

# World Heritage and Arts Education



Ausgabe No. 10/11, November 2014



Bedrohte Heiligtümer – Kunst und Architektur im Ersten Weltkrieg – Das Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918“ – Museumskoffer – Beiträge zur Welterbebildung

## **World Heritage and Arts Education**

**No.10/11, November 2014**

### **Herausgeberinnen**

World Heritage and Arts Education

Ausgabe No. 10/11, November 2014

Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs (Hg.)

### **Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender**

stroeter@zitmail.uni-paderborn.de

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/>

### **Dr. Nina Hinrichs**

nina-hinrichs@t-online.de

[www.nina-hinrichs.de](http://www.nina-hinrichs.de)

### **World Heritage and Arts Education im Internet**

[www.kw.uni-paderborn.de/WorldHeritageAndArtsEducation](http://www.kw.uni-paderborn.de/WorldHeritageAndArtsEducation)

### **Layout und Satz**

Annika Becker

### **Lektorat**

Larissa Eikermann, Dr. Nina Hinrichs, Dr. Sarah Kass, Annika Becker

### **Titelbild zum Artikel**

Der Bahnhof von Sainte Anne d´Auray (Morbihan), Frankreich.

Die Geschichte einer Wallfahrt im Ersten Weltkrieg.

Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

## World Heritage and Arts Education

No.10/11, Oktober 2014

<b>Editorial</b>	<b>8-9</b>
<i>Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs</i>	
<b>5. Arbeitskreistreffen World Heritage Education</b>	<b>10-11</b>
<i>Sarah Kass</i>	
Vermittlung und Vernetzungsansätze im Kontext der UNESCO-Schutzprogramme	
<b>Neues UNESCO Weltkulturerbe Reichsabtei Corvey</b>	<b>12-14</b>
<i>Sarah Kass</i>	
Reichsabtei Corvey ist UNESCO-Weltkulturerbe – Die Universität Paderborn im Zentrum einer Region von Welterbestätten	
<b>I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer</b>	<b>15-33</b>
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	15
Kommentar: Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer	
<i>Jutta Ströter-Bender, Sarah Kass</i>	20
Aktuell: Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer	
<i>Alina Meiwes, Annika Becker</i>	25
Aleppo – ein zerstörtes Weltkulturerbe	
<i>Susanne Braun</i>	28
denkmal-aktiv – Kulturerbe macht Schule	

<b>II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur</b>	<b>34-84</b>
<i>Simone Kisker</i>	34
In Zeiten der Not errichtet – Zivile Architektur 1914-1918	
<i>Franziska Schmidt</i>	39
Kunst und Unterricht – Das Jahr 1914: Ludwig Meidner in Dresden	
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	46
Seerosen im „Friedenstempel“ – Claude Monet (1840-1926) und der Erste Weltkrieg	
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	56
UNESCO-Welterbe in Rom: Eine Friedensmadonna von 1918 in der Basilika Santa Maria Maggiore	
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	66
Der Bahnhof von Sainte Anne d´Auray – Zur Geschichte einer Wallfahrt im Ersten Weltkrieg	
<b>III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“</b>	<b>85-166</b>
Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt	85-96
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	85
„Remember 1914-1918“ – Ein Letter-ART Ausstellungsprojekt zu „Kunst. Krieg. Frieden.“	
<i>Anika Schediwy</i>	88
„Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden“ – Eine Projektbeschreibung	
<i>Miriam Flüchter</i>	95
Die Narben und Wunden des Krieges – Eine Letter-ART Wand	
Ausstellungen im Letter-ART Projekt	97-120
<i>Sarah Kass</i>	97
Die Letter-ART Ausstellung „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ in den Welterbestätten Rammelsberg in Goslar und Zeche Zollverein in Essen	
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	102
Die Letter-ART Ausstellung im Friedenspark Rshew / Russland: Die Reise der Nachbildungen der Käthe Kollwitz Skulpturen „Trauernde Eltern“	

# Gliederung

<i>Gudrun Fritsch</i>	108
Das Mahnmal „Trauernde Eltern“ auf dem Soldatenfriedhof in Rshew	
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	113
Zum 100. Todestag des Malers August Macke (1887-1914) – Die Letter-ART Ausstellung „Remember 1914-1918“ in der Kirche St. Marien in Bonn	
<i>Ilona Terhardt-Schuh</i>	117
Erfahrungen über das Letter-ART Projekt an der Gustav W. Heinemann Schule, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen und Ganzheitliche Entwicklung“	
<b>Reflexionen im Letter-ART Projekt</b>	<b>121-166</b>
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	121
Zum Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ – Zur Dominanz von Bildtraditionen	
<i>Anika Schediwy</i>	125
Die Farbe des Krieges hat grau zu sein – Ästhetische Konstruktion von Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges am Beispiel des Letter-ART Projekts	
<i>Nina Hinrichs</i>	129
„Remember 1914-1918“ – ein kunstdidaktisches Projekt im Kontext der Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg	
<i>Annette Wiegmann-Bals</i>	138
Kunst und Frieden – Überlegungen zu einer inklusiven Friedensbildung	
<i>Annette Wiegmann-Bals</i>	149
Inklusive Friedensbildung am Beispiel des Ausstellungsprojekts „Remember 1914-1918 Kunst. Krieg. Frieden.“ – Empirische Befunde und Unterrichtsbeispiele aus der Primarstufe	
<i>Sabine Grosser</i>	155
Erinnerungsspuren – Die Technik der Frottage als Methode im Kontext der Erinnerungsarbeit am Beispiel des Letter-ART Projekts (Kiel 2014)	

<b>IV. Museumskoffer</b>	<b>167-222</b>
Ausstellungen	167-176
<i>Larissa Eikermann</i>	167
Das Fagus-Werk als transportables Museum – Eine Museumskoffer-Ausstellung in der UNESCO-Welterbestätte in Alfeld an der Leine	
<i>Lena Westhoff</i>	175
Ausstellungsrückblick „Welterbe aus dem Koffer“ in der UNESCO-Welterbestätte Bamberg	
<b>Konzepte</b>	<b>177-222</b>
<i>Anika Schediwy</i>	177
Rom: Museumskoffer zur „Rivalität zwischen Borromini und Bernini“	
<i>Maïke Schutzeichel</i>	193
Ein Museumskoffer zur Vermittlung der Kultur der Himba (Namibia)	
<i>Sabrina Zimmermann</i>	210
Vom Thema zur Ausstellung – Die Stationen eines Museumskofferprojekts anhand von Beispielen verschiedener Museumskofferkonzepte und des Projekts zum UNESCO-Welterbe Fagus-Werk	
<i>Ingo Bruweleit</i>	221
Das Projekt „Kulturkoffer“	
<b>V. Beiträge zur Welterbebildung</b>	<b>223-242</b>
<i>Annette Wiegelmann-Bals</i>	223
Inklusion und World Heritage Education – Vernetzung als Potential für Inklusionsprozesse	
<i>Maïke Schutzeichel</i>	230
Bildungsdiskurse in der UNESCO	
<i>Sarah Kass</i>	239
Die Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt – ein Vermächtnis der Erinnerungskultur	

<b>VI. Aktuelle Ausstellungen an Welterbestätten</b>	<b>243-252</b>
<i>Diana Köckerling</i>	243
Ausstellung „Bunte Fossilcollagen – Kunst im Welterbe Grube Messel“ Ein Bericht aus der Ausstellungspraxis	
<i>Chris Tomaszewski</i>	249
Vom Wattenmeer zum „Buchenmeer“: Visuelle Annäherungen an UNESCO-Weltnaturerbergionen	
<b>VII. Gastbeiträge</b>	<b>253-267</b>
<i>Anika Schediwy</i>	253
Kulturerbe Malerei: Didaktische Methode zur Auseinandersetzung von Kunstentwicklungen	
<i>Ilona Glade</i>	260
Architektur und Skulptur – „ArchiSkulptur“: ein Praxisseminar mit bildhauerischen Arbeiten an der Universität Paderborn, Ilona Glade im Gespräch mit Prof. Hubert Krawinkel	
<b>VIII. Rezensionen</b>	<b>268-276</b>
<i>Sarah Kass</i>	268
Buchempfehlung: Klaus Hübner – „Wer rettet die UNESCO?“	
<i>Jutta Ströter-Bender</i>	270
Kulturerbe: Die russische und sowjetische Bahnhofsarchitektur	
<i>Nina Hinrichs</i>	274
„Kuba-Kunst. Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart“ von Beate Talmon de Cardozo	
<i>Matea Cubelic</i>	276
Joan Hernández Pijuans: „Raum der Natur“	
<b>IX. Kurz berichtet</b>	<b>279-283</b>
<i>Eva Capell</i>	279
Paderborner Wissenschaftlerin gründet „Deutsches Institut für Erinnerungskultur“	



Juni 2014. Aufbau der Letter-ART Ausstellung. Remember 1914-1918. UNESCO Welterbestätte Zeche Zollverein.  
Foto: J. Ströter-Bender (2014)

Das Interesse an der Welterbe-Bildung ist ständig am Wachsen. Wir freuen uns daher, Ihnen wieder mit Blick auf diese Entwicklungen in dieser Ausgabe No. 10/11 unserer Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“ neue Projekte, Praxisbeispiele und Forschungsergebnisse vorstellen zu können. Neben aktuellen Ausstellungen und Konzepten im Bereich der Museumskoffer zur Welterbe-Bildung liegt erneut ein Fokus auf dem Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918. Kunst.

Krieg. Frieden.“, das wir mit ausführlichen Unterrichts Anregungen und Begleittexten in den Ausgaben No. 8/9 vorgestellt haben. Dieses Projekt steht unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission. Es kooperiert mit den UNESCO-Projektschulen, dem Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. und dem UNESCO Memory of the World-Programm (Weltdokumentenerbe). Inzwischen hat sich im Rahmen des Remember-Projektes ein komplexes Netzwerk ent-

wickelt, in dem Schulen aus Deutschland, Frankreich und Belgien sowie die Universitäten Osnabrück, Paderborn und die FH Kiel mit Studierenden im Austausch stehen, um Hunderte von entstandenen Letter-ART Arbeiten an Welterbestätten und anderen Institutionen und zum Friedensgedanken beizutragen.



Juni 2014. Letter-ART Ausstellung. „Remember 1914-1918“. UNESCO Welterbestätte Zeche Zollverein.  
Foto: J. Ströter-Bender (2014)

## **Ausstellungsstationen für das Jahr 2014**

- Kunst-Silo Paderborn
- UNESCO Welterbestätte Rammelsberg Goslar
- UNESCO Welterbestätte Zeche Zollverein Essen
- Fachhochschule Kiel
- Marienkirche Bonn  
(in Kooperation mit dem Macke-Haus)
- Kriegsgräberfriedhof Rshew (Russland)
- UNESCO Weltnaturerbe Wattenmeer Besucherzentrum Wilhelmshaven

In diesem Kontext stehen die im Folgenden vorgestellten ersten kunstpädagogischen Auswertungen zu ästhetischen Formulierungen von Erinnerungskultur bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Den engagierten WissenschaftlerInnen, KunstpädagogInnen und KünstlerInnen, die durch die Beiträge Einblicke in ihre Forschungsbereiche und Projekte geben, gilt unser Dank.

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

## **Die Herausgeberinnen**

**Dr. Nina Hinrichs und**

**Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender**

**Juni 2014. Universität Paderborn**

## 5. Arbeitskreistreffen World Heritage Education

### Vermittlung und Vernetzungsansätze im Kontext der UNESCO-Schutzpro- gramme

Sarah Kass

Am 23. Mai 2014 fand im Nationalparkamt Kellerwald-Edersee das fünfte Treffen des interdisziplinären Arbeitskreises „World Heritage Education“ statt.

Vertreter der deutschen Welterbestätten, Hochschulen, UNESCO-Chairs und UNESCO-Projektschulen haben sich mit Vermittlungs- und Vernetzungsansätzen im Kontext der UNESCO Schutzprogramme befasst.



Teilnehmer des 5. WHE-Arbeitskreises. Foto: W. Bender (2014)

## 5. Arbeitskreistreffen World Heritage Education

**Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender (Universität Paderborn) organisierte zusammen mit Dr. Peter Dippon (Pädagogische Hochschule Heidelberg) die interdisziplinäre Tagung.** Diese wurde in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Nationalparkamt Kellerwald-Edersee durchgeführt.

**39 Denkmäler** in Deutschland sind auf der Welterbeliste der UNESCO verzeichnet. Projekte in der Welterbebildung gelten als exemplarisch für weitere Felder in der Kulturerbepädagogik. Neu etabliert hat sich im Arbeitskreis das Anliegen der Vermittlung des UNESCO-Dokumentenerbes ("Memory of the World" Programm).

An der Konferenz waren mehr als 30 Bildungsexperten aus UNESCO-Welterbe-Institutionen, UNESCO-Projektschulen und Hochschulen aus den Bereichen Geografie, Kunst, Geschichte und Ethnologie vertreten. Es wurden Vermittlungs- und Vernetzungsansätze im Kontext der UNESCO-Schutzprogramme erörtert. Dabei wurden inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf UNESCO-Programmatiken, auf Welterbeforschung und Bildung an Hochschulen und auf aktuelle Bildungsprojekte an Welterbestätten gesetzt.

Eine wichtige Zielsetzung des Arbeitskreises besteht darin, einen interdisziplinären Diskurs über Vermittlung und Vernetzungsan-

sätze im Kontext der UNESCO-Schutzprogramme zu initiieren und auf dessen Basis innovative Strategien zu entwickeln. Dies ist auf der fünften Tagung gelungen, die im Festprogramm des Nationalparks Kellerwald-Edersee ihren Ausklang fand.

### **Abbildungen**

Foto: Wolfgang Bender (2014)

## Reichsabtei Corvey ist UNESCO-Weltkulturerbe – Die Universität Paderborn im Zentrum einer Region von Welterbestätten

Sarah Kass

### Zusammenfassung

Im Juni 2014 wurde das Westwerk der Reichsabtei Corvey in Höxter als 39. Welterbestätte Deutschlands in die Liste der UNESCO aufgenommen. Die Reichsabtei Corvey wurde 822 gegründet und ist heute einzigartiges Zeugnis der sogenannten karolingischen Renaissance und der Civitas Corvey aus dem frühen Mittelalter. Als geistiges, religiöses und politisches Zentrum für die europäische Geschichte und die Christianisierung des Nordens nahm Corvey eine prägende Rolle ein.

Dadurch rückt Paderborn ins Zentrum einer Region von Welterbestätten.

### Abstract

In June, 2014 the west work of the imperial abbey Corvey in Höxter was taken up as a 39th world heritage site of Germany in the list of UNESCO. The imperial abbey Corvey was founded 822 and is presently a unique report of the so-called karolingischen Renaissance and the Civitas Corvey from the early Middle Ages. As a spiritual, religious and political centre for the European history and the chris-

tianisation of the north Corvey took a stamping role.

Paderborn thereby moves in the centre of a region of world heritage sites.

### Corvey als 39. Welterbe in der Liste der UNESCO

Am Samstag, den 21. Juni 2014, hat das UNESCO-Welterbekomitee auf seiner 38. Tagung in Katars Hauptstadt Doha die Reichsabtei Corvey (Höxter), deren Gründung auf das Jahr 822 zurückgeht, in die Welterbeliste aufgenommen. Die Würdigung als Monument von außergewöhnlich universellem Wert erfolgte mit Blick auf das karolingische Westwerk, ein einzigartiges Zeugnis der sogenannten karolingischen Renaissance und die Civitas Corvey aus dem frühen Mittelalter. Die Wandmalereien im Inneren des Westwerks zeigen Szenen aus der Odyssee und sind in Resten erhalten. Zugleich hat das Kloster Corvey im frühen Mittelalter als geistiges, religiöses und politisches Zentrum für die europäische Geschichte und die Christianisierung des Nordens eine prägende Rolle eingenommen. Reliquien wurden von dort an Kirchen in ganz

Europa gesandt. In der römisch-katholischen Kirche sind die Reliquien des Hl. Vitus und die des Hl. Stephanus untergebracht. Sie besitzt außerdem eine der schönsten und wichtigsten Barock-Organen in Westfalen.

Das Kloster beherbergte eine der zur damaligen Zeit wertvollsten Bibliotheken des Landes mit heute noch 75.000 Büchern aus den Bereichen Belletristik, Reiseliteratur und alter deutscher Sprachwissenschaft. Der bekannte deutsche Hochschullehrer und Verfasser des Textes vom „Lied der Deutschen“, August Heinrich Hoffmann von Fallersleben, war hier als Bibliothekar tätig, verstarb in Corvey und ist auch dort beerdigt.

Zu Beginn als Reichs- und Fürstabtei und später als Fürstbistum hatten die geistlichen Fürsten von Corvey nicht zuletzt großen Einfluss auf das Heilige Römische Reich Deutscher Nationen. Seit 200 Jahren ist Corvey ein Schloss im Besitz der Herzöge von Ratibor und der Fürsten von Corvey.

Als Akteur in der Welterbebildung kommt der Universität Paderborn in einer Region von Welterbestätten und von bedeutenden Archiven zunehmend eine immer größere Bedeutung zu, gerade auch im Kontext der Lehramtsausbildung. Die Auseinandersetzung mit Welterbestätten bietet sowohl den Studierenden als auch den SchülerInnen viele verschiedene Möglichkeiten und Formen des Vermittelns, Lernens und Erlebens und unterstützt darüber hinaus die eigene Identifikation mit der Region.



Banner in Corvey am Tag der Aufnahme des Westwerks in die Liste des Weltkulturerbes.

Foto: J. Ströter-Bender (2014)



Der Welterbe Sonntag: Das neue Welterbe Reichsabtei Corvey am 22. Juni 2014. Blick auf das karolingische Westwerk. Foto J. Ströter-Bender (2014)

# Neues UNESCO Weltkulturerbe Reichsabtei Corvey

## Literatur

Ströter-Bender, Jutta. 2010. Corvey: Räume von Kunst und Wissen: Ehemalige Benediktiner-Abtei und barocke Schlossanlage. Wege und Projekte für die Kunst- und Denkmalpädagogik sowie die Erwachsenenbildung. Marburg: Tectum Verlag.

## Abbildungen

Fotos: Jutta Ströter-Bender (2014)

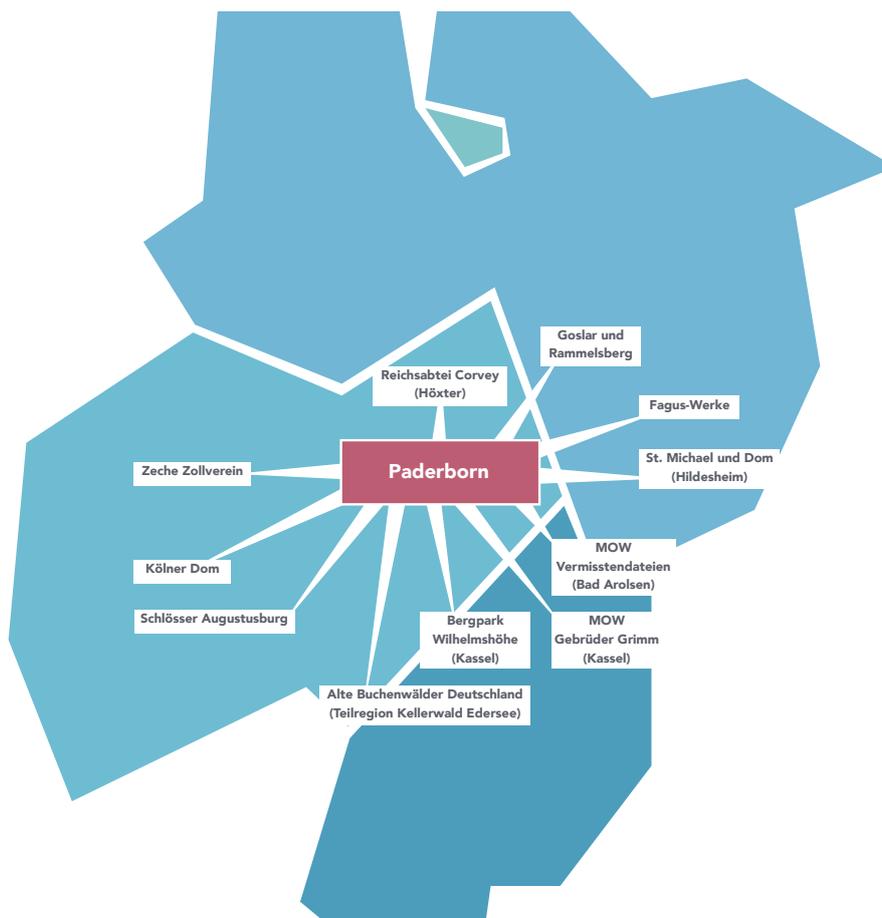
## Internetquellen

[www.unesco.de](http://www.unesco.de)

[www.schloss-corvey.de](http://www.schloss-corvey.de)

[www.facebook.com/schlosscorvey](https://www.facebook.com/schlosscorvey)

*Die Universität Paderborn als Akteur von  
Bildungsforschung, Wissenschafts- und Kulturvermittlung  
in einer Region von UNESCO-Welterbestätten*



## **Kommentar: Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer**

**Jutta Ströter-Bender**

*„Ich stelle mir heute schon die Fragen, die unsere Kinder und Enkel mir stellen werden, die mich und uns eines Tages dafür attackieren, dass wir vor den Katastrophen und Eskalationen im Nahen Osten ...die Augen verschließen.... Angesichts des Ausmaßes des Schreckens erschrecke ich mich vor meiner eigenen Hilflosigkeit.“*

(Aiman Mazyek. 6. August 2014)

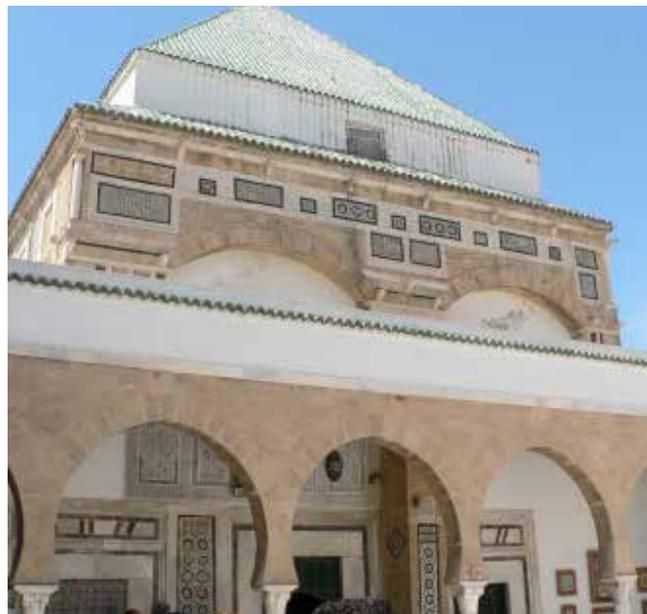
Die Zerstörung von heiligen Stätten und Wallfahrtszentren, von verschwundenen wie auch wieder aufgebauten Heiligtümern durch Bilderstürme und Kriege hinterlässt tiefe Spuren im kollektiven Gedächtnis. Sie wird zum Anlass von Überlieferungen, Legendenbildungen und Erzählungen über Generationen hinweg, unvergessen in der Perspektive der Opfer und Besiegten wie auch heldenreich verklärt in den Erzählungen der Bilderstürmer. Sie geht somit langfristig ein in die Konstruktion von Geschichte und Identitätsbildungen.

Die aktuellen Berichterstattungen von der gezielten Schändung, Sprengung und Bombardierung von bedeutenden und weniger bekannten Heiligtümern, Kirchen und Moscheen, von Stätten des kulturellen Erbes und der Bildung in Syrien und im Nordirak do-

kumentieren zum einen mehr als dramatisch und deutlich die Schrecken der materiellen Zerstörungen (siehe Kasten). Zum anderen soll daran erinnert werden, dass heilige Stätten mehr sind als sakrale Architektur und Kunstwerke in historischen Kontexten. Sie stellen vielmehr Gemeinschaftsleistungen in einem übergreifenden Generationengefüge einer konkreten lokalen Gruppe dar, beispielsweise war das von den Truppen der radikal islamischen IS im August 2014 zerstörte Grabmal des Propheten Jona in Mossul 2.700 Jahre alt.

Als zentrale Stätten von Kommunikation in lokalen und überregionalen Kontexten strukturieren Heiligtümer, sakrale Mausoleen und Wallfahrtsstätten eine festgelegte Abfolge von profaner und sakraler Zeit im Wechsel von Alltagspraxis und Gebet. Sie geben einen besonderen Raum für Riten (z.B. Taufen, Hochzeiten, Totengedenken), für Feste und Höhepunkte im Jahreskreislauf. Sie sind Ziele von Pilgerfahrten und Orte spiritueller Identitätsbildung und Geborgenheit. Hier erfolgt die Weitergabe der religiösen Kultur an die heranwachsende Generation. Liedgut, Gebete, Prozessionsstrukturen und Motivpraxis sind dabei Bestandteil des immateriellen Kulturer-

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer



Gleichfalls gefährdet durch islamische Fundamentalisten in Tunis: Das Mausoleum (Zawiya) von Sidi Qasim al-Jalizi (Abou el Fadhl Kacem el Fessi), einem der drei Stadtheiligen von Tunis. Dieses großartige Mausoleum wurde auf einem Hügel von Tunis im 15. Jh. errichtet. Dort ruhen neben dem Schrein des Heiligen (verstorben im Jahre 1492) in einer nördlichen Kammer noch weitere Sultane und Prinzen der Hafsiden-Dynastie. Sidi Qasim al-Jalizi hatte noch zu seinen Lebzeiten im Auftrag des Sultans an der Gestaltung des Mausoleums mitgewirkt, das ursprünglich nur für die Herrscher bestimmt war. Der Heilige galt als begnadeter Keramiker und soll die Fliesen-Kunst in Tunesien in besonderer Weise inspiriert haben. Als muslimischer Flüchtling der Reconquista aus Andalusien war er mit vielen anderen von Spanien aus nach Tunis gelangt und hatte neue Techniken der Fliesengestaltung mitgebracht. 1980/81 wurde das Mausoleum in einer Kooperation mit der spanischen Regierung restauriert. Heute befindet sich neben den sakralen Bereichen der Anlage mit einem idyllischen Innenhof auch noch ein Museum für tunesische Keramik und eine Werkstatt, die vom Nationalen Ausbildungszentrum für Keramik genutzt wird ([http://archnet.org/sites/3770/media\\_contents/75353](http://archnet.org/sites/3770/media_contents/75353)).

Fotos: J. Ströter-Bender (2012)

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

bes in seiner komplexen Vielfalt. Ebenso stellen die heiligen Stätten Orte der Verbindung zwischen Himmel und Erde, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und sich bildender Zukunft dar. Hier findet eine Kommunikation der Gemeinschaft mit ihren Ahnen und Vorangegangenen statt, mit Heiligen und himmlischen Schutzpatronen, deren Beistand im Hier und Jetzt in dem vielfältigen Problem des Lebens gesucht wird (vgl. den schiitischen Islam, den Sufismus, die Kulte der Yeziden, das koptische und katholische Christentum und den folgenden Text zur Geschichte des Wallfahrtsortes Sainte Anne d'Auray). Der heilige Ort *„verdeutlicht und verrät einen bestimmten Zustand des Menschen im Kosmos, den man das ‚Heimweh nach dem Paradies‘ nennen könnte. Wir verstehen darunter das Sehnen, sich immer und ohne Anstrengung im Herzen der Welt, der Realität und des Sakralen zu befinden und, kurz gesagt, auf natürliche Weise das Menschliche ... zu verlassen und einen göttlichen Zustand zu erlangen“* (Eliade 1954: 434).

Die gezielte Zerstörung von Heiligtümern, Kulturräumen und Gemeinschaften als strategisches Mittel einer (seit Jahrtausenden erprobten) Kriegsführung, wie es gerade in Syrien, im Nordirak, im Gaza-Streifen, in Afghanistan, in Mali wie auch in Nordnigeria geschieht, intendiert somit auch immer die Vernichtung einer lokalen Kultur und ihrer Gemeinschaft. Sie zielt in das Herz der dort

lebenden Menschen und beabsichtigt ihre regionale und kulturelle Entwurzelung. Neben der Tötung von ZivilistInnen gehört dabei zu den weiteren wesentlichen Elementen auch die direkte Zerstörung der Familiengefüge durch die Vergewaltigung der Frauen, die Entführung der jungen Mädchen und die Ermordung der Kinder.

Und dennoch zeigt ein Blick in die Geschichte, dass diese Form der Kriegsführung immer nur in einem bestimmten Rahmen erfolgreich ist, und es sich bei den, mit den heiligen Stätten verbundenen immateriellen Werten, um Inhalte handelt, die – wenngleich sie auch kurzfristig vernichtet erscheinen, dann doch auch in den nachfolgenden Generationen weiterbestehen, aufgegriffen und auch weiter gelebt werden können.

Als ein Beispiel unter vielen kann hier auf die Erlöserkathedrale in Moskau hingewiesen werden, die nach ihrer Einweihung im Jahre 1883 eine zentrale Funktion im religiösen Leben der Metropole einnahm. 1931 wurde sie, wie viele andere Kirchen auch, in der stalinistischen Ära gesprengt, – dann folgend in den 60er Jahren in das größte Freibad Europas umgewandelt – und 1999, nach nur fünf Jahren Wiederaufbau, wieder ihrer ursprünglichen Bestimmung übergeben (<http://tibs.at/content/die-christus-erl%C3%B6ser-kathedrale-moskau-ein-nationales-symbol>).

Unsere Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“ setzt sich ein für eine vertiefte und

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Kultur- und Welterbe-Gedanken, dem Denkmalschutz, Fragen zur Förderung der Friedenspädagogik und für eine Öffnung dieser Themen in den schulischen Kontext hinein, so wie mit dem in dieser Ausgabe vorgestellten Umsetzungen zum Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918“.

Gerade auch aus den weiteren Erfahrungen mit den langwierigen Folgen der NS-Zeit, des Holocaust, des Wiederaufbaus nach den Zerstörungen der Städte 1945, wie auch mit den immensen Anstrengungen der Zivilgesellschaft zur Bewahrung und Restaurierung von Kulturgütern in den neuen Bundesländern (nach 1989) besteht in der Bundesrepublik Deutschland eine große Sensibilität sowie ein breites öffentliches Interesse am Denkmalschutz und der Bewahrung von Kulturgütern. Die noch älteren Generationen in den meisten Familien können noch heute von den traumatisierenden Folgen des Krieges, der Vertreibung und der Zerstörung der Städte und Ortschaften berichten. Umso stärker betreffen uns die täglichen Nachrichten über den Völkermord, die Vertreibung und die Zerstörung von Kulturerbe in Syrien, dem Nordirak und vielen anderen Ländern.

Für den Umgang mit der Folgegeschichte von Kriegszerstörungen in Deutschland soll hier exemplarisch auf den im Jahre 2005 vollendeten Wiederaufbau der barocken Frauenkirche in Dresden verwiesen werden. Die Frauenkir-

che, einer der zentralen identitätsbildenden Orte in der Topographie der Stadtlandschaft von Dresden, war in den letzten Monaten des Zweiten Weltkrieges, am 14. Februar 1945 während der Bombardierung der Stadt den Flammen des flächendeckenden Feuersturms zum Opfer gefallen. Die Ruine galt ab 1966 in der DDR als offizielles Mahnmal gegen den Krieg. Nach der Wende ermöglichten internationale Spenden-Aufrufe den Wiederaufbau und die Wiedererrichtung des Gotteshauses, in dem heute täglich Andachten, Gottesdienste und immer wieder bedeutende Konzerte stattfinden (vgl. Wenzel 2007).

Was kommt also danach, wenn nach Kriegen und Verfall, nach Traumatisierungen, Flucht und Wiederkehr, wenn an Wiederaufbau und Rekonstruktion gedacht werden kann, oftmals erst nach Jahrzehnten oder sogar nach Jahrhunderten?

Die Deutsche Stiftung Denkmalschutz hat sich dabei in besonderer Weise verdient gemacht, sich mit diesen zentralen Fragen auseinanderzusetzen: Was nach Krieg und Zerstörung im Kontext von Wiederaufbau und Rekonstruktion auch kultur- und friedenspädagogisch wieder zur Identitätsbildung und für die Formen der Erinnerungskultur geleistet werden kann. Ihre international vorbildlichen Initiativen haben bereits sehr viel erreicht. Sie sollen exemplarisch vorgestellt werden.

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

## **Literatur**

Dupeux, Cecile; Jezler, Peter; Wirth, Jean (Hg) (2000): Bildersturm. Wahnsinn oder Gottes Wille? München. Wilhelm Fink Verlag.

Eliade, Mircea (1955): Die Religionen und das Heilige. Wien. Otto Müller Verlag.

Santelli, Serge (1995): Medinas: Traditional Architecture of Tunisia. Tunis: Dar Ashraf Editions. S. 88-90.

Ströter-Bender, Jutta (1990): Heilige. Reihe Symbole. Stuttgart: Kreuz Verlag

Wenzel, Fritz (2007) :Berichte vom Wiederaufbau der Frauenkirche zu Dresden: Konstruktion des Steinbaus und Integration der Ruine. Universitätsverlag Karlsruhe.

## **Internetquellen**

([http://archnet.org/sites/3770/media\\_contents/75353](http://archnet.org/sites/3770/media_contents/75353)) (abgerufen am 13. August 2014)

<http://tibs.at/content/die-christus-er-l%C3%B6ser-kathedrale-moskau-ein-nationales-symbol> (abgerufen am 13. August 2014 12.45)

## **Abbildungen**

Fotos: Jutta Ströter-Bender (2012)

## **Aktuell: Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer**

**Dr. Sarah Kass, Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender**

### **Zusammenfassung**

Innerhalb der letzten Jahre und besonders aktuell innerhalb der letzten zwei Monate wurden Heiligtümer im Zuge von Kriegen zerstört und Millionen von Menschen wurden Orte ihres Glaubens und ihrer Identifikation genommen. Unter diesen Heiligtümern befinden sich auch Welterbestätten der UNESCO. Diese dramatische Entwicklung wirft die Frage auf, wie es zukünftig noch möglich sein soll, eine Erinnerungskultur aufzubauen und zu bewahren, wenn das kulturelle Gedächtnis von so vielen Menschen bedroht ist?

### **Abstract**

Within the last years and especially topically within the last two months sanctums were destroyed in progress by wars and millions of people were taken places of her faith and their identification. Under these sanctums are also world heritage sites of the UNESCO. This dramatic development raises the question, how should it be still possible in future to build up a reminiscent culture and to preserve if the memory of so many people stands at stake?

### **Zerstörtes Heiligtum**

Dass ein von der UNESCO verliehener Welterbetitel sich allein noch nicht ausreichend auf den Schutz von Denkmälern und Naturerbestätten auswirkt, musste in den vergangenen Jahren die hilflose internationale Gemeinschaft an dramatischen Beispielen erfahren, deren Liste immer länger wird.

Im Jahre 2001 wurden die kolossalen Buddha-Standbilder, vorislamische Skulpturen aus dem 6. und frühen 7. Jahrhundert, im afghanischen Bamiyan von den Taliban gesprengt.

## I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

In Tunesien wurden in den vergangenen Jahren 40 Schreine islamischer Heiliger zum Angriffsziel islamischer Fundamentalisten. In dem touristischen Vorort von Tunis, Sidi Bou Saïd, der kunsthistorisch unter anderem auch durch die Tunis-Reise von August Macke im Jahre 1914 bekannt geworden ist, wurde am Abend des 12. Januar 2013 die Grabstätte, das kleine Mausoleum des Heiligen Sidi Bou Saïd, angezündet. Es stand seit 1985 auf der UNESCO Welterbe-Liste. ([http://www.lemonde.fr/tunisie/article/2013/01/23/un-nouveau-mausolee-incendie-en-tunisie\\_1821397\\_1466522.html](http://www.lemonde.fr/tunisie/article/2013/01/23/un-nouveau-mausolee-incendie-en-tunisie_1821397_1466522.html), Stand: 13. August 2014).

In Mali zerstörten im Jahre 2012 islamische Fundamentalisten Mausoleen und Heiligtümer in der seit 1988 zum Weltkulturerbe ernannten Stadt Timbuktu, ein wichtiges historisches Zentrum des westafrikanischen Islam. Tausende historischer Manuskripte der islamischen Gelehrten aus der berühmten Bibliothek wurden vor der entsetzten Bevölkerung vernichtet.

„Wie ist das, wenn vor den eigenen Augen alles zerstört wird, woran man glaubte? Wie hält man es aus, wenn die Neugier auf Wissen über die Welt, die in Timbuktu von den Urgroßvätern an ihre Söhne und von denen an ihre Kinder und Kindeskindern weitergegeben wurde, auf einmal mit den Füßen getreten wird? Man muss einmal versuchen sich das vorzustellen, wie das ist in dieser Stadt, in deren Geschichte Bücher immer genauso wertvoll waren wie Salz und Gold.“ (Karen Krüger <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/zerstoerung-in-mali-es-war-einmal-timbuktu-11813564.htm>, Stand: 13. August 2014)

Die Verfolgung der christlichen Minderheiten im Irak ist schon seit zehn Jahren dokumentiert, ohne dass hier Unterstützung von der internationalen Gemeinschaft erfolgte. In diesem Zeitraum wurden 118 katholische, orthodoxe und evangelische Kirchen im Irak angegriffen, zerstört oder beschädigt – 45 in Bagdad, 64 in Mossul, acht in Kirkuk und eine in Ramadi. ([http://de.radiovaticana.va/news/2014/08/04/irak:in\\_zehn\\_jahren\\_118\\_kirchen\\_angegriffen/ted-817411](http://de.radiovaticana.va/news/2014/08/04/irak:in_zehn_jahren_118_kirchen_angegriffen/ted-817411). Stand: 13. August 2014), wobei aktuell die Liste der Zerstörungen durch die IS noch weitaus dramatischer sein wird.

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

So wurden im Nordirak allein in den vergangenen Wochen (Juli, August 2014) in der Stadt Mossul und ihrer Umgebung mehr als zehn schiitische Moscheen und Schreine durch die islamische Terror-Gruppe IS gesprengt. Darunter befand auch das Grabmal des Propheten Jona, der gleichermaßen von Christen und Muslimen verehrt wird. Die sunnitische Pilgerstätte, die weit über die Stadtgrenzen Mossuls hinaus bekannt war, wurde gesprengt und die Erinnerung an den berühmten heiligen Propheten, der laut Bibel drei Tage lang im Bauch eines Wales ausharren musste, ehe er von diesem wieder an Land gespuckt wurde, in Trümmer gelegt.

Auch kleinere Heiligtümer der Yeziden im Irak wurden laut Hayri Demir bisher von den Dschihadisten des IS zerstört. Doch...

*(...) besonders auch zum Schutz dieser zentralen heiligen Stätte rief die yezidische Gemeinde im Ort vor einigen Tagen die „Widerstandsgruppe Sindschar“ ins Leben, die inzwischen mehrere tausend kampfbereite Mitglieder rekrutiert haben soll.*

(www.faz.net vom 8. August 2014, Stand: 13. August 2014)

Auch der Krieg in Syrien mit seinen seit Anfang 2011 über 9 Millionen Flüchtlingen und dem Völkermord an über 180.000 SyrerInnen (Stand: August 2014), verschonte neben den Städten, Ortschaften und Landschaftsräumen auch nicht die bedeutende Kulturgüter. Die sechs Welterbestätten Syriens sind entweder stark beschädigt, wie die antiken Ruinen in der Oase Palmyra oder zerstört.

Folgende sechs Weltkulturerbestätten kann das Land Syrien zur Zeit der Liste der UNESCO verzeichnen:

**Die Altstadt von Damaskus (seit 1979)**

**Die Ruinen von Palmyra (seit 1980)**

**Amphitheater und Altstadt von Bosra (seit 1980)**

**Altstadt von Aleppo (seit 1986)**

**Crac des Chevaliers und Qal'at Salah El-Din (seit 2006)**

**Antike Dörfer in Nordsyrien (seit 2011)**

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

Der Souk im historischen Kern von Aleppo, der als mit der schönste orientalische Bazar galt, brannte 2012 nieder. Die mehr als 900 Jahre Omayyaden-Moschee in Aleppo mit seinem berühmten Minarett, ein Juwel der mittelalterlichen Kultur: ein Trümmerhaufen.

Neben 40 anderen stehen diese sechs Welterbestätten allesamt auf der Liste des gefährdeten Welterbes. Das sind nach Artikel 11 der Welterbekonvention, Stätten, die „infolge von Krieg oder Naturkatastrophen, durch Verfall, durch städtebauliche Vorhaben oder private Großvorhaben ernsthaft bedroht sind.“ (www.unesco.de, Stand: 13. August 2014)

Dabei ist der Erhalt dieser Stätten für das kulturelle Gedächtnis vieler Menschen unerlässlich.

Um verstehen zu können, was die Zerstörung der Heiligtümer in Afghanistan, Syrien oder dem Irak (u. a.) für die Menschen bedeuten muss, die sich vielleicht schon ihr ganzes Leben mit ihrer Religion und diesen wichtigen Orten und Denkmälern identifizieren, braucht es nicht viel Fantasie, um sich vor dem Hintergrund des aktuellen Krieges in Nahost vorzustellen, die Altstadt von Jerusalem mit der Grabeskirche, dem Felsendom und der Klagemauer in Israel oder die Geburtskirche Jesu Christi und der Pilgerweg in Bethlehem, Palästina würden zerstört:

**beide Stätten stehen auf der Liste des gefährdeten Welterbes...**

## **Internetquellen**

Internetpräsenz Frankfurter Allgemeine Zeitung: [www.faz.net](http://www.faz.net)

Internetpräsenz Le Monde: [www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)

Internetpräsenz der Deutschen UNESCO-Kommission e. V.: [www.unesco.de](http://www.unesco.de)

Internetpräsenz Radio Vatikan: [http://de.radiovaticana.va/news/2014/08/04/irak:in\\_zehn\\_jahren\\_118\\_kirchen\\_angegriffen/ted-817411](http://de.radiovaticana.va/news/2014/08/04/irak:in_zehn_jahren_118_kirchen_angegriffen/ted-817411)

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

## **AutorIn**

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Hochschullehrerin, lehrt seit 2000 Kunst, Didaktik, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut Kunst, Textil und Musik, Universität Paderborn. Kooperation mit UNESCO-Welterbestätten und der Deutschen UNESCO-Kommission. Seit 2008 Gründungsmitglied der bundesweiten Forschungsgruppe und des Arbeitskreises World Heritage Education (WHE). Zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik. Seit 2009 Gründerin und Herausgeberin der Internet-Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“. Initiatorin des Museumskofferprojektes für das Welterbe, Ausstellungen mit Studierenden im In- und Ausland. Aktuelle Forschungen zur Erinnerungskultur mit dem Projekt Remember 1914-1918.

## **Kontakt**

stroeter@zitmail.uni-paderborn.de

## **AutorIn**

Dr. Sarah Kass promovierte im Bereich der Erinnerungskultur an der Universität Paderborn bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender mit dem Schwerpunkt auf historischen Kinderzeichnungen und ist zurzeit dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. 2014 gründete sie das Deutsche Institut für Erinnerungskultur. [www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de](http://www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de)

## **Kontakt**

contact@sarah-kass.de  
sarah.kass@uni-paderborn.de

## Aleppo – Ein zerstörtes Weltkulturerbe

Alina Meiwes, Annika Becker

Seit den Anfängen des syrischen Bürgerkrieges 2011 wurde das Weltkulturerbe Aleppos, Zeugnis byzantinischer und frühislamischer Architektur, stark beschädigt und geplündert. Damit ist eine der ältesten Städte der Welt innerhalb der letzten drei Jahre beinahe völlig zerstört worden. Zwar kann der Verlust etwa einer Moschee kaum mit dem Leid der Bevölkerung im Krieg, den Folterungen, Morden und den verzweifelten Flüchtlingen verglichen werden, dennoch stellt sich die Frage, welche Bedeutung der Zerstörung von sakraler und profaner Architektur beizumessen ist?

Aleppo blickt auf eine lange Geschichte zurück: Erste schriftliche Quellen über die Stadt stammen aus dem Jahr 2000 v. Chr., als es noch unter dem Einfluss Ägyptens und des Zweistromlandes stand. Im sechsten Jahrhundert v. Chr. blüht Aleppo unter dem spätrömischen Kaiser Justinian auf – zu dieser Zeit versuchen außerdem die Perser die Stadt immer wieder zu erobern. Um 700 n. Chr. dann, beginnt die islamische Herrschaft, womit die islamische Kultur und Architektur in Aleppo allmählich Verbreitung findet. Im Jahr 715 wird die große Umayyadenmoschee im Zentrum errichtet. In den folgenden Jahrhunderten herrschen ver-

schiedene Stämme wie etwa die Seldschuken, Zangiden und Mamluken. Als die Osmanen 1518 die Stadt erobern, verfügt diese über ein ausgebautes Straßennetz, verschiedene Stadtviertel, zahlreiche Moscheen, feste Stadtmauern, Krankenhäuser, Suqs, Madrasas, Bäder und die berühmte Zitadelle, deren Spuren auf vorchristliche Zeit zurückgehen. Die Osmanen entwickeln das Stadtbild weiter durch die Umstrukturierung von Gewerbe- und Handelszentren und das Errichten von großen Bauten im osmanischen Stil (vgl. Heinz Gaube in Fansa 2013: 19-30).

Nachdem Teile der historischen Altstadt in den 1950er Jahren durch die Anpassung an westliche Lebensstandards und den Bau großer Hauptstraßen bedroht waren, wendete man sich ab den 1970er Jahren dem Denkmalschutz zu. Das wachsende Bewusstsein für historisches Erbe in ganz Syrien, führte in den 70er und 80er Jahren zur Aufnahme verschiedener historischer Stätten Syriens in das UNESCO-Weltkulturerbe, darunter auch die Altstadt von Aleppo im Jahr 1988. Die anschließende Sanierung Aleppos wurde nicht nur mit Hilfe finanzieller Stützen aus dem In- und Ausland gefördert, sondern auch durch

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

den Einbezug der Bewohner und die Vergabe von zinslosen Krediten für eigenverantwortliche Baumaßnahmen überhaupt ermöglicht (vgl. Adli Qudsi und Khaldoun Fansa in Fansa 2013: 31-49). Der soziale und kulturelle Wert des historischen Aleppos wurde somit im Bewusstsein sowohl der Anwohner selbst, als auch der Weltöffentlichkeit gesteigert.

Aleppo hat in der Vergangenheit Erdbeben, Überfälle und zahlreiche Machtwechsel erlitten, aber das Ausmaß der heutigen Zerstörung ist dabei ohne Beispiel. Was über Jahrhunderte gewachsen ist, liegt nun in Trümmern: die Große Moschee, die Zitadelle, der einzigartige Suq, die historische Altstadt mit ihren traditionellen Hofhäusern und zahllose weitere bedeutende Stätten (vgl. Fansa 2013: 83-123).

Dies waren nicht nur Gebäude, sondern für die Aleppiner wichtige Orte der persönlichen und religiösen Identifikation, welche das alltägliche Leben sinnstiftend prägten und greifbare Anhaltspunkt der eigenen Heimat waren. Was der Verlust dieser Orte für die unmittelbar Betroffenen bedeutet, lässt uns darüber nachdenken, was unsere regionalen Bezugspunkte für einen bedeutenden Stellenwert hinsichtlich individueller und gesellschaftlicher Identifikationsmöglichkeiten haben. Die Arbeit der UNESCO knüpft an dieser Stelle an, da sie einen Beitrag im Sinne der gemeinsamen Bewahrung dieser heiligen

und profanen Stätte leistet, deren Schutz wiederum für jeden einzelnen wichtig ist. Dieser Zusammenhang zeigt die internationale Verantwortung zur Bewahrung des Friedens und des Welterbes. In Hinblick auf eine interkulturelle Weltgemeinschaft betrifft uns die Vernichtung des historischen Erbes in Aleppo nicht nur indirekt, sondern bedeutet einen Verlust der Geschichte und des kollektiven Gedächtnisses für die ganze Menschheit.

Im Anschluss an diese Überlegungen stellen sich zahlreiche Fragen: Die verlorenen Orte können wohl kaum in nächster Zeit wieder aufgebaut werden, da ein Ende des Syrien-Konfliktes nicht abzusehen ist. Außerdem muss danach gefragt werden, wer eigentlich für die Schäden verantwortlich ist? Lag der Konflikt anfangs zwischen den Bürgern selbst und ihrer Regierung, gegen die sie protestierten, wurden die Parteien sehr bald immer unübersichtlicher. Radikale Kämpfer, auch aus den angrenzenden Ländern, mischten sich unter die gemäßigte Protestbewegung und nahmen ihr mit ihrer brutalen Vorgehensweise die moralische Rechtfertigung. Der schiitisch geprägte Iran, auf der Seite des Assad-Regimes und das sunnitische Saudi-Arabien auf der anderen Seite, tragen ihren eigenen Machtkampf über den Syrien-Krieg aus (Marcel Pott in Fansa 2013: 58-64).

Inwieweit ziehen sich Russland, die USA und Europa in diesem Konflikt aus der Ver-

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

antwortung? Es soll an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden, wie undurchsichtig die Frage nach dem Schutz oder dem Wiederaufbau des Welterbes ist. Wer hat Interesse und wer ist überhaupt noch da? Mittlerweile sind viele Leute, die dem Krieg nicht zum Opfer gefallen sind, auf der Flucht. Eine ganze Generation ist in weiten Teilen Syriens im Krieg und ohne Bildung aufgewachsen – Familien sind zerrissen. Auf die gestellten Fragen können bisher keine Antworten gegeben werden. Schließlich lässt sich in Bezug auf das Weltkulturerbe feststellen, dass die Aufnahme Aleppos in die Liste der UNESCO nicht vor seiner Zerstörung im Krieg geschützt hat, obwohl jeder Mitgliedsstaat sich zum Erhalt und Schutz seiner Welterbestätten, insbesondere in Kriegszeiten, verpflichtet. Die Kontrolle zur Einhaltung dieser Pflicht liegt bei der UNESCO (vgl. Fansa 2013: 65). Man muss also kritisch danach fragen, wie viel der Titel eines Weltkulturerbes in Kriegszeiten bedeutet. Trotzdem ist die Arbeit der UNESCO extrem bedeutsam, um überhaupt eine Diskussion über das Welterbe zu ermöglichen, ein Bewusstsein für den Wert historischer Orte zu schaffen und somit das Wissen bezüglich eines besseren Schutzes von Weltkulturerbestätten in der Zukunft zu fördern.

## **Literatur**

Fansa, Mamoun (Hrsg.) 2013: Aleppo – Ein Krieg zerstört Weltkulturerbe. Mainz am Rhein: Nünnerich-Asmus.

## **AutorInnen**

Alina Meiwes, Studentin der Universität Paderborn, Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Englisch und Kunst, Studentische Hilfskraft im Fachbereich Kunst bei Prof. Dr. Lemke  
e-mail: [alina.meiwes@web.de](mailto:alina.meiwes@web.de)

Annika Becker, Studentin der Universität Paderborn, Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch und Kunst, Studentische Hilfskraft im Fachbereich Kunst bei Prof. Dr. Ströter-Bender

## **Kontakt**

[annika.becker85@web.de](mailto:annika.becker85@web.de)  
[alina.meiwes@web.de](mailto:alina.meiwes@web.de)

## denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule

Susanne Braun

### Zusammenfassung

Im Rahmen von „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“, dem Schulprogramm der deutschen Stiftung Denkmalschutz, haben sich in den vergangenen Jahren SchülerInnen mit dem kulturellen Erbe beschäftigt und sich damit nicht nur die große Vielfalt des kulturellen Erbes erschlossen, sondern in der Begegnung mit Denkmälern auch Antworten auf Fragen nach Entstehungsgeschichte und den mit ihnen verbundenen Ereignissen erhalten, die ihnen als authentische Geschichtszeugnisse eingeschrieben sind, und die es wert sind, auch für zukünftige Generationen bewahrt zu werden. Oftmals spielte dabei auch ein drohender Verlust eine Rolle, wie etwa infolge von fehlender Nutzung und Leerstand – wie beispielsweise im Fall von aufgegebenen Fabriken oder Bahnhöfen oder aber auch von Kirchen, die infolge des demographischen Wandels und kleiner werdenden Gemeinden scheinbar nicht mehr benötigt werden, bis hin zum Verlust regional-typischer Erscheinungsbilder historischer Altstädte und städtebaulicher Ensembles – aber auch der unwiederbringliche Verlust infolge von Zerstörung. Der Text stellt Projektbeispiele vor, in deren Verlauf sich SchülerInnen für den Schutz von Kulturdenkmälern eingesetzt haben.

### denkmal aktiv

„Denkmale spielen eine wichtige Rolle in der Erfahrungswelt eines jeden Menschen. Sie prägen unsere tägliche Umgebung – oftmals auf so selbstverständliche Weise, dass wir uns darüber erst bewusst werden, wenn etwas verändert oder sogar entfernt wird“. Mit diesem Satz leitet Professor Gottfried Kiesow († 2011) die Arbeitsblätter für den Unterricht zu Kulturerbe und Denkmalschutz (vgl. Dt. Stiftung Denkmalschutz 2010: denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule) ein. Es ist einer der grundlegenden Gedanken, auf denen die Deutsche Stiftung Denkmalschutz das Schulprogramm „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“ (vgl. [www.denkmal-aktiv.dea](http://www.denkmal-aktiv.dea)) ins Leben gerufen hat und mit dem sie sich dafür einsetzt, junge Menschen für den Wert und die Bedeutung von Kulturdenkmälern zu sensibilisieren und überdies Möglichkeiten aufzuzeigen, sich für den Erhalt des kulturellen Erbes zu engagieren.

Seit dem Start der Initiative im Schuljahr 2002/03 haben sich inzwischen in rund 900 Projekten SchülerInnen mit dem kulturellen Erbe beschäftigt und haben sich damit nicht nur die große Vielfalt des kulturellen Erbes erschlossen, sondern in der Begegnung mit Denkmälern auch Antworten auf Fragen nach

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

Entstehungsgeschichte und den mit ihnen verbundenen Ereignissen erhalten, die ihnen als authentische Geschichtszeugnisse eingeschrieben sind, und die es wert sind, auch für zukünftige Generationen bewahrt zu werden. Oftmals spielte dabei auch ein drohender Verlust eine Rolle, wie etwa infolge von fehlender Nutzung und Leerstand – wie beispielsweise im Fall von aufgegebenen Fabriken oder Bahnhöfen oder aber auch von Kirchen, die infolge des demographischen Wandels und kleiner werdenden Gemeinden scheinbar nicht mehr benötigt werden, bis hin zum Verlust regionaltypischer Erscheinungsbilder historischer Altstädte und städtebaulicher Ensembles – aber auch der unwiederbringliche Verlust infolge von Zerstörung. Die folgenden Projektbeispiele möchten einen Einblick vermitteln.

## **Die Lücke auf dem Wiesbadener Schlossplatz**

Im Februar 1945 verschwand der prächtige Schulbau der höheren Töchterschule in Wiesbaden. Nach einem Bombardement lag der Bau des Architekten Felix Genzmer aus dem Jahr 1897 in Schutt und Asche, zahlreiche Opfer waren zu beklagen. Bis heute klafft auf dem Schlossplatz eine Lücke. Dass der Platz an dieser Stelle einmal bebaut war, darin erinnert sich kaum noch jemand. Auch die SchülerInnen einer Klasse 9 der Gutenbergschule in Wiesbaden hatten von einem Schulgebäude an dieser Stelle noch nie gehört. Im Rahmen

eines „denkmal aktiv“-Projekts (vgl. „Die Lücke auf dem Wiesbadener Schlossplatz“ 2010/11) haben sie sich auf Spurensuche begeben: In Bibliotheken und Archiven haben sie Fotos, Zeichnungen und Pläne gesammelt und Informationen zum Bau und seiner Geschichte, darunter auch Jahresberichte und Hausordnungen zusammengetragen, die Auskunft über den damaligen Schulalltag geben. Lebendig und anschaulich wurde die Geschichte insbesondere durch Gespräche mit ehemaligen SchülerInnen zu ihren Erinnerungen an ihre Schulzeit, aber auch an den Tag der Zerstörung. Form und Gestalt hat der Bau dann doch noch einmal angenommen, als rund 130 Personen in einer Menschenkette den Grundriss der Schule beschrieben haben.



Abb. 1: Mit einer Menschenkette zeichneten 130 SchülerInnen den Grundriss der im Zweiten Weltkrieg zerstörten Schule auf dem Wiesbadener Schlossplatz nach. Foto: H. Stunz (2011)

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

## Die Synagoge in Memmelsdorf

Ein auf den ersten Blick ganz unauffälliges Haus in einem Hinterhof der Gemeinde Memmelsdorf in Unterfranken wird jahrelang als Lagerraum, Werkstatt und Kühlraum genutzt. Als SchülerInnen des Friedrich-Rückert-Gymnasiums im benachbarten Ebern sich für den Ort interessieren, stellt sich heraus, dass es sich bei dem Gebäude um die frühere Synagoge des Dorfes handelt. 1728 erbaut, ist sie Zeugnis des fränkischen Landjudentums. Nur noch wenige solcher Häuser erzählen vom Leben und der Kultur der Landjuden in Bayern. In Memmelsdorf war Anfang des 19. Jahrhunderts knapp die Hälfte der Einwohner jüdischen Glaubens. Als 1938 in der Pogromnacht in ganz Deutschland die Synagogen brannten, wurde auch der Innenraum das Memmelsdorfer Bethauses verwüstet. Nur der Toraschrein entging der Zerstörung. Seit dieser Nacht wurde das Gebäude nicht mehr als Synagoge genutzt.

Im Rahmen von „denkmal aktiv“ (vgl. „Lernort Synagoge – Befunde erzählen die Geschichte einer jüdischen Landgemeinde 2002/03, 2003/04“), hat die Schülergruppe die Geschichte des Gebäudes aufgearbeitet und am Bau selbst zahlreiche Spuren zu baulichen Veränderungen, An- und Umbauten gefunden (Abb. 2). Viele Spuren der (Fremd-)Nutzung sind auch nach der 2004 abgeschlossenen Renovierung noch erkennbar. In einem Nebenraum haben die SchülerInnen

mit Unterstützung des Fördervereins eine Ausstellung eingerichtet, die über das Leben der jüdischen Gemeinde informiert. Die von den SchülerInnen erarbeiteten so genannten „Familienschachteln“ erzählen die von ihnen recherchierte Geschichte der Familie Nordheimer, eine der angesehensten Großfamilien der Region.



Abb. 2: SchülerInnen des Friedrich-Rückert-Gymnasiums deuten Spuren im Mauerwerk der Synagoge Memmelsdorf.

Foto: Dt. Denkmalstiftung Bonn

## Umdeutung eines Denkmals

Wie in vielen anderen Städten auch, würdigt ein Denkmal auf dem Straßburger Platz in Osnabrück die „im Krieg von 1870-71 gebliebenen Söhne“. Auf einem quadratischen Sockel erhebt sich eine korinthische Säule, die bis zum Zweiten Weltkrieg, als man die Bronze zur Herstellung von Munition benötigte, von einer zwei Meter hohen Germania mit Lorbeerkranz und Siegesfahne bekrönt wurde.

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

Auf vier Gedenktafeln sind die Namen der umgekommenen Soldaten aus den Städten Osnabrück, Quakenbrück und Melle sowie einigen umliegenden Ortschaften zu lesen. Bis 2005 war das Denkmal (fast) ein ganz normales Kriegerdenkmal: Der Torso war inzwischen stark verwittert und – die Spitze fehlte. Auf die SchülerInnen des Osnabrücker Ratsgymnasiums wirkte das Denkmal befremdlich, seine Aussage war für sie kaum mehr nachvollziehbar. Nach einem Blick in die Geschichte entwickelten die SchülerInnen die Idee für eine neue Interpretation des Denkmals. Im Rahmen eines „denkmal aktiv“-Projekts (vgl. „Künstlerische Umgestaltung und Neuinterpretation Osnabrücker Kriegerdenkmale“ 2003/04) entwarfen die SchülerInnen verschiedene Bekrönungen, die sie anlässlich einer „denkmal aktiv“-Veranstaltung, später dann der Öffentlichkeit vorstellten.



Abb. 3: SchülerInnen der Ratsgymnasiums Osnabrück präsentieren im Rahmen einer „denkmal aktiv“-Veranstaltung ihre Entwürfe zur Umgestaltung eines Kriegerdenkmals.

Foto: Dt. Denkmalstiftung Bonn

Eine Abstimmung fiel zugunsten des Entwurfs „Schützende Torsion“ aus. Zwei sich umwindende Elemente bestimmen die Skulptur. Sie sollen Frankreich und Deutschland repräsentieren, „wachsen aus dem ursprünglichen Denkmal heraus und stehen nun, sowohl inhaltlich als auch bildlich darüber. Die feindliche Gesinnung haben sie hinter, beziehungsweise unter sich gelassen, und wachsen nun gemeinsam (umwunden) weiter ...“, so haben die SchülerInnen ihren Entwurf beschrieben. Das Denkmal, das den Sieg der Deutschen über die Franzosen verherrlichte, steht nun für die deutsch-französische Freundschaft. Die Bekrönung ist aus Karosserieblech von Auszubildenden einer Lehrwerkstatt hergestellt worden und das Projekt ist mit dem Niedersächsischen Schülerfriedenspreis ausgezeichnet worden.

## Engagement für regionale Baukultur

Der Architekt Heinrich Metzendorf (1866-1923) hat als „Baumeister der Bergstraße“ in der Zeit zwischen 1902 und 1923 zahlreiche Landhäuser, Villen aber auch Kleinwohnhäuser entworfen. Nicht zuletzt durch die Verwendung regionaltypischer Materialien prägt das Erscheinungsbild dieser so genannten heimatbezogenen Landhausbauten die Region und auch das Stadtbild von Bensheim, wo um 1905 im Auftrag des Bensheimer Papierfabrikanten Wilhelm Euler in der Nähe des Fabrikbaus ein Ensemble von Arbeiter-

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

und Kleinwohnhäusern entstanden ist, deren Grundrisse als Vorreiter des ökonomisierten Wohnbaues im frühen 20. Jahrhundert gelten. Die Papierproduktion ist inzwischen eingestellt und die Fabrikbauten sind in weiten Teilen niedergelegt worden. Die „Werkmeisterhäuser“ sind indes erhalten, befinden sich aber in schlechtem baulichem Zustand, sie stehen zum Teil leer und drohen zu verfallen.



Abb. 4: Für die Arbeiter der Papierfabrik Euler entstand um 1900 in der Friedhofstraße 102 in Bensheim ein Arbeitermehrfamilienhaus. Schüler der Heinrich-Metzendorf-Schule setzen sich für den Erhalt ein. Foto: K. Ratzke (2013)

Im Rahmen eines „denkmal aktiv“-Projekts (vgl. „Auf den Spuren der Architektenbrüder Metzendorf“ 2013/14) setzen sich SchülerInnen der örtlichen Berufsschule für den Erhalt der Wohnhäuser ein, indem sie für die leer stehenden Gebäude Ideen für eine neue Nutzung entwickeln.

## Kulturgüterschutz – eine gesellschaftliche Verantwortung

Die hier vorgestellten Beispiele stehen stellvertretend für die thematischen und inhaltlichen Ansätze, sich im Rahmen schulischer Projekte Denkmälern zu nähern sowie dafür jungen Menschen den Schutz des kulturellen Erbes als eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe und Verantwortung bewusst zu machen – vor allem aber zeigen sie den engagierten und kreativen Einsatz junger Menschen. Der Deutschen Stiftung Denkmalschutz wird es auch weiterhin ein Anliegen sein, sich für den Erhalt des kulturellen Erbes einzusetzen und insbesondere der nachfolgenden Generation den Gedanken des Denkmalschutzes nahe zu bringen.



Abb. 5: SchülerInnen des Hartmanni-Gymnasiums in Eppingen entwerfen ein Plakat und einen Wahlspruch für ihr „denkmal aktiv“-Projekt.

Foto: W. Burth (2010)

# I. Zerstörte, bedrohte und gefährdete Heiligtümer

## **Literatur**

Deutsche Stiftung Denkmalschutz (Hrsg.) (2010): denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule. Arbeitsblätter für den Unterricht.

Zum Schulprogramm siehe auch: [www.denkmal-aktiv.de](http://www.denkmal-aktiv.de)

Gutenbergschule Wiesbaden: Die Lücke auf dem Wiesbadener Schlossplatz, „denkmal aktiv“-Projekt im Schuljahr 2010/ 11.

Friedrich-Rückert-Gymnasium, Ebern: Lernort Synagoge – Befunde erzählen die Geschichte einer jüdischen Landgemeinde, „denkmal aktiv-Teilnahmen in den Schuljahren 2002/ 03 und 2003/ 04.

Ratsgymnasium, Osnabrück: Künstlerische Umgestaltung und Neuinterpretation Osnabrücker Kriegerdenkmale, „denkmal aktiv“-Projekt im Schuljahr 2003/ 04.

Heinrich Metzendorf Schule, Bensheim: Auf den Spuren der Architektenbrüder Metzendorf – Die Werkmeisterhäuser der ehemaligen Papierfabrik in Bensheim an der Bergstraße, „denkmal aktiv“-Projekt im Schuljahr 2013/ 14.

## **Abbildungen**

Abb.1: Foto: Holger Stunz, Wiesbaden (2011)

Abb. 2: Foto: Deutsche Stiftung Denkmalschutz, Bonn

Abb. 3: Foto: Deutsche Stiftung Denkmalschutz, Bonn

Abb. 4: Kartsen Ratzke, [www.creativecommons.org](http://www.creativecommons.org) (2013)

Abb. 5: Wolfgang Burth, Eppingen (2010)

## **AutorIn**

Dr. Susanne Braun, Deutsche Stiftung Denkmalschutz, Projektleitung „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule, Schlegelstraße 1, 53113 Bonn

## **Kontakt**

[susanne.braun@denkmalschutz.de](mailto:susanne.braun@denkmalschutz.de)

### **In Zeiten der Not errichtet – Zivile Architektur 1914-1918**

**Simone Kisker**

Welche Auswirkungen der Erste Weltkrieg auf die Zivilbevölkerung gehabt hat, wird oft von den grausamen Ereignissen der Kriegsschauplätze überschattet. Doch auch die Not der Zivilisten muss in den Blick genommen werden, um die sogenannte Urkatastrophe des Zwanzigsten Jahrhunderts in ihrer ganzen Tragweite zu verstehen. So verschärfte sich der Mangel an Rohstoffen und Lebensmitteln von Kriegsjahr zu Kriegsjahr, sodass die Mehrheit der Zivilbevölkerung an Hunger litt. Auch Baustoffe waren knapp bemessen, sodass Gebäude, die in den Jahren 1914-1918 für die Zivilbevölkerung errichtet wurden, eine Seltenheit darstellten und sich die Wohnungsnot nach dem Kriege dramatisch zuspitzte. Jene architektonischen Zeugen der Jahre 1914-1918 aufzuspüren, ist somit ein schwieriges, doch gleichzeitig lohnenswertes Unterfangen, da der Lerngegenstand dieser in Kriegszeiten errichteter Gebäude vielfältige Lernmöglichkeiten in didaktischer und methodischer Hinsicht bietet. So können sich die SchülerInnen dem Thema des Ersten Weltkriegs nähern, indem sie sich vor Ort auf Spurensuche begeben und sich im Sinne des forschend-entdeckenden Lernens mit der Architektur ihrer unmittelbaren Umgebung

auseinandersetzen. Welche Möglichkeiten die Auseinandersetzung mit ziviler Architektur insbesondere für Lerngruppen der Oberstufe bietet, wird in den folgenden Abschnitten in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

#### **Spurensuche im Archiv**

Um Information über die Zivilarchitektur der Jahre 1914-1918 zu erlangen, führten die SchülerInnen zunächst Recherchen in der Stadtbücherei sowie im Stadtarchiv durch. Eine strategisch angelegte Suche war in diesem Zusammenhang ebenso von Belang wie auch eine gut strukturierte Auswertung der ausfindig gemachten Dokumente in Form von Texten und Bildern. Letztere gaben – wenn auch nicht in allen Fällen – Auskunft über den historischen Kontext, die Bauherren und das Erscheinungsbild der jeweiligen Gebäude. Ausgehend von diesen, im Archiv ermittelten Informationen konnten sich die SchülerInnen nun mit den drei folgenden Themenkomplexen befassen: einer stilistischen Einordnung der jeweiligen Gebäude, einer Auseinandersetzung mit den kriegsbedingten Schwierigkeiten, unter denen die Gebäude errichtet worden sind, sowie einer fotografischen Gegenüberstellung, die aufzeigt, welches Er-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

scheinungsbild die Gebäude derzeit, hundert Jahre später, aufweisen.

### Stilistische Einordnung

Die Auseinandersetzung mit Stilmerkmalen jener für die Zivilbevölkerung errichteten Architektur kann unter theoretischen, aber auch praktischen Gesichtspunkten erfolgen: So besteht zum einen die Möglichkeit, die Fassaden der jeweiligen Bauwerke zu analysieren und in diesem Zusammenhang architektonische Fachbegriffe anzuwenden. Zum anderen können zeichnerische Detailstudien angefertigt werden, welche die Schmuckelemente der einzelnen Fassaden detailliert erfassen. Ein Vergleich verschiedener Schmuckelemente verdeutlicht darüber hinaus den für die wilhelminische Zeit typischen Stilpluralismus. Auch Feinheiten des Perspektivzeichnens wie die Darstellung von Schloten oder Fachwerk (vgl. Abb. 1) können anhand zeichnerischer Studien geschult werden.

### Historischer Kontext

Neben einer stilistischen Einordnung müssen auch die Bedingungen in den Blick genommen werden, unter denen die Bauwerke in den Jahren 1914-1918 errichtet worden sind. Ebenso sollte in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen werden, welche Auswirkungen die Knappheit an Baustoffen auf die architektonische Formensprache gehabt hat. Bezogen auf die von den SchülerInnen ausfindig gemachten Gebäude, welche allesamt in Solingen verortet sind, ergibt sich in Hinblick auf die eben skizzierten Leitgedanken folgendes Bild: So handelt es sich bei allen architektonischen Zeugen um größere Gebäudekomplexe, welche aus sozialen Beweggründen für die Stadtbevölkerung erschaffen worden sind. Die Bauphase dieser Gebäudekomplexe, u.a. ein Krankenhaus, eine Konsumgenossenschaft und eine Strandbadanlage (vgl. Abb. 2), begann oftmals schon vor dem Krieg und erstreckte sich zumeist über viele Jahre, da es aufgrund der Knappheit an Baustoffen zu Verzögerungen im Ablauf kam. Aufgrund



Abb. 1: Schülerarbeit (Kl. 12): Gastwirtschaft des Ittertaler Strandbades.

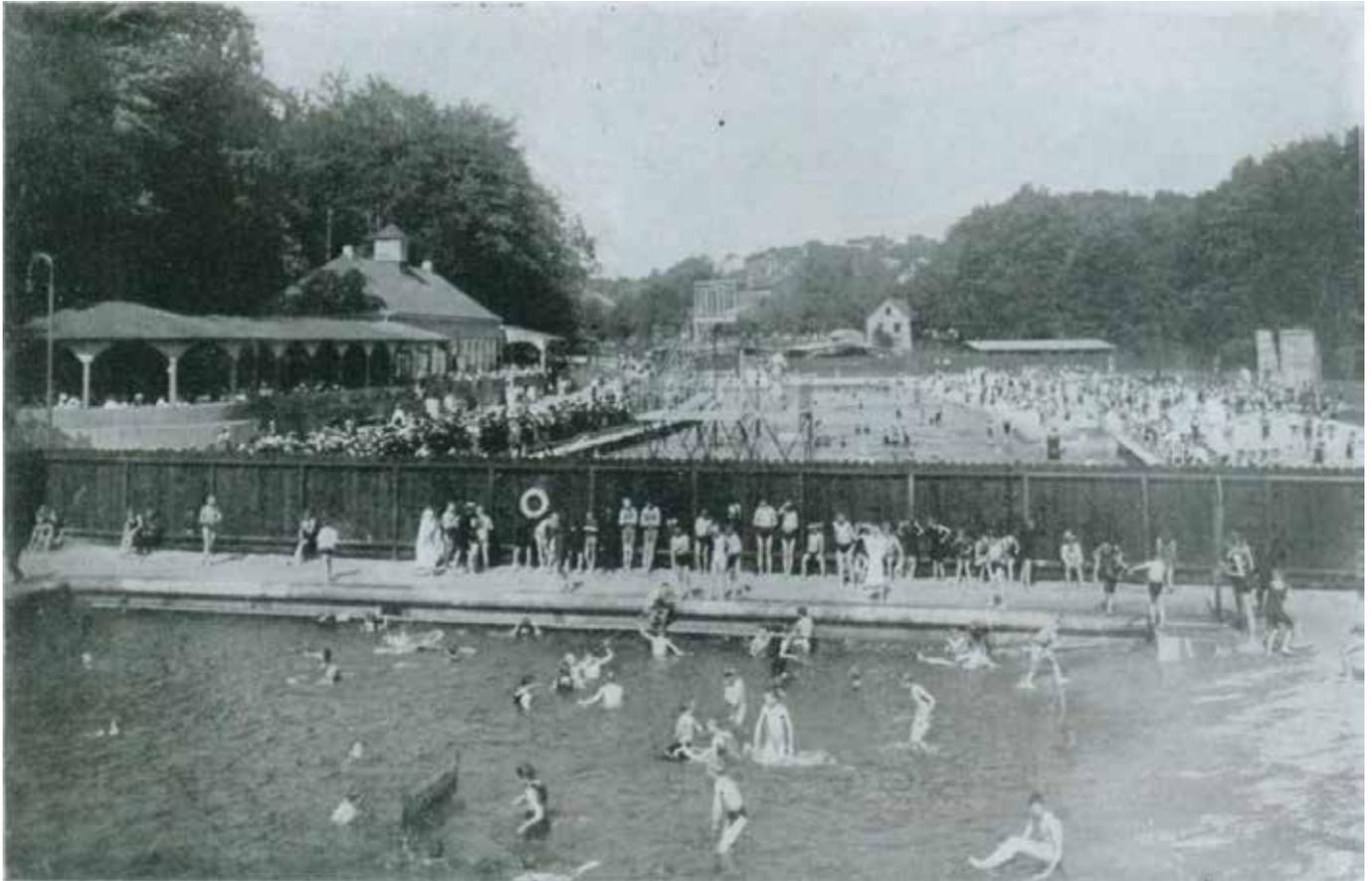


Abb. 2: Das in der Zeit von 1913-1916 errichtete Ittertaler Strandbad in den 20er Jahren.

dessen wiesen einige der Gebäude eine reduzierte Formensprache auf, was besonders deutlich wird, wenn man sie mit anderen, zur Kaiserzeit entstandenen Bauwerken vergleicht. Stellt man beispielsweise der zum Ittertaler Strandbad gehörenden Gastwirtschaft (vgl. Abb. 1) die herrschaftlichen Bauten der Binzer Bäderarchitektur gegenüber, fällt auf, dass die Holzkonstruktionen der Gastwirtschaft eher schlicht gehalten sind. Bei diesem Gebäude handelt es sich somit weniger um ein repräsentatives Bauwerk als um ein Gebäude, das für breite Bevölkerungsschichten

konzipiert worden ist. Gemäß des sozial motivierten Handelns des Initiators (Carl Friedrich Ern, ein Solinger Rasiermesser-Fabrikant), sollte die Strandbadanlage, welche sich inmitten einer Waldidylle befindet, auch benachteiligten sozialen Gruppen zu Verfügung stehen.

### **Fotografische Gegenüberstellung**

Im Anschluss an eine historische Betrachtungsweise stellt sich die Frage, welches Erscheinungsbild die Gebäude derzeit, rund hundert Jahre später, aufweisen. Welche Ver-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

änderungen wurden im Laufe der Zeit an den Gebäuden vorgenommen? Oder fielen sie womöglich den Zerstörungen des Zweiten Weltkrieges zum Opfer? Letzteres versuchten die jugendlichen Forschenden zu ergründen, indem sie die Orte aufsuchten, an denen die Gebäude errichtet worden waren, und diese anschließend fotografierten. Um einen Vergleich aktueller und historischer Ansichten zu ermöglichen, achteten die SchülerInnen beim Fotografieren darauf, die Perspektive so zu wählen, dass sie dem Blickwinkel einer historischen Fotografie entspricht (vgl. Abb. 2 und 4). Dies gestaltete sich jedoch zum Teil

schwierig, da einige der während des Ersten Weltkrieges errichteten Gebäude niedergelegt und durch modernere ersetzt worden waren, wie auch im Falle der Gastwirtschaft des Ittertaler Strandbades: Diese musste in den 60er Jahren einem funktionalen Bau weichen, welcher an anderer Stelle platziert wurde (vgl. Abb. 3).

Doch auch die heutzutage noch erhaltenen Gebäude weisen Veränderungen auf, wobei mit Veränderungen zumeist ein Auswechseln der Fenster gemeint ist: Anstelle profilierter Holzfenster mit Oberlichtern setzte man in den 70er und 80er Jahren zunehmend aus



Abb. 3: Das Ittertaler Strandbad im Jahre 2013: Freibad und Eislaufanlage.



Abb. 4: Das Ittertaler Strandbad im Jahre 2013: Freibad und Eislaufanlage.

Kunststoff gefertigte Einscheiben-Drehkippfenster ein. Welche Auswirkungen jene Veränderungen auf das gesamte Erscheinungsbild einer Fassade haben, muss letztlich unter stadtbildpflegerischen Gesichtspunkten erörtert werden.

### **Abbildungen**

Abb. 1: Schülerarbeit (Klasse 12): Gastwirtschaft des Ittertaler Strandbades.

Abb. 2: Das in der Zeit von 1913-1916 errichtete Ittertaler Strandbad in den 20er Jahren. Bildrechte: Stadtarchiv Solingen. FotografIn und Entstehungsjahr unbekannt.

Abb. 3 und 4: Schülerarbeit (Klasse 12): Das

Ittertaler Strandbad im Jahre 2013: Freibad und Eislaufanlage.

### **AutorIn**

Kisker, Simone (Jahrgang: 1982), Studienrätin mit den Fächern Kunst und Deutsch.

### **Kontakt**

[Simonekisker@gmx.de](mailto:Simonekisker@gmx.de)

### **Kunst und Unterricht – Das Jahr 1914: Ludwig Meidner in Dresden**

**Franziska Schmidt**

Das Jahrhundertjubiläum zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges veranlasste viele Museen, Ausstellungen zu diesem Thema zu kuratieren, so auch in Dresden. Die Museen der Stadt Dresden und die Staatlichen Kunstsammlungen Dresden zeigen jeweils eine Kunstaussstellung, die sich einem Künstler und dessen Sicht auf den Ersten Weltkrieg widmet. Die Städtische Galerie konzentriert sich in ihrer Schau „Das Jahr 1914. Ludwig Meidner in Dresden“ auf den expressionistischen Künstler Ludwig Meidner. Die Galerie Neue Meister im Albertinum auf Otto Dix und dessen Gemälde „Der Krieg“.

Beide Künstler, Ludwig Meidner und Otto Dix, besitzen einen Bezug zur Stadt Dresden und dem Ersten Weltkrieg. Dennoch ist der Blick der Künstler auf das historische Ereignis unterschiedlich. Während die ausgestellten Arbeiten von Ludwig Meidner kurz vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges entstanden, bzw. auf dieses Ereignis unmittelbar reagierten, ist das Triptychon von Otto Dix das Ergebnis langjähriger Studien und entstand erst in den Jahren 1929 bis 1932.

Beide Künstler schaffen eindringliche Werke, die die Brutalität und Dimension des Ersten Weltkrieges nachdrücklich wiedergeben. Die

Arbeiten von Ludwig Meidner und Otto Dix eignen sich besonders gut, um jungen Menschen einen visuellen und emotionalen Zugang zum Ersten Weltkrieg zu ermöglichen. Neben dem historischen Kontext eignen sich die künstlerischen Arbeiten außerdem hervorragend, um stilistische Merkmale des Expressionismus bzw. der Neuen Sachlichkeit zu veranschaulichen.

Die Städtische Galerie Dresden ist das Kunstmuseum der Landeshauptstadt Dresden und befindet sich seit 2005 im historischen Landhaus. Sowohl in der ständigen Ausstellung als auch in den regelmäßig wechselnden Präsentationen wird die umfangreiche Kunstproduktion in Dresden und der Region vom 20. Jahrhundert bis in die Gegenwart gezeigt. Die Sonderausstellung „Das Jahr 1914. Ludwig Meidner in Dresden“ war vom 19. Oktober bis 19. Januar im Landhaus Dresden zu besichtigen und eröffnete den Reigen an Ausstellungen zum Ersten Weltkrieg in Dresden. Die Schau der Städtischen Galerie stellt den in Dresden überwiegend unbekanntem Künstler Ludwig Meidner vor, welcher sich thematisch von den Brückekünstlern unterscheidet, fühlte er sich doch in besonderem Maße dem

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

„Großstadt-Expressionismus“ verbunden. Die gesamte Ausstellung konzentrierte sich auf das zeichnerische und druckgraphische Werk des Künstlers aus den Jahren 1912 bis 1916. Ludwig Meidner verbrachte in den Jahren 1913 und 1914 mehrere Monate in Dresden. Während dieser Zeit sind herausragende graphische Arbeiten entstanden, die zum einen Großstadtszenen wiedergeben, zum anderen apokalyptische Landschaften; diese spiegeln die soziale, philosophische und emotionale Lage dieser Zeit fühlbar wider. In Dresden werden die apokalyptischen Landschaften Meidners von der Realität eingeholt, als im Sommer 1914 der Erste Weltkrieg ausbricht. In den folgenden Monaten zeichnet der Künstler verstörende Kriegsszenen. Sie widersetzen sich der damaligen Kriegseuphorie und verdeutlichen den skeptischen Blick Ludwig Meidners auf die politischen Ereignisse. Die Grafiken zeigen Schlachten und Gemetzel, aber auch die Mobilmachung in der Dresdner Frohngasse. Die Soldaten sind als fratzenhafte Karikaturen dargestellt, die im Gleichschritt als wogende Menschenmasse erscheinen. Neben den Stadtansichten, den apokalyptischen Landschaften, sowie den Kriegsdarstellungen beinhaltete die Ausstellung eine Vielzahl von Selbst- und Künstlerporträts. Bei den porträtierten Künstlern handelt es sich überwiegend um expressionistische Schriftsteller, beispielsweise seinen guten Freund und Dichter Ernst Wilhelm Lotz. Es ist kein

Zufall, dass unter den Porträtierten größtenteils Literaten zu finden sind. Ludwig Meidner bevorzugte die Gesellschaft von Dichtern und Schriftstellern. Dies wird bereits im Jahr 1909 deutlich, als er intensiven Kontakt zu Autoren pflegt, die Stefan Zweig „Das neue Pathos“ nennt. Wenig später (1911) prägt Kurt Hiller den Begriff „Expressionismus“. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass Ludwig Meidner schließlich selbst beginnt, schriftstellerisch tätig zu werden. Mit Hilfe von Zitaten, die über den Graphiken angebracht wurden und immer einen inhaltlichen Bezug zu den Abbildungen aufweisen, flossen auch die literarischen Ambitionen Ludwig Meidners mit in die Ausstellung ein. Somit gelang es der Ausstellung außerordentlich gut, die expressionistische Bildsprache Ludwig Meidners mit dessen expressionistischer Literatur zu verbinden.

Das Lernen im Museum unterscheidet sich vom Lernen in der Schule. Dies hängt überwiegend mit den Exponaten, die in einer Ausstellung präsentiert werden, zusammen; es sind authentische Gegenstände oder eindringliche Kunstwerke. Anhand der Objekte kann Wissen anschaulich vermittelt werden, dabei spielen Informationsmedien, beispielsweise begleitende Texte, Bilder und Grafiken, sowie Computerterminals und Modelle, ebenfalls eine Rolle (Schwan 2012: 47). Anhand der graphischen Arbeiten Ludwig Meidners lässt

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

sich das Wissen über den Ersten Weltkrieg und das wilhelminische Kaiserreich gut vermitteln. Zum einen liegt dies an seinem expressiven, dynamischen Stil, der teilweise fast zum comichaften neigt, der die Jugendlichen anspricht. Zum anderen zeichnen sich seine Arbeiten dadurch aus, dass sie unmittelbar auf den Ausbruch des Ersten Weltkrieges reagieren und damit in besonderem Maße authentisch sind. Sie zeichnen die historischen Geschehnisse auf sehr emotionale Weise nach und der Betrachter erhält die Möglichkeit in die Gefühlswelt des Künstlers Einblick zu nehmen.

Im Rahmen der Sonderausstellung „Das Jahr 1914. Ludwig Meidner in Dresden“ fanden mehrere Schulführungen statt. Die Führung mit Workshop wurde als zweistündiges Projekt für Schulklassen angeboten und richtete sich an die Klassenstufen 8 bis 12. Das Projekt eignete sich für den fächerverbindenden Unterricht, da in der Ausstellung sowohl historisches, kunsthistorisches als auch literarisches Wissen vermittelt werden konnte.

Ziel der Führung „Ausdrucksstark. Ludwig Meidner“ und des im Anschluss stattfindenden Workshops war es, den Jugendlichen einen Eindruck von den historischen Geschehnissen und der gesellschaftlichen Stimmung des Jahres 1914 zu vermitteln. Vor allem die kritische Haltung Ludwig Meidners sollte dabei betont und als krasser Widerspruch zur allgemeinen Kriegseuphorie verdeutlicht

werden. Ein weiteres erklärtes Ziel war es, die Jugendlichen auf die Mehrdeutigkeit und Aktualität von Kunst aufmerksam zu machen.

Die Führung mit Workshop bestand aus zwei Programmteilen. Der erste Veranstaltungsteil fand in der Ausstellung statt, dabei ging es um die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Arbeiten Ludwig Meidners. Nach der Begrüßung sowie einer Vorstellung des Profils der Städtischen Galerie ging die Gruppe gemeinsam mit der Museumspädagogin in die Ausstellung. Nach einer kurzen Einführung, in der der Künstler Ludwig Meidner und dessen künstlerische Themen vorgestellt sowie der Aufbau der Ausstellung erläutert wurde, teilten sich die Teilnehmer in fünf Gruppen auf. Jede Gruppe wählte sich entsprechend des Interesses der Gruppenmitglieder eine der 100 ausgestellten Graphiken aus und setzte sich mithilfe eines Arbeitsauftrages intensiv damit auseinander. Nach etwa 30 Minuten präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse vor den gewählten Arbeiten. So ergab sich eine Führung durch die Ausstellung, die maßgeblich von den Jugendlichen selbst gestaltet wurde. Die Museumspädagogin spielte die Rolle der Moderatorin und steuerte bei Bedarf Hintergrundinformationen bei. Im Anschluss an die Führung fand der Workshop statt. Mit Hilfe von Zimmermannsbleistiften fertigten die SchülerInnen in den Ausstellungsräumen Zeichnungen an. Die bei der intensiven Bildbetrachtung hervorgerufenen

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Gefühle und Assoziationen sollten nun in den kreativen Schaffensprozess der Jugendlichen einfließen. Häufig handelte es sich bei den Assoziationen um aktuelle kriegerische Auseinandersetzungen, wie beispielsweise den Arabischen Frühling oder den Bürgerkrieg in Syrien. Diese aktuellen politischen Krisen dienten den Jugendlichen als Brücke in ihre Lebenswelt.

In der Sonderausstellung der Städtischen Galerie ist den Jugendlichen eine besondere Form des Lernens ermöglicht worden, das

Lernen anhand authentisch zeithistorischer Kunstwerke. Durch die Bewegung der SchülerInnen im Raum, durch die intensive Auseinandersetzung mit einem Objekt sowie dem kreativen Gestalten wird das Lernen in einer besonderen Art verkörperlicht und versinnlicht (Schwan 2012: 47). Der Ansatz der handlungsorientierten Aneignung von Informationen und das selbstentdeckende Lernen (Grünewald Steiger 2008) stehen bei der Vermittlung in der Städtischen Galerie im Mittelpunkt. Die intensive Fokussierung

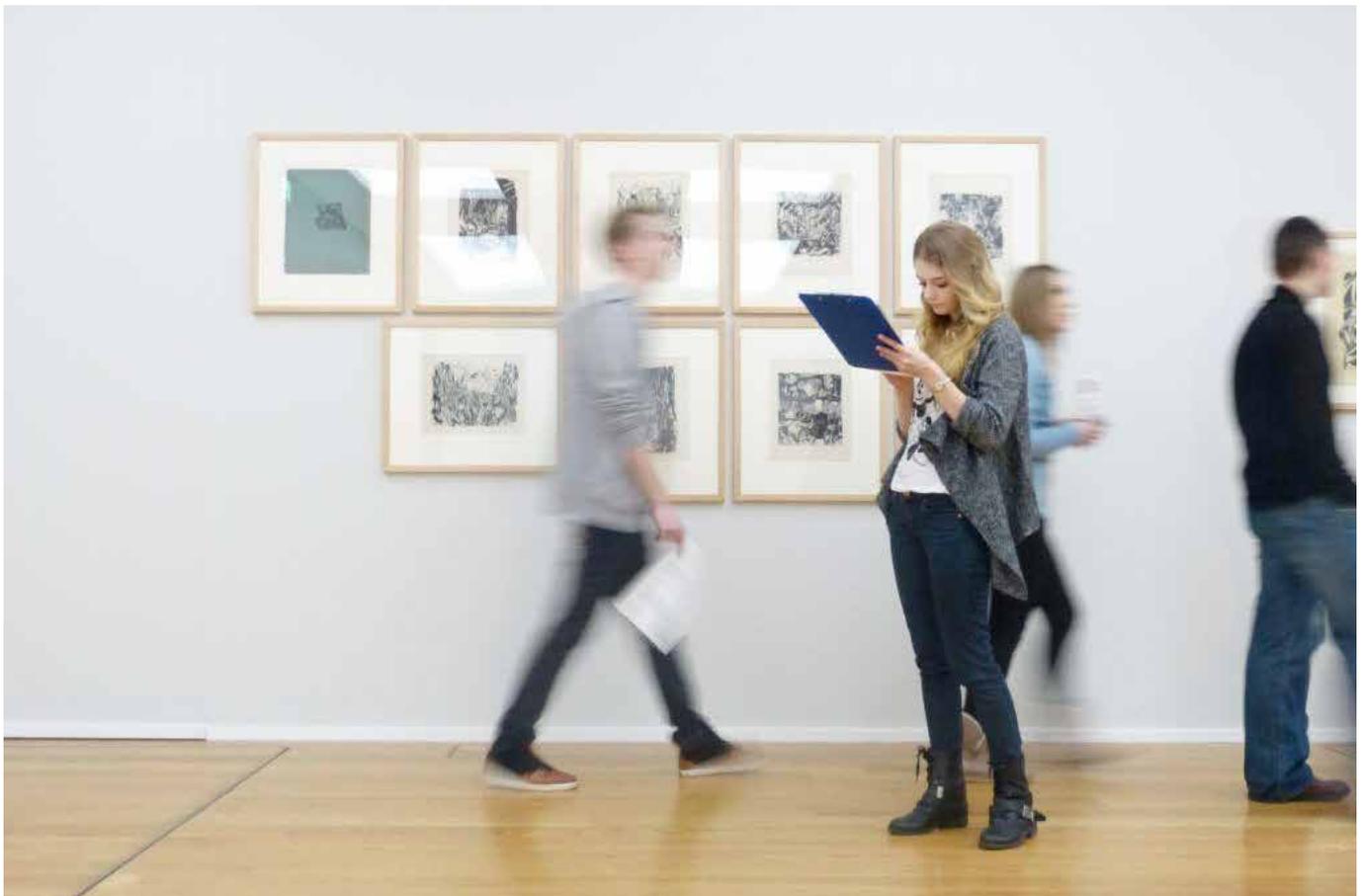


Abb. 1: Städtische Galerie: „Das Jahr 1914. Ludwig Meidner in Dresden“. Foto: S. Bringezu (2014)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

der Jugendlichen auf eine Graphik zielte auf eine formale und inhaltliche Auseinandersetzung, das genaue Hinsehen und Wahrnehmen stand dabei im Zentrum. Die detaillierte Bildbeschreibung, die ein Resultat des genauen Betrachtens ist, sollte im zweiten Schritt mit dem Wissen der Jugendlichen über den Ersten Weltkrieg sowie ihren eigenen Gefühlen und Assoziationen in Verbindung gebracht werden. Dadurch und durch die freie Werkauswahl in der Ausstellung sollte es jeder Schülerin und jedem Schüler ermöglicht

werden, einen persönlichen Zugang zu den Arbeiten Ludwig Meidners und dem Ersten Weltkrieg zu erhalten. Dieser persönliche Zugang wurde auch durch die Tatsache verstärkt, dass die Arbeiten Ludwig Meidners mitunter Dresdner Orte abbilden, die vielen Dresdner Jugendlichen sehr vertraut sind, beispielsweise die Alaunstraße. Dadurch entstand sehr schnell eine Verbindung zwischen den Kunstwerken und der Lebenswelt der Jugendlichen.

Im letzten Teil der Veranstaltung stand das kre-



Abb. 2: Städtische Galerie: „Das Jahr 1914. Ludwig Meidner in Dresden“. Foto: S. Bringezu (2014)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

ative Gestalten im Zentrum. Das in der interaktiven Führung erlangte Wissen sollte nun schöpferisch eingesetzt werden. Die Wahl des Zimmermannsbleistiftes als Werkzeug war nicht zufällig. Ludwig Meidner fertigte selbst mit Hilfe des Zimmermannsbleistiftes eine Vielzahl der ausgestellten Graphiken an.

Die Zeichnungen der Jugendlichen entstanden direkt in der Ausstellung, so dass die Arbeiten von Ludwig Meidner als direkte Inspirationsquelle dienen konnten. Beim kreativen Gestalten ging es weniger um das simple Abzeichnen von Ludwig Meidners Graphiken, vielmehr sollten eigene Bildideen entwickelt werden und die Zeichnungen Ludwig Meidners auf ihre Aktualität geprüft werden. Fragen wie „Wovor fürchten sich die Menschen heute? Wie würden heutige apokalyptische Landschaften aussehen?“ oder „Welche Kriegsvisionen bzw. Kriegsbilder sind für unsere Zeit typisch?“ dienten dabei als zusätzliche Inspiration. Die Kunst Ludwig Meidners wurde in die Lebenswelt der Jugendlichen geholt. Des Weiteren bestand in diesem zweiten Projektteil die Möglichkeit, den Jugendlichen die Mehrdeutigkeit und Aktualität von 100 jähriger Kunst vor Augen zu halten.

Eine mögliche Antwort auf die Frage „Wie kann man heutigen SchülerInnen den Ersten Weltkrieg näher bringen?“ ist der Besuch eines Museums. Dieser besondere Ort ermöglicht es Jugendlichen, anhand originaler

Ausstellungsstücke vielfältiges Wissen über dieses historische Ereignis zu gewinnen. Dies kann über einen starken Biografiebezug ebenso wie über die Anknüpfung an die eigene Persönlichkeit gelingen. Das historische bzw. künstlerische Objekt dient dabei immer als Vermittler zwischen Vergangenheit und Gegenwart.

### Literatur

Schwan, Stephan (2012): Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele. Wien: Böhlau.

### Internetquellen

Grünewald Steiger, Andreas: Museen. Instrumente der Bildung – Wege zum Lernen. Vortrag im Rahmen einer Podiumsdiskussion der AG Musikermuseen Deutschlands am 10.11.2008. URL: <http://www.musikermuseen.de/Dokumente> (Stand: 20.02.14)

### Abbildungen

Abb. 1: Foto: Stefanie Bringezu (2014)

Abb. 2: Foto: Stefanie Bringezu (2014)

### AutorIn

Franziska Schmidt studiert Germanistik und Kunstgeschichte an der TU Dresden, seit 2011 ist sie als Freie Mitarbeiterin für unterschiedliche Dresdner Museen, wie den Staat-

lichen Kunstsammlungen Dresden oder dem Deutschen Hygiene Museum Dresden tätig. Die Abteilung Bildung und Vermittlung der Museen Dresden unterstützt sie als Freie Mitarbeiterin seit 2013, dabei übernahm sie die Konzeption für Vermittlungsangebote für die Sonderausstellung „Das Jahr 1914. Ludwig Meidner in Dresden“ der Städtischen Galerie sowie für die Sonderausstellung „Im Kreuzfeuer: Künstlerische Positionen zu Krieg, Frieden und Versöhnung“ des Stadtmuseums Dresden.

### **Kontakt**

franziska.schmidt.dresden@gmail.com

### Seerosen im „Friedenstempel“ – Claude Monet (1840-1926) und der Erste Weltkrieg

Jutta Ströter-Bender



Abb. 1: Erinnerung an Claude Monet in Giverny.  
Foto: J. Ströter-Bender (2014)

#### Zusammenfassung

Dem französischen Ministerpräsidenten Clemenceau gelang es 1918, nach dem siegreichen Kriegsende, seinen engen Freund Claude Monet zu einer Stiftung von (vorerst) 12 Seerosenwerken an den französischen Staat zu bewegen, als Gabe für einen zu errichtenden „Friedenstempel“, in dem die Werke nach den Vorstellungen des Künstlers zu einem großen, fest-installierten Leinwandpanorama, den „Grande Décorations“, in einem ellipsen-förmigen Raum zusammengefügt

werden sollten. Clemenceau verfolgte dieses Projekt mit der tiefen Überzeugung, einen Beitrag für den historischen Beitrag der französischen Kunst, vorrangig des Impressionismus und zum Ruhm Monets zu leisten. Zur Ehre des französischen Publikums sollten seine Werke ausgestellt werden und damit auch die Überlegenheit der nationalen Kultur demonstrieren.

#### Abstract

The French Prime Minister Clemenceau convinced in 1918, after the end of the war, his close Claude Monet to transmit a foundation of 12 paintings of his Water Lilies Series to the French State, as a gift for a project „Temple of Peace“. These paintings were projected to be installed in a large, screen panorama, in an ellipse-shaped space called the “Grande Décorations“. Clemenceau pursued this project with the deep conviction to promote the historical importance of French art, primarily of the impressionism and the glory Monet. For the honor of the French public, his works should be exposed and thus demonstrate the superiority of the national culture.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur



Abb. 2 und 3: Musée de l'Orangerie. Detailansicht. Die Grandes Décorations (Nymphéas) von Claude Monet. Fotos: J. Ströter-Bender (2006)

Der französische Impressionist Claude Monet (1840-1926) gilt als einer der bekanntesten Maler des 20. Jahrhunderts. Seine Gemälde befinden sich in Museen weltweit. Die Biographie und das Werk sind in Standardwerken hervorragend dokumentiert (vgl. Wildenstein 1999). In zahlreichen Ländern Europas, in den USA, den lateinamerikanischen Ländern wie auch in Japan sind Monets Werke, vor allem die Serien der Seerosen, der japanischen Brücke und der Mohnfelder gleichermaßen beliebt und auf Reproduktionen weit verbreitet. Kinderbücher illustrieren die Biographie des Künstlers (vgl. exemplarisch Koja 1996). Zahlreiche internationale Ausstellungen haben sich in den vergangenen Jahren mit hohen Besucherzahlen den Werken von Claude Monet gewidmet. Gemälde des Künstlers gehören auf dem internationalen Kunstmarkt in die Rangliste der höchst bezahlten Bilder der Welt. Claude Monet war aber nicht nur Maler, sondern auch ein Gärtner und Botaniker von bedeutendem Rang. Er widmete der Gärtnerei fast ebenso viel Zeit wie der Malerei und räumte ihr einen hohen Stellenwert ein. Sein Künstlergarten in Giverny mit der japanischen Brücke und dem Seerosenteich (bei Vernon, Normandie), der 1980 rekonstruiert wurde, ist einer der meist besuchten Gärten Europas, mit über sechshunderttausend Besuchern jährlich.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

### Monet und der Erste Weltkrieg

Zur Vorbereitung auf die Erinnerungs- und Gedenkveranstaltungen zum Ersten Weltkrieg (1914-1918) zeigte im Sommer 2012 das Centre Pompidou in Metz eine außergewöhnliche Ausstellung zur internationalen Kunst und Kultur im Kriegsjahr 1917 (kuratiert von Claire Garnier und Laurent Le Bon), die als eine Art visuelle Landkarte die komplexen wie vielfältigen Ebenen künstlerischer Arbeiten und Projekte in diesem entscheidenden Kriegsjahr vorstellte (Garnier; Le Bon 2012). Eine Sektion war Künstlern gewidmet, die aus verschiedenen Gründen nicht direkt am Krieg teilnahmen, so wie der damals in Paris lebende Pablo Picasso (1881-1973), der wegen seiner spanischen Staatsangehörigkeit nicht zum Kriegsdienst eingezogen werden konnte. Die Künstler Henri Matisse (1869-1954) und Claude Monet nahmen wegen ihres fortgeschrittenen Alters nicht mehr am Kriegseinsatz teil.

Die Ausstellung verwies damit am Beispiel des Kriegsjahres 1917 zu einem auf die Dimension der zeitgleichen und beunruhigenden Parallelität von künstlerischem Schaffen in der Abgeschlossenheit der Ateliers und Künstlerhäuser und dem unweit entfernten, millionenfachen Sterben an der Front. Zugleich aber öffnete die Ausstellung auch direkt einen wenig beachteten, in der Monet-Forschung aber durchaus bekannten Aspekt (vgl. Spate 2001: 269-316), der eine Verknüpfung seiner Seero-

senbilder mit Ereignissen des Ersten Weltkrieges herstellte.

Die Kriegsjahre, die Claude Monet in seinem Anwesen in Giverny verbrachte, werden in der Literatur zumeist unter der Perspektive seiner zunehmenden Augenerkrankung, dem Verlust von Familienmitgliedern und unter den Aspekten seiner intensiven Arbeit an dem lang geplanten Seerosen-Zyklus betrachtet. Der Verdienst der Ausstellung 1917 in Metz war es auch, den Fokus auf die bisher weniger wahrgenommen politischen Ebenen der Seerosenbilder zu richten. Dabei muss jedoch auch kritisch angemerkt werden, dass der (anonym verfasste) Ausstellungstext mit leicht nationalistischer Färbung auch das „patriotische“ Engagement des Künstlers für Frankreich hervorhob und ohne Quellenverweise betonte, dass Monet durch seine Malerei und seine Kunst ein Zeichen der Unbesiegbarkeit setzte und diese „buchstäblich als Waffe“ nutzte.

Der Vormarsch der deutschen Truppen an der französischen Westfront in den ersten Kriegsmonaten des Jahres 1914 betraf auch die Lebens- und Wirkungsstätte von Monet, das Dorf Giverny, wo eine panische Stimmung in der Bevölkerung herrschte, da ein unmittelbarer Einmarsch der Deutschen zu befürchten war (vgl. Wildenstein 1999: 403). Die Normandie verwandelte sich innerhalb kürzester Zeit zum Hinterland an der Front. Giverny, wie viele andere kleinere Orte auch,

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

wurde ein Zufluchtsort für Verwundete und Flüchtlinge. Monet unterstützte mit Gemüse Spenden aus seinem Garten ein kleines Lazarett, das rasch im Hause eines amerikanischen Malerkollegen eingerichtet wurde. Sein noch einzig lebender Sohn Michel Monet befand sich an der Front und kämpfte später bei Verdun. Der Künstler, zu Kriegsbeginn bereits 74 Jahre alt, entschloss sich jedoch in Giverny zu bleiben. Das Grollen der Front konnte fast durchgängig im Garten und bei seiner Arbeit vernommen werden, im Jahre 1917 nahmen die Deutschen sogar für kurze Zeit das nur 60 km entfernte Amiens ein. Monet sah sich und sein Werk davon bedroht, erklärte sich aber in Briefen bereit, im Notfall mit seinen Werken unterzugehen (vgl. Spate 2001: 270).

### **Die Vorbilder für das Seerosen-Projekt**

Konsequent verfolgte Monet in den Kriegsjahren in der Abgeschiedenheit des Gartens sein Projekt an der Seerosen-Serie, der so genannten Nymphéas, vor seinem künstlich angelegten Wasserrosenteich mit der heute legendären japanischen Brücke. Das thematische Projekt der sich im Wasser spiegelnden Seerosen hatte der Künstler bereits seit 1897 mit Unterbrechungen begonnen. Inspiriert wurde er zuerst durch die Farbgebung und den Pinselduktus eines Gemälde der Impressionistin Berthe Morisot (1841-1895), die in den 1880er Jahren eine viel gerühmte und bei ihren Künstlerkollegen hoch anerkannte

Werkinterpretation eines Gemälde des Rokoko-Künstlers Francois Boucher (1703-1770), ein leuchtendes, changierendes Wolkenbild mit der Göttin Venus, angefertigt hatte (vgl. Stuckey 1994: 12-13). Auch ein weiteres Werk aus der Zeit des französischen Rokocos, „Die Einschiffung nach Kythera“ (1717/18) von Jean-Antoine Watteau (1684-1721), wird durch die Malweise des Himmels als weiteres Vorbild für den Stil der Seerosen-Bilder genannt (vgl. Spate 2001: 265).

Eine weitere Inspirationsquelle für die Seerosen bildete die lebenslange Auseinandersetzung von Claude Monet mit dem japanischen Holzschnitt. Seit den 1860er Jahren war er bereits ein begeisterter Sammler von bedeutenden japanischen Holzschnittkünstlern. Seine Sammlungen von den seriellen Werkgruppen der japanischen Künstler Kitagawa Utamaro (1753-1806), (Ando) Utagawa Hiroshige (1797-1858) und Katsushika Hokusai (1760-1849) bildeten hier einen wichtigen Bestandteil. Ihre Farbholzschnitte schmückten in schmalen, schwarzen Holzrahmen die Wände seiner Räume und Flure im Haus von Giverny (Aiken; Delafond 2003). Hokusai hatte, wie die anderen japanischen Künstler auch, seine Holzschnitte und Zeichnungen in Themenserien publiziert, von denen die im Jahre 1834 veröffentlichten Hefte mit den „Hundert Ansichten des Fuji“ am berühmtesten wurden. Zu den weiteren Serien zählen beispielsweise die „Wasserfälle“ und die „Brücken“,

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

deren Darstellungsweisen Monet nachhaltig angeregt haben.

Diese intensive Auseinandersetzung mit der japanischen Kunst in der alltäglichen Begegnung und ihre kontinuierliche Wahrnehmung prägten somit die künstlerischen Konzeptionen von Claude Monet in entscheidender Weise. Er entwickelte in dieser jahrzehntelangen „Sehschulung“, am Studium „seiner“ Farbholzschnitte, – ohne je in Japan gewesen zu sein, eine Verbindung fernöstlicher und westlicher Sehweisen. Er übertrug die Kompositionen der ihm unbekanntes Kultur auf die Landschaftsdarstellungen seiner Umgebung und schuf so – in einer Mischung der Konzeptionen und Perspektiven – eine neue Sichtweise auf das Vertraute. Aus diesem Dialog entstand ein eigenes künstlerisches Vokabular, das in der neuen Verknüpfung von Sehweisen die experimentellen Bildentwürfe der Moderne vorbereitete. Zugleich beeindruckte Monet die dekorative Wirkung der japanischen Wandschirme, die aufeinander abgestimmte, meist sehr idyllische Motive in einer Abfolge zeigten, und die in französischen Häusern überaus beliebt waren. Davon wurde er angeregt, seine geplanten Seerosenbilder in erweiterten räumlichen Arrangements zu denken:

*„Wenn Sie mich unbedingt einordnen wollen, nehmen Sie die alten Japaner. Ihr verfeinerter Geschmack hat mir schon immer gefallen, und ich*

*stimme den Auswirkungen ihrer Ästhetik zu, die mit Hilfe von Schatten und ein Ganzes durch die Wiedergabe eines Fragments ins Leben ruft. Wenn Sie wollen, betonen Sie meine Affinität zu den eigenen Malern des 18. Jahrhunderts, zu denen ich im Hinblick auf Einfühlungsvermögen und Technik eine Verwandtschaft sehe.“*

(Monet zitiert von Marx 1909: 528)

Monet nahm bei seiner Umsetzung der Seerosen, die ihn als Spätwerk fast dreißig Jahre in Anspruch nahmen, noch eine konzeptionelle Erweiterung vor: Er begann, seine Entwürfe und Leinwände zu dem Modell einer großen Wanddekoration zusammenzufügen. Er verfolgte dies in der Intention, die Gemälde später als gewaltiges Raumpanorama, als eine sich in farbigem Licht spiegelnde Wasserfläche ohne Abgrenzung und Horizont, in einem eigens dafür errichteten Gebäude installieren zu können.

Das Seerosen-Projekt Monets, für das der im künstlerischen Schaffen unendlich selbstkritische Künstler unzählige Leinwände und Kartons entwarf und auch in heftigen Zornesfällen wieder vernichtete, – es sollen allein in den verschiedenen Phasen dieses Werkzyklus nach der rückblickenden Schätzung von Georges Clemenceau an die 500 zerstörte Leinwände mit Seerosen gewesen sein (vgl. Stuckey 1994: 26) war bis 1914 in keiner Weise politisch oder in expliziter Weise nationalistisch motiviert.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Vielmehr verfolgte Monet, der als international gefragter Künstler durchaus auch Kunstmarkt strategisch agierte und in verkaufsträchtigen Formaten malte, mit seinen Seerosen vorwiegend künstlerische Intentionen. Ihn interessierte dabei weniger die „reine“ Abbildung der Natur, sondern vielmehr die Wiedergabe seiner Empfindungen und Wahrnehmungen vor dem Motiv. Monet ging dabei nicht mehr vom isolierten Einzelmotiv aus, sondern er reflektierte, durch lebenslange Beobachtung in der Natur geschult, den Zusammenhang der Gegenstände im Licht. Nicht das Unterscheidende und Abgrenzende wurde hervorgehoben, sondern das Verbindende wurde zum Ausgangspunkt seiner Malerei. Dabei erfolgte eine Betonung des Pinselstrichs in bewegten Bildflächen, eine Auflösung der zeichnerischen Kontur und Form, verbunden mit der Dominanz der Farbgebung. Farbakzente wurden zu wesentlichen Zentren des Bildaufbaus. Die Orientierung an den Licht- und Farbspiegelungen der Natur, das Wechseln des Tageslichtes und der Jahreszeiten wurden von ihm als seine wichtigsten Inspirationsquellen bezeichnet.

*„Ich habe nichts anderes getan, als das zu betrachten, was das All mir gezeigt hat, um mit meinem Pinsel Zeugnis davon abzulegen. Ist das etwa nichts?“*

(Monet, zitiert in Clemenceau 1930: 101)

### **Kunst für den Sieg**

Mit Kriegsbeginn hatte sich jedoch die Einstellung von Monet zu seiner künstlerischen Arbeit geändert. Er sah sie zunehmend auch als Akt der Verdrängung von Mutlosigkeit in einer Zeit der Sorgen und schweren Gedanken (vgl. Stuckey 1994: 19). Auch hielt er in einem Brief fest, voller Scham zu sein, über solche Dinge wie Form und Farbe nachzudenken, während so viele leiden und sterben müssten (vgl. Spate 2001: 270). Nur von gesundheitlichen Einschränkungen unterbrochen, verfolgte er trotz der widrigen Umstände seinen Zyklus der aufeinander abgestimmten Seerosenbilder, für deren Realisierung er sogar noch einen neuen Atelieranbau in Angriff nahm. Ein Besucher berichtet im Jahre 1920 nach einem Besuch in dem neuen Atelier von mehr als 50 Seerosen Bildtafeln im Format von ca. 2m x 4m (vgl. Stuckey 1994: 22).

Das Projekt wurde maßgeblich begleitet und unterstützt von Monets langjährigem, fast gleichaltrigem Freund und Nachbarn Georges Benjamin Clemenceau (1841-1929), einem einflussreichen, prominenten Politiker und Zeitungsherausgeber, der 1917 zum französischen Premierminister (bis 1920) und Kriegsminister aufstieg. Clemenceau, der in politischer Hinsicht mit äußerster Härte agieren konnte, erwies sich in der Auseinandersetzung, in zahlreichen Gesprächen und Spaziergängen mit seinem Künstlerfreund als glühender Bewunderer und reflexiver Förderer der schönen Künste.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Clemenceau war unter anderem auch besorgt, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil der Werke des auf dem Kunstmarkt sehr gefragten Künstlers Monet durch Ankäufe in amerikanischen und japanische Museen ausgeführt würde. Er betrachtete es als persönliches Anliegen und als seinen konkreten politischen Auftrag, Werke Monets für den französischen Staat zu bewahren, den Künstler in jeder Hinsicht zu unterstützen und ihm auch in den durch den Krieg bedingten Zeiten des Materialmangels Farben, Leinwände wie aber auch Brennholz zukommen zu lassen.

*„In seiner Abgeschiedenheit in Giverny wurde Monet für Clemenceau zum lebenden Symbol des auf dem Spiel stehenden nationalen Kulturerbes.“* (Stuckey 1994, S. 19)

Clemenceaus bis heute immer wieder aufgelegten Erinnerungen und Betrachtungen über Claude Monet, die er nach dessen Tod veröffentlichte, lagen bereits 1930 in deutscher Übersetzung vor (vgl. Clemenceau 1930). Der Politiker, der als einziger 1926 am Sterbebett seines Freundes Monets saß, trug nicht unwesentlich zu einer nationalistisch gefärbten Monet-Rezeption bei (vgl. Clemenceau 1930: 87). Seine aus der Erinnerung festgehaltenen Dialoge mit dem Künstler enthalten pathetische Nuancen, die Monet einen heldenhaften Charakter verleihen. Die künstlerische Leistung Monets wird in der Terminologie der Kriegsjahre zu einer militärischen Ersatzleistung stilisiert, das künstlerische Ringen um

die Vollendung seiner Werke zum Ausdruck einer „gewonnenen Schlacht“ (Clemenceau 1930: 95). So zitiert er Monet aus einem Gespräch in den späteren Jahren im Kontext der Gestaltung des Seerosenzyklus (vermutlich um 1925):

*„Vorbei.... Ich bin an dem Punkt angelangt, wo ich meine eigene Kritik nicht mehr fürchte, als die der anderen mit den besten Augen. Es ist schon möglich, daß mein Versuch jenseits meiner Kräfte liegt. Nun, ich bin bereit zu sterben, ohne den Ausgang des Geschickes zu kennen, das mir vorbehalten sein mag. Ich habe meine Bilder meinem Vaterland gegeben. Ich lasse es auf sein Urteil ankommen.“*

(Monet zitiert von Clemenceau 1930, S. 44)

Clemenceau initiierte durch seinen politischen Einfluss, dass Monet 1917 durch ein Ministerialdekret eine Ernennung als offizieller Maler der französischen Nation erhielt; ein Amt, das mit staatlichen Aufträgen und Ankäufen verbunden war (vgl. Wildenstein 1999: 408). Zu Beginn dieses Jahres waren bereits über eine Millionen französische Soldaten gefallen. 1917 erhielt Monet einen Regierungsauftrag, die bereits 1914 durch deutsches Bombardement zerstörte Kathedrale von Reims zu malen, sozusagen in der Fortführung seiner berühmten Serie der Kathedrale von Rouen. Der Künstler nahm diesen Auftrag zwar an, reiste auch unter widrigen Umständen nach Reims,

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

führte den Auftrag aus unbekanntem Gründen jedoch dann letztlich nicht aus. Weiterhin beteiligte sich der zu internationalen Höchstpreisen gehandelte Künstler 1917 an Wohltätigkeitsveranstaltungen, für die er Bilder zum Verkauf zur Verfügung stellte.

Einen Tag nach dem Waffenstillstand, am 12. November 1918, bot Monet seinem Freund und Premierminister Clemenceau eine Schenkung von zwei Gemälden (ein Seerosen- und ein Weidenmotiv) an den französischen Staat an. Explizit betonte er damit seinen Beitrag für den Sieg leisten und die Werke mit dem Siegesdatum datieren zu wollen (vgl. Stuckey 1994: 21).

### **Seerosen für einen „Friedenstempel“**

Clemenceau gelang es zugleich 1918 im Rahmen der Begeisterung für das siegreiche Kriegsende, Monet zu einer Stiftung von (vorerst) 12 Seerosenwerken an den französischen Staat zu bewegen, als Gabe für einen zu errichtenden „Friedenstempel“, in dem die Werke nach den Vorstellungen des Künstlers zu einem großen, fest-installierten Leinwandpanorama, den „Grande Décorations“, in einem ellipsen-förmigen Raum zusammengefügt werden sollten. Clemenceau verfolgte dieses Projekt jedoch weniger mit pazifistischen Intentionen als in seiner tiefen Überzeugung, einen Beitrag für den historischen Beitrag der französischen Kunst, vorrangig des Impressionismus und zum Ruhm Monets zu

leisten, einem Genie, das mit dem Pinsel „auf der Leinwand die Offensive ergriffen“ habe (Clemenceau 1930: 23). Zur Ehre des französischen Publikums sollten seine Werke ausgestellt werden und damit auch die Überlegenheit der nationalen Kultur demonstrieren.

*„Mit der impressionistischen Schule befestigt sich endlich die Herrschaft des Lichtes. Es glänzt, es durchdringt alles Wesen, es zwingt sich siegend als Herrscher der Welt auf, getragen von seinem Ruhm, Instrument seines Triumphes.“*

(Clemenceau 1930: 123)

Allerdings erschwerten in den folgenden Jahren zahlreiche Umstände die Realisierung der Grandes Décorations. Der Bau eines entsprechenden Gebäudes in einer Zeit großer wirtschaftlicher Schwierigkeiten in Abstimmung mit den exakten Vorstellungen des Künstlers erwies sich als nicht umsetzbar. Die Regierung bot Monet letztlich einen Umbau der Orangerie (heute Musée de l'Orangerie) auf dem Gelände der Tuileries in Paris an. Es wurde entschieden, zwei große Säle für die serielle Folge der Nymphéas zu konstruieren, die sich thematisch an dem Wechsel von Tagestimmungen orientierten. Dafür wurden jedoch konzeptuell weitere Werke von Monet notwendig, die er, nun bereits über achtzig Jahre alt, in intensiver Arbeit umsetzte.

Erst nach dem Tod von Monet (1926) im Jahre 1927 wurden die Grandes Décorations end-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

gültig eingeweiht. Zu diesem Zeitpunkt waren seine Werke im Zeitalter von Art Déco und Russischem Konstruktivismus bereits weitgehend unmodern, der Impressionismus galt als überholt. Das Vermächtnis des Künstlers litt bald unter dem Desinteresse der Museumsleitungen, die sich mehr Platz für zeitgenössische Ausstellungen wünschten, dann unter Wasserschäden durch ein undichtes Dach und später noch unter den Folgen der Besatzungsjahre durch die deutschen Nationalsozialisten, an deren Ende einzelne Leinwände von Schrapnell-Spuren gezeichnet waren.

Heute erscheinen die Säle im Musée de l'Orangerie, im Jahre 2001 wieder vollkommen renoviert der Öffentlichkeit zugänglich gemacht, als eine Stätte der Stille und meditativen Wirkung der Malkunst von Monet. Die Motive der schwebenden Seerosen auf den spiegelnden Wasseroberflächen können durchaus im Rückblick auf ihre Entstehungszeit und die gesellschaftlichen Wirkungen des Ersten Weltkrieges als eine Art therapeutische Gegenwart interpretiert werden. In der Inszenierung der Museumslandschaft erscheinen sie jedoch heute in einer eigentümlichen Zeitlosigkeit und Losgelöstheit.

Die nur in der ersten Planungsphase genannte Zuschreibung als „Friedenstempel“ im Kontext der ersten Begeisterung für das Kriegsende ging relativ rasch unter und gab in den beginnenden 20er Jahren des vergan-

genen Jahrhunderts eher dem von nationalen Interessen geprägten Absichten Raum, das künstlerische Vermächtnis eines Künstlers als kulturelles Erbe Frankreichs zu sichern.

### Literatur

Aiken, Geneviève (2003): Delafond, Marianne; La collection d'estampes japonaises de Claude Monet; Giverny; Fondation Claude Monet.

Becker, Christoph (Hg.) (2004): Monets Garten; Ausstellungskatalog; Kunsthaus Zürich; Ostfildern-Ruit; HatjeCantz Verlag.

Clemenceau, Georges (1930): Claude Monet. Betrachtungen und Erinnerungen eines Freundes; Freiburg im Breisgau; Urban Verlag.

Delafond, Marianne (2002): Genet-Bondetville, Caroline; Monet. Le prodige des nymphéas; Collections du Musée Marmottan Monet; Musée Marmottan Monet; Editions Scala.

Fondation Beyeler (2002): Claude Monet bis zum digitalen Impressionismus; München; Prestel Verlag.

Garnier, Garnier (2012): Laurent Le Bon (u.a. AutorInnen); 1917. Catalogue; Centre Pompidou-Metz Editions .

Graber, H (Hg.) (1934): Impressionisten-Briefe; Basel; Benno Schwabe & Co. Verlag.

Hamburger Kunsthalle (Hg.) (2001): Monets Vermächtnis; Serie. Ordnung und Obsession; Ostfildern-Ruit; HatjeCantz Verlag.

Koja, Stephan (1996): Claude Monet, der Far-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

bzauberer; München. Prestel.

Roger Marx (1909): Les 'Nymphéas' de M. Monet. In : Gazette des Beaux Arts, 4. Folge, Bd. 1. Juni, S.527-528 (Übersetzung durch C.E. Charles-Dunes, zitiert in: Stuckey 1994: 18).

National Gallery of Australia (2001): Monet & Japan; London; Thames and Hudson.

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

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

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

Wildenstein, Daniel (1999): Monet oder der Triumph des Impressionismus. Köln; Taschen.

### Internetquellen

<http://www.musee-orangerie.fr/histoire.html>, abgerufen am 02.01.2014 22.30 Uhr

### Abbildungen

Abb. 1: Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

Abb. 2, 3: Fotos: Jutta Ströter-Bender (2006)

### AutorIn

Jutta Ströter-Bender, Hochschullehrerin, lehrt seit 2000 Kunst, Didaktik, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut Kunst, Textil und Musik, Universität Paderborn. Kooperation mit UNESCO-Welterbestätten und der Deutschen UNESCO-Kommission. Seit 2008 Gründungsmitglied der bundesweiten

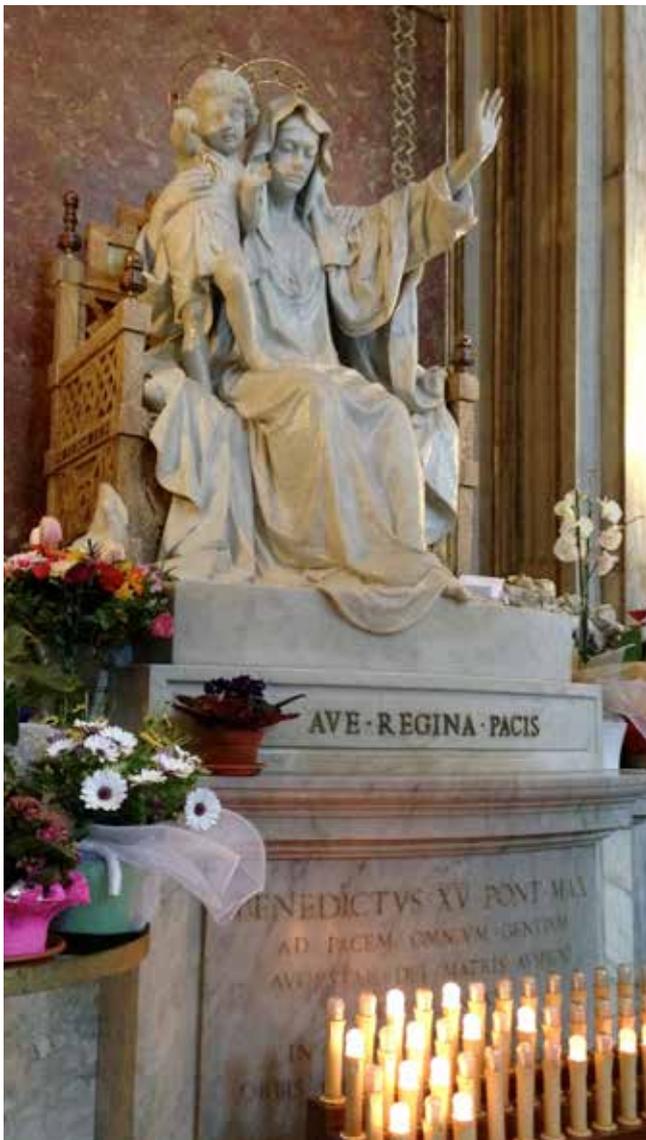
Forschungsgruppe und des Arbeitskreises World Heritage Education (WHE). Zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik. Seit 2009 Gründerin und Herausgeberin der Internet-Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“. Initiatorin des Museumskofferprojektes für das Welterbe, Ausstellungen mit Studierenden im In- und Ausland. Aktuelle Forschungen zur Erinnerungskultur mit dem Projekt Remember 1914-1918.

### Kontakt

stroeter@zitmail.uni-paderborn.de

### UNESCO-Welterbe in Rom: Eine Friedensmadonna von 1918 in der Basilika Santa Maria Maggiore

Jutta Ströter-Bender



Skulptur der Regina Pacis von Guido Galli (1918). Santa Maria Maggiore.

Foto: J. Ströter-Bender (2013)

#### Zusammenfassung

Diese Vorstellung einer Marienskulptur in der Basilika Santa Maria Maggiore, Regina Pacis (Königin des Friedens) genannt, folgt den Spuren der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg. Es handelt sich dabei um ein sehr frühes Mahnmal zum Gedenken an den Ersten Weltkrieg. Es wurde kurz vor dem Kriegsende 1918 geweiht. Diese Skulptur präsentiert in exzeptioneller Weise das Anliegen, den Schrecken des Weltkrieges mit der Gestalt einer mütterlichen Friedenskönigin zu begegnen. Sie soll durch ihre Gestaltung in die Zukunft weisen und eindringlich und würdevoll der Hoffnung auf Frieden Ausdruck geben.

The so-called Regina Pacis (Queen of Peace) is a sculpture in the Basilika Santa Maria Maggiore, located in the left aisle of the Basilica of Santa Maria Maggiore, a World Heritage Site in Rom. It is a very early memorial to the First World War. The sculpture of Mary Regina Pacis was created by the now largely unknown Roman sculptor Guido Galli and consecrated already in the last months of the war of 1918. The installation of the sculpture of Mary, suggested directly by Pope Benedict XV (1854

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

-1922) was an strong expression of hope for the approaching peace.

### **Kulturelle Vielfalt und UNESCO Welterbe in Rom**

In den Jahren 1980 und 1990 wurde das historische Zentrum Roms (seit 1980 UNESCO Welterbe Status) um die vatikanischen Besitzungen erweitert und zusätzlich um jene kirchlichen Stätten ergänzt, die sich im Besitz des Heiligen Stuhls (des Papstes) befinden. Zu diesen Kulturerbestätten zählen, neben anderen, auch die großen päpstlichen Basiliken: Santa Maria Maggiore, die Lateranbasilika und Sankt Paul vor den Mauern. In diesen Basiliken verdichtet sich in einzigartiger Weise materielles und immaterielles Kulturerbe aus zwei Jahrtausenden sowie die Gestaltungen von religiösen Kunstwerken, Rauminszenierungen und liturgischen Traditionen, lebendigem Brauchtum und Andachtsformen.

In der Ausgabe der WHAE No. 2 (März 2010) wurde als Anregung für interreligiöses Lernen die Kirche Santa Maria in Aracoeli in Rom mit dem Kultbild des Santo Bambino vorgestellt. Diese stehen auf dem Besichtigungsprogramm von zahlreichen internationalen Reisegruppen und Schulklassen. Das Anliegen, spirituelles, immaterielles Erbe in multinationalen Gruppen und unter Berücksichtigung unterschiedlicher religiöser Auffassungen und Differenzen zu vermitteln, dabei den entsprechenden (oft fehlenden) Re-

spekt vor anderen Glaubensgemeinschaften zu fördern und der religiösen Toleranz Vor-schub zu geben, wurde dabei als ein wesentliches Ziel in der World Heritage Education beschrieben. Dazu soll auf Zielvorgaben und Leitlinien im UNESCO Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 20. Oktober 2005 in Paris, 33. Tagung) verwiesen werden, vor allem auf folgende Satzung:

*„Artikel 1 – Ziele ...e) die Achtung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen zu fördern und das Bewusstsein für den Wert dieser Vielfalt auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene zu schärfen;“*

([http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html))

Diese Förderung kann in einem ersten Schritt durch vertiefte Informationen, das Wissen um Hintergründe und die jeweiligen kulturhistorischen Kontexte erfolgen. Die Vorstellung der Skulptur einer Friedensmadonna, einer so genannten Regina Pacis (Königin des Friedens) in der Basilika Santa Maria Maggiore soll dabei aber nicht nur Informationen zu religiösen Hintergründen geben, sondern auch Spuren der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg folgen.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Die Skulptur befindet sich im linken Seitenschiff der Basilika Santa Maria Maggiore. Es handelt sich um ein sehr frühes Mahnmal zum Gedenken an den Ersten Weltkrieg, abseits der besonderen Aufmerksamkeit der Tourismusströme, welche mit Blick auf die immensen Kunstschatze die Basilika täglich weitläufig durchziehen. Allerdings ist die Skulptur hoch verehrt bei vielen römischen Gläubigen. Ihre Gebetspraxis vor dieser Madonna bricht die musealisiert wirkende Dimension des sehr dominanten und erhaben wirkenden sakralen Raumes. Eine traditionelle, wie aber auch lebendige Dimension der persönlichen Aneignung von religiösen Kunstwerken wird dabei sichtbar.

Die Marienskulptur Regina Pacis wurde von dem heute weitgehend unbekanntem römischen Bildhauer Guido Galli geschaffen, zu dem kaum Informationen vorliegen. Das Werk wurde bereits in den letzten Kriegsmonaten des Jahres 1918 geweiht, wahrscheinlich im Juli. Die Aufstellung der Marienskulptur, direkt durch Papst Benedikt XV. (1854-1922) angeregt, war deutlicher Ausdruck einer Hoffnung auf den nahenden Frieden durch das sich abzeichnende Kriegsende. Italien war erst auf Seiten der Entente-Mächte am 23. Mai 1915 in den Krieg eingetreten, drei Jahre später hatten fast eine Millionen ItalienerInnen ihr Leben verloren und fast ebenso viele Verletzte mussten in den folgenden Jahren mit den Kriegsfolgen leben.



Basilika Santa Maria Maggiore. Rom.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)



Papstaltar und Apsismosaik Santa Maria Maggiore. Rom.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

### Die Basilika Santa Maria Maggiore

Es war kein Zufall, dass durch den Papst die prachtvolle Basilika Santa Maria Maggiore für den Standort der Friedensskulptur gewählt wurde, handelt es sich doch um die wichtigste Marienkirche Roms mit einer langen Pilgertradition. Die im 4. Jahrhundert errichtete Kirche erhebt sich (heute unweit von dem Bahnhof Termini) auf dem Esquilinhügel, einem der sieben Hügel von Rom. Sie ist eine der sieben großen Pilgerkirchen der Stadt. Der frühchristliche Grundriss und Teile der ursprünglichen Ausstattung sind erhalten. Die Gründung der Kirche geht zurück auf eine Marienerscheinung, verbunden mit einem Schneewunder im August des Jahres 352.

Daher wird die Kirche auch „Maria Schnee“ genannt. Sie gilt kunsthistorisch mehr als bedeutsam in ihrer besonderen Ausstattung. Dazu zählen die reichen Mosaiken (u. a. aus dem 5. Jh.), der vergoldete Papstaltar, die gleichfalls vergoldeten Kassettendecken aus dem 16. Jh. und der Cosmaten-Fußboden und ebenso die prunkvoll ausgestatteten Seitenkapellen.

Eingebettet in einer Altarwand aus kostbaren Steinen, in der so genannten Cappella Paolina, befindet sich die von Legenden und Wundererzählungen umrankte Marienikone Salus Populi Romani (6. Jh.). Diese gehört zu den bekanntesten Gnadenbildern der Stadt. Die Ikone wird traditionell auch als Schutzbild



Cappella Paolina mit der Marienikone Salus Populi Romani (6. Jh.).

Foto: J. Ströter-Bender (2013)



Krippenreliquiar in der Krypta von Santa Maria Maggiore. Rom.

Foto: J. Ströter-Bender (2013)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

der Stadt Rom verehrt. So soll im Jahre 590 Papst Gregor der Große das Gnadenbild in einer Prozession durch Rom getragen haben, um das Ende einer Pestepidemie zu erleben. Die Cappella Paolina gilt als die prächtigste Kapelle der Welt. 1912 schrieb Albert Kuhn bewundernd in einem Reiseführer zu Rom:

*„Die Pracht des Altares und die Kostbarkeit der Stoffe ist fast unglaublich. Der Altar ist ein Prachtsarg aus dem schönsten, morgenländischen Lasurstein. Über den Sockeln aus grünen sizilianischen Jaspis erheben sich vier Säulen aus Blutjaspis, der Giebel schimmert aus Blutjaspis, der Fries aus japanesischem Achat.... In einer Umrahmung aus Lasurstein und Amethyst wird in der Mitte ein uraltes Marienbild aufbewahrt, welches man früher dem heiligen Lukas zuschrieb.“*

(Kuhn 1912: 44).

In der Krypta sind in einem kostbaren Kristallschrein angebliche Überreste der hölzernen Geburtskrippe Jesu aus Bethlehem aufbewahrt. Daher zählt Santa Maria Maggiore zu den zentralen Weihnachtsskriptorien der Christenheit. In der sakralen Topographie Roms ist Santa Maria Maggiore durch eine sehr alte, breite Prozessionsstraße, der Merulana, mit der Lateranbasilika (dem früheren Sitz der römischen Päpste) verbunden. Dieses alte Konzept ist jedoch bei dem aktuellen Verkehrsaufkommen der Stadt nur noch bedingt erkennbar.

### **Regina Pacis 1917/1918**

Papst Benedikt XV. wurde am 4. September 1914 zum Oberhaupt der katholischen Kirche gewählt. Die direkten Auswirkungen des Ersten Weltkrieges überschatteten seine Amtszeit. Mit eindringlichen Friedensbotschaften, Sendschreiben, Bitten um Waffenstillstand und diplomatischen Initiativen wandte sich das Kirchenoberhaupt in den Kriegsjahren immer wieder an die Verantwortlichen der einzelnen Nationen. Dabei gelang es ihm, strikte Neutralität gegenüber den kriegsführenden Parteien zu wahren. So schreibt er in seinem bekanntesten Friedensaufruf und Mahnschreiben „Allorché fummo chiamati“ vom 28. Juli 1915 an die kriegsführenden Regierungen:

*„....beschwören Wir euch, denen die Göttliche Vorsehung die Regierung der kriegsführenden Nationen übertragen hat, diesem entsetzlichen Blutbad, das seit einem Jahr Europa entehrt, ein Ende zu machen. Es ist das Blut von Brüdern, das da auf dem Lande und auf dem Meer vergossen wird! Die schönsten Landstriche Europas, dieses Gartens der Welt, sind übersät mit Leichen und Ruinen; wo noch vor kurzem die betriebsame Industrie und die fruchtbringende Landwirtschaft arbeiteten, donnert jetzt die Kanone; in ihrer Zerstörungswut verschont sie weder Dörfer noch Städte und bringt überallhin Vernichtung und Tod. Ihr tragt vor Gott und den Menschen die drückende Verantwortung für Krieg und Frieden; hört auf Unsere Bitten, auf*

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

*die väterliche Stimme des Stellvertreters des Ewigen Höchsten Richters, vor dem ihr ebenso über die öffentlichen Unternehmen wie über eure privaten Handlungen Rechenschaft ablegen müsst.*

*...Die großen Reichtümer, die Gott der Schöpfer den Ländern, die euch untertan sind, gegeben hat, ermöglichen euch die Fortsetzung des Kampfes; aber um welchen Preis? Es antworten darauf die tausende junger Leben, die jeden Tag auf den Schlachtfeldern ausgelöscht werden; es antworten darauf die Ruinen so vieler Städte und Dörfer und so vieler Denkmäler der Frömmigkeit und des Geistes der Vorfahren. Und die bitteren Tränen, die insgeheim hinter den Mauern der Häuser und zu Füßen der Bittaltäre vergossen werden, wiederholen nicht auch sie, dass der Preis dieses täglichen Kampfes hoch, zu hoch ist?“*

([http://www.kathpedia.com/index.php?title=Allorche\\_fummo\\_chiamati\\_%28Wortlaut%29](http://www.kathpedia.com/index.php?title=Allorche_fummo_chiamati_%28Wortlaut%29))

Die kontinuierlichen diplomatischen Bemühungen des Papstes und seiner Delegierten wurden von den verschiedenen Repräsentanten der kriegsführenden Länder mit öffentlichem Spott und Ablehnung überzogen.

Ebenso widmete sich das spirituelle Oberhaupt der Kirche einer intensivierten Betrachtung der im katholischen Volksglauben weit verbreiteten Marienfrömmigkeit. Am 9. Juli 1917 erweiterte Benedikt XV. anlässlich des traditionellen Marienfestes „Regina caeli“ (Königin des Himmels) diesen religiösen Gedenktag mit der Bezeichnung „Königin des Friedens“. Zugleich wurden durch ihn

die Gebetsformeln der so genannten Laurentianischen Litanei um die Anrufung „Königin des Friedens“ ergänzt. Dieses meditative Mariengebete, das mit einer eigenen Melodie im Wechsel von Priester und Gemeinde an hohen Kirchenfesten und in Marienandachten gesungen wird, gehört zu den zentralen Anrufungen der Muttergottes. Im Rahmen dieses Ereignisses ging der päpstliche Auftrag an den Bildhauer Guido Galli, eine dieser erweiterten Anrufung entsprechende Marienskulptur zu schaffen. Damit sollte der Einrichtung des Festtages gedacht werden. Möglicherweise verband der Papst damit auch ein persönliches Gelübde.

### **Die Skulptur**

Die aus weißem Carrara-Marmor gestaltete, überlebensgroße Skulptur der Regina Pacis befindet sich an einer markanten Stelle im linken Seitenschiff von Santa Maria Maggiore, kurz vor der viel besuchten Sakramentskapelle und der dann folgenden Cappella Paolina mit der berühmten Lukas-Ikone. Sie steht auf einem hohen, altarähnlich gestuften, hellem Marmorsockel, auf dem die Tafel mit der päpstlichen Weiheinschrift aus dem Jahre 1918 angebracht ist, darüber eine weitere Inschrift: Ave Regina Pacis. Die Altarnische schmückt eine Wandverkleidung aus rotbraunem Marmor. Sie umrahmt das Ensemble würdevoll wie in einem Palast. Die Fläche ist mit dezenten goldfarbenen Rautenmustern in Felder aufgeteilt und erinnert an einen Wandteppich,

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

der durch seine dunklere Fassung die Marienskulptur repräsentativ hervortreten lässt. Die Friedensmadonna sitzt auf einem antikisierenden Thron. Sie trägt einen Schleiermantel, der wie das mit arabisierenden Stickereien geschmückte Gewand und dem reich ausgearbeitetem Faltenwurf die Gestalt anmutig modelliert. Auf dem Schoß erhebt sich ein stehender Jesusknabe in lebendiger, grüßender und segnender Gestik, den die Madonna mit der rechten Hand hält. Im Zentrum der Gestaltung steht jedoch die Friedenskönigin,



Skulptur der Regina Pacis von Guido Galli (1918). Santa Maria Maggiore.

Foto: J. Ströter-Bender (2013)

das Jesus-Kind erscheint eher als ein religiös notwendiges Attribut, das ihren mütterlichen Charakter unterstreicht. Zwei schmale Heiligenscheine aus Metall umrahmen die Häupter. Zu Füßen des Throns verweisen die Begleitattribute Rosen und Friedenstauben auf das Anliegen der Regina Pacis.

Formalästhetisch verbindet die Skulptur Gestaltungselemente der Renaissance (mit Anlehnung an Michelangelo) und des Klassizismus. Es kann dabei durchaus von einem historisierenden „römischen“ Stil gesprochen werden. Als dekorative Elemente, die an den Jugendstil anklingen, wirken die beigefügten Rosen und Friedenstauben. Guido Galli erweist sich hier als Vertreter einer eher traditionell orientierten Kirchenkunst, auch bemüht, das Konzept der Regina Pacis in die historisch aufgeladene Raumwirkung der Basilika würdig zu integrieren. Somit wurde, anders als bei vielen Mahnmalen und Kriegsdenkmälern, die sich ganz konkret in ihrem zeitlichen Kontext verorten, mit dieser Skulptur eine durch die unterschiedlichen Stilverdichtungen eher „zeitlos“ anmutende Madonneninterpretation geschaffen. Der „ewig“ wirkende Marmor verstärkt diese Assoziation. Allein die Widmungstafel mit einer lateinischen Inschrift erinnert direkt an den Entstehungskontext im Ersten Weltkrieg.

Durch ihre Positionierung wirkt die Skulptur in die Raumhöhe der Basilika hinein und schafft den Eindruck einer leicht schweben-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur



Widmungsinschrift von Papst Benedikt XV.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

den Erhabenheit. Sie ist dabei unter Berücksichtigung der gängigen Andachtspraxis konzipiert. Die Gläubigen müssen nach oben durch eine gezielte Blickachsenführung zum Gesicht der Madonna und zum Jesuskind aufschauen.

Inhaltlich jedoch gelang Galli über die Fassung einer Andachtsskulptur hinaus eine neuartige und durchaus moderne Interpretation einer selbstbewussten, jugendlichen Madonna. Es handelt sich hier keineswegs um den passiven, lieblichen Marientypus mit Lilienblüte in der Hand, wie er im 19. Jahrhundert häufig präferiert wurde. Nicht der Moment des Trauerns und Entsetzens, des ewigen Leidens steht im Vordergrund, wie beispielsweise bei dem Typus der Pieta. In den Nachkriegsjahren wurde im Spektrum der Denkmalmotive häufig auch das Motiv einer älteren, trauern-

den Mutter gewählt. Vielmehr beeindruckt bei dieser Skulptur die Konzentration auf den entschiedenen, temperamentvollen Einhalt gebietenden und zugleich segnenden Gestus. Das Konzept orientiert sich an den Darstellungsformen einer jugendlichen, fast unbändigen Herrscherin, – wie die antike Göttin Venus von Rosen und Tauben umgeben, die machtvoll über den Häuptern der Gläubigen den Frieden auszurufen scheint. Diese Konzeption einer aktiven, lebendig wirkenden und dennoch überirdischen Friedensvermittlerin weist somit kraftvoll und positiv in die Zukunft hinein. Sie ist Ausdruck einer tiefen Hoffnung auf eine neue Gesellschaft, – und dies in einer von den dramatischen Folgen des Ersten Weltkrieges und den beginnenden Revolutionen betroffenen Generation:

*„...Dies ist der Ruf nach Frieden, der an diesem traurigen Tag noch lauter aus Unserer Seele dringt; Wir laden alle Freunde des Friedens in der ganzen Welt ein, Uns die Hände zu reichen, um das Ende des Krieges zu beschleunigen, der nun schon seit einem Jahr Europa in ein riesiges Schlachtfeld verwandelt hat. Gebe der barmherzige Jesus, durch die Fürsprache seiner schmerzhaften Mutter, dass endlich nach diesem entsetzlichen Sturm die milde, strahlende Morgendämmerung, das Abbild seines göttlichen Antlitzes, anbrechen möge! Mögen bald die Dankeshymnen für die Versöhnung der Staaten zum Allmächtigen, dem Geber alles Guten, aufsteigen; mögen die Völker, verbrüder*

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

*durch die Liebe, zurückkehren zum friedlichen Wettstreit in Wissenschaft, Kunst und Industrie und nach Wiederherstellung der Herrschaft des Rechts beschließen, in Zukunft die Lösung ihrer Streitigkeiten nicht mehr mit der Schneide des Schwertes herbeizuführen, sondern nach den Kriterien der Billigkeit und Gerechtigkeit, die mit der nötigen Ruhe und Besonnenheit ergründet werden. Dies wird ihre schönste und ruhmreichste Eroberung sein!“*

(Papst Benedikt XV. Allocution vom 28. Juli 1915 / [http://www.kathpedia.com/index.php?title=Allorche\\_fummo\\_chiama\\_%28Wortlaut%29](http://www.kathpedia.com/index.php?title=Allorche_fummo_chiama))

### **Aktuelle Verehrung**

#### **Die Madonna zum Anfassen**

Im Laufe des 20. Jahrhunderts entwickelte sich der Altar der Regina Pacis zu einer Anlaufstätte für persönliche Andachten und Gebete. Das geschah zunehmend herausgelöst aus dem ursprünglichen religionspolitischen und spirituellen Entstehungskontext, der heute weitgehend in den Hintergrund getreten ist. So wird die Skulptur vor allem in Verbindung mit persönlichen Anliegen als wundertätig verehrt. Ihre mit Bedacht ausgewählte Positionierung hatte zur Folge, dass im linken Seitenschiff viele Gläubige direkt den Weg an ihr vorbei passieren, um an einer der Messen und Andachten in den berühmten Kapellen teilzunehmen. Während in diesen Räumen die ehrwürdigen Altarbilder mit ihren kostbaren

Marienbildern, so wie Lukas-Ikone, eine respektvolle Distanz verlangen, verbindet sich mit der deutlich schlichter wirkenden Regina Pacis eine sehr viel direktere Andachts- und Gebetspraxis. Vor und nach dem Ende der Messen verweilen die Gläubigen an dieser Stelle einige Momente des Gebetes, um dann mit geneigtem Kopf den aus dem Gewand der Figur herausschauenden nackten Fuß Segen erbittend zu berühren. Im Laufe der Jahre wirkt an dieser Stelle der Stein bereits glänzend poliert und zugleich schon abgenutzt. Das Berühren von als heilig wahrgenommener Skulpturen ist ein weitverbreiteter Brauch im Katholizismus südlicher Länder. Figuren werden geküsst, gestreichelt, an den Händen und Füßen berührt, sie werden als materialisierte Träger heilig wirkender Kräfte erlebt und verehrt. Der Heiligenaltar wird zum Ort unmittelbarer, direkter Kommunikation – hier sollen sich durch Berührung heilige Kräfte angeeignet werden, Kranke wünschen sich Heilung, die vielfältigen Probleme des alltäglichen Lebens sollen durch heilige Fürsprache eine Lösung oder Linderung erfahren. Viele Hilfesuchende verstärken diese Praxis, indem sie Zettel mit Anliegen an den Sockelrand unterhalb der Skulptur schieben, sozusagen Briefe an die Muttergottes schreiben, gleichfalls eine typische Sitte im römischen Volksglauben. Votivgaben am Sockel wie Blumen und Geschenke verweisen auf Gebetserhöhungen. Zur Unterstützung der Anliegen

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

leuchten elektrische Kerzen kurzzeitig nach dem Einwurf einer Münze auf.

Somit handelt es sich an dieser Stelle im Welterbe Santa Maria Maggiore um einen Ort lebendiger und individueller Andachtsrituale, intensiviert im erweiterten räumlichen Beziehungsgefüge durch die zahlreichen und vielgenutzten Beichtstühle, in denen die Gläubigen häufig sehr temperamentvoll über ihre Probleme und Schwierigkeiten mit Geistlichen diskutieren, um gleichfalls durch deren Beistand und Gebete Frieden zu finden.

### Literatur

Fecker, Carl (1954): So feiert Dich die Kirche. Maria im Kranz ihrer Feste. Kaldenkirchen: Steyler Verlagsbuchhandlung.

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

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

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

Vicci, Roberta (1999): Die Patriarchalsbasiliken Roms. Florenz: Scala

### Internetquellen

Ströter-Bender, Jutta: Welterbe in Rom: Der Santo Bambino in Aracoeli. Brauchtum und Verehrung. World Heritage and Arts Educati-

on No.2. Universität Paderborn. S. 12-17

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>

[http://www.kathpedia.com/index.php?-title=Allorche\\_fummo\\_chiamati\\_%28Wortlaut%29](http://www.kathpedia.com/index.php?-title=Allorche_fummo_chiamati_%28Wortlaut%29) (abgerufen 22.7.2014 19.00)

[http://www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html) (abgerufen 22.7.2014. 17.50)

[http://www.vatican.va/various/basiliche/sm\\_maggiore/ge/storia/interno.htm](http://www.vatican.va/various/basiliche/sm_maggiore/ge/storia/interno.htm) (abgerufen 22.7.2014. 14.05 Uhr)

### Abbildungen

Fotos: Jutta Ströter-Bender (2013)

### Kontakt

[stroeter@zitmail.uni-paderborn.de](mailto:stroeter@zitmail.uni-paderborn.de)

### Der Bahnhof von Sainte Anne d´Auray – Zur Geschichte einer Wallfahrt im Ersten Weltkrieg

Jutta Ströter-Bender



Abb. 1: Der Bahnhof von Sainte Anne d´Auray.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

#### **Zusammenfassung**

Die wechselvolle Geschichte des bretonischen Wallfahrtsortes Sainte Anne d´Auray ist insgesamt mehr als aktuell, gerade auch, wenn an die gegenwärtigen Zerstörungen der islamischen Heiligtümer und christlichen Kir-

chen in verschiedensten Ländern wie Syrien, dem Irak oder auch in Mali gedacht wird, – allein in Tunesien wurden in den vergangenen Jahren 40 Schreine islamischer Heiliger zum Angriffsziel islamischer Fundamentalisten. Denn an diesem Wallfahrtsort zeigt sich exemplarisch, was nach einem Bildersturm und Zerstörung kommen kann: Rekonstruktion, Wiederaufbau, Neu-Interpretation – und das Weiterleben der religiösen Kultur, eingebunden in regionale Kontexte.

Noch fehlen Einzelstudien zur Geschichte von Bahnhöfen im Kontext des Ersten Weltkrieges und zu den mit ihnen verbundenen Paraden, Abschieden, Militärbewegungen und Lazaretttransporten. Die im Folgenden vorgestellten fragmentarischen Aspekte zur Geschichte des kleinen und idyllisch gestalteten Pilgerbahnhofes von Sainte Anne d´Auray und der mit ihm verbundenen Wallfahrtstradition in der Bretagne (Departement Morbihan) beleuchten ergänzend ein weiteres, weniger beachtetes Kapitel aus der Geschichte des Ersten Weltkrieges. Sie betreffen exemplarisch die im Europa des Ersten Weltkrieges weit verbreitete volkstümliche religiöse Praxis von

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Wallfahrten und Gelübden, die mit der Hoffnung auf eine glückliche Wiederkehr der Soldaten verbunden wurde, wie aber auch das dann oftmals folgende Betrauern und Gedenken der Gefallenen. Der Bahnhof von Sainte Anne war dafür Ausgangspunkt für hunderttausende BretonInnen, für wallfahrende Soldaten wie für ihre Familien.

### Summary

Until now, there are only a few individual studies of the history of railway stations in the context of the First World War and their parades, farewells, military movements and hospital transports. The fragmentary aspects of the history of the small and idyllic station of Sainte Anne d'Auray and its related pilgrimage tradition in Brittany (Morbihan) illuminate one another, a less-noticed section of the history of the First World War. They relate an example of the widespread popular religious practice of pilgrimages and vows in Europe during the First World War, which was connected with the hope of a safe return of the soldiers, as well as the later mourning and commemoration of the deaths. The station of Sainte Anne was a starting point for pilgrimage of hundreds of thousands Breton soldiers and for their families.

The history of Sainte Anne d'Auray and the pilgrimage is important, especially thinking of the current destructions of Islamic shrines and Christian churches in various countries such as Syria, Iraq and also in Mali. In recent years

in Tunisia, more than 40 Islamic holy shrines were targeted for attack by Islamic fundamentalists.

The history of Sainte Anne d'Auray is an example for discussions, what may follow after an iconoclasm and destructions: reconstruction, rehabilitation, re-interpretation - and the revival of the religious culture, involved in regional contexts.

### Résumé

Il manque encore des études individuelles de l'histoire des gares dans le contexte de la Première Guerre mondiale, de leurs parades, les mouvements militaires et les transports hospitaliers. Les aspects fragmentaires de l'histoire de la petite et idyllique gare de Sainte Anne d'Auray et de sa tradition de pèlerinage en Bretagne (Morbihan) éclaire une autre section, moins remarquée de l'histoire de la Première Guerre mondiale. Elle concerne un exemple très répandue en Europe au cours de la Première Guerre mondiale de la pratique religieuse populaire des pèlerinages, lié à l'espoir d'un heureux retour des soldats, - ou de pleurer et commémorer les victimes. La station de Sainte-Anne était un point de départ pour des centaines de milliers bretons, pour les soldats et pour leurs familles.

L'histoire de Sainte-Anne d'Auray et son pèlerinage sont plus que actuell, regardons la destruction des sanctuaires islamiques et des églises chrétiennes dans divers pays, tels que

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

la Syrie, l'Irak et aussi au Mali. Seul en Tunisie, 40 sanctuaires ont subis au cours des dernières années, attaques par des fundamentalistes islamiques.

Voici un exemple en discuter l'histoire de Sainte Anne d'Auray: Ce que peut suivre après un iconoclasme et une destruction: la Reconstruction, la Réhabilitation, Ré-interprétation – et un renouveau de vie de la culture religieuse, impliqué dans les contextes régionaux.



Abb. 2: Basilika von Sainte Anne d'Auray.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

### Kulturerbe Sainte Anne d'Auray

Sainte Anne d'Auray (Departement Morbihan) ist der wichtigste bretonische Wallfahrtsort überhaupt (heute ca. 800.000 BesucherInnen jährlich). Er ist der Schutzpatronin der Bretagne, der Heiligen Anna (der Großmutter Jesu) gewidmet, die dort als Santez Anna Goz seit dem frühen Mittelalter eine immense Verehrung erfährt. Für die Geschichte der bretonischen Identitätsbildung in den vergangenen Jahrhunderten nimmt der Ort

als zentrale spirituelle Stätte eine bedeutende Rolle ein. Während in den kleineren und größeren Orten der Bretagne im direkten Umfeld der jährliche Pardon (Bittgang) der lokalen Heiligen gefeiert wird, zählt der Grand Pardon in Sainte Anne d'Auray am 26. Juli zu den großen überregionalen Festen, dessen streng geregelter Ablauf von einem reichen Brauchtum begleitet wird.



Wallfahrtstraditionen in der Bretagne. Prozessionen mit Heiligenfiguren, Kreuzen und Fahnen.

Oben rechts: Abb. 3: Pardon 2011 Notre Dame de Penhors.

Unten rechts: Abb 4: Pardon 2008 in Sainte Anne la Palud.

Fotos: J. Ströter-Bender (2008, 2011)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Die sakrale Landschaft von Sainte Anne mit ihrer Basilika, einem heiligem Brunnen, einem Kloster, dem Nachbau der römischen Scala Santa, erweitert durch das größte Mémorial für die ca. 240.000 Gefallenen des Ersten Weltkrieges aus den fünf bretonischen Diözesen, zählt zu den klassifizierten nationalen Monumenten in Frankreich. Zugleich ist der Ort auch Station in dem Verbund „Villes Sanctuaires“ (Heiligtümer-Städte). Zu diesem gehören neben anderen, wie beispielsweise Lourdes, auch die UNESCO-Welterbestätten Chartres, Mont Saint Michel und Le Puy en Velay (<http://www.villes-sanctuaires.com/>). Das religiöse Monument Sainte Anne d’Auray ist mit komplexen Traditionen, Festkultur (u. a. Fahnen und Trachten), Prozessionen, Andachtsformen und Liedgut in bretonischer



Abb. 5: Der Bahnhof von Sainte Anne. Bildtafel von 1883. Les Travaux Publics de la France, Tome Deuxieme: Chemins de Fer. Abb.: Gemeinfrei. [digitalcollections.smu.edu/cdm/ref/collection/eea/id/857](http://digitalcollections.smu.edu/cdm/ref/collection/eea/id/857).

Sprache verbunden, die bis in die Gegenwart stark mit einer eigenen regionalen Identität einhergehen und in ihrer lebendigen Praxis ein wichtiges immaterielles Kulturerbe darstellen.

### **Der Bahnhof von Sainte Anne d’Auray**

Mit der Ausweitung des französischen Eisenbahnnetzes und dem Anschluss der bretonischen Departements in der Mitte des 19. Jahrhunderts setzte auch die Planung einer Bahnstation für den viel besuchten Wallfahrtsort Sainte Anne d’Auray ein. Schon damals verzeichnete diese Stätte im Dorf Keranna (bretonisch: Haus der Anna) Hunderttausende von Besuchern im Jahr. Viele WallfahrerInnen hatten vorher in Gruppen wie individuell die Jahrhunderte alte Tradition der Fußwallfahrt, oft auch aus weit entlegenen Ortschaften der Bretagne, gepflegt. Aber der Bahnanschluss bedeutete eine große Errungenschaft für die Erweiterung der Pilgerfahrt und größeren Zugänglichkeit der überaus prominenten Stätte im französischen Katholizismus (vgl. Yannick 2005).

Die Eisenbahngesellschaft Paris-Orléans (PO) hatte die Gestaltung des Bahnhofes dem Büro des national bekannten Architekten Archimède Vestier (1798-1859) anvertraut. In seiner architektonischen Gestaltung berücksichtigte er das Anliegen, eine würdige Ankunftsstätte für die Pilger zu schaffen. In der architektonischen Ausformulierung entsprach das Ge-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

bäude dem Stil der in dieser Zeit in Frankreich gängigen Gestaltungen von Bahnhöfen. Dazu gehörten ein funktionaler Grundriss mit Nebengebäuden und eine historisierende, geometrisch mit weiten und roten Backsteinen durchgängig strukturierte Fassade (diese Elemente gingen bei der späteren Restaurierung teilweise verloren). Mehrere Tafeln mit prägnanter Ortsbezeichnung machten den Bahnhof bereits bei der nahenden Ankunft vom Zug aus deutlich. Ein heute gleichfalls nicht mehr erhaltenes, das Gebäude umlaufendes Dach schützte den direkten Bahnsteig wie das Eingangportal des Bahnhofes. Alte Postkarten zeigen, wie dieses auch als Unterstand für die Pferdedroschken diente.

In besonderer Weise nahm der Bahnhof weitere Elemente des französischen Historismus im repräsentativen, feudalen Stil Louis XIII. (17. Jh.) auf. Ein turmförmiges Dach im Stil eines kleineren Landadelssitzes krönt mit zwei

Etagen die Mitte des Gebäudes. Weithin sichtbar ist auf dem Sockel der Dachspitze eine Skulptur (Kupfer?) der Heiligen Anna positioniert, ein Werk des aus Nantes stammenden Bildhauers Amédée Ménard (1808-1873). Mit dem Bahnhof des Marienwallfahrtsortes Rocamadour ist dies ein weiterer Bahnhof in Frankreich, der eine Heiligenfigur auf dem Dach trägt. Die Skulptur ähnelt dem Stil der in Sainte Anne verehrten matronenhaften Annenfigur (Anna mit ihrer Tochter Maria, der zukünftigen Mutter Jesu). Die Gestalt und ihre Blickführung wenden sich nach unten, den Bahngleisen und den ankommenden Reisenden zu, ihr Gestus segnet und grüßt zugleich, während das Marienkind den Blick nach oben, zum Himmel wendet. Somit erfolgt zum einem eine direkte Einstimmung auf den vier Kilometer entfernten Wallfahrtsort und seine Basilika mit dem Gnadenbild der Heiligen Anna, zum anderen aber wird dadurch auch eine direkte Interaktion der Skulptur

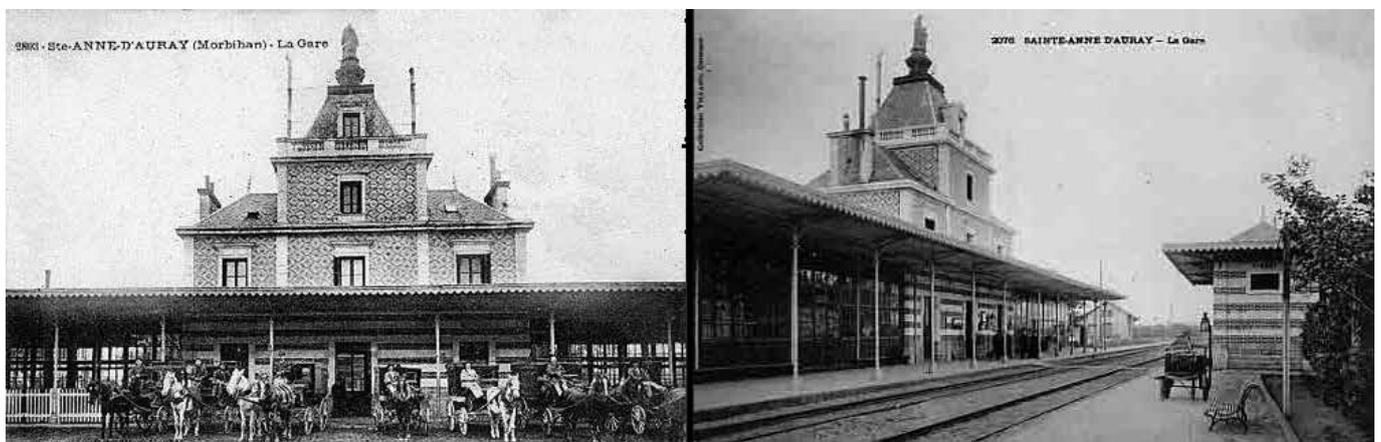


Abb. 6: Der Bahnhof von Sainte Anne um 1910. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Gare\\_Sainte-Anne\\_%28Morbihan%29#-mediaviewer/Fichier:Gare-Saint-Anne-Pluneret.jpg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Gare_Sainte-Anne_%28Morbihan%29#-mediaviewer/Fichier:Gare-Saint-Anne-Pluneret.jpg) / gemeinfrei.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

mit den Pilgern intendiert, die traditionell bei der Ankunft am Bahnhof bereits ihre Gebete sprachen und die bretonischen Wallfahrtslieder zur Heiligen Anna intonierten.



Abb. 7 und 8: Dachskulptur und Bahnhofsdetail.  
Fotos: J. Ströter-Bender (2013)

1969 wurde der Bahnhof geschlossen und verfiel. Nach seiner umfassenden Restaurierung in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde er für den sozialen Wohnungsbau umgewidmet. Heute liegt der Bahnhof direkt an der zentralen TGV Hochgeschwindigkeitstrasse von Paris nach Quimper. Er ist nur noch Haltestation im Verbund der Regionalstrecken.

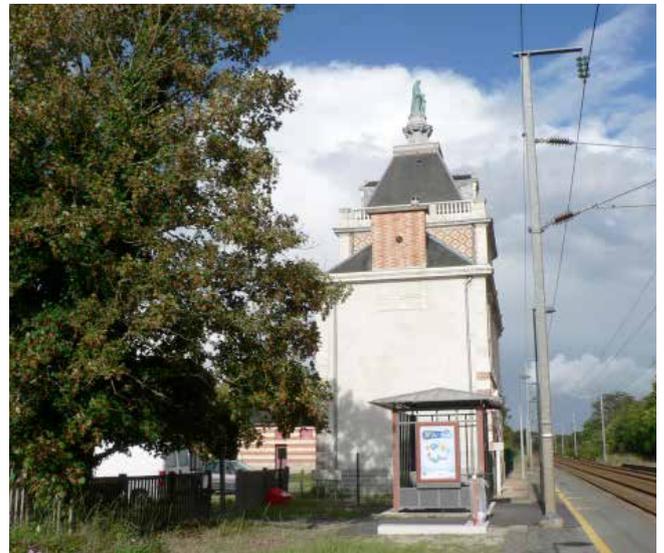


Abb. 9 und 10: Bahnhof Sainte Anne d'Auray.  
Fotos: J. Ströter-Bender (2013)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

### Zur Geschichte von Sainte Anne d'Auray *Gründung der Wallfahrt*

Die frühe Geschichte der Wallfahrt nach Sainte Anne d'Auray begründet sich auf gut dokumentierten und von der katholischen Kirche anerkannten Erscheinungen der Heiligen Anna (vgl. Buléon; Le Garrec 1912; Huchet 2005). Allerdings war der Annenkult in der Bretagne zu diesem Zeitpunkt bereits seit dem frühen Mittelalter etabliert. Viele Kirchen und Kapellen waren der Heiligen geweiht.

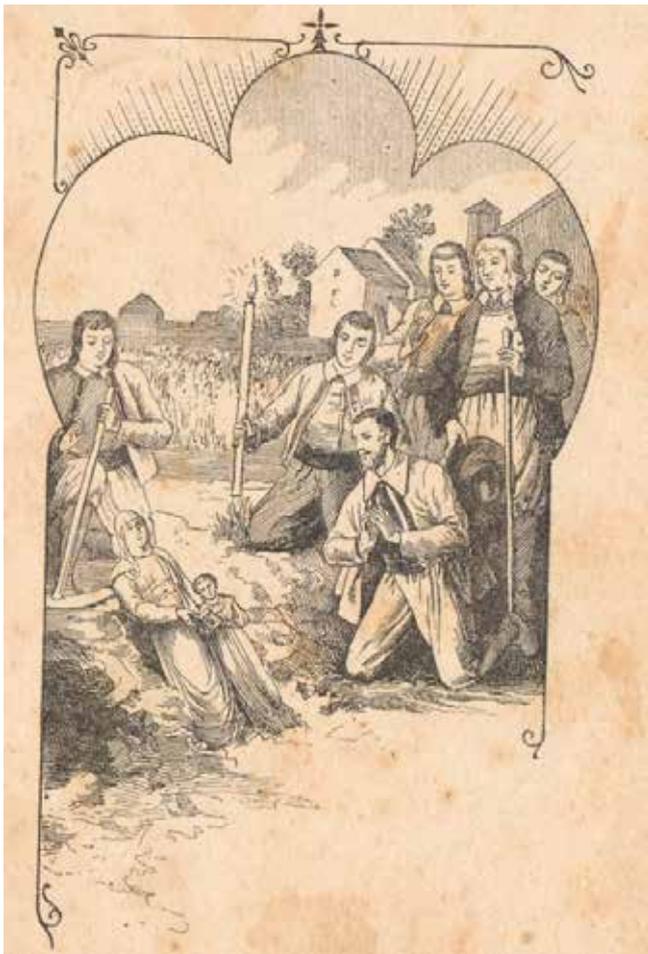


Abb. 11: Auffindung der Skulptur im Jahre 1625. Illustration in Nicol 1876: 115. Gemeinfrei.

Am Vorabend des Festtages der Hl. Anna, am 25. Juli 1624 soll dem bretonischen Bauern Yves Nicolazic (1591-1645) im Dorf Keranna, dem heutigen Sainte Anne d'Auray, eine Glanz umstrahlte Gestalt erschienen sein, die sich als Anna, die Mutter Mariens zu erkennen gab. Die Erscheinung verwies den Bauern auf ein Feld, das zu seinem Besitz gehörte und gab an, dass dort vor 924 Jahren eine Kapelle zu ihren Ehren gestanden hätte, die zerstört worden war. Sie äußerte den Wunsch, dass diese wieder aufgebaut werden sollte und übertrug diese Aufgabe Yves Nicolazic. Nach weiteren Erscheinungen fand der Bauer in der Nacht vom 07. März 1625 auf dem genannten Feld vergraben eine sehr alte, aus hartem Holz grob geschnitzte, weibliche Skulptur, die als Darstellung der Heiligen Anna identifiziert wurde. Zahlreiche Spenden ermöglichten alsbald unter der Initiative des Sehers den Bau einer kleinen Wallfahrtskapelle und den weiteren Ausbau eines sakralen Geländes mit einem geweihten Brunnen an der Erscheinungsstelle. Als Eingangspforte diente bereits ab 1663 der Nachbau einer Scala Santa (Heiligen Stiege), die dem berühmten Vorbild bei der Lateranbasilika in Rom nachempfunden war. Alsbald gründete sich eine Klosterstadt mit Priesterseminar um die kleine, aber inzwischen reich ausgestattete Wallfahrtskapelle. Ordensleute betreuten die Pilger.



Oben: Abb. 12: Pascal-Adolphe-Jean Dagnan-Bouveret (1852-1929) *Betend Bretonen*. 1888. Öl auf Lw. (123.83 x 84.66 cm); gemeinfrei.

Unten: Abb. 13: Ferdinand Loyen du Puigaudeau (1864 – 1930). *Lichterprozession an einem Pardon*. c. 1898. Öl auf Lw. (81.28 x 100.01 cm). Privatsammlung. (Veröffentlicht in Cariou 1997: 73); gemeinfrei.

### *Zur Geschichte der ersten Skulptur*

Die als wundertätig erlebte Skulptur, die Nicolazic ausgegraben hatte, wurde von ihren Zeitgenossen als zu grob wahrgenommen, möglicherweise kann es sich bei der Entdeckung auch um eine Skulptur aus dem keltisch-gallo-römischen Matronenkult gehandelt haben. Daher entschlossen sich die Geistlichen nach der Auffindung die Skulptur, die ihnen als zu wenig schön und würdevoll für die sakrale Verehrung erschien, einem Schnitzer anzuvertrauen, der die Gestalt anmutiger herausarbeiten und das Marienkind stärker modellieren sollte. Die Figur wurde dadurch verkleinert. Anschließend erfolgte eine Bemalung, welche die Gesichtszüge lebendiger hervortreten ließ. Sie wurde mit reichen Gewändern bekleidet im Stil der damals äußerst beliebten Madonna von Loretto und erhielt damit eine königliche Anmutung.

Die aus der Erde ausgegrabene Skulptur wurde mit dem ästhetischen und zugleich symbolischen Eingriff sozusagen ihrer „wilden“, ungehobelten, an das bäuerliche Leben erinnernden Qualitäten beraubt. Ihr grober, dunkler Materialcharakter wurde beseitigt. Durch die Bemalung wurde sie aufgehellt, zivilisiert und für den sakralen Raum domestiziert. So konnte sie ohne Brüche in das kirchliche Bildprogramm ihrer Zeit eingefügt werden und entsprach den Qualitäten einer „heiligen“ Figur, die sich durch die himmlische Vermittlung der Heiligen Anna im Kirchenraum niedergelassen hatte.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur



Abb. 14: Reliquiar der Heiligen Anna in Sainte Anne d'Auray. Foto: J. Ströter-Bender (2013)

### *Die Reliquie*

Am 12. September 1628 hatte sich die Königin von Frankreich, Anna von Österreich, mit dem Anliegen in die Messbücher von Sainte Anne einschreiben lassen, um vor Gott die Gnade der Geburt eines Thronfolgers zu erbitten. Fast zehn Jahre später wurde dieses Anliegen mit der Geburt des späteren Ludwig XIV. erhört. Ludwig XIII. schenkte als Dank der Wallfahrtskapelle eine kostbar gefasste Reliquie der Heiligen Anna, die während der Zeit der Kreuzzüge im Jahre 1232 aus Jerusalem nach Paris gelangt war. Am 1. Juli 1639 brachte ein feierlicher Prozessionszug die Reliquie nach Sainte Anne (vgl. Nicole 1876: 90). Die Reliquie wurde in der Kapelle gegenüber der Gnadenfigur platziert und nahm zukünftig eine wichtige Rolle im Rahmen der Wallfahrtsrituale ein. Nach nur wenigen Jahrzehnten hatte sich die Stätte fest als überregionales

Pilgerziel etabliert. In volkstümlichen Redewendungen galt der Satz: Einmal im Leben sollte jeder Breitone in Sankt Anna gewesen sein (vgl. Buléon; Le Garrec 1912: 112). Als wichtigste Festtage werden dort bis heute der 07. März (Auffindung der Skulptur) und der 26. Juli (Annentag) gefeiert.



Links: Abb. 15: Pilgerinnen an der Scala Santa von Sainte Anne d'Auray. Um 1910. Postkarte Privatsammlung. Rechts: Abb. 16: Die alte Wallfahrtskapelle. Um 1860 kurz vor dem Abriss. Publiziert in Danigo 1955: 4. Gemeinfrei.

### *Bildersturm in der Französischen Revolution*

Während der ersten Phase der französischen Revolution, zwischen 1789-1792 ging die Wallfahrt trotz diverser Widerstände ungebrochen weiter. Am 26. August 1792 wurden die Ordensleute von Sainte Anne verhaftet. Das Kloster wurde aufgelöst und alle Wertgegenstände versteigert. Eine Gruppe von ca. 50 Soldaten plünderte die Kapelle am 18. Dezember 1792. Das silberne Reliquiar wurde aufgrund seines hohen Wertes beschlagnahmt,

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

der Inhalt blieb jedoch erhalten. Die Heiligenfiguren der Kapelle wurden enthauptet, Passanten gezwungen, die abgeschnittenen Häupter zu küssen. Die Stadtverwaltung verkaufte 1796 die Kapelle an eine Privatperson.



Abb. 17: Verbrennung von Heiligensulpturen während der Französischen Revolution in Auray. Illustration in Nicol 1876: 115. Gemeinfrei.

Über das Verschwinden der alten Anna-Skulptur, vermutlich um 1792, gibt es keine schriftlichen Dokumente. Nach mündlichen Überlieferungen wurde vermutlich die Skulptur in der ersten Revolutionsphase von einer frommen Familie versteckt, die sie dann jedoch ausliefern musste. Auf einem Karren soll das Gnadenbild öffentlich zu einer Verbrennung auf dem Place de Vannes in Auray

gefahren worden sein, um auf einem Scheiterhaufen verbrannt zu werden. Das Gesicht des Marienkindes blieb fragmentarisch erhalten. Es wurde geborgen und später in die Sockelfassung der neu zu gestaltenden Skulptur eingefügt.

Nach dem Ende der Revolution belebte sich die Wallfahrt rasch wieder neu. Die Kapelle wurde nach 1810 wieder der Kirche zurückgegeben, das Kloster wieder besiedelt, aber es fehlte die Gnadenfigur.

### **Sainte Anne d'Auray im 19. Jahrhundert** **1822. Die neue Skulptur**

Von Seite der verantwortlichen Geistlichen bestand kein Interesse mehr daran, die alte, in den Wirren der Revolution verschwundene Skulptur in neuer Reproduktion zur Verehrung auf den Altar zu stellen, zu sehr galt sie trotz ihrer bedeutsamen Geschichte als „primitiv“ und ohne jeden ästhetischen Wert (vgl. Buléon, Le Garrec 1912: 145). Vielmehr entschied man sich im Sinne theologischer Überlegungen für eine korrekte Darstellung im Stil des 19. Jahrhunderts, die zugleich auch religiös erziehend auf die weitgehend noch weniger gebildeten BretonInnen einwirken sollte: Die Darstellung einer strengen, schlichten, aber würdevollen Matrone, an deren linker Seite ein artiges Marienkind steht, mit gesenkten Augen, die Hand auf dem Herzen, die linke Hand zum Himmelweisend. Die Holzskulptur ist golden gefasst, die Gesichter

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

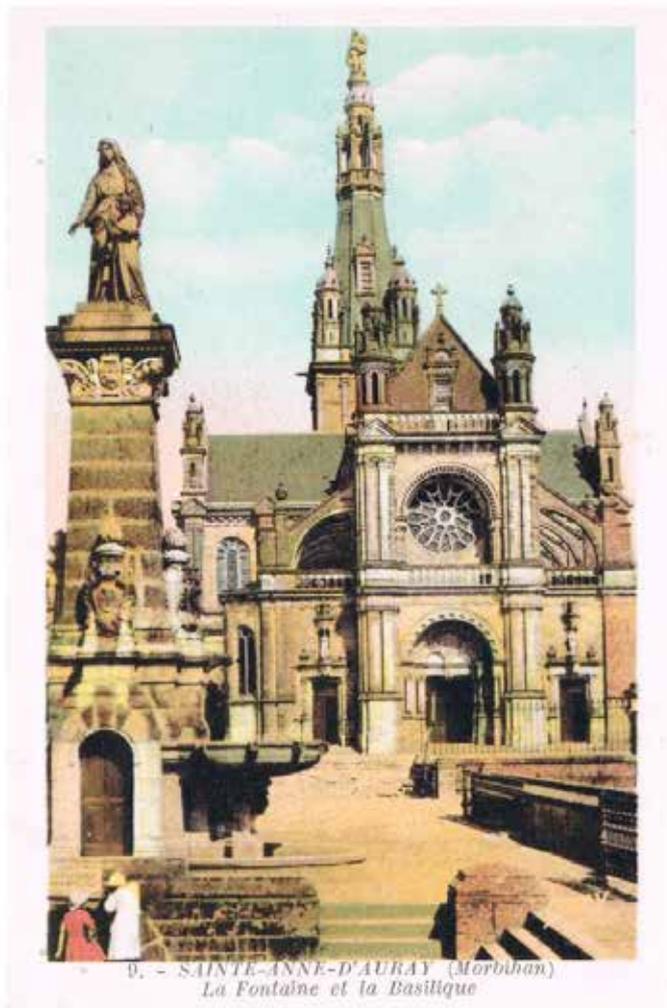


Abb. 18: Kolorierte Postkarten (um 1930). Die Basilika und die Skulptur der Heiligen Anna. Privatbesitz.

naturalistisch bemalt. In den Sockel wurde, für die Gläubigen sichtbar, als authentischer Verweis auf die Geschichte von Sainte Anne d'Auray, das erhaltene Gesichtsfragment Mariens eingefügt: Um die Pilger zu einer noch größeren Verehrung für diese Skulptur zu inspirieren (vgl. Buléon, Le Garrec 1912: 147). Da die neue Skulptur vom ersten Tag an gleichfalls wundertätig in Gebets-Erhörungen und Heilungen zu wirken begann, blieb

der Zustrom der Pilger ungebrochen. 1868 wurde die Skulptur auf Weisung von Papst Pius IX. gekrönt, ein bedeutender Brauch, um die Wundertätigkeit einer Gnadenfigur anzuerkennen. Das feierliche Fest der Krönung wurde am 30. September 1868 in der Anwesenheit von 60.000 PilgerInnen begangen.

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

### *Die Basilika*

Im Zeitalter der Industrialisierung und Modernisierung der wachsenden Städte wurde von den Pilgern zunehmend der einfache Charakter der alten Kapelle beklagt. Sie wünschten sich eine der Zeit angemessene Pilgerstätte. Der neue Wallfahrtsbahnhof brachte nach 1862 immer größere Pilgerströme nach Sainte Anne d'Auray. Der immense Zustrom durch die neue Mobilität führte 1865 von kirchlicher Seite zur Planung einer größeren Wallfahrtskirche, was als nationales Anliegen proklamiert wurde. Den Wettbewerb gewann der prominente Architekt Édouard Deperthes (1833-1898), der Grundstein wurde bereits 1866 gelegt, 1877 wurde die neue Kirche geweiht und erhielt den päpstlichen Status einer Basilika. Der monumental wirkende, schwere Kirchenbau ist im Stil des Historismus gestaltet, in einer vorwiegenden Mischung von Elementen der Spätgotik und der Renaissance wie auch Anklängen an die regionale bretonische Architektur (vgl. Loyer 1977).

Nur wenig an dem prachtvollen Kirchenbau erinnerte jetzt noch an die volkstümliche, bäuerliche Kapelle aus dem 17. Jh., die an dieser Stelle gestanden hatte. Jetzt präsentierte sich ein national orientierter, stolzer, sich dem Bürgertum zugehörig fühlender Katholizismus im prunkvollen Stil des 2. Französischen Kaiserreiches von Napoleon III. (Second Empire 1852-1870), mit dem die konservativen Kreise der Kirche eine enge Allianz geschlossen hatten. Die kolonialen Ambitionen dieser

Zeit gingen gleichfalls in das architektonische Konzept der neuen Basilika ein. Neben den historisierenden Elementen wurden Vorbilder aus Tempelbauten der neuen Kolonien Siam (seit 1858) und Indochina (seit 1860) in den Kirchenbau integriert. Pagodenförmig erhebt sich der hohe Turm über der Landschaft, auf ihm steht heute eine gewaltige Annenskulptur von 6,30m, die in Anlehnung an die erste Erscheinung der Heiligen im Jahre 1623 eine Fackel in der Hand hält.

Die neue, in dieses Gesamtkonzept sich ideal einfügende Gnadenskulptur wurde in das komplexe Bildprogramm eines steinernen Seitenaltars integriert, daneben die Reliquie angebracht, wo sie bis heute der Verehrung durch Berührung zur Verfügung steht.

Die Wallfahrt zur Heiligen Anna blieb auch während der großen Veränderungen und



Abb. 19: Die Skulptur von 1822 im Seitenaltar der Basilika. Foto: J. Ströter-Bender (2013)

Fortschritte im ausgehenden 19. Jh. und darüber hinaus ungebrochen, zu tief waren die Verehrung und das Brauchtum noch in der weitgehend von der Landwirtschaft oder von der Fischerei lebenden Bevölkerung verwurzelt. Viele BretonInnen sprachen kaum Französisch, sie trugen noch (bis in die fünfziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein) auch im Alltag lokale Trachten. Sie galten im Verständnis des zentralistisch organisierten Frankreichs als randständige und eher unterentwickelte Bevölkerungsgruppe. Aus diesem Verständnis heraus wurden dann im Ersten Weltkrieg bretonische Einheiten besonders häufig an die vorderste Front geschickt. Das führte dazu, dass am Ende des Krieges in der Bretagne überproportional mehr Gefallene zu beklagen waren als in anderen Regionen Frankreichs; das Verhältnis der gefallenen Bretonen zu Franzosen betrug 1 zu 6 (vgl. Muraise 1980: 117ff.).

### **Bretonische Volksfrömmigkeit im Ersten Weltkrieg**

Die mit der Basilika verbundenen Geistlichen Buléon und Le Garrec fassen als Zeitzeugen in ihrem 1933 veröffentlichten Werk zur Geschichte der Wallfahrt in Sainte Anne detailliert Schilderungen zu den bewegenden Ereignissen vor Ort während des Ersten Weltkrieges und danach zusammen. Sie verweisen zugleich auf die in den Pilgerarchiven von Sainte Anne festgehaltenen eindrucksvollen

Dokumentationen und Aufzeichnungen von Pilgern. Dabei werden im historischen Rückblick Vergleiche mit den religiösen Praktiken der Soldaten und ihrer Angehörigen im Deutsch-Französischen Krieg von 1871 gezogen.

Mit Beginn des Krieges am 02. August 1914 und in den Wochen danach zogen tausende von gerade einberufenen bretonischen Soldaten in Gruppen wie auch individuell in das Heiligtum von Sainte Anne. Meist standen sie schweigend vor der Gnadenskulptur und küssten das Reliquar, ´um sich wie von einer Mutter oder einer Ehefrau zu verabschieden´ (vgl. Buléon; Garrec 1933: 101). In den folgenden Monaten kamen zunehmend Familienangehörige, Großeltern, Mütter, Ehefrauen und Verlobte, Schwestern und Kinder. Die Tradition der Bußwallfahrt zu Fuß (oftmals barfuß) nahm einen neuen Aufschwung. Aus nahen und auch weiter entfernten Pfarreien zogen mit Gelöbnissen und Fürbitten jeden Montag Wallfahrtsgruppen mit hunderten TeilnehmerInnen nach Sainte Anne, die nach ihrer Andacht sofort wieder umkehrten, da die Arbeiten in den bäuerlichen Anwesen auf sie warteten. Im Oktober 1914, am Rosenkranzsonntag, folgten dem Aufruf des Bischofs zwischen 15.000 und 20.000 Menschen, um für die Soldaten zu beten. Während der Fronturlaube kehrten gleichfalls viele Soldaten nach Sainte Anne zurück, sie kamen am Tag und in der Nacht. Am Bahnhof Sainte Anne d´Auray

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

wurden allein im Jahr 1916 74.600 Billets verkauft. In den Monaten nach dem Kriegsende 1918/1919 zogen unzählige von heimkehrenden Frontsoldaten nach Sainte Anne d'Auray, oftmals verwundet und zerlumpt, um für ihre Rückkehr zu danken und ihre Gelöbnisse zu erfüllen (vgl. Buléon; Garrec 1933: 106).

**1932:**

### **Das Mémorial von Sainte Anne D'Auray**

*„Reverence for the dead, communion with them by prayer, are religious characteristics ingrained in the minds and hearts of Bretons.“*

(Danigo 1955: 25)



Abb. 20: Das Mémorial von Sainte Anne d'Auray.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

Mit dem massenhaften Sterben an der Front, – wobei die Bretonen hier im Vergleich zu anderen französischen Regionen eine höhere Gefallenenrate zu verzeichnen hatten (was bis heute kritisch und kontrovers diskutiert

wird), verwandelte sich Sainte Anne d'Auray im Laufe des Krieges auch zunehmend in einen kollektiven Zufluchtsort für Trauernde und zu einer Stätte der Totengebete, was auch nach Kriegsende nicht abbrach. Daher entschlossen sich die Bischöfe der fünf bretonischen Diözesen, die Gedenkstätte für die 240.000 gefallenen Bretonen mit dem zentralen Wallfahrtsort der Heiligen Anna zu verbinden und diesen um eine Kriegergedenkstätte zu erweitern, die zugleich ausreichend Raum für die Gedenkfeiern mit den zahlreichen trauernden Angehörigen bieten sollte. Nach der Grundsteinlegung von 1922 dauerte es aber noch 10 Jahre, bis die Gedenkstätte am 26. Juli 1932 unter der Anteilnahme von 100.000 Pilgern (80.000 ehemalige Soldaten, 20.000 Familienangehörige) vollständig eingeweiht werden konnte. Buléon und Garrec zählen weiterhin auf die Anwesenheit von 15 Bischöfen, von Abgesandten des Papstes, Vertretern aller Waffengattungen mit über 800 Fahnen. Sie beschreiben das Ereignis als das wichtigste in der Geschichte des Wallfahrtsortes überhaupt: *„eine solche tiefe Emotion bewegte die Herzen der Überlebenden in der Erinnerung an das gemeinsame Leid, dass die gewaltige Menge in Stille verharrte“* (Buléon; Garrec 1933: 110; übersetzt von der Verfasserin).

Das so genannte Mémorial bildet heute ein wesentliches Element in der sakralen Topographie des Wallfahrtsortes (vgl. Le Moigne

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

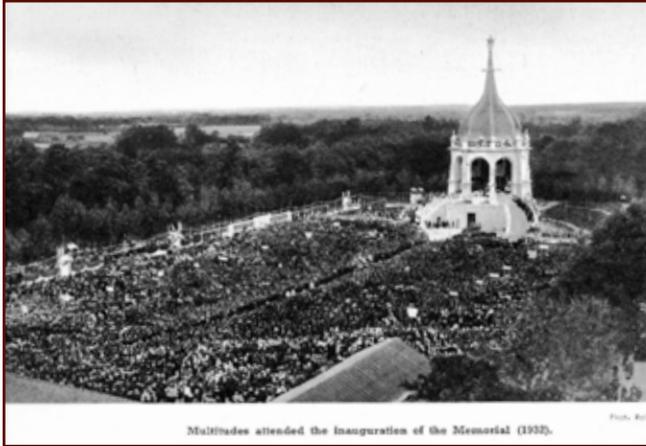


Abb. 21: Foto der Einweihungsfeiern des Mémorials 1932. Publiziert in Danigo 1955: 38. Gemeinfrei.

2007). Ein weiterer Platz, umrahmt von Mauern mit einem Kreuzweg von 14 Stationen, dazwischen die eingravierten Namen von ca. 8.000 gefallenen Soldaten und ihren Herkunftsorten, wird gekrönt von einem hohen, offenen, sakralen Pavillon (52m hoch) aus dem regionalen rosa Granit, zu dessen erster Etage zwei weit geschwungene Treppen führen. Hier erhebt sich ein Altar aus rotem Granitstein, an dem heute alle wichtigen religiösen Feiern begangen werden. Es handelt sich somit um einen frei zugänglichen sakralen Raum. Der aus Nantes stammende Architekt René Charles Menard (1874-1955) schuf hier sein wichtigstes Werk. Seine Tochter Marie-Antoinette Menard entwarf die Farbfenster für die Krypta, seine Ehefrau stickte in bretonischer Tradition in mehr als 10 Jahren eine überdimensionale Decke für den Altar, die 1937 ihrer Bestimmung übergeben wurde.



Abb. 22: Fenster von Marie-Antoinette Menard. Die Heilige Anna und Soldaten. Krypta.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

Die architektonische Gestaltung des Mémorial ist historisierend. Sie orientiert sich an der einer eigentümlichen Mischung aus Pavillon, Palast- und Kapellenarchitektur und fasst in Zitate neo-traditionelle bretonische Stilelemente auf (auch aus der Architektur der nahen Basilika). Es wirkt als gelungener Versuch, mit der Wallfahrtskirche in einen architektonischen Dialog zu treten und sich in das weitere Ensemble der umgebenden Monumente einzufügen. Daher erscheint es auch in seiner Wirkung eher dem späten 19. Jahrhundert zugehörig. Allein die skulpturalen Fassungen kontextualisieren das Werk in die zeitgenössische Epoche des Art Déco. Das Monument intendiert zugleich, eine in der regionalen Identität verwurzelnde Architektur zu entwerfen. Es erhebt sich als kollektiver Ausdruck einer öffentlichen Trauer und gemeinsamen Erinnerung. Im Funda-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur



Abb. 23 und 24: Relief am Sockel des Mémorials.  
Fotos: J. Ströter-Bender (2013)

ment befinden sich in einer Krypta fünf Gedenkaltäre der bretonischen Diözesen, die mit Steinskulpturen ihrer jeweiligen regionalen Kultbilder (von Wallfahrtsorten) geschmückt sind. Im Jahre 1974 erfolgte eine Erweiterung der Bestimmung des Mémorials. In der Krypta wurde eine zusätzliche Tafel angebracht mit einer Widmung, die den Toten aller Kriege gedenkt.

Der Charakter und die Bestimmung des Monuments erschließen sich, vor allem aus der Ferne, nicht auf den ersten Blick. Seine sich in der Nahansicht öffnenden Monumentalität wird in der Ferne durch den, wie eine Flamme sich nach oben verjüngenden Dachabschluss, gemindert. Die architektonische Konzeption und auch das komplexe Bildprogramm verweigern eine Verherrlichung des Krieges oder eine Überhöhung der gefallenen Soldaten durch eine potentielle Heldenverehrung. Die Stätte ist konsequent für den Rahmen des christlichen Gebetes, der Andacht und des trauernden Gedenkens bestimmt. Das Anliegen ist der eindringliche Verweis auf den Frieden und den christlichen Auftrag, diesen zu gestalten.

Über diesem Gelände von Sainte Anne d'Auray liegt bis heute eine Atmosphäre der Schwere und der stillen Trauer, der sich die wenigsten BesucherInnen entziehen können. Es ist eine Stätte, an der sich unermessliches Leid niedergelegt hat und sozusagen vor den Altar der Heiligen getragen wurde.

### **Katalog von Friedenskirchen**

In dem im europäischen Gedächtniskontext noch zu erstellenden Katalog von Friedenskirchen sollte das Mémorial von Sainte Anne eine prominente Aufnahme finden und über den nationalen Denkmalbereich hinaus friedenspädagogisch reflektiert werden.

Insgesamt weist die wechselvolle Geschich-

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

te von Sainte Anne d'Auray und seiner Anna-Skulptur in den vergangenen Jahrhunderten zentrale Ebenen auf zur Diskussion vom Umgang mit kulturellem Erbe, so dem Fund der alten Anna-Skulptur, ihrer Umgestaltung und späteren Verbrennung oder dem Abriss der alten, volkstümlichen Kapelle für den Neubau der Basilika.

Es ergeben sich Fragen zur Geschichte, Interpretation wie auch zur Vereinnahmung von religiösen Traditionen wie der Wallfahrt und ihrer reichen Festkultur im Kontext der bretonischen Identitätskonstruktionen, Fragen zum Denkmalschutz und der religiösen Toleranz in Bezug auf den Heiligenkult. Es können kritische Fragen zur Anpassung von Architektur an den jeweiligen Zeitgeist entstehen wie zugleich eine intensive Auseinandersetzung mit der Architektur des 19. Jahrhunderts und seiner Wirkung heute.

Zugleich ist dieser Blick in die wechselvolle Geschichte eines Heiligtums mehr als hoch aktuell, gerade auch wenn an die gegenwärtigen Zerstörungen von so vielen islamischen Heiligtümern und christlichen Kirchen in verschiedensten Ländern wie Syrien, dem Irak oder auch in Mali gedacht wird, allein in Tunesien wurden in den vergangenen Jahren 40 Schreine islamischer Heiliger zum Angriffsziel islamischer Fundamentalisten. In dem touristischen Vorort von Tunis, Sidi Bou Saïd, der kunsthistorisch unter anderem auch durch die Tunis-Reise von August Macke im

Jahre 1914 bekannt geworden ist, wurde am Abend des 12. Januar 2013 eine hoch verehrte Grabstätte, das kleine Mausoleum des Heiligen Sidi Bou Saïd, angezündet. Es stand seit 1985 auf der UNESCO Welterbe-Liste ([http://www.lemonde.fr/tunisie/article/2013/01/23/un-nouveau-mausolee-incendie-en-tunisie\\_1821397\\_1466522.html](http://www.lemonde.fr/tunisie/article/2013/01/23/un-nouveau-mausolee-incendie-en-tunisie_1821397_1466522.html)).

Durch eine Auseinandersetzung mit Sainte Anne d'Auray kann exemplarisch diskutiert werden, was nach einem Bildersturm und einer Zerstörung kommen kann: Rekonstruktion, Wiederaufbau, Neu-Interpretation – und das Weiterleben der religiösen Kultur, eingebunden in regionale Kontexte.



Abb. 25: Wartestation am Bahnhof.  
Foto: J. Ströter-Bender (2013)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

### Literatur

An Irien. Job; Castel, Yves-Pascal (1996): Sainte Anne et les Bretons/Santez Anna mamm goz ar Vretoned, Tréflévenez, Minihy Levevez.

Buléon Jérôme, Le Garrec, Emile (1924): Sainte-Anne d'Auray : histoire d'un village, 3 vol. Vannes.

Buléon Jérôme, Le Garrec, Emile (1912): Sainte Anne d'Auray. Nouvelle Histoire du Pèlerinage. Vannes. Imprimerie Lafoyle.

Buléon Jérôme, Le Garrec, Emile (1933): Sainte Anne d'Auray. Histoire du Pèlerinage de 1625 à 1933. Abbeville. Editions Charles Paillart.

Cariou, André; Le Stum, Philippe (1997): Pardons et Pèlerinages de Bretagne. Rennes. Editions Ouest-France.

Danigo, Canon (1955): Sainte Anne d'Auray. English Edition. Lyon.

Huchet, Patrick (2005): La grande histoire de Sainte-Anne d'Auray, Rennes, Ouest-France  
Le mémorial 1914-1918. (1988) Images d'une construction, Vannes, Archives départementales du Morbihan.

Le Moigne, Frédéric (2006): « Le mémorial régional de la Grande Guerre à Sainte-Anne d'Auray », Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest, t. 116, 2006, p. 49-76.

Loyer, François (1977): « La basilique de Sainte-Anne d'Auray, monument de l'éclectisme à la fin du xix<sup>e</sup> siècle », Bulletin de la Société de l'Art Française. (Paris, 1979), p. 237-264.

Muraise, Eric (1980): Sainte Anne et la Bretagne. Paris. Editions Fernand Lanore.

Nicol, Max. (1876): Sainte Anne d'Auray. Abbeville. C. Paillart.

Provost, Georges (1998): La fête et le sacré. Pardons et pèlerinages dans la Bretagne des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles. Paris, Cerf.

Rome, Yannick (2005) « Les pèlerins de Saint-Anne d'Auray », dans Grandes et petites histoire des tramways et petits trains en Morbihan, Liv'éditions, Le Faouet.

Ströter-Bender, Jutta (1990): Heilige. Reihe Symbole. Stuttgart: Kreuz Verlag.

### Internetquellen

<http://www.france24.com/fr/20130115-tunisie-carte-mausolees-lieux-culte-soufis-attaques-sidi-bou-said-zaouia/> (abgerufen am 09. August 2014 um 22.40 Uhr)

[http://www.lemonde.fr/tunisie/article/2013/01/23/un-nouveau-mausolee-incendie-en-tunisie\\_1821397\\_1466522.html](http://www.lemonde.fr/tunisie/article/2013/01/23/un-nouveau-mausolee-incendie-en-tunisie_1821397_1466522.html) (abgerufen am 9. August 2014 um 22.30 Uhr)

<http://www.villes-sanctuaires.com/> (abgerufen 07. August 2014. 20.55 Uhr)

### Abbildungen

Abb. 1: Der Bahnhof von Sainte Anne d'Auray. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 2: Basilika von Sainte Anne d'Auray. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 3: Pardon 2011 Notre Dame de Penhors. Foto: Jutta Ströter-Bender (2011)

Abb 4: Pardon 2008 in Sainte Anne la Palud. Foto: Jutta Ströter-Bender (2008)

## II. Der Erste Weltkrieg in Kunst und Architektur

Abb. 5: Der Bahnhof von Sainte Anne. Bildtafel von 1883. Les Travaux Publics de la France, Tome Deuxieme: Chemins de Fer. Abb.: Gemeinfrei. [digitalcollections.smu.edu/cdm/ref/collection/ea/id/857](http://digitalcollections.smu.edu/cdm/ref/collection/ea/id/857).

Abb. 6: Der Bahnhof von Sainte Anne um 1910. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Gare\\_Sainte-Anne\\_%28Morbihan%29#mediaviewer/Fichier:Gare-Saint-Anne-Pluneret.jpg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Gare_Sainte-Anne_%28Morbihan%29#mediaviewer/Fichier:Gare-Saint-Anne-Pluneret.jpg) / gemeinfrei.

Abb. 7, 8: Dachskulptur und Bahnhofsdetail. Fotos: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 9, 10: Bahnhof Sainte Anne d´Auray. Fotos: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 11: Auffindung der Skulptur im Jahre 1625. Illustration in Nicol 1876: 115. Gemeinfrei.

Abb. 12: Pascal-Adolphe-Jean Dagnan-Bouveret (1852-1929) Betend Bretonen. 1888. Öl auf Lw. (123.83 x 84.66 cm). Gemeinfrei.

Abb. 13: Ferdinand Loyen du Puigaudeau (1864 – 1930). Lichterprozession an einem Pardon. c. 1898. Öl auf Lw. (81.28 x 100.01 cm). Privatsammlung. (Veröffentlicht in Cariou 1997: 73). Gemeinfrei.

Abb. 14: Reliquiar der Heiligen Anna in Sainte Anne d´Auray. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 15: Pilgerinnen an der Scala Santa von Sainte Anne d´Auray. Um 1910. Postkarte Privatsammlung.

Abb. 16: Die alte Wallfahrtskapelle. Um 1860 kurz vor dem Abriss. Publiziert in Danigo 1955: 4. Gemeinfrei.

Abb. 17: Verbrennung von Heiligenskulpturen während der Französischen Revolution in Auray. Illustration in Nicol 1876: 115. Gemeinfrei.

Abb. 18: Kolorierte Postkarten (um 1930). Die Basilika und die Skulptur der Heiligen Anna. Privatbesitz.

Abb. 19: Die Skulptur von 1822 im Seitenaltar der Basilika. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 20: Das Mémorial von Sainte Anne d´Auray. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 21: Foto der Einweihungsfeiern des Mémorials 1932. Publiziert in Danigo 1955: 38. Gemeinfrei.

Abb. 22: Fenster von Marie-Antoinette Menard. Die Heilige Anna und Soldaten. Krypta. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 23, 24: Relief am Sockel des Mémorials. Fotos: Jutta Ströter-Bender (2013)

Abb. 25: Wartestation am Bahnhof. Foto: Jutta Ströter-Bender (2013)

### **Kontakt**

[stroeter@zitmail.uni-paderborn.de](mailto:stroeter@zitmail.uni-paderborn.de)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

#### **„Remember 1914-1918“ – Ein Letter-ART Ausstellungsprojekt zu „Kunst. Krieg. Frieden.“**

**Jutta Ströter-Bender**

Dieses Projekt wurde im Rahmen der Gedenktage und Erinnerungen an den Ersten Weltkrieg initiiert. Ab Frühjahr 2014 wurde eine internationale Ausstellungsaktion mit tausenden von künstlerischen Arbeiten auf Versandtaschen und DIN A4 Briefumschlägen sowohl von Studierenden als auch von SchülerInnen durchgeführt.

Ausstellungsorte wurden 2014 die UNESCO-Welterbestätten das Erzbergwerk Rammelsberg, die Zeche Zollverein und das Wattenmeer Besucherzentrum Wilhelmshaven. Weitere Stationen bildeten der deutsche Kriegsgräberfriedhof in Rshew (Russische Föderation) und die Marienkirche, Bonn, – schwerpunktmäßig zum Gedenken an den am 26.09.1914 gefallenen Künstler August Macke. Die länderübergreifenden Aktionen stehen unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission und sollen im Kontext des Friedensgedanken der UNESCO einen Beitrag für Frieden und Versöhnung leisten.

Anlässlich der Tatsache, dass sich in diesem Jahr der Ausbruch des Ersten Weltkrieges zum hundertsten Mal jährt, setzten sich SchülerIn-

nen sowie Studierende künstlerisch mit Themen des Ersten Weltkrieges auseinander. In Form von Malereien, Zeichnungen, Collagen, Literatur oder Mixed Media erfolgt eine intensive und vielfältige Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg. In einer verdichtenden Hängung werden die Briefumschläge zu narrativen Wandbildern zusammengefügt und laden zum interkulturellen Austausch ein.

Angeregt wurde das Projekt durch den Friedensbrief des Künstlers Heinrich Vogeler an Kaiser Wilhelm II. Das auch aus heutiger Sicht beeindruckende Engagement dieses Künstlers steht nahezu emblematisch für vorbildliches und selbstloses Handeln für den Frieden.

Weiterhin wird Bezug auf die im Weltdokumentenerbe bewahrten Briefe von Kriegsgefangenen und damit auf die Funktion des Briefes im Ersten Weltkrieg genommen. Dieser war ein zentrales Kommunikations- und Informationsmedium. So wurden Briefe, Feldpostkarten aber ebenso Einzugs- oder Todesbenachrichtigungen per Post übermittelt.

„Remember 1914-18“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Paderborn und Osnabrück, der Fachhochschule Kiel

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

sowie Schulen aus Deutschland, Frankreich, Belgien und den Welterbestätten Erzbergwerk Rammelsberg, Wattenmeer-Besucherzentrum Wilhelmshaven und der Zeche Zollverein. In weiterer Kooperation stehen der Volksbund Deutsche Kriegsgräber Fürsorge e.V. und das UNESCO Memory of the World-Programm. Die Ausstellung war bereits in der Zeche Zollverein, im Erzbergwerk Rammelsberg und in Räumlichkeiten der Fachhochschule Kiel zu Gast und wird in diesem Jahr noch im Besucherzentrum Wattenmeer in Wilhelmshaven als auch in der Marienkirche in Bonn präsentiert werden.

In der Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“ No. 8 und No. 9 sind grundlegende und weiterführende Informationen zu dem Projekt enthalten.

Die Ausgabe „World Heritage and Arts Education No. 8“ widmet sich den Projekt-Informationen, den historischen Friedensbriefen, die als Vorbilder für das Projekt dienen, und wissenschaftlichen Gastbeiträgen, welche ergänzend zu dem Themenkontext auch Fragen der Inklusion und Mediation beinhalten.

Die Ausgabe „World Heritage and Arts Education No. 9“ enthält Materialien und Unterrichtsimpulse für die konkrete Umsetzung des Letter-ART Projektes in den verschiedenen Schulstufen (Informationen, Texte, Bilder, kreative Anregungen), die auch an die Lehr-

pläne angebunden werden können. Diese Anregungen eignen sich gleichfalls für außerschulische Bildungsinstitutionen und Museen.

Die Materialien in der Ausgabe No. 9 wenden sich mit zahlreichen fächerübergreifenden Themenbezügen zu Kunst, Krieg und Frieden – von der Geschichte der Glockenfriedhöfe und Friedensglocken bis hin zu den Schicksalen von Tieren im Ersten Weltkrieg – an alle interessierten Lehrenden und Schulklassen, um sie zu eigenen kreativen Werken und Kommentaren für das große Ausstellungsprojekt anzuregen. Sie sollen in ihrer Breite aber auch Anregungen, Gespräche und Fragestellungen initiieren. Die für eine Letter-ART als Friedenskunst vorgestellten kreativen Techniken und Materialien sind, vor allem durch die Möglichkeiten des Collage-Prinzips, inspirierend und umsetzbar auch für diejenigen Heranwachsenden, die sich in künstlerischen Umsetzungen ansonsten weniger sicher fühlen. Die vorgestellten Arbeitsweisen laden ein, mit den Letter-ART Ideen „einfach“ wie auch „vielfältig“ umzugehen.

Abschließend sei noch ein herzliches Dankeswort an die bisher beteiligten Schulen gerichtet, ohne die das Projekt nicht zustande gekommen wäre: St. Xaver Gymnasium Bad Driburg, Städtische Realschule Rietberg, Thomas-Mann-Gymnasium Lübeck, Internationale Deutsche Schule Brüssel, Augustin-Wib-

## III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

belt-Gymnasium Warendorf, Lycee et College Franco-Allemand Buc, Schule Düsseldorf, August-Macke-Schule Bonn, Schillergymnasium Köln, August Grimme Schule Goslar, Mariengrundschule Meschede, Marienschule Münster, Gustav W. Heinemann-Schule und Hans-Carossa-Gymnasium. Den SchülerInnen sowie den Lehrkräften gilt unser besonderer Dank.

#### **Kontakt**

[stroeter@zitmail.uni-paderborn.de](mailto:stroeter@zitmail.uni-paderborn.de)

#### **Internetgalerie**

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/remember1914-1918/html/index.html>

#### **Internetzeitschrift**

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>

#### **Facebook**

<https://de-de.facebook.com/pages/Remember-1914-1918/499917426748033>

### „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden“ – Eine Projektbeschreibung

Anika Schediwy

#### Zusammenfassung

Dieser Artikel beschreibt den Verlauf des Letter-Art Projekts im Rahmen der Seminarveranstaltung „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden“ von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender des Fachbereichs Kunst. Die Arbeiten der Studierenden werden vorgestellt und der Projektverlauf wird beschrieben. In diesem Zusammenhang besteht die Intention darin, die Themenschwerpunkte zum Ersten Weltkrieg in Form ästhetischer Zugänge vorzustellen und ein weites Spektrum der Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg deutlich zu machen.

#### Abstract

This article describes the process of the Letter-Art-project in the framework of the seminar event named “Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden” organized from professor for Arts education Dr. Jutta Ströter-Bender. Students’ work will be presented as well as the process of project. In this context, the intention is to introduce the main topics of the First World War in the form of aesthetic approaches and to make a wide spectrum of cultural memory of the First World War significantly.

#### Projektbeschreibung

Das Letter-Art-Projekt ist gegliedert nach den vorgegebenen Kategorien *Landschaft, Menschen, Gedenken/Frieden* sowie *Tiere*, aus denen die Studierenden im Rahmen des Seminars „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ ihr inhaltliches, individuelles Konzept entwickelt haben.

Auf die jeweiligen Konzepte der Studierenden im Hinblick auf die Kategorien wird im Folgenden eingegangen:

#### *Menschen*

Zur Kategorie Menschen ist nach Biografien der eigenen Familie geforscht worden. Dabei hat insbesondere eine Studierende zu ihrem Großvater recherchiert und dessen Kriegserfahrung und Lebenswelt zu dieser Zeit in Beziehung zu ihrer eigenen Biografie im Hinblick auf die gegenwärtige Gesellschaft gesetzt. So sind vielfältige Werke mit der Technik der Collage und der Acryl- und Ölmalerei entstanden. Die Technik der Collage hat es ihr ermöglicht, die zwei Lebenswelten in einen Dialog zu setzen. Integrativ hat sie Selbstbildnisse und Porträts des Großvaters in einem Werk zusammengesetzt, um ihr inhaltliches Konzept zu realisieren.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt



Abb. 1: Friederike Stephanie Rechner (2013)

Andere Studierende haben die Biografien von Soldaten im Ersten Weltkrieg erarbeitet, die sie aufgrund von Recherchen erforscht haben. Über diese Biografien haben sich die Studierenden dem Lebensalltag eines Soldaten im Ersten Weltkrieg genähert. Auch hierbei ist auf die Technik der Collage zurückgegriffen worden, die nicht selten mit diversen, repräsentativen Medien kombiniert worden ist, um eine Authentizität zu erzielen. Neben dieser Technik sind auch klassische Porträts entstanden, wobei sich die Studierenden mit der farblichen Rekonstruktion der Hautma-

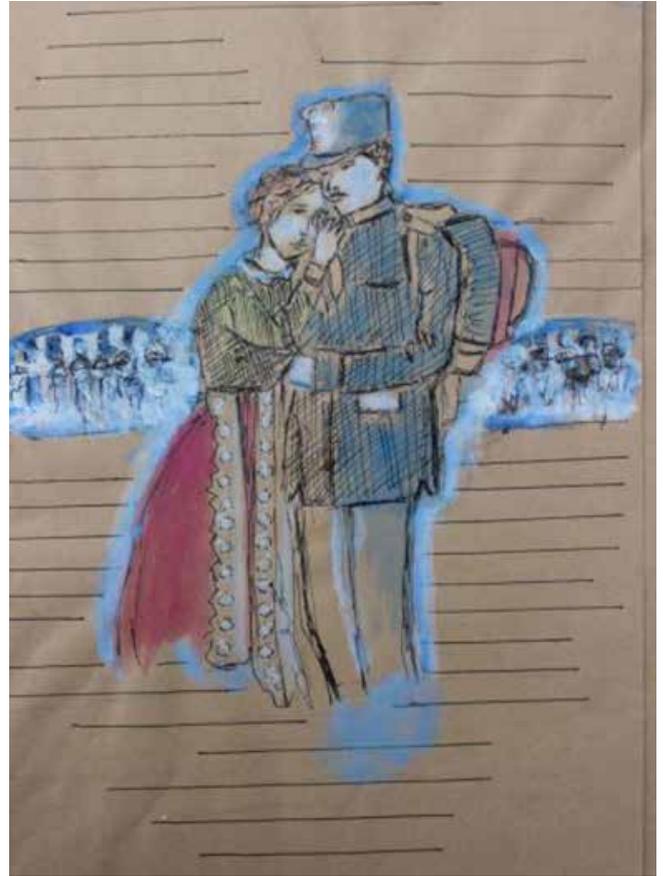


Abb. 2: Matea Cubelic (2013)

lerei auseinandergesetzt haben. Die Vorbilder sind zumeist Schwarz-Weiß-Fotografien von Soldaten gewesen. Die Annäherung des realen Aussehens der Person hat sich daher zunächst als gestalterisches Problem herausgestellt, dessen Lösung die Studierenden aber mit Erfolg bewältigten.

Über die Biografien zu den Soldaten sind die Studierenden zu den Familien gelangt, insbesondere den verlassenen Ehefrauen, zum Abschied und zu den zurückgebliebenen Kindern, die aufgrund der hohen Zahl an Gefallenen überwiegend ohne Vater aufwach-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

sen mussten (vgl. Lickhardt 2014: 425). Auch diesen Schicksalen sind Werke in ästhetischer Form durch Zeichnungen und Malereien von Kinder- und Frauenporträts in ausformulierter Farbgebung mit ausdrucksstarker, dem Rezipienten berührender Mimik gewidmet worden. Der Abschied ist durch offene Bildkompositionen zum Ausdruck gebracht worden. So wird eine Beziehung zwischen Inhalt und Form erzielt.

Dass die Familienschicksale und die vielen Opfer auch die Beschäftigung mit den Emotionen (Trauer, Wut, Ohnmacht etc.) mit sich bringt, ist naheliegend. Emotionen wie Trauer oder Ohnmacht sind abstrakte Begriffe, die sich durch Malerei adäquat transferieren lassen. Insofern finden sich auf formaler Ebene einige Werke der Studierenden, die sich dem Thema mit abstrakter Malerei, einer Reduktion der Farbtintensität sowie Hell-Dunkel-Kontrasten näherten.

Auch die Opferzahlen und die wirtschaftli-

che, regionale Lage sind thematisiert worden: Eine Studierende hat in Archiven ihrer Heimatstadt Ahlen nach Opferzahlen des Ersten Weltkrieges recherchiert und diese in einem Werk kalligrafisch aufgelistet und somit die Soldaten gewürdigt. Insbesondere haben die Nachforschungen auch ergeben, dass neben vielen anderen Städten in Deutschland (vgl. Lickhardt 2014: 419f.) auch die Stadt Ahlen von der Entwertung des Geldes betroffen gewesen ist, sodass gegen Kriegsende Notgeld gedruckt werden musste. Die Studierende hat zu diesem historischen Thema ein fein koloriertes Aquarell gestaltet. Auch andere Studierende haben sich dieser Würdigung angeschlossen und das Abdruckmedium des Stempels in Form von Soldatenhelmen und Symbolen wie das Kreuz gewählt. Die Abdrücke sind vervielfältigt worden, um die hohen Opferzahlen zu symbolisieren.

Doch was kommt nach dem Krieg? Wie kann Frieden nach dieser schrecklichen Zeit des



Abb. 3: Anna Kaup (2013)



Abb. 4: Sabrina Zimmermann (2013)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt



Abb. 5: Jana Bollweg (2013)



Abb. 6: Johanna Herzig (2013)

Terrors und Schreckens aussehen? Wie lässt sich eine Erinnerungskultur ausdrücken und leben? Diese Frage führt zu einer weiteren Kategorie:

#### *Gedenken/Frieden*

Die Studierenden haben eine Antwort durch die Parallele der Vergangenheit und der Gegenwart gefunden: Sie haben die zeitliche Distanz von 100 Jahren durch das In-Beziehung-Setzen der Motive aus der Gegenwart und der Vergangenheit überbrückt. Mittels der Mixed Media-Technik und der Fotomontage sind Ausschnitte und Szenerien der jetzigen Gesellschaft im Alltag in die Szenerie des Kriegsalltags integriert worden, beispielsweise wandern Touristen durch die zerstörte Landschaft im Ersten Weltkrieg. Die Werke wirken aufgrund der unüblichen Sehweise auf den Ersten Weltkrieg irritierend und faszinierend zugleich.

Ein weiterer ästhetischer Zugang ist der Einsatz eines zerbrochenen Spiegels als Anregung zur eigenen biografischen Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg.

Neben der inhaltlichen Orientierung am Alltag der Menschen zur Zeit des Ersten Weltkrieges haben die Studierenden auch einen Zugang zur Erinnerungskultur gefunden, indem sie sich den Gräbern, Denkmälern und Tapferkeitsmedaillen sowie Glocken zugewandt haben. Formkompositorisch lassen sich, abgestimmt auf die Thematik, Rei-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt



Abb. 7: Anne Ketteler (2013)

hungen von Kreuzen und Darstellungen von Kirchenvorhöfen finden. Auffällig ist die polychrome Farbpalette, die sich vor allem in den Friedenssymbolen zeigen. Sich der Erinnerungskultur über die dokumentarische Form der Feldpost zu nähern, ist ebenfalls ein inhaltlicher Schwerpunkt gewesen. Die Studierenden haben dabei die Feldpost zur Zeit des Ersten Weltkrieges imitiert, wobei sie sich vorab empathisch, so weit das möglich ist, der Lebenslage der Familien und Soldaten angenähert haben.

Auch in dieser Kategorie sind die Emotionen im Hinblick auf das Ende des Krieges thematisiert worden. Dabei ist formal-ästhetisch ein „Aufbrechen“ der getrübten Farbpalette erzielt worden.

Das Gedenken und das Zelebrieren des Friedens knüpfen eng an Friedenssymbole an, die sich oftmals in der Gestalt von Tieren widerspiegeln. Diesen gilt die nächste Kategorie,

wobei die Kategorie Tiere zudem auch die Opferzahlen von Tieren im Ersten Weltkrieg umfasst.

#### *Tiere*

Einige Studierende haben sich intensiv mit der Friedenssymbolik beschäftigt, die eine gestalterische Auseinandersetzung mit Tauben und Vögeln umfasst. Einige Arbeiten haben eine zusätzlich gesteigerte Aussagekraft erzielt, da sie mit Gedichten kombiniert worden sind.

Tauben, aber auch Pferde, Hunde, u. a. sind Opfer des Ersten Weltkrieges gewesen, da sie als Funktionsobjekte gedient haben (vgl. Balke 2014: 165). So sind beispielsweise Tauben als Brieftauben eingesetzt worden. Formal-ästhetisch sind eindrucksvolle Werke in Form von Collagen, Zeichnungen und Malereien mit hoher Expressivität entstanden.

Die Studierenden haben sich zudem mit Künstlerbiografien zurzeit um 1900 beschäf-



Abb. 8: Maria Matic (2013)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

tigt. Franz Marc beispielsweise hat zum Thema „Tiere“ gearbeitet. Seine Werke wurden als künstlerische Zitate durch textile Oberflächen, Mixed Media und Malerei (Aufgreifen des expressionistischen Stils) mit Bezug zum Ersten Weltkrieg umgesetzt.

Neben den vielen Opfern, die der Erste Weltkrieg gefordert hat, zählen auch die zerstörten Landschaften. Auch zu diesem Themenbezug ist gearbeitet worden.

#### *Landschaften*

Die Landschaften, wie Verdun in Frankreich, waren Schauplatz und militärischer Austragungsort des Ersten Weltkrieges (vgl. Keegan 2013: 21). Die Studierenden haben sich diesem Thema durch Mappings, Collagen und Reliefs genähert, die an Hügellandschaften aus der Vogelperspektive erinnern. Als Material auf dem Bildgrund haben oftmals historische Landkarten gedient.

Aber auch beim Thema „Landschaften“ hat es einen unweigerlichen Rückbezug zum Sol-

datenalltag gegeben, vornehmlich Schützengräben, die für den Ersten Weltkrieg bezeichnend waren (vgl. Balke 2014: 161). Ob aus der Frosch- und/ oder Vogelperspektive, die Beschäftigung mit den Schützengräben ist von den Studierenden aus formal-ästhetischer Sicht sehr unterschiedlich umgesetzt worden. Auffällig jedoch sind die trübe, gebrochene Farbpalette, der Hell-Dunkel-Kontrast und die Integration verschiedenster, repräsentativer Medien wie Zeitungsartikel, Erde, Sand, Textilien und Ähnliches, um den Arbeiten einen hohen Grad an Authentizität zu verleihen.

#### **Zusammenfassende Ergebnisse**

Die Studierenden haben die Themen/ Inhalte immer mit der formal-ästhetischen Gestaltung kombiniert. Das zeigt sich sowohl in der Farb- als auch in der Formgebung.

Zu Beginn des Projekts ist zunächst auf düstere Farbgebung zurückgegriffen worden. Nach den Auseinandersetzungen mit dem kritischen Umgang von Medien, der Beschäftigung mit KünstlerInnen zur Zeit des Ersten Weltkrieges, dem Lebensalltag der Soldaten und ihrer Familien etc. hat sich die Distanz in Bezug auf den Ersten Weltkrieg gelegt. Die Farb- und Formgebung sowie die Inhalte sind vielseitiger und vielschichtiger geworden.

Aus dem Projektverlauf wird deutlich, dass die Erinnerungskultur im Hinblick auf den Ersten Weltkrieg das Erforschen der eigenen Biografie, die Kommunikation mit Großel-



Abb. 9: Jennifer Leißmann (2013)

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

tern, Nachbarn sowie das Recherchieren von historischen Dokumenten in Archiven umfasst.

Die bevorzugten Themen sind zunächst „Menschen“ und „Tiere“ gewesen. „Landschaften“ und „Gedenken“ sind erst nach einem begleitenden, ästhetischen Reflexionsprozess angegangen worden. Das zeigt unter Umständen, in welchen Bereichen die Erinnerungskultur „leichter“ zugänglich und in welchen Bereichen diese schwieriger zu greifen ist. Umso wertvoller ist das Letter-ART Projekt als Mittel der Erinnerungskultur in allen Bereichen.

### Literatur

Balke, Friedrich (2014): Politische Paranoia, Zäsur des Stillstands und die Soziologie der > totalen Mobilmachung <. In: Werber, Niels; Kaufmann, Stefan; Koch, Lars [Hrsg.]: Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 143-163.

Keegan, John (2013): Der Erste Weltkrieg. Eine europäische Tragödie. 6. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Lickhardt, Maren (2014): Kriegsfolgen und Neuorientierung: Geld und Geschlecht. In: Werber, Niels; Kaufmann, Stefan; Koch, Lars [Hrsg.]: Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliches Handbuch. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 419-433.

### Abbildungen

Abb. 1: Foto: Friederike Stephanie Rechner (2013)

Abb. 2: Foto: Matea Cubelic (2013)

Abb. 3: Foto: Anna Kaup (2013)

Abb. 4: Foto: Sabrina Zimmermann (2013)

Abb. 5: Foto: Jana Bollweg (2013)

Abb. 6: Foto: Johanna Herzig (2013)

Abb. 7: Foto: Anne Ketteler (2013)

Abb. 8: Foto: Maria Matic (2013)

Abb. 9: Foto: Jennifer Leißmann (2013)

### 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.

### Kontakt

[anika.schediwy@gmx.de](mailto:anika.schediwy@gmx.de)

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

### Die Narben und Wunden des Krieges – Eine Letter-ART Wand

Miriam Flüchter

Miriam Flüchter hat sich in ihren Letter-ART Arbeiten mit dem Thema „Die Narben und Wunden des Ersten Weltkrieges“ auseinandergesetzt. Dabei standen zwei Themenfelder im Fokus: „Der Mensch“ und „die Land-

schaft“. In den Arbeiten sollen die Wunden, die damals allgegenwärtig waren und uns heute so weit weg erscheinen, eingefangen werden. Die Letter-ART Arbeiten zeigen dem Rezipienten die Narben der Menschen, die



Letter-ART Wand mit Arbeiten von Miriam Flüchter. Foto: M. Flüchter (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Basis-Informationen zum Letter-ART Projekt

physisch und psychisch verwundet wurden. Sie berichten von zerrissenen Stammbäumen, von Menschen, die ihre Männer, Väter oder Brüder verloren haben. Genauso zeigen die Arbeiten das Schicksal der Menschen, die von der Front als Krüppel zurückkehrten und sich nicht mehr in die Gesellschaft und deren Alltag einfinden konnten. Diese Kriegsnarben der Menschen können heute nur noch anhand von Fotos oder Geschichten nachempfunden werden. Mit jeder Generation gehen die erlittenen Wunden des Krieges nach und nach verloren.

In der Landschaft um Verdun jedoch ist der Gedanke an den ersten Weltkrieg Tag für Tag präsent. Die märchenhaft grüne Hügellandschaft erinnert daran, dass hier vor 100 Jahren gekämpft wurde. Hügel und Trichter, die durch Bombeneinschläge verursacht wurden, sind Narben des Krieges. Bis heute kommt es manchmal zu Selbstsprengungen von Blindgängern. In den Arbeiten wurde versucht, die Gegend von Verdun während des Ersten Weltkrieges und heute, 100 Jahre später, darzustellen und im Gegensatz zueinander wirken zu lassen: Auf der einen Seite Zerstörung, Tod und tristes Grau, auf der anderen Seite Wachstum, Leben und sattes Grün – und Narben.

Im Gegensatz zum Menschen ‚stirbt‘ die Landschaft nicht. Die Narben der Landschaft geraten nicht wie die Narben eines Menschen so schnell in Vergessenheit. Zwar wächst im

wahrsten Sinne des Wortes Gras über die vernarbte Landschaft, doch wird sie ihre Geschichte noch lange erzählen und die Menschen an das Geschehene erinnern.

#### **Abbildungen**

Foto: Miriam Flüchter (2014)

#### **AutorIn**

Miriam Flüchter studiert Kunst an der Universität Paderborn.

#### **Kontakt**

[miriamfluechter@googlemail.com](mailto:miriamfluechter@googlemail.com)

## III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt

### Die Letter-ART Ausstellung „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ in den Welterbestätten Erzbergwerk Rammelsberg in Goslar und Zeche Zollverein in Essen

Sarah Kass

#### Zusammenfassung

Unter dem Titel „Remember 1914-1918 – Kunst. Krieg. Frieden.“ fanden in diesem Jahr zwei Kunstausstellungen in unterschiedlichen Weltkulturerbestätten in Deutschland statt. Im Erzbergwerk Rammelsberg bei Goslar und der Zeche Zollverein in Essen präsentierten Studierende und SchülerInnen aus Deutschland, Frankreich und Belgien auf Versandtaschen, so genannten Letter-ARTs, ihre kreativen Beiträge in Gedenken an den Ersten Weltkrieg. Sie leisten im Kontext des Friedensgedankens der UNESCO mit ihrem Werk einen Beitrag zu Frieden und Versöhnung.

#### Abstract

Under the title „Remember 1914-1918 – Art. War. Peace.“ two art exhibitions took place this year in different world cultural heritage sites in Germany. In the arch mine “Rammelsberg” near Goslar and in the “Zeche Zollverein” in Essen students and schoolgirls and schoolboys from Germany, France and Belgium presented on dispatch pockets, so-called Letter-ARTs their creative contributions in

memory of the First World War. They make in the context of the peace thought of UNESCO with her work a contribution to peace and reconciliation.

#### „Remember 1914-1918 – Kunst. Krieg. Frieden.“

In den Welterbestätten Erzbergwerk Rammelsberg in der Nähe von Goslar und in der Zeche Zollverein, Essen fanden am 01. Mai 2014 und am UNESCO Welterbe Sonntag, den 01. Juni 2014, feierliche Eröffnungen der Letter-ART Ausstellung „Remember 1914-1918 – Kunst. Krieg. Frieden.“ der Universitäten Paderborn und Osnabrück vor internationalen Gästen statt. Eine dritte Ausstellung ist im Wattenmeer Besucherzentrum in Wilhelmshafen für November 2014 bis Januar 2015 geplant.

Das Erzbergwerk Rammelsberg, das im Jahre 1992 zum UNESCO Welterbe erklärt wurde, diente bis 1988 eintausend Jahre lang der Erzförderung.

Die Zeche Zollverein in Essen war bis 1986 für etwa einhundertdreißig Jahre ein aktives Steinkohlebergwerk. Seit 2001 ist sie nicht nur

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

Weltkulturerbe der UNESCO, sondern auch Architektur- und Industriedenkmal.

Nachdem das Wattenmeer 2009 in Teilen in die Liste der Welterbestätten aufgenommen wurde, ist es seit 2014 in seiner Gesamtheit UNESCO Weltnaturerbe. Es handelt sich um das größte Watt-Inselgebiet der Welt.

In den beiden vergangenen Letter-ART Ausstellungen in den Räumlichkeiten der Welterbestätten präsentierten Studierende sowie Schülerinnen und Schüler aus Deutschland, Frankreich und Belgien im Gedenken an den

Ersten Weltkrieg über 500 bzw. 1000 kreative Kommentare auf Versandtaschen, so genannte Letter-ARTs, mittels Malerei, Zeichnungen, Collagen, Literatur oder anderen Techniken. Museumskoffer, die in einem Seminar der Dozentin Eva Freisfeld entstanden sind, dokumentierten darüber hinaus die Schrecken des Ersten Weltkrieges.

Die Letter-ARTs zeigen eine vielfältige Auseinandersetzung mit dem Krieg. In einer wilden Hängung werden die Briefumschläge zu



Abb. 1: Letter-ART Haus während der Ausstellung in der Welterbestätte Rammelsberg. Foto: J. Ströter-Bender (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt



Abb. 2: Letter-ART Wand in der Welterbestätte Zeche Zollverein. Foto: J. Ströter-Bender (2014)

dichten, erzählenden Wandbildern zusammengefügt und laden zum interkulturellen Austausch ein.

Die Idee, dem Ersten Weltkrieg mit einer Ausstellung aus künstlerischen Briefumschlägen zu gedenken, verweist auf die soziale Bedeutung des Briefes. Die traditionelle Kunst des Briefeschreibens, der Ansichts- und Feldpostkarten sowie Einzugs- oder Todesbenachrichtigungen von Behörden waren fester Bestand-

teil des sozialen Lebens im Ersten Weltkrieg. Inspiriert wurde das Projekt von dem Künstler Heinrich Vogeler, dessen Friedensbrief an Kaiser Wilhelm II. im Januar 1918 als kühnes Friedensvorhaben in die Geschichte einging und dessen Verhalten auch heutige Generationen beeindruckt.

Anhand der international erstellten Letter-ARTs werden im Fach Kunst der Universität Paderborn Forschungsprojekte zum

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

Thema „Jugendlicher Ausdruck in Bezug auf die Erinnerungskultur“ initiiert; eine Tagung dazu ist Ende Oktober geplant.

Mit der länderübergreifenden Aktion lädt das Projekt zu Frieden und Versöhnung ein und will gleichzeitig Impulse zu Inklusion und Mediation vermitteln. Es versteht sich als ein Beitrag für den Friedensgedanken der UNESCO und ermöglicht die Entstehung einer gemeinsamen europäischen Erinnerungskultur.

Ein weiteres Moment dieser Ausstellungen war und ist die Präsentation von Projekten der Kunstpädagogischen Abteilung der Universität Osnabrück, in denen gezeigt wird, wie das Thema „Erster Weltkrieg“ Gegenstand einer schulstufenspezifischen künstlerischen Auseinandersetzung werden kann, wobei Möglichkeiten der biografischen Anschlüsse an die transnationalen Biografien heutiger Schülerinnen und Schüler thematisiert werden.

Ein weiterer Teil der Ausstellung ist ein künstlerisch-pädagogisches Vermittlungsprojekt (PädagogischesKunstWerk) von Ruppe Koselleck mit dem Titel „Albert Mayers Reise von Illfurth nach Enger – Eine Geschichte aus Zeit und Erde.“ Thema ist der performative Umgang mit der Erde des ersten gefallenen Soldaten des Ersten Weltkrieges, Albert Mayer, die von Angehörigen der SS 1937 vom Soldatenfriedhof in Illfurth in die Widukind-Gedenkstätte in Enger bei Bielefeld überbracht wurde. In Kosellecks Arbeit werden Geschichten rund um die Begebenheiten



Abb. 3: Studierende beim Aufbau der Letter-ART Wand in der Welterbestätte Zeche Zollverein.

Foto: J. Ströter-Bender (2014)



Abb. 4: Letter-ART Wand in der Welterbestätte Zeche Zollverein. Foto: J. Ströter-Bender (2014)

der unterschiedlichen deutschen und französischen Erinnerungskulturen einer künstlerisch-historischen Forschung unterzogen. In Rammelsberg wurden Teile des Forschungsapparates sowie Filme und Dokumente aus dem Kontext zu einer Installation MAYERS ERDE gebündelt und ausgestellt.

## III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt

### **AnsprechpartnerIn/Funktion**

Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender  
stroeter@zitmail.uni-paderborn.de  
Universität Paderborn  
0 52 51 / 60-2983

### **Internetgalerie**

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/remember1914-1918/html/index.html>

### **Internetzeitschrift**

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>

### **Facebook**

<https://de-de.facebook.com/pages/Remember-1914-1918/499917426748033>  
andreas.brenne@uni-osnabrueck.de

### **Homepage**

<http://kuenstlerischefeldforschung.blogspot.de/rkoselleck@uni-osnabrueck.de>  
<http://mayerserde.blogspot.de/>

### **Abbildungen**

Abb. 1: Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)  
Abb. 2: Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)  
Abb. 3: Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)  
Abb. 4: Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

### **AutorIn**

Dr. Sarah Kass promovierte im Bereich der Erinnerungskultur an der Universität Paderborn bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender mit dem Schwerpunkt auf historischen

Kinderzeichnungen und ist zurzeit dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. 2014 gründete sie das Deutsche Institut für Erinnerungskultur: [www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de](http://www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de)

### **Kontakt**

stroeter@zitmail.uni-paderborn.de  
contact@sarah-kass.de  
sarah.kass@uni-paderborn.de

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt

#### **Die Letter-ART Ausstellung im Friedenspark Rshew/Russland: Die Reise der Nachbildungen der Käthe Kollwitz Skulpturen „Trauernde Eltern“**

**Jutta Ströter-Bender**

Eine Ausstellung von etwa 100 Letter-ART Werken aus dem Remember 1914-1918 Projekt (durch Einladung des Deutschen Volksbundes für Kriegsgräberfürsorge) begleitete am Samstag, den 20. September 2014, im Museum des Friedensparkes Rshew/Russland, eine feierliche Zeremonie des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge zum Gedenken an den Ersten und Zweiten Weltkrieg. Auf dem Gelände dieses Friedensparkes befinden sich ein sowjetischer und ein deutscher Kriegsgräberfriedhof für Gefallene des Zweiten Weltkrieges nebeneinander. Höhepunkt der Feierlichkeiten bildete als Zeichen für Gedenken und Versöhnung die Enthüllung einer Replik der Plastik „Trauernde Eltern“ von Käthe Kollwitz, da auf dem deutschen Soldatenfriedhof auch der Enkelsohn, Peter, von Käthe Kollwitz bestattet ist. Zahlreiche Gäste aus der Region und auch aus Deutschland begleiteten die Veranstaltung. Der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Rüdiger Freiherr von Fritsch, der Präsident des Volksbundes Markus Meckel, Dr. Gudrun Fritsch, Kuratorin des Käthe-Kollwitz-Museums Ber-

lin und deutsche und russische SchülerInnen aus Moskau und Rshew wirkten durch Ansprachen mit. Ein Friedensessen für die deutschen und russischen Teilnehmer in der Schule No. 5, Rshew, beendete die Feierlichkeiten mit einer Geste von Gastfreundschaft und Versöhnung.

An exhibition of 100 Letter-ARTs from the Remember 1914-1918 project accompanied Saturday, September 20, 2014, in the Museum of the peace park Rshew / Russia a solemn ceremony of the German War Graves Commission to commemorate the First and Second World War. The highlight of the festivities was a sign of remembrance and reconciliation, the unveiling of a replica of the sculpture „Mourning Parents“ by Käthe Kollwitz. The Ambassador of the Federal Republic of Germany Rüdiger Freiherr von Fritsch, the President of the People's Federal Markus Meckel, Dr. Gudrun Fritsch, curator of the Käthe-Kollwitz-Museum Berlin and German and Russian students from Moscow and Rshew participated in the ceremony.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt



Museum des Friedensparkes Rshew/Russland: SchülerInnen der Schule Nr. 5 (Rshew) betrachten die Letter-ART Ausstellung. Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

#### **Der Soldatenfriedhof von Rshew**

Die Region um die Stadt Rshew/Russland gilt in der Geschichte des Zweiten Weltkrieges als das „Verdun des Ostens“. Hier verloren in den verheerenden (jeweils vier) Sommer- und Winterschlachten der Jahre 1942/43 an die 500.000 sowjetische und ca. 80.000 deutsche Wehrmachtssoldaten das Leben. Auf russischer Seite wurden etwa eine Millionen Verwundete gezählt. Strategisch erschien der deutschen Wehrmacht der 180

km von Moskau, an der Wolga liegende Verkehrsknotenpunkt und die Bezirkshauptstadt Rshew (damals ca. 54.000 Einwohner) als „Eckpfeiler“ wie als „Wellenbrecher“ an der Ostfront (Carell 1966: 238), der nach den Befehlen Hitlers mit Blick auf die geplante Eroberung Moskaus unter allen Bedingungen gehalten werden sollte. Selbst bei dem Rückzug der Wehrmachtstruppen im Februar 1943 aus dem Rshewer Bogen, nach dem Fall von Stalingrad, forderte die als „Teufelsärten“ bezeichnete Minenstrategie der Wehrmacht noch unzählige Todesopfer und Verwundete. Noch Anfang der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts, so eine Zeitzeugin, wurden die Leichname von gefallen Soldaten in den Wäldern und Sümpfen von Rshew gefunden. Die heftigen Material- und Stellungsschlachten haben die weiten Landschaftsräume in der Region um Rshew bis heute gezeichnet.

Die zahlreichen kleineren Soldatenfriedhöfe von deutschen Gefallenen in den zum Teil heute nur noch schwierig zugänglichen Landschaftsräumen wurden in den vergangenen zwanzig Jahren vom Volksbund für Kriegsgräberfürsorge aufgelöst. Die Gebeine der Soldaten wurden nach Rshew gebracht, in den seit 2006 eröffneten Kriegsgräberfriedhof, direkt neben der russischen Kriegsgräberstätte, die gleichfalls mit der Unterstützung des Volksbundes und des „Kuratoriums Rshew“, einer Vereinigung von deutschen Kriegsteilnehmern, die in Rshew eingesetzt waren, ge-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

staltet wurde. Aktuell ruhen dort fast 26 000 deutsche Soldaten, aber weitere Zubettungen sind geplant. Die deutsch-russische Schülerin Aliona Harten formulierte in ihrer Anspra-

che während der Gedenkzeremonie am 20. September 2014 folgende Gedanken zu der Kriegsgräberstätte:



Sowjetische Kriegsdenkmäler in und um Rshew. Das Gedenken an den Ersten und Zweiten Weltkrieg mit Kranzniederlegungen auf dem russischen und deutschen Kriegsgräberfriedhof Rshew. Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

*„Das Leben zigtausender Menschen, die ihre Liebsten im Krieg und hier in der Schlacht bei Rshew verloren haben ... Diesem Schmerz Einhalt zu gebieten ist so gut wie unmöglich. Es gibt nichts, keine Person, keinen Rat, keinen Gegenstand und keinen Ort, an dem die Hinterbliebenen ihrer Trauer Ausdruck verleihen können, aber es gibt einen Ort, der ihnen Halt gibt. An diesem befinden wir uns jetzt.“*

*Viele Menschen nehmen weite Reisen auf sich, um am Grab ihres Mannes, Bruders, Vaters, Großvaters oder Kameraden zu stehen, dort Blumen niederzulegen und einfach nur einen Moment Gemeinsamkeit mit dem Menschen zu haben, mit dem es ihnen durch einen grausamen Schicksalsschlag verwehrt wurde.“*

([http://www.volksbund.de/fileadmin/redaktion/BereichMeldungen/Meldungen/2014/Aliona\\_Harten\\_-\\_Ansprache\\_in\\_Rshew\\_140920\\_-\\_deutsch.pdf](http://www.volksbund.de/fileadmin/redaktion/BereichMeldungen/Meldungen/2014/Aliona_Harten_-_Ansprache_in_Rshew_140920_-_deutsch.pdf))

#### **Die „Wanderung“ der Nachbildungen der Käthe Kollwitz Skulpturen nach Rshew**

*„Käthe Kollwitz sah auf das Leid der Menschen, die Trauer der Eltern und Familien, die von diesem Grauen und millionenfachen Sterben betroffen waren. Damit schuf sie ein Mahnmal, das die Völker verbindet und eine bleibende Mahnung für den Frieden darstellt.“*

(Markus Meckel. Präsident des Volksbundes für Kriegsgräberfürsorge, [http://www.volksbund.de/fileadmin/redaktion/Landesverbaende/Berlin/Aktuelles/2014/140920\\_Rede\\_Meckel\\_Rshew.pdf](http://www.volksbund.de/fileadmin/redaktion/Landesverbaende/Berlin/Aktuelles/2014/140920_Rede_Meckel_Rshew.pdf))

Die Künstlerin Käthe Kollwitz (1867-1945) verlor bereits zu Anfang des Ersten Weltkrieges, im Jahre 1914, ihren ältesten Sohn Peter. Er fiel in Flandern. Fast 18 Jahre lang arbeitete sie an den Skulpturen „Trauerndes Elternpaar“, die sich heute auf dem Soldatenfriedhof Vladslo in Belgien befinden. Das Werk wurde später weltweit bekannt als bedeutendes Mahnmal für Gedenken, Trauer und Frieden. Einhundert Jahre nach dem Tod von Peter Kollwitz initiierte der Deutsche Volksbund für Kriegsgräberfürsorge ein einzigartiges künstlerisches Gedenkprojekt, in dem die Käthe Kollwitz Skulpturen – das Leid von Millionen Eltern und Familien repräsentierend – durch eine Kopie als Mahnmal für den Frieden auf eine Reise nach Rshew geschickt wurden. Die Projektidee stammte vom Volksbundpräsidenten Reinhard Führer. Auf dem deutschen Kriegsgräberfriedhof in Rshew, Endstation der Skulpturenreise, ruht in einem Grab der Enkel Peter von Käthe Kollwitz (gleichnamig wie sein gefallener Onkel Peter), der vermutlich am 22. September 1942 in der Schlacht um Rshew sein Leben verlor. Damit erhalten die Skulpturen der trauernden Eltern zugleich auch eine familiäre Dimension im Hinblick auf die Familie Kollwitz und sind Ausdruck von Verbindungen, die über die Generationen hinausreichen.

Der Auftakt der symbolträchtigen Reise der Replikate der Käthe Kollwitz Skulpturen

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt



Enthüllung des Denkmals „Trauernde Eltern“ von Käthe Kollwitz vor dem deutschen Kriegsgräberfriedhof Rshew durch den Botschafter der Bundesrepublik Deutschland Rüdiger Freiherr von Fritsch (links), den Präsidenten des Volksbundes Markus Meckel (Mitte) und die Bürgermeisterin von Rshew, Natalia Worobjowa (rechts). Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

begann am 18. Juni 2014, zum hundertjährigen Gedenkjahr an den Ausbruch des Ersten Weltkrieges in Verbindung mit Kulturaktionen an der Stätte, wo sich heute die Originale befinden, auf der Kriegsgräberstätte von Vladslo, Belgien. Danach folgte als erster Halt in Deutschland, verbunden mit weiteren Ge-

denkfeiern, Gütersloh, die Partnerstadt von Rshew. Weitere Stationen in Verbindung mit der Skulpturenreise waren dann auf dem Weg durch Europa der Lustgarten vor dem Berliner Dom, das Museum Krolikarnia in Warschau und Minsk.

Die Bürgermeisterin von Rshew, Natalia Worobjowa deutete in einer eindrucksvollen Rede bei der Enthüllung der Skulpturen auf dem Gelände des Friedensparkes dieses Kunstwerk als Verkörperung des Gedenkens, der Schmerzen und des Leides, als Aufruf zu Frieden und Menschlichkeit. So wurde die Skulptur der Mutter vor das Eingangstor zum deutschen Friedhof in linker Position zur Skulptur des Vaters aufgestellt, wie es Käthe Kollwitz auch für den Aufstellungsort ihres Werkes am Grab ihres gefallenen Sohnes in Belgien konzipiert hatte. Zugleich blicken die beiden Figuren auch auf die Grabstätten der sowjetischen Kriegstoten und überwinden damit mögliche nationalistische Zuweisungen.

#### Literatur

Carell, Paul (1966): Verbrannte Erde. Schlacht zwischen Wolga und Weichsel. Berlin u. a.: Ullstein.

Alexandrowitsch Kondratjew, Oleg (2001): Die Schlacht von Rshew: Ein halbes Jahrhundert Schweigen. Aus dem Russ. übertr. von Ljudmila und Emil Kühlein. Für das Kuratorium Rshew hrsg. von Ernst-Martin Rhein

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

und Karl Sattle. 2., verb. und erw. Aufl. München: Arethousa.

#### **Internetquellen**

<http://www.volksbund.de/meldungen/meldungen-detail/artikel/zeichen-der-versoehnung-in-schwieriger-zeit.html> (abgerufen am 05.10.2014, 22.45 Uhr)

<http://www.volksbund.de/meldungen/meldungen-detail/artikel/band-des-erinnerns.html> (abgerufen am 05.10.2014, 21.05 Uhr)

#### **Abbildungen**

Fotos: Jutta Ströter-Bender (2014)

#### **Information: 1953-2013: 60 Jahre schulische und außerschulische Jugend- und Bildungsarbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.**

Im Jahr 1953 liegen die Anfänge der Jugendarbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., als der Jesuitenpater Theobald Rieth zum ersten Mal Jugendliche aus verschiedenen Nationen auf einer entstehenden Kriegsgräberstätte im belgischen Lommel zusammenführte.

Als anerkannter Träger der freien Jugendhilfe ist der Volksbund 60 Jahre später die weltweit einzige mit der Kriegsgräberfürsorge betraute Organisation, die diese hoheitliche Aufgabe mit schulischer und außerschulischer Jugend- und Bildungsarbeit verbindet.

Neben den seit 1953 organisierten Internationalen Workcamps in den Sommerferien betreibt der Volksbund heute vier Jugendbegegnungs- und Bildungsstätten in Ysselsteyn/Niederlande, Lommel/Belgien, Niederbronn/Frankreich und auf der Insel Usedom in Deutschland. Eine weitere Bildungsstätte in Halbe, in der Nähe von Berlin, wird in diesem Jahr ihren Betrieb aufnehmen. Unter dem Motto „Arbeit für den Frieden“ treffen sich jährlich über 18.000 junge Menschen aus verschiedenen Ländern, um sich gegenseitig kennenzulernen, gemeinsam auf Kriegsgräber- und Gedenkstätten zu arbeiten und sich mit der europäischen Geschichte auseinanderzusetzen.

Hinzu kommen vielfältige Projektmöglichkeiten im Inland sowie Ausstellungen. Ehrenamtliches Engagement junger Menschen ermöglicht der Jugendarbeitskreis.

Weitere Informationen und Kontakt unter [www.volksbund.de](http://www.volksbund.de)

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt

## Das Mahnmal „Trauernde Eltern“ auf dem Soldatenfriedhof in Rshew

Rede von Gudrun Fritsch

20. September 2014

Liebe Angehörige der Gefallenen! Sehr geehrter Herr Botschafter Freiherr von Fritsch! Sehr geehrter Frau Bürgermeisterin! Sehr geehrter Herr Präsident Meckel! Sehr geehrter Herr Präsident a. D. Führer! Sehr geehrte Damen und Herren!

„2014“, welch ein historisch umfassendes Ge-

denkjahr? Wir denken intensiv über den Ersten Weltkrieg, in dem neun Millionen Soldaten und sieben Millionen Zivilisten starben, nach 100 Jahre liegt das zurück. Wir schlagen eine Gedächtnisbrücke in das Jahr 1939. 75 Jahre liegt es zurück, dass Deutschland unter Bruch des Hitler-Stalin-Paktes Polen überfiel



Denkmal „Trauernde Eltern“ von Käthe Kollwitz vor dem Eingang des deutschen Kriegsgräberfriedhofes, Rshew am Tag der Enthüllung 20. September 2014. Foto: J. Ströter-Bender (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

und den Zweiten Weltkrieg mit 55 Millionen Toten verursachte. Mit dieser Brücke sind wir inmitten unseres heutigen Zusammenfindens und bei der Künstlerin, die am 21. Februar 1944 folgende weitsichtige Erkenntnis formulierte: „... das Schlimmste von allem ist, daß ein jeder Krieg seinen Antwortkrieg schon in der Tasche hat.“ Der Zweite Weltkrieg war da in seine besonders blutige letzte Phase eingetreten und der erstgeborene Enkel, Peter, war als Soldat hier vor Rshew zu Tode gekommen. Käthe Kollwitz erkannte den Zweiten Weltkrieg als Ausgangspunkt weiterer Kriegskonflikte und als „Antwortkrieg“, den der Erste Weltkrieg „schon in der Tasche“ hatte. Im Ersten Weltkrieg hatte sie bekanntermaßen der „schwerste Schlag“ ihres Lebens getroffen, als der jüngste Sohn, Peter, im ersten Kriegsjahr in Belgien fiel, und mit ihm neun Millionen Kameraden und noch viele Millionen Unglückliche und Zerstörte, wie die Mutter in ihrem Tagebuch zum Ausdruck brachte.

Für diese präzedenzlosen Massentoten und die gebrochenen Hinterbliebenen musste eine Sprache des öffentlichen Gedenkens gefunden werden. Eine Replik der Formensprache, die die schmerz erfüllte Mutter und bedeutende Künstlerin, Käthe Kollwitz, geschaffen hat, weihen wir heute auf diesem Soldatenfriedhof in dieser Feierstunde ein. Das ausgehende 19. und beginnende 20. Jahrhundert hat einen Gefallenenkult mit Siegestsäulen an zentralen Plätzen in den Städten und die überkommenen Schlachten- und Feldherrnmonumente

entwickelt. Diese Symbolik wurde allmählich durch den Unbekannten Soldaten abgelöst. Darüber hinaus verband sich am Ende des Ersten Weltkrieges die allgemeine Totentrauer mit dem Siegeskranz, der den Beitrag der Helden zur Wiedergeburt des Vaterlandes pries. Käthe Kollwitz hat mit dieser Floskel gebrochen und eine individuelle, ergreifende Form gefunden: In der Mutter ist sie selbst, im Vater ihr Mann Karl dargestellt.

Bereits Anfang Dezember 1914 fasste Käthe Kollwitz den Plan zu einem Denkmal, erst 18 Jahre später, nach unendlich schmerzhaften Unterbrechungen realisierte sie dieses Vorhaben. Der mühevollen Schaffensprozess gestaltete sich streckenweise tränenreich und quälend. Zwei wesentliche Gründe für das hart erarbeitete Gestaltungskonzept sind aufzuzeigen: An aller erster Stelle die persönliche seelische Auseinandersetzung wegen ihres willfährigen Verhaltens dem Sohn gegenüber, als der erst 18-jährige Peter den Vater drängte, seine Einwilligung zu geben, sich zum freiwilligen Frontdienst zu melden. Der Vater lehnte dieses Vorhaben dezidiert ab, während die Mutter verständnisvoll dem Sohn in seiner Bereitschaft, das Vaterland zu verteidigen, zur Seite stand. Sie überredete den Vater zur Einwilligung. Der zweite Grund ist das erwähnte künstlerische Umdenken.

In Bezug auf das Gesamtwerk von Käthe Kollwitz wird das endgültig fertig gestellte Mahnmal „Trauernde Eltern“ als die weltweit anerkannte Trauerformel betrachtet. Nichts ist

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

stärker als sich für die Realisierung einer Idee einzusetzen, die der ehemalige Präsident des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V., Herr Reinhard Führer, verfolgte: Eine Replik vom trauernden Elternpaar aus dem Jahr 1932, welches Käthe Kollwitz gemeinsam mit ihrem Ehemann, Dr. Karl Kollwitz, auf dem deutschen Soldatenfriedhof – damals in Roggevelde in Flandern, auf dem der 18-jährige Sohn Peter seine letzte Ruhestätte gefunden hatte – aufstellte. Im Gedenkjahr 2014, das an die zwei Weltkriege erinnert, wird diese Idee Wirklichkeit. Mit Zustimmung und durch Zusammenarbeit der Erbegemeinschaft von Käthe Kollwitz, (angegeben wird der Todestag am 22. September 1942 und mit ihm Millionen russischer und deutscher gefallener Soldaten) gedenken wir heute nach 72 Jahren des weltkriegerisch-sinnlosen Massensterbens.

Die engen Familienangehörigen (die Enkel Jutta, Jördis und Arne) mit eingeschlossen in unser Gedenken ergibt sich dennoch die Frage: Was würde wohl Käthe Kollwitz selbst zu diesem heutigen Ereignis sagen und zu diesen Repliken? Mit ziemlicher Sicherheit darf behauptet werden, sie wäre damit einverstanden, denn aus ihren zahlreichen Aufzeichnungen geht hervor, wie sehr sie unter den beiden sich wiederholenden Schicksalsschlägen litt. Mit der Reise nach Roggevelde vom 21. bis 31. Juli 1932, verbunden mit der Aufstellung der beiden Figuren Mutter und Vater, sah Käthe Kollwitz ihr künstlerisches

Lebenswerk erfüllt, und so endete für sie ihr Schaffensprozess des emotional extrem belasteten plastischen Werks, das von heftigen körperlichen wie seelischen Schmerzen gekennzeichnet war. Bis in die Gegenwart gelten sowohl Mutter- als auch Vaterfigur durch ihre überzeugend ergreifende und zeitlose Formensprache als Symbole des Leids und Trauer schlechthin.

Bestimmt würde Käthe Kollwitz interessieren, von wem und wie die Repliken geschaffen wurden und vor allem aus welchem Material. Nicht selbstverständlich, aber sehr klug, wurde das gleiche Material, nämlich belgischer Hartkalkstein verwendet und nicht, wie seit 1932 in der Literatur fälschlich genannt, belgischer Granit. 2013 erhielt die belgische Firma: N. V. Renier Natursteen in Aarschot den Auftrag, diese Repliken zu fertigen. Dieser Steinmetzbetrieb wurde 1902 von François Renier gegründet und ist immer ein Familienbetrieb geblieben, heute in vierter Familiengeneration.

Bereits die originalen Elternfiguren auf dem heutigen deutschen Soldatenfriedhof in Vladslo, vormals in Roggevelde, sind nicht von der Hand der Künstlerin aus dem belgischen Hartkalkstein gehauen, denn ihr zeitlich sehr begrenztes Bildhauerstudium an der Académie Julienne in Paris 1904 reichte nicht, um sich darin auszubilden. Darüber hinaus war die bereits 65-jährige körperlich nicht in der Lage, diese schwere handwerkliche Tätigkeit zu leisten. Sie beauftragte zwei ihr

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

bekannte Bildhauerkollegen damit, nach den Modellen aus Gips, die eigentlich auch schon Repliken von den Originalentwürfen in Ton waren, den Stein zu schlagen. Diese Tatsache tut der Bedeutung dieser international anerkannten Trauerformel keinen Abbruch. Im Gegenteil, die künstlerischen Ausdrucksqualitäten wie Liebe, Empathie und Trauer, von Käthe Kollwitz geleistet, blieben in eindrucksvoller Weise erhalten.

Welche Ausdrucksqualitäten in den spröden belgischen Hartkalkstein umgesetzt werden sollten, zeigt ein Brief von Käthe Kollwitz aus dem Sommer 1932: „Sie schreiben da unter anderem etwas, was mich sehr freute, nämlich dass sie das leise Lächeln um den Mund der Mutter gesehen haben. Das hat der Bildhauer nicht herausgearbeitet, es lag mit an dem Material. Ein heller Fleck im Stein hat den Ausdruck dort etwas verändert. Da ist nun nichts zu machen. Aber ich freu mich, daß Sie es sahen.“

Die Angehörigen, die zu den Gräbern ihrer gefallenen Väter, Onkel und Großväter reisen, sind aufgefordert, dieses nachgebildete Denk- und Mahnmal zu beurteilen.

Lassen Sie mich bitte einen weiteren Gesichtspunkt für das Einverständnis von Käthe Kollwitz zu der Aufstellung der Repliken ihrer Trauernden Eltern hier in Rshew aus persönlicher, langjähriger Beschäftigung mit der Künstlerin hinzufügen. Käthe Kollwitz erlebte schon zu Lebzeiten eine herausragende Aner-

kennung in der Sowjetunion: Sie ist die einzige deutsche Künstlerin, die zu Lebzeiten drei wichtige Ausstellungen in Russland 1924 und anschließend eine Einladung zum zehnten Jahrestag der Oktoberrevolution 1927 erhielt, der sie auch folgte und nach Rückkehr in ihrem Tagebuch festhielt: „...Rußland berauschte mich.“ Zur Ehrung ihres 60. Geburtstages fand 1928 eine Ausstellung in der Sowjetunion statt, die von Moskau ausgehend nach Leningrad und Kasan reiste. Schließlich wurde noch 1932, kurz vor Hitlers Machtergreifung, eine weitere, 142 grafische Werke umfassende Einzelpräsentation gezeigt, die schicksalhafte Konsequenzen für Käthe Kollwitz nach sich zog, denn die Nationalsozialisten charakterisierten sie als „nicht systemkonforme“ Person, ja geradezu als ein Sicherheitsrisiko. Die Sowjetunion und das heutige Russland gehören zu den Ländern, in denen das grafische Werk von Käthe Kollwitz intensiv zur Kenntnis genommen wurde. Das plastische Werk dagegen ist bis heute völlig unbekannt. Mit der Aufstellung des trauernden Elternpaares hier auf dem Soldatenfriedhof in Rshew sollte sich dies ändern. Vielleicht besonders im Jahr 2017 anlässlich der 100-jährigen Wiederkehr der Oktoberrevolution, das zugleich das Jahr des 150. Geburtstages von Käthe Kollwitz ist. Die deutschen Kollwitz-Museen arbeiten intensiv an diesem Thema. In Berlin fand 2012 die Ausstellung: „Käthe Kollwitz – Bildhauerin aus Leidenschaft“ statt. Das Kölner Muse-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

um wird demnächst das Werkverzeichnis der Plastik von Käthe Kollwitz beenden und mit einer Ausstellung präsentieren.

Abschließend und zusammenfassend möchte ich hervorheben: Käthe Kollwitz wandelte sich in harten seelischen Auseinandersetzungen von anfänglicher Begeisterung für die kriegerische Verteidigung des Vaterlandes zur glühenden Pazifistin. Als solche hoffte sie im Jahr 1924 – zum zehnten Jahrestag des Ersten Weltkriegsausbruchs – auf ihrem berühmten Plakat die Jugend der Welt unter dem Schwur „Nie wieder Krieg“ zu vereinen. 20 Jahre später war dies der düsteren Erkennt-

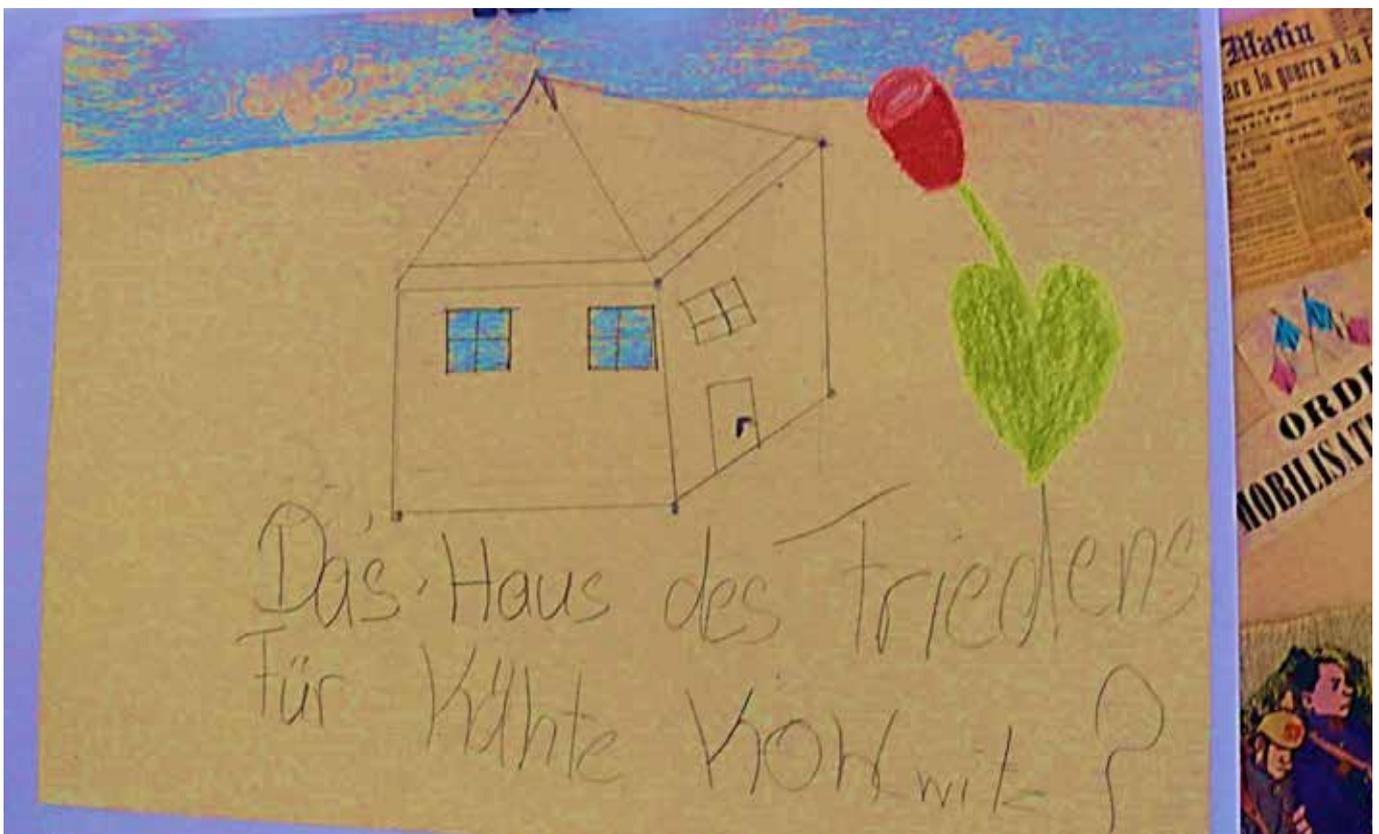
nis gewichen, dass allgemeiner Frieden zwar ein unvermindert wichtiger Vorsatz, aber oft genug nicht mehr als ein frommer Wunsch bleibt. Das wissen wir gegenwärtig allzu gut. Wird doch augenblicklich der Alltag vieler Millionen Menschen von kriegerischen Auseinandersetzungen der Mächtigen bestimmt.

#### Abbildungen

Fotos: Jutta Ströter-Bender (2014)

#### AutorIn

Dr. Gudrun Fritsch Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Käthe-Kollwitz-Museums Berlin.



Ausstellung in Rshew: Letter-ART Werk mit Widmung an Käthe Kollwitz. 1. Klasse. August Macke Schule Meschede (Projektbegleitung D Dr. Annette Wiegelmann-Bals). Foto: J. Ströter-Bender (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt

#### Zum 100. Todestag des Malers August Macke (1887-1914) – Die Letter-ART Ausstellung „Remember 1914-1918“ in der Kirche St. Marien in Bonn

Jutta Ströter-Bender

Zu den UNESCO Gedenktagen für die Jahre 2014-2015, die von der UNESCO-Generalkonferenz im Oktober 2013 benannt wurden, gehört auch der hundertste Todestag von August Macke. Diese Gedenktage sollen die Erinnerungen an bedeutende Persönlichkeiten und historische Ereignisse im nationalen und internationalen Bewusstsein wachrufen und vertiefen. Der deutsche Künstler August Macke fiel bereits im zweiten Kriegsmonat im Alter von 27 Jahren, am 26. September 1914 bei Pertheslès-Hurlus, Champagne.

Das Nachwirken der Werke dieses Gründungsmitgliedes der Künstlergruppe Blauer Reiter ist bis in die Gegenwart, vor allem im

deutschsprachigen Raum, ungebrochen. Einige seiner Gemälde, so beispielsweise das Werk „Mädchen unter Bäumen“ (1914), nehmen im kollektiven Bildgedächtnis der Kunst des 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle ein. Die Stadt Bonn war bereits seit dem Jahre 1900 Lebensmittelpunkt von August Macke gewesen. Von seinem späteren Atelier aus bot sich ein Blick auf die nahe Marienkirche, die er im Laufe der Jahre in vermutlich 13 Werken festhielt. Seine Ansichten der Marienkirche hängen bis heute als Kunstdrucke in zahlreichen Wohnungen des Viertels und haben langfristig eine identitätsstiftende Wirkung für die BewohnerInnen des „Macke-Viertels“ entfaltet.



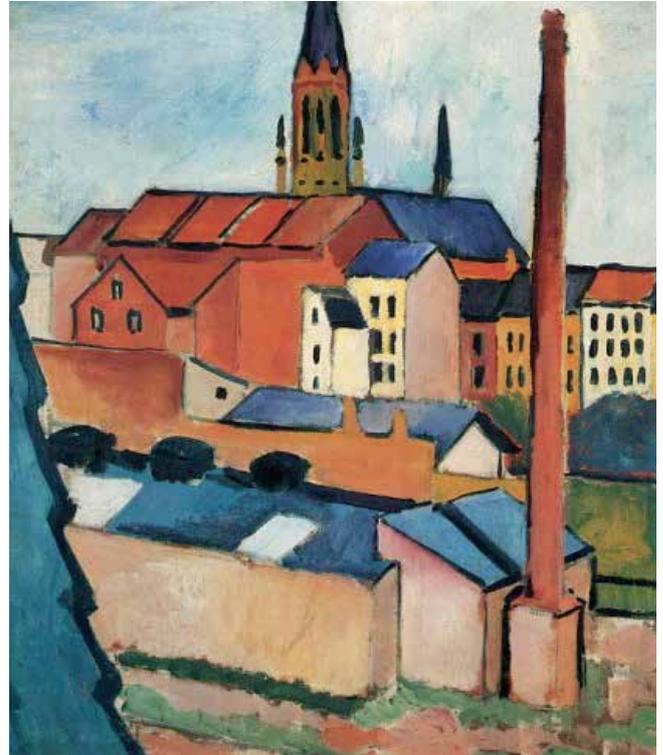
Letter-ART Werke zu August-Macke. Primarstufe (Projektleiterinnen PD Dr. Annette Wiegmann-Bals und Ilona Tenhardt-Schuh). Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt



St. Marien, Bonn. Foto: J. Ströter-Bender (2014)



August Macke. Marienkirche in Bonn mit Häusern und Schornstein (1911). Foto: J. Ströter-Bender (2014)

In Kooperation mit dem Museum August Macke Haus, Bonn (das ehemalige Wohn- und Atelierhaus des Künstlers in den Jahren 1911-1914) und der August-Macke-Schule, Europaschule, Bonn, hatte das Letter-ART Projekt die Einladung erhalten, den Gedenkgottesdienst in der katholischen Marienkirche (im heutigen „Macke-Viertel“, Adolfstraße 28, 53111 Bonn) am 28. September 2014 mit einer Ausstellung in den Seitenschiffen zu umrahmen und bis zum 23. Oktober auszustellen. Wiederum präsentierten Studierende der genannten kooperierenden Universitäten sowie Schülerinnen und Schüler aus Deutschland,

Frankreich, Belgien, der Türkei und auch Syrien (aller Altersstufen) ihre kreativen Erinnerungskommentare zum Ersten Weltkrieg oder auch zum Krieg im Allgemeinen auf Versandtaschen.

Die „wilde“ partizipatorische Hängung der Letter-Art Werke erfolgte in der Marienkirche direkt vor den großformatigen Bildtafeln eines neugotischen Kreuzweges, dessen goldene Hintergründe die Werke der Studierenden und der SchülerInnen überragten. Hier erhielten die zum Teil bewegenden Bildkommentare eine vertiefte Dimension, erinnerten sie

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

doch viele Besucherinnen und Besucher auch an die Leidensstationen Christi und an die aktuellen Kriegssituationen in der Ukraine und im Nahen Osten sowie an die Friedenssehnsucht vieler Menschen. Ebenso wurden in dieser Ausstellung zahlreiche Letter-ART Werke mit unterschiedlichsten Zitaten und Sehweisen dem Gedenken an August Macke gewidmet.



Letter-ART Wände. Kirche St. Marien, Bonn.  
Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

Es vertiefte sich die Beobachtung, dass mit der kuratorischen Praxis der Letter-ART Wanderausstellung unmittelbare und direkte Zugän-

ge Generationen- wie Schichten übergreifend geöffnet werden können, weil mit der Methode einer demokratischen „Massen-Aufhängung“ von künstlerisch gestalteten Versandtaschen keine hoch kulturellen Barrieren entstehen. Zahlreiche Schulklassen besuchten die Ausstellung.

Die enge Verbindung von Macke mit dem gleichfalls 1916 im Krieg gefallenen Künstler Franz Marc ist bis Januar 2015 Gegenstand einer Ausstellung im Kunst Museum Bonn „August Macke und Franz Marc. Eine Künstlerfreundschaft“. Das August Macke Haus zeigt ergänzend dazu die Ausstellung: August Macke. „Das (verlorene) Paradies.“

#### **AutorIn**

Jutta Ströter-Bender, Hochschullehrerin, lehrt seit 2000 Kunst, Didaktik, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut Kunst, Textil und Musik, Universität Paderborn. Kooperation mit UNESCO-Welterbestätten und der Deutschen UNESCO-Kommission. Seit 2008 Gründungsmitglied der bundesweiten Forschungsgruppe und des Arbeitskreises World Heritage Education (WHE). Zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik. Seit 2009 Gründerin und Herausgeberin der Internet-Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“. Initiatorin des Museumskofferprojektes für das Welterbe, Ausstellungen mit Studierenden im In- und Ausland. Aktuelle

## III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Ausstellungen im Letter-ART Projekt

Forschungen zur Erinnerungskultur mit dem  
Projekt Remember 1914-1918.

### **Abbildungen**

Fotos: Jutta Ströter-Bender (2014)

### **Kontakt**

[stroeter@zitmail.uni-paderborn.de](mailto:stroeter@zitmail.uni-paderborn.de)

#### **Erfahrungen über das Letter-ART Projekt an der Gustav W. Heinemann Schule, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Lernen und Ganzheitliche Entwicklung“**

**Ilona Terhardt-Schuh**

Im ersten Halbjahr des Schuljahres 2013/2014 lernten die SchülerInnen der Klassenstufe 4-5 in der AG „Farbenrausch“ die Entstehung des Farbkreises aus drei Primärfarben kennen. Darauf aufbauend folgte die AG über Claude Monet. Die Basis bildete zu diesem Thema das Buch von Frau Prof. Dr. Ströter-Bender „Claude Monet im Kunstunterricht“ (Jutta Ströter-Bender, „Claude Monet im Kunstunterricht“ Kreative Ideen für die Grundschule, Auer Verlag, 2006: 11).

Ich gestaltete ebenfalls einen Museumskoffer über Monet. Dadurch erleichterte ich meinen SchülerInnen den Zugang zu diesem Thema. Die Kinder übten die verschiedensten Maltechniken der Impressionisten ein. Zu Anfang bestanden die Schwierigkeiten darin, dass die Neigung zum plakativen Farbauftrag vorherrschte und sie sich schrittweise der neuen Malweise annähern mussten. Nach einigen Übungen waren sie damit sehr vertraut und experimentierfreudig. Die Anregung, einen Maler in den Unterricht einzuladen, griff

ich auf und lud zu Beginn des Halbjahres den bekannten Westerwälder Maler und Kunstpädagogen Uwe Langnickel aus Elgert zu mir in den Unterricht ein. In dieser Zeit beschäftigten wir uns mit dem Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“. Herr Langnickel gab den Kindern als Maler noch verschiedene wertvolle Impulse zu ihren kleinen Kunstwerken „Abschied“. Monet lebte zur Zeit des Ersten Weltkrieges, thematisierte ihn aber nicht in seinen Bildern. Der Bahnhof von Saint Lazare schien mir dennoch als Grundlage für die Schülerarbeiten zum Thema „Abschied“ sehr geeignet, da der Bezug zum kindlichen Alltag miteinbezogen werden konnte.

Dazu schrieb ich folgende Phantasiegeschichte:

#### **Abschied**

*„Es ist ein kalter Wintertag. Nebel liegt in der Luft. Menschen drängen sich auf dem Bahnsteig. Viele von ihnen tragen eine Uniform. Sie werden begleitet von Frauen in langen Kleidern und ihren*

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

*Kindern, die auch ihre Sonntagskleidung angezogen haben. Es herrscht große Aufregung im Bahnhof. Angst begleitet diese Menschen. Wann sehen sie ihre Frauen, Kinder, Ehemänner, Brüder, Onkel oder Väter wieder? Auch Claude Monet bringt seine beiden Söhne zur Eisenbahn. Mit schwerem Herzen müssen sie sich trennen und die Söhne in ein ungewisses Leben verabschieden. Die schöne Zeit, die sie gemeinsam in Giverny verbracht haben, bleibt als Erinnerung in ihrem Herzen bestehen, genauso wie die Gedanken an seine geliebte Frau Alice, die drei Jahre zuvor verstarb. Es herrscht Krieg, grausamer Krieg in Europa und in weiten Teilen der Welt. Die Lokomotiven schnaufen. Ganz viel Dampf kommt aus den Schornsteinen der Dampflokomotiven. Es ertönt ein Pfiff; der Abschied ist da. Die uniformierten Männer steigen in den Zug. Sie sind stolz, zugleich aber auch traurig über den Abschied. Frauen und Kinder bleiben zurück. Die Reise ins Ungewisse beginnt. Der Bahnhof ist in Dampf und Nebelschwaden getaucht. Menschen werden unsichtbar. Nur die schwarze Lokomotive ist schemenhaft zu erkennen. Was erwartet die Menschen? Die Heiterkeit und Leichtigkeit der letzten Jahre ist verschwunden. Wohin wird sie die Reise führen?“*

(Autorin: Ilona Terhardt-Schuh)

Diese Bilder bildeten den Ausgangspunkt, um das Thema Abschied von einem geliebten Menschen zu visualisieren. Damit keine Ängste, trotz täglicher, für Kinder oftmals grausam dargestellter Kriegsberichtserstattungen,

über Krisenherde dieser Welt aufkeimen, bestand als Mittelpunkt meiner Geschichte, die aus dem Bahnhof herausfahrende Dampflokomotive. Hinzu kam noch, dass diese Thematik auf einem Briefumschlag gestaltet wurde. Ich wollte eine Realisierung der subjektiven Erfahrungen meiner SchülerInnen durch erworbenes Sachwissen über Monet erreichen, um ein kritisches und reflektorisches Potential altersgemäß bewusst zu machen und gleichzeitig die Kreativität anzuregen. Das ist einigen meiner Schüler/Innen besonders gut gelungen. In dieser Doppelstunde malten sie sich frei, einige schafften bis drei Werke in dieser Zeit. Ein Schüler wurde mit jedem Bild in seiner Umsetzung freier und kreativer, mit einer unbekanntem Schnelligkeit und Arbeitseifer. Seine Zufriedenheit über seinen Erfolg spiegelte sich in seinen Gesichtszügen wider. Eine weitere Letter-ART Arbeit bildete die



Gruppenbild mit Uwe Langnickel, Ilona Terhardt-Schuh und SchülerInnen zum Thema „Abschied“.

Foto: I. Terhardt-Schuh (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

Friedenstaube. Sie ist das älteste und bekannteste Symbol für ein gewaltloses Miteinander. Dadurch konnte ich einen Bezug zum Alltag meiner SchülerInnen herstellen, um Streit, Aggressionen und Spannungen untereinander zu thematisieren. Der ästhetische Gestaltungsprozess der Friedenstaube mit dem Öl-zweig sollte bei meinen Schülern/Innen die Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Erlebnisfähigkeit steigern. Ferner galt die Taube auch als möglicher Nachrichtenüberbringer im Ersten Weltkrieg (Vgl.: [de.wikipedia.org/wiki/Brieftaubenfotografie](http://de.wikipedia.org/wiki/Brieftaubenfotografie)). Tauben haben für Kinder nichts mit realem Krieg zu tun, der wiederum innere Unruhen oder Ängste hervorrufen könnte. Die Grundlage zum Einstieg in diese Umsetzung bildete die „Phantasie-reise“ (Vgl.: Jutta Ströter-Bender, „Claude Monet im Kunstunterricht“ Kreative Ideen für die Grundschule, Auer Verlag, 2006, S. 46.). Der darin beschriebene Vogel wurde zu einer Friedenstaube, um den Bogen zum Thema spannen zu können. Es entstand ein reger Gedankenaustausch der Kinder untereinander, indem sie eigene Erlebnisse der Gruppe mitteilten. Mit viel Freude gestalteten sie im Anschluss ihre Friedenstaube im Monet-Stil. Eine weitere Letter-Art Arbeit gestalteten die Schüler/Innen der Klassenstufe 3-4 zum Thema: „Wünsche für eine friedliche Welt“. Der Einstieg in das Thema bildete die Phantasie-reise: „Der Wunschbrunnen“ (Vgl.: Stefan Adams, Fantasiereise für Jugendliche, Books

on Demand GmbH, Norderstedt, 2007, S. 105). Über die verschiedenen Streitigkeiten der Kinder untereinander spannte ich den Bogen für eine zufriedene und streitlose Welt. Sie wurden aufgefordert, positive Wünsche aus ihrem direkten Erfahrungsumfeld zu formulieren. Es fand ebenfalls ein Transfer der eigenen Wünsche in Bezug auf die Welt statt. Dadurch hatten sie die Möglichkeit, sich auch mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen, was es bedeutet, untereinander zu streiten, zu hungern wie Kinder in manchen Ländern der Welt, keine Schule besuchen dürfen und dadurch wichtige Kulturtechniken nicht erlernen zu dürfen. Der Prozess der Achtsamkeit im täglichen Miteinander sollte bei den SchülernInnen angeregt werden.

Die Formulierungen wurden aufgeschrieben und jedes Kind schrieb diese auf Stoff. Wie bereits beschrieben, wählte ich die Friedenstaube, die jedes Kind als Bleistiftzeichnung aufmalen und ausschneiden konnte. Dadurch wurde ein Bezug zu diesem Thema hergestellt, versprachlicht und bildnerisch umgesetzt. Fertigkeiten des Ausschneidens und Aufklebens wurden eingeübt. Durch das Ausmalen einer Weltkugel sollte den Kindern der Bezug zur gesamten Erde sowie Kindern der Welt verdeutlicht werden.

Trotz des Herunterbrechens des Bezuges zum Ersten Weltkrieg auf die Erfahrungsbereiche der SchülerInnen muss ich abschließend feststellen, dass das Projekt für unsere Kinder

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Ausstellungen im Letter-ART Projekt

sehr anspruchsvoll war. Sie arbeiteten mit großer Begeisterung und es wurde erfolgreich durchgeführt.

Am 03. Und 04. Mai 2014 hatte ich die Möglichkeit, diese Letter-ART Arbeiten mit weiteren von mir und meiner Tochter, Studentin an der Universität Paderborn, im Rahmen der Neuwied-ART „Kunst im Karree“ auszustellen. Die Resonanz der Besucher übertraf meine Erwartungen. Viele blieben vor dieser Wand stehen und beschäftigten sich mit

den einzelnen Werken. Ältere Besucher fanden über die eigene Familiengeschichte einen Zugang und zeigten sich sehr berührt. Viele Betrachter suchten auch das persönliche Gespräch mit mir und hatten viele offene Fragen zur Vorgehensweise, stellten auch Parallelen zur augenblicklichen Situation her. Für mich war es ein sehr bereicherndes Wochenende sowie Projekt.

#### Abbildungen

Fotos: Ilona Terhardt-Schuh (2014)



Letter-ART Wand in der Ausstellung „Kunst im Karree“, Neuwied/ Rhein. Foto: I. Terhardt-Schuh (2014)

#### **Zum Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ – Zur Dominanz von Bildtraditionen**

**Jutta Ströter-Bender**

Das Letter-ART Projekt, welches seit 2013 als international angelegtes Austausch- und Ausstellungsforum von Heranwachsenden, Studierenden und KünstlerInnen eine neue Form der Erinnerungskultur an den Ersten Weltkrieg mit Friedensgedanken der UNESCO initiiert, öffnete bereits in den ersten Monaten unerwartete Einsichten und Fragen zur kunstpädagogischen Vermittlungsarbeit im Kontext europäischer Erinnerungspraxen.

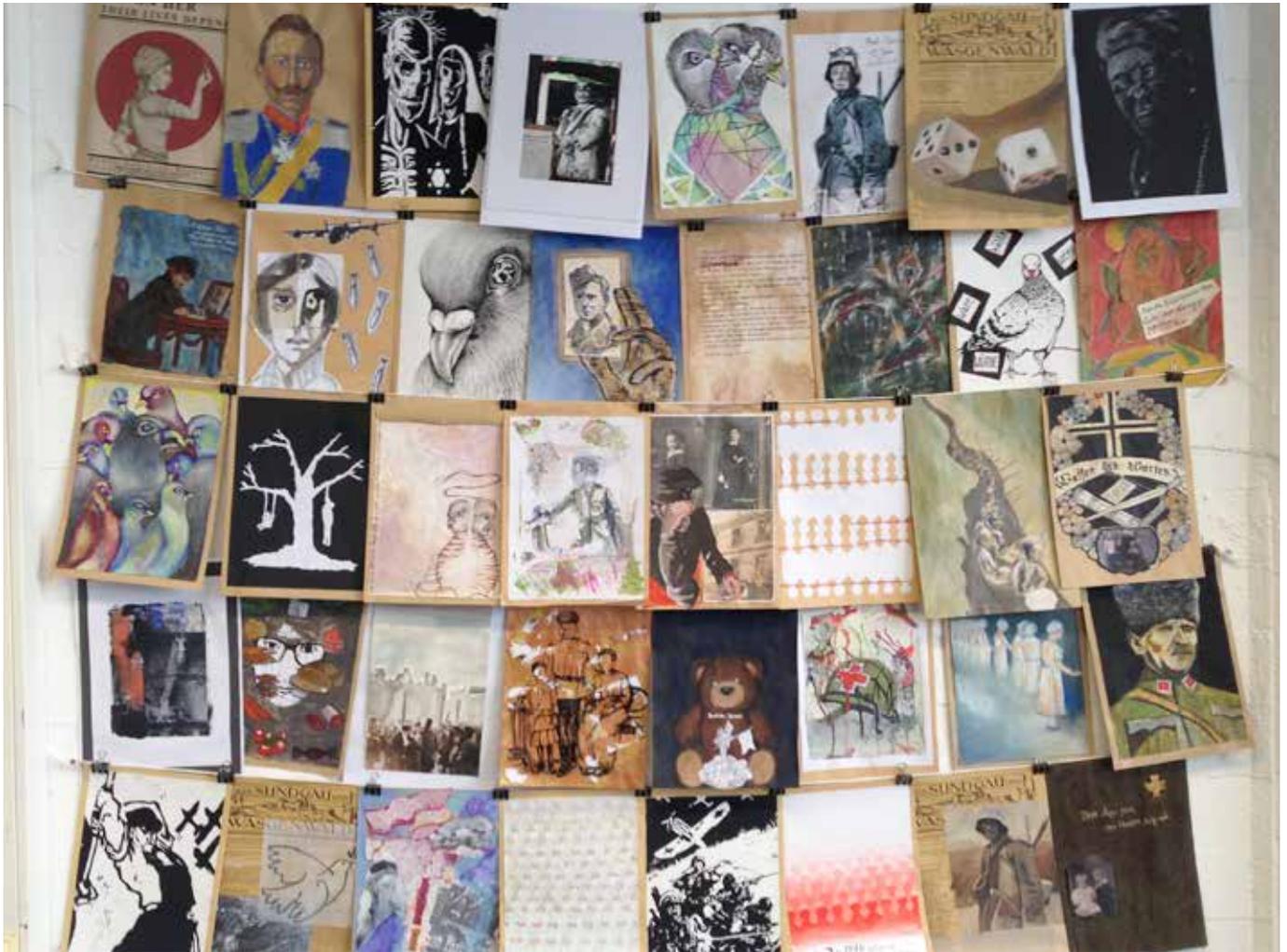
Im Fokus stand das ästhetische Arbeiten mit verschiedensten Medien und Materialien, das jedoch thematisch und motivgeschichtlich an Ebenen einer historischen Epoche anknüpfte, welche bisher weitgehend in der eigenen Biographie weder konkret erfahren noch bewusst empfunden oder reflektiert worden war. Direkt zeigte es sich in den Projektvorbereitungen, dass die Erinnerungsspuren an den Ersten Weltkrieg im übergreifenden Generationengedächtnis bei den aus Deutschland kommenden Projektpartnern weitgehend von den dramatischen Folgen des Zweiten Weltkrieges überlagert sind (vgl. Hettling, Echtenkamp 2013). Der Erste Weltkrieg erscheint unendlich fern, – anders, als beispiels-

weise in Großbritannien und Frankreich, wo dieses Erbe an den Great War/ Grande Guerre intensiv, – und auch in den Schulen emotionalisiert und mit eindeutig nationalistischen Tendenzen gepflegt wird. In diesem Kontext kann mit Blick auf die Bestrebungen zur Bildung einer europäischen Identität durchaus kritisch mit Welzer/Lenz im Diskurs über den „Krieg der Erinnerungen“ in der europäischen Gedächtniskultur festgestellt werden: „Bezugnahmen auf gefühlte und reale Vergangenheiten haben weitreichende Folgen für die Begründung kultureller und sozialer Zugehörigkeiten“. (Welzer, Lenz 2007: 7)

Die divergierenden nationalen Gedenktraditionen traten deutlich im Projektverlauf in den multinationalen Gruppen hervor, dies vor allem im Rahmen der Motivfindungen und in der Entwicklung kreativer Strategien. Konnten junge Erwachsene und Jugendliche, so aus Frankreich, Belgien, Russland und der Türkei konkret an familiäre Erzählungen und zum Teil auch sehr selbstbewusst an ethnische Erinnerungskulturen (z.B. als Russlanddeutsche) anknüpfen, erwies sich für deut-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Reflexionen im Letter-ART Projekt



Letter-ART Ausstellung. Kunst-Silo. Universität Paderborn. Februar 2014. Foto: J. Ströter-Bender (2014)

sche Jugendliche der Erste Weltkrieg als eine Art historisches Nebelland, über das kaum noch etwas im konkreten Bewusstsein, sei es durch Wissen, Kunst- und Kulturerfahrungen oder durch tradierte Erinnerungen vorhanden oder abrufbar erschien, – und daher nicht mit realen Lebenserfahrungen in Verbindung gebracht werden konnte.

Auch in der Wahrnehmung der Biografien

bekannter KünstlerInnen, die durch den Ersten Weltkrieg eine weitgehende Prägung erfahren hatten, erschienen bis zu der Arbeit in den Vorbereitungen des Letter-ART Projektes diese historischen Aspekte weitgehend ausgeblendet. Beispielsweise erstaunte, dass die Generation der Bauhaus-KünstlerInnen durch Erfahrungen im Ersten Weltkrieg geprägt wurde. Die im Letter-ART Projekt angeregten

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Ortsbegehungen von Denkmälern, Friedenskirchen und die mögliche Forschung nach den (durch beide Kriege zerstörten und wieder neu gestalteten) Glocken wurden kaum angenommen. Solche Fragestellungen blieben in der realen Wahrnehmung von öffentlichen Räumen bis auf wenige Ausnahmen weitgehend ausgeblendet. Dies kann durchaus als eine Art von Abwehr einer offiziellen, zum Teil staatlich oder kirchlich dominierten Erinnerungskultur und Symbolpolitik gesehen werden, die vor allem in Deutschland, so Aleida Assmann, nur bedingt geschätzt wird (vgl. Assmann 2013: 78f.).

Eher interessierten sich die beteiligten Projektgruppen weitgehend für die in Bezug auf ihre eigenen Lebenserfahrungen authentischer erscheinenden wie zugleich auf emotional besetztere Themen, so das Schicksal von Frauen, Liebespaaren, für bekannte und unbekanntere Biografien und Anekdoten, Aspekte der Alltagskultur (Hungerwinter), die Geschichte von Landschaftsräumen (Verdun) und das Schicksal der im Weltkrieg eingesetzten Tiere, vor allem der Brieftauben und Pferde.

Die im kollektiven Gedächtnis abgespeicherte Dominanz der vorwiegend schwarz-weiß übermittelten Kriegsphotografien und Filme, die wie ein normativer Filter auf der allgemeinen Erinnerungskultur liegt und diese generationenübergreifend prägt, hat zu einer wirkmächtigen Ästhetik von Kriegsdarstellungen

beigetragen, die auch das Letter-ART Projekt, vor allem zu Anfang, mit zu bestimmen begann. Die Orientierung an den schwarz-weiß oder braun getönten Fotografien der Urgroßeltern und tristen Feldpostkarten vom Flohmarkt, verbunden mit der immensen Fülle an visuellen Informationen zum Grauen des Ersten Weltkrieges, trug unmittelbar dazu bei, dass vor allem die jungen Erwachsenen begannen, ihre Letter-ART Werke in tristen grauen und braunen Farbgebung zu gestalten, auch – um der Ernsthaftigkeit des Themas gerecht zu werden. Erst durch Diskussionen und Reflexionsprozesse wurden differenzierte, farbige Zugänge entwickelt, – was durchaus bewusst und mit Anstrengung gegen die Macht der schwarz-weißen Bilder erarbeitet werden musste. Unterstützend wirkten hier die nachkolorierten Filme zum Ersten Weltkrieg.

Das Letter-ART Projekt stellt somit Möglichkeiten zur Entwicklung einer eigenen reflexiv-ästhetischen Erinnerungspraxis bereit, es verweist auf biografische Forschungsebenen und bisher unbekanntere Wissensbereiche. Das Projekt öffnet, auch für den Kunstunterricht, Möglichkeiten, das eigene Zeitbewusstsein durch intensive Rückblicke auf die frühe Geschichte des 20. Jahrhunderts zu erweitern und dadurch zu erfahren, dass der Austausch über die traumatischen Ereignisse des Ersten Weltkrieges, über noch bis heute nachwirkenden

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

de Brüche und Konfliktfelder, möglicherweise auch dazu beitragen kann „positive Werte und Perspektiven für die Zukunft“ (Assmann 2013: 75), für den noch langwierigen Prozess des europäischen Zusammenwachsens zu gewinnen. –

#### **Literatur**

Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München. C.H. Beck.

Hetting, Manfred; Echternkamp, Jörg (Hg.) (2013): Gefallenengedenken im globalen Vergleich. Nationale Tradition, politische Legitimation und Individualisierung der Erinnerung. München. Oldenburg Verlag.

Schwediwy, Anika (2014): Ästhetische Konstruktion von Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges am Beispiel „Remember 1914-1918“ Projektes. In: World Heritage and Arts Education No. 10 (Digitale Zeitschrift Universität Paderborn). In Drucklegung Sommer 2014.

Welzer, Harald; Lenz, Claudia (2007): Opa in Europa. Erste Befunde einer vergleichenden Tradierungsforschung. In: Welzer, Harald (Hg.): Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis. Frankfurt am Main. S. Fischer Verlag. S. 7-40.

#### **Abbildungen**

Ströter-Bender, Jutta. Letter-ART Ausstellung. Kunst-Silo. Universität Paderborn. 02.2014

#### **Kontakt**

stroeter@zitmail.uni-paderborn.de

### **Die Farbe des Krieges hat grau zu sein – Ästhetische Konstruktion von Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges am Beispiel des Letter-ART Projekts**

Anika Schediwy

#### **Zusammenfassung**

Die folgende Ausarbeitung stellt eine Reflexion des Letter-ART Projektes im Rahmen der Seminarveranstaltung „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden“ dar. Beim Vergleich der Arbeiten der Studierenden und denen der eingesendeten Arbeiten der SchülerInnen einer 5. Klasse aus Deutschland ist ein formal-ästhetischer Unterschied im Bezug auf die Herangehensweise des Ersten Weltkrieges erkennbar. Während die Arbeiten der Studierenden zu Anfang des Projekts im gebrochenen Farbspektrum geblieben sind, sind die Arbeiten der SchülerInnen polychrom gehalten. Aus diesem Vergleich lassen sich zwei Leitfragen ableiten, deren Beantwortung zu einer vorläufigen Ergebnisbetrachtung führt.

#### **Abstract**

The following article is a reflexion about the Letter-Art-project in the framework of the seminar event named “Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden”, which was organized from Prof. Dr. Ströter-Bender in a course at the

University of Paderborn. The comparison of students` and pupils` work, which were made from pupils in a fifth class from a school of Germany, presents a formal-aesthetical difference related to the approach to the First War. The students` work is less coloured compared to the pupils` work. The comparison opens two main questions, which answers followed to a preliminary conclusion.

#### **Ästhetische „Kriegsbetrachtungen“ im Vergleich**

Neben das Einsenden der Arbeiten der SchülerInnen aus den verschiedenen Schulen Deutschlands sowie aus Frankreich und Belgien, die in der Online-Galerie ausgestellt werden, werden ebenso die Arbeiten der Studierenden aus dem Seminar veröffentlicht.

Während der künstlerisch-didaktischen Begleitung im Seminar macht der Vergleich zwischen den Arbeiten der SchülerInnen einer 5. Klasse eines Gymnasiums und denen der Studierenden deutlich, wie unterschiedlich

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

die ästhetische Herangehensweise der Arbeiten ist: Die eingegangenen Arbeiten der SchülerInnen sind polychrom und glitzernd gefasst und thematisieren unter anderem Glühwürmchen und Friedenstauben mit Bezug zum Ersten Weltkrieg. Dahingegen weisen die Studierendenarbeiten anfänglich eine monochrome Farbgebung auf. Nach einem intensiven Reflexionsprozess mit den Studierenden und ihren gestalterischen Konzeptionen hat sich eine erweiterte Farbpalette eingestellt. Nachfragen bezüglich der reduzierten Farbgebung haben ergeben, dass die Beschäftigung mit dem Ersten Weltkrieg nicht an die Lebenswirklichkeit der Studierenden anknüpfe, sodass sie sich beispielsweise an Fotografien der Großeltern orientiert haben, die in schwarz-weiß gehalten sind. Auch gaben die Studierenden an, dass die gestalterische Umsetzung in Anbetracht des „traurigen“ Themas trist ausfallen müsse.

Daraus lassen sich zwei Leitfragen ableiten, deren Antworten als Reflexion des Remember-Projektes fungieren: Lässt sich über ästhetische Produktionen eine Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges konstruieren? Inwieweit wirkt sich der Sozialisationsprozess, insbesondere die unbewusste Vermittlung von symbolhaften, kollektiven Wahrnehmungsmustern der Gesellschaft zum Ersten Weltkrieg auf die ästhetische Produktion der Studierenden aus?

#### **Ästhetik und Wirklichkeitskonstruktion in Abhängigkeit zum Sozialisationsprozess**

Um die ästhetische Konstruktion von Wirklichkeit näher einzugrenzen, muss der Gedankengang zunächst auf den Begriff „Ästhetik“ selbst folgen. Was bedeutet Ästhetik für den handelnden Menschen und in welcher Funktionalität steht die Ästhetik zur Kultur und Gesellschaft?

Die Ästhetik funktioniert expressiv. Menschen können sich mit ihr ausdrücken, sich durch sie gestalten (vgl. Fuchs 2011: 153). Da der Einzelne auch immer Teil des Ganzen ist, also der Gesellschaft, hat dies konsequenterweise auch eine Relevanz für Letztere. „Kultur ist die von Menschen handelnd veränderte Natur“. (Eickelpasch/Geisen 1999: 20)

In Bezug auf die Kultur wird sie durch den handelnden Menschen geformt und geprägt. Er bewegt sich somit im dialektischen Raum; in ständiger Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt (vgl. Ströter-Bender 2010: 13). Insbesondere stellt die Produktionsästhetik eine Beziehungsrelation zwischen Subjekt und Objekt her, welche vor allem durch „ästhetische Erfahrung, ästhetisches Empfinden, Urteilsbildung, Wahrnehmung“ (Fuchs 2011: 180) evoziert wird. Übertragen auf die Studierendenarbeiten kann die These aufgestellt werden, dass sie ästhetische Wahrnehmungsmuster der Gesellschaft zum Ersten Weltkrieg aufgegriffen und für die eigene Produktion

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

genutzt haben. Dabei äußern sich die Wahrnehmungsmuster in Form von Wertungsprozessen der Gesellschaft. „Durch die Verinnerlichung der [...] Werte und Symbolsysteme einer sozialen Gruppe erwirbt das Individuum eine einheitlich organisierte Ich-Identität“. (Eickelpasch/Geisen 1999: 29)

Die Verinnerlichung (Internalisierung) meint, dass Kinder und Heranwachsende gesellschaftliches Wissen „aus ihrem sozialen Kontext“ (Gerrig/Zimbardo 2004: 459) aufnehmen.

Die Wirklichkeit ist somit ein Resultat der Konstruktion von Erzählungen, die als Widerspiegelung unserer Wahrnehmung dienen (vgl. Bruner 1991: 21). Wenn Bildwerke als diskursive Medien definiert werden können, so müsse sich also auch die Wirklichkeit durch ästhetisch-gestalterische Medien konstruieren lassen. Diese These stützt die Aussage Kramers, der sinngemäß schreibt, dass Bildwerke mikroperspektivisch als Darstellung und Evozieren von Identität, makroperspektivisch als Reflexion der (Kultur-) Gesellschaft fungieren (vgl. Kramer 2010: 223). Bezug nehmend zur Ethnomethodologie, die davon ausgeht, dass die Wirklichkeit und ihre Sinnkonstruktion nur durch das menschliche Handeln der Gesellschaftsmitglieder geleistet werden (vgl. Müller 2009: 306f.), lässt sich mutmaßen, dass die Studierenden über die Rezeption ästhetisch-gesellschaftlicher Wahrnehmungen im Sozialisationsprozess

Bildkonzeptionen entwickeln, die die Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges abbilden soll.

#### **Eine vorläufige Ergebnisbetrachtung**

Die Studierenden produzieren Bildwerke, in denen sich Wertungsprozesse und verinnerlichte Bildkonzeptionen der Gesellschaft sowie die eigenen ästhetischen Empfindungen widerspiegeln, wodurch eine ästhetische Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges in Form von monochromer Farbgebung konstruiert wird, die der realen Wirklichkeit des Ersten Weltkrieges nicht entspricht.

Der Vergleich der Arbeiten der Studierenden mit denen der SchülerInnen der 5. Klasse macht deutlich, dass die Internationalisierung von Wertungsprozessen in der Sozialisation bei den Studierenden abgeschlossen ist. Die SchülerInnen der 5. Klasse befinden sich inmitten der zweiten Sozialisationsinstanz (vgl. Hoffmann 2002: 60f.), was die Annahme stützt, dass deren Sozialisationsprozess progressiv ist.

#### **Literatur**

Bruner, Jerome (1991): The Narrative Construction of Reality. In: Critical Inquiry 18, S. 1-27.

Eickelpasch, Rolf; Geisen, Richard: Grundwissen der Soziologie. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1999.

Fuchs, Max (2011): Kunst als kulturelle Praxis. Kunsttheorie und Ästhetik für Kulturpolitik und Pädagogik. München: kopaed.

## III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Hoffmann, Dagmar (2002): Attraktion und Faszination Medien. Jugendliche Sozialisation im Kontext von Modernisierung und Individualisierung. Münster: Lit Verlag.

Kramer, Franz (2010): „Geist, Bild, Realität“. In: Kimmich, Dorothee (Hrsg.) (u.a.): Kulturtheorie. Basis-Scripte; Bd. 1 (alle Bände). Bielefeld: transcript, S. 215-228.

Müller, Horst M. (Hrsg.) (2009): Arbeitsbuch Linguistik : eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Paderborn: Schöningh Verlag.

Schmerl, Christiane (1978): Sozialisation und Persönlichkeit. Zentrale Beispiele zur Soziogenese menschlichen Verhaltens. Stuttgart: Enke.

Ströter-Bender, Jutta (2010): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Bd. 4. Marburg: Tectum Verlag.

#### **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.

#### **Kontakt**

anika.schediwy@gmx.de

### „Remember 1914-1918“ – ein kunstdidaktisches Projekt im Kontext der Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg

Nina Hinrichs

*„Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“*

(UNESCO Verfassung)

Dieser bedeutsame Satz stellt eine Leitidee der Verfassung der UNESCO dar. Ein wesentliches, übergeordnetes Ziel dieser Organisation besteht darin, „durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken“ (UNESCO Verfassung).

Mit der bundesweiten Aktion des Letter-ART Projektes „Remember 1914-1918“ soll im Kontext des Friedensgedankens der UNESCO ein Beitrag für Frieden und Versöhnung geleistet werden (vgl. WHAE 2013, Nr. 8/9). Das Projekt steht in der Erinnerungs- und Gedenkkultur des Ersten Weltkrieges.



Abb. 1: Foto: J. Ströter-Bender (2014)

#### Biografische Zugänge

Der Erste Weltkrieg ist heutzutage vielen Schülerinnen und Schülern fremd. Neben der großen zeitlichen Distanz überlagert die Erinnerungskultur des Zweiten Weltkrieges die Wahrnehmung des Ersten Weltkrieges.

Jedoch prägten die Auswirkungen des Ersten Weltkrieges eine gesamte Generation und zum Teil noch nachfolgende. Der Krieg forderte unzählige Tote. Mehr als 17 Millionen Menschen, davon etwa 10 Millionen Soldaten und ca. 7 Millionen Zivilisten und Zivilistinnen wurden getötet. Die Überlebenden hatten

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

häufig schwerwiegende körperliche und seelische Verletzungen erlitten. Zum Teil ziehen sich traumatische Nachwirkungen noch weit bis in Folgegenerationen.

Viele Schülerinnen und Schüler besitzen zu ihrer Familienbiografie im Ersten Weltkrieg keinen Zugang. Indem sie sich forschend damit befassen, können Zugänge zum Ersten Weltkrieg geschaffen werden, die den Begriff „Erster Weltkrieg“ sinnstiftend mit Bedeutung versehen. Gespräche mit den Großeltern und Eltern können neue Perspektiven auf die Vergangenheit der Familie eröffnen. Ebenso geben alte Familienalben, Tagebücher und Briefe Aufschluss über das Leben der Generation der Urgroßeltern sowie der Ururgroßeltern im Ersten Weltkrieg. Der performative Prozess der biografischen Forschung kann zur Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen und die Sicht auf den Ersten Weltkrieg verändern.

In der Letter-ART können die Ergebnisse collagierend, zeichnerisch, malerisch oder schriftlich auf dem Briefumschlag fixiert werden. So hat Thomas Conze im Rahmen seines biografischen Zugangs eine Collage aus Kopien von Originalfotografien, Postkarten und Todesanzeigen unterlegt mit Gedächtnisprotokollen von Familienmitgliedern angefertigt (Abb. 2).



Abb. 2: Foto: N. Hinrichs (2014)

Im Kontext ästhetisch-biografischer Forschungen können individuelle Einzelschicksale betrachtet werden. Ebenso wurden künstlerische Auseinandersetzungen mit allgemeinen Themen des Ersten Weltkrieges durchgeführt, wie im Folgenden dargelegt wird.

#### **Künstlerische Auseinandersetzung mit Zerstörung, Leid und Tod des Ersten Weltkrieges**

Im Letter-ART Projekt erfolgte eine vielschichtige künstlerische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen des Ersten Weltkrieges. Dabei wurden Zerstörung, Leid und Tod auf vielfältige Weise visualisiert.

Neben modernen Kunstformen, wie digitale Bildbearbeitung und Mixed-Media-Techniken wurden traditionelle Praktiken, wie Malen und Zeichnen eingebunden. Dabei wurde keine Nachahmung von Kunstwerken angestrebt, sondern die künstlerischen Denk- und Handlungsweisen werden für die eigene künstlerische Praxis genutzt.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Im Folgenden wird ein Einblick in die Vielfalt der künstlerischen Zugänge gegeben.

Die Collage, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts – im Kontext avantgardistischer Strömungen als neue Kunstform aufkam, wurde ebenfalls von Studierenden aufgegriffen. In der damaligen Zeit wurde diese Kunstform u.a. zur Kritik an Konventionen von Kunst und Gesellschaft sowie am damaligen Wertesystem genutzt. Durch das Aneinanderfügen von Elementen werden neue Bedeutungszusammenhänge und Kontextualisierungen geschaffen.

Von den Studierenden wurde die Collage zur kritischen Darstellung des Ersten Krieges aufgegriffen.

Mit Rückgriff auf damaliges Bildmaterial wird in der Letter-ART von Jule Kraft das menschliche Leid der Kriegsinvaliden thematisiert (Abb. 3). In der Fotografie ist ein an einer Hauswand sitzender beinamputierter Kriegsinvalide visualisiert, der seine Mütze zum Betteln nutzt. Ein Mann hat sich zu ihm hinuntergebeugt, um ihm Geld zu geben. Dieses Schicksal des beinamputierten Mannes teilten unzählige Kriegsinvaliden. Zeitungsausschnitte und Übermalungen in schwarzer und weißer Farbe kontextualisieren das Foto.

Das Leiden und der Tod zahlloser Soldaten sowie die Rolle der Frau als Sanitäterin werden in der Letter-ART von Matea Cubelic verbildlicht (Abb. 4).

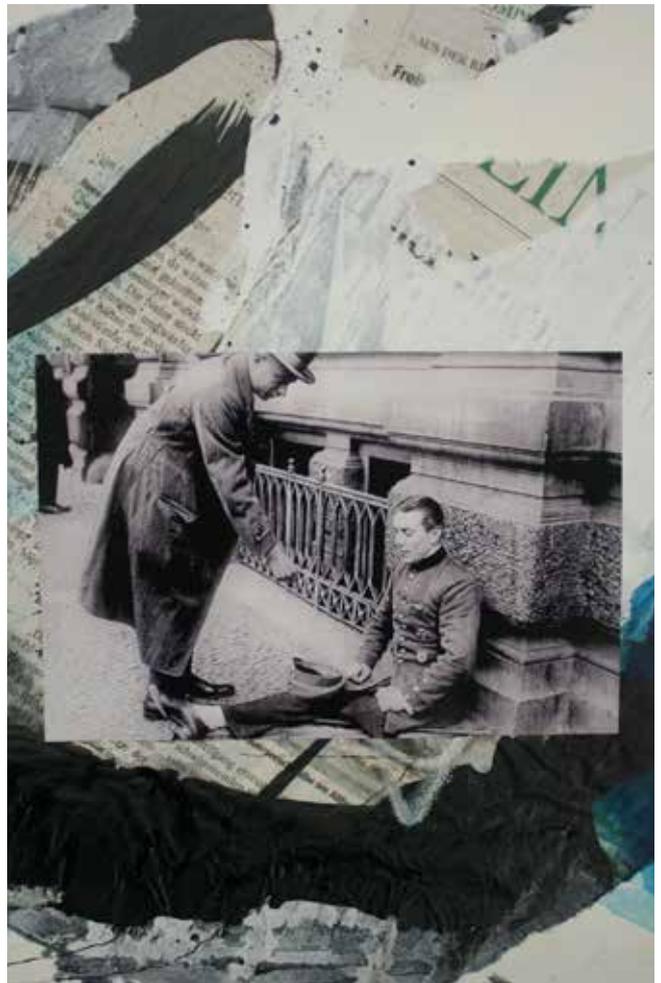


Abb. 3: Foto: C. Zimmermann (2014)



Abb. 4: Foto: C. Zimmermann (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Collagehaft wurde das Portrait eines Soldaten eingefügt. Allerdings wurde sein Gesicht mit weißer Farbe ausgelöscht. Die kann darauf verweisen, dass die große Anzahl Verletzter den Krankenschwestern – trotz individueller Einzelschicksale – wie eine gesichtslose Masse erscheinen konnte. Die im Hintergrund malerisch angedeuteten Krankenbetten symbolisieren die hohe Anzahl Verwundeter.

Die traditionellen Techniken der Malerei und Zeichnung wurden sowohl in gegenständ-



Abb. 5: Foto: C. Zimmermann (2014)

licher als auch abstrakter Form eingesetzt. Dabei wird deutlich, dass die Zugänge eine große Vielfalt aufweisen.

In gegenständlicher Malweise mit reduzierter Farbwahl wird ein kleiner Junge im Matrosenanzug und mit einer Schultüte im Arm dargestellt (Abb. 5). Die Militarisierung, die im Wilhelminismus bereits im Kindesalter begann, wird kritisch aufgezeigt. Die propagandistische Beeinflussung setzte schon in der Kindheit ein.

Jedoch vermittelte die Kriegspropaganda den Daheimgebliebenen ein falsches Bild der Kriegsrealität.

Der Erste Weltkrieg zeichnet sich durch Materialschlachten mit hohen Verlusten in Form eines zermürbenden Stellungs- und Grabenkrieges aus. Gas wurde als neuartige Vernichtungswaffe eingesetzt. Es herrschten katastrophale Bedingungen. Menschen wurden zum „Kriegsmaterial“ reduziert.

Helena Tsiobanidis hat sich in ihrer Letter-ART mit dem Gaskrieg und den grauenvollen Auswirkungen und Leiden befasst (Abb. 6).

Eine gegenständliche Darstellung wurde von ihr abgelehnt. Anstelle dessen wurde in den Briefumschlag eine halbtransparente Folie eingesetzt und diese mit schwarzen, grauen und neongelben Farbtönen gestaltet. Hinter der Folie ist – kaum erkenntlich – eine kleine Abbildung von Soldaten mit Gasmasken

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt



Abb. 6: Foto: N. Hinrichs (2014)



Abb. 7: Foto: C. Zimmermann (2014)

aus dem Ersten Weltkrieg eingebunden. Der Briefumschlag wurde mit Watte gefüllt, dessen bauschiger Charakter durch die Folie den Eindruck von Gaswolken vermitteln soll. Eine weitere abstrakt-materielle Darstellung wurde von Jennifer Leissmann geschaffen (Abb. 7). Auf dem Briefumschlag wurden zerrissene Stofffetzen aufgeklebt und mit Farben besprenkelt. Dies kann Assoziationen an die durch den Stellungskrieg geschundene

Natur erwecken. Das Grün des Grases wich bald den Brauntönen der aufgerissenen Erde, das von dem Blut der Toten getränkt wurde. Der Tod war im Ersten Weltkrieg allgegenwärtig. Während Tsiobanidis und Leissmann abstrakt-experimentelle Darstellungen wählten, wurde von Stefan Klemann eine symbolische, gegenständliche Verbildlichung gewählt. Mit reduzierter Farbwahl wurde ein abstrahierter Totenkopf mit schwarzen Augenhöhlen visualisiert (Abb. 8). Dieser steht übergeordnet für den Tod von Soldaten, Zivilisten und auch von Tieren.

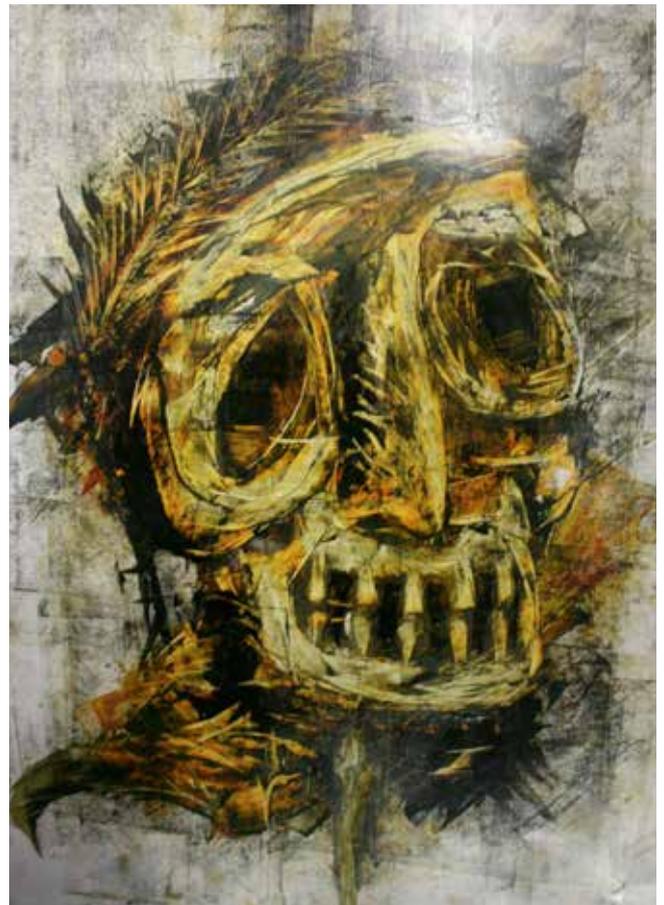


Abb. 8: Foto: C. Zimmermann (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Millionen von Tieren, u.a. Brieftauben, Pferde und Hunde, wurden im Ersten Weltkrieg eingesetzt (vgl. Ströter-Bender 2013a). Als unschuldige Teilnehmer des Krieges, die keine Wahl hatten, waren sie den Schrecken des Krieges hilflos ausgeliefert.

Das Schicksal dieser Tiere wird häufig vergessen. Um darauf aufmerksam zu machen, wurde eine Letter-ART kreiert, auf der eine zerrissene und wieder zusammengenähte Kugelschreiberzeichnung eines Pferdes aufgeklebt ist (Abb. 9).

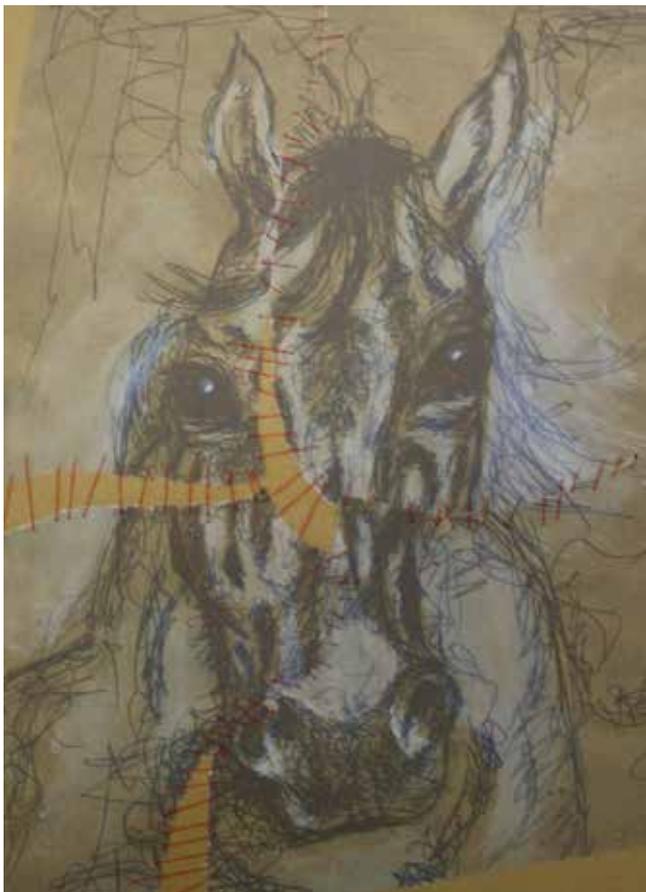


Abb. 9: Foto: C. Zimmermann (2014)

Die Technik des Zerreißen und wieder Zusammennähens gehört zum Repertoire aktueller Kunstformen. In diesem Kontext kann dies darauf verweisen, dass der Krieg – wenn er nicht zum Tod führt – Wunden hinterlässt, die nicht wieder geschlossen werden können. Die Studierende hat verschiedene Tiere, aber auch Menschen in seriellen Letter-ARTs auf diese Weise dargestellt. Die grausamen Konsequenzen des Krieges werden in dieser Form visualisiert.

#### **Künstlerschicksale im Ersten Weltkrieg**

Im Kontext des Letter-ART Projekts erfolgreiche Anknüpfung an Künstlerschicksale, wie das von Franz Marc (vgl. u.a. Lankheit, Steffen 1993), Otto Dix (vgl. u.a. Conzelmann 1983) oder Käthe Kollwitz (vgl. u.a. Staatsgalerie Stuttgart (Hrsg.) 2011).

Marc ist einer der vielen Künstler, die im Ersten Weltkrieg ihren Tod fanden. Das heute unter dem Titel „Tierschicksale“ (1913) bekannte Werk, bezeichnete er selber als Vision des Krieges.

Otto Dix verarbeitete den erlebten Schrecken des Krieges in der Kunst. Ina Schmidt nimmt in ihrer Letter-ART (Abb. 10) darauf Bezug:

Die Abbildung von Otto Dix' Werk „Der sterbende Soldat“ und eine Briefmarke, die den Künstler zeigt, werden mit Schrift und Farbflächen kombiniert. Gedichtfragmente von Albert Ehrenstein, Ludwig Rubiner und Elske Lasker-Schüler werden aufgegriffen. Eigene

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

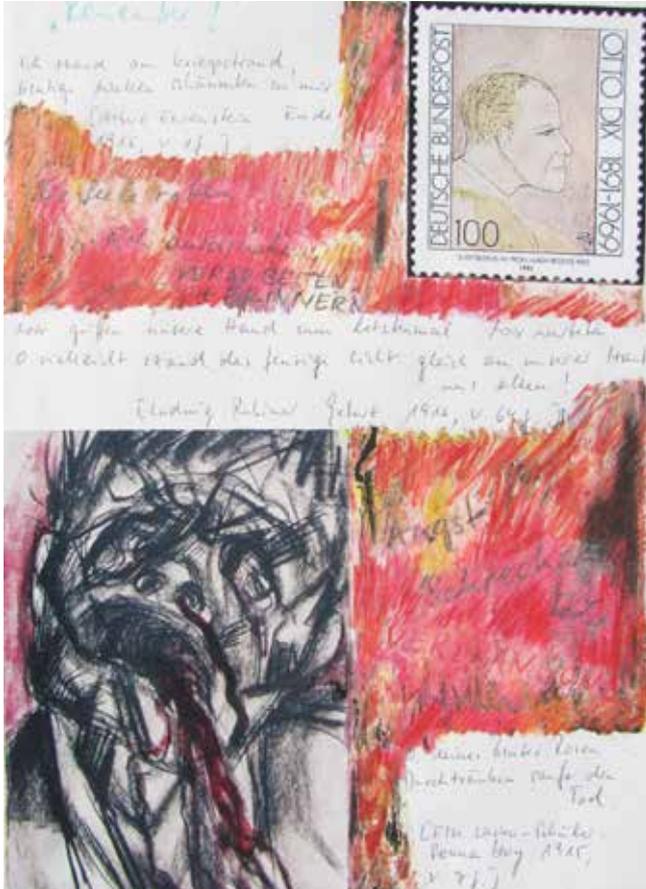


Abb. 10: Foto: N. Hinrichs (2014)

Gedanken und Fragen, die Schmidt mit dem Krieg assoziiert, fließen ein. Kunst und Lyrik werden in dieser Letter-Art miteinander in Verbindung gesetzt. Die Intention besteht darin, seelische Verarbeitungs- und Verlebendigungsprozesse durch Kunst und Lyrik darzustellen.

Ebenso wurde in der Letter-ART Gestaltung Bezug auf künstlerische Skulpturen und Denkmäler genommen. Spuren des Ersten Weltkrieges prägen bis heute in Form von Kriegsofferdenkmälern und Erinnerungsorten öffentliche Räume. Exemplarisch sei auf

die von Käthe Kollwitz geschaffenen Skulpturen „Trauerndes Elternpaar“ verwiesen, die sich auf dem Soldatenfriedhof Vladslo befinden.

Die Künstlerin Käthe Kollwitz erlebte im Ersten Weltkrieg den schmerzreichen Verlust ihres Sohnes, der 1914 in Flandern fiel. Ihr Leid und ihre Trauer thematisierte sie in ihrer Kunst.

In der Letter-ART (Abb. 11) wurde das Medium Fotografie für die künstlerische Auseinandersetzung gewählt. Das von Kollwitz geschaffene Trauerpaar wurde aus ungewöhnlicher Perspektive fotografiert. Intendiert wurde damit ein Aufbrechen gewohnter Sehweisen. Im nächsten Schritt wurde die Fotografie digitalen Bildbearbeitungsprozessen unterzogen. In dieser LetterART sollen Trauer und Leid der Künstlerin visualisiert werden.

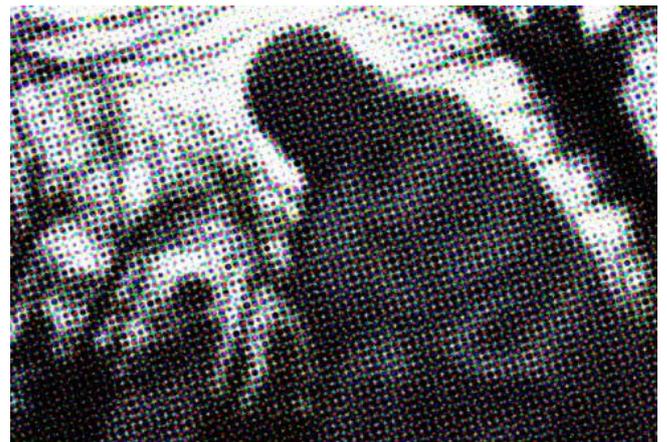


Abb. 11: Foto: N. Hinrichs (2014)

Dies stellt ein kleiner Einblick in die Vielfalt der erstellten Letter-ARTs dar.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

##### **Fazit**

Sowohl traditionelle künstlerische Techniken als auch freie experimentelle Zugänge des Letter-ART Projektes bieten Möglichkeiten dem unvorstellbaren Schrecken des Ersten Weltkrieges Ausdruck zu verleihen. Durch die künstlerische Auseinandersetzung eröffneten sich den SchülerInnen und Studierenden individuelle vielschichtige Zugänge. Weiterhin erfolgte eine Anknüpfung an ihre Lebenswelt, indem Bezug auf aktuelle Kriege und Konfliktsituationen in der Welt genommen wurde. Die Berichterstattung über Kriege in Fernsehen, Internet und Printmedien gehört leider häufig zum Alltag. Zudem berichteten einige Studierende mit Migrationshintergrund von persönlichen Kriegserfahrungen in ihren Heimatländern. Dadurch konnten neue Perspektiven eröffnet werden und die Aktualität von Friedensbemühungen wurde herausgestellt. Die heutige Wahrnehmung von Kriegen im Kontext der medienorientierten Informationsgesellschaft ist stark durch Bilder geprägt. Indem die Schülerinnen, Schüler und Studierenden sich im Letter-ART Projekt sowohl rezeptiv als auch produktiv mit Themen des Ersten Weltkrieges auseinandergesetzt haben, erfolgte eine Förderung der Bildkompetenz. Bildkompetenz stellt eine wesentliche Voraussetzung zum kritischen, selbstbestimmten und reflektierten Handeln dar. (hierzu vgl. Grünewald 2012, vgl. Bering, Niehoff (Hrsg.) 2009). Mit dem Wissen um historische Dar-

stellungstraditionen und propagandistische Inszenierungen des Krieges, erfolgte eine kritische Hinterfragung von aktuellen Darstellungsmustern von Kriegen. Indem im Projekt ebenfalls digitale Bildbearbeitungstechnologien Einsatz fanden, fand eine Sensibilisierung für Manipulationsstrategien statt.

Das wesentliche Ziel des Projektes bestand darin mit dem Wissen um Zerstörung, Leid und Tod im Ersten Weltkrieg und der Bezugnahme auf aktuelle Kriegssituationen eine Sensibilisierung für die überaus wichtige Bedeutung von Friedensbemühungen und für pazifistische Werte in heutiger Zeit zu erzielen. Das Letter-ART Projekt steht im Kontext der friedenspädagogischen Bemühungen der UNESCO. Im Rahmen der Leitidee der UNESCO, den „Frieden in den Köpfen der Menschen zu verankern“ wurden Heranwachsende für pazifistische Werte sensibilisiert.

##### **Literatur**

- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf (Hrsg.) (2009): Bildkompetenz(en): Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen.
- Conzelmann, Otto (1983): Der andere Dix – Sein Bild vom Menschen und vom Kriege. Stuttgart.
- Grünewald, Dietrich (2012): Kunstunterricht und Bildkompetenz. in: BDK-Mitteilungen. Nr. 2. Hannover, S. 13-16.
- Küster, Bernd (2004): Heinrich Vogeler im

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Reflexionen im Letter-ART Projekt

Ersten Weltkrieg. Bremen.

Lankheit, Klaus/Steffen, Uwe (Hrsg.) (1993):

Franz Marc: Briefe aus dem Feld. München.

Staatgalerie Stuttgart (Hrsg.) (2011): Kollwitz -

Beckmann - Dix - Grosz. Kriegszeit. Tübingen.

Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, An-

nette (2010): Dialogfelder einer interkulturel-

len Vermittlung von Welterbe. In: World He-

ritage Education. Positionen und Diskurse.

Hrsg. von Jutta Ströter-Bender. Marburg.

### Internetquellen

Internetgalerie: <http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/remember1914-1918/html/index.html>, 31.12.2013.

Ströter-Bender (2013): Der Friedensbrief von Heinrich Vogeler (1918), in: World Heritage and Arts Education, „Remember 1914-1918“, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn, hg. von Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs, 8. Ausgabe, Paderborn 2013, S. 25-39.

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>, 16.12.2013.

Ströter-Bender 2013a

Tiere im Ersten Weltkrieg, in: World Heritage and Arts Education, „Remember 1914-1918“, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn, hg. von Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs, 9. Ausgabe, Paderborn 2013, S. 140-144.

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>, 16.12.2013.

Ströter-Bender 2013b

Letter-ART als Friedenskunst, in: World Heritage and Arts Education, „Remember 1914-1918“, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn, hg. von Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs, 9. Ausgabe, Paderborn 2013, S. 26ff.

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>, 16.12.2013.

Verfassung der UNESCO: [http://www.unesco.de/unesco\\_verfassung.html](http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html), 13.12.2013.

WHAE 2013, 8

World Heritage and Arts Education, „Remember 1914-1918“, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn, hg. von Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs, 8. Ausgabe, Paderborn 2013.

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>, 16.12.2013.

WHAE 2013, 9

World Heritage and Arts Education, „Remember 1914-1918“, Internetzeitschrift des Faches Kunst der Universität Paderborn, hg. von Jutta Ströter-Bender, Nina Hinrichs, 9. Ausgabe, Paderborn 2013.

<http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/WHAE/index.html>, 16.12.2013.

### Abbildungen

Abb. 1: Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

Abb. 3, 4, 5, 7, 8, 9: Fotos: Carsten Zimmermann (2014)

Abb. 2, 6, 10, 11: Fotos: Nina Hinrichs (2014)

### Kunst und Frieden – Überlegungen zu einer inklusiven Friedensbildung

Annette Wiegelmann-Bals

„Wir brauchen eine Kultur der Anerkennung.“  
(Ingrid Riedel 2005)

#### Zusammenfassung

Das Thema „Friedensbildung“ ist sehr komplex, dieser Artikel widmet sich drei im Kontext von Friedensbildung relevanten As-

pekten – der World Heritage Education, der Mediation sowie der Inklusion – und versucht diese miteinander zu verbinden.

Auf dem Weg zu einer friedvollen inklusiven Gesellschaft erlangt außerdem die Biografie-forschung u.a. im Kontext ästhetischer und künstlerischer Bildung an Bedeutung.



Abb. 1: Kinderzeichnung zum Thema „Kunst und Frieden“. Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Wenn nach den Erkenntnissen der Sozialpsychologie Ansichten und Vorurteile „gelernt“ werden, können sie auch durch Bildung verändert werden.

Die in diesem Artikel dargelegten Überlegungen betonen die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer inklusiven Friedensbildung.

#### **Einführung**

Das Gedenken an den Ersten Weltkrieg im Jahr 2014, 100 Jahre nach Ausbruch desselben, lässt die Frage aufleben, wie durch schulisch und außerschulisch initiierte Bildungsangebote ein Beitrag zur Friedensbildung geleistet werden kann.

Kunst vermag, so Jochen Krautz in seinen Thesen zum Beitrag der Kunstpädagogik zur Friedenserziehung, „Gegenbilder zum Krieg und Utopien von Frieden aufzeigen, ohne deshalb Klischees verhaftet zu bleiben“. Sie vermag als historisches Zeugnis oder persönliche Stellungnahme Krieg und Frieden in besonderer Weise zu verdeutlichen (Krautz 2004: 5).

Auch Georg Theunissen entwarf im Jahr 1984 eine „Friedenspädagogik als ästhetische Praxis“ (Theunissen 1984).

Auch die UNESCO formuliert in der Präambel der UNESCO-Verfassung, die 37 Staaten am 16. November 1945 in London unterzeichnet haben: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“

#### **Mediation in der bildenden Kunst**

Im Mittelpunkt des Bildausschnitts (Abb. 2) steht ein „Engel der Mediation“, die Waffen der dargestellten Personen sind weggeworfen, sie liegen auf dem Boden, die Versöhnungskraft des Engels führt die Kontrahenten



Abb. 2: Bildausschnitt Barna da Siena. Mystic Marriage of St. Catherine. Museum of Fine Arts, Boston.

zusammen, sie umarmen und versöhnen sich. Dieser Bildausschnitt aus der Mitte des 14. Jahrhunderts (Abb. 2) befindet sich in der Predella, dem Bildsockel des Gemäldes „The Mystical Marriage of St. Catherine“ und hängt im Museum of Fine Arts in Boston. Es wird vermutet, dass es vom Meister des Palazzo Venezia in Siena stammt.

Das Bild bzw. der Ausschnitt spielt auch auf ein Friedensritual an, den „dies amories“ oder „dies concordiae“ („Liebestag“ oder „Tag der Eintracht“). Dieser wurde seit dem 12. Jahrhundert in Frankreich und Italien praktiziert (Gugel et al. 2002: 68).

Dieses Gemälde oder andere Kunstwerke eig-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

nen sich, um das Thema Frieden, hier insbesondere die Mediation im Kunstunterricht zu thematisieren.

#### **Mediation als Teil einer inklusiven Friedensbildung**

Die Mediation weist eine lange Geschichte auf (Wiegelmann-Bals 2010). In ihrer heutigen Form integriert sie Ansätze der Konflikt- und der Verhandlungsforschung, des psychologischen Problemlösens, der Psychotherapie, der Systemischen Therapie sowie Erkenntnisse aus den Fachgebieten Konflikt- und Kommunikationswissenschaft. In vielen Publikationen wird das Menschenbild der Humanistischen Psychologie der Mediation zugrunde gelegt (vgl. Haft und Schlieffen 2009, Besemer 2002, Falk 2004 und Trossen 2009).

Auch im Schulbereich wird die Mediation zunehmend eingeführt. Elemente wie Streitschlichterprogramme und Klassenrat sind wirksame Mittel, um mediative Verhaltensweisen anzubahnen.

Frieden – das ist mehr als das „Fehlen von Konflikten“. Eine aus sich heraus friedvolle Gesellschaft ist eine Gemeinschaft, die verstanden hat, warum Konflikte entstehen und der eine Bandbreite von Möglichkeiten zur Verfügung steht, diese zu klären. Klärung ist eine wichtige Voraussetzung für Versöhnung (Wiegelmann-Bals 2010).

#### **World Heritage Education als Teil einer inklusiven Friedensbildung**

Die World Heritage Education bezieht sich u.a. auf die Bonner Erklärung der UNESCO, die feststellt: „Zahlreiche Konflikte unterstreichen die Notwendigkeit, eine Kultur des Friedens zu schaffen“ (Bonner Erklärung 2009). Ziel des ganzheitlichen Ansatzes ist zunächst eine Schulung der Wahrnehmung und die Formulierung unbekannter Sehweisen und verschiedener Perspektiven:

*„Die Konstruktionen „des Anderen“ , des „Fernen“ und „Fremden“, die immer noch rassistische Komponenten enthalten können und gerade in Sprache und ästhetischer Bildinszenierung eine subtile Langlebigkeit entfalten, haben in zukünftigen Unterrichtsmodellen keinen Raum. Es geht daher für die Studierenden auch um das „Sprechen“ über andere Kulturen, um die Wahrnehmung, Formulierung und Darstellung vielschichtiger Perspektiven. Kulturelle Kompetenz in Bezug auf globales Lernen ist ein bedeutendes Kriterium zukünftiger professioneller Praxis.“*

(Jutta Ströter-Bender 2003)

Das Erkennen und das Erklären der kulturell bedingten Eigenarten und Unterschiede mit künstlerischen Verfahrensweisen ist eine Möglichkeit, im Sinne der UNESCO, die kulturelle Vielfalt als gemeinsames Erbe der Menschheit zu achten, zu erhalten und dadurch mehr und mehr zu einem friedlichen Zusammenleben zu finden.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Eine Verständigung und Vermittlung, die nicht nur verbale, sondern auch visuelle und emotionale Zugänge berücksichtigt und individuelle kulturelle Besonderheiten beim Verständnis von Zusammenhängen und beim Umgang untereinander miteinbezieht, wird sich langfristig positiv auf ein friedvolles Zusammenleben und die Anerkennung kultureller Vielfalt auswirken.

In diesem Kontext erlangt Wahrnehmung und Anerkennung eine große Rolle. „Ein Akzeptieren dessen, was ist, und sei dieses Akzeptieren auch schmerzhaft, scheint der Schlüssel zu sein, mit dem sich Transformationsprozesse einleiten lassen.“ (Riedel 2007: 100)

Adorno konstatiert in dem Text „Erziehung nach Auschwitz“, der als Vortrag im Hessischen Rundfunk am 18. April 1966 gesendet und u.a. unter dem Titel „Erziehung zur Mündigkeit“ publiziert wurde: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz sich nicht wiederhole.“ (Adorno 1971: 88)

Friedensbildung inner- wie außerschulisch zu implementieren bedeutet eine auf Respekt, Gleichwertigkeit, Wertschätzung und Mitbestimmung aufbauende Kultur anzustreben. Inklusive Bildung gewinnt in diesem Zusammenhang eine hohe Relevanz.

#### **Inklusive Bildung als Teil einer Friedensbildung**

Inklusive Bildung ist Bestandteil einer Friedensbildung. Sie impliziert, dass allen Menschen, und zwar unabhängig von Religion, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, individuellen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Bedingungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an einer qualitativ hochwertigen Bildung teilzuhaben (Deutsche UNESCO-Kommission 2014).

Inklusion wendet sich der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt von Personen positiv zu und bemüht sich, alle Heterogenitätsdimensionen in den Fokus zu bekommen und sie gemeinsam zu betrachten. Sie wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung und vertritt die Perspektive des Abbaus von Diskriminierung und damit die „Vision einer inklusiven Gesellschaft“ (Hinz 2004).

#### **Transformative Prozesse als Teil einer inklusiven Friedensbildung**

Für die wachsende Etablierung einer friedvollen Kultur sind transformative Prozesse hilfreich. Die Kommunikationswissenschaftlerin Mettler von Meibom entwirft ein Modell über die transformierende Kraft der Anerkennung, das sich in folgende Phasen einteilen lässt: Andersartiges wahrnehmen, Realität annehmen, Andersartiges als ergänzende Vielfalt annehmen und die verwandelnde Kraft der Wertschätzung wirksam werden lassen (Riedel 2007: 100ff.).

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Reflexionen im Letter-ART Projekt

Hinweis: Das Wort „Andersartiges“ ist in diesem Text von der Verfasserin anstelle des ursprünglichen und von Riedel gewählten Worts „Unerwünschtes“ gesetzt worden.

### **Vom konfrontativen Modus in den kooperativen Modus**

Transformation lässt sich beobachten, wenn die Beteiligten in einem Konflikt, einer konkreten Situation oder in Bezug auf ihre Haltung von einem konfrontativen Modus in einen kooperativen Modus wechseln. Dieser Moment (creative point) kann als Wendepunkt bezeichnet werden, da genau diesem transformativen Moment ein Potential an Kreativität frei wird, welches das Finden von vorher unsichtbaren, oftmals überraschenden Sichtweisen und positiven Emotionen und damit ein Beziehungsaufbau möglich macht.

In der Fachliteratur lässt sich folgende Beschreibung für eine solche Bedeutungsver-schiebung bzw. Transformation (z.B. im Kontext von Metaphernverwendung) finden:

*„Es ist ein Ausbruch aus der Langeweile, aus der Stagnation, aus der Denkkategorie und aus einer emotionalen Frustration – aber ein Ausbruch in eine entgegengesetzte Richtung; bemerkbar wird dies als spontaner Geistesblitz, der eine vertraute Situation oder ein bekanntes Ereignis in einem neuen Licht erscheinen lässt und neue Antworten darauf ermöglicht. Der bisoziative Akt verknüpft bislang unverbundene Erfahrungen miteinander,*

*er macht uns begreifbar, was es heißt, sich auf mehreren Ebenen gleichzeitig zu befinden‘.“*  
(Koestler nach Retzer 2002: 30)

Baetson beschreibt folgendermaßen:

*„Er beschreibt damit, dass ‚ein fallendes Blatt, der Gruß eines Freundes‘ oder eine ‚Primel am Flußrand‘ nicht ‚einfach das und nichts weiter‘ sind“, „und meint, ‚dass erfahrene Brüche im Gewebe der Kontextstruktur das fördern, was ich transkulturelles Syndrom nenne‘.“*  
(Baetson nach Retzer 2002: 31)

### **Beziehungsaufbau und die Kultur einer wertschätzenden Begegnung**

Wenn störende Konflikte geklärt sind und sich eine kooperative Atmosphäre ausbreitet, sind ein persönlicher Beziehungsaufbau und die Kultur einer Anerkennung und wertschätzenden Begegnung möglich.

Inklusion, Mediation und World Heritage Education weisen einen bedeutsamen gemeinsamen Nenner auf: eine innere Haltung, welche sich durch die Gleichwertigkeit aller Menschen und deren Wertschätzung auszeichnet.

### **Biografieforschung als Teil einer inklusiven Friedensbildung**

Einen wesentlichen Ausgangspunkt für die Veränderung von Haltungen auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft markiert Feuer in dem Wechsel von Sichtweisen und Einstel-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

lungen, er verortet diesen Ausgang im Menschenbild (Schache 2012, Feuser 2011, Wocken 2009, Feyerer, 2011).

*„Die Veränderung der Sichtweisen und Strukturen – das scheinen die konstitutiven Elemente der Inklusion zu sein (...). Das tägliche (professionelle) Tun speist sich zu Teilen von diesen grundlegenden Annahmen. Werden diese expliziert und (wie auch immer) versprachlicht, werden sie aus ihrer Latenz ‚geholt‘. Erst wenn diese Orientierungspunkte mitteilungs-fähig ‚gemacht‘, thematisiert und evtl. kritisch beleuchtet werden, wird die alltägliche Routine einer Organisation potentiell hinterfragbar. (...). Das implizite Menschenbild ist Teil dieser grundlegenden Überzeugungen. Es scheint, dass das implizite Menschenbild ein entscheidender, wenn nicht der entscheidende Faktor ist, wenn es um die Umsetzung inklusiver Forderungen geht.“*

(Schache 2012)

Es ist für die Verinnerlichung inklusiver Denk- und Sichtweisen notwendig, die bisherigen Meinungen, Interessen und Überzeugungen zur Disposition zu stellen (Schache 2012).

Dazu können sie beispielsweise im Rahmen einer Biografieforschung reflektiert werden.

#### **Symbolische Überlegungen**

Ein friedvolles Miteinander setzt in der Regel eine wertschätzende Haltung aller Beteiligten voraus, begründet auf einem entsprechenden Menschenbild. Diese entzieht sich jedoch oftmals einem gedanklichen und sprachlichen Zugriff.

Langer betont, dass es „Dinge gibt, welche mit den grammatischen Ausdrucksschemata nicht kompatibel sind und daher durch ein divergierendes symbolisches Schema als die diskursive Sprache begriffen werden müssen“ (Langer 1987: 93).

Das menschliche Bewusstsein wird von Langer als ein andauernder Prozess der symbolischen Transformation psychophysischer Impulse beschrieben. Die präsentativen Symbolisierungsformen, wie z. B. Bilder, Musik, Tanz usw., erlangen in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Sie werden im Wesentlichen durch die Fähigkeit zu komplexeren Kombinationen, die Möglichkeit, gefühlsmäßige und unaussprechliche Anteile der Weltaneignung zu binden, und die Regelmäßigkeit bei der Wahrnehmung charakterisiert.

#### **Ästhetische und künstlerische Bildung als Teil einer inklusiven Friedensbildung**

In diesem Kontext wird deutlich, dass die ästhetische und künstlerische Bildung in besonderer Weise geeignet sind, um Sichtweisen wahrzunehmen, auszudrücken, zu reflektieren, ggf. zu transformieren oder/und im Hinblick auf eine inklusive Gesellschaft zu modifizieren.

Ein weiterer Aspekt, der sich auf die innere Haltung auswirkt, ist das mögliche Vorhandensein sogenannter „Vorurteile“.

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Reflexionen im Letter-ART Projekt

### **Psychologische Überlegungen:**

#### **Entstehung von Vorurteilen**

Aus sozialpsychologischer Sicht gibt es zusammengefasst fünf theoretische Ansätze zur Entstehung von Vorurteilen. Es handelt sich hierbei um

- den konflikttheoretischen Ansatz (u.a. Campbell 1965, Sherif 1967),
- den lerntheoretischen Ansatz (u.a. Eagly und Steffen 1984 und Stephan und Rosenfield 1982),
- den psychodynamischen Ansatz (u.a. Dollard, Miller, Doob, Mowrer, Sears 1939),
- die Theorie der autoritären Persönlichkeit (u.a. Adorno u.a. 1950)
- und den kognitiven Ansatz (u.a. Tajfel 1969, Hamilton und Gifford 1976, Tajfel und Wilkes 1963), (Lin 1999).

Das Thema „Entstehung von Vorurteilen“ ist insgesamt zu komplex, um hier ausreichend behandelt zu werden, es wird an dieser Stelle auf den lerntheoretischen Ansatz eingegangen.

#### **Der lerntheoretische Ansatz**

Zur Erforschung der Entstehungsbedingungen von Vorurteilen werden in der Sozialpsychologie einerseits individuelle, innerpsychische Prozesse und andererseits allgemeine und gesellschaftliche (Inter-) Gruppenprozesse untersucht.

Individuelle, psychische Bedingungen werden z.B. im Rahmen der kognitiven Theorie für die Entstehung von Stereotypen verantwortlich gemacht, Stereotypen werden hier als individuelle, kognitive Antwort auf die Informationsflut gesehen, welcher der/ die Einzelne in Bezug auf die dingliche wie auch soziale Umwelt ausgesetzt ist (Lin 1999).

*„Menschen suchen, mentale‘ Abkürzungen, um sich im Umgang mit anderen Menschen (schnell) zurechtfinden zu können. Diesen „mentalen Abkürzungen“ entsprechen im Rahmen der kognitiven Theorie informationsverarbeitende, vereinfachende Kategorisierungsprozesse. (...) So wird beispielsweise die interpersonale Umwelt (die Wahrnehmung von anderen Menschen in Menschengruppen) nach Geschlecht, Beruf, Nationalität etc. kategorisiert.“*  
(Lin 1999)

Andererseits sind häufig Intergruppenprozesse für die Wahrnehmung von Gruppen und auch das Verhalten verantwortlich. Dabei gelten für die (inter-) individuellen Prozesse und für die (Inter-) Gruppenprozesse unterschiedliche Wahrnehmungs- und Verhaltensbedingungen. Gerade Intergruppenprozesse sind oft durch stereotypisiertes Wahrnehmen und Verhalten gekennzeichnet, welches zu Fehleinschätzungen und bei entsprechenden Gruppenkonflikten zu diskriminierendem Verhalten führen kann (Lin 1999).

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

*„Für eine erstrebte Veränderung von Stereotypen und Vorurteilen müssen sowohl individuelle und kollektive Prozesse bedacht werden als auch – da Stereotypen und Vorurteile gemäß lerntheoretischer Annahmen, ‚gelernt‘ werden – regionale, gesellschaftliche, möglicherweise auch europäische bzw. kulturkreisspezifische Komponenten.“*

(Lin 1999)

Wenn nun Stereotypen und Vorurteile nach dem lerntheoretischen Ansatz „gelernt“ werden, können sie in der logischen Konsequenz auch durch Bildung verändert werden.

Dieser Aspekt betont die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer inklusiven Friedensbildung.

Schließen möchte ich mit den Worten von Ingrid Riedel, Psychotherapeutin, Lehr- und Kontrollanalytikerin an den C.G.-Jung-Instituten in Zürich und Stuttgart: „Wir brauchen eine Kultur der Anerkennung.“ (Riedel 2005)

#### **Literatur**

Adorno, T.W./Frenkel-Brunswick, E./Levinson, D.J./ Sandord, R.N. (1950): The Authoritarian Personality. New York.

Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, suhrkamp taschenbuch, zitiert nach Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ heute: Kritik der Sozialen Arbeit mit rechtsextremen Jugendlichen. URL: [http://www.sw.fh-jena.de/fbsw/profs/rainer.hirt/aufsaeetze/pdf/kritik\\_der\\_sozialen\\_arbeit.pdf](http://www.sw.fh-jena.de/fbsw/profs/rainer.hirt/aufsaeetze/pdf/kritik_der_sozialen_arbeit.pdf) . (Stand: 21.07.2014).

Adorno, Th. W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt (M), S.88-104.

Bateson, G. (1969): Double Mind, S. 355. Zitiert nach Retzer, A. (2002): Passagen - systemische Erkundungen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 31.

Besemer, Christoph (2002): Mediation. Vermittlung in Konflikten. 9. Auflage. Königfeld: Stiftung Gewaltfreies Leben/Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.

Buschkühle, C.-P. (2011): Die Welt als Spiel/2. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Athena, Oberhausen 2007, 2. Aufl. 2011.

Campbell, D. T. (1965): Ethnocentric and other motives. In: Le Vine, D. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln.

Deutsche UNESCO Kommission (2014): Was ist inklusive Bildung? URL: [http://www.unesco.de/inklusive\\_bildung\\_inhalte.html](http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html) (Stand: 12.06.2014).

Deutsche UNESCO-Kommission (2001): Präambel der UNESCO-Verfassung, verabschiedet in London am 16. November 1945, zuletzt geändert von der 30. UNESCO-Generalkonferenz am 1. November 2001. URL: [http://www.unesco.de/unesco\\_verfassung.html](http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html) (Stand: 21.07.2014).

Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Bonner Erklärung. UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, 02. April 2009 in Bonn. URL: [www.unesco.de/bonner\\_](http://www.unesco.de/bonner_)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

erklaerung.html?&L=0 (Stand: 21.07.2014).

Dollard, J./Miller, N.E./ Doob, L.W./ Mowrer, O.H./Sears, R. (1939): Frustration and Aggression. New Haven.

Eagly, A.H. und Steffen, V. J. (1984): Gender stereotypes stem from the distribution of woman and men into social roles. In: Journal of Personality and Social Psychology 46 (1984), S. 735-754.

Hamilton, D. L./ Gifford, E. K. (1976): Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotyping judgements. In: Journal of Social Psychology 12 (1976), S. 392-407.

Falk, Gerhard; Heintel, Peter; Krainz, Ewald (Hg.) (2004): Handbuch Mediation und Konfliktmanagement. Opladen: Leske & Budrich.

Gugel, G. , Jäger, U. , Schulz, W. ,Wagner, H. (2002): Die Kunst des Friedens. Gewalt-Kritik und Friedens-Zeichen in der Bildenden Kunst, Stuttgart (Kreuz).

Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von (Hg.) (2009): Handbuch Mediation. 2. Auflage. München: C. H. Beck.

Hehn, M. (2009): Entwicklung und Stand der Mediation – ein historischer Rückblick. In: Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von: Handbuch Mediation. 2. Auflage. München: C. H. Beck, 175-195.

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn:

Klinkhardt, 41-74, zitiert nach: Andreas Hinz: Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress „Enabling Community“ der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin am 18.-20. Mai 2009, URL: <http://www.nrw-eineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf> (Stand 11.06.2014).

Kämpf-Jansen, H. (2004): Ästhetische Forschung, Salon Verlag.

Koestler, A. (1990): The Act of Creation. New York: Penguin, S. 45.

Retzer, A. (2002): Passagen – systemische Erkundungen, S. 30.

Kohlhoff-Kahl, I. (2009): Ästhetische Muster-Bildungen, Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid-Körper-Kunst, kopaed-Verlag, München.

Krautz, J. (2004): Mit Verstand und Gefühl für den Frieden – Einige Überlegungen zur Kunstpädagogik als Friedenserziehung. In: Bökwe 1/2004, S. 4 -8.

Langer, S. K. (1987): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M..

Lin, S.: Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1999. Zitiert nach Lin, Susanne: Vorurteile überwinden - eine friedenspädagogische Aufgabe. Grund-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

legung und Darstellung einer Unterrichtseinheit.

Retzer, A. (2002): *Passagen - systemische Erkundungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Riedel, I. (2005): Zitat entnommen aus dem Vortrag: *Kultur der Anerkennung*, Tagung in Freiburg, 20. Nov. 2005.

Riedel, I. (2007): Eine Kultur der Anerkennung. In: *Scham - Beschämung - Anerkennung*. Hg. v. S. Marks. Berlin/Münster: LIT, 89-102, S. 100.

Schache, St. (2012): *Inklusion beginnt im „Bauch“ Eine leibliche Perspektive zur Begründung einer inklusiven Kultur*. In: *Online-Zeitschrift für Inklusion*, Ausgabe 4.

Sherif, M. (1967): *Group Conflict and Cooperation*. London.

Stephan, W. G. und Rosenfield, D. (1982): *Racial and ethnic stereotypes*. In: Miller, A. (Hrsg.) (1982): *In the Eye of the Beholder: Contemporary Issues in Stereotyping*. New York, S. 92-236.

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

Ströter-Bender, J. (Hrsg.): *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*, Schriftenreihe KONTEXT Kunst-Vermittlung – Kulturelle Bildung, Band 4, Marburg: Tectum.

Ströter-Bender, J.: *Dafür nehme ich meine schönsten Farben*. In: *unesco heute online*, Ausgabe 3, März 2003. URL: [http://deposit.ddb.de/ep/netpub/28/34/66/972663428/\\_](http://deposit.ddb.de/ep/netpub/28/34/66/972663428/_)

[data\\_dync/\\_stand\\_Dezember\\_2006/0303/stroeter.htm](http://data_dync/_stand_Dezember_2006/0303/stroeter.htm) (Stand: 21.07.2014).

Ströter-Bender, Jutta und Wiegelmann-Bals, Annette (2010): *Dialogfelder einer interkulturellen Vermittlung von Welterbe*. In: Ströter-Bender, Jutta [Hg.]: *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*, Schriftenreihe KONTEXT Kunst-Vermittlung – Kulturelle Bildung, Band 4, Marburg: Tectum, S. 47-57.

Tajfel, H. (1970): *Cognitive aspects of Prejudice*. In: *Journal of Social Issues* 25 (1969), S. 96-97.

Tajfel, H. / Wilkes, A. L. (1963): *Classification and qualitative judgement*. In: *British Journal of Psychology* 54 (1963), S. 101-143.

Theunissen, G. (1984): *Friedenspädagogik als ästhetische Praxis - Marginalien zur Friedenspolitik und Konfliktbewältigung im zwischenmenschlichen Bereich, Perspektiven eines pädagogischen Humanismus in Schule und Sozialarbeit*. Frankfurt/M. (Haag und Herchen).

Trossen, Arthur (2009): *Integrierte Mediation*. In: Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von (Hg.): *Handbuch Mediation*. 2. Auflage. München: C. H. Beck, 987-1005.

Wiegelmann-Bals, A. (2010): *Mediative Verfahren im Kontext der World Heritage Education*. In: Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.): *World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes*,

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Reflexionen im Letter-ART Projekt

Schriftenreihe KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, Band 4, Marburg: Tectum, S. 79-92.

Wiegelmann-Bals, Annette (2009): Medien als Vermittlungsinstanzen und Träger kultureller Bildung – Zur kulturwissenschaftlichen Aufarbeitung des weltkulturhistorischen Erbes. In: World Heritage and Arts Education, 1. Ausgabe, S. 63-66.

Wiegelmann-Bals, Annette (2011): Mediation im Kontext der World Heritage Education, In: World Heritage and Arts Education, 4. Ausgabe, S. 13-16.

Wiegelmann-Bals, Annette (2013): Ruth Schaumann – Überlegungen zur Vermittlung einer außergewöhnlichen Künstlerin, In: World Heritage and Arts Education, 8. Ausgabe, S. 143-147.

Wiegelmann-Bals, Annette (2013): Der meditative Ansatz in der World Heritage Education, In: World Heritage and Arts Education, 8. Ausgabe, S. 127-143.

Wintersteiner, W. (1999): Der Stern der Hoffnung über dem Herzen. Das Konzept der „Kultur des Friedens“ und seine Bedeutung für die Friedenserziehung. In: Nolz, Bernhard und Popp, Wolfgang (Hrsg.): Miteinander leben – voneinander lernen. Perspektive für die Entwicklung einer Kultur des Friedens in Europa. Münster S. 63-72.

Wocken, H. (2009): Disability-Studies contra Integration. Zeitschrift für Inklusion, Ausgabe 2.

### Abbildungen

Abb. 1: Kinderzeichnung zum Thema „Kunst und Frieden“, Foto: Annette Wiegelmann-Bals (2014)

Abb. 2: Bildausschnitt Barna da Siena. Mystic Marriage of st Catherine. Museum of Fine Arts, Boston (Quelle: Gugel, G. , Jäger, U. , Schulz, W., Wagner, H. (2002): Die Kunst des Friedens. Gewalt-Kritik und Friedens-Zeichen in der Bildenden Kunst, Stuttgart (Kreuz). S.69)

### AutorIn

PD Dr. Annette Wiegelmann-Bals, Privatdozentin der Universität Paderborn (venia legendi für das Fachgebiet Kunstpädagogik) und Studienrätin (Gymnasium, Fächer Kunst und Pädagogik); Forschungsfelder: Inklusion, World Heritage Education, Empirische Forschung im Kunstunterricht, Kinderzeichnungsforschung, Schriftpsychologie, Mediation

### Kontakt

wiegelmannbals@gmx.de.

### **Inklusive Friedensbildung am Beispiel des Ausstellungsprojekts „Remember 1914 -1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ – Empirische Befunde und Unterrichtsbeispiele aus der Primarstufe**

Annette Wiegelmann-Bals

#### **Zusammenfassung**

Dieser Artikel bietet Einblicke in die schulische Umsetzung des Projektes „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ in einer Grundschule.

In der Unterrichtsreihe zum ersten Weltkrieg wurden Käthe Kollwitz und August Macke als vom Krieg betroffene Menschen thematisiert. Es entstanden Collagen und Zeichnungen, Briefe, Friedensbriefmarken, ein Friedensbuch und Tauben als Friedenssymbole. Zu Beginn der Reihe wurden ein eher fragmentarisches Wissen über den Ersten Weltkrieg und eine mediale Prägung der Vorstellungen beispielsweise durch Computerspiele festgestellt. Dies veränderte sich jedoch im Verlauf des Projektes.

#### **Einführung**

Im Rahmen des Ausstellungsprojektes „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ der Universitäten Paderborn und Osnabrück sowie der Fachhochschule Kiel waren Ende

des vergangenen Jahres alle Schülerinnen und Schüler eingeladen worden, sich mit Mitteln der Kunst für Frieden und Versöhnung einzusetzen.

Folgende Beobachtungen und empirische Befunde konnten bei der Realisierung des Projektes festgestellt werden.

#### **Empirische Befunde**

Während des Unterrichts stellte sich heraus, dass die Kinder einer ersten und einer dritten Klasse am Beginn der Unterrichtsreihe ein dem Alter der Kinder entsprechend eher fragmentarisches Wissen über den Ersten Weltkrieg aufwiesen. So fungierte am Beginn der Unterrichtsreihe in den Gedanken der Kinder, obwohl ausdrücklich der Erste und nicht der Zweite Weltkrieg thematisiert wurde, die Person Hitler als „der Schuldige“. Auch das Hakenkreuz schwirrte in den Köpfen der Kinder zu Beginn der Reihe als isoliertes „Symbol für Krieg“ herum; es wurde in ersten Zeichnungen abgebildet.

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Reflexionen im Letter-ART Projekt



Links oben: Abb 1: Zeichnung mit Hakenkreuz.  
Links unten: Abb. 2: Zeichnung mit Hakenkreuz.  
Rechts oben: Abb. 3: Krieg und Frieden.  
Fotos: A. Wiegelmann-Bals (2014)

Als weiterer Punkt kann festgestellt werden, dass die Vorstellungen der Kinder am Beginn der Unterrichtsreihe von medialen Bildern beispielsweise aus Computerspielen geprägt waren. Dies veränderten sich jedoch im Verlauf der Einheit.

## Förderung der Empathiefähigkeit

Eine wichtige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in einer inklusiven Gesellschaft besteht neben relevanten Sach-

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Reflexionen im Letter-ART Projekt



Abb. 5: Frieden und Frieden in der Blumenmetapher.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)



Abb. 4: Frieden ist eine Blume.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)

kenntnissen in der Ausbildung der Fähigkeit zur Empathie, insbesondere in der Kindheit. Ohne ein Gespür und Sensibilität für die Gefühle der Mitmenschen ist ein kreatives und gewaltfreies Wahrnehmen und Lösen von Konflikten im Alltag nicht möglich. Die Förderung von Empathie zielt dabei auf die Fähigkeit, Gefühle bei sich selbst zuzulassen und diese bei anderen wahrzunehmen. Darüber hinaus geht es darum, sich in das Erleben einer anderen Person hinein versetzen zu können, um ihre Handlungen, Gefühle und Entscheidungen besser verstehen zu können. Um neben diversen Sachkenntnissen Empathie zu fördern, wurden in der Unterrichtsreihe ein Künstler und eine Künstlerin ausgewählt, um an deren Leben und Familien die Auswirkungen des Krieges exemplarisch und kindgemäß nachvollziehbar zu machen.

#### **Käthe Kollwitz und August Macke als vom Krieg betroffene/r KünstlerIn**

In der Unterrichtsreihe „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“ wurden neben anderen relevanten Inhalten Käthe Kollwitz und August Macke als vom Krieg betroffene Künstler(in) thematisiert. In diesem Zusammenhang entstanden Collagen und Zeichnungen, Briefe, Friedenstauben, ein Friedensbuch und Friedensbriefmarken.

#### **Tauben als Friedenssymbol**

Die Taube als Friedenssymbol geht bis in die Ägyptische Zeit zurück. Auch in der antiken

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

Reflexionen im Letter-ART Projekt

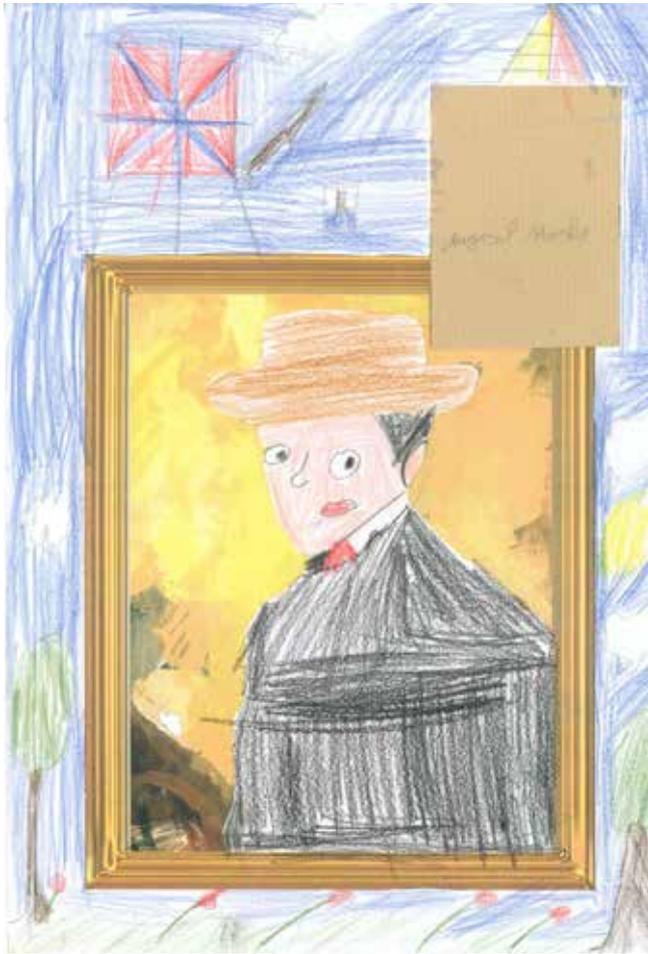


Abb.6: August Macke.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)



Abb. 7: Sammlung Macke.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)



Abb. 8: Friedensbriefmarken.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)



Abb. 9: Friedensbriefmarken.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Kunst wie in der christlichen Tradition ist sie als Friedenssymbol zu finden. (Gugel et al. 2002: 68)

Den meisten Kindern war die Taube als Friedenssymbol bekannt, sie wurde im Verlauf der Reihe begeistert gestaltet.

Empfehlenswert ist die Erkundung außerschulischer Orte, wie z. B. einer Kriegsgräberstätte.

Die im Projekt entstandenen Arbeiten wurden an verschiedenen Ausstellungsorten präsentiert. Ein Friedensbuch bot die Möglichkeit, sich durch eine Unterschrift für den Frieden

zu entscheiden.

Insgesamt hat sich das Projekt positiv auf das soziale Klima in den beiden Klassen ausgewirkt.



Abb. 10: Friedensbrieftauben.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)



Abb. 14: Friedensbuch.  
Foto: A. Wiegelmann-Bals (2014)



Von links: Abb. 11, 12 und 13: Erkundung Kriegsgräberstätte I, II und III. Fotos: A. Wiegelmann-Bals (2014)

# III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

## Reflexionen im Letter-ART Projekt

### Literatur

Brenne, A. (2014): Erster Weltkrieg. Themenheft in der Reihe Kunst und Unterricht, Friedrichverlag 383/2014.

Gugel, G. , Jäger, U. , Schulz, W. ,Wagner, H. (2002): Die Kunst des Friedens. Gewalt-Kritik und Friedens-Zeichen in der Bildenden Kunst, Stuttgart (Kreuz).

Ströter-Bender, J. und Hinrichs, N. (Hrsg.): World Heritage and Arts Education No. 8. Remember 1914-1918. Ein Letter-ART Projekt zu Kunst. Krieg. Frieden. Informationen. Historische Friedensbriefe. Ausstellungsorte. Gastbeiträge. September 2013.

Ströter-Bender, J. und Hinrichs, N. (Hrsg.): World Heritage and Arts Education No. 9. Remember 1914-1918. Ein Letter-ART Projekt zu Kunst. Krieg. Frieden. Unterrichtsmaterialien und Letter-ART Ideen, Grundschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. September 2013.

Wiegelmann-Bals, Annette. (2013): Ruth Schaumann – Überlegungen zur Vermittlung einer außergewöhnlichen Künstlerin, In: World Heritage and Arts Education, 8. Ausgabe, S. 143-147.

Wiegelmann-Bals, Annette. (2013): Der meditative Ansatz in der World Heritage Education, In: World Heritage and Arts Education, 8. Ausgabe, S. 127-143.

### Abbildungen

Abb. 1 bis 10, 14: SchülerInnen-Arbeiten zum Projekt „Remember 1914-1918“. Fotos: Annet-

te Wiegelmann-Bals (2014)

Abb. 11-13: Erkundung der Kriegsgräberstätte. Fotos: A. Wiegelmann-Bals (2014)

### AutorIn

PD Dr. Annette Wiegelmann-Bals, Privatdozentin der Universität Paderborn (venia legendi für das Fachgebiet Kunstpädagogik) und Studienrätin (Gymnasium, Fächer Kunst und Pädagogik); Forschungsfelder: Inklusion, World Heritage Education, Empirische Forschung im Kunstunterricht, Kinderzeichnungsfor-

### Kontakt

wiegelmannbals@gmx.de.

### **Erinnerungsspuren – Die Technik der Frottage als Methode im Kontext der Erinnerungsarbeit am Beispiel des Letter-ART Projekts (Kiel 2014)**

**Sabine Grosser**

Im Rahmen des Letter-ART Projektes, das wir im Sommersemester 2014 mit Studierenden der Fachhochschule Kiel durchführten (vgl. <https://www.fh-kiel.de/index.php?id=13672>), erprobten wir die Technik der Frottage im Rahmen der Erinnerungsarbeit.

#### **Die Suche nach Orten und Objekten der Erinnerung**

Der erste Schritt in der Erinnerungsarbeit und Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg war die Suche nach konkreten Anknüpfungspunkten an das Thema.

In der ersten Sitzung wurde den Studierenden die Konzeption des Letter-ART Projektes vorgesellt. In einem Erinnerungs-Cluster haben sie erste Assoziationen und Gedanken zum Ersten Weltkrieg aufgeschrieben. Der Austausch in der Gruppe ergab eine überraschende Vielfalt und Differenziertheit der einzelnen Beiträge. Das Thema erwies sich – im Gegensatz zu den Ausführungen Jutta Ströter-Benders in ihrem Beitrag – als überraschend präsent (vgl. Ströter-Bender 2014 be-

zugnehmend auf Hettling und Echtenkamp (Hettling, Echtenkamp 2013). Dies mag zum einen damit zusammenhängen, dass sich die Studierenden nach ihren Interessen in die Seminare einwählen, d.h. dass man eine Affinität oder ein Interesse am Thema annehmen kann bzw. könnte es darauf hinweisen, dass im Kontext der Erinnerungskultur durchaus regionale Unterschiede vermutet werden können, die eventuell mit den lokalen Besonderheiten zusammenhängen könnten, wie z.B. der besonderen Rolle und positiven Konnotation des Matrosenaufstandes in Kiel zur Beendigung des Ersten Weltkrieges. Dies kann allerdings nur vermutet werden.

Einige Studierende hatten sich aktuell im Kontext des Faches Geschichte mit dem Thema fachkundig auseinandergesetzt. Zentrale historische Bezugspunkte, wie die Ursachen für den Ausbruch des Krieges, lokale Bezüge, wie der Matrosenaufstand, Besonderheiten, wie die immense Ausweitung des Krieges bis in die Kolonien, oder faszinierende Anekdoten, wie der Weihnachtsfrieden, wurden im Austausch angesprochen.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Auch die folgenden Einzelrecherchen, die sich vor allem auf persönliche Bezüge in den Familienbiografien bezogen, waren überraschend ergiebig: Eine Studentin entdeckte einen Koffer mit Feldpostkarten auf dem Dachboden, in einigen Familien gab es Erinnerungen im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg, die weitergegeben wurden. Dabei wurden auch diffuse Ängste, wie z.B. die Furcht vor Vergewaltigungen, angesprochen, die sich nicht direkt an einem konkreten Feindbild festmachten, aber in der Familie weitergegeben wurden. In einigen Familien kamen erst nach einiger Zeit die Erinnerungen an die weitläufigere Verwandtschaft und Geschichten über den Ersten Weltkrieg zutage.

Durch diese Auseinandersetzung wurde die eigene Wahrnehmung des Themas geschärft: Neben der aktuellen Medienberichterstattung wurden vor allem Mahnmale für die Gefallenen des Krieges identifiziert, die sich an vielen Orten in und rund um Kiel finden.

Mit der Zeit wurden Objekte wie Reservistenkrüge, Ehrenabzeichen, Helme, Postkarten, Landkarten und Fotos zusammengetragen.

Ausgehend von dieser Auseinandersetzung, Recherche und Suche entwickelten die Studierenden verschiedene künstlerische Zugänge, wie Collagen, Malereien oder Zeichnungen, häufig in Kombination mit Texten. Diese Ansätze waren vorwiegend thematisch geprägt. Die Ergebnisse präsentierten wir in einer Ausstellung im Bunker D der Fachhochschule Kiel (vgl. Abb. 1-3).



Abb. 1: Die Letter-ART Ausstellung im Bunker D an der FH Kiel, Außenansicht. Foto: I. Nicolai (2014)



Abb. 2: Die Letter-ART Ausstellung im Bunker D an der FH Kiel, Eingang in die Ausstellung. Foto: I. Nicolai (2014)



Abb. 3: Die Letter-ART Ausstellung im Bunker D an der FH Kiel. Ausstellungsansicht. Foto: I. Nicolai (2014)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Im Kontext dieses Projektes erprobte ich die Technik der Frottage, die sich weniger direkt begrifflich mit einem Thema auseinandersetzt, sondern sich durch die Abnahme zunächst direkt auf die Objekte der Erinnerung bezieht um dann – wie ich zeigen werde – durch Assoziationen eigene Spielarten der Erinnerungsarbeit entwickelt und so für eine Auseinandersetzung mit dem Erinnerungsprozess selbst geeignet ist.

#### **Die Technik der Frottage**

Die Frottage ist eine Durchreibe-Technik, bei der „die Maserung einer rauen Reliefoberfläche (z.B. Holzbohlen oder trockene Blätter) mit Hilfe von Bleistiftschraffuren auf Papier oder Leinwand übertragen“ wird. (vgl. z.B. Du Monts Lexikon der bildenden Kunst, Köln 1990).

Ausgehend von der Wortbedeutung des Begriffs Frottage, das vom französischen „frotter“, reiben, abgeleitet ist, auf Deutsch entsprechend auch als Abreibung oder Abnahme bezeichnet, beschreibt zunächst die grafische Technik, eine Oberflächenstruktur oder die Umrisslinien eines Gegenstandes mittels eines Wachs-, Kreide-, Graftit- oder Bleistiftes auf ein über das Objekt gespanntes Trägermaterial zu übertragen. Das Verfahren ist überaus simpel, benötigt nur einen weichen Stift, ein Papier oder Stoff als Trägermaterial und gegebenenfalls Klebeband.

Die Technik hat ihren Ursprung in dem Kinderspiel, mit Graphitstiften Abriebe von Mün-

zen herzustellen (vgl. die Ausführungen im Lexikon der Freien Kunst Akademie Augsburg; <https://www.freie-kunst-akademie-augsburg.de/lexikon/frottage> (24.6.2014)).

Ein großer Vorteil dieser Technik – der vor allem bei der Arbeit mit Erinnerungsorten oder -objekten zum Tragen kommt – ist, dass ein möglicherweise wertvolles oder einzigartiges Objekt oder Fundstück bei der Abnahme nicht beschädigt wird und sich dennoch kleinste Details eins zu eins von der Vorlage übertragen lassen.

Bereits in der Entstehungsgeschichte der Frottage spielt die Arbeit mit Erinnerungsorten eine wichtige Rolle: Im Großbritannien der viktorianischen Zeit hielt man aufwändig verzierte mittelalterliche Grabplatten für überaus dekorativ und versuchte, sie mittels der Abreibetechnik zu kopieren. In den Sammlungen britischer Museen sind daher viele Abriebe von Platten erhalten, deren Originale heute teilweise nicht mehr existieren. „Noch heute ist das sogenannte „brass rubbing“ von verzierten Grabplatten ein beliebter Zeitvertreib in Großbritannien.“ (Lexikon der Freien Kunst Akademie Augsburg; <https://www.freie-kunst-akademie-augsburg.de/lexikon/frottage> (24.6.2014))

In der bildenden Kunst wird diese Technik vor allem mit den Arbeiten des Künstlers Max Ernst verbunden, der die Technik in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts wieder entdeckte und künstlerisch weiter entwickelte und prägte.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

In der zeitgenössischen Kunst spielt die Frottage auf den ersten Blick eine untergeordnete Rolle. Allerdings bleibt die Technik bei genauerer Betrachtung bis heute aktuell, wie z.B. in den bildgewaltigen Filmen und Installationen des William Kentridge (geboren am 28. April 1955 in Johannesburg, z.B. auf der documenta 12 und 13 vertreten).

#### **Künstlerische Dimensionen der Frottage Technik nach Max Ernst**

Max Ernst (1891-1976) ist der Künstler, der die Frottage-Technik in den Kunstkontext einführte und mit seinem Stil künstlerisch prägte. Das Leben des Künstlers ist eng mit dem Ersten Weltkrieg verknüpft, der allerdings für die Entwicklung der Frottage-Technik keine nachweisbare, direkte Rolle spielt.

Als Dreiundzwanzigjähriger erlebt er selbst den Krieg. Er tritt 1914 – wie zahlreiche andere – als Kriegsfreiwilliger in das Rheinische Feldartillerie-Regiment Nr. 23 ein. Bis Oktober 1918 ist er in Frankreich, Russland und Belgien im Einsatz. Während dieser Zeit entstehen einige Aquarelle, wie „Von der Liebe in den Dingen“ von 1914 oder „Kampf der Fische“ von 1917. Die Frottage-Technik spielt in dieser Zeit noch keine Rolle. Die ersten Frottagen entstehen in den 20er Jahren. Diese Phase aus dem Leben von Max Ernst wird zur Zeit (23. Februar - 29. Juni 2014) in der Ausstellung „Seine Augen trinken alles. Max Ernst und die Zeit um den Ersten Weltkrieg“ im Max Ernst Museum in Brühl aufgearbeitet (vgl. die Aus-

führungen des Max Ernst Museums [http://www.maxernstmuseum.lvr.de/de/ausstellungen/seine\\_auge\\_n\\_trinken\\_alles/seine\\_auge\\_n\\_trinken\\_alles\\_1.html](http://www.maxernstmuseum.lvr.de/de/ausstellungen/seine_auge_n_trinken_alles/seine_auge_n_trinken_alles_1.html) (25.6.2014)).

Max Ernst selbst berichtet, wie das Betrachten einer Fußbodenmaserung ihn zu ersten Abrieb-Experimenten veranlasste.

*„Ich befand mich bei regnerischem Wetter in einem Gasthaus am Meer, betrachtete die Rillen im ausgewaschenen Fußboden und fühlte mich betroffen von der Faszination, die davon ausging. Ich beschloss, der symbolischen Bedeutung dieser wiederholten Faszination nachzugehen; um mein meditatives und halluzinatorisches Vermögen zu verstärken, machte ich eine Reihe von Zeichnungen von den Fußboden-Dielen, und zwar legte ich Papierbögen darüber, wie es gerade kam, und begann mit Bleistift darauf zu reiben. Ich betrachtete aufmerksam die so entstandenen Zeichnungen, ihre dunklen Stellen und andere von zartem Halbdunkel, ...“*

(Wilhelm/Wloka 1979: 148, zitiert nach Unterrichtsentswurf 2007)

In dieser Beschreibung wird die enge Verbindung des künstlerischen Tuns mit dem Gegenstand deutlich: Ausgangspunkt ist die Faszination an einem Objekt, einem Material, einem Ort o.ä. Durch die Abriebtechnik oder die Abnahme tritt der Kunstschaffende direkt mit dem Objekt in Dialog und trifft künstlerische Entscheidungen abhängig vom gewählten Gegenstand, seiner Materialität

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

und Beschaffenheit: Welche Farben (Kreiden, Graphitstifte o.ä.) oder Trägermaterialien eignen sich (z.B. Stoff oder Papier), welcher Ausschnitt wird gewählt, wie wird das Material aufgelegt usw..

Der Stoff oder das Papier wird direkt auf das Objekt aufgelegt. Das Objekt wird so verdeckt und durch das Material ‚ertastet‘ und ‚erspürt‘. Strukturen, Kanten, Formen drücken sich durch das Trägermaterial und werden mit dem Grafit oder der Kreide sichtbar gemacht. In diesem Prozess wird das Objekt zwar verdeckt aber auch gleichzeitig neu wahrgenommen. Durch das direkte Erspüren und Ertasten kommt neben dem Sehen eine neue Sinnesebene, der Tastsinn, hinzu. Durch den Abrieb entstehen neue Formen und Strukturen. Durch die grafische Umsetzung, sei es schwarz-weiß oder farbig, wird das Objekt neu gesehen: Strukturen, Bereiche, die bei der ersten Betrachtung vielleicht keine Rolle gespielt haben, werden sichtbar oder treten hervor. Wie Max Ernst übt dieser Prozess eine eigene Faszination aus, die einerseits die Wahrnehmung des Objektes schärft, gleichzeitig gewinnen die Abnahmen durch neu wahrgenommene Formen und Strukturen ein Eigenleben.

#### **Verbindungslinien zwischen künstlerischem Tun und Erinnerungsarbeit**

In der Erinnerungsarbeit unterscheiden sich Abnahmen oder Frottagen von Erinnerungsorten wie Gedenktafeln, Mahnmalen o. ä., die

meist so groß sind, dass die Abnahmen auf einer Ebene bleiben von denen kleinerer Objekte, wie in dem Beispiel zum Gedenken an den Ersten Weltkrieg Reservistenkrüge, Helme, Abzeichen u. ä., bei denen das Trägermaterial um das Objekt gelegt wird, wodurch sich bei der Abnahme die Ebenen und Perspektiven verschieben.

#### **Abnahmen von Denk- oder Mahnmalen**

Ein Denkmal oder Mahnmal ist definiert als ein Zeichen, das sich von seiner Umgebung unterscheidet. Der Ort der Erinnerung muss also nicht notwendigerweise eine künstlerische Arbeit sein, sondern muss sich lediglich von seiner Umgebung unterscheiden, als Zeichen erkennbar sein (vgl. z.B. Cullen 1999: 14.) Mit der begrifflichen Verwandtschaft der Substantive ‚Denkmal‘ und ‚Mahnmal‘ mit den Verben ‚denken‘ bzw. ‚mahnen‘ wird die Funktion des Zeichens näher bestimmt. Die Zeichen sollen zum Nachdenken anregen und mahnen. Hans-Ernst Mittig definiert den Begriff „Mahnmal“ wie folgt:

*„... ein in der Öffentlichkeit errichtetes und für die Dauer bestimmtes selbständiges Kunstwerk, das an Personen oder Ereignisse erinnern und aus dieser Erinnerung einen Anspruch seiner Urheber, eine Lehre oder Appell an die Gesellschaft ableiten und historisch begründen soll ...“*

(Mittig 1985: 54)

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Nach dieser Definition zielt die Funktion des Zeichens darauf ab, die Öffentlichkeit an Personen oder Ereignisse zu erinnern, die sie im Gedächtnis behalten und über die sie nachdenken sollte. Dies impliziert einen Anspruch auf einen Lerneffekt mit dem Ziel, die eigene Gesellschaft weiterzuentwickeln.

Auf den der Definition implizierten Anspruch, dass ein Mahnmal ein Kunstwerk sei, möchte ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen, da dieser Aspekt im Beispiel der Denk- oder Mahnmale für die Gefallenen des Ersten Weltkrieges keine Rolle spielt (vgl. Grosser 2010: 270).

Bei den Abnahmen oder Frottagen von diesen Denk- oder Mahnmalen wird die Aufmerksamkeit vor allem auf Strukturen, Formen, Schriftzüge o.ä. gerichtet (vgl. Abb. 4). Sie eignen sich z.B. für eine Sammlung von Abnahmen von verschiedenen Erinnerungsorten in einem definierten Rahmen, seien es z.B. die Erinnerungsorte an den Ersten Weltkrieg in der näheren Umgebung. Durch die Sammlung kann die Aufmerksamkeit auf die Präsenz dieser Orte gelenkt oder ihre Häufigkeit dokumentiert werden. Durch die Abnahmen können Besonderheiten erkannt und verschiedene Materialien, wie Stein, Holz, Schriftzüge u.ä. neu wahrgenommen oder entdeckt werden. So können neue Zusammenhänge sichtbar werden; wie z.B. die Verbindung des eigenen Wohnortes mit den Geschehnissen des Krieges oder charakte-



Abb. 4: Erinnerungsspuren. Frottage des Mahnmals in Mönkeberg. Foto: I. Nicolai, S. Grosser (2014)

ristische, gestalterische Besonderheiten, wie die Wahl der Typografie, die Materialität o. ä. (vgl. Abb. 4).

In diesem Beispiel fördert die Beschäftigung mit der Technik der Frottage vor allem feinmotorische Fertigkeiten und schult die Wahrnehmung der eigenen Umgebung sowie das visuelle Gedächtnis. Bei den Abnahmen an den Erinnerungsorten ist es günstig in kleinen Gruppen unterwegs zu sein. Zum einen, um sich gegenseitig bei den Abnahmen zu assistieren, zum anderen aber auch um auf eventuelle Ansprachen durch Passanten entsprechend reagieren zu können. Je nach Standort kann es sinnvoll sein eventuell Verantwortliche von dem Vorhaben in Kenntnis zu setzen oder um Erlaubnis für eine Abnahme zu fragen. Bei unseren Abnahmen sind wir auf reges, wohlwollendes Interesse der Passanten gestoßen, was aber nicht immer vorausgesetzt werden kann. In gewisser Weise wurde

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

die Abnahme selbst zu einer kleinen Performance, die für Interaktion mit den Passanten sorgte: Wir erklärten das Projekt, die Technik der Frottage u ä..

#### **Abnahmen von Erinnerungsobjekten**

Bei kleineren, plastischen Objekten – wie z. B. Helmen, Reservistenkrügen o. ä. – kommt im Gegensatz zu größeren oder planen Objekten (wie z. B. Abzeichen) hinzu, dass sich die Ansicht der Objekte in den Abnahmen oder Frottagen oft maßgeblich verändert, da sich die Perspektiven verschieben: Das dreidimensionale Objekt wird durch die Abnahme in der Fläche umgesetzt. Für diese Abnahmen wählen wir alte Leinenstoffe (von alter Bettwäsche), die bereits durch Verfärbungen und die Webstruktur selbst ‚alt‘ wirken. Der Stoff legt sich – besser als Papier – um die dreidimensionalen Objekte. Durch die Abnahmen entstehen neue Perspektiven, z.B. erscheinen Boden und Deckel eines Kruges in der Abnahme nebeneinander. Figuren – wie der fröhlich trinkende Soldat auf dem Reservistenkrug – werden verzerrt, sind nicht wiederzuerkennen und Neues entsteht.

Sowohl die Frottagen von den Mahnmalen als auch die von den Objekten wurden nach der Abnahme selbst mit weiteren Materialien überarbeitet. Dabei wurden die Abnahmen noch einmal genau betrachtet, markante Strukturen z. B. noch verstärkt. Weitere Farbigkeiten und Materialien (Kreide, Kohle und Grafitstifte) werden hinzugenommen um Li-

nien und Strukturen zu verstärken.

Dieser künstlerische Prozess ist mit dem Erinnerungsprozess selbst vergleichbar: Dem Suchen und Entdecken, der Aufmerksamkeitslenkung auf Orte und Objekte der Erinnerung, dem intensiven Wahrnehmen und dem Gewahreerden der Facettenhaftigkeit der eigenen Wahrnehmung, vor allem in dem Perspektivenwechsel der Abnahmen von kleineren Objekten: Perspektiven verändern sich, Oben und Unten rücken nebeneinander. Diese Perspektivenwechsel könnten einerseits als Verzerrung wahrgenommen werden und könnten vor allem dann zu Enttäuschungen führen, wenn vor allem die direkte Abbildung eines Gegenstandes angestrebt wird, was vor allem bei jüngeren Kindern der Fall sein könnte.

Andererseits kann in dem künstlerischen Prozess ebenso wie im Prozess der Erinnerungsarbeit Neues entstehen, wie z.B. der Tänzer aus dem trinkenden Soldaten auf dem Reservistenkrug, der eine Leichtigkeit entdecken lässt, die in der Figur angelegt ist (vgl. Abb. 6).

Hier wird ein weiterer Aspekt der Erinnerungsarbeit deutlich: die bewusste Weiterentwicklung und Konstruktion der Geschichte in einem stetig sich verändernden Prozess (vgl. z.B. Schmidt 1991 oder Halbwachs 2002). Durch die Betrachtung des neu entstandenen können neue Aspekte deutlich werden: Die starke Dynamik und Bewegung der Figur, die z. B. an einen Sog erinnern könnte, der mit

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt



Abb. 5: Erinnerungsspuren. Frottage eines Reservistenkruges. Foto: I. Nicolai, S. Grosser (2014)



Abb. 6: Erinnerungsspuren. Frottage eines Reservistenkruges. Foto: I. Nicolai, S. Grosser (2014)

Irritation und Verwirrung assoziiert werden könnte. Diese neuen Assoziationen und Verbindungslinien, wurden durch Titel, wie z.B. ‚Der Tänzer‘ verstärkt oder führten zu Begriffen oder Wortspielen wie z.B. „todes-trunken“, die bei der Überarbeitung direkt in die Frottage eingefügt wurden (vgl. Abb. 5).

D.h. das Objekt der Erinnerung, der Reservistenkrug, in Verbindung mit dem künstlerischen Prozess der Abnahme und dem Ergebnis der Frottage führen zu neuen gedanklichen Verknüpfungen und Wortschöpfungen, wie ‚todes-trunken‘, die z.B. auf den ersten Kriegstaumel verweisen, der dann jedoch für viele Soldaten in Verzweiflung und Verwirrung umschlug.

D.h. der künstlerische Prozess steht in enger Verbindung mit dem Prozess der Erinnerung selbst. Beide beeinflussen sich gegenseitig und neue Ideen und Assoziationen können entstehen. Der künstlerische Prozess verweist auf die Lebendigkeit und Dynamik eines Erinnerungsprozesses einschließlich seiner Veränderlichkeit.

Die Anregung der Phantasie durch die Arbeit mit Frottagen wurden bereits von Max Ernst beschrieben:

*„ ... und war überrascht von der plötzlichen Intensivierung meiner visionären Fähigkeiten ... Neugierde und entzücktes Staunen erfüllten mich, und ich begann auf dieselbe Weise die verschiedenen Materialien, die mir unter die Augen kamen, zu untersuchen ; Blätter und ihre Adern,*

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

*die ausgefransten Ränder einer Sackleinwand, die Pinselstriche eines modernen Gemäldes, einen abgespulten Faden usw.. Da begannen meine Augen zu sehen: menschliche Köpfe, die verschiedensten Tiere, eine Schlacht, die mit einem Kuß endet ...“*  
(Wilhelm/Wloka 1979: 148 zitiert nach Unterrichtsentwurf 2007)

Auch Max Ernst dienten die Abnahmen als Anregung und Material Neues zu entdecken. Er sichtete und kombinierte sogar verschiedene Frottagen und setzte sie collagenartig zu neuen Bildern zusammen. Hier ist es wichtig in einen Prozess des Experimentierens zu kommen, das Entstandene zu betrachten und zufällig entstandene oder entdeckte Besonderheiten oder Effekte bewusst zu entdecken, künstlerisch zu nutzen, einzusetzen und/oder neue Aspekte in der Erinnerungskonstruktion zu entdecken. Gerade im Kontext der Erinnerungsarbeit kann hier auch eine wohlthuende Dynamik und Leichtigkeit entdeckt werden.

In diesem Prozess, im Umgang mit dem Material und der bewussten Weiterentwicklung des Eigenlebens der Frottagen wird besonders Phantasie und Kreativität gefördert.

#### **Die Rolle des Zufalls**

Durch diese Dimensionen unterscheidet sich die Arbeit mit Frottagen deutlich von künstlerischen Techniken, die meist im Kontext der Erinnerungsarbeit gewählt werden. Die meisten Techniken zielen auf den Abbildungsaspekt

bzw. die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem konkreten Thema. Bei den Frottagen oder Abnahmen erfolgt zwar, wie beschrieben, eine direkte Auseinandersetzung mit dem Objekt der Erinnerung – jedoch auf einer zunächst sinnlich geprägten Ebene, die ganz zentral den Aspekt des Zufalls beinhaltet.

In seinem Artikel „Kreativität durch Zufall“ beschreibt Wolfgang Welsch die zentrale Rolle des Zufalls, wie sie bereits in einer antiken Erzählung von Plinius für die Arbeit des Künstlers herausgestellt wird.

*„Im 35. Buch seiner Naturgeschichte berichtet Plinius, daß der Maler Protogenes einen keuchenden Hund mit Schaum vor dem Maul darzustellen suchte. Das Schwierige war die Wiedergabe des Schaums. Protogenes versuchte es wieder und wieder, war aber nie zufrieden. Jedesmal sah der Schaum nur gekünstelt aus – bloß „wie gemalt“, schreibt Plinius, nicht „wie aus dem Maule entstanden“. Mehrfach wischte Protogenes den gemalten Schaum mit einem Schwamm ab, probierte es mit anderen Pinseln, aber immer wieder vergeblich. Darüber geriet er in Rage und warf schließlich voller Zorn über die verdamnte Künstlichkeit seiner Ergebnisse den Schwamm gegen die verhaßte Stelle des Bildes. Und siehe da: Auf einmal ergab sich das perfekteste Bild von Schaum.“*

(Welsch 2014: 2-3)

In der Logik ihrer weiteren Argumentation beziehen sich sowohl Welsch als auch Plinius weiter auf den Abbildcharakter der Malerei,

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

wenn Welsch folgert: „Was die Intention nicht vermag, leistet der Zufall mühelos.“ (Welsch 2014: 2) oder Plinius in seinem Resümee formuliert: „So hat in der Malerei der Zufall die Naturwahrheit geschaffen.“ (zitiert nach Welsch 2014: 3).

Dem eigentlich kreativen Potenzial des Zufalls werden sie damit aber nur teilweise gerecht, denn dieses Potenzial beeinflusst den künstlerischen kreativen Prozess selbst durch neue Assoziationen, zufällige Verbindungslinien o.ä., die eine zunächst möglicherweise intendierte Absicht ergänzen, weiter entwickeln oder darüber hinaus gehen können.

Über die weitere Beschreibung des Begriffs der Kontingenz kommt Welsch dann zu den Ausführungen Leonardo da Vincis in seinem Malerei-Traktat, der genau jene Verwobenheit von Zufall und Kreativität beschreibt. In der ersten Passage seines Textes beschreibt da Vinci eine neue Art des Sehens:

*„Ich werde nicht ermangeln, unter diesen Vorschriften eine neuerfundene Art des Schauens herzusetzen, die sich zwar klein und fast lächerlich ausnehmen mag, nichts destoweniger aber sehr brauchbar ist, den Geist zu verschiedenerlei Erfindungen anzuregen. Sie besteht darin, daß du auf manche Mauern hinsiehst, die mit allerlei Flecken bekleckst sind, oder auf Gestein von verschiedenem Gemisch. Hast du irgend eine Situation zu erfinden, so kannst du da Dinge erblicken, die diversen Landschaften gleich sehen, geschmückt mit Gebirgen, Flüssen, Felsen, Bäumen, großen Ebenen, Tal*

*und Hügeln in mancherlei Art. Auch kannst du da allerlei Schlachten sehen, lebhaftige Stellungen sonderbar fremdartiger Figuren, Gesichtsmienen, Trachten und unzählige Dinge, die du in vollkommene und gute Form bringen magst. Es tritt bei derlei Mauern und Gemisch das ähnliche ein, wie beim Klang der Glocken: da wirst du in den Schlägen jeden Namen und jedes Wort wiederfinden können, die du dir einbildest.“*

(Da Vinci 1909: 63 nach Welsch: 2014)

Diese von da Vinci beschriebene neue Art der Wahrnehmung wird durch die Technik der Frottage noch verstärkt. Daher ist diese Technik – wie bereits in der Beschreibung Max Ernsts deutlich wird – besonders geeignet unsere Kreativität anzuregen:

*„Ich rate dir, manchmal stehen zu bleiben und auf die Mauerflecken hinzusehen oder in die Asche im Feuer, in die Wolken, oder in Schlamm und auf andere solche Stellen; du wirst, wenn du sie recht betrachtest, sehr wunderbare Erfindungen in ihnen entdecken. [...]. Denn durch verworrene und unbestimmte Dinge wird der Geist zu neuen Erfindungen wach.“*

(Da Vinci 1909: 63 nach Welsch: 2014)

Das Entwickeln von Bildern aus Frottagen fördert dabei nicht nur die Fähigkeit auf vorgefundene Materialien einzugehen, in ihnen etwas zu entdecken und sie im Experimentieren umzugestalten. Das Experimentieren fördert verschiedene Eigenschaften, wie z.B.

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

Offenheit, Neugierde, das Bewusstwerden der Möglichkeiten des Zufalls, die Fähigkeit zum Finden und Erfinden, die Fähigkeit zur Improvisation, Assoziationsfähigkeit, die Produktion eigener Ideen sowie die Fähigkeit Dinge neu zu sehen oder umzugestalten.

Die Bewusstmachung und Auseinandersetzung mit diesem Prozess kann das Gespräch über den Prozess der Erinnerung und ihrer Konstruktionen selbst befördern und nachvollziehbar machen. Diese Dimensionen der Frottage-Arbeit gehen deutlich über den Einsatz der Frottage als eine einfache Hochdrucktechnik für jüngere Kinder hinaus und kann zu interessanten Auseinandersetzungen im Kontext der Erinnerungsarbeit führen, welche auf die vielschichtigen Prozesse der Erinnerungskonstruktion aufmerksam machen, teilweise bewusst machen und ermöglichen diese – ausgehend von den Erfahrungen des eigenen künstlerischen Tuns – zu reflektieren.

#### Literatur

Cullen, Michael (1999): *Wo liegt Hitler? Öffentliches Erinnern und kollektives Vergessen als Stolperstein der Kultur*, Berlin.

Herzfeld, Marie (Hrsg.) (1909): *Da Vinci, Leonardo: Traktat von der Malerei*, Jena.

Du Monts Lexikon der bildenden Kunst (1990), Köln.

Eid, K. u.a. (1994): *Grundlagen des Kunstunterrichts*. 3. Auflage. Paderborn.

Grosser, Sabine (210): *Begriffsklärung: Zur*

Unterscheidung von Mahnmal, Denkmal und Monument. In: Dies.: *Kunst und Erinnerungskultur Sri Lankas im Kontext kultureller Globalisierung. Eine multiperspektivische Betrachtung als Beitrag zum transkulturellen Dialog*. In der Reihe *Kunst und Kulturwissenschaft* (Hrsg. Schuhmacher-Chilla), Athena Verlag, 269-271.

Grote, Gabriele (1998): *Frottage. Naturerfahrung, Fantasiereise und Kunstbegegnung im Unterricht*. In: *Kunst und Unterricht*, Heft 223/224, 19-21.

Halbwachs, Maurice (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Frankfurt a. M..

Lexikon der Freien Kunst Akademie Augsburg; <https://www.freie-kunst-akademie-augsburg.de/lexikon/frottage> (Stand: 24.6.2014).

Max Ernst Museum [http://www.maxernstmuseum.lvr.de/de/ausstellungen/seine\\_auge\\_n\\_trinken\\_alles/seine\\_auge\\_n\\_trinken\\_alles\\_1.html](http://www.maxernstmuseum.lvr.de/de/ausstellungen/seine_auge_n_trinken_alles/seine_auge_n_trinken_alles_1.html) (Stand: 25.6.2014).

Mittig, Hans Ernst (1985): *Das Denkmal*, in: *Funkkolleg Kunst*, Weinheim/Basel, 43 - 84.

Plinius, C. Secundus d. Ä., *Naturkunde*, lateinisch-deutsch, König, Roderich (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Gerhard Winkler, München 1978, 79-81 [XXXV, 102-104]).

Schmidt, Siegfried J.: *Gedächtnisforschungen: Positionen, Probleme, Perspektiven*. In: Ders. (Hrsg.) (1991): *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung*. Frankfurt a. M., 9-55.

Ströter-Bender, Jutta (2014): *Zum Letter-ART Projekt Remember 1914-1918. Zur Dominanz*

### III. „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden.“

#### Reflexionen im Letter-ART Projekt

von Bildtraditionen des Ersten Weltkrieges am Beispiel „Remember 1914-1918“ Projektes. In: World Heritage and Arts Education, Nr. 10 (Digitale Zeitschrift Universität Paderborn). In Drucklegung Sommer 2014.

Unterrichtsentwurf: Die Umsetzung haptischer Erfahrungen in eine visuelle Darstellung anhand des Zufallsprinzips mittels der Frottage-Technik, Seminarleiterin Frau Pitters, 01.03.2007.

Wilhelm, Gerold; Wloka, Joachim (1997): Handbuch Kunstunterricht. Unterrichtsmodelle Primarstufe. Düsseldorf.

Welsch, Wolfgang (2006): Kreativität durch Zufall. Das große Vorbild der Evolution und einige künstlerische Parallelen. Erschienen in: Kreativität - XX. Deutscher Kongreß für Philosophie, Kolloquienbeiträge (Hamburg: Meiner 2006), 1185-1210. (zugl. <http://www2.uni-jena.de/welsch/KREATIVI.pdf> (Stand: 25.06.2014))

#### **Abbildungen**

Abb. 1: Foto: Nicolai, Ira: Die Letter-ART Ausstellung im Bunker D an der Fachhochschule Kiel, Außenansicht, Kiel 2014.

Abb. 2: Foto: Nicolai, Ira: Die Letter-ART Ausstellung im Bunker D an der Fachhochschule Kiel, Eingang in die Ausstellung, Kiel 2014.

Abb. 3: Foto: Nicolai, Ira: Die Letter-ART Ausstellung im Bunker D an der Fachhochschule Kiel, Ausstellungsansicht, Kiel 2014.

Abb. 4: Foto: Nicolai, Ira: Grosser, Sabine: Erinnerungsspuren. Frottage des Mahnmals in

Mönkeberg 1 (Ausschnitt), Kiel 2014.

Abb. 5: Foto: Nicolai, Ira: Grosser, Sabine: Erinnerungsspuren. Frottage eines Reservistenkruges 1, Kiel 2014.

Abb. 6: Foto: Nicolai, Ira: Grosser, Sabine: Erinnerungsspuren. Frottage eines Reservistenkruges 2, Kiel 2014.

#### Das Fagus-Werk als transportables Museum – Eine Museumskoffer-Ausstellung in der UNESCO-Welterbestätte in Alfeld an der Leine

Larissa Eikermann



Titelbild: Südwestansicht des Fagus-Werks. Foto: L. Eikermann (2014)

#### Zusammenfassung

„Der Arbeit müssen Paläste errichtet werden, die dem Fabrikarbeiter, dem Sklaven der modernen Industriearbeit, nicht nur Luft, Licht und Reinlichkeit geben, sondern ihn noch etwas spüren lassen von der Würde der gemeinsamen großen Idee, die das Ganze treibt“, so formuliert Walter Gropius am 10. April 1911

den neuen architektonischen Anspruch von Industriebauten und wird auf Grund dieser Ansicht von Carl Benscheidt kurze Zeit später für die Errichtung der Schuhleistenfabrik Fagus-Werk GmbH Alfeld verpflichtet (Probst 1988: 31). 100 Jahre später, am 25. Juni 2011, gilt diese wegweisende Fabrikanlage als Ursprungswerk der modernen Industriearchi-

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen



Abb. 1: Studierende und DozentInnen des Fagus-Seminars bei der Ausstellungseröffnung. Privat (2014)

tektur und wird in die Welterbeliste der UNESCO aufgenommen. Eine Besonderheit auch deswegen, weil dort noch heute Schuhleisten produziert werden.

Die innovativen Ideen von Walter Gropius und Carl Benscheidt haben die Studierenden des Fagus-Seminars von Larissa Eikermann im Wintersemester 2013/2014 zum Anlass genommen und 16 individuelle Museumskoffer gestaltet. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden im Rahmen des UNESCO-Welterbetages im Fagus-Werk präsentiert und dort bis zum 03. August 2014 ausgestellt.

#### **Abstract**

„The work must be built palaces, giving the factory workers, the slaves of modern industrial work, not just air, light and cleanliness,

but let them feel something of the dignity of the common big idea that drives the whole thing“, formulated Walter Gropius on April 10, 1911, new architectural standards of industrial buildings and is based on this view a short time later committed for the construction of the shoe last factory Fagus-Werk GmbH Alfeld of Carl Benscheidt. 100 years later, on June 25, 2011, this groundbreaking manufacturing plant is considered to be the original work of modern industrial architecture and is inscribed on the World Heritage List of UNESCO. Also a special because there are still produces shoe lasts today.

The innovative ideas of Walter Gropius and Carl Benscheidt have taken the students of the Fagus-Seminar of Larissa Eikermann in the wintersemester 2013/2014 on the occasi-

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen

on and designed 16 individual museumcoffers. The results of this work have been presented at the UNESCO World Heritage Day in the Fagus Factory until August 3, 2014.

#### **Kurzüberblick zur Projektgeschichte**

Das von Jutta Ströter-Bender initiierte Museumskofferprojekt an der Universität Paderborn, am Lehrstuhl für Kunst und ihre Didaktik, läuft inzwischen seit über 10 Jahren überaus erfolgreich, auch über deutsche Grenzen hinaus, und wurde bereits mit mehreren Preisen ausgezeichnet, unter anderem im Jahr 2012 mit „Germany at its best“.

Bei den Koffern handelt es sich um sogenannte „Museen im Kleinen“, die als didaktische Medien einen museumspädagogischen Zugang zu den UNESCO-Welterbestätten in Rahmen der World Heritage Education bieten. Sie sind mobil einsetzbar, so dass sie zur Vermittlung im Unterricht, zur Exkursionsvorbereitung oder auch für die Museumspädagogik vor Ort genutzt werden können. In diesem eng begrenzten Sammlungsraum der Koffer werden signifikante und repräsentative Objekte zu bestimmten Themenstellungen gesammelt und präsentiert und bieten so einen individuellen Zugang zu dem entsprechenden Kulturerbe – wie nun zum Fagus-Werk (Ströter-Bender 2009: 9; vgl. Ströter-Bender im Museumskofferarchiv).

#### **Die Museumskoffer zum Fagus-Werk**

Gemäß dem einleitenden Zitat von Gropius hat Erika Schrainer einen Museumskoffer mit dem Titel „Tempel der Arbeit“ erstellt, der auch rein äußerlich das Fagus-Werk widerspiegelt. Der transparente Deckel verweist auf die Fenster des modernen Industriebaus und die gelbe Umrandung des Koffers auf die charakteristischen gelben Klinkersteine. Aus der Sicht des fiktiven Arbeiters Rudi wird darin die Schuhleistenproduktion thematisiert. Rudi führt Kinder durch den Arbeitsalltag im Fagus-Werk und berichtet, wie der Tagesablauf zu Beginn des 20. Jahrhunderts dort aussah. Im Unterrichtseinsatz würde der Koffer den SchülerInnen die Gelegenheit geben, sich selbst eine Biografie auszudenken und diese zeichnerisch darzustellen, so die Aufgabenstellung Schrainers.



Abb. 2: Erika Schrainer erläutert einem interessierten Ausstellungsbesucher ihren Koffer.

Foto: L. Eikermann (2014)

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen

Auch Jana-Lisanne Fischer und Lara Krüger setzten sich mit dem Arbeiterleben und dem Beruf des Schuhmachers auseinander und geben in ihren Koffern den zukünftigen SchülerInnen durch Realien wie Leder, Nägel und Werkzeuge die Möglichkeit zu ästhetischen Erfahrungen, formulieren aber zum Beispiel auch Anweisungen, wie man einen Schuh aus Zeitungspapier basteln kann.

Neben dem Thema „Arbeit und Produktion“ erweckten auch die Biografien der beiden entscheidenden Persönlichkeiten Walter Gropius und Carl Benscheidt großes Interesse und wurden in vielfältiger Weise in den Museumskoffern interpretiert. Carl Benscheidt, am 17. Januar 1858 in Othmaringenhausen

in Westfalen geboren, machte zunächst eine Ausbildung bei einem Naturheilarzt, bevor er sich mit der Leisten- und Schuhmacherei beschäftigte und schließlich 1911 das Fagus-Werk gründete (vgl. Winghart 2011: 142 f.).

Katharina van Zutphent stellte sich beispielsweise die Frage, warum Carl Benscheidt im fortgeschrittenen Alter von 53 Jahren noch eine eigene Firma gründen wollte, die nur wenige hundert Meter von seinem alten Arbeitgeber, dem Schuhleistenhersteller C. Behrens entfernt liegt. Diese Lagesituation wird im Inneren ihres Koffers visuell veranschaulicht und anhand von Arbeitsblättern zum Modellbau und der Perspektive den SchülerInnen näher gebracht.

Für Jana Bollweg, Maike Sturm und Stephanie Lerke waren wiederum seine Lebensgrundsätze von Bedeutung. Benscheidt formulierte in seinen 93 Grundsätzen die wichtigsten Regeln für ein gesundes und bewusstes Leben, was vor allem durch seine zahlreichen Erkrankungen im Kindesalter bedingt war. Dabei ging es unter anderem um die Gesundheit der Füße. So wollte Stephanie Lerke wissen, wie sich die Ideen Benscheidts zum gesunden Fuß umsetzen lassen und gestaltete einen transportablen Barfußpfad rund um ihren Museumskoffer, der bereits bei der Ausstellungseröffnung von zahlreichen Besuchern begeistert getestet wurde.



Abb. 3: Porträt Carl Benscheidts aus der Fagus-Gropius-Ausstellung in Alfeld. Foto: L. Eikermann (2014)

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen



Abb. 4: Stephanie Lerke inmitten interessierter Ausstellungsbesucher. Foto: L. Eikermann (2014)

Ein großer Glaskubus wiederum steht im Zentrum des Koffers von Jana Bollweg und stellt die Lichtverhältnisse und Arbeitsatmosphäre nach den Vorstellungen von Benseidts dar.

*„Der Geist einer neuen Architektur kommt hier zum Ausdruck. Alle Linien sind straff und rechtwinklig geführt. Die Gebäude als Ganzes und ihre Teile zeigen gute Verhältnisse. Man sieht, dass jeder Stein da sitzt, wo er sitzen muss. Die Fenster sind nicht mehr nur Löcher in den Wänden, sie bilden in sich Lichtkörper, die den Gebäudekuben eingesetzt sind – seltsamer und neuer Eindruck!“*  
(C. Benseidts sen. 2004: 216).

Für SchülerInnen bietet sich im Unterricht so die Möglichkeit, die Transparenz und Innovation des Fabrikgebäudes nachzuvollziehen, ebenso wie den Einfluss, den das Licht auf die Arbeitsatmosphäre hatte. Jana Bollweg

könnte sich vorstellen, dass daran anknüpfend auch Fragen nach der medizinischen Bedeutung von Licht gestellt werden und die SchülerInnen sich Gedanken zu ihrem eigenen Arbeitsplatz zu Hause stellen.

Die Biografie von Walter Gropius wurde vor allem im Zusammenhang mit der Bauhausarchitektur in den Koffern veranschaulicht. Gropius war gerade einmal 28 Jahre alt, als er den Auftrag für das Fagus-Werk bekam, der ihm den Weg für seine spätere Zukunft als Architekt und weitere wichtige Aufträge ebnete.

Die Studierenden zeigen in ihren Koffern dabei zahlreiche Ideen zum Erlernen der Architektur und dem kunsthistorischen Hintergrund. Anhand eines Fagus-Modells und Fotografien sollen die SchülerInnen, die mit dem Koffer von Miriam Holtmann arbeiten, beispielsweise die Besonderheiten des Stils von Gropius im Vergleich zum zeitgleichen wilhelminischen Stil herausarbeiten und dabei die verschiedenen Fassadengestaltungen beachten. Dieser Koffer kann außerdem interdisziplinär genutzt werden, da die Biografie Gropius' ebenfalls durch ein Bautagebuch in Sütterlin-Schrift veranschaulicht wird und somit auch für den Deutschunterricht interessant ist. Die Interdisziplinarität ist ein weiteres Merkmal, welches vielen Museumskoffern innewohnt und ihre Einsatzfelder vervielfacht. Weiterhin sind diese, je nach Konzept, für verschiedene Altersgruppen anwendbar.

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen

Der Museumskoffer von Theo Scheuß etwa nähert sich der Architektur des Fagus-Werkes über die verschiedenen Materialien, die auch im Koffer von Jule Kraft im Vordergrund stehen. Diese Koffer legen ihren Schwerpunkt auf die Förderung der haptischen Wahrnehmung von jüngeren Betrachtern und enthalten Proben von Glas, Beton, Holz und Stahl. Ebenso ist dem Material der Buche ein eigener Koffer gewidmet. Mit Hilfe eines Landschaftsmodells im Kofferdeckel, einer Landkarte, verschiedenen Werkzeugen und weiteren Gegenständen möchte Simone Kirchner den Betrachtern diese Holzart vermitteln und auf deren vielfältige Nutzung hinweisen.

Die Buche ist der Namensgeber des Fagus-Werkes (lat. „fagus“, Buche) und war lange der Rohstoff, aus dem die Schuhleisten produziert wurden (vgl. die Homepage des Fagus-Werks). Heutzutage bestehen sie aus Kunststoff, werden aber nach wie vor dort hergestellt.



Abb. 6: Der grüne Kunststoff – heutiger Rohstoff der Schuhleisten. Foto: L. Eikermann (2014)

Ursprünglich war der Industriekomplex so angelegt, dass die Gebäude entsprechend ihrer Funktion aufeinander folgten – Sägerei, Lagerhaus, Trockengebäude, Arbeitssaal und Hauptgebäude mit Verwaltungs- sowie Versandräumen.

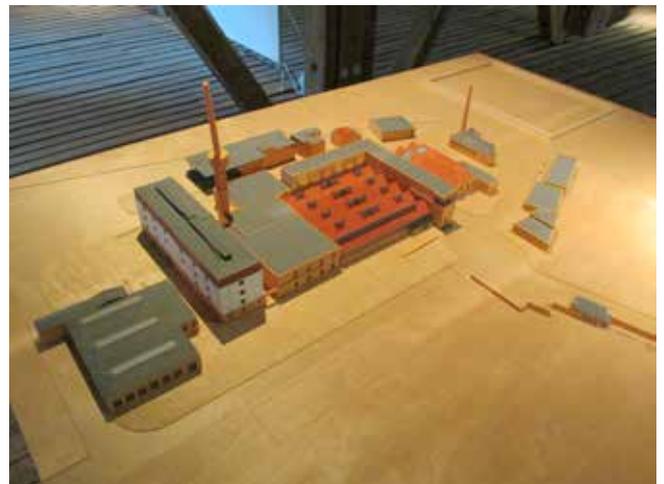


Abb. 5: Übersichtsmodell des Fagus-Werkes im Bauzustand von 1938 in der Fagus-Gropius-Ausstellung in Alfeld. Foto: L. Eikermann (2014)

Diese architektonische Anordnung hat sich nicht verändert. Durch die Umstellung der Produktion von Holz auf Kunststoff und weiteren Modernisierungsmaßnahmen wurden einige Gebäudeteile jedoch einem anderen Nutzen zugeführt. So beherbergt das ehemalige Lagerhaus nun über fünf Etagen eine große Fagus-Gropius-Ausstellung, inmitten derer die Paderborner Museumskoffer zu sehen waren.

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen

#### Statement

Den besonderen und individuellen Wert, den das Fagus-Werk für die Architekturgeschichte der Moderne hat, haben die Studierenden in engagierter und vielfältiger Form, auch dank der tutoriellen Unterstützung von Sabrina Zimmermann, in ihren Museumskoffern umgesetzt und damit diesem Denkmal noch ein Stück mehr seiner schon vorhandenen Lebendigkeit gegeben.

#### Literatur

Benscheidt, Carl sen. (2004): Aus meinem Leben. Fagus-GreCon GmbH & Co. KG.

Gropius, Walter: Monumentale Kunst und Industriebau, Vortrag in Hagen (Westf.) im Folkwang Museum (Osthaus), 10. April 1911. Abgedruckt in: Probst, Hartmut und Schädlich, Christian (Hrsg.) (1988): Walter Gropius. Ausgewählte Schriften. Bd. 3. Berlin: Ernst. S. 28-51.

Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenlisten. Projekte zu Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung. Bd. 2. Marburg: Tectum.

Winghart, Stefan (Hrsg.) (2011): Das Fagus-Werk in Alfeld als Weltkulturerbe der UNESCO. Dokumentation des Antragsverfahrens. Arbeitshefte zur Denkmalpflege in Niedersachsen 39. Hameln: Niemeyer.

#### Weiterführende Literatur

Gropius, Walter (1914): Der stilbildende Wert industrieller Bauformen. In: Jahrbuch des Deutschen Werkbundes 3. Der Verkehr. Jena: Diederichs. S. 29-32.

- (1913): Die Entwicklung moderner Industriebaukunst. In: Jahrbuch des Deutschen Werkbundes 2. Die Kunst in Industrie und Handel. Berlin: Mann. S. 17-22.

Jaeggi, Annemarie (1998): Fagus. Industriekultur zwischen Werkbund und Bauhaus. Berlin: Jovis.

Klotz, Heinrich (1996): Gropius. In: Heinrich Klotz: Architektur. Hrsg. von dem Zentrum für Kunst- und Medientechnologie. Ostfildern: Hatje. S. 188-191.

Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.) (2010): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung. Bd. 4. Marburg: Tectum.

- (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn: Media Print.

Weber, Helmut (1961): Walter Gropius und das Faguswerk. Baumeister Bücher 3. München: Callwey.

#### Internetquellen

Homepage des Museumskofferarchivs an der Universität Paderborn:

<http://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-kunst-musik-text>

# IV. Museumskoffer

## Ausstellungen

til/kunst/personal/stroeter-bender/museumskofferarchiv/ (Stand: 11.06.2014).

### **Kontakt**

E-Mail: [larissa.eikermann@gmail.com](mailto:larissa.eikermann@gmail.com)

### **Für weiterführende Informationen**

Homepage des UNESCO-Welterbes Fagus-Werk:  
[www.fagus-werk.com](http://www.fagus-werk.com)

Wikipedia-Eintrag über Jutta Ströter-Bender:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Jutta\\_Str%C3%B6ter-Bender](http://de.wikipedia.org/wiki/Jutta_Str%C3%B6ter-Bender)

Wikipedia-Eintrag über die World Heritage Education:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/World\\_Heritage\\_Education](http://de.wikipedia.org/wiki/World_Heritage_Education)

### **Abbildungen**

Titelbild: Larissa Eikermann (2013)

Abb. 1: Foto: Privat (2014)

Abb. 2: Foto: Larissa Eikermann (2014)

Abb. 3: Foto: Larissa Eikermann (2013)

Abb. 4: Foto: Larissa Eikermann (2014)

Abb. 5: Foto: Larissa Eikermann (2013)

Abb. 6: Foto: Larissa Eikermann (2013)

### **AutorIn**

Larissa Eikermann (M. A.) ist Kunsthistorikerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender am Institut für Kunst an der Universität Paderborn.

Ihre Themenschwerpunkte liegen im Bereich der mittelalterlichen Kunstgeschichte, der kulturellen Bildung und der World Heritage Education.

#### **Ausstellungsrückblick „Welterbe aus dem Koffer“ in der UNESCO-Welterbestätte Bamberg**

**Lena Westhoff**

Vom 31. Oktober 2013 bis 31. Januar 2014 fand im Rahmen des Jubiläumsjahres „20 Jahre Welterbe Bamberg“ die Museumskofferausstellung „Welterbe aus dem Koffer“ in Bamberg statt. Kunststudierende der Universität Paderborn stellten an drei touristisch interessanten Ausstellungsorten der UNESCO-Welterbestätte – dem Diözesanmuseum, dem Historisches Museum sowie dem Stadtarchiv – ihre 19 Museumskoffer aus, welche die Stadt Bamberg mit ihren besonderen Gegebenheiten thematisierten. Initiiert wurde das Projekt durch die Universitätsprofessorin Dr. Jutta Ströter-Bender (Professur „Kunst und ihre Didaktik“). Unter der Leitung der Kunstpädagogin Lena Westhoff und der tutoriellen Begleitung der angehenden Kunstpädagogin Sabrina Zimmermann entstanden im Sommersemester 2013 diese „Museen im Kleinen“.

Zu Beginn des Seminars hatten die Studierenden während einer zweitägigen Exkursion die Möglichkeit, die Stadt Bamberg mit ihren städtebaulichen, kulturellen und historischen Besonderheiten zu erkunden. Die Welterbestätte Bamberg stellt ein Beispiel für eine auf mittelalterlicher Grundstruktur entwickelte

mitteleuropäische Stadt dar, welche bis heute erhalten geblieben ist. Die Stätte umfasst dabei ein aus drei Siedlungskernen (Bergstadt, Inselstadt und Gartenstadt) zusammengewachsenes Gebiet, das der Ausdehnung der Stadt seit der Bistumsgründung (1007) durch Kaiser Heinrich II. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts entspricht und das im 18. Jahrhundert prachtvoll barockisiert wurde. (Der Webseite der Stadt Bamberg <https://www.stadt.bamberg.de> entnommen.)

Vor diesem Hintergrund entstanden Museumskoffer, die Bambergs Kultur und Geschichte im Allgemeinen und das Welterbe im Speziellen zum Thema haben. So führt zum Beispiel die Studentin Nathalie Ebel mit ihrem Koffer anhand von sechs historischen Bamberger Frauen durch die Stadtgeschichte. Handlungsorientierte Zugänge zu verschiedenen Aspekten werden durch den Koffer angeboten, indem jeder der Frauen ein kleines Regal im Koffer zugeteilt wird, in dem sich verschiedene Gegenstände aus dem fiktiven Habe dieser befinden. Ganz anders führt die Studentin Corinna Seifert an die Geschichte der Stadt heran. Sie lässt unter anderem einen der Engel an der Rathausfassade von dessen

## IV. Museumskoffer

### Ausstellungen

„Beobachtungen“ erzählen und bietet so auch jüngeren Kindern einen interessanten Zugang zur Geschichte der Stadt. Die Handpuppen aus dem Museumskoffer von Lina Quante erzählen aus ihrem Lebensalltag an der Regnitz und geben dadurch Einblicke in das Leben am Wasser und die Berufe des Fischers, Müllers und Gerbers. Ausgiebige sinnliche Zugänge bietet der Koffer von Verena Laker über die Süßholz-Pflanze als Wahrzeichen der Stadt. Durch das Erproben botanischer Zeichnungen können sich Kinder und Jugendliche mit Hilfe des Museumskoffers der Studentin Laura Amelie Fabritz dem Himmelsgarten in der St. Michaelkirche von Bamberg nähern. Neben diesen Beispielen wurden weitere Themen für Kinder und Jugendliche von den Studierenden in ihren Museumskoffern ausgearbeitet, so dass motivierende Zugänge zu den unterschiedlichen Themen der Stadt Bamberg angeboten wurden. Wie immer muteten die mit Hingabe gestalteten Koffer selbst aber auch wie Kunstwerke an.

Das kunst- und museumspädagogische Konzept der „Museumskoffer für das UNESCO-Welterbe“ gehört im Bereich des Kunstpädagogik-Studiums an der Universität Paderborn seit mehr als 10 Jahren zum Lehr- und Forschungsprogramm und besitzt einen bundesweiten Modellcharakter. Das Museumskofferprojekt wurde vor Ort von den Mitarbeitern des Zentrums Welterbe Bamberg begleitet, welchen ein besonderer Dank für

die inhaltliche Planung der Exkursion sowie der Ausstellungsgegebenheiten gilt. Einige Koffer wurden von Bamberger Museen und Vereinen angekauft. Die anderen verblieben im Besitz der Studierenden. Im Internet sind die Museumskoffer der Ausstellung unter <http://www.upb.de/museumskoffer> innerhalb des digitalen Museumskofferarchivs zu sehen.



Abb. 1: Museumskofferstapel. E.C. Koch.

#### Rom: Museumskoffer zur „Rivalität zwischen Borromini und Bernini“

Anika Schediwy

##### Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Museumskoffers steht die Rivalität der beiden Künstler Borromini (Francesco Castelli) und Gianlorenzo Bernini zur Zeit des Barocks in Rom. Über das Anknüpfen an die Rivalität wird die barocke Architektur und Skulptur der beiden Künstler nähergebracht. In Bezug auf die Konkurrenz muss insbesondere auf die Bedingungen der damaligen Zeit als Künstler eingegangen werden. Ihre Karriere und soziale Position hängen maßgeblich von der Gunst anderer, also potenzieller Auftraggeber und Protektoren ab. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung und Hierarchie von Werkstätten und Bauhütten deutlich. Borromini, der als Assistent für Bernini arbeitet, ist auch in dessen Bauhütte tätig und somit finanziell von Bernini abhängig. Eine wichtige Ursache für die Auseinandersetzung und Rivalität der beiden Künstler liegt darin begründet, dass Bernini seinen Assistenten nur unverhältnismäßig entlohnt und zudem die architektonischen Leistungen Borrominis sich selbst zuschreibt und dafür soziales Prestige erlangt.

Um die barocken Stilmerkmale und die Rivalität der beiden Künstler zu vermitteln,

werden Objekte des Repräsentativen, der Anschaulichkeit und der haptischen Erfahrbarkeit in dem Museumskoffer integriert, wodurch zum einen der kulturelle Zeitgeist, zum anderen der Ästhetik-Begriff der damaligen Zeit deutlich wird.

##### Abstract

The focus of the museum kit is the rivalry between the two artists Borromini (Francesco Castelli) and Gianlorenzo Bernini during the baroque era of Rome. To explain the baroque architecture it is easier to get into the theme with the rivalry. To understand the rivalry of the artist there must be knowledge about the conditions and circumstances of artists in that time. Their career and social position are depended on grace of clients. In that case, it's important to notice the relevance of sheds and workshops. Borromini, the assistant of Bernini works in this kind of shed and that's why he is depended on Bernini. A major cause of the conflict and rivalry between the two artists is based on the fact that Bernini pays Borromini disproportionately for his work. Furthermore, he attributes Borromini's architectural achievements to his own so he earns more social prestige.

## IV. Museumskoffer

### Konzepte



Abb. 1: Museumskoffer zur „Rivalität zwischen Borromini und Bernini“. A. Schwediwy (2013)

To give an understanding for awareness of the baroque style and rivalry between the two artists, representative objects will be shown and described as well as the integration of visual and haptic experience whereby firstly the cultural spirit of time and secondly the aesthetic concept of that time will be apparent.

#### **Zu den Personen: Francesco Borromini**

Francesco Castelli (später Borromini), geboren 1599 in Bissone, wandert nach den Lehrjahren als Steinmetz in Mailand nach Rom,

wo er 1667 an den Folgen einer Depression stirbt. Den Namen Borromini nimmt er womöglich an, um den gängigen Namen Castelli zu wechseln, möglicherweise aber auch zur Verehrung des Heiligen Borromäus. 1619 arbeitet Borromini als Assistent seines Onkels Carlo Maderno am St. Peter. Als dieser stirbt, wird Gianlorenzo Bernini für die Bauleitung beauftragt. Borromini arbeitet dann für ihn als Assistent. Der nächste Papst nach Urban VIII., Papst Innozenz X. (1644-55), ist Borromini zugetan, sodass er in den weiteren Jah-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

ren die führende Rolle als römischer Architekt einnimmt. Diese Stellung verliert er allerdings wieder im Pontifikat Alexanders VII. (1655-67), wodurch er gezwungen ist, sich nur noch dem Ausbau und der Vollendung angefangener Baustellen zu widmen (vgl. Burbaum 1999: 28f.).

Borrominis Charakter gilt als eigenbrütlerisch und grüblerisch. „Er hing [...] extravaganten künstlerischen Phantasien nach und war nicht zu Zugeständnissen an seine adligen [Auftraggeber] geneigt“ (Karsten 2007: 70). Sein Verhalten verhindert, dass er seinen Erfolg vor allem in der Zeit von Papst Innozenz X. ausbauen kann. Er beherrscht nicht wie Bernini die Verhaltensregeln im Umgang mit den Auftraggebern. Die Zusammenarbeit mit ihm gestaltet sich stets für jedermann als schwierig (vgl. Karsten 2007: 210). „Die einfachen Bauarbeiter [klagen] über seinen Genauigkeitswahn, die Kleinlichkeit mit der er Unterschlagungen und kleine Nachlässigkeiten [verfolgt]; Bernini stets jovial im Umgang mit solcherlei Vorkommnissen, [ist] ihnen allemal lieber“ (ebd.). Das Streben nach Perfektion hat zur Folge, dass Verzögerungen des Baus aufkommen, die die finanziellen Ressourcen der Auftraggeber auf das Äußerste strapazieren. Zudem behandelt Borromini diese nicht standesgemäß, sogar beleidigend. Wird er hingegen mit Respekt behandelt, ist er „zahn wie ein Welp“ (Karsten 2007: 210). Dieses Verhalten zeigt sich an der Baustelle *Sant' Agnese* an

der Piazza Navona. Fürst Camillo Pamphili entlässt ihn 1657, weil sich Borromini ihm gegenüber nicht als kontaktfreudig erweist (vgl. Karsten 2007: 211). Borrominis Verbitterung wächst, als er erfährt, dass Berninis Karriere in den Jahren des Pontifikats Alexander VII. progressiv verläuft. Aber einen Triumph kann er dennoch erzielen: *La Sapienza*, die Kirche der römischen Universität. Er baut sie in kurzer Zeit (1659-1660) mit einer „unvergleichbare[n] Originalität der Formsprache“ (Karsten 2007: 212). Nach dem Tod Virgilio Spadas (1662) verliert Borromini seinen ewigen Protektoren. Er baut zunehmend ab und vereinsamt, bis er schließlich am 03.08.1667 Suizid begeht (vgl. Karsten 2007: 212f.).

Der architektonische Stil Borrominis weist komplizierte, abwechslungsreiche, konkav und konvex geschwungene Faltungen der Wände auf, die sich im Gewölbe fortsetzen. Dem Betrachter wird es schwer gemacht, die reelle Raumform zu erfassen. Die plastisch konstruierte Einheit wird durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Elemente komponiert. Dieses Kompositum aus konvex und konkaven, geometrischen Figuren zu einer lückenlosen Einheit wird in der Architektur als *Agglomerationsverfahren* definiert und deutet daraufhin, dass Borromini seiner Zeit weit voraus war, wie auch der Vergleich der Architekturbauten anderer Baumeister der Zeit zeigen (vgl. Raspe 1994: 116f.).

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

#### **Zu den Personen: Gianlorenzo Bernini**

Gianlorenzo Bernini (1598-1680) ist ein „Maler, Bildhauer und Baumeister, Bühnenschriftsteller und Schöpfer von Theaterszenarien“ (Fagiolo 1981: 3). Die Ausbildung erhält er in der Bildhauerwerkstatt des Vaters Pietro Bernini (1562–1629), welcher in Rom die Capella Paolina für Papst Paul V. Borghese baut. 1618 erschafft Bernini für den Kardinal Scipione Borghese die berühmten mythologischen Skulpturengruppen *Aeneas und Anchises* und *Ascanius-Gruppe*, die Raubgruppe *Pluto und Proserpina* 1621/22 sowie *Apoll und Daphne*. 1624-1633 baut er zusammen mit Borromini den Baldachin des Petersdoms. Wegen seiner künstlerischen Arbeiten erlangt er 1621 den Adelsstand, was ihm soziale Anerkennung einbringt. 1629 vollendet Bernini den Palazzo Barberini, baut den *Vierströmebrunnen* (1647–1651) und die Kolonnaden am Petersplatz (1656–1667) (vgl. Burbaum 1999: 37f.).

Der Charakter Berninis steht im absoluten Kontrast zu dem Borrominis. Er ist „selbstbewusst-brillant [und hat] eine rasche Auffassungsgabe [er besitzt eine] gesellschaftlich geschliffene Liebenswürdigkeit“ (Karsten 2007: 70).

Berninis Bildhauerkunst am Beispiel seines Frühwerks, der *Hl. Lorenzo* von 1617, aus der Sammlung Bonacossi, Florenz, kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Skulptur be-

sitzt eine hohe Rezeptionsästhetik mit einer technischen Virtuosität. Typisch für seinen Stil ist das expressive Pathos in Gestik und Mimik. Der Hl. Lorenzo stellt den Schutzpatron Roms dar. Dabei ist der dargestellte Todesmoment revolutionär. Mit *Aeneas und Anchises* (1618/19) gelingt ihm der Durchbruch als „Nachwuchsstar“ Roms. Sein Selbstbewusstsein zeigt sich an seiner Kritik zu Michelangelo, der die Stellung der Skulptur der künstlerischen Willkür untersetzt. Seine Skulpturen hingegen sind realistisch und natürlich in der Körperhaltung. Die Adressaten seiner Rezeptionsästhetik sind die Bildungseliten, die seine Bedeutungsebenen verstehen (vgl. Karsten 2007: 34f.). Höchste Ehre erreicht Bernini durch das Werk *Apoll und Daphne* (1622-1625) das heute in der Villa Borghese zu besichtigen ist. Bernini gelingt der hochironische Kontrast zwischen moralischer Bedeutung und Materialität. Bernini drückt mit diesem Werk aus, dass die alleinige Fokussierung auf die Form nur zur Bitterkeit führt (vgl. Karsten 2007: 61f.).

#### **Zur Rivalität der beiden Künstler**

Die Rivalität zwischen Borromini und Bernini lässt sich näherbringen, indem ihre gemeinsame und auch getrennte Schaffensphase, aber auch der Umgang Berninis mit seinen ihm Untergeordneten der hierarchisch organisierten Bauhütten untersucht wird.

Der Beginn des „Bruchs“ und der Rivalität

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

zwischen den beiden Künstlern ereignet sich 1632: Die beiden Künstler arbeiten gemeinsam am Baldachin des Petersdoms (vgl. Burbaum 1999: 273f.). Der bronzene, 28 Meter hohe Baldachin dient zur Füllung des riesigen Innenraums unterhalb der Kuppel des St. Peters (vgl. Karsten 2007: 68). Bernini erhält neben dem Gehalt zusätzlich dafür 10000 Scudi, was als Ausdruck höchster Anerkennung angesehen werden kann. Das ruft Neider und Feindschaften hervor, zumal berücksichtigt werden muss, dass Bernini das Können seiner Mitarbeiter, so auch Borromini, für seine Zwecke nutzt. Er erhält den Ruhm, der oftmals anderen gebührt (vgl. Karsten 2007: 72). Wie die Forschungsliteratur belegt, entwickelt sich die Beziehung der beiden Kontrahenten immer mehr zum Negativen (vgl. Burbaum 1999: 273f.). Borromini muss zunehmend „mit Verbitterung“ (Karsten 2007: 74) feststellen, dass er für seine Arbeit nicht wie vereinbart, entlohnt geschweige denn anerkannt wird, was ihn dazu bewegt, aus der Bauhütte des St. Peter auszusteigen. Er soll gesagt haben: „Es stört mich nicht, dass er das Geld bekommen hat, aber umso mehr, dass ihm der Ruhm zu Teil wurde für meine Mühen“ (ebd.).

Die Verhältnisse der beiden Künstler ändern sich im Pontifikat Innozenz X. Pamphili. Als ehemaliger Protegier von Barberini fällt Bernini in diesem Pontifikat in Ungnade (vgl. Burbaum 1999: 274):

Bernini soll den Petersdom um 2 Glockentür-

me erweitern, da die Fassade im Verhältnis zum Gesamtbau zu niedrig und zu breit ist. Die Glockentürme lassen die Fassade optisch größer wirken. Zugleich dient der Umbau der Repräsentativität des Papstes (vgl. Bredekamp 2008: 130). Bernini konzentriert sich zunächst auf den linken, südlichen Glockenturm, da der andere noch Bauschwierigkeiten unterliegt, der dann aber 1641 fertiggestellt werden kann (vgl. Bredekamp 2008: 139). Der südliche Glockenturm ist „schon nach wenigen Monaten [...] derart instabil, daß er die Mittelfassade in Mitleidenschaft“ (ebd.) zieht, was eine Einstellung der Arbeit am Nordturm zur Folge hat. Papst Innozenz X. verkündet in der Baukommission auf Anraten Borrominis den Abriss des Südturms (vgl. Bredekamp 2008: 140). Somit trägt Borromini zur Ungnade Berninis bei.

Eine weitere Station im Hinblick auf die Konkurrenten wird mit dem Werk von Bernini, dem *Vierströmebrunnen* deutlich: „Hinsichtlich der Konkurrenz zwischen Bernini und Borromini ist weniger die Baugeschichte des [Vierströmebrunnens] als vielmehr seine Vorgeschichte von Bedeutung“ (Burbaum 1999: 178). Nach seiner Niederlage am Petersdom, an der maßgeblich Borromini beteiligt ist, nutzt Bernini „die Gelegenheit zur Revanche“ (ebd.). Im Rahmen eines Wettbewerbs sucht Papst Innozenz X. nach einem Künstler, der die Wasserleitungen Roms mit der Piazza Navona durch einen Brunnen verbindet. Die

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Künstler Roms sollen Entwürfe einreichen, so auch Borromini. Bernini hingegen reicht kein Dokument wie gefordert ein, sondern präsentiert ein Silbermodell vom Vierströmebrunnen. Da sein strahlendes Modell so überzeugend ist, gewinnt er den Wettbewerb (vgl. Burbaum 1999: 193f.).

Die Konkurrenz der beiden Künstler zeigt sich nicht nur durch die oben beschriebenen Ereignisse, sondern ebenso durch die hohe architektonische Kompetenz Borrominis, welche die „Monopol-Stellung“ Berninis in Rom relativiert, was im Folgenden durch einen Vergleich der beiden Kirchen der Künstler deutlich wird.

Die von Borromini gebaute Kirche *San Carlo alle Quattro Fontane* (Baubeginn 1638) ist dahingegen interessant, weil sie das Können Borrominis unter erschwerten Bedingungen (Baugrund, geringe und asymmetrische Baufläche) aufzeigt (vgl. Portoghesi 1977: 38f.). Zudem, und darauf wird ebenfalls noch eingegangen, lässt sich Bernini von ihm beim Bau der *Sant` Andrea al Quirinale* inspirieren. Die Grundform erscheint, wie es für Borrominis Stil üblich ist, für den Betrachter zunächst nicht greifbar, was der Tatsache geschuldet ist, dass er viele Gebilde und Gliederungen nutzt. Tatsächlich ist die Grundform einfach: Ein „ungleichseitiges und ungleichwinkliges, achteckiges Prisma mit abgestumpften Ecken, dessen Seiten sich mit Bogen überspannt öff-

nen. [...] Die Bogen in der langen Achse sind Teile von Ovalen und öffnen sich auf flache Apsiden, deren Grundrisse Teile von Ovalen sind“ (Sedlmayr 1986: 24f.). Diese Bogen tragen die Ovale. Sie sind in vier Zonen gegliedert: Die erste „Zone [ist die] der Säulenordnungen, Kuppelzone, dazwischen eine vermittelnde Zone zusammengesetzt aus Bogen, Patrialwölbungen und Zwickeln. Als Vierte die ganz selbständige Laterne.“ (Sedlmayr 1986: 25f.). Der Mittelraum weist eine eigene Wölbung auf, dessen Erweiterungen additiv angeschlossene Teilkörper sind (vgl. ebd.).

Die *Sant` Andrea al Quirinale* gilt als wichtigster Kirchenbau in Berninis Karriere. Von Camilio Pamphili beauftragt, baut Bernini sie 1658-1672 als kleine Kirche auf einem querovalen Grundriss. Auch Borromini ist für den Bau zehn Jahre zuvor beauftragt worden. Der Bau der Kirche ist bedingt durch die gute Aussicht, dem schönen Bauplatz und der wachsenden Bedeutung des Jesuitenordens äußerst prestigeträchtig (vgl. Burbaum 1999: 223). Nach dem an Borromini erteilten Auftrag verhindert Innozenz X. schließlich wieder den Bau, da die Kirche den Ausblick zu dessen Sommerresidenz verdeckt. Papst Alexander hingegen wünscht den Bau und erteilt Bernini den Bauauftrag. 1658 greift Bernini den querovalen Grundriss, der von Borromini geplant gewesen ist, auf.

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

*„Einen besonderen Akzent gewinnt die Raumform des homogenen, schlichten Querovals mit beigeordneten Kapellen von S. Andrea al Quirinale, wie die Forschung bereits betont, in der Zusammenschau mit Borrominis komplex zusammengesetzten, längsgerichtet ebenfalls zum Oval tendierenden Raumkonzept von S. Carlino.“*

(Burbaum 1999: 229f.)

Die Ähnlichkeit des Raumkonzepts von Sant` Andrea und San Carlino kann daraufhin deuten, dass Bernini sein architektonisches Können nach seiner Niederlage am Petersdom unter Beweis stellen will. Hinzu kommt, dass er die Kirche mit seiner zweiten Professionalität, der bildenden Kunst, ausstattet, worunter farbige Marmorinkrustationen, prunkvolle Altäre und szenische, bewegte Skulpturen zu zählen sind (vgl. Burbaum 1999: 230). „Es ist nicht auszuschließen, daß Bernini gerade aus dem Bewußtsein, Borrominis früher Kirche ein Beispiel des [...] vollendeten Architekturschaffens entgegensetzen, die besondere Befriedigung über S. Andrea al Quirinale zog“ (ebd.).

Die Überlieferung über die Rivalität der beiden Künstler sollte ebenfalls hinzugezogen werden, da die Quellen als authentisch angesehen werden.

Borrominis Neffe, welcher einige Zeit bei ihm gelebt haben soll, hat eine Biografie über ihn 1685 verfasst (vgl. Burbaum 1999: 16). In der heißt es, dass Bernini Borromini mit reichen

finanziellen Versprechungen und Bitten überredet habe, weiter am Petersbau mitzuwirken. Seine „Vita liefert Hinweise auf Borrominis Haltung gegenüber Bernini. Offenbar habe er sich mit gekränktem Stolz an die Zusammenarbeit mit Bernini erinnert und habe darüber hinaus charakterliche Schwächen und mangelndes Ehrgefühl seines Gegenspielers kritisiert“ (Burbaum 1999: 17). Borromini soll Bernini für seine Karrierepolitik kritisiert haben, weil dieser auf seine neapolitanische Herkunft dann verwies, wenn es von Nutzen war, wie z. B. beim neapolitanischen Papst Urban VIII. (vgl. Burbaum 1999: 18). Berninis Ansichten gegenüber Borromini sollen ebenfalls in einer Biografie von dessen Sohn Domenico Bernini 1713 festgehalten worden sein (vgl. Burbaum 1999: 18). Da heißt es, „Bernini selbst warf Borromini Neid und Rivalitätsgefühle vor“ (ebd.).

Resümierend steht fest, dass beide Künstler Genies ihrer Zeit sind. Borromini ist im Hinblick auf sein Architektursystem wegweisend (vgl. Raspe 1994: 116f.). Dass Borrominis Leistung in der öffentlichen Wahrnehmung im Vergleich zu Bernini weniger Beachtung findet, liegt am vielseitigen Bernini selbst, der vor allem mit seinen vielen skulpturalen Schöpfungen das Stadtbild Roms prägt und damit die öffentliche Wahrnehmung (vgl. Fagiolo 1981: 58). „Bernini ist kein Baumeister im eigentlichen Sinn. Im Gegensatz zu Borromini geht bei ihm Raumgestaltung und -aus-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

stattung vor Formschöpfung, und der Akzent liegt auf dem Innenraum als Szene“ (ebd.).

In der Außenwahrnehmung wirkt Bernini, nicht zuletzt durch eine eloquente „Vermarktungsstrategie“, als sehr kompetent, was jedoch objektiv nicht immer auf seine architektonische Leistung zutreffend ist: Es ist vor allem „der technisch versierte Borromini, der mehr als einmal die sich als unhaltbar erweisenden Phantasien seines Kollegen korrigiert [...] und der auch im Hinblick auf ästhetische Fragen im wachsenden Maße Einfluss“ (Karsen 2007: 71) gewinnt.

#### **Zielgruppe**

Die thematische Ausrichtung des Museumskoffers richtet sich an SchülerInnen der Sekundarstufen I und II.

Durch eine vorherige Einführung in die Stilepoche des Barocks in Italien, insbesondere zu den Merkmalen barocker Architektur in Rom mit Bezug zur kirchlichen Bedeutung, Sozialstruktur und Bedeutung der Künstler und deren Auftraggeber werden die SchülerInnen an die Thematik herangeführt. Die Einführung in das skulpturale Handeln soll erst mit dem Museumskoffer initiiert werden. Somit baut dieser auf Vorwissen auf und ermöglicht mittels der ästhetischen Zugänge, die unterschiedliche Sinne ansprechen, eine Erweiterung und Vertiefung des hier spezifisch vermittelten Wissens.

#### **Didaktisch-methodische Planung und Begründung der Objekte**

Die didaktisch-methodische Planung ist in Phasen untergliedert, die den Verlauf des Unterrichts in Verbindung mit dem Museumskoffer strukturieren. Die Motivations- und Einführungsphase thematisieren die Charaktere und die Rivalität der beiden Künstler. Die Erarbeitungsphase umfasst die Auseinandersetzung mit der barocken Skulptur am Beispiel von Berninis *Vierströmebrunnen*. Daran anknüpfend sollen in der Ergebnissicherung die entstandenen Arbeiten vor dem Hintergrund der barocken Skulptur analysiert und reflektiert werden. In der Phase des Ausklangs erfolgt ein möglicher Ausblick auf die nächste Unterrichtsstunde.

Die Einbindung der SchülerInnen soll durch konkrete Objekte ermöglicht werden, denn am lebensnahen echten Beispiel, welches konkret vorstellbar ist, lässt es sich effektiv lernen. Das belegen auch die letzten PISA-Ergebnisse, die aufzeigen, dass eine deduktive Herangehensweise den SchülerInnen die tiefe Erkenntnis eines Sachverhaltes erschwert (vgl. Plöger 2008: 79). Die Objekte dieses Museumskoffers regen dabei die unterschiedlichen Sinne an, was einen hohen Gegenwartsbezug zur visuellen Kultur darstellt. Die Ästhetische Sozialisation ist stark von visuellem Lernen geprägt. Der Einfluss der Medien ist erheblich. So dient der Museumskoffer mit repräsentativen Objekten als direkte visuelle,

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

aber vor allem auch multisensuelle Erfahrbarkeit (vgl. Ströter-Bender 2009: 14).

Über das Anknüpfen an die Lebenswelt der SchülerInnen erfolgt der Einstieg im Rahmen der Motivationsphase. Die SchülerInnen „sollen ihre eigenen Erlebnisse und Erfahrungen mit einbringen dürfen. Daneben soll Handlungsbezug, Lebensnähe und Anschaulichkeit oberstes Gebot sein“ (Peterßen 2000: 339), denn guter „Unterricht geht in der Regel nämlich nicht vom Allgemeinen [...] sondern von besonderen Anlässen“ aus (Plöger 2008: 77). Dabei sollen die SchülerInnen befragt werden, wo sie im Alltag Rivalitätsverhalten und – gefühle wahrgenommen haben, eventuell in Sportvereinen oder in der Klasse.

In einer anschließenden Hinführungsphase erfolgt der Bezug zur Rivalität der beiden Künstler zunächst über die Porträts, die die SchülerInnen beschreiben sollen. Dabei steht die Leitfrage im Vordergrund: Gibt es im Hinblick auf die Mimik und die Farbkonzeption erste Anhaltspunkte für eine Charakterisierung der beiden Künstler? Das Porträt von Bernini ist ein Selbstbildnis. Die warmen Farben stehen für seinen Esprit und seinen geselligen Charakter. In der Forschungsliteratur wird beschrieben, dass sein Charakter ihm oftmals geholfen habe, Aufträge von der Kirche zu bekommen und somit ein Günstling der Päpste zu sein, was durch das Weihrauch-

fässchen mit dem Fischerring ausgedrückt werden soll. Borromini zeigt sich sehr kühl, bisweilen sogar dem Wahn nahe. Die Kühle steht für seinen schlichten, protestantischen Lebensstil. Dieser Stil wird durch die folgenden Attribute verstärkt: christliches Kreuz im Sekretär und der schlichte schwarze Stoff mit weißer Halskrause. Im Kontrast zu dieser schlichten Kleidung steht die barocktypische Farbpracht in den Stoffen von Bernini. Das Wahnhafte wird durch das Messer deutlich, da Borromini zunehmend als depressiv beschrieben wird. Er zieht sich immer mehr aus dem öffentlichen Leben zurück, bis er schließlich mit einem Messer Suizid begeht.

Daran anknüpfend sollen die Objekte unterhalb der Porträts betrachtet und beschrieben werden, die als Attribute zu den Protagonisten stehen. Angeregt durch den von Ströter-Bender formulierten Lernpfad *Alltagsleben – Vom Gebrauch der Dinge*, der einen Reflexionsprozess mit der eigenen Wahrnehmung auf das „eigene Alltagsleben“ (Ströter-Bender 2004: 19) darstellt, indem Objekte des Alltags gewählt und in den Kontext einer anderen Epoche gestellt werden, lässt sich der Lebens- und Arbeitsstil der Künstler erschließen. Der Hammer, die Meißel und die modellhafte Farbpalette sowie die aus Seife geschnitzte Skulptur in *pars pro toto* kann dem vielseitig begabten Bernini zugeordnet werden. Die Kerze, der Zirkel und das Winkelmesser dienen als Attribute Borrominis,

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

weil er in der Forschungsliteratur als arbeitswütig beschrieben wird ohne Sinn für einen lebensbejahenden Lebensstil. Bernini hingegen wird als „Lebemann“ extrovertiert und allseits interessiert beschrieben. Als Symbol dazu stehen der Wein und die Weintrauben, die warmen Farben in seinem Porträt und die farbfrohen Stoffe.

Die Unverhältnismäßigkeit in der Bezahlung und Anerkennung der Leistung Borrominis durch Bernini ist eine wichtige Ursache im Hinblick auf die Rivalität der beiden Künstler. Repräsentative Objekte, die das zum Ausdruck bringen, sind die „falschen Lorbeeren“ sowie die gold- und silberimitierten Scudis (italienische Währung im 17. Jh.). Die gelben (gelb gilt symbolisch für falsch) Lorbeeren entsprechen dem Sprichwort „Sich mit den falschen Lorbeeren schmücken“.

Eine weitere Repräsentativität dieses Sachverhalts ist der fragmentierte Brief von Borromini an Bernini. Dabei wird der Betrachter gezwungen, den kleinen Sekretär durchzusehen, um die einzelnen Stücke des Briefes wieder zusammensetzen. Aussagen diesbezüglich sind den Biografien zu entnehmen. Der von Ströter-Bender formulierte Lernpfad *Körper – Gesten und Inszenierungen*, der einen Reflexionsprozess „der eigenen Bewegungs- und Handlungsmuster“ (Ströter-Bender 2004: 19) evoziert, begründet die *szenische Interpretation* für den Unterricht. Diese wird im Deutschunterricht im Sinne des *produktions-*

*orientierten Unterrichts* als Methode der Wissensvermittlung im Sinne einer Annäherung an einen literarischen Text verwendet. Das szenische Standbild ist eine Art Rollenspiel, das auf einer literarischen Textgrundlage basiert. Die Szene muss unter Einsatz des ganzen Körpers, nonverbal und ohne weitere Hilfsmittel authentisch und eindeutig wie möglich dargestellt werden, damit das Publikum diese Szene interpretieren kann. Das szenische Standbild und die Interpretation fördert die Reflexionsfähigkeit, da eigene Vorstellungen und die der anderen (SchülerInnen) sowie die des Autors (Borromini) in Beziehung gesetzt und reflektiert werden. Das Standbild wird stetig ausgearbeitet und korrigiert, da im besten Fall alle Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden. Sie verbalisieren, wie sie das Standbild verstehen. Somit werden subjektive Vorstellungen reflektiert, differenziert und schließlich objektiviert (vgl. Scheller 1996: 22f.). Das Hineinfühlen in die Rolle und Umgebung macht „spielerisch“ bewusst, in welcher sozialen, politischen und „persönlichen“ Umgebung sich die nachgespielte Figur, in diesem Fall Borromini, befindet. Neben der Situation Borrominis wird auch die Einstellung Berninis zum Kontrahenten deutlich. Auch Bernini „ist schlecht auf den Rivalen zu sprechen, schimpft ihn ‚Steinklopfer‘ und ‚Baumeister von Hirngespinsten‘. Und Borromini vergilt es ihm mit gleicher Münze: 1645 stimmt er für den Abbruch seines Glo-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

ckenturms“ (Fagiolo 1981: 48). Dafür steht die Glocke als repräsentatives audiovisuelles Objekt. Eine weitere Schmähung wird durch den Richterhammer und die Hand deutlich: Auf dem Zettel steht auf Deutsch „Abreißen“. Darunter ist ein Dokument zu finden, das eine Architekturzeichnung vom Propaganda-Fide-Palast mit der neuen Re-Magi-Kapelle zeigt. Borromini ist ein einziges Mal Günstling eines Papstes. Dieser beauftragt Borromini, in der Bau-Kommission darüber zu urteilen, ob die besagte Kapelle von Bernini der Statik langfristig gerecht wird. Borromini entscheidet, sie müsse abgerissen werden. Er wird daraufhin mit dem Neubau beauftragt (vgl. Burbaum 1999: 223f.).

Der Vergleich der Werkstile verweist ebenso auf die Rivalität und wird mit Objekten symbolisch wie folgt vermittelt: Der jeweilige Werkstil der beiden Künstler zeigt sich durch die auf der Staffelei befindlichen Dokumente. Auf der stehen drei imitierte Zeichnungen Borrominis. 2 bilden Brunnen-Entwürfe für die Piazza Navona, das große Dokument stellt den Petersdom dar. Die Brunnen-Entwürfe repräsentieren einerseits den enttäuschenden Brunnenwettbewerb aus Sicht Borrominis und andererseits die Herangehensweise Borrominis an seine Arbeit. Er zeichnet architektonisch genau.

Auch seine Architekturzeichnung vom Petersdom verdeutlicht dies. Im Kontrast dazu skizziert Bernini oftmals so ungenau, dass

seine Gehilfen der Bauwerkstatt seine Arbeiten ausbessern müssen. Ein imitiertes Zeugnis soll das verdeutlichen: Die Skizze vom Baldachin auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Der Kontrast zwischen der ungenauen zeichnerischen Herangehensweise Berninis und der exakten Borrominis wird auch im Kontext des Baldachins deutlich, an dem die beiden Künstler gemeinsam arbeiten. Auch hier muss Borromini die Skizze Berninis einige Male ausbessern, weil sie nicht den Prinzipien der Statik entsprechen. Die imitierte Skizze und Zeichnung sind ebenfalls im Museumskoffer integriert. Das Stück vom Baldachin ist natürlich eine minimalistische Imitation, dennoch soll es als Repräsentant für die gemeinsame Arbeit der beiden Künstler stehen.

Das Modell vom Petersdom steht als Repräsentant für die Anfänge aber auch für das Ende der Zusammenarbeit der beiden Talente. Die Stilmerkmale der barocken Architektur, die in der vorangegangenen Stunde thematisiert worden sind, werden anhand dessen abgefragt, um das Vorwissen zu manifestieren. Das ist möglich, da die maßstabsgetreue Übersetzung des Petersdoms eine Imitation des realen Vorbildes darstellt. Darüber hinaus eröffnet es unterschiedliche Möglichkeiten: Die Nachahmung dient der Erschließung der Welt und Erkenntnis. Es gibt keine reine Nachahmung. Um nachahmen zu können, bedarf es der subjektiven Wahrnehmung und

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

diese ist immer individuell und somit auch kreativ (vgl. Goodman 1998: 17ff.). Die Nachahmung ist auch ein Mittel der Orientierung und eine Quelle der Inspiration und Kreativität (vgl. Wulf 1991: 16). Das Modell weist somit unterschiedliche Funktionen auf: Es repräsentiert die Architektur, ihre landschaftliche Einbettung und verweist auf die unterschiedlichen kulturellen Bereiche. Zudem ist es ein Bildungsmedium (vgl. Ströter-Bender 2010: 115f.). Die Machtdemonstration der damaligen Päpste durch stetige Umbauten, Neubauten, etc. und damit der enorme finanzielle Aufwand kann an dieser Stelle im Sinne des Lernpfades *Schattenseiten* thematisiert werden (vgl. Ströter-Bender 2004: 19).

Die Kolonaden des Peterdoms, die ein Spätwerk Berninis sind, sind so konstruiert, dass sie auf die optische Täuschung setzen. Sie sind nicht komplett rund, sondern leicht oval. Dadurch wird beim Betrachter ein optisches Gleichgewicht zum Petersdom und Petersplatz erzeugt und dieser gleichsam vergrößert (vgl. Avery 1998: 211f.). Diesen gestalterischen Relativismus nutzt auch Borromini, zeitlich gesehen allerdings deutlich früher, nämlich im Palazzo Spada, wo er einen Korridor optisch verlängert (vgl. Portoghesi 1977: 169).

Auch der Vergleich der Architekturstile ist erkenntnisleitend: Die beiden vergleichbaren Architekturwerke sind die besagten Kirchen *San Carlino* (Borromini) und *Sant` Andrea*

(Bernini). Sie sind auf der Gardine im Grundriss abgebildet, um einen Überblick über den Architekturstil zu bekommen. Die Präsentationsform „Gardine“ ermöglicht es, nur temporär auf dieses Thema (je nach Klassenstufe) einzugehen. Der direkte Vergleich der beiden Grundrisse verdeutlicht die Ähnlichkeiten im Architektursystem. Man bedenke, dass Borromini seine Kirche 20 Jahre eher gebaut hat als Bernini. Borrominis architektonischer Stil ist vor allem der *Zentralbau* und das *Agglomerationsverfahren*. Letzteres ermöglicht eine Oberflächenvergrößerung durch konvexe und konkave Krümmungen der Wände. Die Oberflächenvergrößerung ermöglicht eine Detailverliebtheit, die sich durch Konsolen, Diensten, etc. ausprägt (vgl. Raspe 1994: 112f.). Um diesen Aspekt zu veranschaulichen, wurde die weiße imitierte Konsole in den Koffer gelegt. Im Grundriss von Bernini sehen wir ebenfalls einen Zentralbau mit Ein- und Ausbuchtungen, allerdings bei weitem nicht so ausgeprägt wie bei Borromini. Die Rivalität der beiden Künstler drückt sich dadurch aus, dass Bernini Borromini in nichts nachstehen will – mehr noch: Bernini zeigt sein ganzheitliches Genie in dieser Kirche, indem er sein bildhauerisches Talent und seinen Sinn für die Farbpracht künstlerisch umsetzt. Für das bildhauerische Talent steht die Kissenimitation: Bernini versteht es, den harten Stein in ein scheinbar leichtes Gewand zu transferieren (vgl. Fagiolo 1981: 63).

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Der Einstieg in die Erarbeitungsphase erfolgt zunächst durch die Betrachtung des Dias, das einen Teil des *Vierströmebrunnens* von Borromini abbildet. Eines der Bücher integriert den Stadtplan Roms und zahlreiche Postkarten. Die SchülerInnen sollen zunächst nach dem genauen Ort des Brunnens suchen, um sich ein ganzheitliches Bild zu machen. Dann erfolgt die konkrete Betrachtung des Modells zum Vierströmebrunnen. Das Modell als ästhetischer Zugang kann Bewunderung und Staunen bei dem Betrachter hervorrufen. Das Staunen hat vor allem in der Philosophie eine hohe, dem Erkenntnisinteresse betonende Ausrichtung: Nach Aristoteles ist es der Anfang des Philosophierens. Staunen bewirkt eine mentale Aktion, welche sich selbstständig mit einem Sachverhalt auseinandersetzt. Die Neugier wird dabei stimuliert, weil sie nach Ursachen des Staunens, des Unerwarteten forscht (vgl. Köller 2004: 265ff.). Das Staunen hat demnach „eine didaktische Relevanz, weil [es] die psychische Disposition steigert, neue Perspektiven zu entwickeln und alte Sehpunkte aufzugeben.“ (Köller 2004: 267). Die verwendeten Materialien sowie die Gestaltungsart und die perspektivische Raumgestaltung stellen dabei wichtige ästhetische Komponenten dar, was auch mit der skulpturalen Nachahmung des Vierströmebrunnens verdeutlicht werden soll. Durch die haptische und visuelle Erfahrbarkeit der Skulptur wird zum einen der kulturelle Zeitgeist, zum anderen der Ästhetik-Begriff der damaligen

Zeit deutlich. Bernini gelingt eine Komposition auf formaler und symbolisch-inhaltlicher Ebene, die von den SchülerInnen im Hinblick auf den Barock erforscht werden kann. Barocke skulpturale Stilmerkmale lassen sich deshalb über den Vierströmebrunnen erschließen, da „Bernini [...] ganz und gar barock [ist], [er] geht restlos in seiner Epoche auf. Diese Erkenntnis ist Vorbedingung für das Verständnis seines Werks, das [...] die Grundanliegen der gesamten Barockkunst vertritt“ (Fagiolo 1981: 7). Im Allgemeinen soll der Barock im katholischen Italien „eine neue Eindeutigkeit religiöser Kunst“ (Gebhardt 2003: 85) ausdrücken. Im Speziellen „erwacht ein neues Interesse für die Natur; es gilt in erster Linie den Elementen und ihrer Umwandlung und bringt ein dynamisches Weltbild mit sich, das um die Begriffe der Verständlichkeit und Metamorphose kreist“ (Fagiolo 1981: 66). In der Form ist die barocke Skulptur stark dynamisiert, mit übertonendem, anatomisch-realistischem Körper, die Extremitäten greifen nach außen; eine Momentaufnahme der überhöhten Bewegung wird in der Skulptur festgehalten (vgl. Zähme 2000: 62). Der Vierströmebrunnen (1648-1651) realisiert diesen inhaltlichen Anspruch, indem symbolisch-christliche Akzente gesetzt werden (vgl. Bialostocki 1981: 16). „Der Obelisk galt als [...] Symbol Christi. Seine Aufstellung über den Personifikationen der vier Kontinente mit ihren Flüssen und typischen Tieren war Ausdruck des Triumphes der christlichen Re-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

ligion“ (ebd.). Auch in der Form spiegeln sich die oben beschriebenen Stilmerkmale wider. Die Sensibilisierung für die barocke Skulptur des Vierströmebrunnens soll nicht nur durch den ästhetischen Zugang des Sehens und Fühlens erreicht werden, sondern durch Beschreiben und Abzeichnen in Form einer Kompositionsskizze sowie durch das Einnehmen unterschiedlicher perspektivischer Ansichten. Diese Erarbeitungsphase, in der die SchülerInnen einen eigenen ästhetischen Zugang entwickeln, welcher das „Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler“ (Kernlehrplan Kunst für Gymnasien Sek. I) anregt sowie „zu einem Gesamtbild [führt] und [...] Möglichkeiten [eröffnet], neue Horizonte und Perspektiven zu entdecken“ (Ströter-Bender 2004: 18).

Im zweiten Teil der Erarbeitungsphase werden Gießabdrücke zu den Scudi-Talern angefertigt. Dafür ist entsprechendes Material und eine Anleitung im Museumskoffer zu finden.

In der Phase des Ausklangs erfolgt ein Ausblick auf die nächste Stunde, in der das Vorwissen zur barocken Skulptur aktiviert wird. Dazu wird eine Folie über den OHP für die Klasse sichtbar, auf der alle wesentlichen Punkte zusammengefasst aufgelistet sind. Anschließend erfolgt eine praktische Einheit, in der die SchülerInnen aus Ton eine eigene Skulptur zum Thema Barock in Rom modellieren.

### Lernziele

Im Folgenden werden die wesentlichen Stundenziele aufgelistet. Dabei werden diese nach unterschiedlichen Abstraktionsgraden unterteilt. Das Richtziel stellt das fächerübergreifende Ziel im Sinne der Handlungsorientierung der Schülerinnen und Schüler dar. Die Grob- und Feinziele beziehen sich auf das Fach Kunst, wobei die Grobziele abstrakter als die Feinziele sind (vgl. Plöger 2008: 57).

Richtziel:

Die SchülerInnen sollen Sach-, Sozial- und Handlungskompetenz entwickeln.

Grobziel:

Die SchülerInnen erfahren material-, farb- und formbezogene Mittel des Architektur- und Skulptur-Stils des Barocks.

Feinziel 1:

Die SchülerInnen beschreiben und analysieren die bildnerischen Gestaltungen im Hinblick auf die vorzufindenden Objekte im Koffer.

Feinziel 2:

Die SchülerInnen bewerten das Anregungspotential von Materialien und Gegenständen für neue Form-Inhalts-Bezüge.

Feinziel 3:

Die SchülerInnen entwerfen und gestalten eine Bildkomposition.

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

### Literatur

- Avery, Charles (1998): Bernini. München: Hirmer Verlag.
- Bredenkamp, Horst (2008): Sankt Peter in Rom und das Prinzip der produktiven Zerstörung. Bau und Abbau von Bramante bis Bernini. Berlin: Wagenbach.
- Bialostocki, Jan (1981): Giovanni Lorenzo Bernini. Berlin [u.a.]: Henschelverl. [u.a.].
- Burbaum, Sabine (1999): Die Rivalität zwischen Francesco Borromini und Gianlorenzo Bernini. Oberhausen: Athena Verlag.
- Fagiolo Dell'Arco, Maurizio (1981): Bernini. Rom [u.a.]: DeLuca-Scala.
- Gebhardt, Volker (2003): Kunstgeschichte Malerei. Schnellkurs. 3. Aufl. Köln: DuMont.
- Goodman, Nelson (1998): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. 2. Auflage. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Karsten, Arne (2007): Bernini. Der Schöpfer des barocken Rom ; Leben und Werk. 1., durchges. Aufl. in der BsR. München: Beck.
- Köller, Wilhelm (2004): Perspektivität und Sprache: zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.
- Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peterßen, Wilhelm H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9. aktualisierte und überarbeitete Auflage. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg Verlag: München.
- Plöger, Wilfried (2008): Unterrichtsplanung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Studium und Seminar. Köln: Kölner Studien Verlag GmbH.
- Portoghesi, Paolo (1977): Francesco Borromini. Zürich [u.a.]: Belser [u.a.].
- Raspe, Martin (1994): Das Architektursystem Borrominis. Kunstwissenschaftliche Studien. Bd. 62. München [u.a.]: Dt. Kunstverl. 1994.
- Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch, H. 136, S. 22-31.
- Sedlmayr, Hans (1986): Die Architektur Borrominis. 2. Nachdr. d. 2., verm. Aufl. München: Olms Verlag.
- Ströter-Bender, Jutta (Hg.) (2010): World Heritage Education: Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg: Tectum Verlag.
- Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.) (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. Marburg: Tectum.
- Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunstunterricht. Der Museumskoffer als didaktisches Medium im Kunstunterricht. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals Annette [Hg.]: World Heritage and Arts Education, Ausg. 1, S. 23-31.
- Wulf, Christoph (1991): Mimesis in der ästhetischen Erziehung. In: Kunst+Unterricht 151, S. 16-18.
- Zähme, Volker (2000): Schnellkurs Barock. Köln: DuMont.

### **Abbildungen**

Abb. 1: Foto: Anika Schediwy (2013)

### **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.

### **Kontakt**

[anika.schediwy@gmx.de](mailto:anika.schediwy@gmx.de)

### Ein Museumskoffer zur Vermittlung der Kultur der Himba (Namibia)

Maike Schutzeichel

#### Zusammenfassung

Die Kultur der Himba ist aus europäischer Sicht relativ unbekannt. Besonders aus diesem Grund ist die Thematisierung innerhalb eines Museumskoffers interessant und lehrreich. Es gibt verschiedene Herausforderungen, die man bei der Erstellung eines Museumskoffers, welcher eine Kultur thematisiert, beachten muss. Besonders die Vermeidung von Stereotypen und Verallgemeinerungen ist hier zu beachten.

#### Abstract

From a European perspective, the culture of the Himba is relatively unknown. Thus, the museum in a suitcase informs about their life and offers a variety of didactic methods. There are some challenges to be faced when producing the museum in a suitcase with this specific topic- for example the avoidance of stereotypes and generalizations.

#### Kleine Einführung in die Kultur der Himba

Seit über hundert Jahren leben die Himba im Einklang mit der Natur und haben gelernt, die extremen klimatischen Bedingungen in Namibia zu ihrem Vorteil zu nutzen. Dieser Artikel stellt sowohl die Kultur der



Abb. 1: Museumskoffer zur Kultur der Himba.  
Foto: M. Schutzeichel (2014)

Himba vor und präsentiert anhand eines Museumskoffers eine Möglichkeit, Einblicke in ein für uns unbekanntes Leben zu vermitteln.

Heute leben die Himba im Nordwesten Namibias. Genauer gesagt im Kaokoveld, eine Region in Namibia, welche im Westen an die Wüste Namib, im Norden an den Fluss Kunene und im Osten an die Kalahari grenzt; im Süden endet das Gebiet nördlich von Khorixas. Der Kunene Fluss verläuft entlang

## IV. Museumskoffer

### Konzepte



Abb. 2: Himba aus dem Kaokoveld. Foto: M. Schutzeichel (2013)

der Grenze zu Angola und bildet die Lebensgrundlage der Himba, da dieser das ganze Jahr über Wasser trägt. Aus diesem Grund sind in dem Gebiet viele Siedlungspunkte der Menschen zu finden. (vgl. Förg 2004: 9). Die Himba werden als Halbnomaden bezeichnet. Da sie Rinder züchten und diesen genügend Nahrung bieten müssen, reisen die Hirten den natürlichen Nahrungsquellen hinterher. Eine weitere Nahrungsquelle stellen Gärten dar. Die Frauen, Kinder sowie die Alten bleiben meist in dem Dorf, um diese Gärten zu bewirtschaften. Die Hirten kehren dorthin zurück. Nur in großen Trockenperioden wird das gesamte Dorf verlassen. Hauptnahrungsgrundlage bildet der Mais, aus dem Maisbrei hergestellt wird. Besonders wichtig ist eine

Wasserquelle in der Nähe der Siedlungsstätte. Aus dieser Lebensart entsteht die Bezeichnung als Halbnomaden. Die Frauen sind für die Bewirtschaftung der Gärten, das Melken der Kühe, die Verarbeitung der Milch, das Sammeln von Früchten und Feuerholz sowie die Beschaffung von Wasser und die Essenszubereitung zuständig. Die Hauptaufgabe der Männer ist die Viehhaltung und Ausbau der Zäune. Himba leben in kleinen Gruppen, „[...] wobei die kleinste Siedlungseinheit ein *onganda* darstellt. Dieses *onganda* beherbergt eine Großfamilie patrilinearer Verwandtschaft“ (Rothfuß 2010: 170). In einem Dorf lebt ein Mann mit seinen Frauen und Kindern. Polygamie ist üblich in der Gesellschaft. Die Kuppelhütten der Himba werden

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

von den Frauen gebaut: „Dazu wird ein Gerüst aus kleinen Mopane-Stämmen mit einem Gemisch aus Sand und Kuhmist bedeckt“ (Förg 2004: 107). Das gesamte Dorf ist von einem Außenzaun umgeben. Die Kuppelhütten werden in einem Kreis um das Rindergehege gebaut, Kleinvieh bekommt nochmal ein eigenes Gehege. Das heilige Feuer ist dabei zwischen der Kuppelhütte des Oberhauptes und dem Rindergehege platziert. Wenn die Halbnomaden weiterreisen müssen, wird das Dorf in dem gegenwärtigen Zustand verlassen, um es nach einiger Zeit wieder aufsuchen zu können.

#### **Regeln des Zusammenlebens**

Für das Zusammenleben haben sich verschiedene Regeln durchgesetzt: Verbote beziehen sich oft auf das Vieh. Diese Verbote werden durch die väterliche Abstammung weitergegeben und müssen im Alltag stets beachtet werden (vgl. Förg 2004: 59). Die Himba haben sich ein Netz des Überlebens aufgebaut und es immer wieder geschafft, in der schwierigen Natur des Kaokovelds zu überleben. Das System des Viehleihens nutzen sie zum Beispiel, um sich für schwierige und nahrungsarme Zeiten abzusichern. Laut Rothfuß bleibe das Eigentumsrecht bei den Verleihern und fördere die eigene Vorsorge und Sicherheit, falls in Zeiten der eigene Bestand zurückgeht und man ebenfalls Vieh leihen muss (vgl. 2010: 176-77). Im Kampf des Überlebens nutzen

sie zudem viele Früchte, die das Kaokoveld hervorbringt: „Rund 150 Pflanzenarten finden Verwendung zum Verzehr, als Heilmittel, zu Hygiene/Kosmetik, zu Haushaltszwecken und zu religiös- magischen Zwecken“ (ebd.: 177). Ein weiterer wichtiger Überlebensmechanismus der Himba ist die Zusammengehörigkeit der Familie. Und zwar muss zur Erklärung dieses Zusammenhangs zunächst auf die Sozialstruktur und Regelung der Abstammung eingegangen werden. Letzte sind von zwei Seiten geprägt: Jeder Himba werde sowohl in die mütterliche als auch in die väterliche Linie hineingeboren. Dabei sei die Bedeutung der Mutterlinie sehr groß. Dies werde schon dadurch deutlich, dass jeder Himba nur einer Vaterlinie, aber drei Mutterlinien angehöre (vgl. Förg 2004: 108). Zu diesen drei Mutterlinien gehört die der leiblichen Mutter, die der Mutter des Vaters und der Mutter des Großvaters (väterlicherseits): „Nach der Überlieferung der Himba gibt es sieben Mutterlinien, deren Stammütter die Töchter und Enkelinnen einer gemeinsamen Urmutter sind“ (ebd.: 108). Aus diesem Grund finden sich nicht nur unter den Himba Verwandtschaftssysteme, sondern auch zwischen anderen Gruppen bantusprechender Gemeinschaften, da jeder Herero und jeder Himba zu einer dieser Linien gehöre, fügt Förg an dieser Stelle hinzu (vgl. ebd.: 108). Es entsteht ein großes System, was dazu führt, dass jeder Himba Verwandte im Kaokoveld

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

hat. In schweren Zeiten können sie sich also an ihre Verwandten wenden und von gegenseitiger Unterstützung profitieren.

#### **Die Bedeutung der äußeren Erscheinung**

Schmuck, die Haartracht und eine Creme aus Ockerstein und Butterfett unterstreichen das Schönheitsideal der Himba und zeigen den sozialen Status und Alter auf. Neben dem Schutz vor Parasiten und dem Austrocknen der Haut dient die Ockercreme als Zeichen der Schönheit. Sie wird aus einem Ockerstein hergestellt, dessen Pulver mit Butterfett und dem Harz eines Weihrauchstrauches vermischt wird. Jeden Morgen reiben sich die Frauen und Mädchen mit dieser Creme ein. Den Frauen sei es geradezu untersagt, sich mit Wasser zu waschen, denn Wasser steht ihnen nicht reichlich zur Verfügung (vgl. Gronemeyer/Rompel 2008: 35-36). Männer, die heute oft westliche Kleidung tragen, mischen diese Creme traditionell nicht mit Ocker, weshalb sie bei ihnen schwarz erscheint. Sie kommen mit der westlichen Zivilisation sehr viel stärker in Berührung als die Frauen: „In der Zeit des Buschkrieges arbeiteten einige von ihnen als Hilfskräfte und Fährtensucher beim Militär“ (Förg 2004: 58). Himbafrauen nutzen das Fell der Ziegen und Kälber für ihre Kleidung und machen aus diesen Lendenschurze sowie Gürtel und Schmuck. Außerdem tragen sie Zöpfe, die mit der Ockermischung eingerieben werden. Der Körper wird mit Ketten,

Arm- sowie Beinreifen geschmückt. Diese tragen Männer wie Frauen. Muscheln gelten dabei als besonders kostbar, da die Küste weit entfernt von dem Kaokoveld liegt. Der soziale Status der Männer kann ebenfalls anhand ihrer Haartracht abgelesen werden (vgl. Förg 2004: 58).

#### **Ahnenverehrung**

Die Himba nutzen verschiedene Gegenstände und Ausdrucksformen zur Verehrung der Ahnen, für Zeremonien sowie als Zeichen der Dankbarkeit für natürliche Ressourcen. Ein wichtiger Ausdruck ihrer Kultur und Mittel zur geschichtlichen Überlieferung stellt der Tanz und Gesang dar: „Auf diese Weise werden vor allem ihre Herkunft, die Vorfahren, historische Ereignisse, die üppigen Flusslandschaften, ihr Dorf und das Vieh gepriesen und besungen“ (ebd.: 59). Da die Himba ihre Ahnen verehren, ist besonders dies ein wichtiger Gesichtspunkt des Tanzes. Sie betrauern auf diese Art und Weise auch die Toten und betreten Zeremonien wie Hochzeiten. Durch das heilige Feuer können sie die Vorfahren kontaktieren, um Rat bitten und außerdem finden hier wichtige Entscheidungen statt wie Eheschließung, Begräbnisriten, die Nutzungen der Weiden sowie die Aufteilung der Herden (vgl. ebd.: 108). Nur das Dorfoberhaupt ist dazu berechtigt, das Feuer zu hüten. Laut den mündlichen Überlieferungen sind die Himba sowie die Rinder aus dem Ahnen-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

baum (Omumborongbonga) hervorgegangen. Hier wird der hohe Stellenwert der Rinder deutlich. Unter der Herde gibt es heilige Rinder: „Das Sanga-Rind ist bei den Himba Grundlage der Ökonomie, Statussymbol und Träger gesellschaftlicher sowie sakraler Funktionen und besitzt damit eine überragende, identitätsstiftende Sonderstellung“ (Rothfuß 2010: 171). Zusammenhängend ist auch die Zeremonie wichtig, die vollzogen wird, wenn der Älteste des Dorfes stirbt. Dieser wird vergraben und mit Rinderfell eingedeckt. Als Grabschmuck dienen Rinderschädel. Je mehr Rinderschädel auf einem Grab zu finden sind, desto wohlhabender war der Verstorbene. Alle Begräbnisstätten seien für die Himba wichtige Orte ihres traditionellen Ahnenkultes: Hier werden heilige Rinder und Verstorbene zusammengeführt und gemeinsam verehrt, so Förg (2004: 60). Die Platzierung des Feuers zwischen den traditionellen Kuppelhütten und dem Rindergehege unterstreicht ebenso die Verbindung zwischen den Himba und ihren Ahnen, welche durch das heilige Feuer und die Rinder hergestellt wird.

#### **Die heutige Situation**

Heute leben 30.000 bis 40.000 Himba in Südwestangola und Nordwestnamibia (Stand 2010), so Rothfuß (2010: 170). Da die Region des Kaokovelds heute besser zugänglich ist, hat dies Auswirkungen auf die Lebensweise der Himba:

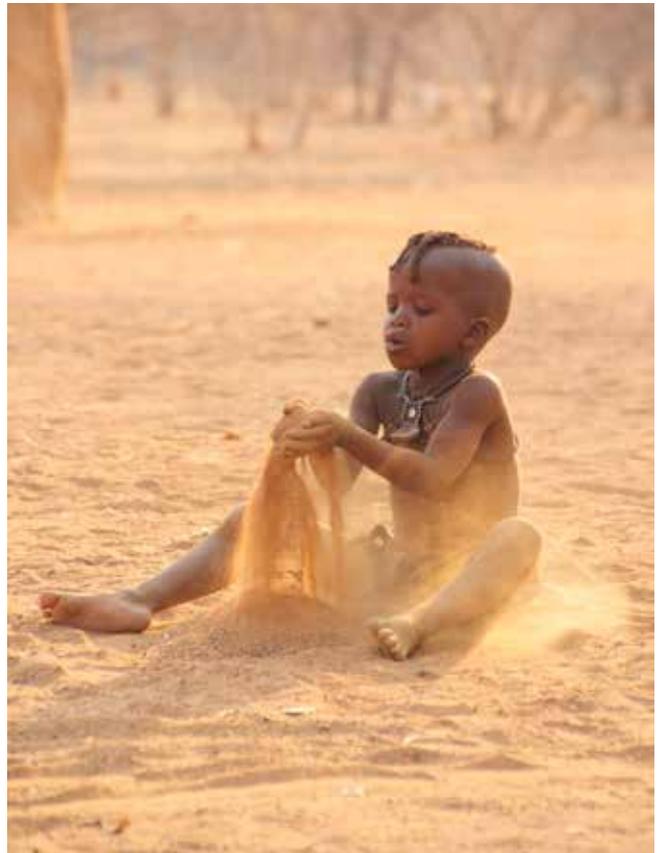


Abb. 3: Spielen im Staub der Wüste.  
Foto: M. Schutzeichel (2013)

*Das Bevölkerungswachstum sowie die Zunahme der Tierpopulation, eine intensiviertere Marktintegration durch den Ausbau von Infrastruktur durch Straßen und Bohrlöcher sowie die Transformationen im politischen System sind dabei als wesentliche Triebkraft sozialökonomischen und ökonomischen Wandels mobiler Lebenswelt in Nordwestnamibia auszumachen. Dies führt unter anderem zu einer zunehmenden Sesshaftigkeit zahlreicher Viehhalterhaushalte an markt- und ressourcengünstigen Standorten (Rothfuß 2010, 178).*

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Das Zitat zeigt die Ursachen der zunehmenden Sesshaftigkeit der Himba auf. Sie müssen nicht mehr wandern, um zu überleben. Brunnen werden gebohrt und der Tourismus kann dazu dienen, die Versorgungsgrundlage zu sichern. Natürlich hat diese Sesshaftigkeit den erheblichen Nachteil, dass das umliegende Weideland überwirtschaftet wird. Da die Himba in einer Tauschwirtschaft gelebt haben und sie nun mit anderen Wirtschaftssystemen in Kontakt kommen, hat dies Auswirkungen auf die Lebensweise. Eine neue Art von Reichtum wird ihnen durch den Tourismus vorgelebt. Viele Kinder fangen aus diesem Grund an zu betteln. Geld, welches sie durch Schmuck oder Vieh einnehmen, wird außerdem oft für Alkohol ausgegeben. Durch die Angebote medizinischer Versorgung in den Gegenden ist die Kindersterblichkeit gesunken. Einige Kinder besuchen Schulen, was zur Folge hat, dass sie die traditionelle Kleidung oft nicht mehr tragen möchten (vgl. Gronemeyer/ Rompel 2008: 36). Dadurch kommen weitere Probleme auf: „Die Himba befürchten [...], dass ihre Kinder durch den Kontakt mit der westlichen Lebensweise aus ihrer Tradition gerissen werden [...]“ (Förg 2004: 135). Durch die Änderung der Lebensweise müssen die Himba nicht mehr alle Mechanismen, die sie entwickelt haben, zum Überleben nutzen. Dadurch gehen wichtige Eigenschaften verloren. Daraus ergibt sich die Frage nach einer neuen Aufgabe. Außerdem haben einige

Himba Angst, dass ihre Nachfahren „[...] den für sie so wichtigen Respekt vor den Ahnen und Eltern verlieren“ (ebd.: 135). Förg allerdings hofft auf eine positive Zukunft für die Himba. Als Grund dafür nennt er den, dass sie schon sehr viele Herausforderungen gemeistert haben, „[...] denn schließlich ist Kultur und Tradition nicht statisch und entwickeln sich ständig weiter“ (ebd.: 136).

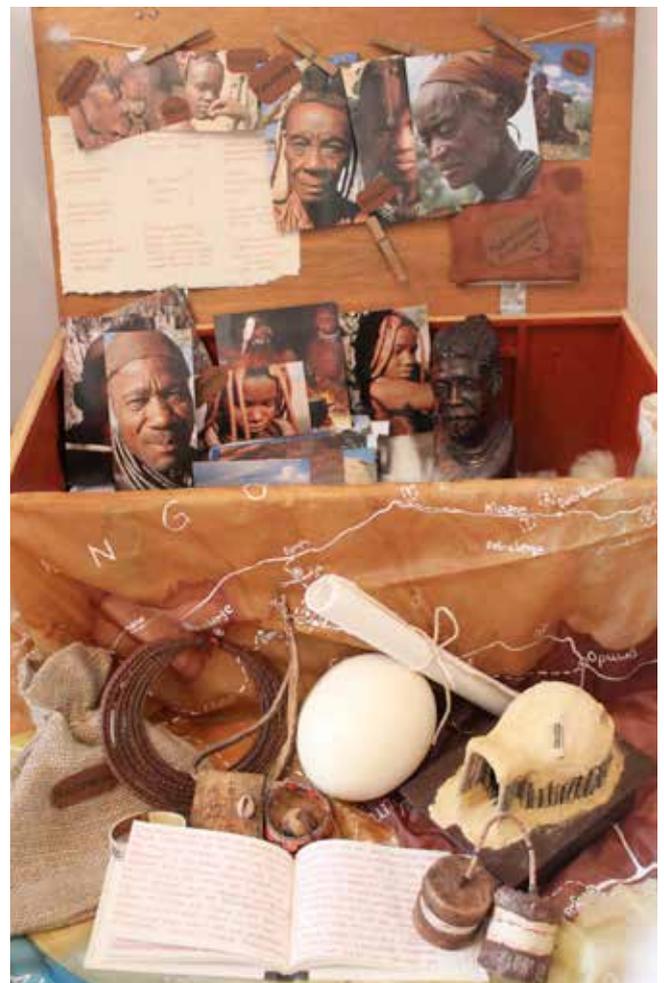


Abb. 4: Gesamtansicht des Museumskoffers.  
Foto: M. Schutzeichel (2014)

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

#### **Das Konzept des Museumskoffers**

Der Museumskoffer ist mit verschiedenen Gegenständen gefüllt, die dabei helfen sollen, die Kultur der Himba kennenzulernen. Zentral ist eine fiktive Erzählung einer Himbafrau namens Makarindu, die dazu dient, möglichst viele Informationen über das Leben der Menschen zu vermitteln. In dieser Erzählung erwähnt und erklärt sie jeden im Koffer befindlichen Gegenstand, sodass die Bedeutung und Funktionen der Objekte ersichtlich werden. Außerdem ruft Makarindu die Lernenden in ihrer Erzählung an verschiedenen Stellen zum Handeln auf, um beispielsweise Diskussionen anzuregen.

Das Konzept dieses Museumskoffers ist dazu gedacht, die Kultur möglichst breit gefasst vorzustellen, um eine einseitige Betrachtung auszuschließen. Der Aufbau, beziehungsweise die Erzählung, bezieht sich auf die vielfältigen Facetten der Kultur. Es gibt eine Fülle von wissenschaftlichen Bezugsfeldern, in denen die vielschichtige Dimension der kulturellen Vielfalt sichtbar wird: Geschichte/Archäologie, kulturelle Wurzeln/Wertvorstellungen/Traditionen/Landschaftsgestaltung/Naturentwicklung, Lebens-/Arbeitsform, Geschlechterverhältnisse/Religion/Spiritualität, regionale/nationale Identität, Kunst/Musik/Tanz/Literatur, Rituale und ihre ästhetische Inszenierung (vgl. Ströter-Bender 2004: 12). Die Struktu-

rierung des Museumskoffers soll dazu verhelfen, möglichst viele dieser Dimensionen abzudecken. Die Erzählung von Makarindu beschäftigt sich mit wichtigen Aspekten der Kultur und ist in folgende Kapitel eingeteilt: Geschichte sowie Geografie, Alltagsleben, Traditionen und Zukunft. Innerhalb dieser groben Unterteilung sind weitere Teilaspekte der Kultur zu finden, wie beispielsweise Informationen über die kulturellen Wurzeln, welche dem Bereich Geschichte zugeteilt sind. Hier ist es wichtig zu beachten, dass die „Säulen der Himbakultur“ (vgl. Rothfuß 2004: 80), die auf einer Übersicht im Koffer zusammengefasst sind, als ein analytisches Konstrukt zu betrachten sind:

*Kultur kann nicht in statisch fragmentierte Einzelteile zerlegt werden. Insbesondere die strategische Intention von Kulturpraktiken [...] sowie das zugrunde liegende Verständnis, dass Kultur ein synkretistisches und ständig im Wandel begriffenes Gebilde darstellt, konterkarieren eine derartige Darstellung. Und dennoch stellt es eine Notwendigkeit dar, ‚Säulen‘ der Himbakultur zu benennen (Rothfuß 2004: 79).*

Dieses Zitat zeigt einen wichtigen Aspekt innerhalb des Museumskoffers auf. Und zwar darf Kultur nicht als statisch betrachtet und Bereiche nicht in Einzelteile zerlegt werden. Um aber möglichst viele Informationen über diese Kultur anschaulich vermitteln zu kön-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

nen, müssen die wichtigsten Aspekte zusammengefasst werden, was die Übersicht am Kofferdeckel zu den „Säulen der Himba“ erklärt. Diese Übersicht gibt somit einen ersten Einblick in die Themen, mit denen sich die Erzählung von Makarindu auseinandersetzt.

Die äußere Form des Museumskoffers ist themengemäß ausgewählt, um den ersten Eindruck zu verstärken: „Die spezifische Materialität und Ästhetik wird zum symbolischen Repräsentanten des jeweiligen [...] Themenbereiches“ (Ströter-Bender 2009: Band 2, 41). Somit ist nicht nur die Wahl der Objekte, sondern auch die äußere Ästhetik des Koffers entscheidend und muss wohlüberlegt werden. Die natürliche Beschaffenheit des Koffers aus Holz soll in diesem Fall darauf hinweisen, dass es sich um eine Kultur handelt, die gelernt hat, mit der Natur zu leben.



Abb. 5: Fotografie & Erzählung von Makarindu.  
Foto: M. Schutzzeichel (2014)

### **Eine Ästhetische Biografie eröffnet dem Lernenden Hintergrundwissen über die im Koffer befindlichen Objekte**

Eine Ästhetische Biografie führt den Lernenden durch den Koffer und übernimmt teilweise Aufgaben einer Vermittlungsperson. Wie bereits erwähnt, sind die fiktiven Erzählungen einer erwachsenen Himbafrau namens Makarindu in dem Museumskoffer als zentral zu betrachten. Sie erzählt in der Biografie von ihrem Leben. Diese Erzählung kann als Ästhetische Biografie bezeichnet werden. Wie es Seydel beschreibt, gebe es in der Biografie ästhetische Momente und in der Ästhetik biografische: So erzählt er in seiner Arbeit von Biografischen Entwürfen und Ästhetischen Verfahren in der LehrerInnenbildung von Peter Weiss, der in seinem Elternhaus nach Spuren seiner Eltern sucht und Gegenstände neu zurechtlegt: „In dem Moment, in dem er die Dinge im Haus seiner Eltern findet, beginnt er in ästhetischer Äußerung mit der biografischen (Re-) Konstruktion [...]“ (Seydel 2005: 177). Die andere Seite der Medaille – die Ästhetische Forschung als Verfahren biografischer Arbeit – wird als die Forschung in einem bestimmten Themengebiet beschrieben, das auf vielfältige Weise erforscht werde, indem nicht nur Spuren gesichert werden, sondern auch gezeichnet, gebaut, fotografiert, erkundet, konstruiert usw. wird (vgl. ebd., 189). Genau diese zwei Seiten Ästhetischer Biografiearbeit können im Museumskoffer als

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

hilfreich dienen. Da es sich um eine erfundene Biografie handelt, müsse strenggenommen noch der Zusatz „fiktive“ Ästhetische Biografie verwendet werden (vgl. Depenbusch 2011: 87). Anhand der Biografie der Himbafrau kann man die im Museumskoffer befindlichen Gegenstände in einen Zusammenhang bringen und ihre Bedeutung begreifen. Man legt Objekte neu zusammen und arbeitet mit ihnen. Sie können auf vielfältige Weise erforscht werden. Wie Seydel verstärkend dazu sagt: Biografische Arbeit realisiere sich als ästhetische Handlung. Jede Art von biografischer Arbeit sei eine ästhetische (vgl. ebd.: 177). Die Ästhetische Biografie in dem Koffer soll dazu beitragen, einen intimen Einblick in das Leben der Menschen zu bekommen und die Gegenstände in Zusammenhang mit dieser Kultur bringen. Sie soll dazu dienen, Kenntnisse über die Kultur aus der Sicht einer konkreten Familie zu vermitteln: In Bezug auf die Museumskofferherstellung können durch Ästhetische Biografien Stereotypenbildung verhindert werden, denn das Leben zu anderen Zeiten und Orten wird an einem konkreten Beispiel verdeutlicht und somit nicht so leicht verallgemeinert (vgl. Ströter-Bender 2009: Band 2, 106). Ein konkretes Beispiel zwischen Fiktion und Wirklichkeit kann also die Gefahr der Verallgemeinerung senken. „Die Gestaltung von Museumskoffern und Materialkisten erfordert eine intensive Reflexion der möglichen Sammlungsstrategien, da mit der

Auswahl der Objekte die konkrete Strukturierung der Vermittlungsaspekte verbunden ist [...]“ (ebd.: 21). Diese Strukturierung der Vermittlungsaspekte ist hier eng angelehnt an die Ästhetische Biografiearbeit, denn sie bestimmt die Reihenfolge der Objekte, mit denen sich der Lernende beschäftigt. Natürlich ist es kein Pflicht, die Gegenstände in dieser Reihenfolge zu betrachten. Je nach gewünschtem Themenschwerpunkt beziehungsweise-wahl können beispielsweise Bereiche ausgelassen werden, da die Erzählung in Kapitel aufgeteilt ist, die nicht zwangsweise aufeinander aufbauen. Die Himbafrau übernimmt Aufgaben einer Vermittlungsperson, da sie die Gegenstände in einen Zusammenhang bringt und dessen Bedeutung und Funktion vermittelt. Im Kontext Schule sollte die Lehrperson bei Bedarf Hilfestellungen leisten, kann Zusatzfragen stellen oder die SchülerInnen wieder auf die richtige Fährte bringen. LehrerInnen können außerdem in die Rolle von Makarindu schlüpfen und durch Inszenierungen das Museumskofferkonzept intensivieren. In dem Koffer sind einige Objekte enthalten (wie beispielsweise Schmuck und Ockercreme), die zu einer inszenierten Vorstellung genutzt werden können. Diese Vermittlungsmethode kann zu einem intensiven Lernerfolg beitragen:

*Täuschungen und Fälschungen als unterschiedliche Modelle von Wirklichkeitserfahrungen können*

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

*im Rahmen künstlerischer Vermittlungskonzepte Zugänge erweitern, Wahrnehmungsmuster aufbrechen und zu vertieftem Verständnis führen. Diese Vermittlungsebenen durch Inszenierungen mit einem Museumskoffer und seinen Objekten besitzen auch die Dimension von einem Spiel oder einem Theaterstück, das die Entwicklung von Vorstellungen, Bildern und Weltwissen begleiten kann (Ströter-Bender 2009: Band 2, 107).*

Die positiven Auswirkungen einer solchen Methode werden in diesem Zitat deutlich. Fotografien von Makarindu und ihrer Familie sind im Koffer und an dem Kofferdeckel zu finden, damit Lernende eine Vorstellung

des Aussehens der Menschen bekommen. Anhand dieser Erzählung werden die Lernenden also strukturiert durch den Koffer geführt und Gegenstände mit Hilfe von Informationen erklärt und näher betrachtet. Als Methode kann entweder die Erzählung als solche zu Informationen verhelfen oder eine Vermittlungsperson, die diese Erzählung für eine Inszenierung nutzt.

Dinge im Koffer stellen vermittelnde Objekte der immateriellen Kultur der Himba dar. Wie die UNESCO in dem Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes festhält: Zum immateriellen Kulturerbe zäh-



Abb. 6: Der Kofferinhalt auf einem Blick. Foto: M. Schutzzeichel (2014)

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

len Bräuche, Darstellungen, Ausdrucksformen, Wissen und Fertigkeiten sowie die dazu gehörigen Instrumente, Objekte, Artefakte und kulturelle Räume, die Gemeinschaften, Gruppen und gegebenenfalls Einzelpersonen als Bestandteil ihres Kulturerbes ansehen (vgl. UNESCO-Kommission 2003: Internetquellenverzeichnis). Das bedeutet, dass die Gegenstände, die eine Kultur als wichtigen Bestandteil dieser ansehen, einen Teil der immateriellen Kultur ausmachen. In Bezug auf die Kultur der Himba zählen beispielsweise der Schmuck zu den Ausdrucksformen und die Ahnenverehrung am heiligen Feuer zu den Bräuchen. Dinge wie der Schmuck geben also Aufschluss über die immaterielle Kultur. Hartmann und Haubl, die die Funktion und Bedeutung materieller Kultur analysieren, beschreiben, dass Dinge zwischen Menschen vermitteln; sie bedingen mit, wie Menschen zueinander in Beziehung treten, nicht zuletzt deshalb, weil Menschen Dinge einsetzen, um dies zu tun (vgl. 2000: 10). Außerdem wird den Dingen ein Potenzial als Vermittler und Übersetzer zwischen ‚fremden‘ und ‚eigenen‘ Räumen, materiellen und immateriellen Welten sowie sozialen und physischen Bereichen zugeschrieben (vgl. Gesellschaft für Ethnographie e. V. 2010: 7). Den Mechanismus des Vermittlers von fremden und eigenen Räumen übernehmen auch die im Koffer befindlichen Dinge, da sie unbekannt sind und schließlich auf die eigene Erfahrungswelt bezogen werden können. Der Lernende ist dazu eingela-

den, Gegenstände haptisch zu erfahren und lernt zugleich etwas über dessen Funktion und die Menschen, die mit diesen Dingen leben und sie benutzen. Natürlich sind die Gegenstände in einen neuen Zusammenhang gebracht, das bedeutet, die ursprüngliche Bedeutung und den Verwendungsbereich zu präsentieren wird schwieriger als in der herkömmlichen Umgebung (dem Kaokoveld in Namibia). Aber auch herausgerissen aus diesem Umfeld können sie dem Lernenden wichtige haptische Erfahrungen und neue Erkenntnisse über eine Kultur bringen. In dem Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes heißt es außerdem:

*Dieses immaterielle Kulturerbe, das von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, wird von den Gemeinschaften und Gruppen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, in ihrer Interaktion mit der Natur und mit ihrer Geschichte fortwährend neu gestaltet und vermittelt ihnen ein Gefühl von Identität und Kontinuität, wodurch die Achtung vor der kulturellen Vielfalt und der menschlichen Kreativität gefördert wird* (UNESCO-Kommission 2003: Internetquellenverzeichnis).

Dieses Zitat weist darauf hin, dass das immaterielle Erbe einer Kultur ein identitätsstiftendes Gefühl der Menschen auslösen kann, welches die Achtung dieser vor der kulturellen Vielfalt fördert. Viele in dem Museumskoffer befindlichen Gegenstände bzw. Aspekte, auf

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

die Makarindu in ihrer Erzählung eingeht, sind für die Kultur der Himba von enormer Bedeutung und zeichnen ihre Identität aus. Wie Frau Prof. Dr. Ströter-Bender betont, kann sich die Auswahl der repräsentativen Objekte durchaus als schwierig erweisen: „Soll ‚wild‘ und zufällig oder geordnet, nach den Themenstellungen entsprechenden Grundfragen gesammelt werden?“ (2009: Band 2: 21). In diesem Fall fiel die Entscheidung auf die geordnete Objektsuche, die sich auch in der Ordnung innerhalb des Koffers widerspiegeln soll. Da viele Objekte ‚fremd‘ sind, soll diese Ordnung dazu dienen, Klarheit zu verschaffen, um den Lernenden nicht zu überfordern. Außerdem kann in der Praxis dadurch eine alleinige Beschäftigung der Lernenden mit dem Museumskoffer gezielter ablaufen. In der Ästhetischen Biografie, die nach den Themen in Kapitel geordnet ist, werden die Objekte genannt und beschrieben, sodass eine einfache Identifizierung dieser möglich ist. Für Inszenierungen bietet die Ordnung



Abb. 7: Detailansicht. Foto: M. Schutzzeichel (2014)

der Vermittlungsperson einen gezielten Anhaltspunkt zur Umsetzung.

Intensive Materialerfahrungen, besonders mit dem Unbekannten, dienen dazu, monotone Unterrichtsformen zu durchbrechen und den Lernenden Alternativen zu bieten. Wie Frau Prof. Dr. Ströter-Bender thematisiert, schwinden sinnliche Materialerfahrungen im Unterricht heute zunehmend: „Es dominiert die Konzentration auf die mündliche Vermittlung (Lehrervorträge, Unterrichtsgespräch) und die visuelle Darstellung (Buch, Tafel, Folie)“ (2009: Band 2: 19). Der Vorteil des Museumskoffers ist hierbei, dass die Schüler alle Objekte in die Hand nehmen dürfen, um haptische Erfahrungen zu sammeln. Kein Objekt in diesem Koffer darf nur betrachtet werden, jedes darf mit allen Sinnen erfahrbar werden (vgl. Tewes 2009: 23). Beispielsweise können die Lernenden eine dem Original nachempfundene Ockercreme testen, die die Himba vor Parasiten und der Sonne schützt sowie dessen Herstellung nachvollziehen, indem sie die Steine als wichtiges Mahlwerkzeug wahrnehmen oder den natürlichen Ockerstein fühlen können. Außerdem finden sich in dem Koffer natürliche Objekte wie Muscheln und Leder und das Straußenei. Auch diese Objekte können durch Tasten und Riechen erfahrbar werden. So können Wahrnehmungsübungen durchgeführt werden: „Sie rücken Dinge und Phänomene auf besondere Weise in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und fordern intensive Sinnesaktivität heraus“ (Kathke/Peez

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

2007: 11). Nach Kathke und Peez können die Lernenden auf diese Art und Weise selbst gesteuerte Auseinandersetzungen mit den Objekten durchführen (vgl. ebd.: 11). Da solche Erfahrungen im Schulkontext immer weiter in den Hintergrund rücken, bieten die Objekte eine spannende und abwechslungsreiche Herausforderung der Sinnesaktivität.

#### **Herausforderungen bei der Erstellung des Museumskoffers**

Die größte Herausforderung, die sich bei der Vermittlung stellt, ist die, mit Hilfe eines Museumskoffers eine Kultur vorzustellen, ohne in Stereotypen zu verfallen. Das Ziel eines solchen Koffers ist es, möglichst viele Facetten einer Kultur zu veranschaulichen. Wie soll man also einer Kultur gerecht werden, die man möglicherweise selbst bisher gar nicht kennengelernt hat? Sicher stellt dieser Aspekt eine große Herausforderung dar. Um diese Herausforderung anzunehmen, muss bei der Entwicklung des Museumskoffers eine möglichst intensive Auseinandersetzung mit dem Thema beziehungsweise der Kultur vollzogen werden. Um nicht in Stereotypen zu verfallen, sollten dabei Quellen hinterfragt und ein möglichst breites Spektrum an Informationen angeboten werden, die sich schließlich zu einem Ganzen zusammensetzen. Außerdem können konkrete Beispiele dazu verhelfen, Stereotypisierungen zu vermeiden. Wie bereits erläutert, dient in dem

Museumskoffer zu dem Thema Himba die Ästhetische Biografie dazu, Stereotypen zu verhindern. Durch die konkrete Bezugnahme zu dem Leben von Makarindu und ihrer Familie wird einer Verallgemeinerung vorgebeugt. Eine Kultur kann wahrscheinlich am besten durch das Zusammenleben mit dieser kennengelernt werden. Da dies allerdings nur selten möglich ist, sollte ein Museumskoffer dazu dienen, aufzuzeigen, dass unterschiedliche Menschen die bemerkenswertesten Dinge geschaffen haben. In dem Fall der Himba ist das Ziel dessen starke Bindung zu der Natur und dessen positiven Nutzen zu vermitteln. So haben sie sich immer wieder schweren Umständen der Dürre angepasst und vielzählige Überlebensstrategien entwickelt. Dass diese Kultur unterschiedlich zu einer westlichen ist, wird natürlich schnell deutlich. Also ist es wichtig, dass den Lernenden nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten vermittelt werden, sodass das Verständnis darüber gefördert wird, dass Kulturen noch so unterschiedlich sein können, es gibt immer Gemeinsamkeiten, zu denen man möglicherweise eine Verbindung ziehen kann. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach der Vermittlung und Lehrbarkeit von Kultur zu thematisieren. „Ist Kunst und Kultur überhaupt lehrbar?“ Mit dieser Frage beschäftigen sich Stang und Peez. Sie argumentieren, dass sich neben den wichtigen lehrbaren Anteilen, wie beispielsweise Theorien und Daten, kom-

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

plexe Erfahrungen machen lassen, die nicht auf das Verstehen des „eigentlich Künstlerischen“ zielen. Eine Flexibilität zwischen Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Machen werde erlebbar (vgl. Stang/ Peez 2003, 16-17). In Bezug auf den Museumskoffer sind diese beiden Seiten der Lehre repräsentiert. Einerseits können faktische Daten der Kultur der Himba entnommen werden und andererseits wird die Flexibilität, von der Stang und Peez sprechen, zwischen Wahrnehmung von Objekten, Denken über das Leben der Menschen, Fühlen der Objekte und Machen in Bezug auf eigenständiges Arbeiten, erlebbar. Natürlich wird man die Kultur nicht in der Ganzheit erfassen können, aber man hat die Möglichkeit, das Gefühl der „Fremde“ zu verringern.

Die Modernisierung und der aktuelle Wandel spielen in der Kultur der Himba eine immer wichtigere Rolle. Wenn eine Kultur betrachtet wird, darf sie nicht als statisch gesehen werden. Kulturen sind immer Veränderungsprozessen ausgeliefert und entwickeln sich im Laufe der Zeit. In diesem Zusammenhang kann auch die Verbindung zum wachsenden Markt des Kulturtourismus in dem Leben der Himba und anderen Kulturen in einem Museumskoffer thematisiert werden. Natürlich gibt es Vorteile dieses Marktes, allerdings sollte dabei das Leben der Menschen, dessen Kultur kennengelernt werden soll, nicht vergessen werden. Profitgier kann zu einer Vor-

führung der Menschen, die an einem Rundgang im Zoo erinnert, führen. Hier wird ein weiterer Vorteil des Museumskoffers deutlich. Elemente einer Kultur können kennengelernt werden, ohne die Menschen zu belästigen. Außerdem können viele Menschen aus finanziellen Gründen nicht in andere Länder verreisen, um neue Kulturen kennenzulernen. Selbstverständlich gibt es einen Unterschied zwischen dem Treffen der Menschen einer Kultur und dem Erkunden der Gegenstände im Koffer. Allerdings gewährt er einen entscheidenden Einblick in das Leben der Menschen zu einer bestimmten Zeit. Des Weiteren kann er als Vorbereitung eines Besuches dienen, um der Kultur mit Vorwissen und Respekt zu begegnen. Gronemeyer und Rompel haben die Himba besucht und ziehen folgendes, kritisches Fazit:

*Man besichtigt die Reste [(der Kultur)] kurz vor dem Verschwinden, bis nur noch einige Himba-Kulturträger übrig bleiben, die ‚ihre Tradition‘ bewahren, indem sie ihre T-Shirts ablegen und Felle anlegen, wenn sich damit vor den Digitalkameras der Reisenden Geld verdienen lässt (Gronemeyer/ Rompel 2008: 33).*

Die Modernisierung ist also ein großes Thema während eines Besuches der Himba. Der Gedanke klingt absurd, dass sie sich für Besucher so verhalten, wie diese es von ihnen erwarten würden. Ein wichtiges Thema kommt zum

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Vorschein, welches viele Kulturen betrifft, wie beispielsweise in Afrika auch die Massai und Pygmäen, die sich immer weiter der Modernisierung anpassen und Geld durch den Tourismus verdienen. Eine weitere Chance des Museumskoffers kann die sein, dass er kulturelle Ausdrucksformen bewahrt und an spätere Generationen zur Vermittlung weitergibt. Hier wird die Bedeutung der Replikate im Koffer deutlich, denn sobald Gegenstände ihren alltäglichen Gebrauch verloren haben, werden sie weniger produziert und dementsprechend mehr und mehr zur Seltenheit und kostbarer.

#### Literatur

- Depenbusch, Christiane (2011): Ästhetische Biographien im Kunstunterricht der Sekundarstufe I – Ein Projekt zu den Alltagsmenschen von Christel Lechner. In: Eckhardt, Juliane; Vorst, Claudia, Iakushevich, Marina; Zajac, Claudia (Hrsg.): Ästhetisch- biographische Reflexion in Lehrerbildung und Schule- Interdisziplinäre Studium zum erfahrungs- bezogenen Lehren und Lernen. Band 20. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 85-100.
- Förg, Klaus.; Burkl, Gerhard. (2004): Himba. Namibias ockerrotes Volk. 1.Aufl. Rosenheim: Rosenheimer Verlagshaus.
- Gach, Hans-Joachim (2005): Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern. Museum konkret. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Gesellschaft für Ethnographie e.V. (GfE); Tietmeyer, Elisabeth; Hirschberger, Claudia; Noack, Karoline; Redlin, Jane (Hrsg.) (2010): Die Sprache der Dinge. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die materielle Kultur. Münster: Waxmann Verlag.
- Gronemeyer, Reimer; Rompel, Matthias (2008): Verborgenes Afrika – Alltag jenseits von Klischees. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Hartmann, Hans A.; Haubl, Rolf (2000): Von Dingen und Menschen – Funktion und Bedeutung materieller Kultur. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kathke, Petra; Peez, Georg (2008): Pädagogische Leistungskultur – Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/Sozialverhalten – Ästhetische Bildung Kunst. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Rothfuß, Eberhard; Vorgl, Erwin; Stuck, Ernst (Hrsg.); Rother, Klaus (Hrsg.) (2004): Ethnotourismus – Wahrnehmungen und Handlungsstrategien der pastoralnomadischen Himba (Namibia): Ein hermeneutischer, handlungsorientierter und methodischer Beitrag aus sozialgeographischer Perspektive. Passau: Selbstverlag Fach Geographie der Universität Passau.
- Rothfuß, Eberhard (2010): Mobilität als Nachhaltigkeit – Zur Sozialökologie halbnomadischer Kulturweise der Himba am Wüstenrand von Nordwest – Namibia. In: Glaser, Rüdiger; Kremb, Klaus; Drescher, Axel (Hrsg.): Afrika. Darmstadt: WBG. S. 169-181.
- Seydel, Fritz (2005): Biografische Entwürfe-

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

Ästhetische Verfahren in der LehrerInnenbildung. 1. Aufl. Köln: Salon Verlag.

Stang, Richard; Peez, Georg (2003): Kulturelle Bildung – Ein Leitfadens für Kursleiter und Dozenten. 2. komplett überarb. und aktualis. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Ströter-Bender, Jutta (2002): Ein Museumskoffer aus dem Kloster. In: Paderborner Universitätszeitschrift 2, S. 56.

Ströter-Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO- Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Exkursionshinweise, Basisinformationen, Unterrichtsmaterialien, ästhetische Zugänge. Paderborn: Media Print.

Ströter-Bender, Jutta (2004): Museumskoffer. Ästhetische Projekte zum Weltkulturerbe der UNESCO. In: Große Holthaus, Marlies [Hrsg.]: Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003. Münster: LIT Verlag Münster. S. 167-174.

Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenkiste- Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. Band 2. Marburg: Tectum.

Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.) (2010): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Band 4. Marburg: Tectum.

Ströter-Bender, Jutta und Wiegelmann-Bals, Annette (2010): Dialogfelder in der interkul-

turellen Vermittlung von Welterbe. In: Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes, Marburg: Tectum, S. 47-57.

### Internetquellen

Dt. UNESCO-Kommission e.V. (2003): Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbe. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission: URL: <http://www.unesco.de/4319.html> (Stand: 24.02.2013)

Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunstunterricht. In: Ströter-Bender, Jutta; Wiegelmann-Bals, Annette (Hrsg.): World Heritage and Arts Education. Ausgabe 1. S. 23-31.

URL: [http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/medien/whae/WHAE\\_1.pdf](http://groups.uni-paderborn.de/stroeter-bender/medien/whae/WHAE_1.pdf) (Stand: 13.12.2013, 15:09 Uhr)

### Abbildungen

Abb. 1: Museumskoffer zur Kultur der Himba, Foto: Maike Schutzeichel (2014)

Abb. 2: Himba aus dem Kaokoveld, Foto: Maike Schutzeichel (2013)

Abb. 3: Spielen im Staub der Wüste, Foto: Maike Schutzeichel (2013)

Abb. 4: Gesamtansicht des Museumskoffers, Foto: Maike Schutzeichel (2014)

Abb. 5: Fotografie und Erzählung von Makarindu, Foto: Maike Schutzeichel (2014)

Abb. 6: Der Kofferinhalt auf einem Blick, Foto: Maike Schutzeichel (2014)

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Abb. 7: Detailansicht, Foto: Maike Schutzzeichel (2014)

#### **AutorIn**

Maike Schutzzeichel hat im März 2014 ihren Bachelor mit den Fächern Kunst/Kunstvermittlung und Englischsprachige Literatur/Kultur abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit hat sie zu dem Thema „Die kulturelle Bildung fördern: Möglichkeiten des Museumskofferkonzeptes zur Vermittlung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen am Beispiel der Himba (Namibia)“ verfasst, welches sie im Anschluss einer Reise nach Namibia formulierte. Zum Wintersemester 2014/15 möchte sie mit einem interdisziplinären Master Kulturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften miteinander kombinieren.

#### **Kontakt**

m.schutzzeichel89@gmail.com

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

#### Vom Thema zur Ausstellung – Die Stationen eines Museumskofferprojekts anhand von Beispielen verschiedener Museumskofferkonzepte und des Projekts zum UNESCO-Welterbe Fagus-Werk

Sabrina Zimmermann

##### Zusammenfassung

Zum vorab skizzierten Projekt zu den Fagus-Werken sollen im Folgenden die einzelnen Stationen eines solchen Museumskof-

ferprojekts vorgestellt und erläutert werden, wobei auch konkret auf das Seminar zum Fagus-Werk Bezug genommen wird. Dabei werden sowohl die theoretische Seminarar-



Titelbild: Präsentation der Museumskoffer des Museumskofferprojekts zum UNESCO-Welterbe Fagus-Werk.  
Foto: S. Zimmermann (2014)

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

beit sowie die Entstehung der Museumskoffer im Tutorium beleuchtet. Weiterhin werden Museumskofferausstellungen und Workshops als besonders bedeutsamer Bestandteil der Projektarbeit und die Möglichkeiten, die sie in der Weiterbevermittlung bieten, illustriert. Dabei wird ein inhaltlicher Fokus auf eine Lehrerfortbildung zum Thema „Museumskoffer als didaktische Medien“ gelegt, die während des Zeitraums der Museumskofferausstellung direkt im Fagus-Werk angeboten worden ist.

#### **Abstract**

To complement the in advance outlined project for the Fagus-Factory, the individual stations of such a museumcofferproject will be presented and explained below. Reference is specifically made to the Fagus-Seminar. The theoretical seminar work and the development of the museumcoffers in the tutorial are illuminated. Furthermore the exhibitions and workshops, as a particularly important part of the project work and the opportunities they offer to the world heritage mediation, are illustrated. A substantive focus is placed on the teacher training on the subject of “museumsoffer as didactic media” that has been offered during the period of the museumsoffer exhibition in the Fagus-Factory.

#### **Die theoretische Vorbereitung im Seminar – Themenfindung**

Mit der UNESCO Welterbestätte Fagus-Werk sind verbunden: die Geschichte und Architektur des Werks, die neuartigen Ideen und Philosophien in Bezug auf die Arbeitsbedingungen von Walter Gropius und Carl Benscheidt und die Schuhleistenproduktion. Diese sowie andere Gesichtspunkte des Welterbes Fagus-Werk sind im Seminar thematisiert worden. Zusätzlich hatten die Studierenden während einer Exkursion zum Fagus-Werk die Möglichkeit, sich direkt vor Ort mit den im Seminar vorgestellten Themen auseinanderzusetzen. Im Rahmen einer Werksführung haben die Studierenden zudem vertiefte Einblicke in die Geschichte des Werks und die Schuhleistenproduktion erhalten. Mit dem Besuch bot sich die Gelegenheit, die Welterbestätte nicht nur kognitiv zu erfahren, sondern das Werk auch künstlerisch-ästhetisch zu erkunden. Mittels Fotografien, Zeichnungen und Skizzen konnten die Studierenden dabei die einzigartige Atmosphäre dieses „lebenden Denkmals“ einfangen. Besonders reizvoll für eine künstlerische Erkundung sind dabei die architektonischen Besonderheiten des Bauhausbaus – z. B. die großen Glasfasaden, die im Inneren des Gebäudes eine besondere Lichtstimmung erzeugen oder das Zusammenspiel von traditionellen Baumaterialien (Holz, Stein) mit den Materialien der Moderne (Stahl, Glas und Beton). Aber auch

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

„versteckte“ Besonderheiten, wie die eigens von Walter Gropius entworfenen Details an Geländern, haben die Aufmerksamkeit der Studierenden erregt.



Abb. 1: Das UNESCO-Welterbe Fagus-Werk.  
Foto: S. Zimmermann (2014)

Mit der Erarbeitung der verschiedenen Aspekte des Fagus-Werks im Seminar, den Erfahrungen vor Ort und der künstlerischen Auseinandersetzung mit ihnen, sind die Grundlagen für die persönliche Themenwahl für die anschließende Konzeption eines Museumskoffers gelegt worden.

### **Der Museumskoffer als didaktisches Medium**

Da der Museumskoffer ein didaktisches Medium ist, das in der Schule und Museumspädagogik etc. eingesetzt werden soll, ist es für die Studierenden im Seminar nicht nur das Ziel, einen Museumskoffer materiell herzustellen, sondern es erfolgt auch eine didaktische Reflexion des Museumskoffers. Dabei

greifen die Sachanalyse und die didaktische Reflexion ineinander.

### **Die Sachanalyse**

Die Sachanalyse gibt einen komprimierten Überblick über die fachliche Struktur des Kofferthemas. Sie sollte immer am Anfang jeder Vorbereitung stehen, denn sie fordert nicht nur zur bloßen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema heraus, sondern gibt den Studierenden eine Rückmeldung darüber, ob sie als Vermittler des Themas kompetent auftreten können und ermöglicht es, persönliche Bezüge zum Thema zu finden.

Die Studierenden sollten sich in der Sachanalyse folgende Fragen stellen:

Habe ich genügend Fachwissen über das Thema gesammelt?

Bin ich zum wesentlichen Kern der Sache vorgedrungen?

Zu welchen Teilbereichen habe ich eine persönliche Beziehung?

Dennerst durch den individuellen Zugang zum Thema können später richtige Planungsentscheidungen getroffen werden. Nachfolgende pädagogische und didaktische Überlegungen setzen eine entsprechende Sachkenntnis voraus.

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

### **Die didaktische Reflexion**

Der Kern der didaktischen Reflexion ist die didaktische Reduktion des Themas. Hierbei wird reflektiert und begründet, welche Teilbereiche des komplexen Sachverhaltes für die Zielgruppe ausgewählt und welche vernachlässigt werden können.

Die Studierenden sollten sich in der didaktischen Analyse folgende Fragen stellen:

Was weiß die Zielgruppe bereits über das Thema?

Welche Rolle spielt es in ihrem aktuellen Leben?

Welche Aspekte des Themas sind für ihre Zukunft von Bedeutung?

Welcher Aspekt ist spannend, schwierig, abschreckend, erweckt Neugier, ...?

In welchem größeren Zusammenhang steht das Thema?

Welche fächerübergreifenden Aspekte können gefunden werden?

Unter welchen Perspektiven bzw. Fragestellungen soll das Thema bearbeitet werden?

Sind beide Prozesse durchlaufen, sollten die Studierenden sich die Frage stellen, was die Personen der Zielgruppe durch den Museumskoffer lernen und erfahren können. Da der Koffer später in der Schule eingesetzt werden soll, muss neben dem didaktisch aufbereiteten Arbeitsmaterial zudem ein konkreter Lehrplanbezug hergestellt werden: Wel-

che ästhetischen Zugänge im Museumskoffer lassen sich an den jeweiligen Lehrplan anbinden (Kernlehrpläne der Fächer/Schulformen/Klassenstufen) und ist u.U. ein fächerübergreifender Einsatz des Museumskoffers möglich?

### **Die künstlerisch-praktische Umsetzung im Tutorium**

Im Rahmen der Museumskofferseminare werden auch mehrtägige praktische Tutorien angeboten, deren Ziel es ist, die Studierenden bei der Umsetzung ihrer künstlerischen Ideen für ihre Museumskoffer zu unterstützen.

In einem meist dreitägigen Praxisblock werden verschiedene kunstpraktische Techniken erprobt und für die Umsetzung im eigenen Museumskoffer fruchtbar gemacht. Der Praxisblock soll zur konkreten Arbeit am eigenen Museumskoffer genutzt werden, daher sollte das konkrete Thema des Koffers zu Beginn eines Blocks bereits feststehen. Neben den „klassischen“ praktischen Themen – wie u.a. „Kopieren, Fälschen, Altern lassen“, „Die Herstellung von Handpuppen“ und „Linol- und Scherenschnitt“ – werden zudem aktuelle künstlerische Verfahren, wie u.a. „Mapping“ und „Modellbau“ vorgestellt. Die Inhalte des Museumskoffertutoriums werden dabei je nach Seminarthema oder Anbindung an die thematisierte Welterbestätte angepasst. Zum Beispiel sind für das Museumskofferseminar zum UNESCO-Welterbe Bamberg (SoSe 2013)

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

das Herstellen von Ei-Temperafarbe und die Buchmalerei angeboten worden. Für das Museumskofferseminar zum UNESCO-Welterbe Museumsinsel Berlin (SoSe 2012) hatten die Studierenden die Möglichkeit, in einem Malerei-Workshop Alte Meister zu kopieren. Im Museumskofferprojekt „Memory of the World“ (SoSe 2014) konnten die Studierenden die traditionelle Technik des Scherenschnitts erproben.



Abb. 2: Studierende erproben im Praxisblock verschiedene künstlerische Techniken.

Foto: S. Zimmermann (2014)

Die künstlerischen Techniken und Verfahren werden zudem immer mit einem Theorieanteil verknüpft, um so jeweils ihre kunsthistorischen Hintergründe und Bedeutungen zu beleuchten. Neben den angebotenen Tutoriums-Themen können die Studierenden auch ihre eigenen Projekte im Kontext der Museumskofferkonzeption umsetzen. In der freien und kreativen Werkstattsituation sollen durch interaktive Kommunikationsprozesse neue Perspektiven auf das didaktische Medium „Museumskoffer“ eröffnet werden.



Abb. 3: Studierende in der Werkstattsituation.

Foto: S. Zimmermann (2014)

Dabei werden in der Diskussion mit den Studierenden Fragen nach der künstlerisch-ästhetischen Wirkweise von Museumskoffern beantwortet: Mit welchen künstlerischen Verfahren/Medien kann der Inhalt (das Thema des Museumskoffers) transportiert werden? Was leisten die Koffer-Objekte im Kontext der didaktischen Vermittlung? Wie kann ein Museumskoffer ökonomisch, didaktisch und künstlerisch gestaltet werden?

Für das Museumskofferseminar zum Fagus-Werk wurde – im Rahmen der Vermittlung von Industriekultur und der Auseinandersetzung mit der großartigen

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Stahl-Glas-Architektur des Werks, das weltweit als Ursprungsbau der Moderne gilt – im Tutorium der „Modellbau im Museumskoffer“ thematisiert und zusammen mit den SeminarteilnehmerInnen erarbeitet. In diesem Zusammenhang bezeichnet der Begriff „Modell“ eine verkleinerte, maßstabgetreue Ausführung eines geplanten/gegenwärtigen Bauwerks (Architekturmodell) oder eine Nachbildung eines vergangenen baulichen Zustands (auch Rekonstruktionen in der Archäologie). (Vgl. Riese 2009: 202 und Kadatz 2009: 170)

Im Tutorium sind dabei die ästhetischen Wirkungsweisen und Möglichkeiten, die Modelle in der Vermittlung bieten können, beleuchtet und für die Umsetzung in den Koffern fruchtbar gemacht worden. Die Wirkung von dreidimensionalen Modellen im Raum/im Museumskoffer lädt dazu ein, bei der Betrachtung verschiedene Perspektiven einzunehmen. Licht- und Schattenwirkungen können gezielt eingesetzt werden und je nach „Unempfindlichkeit“ und Größe können Modelle zu Raumkulissen für Inszenierungen mit Spielfiguren werden. (Vgl. Ströter-Bender 2009: 34f) Die Studierenden haben die didaktischen Möglichkeiten, die Modelle bieten, in verschiedensten Formen und Materialien in ihren Koffern umgesetzt. Zum Beispiel wird mit Holz- und Papiermodellen die Architektur des Fagus-Werks nachgebildet oder ein Glaskubus wird in Kombination mit „Mauer-

werk“ zum Symbol für die neuartigen Lichtverhältnisse und die Arbeitsatmosphäre im Werk.



Abb. 4: Holz- und Pappmodelle im Museumskoffer von Katharina Bianca van Zutphent.

Foto: S. Zimmermann (2014)

### Die Museumskofferausstellungen – Museen zum Anfassen

Ein bedeutendes Element der Projektarbeit sowie der Vermittlung ist die Präsentation der entstandenen Koffer in der Öffentlichkeit. Mit den Ausstellungen werden nicht nur die Inhalte, sondern auch das didaktische Vermittlungskonzept der Museumskoffer im

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

Rahmen der „World Heritage Education“ regional und überregional transportiert, so dass unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden können. Die Museumskofferausstellungen, die im Anschluss an ein Seminar oft direkt in den Welterbestätten stattfinden, bieten den BesucherInnen die Möglichkeit in direkten Kontakt mit den Koffern zu treten. Die ausgestellten Museumskoffer mit ihren verschiedenen, didaktisch aufbereiteten Themen regen zur Kommunikation und zu Begegnungen mit Menschen an. Ziel der Koffer ist es, das UNESCO-Welterbe in einer neuen, künstlerisch-ästhetischen und „begreifbaren“ Form für die BesucherInnen unterschiedlichster Altersstufen erlebbar zu machen. Dabei ist es erlaubt – und sogar erwünscht, dass die BesucherInnen die Koffer mit allen ihren Sinnen erkunden und sich so den verschiedenen Facetten und Bedeutungsebenen des Welterbes annähern. Während der Ausstellungseröffnungen stehen die Studierenden den BesucherInnen zur Verfügung, um ihre Museumskoffer in persönlichen Gesprächen vorzustellen. Durch die Kommunikation ergeben sich auf der BesucherInnen- sowie auf der Studierendenseite neue Perspektiven auf die Museumskoffer, ihr didaktisches Konzept und auf die thematisierte Welterbestätte.

Allerdings werden die Museumskoffer nicht nur an/in Welterbestätten ausgestellt, sondern sie werden ihrem Bildungsauftrag auch



Abb. 5: Oben: Laura Brauner erklärt einem interessierten Besucher ihren „Fagus-Koffer“. Unten: Die Museumskoffer ermöglichen generationenübergreifendes Lernen (MuKo von Lara Krüger). Fotos: S. Zimmermann (2014)

durch die Präsentation in verschiedenen Kontexten und an vielfältigen Orten gerecht. Im Winter 2012 sind beispielsweise 27 Museumskoffer mit den Themen Märchen, Natur,

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

KünstlerInnen und Zeche Zollverein in der Seniorenresidenz Augustinum in Essen ausgestellt worden, wo sie einen kreativen Beitrag innerhalb der Geragogik (Alterspädagogik) geleistet haben.

Mittlerweise kann das Museumskofferprojekt der Universität Paderborn in seiner über 12jährigen Geschichte auf zahlreiche bedeutende regionale, überregionale und internationale (UNESCO-Hauptgebäude, Paris 2010) Ausstellungen zurückblicken.

#### **Workshops und Lehrerfortbildungen**

Im Rahmen des Museumskofferprojekts werden zudem Workshops für verschiedene Alters- und Zielgruppen sowie Lehrerfortbildungen angeboten, die das didaktische Vermittlungskonzept der Museumskoffer praktisch und theoretisch vorstellen und den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geben, direkt mit den Koffern zu arbeiten. Beispielsweise konnten die Senioren/Seniorinnen und die BesucherInnen während der Koffer Ausstellung im Augustinum in Essen (2012) im Rahmen des Tags der kulturellen Vielfalt an einem praktischen Workshop teilnehmen. Der Workshop „Zeche Zollverein – Industrie zwischen Tradition und kreativer Gestaltung“ (konzipiert und durchgeführt von Corinna Pott, Andreas Flemig und Sabrina Zimmermann) schlug mit seinen Angeboten (Seifenschnitzen, Scherenschnitt und Kohlezeichnung) eine Brücke zum UNESCO-Weltkulturerbe Zeche Zollverein. Beim

Familienfest „20 Jahre BfN“ (Bundesamt für Naturschutz) (2013) habe ich meinen Museumskoffer „Natur und Naturdarstellungen in der Kunst“ vorgestellt und interessierten BesucherInnen das Museumskofferprojekt und die damit verbundenen Vermittlungsstrategien zum Welterbe erläutert sowie einen Workshop für Kinder konzipiert und angeboten: Während die Handpuppe „Wolpi das Wolpertinger“ über sein verborgenes Leben tief im Wald erzählte, konnten die Kinder die Tierpräparate im Koffer erforschen und diese anschließend mittels verschiedener Zeichenmedien künstlerisch auf Papier gestalten.



Abb. 6: Museumskofferworkshop im Bundesamt für Naturschutz. Museumskoffer von Sabrina Zimmermann. Foto: S. Zimmermann (2014)

Im Rahmen des Museumskofferprojektes zum Welterbe Fagus-Werk (2014) und der Ausstellung der Koffer im Welterbe hat der Verein der Freunde und Förderer des Weltkulturerbes Fagus-Werk e.V. eine Lehrerfortbildung für 25

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

LehrerInnen verschiedener Schulformen vor Ort ermöglicht. Der vierstündige Workshop, der von Anika Schediwy und mir konzipiert und durchgeführt worden ist, hat den Museumskoffer als didaktisches Medium im Kontext der „World Heritage Education“ vorgestellt. Unter Einbeziehung der ausgestellten Museumskoffer haben die WorkshopteilnehmerInnen die verschiedenen Aspekte des Museumskofferkonzeptes herausgearbeitet. Mittels einer „mobilen Wunderkammer“ ist in die kunst- und kulturhistorischen Zusammenhänge und die traditionellen Vorläufer der heutigen Museumskoffer eingeführt worden.



Abb. 7: Während des Lehrerworkshops im Fagus-Werk illustriert die „mobile Kunst- und Wunderkammer“ die Traditionslinien des Museumskoffers.  
Foto: S. Zimmermann. (2014)

Daran schloss sich die Definition des Museumskoffers als didaktisches Medium an und die Sammlung von Möglichkeiten, die er als solches in der Welterbevermittlung bietet. Die WorkshopteilnehmerInnen haben danach unter Einbeziehung der „Fagus-Koffer“ die acht

Lernpfade zum Kulturerbe (vgl. Ströter-Bender 2004: 18f) erarbeitet. Da diese acht Lernpfade durch ästhetische Zugänge ergänzt werden, die das Entdecken neuer Horizonte und Perspektiven bezüglich des Welt- und Kunstwissens ermöglichen sollen, sind in diesem Kontext direkt in der Ausstellung einige ästhetische Zugänge aus den „Fagus-Koffern“ vorgestellt worden.

Beispielsweise thematisiert der Koffer von Stephanie Lerke den Aspekt des gesunden Fußes durch Fußgymnastikübungen oder den mobilen Barfußpfad. Mittels Realien (Nägel, Schuhmacherwerkzeug, Leder) stellt der Koffer von Lara Krüger das Handwerk des Schuhmachers vor. Die Handpuppe „Rudi“ aus dem Museumskoffer von Erika Schrainer gibt einen Einblick in das Leben eines Arbeiters im Fagus-Werk.



Abb. 8: links: Junge Besucherinnen beim Ausprobieren des Barfußpfades aus dem Koffer von Stephanie Lerke. rechts: Erika Schrainers Arbeiter-Handpuppe und ihre bemalte Fagus-Werk-Schuhleiste.  
Foto: S. Zimmermann. (2014)

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

### **Museumskoffer für das UNESCO-Welterbe – Das Museumskofferprojekt der Universität Paderborn**

Das kunst- und museumspädagogische Konzept der „Museumskoffer für das UNESCO-Welterbe“ gehört im Bereich des Kunstpädagogik-Studiums an der Universität Paderborn seit mehr als 12 Jahren zum Lehr- und Forschungsprogramm und besitzt einen bundesweiten Modellcharakter. Initiiert wurde das Projekt durch die Universitätsprofessorin Dr. Jutta Ströter-Bender (Professur „Kunst und ihre Didaktik“).

Das Museumskofferprojekt wurde 2002 mit dem Forschungspreis der Universität ausgezeichnet. Im Jahr 2007 erhielt es den Preis „Geist begeistert“ des Bundesministeriums für Forschung und Bildung. Zudem wurde das Projekt 2012 in der Kategorie „Kultur und Kunst“ durch eine hochrangig besetzte Jury für ein Buch der Standortmarketingkampagne „Germany at its best: Nordrhein-Westfalen“ ausgewählt.

Weiterführende Informationen zum Museumskofferprojekt sind im digitalen Museumskofferarchiv einsehbar. Das Archiv informiert über historische Bezüge, den Einsatz des Museumskoffers im Klassenzimmer sowie über die Form, Gestaltung und Wahl der Objekte. Zudem sind alle Ausstellungen und die Konzepte bisher entstandener Koffer, eine Fotogalerie und eine ausführliche Biblio-

graphie sowie Pressemitteilungen im Museumskofferarchiv zugänglich.

<http://www.upb.de/museumskoffer>

### **Literatur**

Kadatz, Hans-Joachim (2009): Seemanns Lexikon der Weltarchitektur. 3. Auflage. Leipzig. E.A.Seemann.

Riese, Brigitte (2009): Seemanns Lexikon der Kunst. 3. Auflage. Leipzig. E.A.Seemann

Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.) (2009): Museumskoffer, Material- und Ideenkisten. Projekte zum Sammeln, Erkunden, Ausstellen und Gestalten für den Kunstunterricht der Primarstufe, der Sekundarstufe I und die Museumspädagogik. Marburg: Tectum.

Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.) (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn. Universität Paderborn [u.a.].

Tewes, Johanna (2010): Paderborn – Essen – Paris. Unterwegs mit den Museumskoffern Stationen eines Erfolgsprojekts. In: World Heritage and Arts Education. Internetzeitschrift: Ausgabe 3, Oktober 2010, S. 46-52.

Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunstunterricht. In: World Heritage and Arts Education. Internetzeitschrift: Ausgabe 1, Oktober 2009, S. 23-31.

### **Internetquellen**

Digitales Museumskofferarchiv:

<http://www.upb.de/museumskoffer>

# IV. Museumskoffer

## Konzepte

### **Abbildungen**

Titelbild: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 1: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 2: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 3: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 4: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 5: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 6: Foto: Sabrina Zimmermann (2013)

Abb. 7: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

Abb. 8: Foto: Sabrina Zimmermann (2014)

### **AutorIn**

Sabrina Zimmermann ist Künstlerin und Lehramtsstudentin für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule (Kunst und Deutsch). Als studentische Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender am Institut für Kunst an der Universität Paderborn ist sie seit 2010 mit der tutoriellen Seminar- und Projektbetreuung für Malerei und die „Museumskoffer für das UNESCO-Welterbe“ im Rahmen der „World Heritage Education“ betraut.

### **Kontakt**

SZimmermann6@gmx.de

## IV. Museumskoffer

### Konzepte

#### Das Projekt „Kulturkoffer“

Ingo Bruweleit

In dem Projekt „Kulturenkoffer“ tauchten SchülerInnen der 7c der Thomas-Mann-Schule Lübeck jeweils in Gruppen in die Sitten und Bräuche verschiedener Kulturen ein. Sie gestalteten zu ihrem Thema einen Koffer, den sie mit bereits vorhandenen und selbst nachgebauten Gegenständen füllten, die sich in der von ihnen gewählten Kultur wiederfinden. Hierbei beschränkten die SchülerInnen sich nicht nur auf Städte wie New York oder Länder wie Frankreich und Japan, sondern auch das Schlaraffenland wurde mit Süßigkeiten nachgebaut und die Reisen des Charles Darwin und seine unterwegs gesammelten Güter wurden präsentiert.

In der kooperativen Zusammenarbeit folgten nach ersten Recherchen zu der Kultur das Sammeln von passenden Utensilien und das Nachbauen der Gegenstände. Hierbei waren alle künstlerischen Ausdrucksformen möglich und auch erwünscht – von Zeichnung über Malerei bewegte sich die 7c auch über die Gebiete Modellbau, Töpfern und textiles Werken. Es entstanden auf alt gefälschte Karten, batikähnlich bemalte Kissen, nachgestellte Schlachtfelder, eine Berglandschaft aus bemaltem Ton, eine große Kulisse voller Süßigkeiten, modellierte Baguettes und vieles

mehr. Jede Schülergruppe hatte die Möglichkeit, ein Thema zu wählen, das sie interessiert. Mit den Komponenten der Recherche, des Sammelns und der eigenen, kooperativen künstlerischen Auseinandersetzung ist so eine ganze Reihe „ästhetischer Kulturforschungen“ entstanden, die umso eindringlicher werden, je länger man sie betrachtet.



Abb.: Schülerinnen der 7c mit selbstgebauter Vogel-scheuche. Foto: I. Bruweleit (2014)

#### **Kontakt**

ingo\_bruweleit@web.de

#### **Abbildungen**

Abb.: Foto: Ingo Bruweleit (2014)

### **Inklusion und World Heritage Education – Vernetzung als Potential für Inklusionsprozesse**

**Annette Wiegelmann-Bals**

#### **Zusammenfassung**

Grundlage dieses Artikels ist die Auffassung, dass Inklusion einen Prozess darstellt, welcher unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse aller Menschen, ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ihrer ethnische Herkunft, sozialer Milieus, Nationalität, Religionen, weltanschaulicher Orientierungen und körperlicher Bedingungen eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben anstrebt. Daraus folgt, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen sollten, an einer qualitativ hochwertigen Bildung teilzuhaben.

Dabei geht es nicht nur um schulische Bildung, sondern auch um außerschulische Bildungsmöglichkeiten. Durch die vielfältigen didaktischen Konzepte sowie kulturellen, ästhetischen und künstlerischen Bildungsangebote kann an Welterbestätten schulformunabhängig inklusiv gefördert werden. Die World Heritage Education und deren Vernetzung sind für den Inklusionsprozess von hoher Relevanz.

#### **Einführung**

*„Wir müssen eine Tugend der Gewährung von vorweggenommener Anerkennung [...] und ein Vertrauen in die Begabung und Fähigkeiten jedes Einzelnen entwickeln.“* Axel Honneth, Sozialphilosoph

Inklusive Bildung impliziert, dass allen Menschen, und zwar unabhängig von Religion, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, individuellen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Bedingungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an einer qualitativ hochwertigen Bildung teilzuhaben. (Deutsche UNESCO-Kommission 2014a)

Welche Rolle können kulturell und regional bedeutsame Orte wie z. B. Welterbestätten in diesem Kontext einnehmen? Warum sind sie und deren Vernetzung für die Gestaltung inklusiver Bildungslandschaften bedeutsam?

Um diese Frage zu beantworten, wird zunächst ein Blick auf einen Teil der Historie des inklusiven Bildungsgedankens geworfen.

#### **Rückblick**

Bereits im Jahr 1990 wurde der universelle Zugang zur Bildung für alle Kinder, Jugend-

liche und Erwachsene gefordert. Die unterzeichnenden Staaten sprachen sich in der Erklärung von Jomtien (Thailand) für die Förderung von mehr Bildungsgerechtigkeit aus.

Als erster Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung kann die Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 bezeichnet werden. Sie fordert erstmalig Bildungssysteme inklusiv zu gestalten und zwar verbunden mit dem Ziel, allen Kindern unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden.

Auf dem Weltbildungsforum im Senegal wurde 6 Jahre später die Vision einer „Bildung für Alle“ erneut formuliert.

Ein weiterer entscheidender Meilenstein für die Implementierung des Rechts auf inklusive Bildung ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die im Jahr 2006 verabschiedet wurde. Artikel 24 der Vereinbarung fordert die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems; das Recht auf inklusive Bildung wird völkerrechtlich verankert.

Auch die Abschlusserklärung der UNESCO-Mitgliedstaaten fordert auf der 48. UNESCO-Weltkonferenz der Bildungsminister in Genf 2008 erneut dazu auf, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten (Deutsche UNESCO-Kommission 2014b).

*„Inklusion wird also als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von*

*allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien.“*

(Deutsche UNESCO-Kommission 2014c)

### **Inklusive Bildung im Kontext der World Heritage Education**

Beim 4. interdisziplinären Treffen des Arbeitskreises „World Heritage Education“ (WHE) im Juni 2013 diskutieren Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsbereiche Geographie, Kunst, Geschichte, Ethnologie und Welterbestudien mit verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren von UNESCO-Welterbestätten und UNESCO-Projektschulen u.a. über inklusive Bildung im Kontext der World Heritage Education.

Initiiert und organisiert wurde die Tagung von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Fach Kunst der Universität Paderborn und den Vertretern des Faches Geographie der PH Heidelberg Prof. Dr. Alexander Siegmund und Dr. Peter Dippon. Sie fand in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission und Dr. Claudia Konrad, Geschäftsführerin des Kulturkreises Höxter-Corvey GmbH im Schloss Corvey statt.

Die Corveyer Resolution, die im Rahmen des 4. interdisziplinären Arbeitskreistreffens

„World Heritage Education“ (WHE) verabschiedet wurde, beinhaltet programmatische Aussagen zum Bereich Welterbe und Partizipation sowie die Formulierung möglicher Forschungsperspektiven.

Ein auf der Tagung formuliertes Ziel ist, die gesamte Bevölkerung noch stärker am Welterbe teilhaben zu lassen. So erlangt die World Heritage Education im Kontext inklusive Bildung eine hohe Relevanz.

Auch Welterbestätten sind dazu aufgerufen, das in der UN-Behindertenrechtskonvention verankerte Menschenrecht auf gemeinsames Lernen zu unterstützen. Sie bieten durch ihre Vielschichtigkeit wertvolle Potentiale und optimale Bedingungen um inklusive Bildungsarbeit realisieren zu können.

Aber wie kann der Anspruch einer umfassend inklusiven Bildung im Kontext einer World Heritage Education konkret realisiert werden?

### **Folgende Aspekte wurden diskutiert:**

1. Die Vermittlungskonzepte sollten die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden, und zwar unabhängig von ihren besonderen Lernbedürfnissen und ihren sozialen und ökonomischen Voraussetzungen in den Mittelpunkt stellen und damit bekräftigen, dass Vielfalt als Chance für Bildungsprozesse ernst genommen wird.
2. Auf der inhaltlichen Ebene gewinnen die kleinschrittige und differenzierte Aufarbei-

tung des didaktischen Materials und die vielschichtigen Möglichkeiten des Erlebens von Primärerfahrungen an Bedeutung. Zu bedenken ist die Einbeziehung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Professionen und nationalen Hintergründen in die Entwicklung von Vermittlungskonzepten. Daraus resultiert unter anderem die Notwendigkeit, die Teams an Welterbestätten möglichst heterogen zusammenzusetzen. Auf der organisatorischen Ebene gewinnt die angemessene Kommunikation an die entsprechenden Zielgruppen an Bedeutung.

3. Durch Flexibilität vor Ort, eine differenzierte und individuelle Beratungskultur und die Etablierung fester Kommunikations- und Kooperationsstrukturen mit allen wichtigen regionalen Akteuren (z.B. Behindertenverbände, Jugendhilfe und die Beauftragten der Städte und Gemeinden) lässt sich ein angemessenes und qualitativ hochwertiges Bildungsangebot sicherstellen. Aus diesen Arbeitsbedingungen resultieren erhöhte Anforderungen an die sozio-emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten aller Beteiligten (z. B. Sensibilität und Achtsamkeit im Umgang miteinander).

Die Corveyer Erklärung bündelt diese Gedanken folgendermaßen:

*„Inklusion: Welterbestätten bieten durch ihre Vielschichtigkeit wertvolle Potentiale, um inklusive Bildungsarbeit zu realisieren. Vermittlungskonzepte sollten die unterschiedlichen Bedürfnisse*

*aller Lernenden und zwar unabhängig von ihren sozialen und ökonomischen Voraussetzungen in den Mittelpunkt stellen. Wichtige Voraussetzungen sind Flexibilität vor Ort und differenzierte und individuelle Beratungskultur sowie die Einbeziehung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Professionen und nationalen Hintergründen in die Arbeit an den Welterbestätten.“* (Deutsche UNESCO-Kommission 2014d)

### **Eckpfeiler des Verständnisses von Inklusion nach Hinz**

Die über 30-jährige englischsprachige Literatur zu der Frage von ‚inclusion‘ bzw. ‚inclusive education‘, lässt folgende Aspekte des Verständnisses von Inklusion erkennen (HINZ 2004: 46f.).

#### **Inklusion**

- wendet sich der Heterogenität von Gruppen und der Vielfalt von Personen positiv zu und
- bemüht sich, alle Heterogenitätsdimensionen in den Fokus zu bekommen und sie gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es sich um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalität, Erstsprache, soziale Milieus, Religionen sowie weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen und vieles mehr handeln.
- wendet sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung,
- vertritt die Perspektive des Abbaus von Diskriminierung und damit die „Vision einer in-

klusiven Gesellschaft“ (Hinz 2004).

Damit ist Inklusion mehr als ein neuer Bildungsansatz. Bundespräsident Gauck hat es am 26. Oktober 2012 beim Festakt „100 Jahre Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband“ in Berlin eindrucksvoll auf den Punkt gebracht:

*„Dass all diese Kinder, all diese Verschiedenen gemeinsam in einer Schule zu jungen Erwachsenen reifen, ist mehr als ein Bildungsansatz. Es ist ein neues Lebenskonzept [...] Weil wir den Wert eines jeden Menschen anerkennen [...] [J]eder [soll] seinen Platz im Klassenzimmer und in der Mitte unserer Gesellschaft finden.“* (Gauck 2014)

### **Inklusion im Kontext regionaler Bildungslandschaften**

Der Anspruch, eine inklusive Gesellschaft zu gestalten, hat nicht nur weitreichende Implikationen für alle Bildungsinstitutionen, er erfordert einen erweiterten Blick über Bildungsprozesse hinaus auf sozialräumliche Bedingungen von Bildung: *„Inklusion erfordert also eine sozialräumliche Perspektive auf Bildung und Bildungspolitik. Diese Perspektive wird mit dem Begriff Bildungslandschaften markiert“.* (Mack 2012)

Mit Blick auf ein erweitertes Inklusionsverständnis geht es nicht nur um schulische Bildung, sondern um die Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten über die formale Bil-

derung der Institution Schule hinaus. Dies wird ermöglicht „durch den Einbezug anderer institutioneller und außerinstitutioneller Bildungsgelegenheiten in der Jugendhilfe, der Erwachsenenbildung, der beruflichen Bildung, im Bereich der Selbstorganisationen und des ehrenamtlichen Engagements von Kirchen, Verbänden und Vereinen. (...) Das heißt, Bildung zu diskutieren im Wechselspiel von formaler, non-formaler und informeller Bildung.“ (Mack 2012)

Mack sieht in regionalen Bildungslandschaften vor diesem Hintergrund den Versuch, selektiven Wirkungen bei den Zugängen zu sozialen Räumen etwas entgegenzusetzen.

An dieser Stelle wird die Bedeutung der Bildungslandschaften für Inklusion offenkundig. Durch diese wird der Bildungsbenachteiligung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen entgegengewirkt.

*„Mit dem Konzept programmatisch verbunden ist der Anspruch, Prozessen der sozialräumlichen Exklusion und deren Verstärkung durch Ausschluss von Bildung bzw. durch Benachteiligung bei der Bildungsbeteiligung vor Ort etwas entgegenzusetzen und neue Zugänge zu Bildung, in Bezug auf formale und non-formale Bildungsangebote und informelle Bildungsgelegenheiten zu eröffnen. Mit der mit dem Konzept Bildungslandschaften verbundenen sozialräumlichen Perspektive werden, anders formuliert, Anschlüsse zum Anspruch der Inklusion möglich.“* (Mack 2012)

### **Welterbestätten als Teile inklusiver Bildungslandschaften**

Welterbestätten sind Teile lokaler Bildungslandschaften. Sie sind für diese ein wertvolles Potential, um inklusive Bildungsarbeit realisieren zu können.

Durch die vielfältigen didaktischen Konzepte sowie kulturellen, ästhetischen und künstlerischen Bildungsangebote an diesen kulturell bedeutsamen Orten kann schulformunabhängig gefördert und inklusiv gearbeitet werden. Bildungsbenachteiligungen in benachteiligten Lebenslagen werden dadurch abgebaut. Welterbestätten als außerschulischen Lernorte sowie ihre weitreichende Vernetzung sind daher für Inklusionsprozesse von Bedeutung.

*„Die Vernetzung von allgemeiner und beruflicher, primärer und sekundärer Bildung, Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen hat sich in vielen Versuchen als Innovationsfaktor erwiesen, wie die aktuelle europäische Bildungsdiskussion bestätigt (Fürst 2004 und Döbert 2002).“*

(Minderop und Solzbacher 2007)

### **Arbeitskreises World Heritage Education als zukunftsweisendes innovatives Netzwerk**

In diesen Zusammenhang wird der besondere Mehrwert des Arbeitskreises World Heritage Education (WHE), der sich als Netzwerk von Welterbe-WissenschaftlerInnen, verantwort-

lichen Welterbe-AkteurInnen und institutionellen RepräsentantInnen der Welterbe-Thematik versteht, deutlich.

Als Netzwerk wird in diesem Zusammenhang „ein Zusammenschluss verschiedener Organisationen/Akteure zu einem Handlungskollektiv“ verstanden, „in dem gemeinsam (...) daran gearbeitet wird, innovative Problemlösungen anzugehen“ (Berkemeyer et al. 2010).

Durch den regelmäßigen multidisziplinären fachlichen Austausch im Arbeitskreis „World Heritage Education“ findet über institutionelle Grenzen hinaus eine zukunftsweisende Konzeptentwicklung statt (vgl. die jeweils verabschiedenden Resolutionen der Arbeitskreistreffen), die in die beteiligten Bereiche und durch die vielfältigen Publikationen national wie international ausstrahlt und damit an der Realisierung der Vision einer inklusiven Gesellschaft innovativ mitwirkt.

### **Resümee**

Aus den oben dargelegten Zusammenhängen wird ersichtlich, dass die World Heritage Education sowie deren Vernetzung auf dem Weg in eine inklusive Gesellschaft ein wirksames und bedeutsames Potential darstellt.

### **Literatur**

Berkemeyer, Nils., Manitus, Veronika., Müthing, Kathrin (2010): Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In Wolfgang Böttcher, Jan Nikolas Dicke (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Bildungsorganisation - Bildungsplanung - Bildungsrecht, Bildungsorganisation Weinheim und München: Juventa Verlag, URL: [www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de) (Stand 15.06.2014).

Deutsche UNESCO-Kommission (2014c):, Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, S. 9, URL: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Stand 11.06.2014)

Deutsche UNESCO Kommission (2014a): Was ist inklusive Bildung? URL: [http://www.unesco.de/inklusive\\_bildung\\_inhalte.html](http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html) (Stand 12.06.2014)

Deutsche UNESCO Kommission (2014b): Inklusive Bildung weltweit, URL: [http://www.unesco.de/inklusive\\_bildung\\_inhalte.html](http://www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html) (Stand 12.06.2014)

Deutsche UNESCO-Kommission (2014d): Corveyer Resolution des 4. Arbeitskreises WORLD HERITAGE EDUCATION, URL: [http://www.unesco.de/whe\\_corveyer\\_resolution.html](http://www.unesco.de/whe_corveyer_resolution.html) (Stand 12.06.2014)

Döbert, Hans (2002): Schulentwicklung in internationaler Perspektive – was machen andere Staaten im Schulwesen anders und erfolgreicher? In: Lernwelten I/2002, S. 6-11

Fürst, Dietrich (2004): Chancen der Regionalisierung im Bildungsbereich. In: Projektleitung „Selbständige Schule“ (Hrsg.): Regionale Bildungslandschaften. Grundlagen einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft. Troisdorf, S. 35-55.

Gauck, Joachim (2012): Rede am 26. Oktober 2012 beim Festakt „100 Jahre Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband“, Bildungsserver Ministerium für Schule und Weiterbildung, URL: <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2012/10/121026-DBSV.html> (Stand 12.06.2014).

Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74, zitiert nach: Andreas Hinz: Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress „Enabling Community“ der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und der Katholischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin am 18.-20. Mai 2009, URL: <http://www.nrw-eineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf> (Stand 11.06.2014)

Axel Honneth (2014): Ein Gespräch mit Professor Dr. Axel Honneth über die Bedeutung der Anerkennung für Schüler-Lehrer-Be-

ziehungen und eine produktive Lernkultur. URL: <http://alle-achtung.net/108-0-Science-Corner.html> (Stand: 20.05.14)

Mack, Wolfgang (2012): Lokale Bildungslandschaften und Inklusion. In: Vera Moser (Hrsg.): Die inklusive Schule - Standards für die Umsetzung, unter Mitarbeit von Helga Deppe, Sibylle Hausmanns, Dieter Katzenbach, Ulrike Meister, Irmtraud Schnell und Eva Katharina Wingerter, Verlag W. Kohlhammer, S. 40- 48

Minderop, Dorothea und Solzbacher, Claudia (2007): Ansätze und Dimensionen – eine Einführung. In: Dorothea und Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und regionale Bildungslandschaften – Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse, München, S. 3-13

### **AutorIn**

PD Dr. Annette Wiegelmann-Bals, Privatdozentin der Universität Paderborn (venia legendi für das Fachgebiet Kunstpädagogik) und Studienrätin (Gymnasium, Fächer Kunst und Pädagogik); Forschungsfelder: Inklusion, World Heritage Education, Empirische Forschung im Kunstunterricht, Kinderzeichnungsforschung, Schriftpsychologie, Mediation;

### **Kontakt**

wiegelmannbals@gmx.de.

### Bildungsdiskurse in der UNESCO

Maike Schutzeichel

#### Zusammenfassung

Der Leitfaden der UNESCO mit dem Titel „Kulturelle Bildung für Alle – Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010“ hält die politischen Empfehlungen zu diesem Thema fest, welche in den Weltkonferenzen in Lissabon und Seoul zusammengetragen worden sind. Er beschäftigt sich mit den Zielen, Konzepten und Strategien effektiver kultureller Bildung und ruft die Akteure zur aktiven Mitgestaltung auf.

#### Abstract

The UNESCO Road Map for Arts Education records the political recommendations that were made in the world conferences in Lisbon 2006 and Seoul 2010. It addresses the



Abb. 1: Plaza von Juan Muñoz. Spiel mit dem europäischen Vorurteil, dass Asiaten alle gleich aussehen.  
Foto: M. Schutzeichel (2012)

aims, concepts and strategies of effective Arts Education and can be seen as a call to action.

*Heutige Gesellschaften müssen pädagogische und kulturelle Strategien entwickeln, die kulturelle und ästhetische Werte und Identität vermitteln und erhalten, sodass kulturelle Vielfalt gefördert und verbessert wird und sich friedliche, wohlhabende und nachhaltige Gesellschaften entwickeln können.*

(Dt. UNESCO-Kommission 2008: Leitfaden 35-36)

Seit 2006 setzt sich die UNESCO verstärkt für das Motto „Kulturelle Bildung für Alle“ ein, denn zu dem Zeitpunkt fand in Lissabon die erste Weltkonferenz zu dem Thema statt. Zusammen mit der portugiesischen Regierung organisierte die UNESCO die erste Konferenz, welche eine große Welle von Debatten rund um das Thema ausgelöst hat. Dieses wurde weiter ausgearbeitet und 2007 in das Programm der UNESCO übernommen. 2010 folgte die zweite Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul. Um die politischen Empfehlungen festzuhalten, wurde ein Leitfaden erstellt, der von der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. im Rahmen der Veröffentlichung „Kulturelle Bildung für Alle – Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010“ über-

setzt wurde. Ein besonderer Auslöser dieser Thematisierung im UNESCO-Programm war die „Engführung von Kultur- und Bildungspolitik“ und zudem auch PISA und die „Feststellung einer Marginalisierung künstlerischer Fächer in der Schule“ (Fuchs 2008: 9). Der Leitfaden zeigt Ziele, Konzepte und Strategien effektiver kultureller Bildung auf und möchte ein möglichst breites Publikum ansprechen, um diese Ziele erreichen zu können. Er fordert neue Vermittlungsstrategien, um kulturelle Bildung fest in dem Bildungssystem zu verankern.

### **Zu dem Begriff der kulturellen Bildung**

Eine Definition des Begriffes „Kulturelle Bildung“ ist an dieser Stelle nötig, um den Inhalt des Leitfadens nachvollziehen zu können. Max Fuchs betont, dass in diesem Zusammenhang eine Denkschrift mit dem Titel „All our Futures“ von Ken Robinson genannt werden könne, die folgende Definition vorschlägt und kompatibel mit dem Leitfaden sei:

*Cultural education [...] erfasst Bildungsformen, die es (jungen) Menschen ermöglicht, sich positiv mit der wachsenden Komplexität und Vielfalt sozialer Werte und Lebensformen auseinandersetzen. Davon wird ‚creative education‘ – als Schlüsselbegriff der Studie im Hinblick auf wirtschaftliches Wachstum – unterschieden, wobei kulturelle und kreative Bildung in allen Schulfächern eine Rolle spielen soll. Künstlerische Bildung kann zu beidem einen Beitrag leisten, ist*

*aber nicht damit identisch.*

(Fuchs 2008: 13)

Das Zitat definiert kulturelle Bildung also als einen wichtigen Bestandteil von Bildung, der es ermöglicht, sich mit der Vielfalt von kulturellen Ausdrucksformen und Werten zu beschäftigen. Kreative Bildung ist laut diesem Zitat ein Aspekt kultureller Bildung, wobei beide Felder im Kontext Schule berücksichtigt werden sollen. Künstlerische Bildung wiederum wird davon abgegrenzt betrachtet, kann aber einen Teil dieser Bereiche ausmachen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung der Begriffe wichtig, denn aus dem englischen Originaltext der Road Map for Arts Education wurde in der Übersetzung der Leitfaden für kulturelle Bildung. Es geht also eigentlich um den Begriff der künstlerischen Bildung (Arts Education), was im Vorfeld von Lissabon zu bedeutsamen Protesten geführt habe: Experten aus Asien und Afrika wiesen darauf hin, dass nicht nur die traditionellen westlichen Kunstsparten Theater, bildende Kunst und Musik relevant seien, sondern in manchen Gegenden Stelzenlauf und Flechten eine höhere Relevanz haben; also Kunstfertigkeiten, die eher zum Bereich der Spiele, Bräuche sowie Handwerkstechniken zu zählen seien (vgl. ebd.: 13). Aus diesem Grund greift der Leitfaden in dem Abschnitt Bereiche der Kunst die Begriffsentscheidungen auf, die künstlerische Bildung definieren, um sich schließlich für ein „offenes Feld“ zu

entscheiden (vgl. Dt. UNESCO-Kommission 2008: 23). Da heute viele Begriffe unter diese Bereiche fallen, dürfe jede Liste nur als pragmatische Kategorisierung gesehen werden, die sich immer weiterentwickelte (vgl. ebd.: 23). Für einzelne Kulturen fallen also verschiedene Bereiche unter den Begriff Kunst, wie beispielsweise in Afrika der Schmuck und die Haartracht in einigen Kulturen dazu zählen, also Kunstfertigkeiten, was später näher thematisiert wird. In dem Leitfaden wird eine provisorische Liste aufgestellt: „Darstellende Kunst, Literatur, Poesie, Handwerk, Design, digitale Kunst, Erzählkunst, Erbe, Bildende Kunst, Film, Medien und Fotografie“ (ebd.: 23). Allerdings wird auch erwähnt, dass „[...] viele Kunstformen nicht auf eine Disziplin beschränkt werden, deshalb sollte besonders der interdisziplinäre Aspekt der Künste und deren Gemeinsamkeiten betont werden“ (ebd.: 23). Gemeint sind in diesem Zusammenhang die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten untereinander. In Bezug auf den Kunstschaffenden sollte außerdem nicht nur das Ergebnis künstlerischer Praxis im Vordergrund stehen, sondern auch der Prozess an sich. Der Leitfaden beabsichtigt somit, die Rolle kultureller Bildung im 21. Jahrhundert im Hinblick auf die Entwicklung von Kreativität und kulturellem Bewusstsein zu untersuchen (vgl. Dt. UNESCO-Kommission 2008: 16). Zu den Funktionen kultureller Bildung ist zu sagen, dass sie das Zusammenleben von Menschen aus sehr heterogenen sozialen und

kulturellen Kontexten fördern, ein Verstehen über Grenzen hinweg ermöglichen, eine offene Haltung und Wertschätzung gegenüber kultureller Vielfalt begünstigen und die Kreativität von Individuen und der Gemeinschaft stärken (vgl. Römer/Steinkamp 2011: 17). Unter kultureller Bildung wird eine Bildung zur kulturellen Teilhabe verstanden. Das bedeutet Teilhabe am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen: Kreative und künstlerische Bildung sind in diesem Begriff insoweit mit eingeschlossen, dass mit Kultur im engeren Sinne Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet werden. Kulturelle Bildung ist ein konstitutiver Bestandteil der allgemeinen Bildung (vgl. Ermert 2009: Internetquellenverzeichnis).

Die UNESCO stellt die wichtigsten Ziele, Konzepte und Strategien effektiver kultureller Bildung vor, um dem Leser einen Überblick zu verschaffen. Der Leitfaden der UNESCO zur kulturellen Bildung wurde auf der Grundlage erstellt, dass sie ein notwendiger und unverzichtbarer Bestandteil von Bildung sei, um zukünftigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden zu können (vgl. Fuchs 2008: 15). Fuchs beschreibt den Leitfaden in diesem Zusammenhang als ein Diskussionspapier, welches sich immer weiter entwickle (vgl. ebd.: 10). Wichtig bei der Betrachtung ist demnach, dass der Leitfaden nicht als sta-

tisch gesehen wird und verändert, den aktuellen Situationen angepasst werden kann. In dem folgenden Text werden die genannten Punkte zusammengefasst, näher betrachtet und erläutert, um die Notwendigkeit neuer Vermittlungsstrategien zu beweisen. „Dieser Leitfaden soll [...] eine Vision vermitteln und Einigkeit über die Bedeutung der kulturellen Bildung für den Aufbau einer kreativen und kulturbewussten Gesellschaft schaffen“ (Dt. UNESCO-Kommission 2008:16). Allerdings liegt das Augenmerk auf den „Strategien, die nötig sind, um kulturelle Bildung in das Bildungswesen einzuführen und sie zu fördern“ (ebd.: 16). Aus diesem Grund sind in dem Leitfaden viele Aufrufe zum Handeln zu finden, die es umzusetzen gilt.

### **Ziele kultureller Bildung**

Der erste Teil des Leitfadens befasst sich mit den Zielen kultureller Bildung. Als erstes Ziel wird „[...] die Erhaltung des Menschenrechtes auf Bildung und Teilnahme am kulturellen Leben“ (ebd.: 17) genannt. Dieses Ziel ist wichtig, da ein jeder Mensch das Recht auf Bildung hat, um „[...] ihm volle und harmonische Entwicklung und Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben [...] zu garantieren“ (ebd.: 17). Aus diesen Rechten resultiert die Hauptbegründung, kulturelle Bildung zu einem wichtigen, in der Tat verpflichtenden Teil des Bildungsprogrammes in jedem Land zu machen (vgl. ebd.: 17). Das zweite Ziel,

das die UNESCO-Kommission erläutert, ist die Entwicklung individueller Fähigkeiten. Zunächst wird sich dabei auf das kreative Potential, das in jedem Menschen steckt, bezogen: „Kunst schafft ein praxisbezogenes Umfeld, in dem die Lernenden in kreative Erfahrungen, Prozesse und Entwicklungen aktiv eingebunden werden“ (ebd.: 18). Gerade die aktiven Erfahrungen und die Praxisorientierung werden beispielsweise am Vermittlungsort Schule oft vernachlässigt. Viele verschiedene Fähigkeiten können dadurch gefördert werden: Kulturelle Bildung trägt zu einer Bildung bei, die physische, intellektuelle und kreative Fähigkeiten umfasse und eine dynamischere und fruchtbarere Beziehung zwischen Erziehung, Kultur und Kunst ermögliche (vgl. ebd.: 19). Christina M. Merkel bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Neurowissenschaften. Sie argumentiert, dass dessen Ergebnisse nahelegen, dass das Denken erst durch die Schulung der Sinne in den Gang komme: Ohne Neuroplastizität keine Kreativität (vgl. 2008: 6). Auch dieses Argument unterstreicht die Forderung der UNESCO, kulturelle Bildung als einen wichtigen Bestandteil von Allgemeinbildung zu betrachten. Als drittes Ziel wird die Verbesserung von Bildungsqualität genannt. „Laut dem Weltbildungsbericht (Education for All Global Monitoring Report) 2006 der UNESCO bleibt die Qualität der Bildung in den meisten Ländern niedrig, während die Zahl der Kin-

der, die Zugang zu Bildung haben, steigt“ (Dt. UNESCO-Kommission 2008: 21). Ein weiterer, interessanter Aspekt wurde in dem Weltbildungsforum in Dakar (2000) angesprochen. Dort heißt es, dass viele Faktoren als Voraussetzung für qualitativ hochwertige Bildung nötig seien. Kulturelle Bildung könne mindestens vier dieser Faktoren verstärken: Aktives Lernen; einen lokal-relevanten Lehrplan, der Interesse und Enthusiasmus der Lernenden hervorruft; Respekt für und Zusammenarbeit mit den lokalen Gemeinschaften und Kulturen; ausgebildete und motivierte LehrerInnen (vgl. ebd.: 21). An dieser Vielseitigkeit wird die Bedeutung kultureller Bildung ersichtlich, denn sie schafft neue Wege, die Bildung qualitativ zu verbessern. Das vierte Ziel, das die UNESCO-Kommission anspricht, ist die Förderung des Ausdrucks von kultureller Vielfalt. Zunächst wird eine Benennung der Relevanz von kultureller Vielfalt berücksichtigt, um anschließend näher auf das Ziel eingehen zu können:

*Kunst ist sowohl Ausdruck von Kultur als auch eine Form der Verbreitung von kulturellem Wissen. Jede Kultur hat einzigartige künstlerische Ausdrucksweisen und kulturelle Praktiken. Die Vielfalt der Kulturen und ihre kreativen, künstlerischen Zeugnisse repräsentieren zeitgenössische und traditionelle Formen menschlicher Kreativität, die auf einzigartige Weise zu den Idealen, dem Erbe, der Schönheit und der Integrität menschlicher Zivilisation beitragen (ebd.: 22).*

Hier wird ein wichtiger Aspekt von Kunst in Zusammenhang mit dem Leitfaden aufgezeigt. Und zwar bezeichnet das Zitat Kunst als Ausdruck einer Kultur und als Verbreitungsform von Wissen über diese. Die Vielfalt der Kulturen und ihre Zeugnisse tragen nach dem Zitat zu positiven Ergebnissen der Gesellschaft bei. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Förderung der kulturellen Vielfalt als Ziel kultureller Bildung zu benennen, da dieses kulturelle Bewusstsein, bestehend aus Wissen und Ausdruck einer Kultur von Generation zu Generation weitergegeben werden muss. Die Deutsche UNESCO-Kommission betont in diesem Zusammenhang, dass das Bewusstsein um kulturelle Praktiken und Kunstformen und das Wissen darüber persönliche und kollektive Identitäten und Werte stärke. Daher bestehe eine klare Notwendigkeit, dass Bildungssysteme kulturelles Wissen und Ausdrucksformen aufnehmen und weitervermitteln (vgl. 2008: 22). Ein wichtiges Problem kommt hier zum Vorschein. Denn ohne diese Bildung und Wertschätzung können viele immaterielle (z. B. Ausdrucksformen, Fertigkeiten, Musik) Aspekte von Kultur verloren gehen. Das heißt, sie müssen von Generation zu Generation weitergegeben werden und idealerweise auch durch das Bildungssystem.

### **Kulturelle Bildung in allgemeinbildende Fächer ausweiten**

Die folgenden Ansätze aus dem Leitfaden haben das Ziel, die Vorteile kultureller Bildung zu bekräftigen und plädieren dafür, die Vermittlung im Kontext Schule auf die allgemeinbildenden Fächer auszuweiten. So heißt es in dem Leitfaden, dass eine starke Verbindung zwischen Fantasie, Kreativität und Innovation bestehe: „Fantasie [ist] ein Charakteristikum menschlicher Intelligenz, Kreativität ist die praktische Anwendung von Vorstellungskraft und Innovation vervollständigt die Prozesse durch kritisches Urteilen bei der Umsetzung einer Idee“ (ebd.: 24). In diesem Zusammenhang wird betont, dass als Ausgangspunkt kultureller Bildung immer die eigene Kultur betrachtet wird. Wer die eigene Kultur wertschätzt, respektiert und ihr vertraut, kann dies auf andere Kulturen übertragen. Im Mittelpunkt stehe die Anerkennung der ständigen Entwicklung der Kultur und ihres Wertes (vgl. ebd.: 24). Nicht nur theoretisches Wissen über die Kultur ist hier gemeint, sondern auch die künstlerische Praxis. Es gibt zwei Ansätze, die laut UNESCO-Kommission in Kombination im Kontext Schule umgesetzt werden können:

*Kunstdisziplinen können (1) als einzelne Schulfächer unterrichtet werden, dadurch werden die künstlerischen Fähigkeiten der SchülerInnen und Sensitivität und Wertschätzung in Bezug auf*

*Kunst entwickelt, (2) als Unterrichts- und Lernmethode gesehen werden, in der künstlerische und kulturelle Dimensionen in alle Fächer des Lehrplans einbezogen sind (ebd.: 24).*

Dieses Zitat belegt, dass Kunstdisziplinen im Idealfall nicht nur in dem Unterrichtsfach Kunst gelehrt werden sollen, sondern ebenfalls in anderen Fächern zur Vertiefung bestimmter Sachverhalte zum Einsatz kommen können. Der Ansatz „Arts in Education“ beschreibt „Kunst, ebenso wie die Praktiken und kulturellen Traditionen in Verbindung mit diesen Künsten, als Mittel, um die allgemeinbildenden Fächer des Lehrplanes zu unterrichten und das Verständnis dafür zu vertiefen“ (ebd.: 24). Viele Fächer können so eine praktische Ausweitung erfahren. Um diesen Ansatz umsetzen zu können, fordert die UNESCO-Kommission eine Änderung in Lehrmethoden und LehrerInnenausbildung. Die Dimensionen kultureller Bildung beziehen sich auf drei Vorgehensweisen, die sich gegenseitig ergänzen: Das Studium künstlerischer Arbeiten, der direkte Kontakt mit diesen und die Beschäftigung mit künstlerischen Methoden (vgl. ebd.: 25). Die Kombination dieser Bereiche sollen für die Effektivität kultureller Bildung genutzt werden, um den SchülerInnen eine Vielfalt an Herangehensweisen zu bieten und einer einseitigen Schulung vorzubeugen.

### **Strategien kultureller Bildung**

Die grundlegenden Strategien effektiver kultureller Bildung beziehen sich auf viele Ebenen, die aktiv werden müssen, um gemeinsame Vermittlungsziele zu erreichen. Im Folgenden wird die LehrerInnenausbildung thematisiert sowie die Einbindung von KünstlerInnen. „Natürlich lebt die Qualität kultureller Bildung für Alle – mit allen Sinnen – von dem engagierten und auch autonomen Wirken der vielfältigen Spezialisten“ (Merkel 2008: 7). Dazu argumentiert die UNESCO-Kommission, dass qualitativ hochwertige kulturelle Bildung sowohl hochqualifizierte KunsterzieherInnen als auch LehrerInnen allgemein bildender Fächer benötige, welche durch erfolgreiche Partnerschaften zwischen ihnen und hochtalentierten Künstlerinnen und Künstlern verstärkt werden (vgl. Dt. UNESCO-Kommission 2008: 25). Das heißt, dass bereits bei der Ausbildung von LehrerInnen und KünstlerInnen die Vermittlungsmöglichkeiten kultureller Bildung thematisiert werden müssen. Dabei gilt besonderer Bedeutung, dass LehrerInnen über Wissen im Bereich Kunst und Kultur verfügen, denn der Leitfaden spricht hier nicht ausschließlich von KunstlehrerInnen. Außerdem gehört zu dem Aufgabengebiet, organisatorisch Kooperationen zu planen und als Grundlage der Zusammenarbeit „[...] für die Werte und Qualitäten von KünstlerInnen offen [zu] sein und Kunst [zu] schätzen“ (ebd.: 27). Des Wei-

teren sollten LehrerInnen von KünstlerInnen lernen, um sich nicht nur theoretisches Wissen anzueignen, sondern auch praktische Erfahrungen zu sammeln, um beispielsweise künstlerische Prozesse nachvollziehen zu können. KünstlerInnen wiederum sollen ihre pädagogischen Fähigkeiten verbessern, um mit Schulen und deren Schülern kooperieren zu können. „Letztendlich ist es wichtig [...] Richtlinien und Maßstäbe für die Vorbereitung von KunsterzieherInnen in der Ausbildung zu schaffen“ (ebd.: 29).

### **Partnerschaften zur Förderung kulturelle Bildung schaffen**

Zudem müssen weitere Partnerschaften gefördert werden. Und zwar die „[...] zwischen Ministerien, Schulen, LehrerInnen und den VertreterInnen aus Kunst, Wissenschaft und öffentlichen Institutionen“ (ebd.: 26). Kulturelle Bildung kann ebenfalls gefördert werden, indem neue Möglichkeiten zwischen Institutionen entstehen, die sich in der Schule alleine nicht entfalten können. Generell ist natürlich zu sagen, dass jede Ebene sich ihrer Aufgabe zur Förderung der kulturellen Bildung zunächst bewusst sein muss. Ein „[...] allgemeines Verständnis für die Bedeutung kultureller Bildung“ (ebd.: 16) gehört in diesem Zusammenhang also zu einem wichtigen Ziel. Zu der Ebene der Ministerien und Regionalverwaltung wird betont, dass diese ein Fundament für erfolgreiche Schulpro-

jekte bildet. Kooperationsprojekte entstehen durch die Verbindung von „Schulsystem und Kulturwelt“ und zielen darauf ab, dass „[...] Kunst und Kultur als zentrales Anliegen zu betonen und nicht an den Rand des Fächerkanons zu rücken“ sind (ebd.: 30). Die Ebene der Schulen bezieht sich an dieser Stelle besonders auf die Kooperation mit kulturellen Institutionen, um den SchülerInnen eine „ganzheitliche Lernmethode“ (ebd.: 30) zu bieten, indem beispielsweise Museen besucht und diverse Möglichkeiten ausgeschöpft werden können.

### **Herausforderungen der Zukunft**

Der Leitfaden stellt außerdem Punkte auf, die weiterer Forschung bedürfen und fasst Herausforderungen der nächsten Jahre zusammen. Besonders der Themenbereich der Vielfalt von Möglichkeiten, kulturelle Bildung zu vermitteln, wird betont:

*Heutige Gesellschaften müssen pädagogische und kulturelle Strategien entwickeln, die kulturelle und ästhetische Werte und Identität vermitteln und erhalten, sodass kulturelle Vielfalt gefördert und verbessert wird und sich friedliche, wohlhabende und nachhaltige Gesellschaften entwickeln können“ (ebd.: 35-36)*

Um nachhaltig dafür zu sorgen, dass die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen gefördert wird und idealerweise zu mehr Toleranz und

Verständnis beiträgt, müssen diese Strategien ausgearbeitet werden. Fuchs betrachtet den Leitfaden in diesem Zusammenhang als eine Reaktion auf eine Defizit-Analyse: „Vernachlässigung der kulturellen Bildung und Kulturbereich, Vernachlässigung der Lehrerbildung, zu geringe Einbeziehung von KünstlerInnen, mangelhafte Forschungslagen, unzureichende finanzielle Ausstattung“ (2008: 11). Er verweist zudem auf die harte Kritik an „der öffentlichen Kultur- und Bildungspolitik“, die hier deutlich wird. Es sind also noch zahlreiche Schritte nötig, um kulturelle Bildung fest im Bildungssystem zu verankern. In diesem Leitfaden wird deutlich, dass viele Ebenen zusammenarbeiten müssen, um die Ziele kultureller Bildung zu erreichen:

*Eben weil kulturelle Bildung ein Gemeinschaftswerk von vielen ist [...], die den ganzen Menschen anspricht und die daher viele Bildungsorte und -möglichkeiten braucht, müssen alle Akteure politisch in die Verantwortung genommen werden (ebd.: 11).*

Die Notwendigkeit, die Akteure aufzurütteln und zum aktiven Mitgestalten aufzurufen, wird durch den Leitfaden deutlich.

### Literatur

Deutsche UNESCO-Kommission (2008): Kulturelle Bildung für Alle – Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Fuchs, Max (2008): Der UNESCO-Leitfaden für kulturelle Bildung. Annäherungen und Überlegungen. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Kulturelle Bildung für Alle- Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Dt. UNESCO-Kommission. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. S. 8-15.

Fuchs, Max; Bockhorst, Hildegard; Zacharias (Hrsg.), Wolfgang (Hrsg.) (2008): Kultur- Teilhabe- Bildung- Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München: Kopaed Verlag.

Fuchs, Max (2005): Kulturelle Vielfalt: Zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel. Ein theoretischer Versuch zu einem praktischen Problem. In: UNESCO heute, Nr. 1. S. 24-28.

Merkel, Christine M. (2008): Kulturelle Bildung für Alle – mit allen Sinnen. Einleitung. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Kulturelle Bildung für Alle – Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Dt. UNESCO-Kommission. Bonn: Deutsch UNESCO-Kommission. S. 6-7.

Römer, Katja; Steinkamp, Anna (2011): Inklusive, kulturelle Bildung- Ableitungen aus dem UNESCO-Weltbildungsbericht 2010 vor dem Hintergrund der zweiten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung in Seoul. In: Braun, Tom (Hrsg): Lebenskunst lernen in der Schule – Mehr Chancen durch Kulturelle

Schulentwicklung. München: Kopaed Verlag. S. 17-27.

### Internetquellen

Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung?

URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all> (Stand: 10.01.2014).

### Abbildungen

Abb. 1: Plaza von Juan Muñoz. Spiel mit dem europäischen Vorurteil, dass Asiaten alle gleich aussehen. Foto: Maike Schutzeichel (2012)

### AutorIn

Maike Schutzeichel hat im März 2014 ihren Bachelor mit den Fächern Kunst/ Kunstvermittlung und Englischsprachige Literatur/ Kultur abgeschlossen. Ihre Bachelorarbeit hat sie zu dem Thema Die kulturelle Bildung fördern: Möglichkeiten des Museumskofferkonzeptes zur Vermittlung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen am Beispiel der Himba (Namibia) verfasst, welches sie im Anschluss einer Reise nach Namibia formulierte. Zum Wintersemester 2014/15 möchte sie mit einem interdisziplinären Master Kulturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften miteinander kombinieren.

### Kontakt

m.schutzeichel89@gmail.com

### **Die Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt – ein Vermächtnis der Erinnerungskultur**

**Sarah Kass**

#### **Kurzfassung**

Im Ghetto Theresienstadt entstanden zwischen 1941 und 1945 fast 6000 noch erhaltene Kinderzeichnungen, die u. a. dank des großartigen Engagements der Kunstlehrerin Friedl-Dicker-Brandeis von den jungen Häftlingen angefertigt wurden. Die Zeichnungen geben im Zusammenhang mit Gesprächen mit Zeitzeugen Aufschluss über die Befindlichkeit und Gedanken der Kinder während ihrer Inhaftierung. Das Gesamtwerk der Zeichnungen kann heute als Vermächtnis der Erinnerungskultur gesehen werden und dazu beitragen, Jugendlichen anhand der Einzelschicksale den Holocaust zu vermitteln.

#### **Hauptartikel:**

Im November 1941 entstand 60 Kilometer nordwestlich von Prag ein Ghetto als Zwischen- und Durchgangslager, in dem die jüdische Bevölkerung des damaligen Protektorats Böhmen und Mähren untergebracht war bevor sie in die Vernichtungslager im Osten transportiert wurde: Theresienstadt.

Dieses Lager unterschied sich von anderen Ghettos und diente der Weltöffentlichkeit als „Musterghetto“. Laut Befehl der deutschen

Behörden wurde im Ghetto eine jüdische Selbstverwaltung errichtet, die intern bestrebt war, die Stadt in ein produktives Arbeitslager zu verwandeln, um die Menschen dort vor weiteren Deportationen in andere Lager zu schützen. Doch sie war letztendlich machtlos gegen die 65 Transporte, die insgesamt 88135 Häftlinge in die Konzentrations- und Vernichtungslager weiter brachten. Die tatsächliche Lagerleitung lag jedoch in der jeweiligen SS-Lagerkommandantur. Es gelang der SS sogar zwei Mal eine Delegation des Internationalen Roten Kreuzes zu täuschen, indem man das gesamte Ghetto allein für diese Besuche zu einer Musterstadt umfunktionierte, in der es den „Bewohnern“ an nichts fehlte.

Trotz der schlechten Bedingungen im Lager und der ständigen Angst der Häftlinge, in ein weiteres Lager im Osten deportiert zu werden, entfaltete sich das kulturelle Leben im Ghetto außergewöhnlich stark. Dieses äußerte sich nicht nur im literarischen, kompositorischen oder bildnerischem Schaffen, sondern auch in zahlreichen Vorträgen, Opern, Konzerten, Kabaretts und Theateraufführungen. Dabei waren die berühmtesten die 55-mal aufgeführte Kinderoper „Brundibár“ von

## V. Beiträge zur Weiterbildung

Hans Krása und die Aufführung von Verdis „Requiem“, um nur zwei von vielen Werken zu nennen. Die deutschen Behörden ließen das sogar weitgehend zu, da es ihren propagandistischen Zwecken diene, Theresienstadt als Mustersiedlung zu präsentieren. Und da sie die Häftlinge mit ihrem Wissen ohnehin als Todeskandidaten ansahen, die nicht mehr lange zu leben hatten, würde ihre kulturelle Beschäftigung in ihren Augen wenigstens keine Unruhe stiften.

Das Malen nannte man in Theresienstadt „Kulturelle Freizeitgestaltung“, da diese erlaubt, während der Unterricht nach Aussage der meisten Zeitzeugen aber verboten war, so auch der Kunstunterricht bei Friedl Dicker-Brandeis, einer ehemaligen Bauhaus-Studentin, der trotz der Materialknappheit und der Enge in den Räumen regelmäßig stattfand. In diesem Kunstunterricht und auch aus der Eigeninitiative der Kinder heraus, die keinen Unterricht bei Dicker-Brandeis hatten, entstanden knapp 6000 Kinderzeichnungen, die sich heute im Jüdischen Museum in Prag befinden sowie mehrere Kinderzeitschriften, die die jungen Häftlinge für ihre Mitbewohnerinnen und Mitbewohner in den Heimen anfertigten.

Da fast alle Kinder, von denen diese Zeichnungen stammen, in Auschwitz und anderen Vernichtungslagern ermordet wurden und somit nicht mehr interviewt werden können,

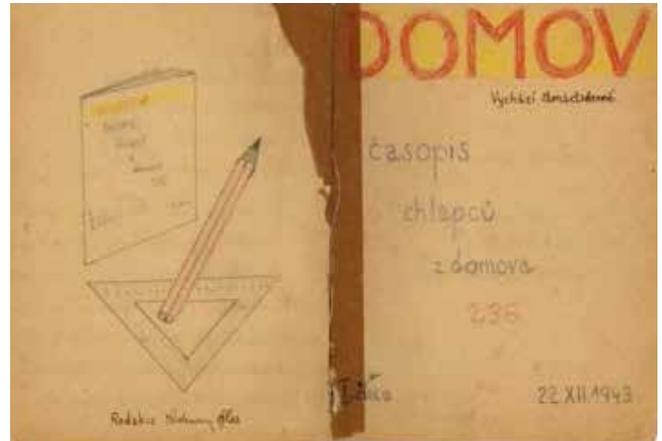


Abb. 1: Titel- und Rückseite der 1. Ausgabe der Kinderzeitschrift „Domov“ (dt. „Heim“) von Martin Glas und Peter Seidemann. Foto: S. Kass (2009)

sind die Aussagen von Zeitzeugen unentbehrlich und von größter Bedeutung. Ihnen wurde während mehrstündiger Gespräche eine von ihnen selbst gewählte Auswahl an Bildern gezeigt, zu denen sie sich im Zusammenhang mit ihren jeweiligen subjektiven Erinnerungen äußerten.



Abb. 2: Gespräch mit Helga Hošková (geb. Weissová). Sie war als Kind in Theresienstadt inhaftiert, wo sie auf Wunsch ihres Vaters zahlreiche Zeichnungen anfertigte. Foto: S. Kass (2009)

Durch die Analyse der Zeichnungen wurden außerdem Hinweise auf das Leben in Theresienstadt gegeben und im Zusammenhang mit dem heutigen Informationsstand über das Ghetto gedeutet.

Es wurde aber vor allem deutlich, was sich in den Seelen und Köpfen der Kinder abspielte, ehe sie ermordet wurden; welche letzten (heute noch nachvollziehbaren) Bilder, das heißt, Träume, Hoffnungen, Ängste und Wünsche sie in ihrem kurzen Leben in sich trugen. Es wird in der Forschungsarbeit davon ausgegangen, dass Kinderzeichnungen das Abbild ihrer Seele, Fantasie, Vorstellung sind und diejenigen Bilder widerspiegeln, die sie in sich/ihren Köpfen haben.

Bei der Analyse der großen Anzahl an Zeichnungen entstanden fünf Hauptkategorien, in die die Zeichnungen eingeteilt wurden. Eine Kategorie umfasst Bilder, die nicht eindeutig zugeordnet werden konnten und unter „Diverse“ zu finden sind. Alle Zeichnungen wurden verschiedenen Kategorien bzw. Unterkategorien zugeordnet, wobei jedes Bild nur einmal auftaucht, auch, wenn manche in zwei oder mehrere Kategorien gepasst hätten. Über die Auswahl der Kategorie entschied in dem Fall das Motiv, das in der jeweiligen Zeichnung dominierte. Bei der Kategorisierung ergab sich zum einen die Schwierigkeit, dass die Zuordnungen sehr subjektiv sind und sich daraus zum anderen das Problem ergab, dass sehr viele Bilder nicht so spezifisch

zuzuordnen waren wie andere. Sie tauchen dann in übergeordneten Kategorien oder unter „Diverse“ auf.

Das Ergebnis der Verteilung der Zeichnungen in die fünf Gruppen ist ebenso überraschend wie eindeutig. 44,5% aller Kinderzeichnungen aus Theresienstadt befinden sich in der Kategorie „Erinnerungen an die Zeit vor der Deportation und Hoffnung auf die Zukunft“ und nur zwei Prozent zeigen „Begebenheiten in Theresienstadt“, die aber keinesfalls negativ sind, sondern Wohnräume, Gebäude, oder eine Duschszene zeigen. Weitere Kategorien sind „Die Welt des Reisens“ oder Zeichnungen mit eindeutiger Aufgabenstellung, die somit im Unterricht entstanden sind.

Ein Grund für dieses Ergebnis ist der Einfluss von Friedl-Dicker-Brandeis und ihrem Kunstunterricht. Ebenso wird deutlich, welche fast schon über-menschlichen Kräfte seitens der erwachsenen Häftlinge, meistens auf ihre eigenen Kosten aufgebracht wurden, um den Kindern das Leben im Ghetto Theresienstadt erträglicher zu machen, als es für alle anderen ihrer Leidensgenossen war.

Den Hauptgrund für dieses Ergebnis liegt aber vor allem in der Hoffnung der Kinder darauf, dass das Leben nach dem Krieg wieder so werde wie davor. Martin Glas, der von seinem 12. bis 14. Lebensjahr in Theresienstadt inhaftiert war, brachte einen weiteren Grund für dieses Ergebnis auf den Punkt, indem er sagte: „Die Kinder haben sich schöne

Dinge gemalt, Schreckliches gab es schließlich genug“.

Trotzdem oder gerade aufgrund dieses Ergebnisses darf nicht vergessen werden, dass nur wenige Kinder aus Theresienstadt die Zeit des Zweiten Weltkriegs überlebt haben und dass diese Bilder häufig ihre einzig hinterlassenen Spuren sind, die auf ihre damalige Existenz hinweisen. Die Zeichnungen bieten eine sehr gute Möglichkeit der Vermittlung von Erinnerungskultur, da die Einzelschicksale hinter den Bildern für Jugendliche (be)greifbar und weniger abstrakt wirken, als bloße Zahlen und Daten.

Das allein ist Anlass zum Gedenken und zur Mahnung. Wenn man sich vor Augen führt, dass fast alle Kinder, die am Gesamtwerk der knapp 6000 Kinderzeichnungen beteiligt waren, von den Nationalsozialisten ermordet wurden, wird noch einmal besonders drastisch das Verbrechen an den schwächsten und schutzbedürftigsten Mitgliedern einer Gesellschaft deutlich. Denn die grausamen Auswirkungen der NS-Herrschaft zeigen sich vor allem darin: im Mord an über 1,5 Millionen Kindern.

**Die Dissertation „Das Leben im Ghetto Theresienstadt (1941-1945) Eine Untersuchung der Kinderzeichnungen im Sinne der Erinnerungs- und Vermächtniskultur“ erscheint im Herbst 2014 im Tectum-Verlag.**

### **Literatur**

Blodig, Vojtěch (2003): Theresienstadt in der “Endlösung der Judenfrage“ 1941-1945. Prag/CZ: Oswald-Verlag.

### **Abbildungen**

Abb. 1: Titel- und Rückseite Domov: Martin Glas und Peter Seidemann. Foto: Sarah Kass (2009)

Abb. 2: Foto: Sarah Kass (2009)

### **AutorIn**

Dr. Sarah Kass, Erinnerungskultur, [www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de](http://www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de), [www.difek.de](http://www.difek.de)

### **Kontakt**

[contact@sarah-kass.de](mailto:contact@sarah-kass.de)

### **Ausstellung „Bunte Fossilcollagen – Kunst im Welterbe Grube Messel“ Ein Bericht aus der Ausstellungspraxis**

**Diana Köckerling**

#### **Kurz berichtet**

Bunt und zerbrechlich tummeln sich großformatige Papiercollagen des Künstlers und Promovenden Chris Tomaszewski an den Decken und Wänden des Besucherzentrums Grube Messel. Es sind künstlerische Fossilien, deren Farbigkeit ab April bis Ende September 2014 täglich über den Köpfen der Besucher leuchtet. „Bunte Fossilcollagen“, ein Ausstellungstitel und Arbeitsthema, das den Blick der Kunst mit Wissenschaft verknüpft.

Dies ist auf Initiative von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender die erste Zusammenarbeit der Lehr- und Forschungsgruppe World Heritage Education der Universität Paderborn mit dem UNESCO-Weltnaturerbe Grube Messel bei Darmstadt. Chris Tomaszewski hat gemeinsam mit Frau Dr. Frey – Leitung des Besucherzentrums – eine Kunstaussstellung ungewöhnlicher Perspektiven geplant. Die großformatigen farbenfrohen Fossilcollagen fügen sich in das Ausstellungskonzept „Zeit und Messel Welten“ ein. Sie schweben in den hohen Räumen der 2008 errichteten Architektur, am Rande des ehemaligen Ölschiefer Tagebaus; einer 1100 x 650 Meter großen und etwa 60 Meter tiefen Grube. 1995 wurde die



Abb. 1: Ausstellungsbanner „Bunte Fossilcollagen“.  
Foto: W. Tomaszewski (2014)



Abb. 2: „Amphiperca multiformis (barschartiger Knochenfisch) mit Panzerschuppen“, 630 x 200 cm, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

## VI. Aktuelle Ausstellungen an Welterbestätten

Fossilienlagerstätte Grube Messel in die Liste der UNESCO-Welterbestätten aufgenommen. Dort im feuchten Ölschiefer eingebettet, zwischen dichten Gesteinsschichten, überdauerten Säugetiere aus dem Eozän 47,8 Millionen Jahre in ausgezeichneter Qualität.

Der Künstler Chris Tomaszewski möchte mit seinen übergroßen Fossiliencollagen Begeisterung wecken für entdeckte und verborgene Schätze der Grube Messel. Die künstlerischen Exponate sind kein schmückendes Beiwerk an den Wänden, sondern verstehen sich ergänzend und kontrastierend zur akkuraten Szenografie der ständigen und wissenschaftlich ausgerichteten Ausstellung. Die Collagen lagern zwischen Böden und Decken der Räume und befinden sich so im Zwischenraum von Architektur und Vitrinen. Die kontrastierende Farbigkeit macht die Fossilcollagen in und zwischen den grauen Hüllen der Architektur lebendig: verspielt, schräg, verzerrt, dynamisch. Das Ausstellungskonzept folgt damit der Formensprache des Gebäudes und seiner Räume als übergroßer, aufgefächerter Ölschieferblock – das Besucherzentrum wird zur begehbaren Skulptur!

Die farbenfrohen Collagen von Chris Tomaszewski öffnen eine besondere Blickweise auf die herausragenden Funde des Welterbes Grube Messel. Ihre Größe und ihre Anordnung im Raum schaffen überraschende Perspektiven: Kleines wird groß, Verborgenes wird sichtbar. Formen und Farben verbinden sich zu lebendig wirkenden Strukturen.

Die Fossilcollagen sind für den Künstler ein Mittel zum „Lesen“ fossiler Funde: zum Erkennen, Erfassen und Interpretieren erkennbarer Formen, die sich zum einst Lebendigen zusammenfügen.

Die Ausstellung wurde am 29.04.2014 unter Mitwirkung des Stellvertretenden Staatssekretärs des Landes Hessen Herrn Seng, Frau Dr. Frey und Prof. Dr. Ströter-Bender eröffnet.



Abb. 3: Hängung „Amphiperca multiformis“. Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)



Abb. 4: „Messelralle“, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)



Abb. 5: „Messelralle 2“, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)



Abb. 6 „Schwebender Käfer“. Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

### **Ausstellungskonzept und Hängung**

Das allgemeine Ziel der Ausstellung war es, aus künstlerischer und didaktischer Sicht Begeisterung für die fossilen Schätze des Welterbes Grube Messel zu wecken. Die entstandenen Fossilcollagen sollten sich im Besucherzentrum der Grube Messel didaktisch einfügen und doch getrennt als Kunstausstellung exponieren. Die Positionierung und Größe der künstlerischen Arbeiten sollte das „Erkennen auf den zweiten Blick“ fördern. Sie sollten schweben, sich an Scheibenflächen verteilen oder die kleinen filigranen und hoch ästhetischen Strukturen der Fossilfunde vergrößern. Die Ästhetik der Anatomie und des Zufalls der Erhaltung sollte visuell vermittelt werden. Kurz formuliert, den versteinerten Fossilien sollten Collagen mit großer Unmittelbarkeit und Lebendigkeit gegenüberstehen. Es sollte Verständnis für die Farbigkeit und Ästhetik der Funde geweckt werden; einer Farbigkeit die bei Käfern durch Strukturfarben teils erhalten, aber bei Säugetierfunden längst „verblichen“ ist. Die vergrößerte Feingliederung und kontrastierende Farbigkeit der Collagen sollte die Phantasie der Besucher anregen, einmal selbst über Farbigkeit und Aussehen der fossil erhaltenen Tiere nachzudenken. Der Rundgang durch das Besucherzentrum sollte zum Erlebnis und zur Entdeckung werden und sich so in das bereits bestehende Ausstellungskonzept einfügen.

### **Zusammenfassung des Konzeptes:**

Schuppen, Federkleid und Hautteile der jeweiligen Fossilcollagen fehlen teils und verstreuen sich im didaktischen Leitpfad des Besucherzentrums. Die Zuordnung zum jeweiligen Tier wird angeregt und die Gedächtnis-Collage der einzelnen Fragmente wird ermöglicht. Da die Architektur des Besucherzentrums Schieferschichten und deren Risse und Hohlräume – wie sie auch durch Austrocknung entstehen – baulich nachvollzieht, ergab sich ein Andocken der Collagearbeiten an dieses Konzept. Wie Zeitschichten im Schiefer verstreuen sich die Collagen als Funde an den Zwischenwänden der Architektur und in den Wandecken der schrägen hohen Räume. Oft ist es der Blick nach oben oder der Blick durch die Glasöffnungen der Architektur, der die überraschend bunten und lebendig wirkenden Collagen entdecken lässt.

Die halb mit Schuppen oder Federn bedeckten Fossilcollagen lassen ihr Inneres, ihr Bewegungsapparat (Gelenke) durchblicken, wie ein Röntgenbild den Blick unter die Oberfläche freilegen mag. Innere Strukturen werden sichtbar; Strukturen die dem Blick des Besuchers auf das originale Fossilrelief oft verborgen bleiben. Die Größe des Kleinen Fossils wird ganz präsent und an transparenten Fliegengittern schwebend in Szene gesetzt. Collagen von Fledermäusen, zierlicher und großer Käfer, Fische, Pflanzenfragmenten und Vögel

nehmen Ausmaße von zwei bis acht Meter an. Ihre genähten und geklebten Papierschichten wölben sich über den Köpfen der Besucher, flattern vom Bildträger herab. Das Bild wird zur Skulptur. Die Fossilcollage wird zum wölbenden und spiegelnden Relief eines Fisches, zum flatternden Schwung des Fledermausflügels, zur Leichtigkeit des Federkleides eines Vogels, einer Messelralle. Die Größe bricht versteckte Strukturen auf, die sich dem normalen Blick auf Fossilien entziehen, wie es Mikroröntgen und Mikroskopie mit hohen Bildauflösungen ermöglichen. Dadurch wird das Fossil segmentiert. Der Detailblick weicht der Übersicht. Der Blick des Betrachters auf die großen collagierten Fossilien ist ein fragmentierter Blick. Sie müssen abgeschritten, durch Bewegung erfahren werden. Der Blick auf die kleinen und teils transparent leuchtend an Scheiben haftenden Collagen ist ein entdeckende Blick. So tummeln sich Collagen bunter Käfer im Café-Bereich, Pflanzen schlängeln sich vom Boden in die Luft und kontrastieren mit grauem Strukturbeton und Kleintiere verstecken sich hinter Schieferschichten aus Papier. Raumdurchgänge und Raumausblicke werden zum Wahrnehmungserlebnis.

Betrachtet man das Gebäude als wachsende und begehbare Schieferskulptur (Holzstruktur des Betons) und die Fossilcollagen als wachsende, sich konkretisierende Form, so

## VI. Aktuelle Ausstellungen an Welterbestätten

bilden sich Schnittstellen beider Strukturen. Die Räume werden zu Schieferflächen und zu Fundstellen künstlerischer fossiler Funde. Dazu kontrastieren die farbenfrohen Collagen mit der grauen Hülle der Architektur und beides – das Grau des Betons, dessen Schattwürfe und die glänzende und matte Farbe des Collagepapiers – steigert sich gegenseitig in seiner je eigenen Farbigkeit. Gleichfalls wirken die Collagen durch den Kontrast mit den akkuraten Museumseinbauten verspielt, schräg, verzerrt und dynamisch. Ihre Umrisse fügen sich, da auf transparentem Grund montiert, schwebend transparent, ja fast tarnend in die Raumatmosphären der Architektur ein. Die Lockerheit des collagierten Bewegungsapparates tritt in Kontrast mit den in Kunstharz statisch fixierten Fossilien und beide verweisen in ihrer strukturellen Vielfalt aufeinander. Die Räume des Besucherzentrums werden durch diese Kunstausstellung in Beziehung zueinander gesetzt. Als Segmente des Schiefers und als verrutschte Zeitzonen, sind sie Fundorte verstreuter Fossilcollagenteile und regen zur Zuordnung bzw. Spurensuche an. Dadurch verbinden sich die Räume zu ästhetische Entdeckungsorten. Die Fragmente, Spuren und Strukturen der Collagen verdichten sich langsam zu Fossilien, wie sich auch die Schieferstrukturen zur Architektur des Besucherzentrums roh und doch poetisch verdichten.



Abb. 7: Fledermaus, 370 x 340 cm, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)



Abb. 8: Käfer im Café-Bereich, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

## VI. Aktuelle Ausstellungen an Welterbestätten



Abb 9: Fossilfragmente, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

### Abbildungen

Abb. 1: Ausstellungsbanner „Bunte Fossilcollagen“. Foto: W. Tomaszewski (2014)

Abb. 2: „Amphiperca multiformis (barschartiger Knochenfisch) mit Panzerschuppen“, 630 x 200 cm, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb. 3: Hängung „Amphiperca multiformis“. Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb. 4: „Messelralle“, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb. 5: „Messelralle 2“, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb. 6 „Schwebender Käfer“. Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb. 7: Fledermaus, 370 x 340 cm, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb. 8: Käfer im Café-Bereich, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

Abb 9: Fossilfragmente, Collage, Chris Tomaszewski (2013). Foto: C. Tomaszewski (2014)

### Sonderausstellung

„Bunte Fossilcollagen“ von Chris Tomaszewski im Besucherzentrum „Zeit und Messel Welten“ Grube Messel, Roßdörferstr. 108, 64409 Messel

### Ausstellungsdauer

29.04.2014 bis 30.09.2014,  
zugänglich jeweils zu den Öffnungszeiten des Besucherzentrums 10.00 bis 17.00 Uhr

### AutorIn

Diana Köckerling ist Studienrätin am Gymnasium im Fach Kunst.

### Vom Wattenmeer zum „Buchenmeer“: Visuelle Annäherungen an UNESCO- Weltnaturerberegionen

Chris Tomaszewski

Im Nationalparkzentrum „Kellerwald-Edersee“ ist von August bis September 2014 die Ausstellung „Vom Wattenmeer zum Buchenmeer“ zu sehen. Mit diesem Ausstellungsprojekt erzeugen Nina Hinrichs und Diana Köckerling einen künstlerischen Dialog zwischen den Weltnaturerbestätten „Wattenmeer“ und „Alte Buchenwälder“ Deutschlands.

#### Sehweisen auf das Weltnaturerbe Wattenmeer

In Öl- und Acrylgemälden visualisiert Hinrichs verschiedene Perspektiven auf das Weltnaturerbe Wattenmeer. Im Kontext sub-

jektivistischer Landschaftsauffassung werden in seriellen Arbeiten sowohl realistische wie auch abstrakte Sehweisen vermittelt.

Das Wattenmeer wurde aufgrund naturwissenschaftlicher Besonderheiten zum Welter-



Abb. 1: N. Hinrichs, „Melancholy“, Öl, 50 x 70 cm, (2004)



Abb. 2: N. Hinrichs „Erinnerung“, Acryl, 70 x 90 cm, (2005)

be ernannt, doch ebenso besitzt es aufgrund ästhetischer Kriterien großen Wert. Hinrichs' Bilder visualisieren eindrucksvoll die Dynamik und den Stimmungsreichtum des Wattenmeeres.

Inspiziert durch persönliche Erlebnisse hat sie ihre Malereien angefertigt. Die Motive reichen von der aufgepeitschten rauhen See bis hin zur friedlichen Wattlandschaft. Flut und Ebbe sowie schnell wechselnde Wetterphänomene und das Gefühl von Weite und Verlassenheit in dieser unendlich scheinenden Natur, sind Aspekte, die Eingang in ihre Bildwelten fanden. Dabei werden ungewohnte Perspektiven angestrebt. So wird der Stereotyp der grauen Wattlandschaft aufgebrochen. Die Farben in vielen ihrer Werke zeugen vom Stimmungsreichtum dieser Natur, die u.a. durch schnell wechselnde Wetterphänomene und Lichtreflexionen der amphibischen Landschaft zustande kommt. Zudem ist das Gefühl von Weite und Verlassenheit in dieser unendlich scheinenden Natur ein Charakteristikum. Es ist eine Landschaft, in der der Mensch auf sich selber zurückgeworfen wird, und sich angesichts der Größe der ihn umgebenden Natur, als klein und nichtig empfinden kann. Diese Empfindung wurde in vielen Werken umgesetzt.

Weiterhin steht Hinrichs' künstlerisches Werk in Verbindung zu ihrer wissenschaftlichen Forschung. Sie ist Dozentin im Institut für Kunst, Musik und Textil an der Universität

Paderborn und analysiert den Wandel in den Darstellungstraditionen des Wattenmeeres und der Nordsee in der Kunst des 19. bis 20. Jahrhunderts. Zudem konzipiert und evaluiert sie künstlerische Vermittlungsstrategien im Kontext der Welterbebildung. Auf Basis dieses Wissens werden in ihren Werken eigene Erfahrungen und Sehweisen umgesetzt. Insgesamt liegt in den Bildern eine vielseitige Annäherung an die Stimmungsvielfalt des Wattenmeeres vor. Ihre Werke sind bis Ende September 2014 sowohl im Nationalparkzentrum Kellerwald-Edersee als auch in der Galerie des Wattenmeer Besucherzentrums Wilhelmshaven zu sehen.

### **Visuelle Annäherungen an das Welterbe „Alte Buchenwälder“**

In den Kunstwerken von Diana Köckerling wird ein Motivspektrum aus Landwegen und den Wäldern präsentiert, das sich besonders durch den nahen Blick auf ausgewählte Pflan-



Abb. 3: D. Köckerling

## VI. Aktuelle Ausstellungen an Welterbestätten

zenphänomene auszeichnet. Die bis zu 2,0m x 1,5m großen Bildformate lenken die Aufmerksamkeit der BetrachterInnen auf die kleinen Dinge, die in ihrer Größenüberzeichnung eine Auseinandersetzung mit dem nationalen und internationalen Naturerbe aus verschiedenen Perspektiven herbeiführen. Als regionale Bezugspunkte sind das UNESCO Weltnaturerbe „Alte Buchenwälder“ Deutschlands. Nationalpark „Kellerwald/ Edersee“ zu nennen. Köckerling promoviert zum UNESCO Welterbe „Der heilige Hain der Göttin Oshun“ in Nigeria und erforscht in ihren Arbeiten künstlerisch ein regional verortetes, organisches Motivspektrum und dessen internationale Referenz.

Sie findet ihre Motive auf Wanderungen, auf denen der suchende Blick eine aufmerksame Begeisterung für Phänomene der Natur zulässt und das Selbstverständliche neu gesehen werden kann. Von Blattstrukturen und Baumrinden bis zu Schatten von Pflanzen, welche durch das Zusammenspiel von Sonnenlicht und Wind verursacht werden, reicht das Motivspektrum. Der Pinselduktus ist dabei zurückgenommen und erzeugt eine fließende Leichtigkeit. Ihre Bilder strahlen Ruhe aus. Sie lassen eine stille und konzentrierte Betrachtung zu, welche dem schnellen und flüchtigen Blick von reizüberfluteten Alltagssituationen entgegensteht. Unterstützt wird dieser Eindruck durch eine teils zurückgenommene, teils intensive Farbgebung, die in-

dividuelle Stimmungsmomente ausdrücken und Betrachtern Naturerfahrungen eröffnen. Diana Köckerlings wissenschaftliche Arbeit zum „heiligen Hain der Göttin Oshun“ wird durch ihre künstlerische Auseinandersetzung mit der heimischen Flora intensiviert, in der unter anderem eine Entdeckung mythologisch belegter Orte, wie beispielsweise des Quernst im Nationalpark Kellerwald Edersee, internationale Forschungslinien aufzeigt. Das künstlerische Werk von Köckerling zeichnet sich durch eine Vielfalt an Darstellungsformen von Wäldern und Wegen aus, welche konkrete Entdeckungen sind und damit verknüpfte Bedeutungen vergegenwärtigen.

Die Arbeiten von Nina Hinrichs und Diana Köckerling bilden in ihrer intermedialen,



Abb. 4: D. Köckerling

landschaftlichen Gegenüberstellung von Meer und Wald eine einzigartige Kombination unterschiedlicher Weltnaturerbe-Bilder, die in ihrer gemeinsamen Ausstellung thematische Kommunikationslinien erzeugen.

### **Abbildungen**

Abb. 1: Nina Hinrichs, „Melancholy“, Öl, 50 x 70 cm, (2004). Foto: Nina Hinrichs (2014)

Abb. 2: Nina Hinrichs „Erinnerung“, Acryl, 70 x 90 cm, (2005). Foto: Nina Hinrichs (2014)

Abb. 3: Diana Köckerling

Abb. 4: Diana Köckerling

### **AutorIn**

Chris Tomaszewski ist 1982 in Annaberg-Buchholz im Erzgebirge geboren. Nach seiner kaufmännischen Ausbildung 1999 bis 2002 studierte er 2005 bis 2010 Grafik- und Kommunikationsdesign an der Fachhochschule Bielefeld. 2008 erhielt er ein Arbeitsstipendium für Druckgrafik der Aldegrever Gesellschaft. In seiner Diplomprüfung präsentierte er eine umfangreiche Serie von künstlerischen Druckgrafiken und eine Großformatzeichnung zum Thema „Totentanz“. Aktuell beschäftigt er sich zeichnerisch, druckgrafisch und theoretisch mit dem Thema „Struktur und Oberfläche“. Seit 2011 studiert er an der Universität Paderborn Kunst-/ Kunstvermittlung und Geschichte.

Zahlreiche künstlerische Beiträge im Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918“ (WHA 8/9).

### **Kulturerbe Malerei: Didaktische Methode zur Auseinandersetzung von Kunstentwicklungen**

Anika Schediwy

#### **Zusammenfassung**

Im Folgenden soll eine didaktische Methode vorgestellt werden, die es ermöglicht, Stile der Malerei im Kontext des Kunstunterrichts zu vergleichen, sodass Einflüsse und Bildzitate deutlich werden. Dabei handelt es sich um eine Methode, die an die Tradition der Nachahmung im Zeichenunterricht (vgl. Peez 2012: 30f.) anknüpft und weiterführt. Das Nachzeichnen oder Nachmalen darf an dieser Stelle nicht als eine exakte Kopie eines Vorbildes verstanden werden, sondern lediglich als grobe Kompositionsskizze, um die ästhetisch-künstlerische Strategie einer Künstlerin/eines Künstlers entschlüsseln zu können. Es geht also nicht um das Erlernen eines Handwerks, sondern um die Entschlüsselung eines künstlerischen Vorgehens. So entsteht ein abstrahiertes Schema in der Kognition, das es ermöglicht, den künstlerischen Stil mit anderen, vor allem aus der Kunstgeschichte zu vergleichen. Die derzeitige Behauptung, die Malerei befinde sich vor einem Paradigmenwechsel, was unter anderem an dem veränderten Bildraum zu erkennen sei

(vgl. Fleck 2013: 23f.), kann anhand der hier vorgestellten Methode überprüft werden.

#### **Abstract**

The following article presents a teaching method that makes it possible to compare the style of painting in the context of art education, so that influences and image citations can be visualize. It is a method that ties in with the tradition of imitation in drawing lessons (cf. Peez 2012: 30f.) and continues. In this case re-tracing or repainting must not be understood as an exact copy of a model, but only as a composite sketch to decrypt the aesthetic-artistic strategy of an artist. So it's not about learning a craft, but the decryption of an artistic approach. The result is an abstract schema in the cognition that makes it possible to compare the artistic style with others, especially from the history of art. The current claim that the painting stands before a paradigm shift, what can be seen at an altered image space (cf. Fleck 2013: 23f) can be checked using the method, which is presented here.



Abb. 1: Kompositionsskizze und Farbpalette zu Doigs „Figures in Red Boat“, 2005-07, re. Kompositionsskizze zu Hiroshiges „Landschaft“, 1850. A. Schediwy (2014)

### **Beschreibung und Begründungszusammenhang**

In der Kunstwissenschaft wird derzeit die These aufgestellt, die Malerei stehe vor einem Paradigmenwechsel. Dieser sei daran zu erkennen, dass ein neuer Bildraum entstehe, der sich unter anderem durch ein Floating ausdrücke. Das Floating meint das Ineinanderfließen von Farbebenen und Szenerien sowie wellenartige Linien und Flächen (vgl. Fleck 2013: 23f.). Ein Künstler, der für diesen

neuen Bildraum stehe, sei Peter Doig (vgl. Fleck 2013: 87f.).

Dass dieses vermeintlich bestimmende Merkmal zu überprüfen ist, zeigt der Blick auf die Geschichte der Malerei: Postulierte neue Stile in der Malerei sind es oftmals nicht, sondern tauchen als Form- und/oder Farbvokabular in der Bildkomposition wieder auf, was auf den ersten Blick nicht immer sichtbar ist. Oftmals handelt es sich dabei nicht um Bildzi-

# VII. Gastbeiträge

tate, die eine gängige künstlerische Strategie sind (vgl. Gebhardt 2004). Bei dieser nämlich wählen KünstlerInnen Ausschnitte eines Sujets eines ihr fremden Werkes aus und dekontextualisieren diesen im eigenen Bild.

Am Beispiel der Gegenüberstellung „Figures in Red Boat“ von Peter Doig und „Landschaft“ von Hiroshige (s. Abb. 1) wird deutlich, dass die fließende Behandlung der Fläche und Linie bereits in den japanischen Holzschnitten ein bestimmendes Merkmal ist (vgl. Ströter-Bender 2012: 83). Der Japonismus (1860-1900) in Europa, die Beeinflussung der

japanischen Holzschnitte auf die europäische Malerei, ermöglichte den KünstlerInnen der frühen klassischen Moderne einen veränderten Zugang zum Bildaufbau und in der Behandlung der Linie und Fläche, der eine Ablösung vom Illusionismus des 19. Jahrhunderts ermöglichte (vgl. Berger 1980: 15f.). Die Gegenüberstellung zeigt eine Kompositionsskizze Doigs und Hiroshiges. Dieses Nachzeichnen und Nachmalen als Methode ermöglicht die Entschlüsselung der künstlerischen Strategie. Ähnlich wie beim Paraphrasieren, das die Wiedergabe eines Sachverhaltes o.ä. mit-



Abb. 2: Kompositionsskizzen und Notizen zu Monets „Pappelreihen“, 1891 und „Die japanische Brücke“, 1899.



Unten: Abb. 3: Kompositionsskizzen und Notizen zu van Goghs „Starnennacht“, 1889. A. Schediwy (2014)

hilfe des persönlichen Sprachvokabulars die Gedanken strukturiert, so hilft auch die malarische oder zeichnerische Wiedergabe die Herangehensweise des Künstlers zu verstehen. An diesem Beispiel Doigs wird deutlich, dass er die fließende Linie vom Japonismus aufgreift und in die Flächigkeit überträgt. Dieser Sachverhalt lässt sich immer weiter fortführen: Exemplarisch sei hier noch auf die wichtigen Vertreter des Japonismus verwiesen, Monet und van Gogh. Auch hier bieten sich Kompositionsskizzen an, um erneut einen Stilvergleich zu Peter Doig herzustellen,

wie die Abbildungen 2 und 3 verdeutlichen. Zusätzliche schriftsprachliche Informationen komplettieren die Zusammenhänge und ermöglichen einen symbolischen und ikonischen Zugang:

### **Verortung im Kunstunterricht**

Im Kunstunterricht bietet sich eine Kombination aus zwei Methoden an: Zunächst sollte die hier vorgestellte Methode durchgeführt werden, um den ästhetisch-künstlerischen Zugang des Künstlers/der Künstlerin zu entschlüsseln. Anschließend könnte die Metho-

## VII. Gastbeiträge



Edvard Munch, „Young Woman on the shore“, 1896, 288x219 cm, Öl auf Leinwand



Peter Doig, „Paragon“, 2004, 295x 200 cm, Öl auf Leinwand

Abb. 4: li.: Kompositionsskizze zu Munchs „Young Woman on the Shore“, 1896 und re.: Kompositionsskizze zu Doigs „Paragon“, 2004. A. Schediwy (2014)

de des Mappings erfolgen. Sie dient der „Erkenntnisgewinnung und Präsentation sowohl in der Kunst als auch in den Wissenschaften“ (Peez 2012: 107). Das Mapping ermöglicht vernetztes Denken, da die Gegenüberstellungen Zusammenhänge klarer werden lassen. Sie bietet sich im Kunstunterricht daher gut an (vgl. Peez 2012: 108f.). In vereinfachter Form können die Bild-Montagen im Sinne von Aby Warburg als gestalterischer Zugang eingesetzt werden. Warburg nutzte die Bild-Montagen, um „das soziale und kulturelle Gedächtnis der Menschheit über Zeit- und Kulturgrenzen hinweg zu erkunden.

Das Besondere hieran war und ist, dass wissenschaftliche Erkenntnis primär mit visuellen Mitteln erzielt werden kann“ (Peez 2012: 109). Im Kunstunterricht können dann in Anlehnung der Bild-Montage-Methode nach Warburg andere Kunstwerke hinzugezogen werden, von denen erneut Kompositionsskizzen erstellt und um das Ausgangsbild geklebt werden (s. Abb. 4).

Es bietet sich an, parallel zur Kompositionsskizze Informationsmaterial zum/r entsprechende/n Künstler/in bereitzustellen. So werden Bezüge und Assoziationen evoziert,

die eine Antwort auf die Frage liefern, ob und in welcher Weise ein/e Künstler/in von anderen Stilen beeinflusst ist. Diese Frage ist dahingegen sinnvoll, da Entwicklungen in der Malerei von Einflüssen geprägt sind und nicht per se entstehen (vgl. Gebhardt 2004). Durch dieses In-Beziehung-Setzen wird die hier vorgestellte Methode dem kunstdidaktischen Anspruch nach Kontextualisierung gerecht: „Lernen heißt [...] Erlernen von Kontexten, >>Lebenskontexten<<, und besonders das Erlernen der Gestaltung von Kontexten“ (Bering; Heimann; Littke; Niehoff; Rooch 2013: 17). Zudem entspricht sie der Forderung des fachlichen Curriculums der Schulen. Da heißt es, das Fach Kunst habe die Aufgabe bildorientiert zu arbeiten. Es soll nicht mehr nur das traditionelle Bildreservoir behandeln, sondern ebenso Bilder der Neuen Medien und der Zeitgenössischen Kunst. Diese Forderung wird im kompetenzorientierten Kunstunterricht als Bildkompetenz zusammengefasst, worunter Produktion, Rezeption und Reflexion verstanden werden (vgl. Bering; Heimann; Littke; Niehoff; Rooch 2013: 52f.). Die zu Beginn beschriebene didaktische Methode vereint alle drei Teilkompetenzen: Produktion durch die Kompositionsskizzen, Rezeption durch die Entschlüsselung der künstlerischen Strategie und Reflexion durch die Vergleiche der Stile.

Auch aus neurowissenschaftlicher Perspektive ist die didaktische Methode vertretbar:

In der Schule wird vor allem eine Form von Wissen vermittelt, nämlich die konzeptionelle Schriftsprache (vgl. Koch; Oesterreicher 1985: 18). Dieses abstrakt vermittelte Wissen entspricht nicht der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen. Die anderen beiden Formen von Wissen, das implizite sprachunabhängige und das bildliche Wissen werden an Schulen häufig vernachlässigt (vgl. Bering; Heimann; Littke; Niehoff; Rooch 2013: 68). Die didaktische Methode bietet sich auch hier an, da mit ihr Wissen primär über den bildlichen Zugang und sekundär über das abstrakte sprachgebundene Wissen in Kombination mit den Bildern vermittelt wird.

### Literatur

- Berger, Klaus (1980): Japonismus in der westlichen Malerei: 1860-1920. München: Prestel.
- Bering, Kunibert; Heimann, Ulrich; Littke, Joachim; Niehoff, Rolf; Rooch, Alarich (2013): Kunstdidaktik. 3., überarb. u. erw. Aufl. Oberhausen: Athena.
- Nesbitt, Judith (2008): Peter Doig: Anlässlich der Ausstellung; Schirn-Kunsthalle Frankfurt, Tate Gallery. Köln: DuMont.
- Fleck, Robert (2013): Die Ablösung vom 20. Jahrhundert: Malerei der Gegenwart. Wien: Passagen.
- Gebhardt, Volker (2004): Kunstgeschichte Malerei. 5. Aufl. Köln: DuMont.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf. 1985. „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld

von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.“ In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 15-43.

Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. 4., überarb. u. akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Ströter-Bender, (2012): Claude Monet: „Vielleicht verdanke ich es den Blumen, dass ich Maler geworden bin.“ Der Garten von Giverny. In: Ströter-Bender, Jutta [Hg.]: World Heritage and Arts Education. Ausgabe 5, Januar 2012, S. 77-84.

### **Abbildungen**

Abb. 1: Kompositionsskizze und Farbpalette zu Doigs „Figures in Red Boat“, 2005-`07, re. Kompositionsskizze zu Hiroshiges „Landschaft“, 1850. Anika Schediwy (2014)

Abb. 2: Kompositionsskizzen und Notizen zu Monets „Pappelreihen“, 1891 und „Die japanische Brücke“, 1899. Anika Schediwy (2014)

Abb. 3: Kompositionsskizzen und Notizen zu van Goghs „Sternennacht“, 1889. Anika Schediwy (2014)

Abb. 4: li.: Kompositionsskizze zu Munchs „Young Woman on the Shore“, 1896 und re.: Kompositionsskizze zu Doigs „Paragon“, 2004. Anika Schediwy (2014)

### **AutorIn**

Anika Schediwy studiert an der Universität Paderborn die Fächer Kunst und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien und Gesamt-

schulen. Sie ist als studentische Hilfskraft im Fach Kunst bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender u.a. als Tutorin für malpraktische Seminare tätig.

### **Kontakt**

anika.schediwy@gmx.de

### Architektur und Skulptur – „ArchiSkulptur“: ein Praxisseminar mit bildhauerischen Arbeiten an der Universität Paderborn

Ilona Glade im Gespräch  
mit Hubert Krawinkel

#### Zusammenfassung

Mit dem Ansatz „Design und Umweltgestaltung“ hat Prof. Hubert Krawinkel (Dipl.-Ing. Arch. BDA) ein breit angelegtes Projekt an der Universität Paderborn über viele Jahre etabliert, welches das Fach Kunst nachhaltig beeinflusst. Einerseits ergänzt und erweitert das angebotene Konzept die Inhalte und Methoden des Faches, andererseits fördert es die Entwicklung der noch kaum in der Schule praktizierten Architekturpädagogik und deren neuen Strukturen.

Die Studierenden des Faches Kunst haben im Wintersemester 2011/12 unter der Leitung von Prof. Hubert Krawinkel in dem Praxisseminar „Architektur und Skulptur – ArchiSkulptur“ die Möglichkeit erhalten, Architektur von einer ganz anderen Seite zu erfahren und damit Verknüpfungen zwischen Architektur, Skulptur, Kunst und ihrer Vermittlung herzustellen. Herr Prof. Hubert Krawinkel spricht über die ArchiSkulptur und über das Konzept des Seminars.



Abb. 1: Seminar vom Herrn Prof. Krawinkel an der Universität Paderborn. Foto: I. Glade (2011/12)

#### Vermittlungskonzept

*Herr Prof. Krawinkel, wie sind Sie auf die Idee gekommen, das Thema „ArchiSkulptur“ zum Thema eines Seminars für das Lehramt an der Universität Paderborn zu machen?*

**Prof. Krawinkel:** In der Schweiz hatte es eine Ausstellung mit ArchiSkulpturen gegeben, in der eine Zusammenfassung der vielen Kunstwerke dieser Richtung aus verschiede-

nen Epochen zu sehen war. Hierzu ist im Jahr 2004 auch ein Katalog erschienen, in dem dieses Thema behandelt wurde. Die Ausstellung gab die Anregung, mich mit dem Thema „ArchiSkulptur“ zu befassen. Zum Anderen habe ich mir die Frage gestellt, wie ich den Studierenden des Faches Kunst nahebringen kann, was Architektur vor allem in gestalterischer Hinsicht bedeutet. Diese StudentInnen haben Unterricht weder in Baukonstruktion noch in der Statik, noch in Wirtschaftlichkeitsberechnungen und auch nicht in Bautechnik. Daher ist das Thema „ArchiSkulptur“ interessant, bei dessen Vermittlung ich die Gestaltungsmittel der Architektur klar machen kann, ohne dass man sich mit einzelnen Konstruktionen, Funktionen und der Wirtschaftlichkeit des Bauens befassen muss.

*Beschreiben Sie doch bitte kurz die Ziele und die Fragestellung, die im Zentrum des Seminars standen.*

**Prof. Krawinkel:** Bei der Beschäftigung mit Architektur wurden bestimmte Fragen gestellt, die vorab im theoretischen Teil des Seminars herausgearbeitet wurden. So wurde diskutiert, was eigentlich Architektur ist und warum man sich mit der Architektur beschäftigt. Außerdem wurde nachgefragt, wie Architektur aufgebaut ist, wodurch sie bestimmt ist und was sie besonders in gestalterischer Hinsicht darstellt. Eine weitere Fragestellung war, in welchen Punkten sich die Architektur einer freien Skulptur nähert. [...]

### Zur ArchiSkulptur

*Herr Prof. Krawinkel, was bedeutet das Wort „ArchiSkulptur“? Warum „ArchiSkulptur“ und nicht nur einfach „Architektur“?*

**Prof. Krawinkel:** Das Wort „ArchiSkulptur“ ist ein Kunstwort, das im normalen Sprachgebrauch nicht vorkommt. Einerseits stellt

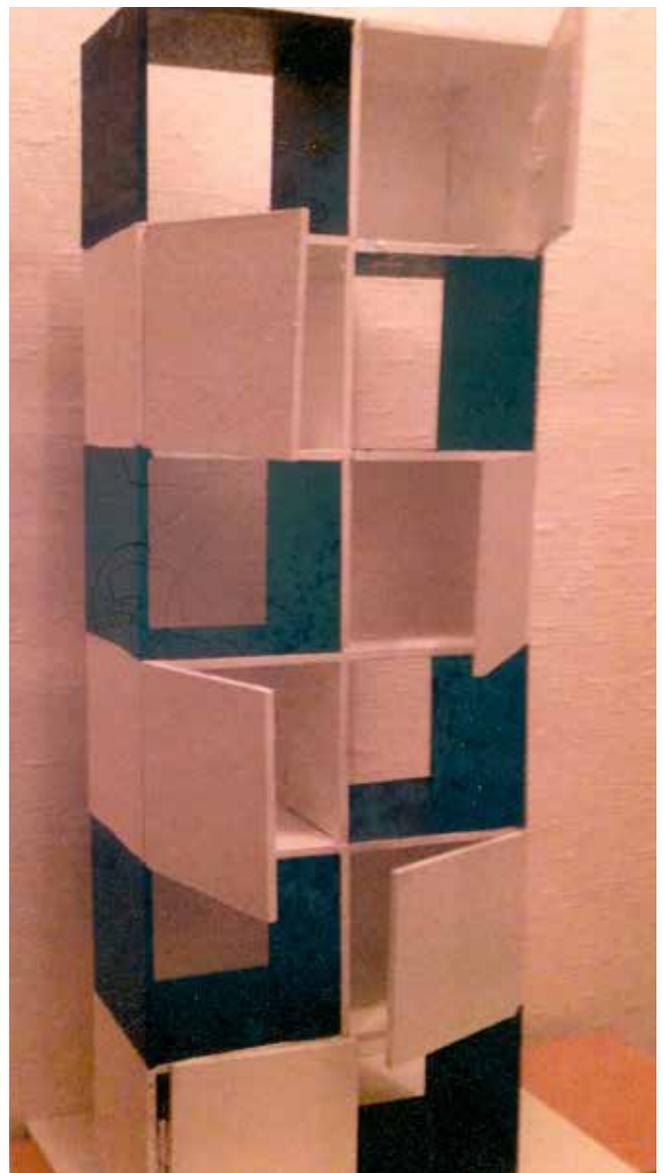


Abb. 2: „Turm“, Archiskulptur von Alexandre Ilievski.  
Foto: A. Ilievski (2011/12)

die ArchiSkulptur ein autonomes Gebilde dar, das mit der nutzbaren Architektur nichts zu tun hat, andererseits ist die Verbindung zwischen der ArchiSkulptur und der Architektur sehr eng. So entstehen in letzter Zeit in der Architekturszene immer mehr Bauten vorwiegend für öffentliche Zwecke wie Kirchen, Konzert- und Theatergebäude, Museen aber auch Wohnhäuser – bei denen eine freie skulpturale Form im Vordergrund steht, gegenüber städtebaulichen und konstruktiven Gesichtspunkten. Man kann somit sagen, dass Architektur in vielen Fällen selbst Skulptur ist.

*Sie meinen, dass die Architektur selbst Skulptur sei. Welche gemeinsamen Züge zwischen der Architektur und der ArchiSkulptur können Sie nennen?*

**Prof. Krawinkel:** Die Betrachtung der Architektur- und Plastikentwicklung über mehrere Jahrhunderte zeigt, dass sich die moderne Plastik ab Ende des Ersten Weltkrieges auf wesentliche Impulse aus der Architektur und deren Formgeschichte bezieht. Der Aufbau der ArchiSkulptur ist aus den Prinzipien der Architektur abgeleitet, die allerdings im Laufe der Architekturgeschichte wechseln: Mal steht das Volumen im Vordergrund, mal wird die Fläche intensiv behandelt, oder die Struktur beherrscht das Äußere des Gebäudes. Auch eine ArchiSkulptur besteht aus einem Volumen mit mehr oder weniger gegliederten Teilen, die miteinander in bestimmter Ver-

bindung stehen. Sie können weit nach außen ausgedehnt sein, sich mehr auf das Innere der Form konzentrieren oder sich auf eine Durchbrechung des Volumens beziehen. Da diese Elemente sowohl der Architektur als auch der ArchiSkulptur zugeordnet werden können, sind Überschneidungen zwischen den beiden sehr deutlich.

*Worin besteht der Unterschied zwischen der ArchiSkulptur und der Architektur? Wie kann man unterscheiden, dass es sich um ein architektonisches Gebilde und nicht nur um eine ArchiSkulptur handelt?*

**Prof. Krawinkel:** Der Unterschied besteht vor allem darin, dass Architektur kein autonomes Gebilde ist. Die Architektur schafft in der Regel einen Raum, der einer Funktion dient. Ausnahmen bilden hier, z. B., Denkmäler, die einerseits als Architektur gelten können, andererseits aber keinen Raum darstellen, der von Menschen genutzt wird. In der Architektur muss unbedingt die Funktion wie Bewohnbarkeit oder gewerbliche Nutzung erfüllt werden. Dieses ist gerade beim modernen Kirchenbau zu beobachten, bei dem das Gebäude selbst wie eine große Skulptur erscheint. Trotzdem handelt es sich hier um Architektur, bei der die Funktion miteinbezogen ist. Hierzu kann man die Lichtkirche in Osaka von Tadao Ando (1989) oder Santa Maria degli Angeli in Monte Tamaro von Mario Botta (1990-1996) zählen.

Bei den Skulpturen, die sich der Architektur

nähern, ist die Funktion vom Anfang nebensächlich bzw. sie wird überhaupt nicht verlangt. Die ArchiSkulptur besteht wie Architektur aus Volumen, dem Eindringen in das Volumen und einer Außenstruktur. Sie kann ebenfalls sichtbare Konstruktionen besitzen, die auf die Tragfähigkeit hinweisen. [...] Es gibt eine Reihe von Beispielen hierzu, wie der Monolith von Jean Nouvel, Colonne dé-veloppable de la victoire von Antonie Pevsner (1946), La colonne sans fin von Constantin Brancusi (1918) sowie die Konstruktion aus drei gleichen Kreisscheiben von Max Bill (1994).

*Welche Beispiele aus der Geschichte der Architektur sind bekannt, die auf eine starke skulpturale Durchformung hinweisen?*

**Prof. Krawinkel:** Hier kann man eine Menge von Beispielen anführen. Ich habe im Seminar nicht mit der romanischen, gotischen Architektur oder dem Barock begonnen, obwohl man auch aus jener Zeit Beispiele zitieren könnte, sondern mit einer Reihe von Beispielen aus der Revolutionsarchitektur am Ende des 18. Jahrhunderts. So hat der Architekt Étienne-Louis Boullée, der während der französischen Revolution gelebt hat, das Kenotaph für Isaac Newtons (1784) entworfen. Sein Entwurf ist ein Beispiel einer ersten Verwendung rein geometrischer skulpturaler Formen für ein Gebäude, das damit in der späteren Architekturentwicklung eine große Rolle gespielt hat. Für die Jugendstilzeit kann die Casa

Milà, La Pedrera (1905-1910), vom spanischen Architekten Antoni Gaudi, der mit plastisch durchgeformten Bauten gearbeitet hat, genannt werden. Andere Beispiele kommen aus der Zeit des Expressionismus: Das Goetheanum in Dornach von Rudolf Steiner (1924-1928) oder der Einseinsturm in Potsdam von Erich Mendelson (1920-1924), bei denen die plastische Gestaltung eines Gebäudes stark im Vordergrund steht, im Gegensatz zu konstruktiven und statischen Gesichtspunkten. Spätere Beispiele sind in den Kirchenbauten von Gottfried Böhm – vor allem die Wallfahrtskirche Neviges in Velbert – bekannt.

*Führt ArchiSkulptur von rationaler und funktionaler Architektur weg?*

**Prof. Krawinkel:** Wenn man die heutige Architekturszene mit all ihren Möglichkeiten sieht, dann haben wir manchmal Gebilde vor uns, die optisch mit rationaler oder funktionaler Architektur fast gar nichts zutun haben. Sie sind so frei von der Formung her, dass sie schon selbst als ArchiSkulptur bezeichnet werden können. Als Beispiele können hierzu der Grande Arche von Johann Otto von Spreckelsen (1982-1989) in Paris und der Swiss Re Tower von Foster&Partner (2003) in London genannt werden. So führt die Beschäftigung mit der archiskulpturalen Form mit Sicherheit nicht von der rationalen oder funktionalen Architektur weg.

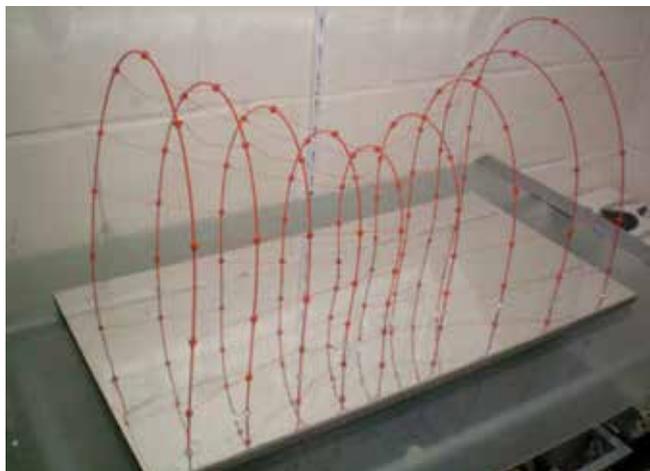


Abb. 3: „Rote Spiegelung“, Archiskulptur von Sophia Maria Kober. Foto: S. M. Kober (2011/12)

### **Anregungen zur Vermittlung der ArchiSkulptur**

*Warum ist die Beschäftigung mit der ArchiSkulptur in die Schule sinnvoll?*

**Prof. Krawinkel:** Wir nehmen ein Stück Knetgummi oder Ton in die Hand und formen es. Entsteht daraus schon eine künstlerisch gestaltete Form? – Wohl kaum. Wenn ich aber unter bestimmten Prinzipien daran arbeite, dann weiß ich, wie sich eine Form zusammensetzt, welche Proportionen sie haben muss, welche Differenzierungen sie haben darf. Dieses ist möglich, anhand der ArchiSkulptur zu lernen. Das skulpturale Gebilde erzeugt einen funktionslosen Raum, der sich in einem kleinen übersehbaren Maßstab umsetzen lässt und mit dem man wesentlich leichter experimentieren kann. Es handelt sich hier weder um Funktion oder Konstruktion der Architektur noch um ihre Ausführungstechnik. Sowohl für die Studierenden

als auch für die SchülerInnen ist es spannend, sich mit einer solchen Form ohne zusätzliche Verantwortung für Funktion und Konstruktion zu beschäftigen.

[...] Dadurch führt Beschäftigung mit der ArchiSkulptur zunächst zur Entfaltung der Fantasie und zur Freiheit in der Schöpfung. Im Weiteren führt Beschäftigung mit der ArchiSkulptur zu einer Bereicherung der architektonischen Form allgemein, wodurch die Entwicklung der Architektur nur gewinnt. [...]

Für SchülerInnen ist es wichtig, das Wesen eines Raumes, einer Form oder vorhandenen Bauteils bereits in der Schule zu erfahren. Das ist aber nicht nur für die künstlerische Entwicklung, sondern auch für das tägliche Leben bedeutend. [...]

*Mit welchen Übungen empfehlen Sie in der Schule anzufangen?*

**Prof. Krawinkel:** Von den SchülerInnen sind stereometrische Körper, wie Kubus oder Pyramide, bei denen es wenige Determinanten gibt, am einfachsten als plastische Formen zu erfassen und zu verstehen. Sie können beginnen, diese verstehbaren Körper zu bearbeiten. So wäre es möglich, Kubus oder Pyramide durch Addition mit weiteren Körpern zu ergänzen oder umgekehrt – sie auszuhöhlen, bis schließlich die ursprüngliche Form nur noch durch die Ecken oder Kanten wahrnehmbar bleibt. Die SchülerInnen können auf diese Art und Weise aus dem übersichtlichen Körper

immer weiter differenzierte und komplizierte Formen entwickeln. Dieser Werdegang, der auch im Seminar gemacht wurde, führt zur Entstehung sehr interessanter ArchiSkulpturen.

*Welche Materialien empfehlen Sie für die ArchiSkulptur-Modelle, die für den Kunstunterricht in der Schule geeignet sind?*

**Prof. Krawinkel:** [...] Für die Jugendliche sind Materialien interessant, die leicht zu bearbeiten sind. Hierzu kann ich z. B. Wellkarton empfehlen, bei dem sich zwischen Schichten in der Art einer Welle geformtes Papier befindet. Dieses Material ist stabil, hält seine Form und ist leicht zu bearbeiten. Schichtet man es aufeinander, bekommt man automatisch eine architektonische Struktur. Es kann daraus etwas entstehen, was auf die Architektur hindeutet. Die Umsetzung der Ideen in ein räumliches Gebilde kann mit unterschiedlichsten Materialien wie KAPA-Line Platten oder Drahtgeweben erfolgen. [...]

*Wie kann man während der Vermittlung der Architektur Anknüpfungspunkte mit der eigenen Umgebung der SchülerInnen herstellen?*

**Prof. Krawinkel:** Die Lehrkräfte können den Heranwachsenden Aufgaben stellen, z. B. Architekturbeispiele in der Umgebung zu finden und zu benennen. Die Betrachtung kann nicht unbedingt ein ganzes Gebäude, sondern auch seine einzelnen skulpturalen Elemente betref-



Abb. 4: „ArchiSkulptur“ von Miriam Nowak.  
Foto: M. Nowak (2011/12)

fen. Solche Beispiele sind gut zu erkunden, zu beschreiben, zu zeichnen oder zu skizzieren. Man kann die SchülerInnen bitten, ihre direkte Umgebung zu erkunden, vielleicht ihr eigenes Haus oder Zimmer auszumessen. Je nach Zielsetzung und Alter der Schüler und Schülerinnen wäre es möglich, mit ihnen zu einem Platz in der Stadt zu gehen und zu fragen, welche baulichen Elemente der Platz bildet, was in seinem Zentrum steht oder aus welchen Gründen dort überhaupt ein Platz gebildet wurde. In Paderborn könnte es der Marienplatz, der Domplatz oder der Platz am

Bogen sein. Es gibt viele Möglichkeiten, vorhandene Stadträume und -plätze zu betrachten. So kann eine Exkursion zur Stadterkundung helfen. [...]

*Herr Prof. Krawinkel ist das Thema „ArchiSkulptur“ Ihrer Meinung nach leicht von Heranwachsenden zu verstehen?*

**Prof. Krawinkel:** Meiner Meinung nach ist die ArchiSkulptur leichter zu verstehen als manche freien Skulpturen. Bei der Besichtigung einer Ausstellung, z. B. der „DOCUMENTA“, sind manche skulpturalen Elemente für mich schwerer zu verstehen als eine ArchiSkulptur. Die ArchiSkulptur lässt sich auf rationale Grundlagen zurückführen, die man erklären und nachweisen kann. Dadurch entsteht ein leichter Zugang zu dieser Art von Kunstwerken. Außerdem kann man eine architektonische Form im alltäglichen Umfang, etwa bei einem Stadtspaziergang, wiedererkennen – selbst wenn sie in einer anderen Form auftaucht.

*Können Sie den Studierenden und Lehrenden Tipps geben, auf was man besonders bei der Vermittlung des Themas „ArchiSkulptur“ in den Schulen achten sollte?*

**Prof. Krawinkel:** Die SchülerInnen wissen gar nicht so recht, was sie zur Architektur sagen sollen. Sie ist etwas Alltägliches, mit dem man sich offensichtlich nicht auseinandersetzen hat. Vielleicht wohnen sie gerne in einem Haus, sie finden die Farbe Rot am

Haus nicht so schön wie die Farbe Weiß – das aber gehört nur nebenbei zur Grundlage der Architektur. Da Architektur von Menschen so wenig hinterfragt wird, können einige Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Themas „ArchiSkulptur“ entstehen.

Ich habe in den Seminaren beobachtet, dass einige Studierende sehr stark durch die Bildwelt des Fernsehens, der Presse oder anderer Veröffentlichungen beeinflusst sind. Obwohl Graffiti und Comikbilder interessant sind, führen sie nicht zu Auseinandersetzung mit der Gestaltung. Um eine vertiefte Betrachtung vom Wesentlichen her zu entwickeln, muss man als Lehrender der Architektur die Jugendlichen von dieser Bildwelt abbringen, weil eine Beschäftigung mit der Gestaltung eine Konzentration auf grundlegende Vorgaben erfordert.

Als Lehrender muss man in die Tiefe der Architektur gehen, um ihre Grundlagen zu vermitteln. Man muss die Lernenden über etwas nachdenken lassen, sie durch Fragen oder Vorträge zur Entwicklung eigener Fragestellung anregen, die schließlich zum individuellen schöpferischen Ausdruck kommen.

*Herr Prof. Krawinkel, ich bedanke mich für das Gespräch.*

Wenn Sie das vollständige Interview lesen möchten, nehmen Sie bitte Kontakt mit der Autorin auf.

### Literatur

Brüderlin, Markus (2004): ArchiSkulptur. Dialoge zwischen Architektur und Plastik vom 18. Jahrhundert bis heute. Riehen/Basel: Fondation Beyer, Hatije Cantz Verlag.

Prina, Francesca; Demartini, Elena (2005): Atlas Architektur. Geschichte der Baukunst. (Italienische Originalausgabe: Grande Atlante dell'Architettura. Electa 2005) München: DVA.

Zeier, Franz (1993): Papier: Versuche zwischen Geometrie und Spiel. 3. Aufl., Bern [u.a.]: Haupt.

### Abbildungen

Abb. 1: Seminar von Herrn Prof. Krawinkel an der Universität Paderborn. Foto: Ilona Glade (2011/12)

Abb. 2: „Turm“, Archiskulptur von Alexandre Ilievska aus dem Seminar von Prof. Krawinkel. Foto: Alexandre Ilievska (2011/12)

Abb. 3: „Rote Spiegelung“, Archiskulptur von Sophia Maria Kober aus dem Seminar von Prof. Krawinkel. Foto: Sophia Maria Kober (2011/12)

Abb. 4: „ArchiSkulptur“ von Miriam Nowak aus dem Seminar von Prof. Krawinkel. Foto: Miriam Nowak (2011/12)

**Angaben zu Herrn Prof. Hubert Krawinkel** (Dipl.-Ing. Architekt BDA), Jahrgang 1934, Brakel Kreis Höxter, 1975 Berufung zum Professor für Entwurf und Baukonstruktion an die Gesamthochschule Paderborn (Abteilung Höxter), 1989 bis 2002 Professor im Fachbereich Kunst, Musik, Gestaltung der Univer-

sität-GH Paderborn, Aufgabenschwerpunkte: Architektur und Umweltgestaltung, Design, Räumliche Darstellung. Architektonische Werke: das Gästehaus Jenny Aloni, P- und H-Gebäude der Universität Paderborn, das Studentische Wohnen am Südring, Universitäts-Kindertagestätte.

### Kontakt

[h.u.u.krawinkel@gmx.de](mailto:h.u.u.krawinkel@gmx.de)

### AutorIn

Dr. Ilona Glade, 1988-94 Kunstakademie für Malerei, Bildhauerkunst u. Architektur in Sankt-Petersburg; Qualifikation „Architekt und Gestalter“; Forschungsfeld: Zum kulturellen Phänomen der Kammine; Architekturvermittlung.

### Kontakt

[ilona.glade@gmx.de](mailto:ilona.glade@gmx.de)

### **Klaus Hübner: „Wer rettet die UNESCO?“**

**Sarah Kass**

#### **Zusammenfassung**

In seinem Buch „Wer rettet die UNESCO?“ reflektiert Hübner die finanzielle Situation der UNESCO seit der Zahlungsverweigerung der Pflichtbeiträge der USA und Israel nach der Aufnahme Palästinas als Vollmitglied und zeigt Schwierigkeiten und Perspektiven auf.

#### **Abstract**

In his book „Wer rettet die UNESCO?“ Hübner reflects the financial situation of UNESCO since the payment refusal of the compulsory contributions of the USA and Israel after the admission of Palestine as a full member and indicates difficulties and perspectives.

#### **Wer rettet die UNESCO?**

Nicht nur aus traurigem aktuellen Anlass lohnt es sich, über ein Buch zu sprechen, das von Palästina, dem Verlust des Stimmrechts Israels und der USA, und der Rettung der UNESCO handelt.

In seinem Buch „Wer rettet die UNESCO?“ reflektiert Klaus Hübner die aktuelle Situation der UNESCO und zeigt Schwierigkeiten und Perspektiven auf. Klaus Hübner ist seit 1971 Mitglied der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK). In dieser Zeit war er von 1982 bis

2010 Mitglied des Vorstands, 1989 bis 1998 Vize-Präsident sowie von 1998 bis 2002 Präsident der DUK.

Anlass für dieses Werk war der, durch ein Gesetz gerechtfertigte Zahlungsstopp des Pflichtbeitrags der USA an die UNESCO aufgrund der Aufnahme von Palästina als Vollmitglied der UNESCO. Diese wurde im Oktober 2011 mit der notwendigen Zwei-Drittel-Mehrheit beschlossen. Vierzehn Länder, darunter auch Deutschland, stimmten dagegen. Der Beitrag der USA machte etwa ein Fünftel des Gesamthaushalts aus, was rund 60 Millionen Euro entspricht und die UNESCO in erhebliche finanzielle Schwierigkeiten stürzte. Israel schloss sich den USA an. Beide Länder verloren als Folge Ende 2013 ihr Stimmrecht in der UN-Kulturorganisation.

Ein von der Generaldirektorin eingerichteten Notstandsfonds konnte der UNESCO nicht aus der Finanzkrise helfen, da kein einziger EU-Staat einen freiwilligen Beitrag geleistet hat. Ein Vorschlag Hübners, kurzfristig einen Darlehensfonds einzurichten, sei schweigend ignoriert worden. Seit 2012 müssen somit sämtliche Haushaltspläne der UNESCO um rund 30 Prozent und alle Programm-Aktivitäten um etwa 50 Prozent reduziert werden.

Hüfner fordert in seinem Buch, Geschichte lebendig zu machen, „Welterbestätten mit den Gütern des immateriellen Kulturguts und des Weltdokumentenerbes aufs engste zu verknüpfen“ sowie Integration statt Konkurrenz für die Vertiefung und Erweiterung des Verständnisses für das Weltkulturerbe. Er fordert weiterhin ein Mitsprache- und Gestaltungsrecht für die Zivilbevölkerung (Hüfner 2013: 51).

Hüfners Werk bereichert und belebt nicht nur die Welterbediskussion, sondern bietet auch eine Auseinandersetzung mit der politischen Situation in Nahost.

Aktuell: Im Juni 2014 wurde die Kulturlandschaft von Battir (Palästina) als „Land der Oliven und des Weins“ auf die Liste der Welterbestätten der UNESCO aufgenommen.

### **Literatur**

Hüfner, Klaus (2013): Wer rettet die UNESCO?, Berlin. Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur.

### **AutorIn**

Dr. Sarah Kass promovierte im Bereich der Erinnerungskultur an der Universität Paderborn bei Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender mit dem Schwerpunkt auf historischen Kinderzeichnungen und ist zurzeit dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

2014 gründete sie das Deutsche Institut für Erinnerungskultur.

[www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de](http://www.deutsches-institut-fuer-erinnerungskultur.de)

### **Kontakt**

[contact@sarah-kass.de](mailto:contact@sarah-kass.de)

[sarah.kass@uni-paderborn.de](mailto:sarah.kass@uni-paderborn.de)

### Kulturerbe: Die russische und sowjetische Bahnhofsarchitektur

Jutta Ströter-Bender



Links: Abb. 1: Der Projekt-Manager der Forschungs- und AutorInnengruppe: Dimitrii Ablin stellt auf der Frankfurter Buchmesse (10/2014) das Gemeinschaftswerk zur Geschichte der russischen Bahnhofsarchitektur vor.

Rechts: Abb. 2: Der Fernbahnhof Moskwa-Smolenskaja (eröffnet 1870). Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

Das im wahrsten Sinne des Wortes bahnbrechende Werk bzw. Bildalbum widmet sich mit opulentem, weitgehend bisher kaum zugänglichen Bildmaterial (Fotografien, Entwürfen, Zeichnungen, Skizzen), vieles davon zum ersten Mal veröffentlicht, der Geschichte der Eisenbahnarchitektur in Russland und der ehemaligen Sowjetunion. Es veröffent-

licht Quellen des State Museum of Architecture, AV Shchuseva (MUAR), des russischen Staatsarchives (RSHA) und des Zentralmuseums für Eisenbahnverkehr (TSMZHT). Das Buch stellt die Projekte und Entwürfe von Eisenbahnkonstruktionen von bedeutenden und berühmten Architekten wie AV Schusev, IA Fomin, AN Dushkin, VA Shuko, II Rerberg,

## VIII. Rezensionen

VK Oltarzhevsky Brüder LA, VA und AA Vesnins, KS Alabyan, AI Baranskii und vielen anderen vor. Die Projektvorstellungen werden von kunstwissenschaftlichen Kommentaren und ergänzenden Fotografien begleitet.

Der Band öffnet ein neues Verständnis für die Geschichte der russischen Eisenbahnarchitektur und für das damit verbundene einzigartige Kulturerbe an Architekturen und Verkehrswegen. Er vermittelt ebenso eine erweiterte Sichtweise der Topographie und Stadtentwicklung von Moskau. Die Entwicklung des Bahnwesens, seiner Zentralstationen und ihrer Verbindungen in die entferntesten Winkel des Landes schufen die wesentlichen Voraussetzungen für die Modernisierung des Landes, für die Entstehung und das Wachstum von neuen Stadtvierteln der Hauptstadt wie auch von neuen Städten insgesamt. Schon frühzeitig gingen die Bahnhöfe in die Geschichte der Literatur und in die Motivwelten von Kunstwerken ein. Nicht nur die Bahnhofsstationen, sondern auch die Wassertürme, Steuerstationen, Weichen, Signale und ebenso die Verkehrssysteme wurden zum Ausdruck von untrennbaren Architektur- und Ingenieursleistungen.

In zentralen Kapiteln widmet sich der Band auch den reichen Stilentwicklungen in der Geschichte der Eisenbahn- und Bahnhofsarchitektur, ihren Innovationen in der Konstruktion und im Design. Der Hauptteil des Buches ist



Oben: Abb. 3: Der Kopf- und Fernbahnhof Moskwa-Passaschirskaja (erbaut 1851). Unten: Abb. 4: Prachtvoll ausgeschmückte Moskauer Metro-Station Komsomolskaya-Koltsevaya (eröffnet 1952).

Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

dem bis heute bedeutenden und gut funktionierenden Moskauer Eisenbahnknotenpunkt gewidmet – einem zentralen Komplex in der Region Moskau für den Großteil des Passagier- und auch des Frachtverkehrs. Der Moskauer Eisenbahnknotenpunkt mit neun Bahnhöfen ist einer der größten in der Welt. Daher erhielten die Bahnhöfe des Landes durch ihre

politische Führung (in der Zarenzeit wie in der Epoche der Sowjets) eine besondere Aufmerksamkeit, um durch ihre Technologie, ihren Glanz und ihre Pracht die kulturellen wie technologischen Leistungen der Nation zu verdeutlichen. In einem abschließenden Kapitel widmet sich der Band auch der kaum erforschten Geschichte der russischen Kinderreisbahnen (mit einer Spurweite von 750 mm), die mit eigenen Bahnhöfen in zahlreichen Städten etabliert wurden, und die bis heute explizit die sowjetische Tradition der Erziehung von Kindern für ein Interesse an Berufen im Eisenbahn- und Ingenieurwesen weiterführen. Bedauerlicherweise werden aber in dem reich illustrierten Werk die Schattenseiten des Eisenbahnwesens im Rahmen der Militärgeschichte und des Straflagerwesens nicht weiter aufgegriffen.

Insgesamt jedoch liegt hier eine Grundlagenforschung vor, welche die Legitimation eines nationalen Antrages für ein mögliches UNESCO-Welterbe: Moskauer Bahnhöfe und Eisenbahnnetze deutlich fundieren könnte. Eine rasche Übersetzung des Buches aus dem Russischen wäre mehr als wünschenswert.

### **Rezension des Buches**

Архитектурное путешествие. Из Москвы по железной дороге

### **Автор**

Авторы статей и комментариев: Елена Желудкова, Константин Михайлов, Юрий



Abb. 5 und 6: Die Fernbahnhöfe: Moskwa-Jaroslawskaja (eröffnet 1862), oben. Moskwa-Kasanskaja (eröffnet 1862), unten. Fotos: J. Ströter-Bender (2014)

Егоров, Екатерина Пачина,  
Мария Седова, Александр Фролов

### **Год издания**

2014

### **ISBN**

978-5-905826-03-0

### **Переплет**

Твердый  
составной  
тканевый  
переплет

Elena Borisova (Hg.), Elena Zheludkova, Konstantin Mikhailov, Juri Jegorow, Catherine Pacino, Maria Sedow, Alexander Frolov (AutorInnen) (2014): Architektonische Reise. Von Moskau mit der Bahn. Album-Projekte, Skizzen und Fotografien. Moskau: Studio 4+4. ISBN: 978-5-905826-03-0. [www.oldtale.com](http://www.oldtale.com)

### **Abbildungen**

Abb. 1: Der Projekt-Manager der Forschungs- und AutorInnengruppe: Dimitrii Ablin stellt auf der Frankfurter Buchmesse (10/2014) das Gemeinschaftswerk zur Geschichte der russischen Bahnhofsarchitektur vor. Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

Abb. 2: Der Fernbahnhof Moskwa-Smolenskaja (eröffnet 1870). Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

Abb. 3: Der Kopf- und Fernbahnhof Moskwa-Passaschirskaja (erbaut 1851). Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

Abb. 4: Prachtvoll ausgeschmückte Moskauer Metro-Station Komsomolskaya-Koltsevaya (eröffnet 1952). Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

Abb. 5, 6: Die Fernbahnhöfe: Moskwa-Jaros-

lawskaja (eröffnet 1862) und Moskwa-Kasanskaja (eröffnet 1862). Foto: Jutta Ströter-Bender (2014)

### **AutorIn**

Jutta Ströter-Bender, Hochschullehrerin, lehrt seit 2000 Kunst, Didaktik, Malerei und Kulturerbe-Vermittlung am Institut Kunst, Textil und Musik, Universität Paderborn. Kooperation mit UNESCO-Welterbestätten und der Deutschen UNESCO-Kommission. Seit 2008 Gründungsmitglied der bundesweiten Forschungsgruppe und des Arbeitskreises World Heritage Education (WHE). Zahlreiche Veröffentlichungen zum Kulturerbe wie zur interkulturellen Kunstpädagogik. Seit 2009 Gründerin und Herausgeberin der Internet-Zeitschrift „World Heritage and Arts Education“. Initiatorin des Museumskofferprojektes für das Welterbe, Ausstellungen mit Studierenden im In- und Ausland. Aktuelle Forschungen zur Erinnerungskultur mit dem Projekt Remember 1914-1918.

### **Kontakt**

[stroeter@zitmail.uni-paderborn.de](mailto:stroeter@zitmail.uni-paderborn.de)

### **„Kuba-Kunst. Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart“ von Beate Talmon de Cardozo**

**Nina Hinrichs**

Die an der Universität Paderborn im Jahr 2009 vorgelegte Dissertation „Kuba-Kunst. Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart“ von Beate Talmon de Cardozo, erschienen im Tectum Verlag in der Reihe „Kunst. Vermittlung. Kulturelle Bildung“, eröffnet neue Zugänge zu Positionen von Künstlerinnen, die ihr Wirkungsfeld in Kuba besitzen.

Bei der Künstlerinnenauswahl werden exemplarisch sowohl berühmte Frauen, deren Werke bis heute große Würdigung erfahren, bis hin zu in Vergessenheit geratene Künstlerinnen berücksichtigt. Ebenso werden unterschiedliche künstlerische Gattungen herangezogen. Somit wird ein breites Überblicksspektrum von künstlerischen Positionen von der Kolonialzeit bis in die Gegenwart dargelegt. Die Zeitspanne wurde in Bezug auf die Zulassung der ersten Künstlerinnen an der Akademie San Alejandro in Havanna im Jahr 1879 bis hin zur Gegenwartskunst gewählt. Es wird analysiert, inwieweit sich die gesellschaftlichen, kulturellen und politi-



Abb. 1: Cover zu: Beate Talmon de Cardozo „Kuba – Kunst: Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart“

schen Veränderungen auf die künstlerischen Entwicklungen der Frauen auswirkten. Dabei werden sowohl die Voraussetzungen für die künstlerische Entfaltung der Frauen betrachtet sowie die Auswirkungen auf deren Werkinhalte. Die Frage nach Repräsentationsformen von Weiblichkeit wird ebenfalls aufgeworfen. Die Untersuchung erfolgt anhand exemplarischer Werke. Es wäre schön, differenzierte Darstellungen der einzelnen Künstlerinnen und ihrer Werke zu erhalten, da dadurch ein tiefergehendes Bild der jeweiligen Künstlerin und ihrer Entwicklung ermöglicht wäre. Jedoch kommen zeitgenössische Künstlerinnen in Form eines Leitfadeninterviews zu Wort, in dem Fragen nach der Bedeutung der Frau in der kubanischen Kunstszene erörtert werden.

Die Arbeit besitzt angesichts heutiger Genderdiskurse große Bedeutung, da die Würdigung und Darstellung von weiblichen künstlerischen Positionen in Kuba, in dieser Weise noch nicht erfolgt ist. Somit kann diese Studie als Basis für weitere Forschungen dienen.

### **Abbildungen**

Abb. 1: Cover zu: Beate Talmon de Cardozo Kuba – Kunst: Die Frau im Fokus künstlerischen Schaffens vom Ende der Kolonialzeit bis zur Gegenwart, Tectum Verlag 2010

### **AutorIn**

Dr. Nina Hinrichs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn.

### **Kontakt**

nina-hinrichs@t-online.de

### Joan Hernández Pijuans: „Raum der Natur“

Matea Cubelic

#### Zusammenfassung

Das Thema dieses Artikels ist einer der bekanntesten spanischen Künstler: Joan Hernández Pijuan und seine besondere Art und Weise, die spanischen Landschaften darzustellen. Die Mittel seiner Kunst werden in diesem Artikel behandelt. In seinen Werken lässt er die Landschaften näher erscheinen. Sein Fokus liegt dabei auf reduzierten Formen, welche er

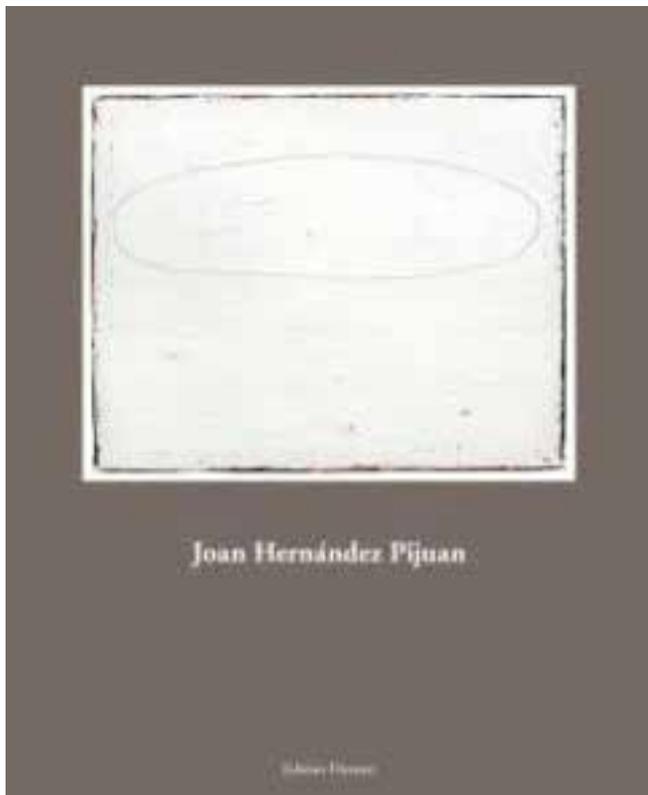


Abb.1: Joan Hernández Pijuan (2014): Katalog der Ausstellung. Gemeinfrei.

auf einen einfachen, leeren Hintergrund akzentuiert.

Diese sich im Hintergrund befindende Leere erzeugt dabei die für Joan Hernández Pijuan wichtige Landschaftsdimension. Sowohl durch seine eigene Definition von Leere als auch durch die Farben und Formen, die er benutzte, zeigt er, dass weniger mehr sein kann. Diese Faktoren machen ihn so besonders für die Geschichte der abstrakten Kunst.

Seine einfache Technik transportiert die Schönheit der Natur und bringt den Betrachter dazu, seine eigene Fantasie auf Leinwand zu projizieren, wodurch ihm der unendliche Landschaftsraum näher gebracht wird.

#### Abstract

The subject of this article is one of the most famous spanish artists: Joan Hernández Pijuan and his way of presenting the spanish landscapes. The medium of his art will be discussed in this article. In his paintings he wanted the landscapes to appear closer and approachable. His main focus lied on reduced forms, which he accentuated with an empty, blank background. This emptiness was used as an instrument to create a specific dimension of the landscapes. Due to his own definition of

emptiness as well as specific colors he used, he showed us that less is more. Those factors are what makes him so attractive to the history of abstract art. His simple technique transported the beauty of nature and forced the viewer to use his imagination and feel the infinite space of the landscapes. Both, the distance and the close and approachable perspective produce intimacy and openness in the scenery.

### **Inhalt**

*„Das eigentliche Problem war – und ist es noch – einen Raum zu finden, der der wahre Darsteller des Bildes ist. Ich würde sagen, es wäre der offene Raum einer belebten Landschaft und nicht der nachahmende Raum mit Figur und Grund, mit anderen Worten ein Raum als lebendiger Bestandteil des Bildes und nicht als Hintergrund, vor den man dann irgendetwas hinsetzt.“*

(Pijuan, 1993: 15)

Die, die ihn kennen sind begeistert und die, die es nicht tun, haben einiges nachzuholen! Joan Hernández Pijuan lautet der Name eines renommierten Künstlers, der 1931 in Barcelona geboren wurde und dort im Dezember 2005 verstarb, jedoch tiefe Spuren der Lebendigkeit hinterließ. Er zählt zu den bedeutendsten Vertretern der zeitgenössischen spanischen Kunst, nahm unter anderem an der Biennale 1960, 1970 und zuletzt 2005 teil. Seine Kunst ist geprägt von den Landschaften Spaniens, insbesondere der kargen Um-

gebung seiner Heimat Kataloniens, zeigt aber keine naturalistischen Darstellungen, sondern stark reduzierte, vereinfachte Formen, die er auf Leinwand und Papier überträgt, um dem Betrachter den intimen Raum des Landschaftslebens vor Augen zu führen. Pijuan gibt seinen Bildern Raum zum Atmen und erweckt sie damit zum Leben; indem er zum einen eine intime Beziehung zwischen reduzierten Formen und Linien schafft und zugleich eine Raumlanschaft erzeugt, die von viel Platz und Leere bestimmt ist und so viel Aussage trifft, dass die Landschaft so weit weg wirkt und doch so nah ist. Dies öffnet einen Blick in die Unendlichkeit der Leere. Was jedoch ist es, was den Künstler noch bewegt, um seine Werke zum Leben zu erwecken? Es ist das Konzept der Leere im Raum. Seine Bilder sind rhythmisch aus feinen Texturen, Strichlagen und geometrische Figuren aufgebaut – „als ginge ein Windhauch über ein Ährenfeld“ (Pijuan, 2002: 15), wodurch noch ein intensiverer Zugang zum Raum geschaffen wird.

Durch verschiedene Formate, Techniken, Linien und Formführungen wird die vielfältige Beschäftigung Pijuan mit dem Landschaftsraum verdeutlicht, von der Hinwendung zum intimen bis hin zum offenen Raum. Die Leere, die dabei transportiert wird, erklärt der Künstler mit folgenden Worten:

*„Es ist der Wert der Leere als Element der Zeichnung, welcher diese ausmacht, und sie wiederum, die Zeichnung ist es, die mich lehrt, diesen Raum darzustellen. Und als Ganzes gesehen, lehrt sie mich zu sehen, reinigt meinen Blick und verleiht mir das Gefühl im Sehen.“*

(Pijuan, 2002: 23)

Pijuan ermutigt den Betrachter durch Beobachten des Kunstwerks zu meditieren und seine eigenen, fantasievollen Eindrücke und Assoziationen des Landschaftslebens auf das Gemälde zu projizieren, wodurch eine wesentlich intensivere und vielfältigere Landschaft entsteht, als man sie mit Farbe und Form jemals zum Ausdruck bringen könnte. Es ist das Zusammenspiel von Künstler und Betrachter, das eine wesentliche Rolle spielt, um die Schönheit seiner Landschaften zu verstehen.

Zeit seines Lebens beschäftigte den Künstler die Beziehung des Kunstwerks zum Raum. Dabei spielte für ihn die Autonomie des Raums gegenüber seinem Inhalt immer eine vordergründige Rolle. Gerade in seinem Raumverständnis bewegt er sich abseits zeitgenössischer Kunstströmungen. Er grenzt sich von naturalistischen Darstellungen ab und sieht den Raum als autonomes Element der wahren Darstellung.

Am besten verstehen wird man es jedoch, wenn man sich direkt mit seinen Werken

konfrontiert. Einen guten Überblick und die Auseinandersetzung mit dem Künstler und seinen Landschaften bietet der von Peter Dittmar herausragende Katalog, der anlässlich der Ausstellung „Joan Hernández Pijuan“ in der Galerie Dittmar, Berlin, April bis Juni 2014 erschien und bietet dem Interessierten aufgrund der vielen aufgeführten Werke die Möglichkeit, den Künstler und sein Fühlen kennenzulernen.

### **Literatur**

Joan Hernández Pijuan (2014): Katalog der Ausstellung April bis Juni 2014. Galerie Dittmar, Berlin.

### **Internetquellen**

<http://www.artnet.de/k%C3%BCnstler/joan-hern%C3%A1ndez-pijuan/daurat-a-GUwH4u8J2Gxla8bBYnKCqQ2> (5.7.2014.)

### **Abbildungen**

Abb.1: Joan Hernández Pijuan (2014): Katalog der Ausstellung April bis Juni 2014. Galerie Dittmar, Berlin. Gemeinfrei.

### Paderborner Wissenschaftlerin gründet „Deutsches Institut für Erinnerungskultur“

Eva Capell



Abb. 1: Grafik: Institutslogo.

*„Those who cannot remember the past are condemned to repeat it.“* („Wer sich nicht an die Vergangenheit erinnern kann, ist dazu verdammt, sie zu wiederholen.“)

George Santayana (1863-1952)

#### **Zusammenfassung**

Fast 70 Jahre nach Kriegsende: Der Verlust der letzten Zeitzeugen, die Jugendlichen von ihrem Schicksal berichten können, stellt nicht nur Pädagogen vor eine besondere Herausforderung. Wenn diese eindringlichste und nachhaltigste Form der Geschichtsvermittlung aus erster Hand, die sogenannte „oral history“ verloren geht, besteht der dringende Bedarf einer anderen Möglichkeit der nachhaltigen Geschichtsvermittlung mit besonders hohem qualitativen Wert. Aus diesem

Grund wurde das „Deutsche Institut für Erinnerungskultur“ gegründet, das in Kooperation mit international führenden Pädagogen und Historikern ein breites Spektrum an Bildungsangeboten vorstellt, das in Form von Vorträgen und Workshops für unterschiedlichste Zielgruppen individuell gebucht werden kann.

#### **Abstract**

Nearly 70 years after end of the war: The loss of the last contemporary witnesses, who can report youngsters about her destiny, puts not only pedagogues before a special challenge. If this most urgent and most lasting form of the historical mediation gets lost directly, so-called „oral history“, the urgent need of another possibility of the lasting historical mediation with especially high qualitative value exists. That's why the „German institute of reminiscent culture“ was founded which introduces in cooperation with international leading pedagogues and historians a wide spectrum of educational offers which can be booked in the form of talks and workshops for the most different target groups individually.

### **Angebot**

Aufgrund der immer heterogener werdenden Schulklassen und Lerngruppen ist es wichtig, kulturelle, soziale und intellektuelle Grenzen zu überwinden.

Das Deutsche Institut für Erinnerungskultur stellt daher verschiedene Bildungsangebote vor, die alle Bereiche berücksichtigen und vordergründig auf eine Gedenkstättenfahrt an den Ort vorbereiten, der zum Synonym des Holocaust wurde: Auschwitz.

Das Angebot besteht aus unterschiedlichen Vorträgen und Workshops, die so konzipiert sind, dass sie sich an den Lehrplänen des Schulministeriums NRW für drei Schulformen orientieren.

### **Hintergrund**

Die Internationale Holocaust-Konferenz vom Januar 2000 in Stockholm war der „Gründungsakt einer transnationalen Erinnerungskultur“ (Welzer 2010). Seitdem ist der Völker-



Abb. 2: „Rampe“ in Auschwitz-Birkenau. Foto: S. Kass (2013)

mord an den Juden zu einem gemeinsamen Bezugspunkt der europäischen Erinnerungskultur und eine wichtige Deutungskategorie für Europa geworden (Kroh 2008).

Ein weiterer Meilenstein, eine holocaustbezogene Erinnerungskultur im politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Bereich zu etablieren, war die Verabschiedung eines Beschlusses zum Gedenken an den Holocaust durch das Parlament der Europäischen Union im Januar 2005. Gedenken und Aufklärung, so das EU-Parlament, seien wesentliche Elemente, um gegen Intoleranz, Diskriminierung und Rassismus vorzugehen, daher sollten insbesondere junge Menschen zur Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust angeregt werden (Vgl. Europäisches Parlament: Entschließung des Europäischen Parlaments zum Gedenken an den Holocaust sowie zu Antisemitismus und Rassismus (P6\_TA(2005/0018), 27. Januar 2005, Abschnitt F.2).

Der 27. Januar wird fortan als „europäischer Holocaustgedenktag“ gesehen.

Im gleichen Jahr (01.11.2005) erhielt der 27. Januar auch eine „weltpolitische Dimension“, indem die Generalversammlung der Vereinten Nationen mit der Verabschiedung der Resolution 60/7 diesen Tag zum >International Day of Commemoration in Memory of the Victims of the Holocaust< erklärte ([http://www.europa.clio-online.de/site/lang\\_\\_de/ItemID\\_\\_553/mid\\_\\_11428/40208214/default](http://www.europa.clio-online.de/site/lang__de/ItemID__553/mid__11428/40208214/default).

asp). Die Generalversammlung verabschiedete anschließend ein Bildungs- und Informationsprogramm zum Thema >Holocaust< mit der Zielsetzung, zukünftigen Generationen die „tiefgreifenden Lektionen“ des Holocaust zu vermitteln, um die Wiederholung ähnlicher Menschenrechtsverletzungen zu verhindern.

### **Gedenken**

Das Gedenken an die Menschheitsverbrechen der Nationalsozialisten hat inzwischen viele Orte. Gedenkstätten zählen „wie Volkshochschulen, Theater und Museen“ zumindest potentiell zur „kulturellen Grundausstattung der Bundesrepublik“ (Knigge 2002), als Erinnerungs- und Gedenkort und nicht zuletzt als Lernorte. Aus dem Programm und Profil historisch-politischer Jugend- und Erwachsenenbildung sind Gedenkstättenfahrten und -besuche kaum noch wegzudenken und auch für den schulischen Unterricht gewinnt der außerschulische Lernort Gedenkstätte immer mehr an Bedeutung (Ahlheim 2001).

Von den 1,4 Millionen Besuchern der Gedenkstätte Auschwitz (-Birkenau) im Jahr 2013 befanden sich lediglich 70 000 aus Deutschland. Eine Studie des Forsa-Institutes im Auftrag des Magazins „Stern“, dessen Ergebnisse am 25. Januar 2012 veröffentlicht wurden, ergab, dass 20% aller jungen Menschen zwischen 18 und 30 Jahren den Begriff „Auschwitz“ nicht kannten und das Geschehen in Auschwitz

nicht verorten konnten.

Nicht nur aufgrund dieses alarmierenden Ergebnisses wird seit einigen Jahren nicht nur in NRW über neue Wege der Erinnerungskultur diskutiert und das vor allem vor dem Hintergrund, dass es nur noch sehr wenige Überlebende gibt, die von ihrem Schicksal berichten können. Es müssen somit andere Möglichkeiten gefunden werden, dem Vergessen entgegen zu wirken.

*Gedenkstättenbesuche sind längst ein wichtiges Element historisch-politischer Bildung und, das umso mehr, als die Zeitzeugen kaum noch erinnern, berichten, informieren können. Gedenkstätten sind gewissermaßen die Zeugen nach den Zeugen, pädagogisch „wertvoll“, wenn man so will, aber nicht selbstevident – der authentische Ort muss erst zum Sprechen gebracht werden.*

(Ahlheim 2001).

Aus diesem Grund ist eine professionelle und intensive Vorbereitung nötig, die langfristig v. a. durch die jeweiligen LehrerInnen fortgesetzt werden muss. Das Deutsche Institut für Erinnerungskultur stellt dafür Bildungsangebote zur Verfügung.

### **Aktuell**

Zurzeit realisiert das Deutsche Institut für Erinnerungskultur ein Musical über den Holocaust. Dieses Projekt ist in seiner Art neu und einzigartig und eignet sich für alle Schul-

formen, denn Musik überwindet intellektuelle, soziale und sprachliche Grenzen. Die Schirmherrschaft für das Musiktheaterstück für Kinder und Jugendliche im Sinne der Erinnerungskultur mit dem Titel "DIE KINDER DER TOTEN STADT" hat die deutsche Schauspielerin Iris Berben übernommen.

### **Literatur**

Ahlheim, Klaus u. a. (2001): Gedenkstättenfahrten – Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein Westfalen, Wochenschau-Verlag. Schwalbach.

APUZ (2010): Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 25-26/2010).

Kroh, Jens (2008): Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtlicher Initiativen. Campus Verlag. Frankfurt am Main.

Knigge, Volkhard / Frei, Norbert (Hsg.) (2002): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. C. H. Beck. München.

### **Internetquellen**

In „Themenportal Europäische Geschichte“: Schoder, Angelika: Die Globalisierung des Holocaust-Gedenkens. Die UN-Resolution 60/7 unter: [http://www.europaclio-online.de/site/lang\\_\\_de/ItemID\\_\\_553/mid\\_\\_11428/40208214/default.aspx](http://www.europaclio-online.de/site/lang__de/ItemID__553/mid__11428/40208214/default.aspx) (Stand am 13. August 2014).

### **Abbildungen**

Abb. 1: Grafik: Institutslogo. Sarah Kass

Abb. 2: Foto: Sarah Kass (2013)

### **AutorIn**

Eva Capell ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Fachbereich Kunst an der Universität Paderborn. Sie forscht und arbeitet im Bereich der Kinderzeichnungsfor- schung mit dem Schwerpunkt ästhetische So- zialisation und jugendkultureller Ausdruck.

### **Homepage**

[www.deutsches-institut-fuer-erinnerungs- kultur.de](http://www.deutsches-institut-fuer-erinnerungs- kultur.de)

[www.difek.de](http://www.difek.de)

### **Kontakt**

[contact@sarah-kass.de](mailto:contact@sarah-kass.de)

[sarah.kass@uni-paderborn.de](mailto:sarah.kass@uni-paderborn.de)

[Eva.Capell@gmx.de](mailto:Eva.Capell@gmx.de)