitpunkt der Geburt im menschlichen Gehirn bereits der volle Satz von weit über 100 Milliarden Nervenzellen angelegt ist, dieser sich aber strukturell bis zur Pubertät über Menge und Art der Verbindungen untereinander ausdifferenziert.

Verschiedene Bereiche der Hirnrinde entwickeln sich zu unterschiedlichen Zeiten, in sogenannten „zeitlichen Fenstern“, wobei dieser Prozess mit dem Beginn der Schulkindheit schon weit fortgeschritten ist. Dies hat Folgerungen für die schulische und vorschulische Erziehung auch in Bezug auf die Beschäftigung mit Denkmälern. Werden Kinder während

entsprechend sensibler Phasen nämlich nicht durch Umweltreize zum Lernen angeregt, verkümmern Dendriten, wohingegen bei intensiver Förderung diese Bereiche ausgedehnt oder verdichtet werden (vgl. Singer 2000: 137-143).

Interaktion mit der Umwelt

Wachstum und Verschaltung der Neuronen werden von äußeren Sinnesignalen beeinflusst, die im Gehirn in elektrische Reize umgewandelt und auf Anschlussfähigkeit überprüft werden. Dies bedeutet, dass nicht nur selbst gemachte Erfahrungen, sondern auch alle Interaktionen, die von Bezugspersonen initiiert werden, die Verschaltungsarchitektur des Gehirns mitbestimmen. Für eine pädagogische Einflussnahme ist zudem die Information wichtig, dass bis zur weitgehenden Erstarrung der Gehirnstruktur in der Pubertät ein Überschuss von 30-40 % möglicher Verbindungen angelegt ist. Ob und welche Verbindungen sich konsolidieren oder verloren gehen, hängt davon ab, wie häufig bestimmte Neuronen synchron erregt werden (vgl. Singer 2000: 143). Dies unterstreicht die Bedeutung der Wiederholung und der aktiven Interaktion mit der Umwelt (auch z.B. in der Arbeit am Denkmal) für Lernprozesse. Empirische Untersuchungen legen den Schluss nahe, dass nicht wie bisher angenommen die Kombination mehrerer Sinne zu einem besseren Lernergebnis führt, sondern sich bei unterschiedlichen Herangehensweisen

eine höhere Anschlussfähigkeit ergibt (vgl. Scheunpflug in Duncker, 2004: 185f.). Die Polyvalenz des Denkmals unter Einschluss seines Gefühlswerts eröffnet solch verschiedene Zugänge.

Gefühlsgesteuerte

Auswahl und Weiterleitung

Gefühle gelten als wichtige Bewertungsinstanz für Eindrücke (vgl. Goleman 1996: 19ff). Der anatomische Ort für diese Wertung ist das Zwischenhirn, auch limbisches System genannt, das zwar in ständigem Kontakt mit dem entwicklungs geschichtlich jüngeren Vorderhirn steht, aber anders als dieses weitgehend nicht durch das Bewusstsein kontrolliert werden kann. Unstrittig ist, dass Gefühle und Bewusstsein sich gegenseitig beeinflussen. Das limbische System vollzieht die gefühlsgesteuerte Auswahl und Weiterleitung der Eindrücke, während die gemeinsame Aktivität von Nervenzellpopulationen dem gestalthaften, ganzheitlichen Erleben des Wahrgenommenen dient.

Für das Gefühlserleben im Kontext von Lernen ist der Hippocampus, die Innenseite des Schläfenlappens der Großhirnrinde, entscheidend. Hier wird in einer Art Arbeitsspeicher die Bewertung und Zwischenspeicherung neuer Eindrücke bis zu ihrer endgültigen Vernetzung vorgenommen. Das Kriterium der Fremdheit eines Denkmals, sein Neuigkeitswert kommt hier zum Tragen, wenn über den Hippocampus

die Aufmerksamkeit fokussiert und entschieden wird, ob etwas überhaupt wahrgenommen wird. Umgekehrt rücken die Bedeutung von Eigentätigkeit, eigener Anstrengung der SchülerInnen, aber auch das didaktische Geschick der Lehrperson, etwas in den kindlichen Horizont zu heben, in den Blick, wenn auch – wie von der Denkmalpflege angestrebt – ein weniger spektakuläres Denkmal wahrgenommen werden soll.

Anschlussfähigkeit

Ihre weite gesetzliche Begriffsbestimmung ist für die Denkmalpflege als schulischem Bildungsinhalt aufgrund der sich daraus ergebenden zahlreichen Anknüpfungsmöglichkeiten allgemein von Vorteil. Besonders bedeutsam für die Anbahnung von Denkmalbewusstsein im Unterricht ist dabei die ausdrückliche Anerkennung der Volkskunde. Sie untersucht die gesellschaftlichen Verflechtungen innerhalb regionaler Strukturen und thematisiert mit ihren Schwerpunkten Heimatforschung und Sachkultur den Wert auch scheinbar schlichter Denkmäler.

Für die schulische Beschäftigung mit Denkmälern kann zunächst allgemein festgehalten werden, dass Wahrnehmen als Interpretation von Wirklichkeit mit Hilfe bisher erworbener Erfahrungsstrukturen gelernt werden muss. Die Qualitäten der kindlichen Umgebung beeinflussen irreversibel die Strukturierung der kindlichen Wahrnehmung, was das Angebot einer anregungsreichen Umwelt, wenn nötig in Form von Medien oder durch Aufsuchen der Denkmale vor Ort, erfordert. Hirnstrukturen der sinnlichen Verarbeitung, die nicht auf entsprechende Umwelterfahrungen stoßen, werden abgebaut. Dabei erfolgt kein Input von isolierten Reizen im Gehirn, vielmehr nimmt das Gehirn nur im Kontext seiner Gesamtstruktur interpretierend wahr. Das bedeutet, dass an jeder Wahrnehmung Gedächtnis

und Erinnerung beteiligt sind.

Früher Beginn institutionalisierten Denkmallernens bereits im Kindergarten

Vielversprechende Projekte aus dem Kindergarten stimmen hier optimistisch. Brigitte Netta (vgl. Netta 2005: 2ff.) nutzte als Leiterin eines Versuchskindergartens in Amberg bei der Implementation des neuen Bildungsplans die neugewonnene pädagogische Freiheit und erprobte auf ihren „Architektoren“ mit Kindergartengruppen die Möglichkeiten, Geschichtsbewusstsein bereits bei Kindergartenkindern grundzulegen.

Dazu ließ sie ihre Schützlinge auf gemeinsamen Spaziergängen mit dem Fotoapparat Objekte sammeln, die sie näher kennenlernen wollten. In der Gruppe einigte man sich dann anhand der Fotoausbeute auf den Besuch bestimmter Ziele. So war – von der Erzieherin organisiert – für die Multikultigruppe ein Termin mit dem Stadtpfarrer in seiner Kirche vereinbart. Der verständnisvolle Hausherr öffnete nicht nur die geheimnisvolle Tür zur Sakristei, sondern ließ dort auch ungeweihte Hostien probieren. Dieser Ausflug lässt sich verstehen als für viele Kinder erste bewusste Einführung in unsere christlich-abendländische Tradition, die unsere bauliche Umwelt prägt. Besonders für muslimische Kinder ist die Teilnahme nicht selbstverständlich und muss mit den Eltern im Vorfeld abgeklärt werden, sie wird aber dennoch möglich, wenn architektonische Gesichtspunkte im Vordergrund stehen.

Methodisch-didaktische Umsetzung gestern und heute auf der altersunabhängigen Basis anthropologischer Raumwahrnehmung

Einen ganz anderen Anspruch an historisches Bewusstsein erhob allerdings die **Klassische Kulturpädagogik** in den ersten Jahrzehnten

des 20. Jahrhunderts (geisteswissenschaftlich orientierte wichtige pädagogische Strömung in der Tradition Wilhelm Diltheys). Dies wird schon deutlich in der Begriffsbestimmung von einem ihrer Hauptvertreter Herman Nohl:

- Geschichtliches Bewusstsein ist „die Lebensform, [...] in der jene Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit, Vergangenheitsmacht mit ihrer Heterogenität und Zukunftsforderung sichtbar geworden ist“ (Nohl 1957: 115).
- „Historie ist Betrachtung des Lebens sub specie subjecti, d.h. jene eigentümliche Leistung, in der die objektive Gegebenheit zu neuer Einheit gebracht wird in der schöpferischen Synthese des Subjekts.“ (ebd.)

Während früher (19./20. Jh.) dafür ein gesellschaftlich objektives, moralisch wertorientiertes, bürgerliches Kulturverständnis vorausgesetzt werden konnte, das mit einem intergenerationellen Enkulturationsmodell verbunden war, ist heute ein individuell, pluralistisch geprägtes Kulturverständnis vorherrschend. Ein nicht instrumentalisierender personalistischer Bildungsgedanke betont kulturelle Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit, und ästhetische Kompetenz und Kreativität. Ein geschichtlich engagierter Lehrer namens Franz Bauer (vgl. Bauer 1951) versuchte den gesellschaftlichen Veränderungen nach dem zweiten Weltkrieg mit Hilfe der Vermittlung historischen Bewusstseins in seinem Unterricht gerecht zu werden. Dazu erstellte er sogar selbst – zum Teil zusammen mit seinen Schülern – geeignetes Unterrichtsmaterial. So war es ihm möglich, auch Alltagskultur zu thematisieren und so Denkmale aus der sogenannten Hochkultur der Schlösser und Museen herauszuholen und diese Details aus der Lebenswelt der



Abb.10 und Abb. 11 Denkmaldetails der Alltagskultur

Kinder regional zu verorten.

Eine moderne Variante der Deutschen Stiftung Denkmalschutz ist die Arbeitsblattsammlung „Denkmalaktiv – Kulturerbe macht Schule“ (vgl. Deutschen Stiftung Denkmalschutz 2004), die nach neuesten didaktischen Grundsätzen eine Auswahl an Denkmälern zur unterrichtlichen Behandlung anbietet. Dieses Geheft ist sehr gut strukturiert und deckt alle Denkmalarten ab bis hin zur Weltkulturerbestadt Quedlinburg, als Beispiel eines sogenannten Flächendenkmals. Notgedrungen, da für einen breiten bundesweiten Einsatz konzipiert, kann die Auswahl an Denkmälern nur in bestimmten Fällen einen persönlichen räumlichen Bezug für die SchülerInnen herstellen. Intendiert ist die eigenaktive Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Denkmalthemen, zu denen jeweils anspruchsvolle Aufgaben zur Bearbeitung vorgesehen sind. Dieser hohe Anspruch an Handhabung der Empfehlungen und Durchführung der Aufgaben in wechselnden Sozialformen richtet sich naturgemäß an ältere Schüler auf weiterführenden Schulen. Unabhängig vom Alter der Adressaten

kann aber die anthropologische Raumwahrnehmung als allgemeinhin menschliche Basis einer Verständigung betrachtet werden. Otto Friedrich Bollnow hat im Anschluss an Heidegger dieses Existential bildhaft beschrieben: „Der Mensch befindet sich nicht im Raum wie ein Gegenstand sich etwa in einer Schachtel befindet [...], sondern das Leben besteht ursprünglich in diesem Verhältnis zum Raum und kann davon nicht einmal in Gedanken abgelöst werden.“ (Bollnow 2000: 23.)

Gaston Bachelard (vgl. Bachelard 1960: 119) spezifiziert weiter, wenn er in „La poetique de l'espace“ z.B. die Mütterlichkeit eines Hauses betont und damit den Schutzaspekt anspricht, der sich z.B. der Betrachterin oder dem Betrachter eines breiten, heruntergezogenen Daches eröffnet. Bei Martinus J. Langeveld (vgl. Langeveld 1968:110ff.) ist der pathische (mitleidende, mitfühlende) Dialekt eines Gebäudes oder Gegenstandes bestätigt, wenn dessen Aufforderungscharakter sich in einer Handlungsantwort niederschlägt, d.h. eine Treppe zum Hochsteigen einlädt, das Geländer

zum Herunterrutschen, die dunkle Ecke zum Verstecken (l'endroit secret dans la vie de l'enfant = die geheime Stelle im Leben eines Kindes, z.B. staubiger Dachboden in einem renovierungsbedürftigen Altbau im Gegensatz zum Flachdachbungalow). Besonders Kinder mit ihrem ausgeprägten Bewegungsbedürfnis (und hier geschlechtsspezifisch von Claudia Schultheiss nachgewiesen Jungen wiederum mehr als Mädchen betroffen) empfinden solche Angebote selten als unangenehm. Vielmehr ist es „die Nichtinanspruchnahme unserer Organe, die uns erschöpft“ (Kükelhaus 1978:14). Der Architekt Hugo Kükelhaus kritisiert so scharf die Anmutungsqualität mancher moderner Gebäude als unmenschliche Architektur, z.B. durch zu weitgehende Transparenz durch Ganzglaswände. Besonders SchülerInnen nahm Christian Rittelmeyer in seinen Untersuchungen zur Wirkung von Schulbauten in den Blick und kam zu dem Ergebnis, dass Kinder Gebäude als Sozialpartner verstehen, also ein Gebäude als einladend, freundlich oder kalt und abweisend wahrnehmen (vgl. Rittelmeyer 1997: 29-40).

Ausblick

Hartmut von Hentig möchte, dass jede Lehrkraft sich in einem sokratischen Eid, entsprechend dem hippokratischen Eid der Ärzte, dazu verpflichtet, „nach [ihren] Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt“ (v. Hentig 1993: 258f.). Dies ist nur ein Teilsatz aus einer umfassenden von Hartmut v. Hentig gewünschten Selbstverpflichtung von (zukünftigen) Pädagogen. Er beinhaltet unser gemeinsames Ziel, nämlich kulturellen Umweltschutz zu praktizieren durch den Aufbau von Haltungen und Einstellungen, die Eigenengagement zur Sicherung der Lebensqualität aller auch im zukünftigen Leben einschließen. In unserer mobilen Zeit der Globalisierung und Digitalisierung bedeutet dies eine mehrfache Ausweitung des Bildungsauftrags: auf die ganze Lebensspanne als life long learning durch ständige Informationserweiterung, vom regionalen Denkmalbestand auf das Weltkulturerbe, vom sinnlich erfahrbaren konkreten Denkmal auf die virtuelle Welt der modernen Medien.

Literatur:

Ariés, Philippe: (2007): Die Geschichte der Kindheit. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
 Bauer, Franz (1951): Kulturgeschichte in Zeichnungen. Worms: Wunderlich.
 Bollnow, Otto Friedrich (2000): Mensch und Raum. 9. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
 Bachelard, Gaston (1958): La poetique de l'espace. Paris: Pr. Univ. de France. Deutsche Übersetzung: «Poetik des Raumes» von K. Leonhard, München 1960.
 Bollnow, Otto Friedrich (2000): Mensch und Raum. 9. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
 Deutsche Stiftung Denkmalschutz (Hrsg.) (2004): Denkmal-aktiv – Kulturerbe macht Schule. Arbeitsblätter für den Unterricht. Vollständig überarb. und erw. Neuausgabe. Bonn.
 Duncker, Ludwig, Scheunpflug, Annette, Schultheiß, Klaudia (Hrsg.) (2004): Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer.
 Goleman, Daniel (1996): Emotionale Intelligenz. München: Hanser.
 Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
 von Hentig, Hartmut (1993): Die Schule neu denken. München u. Wien: Hanser.
 Heuter Christoph (2004): „Denkmalpflege und Tourismus, Bericht von der Jahrestagung der Denkmalpfleger 2004 in Schwerin“. In: Die

Denkmalpflege 62. Jg., Heft 2, S. 95-108.
 Hubel, Achim (2006): Denkmalpflege. Geschichte, Themen, Aufgaben. Eine Einführung. Mit Beitr. von Sabine Bock. Stuttgart: Reclam.
 Kade, Sylvia (1994): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt a.M.: DID, Dt. Inst. für Erwachsenenbildung.
 Kahlert, Joachim (2005): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Knoll, J. H. (1980): Bildung international. Internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Grafau/Württ.

Kükelhaus, Hugo (1978): Fassen, Fühlen, Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Köln: Gaia.
 Langeveld, Martinus J. (1968): Das Ding in der Welt des Kindes. In: Ders.: Studien zur Anthropologie des Kindes. 3. Aufl. Niemeyer: Tübingen, S. 110-127.
 Langbein, Ulrike (2001): „Erbe“. In: Pethes u.a. (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
 Langehennig, Manfred (1987): Die Seniorenphase im Lebenslauf. Zur Konstruktion eines neuen Lebensalters. Augsburg: Maro.
 Lübke, Hermann (1983): Zeit -Verhältnisse. Zur Kulturphilosophie des Fortschritts, Graz, Wien, Köln: Styria.
 Netta, Brigitte (2005): „Architek-Touren mit Kindern. Kinder erleben Architektur in Amberg“. In: Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands 7/2005, Sozialpädagogisches Forum in der KEG 3/Juni 2005, S.2ff.
 Perlick, Peter (1969): Architektur im Dienste der Pädagogik. Ein Beitrag zur Planung von Grund- und Hauptschulen sowie verwandten Systemen. Wuppertal: Henn.
 Rittelmeyer, Christian (1997): „Wie Schulbauten auf Schüler wirken“. In: Die Ganztagschule 37 (1997), S.29-40.
 Schulhausbauten (1907), Augsburg: ohne Verlag. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Positionspapier der KMK „Zukunftsfähigkeit von Denkmalschutz und Denkmalpflege“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2002.
 Singer, Wolf (2000): „Wissensquellen – Wie kommt das Wissen in den Kopf?“ In: Maar, Christa, Obrist, Hans-Ulrich, Pöppel, Ernst (Hrsg.) (2000): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild, Köln: DuMont, S. 137 -143.
 UNESCO-Welterbestätten Deutschland e.V.: Geschichte voller Leben. UNESCO-Welterbe in Deutschland, Quedlinburg o.J.
 Volkshochschule Augsburg Programm 1/2012.
 Würfel, Maria (2003): Projekt der Denkmalpflege. Handreichung für eine Zusammenarbeit von Denkmalpflege und Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Internetquellenverzeichnis:

Gögginger Geschichtskreis:
 URL: <http://www.goegginger-geschichtskreis.de/>
 (Stand: 19.06.2012)

Abbildungsverzeichnis:

Abb.7 Aus: Schulhausbauten (1907): Augsburg, S.15
 Abb. 13 und Abb. 14 Aus: Bauer, Franz (1951): Kulturgeschichte in Zeichnungen, Worms: 53
 Abb. 15 Aus: Deutsche Stiftung Denkmalschutz (Hrsg.) (2004): denkmalaktiv – Kulturerbe macht Schule, Bonn
 Alle nicht ausdrücklich aufgeführten Abbildungen stammen aus Privatbesitz

Angaben zur Autorin:

PD Dr. phil. habil. Andrea Richter; Studium des Lehramts für Grundschulen in Augsburg (1. und 2. Staatsexamen); Promotion 2002 zum Thema „Reformpädagogische Schularchitektur“, Förderpreis des Bezirks Schwaben; seit 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Grundschuldidaktik in Augsburg; seit 2004 Habilitationsstipendium (Thema der Habilitationsschrift: „Kulturpädagogik und Denkmalpflege. Grundlegung einer Denkmalpädagogik“); 2007 venia legendi für Pädagogik; seit 2008 wiss. Mitarbeiterin von Prof. Dr. Eva Matthes am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaften in Augsburg; 2010-2012 Professurvertretung, Abteilungsleitung, Fachbeauftragte für Modularisierung Grundschulpädagogik PH Schwäbisch Gmünd.
 Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik, Pädagogische Gestaltung des Raums, Pädagogische Anthropologie, Didaktische Theorien, Denkmalpädagogik.

Mail: andrea.richter@phil.uni-augsburg.de



Abb. 1

Das Kulturgut Porzellan in Vermittlung von Schule und Museum

Thomas Conze



Zusammenfassung:

Das Kulturgut Porzellan hat knapp 300 Jahre nach seiner Entdeckung in Europa viel von seinem einstigen Status eingebüßt. In Zeiten von Fast Food und Co. droht das Porzellan von vielen Menschen unbemerkt im Dunkeln von Vitrinen und Museumssammlungen zu verschwinden. Dieser Artikel möchte Wege aufzeigen, wie sich SchülerInnen im Rahmen einer schulischen Unterrichtseinheit, in Verbindung mit einem Besuch in einem regionalen Porzellanmuseum, näher mit dem Kulturgut Porzellan auseinandersetzen können.



Abstract:

About 300 years after its discovery in Europe china, a culture asset, has lost most of its former status. In our time and age, when lots of people consume fast food etc., china is in danger of disappearing into the darkness of glass cabinets and collections of museums without the majority of people noticing it. The following article wants to present ways how pupils could have a closer look at china in the context of a teaching unit in combination with a visit to a regional china museum.

Die Nutzung und Herstellung von Porzellan haben in Europa eine mehr als 300 Jahre lange Tradition. Anfang des 18. Jahrhunderts gelang Johann Friedrich Böttger und Ehrenfried Walter von Tschirnhaus in Sachsen die Herstellung des europäischen Hartporzellans (vgl. Ullrich/Miells 2009: 936 ff u. Marschall/Roolf 2010: 23). Lange vorher brachten Reisende – angeblich auch Marco Polo – das Porzellan aus Asien mit nach Europa. An den adeligen Höfen des 18. Jahrhunderts wurde das Porzellan schnell zum „letzten Schrei“, „ein musthave“, für alle Adligen und bald auch für alle Bürgerlichen, die sich vom einfachen Volke abgrenzen



Abb. 2



Abb. 3

und „dazugehören“ wollten. Fürsten, die „etwas auf sich hielten“ und es sich leisten konnten, gründeten ihre eigenen Porzellanmanufakturen. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts bahnte sich das einstige Luxusgut Porzellan seinen Weg in die Vitrinen und auf die Tische auch der mittleren und unteren Schichten der Bevölkerung. Dabei durchlief das Porzellan - seine Funktionen, Formen und Dekore - einen stetigen Weiterentwicklungs- und Wandlungsprozess. Das Porzellan wurde Teil der deutschen und europäischen Tisch- und Esskultur, der Technik- und Wissenschaftsgeschichte sowie der europäischen Kunst- und auch Kunsthandwerksgeschichte, funktionaler Alltagsgegenstand und bewahrenswertes Kulturgut.

In unserer heutigen Zeit hat das Luxusgut Porzellan leider viel von seinem einstigem Status eingebüßt. Für viele - insbesondere junge Menschen des 21. Jahrhunderts - stellt das „gute Porzellan“ keine „Wertanlage, Statussymbol und Familienstolz“ mehr dar (Bauer 2009). Geänderte Konsumprioritäten und zunehmender Lebensstilpluralismus haben hierzu genauso beigetragen wie die demografische Entwicklung (vgl. Beutl 2002: 244 ff u. 288 ff).

Zahlreiche traditionsreiche Porzellanhersteller, wie Meissen in Sachsen,

Rosenthal in Bayern und auch Fürstenberg an der Weser, bekamen und bekommen diesen Wandel zu spüren. Viele Betriebe, insbesondere die kleineren Manufakturen, zwang die wirtschaftliche Entwicklung auf dem Markt für Porzellanerzeugnisse in den letzten Jahren und Jahrzehnten zur Betriebsaufgabe, den übrigen Fabriken und Manufakturen blieb und bleibt heute allein, Umstrukturierungen vorzunehmen und sich stetig neu auszurichten.

Zahlreiche große und kleine Institutionen, Organisationen, Vereine, Initiativen und Einzelpersonen setzen sich vor diesem Hintergrund für die Bewahrung des „Kulturguts Porzellan“ ein. In der Schule im Allgemeinen und auch im Kunstunterricht im Speziellen, sollen kulturelle Bildung und kulturelles Erbe künftig mehr Berücksichtigung finden. Dies bekunden sowohl Politik als auch Fachverbände wie der BDK (vgl. Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ 2009: 4 u. Hauptversammlung des BDK 2008). Museen als Sammler von Dingen bieten sich als „außerschulische Lernorte“ an (Dreykorn/Wagner 2007: 19 f). In der Zusammenarbeit dieser verschiedenen Akteure entstehen vermehrt übergreifende Konzepte, die darauf abzielen, Kindern, und Jugendlichen Kulturgüter - auch regionaler Art

- nahezubringen (Siehe Programme wie „KulturScoutsOWL“, „Schule@ museum“, ...). Diese müssen jedoch sowohl den Ansprüchen und Möglichkeiten der Institution Schule als auch der Institution Museum gerecht werden.

Porzellan gehört, wie man bei eingehender Beschäftigung bemerkt, nicht gerade zu den Gegenständen, die im kunstdidaktischen Diskurs, in kunstdidaktischen Veröffentlichungen o.ä. besonders häufig Berücksichtigung finden. Porzellan ist ein eher unauffälliger Gegenstand in kunstdidaktischen Konzepten oder Arbeiten der modernen Kunst. Ein gewichtiger Grund für dieses „Nischendasein“ liegt wohl auch in der Komplexität dieses „dreidimensionalen Bildträgers“ begründet, der eindeutig weder in den Bereich der Plastik noch in den Bereich des Bildes einzuordnen ist.

Wie kann man SchülerInnen das Kulturgut Porzellan trotzdem nahe bringen? Lassen sich die Möglichkeiten schulischen Lernens mit den Möglichkeiten des außerschulischen „Lernorts Museum“ verbinden, um das Interesse der SchülerInnen für ein Kulturgut, wie es das Porzellan darstellt, zu wecken?

In der Porzellanmanufaktur Fürstenberg an der Weser wird

seit 1753 hochwertiges Porzellan produziert. Es entstanden dort - und nicht nur dort- seit dem 18. Jahrhundert Meisterwerke der Handwerkskunst. Museen wie das Werksmuseum der Manufaktur haben etwas anzubieten, das die beste Schulsammlung und der bestausgerüstete Lehrer im (Kunst-) Unterricht nicht oder nur sehr selten bieten kann – authentische Dinge, Originale. Museumspädagogische Programme, wie das der Manufaktur Fürstenberg, unternehmen den Versuch, Wissen über das Porzellan, seine Geschichte, seine Herstellung und damit seine kulturelle Bedeutung zu vermitteln. Dazu gehören neben den obligatorischen Museumsführungen am authentischen Produktionsort, auch beispielsweise das Bemalen von Porzellantellern oder das Gießen kleiner Porzellanfiguren im Rahmen kleiner „Workshops“.

Die Durchführung einer Unterrichtseinheit zum Thema „Porzellan“, die eine Exkursion zu einem Porzellanmuseum/-manufaktur gewinnbringend integriert, setzt bei LehrerInnen einiges an Eigeninitiative und Vorwissen voraus. An dieser Stelle sollen deshalb einige ästhetisch-künstlerische Zugänge skizziert werden, die dazu anregen können, sich mit dem Thema „Porzellan“ in und außerhalb der Schule näher auseinanderzusetzen. Die Vielschichtigkeit des Themas bietet zudem die Möglichkeit, im wahrsten Sinne des Wortes einmal über den Tellerrand des eigenen Faches hinaus zu schauen und fächerübergreifend oder fächerverbindend zu arbeiten.

Optimalerweise sollte der Unterricht einen Besuch im Porzellanmuseum so vorbereiten, dass er nicht zum bloßen „Bummel der Schulklasse durch den Porzellanladen“ gerät. Gerade SchülerInnen der Sekundarstufe, die nicht auf ein allzu umfangreiches Allgemeinwissen zurückgreifen können, brauchen daher Anknüpfungspunkte

die es ermöglichen Bekanntes wiederzuerkennen und Neues zu entdecken. Aufgrund des umfangreichen Themengebietes bietet es sich an, sich schwerpunktmäßig auf ein Jahrhundert - wie das 18. Jahrhundert, das Jahrhundert der europäischen Porzellanentdeckung - zu konzentrieren. Bezüge zur Gegenwart und damit zur Lebenswelt der SchülerInnen sollten und dürfen dabei nicht fehlen.

Moderne Porzellanerzeugnisse, wie die abgebildeten Vasen der Manufaktur Fürstenberg, die ein Stück weit an die Plastiken von Constantin Brancusi erinnern, oder an das Kunstwerk *Fountain* von Marcel Duchamp (1917), erlauben es, SchülerInnen in ihren Erwartungen zu Beginn einer Unterrichtseinheit eher zu verunsichern und auf unkonventionellem Weg über Porzellan ins Gespräch zu kommen. Ein signiertes Urinal aus Porzellan, das zur Kunst erklärt wird, mutet den SchülerInnen sicher ähnlich seltsam an, wie ein Nachtopf, der gut ausgeleuchtet in einer Museumsvitrine steht. Auch die moderne Kunst bietet bzgl. Porzellans einigen Gesprächsstoff (Siehe z.B. Harumi Nakashima oder Lei Xue, die ebenfalls mit dem Werkstoff Porzellan gearbeitet haben). Omas und Opas Fürstenberger Teeservice ist, bei genauerer Betrachtung, sicher genauso interessant, könnte auf SchülerInnen – zumindest im ersten Moment- jedoch demotivierend wirken.

Porzellan entdecken und erforschen
Porzellan stellt nur eine von vielen Untergruppen der Keramik dar. Diese lässt sich aufgrund des Anwendungsbereiches und der Struktur des Scherbens genauer klassifizieren. Neben Porzellan bilden Irdengut, Steingut und Steinzeug die verschiedenen Formen der Feinkeramik (vgl. Mämpel 1895: 42). Das von Böttger und Tschirnhaus erfundene Hartporzellan setzt sich im Wesentlichen aus

den drei Grundstoffen Kaolin, Feldspat und Quarz zusammen (vgl. Goder 1982: 114). Am Ende einer Unterrichtseinheit zum Thema Porzellan sollte es für SchülerInnen kein Problem mehr darstellen, das Porzellan im heimischen Geschirrschrank treffsicher auszumachen. Eine eigene „Porzellanfigur“ oder „Porzellangefäß“ kann den Lernprozess der SchülerInnen begleiten und Wissen und Halbwissen sichtbar machen.

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit sollten die SchülerInnen dazu aufgefordert werden von zu Hause eine eigene Lieblingstasse, eine Müllschüssel o.Ä. „aus Porzellan“ mitzubringen. Diese gilt es im Rahmen einer Unterrichtseinheit - einem Detektiv oder einem Archäologen gleich - genauestens unter die Lupe zu nehmen. Kein Detail ist so unbedeutend, dass es nicht untersucht werden kann: (vermeintliches) Material, Materialanmutung, Geruch, Form, Füllmenge, Gewicht, Form, Dekor (Bilder, Reliefs, ...), Beschriftungen, Manufaktur, Herkunftsland sollten akribisch (zeichnerisch auch mehransichtig-) erfasst werden. Über die Einheit hinweg lassen sich so geeignete Begriffe zur Beschreibung (zylindrisch, ...) und Klassifikation zusammentragen und auf diese



Abb. 4

Weise ein Wortschatz zur Beschreibung von (Porzellan-)Gefäßen aufbauen. Manche vermeintliche „Porzellantasse“ wird sich womöglich bald als Steingut entpuppen. Ist der Forschergeist erst einmal geweckt, gibt es theoretisch kein Halten mehr. Wer sucht, der findet.

Porzellan kann man jedoch nicht nur betrachten und anfassen, sondern altes Porzellan kann man auch als Träger von Erinnerungen sehen. Da findet sich die Zuckerdose, die an das gemütliche Abendessen bei den Großeltern erinnert, Hochzeitsporzellan mit dem Aufdruck „US-Zone“, Sammeltassen, die von Uromas Sammelleidenschaft erzählen und vieles mehr. Angeklebte Henkel, Risse und fehlende Serviceteile können auch ein Stück Altersgeschichte erzählen.

SchülerInnen können in einer eignen kleinen Forschung, angelehnt an das Konzept der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen, einmal selbst forschen. Alltagserfahrungen und alltägliche Handlungen mit Dingen, Objekten, Situationen etc. können hier ebenso einfließen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse, eigene künstlerisch-ästhetische Projekte, die eigene, ganz persönliche subjektive Auseinandersetzung mit

dem „Forschungsgegenstand“:

- Welche Porzellansorten gibt es?
- Wo wurde das Porzellan hergestellt und wann?
- Besitzt das Service einen Namen?
- Zu welchem Anlass wurde es gekauft, geschenkt, vererbt, ... und von wem?
- Zu welchen Anlässen wird das Porzellan benutzt?
- Worin wird es aufbewahrt?
- Was wird aus ihm getrunken/ von ihm gegessen?
- Lässt sich etwas über den Wert herausfinden? Etc. (siehe Kämpf-Jansen 2001).

Die Geschichte eines Gefäßes kann man beispielsweise in einem Bild erzählen. Auch bei der Untersuchung der eignen Tasse oder der eignen Mülschüssel sollten sich die SchülerInnen fragen: Was kann die Tasse, die Schüssel einem Unbekannten in 100 Jahren über mich und mein Leben, meine Vorlieben etc. erzählen?

Ein besonderer Schwerpunkt sollte bei der eigenen Forschung auf heimischem/regionalem Porzellan liegen, das sich sicher in manchen Schränken und Vitrinen findet. Aber

auch die Beschäftigung mit Porzellan aus anderen Manufakturen, Fabriken oder sogar anderen Ländern ist interessant und fördert sicher einige Überraschungen zutage:

- Gibt es die Manufaktur/Fabrik noch?
- Wo produziert(e) die Manufaktur/Fabrik?
- Wem gehört die Manufaktur/Fabrik heute?
- Wie sehen die modernen Formen und Dekore der Manufakturen/Fabriken aus?

Die Erstellung einer „Deutschland-“, „Europa-“ oder sogar „Weltkarte des Porzellans“ lässt die regionale und überregionale Bedeutung und Entwicklung des Porzellans deutlich hervortreten. Dabei sollten wichtige Standortfaktoren nicht unberücksichtigt bleiben (Vorkommen von Grundstoffen (Kaolin, Feldspat, ...) und wichtigen Rohstoffen (Holz, Kohle,...) zur Porzellanherstellung, historisch-politische Gegebenheiten (Anspruchsdenken absolutistischer Herrscher (Friedrich II, August der Starke, ...), Infrastruktur, ...). Die soziale/ethische Herkunft der SchülerInnen muss bei Forschungsaufträgen jedoch stets einbezogen und mitbedacht werden. Sie birgt Chancen (interkultureller Austausch) aber auch Risiken (Besitz und Verbreitung von Porzellan sind schichtenabhängig!).

Die Möglichkeiten sich allgemein näher mit Porzellan und speziell mit dem Porzellan einer Manufaktur auseinanderzusetzen sind vielfältig wie die Teile eines Services.

Antike und klassizistisches Porzellan

Ein Abstecher in die Welt der antiken griechischen Keramik scheint im Rahmen einer Einheit „Porzellan im 18. Jahrhundert“ zunächst im wahrsten Sinne des Wortes abwegig. Liegt das Herz der europäischen Porzellanentwicklung im 18.



Abb. 5



Abb. 6



Abb. 7

Jahrhundert und nicht in der Antike, nicht in Südeuropa, sondern eher in West- und Mitteleuropa (Meissen, Wien, Sèvres, Chelsea, Fürstenberg, ...). Wer aufmerksam das Porzellan des Klassizismus betrachtet, erkennt aber leicht die Anleihen an antiken Themen und Dekoren (Malereien, Reliefs, ...) und Formen.

Gänzlich ohne Kenntnisse über die Antike und antike Vasen lässt sich klassizistisches Porzellan kaum entdecken. Die Epoche der Antike bietet für SchülerInnen sicher einen interessanten Zugang zum Thema „Klassizistisches Porzellan“.

Zum Anknüpfungspunkt Keramik und Klassik hinzu tritt die Bedeutung des Tons beim Entwurf und der Gestaltung von Modellen für die spätere Porzellanherstellung. Ton ist ein im Umgang mit Kindern und Jugendlichen erprobter Werkstoff. Die unterschiedlichen Eigenschaften keramischer Massen (Porzellanrohmasse ist wesentlich schwieriger zu bearbeiten als Ton, der verhältnismäßig lange formbar bleibt) können SchülerInnen nur erfahren,

wenn sie sich diese selbst einmal mit eigenen Händen erarbeitet haben. SchülerInnen können mit Ton zudem leicht selbst kleinere Objekte modellieren (kleinere Trinkgefäße, Öllampen o.ä.) und diese anschließend verzierend gestalten (Glasuren, Reliefs, Ritzungen, ...). Die praktische Arbeit mit echter Porzellanrohmasse in einem Porzellanmuseum (Modellieren mit Porzellanmasse) lässt den SchülerInnen das Können der Porzellaner noch besser begreifen. Die Beschäftigung mit antiken Stoffen (Herkules, ...) und die Untersuchung von antiken Vasen (-formen u. -bildern) beflügeln die eigene Fantasie und inspirieren zum Entwurf eigener moderner, klassizistischer Teller o.Ä. Aufgrund der einfachen Darstellungsweise und der reduzierten Farbigkeit (rot, orange, gelb, schwarz, weiß) eignet sich die griechische Vasenmalerei besonders für die Nachahmung auf Porzellan (ausgerangierten Tellern, Tassen, auch aus Restaurants)

Porzellan und die europäische Ess- und Tischkultur

Wenn SchülerInnen die Bedeutung

des Porzellans für unsere Kultur und deren Entwicklung erkennen sollen, müssen sie erfahren, dass Tisch- und Esskultur wandelbar war und ist. Porzellan war - schon aufgrund der hohen Kosten - zunächst der adeligen und später der vermögenden bürgerlichen Gesellschaft vorbehalten. Porzellan war ein Luxusgut, mit dem sich der Adel und die „höhere Gesellschaft“ von den einfachen Menschen abzugrenzen versuchten. Bilder aus der Zeit vor und nach der Erfindung des Porzellans verraten einiges über die Tischkultur adeliger, bürgerlicher aber auch einfacher Menschen.

Einige ausgewählte Werke der Kunstgeschichte (auch und besonders Stillleben) sollten deshalb Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung werden. Weniger die formalen Aspekte eines Bildes als das Bildthema und die dargestellten Motive sollten dabei im Vordergrund stehen. Das Bild dient dabei als Quelle zur Erkundung der „Ess- und Tischkultur“ im und um das 18. Jahrhundert (Seit wann isst man mit Tellern? Seit wann isst man mit



Abb. 8



Abb. 9

dem Besteck (Messer, Löffel, Gabel, ...), das wir heute kennen? ... Was aß wer, wann und vor allem wie? ...). Tafelsitten und Tischbräuche stellen ebenfalls einen Teil der Tisch- und Esskultur dar, den SchülerInnen selbst beleuchten können.

Das Porzellan, das wir heute im Museum betrachten können, war primär für den Gebrauch konzipiert, nicht für eine fürstliche Wunderkammer oder eine Museums-vitrine. Die adelige Festtafel des 18. Jahrhunderts, in dem sich Porzellan schnell einen festen Platz eroberte, stellte ein „Gesamtkunstwerk“ dar (vgl. Bäuml 1993: 105). Alle Teile eines Services hatten einen fest vorgeschriebenen Platz im Essensablauf und auf dem Tisch. Die Tischmitte war – wenn nicht mit Essen ausgefüllt – mit Tafelzerrat, mit Vasen und Figuren, kleinen Brunnen und vielem mehr geschmückt. All dieses diente zur Unterhaltung der Gäste (vgl. ebd.: 27). Der Fortgang des Essens bei Hofe folgte einem festen Ablauf, ähnlich einem „Ballett“. Dieses sollte alle Sinne ansprechen. Jeder Gast und auch das Personal nahmen

darin ihren Platz ein. SchülerInnen können diesen historischen Bildern entnehmen und ohne Weiteres selbst als Tafelplaner tätig werden. Sie können in der Schulmensa/-küche eine eigene Tafel – ein „Gesamtkunstwerk“ wie in fürstlichen - Zeiten komponieren, inklusive Porzellan, mehrgängigem Essen (Vorspeise, Hauptspeise, Nachspeise), Besteck, gestalteten Servietten, Tischdecken, Tischschmuck (Vasen, Kerzen, Blumen, ...) und Musik. SchülerInnen können zudem ein eigenes Gericht – z. B. Nudeln mit Tomatensoße und Ei- selbst kochen und es optisch ansprechend, „a la russe“ auf einem Teller geschmackvoll anrichten (Beim „Service á la française“ werden die einzelnen Gänge in die Mitte auf dem Tisch aufgesetzt, beim „Service a la russe“ bekam jeder Gast pro Gang einen „vorgewärmten Porzellanteller“, auf dem das Essen bereits angerichtet war (vgl. Bäuml 1994: 28 ff)). Gelungene Kreationen mit Schnittlauch, Kresse, Petersilie, Zitronen und Co. sollten, wie die Tafel selbst, grafisch festgehalten werden. Wem die Speisetafel des 18. Jahrhunderts zu spießig erscheint,

der kann sich alternativ auch an einem modernen Porzellanstillleben a la Daniel Spoerri versuchen. Die modernen, (vergänglichen) Stillleben („Teezeit“, „Frühstück“, „Das Dessert“, ...) können von den SchülerInnen mit Kohle, Aquarell oder dem Fotoapparat ebenfalls für die Nachwelt multiperspektivisch gebannt werden. Eine nähere Auseinandersetzung mit den Ideen Daniel Spoerri ist dafür Voraussetzung.

Figürliches Porzellan

Porzellan, das sind beileibe nicht nur Teller, Tassen, Terrinen, Tee- und Kaffeekannen. Mit der Erfindung des Porzellans gab es im Bereich der Keramik ein neues Material, welches auch die Herstellung von figürlichen Plastiken erlaubte. Bereits die Chinesen fertigten Plastiken aus Porzellan, die vor der Entdeckung des europäischen Porzellans den Weg nach Europa fanden (vgl. Goder 1982: 54 u. Frotzner 2003: 125). Die Entwicklung der europäischen Porzellanfigur, die zunächst die Mitte der fürstlichen Tafeln schmückte, geht auf das 16. Jahrhundert zurück. Zu dieser Zeit kamen an den

europäischen Höfen aus Zucker und zerkleinerten Mandeln geformte Figuren – sogenanntes Tragant - in Mode. Aus Haltbarkeitsgründen wurden diese bald aus anderem Materialen, wie Porzellan, gefertigt (Bäumler 1994: 29). Auch die Porzellanmanufaktur Fürstenberg hat von Beginn an figürliches Porzellan produziert. Hierzu zählen Figuren, Porträtbüsten und Medaillons. Die Figuren des 18. und 19. Jahrhunderts zeigen zeitgenössische Berufsgruppen (Komödianten, Bergmänner, Krämer, ...) Tiere (Haustiere wie Hühner, Pferde, Ziegen, ...), wild lebende heimische Tiere, Jagdszenen, griechische Mythen und die griechisch-römische Götterwelt, Menschen aus fernen Ländern (Japaner, Chinesen, Türken, ...), einfache Menschen (Flohsucherin, Bettler, ...) und auch die Adligen der Zeit. Die Büsten porträtierten Gelehrte und Philosophen aus der Antike und dem 18. Jahrhundert, berühmte Dichter und Schriftsteller, Adelige des jeweiligen Herzogtums und Europas sowie Persönlichkeiten der Geschichte und antike mythologische Figuren. Medaillons zeigen Adelige, Gelehrte und Philosophen, Beamte u.a. mehr.

Um den Wert des figürlichen Porzellans zu erfassen, sollten SchülerInnen sich zunächst gedanklich mit Fragen beschäftigen wie:

- Was für Bilder, Büsten, farbige Dinge gab es zu jener Zeit?
- Was war in Häusern des 18. Jahrhunderts farbig, wenn keine Blumen blühten, es Winter war, ...?
- Welche Anschauungsobjekte gab es im 18. Jahrhundert?
- Was für Bildtypen gab es?
- Woher wusste ein einfacher Landbewohner oder Adelige im Herzogtum wie Friedrich II. oder Napoleon aussah?
- Zu welchen Anlässen war Porzellan im Gebrauch?

Wo kam es zu Einsatz? ...

Wichtig erscheint es bei der Betrachtung von (figürlichem) Porzellan, die Brille eines Menschen aus dem 21. Jahrhundert ab- und dafür die Brille eines Menschen aus dem 18. Jahrhundert aufzusetzen. Heute befindet sich das Porzellan im Museum selten am authentischen Nutzungsort (auf Festtafeln in einem herzoglichen Schloss, in Tee- und Kaffeegesellschaften ...).

Der Überfluss an verschiedensten farbigen Dingen aus Plastik und anderen Werkstoffen in unserer Zeit hat zudem den Blick für so etwas Außergewöhnliches wie Porzellanfiguren verloren gehen lassen. Diesen Blick müssen SchülerInnen erst „wiedergewinnen“. Was den SchülerInnen vor einigen Jahren eine Actionfigur aus Plastik war, war dem Herzog von Braunschweig womöglich „Der Husar mit dem Pferd stürzend“.

Auf Basis einer näheren theoretischen Auseinandersetzung mit originalen Porzellanfiguren des 18. und frühen 19. Jahrhunderts sollten SchülerInnen selbst schöpferisch tätig werden. Bei der Beschäftigung mit dem Porzellan der herzoglich-braunschweigischen Porzellanmanufaktur Fürstenberg liegt es z.B. nahe, eine Porzellanfigur des Lügenbarons von Münchhausen zu entwerfen. Hieronymus Karl Friedrich von Münchhausen, genannt der Lügenbaron von Münchhausen, war schließlich ein Untertan des Herzogs von Braunschweig und der Baron erlebte, in Begleitung dessen Bruders Prinz Anton Ullrich, auf einer Reise nach Russland seine unglaublichen Geschichten (vgl. Brockhaus 2006: 103 f). Die Grundlage hierfür bieten die Geschichten des Lügenbarons.

Auch der Entwurf eigener, moderner Porzellanfiguren, basierend auf einem historischen oder modernen Motiv (Tiere, Stars, Actionfiguren,

...), erscheint möglich. Der Rückgriff auf ältere Vorbilder in der eignen ästhetischen Praxis ist nicht nur legitim, sondern auch wünschenswert. Auch die „Fabrikanten“ einer Porzellanmanufaktur griffen gerne und häufig auf Altbekanntes zurück. Sie waren immer beeinflusst von Themen, Motiven und Techniken der Zeit. Die Wenigsten erfanden in diesem Bereich völlig Neues (vgl. Ducret 1965: o. A.). Entwürfe zu diesen Porzellanfiguren können mehransichtig oder einansichtig ausfallen. Bei der Größe der Entwürfe sollten sich die SchülerInnen an der Größe echter Porzellanfiguren orientieren (etwa DIN A4). Die Körper-Raum-Beziehung stellt bei dieser Art Plastiken einen wichtigen Aspekt dar. Skizzen können der Findung einer möglichst ausdrucksstarken Haltung dienen.

Die entworfenen Skulpturen können und sollten von den SchülerInnen anschließend aus Ton, Salzteig oder Plastilin modelliert werden. Beim Entwurf müssen dann bereits die Eigenschaften des jeweiligen Werkstoffs berücksichtigt werden (Zerbrechlichkeit, ...). Aufwendige Porzellanfiguren werden häufig aus vielen einzelnen Teilen zusammengesetzt. Salzteig als eine Art „Tragantersatz“ ist neben Ton - der nicht zwingend gebrannt werden



Abb. 10



Abb. 11



Abb. 12

muss, ebenfalls gut zum Modellieren geeignet. Wie ein Hofküchenmeister oder Konditor des 18. und 19. Jahrhunderts, so sollte auch der Modelleur des 21. Jahrhunderts nicht vor ungewöhnlichen Werkstoffen zurückschrecken (Haribo und Co.). Salzteig können SchülerInnen selbst herstellen und bedenkenlos verarbeiten und getrocknet auch nach eigenen Wünschen bemalen.

Büsten aus Porzellan weisen im Gegensatz zu Figuren den Vorteil auf, dass sie weniger offene Formen aufweisen. Aufgrund der Kleidung (Krägen, Mäntel, Kleider, Uniformen, Hüte, ...) und der Frisuren (hochgesteckte Haare, lange Perücken, ...) sind die Adeligen des 18. Jahrhunderts besonders als Vorlage für plastische Arbeiten geeignet. Eine Büste mit Dreispitz, Perücke und hohem Kragen ist so leicht als Friedrich II. zu identifizieren. Schattenrisse von SchülerInnen, mit modernen Bildbearbeitungsmethoden optimiert (Gesichtszüge werden herausgearbeitet oder weicher gezeichnet, Frisuren und Kopfschmuck verändert), werden mit einer passenden Umschrift mit Schere, Karton und Kleber schnell zu modernen Medaillons.

„Chinesisches Porzellan“

So manches Porzellangefäß und auch manche Porzellanfigur auf dem Flohmarkt oder im Schrank von Oma und Opa, hinter dem der erwartungsfrohe Forscher im ersten Moment einen unentdeckten Porzellanschatz vermutet, erweist sich bei genauem Hinsehen als billiges Keramikprodukt aus dem Reich der Mitte. Die wenigsten chinesischen Produkte erscheinen uns heute nachahmenswert. Vielmehr beschwerten sich viele Europäer über den Nachahmungseifer der Produkte mit dem Aufdruck „made in China“. Zur Zeit der Porzellanentdeckung in Europa war dies noch anders.

„Für Jahrhunderte setzte sich in der europäischen Vorstellung ein präzises Bild fest, [so Alain Gruber]: China das Land des Lächelns! Das Land der Liebenswürdigkeit und Höflichkeit, der ausgesuchten Umgangsformen und unbeschwerten Einwohner unter weiser Regierung, das Land der üppigen Vegetation, voll von prachtvollen riesenhaften Blumen, mit Früchten im Überfluss, zauberhaften Vögeln und seltsamen Tieren“ (Gruber 1984: 8 f).

Über die Entdecker, Missionare, Händler und Handelsgesellschaften gelangten seit dem Mittelalter mehr

und mehr Informationen und Waren, wie Seide und natürlich auch das Porzellan, aus Asien nach Europa. Die meisten Menschen im und um das 18. Jahrhundert hatten trotz zahlreicher europäischer Entdeckungsfahrten ein sehr vages Bild von China (vgl. ebd: 8 ff). „China“ oder „Chinesisches“ kam im Zeitalter des Barocks insbesondere an den europäischen Adelshöfen in Mode. „Chinesisches“ (Themen, Stoffe, Motive, Formen, ...) oder das, was die Europäer dafür hielten, wurde von Künstlern und Kunsthandwerkern in Europa nur selten einfach imitiert, sondern mit fortschreitender Zeit gerne auch frei interpretiert („fantasierende Chinoiserie“, „romantisierende Chinoiserie“) (vgl. Hallinger 1996: 16 ff). Diese Chinamode des Barocks berührte in großem Maße auch die Entwicklung des europäischen Porzellans. Nicht zufällig intensivierten die Europäer in dieser Zeit ihre Anstrengungen um die Entwicklung eigenen Porzellans, die in seiner „Entdeckung“ Anfang des 18. Jahrhunderts mündeten. Schnell wurde das Teetrinken auch in Europa Mode. Auf Teeschiffen gelangten große Mengen Porzellan aus China und auch Japan mit nach Europa. Die Europäer erkannten schnell die vorteilhaften Eigenschaften des Porzellans beim Genuss dieser und

auch mancher anderer exotischer Heißgetränke (vgl. Goder 1982: 55).

Gerne ließen sich Porzellanmacher um und nach Böttcher von den Formen und Dekoren „der Chinesen“ inspirieren. Eine Thematisierung des europäischen Porzellans im Unterricht kann und darf das „chinesische Porzellan“ nicht einfach übergehen. Die Beschäftigung mit chinesischem Porzellan „de la Chine“ und „façon de la Chine“ und somit mit den „Chinoiserie Phänomen“ des Barocks und des Rokokos kann zudem einen ganz neuen Blick auf die chinesische Kultur eröffnen. Einen praktischen Zugang zum Themenbereich „Chinesisches Porzellan, Tee-, Kaffee- und Kakaoservice“ stellt der Tee selbst dar. Tee ist gewissermaßen ein interkulturelles Gut, auch wenn es um ihn in der Geschichte so manchen Konflikt gegeben hat. Gerade in Klassen mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund bietet es sich, an, darüber ins Gespräch zu kommen, welchen Tee (oder andere Heißgetränke) Familien zuhause trinken und welche Utensilien sie dazu verwenden. Der Unterricht zum Thema „Chinesisches Porzellan zur Tee-, Kaffee- und auch Kakokultur“ sollte Tee-, Kaffee- und Kakaoservice nicht nur betrachten, sondern Tee, Kaffee und Kakao auch einmal in seiner „ursprünglichen Form“ zubereiten und probieren, wenn möglich aus einem echten Tee-, Kaffee- oder Kakaoservice. Dieser Zugang bietet den SchülerInnen eine Erfahrung mit allen Sinnen und macht das Porzellan zum funktionellen Gegenstand. Hinzu treten Fragen nach den einzelnen Teilen eines Services, nach deren Formen und Funktionen (Wieso gibt es eine Ober- und eine Untertasse? Wieso haben Teetassen so einen großen Durchmesser? ...) Regionale Porzellangefäße und -figuren einer Manufaktur sollten in diesem Zuge auf den „chinesischen Einfluss“ hin untersucht werden. Der Vergleich von echtem chinesischem Porzellan

und „europäisiertem chinesischem Porzellan“ (Porzellan das bereits in China auf den europäischen Geschmack bzw. das damalige Bild europäische Vorstellungsbild getrimmt wurde) (vgl. Goder 1982: 54) öffnet den SchülerInnen die Augen für Klischees, denen wir all zu leicht folgen. So fand das blau-weiße Porzellan, das wir in Europa meist für originär chinesisch halten, in China selbst lange Zeit nur wenig Gefallen (vgl. Wiesner 1989: 15).

SchülerInnen könnten sich im Rahmen des Unterrichts einmal in einen Menschen aus dem 18. Jahrhunderts versetzen und sich vorstellen, ein bekannter Händler käme mit erstaunlichen Geschichten von einer mehrjährigen Chinareise zurück. Dieser erzählt von Drachen, Feuerwerk, Fischern, die mit Vögeln fischen (Kormoranfischer), von der Verbotenen Stadt, dem Kaiser und seinen Eunuchen, den Bauern auf den Reisfeldern, ... Leider ist das Schiff des Händlers, voll beladen mit Porzellan, in einem Sturm im Indischen Ozean gesunken. Der Händler kam gerade noch mit dem Leben davon. Die SchülerInnen bekommen zu dieser fiktiven Geschichte den Auftrag:

Entwerft eure eigene „fantasierende Chinoiserie“ im Blau-Weiß-Stil (auf Porzellan). Stellt euch dazu vor, wie die Bemalung des Porzellans auf dem Schiff ausgesehen haben könnte, und malt euch damit euer eigenes Bild von „China“.

Die Blau-Weiß-Malerei der Chinesen eignet sich gut, um sich selbst einmal darin zu versuchen. Die „mangelnde Perspektivität“, die Art der Menschendarstellung und die monochrome Farbdarstellung kommen einigen SchülerInnen bestimmt entgegen. Wird diese Malerei in Aquarell (und nicht mit Keramikfarben auf Porzellan) ausgeführt, sollte zuvor ein Träger für die Malereien festgelegt werden (Teetasse, ...). Gefäßsilhouetten oder ähnliches können die SchülerInnen dazu auch selbst entwerfen. Dekor und Form sind bei Porzellanschließlich immer aneinander gebunden. Auch der Entwurf und die Ausführung von modernen „chinesischen“ Porzellanmotiven im Manga-Stil erscheinen nicht abwegig. Zwar kommen Mangas ursprünglich nicht aus dem Reich der Mitte, sondern aus dem Land der untergehenden Sonne, Porzellan gelangte jedoch nicht allein aus dem Gebiet des heutigen China nach



Abb. 13



Abb. 14



Abb. 15

Europa, sondern auch aus anderen Ländern Asiens - insbesondere Japan (vgl. Goder 1982: 167). Warum sollte ein Unterricht, der diesen Umstand anspricht (!!!), nicht in eine Art „moderne Chinoiserie“ verfallen und eine in Europa sehr verbreitete Darstellungsform für diesen Zweck nutzen? Tapeten, Möbel, Skulpturen und auch die Architektur der „Chinamode“ des 18. Jahrhunderts bieten bzgl. der Chinoiserie allerlei Anregungen.

Blumenmalerei auf Porzellan

Zwei Themenbereiche, die für das Thema „Porzellan“ von grundlegender Bedeutung sind - fanden bis zu diesem Punkt überhaupt keine Berücksichtigung: die Blumenmalerei und die Landschaftsmalerei auf Porzellan. Sie stellen die wesentlichen Dekorationselemente für Porzellan des 18. Jahrhunderts dar. Puristisches, weißes Porzellan, wie wir es heute gerne gebrauchen, fand im 18. Jahrhundert in Europa kaum jemand ansprechend. Schnell fing man an, Porzellan zu bemalen.

Die heimische Flora ist vielen von uns heute leider weitestgehend unbekannt. Unsere Kenntnisse

beschränken sich oftmals auf das „Elementare“, das, was uns die Schule (der Biologieunterricht) vermittelt hat. Ähnlich begrenzt wie unser botanisches Wissen über Blumen ist oftmals auch das Wissen über ihre einstige Symbolik. Gern verschenken auch Teenager am Valentinstag Rosen an ihren Liebsten oder ihre Liebste, aber den Grund dafür kennen nur die wenigsten. Weil die Menschen von heute in einer so künstlichen Umgebung leben, sind sie mit solchen Dingen heute kaum mehr vertraut.

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit der Blumenmalerei auf Porzellan sollte zwar das Porzellan selbst stehen, jedoch sollte die Auseinandersetzung nicht auf einer rein visuellen und beschreibenden Ebene bleiben. Die SchülerInnen sollten in gewisser Weise in die Rolle eines Naturforschers (einer Botanikerin/eines Botanikers) im und um das 18. Jahrhundert schlüpfen. Deren Augenmerk richtete sich, bei aller Begeisterung für den Blumenstrauß oder die Blumenwiese, die so manchen Künstler erfasste, zunächst nicht auf die Gesamtheit der Blumen, sondern auf die einzelne Blume. Die aufkommende Begeisterung für die

Natur, der naturwissenschaftliche Blick auf die Natur und ihre Thematisierung in der Kunst sind eng miteinander verbunden.

Im Mittelalter wurden vorwiegend Heilkräuter wissenschaftlich erforscht und in Zeichnungen und Malereien festgehalten. Es entstanden erste, umfassende botanische Sammlungen. An adeligen Höfen wurden - beeinflusst von der islamischen Kultur - prachtvolle Ziergärten angelegt, „deren Blumenflor einzig dem Zweck dient[e], den Sinnen zu schmeicheln“ (Le Foll 1997: 25).

Diese Entwicklung wirkte sich auf die Architektur und auch die Kunst aus. Wie die Landschaft, so traten auch Blumen mit dem steigenden Interesse aus dem Hintergrund hervor, sie „verselbstständigen sich“ und entwickelten sich Ende des 15. Jahrhunderts zusehends zu einem eigenen Bildthema. Reine Blumenstillleben entstanden (vgl. Schneider 1989: 135). Die Blumenmalerei des 16. und 17. Jahrhunderts wurde jedoch keineswegs einfach auf das Porzellan übertragen. Zu Beginn der Porzellanherstellung wurden Porzellangefäße vorwiegend mit

vollplastischen Dekoren versehen (Meinz/von Wolff Metternich 2004: 169). Mit der fortschreitenden Weiterentwicklung im Bereich der Porzellanfarben und -glasuren blühte auch die Blumenmalerei auf Porzellan auf.

Die Beherrschung der Blumenmalerei auf Porzellan benötigt einige Übung und Erfahrung sowie Ausdauer und Konzentration. Mit dem Herstellen von Blumenaquarellen ist diese Art der Blumenmalerei kaum zu vergleichen. Die Blumenmalerei auf Porzellan eignet sich nicht zur schnellen Erfassung von Form und Farbigkeit. Sie vollzieht sich in mehreren aufeinanderfolgenden Malphasen, die durch einzelne Brände unterbrochen werden. Die brandbedingte Änderung der Farben ist von den Fachleuten bei jedem Schritt miteinzubeziehen. Diese Schritte, wie eine Erläuterung der Malweise, können SchülerInnen am Objekt von ausgebildeten PorzellanmalerInnen in der fürstenbergischen Schauwerkstatt erfahren.

Das treffende Beschreiben von Blumenmalerei ist nicht einfach und will geübt sein. Ohne Kenntnisse über die einzelnen Bestandteile einer Blume ist dieses fast nicht möglich. Um Blumensorten zu identifizieren, sollten auch im Kunstunterricht und bei einem Museumsbesuch Botaniklexika aus der Biologiesammlung hinzugezogen werden. Die eigene Porzellanmalerei in einem Museum oder in der Schule kann auf viele Arten vorbereitet werden.

Versiertere SchülerInnen können, angeregt durch die Untersuchung von Porzellan, auch kleinere Blumenbouquets entwickeln. Diese müssen nicht aus vielen teuren Blumen bestehen. Die Blumen und Kräuter, die zur Verfügung stehen, sollten jedoch besonders drapiert und arrangiert werden. Zur grafischen Erfassung können, je nach Alter,

Vorwissen und Fähigkeiten der SchülerInnen, verschiedene Techniken genutzt werden (Aquarell, Digitalfotografie, das Pressen von Blumen, ...). Die Lehrperson sollte sich zuvor jedoch Gefäßformen überlegen, für die ein Blumenbouquet oder eine „Blumengirlande“ entworfen wird. Nach Belieben können außerdem einzelne Streublumen oder andere Dekore ergänzt werden. (Manchen SchülerInnen ist ein „Vanitasblumenbouquet“, das die Vergänglichkeit des Lebens und der Schönheit symbolisiert (verwelkte Blumen, Insekten, ...), in dieser Phase des Lebens vielleicht lieber).

Zur Verbesserung des Lernklimas können gemeinsam komponierte (Porzellan-)Potpourris beitragen. Potpourris (französisch für „Eintopf aus allen Zutaten“) bezeichnen Duftvasen des 18. Jahrhunderts. Potpourri-Vasen aus Porzellan wurden mit duftenden Blüten und Blättern gefüllt und dienten zur Verbesserung des Raumklimas (vgl. Brockhaus 2006: 11).

Der Entwurf einer eigenen Porzellanblume aus dem 21. Jahrhundert - inspiriert von KünstlerInnen aus dem 19., 20. oder 21. Jahrhundert (z.B. Kubisten)- und deren Umsetzung auf Porzellan in Schule oder Museum kann die eigene Arbeit krönen. Hierzu bieten sich Keramikfarben an.

Landschaftsmalerei auf Porzellan
Für SchülerInnen des 21. Jahrhunderts ist es sicherlich nicht schwer nachzuvollziehen, was die Landschaftsmalerei auf Porzellan des 18. Jahrhunderts zu etwas Besonderem macht.

Zu sehr sind wir heute durch den inflationären Gebrauch von Handys und anderen Medien an die Präsenz von Bildern gewöhnt. Kaum jemand kommt heute noch auf die Idee, eine Tasse, einen Teller oder gar ein ganzes Service mit einer (heimatlichen) Landschaft zu bedrucken oder gar

zu bemalen. Moderne Gefäße des 21. Jahrhunderts zieren andere Dekore (Bilder). Im 18. Jahrhundert war dieses anders: Der Blick der Menschen und vor allem der Kunst auf die Natur hatte sich gewandelt. Wie die Blumen, so eroberte auch die Landschaft bald das Porzellan. Gefäße wurden zwar bereits zuvor mit Landschaften bemalt (vgl. Lorenz (1988): 81), der neue weiße Malgrund eröffnete den Porzellanmalern jedoch ganz neue Möglichkeiten. So entstanden zunächst zwar vorwiegend Landschaften Ton in Ton („en camaieu“), mit der Weiterentwicklung der Porzellanfarben zunehmend jedoch auch mehrfarbige Landschaften mit einer bemerkenswerten Tiefenwirkung. Vorbild für diese Landschaften auf Porzellan waren Gemälde, Zeichnungen und Stiche der Zeit. Diese Vorlagen wurden von den Porzellanmalern selten 1:1 kopiert - dies bedingte schon die Art des Bildträgers (kleiner, unebener, nicht-rechteckiger Malgrund, ...) und auch die Eigenschaften der Malmittel -, sondern neu arrangiert und interpretiert. Vorbild für Porzellanmaler dieser Zeit waren insbesondere die holländische und die italienische Landschaftsmalerei (vgl. Meinz/von Wolff Metternich 2004: 180 ff).

Zwar ist die Thematisierung der „Entstehung und Entwicklung der Landschaftsmalerei“ sowie eine „Einordnung der Landschaftsmalerei auf Porzellan in das Genre der Landschaftsmalerei“ für die Sekundarstufe sicher nicht geeignet, dennoch sollte dieses wichtige Genre der Porzellanmalerei nicht völlig übersehen werden. Die Beschäftigung mit der eigenen (heimatlichen) Umgebung und darin zu findenden Überbleibseln aus vergangenen Zeiten (siehe beispielsweise Desenberg bei Warburg Westfalen, Windmühle bei Schweckhausen, ...) kann vielleicht nicht nur den Blick für die eigene heimische Landschaft,

sondern auch für die Landschaftsmalerei auf Porzellan öffnen.

SchülerInnen können z.B. ihre eigenen Ideallandschaften entwickeln. Die Grundlage für eine eigene Landschaftscollage bilden Bäume, Berge, ... aus Tageszeitungen, Urlaubskatalogen, Zeitschriften u.Ä. SchülerInnen sollten überlegen: Wie passen die einzelnen Motive zusammen? Welche Motive sollten aufgrund ihrer Größe eher in den Vordergrund, welche in den Hintergrund? Können ihr den Landschaften durch Überschneidungen, ... eine tiefenräumliche Wirkung geben? Als Untergrund für die Collage bieten sich selbst entworfene Schattenrisse an, die zusätzlich mit eigener Ornamentik versehen werden können. Der Pappteller, der am Ende einer Party im Müllsack verschwindet, das Gegenteil von Langlebigkeit und Naturnähe, ist der richtige Bildträger für die „Uns-doch-egal-Landschaft“. Sie zeigt womöglich Fabriken, Kraftwerke, Hochspannungsleitungen, Autobahnen ... Im Rahmen einer Wanderung im näheren Umfeld der Schule können sich SchülerInnen - ausgestattet mit Klemmbrett, Zeichen- oder Aquarellpapier, Bleistift und Aquarellfarben

-Landschaftsmotive selbst erarbeiten, wie einst Pascha Weitsch. Diese bildet womöglich die Grundlage für eine eigene Landschaftsmalerei (eine Mühle, ein markantes Haus, ...) „en camaieau“ auf Porzellan. Zeitgenössische Landschaftsmaler wie Wolfgang Heinrich, der das Weserbergland, seine Dörfer, Städte und Sehenswürdigkeiten, in Aquarellen eingefangen hat, bieten sich als Vorbilder an.

Wichtig erscheint bei all diesem die enge Verzahnung von Theorie und Praxis bzw. Schule und Museum. Auch dort wo ein umfassendes museumspädagogisches Programm existiert, können Lehrpersonen einen Museumsbesuch mitgestalten und vorbereiten. Auf traditionelle Referate von Seiten der SchülerInnen sollte dabei möglichst verzichtet werden. SchülerInnen könnten von der Lehrperson stattdessen im Voraus Begriffe zu wichtigen Themenbereichen genannt bekommen. Sie erhalten dazu die Aufgabe: Sucht zu diesen Begriffen (Johann Friedrich Böttger, Tee, ...) einen passenden Gegenstand aus, der euren Begriff bebildert (Tonscherbe, Teebeutel, ...), illustriert ... Schreibt zu diesem

Gegenstand einen kurzen Informationstext oder/und entwickelt eine kurze (einminütige) Performance, o.Ä., die den Zusammenhang zwischen Ding und Begriff beschreibt. Fällt der Begriff im Museum oder anderweitig im Rahmen des Besuches, können sich die SchülerInnen als kundiger „Mitführer“ selbst aktiv in die Führung einbringen. Werden die Texte auf Karteikarten festgehalten, kann mit diesen und den Arbeitsergebnissen der Einheit (Forschungen, ...) später ein eigenes kleines, schulinternes Porzellanmuseum eröffnet werden, in dem die SchülerInnen die Museumsführerrolle für ihre MitschülerInnen übernehmen.

Von dem Porzellanmuseum in Fürstenberg an der Weser - dem ursprünglichen Jagdschloss der Herzöge von Braunschweig - sollten sich die SchülerInnen ein eigenes Bild machen. Ein Museumsbesuch, der nachhaltigen Eindruck und nicht nur Bits und Bytes hinterlassen soll, verzichtet dabei auf das Fotografieren mit Handykameras.

Wenn der Fürst im 18. Jahrhundert seine Manufaktur besuchte, um sich



Abb. 16



Abb. 17



Abb. 18



Abb. 19

ein Bild vom Fortgang der Arbeit zu machen, musste er sich alles genau anschauen und memorieren, wollte er das Gesehene in seinem Kopf behalten. Fotoapparate gab es schließlich nicht. Einzig ein Zeichner oder Maler in seinem Gefolge konnte Sehenswürdigkeiten oder Dinge in einer Zeichnung/ einem Bild festhalten. Im Laufe eines solchen Besuches sollten die SchülerInnen eine eigene Bleistiftzeichnung eines von ihnen selbst gewählten Ausstellungsstücks, eine Landschaftsansicht, Architekurausschnitts anfertigen und sich so ein Element selbst erarbeiten.

Mitgebrachter Tee, Kaffee oder Kakao - statt Cola und Co -, vor Ort aus Porzellantassen genossen, kann das 18. Jahrhundert vielleicht wieder in Ansätzen lebendig werden lassen.

Eine Exkursion zu einem Museum, wie dem in Fürstenberg, beginnt mit dem Einstieg in den Bus, nicht auf dem Parkplatz vor dem Museum. Eine Porzellanmanufaktur ist immer Teil einer Region. Wer die Geschichte einer Manufaktur/Fabrik, das Leben der Arbeiter und die Entwicklung des Porzellans verstehen will, muss wissen, wo er/sie sich befindet. Eine Busreise sollte, abhängig vom Schulstandort, vor dem Besuch einige, wenige Orte der Umgebung bewusst anfahren und etwa die besonderen naturräumlichen Gegebenheiten (Flüsse, Wälder, ...) der Region

aufzeigen. Die Auswahl eines Produktionsstandortes war selten rein zufällig (Infrastruktur im 18. Jahrhundert, Rohstofflagerstätten, Energiequellen (Mühlen)). Das Thema „Porzellan“, seine Entdeckung und Entwicklung, bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte an Themen im Fach Geschichte (Absolutismus, ...), Chemie (Stoffzusammensetzung, ...), Physik (Eigenschaften von Porzellan, ...) sowie Deutsch (Epochen, ...) und Hauswirtschaft (Kochen, ...). Diese Anknüpfungspunkte kann man gewinnbringend nutzen.

Viele weitere Aspekte fachlicher und fachdidaktischer Art wären an dieser Stelle noch zu thematisieren und aufzuzeigen. Zu denken wäre hier z.B. an die spannende Entwicklungsgeschichte einer Manufaktur, wie der in Fürstenberg, der technische Vorgang der Porzellanherstellung, der Entwurf von Porzellangefäßen, ...

Ein Museum - wie das Museum in Fürstenberg - schützt und erhält das Kulturgut Porzellan. Soll das Porzellan jedoch auch im Alltag erhalten bleiben, müssen das gute und auch das einfache Porzellan aus den Schränken und Vitrinen hervorgeholt werden und in den Familien alltags und feiertags zurück auf den Frühstücks-, Mittags-, Kaffee-/ Tee- und Abendtisch. Vielleicht kann Schule in Kooperation mit regionalen Museen, durch Einbeziehung des

Themas „Porzellan“ in ähnlicher Form in den Unterricht, das Interesse von SchülerInnen für das alte Teeservice von Oma und Opa wecken und nebenbei zur Bewahrung eines Kulturguts beitragen. Als Anstoß dazu kann und soll dieser Artikel gesehen werden.

Literatur:

Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (2009): Kulturelle Bildung für alle. Die Bedeutung kultureller Bildung in Gesellschaft, Jugendarbeit und Schule. Remscheid Bäumler, Susanne u.a. (Hrsg.) (1993): Die Anständige Lust. Von Esskultur und Tafelsitten. München: Spangenberg.
Beutl, Thomas (2002): Die nordostbayrische Porzellanindustrie – Krise und Strukturwandel. Reorganisation betrieblicher Beziehungen einer regional konzentrierten Industrie. Nürnberg: Gerag.
Dreykorn, Monika; Wagner, Ernst (2007): Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse- innovative Modelle – erprobte Methoden. München: kopaed.
Ducret, Siegfried (1965): Fürstenberger Porzellan. Band 3 Figuren. Braunschweig: Klinkhardt u. Biermann.
Frotscher, Sven (2003): dtv-Atlas. Keramik und Porzellan. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Goder, Willi u.a. (1982): Johann Friedrich Böttger. Die Erfindung des europäischen Porzellans. Leipzig: Kolhammer.
Gruber, Alain (1984): Der Einfluss Chinas auf die europäische Kunst. Bern: ABEgg.
Hauptversammlung des BDK: Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In: BDK- Mitteilungen. Heft 3/2008, S. 2-4.
Hallinger, Johannes Franz (1996): Das Ende der Chinoserie. Die Auflösung eines Phänomens der Kunst in der Zeit der Aufklärung. München: Scaneg.
Hollmann, Eckhard [Hrsg.] (2003): Maria Sibylla Merian. Die St. Petersburger Aquarelle. München: Prestel.
Kämpf-Jansen, Helga (2001) Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: Salon-Verlag.
Lexikonredaktion der Brockhaus (Hrsg.) (2006): Der Brockhaus. Band 19. 21. Überarb. Auflage.

Mannheim: Brockhaus.

Le Foll, Josyphine (1997): Blumenmalerei. Von der Antike bis zur Gegenwart. München: Hirmer.

Lorenz, Angelika (Hrsg.) (1988): Weißes Gold aus Fürstenberg. Kulturgeschichte im Spiegel des Porzellans 1747-1830, Braunschweig: Limbach.

Mämpel, Uwe (1985): Keramik. Von der Handform zum Industrieguss. Hamburg: Reinbeck.

Meinz, Manfred, von Wolff Metternich, Beatrix (2004): Die Porzellanmanufaktur Fürstenberg. Eine Kulturgeschichte im Spiegel des Porzellans. Band 1. München: Prestel.

Ullrich, Bernd; Miels, Albrecht: Der Stand der Wissenschaft und neue Erkenntnisse zur Porzellanerfindung. Teil 1. Keramische Zeitschrift. Bd. 55/2003. S.936-941.

von Marschall, Isabelle; Roof, Julia; u.a. (2010): Von den Ursprüngen des europäischen Porzellans bis zum Art Déco. Hohenberg: Zweckverband. D. Porzellanmuseum.

Wiesner, Ullrich (1989): Chinesisches Porzellan. Mainz: Zabern.

Internetquellenverzeichnis:

Bauer, Katja: Die Service Krise. Porzellan als Wertanlage, Statussymbol und Familienstolz – das war einmal. Leider. Badische Zeitung vom 11.4.2009. URL: <http://www.badische-zeitung.de/panorama/die-service-krise--13686595.html>. (Stand: 24.1.2012)

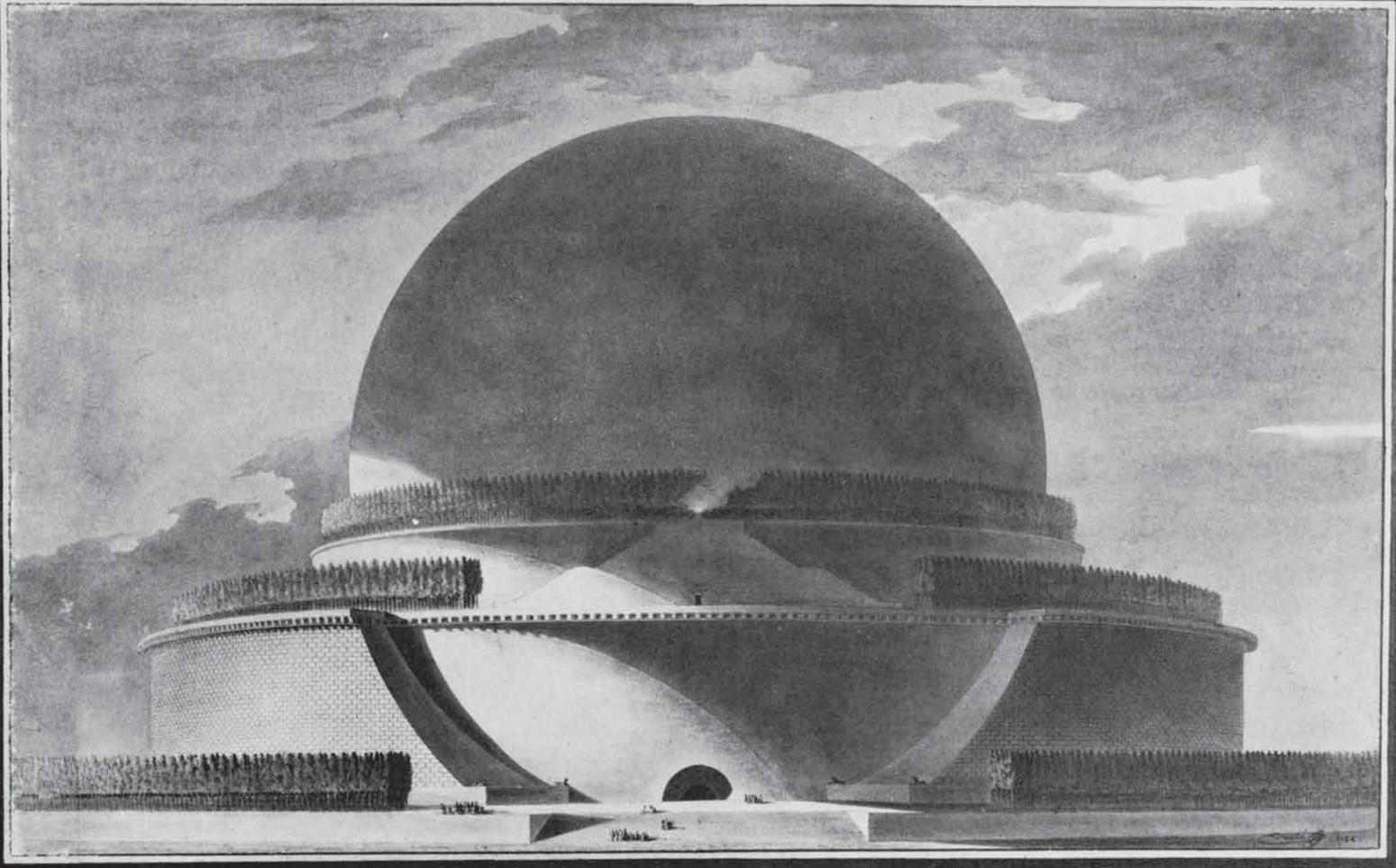
Abbildungsverzeichnis:

Fotos: Thomas Conze (2012) Mit freundlicher Genehmigung der Porzellanmanufaktur Fürstenberg.

Angaben zum Autor:

Thomas Conze studiert Mathematik, Kunst und Geschichte für Haupt-, Real- und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Themenschwerpunkt: Vermittlung kulturellen Erbes.

E-Mail: conzen_tom@web.de



Ägyptische Bauelemente im Werk von Étienne-Louis Boullée

Anna Katharina Bender



Zusammenfassung:

Étienne-Louis Boullée (12. Feb. 1728 - 6. Feb. 1799) gilt als einer der Hauptvertreter der Französischen Revolutionsarchitektur. Mit seinen Architekturentwürfen im Kontext einer neuen Antikenrezeption, entwarf er Visionen einer düsteren und zugleich poetischen Welt. Sein Einfluss wirkte in den folgenden Generationen nach, darüber hinaus bis zu den Architekturutopien der Nationalsozialismus.



Abstract:

Beside Claude-Nicolas Ledoux (1736-1806) and Jean-Jacques Lequeu (1757-1825), Etienne-Louis Boullée (12th Febr. 1728 – 6th Feb. 1799) is one of the main representatives of the so called „French revolutionary architecture“, which came into existence in the 1770s. The term ‚revolutionary architecture‘ was introduced by art historian Emil Kaufmann (1891-1953).

The conceptual coinage of the term does not correspond with the events of the French Revolution.

Most of the works had been created a few years before the societal and political upheavals in France in 1789. Boullée as well as Ledoux were followers of the „Ancien Régime“.

The revolutionary idea in their works lies in the renewal of architectural concepts compared to the dominant culture of construction at the time.

In this new era the revolutionary architects turned towards so-called „primordial forms“.

Constructions were reduced to simple geometric forms in order to create an emotional harmony between the building and the landscape it is actually set in.

Abb. 1 Kenotaph Newtons. 1784. Lavierte Federzeichnung, 39,4 x 65,5 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie

Einführung

Étienne-Louis Boullée (12. Feb. 1728 - 6. Feb. 1799) (vgl. Kaufmann 1952: 453; 456) zählt neben Claude-Nicolas Ledoux (1736-1806) (vgl. Metken; Gallwitz 1970: 79) und Jean-Jacques Lequeu (1757-1825) (vgl. ebd. 165) zu den Hauptvertretern der sogenannten Französischen Revolutionsarchitektur ab den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts (vgl. Pérouse de Montclos 1974: 10). Der Begriff Revolutionsarchitektur wurde 1929-1930 durch den Kunsthistoriker Emil Kaufmann (1891-1953) aufgegriffen (vgl. Richard 1929-30: o. A.). Die begriffliche Fassung steht dabei nicht in unmittelbarer Beziehung zu den Ereignissen der Französischen Revolution.

Ein Großteil der dazu zählenden Arbeiten wurde wenige Jahre vor

dem Beginn der gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen in Frankreich vor 1789 geschaffen (vgl. Hesse 2004: 172). Sowohl Boullée als auch Ledoux waren Anhänger des Ancien Régime. Das Revolutionäre in ihren Werken liegt in den Neuerungen der Architekturkonzepte im Vergleich zu der damals dominierenden Baukultur. Die neue architektonische Ära der Revolutionsarchitekten wendete sich den sogenannten "Urformen" (Zit. Kaufmann, In: Philipp 1990: 22) zu, der Reduktion des Baukörpers auf einfache geometrische Formen und dem Wunsch, „das Bauwerk in eine gefühlsmäßige Übereinstimmung mit der Landschaft zu bringen“ (Zit. Neutra, In: Kaufmann 1933: 24). Boullées Fokus lag vor allem in den späteren Lebensjahren auf monumentalen und visionären Architekturprojekten. Diese Beiträge Boullées zu einer neuen Vision von Architektur befinden sich an einer historischen Schnittstelle. In dieser Zeit verbanden sich die philosophischen Diskurse mit einer neuen Antikenrezeption. Das Gedankengut der Aufklärung wurde von den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen von Isaac Newton (1642-1727) (vgl. Faroult; Leribault u.a. 2010: 416) beeinflusst. Wie viele seiner aufgeklärten Zeitgenossen war Boullée an Astronomie interessiert, Porträts von Kopernikus (1473-1543) und Newton schmückten seinen Arbeitsplatz (vgl. Metken; Gallwitz 1970: 41). Mit seinen Entwürfen, die er zu seinen Lebzeiten zu verwirklichen erhoffte, hatte er bei Wettbewerben jedoch keinen Erfolg, beispielsweise mit seinem Entwurf für den Umbau und die Erweiterung des Schlosses von Versailles (1780) (vgl. Kaufmann 1952: 455). Zu seinen bekanntesten zählt der Newton-Kenotaph (1784) (vgl. Abb. 1). Die Steigerung seiner Projekte bis in die „Megalomanie“ (Kaufmann 1990: 26) lässt vermuten, dass er nicht vordergründig an eine

Realisierung dachte. Die meisten seiner Konzepte waren in dieser Größenordnung nicht umzusetzen, zugleich wären sie in der Ausführung zu kostspielig gewesen. So gesehen stelle Boullée den „Bildwert“ (Philipp 1990: 32) seiner Entwürfe über den realisierten „Projektwert“ (ebd.). Mit seinen Zeichnungen strebt Boullée eine utopische Bildsprache an, deren Rezeption bis heute nachwirkt, aber auch bereits in der folgenden Generation, so in den Entwürfen und Architekturen des preußischen Architekten Karl Friedrich Schinkel (1781-1841) eine intensive Nachwirkung fand.

Die Rückbesinnung auf Formensprache der Antike und des Alten Ägypten

In den siebziger und achtziger Jahren des 18. Jahrhunderts erlebte der Klassizismus in Europa seine Blüte. In der Architektur fand eine neue Rückbesinnung auf die Formensprache der Antike statt und eine Abkehr von den organischen Formen des Barock und des Rokoko (vgl. Werner 2000: 85). Dabei stand zunehmend das Interesse im Vordergrund, die antiken Vorbilder weitgehend authentisch zu übernehmen. Im französischen Neoklassizismus orientierten sich die Darstellungen an alt-ägyptischen, griechischen und römischen Monumenten und Objekten (vgl. Baumgart 1990: 45).

Das wachsende Interesse am Altertum und an der Antike war schon Jahrzehnte zuvor zu beobachten. Reiseberichte, die mit Stichen versehen waren und die gewonnenen Erkenntnisse zu archäologische Ausgrabungen veröffentlichten (vgl. ebd.: 42), beispielsweise zu Herculaneum (Grabung seit 1738) oder Pompeii (Grabung seit 1748). Diese Berichte und Illustrationen fanden großen Anklang bei Künstlern und Architekten und prägten Werke von Goethe und Lessing (vgl. Hölscher 2006: 20).

Die Faszination an der Archäologie bezog sich im Besonderen auf Sphingen, Obelisken, Pyramiden aus dem alten Ägypten und antike Tempelarchitektur. Die ägyptische Baukunst wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert aufgewertet und der griechischen gleichgestellt. Das Werk „Geschichte der Kunst des Altertums“, 1764 von dem Begründer der klassischen Archäologie Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) verfasst, diente als Inspirationsquelle (vgl. ebd.).

Zu der Beliebtheit von Motiven der antiken Architektur trug auch der römische Architekturzeichner Giovanni Battista Piranesi (1720-1778) bei, der die Ursprünge der klassischen Antike in der ägyptischen Kunst sah. Seine 1769 in Rom veröffentlichte Schrift „Diverse Maniere d’adornare i cammini“ ist mit zahlreichen ägyptischen Motiven und Bauelementen versehen (vgl. Baumgart 1990: 41). Piranesi hatte aus der Not heraus, weil er keine Auftraggeber gewinnen konnte, die Architekturzeichnung zu einer eigenständigen Gattung erhoben. Mit der europaweiten Verbreitung seiner Stiche mit Stadtansichten von Rom und mit seinen Architekturutopien wurde er erfolgreich und prägte Generationen von europäischen Künstlern, die seine Werke studierten (vgl. Nerdinger; Philipp u.a. 1990: 35).

Zu den Architekturzeichnungen von Boullée

Architektur stellt für Boullée eine Kunstform dar, deren Ursprung in der Natur und der Symmetrie als Inbegriff von Ordnung liegt (vgl. Wyss 1987: 155). Die Aufgabe der Architektur ist es, die verstreute Schönheit der Natur in einem Kunstwerk zu vereinigen und sichtbar zu machen. Die Auffassung, dass die Kunst die Natur nachahme, reicht bis zu dem griechischen Philosophen Aristoteles zurück. Seine Thesen spielen in der Architekturtheorie des 17. und 18. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle.

Boullée formuliert den gleichen Anspruch an die Architektur wie an die anderen Künste, im Besonderen an die Malerei (vgl. Hernandez, In: Philipp 1990: 110). Diese soll Licht, Atmosphäre und leidenschaftliche Empfindungen, welche die die Seele erfassen, darstellen. Er verbrachte fast sein ganzes Leben ausschließlich in Paris und unternahm nicht einmal, was durchaus ungewöhnlich für einen Architekten dieser Epoche ist, eine traditionelle Italienreise. Allerdings waren klassizistischen Architekten bereits seit ihrer Ausbildung Modelle antiker griechischer und römischer Monumente vertraut. Diese nutzen sie auch als Studienobjekte und Inspirationsquelle für die eigenen Arbeiten (vgl. Kockel; Helmberger 1993: 26). Die Académie d'Architecture in Paris besaß die größte Sammlung an Modellen in ganz Europa (vgl. ebd.: 42). Boullée als Mitglied der Akademie muss die dort ausgestellten Modelle gekannt haben. Inwiefern das Studium der Modelle seine Arbeitsweise beeinflusst hat, ist bislang unerforscht. Sein Interesse galt der geometrischen Formensprache antiker Monumente (vgl. Kaufmann 1952: 461). Anstatt diese, wie viele Zeitgenossen im französischen Neoklassizismus, detailgetreu zu kopieren, werden sie für ihn zum Ausgangspunkt

eigener Visionen und Bildentwürfe. Die Architekturzeichnung erhält somit einen neuen Stellenwert (vgl. ebd.). Sie gibt keine Auskunft über technische Daten und wächst über ihre ursprüngliche Funktion als Bauzeichnung hinaus. Sie wird zu einer Darstellungsform, welche die Wirkung und den Charakter des Bauwerks transportiert.

Boullée arbeitete mit den traditionellen Zeichenmaterialien seiner Epoche. Die Zeichnungen wurden mit Feder, Kiel und Tusche angefertigt. Als Zeichenhilfe dienten zur Unterstützung der Präzision Lineale und Zirkel. Seine meisterliche Beherrschung der Feder lässt sich an einem breiten Spektrum von Toneffekten nachvollziehen. Er arbeitet mit klaren Strichen und erzeugt mit Schraffuren unterschiedliche Eigenschaften der dargestellten Oberflächen. Der linienförmige Auftrag der Tusche wird durch die speziellen Techniken des Schraffierens und Auftupfens ergänzt. Durch Verwaschungen und mehrschichtige Lavierungen wird der strenge Charakter der Zeichnungen vor allem in den Hintergründen aufgelöst, und malerische Flächen werden erzeugt.

Sepukralarchitektur im Werk von Boullée

Boullée fertigte eine umfassende Reihe an Entwürfen zur Sepukralarchitektur an: Friedhofseingänge, Nekropolen und Kenotaphen, den Ehrengräbern ohne Bestattung. Seine Formensprache und seine ästhetischen Prinzipien wenden sich von den christlichen Traditionen ab und ersetzen diese durch eine antikisierende Bildsprache. Die Darstellungen stehen zugleich im engen Zusammenhang mit konkreten städtebaulichen Veränderungen dieser Zeit. 1785 veranlasste Ludwig XVI. durch ein Dekret, die städtischen Friedhöfe aus hygienischen Gründen außerhalb der Städte zu verlagern. Dies war auch eine Folgeerscheinung des wissenschaftlichen Fortschrittes. Die Planung der Friedhöfe wurde dem kirchlichen Einfluss entzogen und wurde zur Aufgabe des Staates, verbunden mit neuen Anforderungen an Architekten und Landschaftsplaner. Neue Ausdrucksformen für Grabmonumente wurden gesucht (vgl. Hecker, In: Bott – Internetquellenverzeichnis).

Ein zentrales Motiv in Boullées Sepukralarchitektur ist die Pyramide. Die Pyramide als „sakrales Motiv“ (von Hesberg 1992: 117) war mit der Eroberung Ägyptens durch Augustus (30 v. Chr.) als Architekturform nach

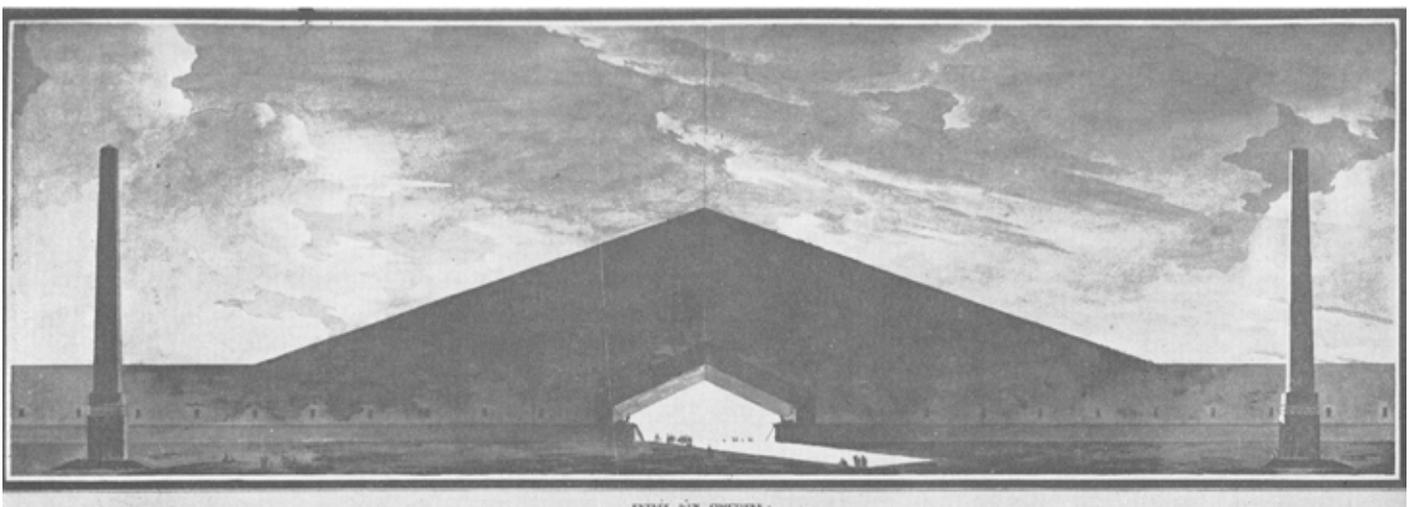


Abb. 2 Friedhofseingang. Lavierte Federzeichnung, 36 x 110 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie

Rom gebracht worden. Seit den zwanziger Jahren des 1. Jahrhunderts v. Chr. war daher die ägyptische Kunst in Rom besonders beliebt (vgl. ebd.: 116f). In der Rezeption des Neoklassizismus steht die Pyramide als Symbol des Pharaonen- und des Totenkultes für das Erhabene. In ihrer Funktion als Königsgrab ist sie Ausdruck der Erinnerungskultur. Der ägyptischen Tradition entsprechend verzichtet Boullée auf äußeren Schmuck, die Pyramide soll alleine durch Masse den Eindruck majestätischer Größe erwecken. Die Sphingen und Obelisken, welche paarweise vor einem seiner Entwürfe zu Friedhofseingängen postiert werden, sind gleichfalls typische ägyptische Bauelemente.

In der ägyptischen Architektur rahmen Obelisken auf beiden Seiten das Pylon. Beide Motive stehen symbolisch für den „Totenkult“ (Metken; Gallwitz 1970: 44) und seine Verbindung zwischen der realen Welt und den Göttern.

Boullées Entwürfe orientieren sich vermutlich auch an Architekturzeichnungen und imaginierten Rekonstruktionen von römischen Grabbauten, wie z.B. an der marmorverkleideten Pyramide des C. Cestius (1. Jh. v. Chr.), dem Mausoleum von Hadrian (139 n. Chr.) und von Augustus (29 v. Chr.). Ähnlichkeiten zum Mausoleum von Halikarnassos (ca. 350 v. Chr.) sind ebenfalls deutlich sichtbar (vgl. von Hesberg 1992: 116). Die Kegelform findet ihren Ursprung im kreisrunden Grabhügel, dem Tumulus, der seit der Bronzezeit als monumentale Steigerung eines Grabmals verbreitet war (vgl. Hölscher 2006: 134). Zusammen mit der Thermenarchitektur symbolisieren die antiken Grabmonumente das Bestehen einer nahezu unzerstörbaren Architektur, die bis in die Gegenwart überdauerte (vgl. Nerding; Philipp u.a. 1990: 20).

Der Kenotaph

Der aus der Werkreihe exemplarisch ausgewählte Entwurf eines Kenotaphen von Boullée ist undatiert und unsigniert. (vgl. Abb. 3) Er ist höchstwahrscheinlich in den letzten Jahren des Ancien Régime (vor 1789) entstanden. Es handelt sich um eine lavierte Federzeichnung im Querformat auf Papier (40cm x 63,9cm), welches mit einer schwarzen Kontur umrahmt ist (vgl. Metken; Gallwitz 1970: 28) Die Pinsellavierung über der Vorzeichnung ist in verschiedenen Graunuancen, blassen Rot- und Brauntönen gehalten. In der Literatur sind die meisten Abbildungen dieser Werke jedoch in schwarz-weiß reproduziert. Der Entwurf befindet sich heute in der Bibliothèque Nationale in Paris.

Die Arbeit veranschaulicht Boullées eigenständige Interpretation der antiken Vorbilder. Der Bildaufbau wird von ruhenden Flächen, scharfen Begrenzungen, einfachen geometrischen Elementen und kolossalen Dimensionen bestimmt. In der Komposition des Baukörpers berücksichtigt Boullée eine strenge, mathematisch exakte Symmetrie auf beiden Bildhälften mit Konzentration auf den Hauptkomplex. Dabei ist die Komposition von einer extremen Unterscheidung in Nähe und Ferne gekennzeichnet. Trotz des horizontalen Bildformates entwickelt sich durch die spezifische Form des Monuments eine Blickführung von unten nach oben.

Boullée variiert hier das Grundmotiv der stumpfen Pyramide in Form eines kegelförmigen Baukörpers. Über zwei Ringmauern erhebt sich ein stumpfer Kegel mit „rustiziertem Sockel“ (Metken; Gallwitz 1970: 28). Wenn die Spitze des kegelförmigen Baukörpers ausgearbeitet wäre, würde sie direkt an den oberen Bildrand stoßen. Der Kegel wird von zwei gestuften Ringmauern umgeben, die durchgehend mit Zypressen bepflanzt sind. Die untere Mauer ist

breiter als die obere, und wird von dem Treppenaufgang, dem Vorplatz und dem Portal durchbrochen. Über dem Portal ist ein Fries eingelassen, über dem wiederum ein Zahnschnitt zu erkennen ist. Beide Ebenen sind durch Freitreppen zu erreichen. Boullée greift die Zypressenbepflanzung in einer späteren Zeichnung, bei seinem berühmten Newton-Kenotaph (1792) erneut auf (vgl. ebd.).

Der Pyramidenstumpf stammt ebenfalls aus der ägyptischen Architektursprache. Boullée kannte höchstwahrscheinlich Abbildungen der Stufenpyramiden aus dem alten Ägypten, z.B. die Mastaba in Sakkara. Darstellungen von Stufentempeln in Babylon, die wie Pyramiden auf quadratischer Grundform gebaut waren, nach oben spitz zuliefen, aber oben flach endeten, müssen ihm ebenfalls vertraut gewesen sein. Die freien und begehbaren Flächen auf dem Dach dieser Zikkurate dienten sehr wahrscheinlich der Beobachtung von Himmelskörpern, zu mathematisch-wissenschaftlichen Zwecken. Boullée schreibt seinen abgespitzten Kenotaphen möglicherweise die gleiche Funktion zu. Die Plattform der Kenotaphen könnte aber auch als eine Standfläche für Bauskulpturen gedacht gewesen sein, wie beispielsweise für eine Quadriga. Warum Boullée diese dann aber nicht eingezeichnet hat bleibt offen, es gibt keine vergleichbaren Hinweise in seinem Werk.

Im Vordergrund wie auch im Mittelgrund sind Figurengruppen zu erkennen. Vier unterschiedlich gestaltete pyramidale Kenotaphen mit Pyramidenstumpfen sind als Teil einer Nekropole im linken und rechten Bildmittelgrund und Hintergrund symmetrisch angeordnet, und erzeugen eine große Tiefenwirkung. In der perspektivischen Konzeption übersteigen sie nicht den zweiten Zypressenring. Die Bäume wirken im Vergleich zum kegelförmigen Kenotaphen klein und verstärken



Abb. 3 Kenotaph. Lavierte Federzeichnung, 40 x 63,9 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie.

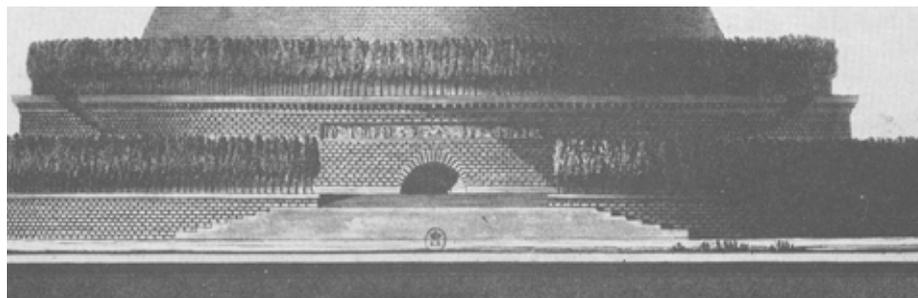


Abb. 4 Detail: Kenotaph. Lavierte Federzeichnung, 40 x 63,9 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie.

seine Monumentalität. Der nächtliche Eindruck wird durch eine kontrastreiche Wolkenlandschaft und Lichtführung erzielt. Auch dieser Entwurf ist mit Blick auf die Oberflächenstruktur detailgenau ausgearbeitet. Boullée hat seinen Entwürfen allerdings keine Angaben für die Maßstäbe hinzugefügt (vgl. Lankheit 1968: 19). In welcher Dimension er sich seine Projekte vorstellte, lässt sich also nur anhand verschiedener Anhaltspunkte aufzeigen, wie z.B. der Staffagefiguren, oder der Zypressen. Sie erscheinen im Vergleich zu allen Baukörpern winzig und steigern den monumentalen Charakter. Der massive Stein und die gigantische Größe lösen nicht nur Ehrfurcht in den Betrachtenden aus, sondern wirken durch ihre massiven, düsteren Fronten drohend und unheimlich (vgl. Werner 2000: 87).

Zusammenfassung

Boullées Entwurf bewegt sich wie seine anderen Arbeiten auch zwischen Zeichnung, Architektorentwurf und Malerei. Er konstruiert in seinen Werken die Vision einer düsteren und zugleich poetischen Welt, poetisch durch die Schönheit der lavierten Zeichnung, der Fülle der Ideen und der Intensität der Kompositionen. Die düstere Wirkung entfaltet sich durch den gigantischen Charakter der Projekte, die größtenteils ohne Bezug auf die reale Topographie dargestellt sind. Seine Entwürfe erzeugen Bauten von Größe, Anmut und Erhabenheit, aber auch von

archaischer Einfachheit. Boullées Werk wird von der Literatur mit verschiedenen Begriffen kategorisiert. Seine Entwürfe werden entweder als hypermonumental, visionär oder gar utopisch bezeichnet, wobei diese Zuordnungen mit Blick auf die Komplexität seiner Arbeiten und Schriften zu ungenau erscheinen. In der Forschung wurden die Architekturzeichnungen bisher nicht in Bezug auf die Symbolsprache der damals populären Freimaurerei untersucht, wobei ähnliche Zeichensysteme und Symbole verwendet werden. Auch der Missbrauch/ die Aneignung der Entwürfe der französischen Revolutionsarchitekten durch die Bautopien der Nationalsozialisten ist noch näher zu untersuchen.

Literatur:

Baumgart, Fritz (1990): „Ägyptische und klassizistische Baukunst. Ein Beitrag zu den Wandlungen architektonischen Denkens in Europa.“ In: Philipp, Klaus Jan (Hg.): *Revolutionsarchitektur. Klassische Beiträge zu einer unklassischen Architektur*. Bauwelt Fundamente 82, Braunschweig (u.a.). S. 34-55.
 Boullée, Étienne-Louis (1987): „Architektur. Abhandlungen über die Kunst.“ In: Beat Wyss (Hg.): *Étienne-Louis Boullée: Architektur. Abhandlungen über die Kunst*. München (u.a.). S. 44-166.
 Faroult, Guillaume, Christophe Leribault, Guilhem Scherf (Hg.) (2010): *L'Antiquité rêvée. Innovations et résistances au XVIIIe siècle*. Kat. Ausst. Musée du Louvre Paris.
 Harten, Hans Christian (1994): *Transformation und Utopie des Raums in der Französischen Revolution. Von der Zerstörung der Königsstatuen zur republikanischen Idealstadt*. Bauwelt Fundamente 98, Braunschweig (u.a.).
 Hernandez, Antonio (1990): „Französische Architekturtheorie von Briseau bis Ledoux.“ In: Philipp, Klaus Jan (Hg.): *Revolutionsarchitektur. Klassische Beiträge zu einer unklassischen*

Architektur. Bauwelt Fundamente 82, Braunschweig (u.a.). S. 87-122.
 Hölscher, Tonio (2006): *Klassische Archäologie*. Grundwissen. Stuttgart.
 Kaufmann, Emil (1933): *Von Ledoux bis Le Corbusier. Ursprung und Entwicklung der Autonomen Architektur*. Wien.
 Kaufmann, Emil (1952): *Three Revolutionary Architects*, Boullée, Ledoux, and Lequeu. Philadelphia..
 Kaufmann, Emil (1990): „Architektonische Entwürfe aus der Zeit der französischen Revolution.“ In: Philipp, Klaus Jan (Hg.): *Revolutionsarchitektur. Klassische Beiträge zu einer unklassischen Architektur*. Bauwelt Fundamente 82, Braunschweig (u.a.). S. 17-33.
 Kruff, Hanno-Walter (1989): *Städte in Utopia. Die Idealstadt vom 15 - bis zum 18. Jahrhundert zwischen Staatsutopie und Wirklichkeit*. München.
 Lankheit, Klaus (1968): *Der Tempel der Vernunft. Unveröffentlichte Zeichnungen von Etienne-Louis Boullée*. Basel (u.a.).
 Lemagny, Jean-Claude (Hg.) (2002): *Visionary Architects: Boullée, Ledoux, Lequeu*. Kat. Ausst. University of St. Thomas 1968, Houston.
 Metken, Günter, Klaus Gallwitz (Hg.) (1970): *Revolutionsarchitektur: Boullée, Ledoux, Lequeu*. Kat. Ausst. Akademie der Künste Berlin 1971, Baden-Baden.
 Nerdinger, Winfried, Klaus Jan Philipp, Hans-Peter Schwarz (Hg.) (1990): *Revolutionsarchitektur: Ein Aspekt der europäischen Architektur um 1800*. Kat. Ausst. Deutsches Architekturmuseum Frankfurt am Main.
 Pérouse de Montclos, Jean-Marie (1974): *Etienne-Louis Boullée (1728-1799). Theoretician of Revolutionary Architecture*. New York.
 Philipp, Klaus Jan (Hg.) (1990): *Revolutionsarchitektur. Klassische Beiträge zu einer unklassischen Architektur*. Bauwelt Fundamente 82, Braunschweig (u.a.).
 Picon, Antoine (1992): *French Architects and Engineers in the Age of Enlightenment. Cambridge Studies in the History of Architecture*, Cambridge.
 Rabreau, Daniel, Dominique Massounie (Hg.) (2006): *Claude Nicolas Ledoux et le livre d'architecture en français - Étienne Louis Boullée, l'utopie et la poésie de l'art*. Collection Idées et débats. Editions du Patrimoine, Paris.
 Seipel, Wilfried (2000): *Ägyptomanie. Europäische Ägyptenimagination von der Antike bis heute*. Schriften des Kunsthistorischen Museums Wien, Bd. 3, Wien.
 Trempler, Jörg (2007): *Schinkels Motive*. Berlin.
 Vogt, Adolf Max (1990): *Russische und französische Revolutionsarchitektur 1917. 1789*. Bauwelt Fundamente 92, Braunschweig (u.a.).

Von Hesberg, Henner (1992): Römische Grabbauten. Darmstadt.

Werner, Friederike (2000): „Ägypten als Inbegriff des Erhabenen in der Baukunst.“ In: Seipel, Wilfried: Ägyptomanie. Europäische Ägyptenimagination von der Antike bis heute. Schriften des Kunsthistorischen Museums Wien, Bd. 3, Wien. S. 82-113.

Wyss, Beat (Hg.) (1987): Etienne-Louis Boullée: Architektur. Abhandlungen über die Kunst. München (u.a.).

Internetquellenverzeichnis:

Bott, Prof. Dr. Ing. Helmut: Stä(d/t)te der Toten. Memento Mori. Lehrveranstaltung am Städtebau-Institut der Universität Stuttgart.

URL: http://www.uni-stuttgart.de/si/stb/publikationen_pdfs/MEMENTOMORI_WEB.pdf

[Aufgerufen am 11. 09. 2012]

Hecker, Michael: „Vorwort zum Seminar Stä(d/t)te der Toten.“ In: Bott, Prof. Dr. Ing. Helmut: Stä(d/t)te der Toten. Memento Mori. Lehrveranstaltung am Städtebau-Institut der Universität Stuttgart.

S. 6-9. URL: http://www.uni-stuttgart.de/si/stb/publikationen_pdfs/MEMENTOMORI_WEB.pdf

[Aufgerufen am 11. 09. 2012]

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Kenotaph Newtons. 1784. Lavierte Federzeichnung, 39,4 x 65,5 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie.

Abb. 2 Friedhofseingang. Lavierte Federzeichnung, 36 x 110 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie.

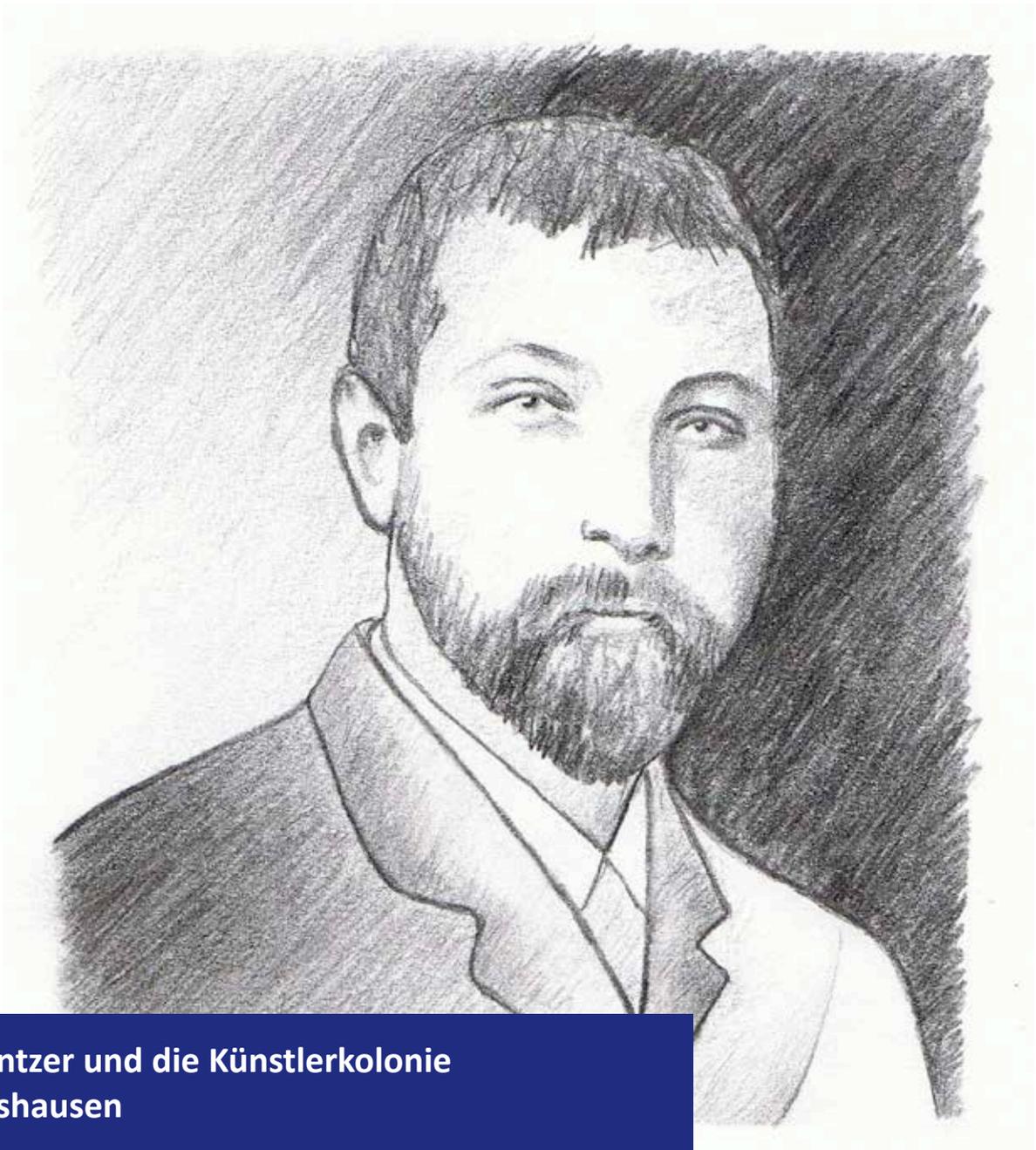
Abb. 3 Kenotaph. Lavierte Federzeichnung, 40 x 63,9 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie.

Abb. 4 Detail Kenoth. Lavierte Federzeichnung, 40 x 63,9 cm. Paris, Bibliothèque nationale, Département des Estampes et de la Photographie

Angaben zur Autorin:

Anna Katharina Bender studiert Kunstgeschichte und Archäologie an der Humboldt Universität Berlin.

E-Mail.: annakatharinabe@googlemail.com



Carl Bantzer und die Künstlerkolonie Willingshausen

Anna Peplinski

Abb.1 Porträtzeichnung von Carl Bantzer (Nach einer Fotografie um 1892)



Zusammenfassung:

Das Dorf Willingshausen in Hessen zählt zu den ältesten deutschen Künstlerkolonien, wobei sich der Ort vor allem durch die Kontinuität an KünstlerInnen auszeichnete. Heutzutage scheint dieser jedoch, im Vergleich zu anderen Künstlerkolonien, weniger bekannt zu sein, obwohl der Standort für die Malerei des 19. und frühen 20. Jahrhunderts in Deutschland von Bedeutung war. Verschiedene Generationen von Kunstschaffenden suchten Willingshausen auf und ließen sich während des Bestehens der Künstlerkolonie dort inspirieren. Ausnahmslos wird der Künstler Carl Bantzer als wesentlicher Vertreter des Malerortes angesehen und die Blütephase der Kolonie steht unweigerlich mit ihm und seinem Wirken in Zusammenhang. Carl Bantzer wurde in Willingshausen zu seinen Hauptwerken angeregt, wie etwa zum Werk „Schwämer Tanz“, welches im Laufe der Zeit zu einer „Ikone der Schwalm“ wurde.



Abstract:

The village Willingshausen in Hessen is one of the oldest German art colonies, distinguished primarily by the continuity of artists. Nowadays Willingshausen seems to be less known compared to others, although this place was significant for the painting of the 19th and early 20th Century in Germany. During the existence of the colony several generations of artists visited Willingshausen and were inspired by the local landscape, the "Schwalm". It is commonly agreed that Carl Bantzer is the essential representative of the painters place and the main phase of the colony undoubtedly related with him and his work. In Willingshausen he found inspiration for his major works, such as to the "Schwämer Tanz", which over the years became to an "icon of the Schwalm".

Willingshausen – der Weg zur Künstlerkolonie

Im 19. Jahrhundert bildeten Künstlerkolonien über mehrere Jahrzehnte hindurch bis nach der Jahrhundertwende ein verbreitetes Phänomen in Deutschland, Europa und weiteren Kontinenten. KünstlerInnen verspürten das Bedürfnis nach einem speziellen Ort, an dem sie ungestört ihrer künstlerischen Tätigkeit nachgehen konnten. Sie begeisterten sich für die Lebensweise auf dem Lande sowie für die abgelegenen Landschaften und sahen die ländliche Gegend als Impuls für ihre Kunst an. Auf diese

Weise hatten Künstlerkolonien eine wichtige Funktion für Kreative, da sie außerhalb der Konventionen der Kunstakademien alternative Darstellungsmöglichkeiten erproben konnten (vgl. Rödiger-Diruf 1998: 51). Generell sind Künstlerkolonien von Künstlervereinigungen zu unterscheiden, weil letztere lediglich einen Zusammenschluss von KünstlerInnen mit ähnlichen Interessen beschreiben (vgl. Der Kunst-Brockhaus 1983: 315). Die Bezeichnung „Kolonie“ verweist hingegen darauf, dass es sich dabei um ein real fassbares Gebiet handelt, in welches Kunstschaaffende vorgedrungen sind. Somit können Künstlerkolonien nicht mit Schulen, Vereinigungen oder Gruppen gleichgesetzt werden, da sie oftmals keinen gemeinsamen Stil prägten und die Leistungen der KünstlerInnen zu individuell waren. Alleine an einem Künstlerort waren vielfältige Kunsterzeugnisse zu verzeichnen, aber die Künstlerkolonien unterschieden sich auch voneinander.

In Bezug auf die Künstlerkolonie Willingshausen kann kein bestimmter Gründer und keine genaue Datierung ermittelt werden. Die Anfangsphase in Willingshausen wird allerdings mit Gerhardt von Reutern und Ludwig Emil Grimm (jüngerer Bruder der bekannten Märchensammler) markiert. Wiederholt reisten die beiden Künstler ab 1825 nach Willingshausen und fertigten vor Ort gemeinsam Skizzen an (vgl. Wietek 1976: 15). Insbesondere interessierten sie sich für die ländliche Gegend, die als Schwalm bezeichnet wird, und die traditionellen Trachten der dort ansässigen Bauern. Für viele der nachfolgenden Künstler bildete die Tracht der Bevölkerung gleichfalls ein begehrtes Motiv, da es sie in den verschiedensten Ausführungen, entsprechend des Anlasses, gab. Zu diesem Zeitpunkt kann jedoch noch nicht von einer Künstlerkolonie gesprochen werden. Dennoch wurde

durch von Reutern und Grimm der Weg zur Künstlerkolonie geebnet, da angeregt durch sie ab den 1830er Jahren weitere KünstlerInnen in das Dorf kamen. Durch von Reuterns Aufenthalt an der Düsseldorfer Kunstakademie verbreitet sich dort der Ruf Willingshausens als Ort der Ursprünglichkeit. Daraufhin kam eine Vielzahl von Genremalern aus Düsseldorf in das Dorf, wobei sie am Standort eine realistische Malweise praktizierten und Motive des ländlichen Lebens wählten. Beispielsweise zählte der Maler Ludwig Knaus zu den Künstlern, die in Düsseldorf studierten und wiederholt Willingshausen aufsuchten. Aufgrund seiner genauen Darstellung und Wiedergabe von menschlichen Gemütsverfassungen wird Knaus als „größte[r] Genremaler des 19. Jahrhunderts“ (Andrian-Werburg 1990: 114) gehandelt. Die Aufenthalte des Künstlers in Willingshausen stellten eine Bereicherung für ihn dar und ebenso begann mit seinem Erscheinen eine neue Ära für das Malerdorf. Bereits zu dieser Zeit erlangte Willingshausen Bekanntheit aufgrund der diversen Künstleraufenthalte. Die nächste Generation von Künstlern im Dorf, zu denen der Maler Adolf Lins gehörte, wendete sich verstärkt der Landschaftsmalerei zu. Die Farbe wurde nicht mehr so gedämpft wie im Genre verwendet, sondern hatte denselben Stellenwert wie das Motiv (vgl. Küster 2006: 37). Die KünstlerInnen hielten oftmals den Wechsel der Tages- und Jahreszeiten in ihren Skizzen fest. Die meisten Kunstschaaffenden kamen in den Sommermonaten, da die Wetterbedingungen sich gut für Studien in der Natur eigneten. Darüber hinaus war die Zeit der Kirmes besonders bei den MalerInnen beliebt, „da man hier das in dekorative Trachten gekleidete Landvolk beim Feiern studieren und selbst an den dörflichen Festen teilnehmen konnte“ (Rödiger-Diruf

1998: 172).

Carl Bantzer und die Blüte der Künstlerkolonie

Grundlegend wird die vierte Entwicklungsperiode der Kolonie als Blütezeit eingeschätzt, denn im Zeitraum von etwa den 1880er Jahren bis zum ersten Weltkrieg wurde der Studienort ersichtlich populärer. Zu jener Zeit war eine hohe Frequenz von KünstlerInnen in dem Dorf zu verzeichnen, was unter anderem auf Carl Bantzer zurückzuführen war. Er kam 1887 das erste Mal nach Willingshausen und reiste in den folgenden Jahren immer wieder an, um die Sommermonate dort zu verbringen. Anfänglich wollte er Willingshausen aufgrund der Anwesenheit der vielen Maler aus Düsseldorf nicht aufsuchen, zumal er befürchtete mit den Künstlern nicht mithalten zu können (vgl. Küster 2006: 48). Sein Unbehagen legte sich allerdings schnell, da er sich in der Künstlergemeinschaft wohl und mit der Schwalm verbunden fühlte. Diese Tatsachen können als Gründe angesehen werden, weshalb er von da an so gut wie jedes Jahr in das Malerdorf zurückkehrte. Vornehmlich suchte er die ländliche Umgebung immer dann auf, wenn er emotional aufgewühlt war, da die Natur auf ihn beruhigend wirkte (vgl. Küster/Wittstock (Hrsg.) 2002: 14). An jenem Ort malte er vor allem die ländliche Bevölkerung. Schließlich gehörten die Bauern der Schwalm zu seinen ersten Kindheitserinnerungen, da er am 6. August 1857 in Ziegenhain, einem benachbarten Ort von Willingshausen, geboren wurde. Die Eindrücke aus der Kindheit prägten ihn nachhaltig, sodass es ihn nach seiner Malereiausbildung in Berlin und Dresden wieder in das Gebiet der Schwalm zog, um geeignete Modelle für eines seiner Werke zu finden (vgl. Kunstgeschichtliches Seminar (Hrsg.) 1977: 9).



Abb. 2 Zeichnung nach Carl Bantzers Gemälde „Schwälmer Tanz“ von 1898
 (Hinweis: Das Bild „Schwälmer Tanz“ ist unter folgendem Link in Farbe einzusehen:
http://www.uni-marburg.de/uni-museum/bildende_kunst/sammlung_huelsen/bantzer/image_view_fullscreen)

Bildmotivik und Stil Carl Bantzers

Zunächst blieb Bantzer mit seiner Malerei dem akademischen Stil der Historienmalerei verpflichtet (vgl. Andrian-Werburg 1990: 58f). Meistens malte er Personen, die er persönlich kannte, da es ihm um ein Ergründen der Seelenzustände der Personen ging. Die Bauern darunter stellte er dabei stets würdevoll und stolz dar (vgl. Wietek 1976: 20). Eine besondere Affinität verspürte auch Bantzer gegenüber der Tracht der Landbevölkerung. Die Tracht hatte sich „mehr als in anderen Gegenden Hessens und Deutschlands überhaupt seit langer Zeit erhalten und [war] so beschaffen, dass in ihr sowohl Ernst wie Heiterkeit, tiefste Trauer und höchste Lust durch Form und Farbe stärksten Ausdruck fanden“ (Küster 2006: 22). In einem seiner frühen Werke aus Willingshausen, der

„Abendmahlsfeier in einer hessischen Dorfkirche“, spielte die Tracht als Bildmotiv bereits eine Rolle, jedoch noch keine übergeordnete. Was dem Bildnis noch fehlte war eine farbige Ausdruckskraft. Diese entwickelte er im Lauf der nächsten Jahre in der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit mit seinen Kollegen und der Beschäftigung mit der Freilichtmalerei (vgl. Küster/ Wittstock (Hrsg.) 2002: 24). Außerdem besuchte er in dieser Zeit den Malerort Goppeln bei Dresden, der sich durch eine impressionistische Malweise der anwesenden Künstler auszeichnete. Des Weiteren hielt er sich oft in Paris auf, was ihn zusätzlich prägte. Nichtsdestotrotz hat er sich Zeit seines Lebens nie vollkommen dem „Impressionismus französischer Art“ verschrieben. Nicht zu verkennen sind aber die impressionistischen

Einflüsse bei einem weiteren seiner Hauptwerke. Dabei handelt es sich um das Werk „Schwälmer Tanz“, welches im Laufe der Zeit sogar zu einer „Ikone der Schwalm“ wurde (vgl. Küster 1993: 108).

Vom Einfangen der Stimmung und der Dynamik - Der „Schwälmer Tanz“

Ursprünglich hatte Carl Bantzer vorgehabt einen Kirmesabend zu malen, da er einmal in der Schwalm eine ausgelassene Feier miterlebt hatte. Jedoch kam es in den folgenden Jahren nicht zu einer Umsetzung des Werkes und mit der Zeit wurde die Kirmes nicht mehr so lebhaft gefeiert, sodass er entschied, sich ausnahmslos auf eine Szene eines heiteren Festes zu beschränken. Daher wählte er den „Schwälmer“ als Motiv, wobei es sich um einen traditionellen

Tanz aus der Region handelt. Bei diesem Gemälde, wie auch bei anderen Werken, ging er zunächst von einer Idee aus, die er durch eine konstruierte Bildkomposition umzusetzen versuchte. Eher selten sind Werke direkt vor der Natur bzw. vor dem Modell entstanden und ebenso selten sind sie realistisch wiedergegeben worden. Die ländliche Umgebung der Schwalm regte ihn zu einem Bildeinfall an, wobei ihm bei der Umsetzung seiner Kunst die persönliche Empfindung als Antrieb diente. Im Anschluss reflektierte er seine Leitidee, die er danach mit Hilfe technischer Verfahren verwirklichte. Somit ist festzuhalten, dass Bantzer die Bildwelt inszenierte, um die Aussagekraft zu steigern (vgl. Kunstgeschichtliches Seminar (Hrsg.) 1977: 20). Erhalten sind zu dem genannten Gemälde verschiedene Dokumente, die Bantzer als Hilfsmittel dienten. Dazu gehören Skizzen, aber auch Fotografien, die er auf einem Tanzplatz aufgenommen hatte.

Im Allgemeinen lässt sich seinen Werken immer eine gewisse Grundstimmung, entweder eine heitere oder ernste, entnehmen. Sein Hauptinteresse beim Gemälde „Schwämer Tanz“ galt der Erzeugung des Eindrucks der Bewegtheit, um auf diese Weise die Lebensfreude der Tanzenden einzufangen. Er wollte die bestimmte Stimmung der tanzenden Gruppe ausdrücken, ohne dabei einzelne Person in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Bantzer 1993: 124).

Mit den Arbeiten zum Werk „Schwämer Tanz“ begann er 1896. Die Fertigstellung dauerte etwa zwei Jahre, weil er mehrere Male von Neuem anfang. Auf dem vollendeten Werk ist eine Ansammlung junger Tanzpaare abgebildet, die mit einer festlichen Garderobe bekleidet sind. Der Tanz findet unter freiem Himmel statt, da im Hintergrund Baumstämme und Laub zu sehen sind, die die Tänzer umrahmen (vgl. Rödiger-Diruf 1998:

175). Das Bild ergibt von links nach rechts gelesen die Phasenabfolge des „Schwämers“. Wenn diese einzelnen Sequenzen des Tanzes nacheinander gesehen werden, ergibt sich zusammengefasst eine fließende Schrittfolge. Wie bei einem Film wurden Bewegungsabläufe auf dem Werk veranschaulicht. Das Einfangen flüchtiger Momente bezeichnete eine neuartige Darstellungsweise, die mit der Möglichkeit der Fotografie unterstützt wurde (vgl. Kunstgeschichtliches Seminar (Hrsg.) 1977: 119).

Dementsprechend zeichnet das Bild primär die dynamische Bewegung aus, die mittels verschiedener Elemente erzeugt wird. Insbesondere demonstrieren die Trachten der Tanzenden Lebhaftigkeit, unter anderem dadurch, dass die Röcke durch die Tanzbewegungen ins Schwingen versetzt wurden. Ein rhythmisches Schwingen der Röcke wird ebenso durch die Farbigkeit der Oberfläche verstärkt. Aufgrund der spezifischen Verwendung der Farbe entsteht eine Dynamik, die über die Tanzbewegungen hinaus gesteigert wird. Dabei nimmt auch der Rückenschmuck der Frauen, welcher als „Brett“ bezeichnet wird, einen hohen Stellenwert ein. Dieser bildet ein wichtiges Motiv des Werkes, da es in der Mitte platziert ist und auf diese Weise den Blick des Betrachters einfängt (vgl. Kunstgeschichtliches Seminar (Hrsg.) 1977: 118). Der Schmuck wie auch die Saumbänder der Röcke der Frauen und die Tücher, die die Männer in einer Hand halten, weisen kräftige Farbtöne auf. An diesen Motiven lassen sich abermals deutliche Kontraste identifizieren. Offensichtlich ist ein komplementärer Kontrast vorhanden, da beispielsweise rote Elemente der Tracht der Frauen durch grüne Bestandteile sowie gelbe durch violette aufgebrochen werden. Trotz dieser ausdrucksstarken Farben, hat Bantzer nicht darauf verzichtet Einzelheiten, wie z. B. an

der Kleidung der Tänzer, darzustellen. In dem Fall behauptet sich aber der koloristische Standpunkt gegenüber dem folkloristischen Detail, da die Verwendung der Farbe fast wie ein Ornament erscheint. Zusammen erzielen die Farben und der Bewegungsfluss einen rauschhaften Eindruck (vgl. Küster 1993: 108). Die Farben wirken bewegt und entsprechen damit der Technik des Impressionismus. Ferner sind im Werk verschiedenartige Kunststile ersichtlich, so etwa der Jugendstil, zumal die Flächendekoration dahin deutet. Trotz allem bildet das Werk eine Einheit und fügt sich in den Stand der Kunstentwicklung zu dieser Zeit ein. Im Ganzen wirkt das Gemälde „Schwämer Tanz“ sinnlich, heiter und unbeschwert, sodass es als ein positives Symbol für das Leben aufgefasst werden kann (vgl. Küster/ Wittstock (Hrsg.) 2002: 26). Carl Bantzer erhielt für das Werk gebührende Anerkennung. Es wurde im Münchner Glaspalast ausgestellt und im Jahre 1900 auf der Weltausstellung in Paris präsentiert (vgl. Küster 1993: 109).

Zusammenfassend weist Carl Bantzer ein umfassendes Oeuvre auf, wobei er sich ständig künstlerisch weiterentwickelte, auch wenn seine Veränderungen nicht gravierend waren (vgl. Küster 1993: 105). Eine Zeit lang war sein Werk dadurch gekennzeichnet, dass die Farbe bzw. das Licht eine zentrale Rolle spielten und das Motiv weniger bestimmend war. Im Gegensatz dazu dominierte in anderen Schaffensphasen das Motiv (vgl. Küster 1993: 65). Oftmals zeigen seine Werke eine realistische Malweise, weshalb vermeintlich angenommen werden kann, dass er lediglich mit seiner Kunst das Leben der ländlichen Bevölkerung in Hessen dokumentierte. Gleichwohl enthalten seine Werke auch subjektive Elemente. Resümierend gestaltet es sich schwer, die künstlerischen Leistungen von Bantzer einzelnen

Epochen zuzuordnen, da er mit seiner Kunst zwischen diesen stand. „Im Stil huldigte er anfangs einem Impressionismus, der sich aber mehr und mehr sachlich und persönlich wandelte zu einer eigentlich außerhalb jeder >Richtung< stehenden Eigenart“ (Küster 1993: 123).

Unterdessen war er nicht nur als Künstler tätig, sondern auch als Lehrer und Kulturpolitiker. Bereits seit 1893 war er Vorsitzender der Dresdener Sezession und wurde somit zu einer Hauptfigur der oppositionellen Bewegung in Sachsen. Mit der Sezession in Deutschland konnte der Vorsprung der französischen Kunst innerhalb weniger Jahre überwunden werden. In Deutschland entstand ein Impressionismus, der allerdings vom französischen unterschied und keine einheitliche Strömung bildete (vgl. Küster/Wittstock (Hrsg.) 2002: 34). Die Sezessionsbewegungen sind insofern wichtig für die Kunstentwicklung in Deutschland, weil sich aus ihnen die Moderne bildete. Zudem unterrichtete er im selben Jahr seines Dienstes als Vorsitzender eine Damenmalklasse. Anschließend war er ab 1896 an der Dresdener Kunstakademie als Lehrperson tätig. Über zwei Jahrzehnte reiste er zu Studienzwecken mit seinen Schülern nach Willingshausen und führte auf diese Weise über hundert Künstler in das Malerdorf (vgl. Bantzer 1993: 148). Durch den Aufenthalt Bantzers und seiner Schüler wurde es hektischer im Dorf, doch stieg dadurch die Anzahl qualitativ hochwertiger Arbeiten. Als Lehrer vertrat er eine liberale Haltung und überdies soll ihn sein Einfühlungsvermögen ausgezeichnet haben, weshalb ihn viele Schüler und Malerkollegen schätzten (vgl. Küster/Wittstock (Hrsg.) 2002: 34). Ihm war es wichtig, dass seine Studenten die technischen Grundfertigkeiten des Malens und Zeichnens nach der Natur beherrschten. Dennoch konnten seine Schüler verschiedenartige Kunststile

erproben und beispielsweise einen expressiven Malstil entwickeln. Zu seinen Schülern gehörten spätere Dadaisten und Expressionisten wie Kurt Schwitters, Conrad Felixmüller und Karl Hofer, die auch in Willingshausen tätig waren.

Künstlerkolonie Willingshausen – Vom Zusammenhalt und von der Auflösung

An dem Standort soll ein enger Zusammenhalt zwischen den KünstlerInnen geherrscht haben. Sie arbeiteten konzentriert und produktiv während der Sommermonate, trotz allem kam dabei das Vergnügen nicht zu kurz (vgl. Küster 2006: 64). Das Gasthaus „Haase“ hatte für mehrere Generationen von Künstlern als Unterkunft für ihre Aufenthalte gedient. In diesem Gasthaus wurde den Kreativen ein spezieller Raum, das „Malerstübchen“, zur Verfügung gestellt, das wahrscheinlich seit den 1860er Jahren besteht. In das „Malerstübchen“ kehrten die Künstler am Abend nach der Beendigung ihrer Naturstudien ein, um in fröhlicher Stimmung zusammen zu sein. „Im Malerstübchen wurde erzählt und gescherzt, gelacht und gesungen, getrunken, geraucht und wieder getrunken. Immer wieder fand sich ein besonderer Anlass, ein glücklicher Einfall, dem neuen Abend neue Würze zu geben“ (Bantzer 1993: 22).

Beim gemeinsamen Zusammensitzen im „Malerstübchen“ porträtierten sich die KünstlerInnen gegenseitig und fertigten humoristische Zeichnungen an. Daneben wurde das „Malerstübchen“ von Malern selbst gestaltet. Insbesondere ist die Tür des Raumes zu erwähnen, auf welcher sich verschiedene Künstler der mittleren Phase der Kolonie mit Malereien verewigt haben (vgl. Bantzer 1993: 22). Aus den Werken, die im Kreise der KünstlerInnen im „Malerstübchen“ entstanden sind, lässt sich ein Verbundenheitsgefühl entnehmen. Ein künstlerisches

Manifest hingegen gab es in Willingshausen nie. Nichtsdestotrotz war der herzliche und tolerante Umgangston zwischen den Personen wohl neben der ländlichen Abgelegenheit ein wichtiger Faktor, weshalb Willingshausen in dem Maße Andrang verzeichnen konnte. Ferner wirkte sich diese positive Atmosphäre auf die Werke der Künstler aus. Unter den Malerkollegen erfuhren sie Bekräftigung zum kreativen Schaffen in der ländlichen Umgebung. Dieser Zusammenhalt beflügelte die Künstler zur Weiterentwicklung ihrer künstlerischen Werke abseits der Akademie.

Schließlich war mit dem ersten Weltkrieg ein deutlicher Einschnitt im Fortgang eines unbeschwernten Kolonielebens offensichtlich. Die Auswirkungen des Krieges waren nicht auszublenden, da einige der Maler in diesem ums Leben kamen. Die Aufenthalte der KünstlerInnen nahmen rapide ab, sodass Willingshausen als Künstlerkolonie in den 20er und 30er Jahren an Bedeutung verlor. Letztlich galt nach der Jahrhundertwende die Malerei, die in der Kolonie praktiziert wurde, zunehmend als konservativ, angesichts aufkommender Strömungen wie die des Expressionismus. Ebenso wenig wie ein festes Gründungsdatum existiert, kann keine genaue Datierung der Auflösung der Kolonie vorgenommen werden. Die Phase nach dem ersten Weltkrieg wird allerdings als Niedergang der Kolonie angesehen (vgl. Bantzer 1993: 57).

Nach seiner Lehrtätigkeit in Kassel widmete sich Carl Bantzer wieder verstärkt der Kunst, wogegen zu seinem Spätwerk wiederum häufig Landschaften zählen. Ab den 1920er Jahre wurden seine Werke zunehmend als Gegenpol zum Expressionismus gehandelt, da diese dem Geschmack eines konservativen Publikums entsprachen. Darüber hinaus wurden seine Bildnisse,

wie auch die anderer Künstler der Künstlerkolonie Willingshausen, in zunehmendem Maße für die nationalsozialistische Ideologie missbraucht. Beispielsweise wurden sie dahingehend interpretiert, dass sie den bäuerlichen Eigensinn wiedergaben und eine bestimmte Rasse von „gesunden“ Menschen verkörperten. Jedoch ging es dem Künstler nicht um eine ideologische Verklärung von Personen. Letztlich waren seine Ansichten gegenüber dem nationalsozialistischen Regime ablehnend und skeptisch. Als Bantzer am Ende seines Lebens für sein Lebenswerk geehrt wurde, fiel dies jedoch in die Zeit des Nationalsozialismus. Carl Bantzer erlag im Jahre 1941 im Alter von 84 Jahren den Folgen eines Hirnschlags (vgl. Kunstgeschichtliches Seminar (Hrsg.) 1977: 19). Damit starb der wichtigste Vertreter Willingshausens und seit dieser Zeit kann definitiv von keiner Künstlerkolonie mehr die Rede sein (vgl. Küster 2006: 103).

Heutzutage wird er als bedeutendster „Hessenmaler“ aufgefasst (vgl. Küster 1993: 7). In Bezug auf seine Rezeption lässt sich jedoch kritisieren, dass seine Leistung in den letzten Jahrzehnten als Bauern- und Heimatmaler unterschätzt wurde. Sein künstlerischer Beitrag ist vielfältiger, da dieser von der Landschaftsdarstellung, über Porträts einzelner Personen und Gruppenbildnissen bis hin zur Darstellung von Bauwerken reicht, weshalb der Künstler nicht bloß auf einen Heimatkünstler reduziert werden sollte. Letzten Endes kann Carl Bantzer ebenso wie das Phänomen der Künstlerkolonien „zwischen Tradition und Aufbruch in die Moderne“ verortet und bewertet werden.

Literatur:

- Andrian-Werburg, Bettina von (1990): Schwälmer Arbeitswelt in der Sicht Willingshäuser Künstler des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Ideologiekritische Studien zur volkskundlichen Bildquellenforschung. Marburg: Univ. Diss.
- Bantzer, Carl (1993): Hessen in der deutschen Malerei. Bearb., erw. und neu hrsg. von Angelika Baeumerth. 5. Auflage. Marburg: Hitzeroth.
- Buchholz, Kai (Hrsg.) (2001): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Institut Mathildenhöhe Darmstadt. Bd. 1 – 2. Darmstadt: Häusser.
- Der Kunst-Brockhaus (1983): Aktualisierte Taschenausgabe. In 10 Bd. Band 5. Mannheim u.a.: BI-Taschenbuchverlag.
- Kunstgeschichtliches Seminar (Hrsg.) (1977): Carl Bantzer. Synthetischer Realismus. 1857 - 1941. Foto / Zeichnung / Gemälde. Katalog zur Ausstellung im Schloß und Rathaus Marburg. Marburg: Verlag des Kunstgeschichtlichen Seminars der Universität Marburg.
- Küster, Bernd (2006): Künstlerkolonie Willingshausen. Fischerhude: Atelier im Bauernhaus.
- Küster, Bernd/ Wittstock, Jürgen (Hrsg.) (1993): Carl Bantzer. Aufbruch und Tradition. Ausstellungskatalog. Bremen: Donat Verlag 2002.
- Küster, Bernd: Carl Bantzer. Marburg: Hitzeroth.
- Rödiger-Diruf, Erika (1998): Deutsche Künstlerkolonien 1890 - 1910. Worpsswede, Dachau, Willingshausen, Grötzingen, Die „Brücke“ Murnau. Karlsruhe: Städtische Galerie.
- Wietek, Gerhard (Hrsg.) (1976): Deutsche Künstlerkolonien und Künstlerorte. München: Thiemig.
- Wollmann, Jürgen A. (Hrsg.) (1992): Die Willingshäuser Malerkolonie und die Malerkolonie Kleinsassen. Schwalmstadt-Treysa: Selbstverlag des Herausgebers.

Internetquellenverzeichnis:

- Carl Bantzers Gemälde „Schwälmer Tanz“ von 1898; Marburger Universitätsmuseum: http://www.uni-marburg.de/uni-museum/bildende_kunst/sammlung_huelsen/bantzer/image_view_fullscreen (Stand: 05.06.2012)

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1: Zeichnung (nach einer Fotografie von Carl Bantzer um 1892; Privatbesitz, Aus: Küster, Bernd: Carl Bantzer. Marburg: Hitzeroth 1993. S.48); Anna Peplinski (2012)
- Abb. 2: Zeichnung (nach Carl Bantzers Gemälde „Schwälmer Tanz“ von 1898; Marburger Universitätsmuseum, unter: [URL: www.uni-marburg.de/uni-museum/ueberblick](http://www.uni-marburg.de/uni-museum/ueberblick) (letzter Zugriff: 05.06.2012)); Anna Peplinski (2012)

Angaben zur Autorin:

Anna Peplinski, studierte die Fächer Kunst und Pädagogik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn.

E-Mail: AnnaPeplinski@web.de



Im Rausch der Großstadt. Berlin im Kontext expressionistischer Kunst.

Claudia Träger

Abb. 1 Berlin, Mitte, Berlin/Leipziger Platz, 1915, Ansichtskarte



Zusammenfassung:

Inwieweit sich das in kürzester Zeit zur Großstadt entwickelnde Berlin der Wilhelminischen Ära hinsichtlich seiner atmosphärischen Eindrücke auf die Kunst des Expressionismus auswirkte, soll das zentrale Thema des folgenden Artikels sein. Was bleibt sind Zeugnisse künstlerischer Sichtweisen, die die BetrachterInnen mitnehmen auf eine Zeitreise in die Anfänge einer aufkeimenden Metropole.

Die damals noch recht junge Reichshauptstadt entwickelte erst mit Einzug der Großindustrie und Ausbau der Infrastruktur ihren großstädtischen Charakter und wuchs aufgrund der rapiden Bevölkerungszunahme sowie räumlichen Ausdehnung für einige Jahre schneller als jede andere Großstadt dieser Welt. Neben Aufstieg, Reichtum und Macht kam es jedoch gleichermaßen zu Armut, Ausbeutung und entsprechenden Wohnverhältnissen, sodass jene nah beieinander liegenden Extreme zwangsläufig zu polarisierenden Standpunkten in der Gesellschaft führten. Die insbesondere aus antiurbanen Tendenzen erwachsenen Reformbewegungen vertraten, ob links oder rechts orientiert, den zentralen Gedanken der Stadtfucht. Da das Gefühl der Kulturkrise vor allem in den Schriften Nietzsches artikuliert und verschärft wurde, stellte der Philologe und Philosoph hinsichtlich jenes Aufbruchswillens eine Schlüsselfigur dar. Dies tat er auch im Kontext expressio-

nistischer Kunst, wie sie die „Brücke“ als erste deutsche Künstlergruppe praktizierte. Ihre Geisteshaltung zeichnete sich durch lebensreformerische Ansätze aus und wurde insbesondere durch die Jugendbewegung beeinflusst.

Die innovative durch spontane Ursprünglichkeit geprägte Bildsprache entstand unter Einbezug des subjektiven Erlebnisses und der persönlichen Emotion und war nicht mehr Stil-, sondern Ausdruckskunst. Auf welche Weise sich der rasante und berauschende Rhythmus der Großstadt und Wahlheimat Berlin in der Wahrnehmung und dem Stil der „Brücke“-Künstler niederschlug, soll beispielhaft anhand des Werks „Nollendorfplatz“ von Ernst Ludwig Kirchner demonstriert werden.



Abstract:

The way Wilhelminian Berlin influenced the art of Expressionism is going to be the central topic of the following article. For this, we dive into the evidence of several artistic perceptions; propelling us on a journey back to the beginning of this burgeoning metropolis.

It was not until the advent of large scale industry and the development of Berlin's infrastructure that the young imperial capital adopted its metropolitan character. The rapid demographic increase and the corresponding expansion of the city made Berlin the fastest

growing city in the world for several years. However, beneath its expansion, power and richness the new metropolis was marked by poverty, exploitation and slums at the same time. Such extremes inevitably led to polarizing the attitudes of the people. Regardless of their political leanings, most of the reform movements based on anti-urban tendencies shared the idea of leaving the city forever. Such a kind of cultural crisis was picked out as a central theme in Nietzsche's writings which is why this philologist and philosopher represented a key figure in this context. He also became a key figure with regard to Expressionism. This is especially true of the art that was practiced by the first German artists' association called "Brücke" whose attitude was primarily derived by the German Youth Movement.

Their innovative picture language showed a spontaneous and native quality emerging from their subjective perception and personal emotion. The way in which the rapid and exhilarating rhythm of Berlin influenced those artists' perception and style can for instance be seen within Ernst Ludwig Kirchner's piece "Nollendorfplatz".

Berlin zwischen Antiurbanismus und großstädtischer Faszination

Die bereits aus den 1880er Jahren stammende Aussage, die Luft Berlins sei für „die Menschen wie der Alkohol, das Morphinum, das Kokain, erregend, belebend, abspannend, tödend, [...]“ (Joll 1993: 29) spiegelt die ambivalente Atmosphäre eines großstädtischen Rauschgefühls wider, ein Zustand, der zwischen sprühender Vitalität und nervlicher Ermattung, zwischen Leben und Tod, zwei scheinbar nah beieinander liegende Extreme miteinander verbindet.

In der Tat lagen die Extreme hinsichtlich der soeben gegründeten Hauptstadt nah beieinander. Mit der Kaiserkrönung Wilhelm I. im Jahr 1871 war Berlin quasi über Nacht (vgl. Stöver 2010: 32) von der einst provinziellen Königsstadt Preußens zur Hauptstadt des neuen Kaiserreichs avanciert (vgl. Moeller 1993: 9). Die sich innerhalb kürzester Zeit mittels der Industrialisierung vollziehende Entwicklung sowie der damit einhergehende Wachstumsschub riefen neben Wohlstand und Fortschritt, ebenfalls Massenelend und Krankheit hervor, wodurch eine neutrale Haltung nur schwerlich bestehen konnte. Was für die einen „Abscheu, Ekel und Stadtflucht [...] [bedeutete, äußerte sich bei den anderen in] – Metropolenekstase [...] eine Frontbildung, die sogar noch den Ersten Weltkrieg überdauerte“ (Hepp 2001: 85).

So diagnostizierte Simmel in seinem Essay „Die Großstädte und das Geistesleben“ aus dem Jahre 1903 eine „Steigerung des Nervenlebens“ großstädtischer Individuen, als Folge des großstädtischen Tempos, der konstant wechselnden Eindrücke, der Exaktheit sowie der „ ‚Verstandesherrschaft‘ und [dem] rechnenden Geist im Sinne einer funktionierenden Geldwirtschaft [...]“ (ebd.). Zwar nannte er als Schlussfolgerung den mehr oder weniger negativ

behafteten Begriff der ‚Blasiertheit‘, welcher keinem Gemütszustand mehr vorbehalten sei als dem des Großstädters, dennoch kommt Simmel laut Hepp (2001) innerhalb der polarisierenden Frontbildung „Die Rolle eines Schiedsrichters [...]“ (ebd.: 84 u. 85) zu, eine Haltung, die insbesondere mittels des letzten Absatz seines Essays deutlich wird, als er schreibt: „ – unsere Aufgabe [ist] nicht, anzuklagen oder zu verzeihen, sondern allein zu verstehen“ (Ebd.).

Vom positiven Standpunkt aus betrachtet, zog die Metropole neben technischem Fortschritt hauptsächlich

„deshalb Menschen an, weil sie Macht, Geld, Ruhm oder zumindest größere Möglichkeiten in vielen Bereichen des Lebens bot als das Land. Vor allem bot sie soziale Mobilität und Unabhängigkeit: ‚Stadtluft macht frei‘ in mehr als nur einem Wortsinn. Die Stadt bot ein Entrinnen vom Druck der Familie und der Zensur des Dorfes. Sie verlieh denjenigen, die es wollten, Anonymität und die Freiheit ‚to live one’s own life‘, ‚vivre sa vie‘, kurz: die Freiheit, das große romantische Ideal der Selbstverwirklichung zu praktizieren oder Nietzsches Befehl zu folgen: ‚Werde, was Du bist!‘ (Joll 1993: 30).“

Insbesondere Berlin galt in diesem Kontext zunehmend als ein Zentrum politischer sowie wirtschaftlicher Macht und somit als ein Ort, an den die Menschen kamen, um Karriere zu machen. Dabei trat dem Konzept der Modernisierung, d.h. dem Glauben, die innovative Gestaltung der Stadt verbessere den Lebensstandard, das Konzept der Konservierung jeglicher Traditionen entgegen, wodurch alles das verurteilt wurde, was die Großstadt in irgendeiner Weise verkörperte. So bestand beispielsweise „das Bild der Stadt als Brutstätte der Revolution [...]“ sowie die Angst vor der „Entpersönlichung und [...] Uniformität des Stadtlebens

[...]“ (ebd.: 32).

Unter den deutschen Kulturpessimisten war es neben Julius Langbehn in „Rembrandt als Erzieher“, insbesondere Oswald Spengler in „Der Untergang des Abendlandes“, welcher die Großstadt als „Steinkoloß“ bzw. „steinerne Masse“ betrachtete, die den Kulturmenschen in Besitz nehme und ihn zu ihrem Opfer mache (vgl. Spengler 1922: 117). Während die Großstadt „als entmenschlichte[r], unpersönliche[r] Moloch [betrachtet wurde], der alles verschlang, was mit ihm in Berührung kam.“ (Joll 1993: 33), galten die ländlichen Tugenden sowie die national, traditionell verwurzelten Bauern als scheinbares Ideal bzw. Inbegriff des Natürlichen. „Das Rad des Schicksals rollte dem Ende zu; die Geburt der Stadt zieht ihren Tod nach sich. Anfang und Ende, Bauernhaus und Häuserblock verhalten sich wie Seele und Intelligenz, wie Blut und Stein“ (Spengler 1922: 120). Die verhasste Großstadt wurde dabei in den Schriften nationalistischer Intellektueller, wie es u.a. Spengler und Langbehn waren, zur Projektionsfläche antisemitischer Gefühle. Während sie mit der Idealisierung des Landlebens auf den Erhalt und die Erneuerung nationaler Identität abzielten, assoziierten sie Berlin mit Kapitalismus, Judentum, Entwurzelung und Weltbürgertum. Darüber hinaus betrachteten auch die Linken die Metropole als Übel, da es ihrer Auffassung nach ein Synonym der kapitalistischen Gesellschaft darstellte. „[E]inige von ihnen träumten davon, die Stadt für immer zu verlassen und Erfüllung in idealen ländlichen Gemeinschaften zu suchen“ (Joll 1993: 34). Insgesamt war es jedoch nur eine Minderheit an Extremisten, die die gesamte Moderne aufgrund ihrer negativen Seiten zu verwerfen beabsichtigte. Der Großteil der Bevölkerung strebte nach einer Balance zwischen Natur und einer den Lebensstandard verbessernden technischen

Zivilisation (vgl. Schulz 1993: 71).

Reformerische Bewegungen als Reaktion auf Industrialisierung und Urbanisierung

Dennoch setzte die sogenannte „Stadtflucht“ verstärkt ein, welche von verschiedensten Reformbürgerlichen Gruppen, wie beispielsweise den „Boheme-Anarchisten und Sozialutopisten, [den] Freiland- und Gartenstadtsiedler[n], [den] Gründer[n] vegetarischer Kolonien und [den] Landschulheim-Pädagogen.“ (Hepp 2001: 85) betrieben wurde.

Neben der Gartenstadtbewegung, war es vor allem die „Siedlungsbewegung, [...] [die] in paradigmatischer Weise die Impulse zur Stadtflucht [vereinigte] [...] und von der Jahrhundertwende bis nach dem Ersten Weltkrieg unter dem Einfluß von Lebensreformern und Jugendbewegten ihre Blütezeit erlebte [...]“ (ebd.). Trotz verschiedener politischer sowie weltanschaulicher Tendenzen, bestand ein gemeinsamer Grundgedanke. Dieser umfasste das Ideal der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit, die Verweigerung bestehender Produktionsverhältnisse, das Ziel der Landkommune als Lebensgemeinschaft sowie den Wunsch eines naturnahen Lebensstils abseits der Großstadtzivilisation und Entfremdung (vgl. ebd.).

„Ob Reformkost, Reformkleidung oder Freikörperkultur, immer ging es [bezüglich der Lebensreformen] um neu erdachte Verhaltensregeln für ein Leben in einer zunehmend artifiziellen Welt.“ (Rohkrämer 2001: 80). Aufzufassen waren die „Reformvorschläge [...] vor allem [als] ein Bruch mit der Tradition“ (ebd.: 80). Auch wenn die Lebensreformer bei der Umsetzung ihrer Ideale oft auf Sozialformen und Lebensmuster aus einer Ära vor dem Industriekapitalismus zurückgriffen, bestand die primäre Intention darin, zukunftsfähige Ideen

und Verfahrensweisen zu entwickeln (vgl. Klönne 2001: 32). Statt einer Flucht vor der Moderne, ging es vielmehr darum, die damit einhergehenden negativen Begleiterscheinungen zu überwinden und damit zu einer modifizierten besseren Moderne zu gelangen (Rohkrämer 2001: 71).

Die deutsche Jugendbewegung befand sich diesbezüglich mit an vorderster Front und trug entscheidend (vgl. Klönne 2001: 31) zur Entfaltung der Siedlungsbewegung und Stadtflucht bei. Ihre Absicht mit bestehenden Konventionen des wilhelminischen Kaiserreichs brechen zu wollen, um Raum für die individuelle Entfaltung zu schaffen (Hein 2001: 212), spiegelte den Versuch sich aus den Zwängen ihrer bürgerlich-großstädtischen Elternhäuser zu befreien.

„[Z]ugleich [war es] der Versuch, einen Widerstand zu artikulieren gegen die Zerstörung der Landschaft, die Verhäßlichung der Städte und Dörfer, gegen soziale Ungleichheit und die Herrschaft des Geldes. In selbstaufgelegter Bedürfnislosigkeit suchte die Jugendbewegung das einfache Leben abseits des Großstadtgetriebes und eine ursprünglichere Kultur abseits der Unterhaltungsindustrie. In der Gemeinschaft der Gleichaltrigen suchten sie Wege aus der Vereinsamung und Entfremdung, teilweise auch aus der Trennung der Geschlechter und der sozialen Klasse“ (Kerbs 2006: 126).

Repräsentativ für jene deutsche Jugendbewegung war die sogenannte Wandervogelbewegung. Wie in zahlreichen wilhelminismuskritischen Alternativbewegungen seit 1890, wurden auch unter den Jugendbewegten laut Linse (2001) Nietzsches Schriften rezipiert (Linse 2001: 165), wobei der „Philologe und Philosoph [...] eine Schlüsselfigur für den Aufbruchswillen der Jugend [...]“ (Becker 2010: 104) darstellte.

Aspekte, welche die Jugendbewegung und Nietzsche gemeinsam hatten, waren, neben der „Zivilisationskritik, die Forderung nach einer neuen Schule und Erziehung, nach Selbsterziehung, die Lebensreform, [...] [und] schließlich eine Art Entschlußrhetorik [...], ein Wille, eine Aufbruchspannung hin zu etwas Neuem, etwas Ungewissem“ (Schneider 2001: 169).

Dabei war es hauptsächlich das Gefühl der Kulturkrise, mit welchem sich Anhänger unterschiedlicher Reformbewegungen konfrontiert sahen und welches in den Schriften Nietzsches sowohl artikuliert, als auch zusätzlich verschärft wurde.

Die expressionistische Kunst - Impulsgeber, Ideologie und Stil des ‚Brücke‘-Expressionismus

Auch die vier jungen Architekturstudenten Bleyl, Heckel, Kirchner und Schmidt-Rottluff beriefen sich auf die Schriften Nietzsches, als sie im Jahr 1905 in Dresden die expressionistische Künstlervereinigung „Brücke“ gründeten. Mittels seines Werks „Zarathustra“ fungierte der Philosoph und Philologe als Impulsgeber, als es hieß: „Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist: was geliebt werden kann am Menschen, das ist, dass er ein Übergang und Untergang ist“ (Pfarr 2001: 252). Die „Brücke“ als ein symbolischer Aufbruch zu neuen Ufern wandte sich gegen „die scheinheilige Moral im deutschen Kaiserreich Wilhelms II., die selbstgefällige Bürgerlichkeit, den dumpfen Untertanengeist, [sowie gegen] das Korsett der Konventionen“ (Berg 2011: 28).

Auch ein lebensreformerischer Ansatz mit all seinen Facetten wie etwa der Nacktkultur, des Ausdruckstanzes oder der Naturheilkunde durchzog offenbar die geistige Haltung der jungen Künstlervereinigung. So schwärmte Kirchner von dem „[...] ‚freie[n] Mensch[en]“

in freier Natürlichkeit“ (Albig 2011: 32) als heilende Instanz in Reaktion auf die Folgen der Technisierung und Industrialisierung.

Hinzukommt, dass auch die zuvor erwähnte Jugendbewegung ein offenbar impulsgebendes Element jener Vereinigung darstellte. So „atmet[e]“ laut Pfarr (2001) das im Jahr 1906 verfasste „Brücke“-Manifest „das Selbstbewußtsein der Jugendbewegung.“ (Pfarr 2001: 252), die einen gemeinsamen Nenner mit der künstlerischen Avantgarde vertrat. Ziel war es, „mit bestehenden Konventionen [zu] brechen [...], wenn nicht Gesellschaft, Kultur und Nation zugrundegehen soll[t]en“ (Hein 2001: 211). Darüber hinaus [...] reklamiert[e] [das Manifest] [...], offenbar mit Nietzsche, die Führungsrolle der ‚Schaffenden‘ beim Aufbruch aus einer Gesellschaft der ‚Übergangsmenschen‘“ (Pfarr 2001: 252). So heißt es in dem von Ernst Ludwig Kirchner erstellten Manifest:

„Mit dem Glauben an Entwicklung an eine neue Generation der Schaffenden und Genießenden rufen wir alle Jugend zusammen und als Jugend, die die Zukunft trägt, wollen wir uns Arm- und Lebensfreiheit verschaffen gegenüber den wohlangesessenen älteren Kräften. Jeder gehört zu uns, der unmittelbar und unverfälscht wiedergibt, was ihn zum Schaffen draengt“ (Presler 2007: 11).

Wenn es auch auf inhaltlicher sowie stilistischer Ebene zunächst völlig abwegig erscheint, so knüpft die expressionistische Kunst der „Brücke“ doch recht stark an die Kunst des Jugendstils an. Bereits das hier aufgeführte Manifest spiegelt eine geistige Haltung, die verwandt ist mit den künstlerischen Erklärungen des Jugendstils. Dabei ist es neben der „Öffnung gegenüber internationalen Tendenzen [...] [des Weiteren] die ‚Erziehung‘ einer breiteren Öffentlichkeit zu einem

künstlerischen anspruchsvollen Empfinden“ (Dahlmanns 2005: 20), welches beide Bewegungen gemeinsam hatten. Eine weitere Gemeinsamkeit, die den inhaltlichen Ansatz der „Brücke“-Künstler mit dem der Wiener Secession verband, waren die sowohl aktiven, als auch passiven Gruppenmitglieder, welche im „Brücke“-Manifest als die „Schaffenden“ sowie „Genießenden“ bezeichnet werden.

Auch auf stilistischer Ebene fungierte der Jugendstil als wichtiger Impulsgeber. Mit dem Schwerpunkt auf grafischer Gestaltung lieferten die Zeitschriften des Jugendstils wichtige Anregungen für den frühen Holzschnitt der „Brücke“-Mitglieder, die dadurch zusätzlich in Berührung mit dem für den Jugendstil existenziellen japanischen Farbholzschnitt kamen. Einflüsse dieser Art manifestierten sich vor allem durch das dramatische Spiel mit positiven und negativen Formen sowie der häufig auftauchenden Flächigkeit. Insbesondere in einigen Werken Heckels zeigt sich mittels des fast vollkommenen Verzichts auf Binnenzeichnungen sowie den weich gekurvten Umrisslinien ein unmittelbarer Einfluss des japonisierenden Stils. Das Streben nach größtmöglicher Reduktion stellt dabei ein bereits typisches Charakteristikum des reifen „Brücke“-Holzschnitts dar. Hinzu kam eine an Spontaneität und Natürlichkeit gewinnende Tendenz, wobei dem Material Holz an sich Bedeutung zukam. Indem die Bearbeitungsspuren der Schnitte beibehalten wurden, rückte der Entstehungsprozess in den Vordergrund (vgl. ebd.: 20 u. 21). Es war die Wiederentdeckung jenes Holzschnitts aus der Inkunabel-Zeit, welcher in Opposition zur tonigen Ateliermalerei keinerlei Halbtöne geschweige denn Übergänge zuließ, sondern zu einer eindeutigen Abgrenzung und Raffung der Flächen zwang. Die eindringliche bzw. primitive Formsprache, die sich

daraus ergab, übte nicht nur einen großen Einfluss auf die Malweise der „Brücke“-Mitglieder aus, sondern wurde selbst nahezu bezeichnend für deren Stil (vgl. Buchheim 1998). Dabei kann der Rückgriff auf das vorindustrielle Material Holz, laut Pfarr (2001), als ein Protest gegen die versachlichte Gesellschaft gedeutet werden (vgl. Pfarr 2001: 254).

Ein primäres Ziel der „Brücke“-Mitglieder bestand demnach darin, die tonige Malerei und ihre anekdotischen Inhalte sowie die naturalistische Abbildhaftigkeit der Akademien zu überwinden. Statt einer reinen Ästhetik im Sinne des *l'art pour l'art*-Stils jedoch, war es ihre Intention, der Farbe eine neue Bedeutung zu verleihen. Ausschließlich mithilfe ungebrochener reiner Farben und den damit einhergehenden Kontrastspannungen wurde ein jeweiliger Bildaufbau konstruiert (vgl. Buchheim 1998).

Während die stilisierte Ästhetik des Jugendstils seine dekorativ-ornamentalen Formen in der Natur fand, ging der „Brücke“-Expressionismus darüber hinaus. Die Natur diente als reine Inspirationsquelle der spontanen, unreflektierten Ursprünglichkeit, während das subjektive Erleben der Umwelt als Basis künstlerischer Gestaltung fungierte. So entstand unter Einbezug des emotionalen Elements eine innovative Bildsprache, „die sich von der Stilkunst zur Ausdruckskunst entwickelte“ (Dahlmanns 2005: 21).

Ein Impuls, insbesondere während der Frühphase der „Brücke“ im Jahr 1905, lieferte der Bezug zum Neo- (vgl. Arnold 2005: 27) bzw. Post-Impressionismus sowie laut Richard (1980) zum Fauvismus (vgl. Richard 1980: 23). Durch verschiedene Ausstellungen und Publikationen, gerieten die Künstler bereits früh in Kontakt mit der Kunst internationaler Avantgardisten und gelangten

über die künstlerische Auseinandersetzung mit jener Stilrichtung zu ihrer eigenen individuellen Ausdrucksform, dem sogenannten „Brücke“-Stil, der sich um 1910 herauskristallisierte. In Dresden und Berlin besuchten sie Ausstellungen mit Werken von Vincent van Gogh, Edvard Munch, Paul Gauguin und Henri Matisse (vgl. Arnold 2005: 26 u. 27), wobei die Vorbildfunktion van Goghs auch heutzutage noch häufig Betonung findet.

„Wie van Gogh wollten sie nicht nur malen, sondern auch die Welt verbessern. Vor allem aber wollten sie keine Schönmalerei pflegen und keine Bilder zuwege bringen, die, über Sofas aufgehängt, das Schmuckbedürfnis der Bürger befriedigen wollten. Mit dem ganzen Überschwang, der Glut und der Inbrunst der Jugend, wollten sie vielmehr ohne Zugeständnisse an den Zeitgeschmack aus einem unverbildeten Empfinden und ohne optische Vorurteile der Kunst wieder verschüttete Quellen elementaren Empfindens aufschließen“ (Buchheim 1998).

Die Verwandtschaft zwischen der Künstlergruppe und dem niederländischen Post-impressionisten zeigte sich nicht nur hinsichtlich der Motivwahl, sondern ebenfalls bezüglich des recht eng gesetzten pastosen Duktus. Hingegen ist der spätestens mit dem Jahr 1910 einsetzende Stilwandel, so Arnold (2005), auf Kunstwerke von Edvard Munch und Paul Gauguin zurückzuführen (vgl. Arnold 2005: 27). Die Komposition wandelte sich dabei insofern, als dass sie oftmals aus isoliert-geschlossenen Flächen bestand.

Bereits in der Anfangsphase der „Brücke“ war Munch hinsichtlich seiner Druckgraphik des Öfteren rezipiert worden. Gauguins Kunst hingegen besaß nicht nur bezüglich der Motivik sowie des Stils eine

Vorbildfunktion, sondern führte vor allem aufgrund der harmonischen Einheit von Natur und Mensch, sowie dem Bruch mit der Zivilisation, zu einer engeren Identifikation seitens der „Brücke“. Auf der Suche nach ‚Urexistenzen‘ zog es, wie bereits Gauguin Jahre zuvor, auch Nolde und Pechstein kurz vor Beginn des Ersten Weltkriegs in die Südsee. Dabei ging es jedoch nicht, wie im Fall Gauguins, um die reine Steigerung eines dekorativ-exotischen Charakters (vgl. Ebd.). Vielmehr ließen sie sich „von der Kunst Afrikas und Ozeaniens inspirieren, die sie als ‚primitiv‘, also ursprünglich, als ‚natürlich‘ und ‚kraftvoll‘ bewunder[ten]“ (Berg 2011: 29).

Kirchner, Heckel und Pechstein hatten sich bereits in Dresden mit exotischen Exponaten des Völkerkundemuseums, mit Kolonialvölkerschauen, entsprechenden Zirkusveranstaltungen und vor allem mit den häufig exotischen Aufführungen der Tanzbühnen auseinandergesetzt.

„Mit Nietzsche konnten nacktes Baden, Tanz, Artistik, die Illusion käuflicher Liebe und ‚primitive‘ Kunstwerke als Quellen physiologischer Lebenssteigerungen aufgefaßt werden. Dieses Paradigma wendet[e] sich gegen die veräußerlichte, bloß dekorative Kultur des wilhelminischen Kaiserreichs. Gerade die Tanzenden der Varietés und Cabaretbühnen reflektierten somit eine expressionistische Lebens- und Arbeitshaltung, die bildende Künstler und Dichter teilten“ (Pfarr 2001: 253).

Die zweifellos erotische Färbung einiger Tanz- und Zirkusbilder Kirchners, Heckels und Pechsteins sind, laut Pfarr (2001), auf Nietzsches Forderung des Rauschhaften, Amoralischen und Destruktiven als Elemente des Dionysischen zurückzuführen. Indem er den Künstler als „Kraftthier“ beschrieb[en] und durch die ‚Überheizung des geschlechtlichen Systems‘ gekennzeichnet

[hatte]“ (ebd.: 254) schien er zweifellos der Impulsgeber für den ungezwungenen, häufig offensiven, im Fall Kirchners sogar teils pornographisch-tabuverletzenden, Umgang mit der Sexualität zu sein (vgl. Albig 2011: 44 u. 45).

Das Interesse an exotisch bewegten Körpern ließ sich zusätzlich auf andere Themen und Motive übertragen. Einen Höhepunkt körperlicher Bewegung stellen die zwischen 1913-15 entstandenen Berliner Straßenszenen Kirchners dar, die zum größten Teil von flüchtigen „Begegnungen zwischen phantastisch ausgestaffierten Straßenprostituierten und uniformen bürgerlichen Herren.“ (ebd.: 252) handeln. Dabei reflektiert insbesondere der dort Verwendung findende, zuckende Pinselduktus den Versuch des „Brücke“-Künstlers durch Gestik, Zeichen- und Malgebärden das subjektiv Erlebte festzuhalten (vgl. ebd.: 253). Um spontane Erlebnisse jener Art mithilfe neuer Ausdrucksmittel kommunizieren zu können, lieferten, abgesehen von den bereits genannten Avantgardisten und außereuropäischen Vorbildern, vor allem die Futuristen innovative Formen und Verzerrungen (vgl. Pfarr 2001: 253).

Zwar wandten sich die „Brücke“-Mitglieder entschieden gegen den von ihnen als „zu oberflächlich, zu harmlos, zu schön [...]“ (Berg 2011: 28) beschriebenen Impressionismus, verachteten alles Dekorative und sahen den Kern ihrer Revolution nicht in einer ausschließlich eigensinnigen Ästhetik. Dennoch wäre es zu kurz gegriffen, ignorierte man die Einflüsse vorausgegangener avantgardistischer Kunstströmungen. Genau dies schien Kirchner nach dem Zusammenbruch der Künstlervereinigung im Jahr 1913 zu beabsichtigen. In der Tat profilierten sich die „Brücke“-Rebellen durch das Prinzip des Bruchs mit der Mimesis

und der gleichzeitigen Verarbeitung subjektiver Emotionen und Triebe. Als Kirchner jedoch jegliche künstlerische Einflüsse vorausgegangener Bewegungen leugnete sowie zahlreiche seiner Werke rückdatierte, um den Eindruck des Erstanspruchs zu erheben (vgl. Albig 2011: 44), war ihm offensichtlich nicht bewusst, wie sehr die Kunst der „Brücke“, auch ohne Manipulationen dieser Art, den deutschen Expressionismus bereits in seinen Wurzeln geprägt hatte.

Der Expressionismus als gemeinsames Lebensgefühl

Bis heute wird der Expressionismus als eine primär aus Deutschland stammende Kunstbewegung gedeutet (vgl. Berg 2011: 28). Der Begriff „Expressionismus“, welcher erstmals 1910 zur Umschreibung der avantgardistischen Kunst fiel, war zunächst hauptsächlich eins: „ein Schlagwort für Neuartiges, nie Gesehenes“ (ebd.). Während der Titel anfänglich französische Avantgardisten einer Berliner Ausstellung adressierte, welche sich vom Impressionismus abgewandt hatten, wurden im Jahr 1912 zusätzlich deutsche Maler einer Ausstellung in Köln erwähnt, die einen eigenwilligen, wilden Malstil vertraten (vgl. Ebd.). Die „Ausweitung des Expressionismus-Begriffs auf die gesamteuropäische Kunstlandschaft des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts (...)“ (Schulz 1987: 15), wurde erst im Jahr 1914 von dem Kritiker Paul Fechter klarer definiert. Nicht ohne nationales Pathos definierte er die innovative Kunst als ein deutsches Avantgarde-Phänomen und schuf damit eine Bedeutung, welche sich zunehmend durchzusetzen begann (vgl. Berg 2011: 28). So wird, laut Richard (1980), das Jahr 1905, in dem sich die Künstlervereinigung „Brücke“ gründete, als offizieller Beginn jener in Deutschland zu entscheidenden kulturellen Veränderungen führenden Stilepoche betrachtet (Richard 1980: 14).

Neben jenen frühen Vertretern, welche die Entfaltung des eigenen Ichs zelebrierten und in Opposition zur autoritären Gesellschaft die bürgerliche Welt mit elementaren Themen wie Gewalt, Tod, Nacktheit und Krankheit schockierten, entstand im Jahr 1911 ein zweites expressionistisches Zentrum. Im Namen Wassily Kandinskys und Franz Marcs formierte sich in jenem Jahr die Münchener Gruppe „Blauer Reiter“ (vgl. Berg 2011: 28 u. 29). Dabei unterschieden sich die beiden Gemeinschaften nicht nur hinsichtlich der Art ihres Zusammenschlusses, sondern auch bezüglich ihrer künstlerischen Intentionen. Während bereits das geistige Klima der Städte Dresden und München grundverschieden war, hatten sich während des Zeitraums seit Gründung der „Brücke“ zusätzlich neue Tendenzen und Erkenntnisse, z.T. ausländischer Herkunft, durchgesetzt. So war es nicht verwunderlich, dass der „Blaue Reiter“ auf geistiger Basis internationaler war als die „Brücke“ (vgl. Buchheim 1998). Während die Dresdner „Brücke“-Künstler laut Berg (2011) als „Bürgerschrecke“ in Erscheinung traten, verkörperten die Münchener Expressionisten eher eine Art „vergeistigte, zur Mystik neigende Neuerer, die mit ihren theoretischen Aufsätzen einflussreiche Dokumente der Kunst verfass[t]en“ (Berg 2011: 29). Die gemeinsame Ablehnung allgemeiner Konventionen sowie des rationalisierten Positivismus und des als geistesfeindlich erachteten Impressionismus (vgl. Buchheim 1998), spiegelt in erster Linie ein gemeinsames Lebensgefühl der Erneuerung, verweist jedoch nicht auf einen einheitlichen Stil. Neben den Gruppierungen „Brücke“ und „Blauer Reiter“ entstanden etliche weitere eigenständige Oeuvres verschiedener KünstlerInnen, die zu der Vielfältigkeit jener Kunstbewegung beitrugen. So etwa Oskar Kokoschka und Egon Schiele in Wien, die Künstlerin Paula Modersohn-Becker in Worpswede oder Ludwig Meidner in Berlin

(vgl. Berg 2011: 29). Wie einige der „Brücke“-Mitglieder, insbesondere Ernst Ludwig Kirchner, so nutzte auch Meidner hinsichtlich seiner apokalyptischen Städtelandschaften das Thema ‚Großstadt‘ als Inspiration und Gegenstand seiner Kunst. Jene Expressionisten widmeten sich dabei explizit der soeben zur Metropole avancierten Hauptstadt Berlin.

Berlin als Gegenstand expressionistischer Kunst: Großstadtexpressionismus

Die Großstadt wurde zum zentralen Thema künstlerischer Auseinandersetzung und prägte die Stilepoche des Expressionismus insofern, als dass noch heute vom sogenannten „Großstadt-Expressionismus“ die Rede ist. Bereits im Jahr 1917 wurde der als „neuberlinische Kunst“ bezeichnete Expressionismus in dem Auszug eines Tagebucheintrags wie folgt beschrieben:

„Großstadtkunst, von hochgespannter Dichtigkeit der Eindrücke, die bis zur Simultanität steigt; brutal realistisch und gleichzeitig märchenhaft wie die Großstadt selbst, die Dinge wie von Scheinwerfern roh beleuchtet und entstellt und dann in einem Glanze verschwindend“ (Krämer 2010: 207).

Die Schilderung der von Schnelllebigkeit und vielfältigen Eindrücken geprägten Großstadtkunst, die, wie die Großstadt selbst, zugleich Realität und Phantasie ist und dabei im wahrsten Sinne Glanz und Dunkelheit verkörpert, vermittelt den Anschein einer Ambivalenz, eines Widerspruchs. Gleichzeitig scheinen sich positive wie auch negative Aspekte gegenseitig zu bedingen.

Doch genau diese Frontbildung zwischen „Metropolenekstase“ und „Stadtfluchtimpulse[n]“ (Hepp 2001: 85), ausgelöst durch die

„scharfen Kontrast[e] zwischen Arm und Reich, Herrschend und Machtlos,

trat in Berlin ungehemmt zutage, war am Stadtbild ablesbar, an jeder Hausfassade, hinter deren protziger Dekoration aus dem Musterbuch der Baufirmen die tristen Wohnungen ohne Licht und Wasser versteckt wurden. [Dennoch,] [...] an Berlin kam kein Künstler vorbei, der Beachtung und Anregung suchte.“ (Schulz 1987: 22)

Dabei war es der Schriftsteller Kurt Hiller, welcher als einer der Ersten die Großstadt, d.h. explizit Berlin, zum Gegenstand moderner Kunst erhob (vgl. ebd.).

„Die Großstadt war damit der Katalysator einer ungemein dynamischen Entwicklung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, dessen ungehemmte Triebkraft moderne wie expressionistische Künstler aller Gattungen sowohl als Fanal wie auch als Menetekel [...] [deuteten]“ (Krämer 2010: 207).

Der Einfluss Berlins auf die Kunst der „Brücke“

Auch die „Brücke“-Mitglieder zog es im Herbst 1911 aus primär ökonomischen Gründen in die Hauptstadt und werdende Metropole, die seit kurzem zu den führenden deutschen Kunststädten zählte und damit Hoffnung auf eine bessere existentielle Grundlage gab (vgl. Schulz 1987: 22 u. 23). Denn „[n] eben dem wirtschaftlichen Faktor wurde bei dem Wechsel des Wohnorts natürlich auch die große geistig-kulturelle Anziehungskraft von Berlin in Betracht gezogen.“ (Beloubek-Hammer 2005: 293), welche spätestens seit Gründung des deutschen Kaiserreiches bestand und die Stadt vor allem mit der Förderung jüngerer Kunstentwicklung um spätestens 1900 zum kulturellen und künstlerischen Zentrum Deutschlands machte (vgl. Daemgen 2005: 325).

In der Zeit vor Berlin, während der Dresdener Jahre, reflektierten die

Bilder der „Brücke“ den Traum der Künstler von der einheitlichen Versöhnung des Menschen mit der Natur (vgl. Beloubek-Hammer 2005: 294). „Doch das paradiesische Urvertrauen der Dresdener Jahre, getragen vom weichen Wasser der Moritzburger Teiche, [...]“ (Albig 2011: 41), wie Albig (2011) es romanisierend umschreibt, sollte schon bald ein Ende nehmen. Zwar hatten die Mitglieder der Künstlervereinigung ihre alljährlichen Sommeraufenthalte in abgeschiedener Natur weitab der Großstadt auch während ihrer Zeit in Berlin beibehalten. Doch schon bald begannen die Hektik und Schnellebigkeit der neuen Weltstadt die Themen und Bildsprache der Künstler zu verändern (vgl. Schulz 1987: 26). Bereits die Vortragsabende der jungen Dichter des „Neuen Club“, die Schmitt-Rottluff, Kirchner und Heckel regelmäßig besuchten und welche die Künstler mit den Vorstellungen dunkler Untergangsvisionen und Weltangst konfrontierten, trugen bei zu der neuen Weltsicht und dem veränderten künstlerischen Zugang der nun in Berlin lebenden Expressionisten. Innerhalb der literarischen Welt der Berliner Avantgarde lernten sie, „dass der Mensch nicht allein ein sinnliches Wesen ist, sondern Sinne, Geist und Seele vereint“ (Beloubek-Hammer 2005: 294). So ging mit dem neuen Rhythmus der Großstadt eine völlig neue Wahrnehmung einher, die sich auch in der Handschrift der jungen Künstler niederschlugen schien. Nicht nur die größtenteils sinnlichergerundete Formsprache sowie die stark kontrastierte Farbigkeit der Dresdener Jahre wandelte sich um in überwiegend spitzwinklige, kantige Formen mit einer häufig gebrochenen Farbigkeit (vgl. Ebd.), sondern auch der Duktus schien sich teilweise zu ändern. So wurden vor allem Heckels Pinselstriche härter, während sich die Bildgegenstände einkapselten in harte Konturen. Auch die Farbigkeit, insbesondere im Fall Schmidt-Rottluffs und Kirchners, gewannen einen insgesamt

düsteren Charakter (vgl. Albig 2011: 41). Dabei liegt es „auf der Hand, dass die Künstler der Brücke, einmal in den Strudel des Stadtungeheuers ‚Berlin‘ geraten, auf diese einzigartige Herausforderung reagieren mussten“ (Friedrich 2005: 12). Berlin, welches, neben

„der Entstehung einer Massengesellschaft, [...] konfrontiert [war] mit einem Übermaß an Modernisierungsdruck, [zeigte eine] [...] völlige[n] Überformung des traditionellen Stadtbildes, eine[r] tiefgreifende[n] Umwandlung der Stadtstruktur [...] und darüber hinaus [...] [die] Schaffung eines auch äußerlich völlig neuartig anmutenden Verkehrssystems. [...] Ein solch rapider städtischer Umwälzungsprozess konnte physisch wie psychisch nur als ungeheuerlich und gewaltsam erlebt werden“ (vgl. ebd.).

Dennoch verkörperte das moderne Berlin einen Ort des beruflichen Aufstiegs, während die „Brutalität [der Metropole] ihr sogar zusätzlich Anziehungskraft [...]“ (Joll 1993: 30 u. 31) verlieh. Insbesondere die Künstler um Herwarth Walden, zu denen, wie bereits erwähnt, auch Kirchner zählte, sahen sich 1912 mit den Theorien und Umsetzungen der Futuristen konfrontiert, deren geistige Haltung geprägt war „durch eine konsequente Bejahung des modernen technischen Zeitalters“ (Moeller 1993: 18). Hinzu kam der Bezug zu Nietzsches dionysischer Lebenseinstellung und dem damit fortwährenden Bedürfnis eigene Grenzen mittels eines intensiven schöpferischen Lebensstils zu sprengen, um neugierig auf die Welt alles Alte und Verbrauchte abzustößen. „Diese Aufgeschlossenheit und Unbedingtheit war eine der Voraussetzungen dafür, dass die so vielfältig facettierten geistig-künstlerischen Kräfte, auf welche die „Brücke“ in Berlin traf, eine [...] starke individualisierende Wirkung ausüben konnten [...]“ (Beloubek-Hammer 2005: 294). Zugleich waren

die jungen Expressionisten „von einer fast ekstatischen Hoffnung durchdrungen. Viele träumten von einem ursprünglichen, der Zivilisation nicht unterworfenen Leben – einem Dasein, in dem der technische Fortschrittsdrang der Industrialisierung, die kaum irgendwo so rasant [verlief] wie in Deutschland, seine Macht verloren [hatte]“ (Berg 2011: 29).

Beloubek-Hammer (2005) beschreibt die emotionale Beziehung, mit welcher sich die Expressionisten der Herausforderung ‚Berlin‘ stellten, als eine von Ambivalenz und Hassliebe geprägten Paradoxie (vgl. Beloubek-Hammer 2005: 293).

Nicht umsonst blieben objektive Stadtlandschaften, für die auch Dresden hätte als Motiv dienen können, in der Minderheit, während typische Merkmale der modernen Metropole einen nahezu unausweichlichen Aufforderungscharakter besaßen. Vor allem die Infrastruktur Berlins mit seinem für damalige Verhältnisse bereits enorm ausdifferenzierten Straßen- und Verkehrsnetz sowie die sich dadurch in ständiger Bewegung befindenden Menschenmassen fanden Eingang in die Werke der expressionistischen Künstler. Traditionelle Monumentalbauten hingegen, wurden nicht einmal erwähnt (vgl. Schulz 1987: 26 u. 27). „die ‚abstoßende Schönheit‘ des urbanen Transformationsprozesses und die von der Großstadtarchitektur erzeugten Konfrontationen [...]“ (Friedrich 2005: 12) wurden dabei insbesondere in den Werken Kirchners und Heckels aufgegriffen. Dennoch spielte das Motiv der Großstadt in Heckels Oeuvre, abgesehen von einigen wenigen menschenleeren Straßen sowie dem Blick aus dem Atelierfenster, eine nur geringe Rolle. Heckel blieb größtenteils im Interieur seines Ateliers, zog sich zurück, während er sich verstärkt auf das seelische Innenleben des Menschen konzentrierte. Kirchner hingegen

stürzte sich mit aller Energie „in das turbulente Nachtleben und den hektischen Alltag der Metropole. [...] [um] sich auf den nächtlichen Boulevards und in den Musikcafés zu vergnügen [...] [und dabei] nach Reibung und Inspiration zu suchen“ (Dahlmanns 2005: 177). Neben typischen Industrieszenen, avancierte die damals seit kurzer Zeit fahrende elektrische Stadtbahn zum Gegenstand seiner Kunst, während die häufig von Brücken gekreuzten Eisenbahnschienen in Kirchners „Blick aus dem Fenster“ zum Thema wurden. Auch Tanz-, Zirkus-, Straßen- und Caféhausszenen als Ausdruck urbaner Zerstreung sowie die dabei häufig Verwendung findenden Berliner Kokotten wurden zum Sujet vieler seiner Werke. Bereits in der eng mit Kirchner kooperierenden expressionistischen Literatur verkörperte die Straßenprostituierte einen zentralen Topos, zumal sie „als Symbol der Anti-Bürgerlichkeit und Anti-Spießerhaftigkeit [...]“ (vgl. Schulz 1987: 27) galt. Auch Kirchners Oeuvre zeigt nicht nur eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik der käuflichen Liebe, jene großfigurigen Straßenszenen zählen auch heute noch zu den Höhepunkten expressionistischer Großstadtmalerei (vgl. Krämer 2010: 207).

Abgesehen davon entstanden, wie bereits angeklungen, urbane Szenarien, die sich in erster Linie architektonischen sowie technischen Sujets widmeten. Das Werk „Nollendorfplatz“, das im Folgenden sowohl werkimmanent analytisch als auch interpretatorisch diskutiert werden soll, repräsentiert ein Beispiel jener Art.

„Nollendorfplatz“

Während das anregende Nachtleben Berlins sowie der modernisierte und technisierte Rhythmus der Großstadt zu einem künstlerischen Entwicklungsschub der gesamten „Brücke“-Gemeinschaft führte, brachte er

doch gleichermaßen eine Individualisierung mit sich, wodurch sich die einzelnen Künstler sowohl stilistisch als auch persönlich in verschiedene Richtungen bewegten. Insbesondere Kirchner sah sich dabei durch die Thematik der Großstadt inspiriert. Während er „sich mit vollem Elan in das turbulente Treiben der neuen Stadt [stürzte], um es mit allen Fasern des Seins in sich aufzusaugen [...] hatte er [stets] ein Skizzenbuch zur Hand, um mit fliegendem Stift und hastiger Schnelle das Gesehene, das Erlebte zu notieren.“ (Dahlmanns 2005: 198) So wurde seine persönliche Wahrnehmung, neben dem Erlebnis der Kokotten, zusätzlich durch die technischen Innovationen und baulichen Charakteristika Berlins angeregt.

Ein Beispiel der bildnerischen Verarbeitung insbesondere im Sinne technischer Innovation, reflektiert dabei das Werk „Nollendorfplatz“ aus dem Jahr 1912. Es öffnet das Blickfeld auf eine von Straßenbahnen befahrene Kreuzung, welche gesäumt ist von mehrstöckigen Bauten und bevölkert wird von zahlreichen Personen, die zum Teil die Straße überquerend, zum Teil auf den Bürgersteigen stehend und gehend, in Form fragmentarischer Strichgebilde dargestellt sind. Während aus allen vier Richtungen je eine Straßenbahn auf die Mitte der Kreuzung zusteuert, befinden sich vor allem die zwei im Vordergrund angesiedelten Bahnen in einer Position, die eine Kollision nach sich zöge, würden sie weiterfahren.

Das Bild besteht, neben den prägnant gesetzten schwarzen Konturen und Schraffuren sowie einigen durchscheinenden weißen Passagen, aus primär gelben und blauen Farbnuancen. Abgesehen von einigen daraus entstehenden Grüntönen, liegt daher ein insgesamt das Bild durchziehender Kalt-Warm-Kontrast vor. Das Formrepertoire hingegen besteht, bis auf einige Abrundungen,

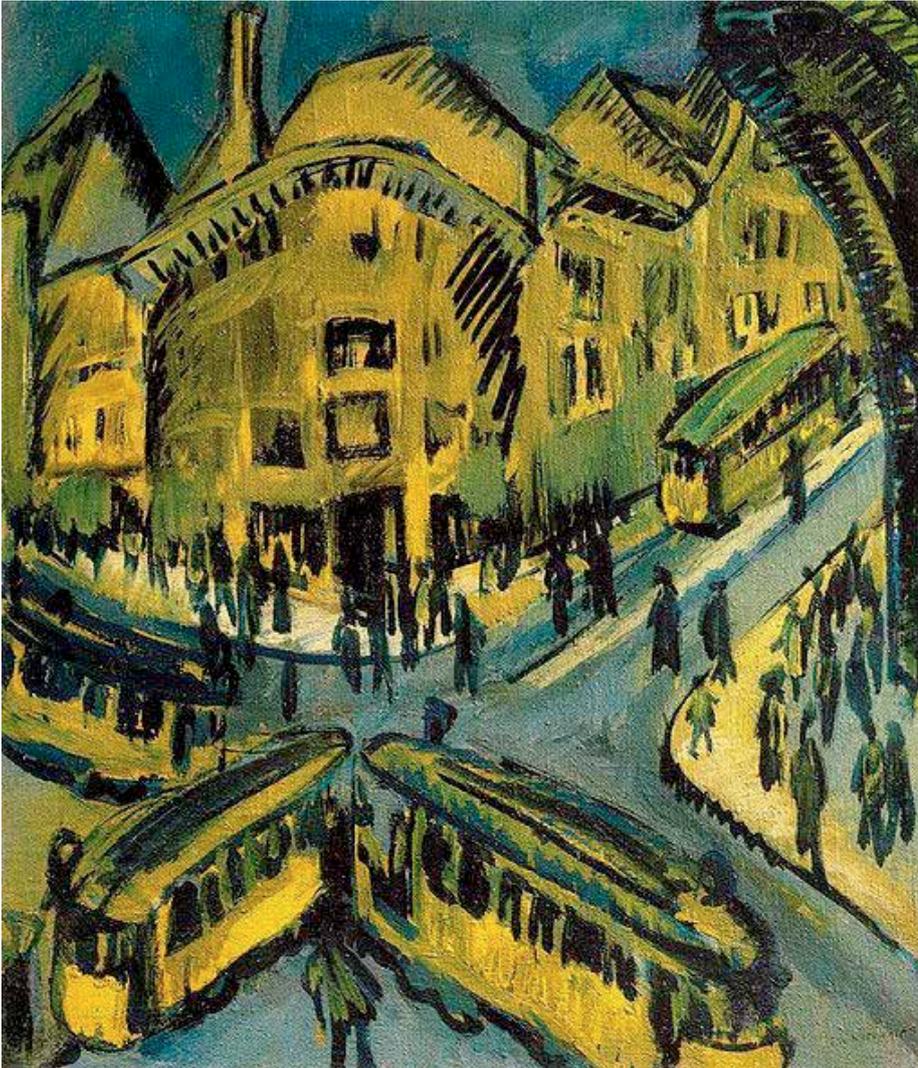


Abb. 2 Ernst Ludwig Kirchner, *Nollendorfplatz*, 1912, Öl auf Leinwand, 69 x 60 cm, Stiftung Stadtmuseum Berlin

aus primär spitz zulaufenden, kantigen Formen, die neben vielfach verzerrten Quadraten zum größten Teil Dreiecke ergeben. Dementsprechend viele Diagonalen prägen die Komposition des Werks. Vor allem die Kreuzung, welche ein die Bildfläche verspannendes Diagonalkreuz darstellt, teilt das Bild nicht nur in Vorder- und Hintergrund, sondern betont zusätzlich die offenbar hier vorliegende Diagonalperspektive. Der dabei zustande kommende Schnittpunkt wird zum Zentrum des gesamten Bildes. Zusätzlich schneidet eine strenge Senkrechtachse den Schnittpunkt. Sie erwächst aus dem einzelnen im Vordergrund verweilenden Passanten und wird aufgegriffen durch die senkrechte Fensterfront des Eckhauses im Hintergrund.

Auch die Spitzen der Dreiecke, die sich jeweils durch die Einteilung der Bildfläche in den Zwischenräumen des Diagonalkreuzes befinden, zeigen in jene Richtung.

Der überaus dynamische Charakter der vorliegenden Szenerie wird desweiteren unterstrichen durch den flüchtigen, teilweise grob schraffierten Duktus des Künstlers. Wie bereits in den Werken zuvor tritt dabei erneut die persönliche Handschrift Kirchners zutage, wodurch das Bild zugunsten der Abbildhaftigkeit an Ausdruck gewinnt.

Interpretatorisch betrachtet ist es nicht nur der nervös-zuckende, teilweise grob gesetzte Duktus, der eine Atmosphäre der Hektik und

des Chaos evoziert, auch die alarmierende Signalfarbe Gelb sowie die stark verzerrten Linien, die sich wie bei einem Fischaugenobjektiv insbesondere zum Bildrand hin krümmen, tragen bei zum Eindruck ungeordneter Schnelllebigkeit. Bezeichnend sind dabei die aus allen vier Richtungen aufeinander zufahrenden Straßenbahnen. Wie in einer Art Schnappschuss scheint der Moment kurz vor dem Zusammenprall der Fahrzeuge im Vordergrund festgehalten zu sein, während auch die Bahnen von rechts und links bedrohlich nahekomen. Die chaotische Verkehrssituation, die allen vier Fahrzeugen das Überqueren der Kreuzung verweigert, wird zusätzlich unterstrichen durch die Menschenmengen, die sich teilweise auf den Bürgersteigen, teilweise jedoch auch auf der Straße befinden. Wie elektrisch geladen vermittelt die gesamte Atmosphäre eine Spannung, ein gewisses Potential an Aggressivität, das nicht nur hinsichtlich der bevorstehenden Kollision, sondern auch mittels der temperamentvollen Schraffuren, der überdehnten Verzerrungen sowie der schrillen Farbigkeit zum Tragen kommt. Inwieweit die dargestellte Szenerie der Realität entspricht bleibt offen. Naheliegender ist jedoch der subjektive Ausdruck einer Reizüberflutung, die ihren Höhepunkt in dem bevorstehenden Zusammenprall der öffentlichen Verkehrsmittel findet. Die chaotische Situation, die dabei zutage tritt, scheint ausgelöst zu sein durch menschliches Versagen und der damit einhergehenden urbanen Desorganisation.

Literatur:

Albig, Jörg-Uwe (2011): Die Kraft der Triebe. In: Gaede, Peter-Matthias (Hrsg.), *Geo Epoche Edition. Die Geschichte der Kunst. Expressionismus. Rebellion mit der Farbe 1905-1925. 09/2011, Heft 4.* Hamburg: Gruner + Jahr.
 Arnold, Alice Laura (2005): Gegen das Dekorative – Im Dialog mit der Internationalen Moderne. In: Beloubek-Hammer, Anita/Moeller, Magdalena M. u.a. (Hrsg.), *Brücke und Berlin. 100 Jahre Expressionismus. 1. Auf.* Berlin: Staatliche Museen zu Berlin/Nicolai Verlag.

- Becker, Astrid (2010): „Wenn die äußeren Stützen zu fallen drohen.“ Erster Aufbruch und Schulterchluss im Expressionismus vor 1914. In: Beil, Ralf u.a. (Hrsg.): Gesamtkunstwerk Expressionismus. Kunst, Film, Literatur, Theater, Tanz und Architektur 1905 bis 1925. 1.Aufl. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Beloubek-Hammer, Anita (2005): „Nur wer sich wandelt, bleibt mit mir verwandt“. Zum geistigen und stilistischen Wandel in der Brücke-Kunst in Berlin. In: Beloubek-Hammer, Anita/Moeller u.a. (Hrsg.): Brücke und Berlin. 100 Jahre Expressionismus. 1.Auf. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin/Nicolai Verlag.
- Berg, Jens-Rainer (2011): Der Schock der Farben. In: Gaede, Peter-Matthias, Geo Epoche Edition. Die Geschichte der Kunst. Expressionismus. Rebellion mit der Farbe 1905-1925. 09/2011, Heft 4. Hamburg: Gruner + Jahr.
- Buchheim, Lothar-Günther (1998): Die Künstlergemeinschaft Brücke. Gemälde, Zeichnungen, Graphik, Plastik. Dokumente des deutschen Expressionismus. In: Buchheim, Lothar-Günther/ Segieth, Clelia u.a. (Hrsg.): Expressionisten. Sammlung Buchheim. 2.Aufl. Feldafing: Buchheim Verlag.
- Daemgen, Anke (2005): Ein Schlüssel zum individuellen Erfolg. Die Künstler der Brücke in Berliner Ausstellungen von 1906 bis 1913. In: Beloubek-Hammer, Anita/Moeller u.a. (Hrsg.): Brücke und Berlin. 100 Jahre Expressionismus. 1.Aufl. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin/Nicolai Verlag.
- Dahlmanns, Janina (2005): Sujets des Alltags, unpathetisch und vertraut. In: Beloubek-Hammer, Anita/Moeller u.a. (Hrsg.): Brücke und Berlin. 100 Jahre Expressionismus. 1.Aufl. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin/Nicolai Verlag.
- Friedrich, Thomas (2005): Die ungeheure Stadt. Berliner Stadtmotive im Fokus der Brücke. In: Beloubek-Hammer, Anita/Moeller u.a. (Hrsg.): Brücke und Berlin. 100 Jahre Expressionismus. 1.Aufl. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin/Nicolai Verlag.
- Hein, Peter Ulrich (2001): Ästhetische Leitbilder der Jugendbewegung und die Vergesellschaftung der Kunst. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd.1-2. 1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Hepp, Corona (2001): Aus grauer Städte Mauern. Reaktionen auf die junge Großstadt zwischen Abwehr und Begeisterung. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1-2.1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Joll, James (1993): Die Großstadt – Symbol des Fortschritts oder der Dekadenz? In: Alter, Peter (Hrsg.): Im Banne der Metropolen. Berlin und London in den zwanziger Jahren. 1.Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kerbs, Diethart (2006): Ästhetische Reformbewegungen um 1900. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. 1.Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Klönne, Arno (2001): Eine deutsche Bewegung, politisch zweideutig. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1-2. 1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Krämer, Steffen (2010): „Steigerung des Nervenlebens“ Die Großstadt – Fanal und Menetekel der Moderne. In: Beil, Ralf u.a. (Hrsg.): Gesamtkunstwerk Expressionismus. Kunst, Film, Literatur, Theater, Tanz und Architektur 1905 bis 1925. 1.Aufl. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Linse, Ulrich (2001): Nietzsches Lebensphilosophie und die Lebensreform. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1-2. 1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Moeller, Magdalena M. (1993): Ernst Ludwig Kirchner. Die Straßenszenen 1913-1915. 1.Aufl. München: Hirner Verlag GmbH.
- Pfarr, Ulrich (2001): Zwischen Ekstase und Alltag. Zur Rezeption der Lebensreform in der künstlerischen Praxis der Brücke. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1-2. 1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Presler, Gerd (2007): Die Brücke. 1.Aufl. Reimbek: Rowohlt-Taschenbuch.
- Richard, Lionel (Hrsg.) (1980): Lexikon des Expressionismus. 1.Aufl. Gütersloh: Bertelsmann.
- Rohkrämer, Thomas (2001): Natur und Leben als Maßstäbe für die Reform der Industriegesellschaft. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1-2. 1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Schneider, Manfred (2001): Zarathustra-Sätze, Zarathustra-Gefühle. Nietzsche und die Jugendbewegung. In: Buchholz, Kai/Latocha, Rita u.a. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Bd. 1-2. 1.Aufl. Darmstadt: haeusser-media/Verlag Häusser.
- Schulz, Bernard (1987): Natursehnsucht und Großstadtheftik. Der deutsche Expressionismus zwischen „Brücke“ und Berlin. In: Roter, Eberhard u.a. (Hrsg.): Ich und die Stadt. Mensch und Großstadt in der deutschen Kunst des 20. Jahrhunderts. 1.Aufl. Berlin: Nicolaische Verl.-Buchh. Beuermann.
- Schulz, Günther (1993): Von der Mietskaserne zum Neuen Bauen. Wohnungspolitik und Stadtplanung in Berlin während der zwanziger Jahre. In: Alter, Peter (Hrsg.): Im Banne der Metropolen. Berlin und London in den zwanziger Jahren. 1.Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spengler, Oswald (1922): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. 15.Aufl. München: O.H. Beck.

Abbildungsverzeichnis:

- Abb. 1 Berlin, Mitte, Berlin/Leipziger Platz, 1915, Ansichtskarte. URL: <http://www.zeno.org/nid/20000575488> (Abgerufen am 14.08.2012)
- Abb. 2 Ernst Ludwig Kirchner, Nollendorfpfatz, 1912, Öl auf Leinwand, 69 x 60 cm, Stiftung Stadtmuseum Berlin. (Urheber: Stiftung Stadtmuseum Berlin). URL: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Ernst_Ludwig_Kirchner_-_Nollendorfpfatz.jpg (Abgerufen am 14.08.2012)

Angaben zur Autorin:

Claudia Träger hat das Studium Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen in den Fächern Kunst und Englisch an der Universität Paderborn absolviert. Der schriftliche Beitrag ist ein Auszug aus ihrer Staatsexamensarbeit mit dem Titel Im Rausch der Großstadt. Berlin im Kontext expressionistischer Kunst und der Neuen Sachlichkeit.

E-Mail: claudiat.85@googlemail.com



Räume und Orte - Ein Gegenüber. Zu Arbeiten von Eva Weinert 2009-2012

Diana Köckerling

Abb. 1 Eva Weinert, Besprechung studentischer Arbeiten während einer Führung im Neuen Museum auf der Museumsinsel Berlin, April 2011



Zusammenfassung:

Eva Weinert lehrt seit 2009 im Fach Kunst der Universität Paderborn in den Bereichen Zeichnung und Druckgrafik. Eine Verknüpfung zur Lehrtätigkeit bildet ihr eigener künstlerischer Schwerpunkt in der Druckgrafik. Ihre Werke entwickeln sich aus Auseinandersetzungen mit realen Räumen und Orten. Sie transformiert Raumeindrücke zu autonomen und raumbezogenen Objekten, Plastiken, Fotografien, Drucken oder Zeichnungen. Die künstlerischen Strategien von Eva Weinert sind zur Erkundung von Räumen und öffentlichen Orten auch in besonderer Weise für die Schnittstelle zwischen schulischer Vermittlung von kulturellem Wissen und UNESCO-Welterbestätten als außerschulische (Lehr-) Räume geeignet. Welterbestätten, an denen künstlerische Handlungen stattfinden, sind Orte, denen in der gegenwärtigen Gesellschaft und Kultur eine aktuelle Bedeutung zugesprochen und dessen Gedankengut durch neue Vermittlungswege kommenden Generationen weiter vererbt wird.



Abstract:

Since 2009, Eva Weinert is teaching drawing and graphic reproduction in the department of Art at the University of Paderborn. The discipline of graphic reproduction is what represents a link between her teaching activity and her personal artistic focus. Her artworks develop from dealing with rooms and places. She transforms impressions of rooms into autonomous objects, sculptures, photographs, prints and drawings. Exploring areas and public places, Eva Weinert's artistic strategies are also suitable to arbitrate between the scholar mediation of cultural knowledge and UNESCO-World Heritage Sites as extracurricular (teaching-) areas. World Heritage Sites, where artistic activities take place, are areas that are associated with a meaning by the present society and culture. In this way, the knowledge of World Heritage Sites is passed on to future generations.

Räume und Alltagsorte

Oftmals dienen Eva Weinert alltägliche Räume oder leere Ausstellungsräume als Inspiration. Die Beobachtung des Raumes mit allen Sinnen ist dabei von entscheidender Bedeutung: „Ich beobachte den Raum und frage mich, welches architektonische Detail oder welche Gesamtgegebenheit mir besonders auffällt.“ (vgl. Interview (Köckerling) mit Weinert 2012). An einem fokussierten Raumelement kann dann eine künstlerische Arbeit angebunden werden, die „schon immer“ (vgl. ebd.) in dem Raum war. Die Arbeit „Dach 2011“ (vgl. Weinert 2012: 11) entwickelt sich an der Balkenkonstruktion eines Daches, die durch abgehängte Wabepappe systematisch in den Raum verlängert wird. Das Stecksystem macht die

spezifische Sicht der Künstlerin auf die architektonischen Gegebenheiten sichtbar.

Weinerts Arbeit „Bei R.“ (vgl. ebd.: 2) basiert auf dem Grundriss einer ehemaligen Galerie und greift einzelne Räume als Farbflächen auf, die als gelbe, rote, schwarze und blaue Rechtecke ein „zusammenhängendes System aus Einzelformen herausbilden“ (vgl. ebd.). Formen, die sich auf Nutzräume der Galerie beziehen, wirken in ihrem plastischen Charakter wie aufgeblähte Kissen und scheinen das Leben in den Räumen zu verkörpern. Die Farbigkeit der Raumkissen ist angelehnt an die Bauhaus-Farben. Die ergänzende druckgrafische Serie zur Plastik (vgl. ebd.) greift Aspekte des Farb- und Formensystems auf und dekonstruiert gleichzeitig die Vorgaben der Plastik. Von der voran gegangenen Arbeit werden ursprüngliche Elemente in etwas Neues integriert.

Bei der Arbeit „Panorama 2009“ (vgl. ebd.: 31) war der Raumgrundriss wiederum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung, die die geometrische, starr und kühl anmutende Linienführung der Boden- und Wandelemente in einen dramaturgischen Dialog zu bringen vermag. „Ich sehe den Raum, nehme alle Diagonalen an, säge den Boden auf und bilde ein System, wie ich den Boden aufklappe.“ (vgl. a.a.O., Interview (Köckerling) mit Weinert 2012). Die Markierung von Diagonalen im Grundriss kann als eine zweite künstlerische Handlung zur In-Beziehung-Setzung von Raumrichtungen, von Kommunikationswegen gesehen werden, die durch das Aufklappen des gedoppelten Bodens in die dritte Dimension verweisen, oder aber als hinderndes Element Wege versperren. Die Stützung eines zentralen Schnittelements der Installation durch ein Stahlrohr erweckt den Eindruck, dass die kurze

Stütze jederzeit dem Gewicht des spitzwinkligen Spanplattenelementes nachgeben, der Plattenausschnitt in seine ursprüngliche Position im Bodengrundriss zurückschnellen und „die Falle“ (vgl. ebd.) zuschnappen könnte. Weinerts Installation kommuniziert verschiedene Raumelemente miteinander und bezieht die BetrachterInnen in das Erleben (vgl. Hornäk 2010. In: Autsch und Hornäk 2010: 167) des Raumes ein, sodass diese den Raum betreten und mit ihm in einen Dialog treten.

Der gleiche Raum wurde von Eva Weinert für eine weitere Installation benutzt, welche sich nicht auf die horizontale, sondern auf die vertikale Ebene bezieht. Raumhohe Wellpappenwände wurden in den Raum eingezogen, die zwei diagonal zueinander stehende Türen miteinander verbinden. Weitere, schmalere Papelemente verbinden die auf dem Boden stehenden Wände mit einem höher liegenden Fenster. Der Raum ist noch immer ein begehbarer Ort, doch die Wände bilden sich verengende Gassen, sodass die Installation beim Betrachter eine veränderte Körperhaltung evoziert. Man muss sich sowohl physisch als auch mental den verengenden, bedrückenden, verdunkelten architektonischen Gegebenheiten anpassen. Alle begehbaren Wege des Raumes führen zu einem Ausgang oder einem sich wieder erweiternden Raumteil, der wie ein Licht am Ende des Tunnels erscheint. Die Wellpappwände bilden in ihrer Positionierung zum Raum einen Fluchtweg (vgl. a.a.O. Weinert 2012: 6).

Sie drängen BesucherInnen in die Enge und zeigen Auswege aus verschiedenen Positionen im Raum auf.

Wie man Räumen und Orten begegnet, welche persönlichen Empfindungen Räume auslösen und welche Interaktionen die Begegnungen mit sich bringen,



Abb. 2 Dach, 2011



Abb. 3 Beik., 2012



Abb. 4 Beik., 2012



Abb. 5 Panorama, 2009



Abb. 6 Fluchtweg, 2011



Abb. 7 Parkplatz, einparken, 2011



Abb. 8 Parkplatz, einparken, 2011

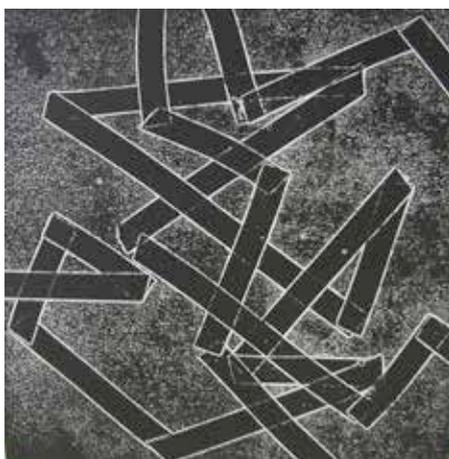


Abb. 9 Gelenke 2, 2009

stellen zentrale Fragestellungen der künstlerischen Arbeiten von Eva Weinert aus den Jahren 2009-2012 dar.

Besonders anschaulich vergegenwärtigen sich diese Forschungsfragen an ihrer Arbeit „Parkplatz“ (vgl. ebd.: 15). Für den Alltagsort eines Mitarbeiterparkplatzes einer Maschinenfabrik entwickelte sie ein Farbsystem, das die Suche nach einem Parkplatz grafisch veranschaulicht und die Akteure von Parkplatz-Suchenden in eine plastische Alltags-Performance einbezieht. Die Parkplatzflächen sind mit fünf verschiedenen RAL-Farben in einem versetzten Reihensystem ausgefüllt. Die Farbgebung imitiert die Parkplatzsuche: Zwei bis vier unterschiedlichen Farbflächen folgt eine leere Parkfläche. Nach mehreren besetzten Parkplätzen findet man eine Parklücke, in der man sein Auto abstellen kann. Aus der Vogelperspektive betrachtet, ergibt sich aus den Farbfeldern eine große Grafik, die sich durch ihre Zweckgebundenheit im teilöffentlichen Raum performativ verändert. Der Parkplatz ist als Privatgrundstück jedem Mitarbeiter der Firma insofern zugänglich und folglich öffentlich (vgl. Huber 2010. In: Autsch und Hornäk 2010: 137), als dass er als Abstellfläche für Fahrzeuge genutzt wird. Verschiedenfarbige Autos parken auf den vorgegebenen Farbflächen und verändern durch das Hineinfahren nicht nur die Farbkombination von Auto und Fläche, sondern transformieren das zweidimensionale Farbfeld in eine dreidimensionale, temporäre Plastik.

Künstlerische Strategien als fließende Prozesse

Ein Druck und jede andere Folgearbeit hat die Freiheit, neue Zusammenhänge zwischen Formen, Ebenen oder Begriffen herzustellen und damit eine neue Realität herauszubilden. Eine weitere druckgrafische Arbeit aus Druckstock, Pappe und Klebeband

(2009) (vgl. ebd.: 4) verdeutlicht die sich abwechselnden und aufeinander aufbauenden künstlerischen Strategien von Konstruktion und Dekonstruktion, die sich zwischen verschiedenen technischen Ausdrucksmitteln bewegen. Teile von Fotografien vorangehender plastischer Arbeiten werden als „Verlängerung des ersten Gedankens“ (vgl. a.a.O. Interview (Köckerling) mit Weinert 2012) mit grafischen Mitteln in eine neue Räumlichkeit in die Fläche überführt. Eva Weinert lässt eine neue Wirklichkeit mit eigenen Qualitäten entstehen, die in ihrem konstruktiven Charakter ebenso real ist wie die ursprünglichen Arbeiten. Die Überführung einer Plastik in eine zweidimensionale Folgearbeit bilden dabei jeweils sich aufeinander beziehende, fließende Prozesse.

Ästhetik Künstlerischer Disziplinen

Eva Weinerts Arbeiten basieren auf Beobachtungen der Umgebung und reduzieren diese Eindrücke auf das Wesentliche. Als roter Faden dient ihr der jeweilige Gedanke, der unabhängig von Disziplinen umgesetzt und experimentell in andere Dimensionen überführt und weitergeführt wird. Auch aus einer anorganischen, architektonisch angelegten Plastik kann sich eine organische Zeichnung oder eine weiterführende organische Plastik entwickeln und umgekehrt. Grundlegend für Weinerts künstlerisches Vorgehen ist der temporäre, transformative Charakter ihrer Arbeiten, der unterschiedliche Realitäten vermittelt. Auf diese Weise wird beispielsweise die Kugel aus Spannfolie in der autonomen Plastik „Mondlandung“ in ihrem Auflösungsprozess zur „Braut für zwei Minuten“ (vgl. a.a.O. Weinert 2012: 24) mit verschiedenen Übergangsformen.

Wie entsteht ein Gegenüber?

Weinert konzentriert sich auf Auseinandersetzungen mit Räumen,

in dessen fließenden Prozessen ein Gegenüber entwickelt werden kann, das wiederum eine Rückwirkung auf ihre temporären Arbeiten hat. Durch Eindrücke entsteht ein Gegenüber. Der Raum als Gegenüber kommuniziert sich selbst durch gedankliche Impulse, die einen unvorhersehbaren und nicht geradlinigen künstlerischen Prozess mit dem Ergebnis flüchtiger Wirklichkeiten auslöst. Durch den momenthaften Charakter von Kommunikation, der Wechselwirkung von Reiz und Reaktion, sind alle Werke der Künstlerin in einem umfassenden Geflecht von Konstruktions-, Dekonstruktions- und Transferprozessen eingebunden. Facetten des Gegenübers sind momenthaft erfahrbar, sodass das Gegenüber sich nach und nach durch intensive Auseinandersetzungen für jeden Betrachter individuell konturiert.

„Ich denke, man kann an jedem Ort etwas tun.“ (vgl. Weinert 2012)

Die Völklinger Hütte – ein Kunstort

Der Ort als Impuls künstlerischen Schaffens bildet den Grundsatz sowohl ihrer eigenen Arbeiten als auch ihrer Lehrtätigkeiten. Als Dozentin von Kunststudierenden der Saarbrücker Hochschule der Bildenden Künste, die seit 1989 in der heutigen UNESCO-Welterbestätte Völklingen einen Nebenstandort für Werkstätten und Ateliers hat, begleitete Eva Weinert von 2002-2007 die Auseinandersetzungen junger KünstlerInnen mit der „zähen“ Architektur der Völklinger Hütte.

Martin Steiner war einer der ersten Kunststudierenden der Bildhauerklasse von Prof. Wolfgang Nestler, die in und mit den Räumen der Völklinger Hütte gearbeitet haben. Nach den einführenden Worten von Eva Weinert zur Themenreihe „Das Künstleratelier – Vier Wände und ein Oberlicht?“ (vgl. a.a.O. Weinert 2012: 99), präsentierte Steiner am 10.01.2012



Abb 10 „Ich denke, man kann an jedem Ort etwas tun“ (Weinert 2012)

in den Silogesprächen des Faches Kunst der Universität Paderborn seine damalige Ateliersituation, in der u. a. seine Arbeit „Die braune Ecke“ entstanden ist. Die Räume der Völklinger Hütte waren in einem Rohzustand. Vor der Aufnahme in die UNESCO-Welterbeliste waren sie ein „Unort“ (vgl. Silogespräche, Zitat nach Eva Weinert 01.08.2012: Internetquellenverzeichnis), der für die Studierenden in geweißtem Zustand freigegeben wurde. Steiner wirkte mit der „braunen Ecke“ der Neutralisierung der Räume entgegen und färbte eine Ecke des Ateliers nach und nach mit einem braunen Pigment ein, das er in einer ortsansässigen Schilderwerkstatt entdeckte. Die Einfärbung der Raumflächen mit dieser staubigen Farbe stellte eine Rückbeziehung zur vorherigen industriellen Nutzung des Stahlwerks und seinem rohen Charakter her.

Das Eisenwerk in Völklingen wurde 1986 stillgelegt, wodurch kunstpraktische Tätigkeiten von Studierenden in der Handwerker-gasse möglich waren. Prof. Nestler entdeckte und etablierte die Hütte als Standort für Kunststudierende

(vgl. a.a.O. Interview (Köckerling) mit Weinert 2012). Die Handwerker-gasse in Völklingen entwickelte sich von einem Unort zu einem Kunstort mit Atelierräumen, die noch heute von Prof. Georg Winter als Nachfolger von Prof. Nestler und anderen Dozenten der HBK-Saar mit ihren StudentInnen genutzt werden (vgl. Homepage der HBK-Saar: Internetquellenverzeichnis). Auch vor der Ernennung zum UNESCO-Welterbe waren die Räume der Völklinger Hütte markant und „besaßen eine besondere Ausstrahlung und Energie“ (vgl. a.a.O. Interview (Köckerling) mit Weinert 2012). Aus der Begegnung mit den Räumen und der Begegnung von Menschen an diesem Ort konnten letztendlich bis heute über 23 Arbeiten entwickelt werden, die sich durch die Öffnung der ursprünglichen Gegebenheiten hin zu neuen und vielfältigen Sichtweisen auszeichneten. Auch in ihrer aktuellen Lehrtätigkeit im Silo-Gebäude der Universität Paderborn sensibilisiert Eva Weinert Kunststudierende auf die genaue Beobachtung von künstlerischen und räumlichen



Abb. 11 Die braune Ecke (Martin Steiner 1993)

Impulsen und fördert zwischen den angehenden KunstpädagogInnen den Diskurs zu eigenen Arbeiten.

UNESCO-Weltkulturerbestätten als besondere Orte

An jedem Ort kann man etwas tun. Doch was ist es, das Weltkulturerbestätten als besonders inspirierend für künstlerische Vorhaben auszeichnet? Losgelöst von spezifischen Kriterien, die Kultur- und Naturdenkmäler für die Ernennung zu einem UNESCO-Welterbe erfüllen müssen, sind Weltkulturerbestätten Orte, die eine vergangene Zeit repräsentieren und an denen sich eine außergewöhnliche kollektive Leistung, eine Kultur und geistige Gefasstheit verdichten. Weltkulturerbestätten stehen dem Einzelnen als massive, kaum fassbare Einheiten, als „Fakten“ (vgl. ebd.) gegenüber. Im Gegensatz zu Alltagsorten sind sie schwieriger zu begreifen und versetzen die Betrachter zunächst in Staunen und Bewunderung. Der ersten Faszination folgend, beginnen Betrachter durch Fragen das Faktum Stück für Stück für sich zu erschließen. Durch die Einbeziehung aller Sinne, können

Lehrende ein Welterbe ganzheitlich erfahrbar machen.

Der Definition der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. von 1972 entsprechend müssen Welterbestätten zur Aufnahme in die Welterbeliste die Kriterien der Einzigartigkeit, Authentizität und Integrität erfüllen (vgl. Homepage der UNESCO-Kommission e.V.: Internetquellenverzeichnis). Vieregge und Schefers verweisen in ihrem Beitrag zu „Positionen und Diskursen zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes“ (vgl. Vieregge und Schefers 2010. In: Ströter-Bender 2010) bereits 2010 darauf, dass insbesondere „der authentische Ort in der Tat eine entscheidende Rolle spielt“. Welterbestätten sind folglich in erster Linie authentische (lat. *authenticus*= beglaubigt, gesichert, unverfälscht) Orte, die im Sinne der World Heritage Education (vgl. ebd.) einen Bildungsauftrag haben.

Die künstlerischen Strategien von Eva Weinert könnten für die Erfüllung dieses Bildungsauftrages eine bereichernde und geeignete kunstpraktische Methodik darstellen, da sie an der ästhetischen (griech. *aisthesis* = sinnliche

Wahrnehmung der Wirklichkeit, Empfindung. vgl. Kolhoff-Kahl (2009): Ästhetische Musterbildungen.) Auseinandersetzung mit Orten ansetzen. Die Auseinandersetzung mit der Authentizität eines Ortes stellt eine ganzheitliche Wissensaneignung dar, die ein großes Handlungspotenzial in sich birgt.

Eva Weinert sieht den Ort einer Welterbestätte als ein sperriges, Fragen stellendes Gegenüber an, das einen Aufforderungscharakter hat. „Man möchte dieser gewaltigen Einheit etwas entgegen stellen; man möchte auch kein Wurm sein.“ (vgl. a.a.O. Interview (Köckerling) mit Weinert 2012). Weinert lässt sich in ihrem künstlerischen Vorgehen auf ästhetische Impulse ein, die sie in der Begegnung mit dem Objekt wahrnimmt. Der Impuls oder geistige Anstoß, der auf sie durch assoziative, multisinnliche Erinnerung den stärksten Eindruck macht, wird zum Anlass ihres Arbeitsprozesses. In ihrem künstlerischen Handeln überführt sie demnach durch ästhetisches Erforschen des Gegenübers die Repräsentation einer vergangenen Kultur in etwas Neues, in die Gegenwart. „Lebendigkeit, Vielschichtigkeit, Nichtgreifbarkeit und *Überwältigung*, durch die sich eine Welterbestätte auszeichnet sind Merkmale, die ebenfalls eine künstlerische Arbeit ausmachen.“ (vgl. ebd.). Das Medium Kunst ist als eine Ausdrucksform zu sehen, die Aspekte eines Welterbeortes besonders gut aufarbeiten kann, weil sie über das faktische Lernen hinaus eine Auseinandersetzung auf emotionaler Ebene zulässt. Eine Welterbestätte als Ort, an dem sich künstlerische Handlungen entwickeln ist wiederum ein Ort, dem für die gegenwärtige Gesellschaft und Kultur eine aktuelle Bedeutung zugesprochen und dessen Gedankengut durch neue Vermittlungswege kommenden Generationen weiter vererbt wird. Die künstlerischen Strategien von Eva Weinert zur Erkundung von Räumen

und Orten sind in besonderer Weise für die Schnittstelle zwischen schulischer Vermittlung von kulturellem Wissen und den Welterbestätten als außerschulische (Lehr-) Räume geeignet. In der Stralsunder Resolution, die die UNESCO anlässlich des 40-jährigen Jubiläums der Welterbekonvention auf der 72. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. am 22.06.2012 verabschiedet hat (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Internetquellenverzeichnis), wird die Förderung dieser institutionellen Schnittstelle fokussiert. Welterbestätten als Impulsgebende Räume zu erfahren ist Vermittlungsmethode, mit der sich sowohl KünstlerInnen, Studierende und Schülergruppen Weltwissen aneignen können.

Literatur:

Weinert, Eva (2012): Zeichnung und Druckgrafik. Plastik und Installation. 2009-2012.
Hornäk, Sara (2010). Die Skulptur und ihr Gegenüber. In: Autsch, Sabiene, Hornäk, Sara (2010): Räume in der Kunst. Künstlerische kunst- und medienwissenschaftliche Entwürfe.
Huber, Gabriele (2010): öffentliche Kunsträume und –projekte. In: Autsch, Sabiene, Hornäk, Sara (2010): Räume in der Kunst. Künstlerische kunst- und medienwissenschaftliche Entwürfe.
Kolhoff-Kahl, Iris (2009): Ästhetische Musterbildungen.
Ströter-Bender, Jutta (2010): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes

Internetquellen:

Homepage Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: http://www.unesco.de/stralsunder_resolution.html, (Stand: 01.08.2012)
Homepage der HBK-Saar: <http://www.hbksaar.de>, (Stand: 01.08.2012)
Silogespräche, Zitat nach Eva Weinert am 10.01.2012: <http://groups.uni-paderborn.de/silogespraechen/index.php?page=120110SteinerKern>, (Stand: 01.08.2012)

Interview-Quelle:

Interview (D. Köckerling) mit Eva Weinert. Paderborn, 09.07.2012

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Eva Weinert, Besprechung studentischer Arbeiten während einer Führung im Neuen Museum auf der Museumsinsel Berlin, April 2011. Foto: Jutta Ströter-Bender.
Abb. 2 Dach, 2011, Wabenpappe, geschraubt, gesteckt, geklebt, 195,5 x 79 x 240 cm. In: Weinert, Eva (2012): Zeichnung und Druckgrafik. Plastik und Installation. 2009 – 2012. Paderborn, S. 11.

Abb. 3 Bei R., 2012, Arbeitsmodell, Papier, Lackfarbe, Breites größtes Element: 90 cm. In: ebd. Paderborn, S. 2.

Abb. 4 Bei R., Druck mit Silber 2012, 42 x 59 cm, Druckfarbe auf Papier. In: ebd.

Abb. 5 Panorama, 2009, Verlegespanplatte, Stahlrohr, 418 x 426 x 160 cm größte Ausdehnung, höchste Höhe. In: ebd., S. 31.

Abb. 6 Fluchtweg 2011, Wellpappe, Lattengerüst. In: ebd., S.6.

Abb. 7 Parkplatz. In: ebd., S. 15 .

Abb. 8 Parkplatz, einparken. In: ebd.

Abb. 9 Gelenke 2, 2009, Tiefdruckfarbe auf Büttenpapier, Länge 25,7cm x Breite 25cm x Höhe 25,5 cm. In: ebd., S. 4.

Abb. 10 „Man kann an jedem Ort etwas tun“. Zitat nach Eva Weinert (2011). Foto: Diana Köckerling

Abb. 11 Martin Steiner, Die braune Ecke. 1993, Pigment auf Wand, Heizkörper, Boden, Fenster und Eisenrohr, 3m x 8m x 4 m. Völklingen, Atelier HandwerkerGasse. In: Nestler, Wolfgang; Hochschule der Bildenden Künste (2002): Form zeigt sich. S.21.

Angaben zur Autorin:

Diana Köckerling studierte von 2005 bis 2010 Kunst und Englisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität Paderborn. Nach der Auseinandersetzung mit der nigerianischen UNESCO Welterbestätte *Der heilige Hain der Göttin Oshun* und der Kunst von Susanne Wenger im Rahmen ihrer ersten Staatsexamensarbeit, promoviert sie derzeit zum Lebenswerk der Künstlerin. Ihr Forschungsschwerpunkt ist Kunst, Interkulturelle Kommunikation und Welterbevermittlung.

E-Mail: diana.koeckerling@freenet.de



Literatur-Reise nach Weimar und Berlin

Sonja Böhlen

Abb.1 Performance als Anna Amalia in Weimar, 2005



Zusammenfassung:

Wege in die Gedanken- und Ideenwelten vergangener Zeit eröffnet uns oft nur das immaterielle Kulturerbe, z.B. Literatur. Es ist oft nicht leicht, diese für SchülerInnen anschaulich und lebendig werden zu lassen. Chancen hierzu ergeben sich oft durch das Erleben und Erfahren vor Ort, an den ehemaligen Wirkungsstätten der Dichter und Denker. Im Artikel werden Impressionen einer Studienreise eines Deutsch-Leistungskurses wiedergegeben, über die Rückschlüsse auf Möglichkeiten zur Vermittlung immateriellen Erbes gezogen werden können.



Abstract:

Ways into the thoughts and ideas of the past can usually just be found through studying the intangible cultural heritage like literature. It is not easy to make these thoughts and ideas vivid for pupils and students and to animate them. The experience on the spot, on scene of life and work of poets and philosophers, can be an opportunity. In the article impressions of an excursion are described, wherefrom conclusions about the possibilities to convey intangible heritage may be drawn.

Spröde und sperrig erscheint ihre Sprache den SchülerInnen häufig, die Themen, Inhalte und die dargestellten Gedanken und Argumentationszusammenhänge erscheinen oft fremd: Die Erfahrungen mit Literatur, vor allem aber Sekundärliteratur im Unterricht sind manchmal wenig lebendig und anschaulich. Dabei ist es so lohnend, sich mit den Texten jenseits des Textes auseinanderzusetzen: Hier leben die Gedanken und Ideen der AutorInnen unverschlüsselt und direkt weiter, hier kann eine zweite Meinung über den Primärtext eingeholt und kritisch reflektiert werden. Von literaturtheoretischen Schriften über zeitgenössische Reaktionen auf ein Werk bis hin zu biographischen und historischen Hintergründen - es ist

eine Herausforderung, die zeitlich und geographisch fernen Gedankenwelten der SchriftstellerInnen, befreundeter, unterstützender, aber auch kritischer und widerständiger ZeitgenossenInnen auferstehen zu lassen. Vor Ort, an den ehemaligen Wirkungsstätten der DichterInnen, kann dieses immaterielle Kulturerbe lebendig werden und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Ideenwelt einer Zeit anregen.

**Weimarer Klassik:
„Phoenix aus der Asche“ und
„Lebensfluten, Tatensturm“**

Über die Stiftung Weimarer Klassik habe ich ein Programm für unsere zwei Tage in Weimar gebucht: Eine Mischung aus selbständiger Erkundung und durch Führungen geleitetem Erkenntnisprozess für einen Deutsch-Leistungskurs, ein halbes Jahr vor dem Abitur. Wir beginnen am Wittumspalais, dem Wohnsitz von Anna Amalia, was mir als der bestmögliche Startpunkt für den Ausflug in die Welt der Klassik erscheint:

„Diese außergewöhnliche Blütezeit des Geistes und der Kultur ist maßgeblich der damals regierenden jungen Herzogin Anna Amalia [...] zu verdanken. Ohne ihren jugendlichen Elan, ihre freie menschliche Art, ihre geistige Neugierde und ihre finanzielle Großzügigkeit wäre es niemals gelungen, die großen Dichter und Denker dieser Epoche an Weimar zu binden. Sie war die Wegbereiterin der Weimarer Klassik.“ (Salentin 2012, S.7)

Goethe selbst sagte über sie: „Ihre Regentschaft brachte dem Lande mannigfaltiges Glück [...]. Ein ganz anderer Geist war über Hof und Stadt gekommen.“ (J.W. Goethe, zitiert nach Salentin 2012, S.57). Vor dem Haus erkläre ich den SchülerInnen, warum wir hier starten. Wenn wir über die Weimarer Klassik reden, geht es meist um die fruchtbare Zusammenarbeit von Goethe und Schiller, ab und zu

kommen wir auf Herder und Wieland zu sprechen. Um in die Zeit tauchen zu können, müssen wir uns aber zunächst dieser außergewöhnlichen Frau nähern, die die Atmosphäre und den (Lebens-)Raum für das Dichten und Denken in Weimar geschaffen hat. Glücklicherweise kann ich meine Worte mit Bildern aus meiner Studienzeit unterstützen: Die Lehrerin bei einer Performance als Anna Amalia – diese Frau liegt ihr am Herzen, das hier ist nicht unwichtig.

Wir sind als Gruppe angemeldet, zwei bis drei SchülerInnen müssen sich einen Audio-Guide teilen, was problematisch ist, weil es unmöglich ist, zu dritt die Erklärungen zu hören. In den größeren Häusern, etwa in Schillers und Goethes Wohnhaus, reicht die Anzahl der Geräte aus – es ist schade, dass die bedeutende Persönlichkeit Anna Amalias noch immer so sehr im Schatten der berühmten Männer steht. Das gleiche gilt für Louise von Göchhausen, Anna Amalias Hofdame, der es z.B. zu verdanken ist, dass der *Urfaust* erhalten blieb. Sie belebte das kulturelle Leben in Weimar außerordentlich, man bekommt aber nur wenige Informationen über sie durch den Audioguide mit auf den Weg. Auch Anna Amalia bleibt den

SchülerInnen eher fremd, obwohl sie sehr interessiert sind – der Audioguide beantwortet leider zu wenige Fragen.

Am späten Nachmittag desselben Tages finden wir uns für unsere erste Führung im Schlosshof ein: „Phoenix aus der Asche“ lautet ihr Titel – fast aus dem Nichts wurde Weimar zum kulturellen Zentrum. Landschaftlich schön, wirtschaftlich schwach, politisch unbedeutend ist das Herzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach im 18. Jahrhundert. So wie das beeindruckende klassizistische Schloss, das nach dem Brand der Wilhelmsburg u.a. unter der Federführung Goethes gebaut wurde, entstand der (Ideen-)Raum für die geistige Blüte Weimars eben wie ein Phoenix aus der Asche. Auf unserer Wanderung durch den Park an der Ilm, von Goethe teils als französischer Garten, teils als englischer Landschaftspark geplant, begegnen wir verschiedenen Geschichten und Persönlichkeiten der Weimarer Klassik. Wir hören aber auch vom Brand der Herzogin Anna Amalia Bibliothek 2004 und der Frage, ob unwiderruflich verlorenes immaterielles Erbe wiederauferstehen kann.



Abb.2 Szenisches Spiel im Park

Wir erleben und empfinden die einzigartige Atmosphäre des „Nadelöhrs“: Goethe hatte dieses künstliche Felsentor in Erinnerung an das Schicksal einer jungen Frau, die sich aus Liebeskummer in der Ilm ertränkte, errichten lassen. Geräusche, Licht und Stimmung wandeln sich, Ideen und Gedanken vergangener Zeit werden wieder lebendig. Wir spüren weiter alten Zeiten nach und lassen das Liebhabertheater und seine Aufführungen im Park wieder auferstehen, indem einige von uns zu SchauspielerInnen, andere zum Publikum werden.

Das „Borkenhäuschen“ des Herzogs Carl August und Goethes spartanisches Gartenhaus lassen uns über äußere Zwänge und innere Freiheiten nachdenken. Die SchülerInnen lassen sich ein auf die Atmosphäre der Orte, angeregt durch die Fragen der jungen Lehramtsstudentin, die uns führt: „Stellt euch vor, was bedeutet es für so einen kleinen Staat, wenn das Stadtschloss brennt?“ „Was nehmt ihr wahr?“

Den nächsten Tag beginnen wir sehr früh in Schillers Wohnhaus. Wir haben das Haus fast für uns allein, es stehen genügend Audioguides



Abb.3 „Lächeln!“ – Mit Werner Riemann, Urgestein des Berliner Ensembles, unter der Bühne

zur Verfügung. Es fällt hier leichter, sich den ehemaligen Bewohner des Hauses vorzustellen, nachdem wir gestern so viel von der Geschichte der Stadt und den Dichtern und Denkern, die es nach Weimar zog, erfahren und erspürt haben.

Dann treffen wir unsere Führerin im Goethe-Nationalmuseum wieder. Die Ausstellung, die neu gestaltet wurde und erst seit Ende August zu sehen ist, ist in verschiedene Sektionen unterteilt: „Genie“, „Gewalt“, „Welt“, „Natur“, „Kunst“, „Liebe“ sind Schlagworte, die beleuchtet werden. In den dunklen Ausstellungsräumen leuchten in Vitrinen unterschiedlichste Ausstellungsstücke hervor – schlaglichtartig können wir die Vielfalt von Goethes Schaffen erahnen – Literat, Künstler, Staatsmann, Naturwissenschaftler, Forscher war er. Wir betrachten unterschiedliche Kleidungsstücke, sehen Goethe als Italienreisenden im bequemen Reisemantel und als die Etikette wahrenden Staatsmann in Uniform, wir ahnen, dass es nicht immer leicht war, zwischen den Rollen zu wechseln. Wir sehen auch auf einem Gemälde den Herzog in typischer Werther-Tracht – es war kein durchschnittlicher absolutistischer Herrscher, der den populären, ungestümen Dichter als Minister an seinen Hof und als Freund an seine Seite berief. Goethes Wohnhaus am Frauenplan zeigt noch einmal intensiv die Vielschichtigkeit seiner Persönlichkeit: Ein verwinkeltes Gebäude aus großen, repräsentativen Räumen, dann immer kleineren, immer einfacheren, immer privateren Zimmern.

Die reichen Kontraste der Orte – vom Stadtschloss zum Borkenhäuschen, vom Park und Gartenhaus zum repräsentativen Wohnhaus, von den Rokoko-Anklängen im Wittumspalais über Goethes nach seinem eigenen Farbkonzept gestalteten Räumen zu Schillers hochmodernen Tapeten – lassen uns

spüren, von welchen Widersprüchen und Aufbruchsstimmungen die Zeit und das Leben der bisher nur durch ihre Schriften bekannten Dichter geprägt waren. Das Ausstellungs- und Führungskonzept der Stiftung Weimarer Klassik (und natürlich die Persönlichkeit unserer Führerin) haben diese Wahrnehmungen ermöglicht.

Vor der Fahrt waren einige SchülerInnen nicht gerade glücklich mit der Wahl des Fahrtziels gewesen – fuhren doch die anderen Kurse der Jahrgangsstufe nach Italien oder Amsterdam, auf jeden Fall aber ins Ausland, mindestens in eine große Stadt, aber nicht in so ein „Provinznest“. Beim Einsteigen in den Bus nach Berlin sagt jetzt aber ein Schüler zu mir: „Können wir nicht noch in Weimar bleiben?“

Vor, auf, hinter, unter die Bühne gehen: Das Berliner Ensemble geht unter die Haut.

Unsere Reise führt uns weiter nach Berlin. Das Theater am Schiffbauerdamm, ehemalige Wirkungsstätte Bertolt Brechts, wird an mehreren Tagen unser Anlaufpunkt sein. Nachdem wir zwei beeindruckende Aufführungen („Die Dreigroschenoper“ und Max Frischs „Biedermann und die Brandstifter“) besucht haben, erwartet uns am dritten Tag Werner Riemann zu einer Führung durch das Theater. Unscheinbar, grau gekleidet tritt er uns gegenüber. Die SchülerInnen sind müde, es ist der letzte Tag der Studienfahrt, einige können kaum die Augen offenhalten. Es dauert keine fünf Minuten und wir sind alle wieder wach.

Werner Riemann ist seit 1956 am Berliner Ensemble, er hat noch unter Bertolt Brecht und Helene Weigel gearbeitet. Als gelernter Drogist („Pillendreher“) kam er als Statist zum Theater, wurde Kleindarsteller, schließlich Regieassistent – und



Abb.4 Auf dem Galgen von Mackie Messer



Abb.5 Als Zuschauer mit auf der Bühne stehen



Abb.6 Unter der Bühne

blieb. Als „Urgestein“ des Theaters führt er ein- bis zweimal im Monat Besucher/innen durch das Theater. Neben vielen Anekdoten, die augenzwinkernd erzählt werden und die seinen Vortrag lebendig machen („Mein Arzt dachte, ich hätte was mit der Galle, weil meine Haut so krank aussah. Dabei waren das nur Reste der Theaterschminke. Naja, hab ich mir gedacht, wenn ich mal Zeit für mich brauche, weiß ich ja jetzt, was ich tun muss, um krankgeschrieben zu werden...“), neben den Berichten über kleinere und größere Pannen, ist es der Blick hinter die Kulissen des Theaters, der den Schüler/innen und mir eine neue Welt eröffnet: Wir gehen auf die Bühne – ich erklimme den Galgen von Mackie Messer aus der Vorstellung, die wir zwei Tage zuvor gesehen haben –, wir gehen unter die Bühne und sehen die Drehbühne des „Friedentheaters“ – die Räder sind aus sowjetischen Panzern ausgebaut worden. Und immer wieder werden Brecht und seine Frau, Helene Weigel, die als Darstellerin der *Mutter Courage* berühmt wurde und das Theater leitete, lebendig: Eine Bewegung, eine Veränderung der Körperhaltung, eine andere Stimme – Herr Riemann verwandelt sich in eine Diva, und Helene Weigel steht vor uns.

Es ist ein unbeschreibliches Glück, diese Führung erlebt zu haben. Werner Riemann ist mehr als ein Zeitzeuge, er war und ist Teilhaber/„Mittäter“ des Geschehens, ihn umgibt die „Aura“ eines Originals. Immer wieder trägt er Textpassagen vor, singt die *Moritat von Mackie Messer* oder andere Songs an und zieht uns alle damit in seinen Bann. Am Ende verabschiedet er sich von jedem/r einzeln mit Handschlag.

Die Theateraufführungen und die Führung durch das Theater haben den Schüler/innen und mir einen intensiven Einblick in die und einen persönlichen, fast privaten Zugang zur

Welt des Theaters, einem Raum erfüllt von Entstehens-, Veröffentlichungs-, Inszenierungsgeschichten von Texten, ermöglicht.

Nachfolgend sind exemplarisch einige Reaktionen von Schüler/innen zitiert, die ich ihrem schriftlichen Feedback über die Fahrt entnommen habe:

Zur *Dreigroschenoper*: „Besonders die Musik hat noch tagelang in meinem Kopf festgesessen.“ „Ich habe nicht erwartet, dass man dabei so lachen kann.“ „Sie glänzte nicht nur mit guter Musik, Spannung und guten Schauspielern, sondern warf gleichzeitig auch Fragen zu Brechts Sicht auf die Gesellschaft auf.“ „Die Leistung jedes einzelnen war so stark, dass ich zum ersten Mal richtig Spaß daran hatte, drei Stunden lang im Theater zu sitzen.“

Zu *Biedermann und die Brandstifter*: „Die intime Atmosphäre hat mich direkt gepackt und fasziniert. Sie hat mich dazu geführt, dass ich mir Texte hierzu in meiner Freizeit (!) durchgelesen habe.“

Zur Führung: „Ich habe selten eine mitreißendere Führung erlebt.“ „Zu der Führung im Berliner Ensemble kann ich nur sagen, dass es beeindruckend war, wie gut sich Herr Riemann an die Szenen eines Stückes erinnerte und wie anschaulich er alles erklärt hat. Durch die vielen Bezüge zum seinem Leben als Schauspieler und Leben im Berliner Ensemble wurde für mich alles noch interessanter und spannender.“ „Durch den persönlichen Kontakt zu Brecht sehr interessant und authentisch.“ „Die Führung von Herrn Riemann war ein absolutes Highlight für mich. Am liebsten würde ich ihn mit meiner Oma verkuppeln!“

Zum Theater(erlebnis) allgemein: „Mich persönlich hat die ‚althehrwürdige‘ Atmosphäre des



Abb.7 Vortrag der „Ode an Berlin“



Abb.8 Standbild zu „Fabrikstraße tags“

Theaters beeindruckt.“ „Durch den zweimaligen Theaterbesuch und die Führung im Berliner Ensemble wurde mir ein echter Einblick in eine spezielle Theaterwelt ermöglicht.“

„Dein Herz von Asphalt“ – lyrische Großstadterfahrungen

Eine weitere Möglichkeit, Literatur zu erspüren, bietet sich in Berlin: Die Schüler/innen haben in Kleingruppen die Aufgabe, den anderen ein expressionistisches Gedicht vor Ort zu präsentieren und nahe zu bringen:

Dein Herz von Asphalt

Proleten werfen es in die Scheiben
des Jahrhunderts

Und dein elektrisches Auge brennt
über den hängenden Gärten

Gelbe Untergrundbahn

Fieht zu lieblichen Quellen des
Abends

...

(Auszug aus: Yvan Goll: Ode an Berlin.
1918. Zitiert nach: Speier 2011, S.19)

Das Wort „Freiheit“ steht auf einem

Zettel, er wird zerrissen und achtlos auf den Boden zwischen den mit Graffiti besprühten Ziegelwänden geworfen, während Schreie aus der Kampfsportschule vom Wind zu uns getragen werden und den Gedichtvortrag überlagern/untermalen.

...

Wo noch ein Baum mit den Ästen
Schreit in den Abend, stehen sie
plötzlich, frierend und kalt,
Wie Pilze gewachsen, und strecken in
ihren Gebresten
Ihre schwarzen und dünnen
Dachsparren himmelan,
Klappernd in ihrer Mauern schäbigem
Kleid

...

(Auszug aus: Georg Heym: Die neuen
Häuser. 1911. Zitiert nach: <http://gutenberg.spiegel.de/>)

Wir stehen im Innenhof einer Mietskaserne. Der Hof ist dunkel, nur aus einigen Fenstern fällt Licht. Wir können uns gegenseitig kaum in die Augen sehen, aber in die Wohnungen können wir sehen und einen Blick erhaschen. Die Menschen darin bleiben uns fremd.

Nichts als Mauern. ...

Streift ein Mensch dich, trifft sein Blick
dich kalt
bis ins Mark...

(Auszug aus: Paul Zech: Fabrikstraße tags.
1913. Zitiert nach: Große 1980, S.34)

In einer U-Bahnstation. Die Schüler/innen errichten ein Standbild. Eine Schülerin kniet, schlägt mit einem Hammer auf einen Stein. Die anderen Schüler/innen werden zu Mauern, blicken starr geradeaus. Zwischen diesen monotonen Schlägen und harten Blicken erklingt das Gedicht.

An verschiedenen Orten erleben wir Lyrik – neben den schon genannten Orten auch auf der Weidendammer Brücke, im Hof einer alten Brauerei und in der neuen Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-Kirche. Die Rezeption von Literatur verknüpft sich mit einer persönlichen, einmaligen Erinnerung.

Fazit

Das Vor-Ort-sein erleichtert das Einordnen, das Nachdenken über Rekonstruiertes, Verfallenes, Bewahrtes und Erhaltenes erleichtert den Bezug zur Gegenwart. Neben dem Blick in (mehr oder weniger)

wissenschaftliche Sekundärliteratur hilft das Wahrnehmen, Erfahren, Erleben dabei, Literatur zu verstehen.

Die verschiedenen Wege, sich der Literatur zu nähern, die hier dargestellt wurden (Besuchen und Erkunden der Wirkungsstätten und Lebensräume, Gespräche mit Zeitzeugen und Mittätern, Suche nach Atmosphären und Stimmungen), sind sicherlich auch im Kleinen möglich, ohne (teure) Reise: Bilder, Filme, Phantasiereisen, Museumskoffer, auch einzelne Gegenstände, die Assoziationen wecken, können im schulischen Alltag Gedankenräume näherbringen.

Das immaterielle Kulturerbe ist nicht immer leicht zu (be-)greifen. Die Verortung in der (materiellen) Welt hilft dabei.

Lyrik. Stuttgart: Klett.
Salentin, Ursula (2012): Anna Amalia. Wegbereiterin der Weimarer Klassik. München: Piper. (Erstausgabe 1996)
Speier, Michael (Hrsg.) (2011): Berlin, du bist die Stadt. Gedichte. Stuttgart: Reclam.

Internetquellenverzeichnis:
<http://gutenberg.spiegel.de/>

Abbildungsverzeichnis:
Abb.1 Fotografie: Jutta Ströter-Bender (2005)
Abb.2-8 Fotografien: Sonja Böhlen (2012)

Angaben zur Autorin:
Sonja Böhlen ist Studienrätin mit den Fächern Kunst und Deutsch an der Christian-Rauch-Schule in Bad Arolsen (Nordhessen). Schon während ihres Studiums an der Universität Paderborn waren insbesondere gestalterische Zugänge zum Welterbe einer ihrer Schwerpunkte. So entwickelte und erprobte sie z.B. ästhetische Projekte für die Veröffentlichung "Lebensräume von Kunst und Wissen" von Prof. Dr. Ströter-Bender.

E-Mail: sonja_boehlen@gmx.de

Literatur:

Große, Wilhelm (Hrsg.) (1980): Expressionismus.

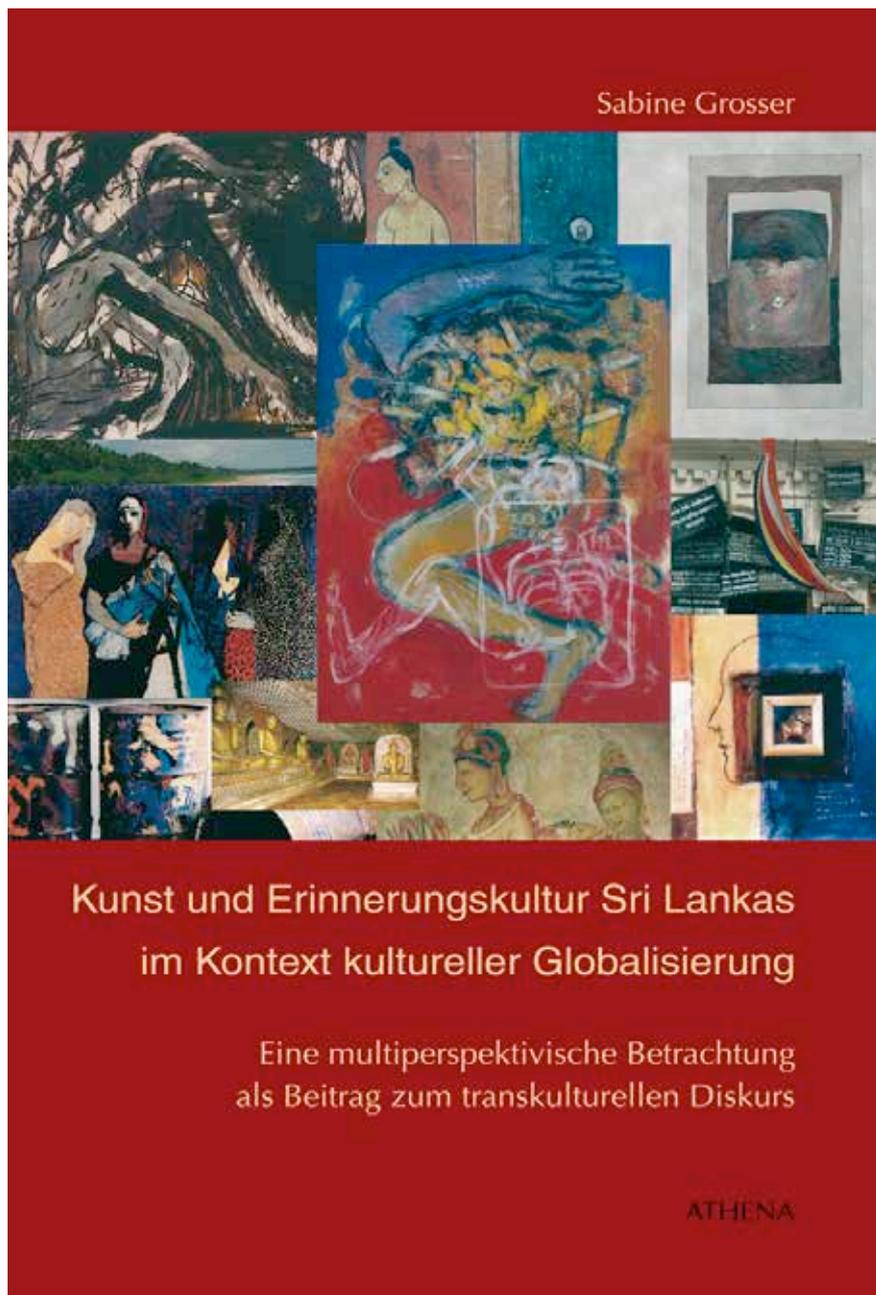


Abb. 1 Buchcover

Die Kunstwissenschaftlerin und –pädagogin PD Dr. Sabine Grosser legt mit ihrer Habilitationsschrift das Ergebnis ihrer langjährigen innovativen Forschungsarbeit in Sri Lanka vor. So erhält der Leser sowohl deskriptiv als auch visuell, anhand von schwarz-weißen und farbigen Abbildungen, einen Einblick in eine weitgehend unvertraute Kunstszene, in einen kleinen, aber interessanten Teil der zeitgenössischen Kunst des asiatischen Kontinents. Dabei legt die Autorin ihren Fokus auf den postkolonialen Kontext und geht auf historische Zusammenhänge nur dann ein, wenn sie einen unmittelbaren Bezug zu den von ihr vorgestellten Werken und Künstlern haben oder wenn diese grundlegende Informationen zum Verständnis der von der Autorin entwickelten Hintergrundtheorie bieten (s. S. 97-122). Damit reiht sich diese Forschungsarbeit eher in einen kulturwissenschaftlichen Rahmen ein als in einen kunsthistorischen, worauf bereits die im Titel vorhandenen Kernbegriffe der kulturellen Globalisierung, der Multiperspektivität und der Transkulturalität hindeuten.

Erklärtes Ziel der Autorin ist es, „[...] die bekannten kunsthistorischen Verfahren, die im wesentlichen für den Umgang mit abendländischer Kunst entwickelt wurden, zu überdenken. Es kann nicht auf eine bestehende Methode zurückgegriffen werden, die für den Umgang mit Kunst aus anderen Kulturen erprobt worden wäre“ (S. 26). So ist, neben der Schaffung eines Zugangs zur unvertrauten Kunstszene Sri Lankas, das zweite innovative Moment der Untersuchung der Diskurs zu einer kulturbezogenen, nicht-eurozentristischen Kunsttheorie, d.h. zu den Verfahren und Strategien sowohl im akademischen als auch im allgemeinen Rezipienten-Kontext, den perspektivischen Blick zu weiten, um Kunstschaaffenden und ihren Werken in nicht-europäischen

Rezension:

Grosser, Sabine: Kunst und Erinnerungskultur Sri Lankas im Kontext kultureller Globalisierung. Eine multiperspektivische Betrachtung als Beitrag zum transkulturellen Diskurs.

ATHENA-Verlag Oberhausen 2010

Martina Claus-Bachmann

Kulturen gerecht werden zu können. Auf der Suche nach bereits vorhandenen Ansätzen im akademischen Diskurs, lässt sich die Autorin vom Begriff der Transkulturalität, wie ihn Wolfgang Welsch versteht, anregen und fasst ihre Forschungsmethodik im Sinne einer Multiperspektivität zusammen (vgl. S. 69). Sie besteht dabei ebenso auf der Beschreibung der „ersten Wahrnehmung“ der Visualität eines Kunstwerks, die ergänzt werden müsse sowohl durch Quellen-, Text- und Materialstudien als auch durch den „Austausch mit den Künstlern und lokalen Experten“. Dies führt direkt zur Einbeziehung von Methoden der qualitativen Sozialforschung, nämlich von umfangreichen Leitfaden-Interviews, welche die Wissenschaftlerin im Zeitraum der Jahre 2001 bis 2005 mit fünf Kunstschaffenden in Sri Lanka, einschließlich von Aktualisierungen, durchführte. Weite Teile der Interview-Ergebnisse, deren gemeinsame Sprache Englisch ist, werden im Weiteren auf den Seiten 132 bis 330 bei der Beschreibung der KünstlerInnen, ihres Werdegangs (ihrer Werdegänge) und ihrer Werke einbezogen, und auf den Seiten 477 bis 532, im sogenannten „Materialteil“, sind die Interviews mit den Aktualisierungen vollständig nachzulesen. Grosser betont, dass sie sich keinen validen Überblick über die Kunstszene in Sri Lanka anmaßt, sondern dass „[...] bewusst eine perspektivische, lokal und zeitlich bedingte Sichtweise...“ (S. 94) vorgestellt werden soll, „[...] welche die Kunstschaffenden und ihre Arbeiten idealiter über den lokalen Diskurs hinaus in einen internationalen Diskurs einbindet“ (ebd.). Dies würde die transkulturelle Wahrnehmung für beide Seiten gewinnbringend anregen und könne zu Prozessen „selbstreflexiver Auseinandersetzung“ und „Selbstrelativierung“ im Hinblick auf Fremd- und Unvertrautheiten

führen – eine mit Sicherheit auch für den pädagogischen Diskurs nicht zu unterschätzende Basis.

Als Kriterien für die Auswahl ihrer Interviewpartner nennt die Autorin, die fünf Jahre lang in Sri Lanka als Lektorin des DAAD lebte, die prägende Bedeutung der Künstlerpersönlichkeiten im lokalen Kontext, wobei sie nahezu paritätisch zwei weibliche, Anoli Perera und Druvinka Madawela, und drei männliche Kunstschaffende, Chandraguptha Thenuwara, Koralegedara Pushpakumara und Jagath Weerasinghe wählt. Wie auch in der ethnologischen Forschung üblich, von der sich die Wissenschaftlerin durchaus angeregt fühlt, legt sie während der Interviews großen Wert auf das Hinterfragen bekannter Termini und Begrifflichkeiten, um den Blick nicht mit vorgefassten Wahrnehmungsweisen, auch Schemata genannt, zu versperren. Ein Beispiel hierfür ist der Begriff „kala“ (S. 102), der auf ein anderes Kunstverständnis in der Kultur Sri Lankas verweist.

Aufgrund der zur Zeit der Entstehung der Arbeit noch vorhandenen politischen Situation des über 30 Jahre währenden Bürgerkriegs in Sri Lanka findet die Thematik „Kunst und Krieg“ eine besondere Berücksichtigung und wird in einem gesonderten Kapitel (S. 331ff), mit speziellem Fokus auf die Arbeiten der beiden Künstler Thenuwara und Weerasinghe, aufgearbeitet.

Ein weiteres eigenes Kapitel beschäftigt sich mit der Erinnerungskultur in Sri Lanka (S. 349ff), auch wieder in einem transkulturellen Kontext, und analysiert besonders Weerasinghes Mahnmal „The Shrine of Innocents“, gewidmet „allen Opfern der organisierten politischen Gewalt und des Terrors in allen Teilen des Landes“ (S. 363), als hybride Fusion westlicher und asiatisch-buddhistischer Stilmittel.

Grosser verweist auf den lokalen Diskurs, in dem das Trauma des

langjährigen Bürgerkrieges und die damit zusammenhängende Erinnerungskultur zu prägenden Themen wurden und sieht die künstlerischen Ergebnisse als Beispiele für zeitgenössische Kunst im Kontext kultureller Globalisierung und auch als Chance, an konkreten Beispielen vorhandene akademische Theorien überprüfen zu können.

Der letzte Teil der umfangreichen Untersuchung ab Seite 379 fragt noch einmal den Einfluss von Globalisierung auf die interviewten KünstlerInnen ab und verdichtet sich auch im theoretischen Diskurs zu einer Globalisierungsdebatte im Hinblick auf Kultur.

Der Globalisierungsfaktor, die Ansätze der Transkulturalität und die Multiperspektivität werden somit über die rein akademische Rezeption hinaus zur Grundlage für Überlegungen im angewandten kunstpädagogischen Diskurs und für den didaktischen Rahmen der Vermittlung von Kunst, hier dargestellt am Beispiel zeitgenössischer Kunst aus Asien.

Die solide konzipierte und auf umfangreichen Studien beruhende Arbeit ist über den Kunst- und Kunstpädagogikdiskurs hinausgehend allgemein interessant für Kenner und Freunde Sri Lankas und seiner kulturellen Ausdruckformen, und für Kulturwissenschaftler mit einem Forschungsschwerpunkt auf visuellen Formationen und transkulturellen Phänomenen.

Angaben zur Autorin:

PD Dr. Martina Claus-Bachmann, promovierte und habilitierte Kulturwissenschaftlerin, -pädagogin und Ethnomusikologin mit dem Schwerpunkt auf Kunst- und Musikforschung in Südost- und Südasien, respektive Sri Lanka

Kommentar: Auschwitz. Über die „Übernutzung“ von Gedenkstätten und das Erinnern... und Vergessen

Sarah Kass

Laut der Internetzeitung www.derwesten.de vom 28.06.2012, verzeichnete die Gedenkstätte „Auschwitz“ durch Touristen, die durch die Fußball-EM nach Polen gelockt wurden, nur einen kaum merklichen Anstieg der Besucherzahlen. Mir stellte sich bei meinem letzten Besuch dennoch die Frage nach der „Übernutzung“ der Gedenkstätte, da man bereits auf dem Parkplatz das Gefühl dafür verlor, an welchem Ort man sich befindet, um anschließend festzustellen: in Disneyland. Wenn auch „im Disneyland des Todes“, um Henryk M. Broder zu zitieren (Henryk M. Broder: Vergesst Auschwitz! Der deutsche Erinnerungswahn und die Endlösung der Israel-Frage, 2012).

Die Besucher strömten in Massen, zum Teil in Badebekleidung in die Gedenkstätte, und es war kaum möglich, diesen Ort als Ort des Gedenkens und letztendlich auch als Friedhof wahrzunehmen.

Man muss sich an dieser Stelle fragen, wie man in einer Zeit, in der die Zeitzeugen immer weniger werden, die Erinnerung an den dunkelsten Teil der deutschen Geschichte wach halten kann? Denn sogar am Ort des Verbrechens selbst, für den „Auschwitz“ steht und wie kein anderer Ort zum Synonym des Holocaust wurde, fängt die Rängelei bereits an der Garderobe an, an der BesucherInnen ihre Rucksäcke abgeben müssen, damit

niemand auf die Idee kommt etwas - als Souvenir - aus dem ehemaligen Konzentrationslager mitgehen zu lassen.

Die trügerische Idylle, die sich an Sommertagen mit über 30 Grad im Schatten über den ehemaligen Blocks ausbreitet, ist gefährlich und verleitet gerade Jugendliche und sensationsgierige Touristen, die „Auschwitz“ als weitere Attraktion nach einer Stadtführung durch Krakau noch „eben mitnehmen“ möchten, dazu, nicht nur die beispiellosen Verbrechen der Deutschen im 2. Weltkrieg, sondern auch sich und ihr gutes Benehmen... zu vergessen.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1-3 Fotos: Sarah Kass

Angaben zur Autorin:

Sarah Kass, geb. 1980, studierte Diplompädagogik an der Universität Paderborn und war bisher an verschiedenen Schulen und pädagogischen Einrichtungen tätig. Sie promoviert im Bereich der Erinnerungskultur (Thema der Dissertation: „Kinderzeichnungen aus Theresienstadt“) an der Universität Paderborn bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender. Freiberufliche Arbeit für „Die Stiftung“, die Jugendlichen aus NRW Reisen nach Auschwitz finanziell ermöglicht.

E-Mail: Contact@sarah-kass.de



Abb. 1: Gedenktafel in Auschwitz-Birkenau (Sarah Kass)



Abb. 2: „Das Tor zur Hölle“ in Auschwitz-Birkenau



Abb. 3: Gaskammer in Auschwitz I, Stammlager

Joan Hernández Pijuan (1931-2005).

Einer der bedeutendsten
Vertreter der spanischen Malerei -
Ausstellung in der Galerie
Dittmar, Berlin (März - Juni 2012)

Peter Dittmar

(Mit freundlicher Genehmigung.
Rechte: Galerie Dittmar, Berlin)

Joan Hernández Pijuan wurde 1931 in Barcelona geboren und starb 2005. Er erlebte noch seine Teilnahme an der 48. Biennale in Venedig, wo er zusammen mit Agnes Martin auf einer Gemeinschaftsausstellung geehrt wurde. Der Künstler vertrat aber sein Land schon auf den Biennalen 1960 und 1970. Er ist einer der bedeutendsten Vertreter der spanischen Malerei der letzten Jahrzehnte.

Hernández Pijuan beschäftigt sich mit dem Raum, der Landschaft, den Gegenständen in zeichnerhafter Reduktion, wobei ein stark reflektierender Bezug auf den malerischen Prozess charakteristisch ist. Die Entwicklung verlief weitgehend unabhängig von zeitgenössischen Strömungen; Anregungen sind mehr prinzipieller Natur. Die Landschaft ist seit Beginn der siebziger Jahre das zentrale Thema, die Auseinandersetzung mit ihr steht in direkter Verbindung

mit der malerischen Analyse des Bildraums. Die Zeichnung spielt für diese Entwicklung wie für das ganze Werk eine zentrale Rolle. Der Künstler selber sah sie als konstitutiv für seine Arbeit an. Nicht nur in der Problemstellung, auch in der Bildorganisation, dem Motivrepertoire und der zeichnerischen Durchführung stimmen Malerei und Zeichnung weitgehend überein. Der Zeichnung veranschaulicht besonders gut die Verbindung von Graphischem und Malerischem, den Prozess der zeichnerhaften Verdichtung und das Lebendige und Offene bei aller Solidität der Ausführung.

Vor fünf Jahren gab die Galerie einen Katalog zu Hernández Pijuan mit 48 Farabbildungen heraus: „Zeichnungen 1989 bis 2004“, unter anderem mit einem Text des amerikanischen Philosophen und Kunsttheoretikers Arthur C. Danto. Zuletzt, im Herbst 2011, wurde sein Werk im Sinclair-Haus der Altana Kulturstiftung in Bad Homburg vorgestellt. Im nächsten Jahr findet



Abb. 1 Joan Hernández Pijuan, 1993, Gouache auf Japanpapier

eine umfassende Retrospektive im Museo Reina Sofia in Madrid statt.

Zur Ausstellung erschien ein Katalog von 96 Seiten und 55 Farabbildungen und einer ausführlichen Biographie.

Dr. Peter Dittmar
Galerie Dittmar
Auguststrasse 22
10117 Berlin
Telefon: (030) 280 985 40
Email:
edition(at)galerie-dittmar.de

„Mich interessiert an meiner Arbeit, nicht zu wissen, was dabei herauskommt.“

Eine Ausstellung des NEO-Fabulisten ATAK in Berlin

Ursula Kleuters

Die Galerie Ida Illuster zeigte in der Ausstellung NEO-FABULIST vom 27. April bis zum 16.06.2012 Malerei sowie Originalillustrationen aus den Büchern „Der geheimnisvolle Fremde“ von Mark Twain (Carlsen Verlag, vorauss. Ende 2012), «Comment la mort est revenue à la vie» von Muriel Bloch (Editions Thierry Magnier, 2007) und „Verrückte Welt“ (Verlag Jacoby & Stuart, 2009).

ATAK, geb. 1967 als Georg Barber in Frankfurt/Oder, ist ein bedeutender deutscher Künstler, der grenzüberschreitend in den Bereichen Comic, Illustration und Malerei arbeitet. Nach einer Ausbildung zum Schrift- und Grafikmaler studierte er Visuelle Kommunikation an der Hochschule der Künste in Berlin. Dort gehörte er 1989 zu den Mitbegründern der Comic-Gruppe und des Magazins Renate. Zahlreiche Preise und Dozenturen im In- und Ausland festigten seinen Rang als stilbildenden Künstler. Zurzeit hat er eine Professur für Illustration an der Burg Giebichenstein in Halle inne. Seine Arbeiten wurden bisher in Einzel- und Gruppenausstellungen im In- und Ausland gezeigt, u.a. in New York, Paris, Helsinki, Berlin, Stock-



Abb. 1 ATAK, o.T., 2011, Mischtechnik auf Papier, 35,9 x 47,8 cm, aus dem Buch „Der geheimnisvolle Fremde“ von Mark Twain, Carlsen Verlag, Hamburg, Winter 2012 - © ATAK, courtesy Galerie IDA ILLUSTRER, Repro: B. Borhardt

holm, Lissabon, Troisdorf und Luzern.

„Ich versuche, die Leichtigkeit von einem Kind wieder zu finden. Ich kann mich genau an diese Zeit erinnern, wo man vollkommen eins war mit der Zeichnung. [...] Manchmal schafft man das für ein paar Sekunden wieder. [...] Das ist ein Glücksmoment.“ (Zitat: ATAK)

Das opulente Universum des Ausnahmekünstlers ATAK ist geprägt von seinem scharfen Blick auf die Verrücktheit dieser Welt. Sich selbst als Neo-Fabulist bezeichnend fühlt er sich einer Tradition des Erzählerischen verpflichtet, die sich mit zeitgenössischen Themen aller Couleur und den Provokationen des Alltags auseinandersetzt. Mit Leichtigkeit jongliert ATAK Versatzstücke aus High- und Low Art und verleiht dem Bild mit verspielter Frechheit eine neue Persönlichkeit. Sein Œuvre ist dabei weitgreifend und so finden sich neben Illustrationen, Grafik, Comic und Malerei auch Objekte, Installationen und Skulpturen. Technik und Material werden vielfältig eingesetzt: die verwendete Bricolage-Technik, die dem Samplen von Musik gleicht, löst inhaltlich und formal altbekannte Erzählstrukturen auf und wirkt dabei immer offen und spontan. So finden

sich neben Collage und Montage auch Demontage und Persiflage.

ATAK übermalt ältere, bereits benutzte Papiere, und integriert die vorigen Inhalte. Er selbst nennt es die Einbindung von „Aura“ und „Seele“ des schon Existenten, die in die neuen Arbeiten einfließen. Sein großes Interesse an Literatur und zahlreiche kunsthistorische Zitate, wie Referenzen an Hieronymus Bosch, Manet, Munch, Matisse, tragen zur Verrätselung und Vielschichtigkeit seiner Bilder bei. Das Werk oszilliert zwischen unbekümmerter Fröhlichkeit und intelligenten Abgründen, satten Farben und retrogardistisch anmutender Reduktion. Die schillernden Bilder können damit spontane emotionale Reaktionen auslösen oder auch persönlichen Erinnerungswelten Raum geben.

Internetseite:
<http://idailluster.net/kuenstler/atak>

Ida Illuster
Sophienstraße 32
10178 Berlin
Tel 0049 30 27 59 21 66
Mail: www.idailluster.net

Neue Impulse in der Welterbeerziehung: DVD Hinweis - Welterbe-Workshop für SchülerInnen im Kontext des 9. Internationalen Projekttag der UNESCO Projektschulen 2012

Nina Hinrichs



Monika Kleineberg
Koordination Welterbeerziehung
der UNESCO-Projektschulen am
HAINBERG-GYMNASIUM
Friedländerweg 19
37085 Göttingen




Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur

UNESCO-Projektschulen
Koordination Welterbe

**2. Welterbe – Workshop für SchülerInnen: „Kloster Lorsch: Vom Reichskloster Karls des Großen zum Weltkulturerbe der Menschheit“ im Kontext des 9. Internationalen Projekttag der UNESCO-Projektschulen:
„Hinterm Tellerrand geht's weiter – Weltbewusst essen und leben“
vom 22. – 25. April 2012**



2. Welterbe-Workshop



Essen wie im Mittelalter



Kräuter und Gewürze



Skriptorium

Monika Kleineberg
Koordination Welterbeerziehung der UNESCO-Projektschulen

Wichtige Ziele der Welterbeerziehung bestehen darin, Schülerinnen und Schüler für die Bedeutung von Welterbe und dessen Bewahrung zu sensibilisieren. Im Sinne der UNESCO-Welterbekonvention werden die Jugendlichen zu interkulturellem Lernen und internationalem Dialog herangeführt.

Im Kontext des 9. Internationalen Projekttag der UNESCO-Projektschulen „Hinterm Tellerrand geht's weiter – Weltbewusst essen und leben“, der vom 22.-25.April stattfand, wurde der zweite Welterbe-Workshop für SchülerInnen im Kloster Lorsch durchgeführt. Unter der

Leitung von Monika Kleineberg, Koordinatorin der Welterbeerziehung der UNESCO-Projektschulen, wurde von drei Schülerinnen aus Göttingen ein 12-minütiger Kurzfilm erstellt, der das Projekt dokumentiert. An diesem nahmen SchülerInnen der Jahrgangsstufen 7 bis 10 aus Göttingen, Plauen und Ahrensburg teil. Das Thema lautete: „Kloster-Lorsch: Vom Reichskloster Karls des Großen zum Weltkulturerbe der Menschheit“. Dabei wurden in Workshops die Schwerpunkte „Essen im Mittelalter“, „Kräuter und Medizin“ und „Skriptorium“ behandelt. Die Jugendlichen haben nach mittelalterlichen

Methoden Essen zubereitet, Kräuter gesammelt und daraus Salben und Tinkturen erstellt. Weiterhin wurden nach mittelalterlichem Vorbild Schriften und Abbildungen erstellt. Im Film sind neben der Dokumentation der Workshops persönliche Eindrücke der SchülerInnen eingebunden. Die DVD vermittelt einen Einblick in ein erfolgreiches Workshop-Konzept anlässlich des Internationalen Projekttag der UNESCO-Projektschulen.