

Kunst. Krieg. Frieden.
Remember 1914 - 1918

World Heritage and Arts Education No.8

Remember 1914-1918

Ein Letter-ART Projekt zu
Kunst. Krieg. Frieden.



Teil 1

Informationen

Historische Friedensbriefe

Ausstellungsorte

Gastbeiträge



Impressum

World Heritage & Arts Education No. 8

September 2013

Herausgeberinnen:

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

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

„World Heritage And Arts Education“ im Internet

www.kw.uni-paderborn.de/WorldHeritageAndArtsEducation

Lektorat:

Sophie Engel

Nina Hinrichs

Jennifer Leißmann

Larissa Eikermann

Annika Becker

Layout & Satz:

Annika Becker

Jennifer Leißmann

Der Künstler Heinrich Vogeler

ist durch seinen Friedensbrief an Kaiser Wilhelm II im Januar 1918

Vorbild für das Letter-ART Projekt: Remember 1914 - 1918



Vogeler, Heinrich: Das Leiden der Frau im Kriege. Öl auf Leinwand. 1918.

Copyright mit freundlicher Genehmigung: Bundesrepublik Deutschland / Land Niedersachsen / Kulturstiftung Landkreis Osterholz

World Heritage and Arts Education No. 8

Jutta Ströter-Bender / Nina Hinrichs (Hg.)

Remember 1914-1918

Ein Letter-Art Projekt

zu Kunst. Krieg. Frieden.

Informationen. Historische Friedensbriefe. Ausstellungsorte. Gastbeiträge.

	Seiten
EINLADUNG an alle Schulen	
Das Letter-ART Projekt. Ausstellungsorte 2014. Teilnahmebedingungen	6
Grußworte	
<i>Dieter Offenhäuser.</i> Grußwort der Deutschen UNESCO-Kommission	9
<i>Lothar Jordan.</i> UNESCO Weltdokumentenerbe	11
Editorial	15
Letter-ART Widmungen	19
Letter-ART als Friedenskunst	22
 HISTORISCHE FRIEDENSBRIEFE	
 Der Friedensbrief von Heinrich Vogeler (1918)	 25
Informationen. Text. Bildmaterial. Letter-ART Ideen.	

Der Gedenkbrief von Franz Marc für August Macke (1914) Informationen. Letter-ART Ideen.	39
„Keiner darf mehr fallen“. Der Aufruf von Käthe Kollwitz (1918) Informationen. Bildmaterial.	50
Die Briefe der Kriegsgefangenen. Weltdokumentenerbe. Das Archiv der Internationalen Agentur für Kriegsgefangene (1914-1923), Internationales Rotkreuz- und Rothalbmondmuseum, Genf, Schweiz Informationen. Bildmaterial. Letter-ART Ideen.	55
DIE Letter-ART AUSSTELLUNGSORTE	64
Das Erzbergwerk Rammelsberg	65
Die Völklinger Hütte	67
Die Zeche Zollverein	69
Wattenmeer / U-Boothafen Wilhelmshaven	71
GASTBEITRÄGE	
<i>Larissa Eikermann.</i> Pavillontausch bei der 55. Biennale in Venedig. Deutschland und Frankreich wechseln die Ausstellungshäuser. Andenken an den 1. Weltkrieg	73
<i>Ruppe Koselleck.</i> Beobachtungen am Denkmalsrand	78

<i>Gesine Reimold.</i> Das Erzbergwerk Rammelsberg im Ersten Weltkrieg. Informationen. Bildmaterial.	87
<i>Andrea Richter.</i> Mauerriss an Denkmalwand: „Hand in die Wunde legen“. Die virtuelle Ausweitung des außerschulischen Lernorts in der World Heritage Education	103
<i>Lena Westhoff.</i> Festung im Kleinen. Kartonmodellbau im Lazarett zur Zeit des Ersten Weltkrieges	122
<i>Annette Wiegelmann-Bals.</i> Der mediative Ansatz in der World Heritage Education	127
<i>Annette Wiegelmann-Bals.</i> Ruth Schaumann - Überlegungen zur Vermitt- lung einer außergewöhnlichen Künstlerin	143
<i>Andreas Brenne.</i> 1914/2014 - Potentiale und Chancen einer transkulturellen Vermittlung	147
<i>Sabine Grosser.</i> Imaging Wars - Contemporary Arts in the Face of Wars	150
ARBEITSKREIS WORLD HERITAGE EDUCATIONNN	
<i>Larissa Eikermann.</i> Viertes Treffen des Arbeitskreises „World Heritage Education“ im Schloss Corvey. Welterbe und Partizipation	165
Die Corveyer Resolution. Ergebnis des 4. Arbeitskreistreffens im Schloss Corvey. 14. Juni 2013	168

**Trotz sorgfältigster Bemühungen konnten wir in einigen Fällen die Bildrechte
nicht ermitteln und bitten in den entsprechenden Fällen um Rückmeldung.**

Letter-ART.

Remember 1914 - 1918

Die Teilnahmebedingungen für das Ausstellungsprojekt an den UNESCO Welterbestätten:

**Besucherzentrum Wilhelmshaven (Weltnaturerbe Wattenmeer),
Erzbergwerk Rammelsberg, Völklinger Hütte, Zeche Zollverein.**

Teilnahmeberechtigt sind Schulklassen und Projektgruppen aus der kulturellen und kirchlichen Bildung. Berücksichtigt werden alle per konventioneller Post geschickten oder uns auf anderem Wege zugeführten, thematisch von dem/der Einsender/in für diesen Anlass gefertigten Arbeiten auf Din A4 Briefumschlägen.

Bei der künstlerischen Arbeit können alle Techniken, wie Zeichnung, Malerei, Druckgraphik, Fotografie, Collage, Literatur etc. angewendet werden. Auch Mischtechniken sind erwünscht.

Jedes Werk muss auf der Rückseite die vollständige Adresse und Klassenstufe sichtbar aufweisen. Die eingereichten Werke werden in Ausstellungen an den genannten Welterbestätten präsentiert.

Es werden nur ausreichend frankierte Zusendungen entgegen genommen. Für etwaigen Verlust oder Beschädigung der Briefumschläge wird nicht gehaftet, wobei sich das Team um sorgfältigste Handhabung bemüht.

Mit Einreichung des Werkes erklärt die teilnehmende Person automatisch, dass sie über alle Rechte an dem eingeschickten Kunstwerk verfügt, die uneingeschränkten Verwertungsrechte aller Bildteile hat und dass das Bild frei von Rechten Dritter ist und

Einladung und Teilnahmebedingungen

keine Persönlichkeitsrechte Dritter verletzt. Anderweitig muss eine schriftliche Einverständniserklärung beigelegt sein.

Gewaltverherrlichende, sexistische und rassistische Bildthemen werden ausgeschlossen.

Mit der Einreichung des Werkes überlässt der/die Teilnehmende den Verantwortlichen des Projekts „Remember 1914-1918“ die Nutzungsrechte und autorisiert diese zur honorarfreien Veröffentlichung, Vervielfältigung und Verbreitung in allen einschlägigen Medien für die Berichterstattung und Öffentlichkeitsarbeit der beteiligten Institutionen.

Die entsandten Werke verbleiben bei den Veranstaltern.

Bitte senden Sie die Letter-ART Werke gesammelt bis spätestens 1. Februar 2014 an:

Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender
Institut Kunst, Musik und Textil
Warburger Str. 100
33098 Paderborn

oder:

Herrn Prof. Dr. Andreas Brenne
Universität Osnabrück
Fachgebiet Kunst/Kunstpädagogik
Seminarstr. 33
49074 Osnabrück



Kunst. Krieg. Frieden.
November 1914 - 1918

Remember 1914 - 1918 Ein Letter-ART Projekt zu Kunst. Krieg. Frieden.

Aufruf und Einladung zur Teilnahme von Schulklassen an einem außergewöhnlichen Ausstellungsprojekt in den UNESCO Welterbestätten Erzbergwerk Rammelsberg, Goslar, Völklinger Hütte, Wattenmeer, Besucherzentrum Wilhelmshaven, Zeche und Kokerei Zollverein, Essen. Ein weiterer Kooperationspartner: Volksbund Deutsche Kriegsgräber Fürsorge e.V.

Die Organisatoren laden Sie und Ihre Schülerinnen und Schüler ab Herbst 2013 mit einer bundesweiten Aktion für Frieden und Versöhnung ein, kreative Erinnerungsarbeiten auf DIN A4 Briefumschlägen (Malerei, Zeichnungen, Collagen, Literatur, Mixed Media) zu gestalten. Die Arbeiten werden in den genannten Welterbestätten in Ausstellungen ab Frühjahr 2014 in Verbindung mit dem Gedenken an den Ersten Weltkrieg gewürdigt.

Weitere Informationen, Anregungen, Arbeitsblätter und Unterrichtsmaterialien stehen ab September 2013 zur Verfügung.

Universität Paderborn, Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender:

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

Universität Osnabrück, Prof. Dr. Andreas Brenne: bit.ly/12ic3li



Be Facebook unter Remember 1914 - 1918



Grußwort der Deutschen UNESCO-Kommission

Dieter Offenhäuser

Liebe Leserinnen und Leser,

„Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.“ So lautet die Leitidee der UNESCO. Nachzulesen ist sie in der Präambel der UNESCO-Verfassung, die 37 Staaten am 16. November 1945 in London unterzeichnet haben.

Aus der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges zogen die Unterzeichnerstaaten die Lehre: „Friede muss - wenn er nicht scheitern soll - in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden.“

Die UNESCO hat sich zum Ziel gesetzt, durch die Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen. Sie ist die einzige UN-Organisation mit einem Mandat für Kultur. Mit ihren Programmen schützt sie das kulturelle Erbe, bewahrt die kulturelle Vielfalt und fördert den Dialog zwischen den Kulturen.

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat daher mit Begeisterung die Schirmherrschaft über das Ausstellungsprojekt „Kunst.Krieg.Frieden. Remember 1914-1918“ übernommen. Mein besonderer Dank gilt der Initiatorin des Projekts, Frau Professor Jutta Ströter-Bender.

Die bundesweite Initiative lädt junge Menschen ein, sich mit Mitteln der Kunst für Frieden und Versöhnung einzusetzen. Die Auseinandersetzung mit und die Gestaltung von Kunst bietet Kindern einen Zugang zu Ängsten, Hoffnungen und Wünschen, die mit dem Thema „Krieg und Frieden“ verbunden sind.

Dass die eingereichten Werke an deutschen UNESCO-Welterbestätten präsentiert werden, erfüllt mich mit besonderer Freude - sind Welterbestätten doch weit mehr als nur Orte besonders sorgfältiger Denkmalpflege! Jede Welterbestätte ist ein Ort auf einer faszinierenden Landkarte der kulturellen Unterschiede und ein Lernort der interkulturellen Verständigung.

Ich wünsche mir, dass sich zahlreiche Schülerinnen und Schüler für das Thema „Kunst. Krieg.Frieden.Remember 1914-1918“ begeistern und freue mich auf eine abwechslungsreiche Ausstellung mit einer kreativen Vielfalt an Erinnerungsarbeiten!

Bonn, im Juli 2013

Dieter Offenhäuser
Stellv. Generalsekretär

Grußwort

Lothar Jordan

Das Memory of the World Programm (Weltdokumentenerbe) ist eines der drei Erbeprogramme der UNESCO. Es wurde 1992 mit dem Ziel gegründet, Dokumente als wesentliche Grundlagen jeder Beschäftigung mit der Vergangenheit weltweit schützen zu helfen und allen Menschen den Zugang zu ihnen zu ermöglichen, auch durch Techniken wie das Internet. Als Teil der UNESCO will es zum Frieden in der Welt beitragen. Es will die internationale Zusammenarbeit fördern, indem sich Menschen in allen Teilen der Welt mit den Zeugnissen der Vergangenheit beschäftigen – und dabei einen Blick auf die gemeinsame Zukunft richten.

Im Rahmen des Programms hat die UNESCO ein Internationales Register herausragender Dokumente und Sammlungen eingerichtet. Zu ihnen gehört das Archiv des Roten Kreuzes in Genf, und zwar die Kartei der Internationalen Zentralstelle für Kriegsgefangene des Ersten Weltkrieges. Damit konnte das Rote Kreuz seit 1914 zwei Millionen Gefangene identifizieren, vielfach Soldaten, aber auch Flüchtlinge, Deportierte und andere Zivilisten, die in die Mühlen des Krieges geraten waren. Die Kartei hatte nicht nur das Ziel, das Schicksal von Menschen festzuhalten, sondern auch, ihnen zu helfen, Gefangenen in den Lagern und, wenn möglich, Familien die getrennt waren: Eheleute, Mütter und Söhne, Schwestern und Brüder.

Dem Projekt „Remember 1914-1918: Kunst. Krieg. Frieden“ von Frau Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender (Universität Paderborn) und Herrn Prof. Dr. Andreas Brenne (Universität Osnabrück) und allen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, die sich daran beteiligen, wünsche ich im Namen des Vorstandes des UNESCO Memory of the World-Programmes anregende und eindrucksvolle Ergebnisse.

Es wäre schön, wenn von den Schülerinnen und Schülern weitere Menschen zu einer Mitarbeit am Gedächtnis der Menschheit inspiriert würden und dazu, mit der UNESCO die Kräfte zu stärken, die sich überall in der Welt für den Frieden einsetzen.

Prof. Dr. Lothar Jordan

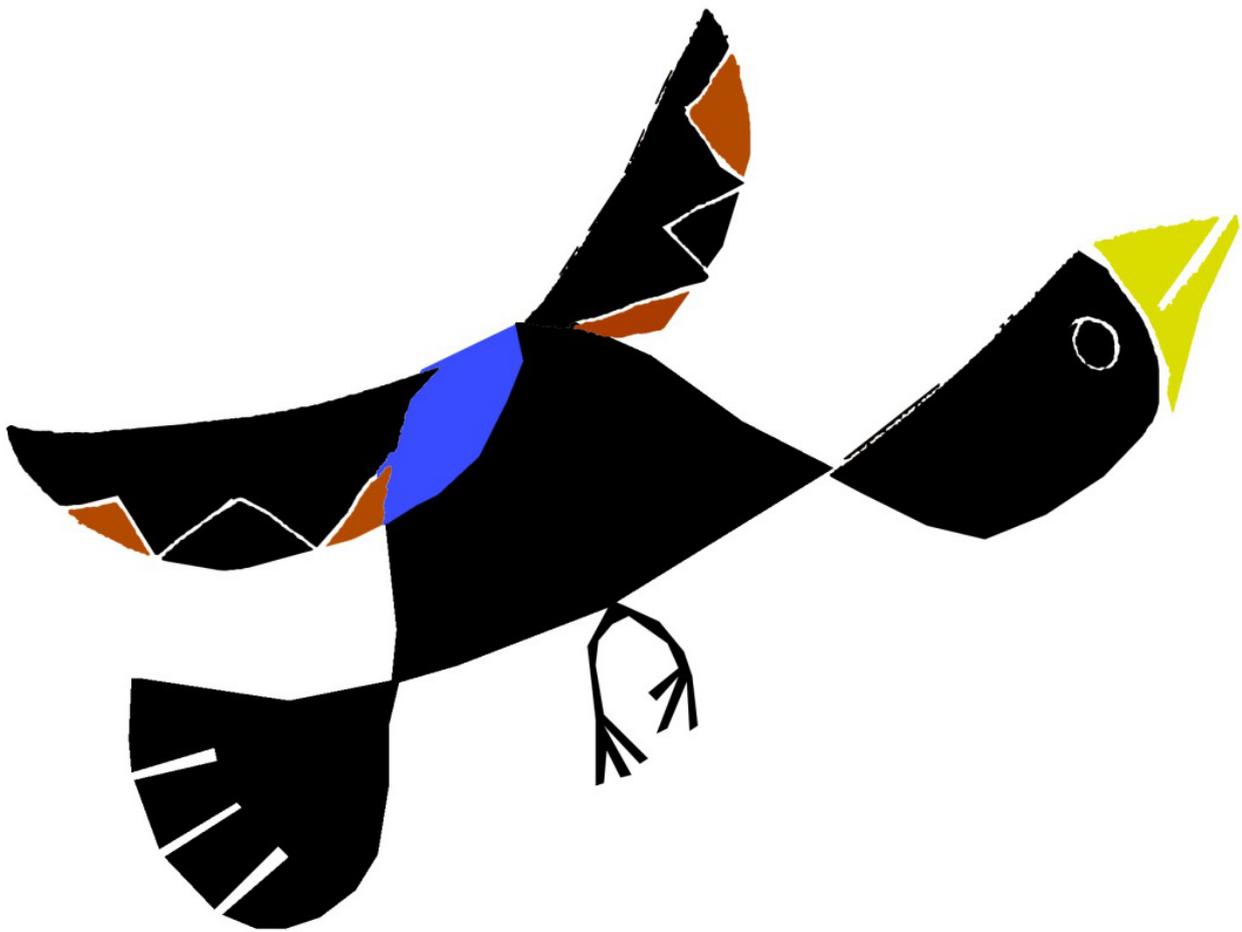
UNESCO-Memory-of-the World-Programm (Weltdokumentenerbe)

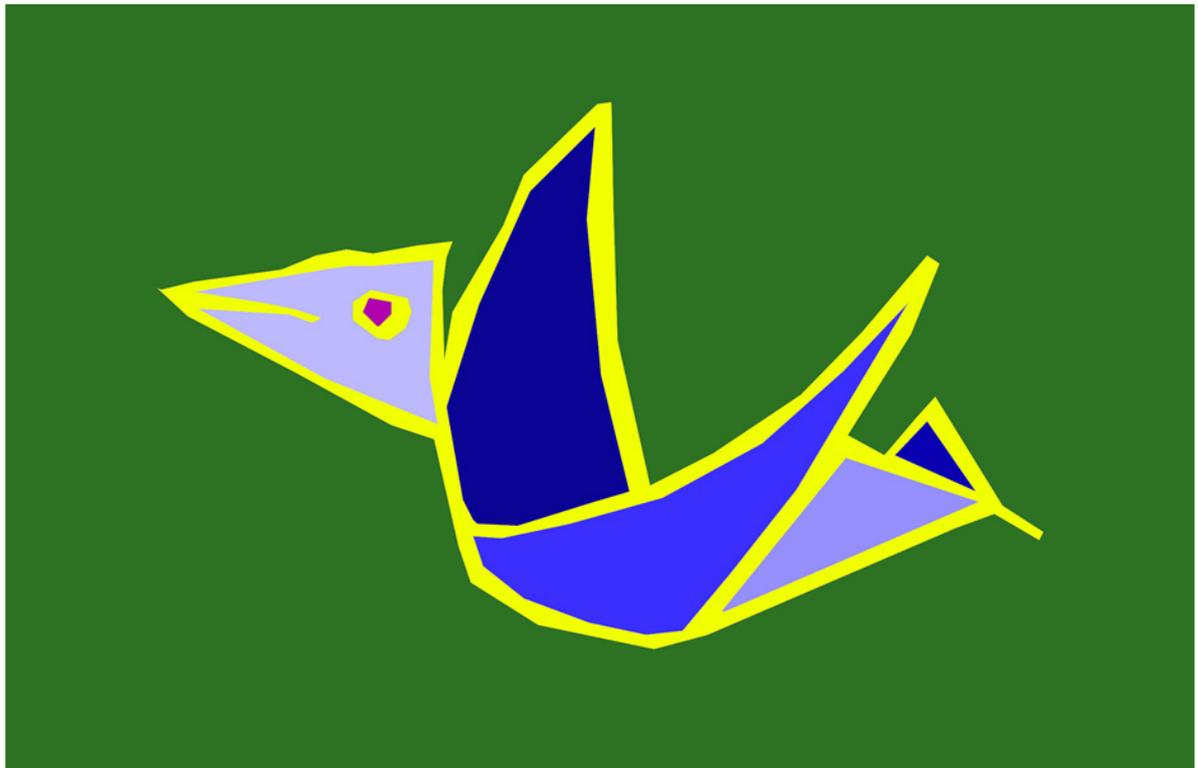
Vizepräsident des Vorstandes und Vorsitzender des Fachausschusses „Bildung und Forschung“ (Paris)

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/homepage/>

Summary

The UNESCO Memory of the World Programme aims at helping to safeguard the world's documentary heritage, to assist universal access to it and to raise awareness worldwide of its significance. Its International Register of outstanding documents and collections includes the Archives of the Red Cross International Prisoners of War Agency (1914-1923). These documents support the study of international relations, but they can bring to mind as well the fate of individuals like soldiers, refugees, and families that were torn apart. The Memory of the World Programme wishes the Project "Remember 1914-1918. Art. War. Peace" much success. May the pupils inspire further people to care about the Memory of the World and to strengthen UNESCO and its work for peace all around the world!





Tomaszewski, Chris: Nachdenken über Friedenstauben. Letter-ART Ideen. Digitale Collage. 2013

Editorial

Remember 1914-1918

Ein Letter-ART Ausstellungsprojekt, zu Kunst, Krieg, Frieden.

Dieses Projekt soll im Rahmen der Gedenktage und Erinnerungen an den 1. Weltkrieg ab Frühjahr 2014 eine bundesweite Ausstellungsaktion mit tausenden von künstlerischen Arbeiten - auf Versandtaschen und DIN A4 Briefumschlägen, von Schülerinnen und Schülern initiieren.

Ausstellungsorte sind die UNESCO-Welterbestätten

- das Erzbergwerk Rammelsberg, Goslar,
- die Völklinger Hütte,
- das Wattenmeer Besucherzentrum Wilhelmshaven,
- die Zeche Zollverein, Essen.

Das Projekt steht unter der Schirmherrschaft der Deutschen UNESCO-Kommission. Es kooperiert mit den UNESCO-Projektschulen, Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. und dem UNESCO Memory of the World-Programm (Weltdokumentenerbe).

Im Ersten Weltkrieg starben zwischen 1914-1918 mehr als 17 Millionen Menschen, davon 10 Millionen Soldaten und 7 Millionen ZivilistInnen. Unzählige Menschen überlebten den Krieg verletzt und traumatisiert. Die Spuren dieses Weltkrieges prägen bis heute, in Form von Kriegsofferdenkmälern, öffentliche Räume in den kriegsbeteiligten Nationen. In den Gedächtnissen zahlreicher Familien sind – wenn auch überlagert von den dramatischen Ereignissen des Zweiten Weltkrieges (1939-1945) – mehr oder weniger verschwommene Erinnerungen an Großväter, Urgroßväter

und andere Verwandte vorhanden, die im Ersten Weltkrieg an zahlreichen Fronten kämpften, traumatisiert, verwundet oder getötet wurden.

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

Dieser weitreichende und immer wieder neu bedeutsame Satz ist in einen Gedenkstein im Garten des UNESCO-Hauptgebäudes, Paris sichtbar eingraviert. Er markiert bis heute eindrucksvoll eine grundlegende Passage der Gründungsverfassung der UNESCO (eine Unterorganisation der UNO), die am 16. November 1945 in London von 37 Staaten unterzeichnet wurde. Die schweren Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs hatten sozial, kultur- und auch bildungspolitische Fragen nach den Möglichkeiten einer langfristigen Sicherung von Frieden und einer Förderung der Völkerverständigung neu in das Bewusstsein zahlreicher Nationen gerückt. Ziel der UNESCO ist es bis heute als zwischenstaatliches Forum, die internationale Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation für den Frieden in der Welt zu fördern und zu stärken. Heute sind 195 Staaten Mitglied in der UNESCO. „Friede muss - wenn er nicht scheitern soll - in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden.“ (http://www.unesco.de/ueber_die_unesco.html)

Vorbild für das Projekt ist der Künstler Heinrich Vogeler (vgl. Kp. WHAE No.8) dessen Friedensbrief an Kaiser Wilhelm II im Januar 1918 als kühnes Friedensvorhaben in die Geschichte einging – und dessen Verhalten auch heutige Generationen beeindruckt. Er steht exemplarisch für alle diejenigen, deren entschiedene Haltung für den Frieden in einer Zeit von Krieg und Untergang mit erheblichen Einschränkungen und oft auch mit dem Tod bestraft wurde. Wir danken der Heinrich Vogeler Gesellschaft e.V. und dem Heinrich Vogeler Museum in Worpswede für die freundliche Unterstützung.

In der Verpflichtung gegenüber diesen tragenden Friedensgedanken für eine Weiter-
bildung wurden diese zwei neu vorliegenden Ausgaben der World Heritage and Arts
Education konzipiert.

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 Lehrpläne 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.

Das Projekt wird gemeinsam mit den Projektpartnern von der Universität Osnabrück, Kunst, Prof. Dr. Andreas Brenne und dem Künstler und Wissenschaftler Ruppe Koselleck durchgeführt, die wiederum in Kooperation mit dem Erich Maria Remarque-Friedenszentrum stehen.

Wir danken im Besonderen allen beteiligten UNESCO-Welterbestätten für die Unterstützung. Wir danken Frau Sophie Engel von der Technischen Universität Chemnitz für die engagierte Mitwirkung, Herrn Dr. Marcel Robischon von der Humboldt Universität

Berlin für seine außergewöhnlichen Gastbeiträge mit neuen Forschungsperspektiven zur Welt der Insekten in Kriegszeiten, dem Künstler Herrn Chris Tomaszewski für seine Collagen und künstlerischen Kommentare, - und allen weiter beteiligten WissenschaftlerInnen und KünstlerInnen für Ihre Beiträge und Diskussionen im Vorfeld.

Im Besonderen soll auch auf die Forschung von Frau Gesine Reimold von der UNESCO-Welterbestätte Rammelsberg verwiesen werden. Sie stellt als Gastbeitrag in der WHAE No.8 eine Forschung zu der Einbindung von Kriegsgefangenen in die Produktion des Erzbergwerkes vor.

Wir laden Sie herzlichst zur Projektteilnahme ein, um durch ihre Letter-ART Werke den Austausch von Perspektiven einer lebendigen Erinnerungs- und Gedenkkultur für die Opfer des Ersten Weltkrieges im Sinne des UNESCO-Friedensgedanken mitzutragen.

Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme an diesem wichtigen Projekt!

Universität Paderborn, August 2013

Die Herausgeberinnen:

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

Wir widmen diese Ausgaben der World Heritage Education allen Opfern des Ersten Weltkrieges und ihren Familien. In einer persönlichen Letter-ART Widmung denken wir an die Mitglieder unserer Familien, die von den Ereignissen und Folgen des Ersten Weltkrieges unmittelbar wie langfristig betroffen waren oder von den Schlachtfeldern nicht zurückgekommen sind.

Letter-ART: Widmungen der Herausgeberinnen

Nina Hinrichs



Die Dimensionen des Ersten Weltkrieges sind heutzutage nahezu unvorstellbar. Überlagert werden die Erinnerungsschichten und Übermittlungstraditionen von den Grausamkeiten des Zweiten Weltkriegs. Im Kontext einer Friedenspädagogik ist es von großer Bedeutung, auch die Erinnerungen an die Verbrechen und Schrecken des Ersten Weltkrieges zu bewahren, um für die Signifikanz von Völkerverständigung zu sensibilisieren, präventiv weiteren Kriegen vorzubeugen und bestehenden Frieden zu sichern.



Dabei können im Kontext ästhetisch-biografischer Forschungen Einzelschicksale betrachtet werden. Exemplarisch sei auf meinen Urgroßvater der mütterlichen Seite verwiesen, der ein Matrose bei der Kriegsmarine war. Er erlebte die Versenkung des Schiffes, auf dem er eingesetzt war. Erfreulicherweise wurde er gerettet. Mein Urgroßvater der väterlichen Seite war als Sanitäter bei Verdun eingesetzt und erfuhr dort die grausame Realität der Stellungskriege. Glücklicherweise konnten beide zu ihren Familien zurückkehren. In ihrer Abwesenheit hatten die Frauen den Hof bestellt und die Familien ernährt.

Die unten abgebildete Letter-Art zeigt Kriegsschauplätze des Seekrieges und des Stellungskampfes und soll an die Grausamkeiten des Ersten Weltkrieges erinnern sowie an meine Familiengeschichte.

Letter-ART: Widmungen der Herausgeberinnen

Jutta Ströter-Bender

Mein Großvater Jakob erlebte als achtzehnjähriger Jugendlicher die blutige Argonenschlacht, kämpfte an der Front in Polen und kehrte als Sanitäter zurück, um dann später in seinem kleinen Dorf im Westerwald oftmals den Arzt bei Mensch und Tieren zu ersetzen. An der Spanischen Grippe zu Beginn des Jahres 1918 starben im Nachbardorf seine Verlobte und zwei ihrer jüngeren Schwestern (meine Großtanten), so heiratete er meine Großmutter Katharina, die von den Schwestern überlebt hatte. Ihr einziger Sohn fiel achtzehnjährig am ersten Tag seines Kriegseinsatzes im August 1941 in der fernen Ukraine.



Letter-ART als Friedenskunst

Die folgenden Anregungen und Unterrichtsmaterialien, zur Einführung in das Projekt Remember 1914-1918, beleuchten aus verschiedenen Facetten und weniger bekannten Perspektiven die Schrecken des Ersten Weltkrieges.

Das Letter-ART Projekt Remember 1914-1918 soll alle Teilnehmenden im Sinne eines Beitrages zur UNESCO-Friedenspädagogik zu einer fragenden, forschenden und kreativen Auseinandersetzung

- In Form von kreativen Kommentaren, Materialcollagen und malerisch- / zeichnerischen Darstellungen anregen.

Dazu werden Motive zur Anregung von Anteilnahme, zum Nachdenken über eine Gedenk- und Erinnerungskultur vorgelegt, wie auch Kunstwerke für den Frieden.

Das Konzept der Letter-ART und das damit verbundene Bemalen, Gestalten und Beschriften von Briefumschlägen bezieht sich auch auf die traditionelle Kultur des Briefeschreibens, des Versendens von Ansichts- und Feldpostkarten und Benachrichtigungen von Behörden (beispielsweise Einberufungsbefehle, Todesnachrichten). Das Projekt erinnert damit an eine Kultur der öffentlichen und privaten Kommunikation, der im Ersten Weltkrieg eine immense soziale Bedeutung, auf allen Ebenen der Gesellschaft, zukam. Die ausgewählten Bildmaterialien schließen aus diesem Grund immer wieder auch Postkarten und Fotografien aus der Zeit des Weltkrieges mit ein.



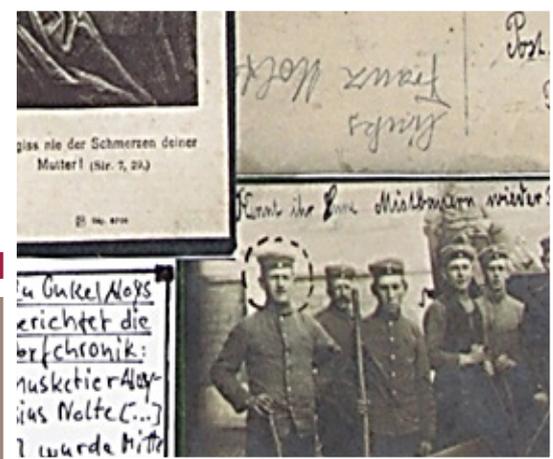
Letter-ART als Friedenskunst

Vorab werden daher die Briefe vorgestellt, die das Letter-ART Projekt in besonderer Weise konzeptuell inspiriert haben: **der Friedensbrief des Künstlers Heinrich Vogeler** an Kaiser Wilhelm II, **der Gedenkbrief von Franz Marc** an seinen gefallenen Künstlerfreund August Macke und die im Weltdokumenten Erbe bewahrten **Briefe von Kriegsgefangenen**.

Jenseits auch heute noch bestehender nationaler Konfliktfelder und einer in den europäischen Ländern unterschiedlich gehandhabter Gedenkkultur des Ersten Weltkrieges, die zwischen Heldenverehrung und kritischer Auseinandersetzung changiert, sollen die in diesen Heften vorgelegten Themenspektren, für alle Heranwachsenden und interessierten Beteiligten Anknüpfungspunkte und die Entwicklung von Fragestellungen ermöglichen, - in Verbindung mit Kunstwerken und Biographien von in den 1. Weltkrieg involvierten KünstlerInnen.

Dazu werden neben grundlegenden Informationen, Texten und Bildmaterialien zahlreiche produktive künstlerische Methoden vorgestellt, die im schulischen Kontext auch über den Kunstunterricht hinaus, beispielsweise im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, in Geschichte und Religion anwendbar sind und gleichfalls in diesem Rahmen zu einer Projektteilnahme von Schulklassen und Projektgruppen führen können.

Zahlreiche der vorgestellten Techniken wenden sich auch an Heranwachsende, die ev. nicht „gut“ zeichnen und malen können, aber durch eine Materialvielfalt zu eigenen Umsetzungen und kreativ formulierten Kommentaren auf den Briefumschlägen angeregt werden können. Die Themen und Techniken sind dabei so gewählt, dass sie ebenso fachfremd unterrichtenden Lehrenden zahlreiche Impulse geben können.



Format und „einfache“ Materialien

Die Letter-ART Kunstwerke können durch das DIN A4 Format leicht verschickt und auch ausgestellt werden. Alle vorgestellten Letter-ART Ideen wurden mit Materialien realisiert, die weitgehend nichts weiter kosten und die im Alltag vorab in einer Kiste gesammelt werden können. Dazu können gehören, neben klassischen Schulmaterialien wie Farbkasten, Filz- und Buntstiften, Kleber, Klebestreifen und Schere: gebrauchte Briefumschläge, Reste von Packpapier und Kartons, Geschenk und Seidenpapiere, Verpackungsmaterialien und Schnüre, Stoffreste, Bildmaterial aus Zeitschriften wie auch aus dem Internet, getrocknete Pflanzen und Blumen, Wachsreste, selbst hergestellte Farben durch Gewürze, Tee, Kaffee und Erde und vieles mehr...

Bei den vorgestellten Konzepten wurde auch immer wieder auf Kopien von Feldpostkarten zurückgegriffen. Abbildungen davon sind im Internet in allen Facetten verfügbar. Sie gelten heute als wichtige historische Dokumente und können die Auseinandersetzung mit den Themen des 1. Weltkrieges vertiefen.

Ausstellungskonzept

In den weiten Räumen und Hallen der beteiligten Welterbestätten werden im Verlauf von 2014 die eingeschickten Briefumschläge in einer so genannten „wilden“ Hängung dicht nebeneinander zu großen, erzählenden Wandbildern zusammengefügt. Hier geht es weniger um perfekt gestaltete Leistungen, als um einen experimentellen und lebendigen, sich gemeinschaftlich zusammenfassenden Erinnerungs- und Gedenkdiskurs, zudem alle mit ihrem Engagement und ihrer Teilnahme beitragen können, gleich ob sie sich in der Grundschule oder bereits in der zwölften Klasse befinden.

Zur Projektteilnahme sind alle interessierten Bildungs- und Kulturinstitutionen eingeladen. Wir freuen uns auf ihre Beiträge, Ideen und Gedanken!

Der Friedensbrief von Heinrich Vogeler (1918)

„Es gibt über eurem Hass die Liebe.“

Der Friedensbrief an Kaiser Wilhelm II. im Januar 1918

Der Künstler Heinrich Vogeler (1872 – 1942) wurde durch seinen kühnen Friedensbrief an Kaiser Wilhelm II (1859 – 1941) ein inspirierendes Vorbild für das Letter-ART Projekt Remember 1914-1918. Heinrich Vogeler schickte, im Dienstgrad eines Unteroffiziers, diesen Brief im Januar 1918 mit der Post an den Kaiser. Durch seine persönliche Abschrift vor der Einsendung ist uns der genaue Text überliefert. Dieser Brief war damals nur Wenigen bekannt.

Zur Geschichte des Friedensbriefes

Als sich der international berühmte Jugendstilkünstler, der Maler, Architekt, Designer und Schriftsteller Johann Heinrich Vogeler - einer der bekanntesten Vertreter der Künstlerkolonie Worpswede bei Bremen - im Alter von 42 Jahren im August 1914 freiwillig zur Armee meldete, geschah dies voller patriotischer Begeisterung. Hinter sich ließ er seine Frau Martha Vogeler, seine drei Töchter, eine vielseitige Laufbahn, sowie das Künstlerhaus, die Villa Barkenhoff. Ausgebildet in einem Reiterschwadron, wurde er ab 1915 an verschiedenen Plätzen der Ostfront eingesetzt. Als bekannter Künstler wurde Vogeler aber nicht direkt als Soldat in den Schützengraben geschickt, sondern als Kriegsmaler seinem Generalstabskommando untergeordnet. Dennoch erlebte auch er die Härten und Grausamkeiten des Krieges an den unterschiedlichen Schauplätzen. Er wandelte sich in den folgenden Jahren zu einem erklärten Kriegsgegner. Kurz vor dem Verfassen seines Briefes an den Kaiser, am 26. Dezember 1917, schrieb Heinrich Vogeler an seinen Freund Harry Graf Kessler zu seinem geplanten Protestschreiben:



„Dies sei ein Schrei. Für alle Öffentlichkeit bestimmt mit allen Konsequenzen! Was liegt daran, wenn man mich persönlich vernichtet, wenn ich nur gehört werde, es sterben soviel bessere, stärkere Menschen wie ich. Verloren habe ich fast alle meine Freunde, meine äußeren Erfolge, und doch müssen sie mich hören, so kann man nicht weiterleben, dann vernichtet mich lieber.“ (Vogeler zitiert in Petzet 1972: 235)

Wagemutig verfasste er in dieser Geisteshaltung Anfang Januar 1918 sein durchdachtes Schreiben an Kaiser Wilhelm II als Obersten Feldherrn des Landes und schickte es zugleich an den führenden Generalquartiermeister Erich Ludendorff. Für das Verfassen eines solchen mutigen Friedensappells, den Heinrich Vogeler in Form eines traditionellen Weihnachtsmärchens verfasste, musste er mit der sofortigen Todesstrafe durch Erschießen rechnen. Dieser Befehl wurde auch nach der Lektüre des Briefes direkt von Ludendorff erteilt. Mit der Beschwichtigung von einflussreichen Freunden, es handele sich hier um einen berühmten, jedoch geistig gestörten Künstler, erfolgte die Einweisung von Heinrich Vogeler in die Psychiatrie, was sein Leben rettete. Nach 63 Tagen wurde er aus der Klinik entlassen und unehrenhaft aus der Armee gestoßen. Heinrich Vogelers Lebensweg nach dem Kriegsende

Heinrich Vogelers Lebensweg nach dem Kriegsende

Nach der Entlassung aus der Psychiatrie kehrte Vogeler zurück auf den Barkenhoff, nach Worpswede. Er engagierte sich nach dem Kriegsende auf der Seite der Arbeiterräte in der Novemberrevolution von 1918 / 1919. Nach der Zerschlagung der Aufstände wandelte er seinen Barkenhoff in eine kommunistische Kommune um, mit eigener Arbeitsschule und pädagogischem Konzept. Seit 1923 wurde der Barkenhoff auch als Kindererholungsheim der Organisation Rote Hilfe genutzt. Dieses soziale Experiment wurde zum Anziehungspunkt für Intellektuelle und Künstler seiner Zeit, selbst der mexikanische Künstler Diego Rivera, der Ehemann von Frida Kahlo, besucht auf einer Europareise (1927) den Barkenhoff und bewunderte die politischen Wandfresken, die Vogeler in diesen Jahren gestaltet hatte. Er war weiterhin künstlerisch aktiv, aber vorwiegend mit explizit kämpferischen revolutionären Themen im so genannten kristallinen Komplexstil, mit expressionistischen Elementen versehen. Sein politisches

Engagement stand aber im Vordergrund. 1931 wanderte Vogeler nach Moskau aus, um sein künstlerisches Engagement in den Dienst des Aufbaus der kommunistischen Gesellschaft Russlands zu stellen. Er entfaltete dort ein intensives Wirken durch Gemälde, Fresken und Bühnenbilder, zunehmend aber geriet er in das Visier der stalinistischen Verfolgung und wurde, schon schwer erkrankt, im September 1941, mit vielen anderen zur Zwangsarbeit für einen Staudamm nach Karaganda in das Steppengebiet von Kasachstan deportiert. Am 14. Juni 1942 verstarb er in der Region unter schlimmsten Bedingungen. Sein Grab ist unbekannt.

Literatur:

- Küster, Bernd (2004): Heinrich Vogeler im Ersten Weltkrieg. Donat-Verlag.
- Bernd Küster (Hrg.) (2008): Der Erste Weltkrieg und die Kunst: Von der Propaganda zum Widerstand. Merlin Verlag.
- Stenzig, Bernd (1994): Heinrich Vogeler. Eine Bibliographie der Schriften. Lilienthal. Worpsweder Verlag. (Schriftenreihe der Barkenhoff-Stiftung, Nr. 28).
- Stenzig, Bernd (1989): Worpswede Moskau. Das Werk von Heinrich Vogeler. Katalog zur Ausstellung im Barkenhoff und in der Worpsweder Kunsthalle. 29. Juli bis 8. November 1989. Worpsweder Verlag.
- Petzet, Heinrich Wiegand (1972): Heinrich Vogeler. Von Worpswede nach Moskau. Ein Künstler zwischen den Zeiten. Köln: DuMont Schauberg.
- Schlenker, Sabine; Arnold, Beate C.(2012): Heinrich Vogeler; Künstler - Träumer – Visionär. München: Hirmer Verlag.

Der Friedensbrief von Heinrich Vogeler. Text.

„Märchen vom lieben Gott“

Ein Schreiben an Kaiser Wilhelm II. im Januar 1918

„Schon lang, als das Jahr 1917 dem Ende zuging, sah man in Deutschland überall die seltsamsten Erscheinungen am Himmel und unter den Menschen. Das Merkwürdige aber war, dass am Spätnachmittag des 24. Dezember auf dem Potsdamer Platz von vielen Menschen der liebe Gott gesehen worden ist. Ein alter trauriger Mann verteilte Flugblätter. Oben stand: Friede auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen, und darunter in lapidarer Schrift die zehn Gebote. Der Mann wurde von den Schutzleuten aufgegriffen, vom Oberkommando der Marken wegen Landesverrat standrechtlich erschossen. Einige Aufnehmer des Flugblattes, die die Worte des alten Mannes verteidigten, kamen ins Irrenhaus.

Gott war tot.

Ein paar Tage darauf waren unsere großen Feldherrn nach Berlin gekommen, mit der festen Absicht, durch Wort und Tat die Welt von Elend und Blut zu erlösen. So kamen sie mit den Vertretern der Friedenskonferenz zusammen. Sie kamen überein, die Welt mit dem Schwerte in der Hand vor sich in die Knie zu zwingen, erhoben sich selber zum bluttriefenden Götzen, aus dessen selbtherrlicher Hand die Menschheit ihre Gesetze empfangen sollte. Da sahen sie plötzlich, wie der totgeglaubte Mann vom Potsdamer Platz mitten unter ihnen stand und stumm auf seine zehn Gebote wies. Aber niemand wollte die ärmliche Erscheinung kennen. Da gab er sich zu erkennen und war fast seines Triumphes froh, denn er glaubte ja an die Menschheit. Der Kaiser und die Feldherrn führten seinen Namen in ihren Telegrammen, die Krieger trugen ihn auf dem Bauche, die Feldprediger hatten die schwersten Verbrechen der Menschheit durch

seinen Namen geheiligt. Da aber sah Gott, dass man ihn gar nicht kennen wollte, dass man von ihm sich nur eine prunkende Form, eine Uniform behalten hatte, und aus der glotzte das goldene Kalb und beherrschte die Welt.

Da verließ Gott die Friedensversammlung und machte den ordenbesten Götzen Platz, denn Gott will nicht siegen, Gott ist.

Die Götzen aber führten das Volk immer tiefer ins Elend und erweckten weiter Hass, Bitternis, Zerstörung und Tod, und wie sie nichts mehr hatten außer blechernden Schmucksternen und Kreuzen, verschenkten sie das gestohlene Gut ihren Völkern. Da ging Gott zu denen, die zusammengebrochen waren unter der Bürde der Leiden, unter Hass und Lügen: Es gibt über euren Götzen einen Gott, es gibt über eurem Fahneid meine ewigen Gesetze. Es gibt über eurem Hass die Liebe.

Da gaben die Krüppel ihre blutstinkenden grauen Kleider, ihre Orden und Ehrenzeichen zurück an den Gott des Mammons, gingen unter das Volk und entheiligten die Mordwaffen und vernichteten sie. Gott aber ging zum Kaiser: Du bist Sklave des Scheins. Werde Herr des Lichtes, indem du der Wahrheit dienst und die Lüge erkennst. Vernichte die Grenzen, sei der Menschheit Führer. Erkenne die Eitelkeit des Wirkens. Sei Friedensfürst, setze an die Stelle des Wortes die Tat, Demut an die Stelle der Siegereitelkeit, Wahrheit anstatt Lüge, Aufbau anstatt Zerstörung. In die Knie vor der Liebe Gottes, sei Erlöser, habe die Kraft des Dienens Kaiser!“

Quelle:

<http://www.heinrich-vogeler-gesellschaft.de/friedensbrief.html>

Kurzbiographie Heinrich Vogeler

Heinrich Vogeler wurde am 12. Dezember im Jahr 1872, in Bremen, geboren. Obwohl sein Vater ein Bremer Kaufmann war, hatte Vogeler sich stets mit der Arbeiterbewegung identifizieren können. 1890 begann er sein Studium an der Kunstakademie in Düsseldorf und beendete dieses im Jahr 1895. Mit einem Erbteil vom Vater erwarb er ein Jahr später den Barkenhoff. Dieser wurde „in den folgenden Jahren zum Treffpunkt vieler Künstler, Literaten und Intellektuellen“ (vgl. <http://www.heinrich-vogeler-gesellschaft.de/>).

Zu Beginn seines künstlerischen Werdegangs wurde seine Kunst noch vom Jugendstil geprägt. Im Jahr 1905 stellte Vogeler sein Werk Sommerabend fertig und wurde daraufhin mit einer Goldmedaille geehrt. Als 1914 der Erste Weltkrieg ausbrach, meldete er sich freiwillig und wurde Nachrichtenoffizier an der Ostfront. Doch „private Schwierigkeiten, künstlerischer Stillstand und die Erfahrungen aus dem 1. Weltkrieg brachten seinen Wandel“ (vgl. ebd.). Mit der Zeit wurde sein Kontakt zur Arbeiterbewegung immer intensiver, sodass er „seinen Barkenhoff in eine Kommune mit angeschlossener Arbeiterschule verwandelte“ (vgl. ebd.). Ab 1923 wurde seine Kunst durch Reisen in die Sowjetunion beeinflusst „und er stellte diese in den Dienst des Sozialismus“ (vgl. ebd.). Zwei Jahre später wurde er ein Mitglied der Kommunistischen Partei Deutschlands, aus der er aber 1929 wieder ausgeschlossen wurde. Schließlich wurde Moskau 1931 seine Wahlheimatstadt. Seine Bilder zeigten fortan einen kubischen und futuristischen Stil.

Ab 1933 erkannte man den antifaschistischen Stil seiner Arbeiten. In der Zeit des Naziregimes, ca. um 1941, wurde er mit weiteren Deutschen nach Kasachstan gebracht. Am 14. Juni 1942 starb Heinrich Vogeler. „Im Jahr 1999 enthüllte die Stadt Karaganda ein Denkmal, was an den vielseitigen Menschen Heinrich Vogeler erinnert“ (vgl. ebd.).

Literatur:

Arnold, C. Beate; Schlenker, Sabine (Hrsg.): Heinrich Vogeler, Künstler, Träumer, Visionär. Hirmer Verlag, München 2012

<http://www.heinrich-vogeler-gesellschaft.de/>

Der Barkenhoff

Der Barkenhoff fungiert heute als Heinrich-Vogeler-Museum. Er wurde 1981 zu der Barkenhoff-Stiftung Worpswede. Die Stifter sind Niedersachsen, Bremen, Osterholz, Worpswede, Erbegemeinschaft Barkenhoff, Hans-Hermann Rief, der Förderverein Barkenhoff und die Freunde Worpswedens (vgl. www.heinrich-vogeler-gesellschaft.de). Das Ziel war es, den Barkenhoff vor dem Verfall oder einem Abriss zu retten, und den „künstlerischen Nachlass von Heinrich Vogeler sowie die Bestände des Worpsweder Archivs“ (vgl.ebd.) zu sichern, pflegen und zu erhalten. Außerdem widmet sich die Barkenhoff-Stiftung desweiteren der Förderung von zeitgenössischer Kunst.

Literatur:

<http://www.heinrich-vogeler-gesellschaft.de>, Stand, 22.07.2013

Kontakt: Heinrich-Vogeler-Gesellschaft e.V.

Rilkeweg 1

27726 Worpswede

e-mail: postmaster@heinrich-vogeler-gesellschaft.de

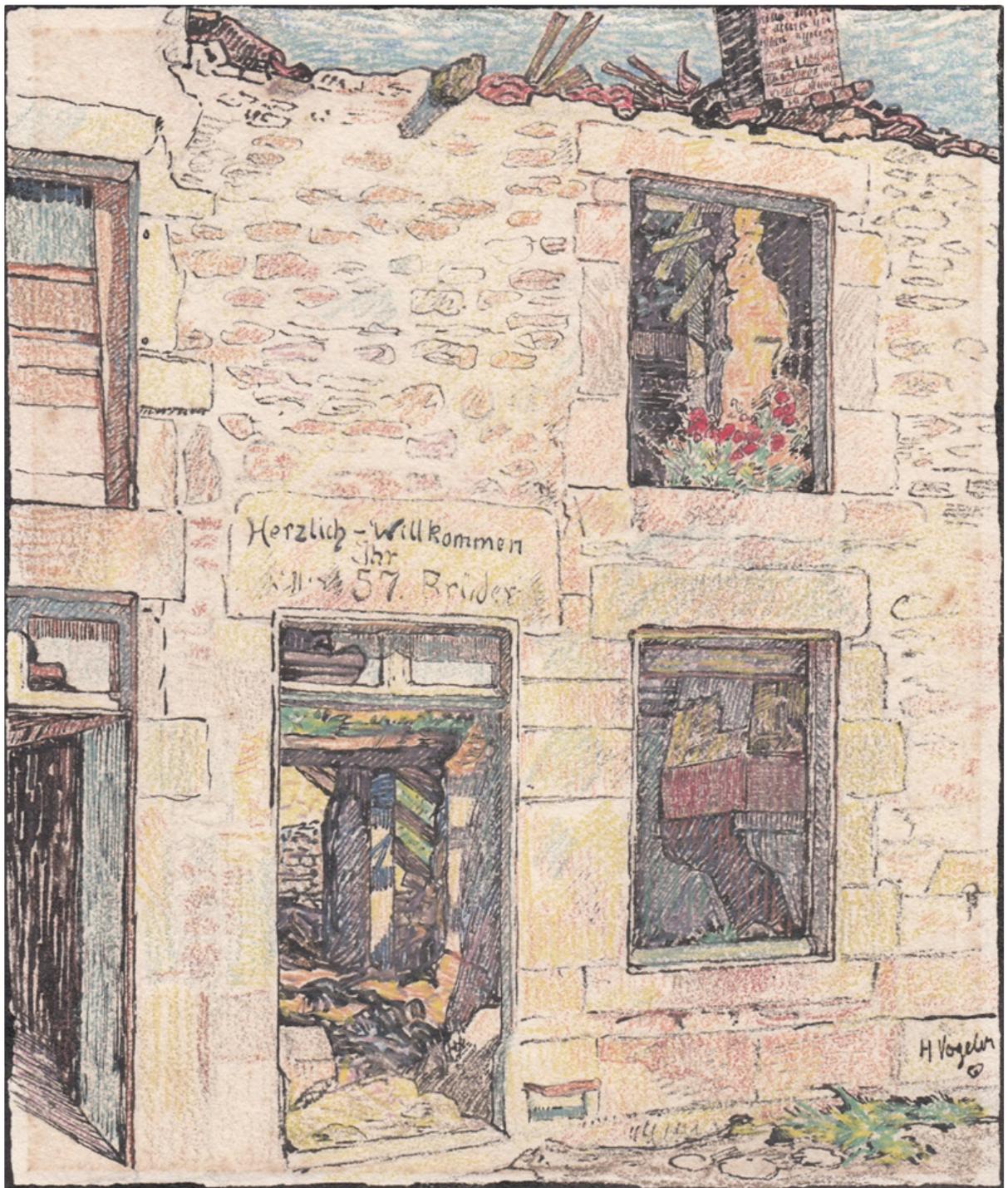
Heinrich-Vogeler-Museum

Ostendorfer Straße 10

27726 WorpswedeInfo-

Telefon: 04792 – 3968





links: Vogeler, Heinrich: Weihnachten 1916. Titel eines gedruckten Faltblattes. handkoloriert. 1916.

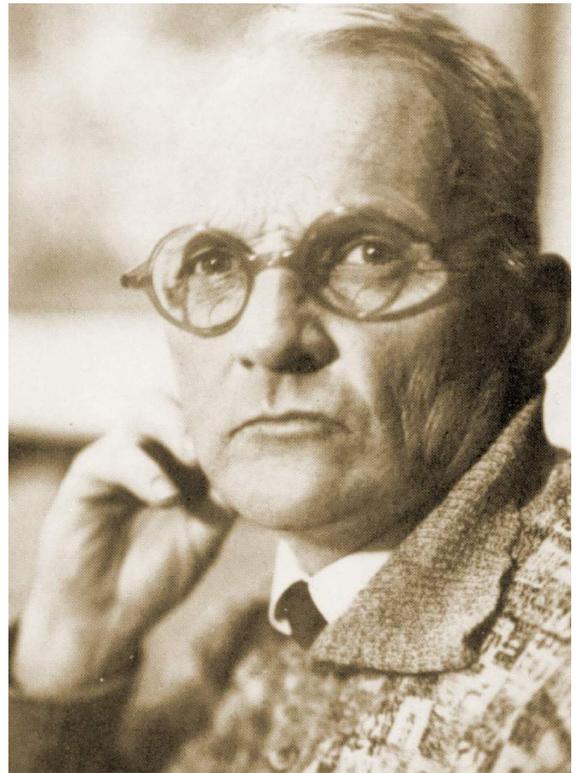
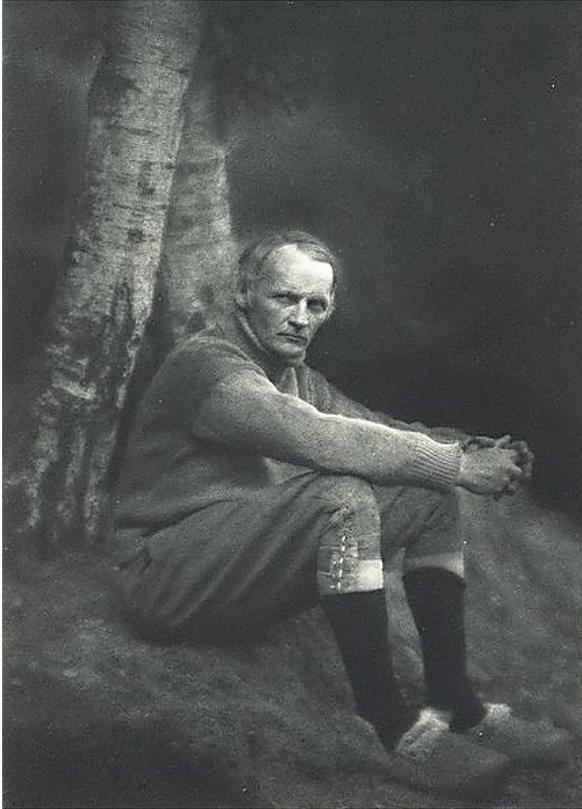
oben: Vogeler, Heinrich: Ruinen in einem französischen Dorf. Farbstiftzeichnung 1916,

Copyright mit freundlicher Genehmigung: Barkenhoff-Stiftung Worpswede



Vogeler, Heinrich: Das Elend des Krieges, Öl auf Leinwand, 1916,

Copyright mit freundlicher Genehmigung: Niedersächsische Sparkassenstiftung, Hannover / Dauerleihgabe an die Kulturstiftung Landkreis Osterholz



oben: Heinrich Vogeler auf dem Barkenhoff. Fotografie von Nicola Perscheid. 1922.
unten: Heinrich Vogeler. Fotografie. 1930

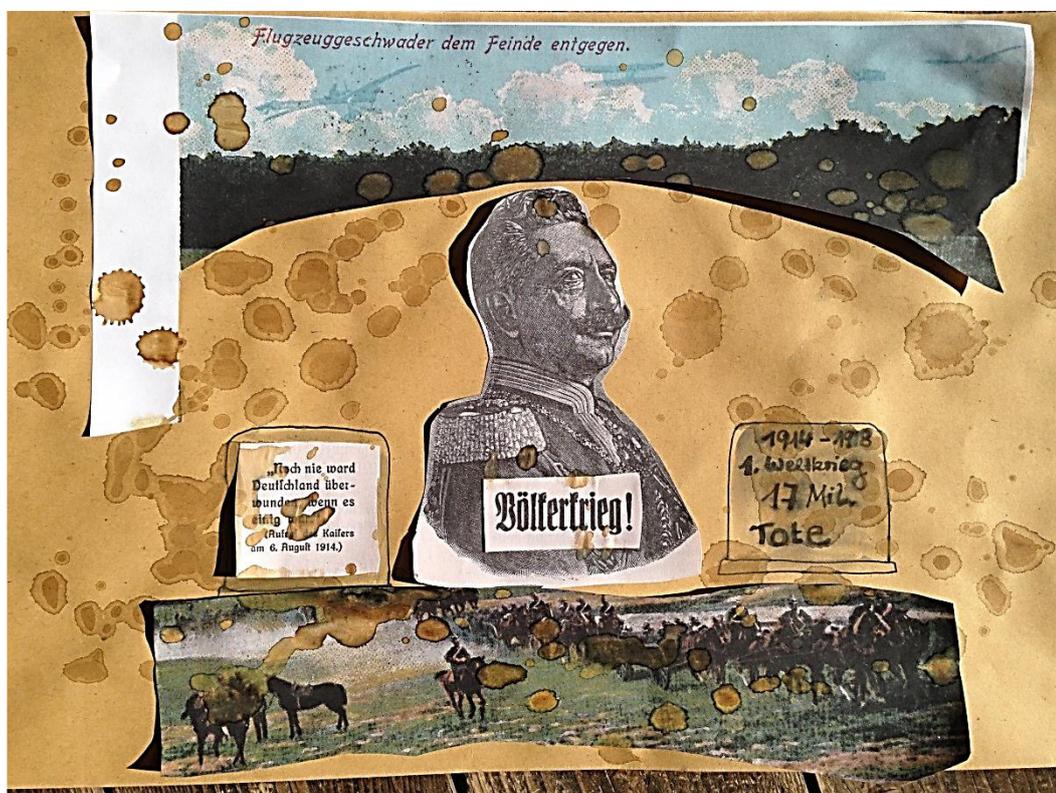
Letter-ART Ideen.

Kommentare zum dem Friedensbrief von Heinrich Vogeler

Über Mut und den Wert von eigenen politischen Initiativen nachzudenken, kann für SchülerInnen und Schüler im Kontext des Letter-ART Projektes Anlass für Gedanken und bildnerische Ausformulierungen geben. Zugleich wird bei der Auseinandersetzung mit Heinrich Vogeler und seinem Leben im historischen Rückblick deutlich, dass es auch vor dem Zeitalter, vor den Möglichkeiten von blogs und twitter Gelegenheiten gab, durch Worte und Schriften Widerstand gegen den Zeitgeist zu leisten.

Mit Collagen, Schriftzügen und Übermalungen durch Wasserfarben und Kaffeefarbe wurde der Friedensbrief von Vogeler in verschiedenen Varianten kommentiert.



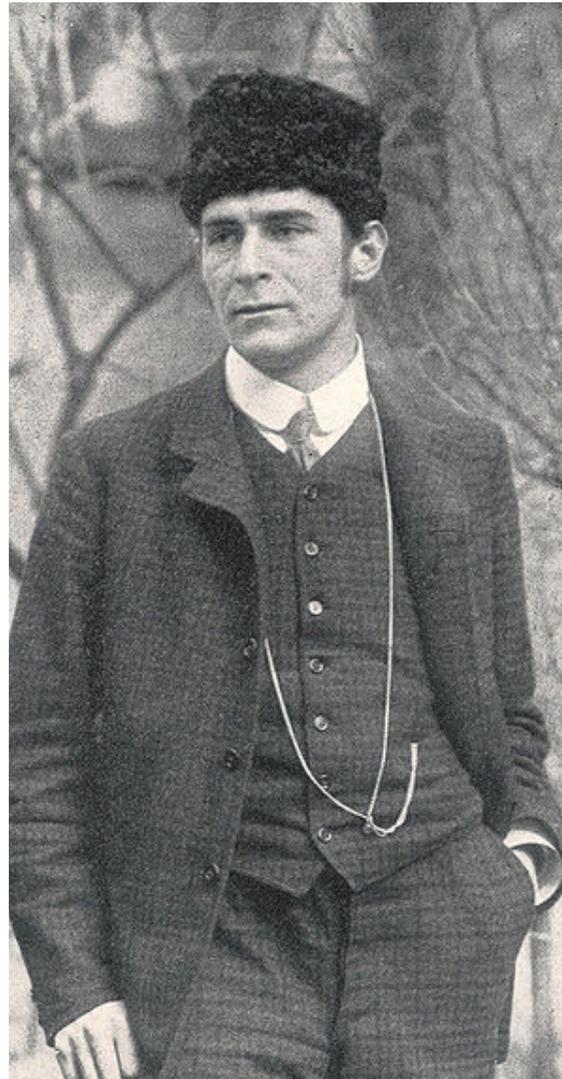


Gedenkbrief von Franz Marc für August Macke

Jutta Ströter-Bender

Information

Mit der Generalmobilmachung ab Kriegsbeginn wurden europaweit Millionen von jungen Männern eingezogen. Ganze Jahrgänge fanden sich direkt von der Schulbank oder aus der Berufsausbildung herausgerissen in den Kasernen und an der Front wieder. Auch unzählige Freundschaften wurden durch den Tod auf den Schlachtfeldern zerstört. Ein berühmtes Beispiel ist die Freundschaft der expressionistischen Künstler Franz Marc (1880-1916), Mitinitiator der Ausstellung des Blauen Reiters und dem jüngeren August Macke (1887-1914), die seit 1910 ein enger künstlerischer und privater Austauschverband. Ihre tiefe Freundschaft ist durch einen regen Briefwechsel dokumentiert, in dem sie sich über ihre künstlerischen Intentionen, Pläne, Wünsche und über ihr Familienleben austauschten. Beide meldeten sich im August 1914 als Patrioten für den Kriegseinsatz und wurden direkt eingezogen.



Marc's eindringlicher Nachruf aus dem Oktober 1914 über den bereits wenige Wochen nach Kriegsbeginn gefallenen Freund, der zuerst als vermisst galt, ist in Form eines Briefes verfasst. Er ging in die Geschichte ein. Er beleuchtet im Rahmen seines Gedenkens und seiner Anteilnahme auch ein gesellschaftliches Thema, dass im Ersten Weltkrieg wie später dann auch im Zweiten Weltkrieg überaus brisant wurde: Die durch den Krieg „verlorenen Talente“ in einer nachwachsenden Generation, die alsbald überall fehlten.

Franz Marc wurde im März 1916 vom Kriegsdienst freigestellt, da er als weit bekannter Maler (Die blauen Pferde) vom Ministerium in die Liste der bedeutendsten Künstler Deutschlands aufgenommen wurde. Er wurde jedoch am Nachmittag des 4. März 1916 nahe Verdun, am letzten Einsatztag an der Front, durch Granatsplitter getötet. Noch am Vormittag dieses Tages hatte er an seine Frau Maria geschrieben:

„Liebste, ... ja, dieses Jahr werde ich auch zurückkommen in mein unversehrtes liebes Heim, zu Dir und zu meiner Arbeit. Zwischen den grenzenlosen, schaudervollen Bildern der Zerstörung, zwischen denen ich jetzt lebe, hat sich dieser Heimkehrgedanke einen Glorienschein, der gar nicht lieblich genug zu beschreiben ist. Behüte nur dies mein Heim und Dich selbst, Deine Seele und Deinen Leib und alles was mir, zu mir gehört!

Momentan hausen wir mit der Kolonne auf einem gänzlich verwüsteten Schlossbesitz, über den die ehemalige französ. Frontlinie ging. Als Bett hab ich einen Hasenstall auf den Rücken gelegt, das Gitter weg und mit Heu ausgefüllt u. so in ein noch regensicheres Zimmer gestellt! ...Sorg dich nicht, ich komm schon durch, auch gesundheitlich. Ich fühle mich gut und geb sehr acht auf mich...“ (Marc, Franz: Briefe aus dem Feld. Neu herausgegeben von Klaus Lankheit und Uwe Steffen, München: R. Piper & Co. Verlag, 1982, S. 150f.)



Macke, August: Selbstporträt mit Hut. 1909. Öl auf Holz. 41 × 32,5 cm. Bonn. Kunstmuseum. http://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:August_Macke_043.jpg

Friedensbriefe. Texte

Nachruf (mit der Feldpost) an einen Freund:

Franz Marc über August Macke, † 26. September 1914 bei Perthes-lès-Hurlus, Champagne Hageville, 25 X. 14

„August Macke †

Das Blutopfer, das die erregte Natur den Völkern in großen Kriegen abfordert, bringen diese in tragischer, reueloser Begeisterung. Die Gesamtheit reicht sich in Treue die Hände und trägt stolz, unter Siegesklängen den Verlust.

Der Einzelne, dem der Krieg das liebste Menschengut gemordet hat, würgt in der Stille die Thränen hinunter; der Jammer kriecht wie der Schatten hinter den Mauern. Das Licht der Öffentlichkeit kann und soll ihn nicht sehen; denn die Gesundheit des Ganzen will es so.

Aber die große Rechnung des Krieges ist mit allem dem nicht beglichen. Das grausame Ende kommt schleichend, langsam, sicher nach, in Zeiten, in denen der Quell des Leides nur mehr langsam rinnt.

Dieses Furchtbare ist der Zufall des Einzeltodes, der mit jeder tödlichen Kugel das spätere Geschick des Volkes unerbittlich bestimmt und verschiebt. Im Kriege sind wir alle gleich. Aber unter tausend Braven trifft eine Kugel einen Unersetzlichen. Mit seinem Tode wird der Kultur eines Volkes eine Hand abgeschlagen, ein Auge blind gemacht. Wie viele und schreckliche Verstümmelungen mag dieser grausame Krieg unserer zukünftigen Kultur gebracht haben! Wie mancher junge Geist mag gemordet sein, den wir nicht kannten und der unsre Zukunft in sich trug.

Und manchen kannten wir gut, ach nur zu gut!

August Macke, der »junge Macke« ist tot.



Wer sich in diesen letzten, ereignisvollen Jahren um die neue deutsche Kunst gesorgt hat, wer etwas von unsrer künstlerischen Zukunft ahnte, der kannte Macke. Und die mit ihm arbeiteten, wir, seine Freunde, wir wussten, welche heimliche Zukunft dieser geniale Mensch in sich trug. Mit seinem Tode knickt eine der schönsten und kühnsten Kurven unsrer deutschen künstlerischen Entwicklung ja ab; keiner von uns ist im Stande, sie fortzuführen. Jeder zieht seine eigene Bahn; und wo wir uns begegnen werden, wird er immer fehlen.

Macke, August: Abschied. 1914. Öl auf Leinwand. 101 × 130,5 cm. Köln. Museum Ludwig.

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:August_Macke_001.jpg#filelinks

Wir Maler wissen gut, dass mit dem Ausscheiden seiner Harmonien die Farbe in der deutschen Kunst um mehrere Tonfolgen verblassen muss und einen stumpferen, trockeneren Klang bekommen wird. Er hat vor uns allen der Farbe den hellsten und reinsten Klang gegeben, so klar und hell als sein ganzes Wesen war. Gewiss ahnt das Deutschland von heute nicht, was alles es diesem jungen, toten Maler schon verdankt, wieviel er gewirkt und wieviel ihm geglückt ist. Alles was seine geschickten Hände anfassten und [dem er] wer ihm nahe kam, wurde lebendig, jede Materie und am meisten die Menschen, die er magisch in den Bann seiner Ideen zog. Wie viel verdanken wir Maler in Deutschland ihm! Was er nach außen gesät, wird noch Frucht tragen und wir als seine Freunde wollen sorgen, dass sie nicht heimlich bleibt.

Aber sein Werk ist abgebrochen, trostlos, ohne Wiederkehr. Der gierige Krieg ist um einen Heldentod reicher, aber die deutsche Kunst ist [zugleich] um einen Helden ärmer geworden.“

Manuskriptfassung zitiert in:

Macke, August, Marc, Franz: Briefwechsel,
M. Du Mont Schauberg, Köln, 1964, S. 196-197



Der Künstler August Macke (1887-1914) im Jahre 1913. Fotograf unbekannt. Bildquelle: Die Unvergessenen; Herausgeber Ernst Jünger. 1928. Gemeinfrei.
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AugustMacke.jpg>

Kurzbiographie August Macke

Sophie Engel

August Macke wurde am 3. Januar 1887 in Meschede geboren. Im Oktober 1904 fing er in Düsseldorf, an der Kunstakademie, an zu studieren. Von 1905-1908 war er viel auf Reisen, u.a. in Belgien oder auf einer Italienreise. Im Jahr 1907 besuchte er die Malschule von Louis Corinth. Im selben Jahr begann er sein „Studium der Gemälde im Kaiser-Friedrich-Museum“ (vgl. www.augustmacke.de). 1908 trat er in das Bonner Infanterie-Regiment 160 als Einjährig-Freiwilliger, ein. In dem Jahr 1910 wird sein Atelier ausgebaut. Desweiteren lernt er in diesem Jahr Franz Marc kennen, die ab dann eine lebenslange Freundschaft pflegten. 1912 verzeichnete Macke mit seiner Kunst große Erfolge, es gab Ausstellungen in Moskau, Köln, München und Jena. Kurze Zeit später im selben Jahr, wurde er zu einem Jurymitglied der Ausstellung des Sonderbundes Westdeutscher Kunstfreude und Künstler. Ab dem Beginn des Ersten Weltkrieges, war Macke Teil des Geschehens, denn er rückte Anfang August mit der „5. Kompanie des Infanterie – Regiments 160 gegen Frankreich aus“ (vgl. ebd.). Während des Krieges und nach vielen Verlusten wurde er im September sogar zum Kompanieführer ernannt. Bald darauf erhielt er das Eiserne Kreuz. Am 26. September 1914 fiel er an der französischen Front.

Literatur:

Erdmann-Macke, Elisabeth (1987): Erinnerung an August Macke. 16. Auflage. Fischer Taschenbuch.

www.augustmacke.de/pages/biographie.php, Stand, 18.07.2013

Museum: August Macke Haus

Bornheimer Straße 96

53119 Bonn

Telefon: +49 (0)228 655531

E-Mail: bueror@august-macke-haus.de

Kurzbiographie Franz Marc

Sophie Engel

Franz Marc wurde am 8. Februar 1880 in München geboren. 1899 wurde er an der Philosophischen Fakultät der Universität München aufgenommen. 1904 bezog er „ein Atelier in Schwabing. Marc versuchte vergeblich, seine melancholische Stimmung und künstlerischen Selbstzweifel durch eine Reise nach Griechenland abzuschütteln“ (vgl. <http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/MarcFranz/>). 1907 wurde er nach einer Parisreise Bewunderer van Goghs (1853-1890) und Paul Gauguins (1848-1903). Diese Bewunderung beeinflusste seine Malerei. „Die Farbpalette seiner Landschaftsbilder wurde zunehmend heller. Er versuchte, seine schlechte finanzielle Lage mit Zeichnungen zu Tieranatomie zu verbessern“ (vgl. ebd.). Auch 1908 waren die Motive auf seinen Bildern vorwiegend Tiere, wobei er die Form vereinfachte und der Farbe, als selbstständiges Ausdrucksmittel, einen betonteren Stellenwert anrechnete. 1910 lernte er August Macke kennen und „kommt u.a. mit Wassily Kandinsky in Kontakt“ (vgl. ebd.). 1911 traten „Kandinsky und Marc aus der Künstlervereinigung aus“ (vgl. ebd.). Am 18. Dezember 1911 wurde in der Galerie Thannhauser in München seine erste Ausstellung des Blauen Reiter eröffnet. 1912 lernte er Maler der Brücke kennen. Im Jahr 1914 „meldete sich Marc zu Beginn des Ersten Weltkriegs als Freiwilliger, ebenso wie Macke, der bereits im Herbst an der Westfront fiel. Dessen Tod war für Marc ein schmerzlicher Verlust“ (vgl. ebd.). In den Kriegsjahren hatten Marc und seine Frau regen Briefkontakt, diese Briefe wurden 1920 veröffentlicht. Am 4. März wurde Marc in der Nähe von Verdun tödlich verletzt.

Literatur:

Partsch, Susanne: Marc., 9. Auflage, Taschen Verlag, 2013

<http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/MarcFranz/>, Stand, 18.07.2013

Museum: Franz Marc Museum
Franz Marc Park 8-10
82431 Kochel am See
Telefon: 08851 - 92488 - 0
E.Mail: info@franz-marc-museum.de

Gemälde von Franz Marc. Die großen blauen Pferde. 1911



Marc, Franz: Die großen blauen Pferde. Öl auf Leinwand. 102 × 160 cm. Walker Art Center: Minneapolis (Minnesota). Gemeinfrei.
http://en.wikipedia.org/wiki/File:Franz_Marc_005.jpg

Friedensbriefe. Letter-ART Ideen.

Einen Sternenhimmel widmen (Umsetzung Sophie Engel)

Am 10. Januar 1916, knapp drei Monate vor seinem Tod, schrieb der Künstler Franz Marc an seine Frau Maria in einem seiner zahlreichen Feldpostbriefe von der französischen Westfront:

„Liebste, gestern Nacht war zum ersten und erstaunten Male wieder ein reiner Sternenhimmel; er war so lieblich wie im Frühling;“.

Marc, Franz: Briefe aus dem Feld. Neu herausgegeben von Klaus Lankheit und Uwe Steffen, München: R. Piper & Co. Verlag, 1982, S. 129.

Das Motiv eines Himmels mit zerborstenen Sternen wurde für dieses Letter-ART Konzept gewählt. Es soll an den poetischen Blick des später gefallenen Künstlers erinnern. Für die Umsetzung wurden einfachste Materialien genutzt, es reichten der Farbkasten und ausgeschnittene Goldfolien, die reliefartig aufgeklebt wurden.



Keiner darf mehr fallen!“ Aufruf von Käthe Kollwitz (1918)

»Saatfrüchte sollen nicht vermahlen werden.«

(Zitat: Johann Wolfgang von Goethe.)

An Richard Dehmel! Eine Entgegnung.

Dieser Brief, der damals von der bereits international anerkannten Künstlerin Käthe Kollwitz (1867-1945) im SPD-Organ »Vorwärts« am 30.10.1918 erschien, spiegelt ihre entschieden entgegengesetzte Haltung zu einem gleichfalls öffentlichen Brief von Richard Dehmel wider. Jener hatte, ebenfalls im »Vorwärts« vom 22. Oktober 1917 mit einem Text, der die Überschrift »Einzige Rettung.« trug, an die Ehre der deutschen Männer appelliert und den weiteren freiwilligen Fronteinsatz einer „erlesenen Schar“ von kriegstauglichen Männern gefordert, so dass das Vaterland gerettet würde.

„Ich wende mich hiermit gegen Richard Dehmel. Ich vermute, wie er, daß einem solchen Appell an die Ehre eine auserlesene Schar Folge leisten würde. Und zwar wieder wie im Herbst 1914 in der Hauptsache aus Deutschlands Jugend bestehend, soweit dieselbe noch in Frage kommt. Das Resultat würde höchstwahrscheinlich sein, daß diese Opferbereiten tatsächlich hingeopfert würden, und daß dann - nach dem täglichen Blutverlust dieser vier Jahre Deutschland eben verblutet ist. Was dann im Lande bliebe, wäre nach Dehmels eigener Schlußfolgerung nicht mehr die Kernkraft Deutschlands. Diese läge eben auf den Schlachtfeldern. Meiner Meinung nach aber wäre ein solcher Verlust für Deutschland viel schlimmer und unersetzlicher als der Verlust ganzer Provinzen.

Man hat tief umgelernt in diesen vier Jahren. Mir will scheinen, auch in bezug auf den Ehrbegriff. Wir empfanden Rußland nicht als ehrlos, als es in den unerhört harten Brester Frieden willigte. Es tat es aus dem verpflichtenden Gefühl heraus, die ihm

noch verbleibenden Kräfte für den inneren Wiederaufbau sparen zu müssen. Ebenso wenig darf Deutschland, wenn ein Rechtsfrieden an der Entente scheitern sollte, sich als entehrt empfinden, wenn es einen Gewaltfrieden eingehen muß. Gefaßt und stolz muß es sich bewußt bleiben, daß seine Ehre ebenso wenig damit verloren ist wie die Ehre eines einzelnen Menschen, der sich überstarken Mächten beugt. Seine Ehre soll Deutschland daran setzen, das harte Geschick sich dienstbar zu machen, innere Kraft aus der, Niederlage zu ziehen, entschlossen der ungeheuren Arbeit, die vor ihm liegt, sich zuzuwenden.

Die Tat Richard Dehmels, daß er sich jetzt wieder zur Front meldet, achte ich, so wie ich seine freiwillige Stellung im Herbst 1914 achtete. Aber man darf nicht vergessen, daß Dehmel den wertvollsten Teil seines Lebens hinter sich hat. Was er zu geben hatte Wunderschönes und Wertvolles - hat er ausgegeben. Ihn hat nicht mit zwanzig Jahren ein Weltkrieg verbluten lassen.

Aber die ungezählten Tausende, die auch zu geben hatten anderes noch als ihr junges nacktes Leben - ist es wirklich zu verantworten, daß, als diese eben anfangen sollten, sich zu entfalten, sie in den Krieg gerissen wurden und legionenweise starben?

Es ist genug gestorben! Keiner darf mehr fallen! Ich berufe mich gegen Richard Dehmel auf einen Größeren,* welcher sagte:

»Saatfrüchte sollen nicht vermahlen werden.«

(*Johann Wolfgang von Goethe.)

Quelle:

<http://www.arsfemina.de/content/keiner-darf-mehr-fallen-1918>

Kurzbiographie Käthe Kollwitz

Sophie Engel

Käthe Kollwitz wurde am 8. Juni 1867 in Königsberg geboren. Man kann sie beschreiben, als „eine der bedeutendsten Frauen der letzten Jahrhunderte, denn die große Spannweite ihres Schaffens umfasst ebenso die großen ernsten Lebensthemen – das Leid schlechthin, Not und Tod, Hunger und Krieg – wie auch die absolut heiteren, lichten Zonen des Lebens“ (vgl. www.kaethe-kollwitz.de/biographie.html).

In dem Zeitraum von 1885-1890 unternahm sie Studien in Berlin und in München. Im Jahr 1890 fertigte sie ihre erste Radierung an. In den folgenden fünf Jahren heiratete sie und bekam zwei Söhne. Von 1898 bis 1903 bekam sie einen Lehrstuhl an der Künstlerinnenschule in Berlin, wo sie drei Jahre unterrichtete. Die Radierung Bauernkrieg fertigte sie in den Jahren 1902 bis 1908 an.

In Paris, wo sie sich 1904 eine Zeitlang aufhielt, erlernte sie „die Grundlagen plastischen Gestaltens an der Académie Julian“ (vgl. www.kaethe-kollwitz.de/Lebensdaten.html). Schließlich fertigte sie 1910 ihre erste plastische Arbeit an. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs 1914 fiel einer ihrer Söhne in Flandern. 1919 erhielt sie, wenn auch ohne Lehrauftrag, den Professorentitel und wurde ein Mitglied der Akademie der Künste.

Ihre ersten Holzschnitte folgten schließlich ab 1920, darunter auch die Holzschnittfolge „Krieg“. Im Jahr 1932 folgte die Einweihung des Kriegsmahnmals „Die Eltern“ auf dem Militärfriedhof in Vladsloo, Flandern. In den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts folgten unter den Nationalsozialisten u.a. der gezwungene Austritt aus der Akademie und das inoffizielle Ausstellungsverbot. In den letzten Kriegstagen, am 22. April 1945 ist sie in Moritzburg gestorben.

Historische Friedensbriefe. Bildmaterial

Literatur:

Kusenberg, Kurt (Hrsg.); Kusenberg, Beate (Hrsg.); Kraemer, Catherine: Rowohlt's Monographien: Käthe Kollwitz mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, 14. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2011

www.kaethe-kollwitz.de/biographie.html, Stand, 21.07.2013

www.kaethe-kollwitz.de/Lebensdaten.html, Stand, 21.07.2013

Käthe Kollwitz Museum Köln

Neumarkt 18-24

50667 Köln

Telefon: (0221) 227-2899/ -2602

E-Mail: museum@kollwitz.de

Käthe Kollwitz Museum Berlin <http://www.arsfemina.de/content/keiner-darf-mehr-fallen-1918>

Fasanenstr. 24

10719 Berlin (Charlottenburg)

Telefon: 030- 882 52 10

E-Mail: info@kaethe-kollwitz.de





links: Ersttagsbrief „Zum Gedenken an Käthe Kollwitz, Ernst Barlach und Otto Nagel“ Kollwitz-Motive „Nie wieder Krieg“ und „Mutter mit Kind auf dem Arm“ Entwurf: Wittkugel und Naumann. Ausgabetag: 22.09.1970. Auflage: 1,7 und 3,5 Mio. Stück
oben: Seitz, Gustav (1906 – 1969): Gedenkskulptur für Käthe Kollwitz. Aufgestellt im 1960. Bronze. Berlin-Prenzlauer Berg. Kollwitzplatz. Foto: Anna Bender (2013)

Die Briefe der Kriegsgefangenen. Weltdokumentenerbe.

Das Archiv der Internationalen Agentur für Kriegsgefangene (1914–1923), Internationales Rotkreuz- und Rothalbmondmuseum, Genf, Schweiz

Mit dem Kriegsbeginn 1914 begann nicht nur das massenhafte Sterben an den Frontabschnitten, sondern sogleich für Viele das Elend der Kriegsgefangenschaft. Der Kriegsbeginn bedeutete für die nationalen Industrien und Arbeitsfelder, dass alsbald überall ausgebildete Fachkräfte wie tatkräftige Arbeiter fehlten. Diese Lücke sollte wenigstens teilweise durch Kriegsgefangene (und später dann durch Frauen) geschlossen werden. Bereits am Ende des ersten Kriegsjahres mussten in den deutschsprachigen Gebieten an die zwei Millionen Kriegsgefangene Zwangsarbeit leisten. In der Landwirtschaft, in der Industrieproduktion und in der Schwerstarbeit wurden sie schonungslos und zum großen Profit der Kriegsgewinnler eingesetzt. Da die Kommunikationsmöglichkeiten der Gefangenen in den Lagern mit ihren Familien in der Heimat sich als äußerst schwierig gestaltete, leistete das Schweizer Rote Kreuz mit dem Sitz in Genf wertvolle humanitäre Hilfe durch den Aufbau eines Briefverteilungssystems und der Anlage einer Vermisstenkartei. Zum Ende des Jahres 1914, also bereits nur fünf Monate nach dem Kriegsbeginn, hatte die Zentrale des Roten Kreuzes in Genf schon täglich mehr als 30.000 Briefe zu verteilen. Dieser wichtigen Aufgabe nahmen sich Tausende von ehrenamtlichen Helfern an.

(Hamann, Brigitte: Der Erste Weltkrieg. Wahrheit und Lüge in Bildern und Texten. München, Zürich, Piper-Verlag, 2009, S.155)

Archives of the International Prisoners of War Agency, 1914-1923

Das Archiv der internationalen Kriegsgefangenenagentur, 1914-1923, ist eine Institution, die zu Kriegsbeginn gegründet wurde und den Grad des Leidens bezeugt, den die Opfer weltweit während des Ersten Weltkriegs erdulden mussten, so auch 7 Millionen Kriegsgefangene. Auch zahlreiche Zivilisten wurden auf gegnerischem Gebiet eingesperrt, unter dem Verdacht von Spionage und Kollaboration, aus ethnischen Gründen, oder sie wurden einfach vertrieben.

Diese Dokumente gelten als wertvolle Zeugnisse für die Zeit des Ersten Weltkrieges. Es ist ein weiteres dokumentarisches Erbe, das vom Internationalen Komitee des Roten Kreuzes 2007, für die Aufnahme in das Register Memory of the World, vorgeschlagen und aufgenommen wurde.

Basisinformation Memory of the World - Weltdokumentenerbe

„Memory of the World – Gedächtnis der Menschheit“, ist ein UNESO-Programm bzw. ein Register, das sich mit der Frage nach dem Dokumentenerbe beschäftigt. Es ist ein *„weltumspanntes digitales Netzwerk mit ausgewählten herausragenden Dokumenten: wertvollen Buchbeständen, Handschriften, Partituren, Unikaten, Bild-, Ton- und Filmdokumenten“* (vgl. www.unesco.de/mow.html). Hier werden Dokumente aus allen Ländern archiviert, bisher umfasst das Register 299 Einträge. (Darunter beispielsweise *„die Archive des Warschauer Ghettos“* oder *„das älteste noch erhaltene Manuskript des Korans“* (vgl. ebd.).)

Das Ziel dieses Registers ist das Erhalten, Sichern von *„dokumentarischen Zeugnissen von außergewöhnlichem Wert“* (vgl. ebd.) und diese schließlich für die Zukunft *„auf neuen informationstechnischen Wegen zugänglich zu machen“* (vgl. ebd.). Was in das UNESCO-Register aufgenommen wird, entscheidet ein Aufnahmeverfahren, bei dem jedes Land, alle zwei Jahre, zwei Vorschläge bringen kann. Diese Vorschläge werden von einem internationalen Komitee (International Advisory Committee), *„dessen Mitglieder von der UNESCO-Generaldirektorin berufen werden“* (vgl. www.unesco.de/mow-aufnahmeverfahren.html), begutachtet und somit aufgenommen oder nicht. Das

Register enthält 17 deutsche Beiträge, darunter beispielsweise die Gutenberg – Bibel (2001), das Nibelungenlied (2009) oder die Geschichten der Gebrüder Grimm.

Literatur:

Unesco (Hrsg.): Memory of the World: Documents That Define Human History and Heritage, Collins Verlag, 2012.

www.unesco.de/mow.html, Stand, 16.07.2013.

www.unesco.de/mow-aufnahmeverfahren.html, Stand, 16.07.2013.

www.unesco.de/mow-deutschland.html, Stand, 16.07.2013.

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-1/archives-of-the-international-prisoners-of-war-agency-1914-1923/>, Stand, 21.07.2013.

Eine Dokumentation von Briefen französischer Soldaten:

Guéno, Jean-Pierre; Laplume, Yves (Hrsg): Paroles de Poilus. Lettres de la Grande Guerre. Paris, Éditions Tallandier, 1998.

Kriegsdokumente. Bildmaterial.



oben: Feldpostbriefe französischer Soldaten. 1917.
unten: Marre, André (1885-1932): Kriegstagebuch No. 7. 1916/1917.

Ausstellung Centre Pompidou Metz (2012). Fotos: Jutta Ströter-Bender

Historische Friedensbriefe. Bildmaterial



oben: Feldpostkarte. Kriegsgefangenentransport. Versickt am 22.7.1916. Poststempel der Bayerischen Pionierkompanie. Privatsammlung
unten: Wiegman, Jan (1881 – 1963): Gefangene. Silhouetten-Zeichnung. aus einer Serie von 12 Karten. publ. by S.L. van Looy - Amsterdam (NL) 1915 <http://www.ww1-propaganda-cards.com/index.html>



Soldaten der Kolonialtruppen erlebten das Schicksal der Gefangenschaft oftmals auf mehreren Ebenen. Sie wurden mit falschen Versprechungen in die Armee ihrer Kolonialmacht (so Frankreich oder England) gelockt und lebten dort streng einkaserniert in speziellen Kampfseinheiten mit ethnischer Segregation. In einer Gefangenschaft oder Internierung kamen gleichfalls wieder rassistische Diskriminierungen hinzu.

Digitale Bearbeitung des Gemäldes von Louis Charlot (1878-1951). Portrait eines senegalesischen Soldaten im Elsass. 1917. Öl auf Leinwand.

Künstlerbezug: Kriegsbriefe.

Thomas Conze

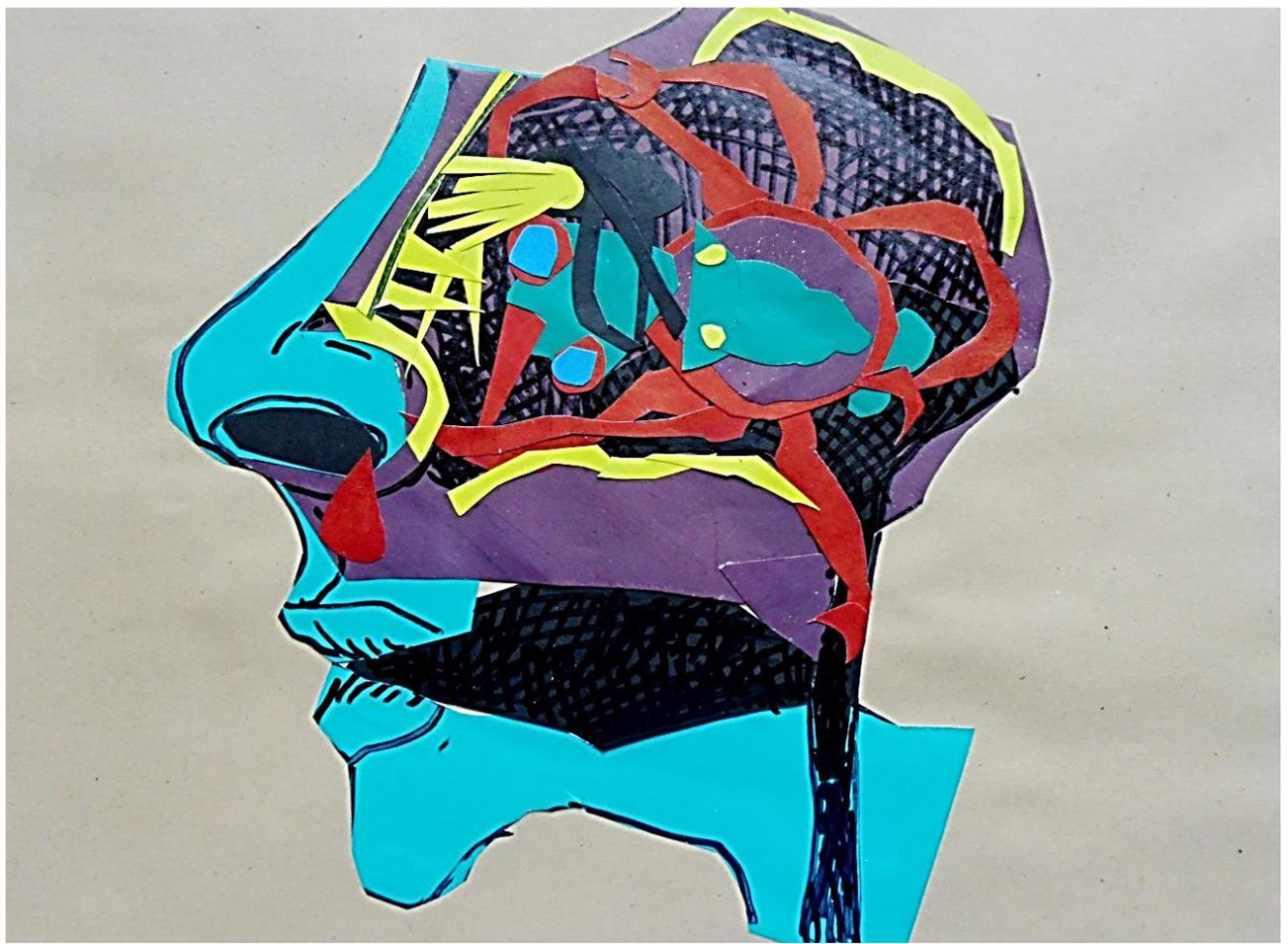


Thomas Conze erstellte für das Projekt eine Collage aus Kopien von Familiendokumenten und Briefen zum 1. Weltkrieg, die er auf dem Dachboden in einer Kiste gefunden hatte.

Künstlerbezug: Gefangen sein. Die Identität verlieren.

Chris Tomaszewski.

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 Aldegrevor 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- und Kunstvermittlung und Geschichte.



Collage mit Malerei und Zeichnung. 2013. Mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

KünstlerInnenbezug: In Gefangenschaft.

Thuy – Van Truong

Die junge Künstlerin Thuy – Van Truong erstellte für das Projekt eine Collage aus Kopien und Malereifragmenten.



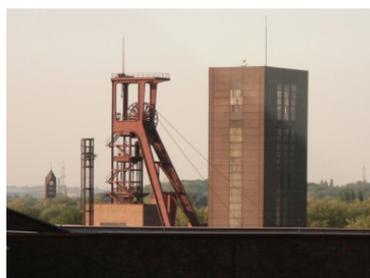
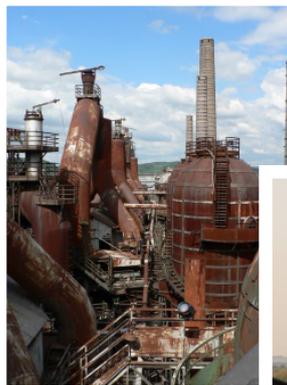
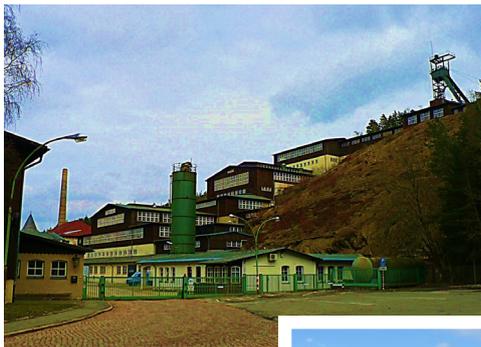
Die Letter-ART Ausstellungsorte. Die UNESCO-Welterbestätten:

Das Erzbergwerk Rammelsberg

Die Völklinger Hütte

Die Zeche Zollverein

Wattenmeer / U-Boothafen Wilhelmshaven



Von links nach rechts: Erzbergwerk Rammelsberg. Völklinger Hütte, Foto: Jutta Ströter-Bender.
Zeche Zollverein, Foto Jutta Ströter-Bender. Besucherzentrum Wilhelmshaven

UNESCO-Welterbestätte: Das Erzbergwerk Rammelsberg

Das ehemalige Erzbergwerk am Rammelsberg, nahe der Stadt Goslar, wurde 1992 zum UNESCO-Weltkulturerbe ernannt. Das einzige Bergwerk weltweit, das „über 1000 Jahre in Betrieb gewesen“ (vgl. www.rammelsberg.de) ist, wurde 1988 geschlossen und seit 1990 zum Besucherbergwerk und Museum. Die Architekten Fritz Schupp und Martin Kremmer hatten diese Anlage in der Mitte der 30er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ausgebaut und modernisiert. Durch den Stockwerkbau am Hügel, der sieben Etagen hoch in den Berg führt, konnten die Erze abgebaut werden. Aus ihnen wurden in Aufbereitungsanlagen Konzentrate hergestellt, woraus schließlich Metalle geschmolzen wurden.

Nach der Stilllegung ist die Anlage Herberge einer Elektrorecycling-Versuchsanlage. Seit 1998 ist die vollständige Besichtigung des Bergwerks möglich.

„Während des 1. Weltkriegs blieb die Förderung, aus rüstungstechnischen Gründen, uneingeschränkt bei rund 58000t Erz im Jahr“ (vgl. www.industriedenkmal.de).

Die Rolle des Erzbergwerk Rammelsberg im Ersten Weltkrieg beleuchtet im Kapitel Gastbeitrag eine aktuelle Forschung von Gesine Reimold.

Literatur:

www.rammelsberg.de/index.php?s=15&m=49&m=de, Stand, 14.07.2013.

www.industriedenkmal.de/zechen/bergwerke-harz-umland-hannover/erzbergwerk-rammelsberg/, Stand, 14.07.2012.

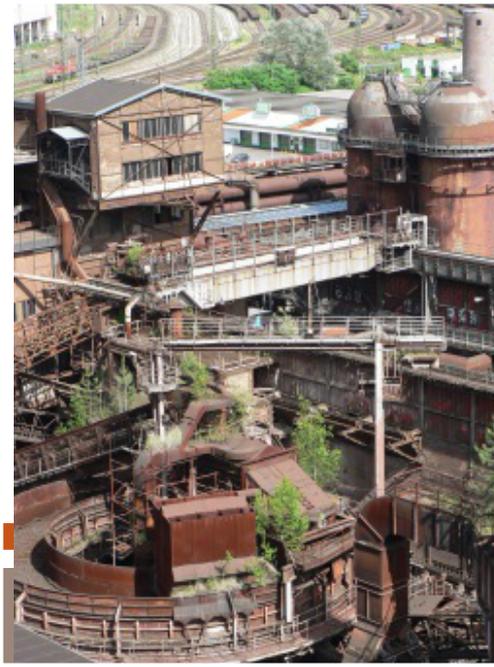
www.mineralienatlas.de/lexikon.php/Deutschland/Niedersachsen/Goslar%2CLandkreis/Goslar/Rammelsberg, Stand, 14.07.2013.



Die UNESCO-Welterbestätte: Völklinger Hütte

Völklingen liegt in der Montanregion des Saarlandes, unweit der französischen Grenze. Das 1873, durch den Hütteningenieur Julius Bach, gegründete Stahlwerk Völklinger Hütte, gehört seit 1994 zum UNESCO-Weltkulturerbe. 1879 wurde das Werk geschlossen, da die Einfuhr von Roheisen, aufgrund der hohen Zölle, zu teuer wurde. Carl Röchling, der das Werk 1881 kaufte, setzte nun auf die Produktion von Roheisen, was sich als sehr erfolgreich und lukrativ herausstellte. Stahl und Eisen waren für den Aufbau der Industrien, so für die Expansion des Eisenbahnnetzes, von elementarer Bedeutung.

Die globale Stahlkrise 1975 betraf auch das Werk der Völklinger Hütte und hatte zur Folge, dass sie dann letztendlich 1986 stillgelegt wurde. Teile der Hütte „werden unter Denkmalschutz gestellt, das Eisenwerk wird Industriedenkmal“ (vgl. www.voelklinger-huette.org). 1999 gründete das Saarland „die neue Trägergesellschaft Weltkulturerbe Völklinger Hütte – Europäisches Zentrum für Kunst und Industriekultur.“ (vgl. www.voelklingen-im-wandel.de)



Im Ersten Weltkrieg wurden für die Rüstungsindustrie die meisten Stahlhelme für Frontsoldaten aus Röchling - Edelstahl gefertigt. Die Kriegsproduktion aus dem Völklinger Werk war insgesamt ungemein wichtig, später dann auch für die Industrie im Zweiten Weltkrieg. In den Kriegsjahren wurden zunehmend Frauen und auch höchstwahrscheinlich Kriegsgefangene als Arbeitskraft eingesetzt, da viele der Arbeiter in den Krieg ziehen mussten. „Von den 6300 Arbeitern im Jahr 1918 waren 1700 Frauen und Mädchen“ (vgl. ebd.). Von der Belegschaft der Völklinger Hütte fielen insgesamt 461 Menschen im Ersten Weltkrieg. Von den Brüdern Röchling wurde ein Fond gestiftet, der für die Ausbildung von Kriegsteilnehmern und für die Unterstützung von Hinterbliebenen, gedacht war.

Literatur:

Braun, P., et al.: Die Völklinger Hütte, Sutton Verlag, 2009.

www.voelklingen-im-wandel.de/gebaeude-huette-1911-1940.php, Stand, 14.07.2013.

www.voelklinger-huette.org/de/weltkulturerbe-voelklinger-huette/, Stand, 14.07.2013.

www.voelklinger-huette.org/de/faszination-weltkulturerbe/die-geschichte/, Stand, 14.07.2013.



Fotos: Jutta Ströter-Bender

UNESCO-Welterbestätte:

Die Zeche Zollverein

Die Zeche Zollverein, ein riesiges Kohlebergwerksgelände (Steinkohleabbau), liegt in Essen-Katernberg und ist seit 2001 UNESCO-Weltkulturerbe. Sie ist eine bedeutende Station auf der Europäischen Route der Industriekultur. Woher der Name Zollverein kommt lässt sich u.a. damit erklären, dass im 19. Jahrhundert zur Zeit der Zechengründung (Beginn der Arbeiten im Kohleabbau ab 1834) die sehr hohen Steuergelder an den Zollgrenzen den Handel erschwerten (unterschiedliche Maß- und Gewichtangaben), wodurch ein gegründeter Handels- und Gewerbeverein vergeblich versuchte, einheitliche Maße durchzusetzen. Aus diesem Grund gründeten die Kleinstaaten ab 1823 in Deutschland Zollvereinigungen.

Die Architekten Fritz Schupp (1896-1974) und Martin Kremmer (1894-1945) realisierten ihre wegweisenden modernen, mittlerweile weltberühmten Industriegebäude auf dem Zechengelände in den Jahren 1928 - 1932 und machten die Anlage zur „schönsten Zeche der Welt“ (vgl. www.zollverein.de). Sie umfasste Schacht 1/2/8, den berühmten Schacht XII (da er eine Tiefe von ca. 1000m erreichte und sich ein Doppelfördergerüst darüber erhob, sowie den Mittelpunkt der Anlage bildete) und eine Kokerei.

Im Dezember 1986 wurde in Schacht XII zum letzten Mal gearbeitet, und die Kokerei beendete ihren Betrieb im Sommer 1993. Seither ist die Anlage stillgelegt und dient heute in der postindustriellen Ära des Ruhrgebietes Projekten und Ausstellungen von Kunst, Kultur und Design. „Ausstellungen und Kongresse sollen ausgerichtet, Künstlerwerkstätten eine Heimat finden und Gaststätten Erholung bieten“ (vgl. ebd.).

Die Geschichte der Zeche Zollverein im 1. Weltkrieg ist bisher noch kaum erforscht, Fragen nach der Zahl der im Krieg dort rekrutierten Frauen und Mädchen wie Kriegsgefangenen sind noch offen, aber hier soll auf die elementare Bedeutung der Kohle-

produktion für das Funktionieren der Rüstungs- und Transportindustrie für Soldaten, Gefangene, Materialien und Waffen in dieser Zeit hingewiesen werden. Die Dampflokomotiven benötigten als Brennstoff weitgehend Kohle, die Förderung von Kohle musste also in der Kriegszeit eher gesteigert werden. Allein für die Schlacht von Verdun (1916) wurden für den Abtransport von 1350000 Tonnen Artilleriemunition für die Gefechtsstände, von deutscher Seite aus den Rüstungswerken, 2700 voll beladene Güterzüge benötigt, die aneinandergereiht eine Länge von 1.280 km durch Europa ergeben hätten, wie einer der bekanntesten Zeugen der Schlacht von Verdun, Paul Ettighofer (gest. 1976) in einem minutiösen Bericht über diese grausame Kriegsführung ausgerechnet hat (vgl. Ettighofer 1976, S.298).

Literatur:

Ettighofer, Paul C (1976): Verdun. Das Große Gericht. Wiesbaden und München.

Zeche Zollverein e.V.: Die Zeche Zollverein, Sutton Verlag, 2008.

http://www.zollverein.de/#/welterbe/geschichte_zollverein/geschichte-ueberblick/industriekultur-auf-zollverein, Stand, 17.7.2013.

<http://www.zollverein.de/#/welterbe/unesco>, Stand, 17.07.2013.



UNESCO-Weltnaturerbe: Wattenmeer Besucherzentrum Wilhelmshaven

Nina Hinrichs, Juliana Köhler

Das Wattenmeer Besucherzentrum in Wilhelmshaven ist ein Besucherzentrum des UNESCO-Weltnaturerbes Wattenmeer. Im Jahr 2009 wurden der niederländische, der schleswig-holsteinische und der niedersächsische Bereich des Wattenmeeres zum UNESCO-Weltnaturerbe erklärt. Das Hamburgische Wattenmeer wurde 2011 in die Liste des Welterbes aufgenommen. In Bezug auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse wurde das Wattenmeergebiet als weltweit einzigartig erklärt. Die Besonderheiten sowie die Vielfalt der Tier- und Pflanzenwelt können im Kontext entdeckenden Lernens in der Ausstellung im Wattenmeer Besucherzentrum in Wilhelmshaven erlebt werden.

Aus der Dachgalerie des Besucherzentrums ist ein eindrucksvoller Blick auf das Wattenmeer möglich. Der Blick aus der gegenüberliegenden Fensterfront auf den Großen Hafen wird u.a. auf Kriegsschiffe gelenkt. Diese liegen sowohl im Deutschen Marine-museum als auch im weiter entfernten Marinearsenal vor Anker. Wilhelmshaven ist aus historischer Sicht eng mit der Geschichte der Marine verknüpft. Im Kontext der wilhelminischen Flottenausrüstungspolitik erlebte Wilhelmshaven einen Aufschwung.

Im Ersten Weltkrieg besaß der Kriegshafen große militärische Bedeutung. Er war ein Ausgangspunkt der meisten Einsätze der Flotte. In der kaiserlichen Werft wurden u.a. Reparaturen der Einheiten durchgeführt, die durch Kampfhandlungen beschädigt wurden sowie Neubauten und Umrüstungen ziviler Schiffe für den Kriegseinsatz vorgenommen. Die Anzahl der Werftarbeiter verdoppelte sich auf 20.032 während der Kriegsjahre. Dazu kam das Militär mit zeitweise bis zu 80.000 Mann. Dieser Anstieg der Bevölkerung stellte die Kommune vor große Probleme, da Unterkünfte und Ver-

pflege bereitgestellt werden mussten. Die Stadt sowie die Umgebung, die selbst nicht von Kampfhandlungen betroffen waren, wurden kurz nach dem Beginn des Ersten Weltkrieges im Sommer 1914 zur Festung erklärt. Damit verbunden waren Beschränkungen für die Bevölkerung wie die Einführung eines Passierscheinzwangs, das Verbot des Betretens der Hafengebiete und der Deiche. Dadurch sollte verhindert werden, dass dem Kriegsgegner Informationen über die Flottenaktivitäten im Bereich der Jade bekannt werden.

Gegen Ende des Ersten Weltkrieges brachen in Wilhelmshaven Matrosenaufstände aus; diese setzten sich in Kiel fort. Die Mannschaften verweigerten den Befehl sich in einem verlorenen Krieg zu opfern. Dies war der Beginn der Revolution, die zur Ausrufung der Weimarer Republik und damit der Demokratisierung Deutschlands führte.

Das Gebiet zwischen der Kaiser-Wilhelm-Brücke und der Ersten Einfahrt beherbergte ab Mitte der 1880er Jahre die erste Torpedowerft von Wilhelmshaven. Hier wurden Torpedoboote, die zur Waffe der maritimen Kriegsführung entwickelt wurden, instand gesetzt. Auf dem Gelände des Wattenmeer Besucherzentrums befand sich ab 1886 der Hafengebäudehof der kaiserlichen Werft.

Das 1940/41 errichtete 90 m lange Torpedolagerhaus, in dessen Ostteil sich das Besucherzentrum heute befindet, wurde vom Bauhaus-Architekten Hans Klaucke entworfen. Mit den hohen und schlanken Fenstern, den geraden und funktionalen Linien sowie ausgewählten Ziegeldetails ist das Gebäude ein Beispiel moderner Industriearchitektur.

Die im Jahr 2014 stattfindende Letter-Art Ausstellung im Wattenmeer Besucherzentrum knüpft an die Erinnerungskultur des Ersten Weltkrieges an und lädt zu interkulturellem Austausch ein.

Foto: UNESCO-Weltnaturerbe Wattenmeer
Besucherzentrum Wilhelmshaven



Dr. Nina Hinrichs ist Postdoc-Stipendiatin, Dozentin und Prüfungsbeauftragte an der Universität Paderborn.

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

Pavillontausch bei der 55. Biennale in Venedig Deutschland und Frankreich wechseln die Ausstellungshäuser Andenken an den Ersten Weltkrieg

Larissa Eikermann

Zusammenfassung:

Vom 1. Juni bis zum 24. November 2013 findet die Biennale in Venedig statt – die älteste und bedeutendste internationale Kunstausstellung der Welt. Zum 55. Mal treffen sich in der Lagunenstadt Künstlerinnen und Künstler aus 88 Nationen, um ihre Kunstwerke in den Länderpavillons zu präsentieren. Das Thema der diesjährigen Kunstschau ist „The Encyclopedic Palace“. Deutschland sorgte dabei für eine ganz besondere Überraschung: Es wechselte für den gesamten Zeitraum der Biennale das Ausstellungshaus mit Frankreich, so dass die Künstler im jeweils anderen Pavillon ihre Beiträge ausstellten.

Abstract:

From June 1st until November 24th, 2013 the Biennale takes place in Venice– the oldest and most important international art exhibition of the world. For the 55th time artists from 88 nations meet in the city of the lagoon to present their works of art in the country-pavilions. This year’s the title of the exhibition is “The Encyclopedic Palace”. A special surprise arranges Germany: For the whole period of the biennale it changes their exhibition room with France, so the artists present their contributions each in the other pavilion.

1895 wurde die erste Biennale in Venedig organisiert und findet seither, mit Ausnahme der Kriegszeiten, alle zwei Jahre statt. Bereits im ersten Jahr lockte die internationale Kunstausstellung 224 000 Besucher in die italienische Stadt, heute ist die Zahl auf bis zu 370 000 angewachsen. Im Jahre 1907 öffnete der erste nationale Pavillon in den Gardini im Stadtteil Castello seine Türen – dort wo auch heute noch die Ausstellung stattfindet. In den darauffolgenden Jahren kamen weitere Pavillons hinzu, so unter anderem 1909 der Deutsche Pavillon (<http://www.labiennale.org/history>).

Der Deutsche Pavillon, ursprünglich „Bayerischer Pavillon“, wurde von dem Architekten Daniele Donghi erbaut. Sein ursprüngliches Erscheinungsbild verlor er jedoch bei den Umbaumaßnahmen des nationalsozialistischen Architekten Ernst Haiger. Durch die Sanierung der Innenräume im Jahre 1964 konnte der Eindruck eines selbstdarstellerischen Nazibaus jedoch teilweise relativiert werden (<http://www.deutscher-pavillon.org/2013/info/geschichte/>).

Seit den 60er Jahren konzentrieren sich die künstlerischen Beiträge im Deutschen Pavillon mehr auf einzelne oder nur wenige Künstler. Beispiele für Künstler, die seit dieser Zeit dort ausgestellt haben, sind: 1972 Gerhard Richter, 1976 Joseph Beuys, Jochen Gertz und Reiner Ruthenbeck, 1980 Georg Baselitz und Anselm Kiefer, 1986 Sigmar Polke, 1995 Katharina Fritsch, Martin Honert und Thomas Ruff, 2003 Candida Höfer und Martin Kippenberger.

In diesem Jahr vertreten vier wiederum hochrangige Künstler Deutschland bei der Biennale, doch nicht wie gewohnt im Deutschen Pavillon, sondern in dem von Frankreich. Die Kuratorin Susanne Gaensheimer möchte mit dem Pavillon-Wechsel zur Überwindung von national verengten Kategorien beitragen und Deutschland auf der Biennale als „aktiven Teil eines komplexen, weltweiten Netzwerks verstanden wissen“ (<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/kulturfragen/2119269/>). Der Tausch kam durch hohe diplomatische Verhandlungen aufgrund des 50jährigen Bestehens des deutsch-französischen Freundschaftsvertrages zustande (Ute Thon: 27) und ist damit ein wichtiges politisches Statement. Dementsprechend wurde auch die Auswahl der Künstler getroffen.

Susanne Gaensheimer wählte als Künstler für diese Biennale den chinesischen Künstler Ai Weiwei, den deutsch-französischen Filmmacher Romuald Karmakar, den südafrikanischen Fotografen Santu Mofokeng und die indische Künstlerin Dayanita Singh. Sie alle waren mit dem Wechsel einverstanden, was Gaensheimer nicht wunderte. „Stehen sie mit ihren Arbeiten doch für den modernen, global agierenden Künstlertypus, dem künstlerische Freiheit wichtiger ist als nationale Loyalitäten“ (http://www.art-magazin.de/szene/56656/pavillontausch_venedig_biennale_2013).

Die Wahl sei auch deshalb auf diese KünstlerInnen gefallen, da alle auf irgendeine Weise, sei es durch ihr Verlagshaus, einen Sammler oder ein Atelier, eng mit Deutschland verbunden sind. Außerdem zeigen ihre Werke die Veränderungen der menschlichen Umwelt und länderübergreifende, politische Themen - Menschenrechte, Umweltzerstörung, Vergangenheitsbewältigung - und sprechen damit ein globales Publikum an. Ai Weiwei, der chinesische Konzeptkünstler und Regimekritiker mit Ausreiseverbot, hat für die Biennale eine Skulptur aus 887 antiken Hockern der Qing-Dynastie zusammengestellt. Bei deren Konstruktion kam es ihm besonders darauf an, ihre Ganzheit zu bewahren und einen schwebenden Zustand zu erzeugen. Die Hocker sind für ihn „Sinnbild für missachtete Handwerkskunst und mangelnde Individualität“ (Ute Thon: 26), da die Kommunisten sie durch minderwertige Plastikstühle ersetzen. Sofern sein Ausreiseverbot aufgehoben wird, hofft der Künstler selbst in Venedig durch seine Installation schreiten zu können.

Der afrikanische Fotograf Santu Mofokeng zeigt Bilddokumentationen über die Apartheid und die fortwährenden Narben, die der Rassismus in Afrika hinterlassen hat. Seine Bilder werden mittlerweile international ausgestellt.

Die Fotokünstlerin oder „bookmaker“ (Ute Thon: 31), wie sie sich selbst bezeichnet, Dayanita Singh präsentiert im französischen Pavillon keine Abzüge ihrer Fotoarbeiten, sondern lebendige Bilder – Projektionen ihrer Tätigkeit. Ihr geht es darum, verborgene Geschichten sichtbar zu machen und sprechen zu lassen. In Indien zählt sie derzeit zu den bedeutendsten Künstlerinnen.

Romuald Karmakar produziert Filme über extremistische und radikal politische Phänomene. Sein Beitrag zur Biennale sind zwei Dokumentationen. Im ersten Film werden die Auswirkungen des Wirbelsturms „Sandy“ auf die amerikanische Ostküste gezeigt, im zweiten Film zeigt er die Kundgebung der NPD auf dem Berliner Alexanderplatz im Jahr 2005 (Ute Thon: 32).

Die Reaktionen auf den Pavillontausch und die künstlerischen Beiträge bleiben abzuwarten.

Eine besondere Reaktion möchte auch Anri Sala mit seiner künstlerischen Arbeit erzeugen. Der junge albanische Künstler, kuratiert von Christine Macel und wohnhaft in Paris, zeigt als französischen Beitrag in den Räumen des Deutschen Pavillons das Musikstück „Ravel, Ravel, Unravel“ und greift damit ein ganz aktuelles Thema auf – den Ersten Weltkrieg. Maurice Ravel komponierte dieses Stück, ein Klavierkonzert in D-Dur, in den Jahren 1929/30 für Paul Wittgenstein.

Die Besonderheit dieses Werkes ist eben die, dass es nur für die linke Hand konzipiert wurde, da der Pianist Wittgenstein seinen rechten Arm im 1. Weltkrieg verloren hatte (http://www.kunstbulletin.ch/eingang_besucher/dsp_frame.cfm?token_session_id=130719150116WAY&token_session_benutzer_id=anonymous&a=130628121518MV0-2&p=&i=&e=&abo=).

Anri Sala, der dieses akustische Erlebnis von zwei Pianisten einhändig im Hauptraum des Pavillons spielen lässt, setzt damit ebenfalls ein imposantes politisches Statement im Kontext des Gedenkens an die Opfer des 1. Weltkrieges. Nicht umsonst wird er deswegen als Favorit für den Goldenen Löwen gehandelt (<http://www.art-magazin.de/blog/2013/05/31/anri-sala-ravel-exclusif-la-biennale-di-venezia-55-esposizione-internazionale-darte/>).

Literatur:

Thon, Ute (2013): Die Vereinten Nationen von Deutschland, in: art, das Kunstmagazin, Unser Mann in Venedig. Das Vorschauheft zur Biennale: Ai Weiwei im deutschen Pavillon und andere Höhepunkte, Juni 2013, S. 22-33.

Die offizielle Homepage der Biennale: www.labiennale.org abgerufen am 11.07.2013.

Zur Geschichte des Deutschen Pavillons: www.deutscher-pavillon.org abgerufen am 11.07.2013.

Interview mit Susanne Gaensheimer: www.dradio.de/dlf/sendungen/kulturfragen/2119269 abgerufen am 15.07.2013.

http://www.art-magazin.de/kunst/62087/susanne_gaensheimer_venedig_biennale abgerufen am 04.06.2013.

Beitrag im Art-Magazin vom 31.05.2013: <http://www.art-magazin.de/blog/2013/05/31/anri-sala-ravel-exclusif-la-biennale-di-venezia-55-esposizione-internazionale-darte/> abgerufen am 18.07.2013.

Beitrag im Art-Magazin vom 20.03.2013: <http://www.art-magazin.de/blog/2013/03/20/anri-sala-avec-maurice-ravel-et-dautres-dans-le-pavillon-de-lallemagne/> abgerufen am 18.07.2013.

Beitrag im Art-Magazin vom 19.11.2012: http://www.art-magazin.de/szene/56656/pavillontausch_venedig_biennale_2013 abgerufen am 04.06.2013.

Angaben zur Autorin:

Larissa Eikermann (M. A.) ist Kunsthistorikerin und seit dem Wintersemester 2012/2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender am Institut für Kunst an der Universität Paderborn beschäftigt. Ihre Themenschwerpunkte liegen im Bereich der mittelalterlichen Kunstgeschichte, der kulturellen Bildung und der World Heritage Education.

E-Mail: larissa.eikermann@gmail.com

Beobachtungen am Denkmalsrand

Ruppe Koselleck

Alltägliche Gebräuche und Riten im Kontext memorialer Zonen werden im Folgenden einer künstlerischen Untersuchung unterzogen. Diese Beobachtungen erheben keinen allgemeingültigen soziologisch oder gar sozialpsychologisch fundierten oder wissenschaftlich abgesicherten Anspruch. Sie sind das Nebenprodukt und die Begleiterscheinung meiner Forschung in Sachen der Translokation historischer Gräber von Albert Mayer – dem ersten gefallenen deutschen Soldaten des Ersten Weltkrieges – von seinem Friedhof in Illfurth in eine Wittekind Gedächtnisstätte 1937, der Bildung einer obskuren Blut und Bodenreliquie bis zu seinem dem heutigen Aufenthalt im Widukind Museum nach Enger – und 100 Jahre später zurück zu seinem Einzelgrab 944 in Illfurth.



Bei meinen Recherchen stieß ich auf eine Beschilderung an einem Geschichtsort in Frankreich, das zu angemessenen Verhalten anhält und etwa das Radiohören vor Ort untersagt. Im Umkehrschluss verweist das Schild eben auf genau das Verhalten, das es zu verhindern sucht. Mein Interesse war geweckt.

Unter Memorialen Zonen verstehe ich hier den unmittelbar berührten andächtigen Raum um das Denkmal herum, den ich als einen Geschichtskontaminierten begreife. Mit der zeitlichen Distanz zum Tatbestand des zu Erinnernden, wird sich dabei der Deutungshorizont in den Köpfen der gewöhnlichen Passanten verschieben. Dabei könnte man den täglichen Wahrnehmer von dem unalltäglich Wahrnehmenden unterscheiden – das Ding, was man übersieht, weil man es immer sieht und das Ding im Erstkontakt, welches seine Kraft aus dem Außergewöhnlichen erfahren könnte.

Beide Bezugsgruppen bewegen sich in der memorialen Zone – und die Folgen ihrer Aufenthalte umschreibt den Job, den Restauratoren, Stadtverwaltungen oder Vertretungen der bedachten Opfer oder Tätergruppen zu Genüge zu kennen.

Was tut das Denkmal, wenn keiner an es denkt, wenn kein Kranz niedergelegt wird, kein Posaunenchor dazu spielt und keine staatstragenden Ansprachen ihre Aufmerksamkeit an es richten. Es steht da. Einfach so.



Und dann kommt einer oder zwei – schauen, bleiben stehen und gehen. Oder fangen an zu klettern.

Ein Denkmal ist in der Regel ein Gegenstand im öffentlichen Raum, welches durchgehend auf seine Qualitäten als Kletterort untersucht wird. Diese handgreifliche und manifeste Rezeption von Denkmälern hinterlässt Spuren, die bei barbusigen metallischen Figuren sich im besonderen Abrieb der Brustzonen im Glanz des Erotischen zeigt.

Vom Sockel an aufwärts werden – ganz gleich ob sie dorischer oder korinthischer Tradition sind – die Säulen, Absätze oder Gedenktafeln als Griffe erprobt. Der heranwachsende Mensch nähert sich so in elementar spielerischen Verhalten den geschichtskontaminierten Erinnerungsorten an. Was hierbei erlernt wird, steht regelmäßig außerhalb des Kontextes der Absicht des Gedenkortes.

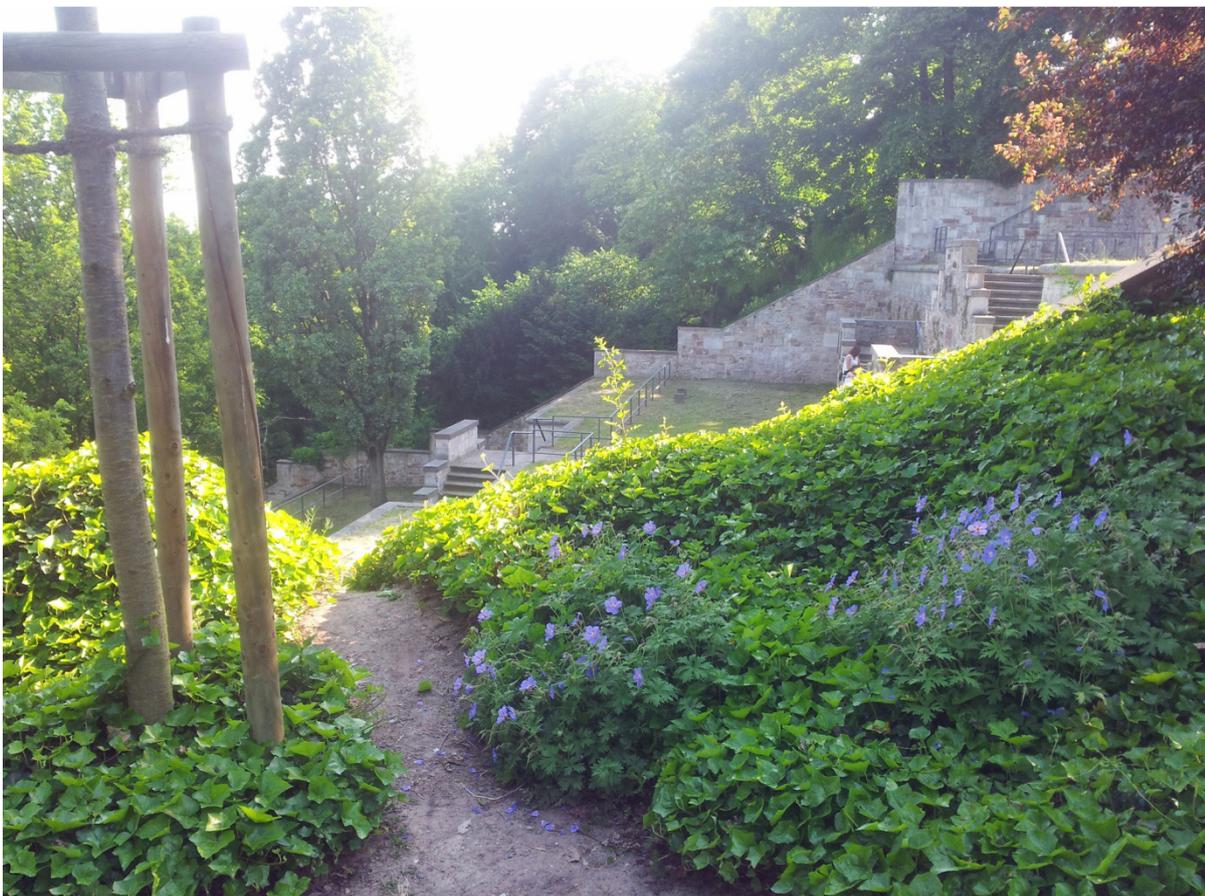


Je nach dem Grad der sozialen Kontrolle in der memorialen Zone steigt der Abnutzungsfaktor des materiellen Denkmals, je nach dem Grad der zeitlichen Distanz zum Erinnerungsort und der dort innewohnenden unmittelbaren Betroffenheit. Wenn wie hier in Ahlen aus dem respekteinflößenden oder dem Respekt zu bezollenden Gefieder der Hohenzollern ein Glied der luftigen Kabelverbindung wird, so kann in diesem Akt auch eine republikanische Haltung der Entwertung königlicher und kaiserlicher Herrschaft erkannt werden.

Zwischen Tod und Treueversprechen

Beim Besuch der Documenta-Stadt Kassel flaniere ich durch die Karlsaue und stoße auf die Gedenktrassen, die sich vom grünen Rasen an bis hoch zur Schönen Aussicht erstrecken. Zuoberst liegt, hinter Eisengittern und drei romanischen Bögen, Hans Sautters Ehrenmahl für einen toten Soldaten. Eine steinerne Figur, dessen tödliche Ruhe regungslos versteift auf dem Rücken liegt und in den Deckengewölbehimmel nicht schauen kann – so tot, wie eben nur Tod und Stein sein kann.

In drei Terrassen, die von doppelten Treppensteigen verbunden werden, ist die von Gedenktafeln umsäumte Erinnerungszone organisiert. Hier wird ebenso an die „unbesiegten toten Eisenbahner des ersten Weltkrieges“ erinnert, wie an die Panzergrenadiere des zweiten Weltkrieges, die an der Ostfront ihr Leben ließen – aber auch an die Deserteure gedacht, die sich der Wehrpflicht durch tödliche Verweigerung entzogen. Ich finde die Anlage an einem sommerlichen Samstagnachmittag ebenso versperrt wie belebt vor. Alle Eingänge sind verschlossen und die Anlage ist nur durch Trampelpfade durch die grüne Gebüschsgrenze am Hang und einem Sprung ins Gelände zu erreichen.



Verschiedene Grillpartyszenarien ließen sich jetzt vergleichend untersuchen und ich setze mich auf einen Mauervorsprung der obersten Etage, um in meinem Arbeitsbuch Notizen über das ortsübliche Verhalten zu machen. Auf Nachfragen, ob die Jugendlichen sich hier häufiger treffen, ob sie wissen, wo sie sind oder woran vor Ort erinnert und an wen gedacht wird, erhalte ich Antworten wie: „Irgendwas mit Krieg.“ „Und auch mit den Russen.“ „Der erste oder zweite Weltkrieg?.“ „Is mir doch egal.“ „Keine Ahnung.“ „...ich glaub den Panzerfahrern aus Kassel wird hier gedacht. Da unten ist einer an der Wand.“

Verbrauchte Grillkohle, Servietten, ein paar Bierflaschen, härteres Alkoholisches und Orangensafttüten links und rechts von ein paar Scherben. Und während ich Statistiken darüber durchspiele, die ich anschließend in einer Mischung aus verworfener Vermittlungsabsicht und zweifelhaften Erkenntnisinteresse abbreche, schaue ich über den Rand meines Notizbuches und entdecke, wie sich eine Frau in einem gebührenden Abstand von guten 15 Metern vor mir entkleidet. Sie befindet sich auf einer Ebene mit Sautters toten Soldaten und stülpt sich ein Brautkleid über. Jetzt entdecke ich neben dem vergitterten Eingang zur Gedächtnishalle die zugehörige Fotografin, die vor Ort mit der dokumentierten Brautschau beginnt. Der Forscher ist immer auch ein Spanner und die Grenzen des guten oder schlechten Geschmacks verlaufen diffus im Dickicht der künstlerischen Assoziation.



„Die Braut des toten Soldaten“ – sollte später das Video heißen, welches ich vor Ort drehe. Und die meiner Verhaltensstudie einen unwirklichen Aspekt verleihen. ((Einbettungscode des Videos: `<iframe width="560" height="315" src="//www.youtube.com/embed/0XPPHPLyol?rel=0" frameborder="0" allowfullscreen></iframe>`))

Nach einer guten Stunde verlasse ich die memoriale Zone zu Kassel und beschließe anderntags auf Spurensuche zu gehen, um rückzuschließen, was sich in der Nacht noch zugetragen hat. Wenn man einmal von der Tür absieht, die der Einfachheit des nächtlichen Zugangs wegen, aufgetreten wurde, ist für meinen Geschmack und die laue Nacht die Gedenkstätte erstaunlich sauber bzw. ähnlich dreckig wie gestern geblieben. Neu ist ein Schloss am Geländer treppabwärts, welches die Treue eines jungen Paares bezeugen will.

Neben der oben beschriebenen „Kletterregel“, kann vergleichend die „Liebesregel“ ergänzt aufgestellt werden, denn beobachtete ich über viele Gedächtnisorte hinweg, initiale Einritzungen und grenzewige Steinvermeisselungen sowie benzinstiftbasierte herzumrandete Notizen auf Bänken, Mauern und Gedächtnisstättennischen. Dass jugendliche Liebes- und Treueversprechungen an historischen Orten zurückbleiben, nährt eine These, die ich als das Bedürfnis an persönlicher Teilhabe an bedeutenden Erinnerungsorten formulieren will. Das junge und in der Regel vorläufige Glück partizipiert an dem staatstragend bedeutsamen Gefühl des diffus geschichtskontaminierten Ortes, der Dauer verspricht, vorgaukelt, inszeniert, aufbaut (usw.).

Die Bedeutung des Ortes korreliert dabei mit der Häufigkeit der Liebesbekundungen und es ist ja nicht das Schlechteste der Welt, wenn man sich liebt (und sich nicht die Schädel einschlägt!). Bezugnehmend auf die besondere Situation in Kassel, (wo der memoriale Ort verschlossen war und das nachweisbare Gebrauchsmuster durch illegale Pfadbildung belegbar ist) kann festgehalten werden, dass der Gebrauchsreiz erhöht wird, wenn der Zugang beschränkt wird. Eine eher ungestörte Situation wird hier produziert, deren Nutzen ein vortrefflicher Meeting Point geworden ist. Die rege nächtliche Nutzung allerdings verhindert wiederum das, was ich andernorts beobachten konnte:

Den Liebesakt in der unmittelbaren Nachbarschaft zum Totenkult.

Ich besuchte das Müllheimer Jägerdenkmal für das 5. Regiment zu Pferde. Den ehemals im elsässischen Mühlhausen stationierten Jägern ist im Jahre 1928 auf dem Luginsland, inmitten der Weinhänge, ein Denkmal errichtet worden. Dort wird im Besonderen auch dem ersten Toten – Albert Mayer, Leutnant zu Pferde gedacht. Die zweigeschossige Anlage besteht aus einer überdachten Aussichtsebene mit dem Ausblick ins Elsass (wo die Jäger stationiert waren) und einem eigenen Stillerraum für Albert Mayer im Erdgeschoß.

Die andere Öffnung der Aussicht vom Luginsland geht Richtung Joncherey, wo die ersten beiden Toten zu beklagen waren, denn hatte, bevor Mayer starb, derselbe Jules André Peugeot erschossen, dem bis heute als erstem französischen gefallenen Soldat des „Grande Guerre“ in Joncherey und Etupes besondere Gedenkorte errichtet sind.

Die besagte wunderschön gelegene Anlage auf dem Luginsland bei Müllheim im Markgräflerland ist also reichhaltig „geschichtskontaminiert“ und die zu beklagenden Toten sind am Mauerwerk des Gebäudes aufgelistet. Im Inneren des Stillerraums für Mayer ist ihm ein, in der Sonne glänzendes, Mosaik gewidmet. Das stählerne Tor davor stellt einen Adler dar und steht Besuchern offen.

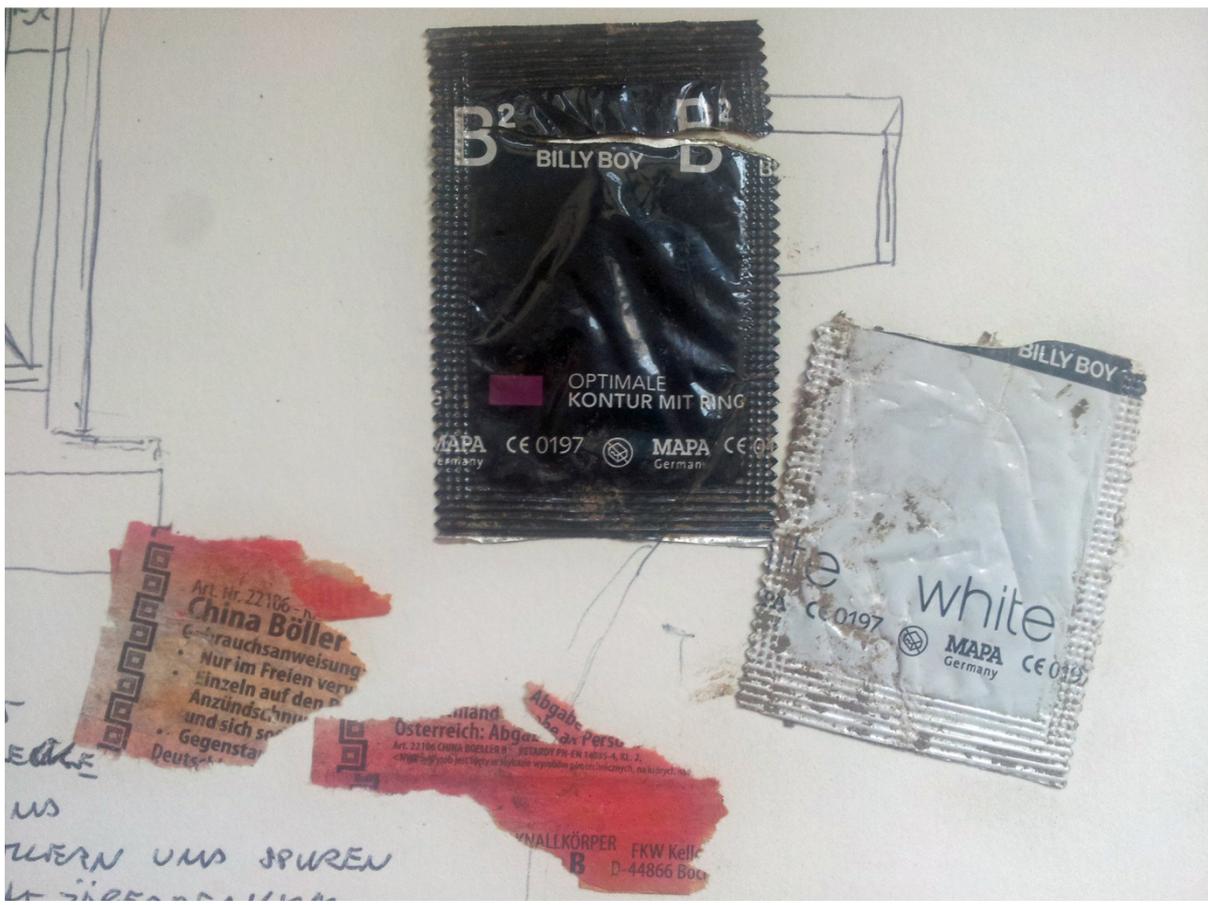


Gastbeiträge

In der memorialen Zone finden sich Lagerfeuerspuren, Scherben, Knaller und Raketenteile von Sylvester sowie ein paar Kronkorken, die sinnigerweise ein Pferd abbilden und mir Vorlage für eine erste ästhetische Intervention in den Gedenkraum von Albert Mayer nahelegen.



Im Gebüsch, links und rechts, finden sich Präservative und nachwuchsverhütende Verpackungsmaterialien und Utensilien, die auf mehrere Liebesakte im Kontext untergehender Sonnen in den Weinbergen schließen lassen. Auf dem Weinweg vorm Jägerdenkmal finden sich Hufen im Sand. Am Jägermahl wird geliebt und wanderwegig geritten.



Auch hier bezeugen Schmiereien oder Steinhauer ihre initiale Liebe zum einen oder anderen oder auch zu Bob Marley, dem ein eigenes Graffiti in der ersten Etage gewidmet ist. Die vielseitige Aneignung des memorialen Raumes vollzieht sich friedlich, liebend im Akt selbst oder partiell zerstörerisch in der Manier des AUCH ICH WAR HIER. Basta. Bäh.



Das private Feiern bis zum eher ganz privaten Vögeln unter dem Reichsadler an öffentlichen Gedenkorten erscheint ebenso verbreitet, wie die Zerstörung der Stätten selbst und drückt jeweils unterschiedliche Haltungen gegenüber dem inszenierten Erinnerungsanliegen aus. Dies zu kontrollieren, zu unterbinden oder zu steuern drückt sich an verschiedenerelei Beschilderungen aus, die dem Ort einen besonderen Charakter verleihen sollen. (vgl. Beschilderung oben)

Festzustellen ist jedoch – ohne das bewerten zu wollen – eine durchgehende Gebrauchskultur rund um die Gedächtnisstätten. Dass der memoriale Raum ein Treffpunkt ist, spricht für das Gelingen des Angebotes eines Raumes selbst. Wenn sich nun in den Feiern das Fröhliche und Liebende zeigt, so bleibt hier zu erwähnen, dass sich auch darin – ähnlich dem elementaren Kletterverhalten von Kindern an Denkmälern – auch ein archaisches Element von Zusammenkunft an den Orten der Verstorbenen zeigt, wo gefeiert und geopfert wurde. Ein Verhalten das weit in die Antike verweist und das an anderer Stelle zu analysieren und auszuwerten Aufgabe von Nicht-Künstlern sein dürfte. Wenn man also vom zerstörerischen Potential der subversiven Nutzung historischer Räume einmal absieht, kann ich von künstlerischer Seite aus mit wachsendem Vergnügen die Verbreitung von Liebe, die Paarbildung, die liebende Treuebekundung im Kontext regelmäßig toter und eher untröstlicher Erinnerungsbegebenheiten beschreiben und nachweisen.

Im Rahmen künstlerischer Forschung verzichte ich auf weitergehende historische oder historisierende Ausdeutungen des alltäglichen Verhaltens am Gedenkort und möchte den gewöhnlichen Gebrauch von Stätten der Weltkultur und seinem Erbe zur Diskussion stellen.

Ist es nur die Gelegenheit, die Liebe macht? Oder kann eine Art „archaisches Bedürfnis“ beschrieben werden, an aufgeladenen Totengedenkorten zu feiern und in eine diffuse Verbindung mit den Vorfahren zu treten?

Die Motive – einen Ort der Erinnerung aufzusuchen – erscheinen mir dabei regelmäßig von der beabsichtigten Funktion des zu Erinnernden selbst abzuweichen und wenn man als didaktischen Rest die zufällige Wissensmit- oder Kenntnisnahme einer historischen Begebenheit feststellt, so ist doch in der Tat ein Ziel des Gedenkens erreicht worden. Weiter darf gefragt werden, ob man „mehr“ erwarten kann, als dass den vergangenen Toten die Liebe der gegenwärtig Lebenden begegnet und sie die abwegig gelesene Gedächtnistafel mit der neuen Verpartnerung oder dem rauschenden Fest in den Weinbergen verkoppeln.



Im Fall der Braut des toten Soldaten in Kassel soll behauptet sein – dass es dem Gefallenen gefallen hätte, wenn die Schönheit sich seinetwegen so inszeniert hätte.

Angaben zum Autor:

Ruppe Koselleck (* 18. Juli 1967 in Dossenheim bei Heidelberg) ist ein deutscher Konzeptkünstler, seit 2012 ist er Lehrbeauftragter der Universität Osnabrück für Experimentelle Kunstvermittlungsstrategien.

Das Erzbergwerk Rammelsberg im Ersten Weltkrieg

Gesine Reimold

Im Jahr 1992 sind das Erzbergwerk Rammelsberg und die Altstadt von Goslar – als erstes technisches Denkmal in Deutschland – in die Liste des Kulturerbes der Menschheit aufgenommen worden. Die Metallerzlagerstätte des Rammelsbergs war mit 30 Millionen Tonnen Erz eine der größten zusammenhängenden Kupfer-, Blei- und Zinkerzlagerstätten weltweit. Vor der Stilllegung des Erzbergwerks im Jahr 1988 war der Rammelsberg mit weit über tausendjährigem ununterbrochenem Bergbaubetrieb eines der ältesten Buntmetallerzbergwerke der Welt. Diesen großen Zeitraum dokumentieren noch heute zahlreiche Denkmale des Bergbaus, die sich am Rammelsberg selbst, in der ihn umgebenden Kulturlandschaft und in der Stadt Goslar erhalten haben. Einige dieser Kulturdenkmale und Orte stammen aus der Zeit um den Ersten Weltkrieg und sind auch heute noch zu besichtigen. In dieser Zeit stellte man den gesamten Bergbaubetrieb auf elektrische Energie um. Dazu gehört unter anderen der Richtschacht, der 1911 mit einer elektrischen Fördermaschine ausgestattet wurde oder das Gebäude der Kraftzentrale, welche 1906 errichtet worden war. An dieses Gebäude schließt sich auch das ehemalige Kesselhaus an. Es wurde 1909 errichtet und besitzt einen 50 m hohen Schornstein.

Bis Anfang des Ersten Weltkriegs hatte sich Deutschland in Europa zu einer der größten Industrienationen entwickelt. Stetig konnte das Land seit 1871 die industrielle Produktion steigern und somit war auch der Rohstoffbedarf hoch und wuchs ständig an. Durch den Aufstieg der Elektroindustrie verdoppelte sich allein in den Jahren 1888-89 der Inlandsbedarf an Kupfer. Die Kupferproduktion in Deutschland reichte bei weitem nicht aus, um die hohe Nachfrage auch nur annähernd zu decken. So war in den Jah-

ren vor dem Weltkrieg die kupferverarbeitende Industrie zu über 80% auf Kupferlieferungen aus dem Ausland angewiesen.

Verstärkte Förderung der reichen Kupfererze

Mit Beginn und während des Ersten Weltkrieges bestand ein zusätzlicher Bedarf an Kupfererzen. So musste man schon bald auch am Rammelsberg versuchen, die letzten in der Grube des Rammelsberges noch verfügbaren reichen Kupfererze zu fördern. Denn eine höhere Kupferausbeute war, wie im Betriebsbericht zu lesen ist, im „äußersten Interesse der Landesverteidigung“.

Mangel an Arbeitskräften

Aber es gab Probleme, denn nicht nur am Rammelsberg war gleich zu Beginn des Kriegs durch Mobilmachung ein Mangel an Arbeitskräften entstanden. Im Betriebsbericht des Rammelsbergs heißt es, dass einige Bergleute „zu den Fahnen geeilt“ seien. Dabei handelte es sich um 69 kräftige junge Männer, dies bei insgesamt 322 Beschäftigten am Berg. In den folgenden Monaten hatte sich die Zahl der Einberufenen vom Rammelsberg auf 85 erhöht.

Über 80 % aller erwachsenen Männer in Deutschland wurden schließlich zum Militärdienst eingezogen. Da die Militärs zu Beginn des Kriegs noch einen kurzen Feldzug erwarteten, nahm man auf wirtschaftliche Notwendigkeiten zunächst keine Rücksicht. Man entzog der Produktion dringend benötigter Güter die notwendigen Arbeitskräfte. Besonders in drei Bereichen stieg schließlich im gesamten Reich die Nachfrage an Arbeitern: Landwirtschaft, Rüstungsindustrie und Bergbau. Am Erzbergwerk Rammelsberg versuchte man für die Eingezogenen Ersatz zu finden. Schon 1914 kann man im Betriebsbericht lesen, dass „Ostpreussen“ zur Arbeit eingesetzt worden seien, von denen aber die meisten nach wenigen Schichten die Arbeit wieder verließen. Eine Erklärung dafür bietet der Betriebsbericht nicht, aber die ungewohnte schwere körperliche Arbeit ist sicher gerade den Männern, die sie nicht gewohnt waren, sehr schwer gefallen. Außerdem erfährt man nichts über die Arbeitsbedingungen und die Ernährungslage der neuen Arbeiter.

Kriegsgefangene werden zur Arbeit eingesetzt

Durch die Schlacht bei Tannenberg gerieten Ende August 1914 bereits 92.000 russische Soldaten in deutsche Kriegsgefangenschaft. Die Oberste Heeresleitung war nicht auf eine derart hohe Anzahl von Kriegsgefangenen eingerichtet. Schon im September 1914 sprachen die Militärbehörden von „gewissen Schwierigkeiten“ bei Unterbringung, Verpflegung und Beschäftigung der Gefangenen und bereits nach einem Jahr Kriegsdauer waren es zehn Mal mehr Kriegsgefangenen als man zu Anfang erwartet hatte. Ab 1915 wurden die Kriegsgefangenen verstärkt zur Nutzung in der Kriegswirtschaft eingesetzt.

Bereits im März 1916 war am Rammelsberg ein Gefangenenlager eingerichtet worden. Die Kriegsgefangenen konnten, laut Haager Landkriegsordnung, zur Arbeit gezwungen werden, jedenfalls soweit es sich bei den Gefangenen um Mannschafts- und Unteroffiziersdienstgrade handelte. Die Kriegsgefangenen sollten aber auf jeden Fall isoliert von der einheimischen Bevölkerung untergebracht werden. Indem man die Unterkunft am Rammelsberg wählte, erfüllte man diese Bedingung. Denn das Bergwerk liegt entfernt der kleinstädtischen Bevölkerung in Goslar. Die Goslarsche Zeitung schreibt: „In aller Stille wurde in den letzten Wochen auf der Höhe des Rammelsberger Bergwerks nach den Anweisungen des Herrn Berginspektors Schlitzberger ein Gefangenenlager eingerichtet. Der dortige Zimmererschuppen, links am Fuße des hochragenden Schornsteins, wurde zur Aufnahme von zunächst 75 Kriegsgefangenen ausgebaut und zum Teil auch erweitert.“ Die „Inneneinrichtung“ wird als komfortabel beschrieben: „In der Küche steht eine mächtige Gulasch-Kanone von denselben Ausmaßen, wie sie schon in unserer neuen Rammelsberg Kaserne zur Bereitung des Mannschafts-Essens in Betrieb sind.“ Nach genauer Beschreibung der hygienischen Verhältnisse und der Bettstellen, widmet man sich auch der Außensicht des Lagers: „An dem sonnigen Hang, in luftiger Höhe, mit weitem Blick hinüber zum Steinberg, hat das Gefangenenlager nahezu eine ideale Wohnlage“, heißt es in der Zeitung. Da es sich aber um ein Gefangenenlager handelt, soll die Bevölkerung auch sicher sein können, dass dessen Insassen nicht im Urlaub sind: „Allerdings, die Fenster des Gebäudes sind mit starken Eisenstäben vergittert, aber die Gefangenen werden

sich auch im Freien davor ergehen können; aus diesem Anlass wird die Umzäunung des Bergwerksgeländes dort etwas umgestellt: in ihrer Tätigkeit werden sie genug Gelegenheit bekommen, sich auszuarbeiten. Die Gefangenen sollen bei der Förderung und Verarbeitung von Erzen beschäftigt werden, und zwar nicht nur hier, sondern auch in Oker und Juliushütte. Es treffen bereits die ersten 75 Mann, zumeist Serben und eine kleinere Anzahl Franzosen ein. In naher Zeit ist aber noch eine größere Zahl von Gefangenen zu erwarten.“

In Deutschland waren bis Oktober 1918 insgesamt 2,5 Mio. Kriegsgefangene interniert worden, von denen mit über 1,4 Mio. der größte Teil aus Russland (57 %) stammte. 21 % der Gefangenen kamen aus Frankreich, 7 % aus Großbritannien, 6 % aus Rumänien, 5 % aus Italien und aus Belgien 2 %.

Die Goslarsche Zeitung schreibt weiter: „Der hiesigen Geschäftswelt erwächst aus der Anlage des Gefangenenlagers Gelegenheit zu allerlei lohnendem Verdienst: für die Unterbringung und Verpflegung der Gefangenen ist jedenfalls in jeder Beziehung, wenn auch in einfacher Weise, auf das Beste gesorgt.“

Neuordnung der Arbeit

Um effektiver arbeiten zu können, versuchte die Betriebsleitung die Arbeit im gesamten Betrieb neu zu ordnen. Beispielsweise wurden Arbeiten im Nebengestein eingestellt und da sämtliche Förderleute fehlten, legte man den Betrieb auf den Hauptsohlen zusammen. Außerdem verbrauchte man in den Jahren zuvor angelegte Vorräte, man führte keine Untersuchungsarbeiten durch und fuhr nur noch eine Arbeitsschicht. Am Rammelsberg wurden die Erze mit Pferdewagen zu den Hütten transportiert. Dies im Gegensatz zu anderen Bergwerken, die ihre Bodenschätze bereits auf modernere Art und Weise mit Lastkraftwagen oder Feldbahnen transportierten. In anderen Bergwerken waren sowohl Feldbahnen, als auch Lastkraftwagen unmittelbar zu Kriegsbeginn beschlagnahmt worden.

Doch trotz dieser und zahlreicher weiterer Maßnahmen oder günstiger Umstände, blieb man am Ende des ersten Kriegsjahres hinter der Gesamtförderung des Vorjahres

zurück. Dennoch konnte wegen höherer Kupferpreise ein insgesamt gutes wirtschaftliches Ergebnis erzielt werden (162,29 M gegen 140 M im Vorjahr). Ein Mehr an Kupfer wurde mittels Zementkupfergewinnung und durch die Abgabe von Altkupfer erreicht.

Bau der Schmalspurbahn

Der Erztransport zu den Hütten wurde zunehmend ein großes Problem. Vor dem Krieg transportierten über 500 landwirtschaftliche Fuhrwerke das Erz zur Hütte nach Oker, wo es eingeschmolzen wurde. Bereits zu Beginn des Kriegs fehlten dem Betrieb notwendige Transportleistungen. Im Jahr 1915 gab es nur noch 308 und 1916 noch 103 Fuhrwerke. Schließlich wurde der Hafer für die Tiere knapp und die Fuhren für den Rammelsberg nahmen ab 1916 so deutlich ab, dass das Erzbergwerk zwei LKWs kaufte, die aber mit ihrer Leistungsfähigkeit nicht hinreichend waren. Zudem gab es nicht genügend Gummi für die Bereifung und der Magistrat der Stadt Goslar stellte Schadensersatzansprüche wegen der Beschädigung der Straßen durch die Eisenreifen.

Aus diesem Grund erwägt die Berginspektion des Rammelsbergs 1916 den Bau einer 6 km langen Schmalspurbahn zur Hütte nach Oker. Dieses Vorhaben wird wegen des großen Bedarfes an Erzen für Heereszwecke genehmigt.

Da die Inspektion der Eisenbahntruppen sich nicht in der Lage sah, die von der Verwaltung des Rammelsbergs angeforderten Männer für den Trassenbau zur Verfügung zu stellen, wurden 1916 vom stellvertretenden Kommando des 10. Armeekorps 30 Kriegsgefangene überwiesen und weitere 70 Kriegsgefangene in Aussicht gestellt.

Im Betriebsbericht von 1917 heißt es schließlich: „Der nunmehr 32 Monate tobende Krieg hat es nötig gemacht, an Stelle der bisherigen offenen Transporte eine schmalspurige Erztransportbahn zu bauen, womit der Hüttenbetrieb auch während der Kriegszeit und ohne dass die landwirtschaftlichen Arbeiten darunter zu leiden haben, sicher gestellt ist.“ Weiter heißt es im Bericht, dass die umfangreichen Bergbauarbeiten „zahlreiche

Hemmungen“ aufgrund des strengen Winters und des ungünstigen Geländes zu überstehen hatten. Aus diesem Grund hatte sich die Fertigstellung des Bahnbaues wesentlich verzögert. Weiter ist zu lesen: „Nicht zuletzt hat auch die schlechte Leistung der Kriegsgefangenen, welche zur Überwindung derartiger Schwierigkeiten nicht geeignet sind, mit dazu beigetragen, dass die Bahnbauarbeiten nicht so sehr gefördert werden konnten, wie sie dem Ernst der Zeit entsprechend gefördert werden müssten.“ Weil inzwischen viele Kriegsgefangene bei den weit verzweigten Bauarbeiten der Schmalspurbahn beschäftigt waren, musste man für weitere Möglichkeiten der Unterbringung in anderen Stadtteilen Goslars sorgen. Diese Lager wurden „Teilgefangenenlager“ genannt.

Bei dem Bau der Schmalspurbahn waren im Frühjahr 1917 von 44 Männern 34 Gefangene eingesetzt.

Ende 1917 waren in ganz Deutschland etwa 15 % der Kriegsgefangenen im Bergbau tätig. Für diese Menschen bedeutete das schwere körperliche Arbeit, schlechte Unterbringung in Arbeitslagern und schlechte Ernährung.

Aufgrund des Arbeitskräftemangels wurden von Oktober 1916 bis Februar 1917 auch 61.000 Belgier zur Arbeit im Deutschen Reich genötigt. Die Folgen dieser Zwangswerbungen waren für das Ansehen Deutschlands im Ausland katastrophal und führten zur zunehmenden Isolation des Landes. Schließlich verschlechterten die deutschen Besatzer gezielt die Lebensbedingungen der Belgier, so dass sie zur Arbeit in Deutschland als „Freiwillige“ angeworben werden konnten.

Am Rammelsberg heißt es in einer Randnotiz der Berginspektion: „Bis jetzt werden auf dem Werk noch keine arbeitsscheuen Belgier beschäftigt, nach Angabe des Betriebsführers werden aber in Kürze solche Leute erwartet.“

Engpässe in der Versorgung der Bevölkerung und Materialmangel

Je länger der Krieg dauerte, desto mehr Probleme gab es bei der Lebensmittelver-

sorgung der Bevölkerung. Hinzu kamen Engpässe in der Versorgung mit Kohle und anderen Rohstoffen. Auch von wichtigen Traditionen mussten die Rammelsberger Bergleute und ihre Familien Abstand nehmen. Das sehr wichtige Bergdankfest und das Maskenlaufen der Rammelsberger Bergleute zu Fastnacht mußte 1917 ausfallen. Die Betriebsleitung begründet den Wegfall des Fests damit, dass im Interesse der Landesverteidigung und der Rüstungsindustrie jeder Tag genutzt werden müsse. Außerdem verweist man auf die Kohleknappheit und den Umstand, dass die Arbeiter einen Lohnausfall nicht verkraften könnten.

Ganz besonders Frauen und Kinder litten ab 1917 zunehmend an Hunger und Kälte. Für Milch und Fette mussten auch Goslarer Frauen mit kleinen Kindern stundenlang anstehen. Die Bevölkerung wurde stetig zu Hilfsaktionen und Sammlungen zugunsten der Soldaten oder anderen Hilfsbedürftigen angehalten. Besonders verbreitet war das „Nageln“ von Figuren und Plaketten. Zugunsten von Kriegsgefangenen wurden dabei einzelne Nägel verkauft, die der Käufer auf einem vorgefertigten Brett bis zu Nagelkopf einschlagen musste. Auf dem vorgefertigten Brett war ein Emblem, Schriftzug oder Bild zu sehen. Im Laufe der Aktion vervollständigte sich das Bild und konnte schließlich als Schmuck an einem öffentlichen Ort präsentiert werden. Auch in Goslar konnte man zugunsten der deutschen Kriegsgefangenen gegen einen Obolus Nägel einschlagen. Am 11. November 1918 endete der Erste Weltkrieg. Die überlebenden Kriegsgefangenen kehrten in ihre Heimat zurück.

Literatur:

Wolfgang J. Mommsen: „Der Erste Weltkrieg- Anfang vom Ende des bürgerlichen Zeitalters“, Fischer Taschenbuch Verlag, 2004.

Jochen Oltmer (Hrsg): Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs, Bd. 24 der Reihe „Krieg in der Geschichte“. Paderborn, München, Wien, Zürich, Ferdinand Schöningh Verlag, 2006.

Stefan Dützer: „Auf stählernen Wegen-Eisenbahnen am Rammelsberg“, Rammelsberger Forum 5; Hsg. Weltkulturerbe Rammelsberg, Museum und Besucherbergwerk, Verlag Goslarsche Zeitung, 2008.

Wilhelm Bornhardt: „Geschichte des Rammelsberger Bergbaues von seiner Aufnahme bis zur Neuzeit“, Archiv für Lagerstättenforschung Heft 52, Berlin 1931.

Das Bundesarchiv EVZ: Stiftung Erinnerung/Verantwortung/Zukunft, Historischer Überblick der Zwangsarbeiter im Deutschen Reich. Goslarsche Zeitung: „Die Kriegsgefangenen für das Rammelsberger Bergwerk“ und „Gefangenenlager am Rammelsberg“, 1916.

Außerdem fanden Verwendung: Betriebsberichte des Rammelsberger Bergbaus und Akten aus der Hütte in Oker.

Angaben zur Autorin:

Gesine Reimold ist wissenschaftliche Mitarbeiterin Weltkulturerbe Rammelsberg.

Das Erzbergwerk Rammelsberg im Ersten Weltkrieg. Bildmaterial.



Weltkulturerbe Rammelsberg und Altstadt von Goslar; Das Gebäude rechts vom Schornstein ist die 1906 errichtete Kraftzentrale. An dieses Gebäude schließt sich auch das ehemalige Kesselhaus an, das 1909 errichtet wurde.



Der Richtschacht wurde 1911 mit einer elektrischen Fördermaschine ausgestattet.

Kriegsgefangene an den Sturzbrücken des Rammelsberges mit Aufsichtspersonal.
Das Foto entstammt der Glasplattensammlung von Berginspektor Schlitzberger.



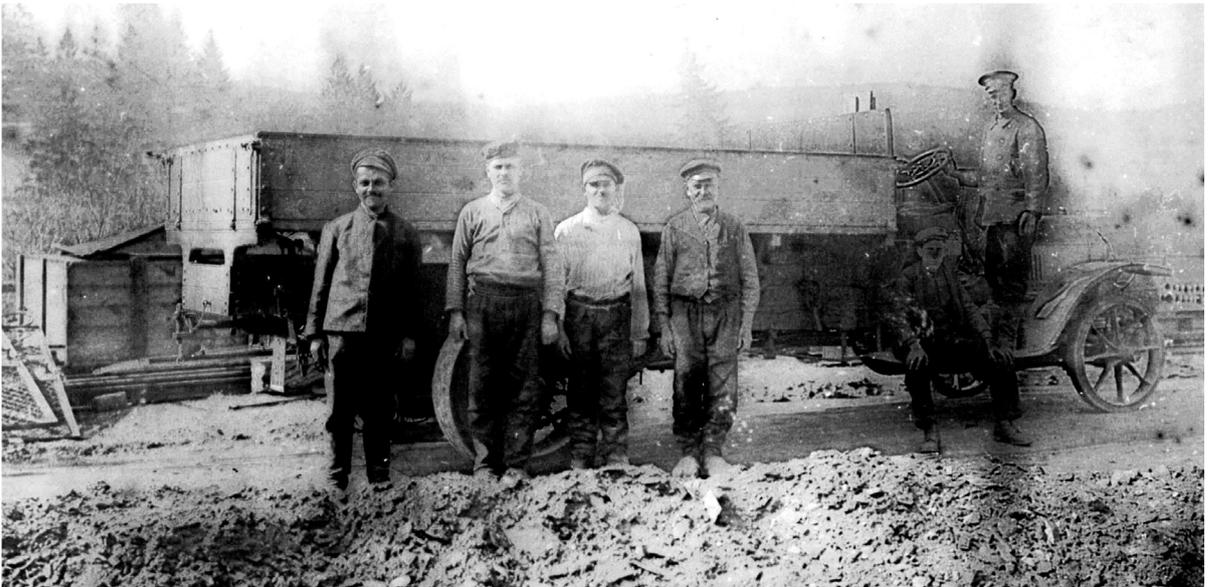
Unterbringung der Kriegsgefangenen auf dem Gelände des Rammelsberges im so genannten Zimmerschuppen, links neben dem Türmchen der noch heute zu besichtigenden Kraftzentrale. Die Goslarische Zeitung schrieb: „An dem sonnigen Hang, in luftiger Höhe, mit weitem Blick hinüber zum Steinberg, hat das Gefangenenlager nahezu eine ideale Wohnlage“.



Altkupfersammlung in den Straßen von Goslar.



Zwei Rammelsberger Lastkraftwagen konnten nicht genügend Erz zu den Hütten transportieren. Da auch immer weniger Pferdefuhrwerke vorhanden waren, begann man 1916 mit dem Bau einer 6 km. langen Schmalspurbahn zur Hütte nach Oker.



links: Fotos: Sammlung Stadtarchiv Goslar

oben: Foto: Sammlung Weltkulturerbe Rammelsberg

Auch in Goslar konnte man zugunsten der deutschen Kriegsgefangenen gegen einen Obolus Nägel einschlagen.



Mit Girlanden und Spruchbändern geschmückte Goslarer Straßen zum Willkommen der Goslarer Kriegsgefangenen.



Mauerriss an Denkmalwand: „Hand in die Wunde legen“ Die virtuelle Ausweitung des außerschulischen Lernorts in der World Heritage Education

Andrea Richter

Zusammenfassung

Denkmalpädagogik als neues Unterrichtsgebiet ist besonders in Form einer world heritage education prädestiniert für internetbasierte Vermittlungsformen. Während das Denkmal als außerschulischer Lernort eine lange unterrichtliche Tradition hat, stehen Denkmale in wissenschaftlich korrekter digitaler Form als Panoramabilder oder auf virtuellen Rundgängen erst in jüngerer Zeit auch abhängig von der schulischen Ausstattung im Unterricht zur Verfügung. Unter den nachstehend geschilderten Bedingungen kann der Unterschied zwischen realem und virtuellem Lernort für die Schüler fruchtbar gemacht werden.

Abstract

During the last years, “world heritage education” has begun to establish itself as a new educational topic. Although monuments have a long tradition as out-of-school learning sources, it is only for a short time that they are now available in class in digital form, e.g. as panorama pictures or as part of virtual tours. Nonetheless, under the conditions demonstrated in the following, the differences between both, real and virtual learning sources, can be of advantage.

Voraussetzungen einer Ausweitung

Der 2008 von einer bundesweiten Forschergruppe gegründete Arbeitskreis „World Heritage Education“ will nach seiner Berliner Resolution von 2012 interkulturelles und globalisiertes Lernen auch durch internetbasierte Vermittlungsformen voranbringen. Es werden entdeckende, interessengetriebene und partizipative Lernformen unter anderem mit Hilfe digitaler Medien („Social Media“, digitale Archive, virtuelle Museen und „Augmented Reality“-Techniken) angestrebt. Die Möglichkeiten des „Mitmach-Webs“ sollen dabei mit didaktischer Zielsetzung genutzt werden, wobei „User Generated Contents“ zur Anwendung kommen sollen (vgl. <http://www.unesco.de/6968.html>, Stand: 08.04.2013). Damit kann ein Motivationsschub erwartet werden, der offensichtlich bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts im schulischen Umgang mit Denkmälern nötig gewesen wäre. Die Hamburger Schulkritiker Lamszus und Jensen beschreiben im Rahmen eines Unterrichtsganges die leere Absolvierung eines Pflichtprogramms zur Erinnerungskultur, wenn z. B. das Kriegerdenkmal am Ort aufgesucht und im Deutschunterricht dann von uninteressierten, überforderten Schülern nur formelhaft beschrieben wird (vgl. Jensen/Lamszus 1922: 46ff.).

Die bildungspolitische und schulorganisatorische Situation

Besonders in Zusammenhang mit der inzwischen bundesrepublikanischen Ausweitung der Ganztagsbetreuung (NRW hat die größte zeitliche und quantitative Erfahrung, während z.B. Baden-Württemberg erst seit 2011 mit dem neuen Ministerpräsidenten Kretschmann eine flächendeckende Ausbreitung anstrebt, (vgl. http://www.charlotte-schneidewind.de/wp-content/uploads/2011/05/110525_Regierungserklaerung_Kretschmann_Protokollfassung.pdf)) gewinnt der außerschulische Lernort als wichtiges Rhythmisierungselement des Unterrichts wieder an Bedeutung und damit auch die nähere und weitere Umgebung der Schule. Der national und international gelistete Denkmalbestand gilt als ein Kulturgut, das trotz eines umstrittenen Bildungskanons allgemeinen Konsens findet und im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen der Selbstvergewisserung des Subjekts als Individuum und als Teil einer größeren Gemeinschaft dienen kann. Die größere Entscheidungsfreiheit von Lehrerkollegien im Rahmen der erwünschten Schulprofilbildung erleichtert auch unter diesem aktuellen

integrativen Aspekt die verstärkte schulische Auseinandersetzung mit Denkmälern, die prägend für den jeweiligen Schulstandort sind.

Der Einzug neuer Medien ins Klassenzimmer erweitert nun diesen lokalen Radius auf das im Internet abgebildete Weltkulturerbe, auch wenn kein Beispiel der inzwischen 962 als Weltkulturerbe ausgewiesenen Stätten in 157 Ländern (vgl. <http://www.unesco.de/welterbeliste.html>) sich direkt am Ort befindet und für eine konkrete Auseinandersetzung in Form einer Exkursion und Projektlernen am Objekt verfügbar ist. Auf wissenschaftlichen Berechnungen basierende virtuelle Rekonstruktionen zeigen zudem unwiederbringlich bereits zerstörte Denkmale oder verlorene Zustandsformen im Lauf der geschichtlichen Entwicklung (z.B. kreisförmig angeordnete Blausteine 2300 v. Chr. in Stonehenge als Vorläufer der heutigen Steinblöcke) auf. Diese Darstellungen zeigen, welchen wichtigen Stellenwert digitale Medien inzwischen als wissenschaftliches Werkzeug in der Denkmalpflege einnehmen. Virtuelle Präsentationen werden aber auch für den breiten Publikumskontakt genutzt, wenn z.B. virtuelle Rundgänge (vgl. z.B. http://3d-top-event.info/domschatzkammer_koeln/#pano=5, Zugriff: 13.01.2013) durch ein Denkmal oder ein Museum (vgl. <http://www.neues-museum.de/nm/index.html?r=vestibuel>, Stand: 13.01.2013) im Netz abgerufen werden können. Sie knüpfen an vielen Kindern und Jugendlichen vertraute Kommunikationsgewohnheiten an und helfen im Vorfeld, etwaige Hemmschwellen gegenüber der sogenannten Hochkultur abzubauen, indem sie mit deren räumlichen Gegebenheiten vertraut machen, für den realen Besuch die Orientierung erleichtern und individuelles Interesse wecken.

Denkmalpädagogik steht in der Tradition selbstorganisierenden Erfahrungslernens (Dewey 1916, Hentig 1974) und propagiert „schools without walls“ (Bremer/v. Moschzisker 1974), um die Zusammenhanglosigkeit der kindlichen Sozialisation aufzuheben in erfahrungsoffenem Schulleben. Diese Überwindung der Mauern kann gerade auch im virtuellen Sinn stattfinden, wenn sogar Zeitgrenzen in der digitalen „räumlichen“, virtuell begehbaren Rekonstruktion vergangener Denkmalzustände aufgehoben werden. Gerade wenn, wie im 1. Weltkrieg, das eigene Land nicht primär Ort der kriegerischen Auseinandersetzungen war und der konkrete materielle Schaden sich eher bei den

anderen Kriegsteilnehmern niederschlug, bietet digitales Material Zugang zu historischen Entwicklungen.

Technische Voraussetzungen

Zu den Gelingensvoraussetzungen für die erfolgreiche Implementierung digitaler Medien im Unterricht, gehört neben einer befriedigenden Raumsituation im Klassenzimmer und/oder einem speziellen Computerraum die ausreichende Versorgung mit möglichst räumlich variabel einsetzbaren Computern (Laptops) mit Internet-Anschluss. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt seit 1996 die Initiative „Schulen ans Netz“ mit dem 2012 erreichten Ziel, allen Schulen in Deutschland die Infrastruktur für den Zugang zur digitalen Medienwelt bereit zu stellen. Sieht man vom gänzlich virtuellen Klassenzimmer (vgl. Keller 2009) als moderner Vermittlungsform ab, ist eine erste Endstufe dieser Entwicklung das kreidefreie Klassenzimmer, wie es mit Hilfe von smartboards bereits in manchen Schulen Einzug erhält. Nicht alle Lehrer sind jedoch so innovativ wie der Berliner Grundschulrektor, der bereits für seine erste Klasse auf die alte Tafel vollständig verzichtet hat (vgl. <http://www.hvk-schule.de/index.php?id=974>, Stand 09.04.13).

Personelle Voraussetzungen Lehrkörper

Von vielen Lehrern wurden die elektronischen Massenmedien lange Zeit in einer traditionell bewahrpädagogischen Haltung als schulfern und/oder als schulkonkurrierend betrachtet (vgl. Binder 1992: 26). So erwies sich das von Aufenanger noch 1997 konstatierte ‚medienfeindliche Bewusstsein‘ (Aufenanger nach Klimmt 2010: 251) vieler Pädagogen als größte Hürde für eine „Modernisierung des (schul)pädagogischen Werkzeugkastens“ (Klimmt 2010: 251). Abhängig von Alter, Geschlecht und Interesse an Technik und Innovation differiert das Qualifikationsniveau der Lehrkräfte im Umgang mit den neuen Medien erheblich, so dass deren Alltagspräsenz bisher keinen entsprechenden Niederschlag im Unterricht findet (vgl. internet-abc Handbuch 2010: 5). Nach in eigener Einschätzung erfolgreicher Umsetzung seines Gründungsauftrags, nämlich einer befriedigenden hardware-Ausstattung, hat sich das Aufgabenprofil des Vereins „Schulen ans Netz“ inzwischen folgerichtig zum Weiterbildungsanbieter ge-

wandelt(<http://www.schulen-ans-netz.de/fortbildungen/medienqualifizierung.html>, Stand: 07.12.12). Bedarf und Nachfrage beim Lehrkörper zeigt auch die Resonanz auf Informationsangebote von Berufsverbänden (vgl. Lehner/Bruns 2012: 20f.), wie die Pädagogische Ferienwoche der KEG „Hightech in Schule und Alltag – können wir noch mithalten“. `Familiarity breeds liking` (Zajonc nach Klimmt 2010: 258). Eine solche Vertrautheit und daraus resultierend positive Haltung soll auch das vielfältige Angebot der von den Kultusministerien unterstützten Bildungsserver anbahnen, die zum Teil Basiswissen für Neueinsteiger auf Lehrer- wie Schülerseite vermitteln (vgl. Internet-abc Handbuch: 5). Daneben existiert ein adressatendifferenziertes Angebot an verschiedensten Informationsplattformen, was die große Schere zwischen Neueinsteigern und sogenannten digital natives der jungen Lehrergeneration (vgl. klicksafe-Know how für junge user) verdeutlicht.

Voraussetzungen bei den Schülern

Nach den auf den Wertungen von Kinderjürs basierenden Untersuchungsergebnissen von Bernhard Fuhs u.a. (vgl. Fuhs/Naumann/Schneider 2011: 117) haben bereits Grundschul Kinder eine eigene Normenkultur und spezifische Beurteilungskriterien zur Einschätzung der Attraktivität von Internetseiten entwickelt. In einem Perspektivenwechsel sind sie danach sogar in der Lage, Darstellungen zu identifizieren, die aus Sicht der Erwachsenen für kindgerecht gehalten werden. Im eigenen Verständnis schätzen Kinder an digitalen Materialien besonders die Ausschöpfung spezieller multimedialer Möglichkeiten wie Animationen, Filmsequenzen, humorige Narrationen und Bezugnahmen zum Spiel (vgl. Fuhs/Naumann/Schneider 2011: 118). Für das Denkmal als virtuellen Lernort erfordert das eine anspruchsvolle digitale Aufbereitung, die maßstabsgetreu wissenschaftlichen Vorgaben genügt und abwechslungsreich z.B. in Filmsequenzen die Arbeit von Restauratoren oder Archäologen miteinbezieht oder eine sogenannte Führer- oder Helferfigur mit lustigen Einfällen als persönlichen Ansprechpartner einsetzt.

Nach wie vor ist für die unterrichtliche intentionale Aufbereitung von Denkmalen vom entwicklungspsychologischen Forschungsstand her Heinrich Roth relevant, der das

für nachhaltige Vermittlung unverzichtbare Geschichtsbewusstsein als höhere Stufe der Entwicklung von Zeitbewusstsein erst etwa ab der Sekundarstufe als erreichbares Unterrichtsergebnis sieht. Diese zeitliche Zuordnung würde der altersmäßig naheliegenden Nutzung moderner Instrumente, wie des smartboards im Unterricht, durch ältere Schüler entsprechen, die bereits eine sichere Grundlage in den klassischen Kulturtechniken mitbringen. Smart-oder Whiteboards sind bis jetzt hauptsächlich in jeweils nur einzelnen Exemplaren an weiterführenden Schulen verbreitet. Neue Erkenntnisse aus der modernen Hirnphysiologie (vgl. Herrmann 2009) ermutigen auf der Basis eines konstruktivistischen Lernbegriffs und handlungsorientierten Unterrichts allerdings zu einem frühen pädagogischen Ausgreifen, sowohl was die Grundlegung historischen Bewusstseins wie auch die Handhabung moderner Medien anbelangt.

Die aktuelle Bilanz (2013) der Medienpsychologin Patricia Greenfield (vgl. <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/01/090128092341.htm>, Stand: 14.01.2013) zum Nutzen moderner Medien für Kinder fällt positiv aus, vor allem aufgrund der ausgeprägten Fähigkeit von „digital natives“, mit Bildern und Symbolen umzugehen, sich räumlich zu orientieren und Dinge zu visualisieren. Die gute visuelle Kompetenz von Kindern kann auch für die Denkmalwahrnehmung fruchtbar gemacht und multisensorisch ausgeweitet werden. Darüber hinaus weist Greenfield auf die Notwendigkeit hin, Reflexion, induktive Analyse, kritisches Denken und Phantasie nicht zu vernachlässigen und sich so um Ganzheitlichkeit zu bemühen.

Unterrichtliche Vor- und Nachteile des virtuellen Denkmals im Unterschied zum realen Denkmal

Multiperspektivität

Denkmale vor Ort ermöglichen unabhängig von ihrem Erhaltungszustand den ganzheitlichen Umgang durch vielsinnige Wahrnehmung. Sie werden zu Objekten von Erfahrungen im optischen, akustischen, haptischen, ja sogar olfaktorischen Bereich, aber auch auf sozialer und emotionaler Ebene.

So erlaubt es z.B. ein klaffender Mauerriss, „den Finger in die Wunde zu legen“ und empathisch das sanierungsbedürftige Gebäudeteil als hilfsbedürftigen Sozialpartner zu erspüren. Das konkrete Bildbeispiel (siehe unten) stammt von einem Schulgebäude, das 2014 sein 100jähriges Gründungsjubiläum feiern kann. Es handelt sich um eine der sogenannten Augsburger Prachtschulen aus der Gartenstadt Pfersee, die mit einer Bauzeit während der Kriegsjahre 1914 -1917 zeigt, dass die Gemeinde trotz der kriegsbedingten Entbehrungen großzügig in Bildung investierte und trotz des damals eklatanten Materialmangels bis heute bewährte Bauqualität garantierte. Eine Erinnerungstafel am Giebel weist die heutigen Schüler und Besucher bis zurück in den Ersten Weltkrieg und betont die lange Tradition ihres Schulgebäudes. Sie erklärt, dass natürlich in dieser Zeit gewisse Schönheitsreparaturen notwendig geworden sind.

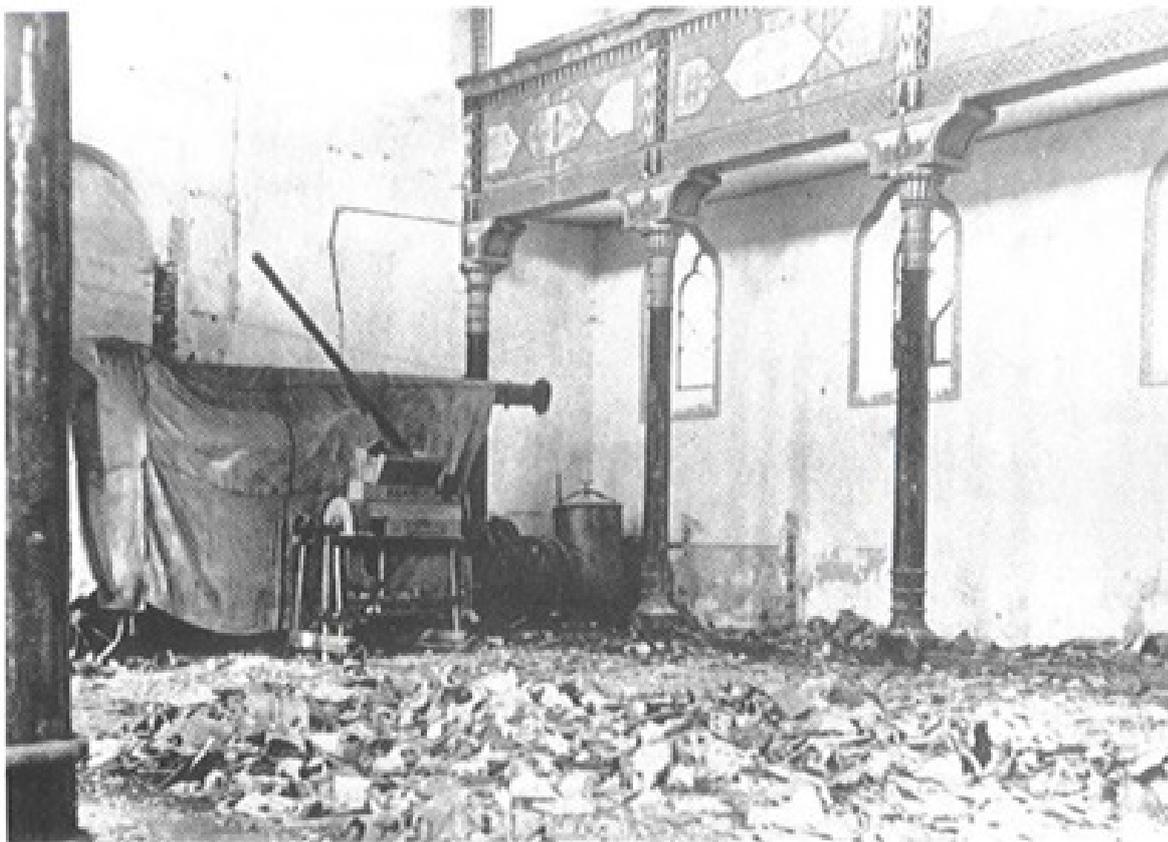




Seinen weitgehenden Schluss, mit Gebäuden kommunizieren zu können, untermauert Christian Rittelmeyer in seinen empirischen Untersuchungen zur Wirkung von Schulbauten auf Schüler (vgl. Rittelmeyer 1997). In ihrer Multiperspektivität verkörpern reale Denkmale die ganze Komplexität von Wirklichkeit zwischen Vergänglichkeit, Tradition und Fortschritt. Letzterer lässt sich hier besonders augenfällig ablesen im Bereich der Technik, der Konservierung von gefährdeten Denkmalbeständen, der verfeinerten Methoden der Altersbestimmung (dendrochronologische Methode, Radiocarbonmethode), des ökologischen Bewusstseins, aber auch wirtschaftlicher Erwägungen im Hinblick auf sanften Tourismus, wie schließlich auch in Fragen der Lebensqualität und des Wertebewusstseins.

links: Abb. 1 Haptische Wahrnehmung als Grundlage der Dokumentation verschiedener Klingelzugformen an den Wohnungen der Augsburger Fuggerei
links: Abb. 2 Riss an der Außenmauer der Adlhoch-Schule. Augsburg. Luitpoldstraße
oben: Abb. 3 Erinnerungstafel am Giebel

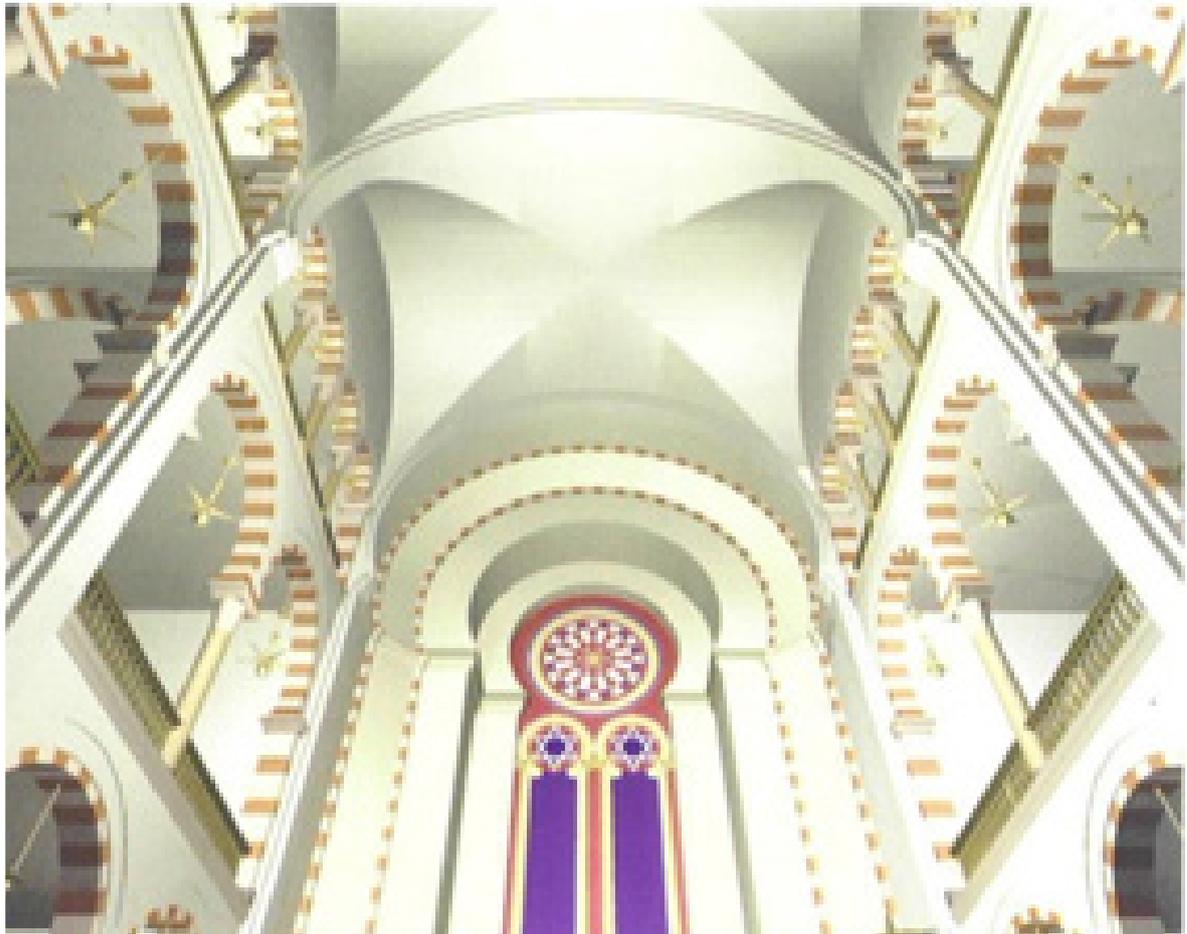
Was Multiperspektivität und Realitätsnähe anbelangt, muss jedoch differenzierend vermerkt werden, dass Neue Medien als Lehr- und Lernmittel eine Konstruktion von Wirklichkeit präsentieren. Die medial vermittelte Wirklichkeit erscheint vielfach vordergründig transparent und eindeutig und reduziert damit die tatsächlich gegebene Vielschichtigkeit der realen Welt, wie sie sich im konkreten Denkmal anschaulich abbildet. Unterstützt wird diese Einschränkung der Wahrnehmungsmöglichkeiten durch die häufig feststellbare „ästhetische Monokultur“, wie sie lange für Computerpräsentationen kennzeichnend war (aktuelles Beispiel „Baukasten“ als Angebot der spielerischen, kreativen Gestaltung einer Seite, vgl. Internet – ABC e.V. 2010). So ist für die virtuelle Repräsentanz von Denkmälern immer noch eine kalte Anmutung charakteristisch, die neben der meist monochromen, plakativen Farbwahl auch auf einfache Licht- und Schatteneffekte in der räumlichen Darstellung zurückzuführen ist.



oben: Abb. 5 Synagoge Binswangen nach der Zerstörung. 1945

rechts oben: Abb. 6 Computerrekonstruktion der Hauptsynagoge in Frankfurt. Blick in das Gewölbe der Thorawand

rechts unten: Abb. 7 Computerrekonstruktion der Synagoge am Börneplatz in Frankfurt a.M. Blick in die Apsis



Das Denkmal als klassisches Kulturgut und die digitalen Medien als modernste Form von Lehr- und Lernmitteln bilden zunächst grundsätzlich ein Gegensatzpaar. Diese Antinomie drückt sich besonders deutlich am Unterrichtsgegenstand „Denkmal“ aus:



- Vieldimensionale, originale Begegnung versus flächiges Abbild oder Modell am Bildschirm,
- multisensorischer Zugang versus optische Wahrnehmung,
- situatives, kontextuales Lernen versus abstrakter Unterrichtsgegenstand,
- Vielfalt der Lernebenen (emotional, sozial, kognitiv, psychomotorisch/hodologisch) versus kognitiv- rationaler Schwerpunkt,
- aktiv-produktives Lernen versus vorrangig passiv-rezeptive Informationsentnahme.

Lebensnähe

Bei aller Verschiedenheit lassen sich jedoch vielfältige Berührungspunkte zwischen realem und virtuellem Lernort im unterrichtlichen Geschehen ausmachen, die in einem sachgerechten Verständnis von außerschulischem Lernort letztlich zu einer weitgehenden dialektischen Aufhebung der ursprünglichen Dichotomie beitragen können.

Bereits für das konkrete Denkmal als Unterrichtsgegenstand ist die in der Forschung übliche Unterscheidung zwischen Lernort und Lernstandort nicht zielführend. In der begrifflichen Unterscheidung nach Münch fungiert das Denkmal hier einerseits als sekundärer Lernort in der außerschulischen Nutzung im Rahmen der Freizeiterziehung, aber auch als Lernstandort nach Salzmann, wenn ein denkmalpädagogisches (Mitmach)-Angebot oder eine Führung durch ein oder an einem Denkmal den dominant pädagogisch-didaktischen Zweck der schulischen Unternehmung außerhalb der Schulräume betont. Beim Museum(sgebäude) selbst als Denkmal oder dem Freilichtbauernhofmuseum mit translozierten alten Höfen an einem nicht authentischen Sammelort verfließen bereits die Grenzen. Schließt man sich Reyher an, kann jedes Denkmal als außerschulischer Lernort verstanden werden, vorausgesetzt es findet intentionalen Einbezug in den Unterricht (vgl. Reyher 1998).

In der Informations- und Wissensgesellschaft bewegen sich Kinder nach Baacke bereits in ihrem Alltag in einem geschlossenen Medienuniversum (vgl. Baacke 1997:

43f.). Moderne Medien rücken, z.B. via Fernsehen als Teil einer aktuellen Nachrichtensendung im Fall des durch die Taliban zerstörten Welterbes der Buddha-Statuen im Bamiyan-Tal in Afghanistan, das Entfernte manchmal näher als ein Denkmal in der unmittelbaren Umgebung (vgl. http://www.unesco.de/welterbe_40jahre.html, Stand: 12.01.2013). Die viel diskutierte Aberkennung des Prädikats Weltkulturerbe am Beispiel der Dresdner Waldschlösschenbrücke war für Schüler ebenfalls den Medien entnehmbar. Diese Vorinformationen könnten vor Ort z.B. im Rahmen einer Schulfahrt in Anbetracht der realen Situation verifiziert werden und wesentlich zu einer eigenen Stellungnahme beitragen.

Die in vielen Museen und anderen außerschulischen Lernorten beliebten Audioguides nutzen neueste technische Möglichkeiten, wenn sie durch Eingabe bestimmter Zahlenkombinationen eine Erweiterung der ausgestellten Exponate durch Bilder und Texte geben, die die Verbindung zu an anderen Orten befindlichen Ausstellungsstücken geben. Sie vermitteln so die Illusion, gleichzeitig an zwei Orten zu sein und diese vergleichen zu können. Modernste Kommunikationstechnik wie Smartphones, die als Statussymbole weite Verbreitung unter Jugendlichen haben, können mit entsprechender app(lication) genutzt werden, um qr-codes von Denkmaloberflächen abzurufen und sich so auf digitalem Weg Zusatzinformationen zu verschaffen. Den User als Interaktionspartner sprach auch eine – gemessen an der Teilnehmerzahl – sehr erfolgreiche weltweite Frage- und Abstimmungsaktion per internet an. Hier bestand die Möglichkeit, durch Vorschlag eines für würdig befundenen Denkmals einen Beitrag zur Festlegung der sogenannten sieben neuen Weltwunder (vgl. http://en.wikipedia.org/wiki/New7Wonders_of_the_World, Stand: 05.01.2013) zu leisten und seine Stimme einzubringen.

Sozialerfahrung

Die Gefahr einer Isolation vor dem PC beim Spielen kann im Unterricht entschärft werden, wenn gemeinsam mit Partnern z.B. für ein Denkmalprojekt am Computer recherchiert wird und die Ergebnisse schließlich über Beamer im Plenum kommuniziert werden.

Allerdings ist zweifelhaft, ob diese Form der Arbeit die reichen Sozialerfahrungen ersetzen kann, die die originale Begegnung vor Ort in der Gruppe ermöglicht.



Abb. 4 Vierte Klasse einer Grundschule auf Exkursion

Je nach Zusammensetzung der Gruppe werden im individuellen Herangehen an das Denkmalobjekt unterschiedliche Sichtweisen der Exkursionsteilnehmer je nach ihrem soziokulturellen Hintergrund deutlich und so interkulturelles Lernen möglich: bei Sakralbauten z.B. der ausschließlich kunsthistorische oder architektonische Zugriff oder auch der religiös motivierte, die Wahrnehmung des Alterswerts nach dem aktuellen chronologischen Alter oder nach dem Erhaltungszustand. Bei entsprechender Verbalisierung wird die emotionale Wirkung der sogenannten Aura (vgl. Benjamin 1963:18) in der Gruppe nachvollziehbar. Für das Schulklima ist ein positives Gruppenerlebnis außerhalb des Schulgebäudes nicht zu unterschätzen, wenn bei einer anderen Art von Unterricht in einer Atmosphäre, die weniger von Leistungs- und Notendruck geprägt ist als der schulische Alltag, Wissen erworben wird.

Der Zugriff auf eine virtuelle Rekonstruktion am PC wahrt im Unterschied zum gefühlsmäßigen Erleben jedoch eher die wissenschaftlich notwendige Distanz und garantiert damit den notwendigen Abstand, gerade wenn es sich um nur angenommene, wahrscheinliche Zustandsformen eines Denkmals in seiner vergangenen Entwicklung handelt. Hier ist es jedoch nötig, das Problem der Authentizität auch der Rekonstruktion eines realen Denkmals (aktuell z.B. Berliner Stadtschloss) kognitiv ins Bewusstsein zu rücken. Der PC bietet den Vorteil der raschen Verfügbarkeit von fertigen Informationen, die in der Methode des entdeckenden Lernens, wie es die neue Lernkultur favorisiert, vom einzelnen Schüler am realen Objekt nur mit größerem Aufwand selbständig erarbeitet werden können. Die Vorteile beider Arbeitsweisen lassen sich vereinen, wenn mit Korrespondenzklassen im Sinne Célestin Freinets eine alte reformpädagogische Tradition wiederbelebt wird und Projektgruppen ihre Arbeitsergebnisse z.B. über Internetplattformen wie web 2.0 austauschen und damit einem größeren Adressatenkreis zugänglich machen.

Organisation

Die digitale Verfügbarkeit von Bildern und weiteren Informationen zu Denkmalen bedeutet gerade in Bezug auf Weltkulturerbestätten eine große Erleichterung in der Vorbereitung und Durchführung von Projekten im Unterschied zu Unterrichtsgängen oder

Klassenfahrten mit der ganzen Klasse zu den jeweiligen Zielen. Informationen zum virtuellen Denkmal sind (je nach Ausstattung der Schule) jederzeit mit wenigen Mausklicks abrufbar, für die Analyse präsent und dem einzelnen Schüler zugänglich, über Beamer oder auf dem smartboard ist auch die gleichzeitige unterrichtliche Arbeit im Klassenverband möglich. Der didaktische Ort der unterrichtlichen Behandlung eines Denkmals ist in beiden Fällen sehr flexibel handhabbar. Das Denkmal kann - je nachdem real oder virtuell - zum Einstieg in eine Sequenz am Anfang einer Unterrichtseinheit stehen, zur Aufrechterhaltung der Motivation in der Mitte in der Erarbeitungsphase aufgesucht werden oder am Schluss zur Kontrolle der Ergebnisse, ihrer Anwendung, zur Zusammenfassung und Überprüfung und nicht zuletzt als Belohnung eingesetzt werden. Aus Sicht der Lernpsychologie ist für die Denkmalarbeit am PC allerdings zu bedenken, dass bei der Informationsentnahme kognitive Lerntypen einseitig bevorzugt werden.

Medialer Denkmalunterricht in der Praxis

Für Kinder und Jugendliche ist der hohe Motivationswert, der in der unterrichtlichen Nutzung des Computers liegt, unbestritten (vgl. Keller 2009: 72). Es gilt jedoch, diese anfängliche Begeisterung für eine längerfristige Beschäftigung mit dem Kulturgut Denkmal aufrechtzuerhalten und in Selbsttätigkeit münden zu lassen. Das von der Stiftung Denkmalschutz unterstützte Großprojekt „denkmal-aktiv Kulturerbe macht Schule“ (vgl. Deutsche Stiftung Denkmalschutz (Hrsg.) 2004) gibt hier Anlass zu Optimismus. Bereits seit 2005 haben sich dort geförderte Projektschulen verschiedener Schulstufen (bisher ausschließlich auf Sekundarschulebene) zusammengeschlossen und tauschen sich einmal jährlich über eine Vielzahl vielversprechender Aktionen aus. In workshops (z.B. „bits, bites and blogs“ Verbund Süd Neuendettelsau Mai 2012) machen sich Lehrer und Schüler gegenseitig fit im Umgang mit und Einsatz von z.B. I-pad und verschiedenen Plattformen für die schulische Arbeit am Denkmal. Sie zeigen, dass das Denkmal als Unterrichtsgegenstand sowohl in seiner realen wie virtuellen Erscheinungsform für Medienerziehung geeignet ist. Mediale Konzepte, wie sie Baacke oder Tulodziecki und Zacharias (vgl. Zacharias 1999: 49) vorschlagen, können die Grundlage für eine erfolgreiche Praxis des medialen Denkmalunterrichts bieten:

Medienkunde: Am Beispiel der Informationsbeschaffung oder der Recherche zu einem Denkmal können Handhabung und Umgang mit dem PC als technisches Gerät in seiner Dienstleistungsfunktion geübt werden.

Medienkritik: Die Wirkung digitaler Bildbearbeitung oder von Computeranimationen kann am konkreten Denkmalbeispiel durch virtuelle Szenarien, z.B. der geplanten Baumaßnahmen an der Waldschlösschenbrücke, analysiert und eventuell in Variationen getestet werden. Dabei sind Rückschlüsse auf die zugrundeliegende Intention und Ziele der jeweiligen Interessengruppen bis hin zur Güterabwägung als Bewertungsmaßstab zu ziehen.

Medienproduktion: Das Entwerfen informativer Zusammenfassungen in Form sogenannter qr-codes kann anspruchsvolles Produkt eines interdisziplinären Denkmalprojektes sein.

Medienrezeption: Ein fruchtbares Objekt für vielkanalige Medienrezeption bot die Panorama-Installation des Künstlers Asisi 2012 vor dem Pergamonmuseum (vgl. <http://www.visitatio.de/Museen/Asisi-Panorama-im-Pergamon-Museum-Berlin.html>, Stand: 12.01.2013) in Berlin, die verschiedenste Fachgebiete von Kunst über Geschichte der Antike, Geografie, Soziologie bis zu Erlebnispädagogik in digitaler Aufbereitung publikumswirksam in sich vereinte. Sie bot allerdings auch Anlass, die Grenze zwischen Kunstwerk, historischer Rekonstruktion und verfälschendem Event zu thematisieren.

Grenzen der medialen Vermittlung des Denkmals und Möglichkeiten der Überwindung
Grenzen der medialen Vermittlung werden deutlich, wenn die rasante technische Entwicklung mit ihren raschen Veränderungen Orientierung gerade in labilen individuellen Entwicklungsphasen der Identitätsbildung erschwert. Der Satz von Friedemann Maurer „Die Permanenz der Dinge garantiert Identität“ (Maurer 1992: 50) betont gerade den Wert von Jahrhunderte überdauernden gegenständlichen Denkmalen im Ortsbild und veranschaulicht die Kompensationsfunktion von Denkmalen in einer Zeit, die zunehmend von „änderungstempobedingtem Vertrautheitsschwund“ (Lübbe 1975: 9) ge-

prägt ist. Andererseits ermöglichen moderne Medien gerade, über regionale Grenzen hinauszublicken und sich als Mitglied einer Weltgemeinschaft zu verstehen, die sich auch im Denkmalbestand des Weltkulturerbes abbildet.

Digitale Medien helfen, das Erbe der Menschheit nicht nur in chronologisch vertikalem Verständnis deutlicher zu erfassen, sondern auch geografisch horizontal abzubilden und in der Bewusstmachung durch gegenseitigen Austausch z.B. in Form von gemeinsamen Projekten ein gemeinsames universales Wertebewusstsein im Kohlbergischen Sinn grundzulegen. Bei gelingender Umsetzung realisiert sich so das Bildungspotenzial des Denkmals in seinem Beitrag zur Bewältigung der Klafkischen epochaltypischen Schlüsselprobleme (vgl. Klafki 1994) wie Frieden, Umwelt, Technikfolgen und Demokratisierung.

Literatur:

Benjamin, Walter (1963): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Binder, Hartmut (1992): Zur Geschichte und Entwicklung schulischer Medienerziehung, in: Schill, Wolfgang/ Tulodziecki, Gerhard/ Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 17 -33.

Bremer, J./v. Moschzisker, M. (1974): Das Parkway-Programm in Philadelphia. Schule ohne Mauern. Ravensburg: Maier.

Deutsche Stiftung Denkmalschutz (Hrsg.) (2004): denkmal aktiv - Kulturerbe macht Schule. Arbeitsblätter für den Unterricht (vollständig überarb. und erw. Neuausgabe). Bonn: Dt. Stiftung Denkmalschutz.

Fuhs, Burkhard/ Naumann, Sophie A./ Schneider, Susanne (2011): Überlegungen zur Ästhetik der Kinderkultur am Beispiel von Bilderbuch und Internet, in: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 1, S. 111- 124.

Herrmann, Ulrich (Hrsg.)(2009): Neurodidaktik. Weinheim: Beltz.

Internet – ABC e.V. (2010): Wissen, wie´s geht! Mit Spaß und Sicherheit ins Internet. Handbuch des Internet – ABC e.V. für Lehrerinnen und Lehrer mit Arbeitsblättern und didaktischen Hinweisen für den Unterricht (2. – 6. Schuljahr). Dortmund: Hitzegrad Print & Medien Service

Jensen, Adolf, Lamszus, Wilhelm (1922): Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Ver-

such zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium, Braunschweig: Westermann.

Keller, Rüdiger (2009): Live E-Learning im Virtuellen Klassenzimmer. Eine qualitative Studie zu den Besonderheiten beim Lehren und Lernen. Hamburg: Kovac.

Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Klimmt, Christoph (2010): Computerspiele als Bildungswerkzeug, in: Bauer, Petra/ Hoffmann, Hannah/ Mayrberger, Kerstin (Hg.): Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder. München: kopaed, S. 248 -264.

Lehner, S./Bruns, H.R (2012): „Hightech in Schule und Alltag – Können wir noch mithalten?“ In: Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands, 6/2012, S. 20-22.

Lübbe, Hermann (1975): Zukunft ohne Verheißung? Herausgegeben von der Freiherr-vom-Stein-Gesellschaft.

Maurer, Friedemann (1992): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reyher, Uwe/Beck Kerstin (Hrsg.) (1998): Lernen außerhalb des Klassenzimmers. Außerschulische Lernorte mit Erfahrungsberichten und praktischen Hinweisen. München: Oldenbourg.

Rittelmeyer, Christian (1997): Wie Schulbauten auf Schüler wirken. In: Die Ganztagschule, 37, S. 29-40.

Salzmann, Christian (2007): Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten. In: Kahlert, J./Fölling-Albers, M./Götz, M./Hartinger, A./v. Reeken, D./Wittowske, S. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 433 – 439.

Zacharias, Wolfgang (1999): Neue Medien und kulturelle Bildung. Eine kultur- und medienpädagogische Herausforderung. In: Baacke, u.a. (Hrsg.), Handbuch Medien, Medienkompetenz. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. S. 48-55.

Internetquellenverzeichnis:

http://www.charlotte-schneidewind.de/wp-content/uploads/2011/05/110525_Regierungserklaerung_Kretschmann_Protokollfassung.pdf (Stand: 13.01.2013)

www.klicksafe.de/fileadmin/.../klicksafe.../Lehrerhandbuch_gesamt.....

http://www.unesco.de/welterbe_40jahre.html (Stand: 08.04.2013)

<http://www.unesco.de/6968.html> (Stand: 08.04.2013)

<http://www.sciencedaily.com/releases/2009/01/090128092341.htm> (Stand: 14.01.2013)

<http://www.schulen-ans-netz.de/fortbildungen/medienqualifizierung.html> (Stand: 13.01.2013)

<http://www.visitatio.de/Museen/Asisi-Panorama-im-Pergamon-Museum-Berlin.html> (Stand: 12.01.2013)

http://en.wikipedia.org/wiki/New7Wonders_of_the_World (Stand: 05.01.2013)

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 - 4 Eigenaufnahmen Andrea Richter

Abb. 5 Bezirk Schwaben unter Mitarbeit von Klein, Ursula, Fischer, Undine, Schiedermeier, Werner, Vollmar, Bernd, Kraus, Werner (Hrsg.): Vergangenheit hat Zukunft. 20 Jahre Denkmalpflege in Bayerisch-Schwaben, Augsburg 1994, S. 122.

Abb. 6 Deussen, Christiane: Geschichte der Erinnerung – Gedächtnis und Wahrnehmung. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission, S. 72.

Abb. 7 Deussen, Christiane: Geschichte der Erinnerung- Gedächtnis und Wahrnehmung. Bonn: Dt. UNESCO-Kommission, S. 75.

Angaben zur Autorin:

Andrea Richter ist wiss. Mitarbeiterin von Prof. Dr. Eva Matthes am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik. Sie promovierte 2002 zum Thema „Reformpädagogische Schularchitektur“. Seit 2004 hat sie ein Habilitationsstipendium und das Thema der Habilitationsschrift lautet „Kulturpädagogik und Denkmalpflege. Grundlegung einer Denkmalpädagogik“, 2007 *venia legendi* für Pädagogik.

2010 – 2012 vertrat sie eine Professur für Grundschulpädagogik an der PH Schwäbisch Gmünd. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehr- und Lernmittelforschung, Geschichte der Pädagogik, Pädagogische Gestaltung des Raums, Didaktische Theorien und Denkmalpädagogik.

Kontakt: PD Dr. phil. Andrea Richter Römerweg 45. 86199 Augsburg. Tel. 0821/992215.

E-Mail: andrea.richter@phil.uni-augsburg.de

Festung im Kleinen

Kartonmodellbau im Lazarett zur Zeit des Ersten Weltkrieges

Lena Westhoff

Zusammenfassung

Festung im Kleinen

Der Kriegsalltag an der Front brachte für viele Soldaten die Erfahrung langer Aufenthalte in Gräben und Festungswerken mit sich. In der Heimat wurden für die verwundeten Soldaten immer mehr Lazarette eröffnet. Aus einem Reserve-Lazarett in Berlin schrieb damals eine Handfertigkeits-Lehrerin an den Verlag J. F. Schreiber. Sie bat darum, den verwundeten Soldaten den Wunsch nach Kartonmodellen von Festungswerken zu erfüllen. Der Krieg konnte auf diese Weise von ihnen modellhaft nachgebaut werden.

Abstract

Fortification in miniature

A soldier's life at the front line was closely connected with the experience of being in trenches and fortifications. Back home more and more military hospitals were needed for the growing number of injured soldiers. An art teacher who worked in a military hospital in Berlin wrote a letter to the J. F. Schreiber publishing house. She asked for paper models which the soldiers wished to build. By doing this, the soldiers could recreate World War I in miniature.

Der Kriegsalltag an der Front brachte für viele Soldaten bereits in den ersten Kriegswochen Ernüchterung was ihre nationale Begeisterung für den Krieg anging. Wer an der Front eingesetzt wurde, brauchte weniger Tapferkeit und selbstlosen Einsatz für die Nation, als vielmehr „Leidensfähigkeit und Durchhaltevermögen unter widrigsten Umständen“ (Gebhardt 2001: 123). Nicht heldenhafte Taten waren gefragt, sondern oft konnten die Soldaten nichts anderes tun, als in den Gräben auszuharren und sich „immer tiefer einzugraben und die eigene Stellung möglichst beschusssicher auszubauen“ (Gebhardt 2001: 123). Den Gegner bekam man meist wochenlang nicht zu Gesicht. Das eigentliche Problem der Frontsoldaten in diesem Stellungskrieg bestand weit mehr darin, den physischen und psychischen Belastungen des Grabenkrieges zu bestehen und dabei die eigene Identität zu bewahren (vgl. Gebhardt 2001: 123-125).

In der Heimat wurde der ständig anwachsende Strom von Verwundeten in Lazaretten versorgt. (vgl. Gebhardt 2001: 128) Doch viele Soldaten erlitten durch ihre Erlebnisse während des Krieges ebenso seelische Verwundungen. Seidler geht nach vorsichtigen Schätzungen von mindestens 600.000 deutschen Soldaten aus, die durch ihren Einsatz im Ersten Weltkrieg das erlitten, was man heute als Traumafolgestörungen bezeichnet (vgl. Seidler 2009: 7). Im November 1915 erreichte ein Brief aus dem Reserve-Lazarett in der Hochschule für bildende Künste in Berlin die Firma J. F. Schreiber in Esslingen am Neckar (WABW Bestand B 91 Bü 638). Welche Art von Verwundungen die dortigen Soldaten erlitten hatten, lässt sich aus dem Brief nicht ablesen. Die Verfasserin Frau Helene Lilien schreibt jedoch, dass sie einen Handfertigkeitsunterricht für die Verwundeten leite und diese besonders gerne Kartonmodelle von u.a. modernen Festungswerken bauen würden.

Der Verlag J. F. Schreiber gab neben Bilderbüchern und Anschauungsmaterial für Schulzwecke diese Kartonmodellbogen heraus. Damals wie heute ist dies ein auf Papier in die Fläche gedrucktes, farbiges Modell von z.B. bekannten Bauwerken, welches es auszuschneiden, zu falzen und dreidimensional aneinanderzukleben gilt. Im Verlagsprogramm nahmen diese technischen Modellierbogen, wie sie damals genannt wurden, einen breiten Raum ein. „Thematisch stand die Architektur an der Spitze der

Darstellungen“ (Keweloh 1989: 11). Jedoch wurden von Beginn an auch unterschiedliche Festungen, Feldlager, Kasernen und die erwähnten modernen Festungswerke mit Panzertürmen weit über den Ersten Weltkrieg hinaus aufgelegt (vgl. Nievergelt 2000: 109-116).

Kartonmodelle wurden in Deutschland ab etwa 1860 produziert und waren bis in die 1960er ein beliebtes Beschäftigungsmittel für Jung und Alt (vgl. Keweloh 1989: 14). Vor allem aber erreichten sie, bedingt durch den geringen Preis, einen großen Teil der Bevölkerung. Zu jeder Zeit waren sie so aktuell, dass man heute an den produzierten Modellthemen den jeweiligen Zeitgeist mitunter gut ablesen kann, welcher sich auch in dem Themenwunsch der Soldaten wiederentdecken lässt. Es werden moderne Festungswerke gewünscht, die für das Kriegsspiel der sog. Stellungskriege entworfen worden waren (vgl. LMW VK1978/50-5478).

Der Krieg konnte mit Hilfe dieser Kartonmodelle in all seinen Einzelheiten nachgespielt, ganze Ereignislandschaften rekonstruiert werden. Das Kriegsspiel war derzeit unter Kindern wie auch Erwachsenen verbreitet und ein gesamteuropäisches Phänomen. Bei Jungen sollte es erzieherisch wirken und sie auf ihre Rolle als Verteidiger des Vaterlandes vorbereiten sowie ihnen männliche Tugenden beschenken. Besonders nach Kriegsausbruch 1914 wurde militärisches Spielzeug in bis dato nie gekanntem Ausmaß produziert (vgl. Levsen 2005: 123). Auch die modernen Festungswerke von J. F. Schreiber bedienten dieses Interesse. Den Kartonmodellen beigelegte Texte erläuterten genau die kriegstaktischen Details der einzelnen Festungen und beschrieben mögliche Spielszenarien mit Zinnsoldaten sowie Ausbaumöglichkeiten der Festungen als Sperrfort, Stadtwall oder Küstenbefestigung (vgl. LMW VK1978/50-5478). Da der Leser des Beiblattes gedutzt wird, kann davon ausgegangen werden, dass diese Kartonmodelle für Kinder und Jugendliche entworfen wurden, die Nutzung erfolgte jedoch, wie in dem Brief deutlich wird, ebenso von Erwachsenen. Aber auch im restlichen Verlagsprogramm findet man zu dieser Zeit Soldatendarstellungen oder ein Soldaten-Bilderbuch für jüngere Kinder.

Das Kriegsspiel – sei es nun von Kindern oder Erwachsenen verübt – steht zuerst einmal im krassen Gegensatz zur Kriegsrealität der Frontsoldaten. Dennoch bringt das Kartonmodell, als Teil dieses Spiels, Möglichkeiten einer Verarbeitung der Kriegserlebnisse mit sich. „Spielzeug bildet [...] Dinge des wirklichen Lebens verkleinert ab. Es ist quasi das Symbol dieser ursprünglichen wirklichen Dinge. Seine Realität ist eine andere als die der realen Welt, darin liegt seine große Macht, nämlich der Aufforderungscharakter, sich mit ihm zu beschäftigen und sich mit der ‚großen‘ Welt modellhaft auseinanderzusetzen. Spielzeug ist ein Modell der Wirklichkeit“ (Hinrichsen 1996: 26). Und so dient das Kartonmodell als Fetisch, als Ersatzhandlung. Es ermöglicht unterschiedliche Sichtweisen, es kann Anlass zur Diskussion bieten, dient als Erinnerungstütze oder verhilft zu neuen Erkenntnissen. Durch die Miniaturisierung der realen Welt, verhilft das Modell dazu, Erlebnisse und Gegebenheiten einander zuordnen zu helfen, die in ihrer Gesamtheit und ursprünglichen Größe – gerade in Bezug auf den Krieg – nicht komplett erfassbar gewesen wären. Das ganze Ausmaß des Krieges wird bildlich gesprochen so verkleinert, dass es in den Horizont des Betrachters passt und ihm so vielleicht eine Form oder einen Anfang der Verarbeitung des Erlebten bietet.

So auch geschehen im Mémorial bei Verdun. Wie Ströter-Bender beschreibt, wurden hier biographische Erinnerungsmodelle gebaut, die an die Schlacht bei Verdun im Ersten Weltkrieg erinnern. Die Modelle zeigen Szene aus dieser Schlacht, mit denen Söhne ihrer Väter gedenken oder Überlebende ihre Traumatisierung verarbeiten (vgl. Ströter-Bender 2010: 126-127). An diesem Beispiel lässt sich sehen, dass es möglich sein kann, durch Modelle – und damit auch durch Kartonmodelle – vergangene Realitäten erneut zu betrachten, vielleicht sogar einen therapeutischen Nutzen daraus zu ziehen. Dinge der Wirklichkeit zu verkleinern, bedeutet nicht, sie von dieser Wirklichkeit loszulösen oder gar sie zu verniedlichen. Vielmehr werden sie so oft erst in ihrer Ganzheit betrachtbar. Und ebenso kann das Spiel bei Kindern wie auch Erwachsenen eine wichtige Funktion im Leben einnehmen.

Literatur:

Gebhardt, Bruno; Häfele, Rolf (2001): Handbuch der deutschen Geschichte. Unter Mitarbeit von

Wolfgang J. Mommsen. 10. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta (Die Urkatastrophe Deutschlands. Der Erste Weltkrieg 1914 - 1918, 17).

Hinrichsen, Torkild (1996): Spielzeug. Ein Kindertraum ; Spielen und Spielzeug in Norddeutschland aus der Sammlung des Altonaer Museums in Hamburg, Norddeutsches Landesmuseum. Husum: Husum.

Keweloh, Hans-Walter (1989): Vom Bilderbogen zum Modellbaubogen. In: Siegfried Stölting (Hg.): Schiffe aus Papier. 14 Beiträge über das hundert Jahre alte Hobby Kartonmodellbau. Worpswede: Worpsweder Verlag.

Levsen, Sonja (2005): Der gespielte Krieg. Krieg und Spiel in Deutschland und Frankreich zwischen 1870 und 1950. In: Hans-Martin Hinz (Hg.): Jahrbuch der historischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Nievergelt, Dieter; Kustermann Graf, Anne (2000): Architektur aus Papier. Häuser, Kirchen, Monumente: eine Welt im Kleinen ; [Musée Historique de Lausanne, 1. September 2000 - 14. Januar 2001 ; Gewerbemuseum Winterthur, 15. Juni 2001 - 30. September 2001 ; Stadtmuseum Esslingen, 11. November - 24. Februar 2002]. Lausanne: Musée Historique de Lausanne [u.a.].

Seidler, Günter H. (2009): Einleitung: Geschichte der Psychotraumatologie. In: Andreas Maercker (Hg.): Posttraumatische Belastungsstörungen. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Ströter-Bender, Jutta (2010): Modelle, Materielle Kultur und World Heritage Education. Zur Aktualität von Bildungstraditionen. In: Jutta Ströter-Bender (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes. Marburg: Tectum-Verlag.

Genutzte Archive:

J. F. Schreiber-Museum, Entwurfsarchiv des J. F. Schreiber Verlags, Katalog befindet sich im Aufbau.

Landesmuseum Württemberg (LMW): Sammlung Schreiber in der grafischen Sammlung der Volkskunde am Landesmuseum Württemberg, Belegarchiv diverser Kartonmodellbögen und anderer Druckerzeugnisse des J. F. Schreiber Verlags.

Wirtschaftsarchiv Baden-Württemberg, Stuttgart (WABW), Bestand B 91 Bü 638. Firmenarchiv des J. F. Schreiber Verlags (1931-1997).

Angaben zur Autorin:

Lena Westhoff ist Lehrbeauftragte und Doktorandin bei Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender,

Kontakt: E-Mail: lenawesthoff@gmx.de

Der mediative Ansatz in der World Heritage Education

Annette Wiegelmann-Bals

Zusammenfassung

Der mediative Ansatz in der World Heritage Education betont die Bemühungen um Verständigung und Vermittlung, die sich über die rein verbale Ebene hinausbewegen und durch ein starkes, auf mehreren Sinnen beruhendes Erleben, geprägt sind. Ziel des hier beschriebenen ganzheitlichen Ansatzes ist eine Schulung der Wahrnehmung und interkulturellen Anerkennung. Ein weiteres charakteristisches Merkmal ist, dass interkulturelle Besonderheiten und der kulturwissenschaftliche Gedächtnisdiskurs beim Verständnis von Zusammenhängen berücksichtigt werden.

Das Er-kennen und das Er-klären der kulturell bedingten Eigenarten und Unterschiede unter besonderer Berücksichtigung von Lösungsmöglichkeiten zu interkulturellen Konflikten in Kombination mit künstlerischen Verfahrensweisen ist eine Möglichkeit, im Sinne der UNESCO, die kulturelle Vielfalt als gemeinsames Erbe der Menschheit zu achten, zu erhalten und (gerade dadurch) mehr und mehr zu einem friedlichen Zusammenleben zu finden.

Die World Heritage Education als neuer Wissenschaftszweig bezieht sich unter anderem auf die Bonner Erklärung der UNESCO, die feststellt: „Zahlreiche Konflikte unterstreichen die Notwendigkeit, eine Kultur des Friedens zu schaffen.“ (Bonner Erklärung: vgl. Internetquellenverzeichnis) Die Möglichkeiten, diese geforderte Kultur des Friedens über Ver-mittlung und Ver-handlung zu fördern, werden gegenwärtig erforscht. *„Da Kriege in den Köpfen der Menschen entstehen, muss auch der Friede im Geist der Menschen verankert werden.“* (UNESCO-Präambel: vgl. Internetquellenverzeichnis) Aber wie kann das geschehen? In der einschlägigen Literatur und im Internet gibt es unzählige Texte, Diskussionen und Vorschläge, wie Friedenserziehung gelehrt werden kann. Was ist also im Rahmen der World Heritage Education anders?

Grundlegend anders ist die Anbindung der Vermittlung des Friedensgedankens inhaltlich und räumlich an die Welterbestätten der UNESCO oder andere Kulturdenkmäler, gekoppelt mit dem in den letzten beiden Jahrzehnten wiederentdeckten und sich zunehmend ausbreitenden Gedanken der Mediation. Dabei geht es nicht nur um eine mögliche Erhellung vergangener „sichtbarer“ Konflikte, wie beispielsweise die Diskussion um das Dresdner Elbtal, welches am Ende eines längeren Aushandlungsprozesses seinen Weltkulturerbe-Status verloren hat, sondern auch um die Wahrnehmung verborgener Konfliktebenen, welche sich an Welterbestätten zeigen, erschließen und klären lassen. Mediative Verfahren wurden bisher schwerpunktmäßig im Zusammenhang mit älteren, erwachsenen Zielgruppen diskutiert. Die World Heritage Education setzt es sich zum Ziel, über diese Zielgruppen hinaus jüngere Menschen, Kinder und Jugendliche in meditative Verfahrensweisen mit einzubeziehen bzw. mediative Komponenten in Vermittlungsprozesse zu integrieren.

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.

1. Begriffsdefinitionen

Um sich dem Themenkomplex der Mediation im Kontext der World Heritage Education angemessen zu nähern, bedarf es zunächst einer begrifflichen Klärung der Begriffe Mediation, Kultur und Konflikt.

1.1. Mediation

Ausgehend von dem griechischen Ursprung des Wortes Mediation „medos“, was so viel wie „vermittelnd, unparteiisch, neutral“ bedeutet und des lateinischen Ursprungs „mederi“, welcher mit „heilen, kurieren“ übersetzt wird (vgl. Hehn 2009: 178) sowie unter Berücksichtigung der Wurzeln und Geschichte dieser Handlung wird Mediation in dieser Ausarbeitung weit gefasst und definiert als ein Klärungs- und Vermittlungsprozess im Rahmen interkultureller Kontexte. Das Erkennen und das Erklären der kulturell bedingten Eigenarten, Charakteristika und Unterschiede, ist eine notwendige, allerdings nicht hinreichende Voraussetzung für gelingende mediative Verfahrensweisen.

1.2. Kultur

Ohne Zweifel ist es von Relevanz, den Begriff Kultur inhaltlich zu fassen. Nach Bierbrauer gibt es keine allgemein akzeptierte Definition für dieses Wort, da es „ein mit schwerwiegenden erkenntnistheoretischen Problemen betrachtetes Konstrukt“ (Bierbrauer 2009: 434) ist. Um aber die Vorstellung von Kultur, die dieser Arbeit zugrunde liegt, trotzdem zu verdeutlichen, soll das folgende Zitat erste Anhaltspunkte liefern:

*„Meine Kultur ist die Logik, mit deren Hilfe ich die Welt ordne.
Diese Logik habe ich nach und nach erlernt vom Augenblick meiner Geburt an,
und zwar durch die Gesten, die Worte und die Zuneigung derer, die mich umgaben;
durch ihren Blickkontakt, den Ton ihrer Stimmen;
die Geräusche, die Farben, die Gerüche, den Körperkontakt;
durch die Art und Weise, wie ich erzogen wurde,
belohnt, bestraft, gehalten, berührt, gewaschen, gefüttert;
durch die Geschichten, die man mir erzählte,*

*die Bücher, die ich las, durch die Lieder, die ich sang;
auf der Straße, in der Schule, beim Spielen;
durch die Beziehungen der Menschen untereinander,
die ich beobachtete, durch die Urteile, die ich hörte,
durch die Ästhetik, die überall verkörpert war, in allen Dingen,
sogar bis in meinen Schlaf hinein
und die Träume, die ich zu träumen und nacherzählen lernte [...].“ (Carrol 1987: 3).*

Kulturen vermitteln sich demnach im Rahmen von Sozialisierungsprozessen, wobei frühe Lebenserfahrungen und familiäre Bindungen eine große Rolle spielen. In dieser Lebensphase entwickeln Heranwachsende ihre ursprüngliche kulturelle Identität, welche auch im weiteren Lebensverlauf nachwirkt (vgl. Zuberbühler 2008: 25). Darüber hinaus werden alle Menschen im Laufe des Lebens durch eine Vielfalt an anderen Gruppen, Meinungen, Mustern und Erfahrungen geprägt. Nach Bierbrauer hat Kultur

- eine „ subjektive Seite, wie Werte, Ideen, Moral und Recht,
- eine soziale Seite, wie Organisationen und Institutionen, sowie
- eine objektive, materielle Seite in Form von menschlichen Produkten.“
(Bierbrauer 2009: 437)

Welterbestätten und Denkmäler sind Objekte, welche die materielle und immaterielle Seite der Kultur repräsentieren. Es gilt zu bedenken, dass alle oben genannten Formen sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Bierbrauer 2009: 437).

1.3. Konflikt

Ein erster Zugang zu dem Begriff Konflikt lässt sich über die Etymologie erschließen. Das Wort Konflikt kann aus dem Lateinischen hergeleitet werden, wobei das Verb „confligere“ (Substantiv „conflictus“) die Bedeutung „zusammenstoßen, zusammenschlagen“ (Handlung) oder „aneinander geraten, im Streit liegen“ (Zustand oder Struktur) innehat, je nach dem, ob das Wort als transitives oder intransitives Verb verwendet wird (vgl. Bonacker und Imbusch 1999: 74). In diesem Text wird ein Konflikt als ein

Zustand definiert, in welchem verschiedene Deutungsebenen und Zusammenhänge nicht im Einklang sind, sondern „im Streit liegen“.

1.3.1. Kulturübergreifende Konfliktsituationen und Wertvorstellungen

Um sich dem Begriff des Konfliktes weiter zu nähern, wird an dieser Stelle zunächst induktiv ein Leitfaden zur Analyse von kulturübergreifenden Konfliktsituationen und Wertvorstellungen nach Augsburger (vgl. Mayer und Boness 2004: 31) vorgestellt.

Folgende Schritte bieten sich an:

- Kontext: Wo findet der Konflikt statt?
- Gründe/Ursache: Warum findet er statt?
- Werte: Wie ist die Haltung und Aktion der Beteiligten bezüglich des Konfliktes? Welche Werte liegen zugrunde?
- Einstellungen: Wie wird mit Konflikt und Konfliktlösung umgegangen?
- Verhalten/Gefühle: Welche Verhaltensmuster werden im Konflikt genutzt? Welche Kommunikationsstile herrschen vor?

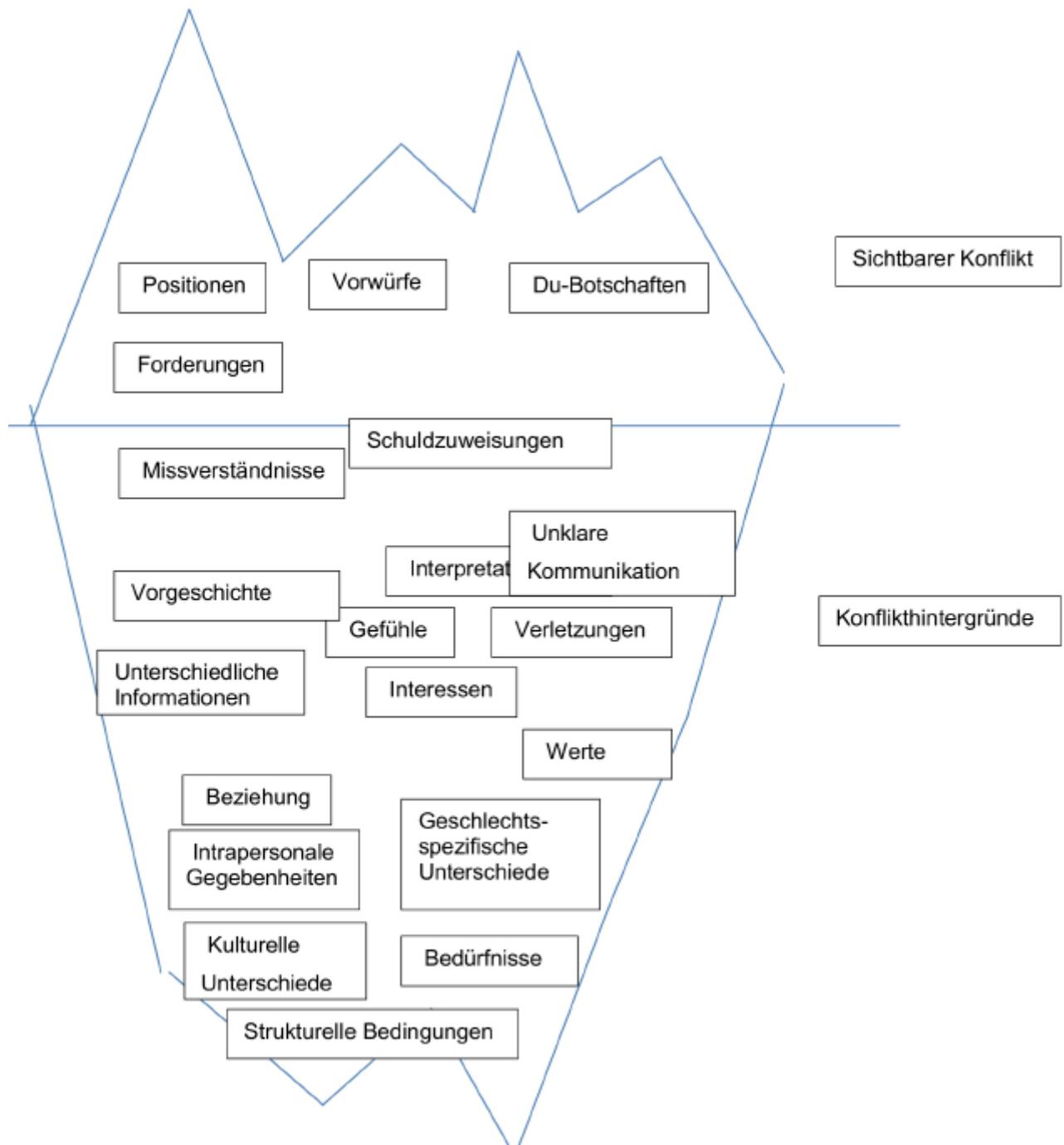
Diese Leitfragen lassen sich auf die Mediation an/mit Welterbestätten übertragen, um konfliktträchtige Ebenen ausfindig machen und beschreiben zu können.

1.3.2. Eisberg-Modell der Konflikthintergründe

Das Eisberg-Modell der Konflikthintergründe zeigt anschaulich, dass es unter den an der Oberfläche sichtbaren Konflikten noch eine Vielzahl von Konflikthintergründen gibt, die oft übersehen werden. Die Erhellung möglicher Ursachen kann gute Ansatzpunkte zur Konfliktklärung bieten.

Beispielhaft kann im Kontext der World Heritage Education der Umgang mit stillgelegten Industrieanlagen im Ruhrgebiet angeführt werden. Ein Blick auf die Zeche Zollverein in Essen und deren Erhalt als UNESCO-Welterbestätte ermöglicht die Sichtung diverser Hintergründe bei der konflikthaltigen Diskussion über die Umnutzung der entsprechenden Anlagen, wie beispielsweise der Kokerei.

Hier spielen neben finanziellen Überlegungen unterschiedliche Interessen, Bedürfnisse und Wertvorstellungen eine wesentliche Rolle in der Diskussion um den Erhalt des industriellen Erbes.



Eisberg-Modell der Konflikthintergründe
(Abbildung in Anlehnung an: Besemer 2009: 33)

2. Geschichte der Mediation

Mediative Verfahren gehören zum immateriellen Erbe der Menschheit. Die Grundidee der Mediation hat daher in vielen Kulturen eine lange Tradition (vgl. Bähner, Oboth und Schmidt 2008: 10). Einer der Ursprünge der Mediation liegt nach Hehn in dem Gedanken der Vermittlung in Konflikten (vgl. Hehn 2009: 178).

Historisch betrachtet lassen sich zwei Gedanken als Ursprünge der Mediation aufzeigen: der Vermittlungs- und der Ausgleichsgedanke.

Der Vermittlungsgedanke, Konflikte durch eine Verhandlungs- und Vermittlungsstrategie beizulegen, ist sehr alt. In den asiatischen Ländern China und Japan „ist der Vermittlungsgedanke seit jeher das hauptsächliche Mittel zur Beilegung von Konflikten“ (Hehn 2009: 178). Auch in der mittelalterlichen und neuzeitlichen Geschichte Europas spielte dieser Gedanke eine Rolle: Bei der Konfliktvermittlung im Rahmen des Völkerrechts lassen sich historische Vorläufer bereits im antiken Griechenland finden. Es ist überliefert, dass bei Konflikten zwischen den Stadtstaaten Sparta und Athen viele griechische Städte ihre Vermittlungsdienste angeboten haben (vgl. Besemer 1995: 46). Auch der bekannte Athener Staatsmann Solon war in den Jahren 594 und 593 als Vermittler tätig (vgl. Hehn 2009: 179).

Der Ausgleichsgedanke hat ebenfalls eine lange Historie: Erste Ansätze finden sich schon 2000 v. Chr. im Codex des babylonischen Königs Hammurabi, wo der Ausgleich von Schäden durch Kompensationen beschrieben war (vgl. Hehn 2009: 183). Beide Gedanken und damit auch die Mediation verloren in den ersten beiden Dritteln des 20. Jahrhunderts durch eine zunehmende Verrechtlichung an Bedeutung. 1979 ist der Begriff Mediation beispielsweise in dem Großen Brockhaus erstmalig gar nicht mehr vorhanden. Erst im Jahre 1991 taucht der Name in der Encyclopaedia Britannica wieder auf (vgl. Hehn 2009: 185). Zeitgleich wurde die Mediation in den USA seit den frühen siebziger Jahren wiederentdeckt bzw. weiterentwickelt, bevor sie in den achtziger Jahren nach Europa „reimportiert“ wurde (vgl. ebd.: 191).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich im Laufe der über zweitausendjährigen Geschichte der Mediation bestimmte Merkmale herausgebildet haben. Das wesentliche Merkmal der Mediation oder anderer alternativer Konfliktregelungsverfahren ist die Selbstverantwortung der Parteien für ihren Konflikt. Nur wenn die Beteiligten selbst ihren Konflikt aktiv lösen, ohne ihn delegieren (zum Beispiel an das Gericht) zu können, Interessen und Bedürfnisse anerkannt werden und Berücksichtigung finden. Gerade die Selbstverantwortung der Beteiligten scheint jedoch aktuell immer mehr in den Hintergrund zu rücken (vgl. ebd.: 194).

Im Laufe der letzten Dekaden hat sich der Mediationsbegriff, so von Schlieffen, in Deutschland verengt. Ergebnis ist „die Identifikation der Mediation mit einem entgeltlichen, durch professionelle Mediatoren unterstützten Verfahren“ (Schlieffen 2009: 202). Der Ansatz von Trossen zur integrierten Mediation (vgl. Trossen 2009: vgl. Internetquellenverzeichnis) bricht aus dieser Verengung aus; er wird im 6. Kapitel dieses Aufsatzes beschrieben. „Es wird sehr interessant sein zu beobachten, in welche Richtung sich die Mediation entwickelt.“ Hehn formuliert es als wünschenswert, wenn dabei die „Wurzeln der Mediation“ wieder mehr in den Blickpunkt gelangen würden (vgl. Hehn 2009: 195). Dieser Artikel soll einen Beitrag dazu leisten.

3. Stand der wissenschaftlichen Diskussion

Aktuell ist die Mediation auch in Deutschland in weiten Anwendungsfeldern etabliert (vgl. ebd.: 192). Die Mediation in ihrer heutigen Form integriert 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). In dieser Arbeit steht die interkulturelle Mediation in interkulturellen Kontexten und Konflikten bzw. die Klärung konfliktträchtiger Ebenen besonders im Mittelpunkt.

Obwohl sich das Interesse an Prozessen des interkulturellen Konfliktmanagements in den letzten Jahren drastisch verstärkt hat, fehlt es an wissenschaftlich fundierten Bibliografien und Übersichtswerken. Der Aufsatz von Bierbrauer „Interkulturelles Verhandeln“ (vgl. Bierbrauer 2009: 434) bietet in einem begrenzten Rahmen eine fundierte und systematische Aufarbeitung der Komplexität und Kunst interkulturellen Verhandeln. Ein deutliches Problem liegt mit Blick auf die vorhandene Literatur darin, dass die US-amerikanische Literatur im Gegensatz zu der im deutschsprachigen Raum stark Übergewichtig ist und sich die Betrachtungsperspektive daher oftmals auf US-amerikanisches Verhandlungsverhalten bezieht. Auch die in der Fachliteratur zugrunde gelegten empirischen Forschungsergebnisse und Studien beziehen sich dominierend auf amerikanische Erfahrungen, was zu berücksichtigen ist (vgl. ebd.: 434).

4. Gedächtnisdiskurs und Mediation

In den letzten Jahrzehnten ist eine außerordentliche Virulenz des Gedächtnis- und Erinnerungsdiskurses festzustellen, welche sich unter anderem in einer Flut von Gedächtnis-Kontroversen und erinnerungsgeschichtlichen Abhandlungen manifestiert. Jedes Land kann offensichtlich seine eigenen historisch bedingten Gründe für dieses internationale Phänomen anführen. Die transzendente Aktualität des Themas scheint u. a. auf den Wandel der Medientechnologien zurückführbar zu sein. Die neueren Computer eröffnen ungeahnte Möglichkeiten der Speicherung von Daten, auf welche in Form von Bildern oder Texten im Rahmen der World Heritage Education zurückgegriffen werden kann. Außerdem wird unsere Gedächtnislandschaft durch Medien der Vergangenheitsrepräsentation zum Beispiel in filmischen Mythosaktualisierungen (zum Beispiel Troja 2004) geprägt (vgl. Erll 2005: 2-4).

„Dem kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurs wächst [...] eine wichtige Aufgabe der reflektierenden Beobachtung und therapeutischen Begleitung sozialer und politischer Prozesse zu.“ (Assmann 1999: 45)

Mediation als ein im weiteren Sinne sozialer Prozess muss Fragestellungen kulturel-

ler Gedächtnisbildung mit einbeziehen. Im Grunde ist das kollektive Gedächtnis ein „sich ständig erweiterndes Reservoir gemeinsamer innerer Bilder“ (Hüther 2008: 111). In unserem Gehirn werden nach Hüther (Hirnforscher und Professor für Neurobiologie, Universität Göttingen), entwicklungsgeschichtlich betrachtet, seit Beginn der ersten menschlichen Lebensformen handlungsleitende innere Bilder in Form bestimmter Aktivierungs- und Interaktionsmuster generiert und zur Aufrechterhaltung der inneren Ordnung des Gesamtsystems genutzt. Dadurch kann ein menschliches Individuum eigene Erfahrungen in Form neuronaler und synoptischer Verschaltungen fest verankern und zur Bewältigung neuer Probleme und Herausforderungen einsetzen. Mit Hilfe der sich entwickelnden menschlichen Sprache könnten diese handlungsleitenden inneren Bilder kommuniziert werden. Durch diese intersubjektive sprachliche (wie auch genetische) Weitergabe werden die unterschiedlichen Erfahrungen vermischt, ergänzt und erweitert.

Auf der Zellebene werden diese in Form von DANN-Sequenzen, auf der Ebene von Organismen in Form der die Expression dieser DANN-Sequenzen lenkenden Rahmenbedingungen, auf der Ebene des Gehirns durch individuell gemachte Erfahrungen und auf der Ebene menschlicher Gemeinschaften durch kollektiv akzeptierte und transgenerational kommunizierte Regeln, Vorschriften und Rituale deutlich. „Das Leben ist also immer auch ein innerer Bilder generierender Prozess.“ (ebd. 2008: 43)

Unser kulturelles Gedächtnis besteht demnach aus einem ständig wachsenden, kulturell tradierten Schatz kollektiver Bilder, Handlungsmuster und Erfahrungen, die in jeder (Konflikt-) Situation einen Einfluss ausüben. Vor diesem Hintergrund erlangt die World Heritage Education eine große Bedeutung, da sie dazu beiträgt, kollektive und individuelle innere (und äußere) Bilder zu generieren, zu strukturieren und zu reflektieren. Modelle, die an Welterbestätten vielfach vorzufinden sind, erlangen in diesem Kontext eine hervorzuhebende Relevanz, denn: „Modelle enthalten eine weitere Dimension der Vermittlung von Gedächtnisdiskursen an Kultur- und Welterbestätten, gerade mit Blick auf die zentralen Leitlinien der UNESCO-Konventionen zur Friedenserziehung.“ (Ströter-Bender 2010)

5. Mediative Verfahrensweisen im Kontext der World Heritage Education

Mit Blick auf die Möglichkeit, meditative Verfahrensweisen und Komponenten im Rahmen der World Heritage Education fruchtbar zu machen, muss es zunächst darum gehen, Welterbestätten als kulturbedingte Phänomene mit Blick auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Verständigungsprozesse zu analysieren um sie in einem zweiten Schritt in Mediationsprozesse integrieren zu können. Welterbestätten sind Ausprägungen eines gesellschaftlichen Verständigungsprozesses. Sie weisen eine hohe Komplexität auf, die Vielfalt der Faktoren, die im Laufe der Geschichte auf sie eingewirkt haben und diese gegenwärtig beeinflussen sowie das Ausmaß ihrer gegenseitigen Interdependenzen sind nicht annähernd erfassbar.

Wie Ströter-Bender formuliert, geht es in der World Heritage Education zunächst um die Wahrnehmung und Formulierung unbekannter Sehweisen, um Faszination (vgl. Ströter-Bender 2004: 15-19). Eine individuelle Auseinandersetzung mit unbekanntem Aspekten der eigenen Kultur kann nach Ströter-Bender „exemplarisch vorbereitend sein, die Differenz zwischen Epochen, Kulturen, und Glaubenssystemen wahrzunehmen, zu erkennen, sprachlich in Worte zu fassen und zu achten“ (ebd.: 19).

In diesem Kontext erlangt Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung 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) Meditative Verfahren sind transformative Prozesse (vgl. Bush und Folger 2009: 36).

Die Kommunikationswissenschaftlerin Mettler von Meibom entwirft ein Modell über die transformierende Kraft der Anerkennung, welches sich in folgende Phasen einteilen lässt:

- Fremdes/Andersartiges wahrnehmen,

- Realität annehmen,
- Fremdes/Andersartiges als ergänzende Vielfalt anzunehmen und
- die verwandelnde Kraft der Wertschätzung wirksam werden lassen
(vgl. Riedel 2007: 100-102)

Anmerkung: Das Wort „Andersartiges“ ist in diesem Text von der Verfasserin anstelle des ursprünglichen und von Riedel gewählten Wortes „Unerwünschtes“ gesetzt worden, da Fremdes nicht zwangsweise unerwünscht ist, obwohl zweifelsohne diese Möglichkeit besteht.

Dieses Modell ist für mediative Prozesse, welche durch Erkenntnisse aus der Psychologie gestützt werden (vgl. Montada und Kals 2001: 5-7), relevant. Die Schulung der Wahrnehmung kann aus dieser Argumentationslinie heraus als ein bedeutendes Ziel der World Heritage Education hervorgehoben werden.

5.1. Ganzheitlicher Ansatz

Mediative Verfahrensweisen im Kontext der World Heritage Education werden begriffen als Verständigung und Vermittlung, die sich über die rein verbale Ebene hinausbewegt und durch ein starkes, auf mehreren Sinnen beruhendes Erleben, zum Beispiel visuelles Erleben, geprägt ist, welches Gefühle berücksichtigt. Dabei wird von einem systemischen Weltbild ausgegangen. Der Physiker und Systemtheoretiker Capra formuliert: „Systemisches Denken ist, kurz gesagt: ein ganzheitliches Denken, ein Denken in Zusammenhängen, ein Denken in Beziehungen.“ (Capra 2003: 86)

Nach neuesten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen existiert eine enge Beziehung zwischen dem Gefühl und dem Denken (vgl. Damasio 2007a, Damasio 2007b und Damasio 2007c). „Das Emotionale prägt und begleitet das Denken, Handeln und Lernen.“ (Arnold 2008: Klappentext)

Vor diesem Hintergrund wird eine Parallele zu den Museumskoffern von Ströter-Bender, die sich im Rahmen der World Heritage Education erfolgreich bewährt haben, deutlich. Das didaktische Konzept der Paderborner Museumskoffer berücksichtigt eine

ganzheitliche Herangehens- und Denkweise, die über verbale Vermittlungsmedien weit hinausgeht. „Indem die Museumskoffer Dinge beinhalten, welche als Handlungsträger, Vermittler und Übersetzer zwischen ‚fremden‘ und ‚eigenen‘ Räumen, materiellen und immateriellen Welten sowie sozialen und physischen Bereichen fungieren, können sie als verbindendes Sprachrohr zur Thematisierung und Problematisierung regionaler sowie globaler Welterbestätten [...] herangezogen werden.“ (Ströter-Bender 2004: 10-19 nach Tewes 2009: 29).

6. Resümee

Die Erforschung verschiedener Ebenen von Welterbestätten unter besonderer Berücksichtigung von Lösungen zu interkulturellen Konflikten bietet eine Möglichkeit, neue Aspekte und Perspektiven der Wahrnehmung zu eröffnen.

Eine weitere Chance dieses Ansatzes liegen darin, dass durch die Erforschung des strukturellen Grundpotentials von Mediation im Kontext der World Heritage Education das Welterbe für verschiedene Gruppen der Bevölkerung, die sich bisher mit dem kulturellen Erbe in keiner Hinsicht identifizieren konnten, geöffnet wird. Eine Verständigung und Vermittlung, die nicht nur verbale, sondern auch visuelle und emotionale Zugänge berücksichtigt und interkulturelle Besonderheiten beim Verständnis von Zusammenhängen und beim Umgang untereinander mit einbezieht, wird sich langfristig positiv auf ein friedvolles Zusammenleben und die Anerkennung kultureller Vielfalt auswirken.

Literatur:

Arnold, Rolf (2008): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit – Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider.

Assmann, Aleida (2009): Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.

Bähner, Christian; Oboth, Monika; Schmidt, Jörg (2008): Praxisbox Konfliktklärung in Teams & Gruppen. Praktische Anleitung und Methoden zur Mediation in Gruppen. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.

- Besemer, Christoph (1995): *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. 3. Auflage. Königshausen: Stiftung Gewaltfreies Leben/Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.
- Besemer, Christoph (2002): *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. 9. Auflage. Königshausen: Stiftung Gewaltfreies Leben/Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.
- Bierbrauer, Günter (2009): *Interkulturelles Verhandeln*. In: Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von (Hg.): *Handbuch Mediation*. 2. Auflage. München: C. H. Beck, 433-453.
- Bonacker, Thorsten; Imbusch, Peter (1999): *Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden*. In: Imbusch, Peter; Zoll, Ralf (Hg.): *Friedens- und Konfliktforschung – Eine Einführung mit Quellen*. Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 73-116.
- Bush, Robert A. Baruch; Folger, Joseph P. (2009): *Konfliktmediation und Transformation*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Capra, Fritjof (2003): *Grundprinzipien systemischen Denkens – Im Gespräch mit dem Physiker Fritjof Capra*. In: Lübke, Geseke von (Hg.): *Politik des Herzens*. Uhlstädt-Kirchhasel: Arun, 83-92.
- Carrol, Raymonde (1987): *Evidences Invisibles*. Übersetzt nach Ruth Esser, Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm. Paris: Seuil.
- Chinese Cultural Connection (1987): *Chinese Values and the Search for Culture-Free Dimensions of Culture*. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 18, 143-64.
- Damasio, Antonio R. (2007a): *Der Spinoza-Effekt – Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. Berlin: List.
- Damasio, Antonio R. (2007b): *Descartes' Irrtum*. Berlin: List.
- Damasio, Antonio R. (2007c): *Ich fühle, also bin ich*. Berlin: List.
- Diez, Hannelore (2005): *Werkstattbuch Mediation*. Köln: Zentrale für Mediation.
- Duss-von Werdt, Joseph (2008): *Einführung in Mediation*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Erl, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart: Metzler.
- Falk, Gerhard; Heintel, Peter; Krainz, Ewald (Hg.) (2004): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Opladen: Leske & Budrich.
- Haft, Fritjof (2000): *Verhandlung und Mediation. Die Alternative zum Rechtsstreit*. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
- Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von (Hg.) (2009): *Handbuch Mediation*. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
- Haynes, John M.; Mecke, Axel; Bastine, Reiner; Fong, Larry S. (2006): *Mediation – vom Konflikt zur Lösung*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hehn, Marcus (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.
- Hofstede, Geert (1997a): Cultures and Organizations. Software of the Mind. 2. Auflage. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, Geert (1997b): Lokales Denken, globales Handeln. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Hofstede, Geert (2001): Cultures Consequences. Beverly Hills: Sage.
- Hofstede, Geert; Bond, Michael H. (1988): Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey. In: Journal of Cross-Cultural-Psychology, Jg. 15, H. 4, 1984, 417-433.
- Hüther, Gerald (2008): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Mayer, Claude-Hélène; Boness, Christian Martin (2004): Interkulturelle Mediation und Konfliktbearbeitung – Bausteine deutsch-afrikanischer Wirklichkeiten. Münster: Waxmann.
- Montada, Leo; Kals, Elisabeth (2001): Mediation. Lehrbuch für Juristen und Psychologen. Weinheim: Beltz.
- Pindl, Theodor (1998): Nachwort. In: Ramon Lull: Das Buch vom Heiden und den drei Weisen. Stuttgart: Reclam.
- Pühl, Harald (Hg.) (2007): Mediation in Organisationen – Neue Wege des Konfliktmanagements. 3. Auflage. Berlin: Leutner.
- Riedel, Ingrid (2007): Eine Kultur der Anerkennung. In: Marks, Stephan (Hg.): Scham – Beschämung – Anerkennung. Berlin: LIT, 89-102.
- Schäffer, Hartmut (2004): Mediation. Die Grundlagen. Würzburg: Stephans-Buchhandlung.
- Schlieffen, Katharina von (2009): Perspektiven der Mediation. In: Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von (Hg.): Handbuch Mediation. 2. Auflage. München: C. H. Beck, 197-216.
- Schwartz, Shalom H. (1992): Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: Zanna, Mark P. (Hg.): Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 25 (1-65). San Diego, Kalifornien: Academic Press.
- Ströter-Bender, Jutta (2004): Lebensräume von Kunst und Wissen. Welterbestätten der UNESCO in NRW. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. Paderborn: Jutta Ströter-Bender.
- Ströter-Bender, Jutta (2009): Museumskoffer. Material- und Ideenkisten. Marburg: Tectum.
- Ströter-Bender, Jutta (2010): Modelle, Materielle Kultur und World Heritage Education. Zur Aktualität von Bildungstraditionen. In: Dies. (Hg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermitt-

lung des UNESCO-Welterbes. Marburg: Tectum.

Tewes, Johanna (2009): Museumskoffer und Kunstunterricht. In: World Heritage and Arts Education, Jg. 1, H. 1, 23-31.

Troja (DVD), Universal Pictures Germany, erschienen am 13.05.2004.

Trossen, Arthur (2009): Integrierte Mediation. In: Haft, Fritjof; Schlieffen, Katharina von (Hg.): Handbuch Mediation. 2. Auflage. München: C. H. Beck, 987-1005.

Zuberbühler, Christa (2008): Interkulturelle Perspektive wirksamer Mediation. Grenzüberschreitung mit Mediation zum interkulturellen Konsens. Saarbrücken: VDM.

Internetquellenverzeichnis:

Bonner Erklärung (UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“) www.unesco.de/bonner_erklaerung.html?&L=0 (Stand: 01.08.2013, 10.00Uhr)

UNESCO-Präambel (2013): http://www.unesco.de/unesco_verfassung.html (Stand: 01.08.2013, 10.00Uhr)

Angaben zur Autorin:

PD Dr. Annette Wiegmann-Bals ist Privatdozentin an der Universität Paderborn im Bereich Kunstpädagogik mit den Schwerpunkten Mediation und Inklusion in der World Heritage Education, Qualitative Empirie in der Kunstpädagogik und Kinderzeichnungsforschung. Mitgründerin der Paderborner Kinder- und Jugendakademie sowie der Internetzeitschrift World Heritage and Arts Education.

Wissenschaftlicher Werdegang: Studium des Lehramts für Grundschulen und Gymnasien/ Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Textilgestaltung (Primarstufe). Pädagogik und Kunst (Gymnasium und Gesamtschulen). Referendariat 1994 – 1996. Schulpraxis 1996 – 2003;.

Graduiertenstipendium 2003 – 2004. Lehrerabordnung an die Universität Paderborn 2004 – 2010. Promotion 2007 zum Dr. phil.; 2009 – 2010. Ausbildung zur Mediatorin. Abschluss der Habilitation im Februar 2013.

Ruth Schaumann - Überlegungen zur Vermittlung einer außergewöhnlichen Künstlerin

Annette Wiegelmann-Bals

Zusammenfassung

Die langjährig taubstumme Ruth Schaumann hat trotz schwieriger Lebensumstände beeindruckende künstlerische Leistungen erbracht. Persönlichkeiten wie sie eignen sich im Kontext der World Heritage Education in besonderer Weise als Vorbild und Identifikationsfigur für heranwachsende SchülerInnen.



Ruth Schaumann, die Mädelchen Dillert, die sich noch als Großkinderin und Bildhauerin einen Namen gemacht hat, mit ihren vier Kindern.

"Die Dame" Allheim-Heft
Lippen-Heft 1935, S. 10/11

Zeitschriftenauschnitt (Die Dame) 1935, Fotograf unbekannt. In dieser Zeit wird Ruth Schaumann von den Nationalsozialisten als entartete Künstlerin diffamiert.

Die Schriftstellerin, Bildhauerin, Zeichnerin und Scherenschnittkünstlerin Ruth Schaumann (1899-1975) ist eine beeindruckende Künstlerinnenpersönlichkeit, die unter besonderen persönlichen Bedingungen ein komplexes künstlerisches Werk verwirklicht hat.

Ruth Schaumann verlor im Alter von sechs Jahren infolge einer schweren Infektion mit Scharlach ihr Gehör, worauf hin sie mit zwei anderen gehörlosen Kindern privaten Unterricht im Lippenlesen erhielt. Die restlichen 70 Jahre ihres Lebens hat sie sich ausschließlich mit Zeichensprache verständigt.

Die Vita dieser bedeutenden Künstlerin, die ihren Vater im ersten Weltkrieg verlor, ist in dem Artikel von Jutta Ströter-Bender „Die Pietà von Ruth Schaumann“, der in der folgenden Ausgabe No. 9 im Kapitel Friedenskirchen publiziert ist, beschrieben.

Margarete Mitscherlich, die mit ihrem Mann Alexander Mitscherlich das Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt leitete, beantwortet die Frage „Wofür brauchen wir eigentlich Vorbilder?“ folgendermaßen: „Ich glaube, sie sind ein menschliches Urbedürfnis. Wir werden als total hilflose Wesen geboren, und deshalb brauchen wir Erwachsene, die mit der Welt zurechtkommen und an denen wir uns orientieren können. Außerdem brauchen wir Ideale, nach deren Verwirklichung wir streben können. Sonst sind wir einem Gefühl der Leere ausgesetzt.“ (Mitscherlich 2007).

Ruth Schaumann, aber auch andere Persönlichkeiten, haben trotz schwieriger Lebensumstände erstaunliche Kompetenzen ausgebildet und beeindruckende Leistungen erbracht. Diese Menschen sind als Identifikationsfiguren in besonderer Weise geeignet, anderen Menschen Mut zu machen und in ihnen Bewältigungskompetenzen und Ressourcen zu aktivieren und zu stärken.

Es ergeben sich in diesem Kontext darüber hinaus weiterführende Forschungsfragen.

Weiterführende Forschungsfragen für die World Heritage Education

- Wie werden Künstler und Künstlerinnen, die unter außergewöhnlichen Bedingungen gearbeitet haben, in einer sich wandelnden Gesellschaft wahrgenommen?
- Wie werden sie gesellschaftlich konstruiert?
- Wie werden sie in wissenschaftlichen oder populärwissenschaftlichen Publikationen und anderen Medien dargestellt?
- Wie können sie angemessen vermittelt werden?

Seit 2009 ist auch für Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen rechtlich bindend. Der Artikel 24 verankert das Recht auf inklusive Bildung, diese ist auch zentrales Anliegen der UNESCO. Bereits die Salamanca-Erklärung von 1994 hält das Ziel fest, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2013)

Dieser Beitrag versteht sich als erste Annäherung an ein komplexes Forschungsfeld.

Literatur:

Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Inklusive Bildung, http://www.unesco.de/inklusive_bildung.html, Abruf 29.01.2013.

Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 1, S. 4-48.

Fingerle, O. (2008): Was Kinder stärkt. München: Reinhardt.

Mitscherlich, Margarete (2007) in Zeit.de: Land ohne Helden. Ein Gespräch mit Margarete Mitscherlich über das Urbedürfnis nach Vorbildern und den gesunden Zweifel gegenüber kollektiver Verehrung. Von Anita Blasberg. <http://www.zeit.de/2007/09/Vorbilder-Mitscherlich>, Abruf 02.01.2013.

Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen: Leske & Budrich.

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

Ströter-Bender, Jutta 2010. World Heritage Education und Kunstpädagogik. In: Bering, Kunibert; Höxter, Clemens; Niehoff, Rolf: Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen: Athena, S. 333-3392.

Ströter-Bender, Jutta und Wiegelmann-Bals, Annette (2010): Dialogfelder in der interkulturellen Vermittlung von Welterbe. In: Ströter-Bender, Jutta (Hrsg.): World Heritage Education. Positionen und Diskurse zur Vermittlung des UNESCO-Welterbes, Marburg: Tectum, S. 47 – 57.

Wiegelmann-Bals, Annett (2009): Medien als Vermittlungsinstanzen und Träger kultureller Bildung – Zur kulturwissenschaftlichen Aufarbeitung des weltkulturhistorischen Erbes. In World Heritage and Arts Education, 1. Ausgabe, S. Jg. 1.

Wiegelmann-Bals, Annette (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, Marburg: Tectum, S. 79 – 92.

Zander, Margherita (2009): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz, Wiesbaden: VS Verlag.

Angaben zur Autorin:

PD Dr. Annette Wiegelmann-Bals ist Privatdozentin an der Universität Paderborn im Bereich Kunstpädagogik mit den Schwerpunkten Mediation und Inklusion in der World Heritage Education, Qualitative Empirie in der Kunstpädagogik und Kinderzeichnungsforschung. Mitgründerin der Paderborner Kinder- und Jugendakademie sowie der Internetzeitschrift World Heritage and Arts Education.

Wissenschaftlicher Werdegang: Studium des Lehramts für Grundschulen und Gymnasien/ Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Textilgestaltung (Primarstufe). Pädagogik und Kunst (Gymnasium und Gesamtschulen). Referendariat 1994 – 1996. Schulpraxis 1996 – 2003;.

Graduiertenstipendium 2003 – 2004. Lehrerabordnung an die Universität Paderborn 2004 – 2010. Promotion 2007 zum Dr. phil.; 2009 – 2010. Ausbildung zur Mediatorin. Abschluss der Habilitation im Februar 2013.

1914/2014 – Potentiale und Chancen einer transkulturellen Vermittlung

Andreas Brenne

Vor 100 Jahren war Weltkrieg

Der erste Weltkrieg war nicht nur eine zivile Katastrophe, sondern eine kulturelle Zäsur, deren Ausmaß bis zum heutigen Tag kaum zu ermessen ist. Zum einen wurde der Krieg mit Mitteln geführt, die die damals neusten technischen Errungenschaften militärisch nutzten und vorantrieben), zum anderen bedeutete sein Ende auch das Ende der vormaligen Eliten, so dass sich die Verfasstheit der europäischen Staaten grundlegend änderte. Insbesondere die Vertreter der gesellschaftlichen Avantgarden sahen im Ende des Krieges die Stunde Null, so dass die gesamte Kultur und Wissenschaft unter Aufgabe und Ablehnung der Tradition neu gedacht und entwickelt werden sollte. Diese „neuen Barbaren“ wie Picasso, Albert Einstein oder Le Corbusier (Walter Benjamin 2003, S. 122 - 128) brachen radikal mit dem Vorangehenden und etablierten Formen, die das ästhetische und ethische Empfinden grundlegend veränderten.

Dieser Gegensatz zwischen Vorher und Nachher lässt sich schwer ins Heute transportieren. Denn die Vermittlung stößt nicht nur an generationale und transkulturelle, sondern auch an strukturelle Grenzen. Vieles kann und muss hier Thema werden: politische, historische, ethisch-moralische, aber auch ästhetische, mediale und künstlerische Dimensionen dieses Ereignisses. Ohne ein Zusammenspiel der genannten Aspekte griffe Vermittlung zu kurz und produzierte wohlfeile, aber eben wenig sinnstiftende Erklärungsmuster. Insbesondere müssen Anchlüsse an die heutige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erzeugt werden, anderenfalls ist die Nachhaltigkeit gering und man fragt sich: was hat das alles mit mir zu tun.

Insofern sollte man nicht nur nach dem tatsächlichen Gegenstand der Vermittlung, sondern auch nach den Zielen fragen. Geht es um eine Unterrichtung über die Faktizität des Gewesenen, um Einsichten über die historischen Bedingungen der heutigen

gesellschaftlichen Verfasstheit, oder auch um die Auseinandersetzung mit ethisch-moralischen Fragen?

Kann Geschichte lebendig werden?

Zunächst lassen sich zwei zentrale Probleme identifizieren: Zeitzeugen gibt es nicht mehr, und große Teile der heutigen Schülerschaft entstammen differenten kulturellen Milieus, so dass eine nationalstaatlich orientierte Auseinandersetzung fragwürdig erscheint.

Das Vergangene wird nur dadurch aktuell, dass Dokumente, Zeugnisse und Artefakte befragt und ausgedeutet werden. Dies ist aber zumeist den Experten vorbehalten und wird im Kontext von Unterricht reduziert und lernzielorientiert dargeboten; es werden curricular festgeschriebene Anschauungen transportiert. Eine offene und transkulturelle Sichtung ist so nicht möglich.

Dabei ist die öffentliche Auseinandersetzung mit Geschichte durchaus en vogue: Historische Romane boomen, Guido Knopps Infotainment-Sendung „History“ hat hohe Einschaltquoten und nahezu alle großen Wochenzeitschriften und Periodika geben historische Sonderhefte heraus. Dennoch fragt die Geschichtsdidaktik kritisch, ob diese Formen der narrativen Aneignung historischer Prozesse nicht in Wirklichkeit in eine naive Aussöhnung mit kritischen Sachverhalten münde, der offene Diskurs der Geschichtswissenschaft aber außen vor bleibe (vgl. Oliver Näpel 2003, S. 213–244). Geschichte soll hier durch Geschichten überwältigen, ohne dass ein reflexives und kritisches Nachdenken evoziert wird. „Knopps Filme funktionieren wie „Rollenspiele“, mit deren Hilfe sich die Deutschen mit ihren Großvätern versöhnen können. Die Filme sprechen das „Wir“-Gefühl mehr an als die Fakten. Erinnerung ist bei Knopp emphatisch geladen, zu wohlwollend.“ (Peter Kümmel 2004).

So eine Auseinandersetzung im bequemen Fernsehsessel ist unterhaltsam, schmerzt nicht und verhindert den Transfer ins heutige Leben. Nicht nur die Recherche wurde dem Konsumenten abgenommen, sondern auch der mühselige Prozesse der sinnstiftenden Interpretation und die dialogische Projektion in das gegenwärtige Leben. Dagegen fordert die nachhaltige Auseinandersetzung mit Krieg dem Rezipienten einiges ab. Er muss zunächst einer persönlichen Fragestellung nachgehen, er muss Materi-

al aufspüren, erkunden, prüfen, ordnen, bewerten und in einen Sinnzusammenhang überführen. Hinzukommt die dialogische Prüfung und Validierung durch „den Anderen“.

Recherche

Um eine nachhaltige Vermittlung zu einem derart schwierigen Thema wie dem Ersten Weltkrieg sinnstiftend anzugehen, ist eine unmittelbare Aktivierung des Rezipienten vonnöten. Die phänomenale Begegnung ist durch nichts zu ersetzen und muss immer am Anfang unterrichtlicher Tätigkeit stehen (vgl. Horst Rumpf 2004). Doch wo beginnen?

Der Ort der Recherche kann nur das eigne Umfeld, die eigene Lebenswelt sein. Dort haben sich Spuren eingeschrieben, ist Geschichte lebendig. Hier kann sich zeigen, wie different der erste Weltkrieg in den jeweiligen Familien, in ihren gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten wahrgenommen wird. Damalige staatliche Formationen existieren heute nicht mehr, ehemalige Gegner, Sieger und Besiegte leben heute in gemeinsamen Verbänden oder umgekehrt. Auch der Anteil der zivilen Schäden durch Kriegshandlungen sind ebenso unterschiedliche wie die Zahl der Opfer. All das hat Spuren hinterlassen, auch wenn kein unmittelbares Bewusstsein mehr existieren mag. All diese Sachverhalte müssen in nachhaltigen Vermittlungssituationen ihren Platz finden. Anderenfalls werden Ressentiments wiederholt und der Gedanke des Ausgleichs und der Friedenserziehung greift ins Leere. Es gilt, spezifische Kontaktzonen auszuloten und kommunikativ wirksam werden zu lassen (Nora Sternfeld 2013).

Ein anderer Aspekt ist die Präsenz aktueller Kriege und ihrer Folgen. Viele Kinder und Jugendliche haben persönliche Erfahrungen mit dem Thema Krieg. Sie waren involviert in Kriegshandlungen, Flucht und Vertreibung oder sind Angehörige von unmittelbar Betroffenen. Solche Erfahrungen sind Traumata, die oftmals über mehrere Generationen tradiert werden. (vgl. Mercedes Dohrn van Rossum 2006). Insofern kann durch die persönliche Recherche etwas zu Tage kommen, was lange verschüttet war. Dies ist nicht unproblematisch und bedarf der sorgsam Beachtung und Nachbereitung. Dennoch ist die öffentliche Mitteilung von Verletzungen einer stillschweigenden Verdrängung vorzuziehen. Das traumatische Ereignis kann zum einen einer solidarischen

Gruppe mitgeteilt werden, zum anderen besteht nur durch Artikulation die Möglichkeit, professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Die Lehrkraft ist hier in der Rolle des Moderators und kann und muss bei Bedarf die Institutionen der Jugendhilfe einschalten.

Aufarbeitung / Präsentation

Die persönliche Recherche ist nur dann nachhaltig, wenn sie öffentlich reflektiert, d.h. kommunikativ ausgewertet und präsentiert wird. Dadurch kommen die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven ebenso zur Sprache wie die Identifizierung von Problemzonen und Fragestellungen. Dies ist dann auch der Moment, um externes Material und externe Expertise hinzuzuziehen. Eine multiperspektivische Vermittlung versucht, die vorliegenden „Tatsachen“ mit Leben zu füllen, d.h. es werden Anschlüsse an die heutige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erzeugt. Insofern haben phantastisch-imaginäre Zugänge zum Thema ebenso ihre Berechtigung wie historisch-analytische. Dabei kommen nicht nur mannigfaltige Bilder zur Sprache, es wird auch die Grenze des Darstellbaren ausgelotet. Die karge Darbietung vermeintlicher Faktizität und „neutraler“ Erklärungsmuster verhindert eine existentielle Auseinandersetzung. „Erlebte Geschichte“ hat viel zu tun mit dem Erzählen und Hören von Geschichte(n), also mit bildhafter Narration und mimetischer Interpretation.

Dabei stellt sich auch die Frage nach der Verantwortlichkeit kunstpädagogischen Handelns: Führt nicht eine spekulative und experimentelle Geschichtsschreibung in die Irre und verunklärt die gegebenen Fakten? Dem sollte entgegengehalten werden, dass eine objektive Deutung der Geschichte nur aus einer totalitären Perspektive heraus zweckmäßig ist. Gleichzeitig mindert eine präzise Auseinandersetzung mit konkretem Material die Gefahr ideologischer Verzerrungen.

All das zeigt, dass die Vermittlung des kulturellen Gedenkens nicht nur Aufgabe einer zeitgemäßen Geschichtsdidaktik ist, sondern auch eine Herausforderung an die Kunstpädagogik darstellt.

Aktualisierung / Transfer

In der Pflege des kulturellen Gedenkens – eine curricular festgeschriebene Aufgabe der Bildungsinstitutionen - geht es nicht nur um Bewahrung von Tradition, son-

dern auch um Aktualisierung und Zukunftsorientierung (vgl. Ströter Bender). Auch im Kontext des Gedenkens an den Ersten Weltkrieg ist die lebensweltliche Bezugnahme auf Zukunft ausgerichtet. Es geht um Einsichten in historische Entwicklungslinien und um die Bedingungen der heutigen Gesellschaft – nicht als selbstzweckliches Unternehmen, sondern um die Zukunft als gestaltbares Areal zu erfahren. Dieses Potential erwächst aus der Einsicht in die Geschichte, die dann auch eine individuelle ist. Die Sichtung und Aufarbeitung der Vergangenheit – auch der fernen – ist die Bedingung für die Ausgestaltung der Zukunft - und diese ist dem Friede verpflichtet. Frieden ist aber keine lehre Floskel für den Sonntagsgottesdienst und eben auch kein Kirchhoffrieden (Ernst Bloch 2008), sondern bedarf eines steten Ringens um einen friedfertigen Umgang mit Differenz, Ungerechtigkeit und Leiden. –Anders ausgedrückt: es geht um das Defizitäre und um Brüche. Die Sehnsucht nach Frieden wird gespeist aus der Sehnsucht nach Ganzheit, Gesundheit und Ausgleich. Hier kann wiederum die Kunst in ihrer Gestalt und in ihren Verfahren nutzbar gemacht werden. Sie stellt die Sinnfrage, bearbeitet das Faktische, in dem sie es nicht nur zur Darstellung bringt, sondern imaginativ erweitert. Das schafft Lösungsansätze die nicht ideologisch aufzufassen sind, sondern das Unsagbare und nicht Entwickelte evozieren – und dies in aller Offenheit. Der präsentative Charakter bildnerischer Zeichen unterläuft das Doktrinäre und öffnet den Raum für echte Annäherung. So wird Verständigung und Austausch möglich und Frieden lebbar. Er braucht die Darstellung des Imaginären in offenen Zeichensystemen, so das die konkrete Utopie zum Vorschein kommt (Ernst Bloch 1985. S.343 f). Eines der prägnantesten Ereignisse des Ersten Weltkriegs war das „Weihnachtswunder“ 1914/15 (Christian Bunnenberg 2006, S. 15–60): Soldaten jenseits und diesseits der Front stellten am Weihnachtsabend das Feuer ein, verließen die Gräben und lebten eine ganze Woche der Gemeinschaft, bis die Offiziere verstört die Wiederaufnahme der Kriegshandlungen befahlen. Diese gelebte Utopie des Friedens war zwar nicht von Dauer, ist aber bis heute ein Zeichen gelebter Humanität in widriger Zeit. Humanität ist jedoch ohne das Phantastisch-Imaginäre nicht zu haben.

Literatur

- Benjamin, Walter (2003): Erfahrung und Armut. In: Kimmich, Oorothee / Renner, Rolf Günther / Stiegler, Bernd (Hg): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart.
- Bloch, Ernst (1985): Geist der Utopie. Frankfurt.a.M..
- Bloch, Ernst (2008): Widerstand und Friede: Aufsätze zur Politik. Frankfurt.
- Bunnenberg, Christian (2006): Dezember 1914: Stille Nacht im Schützengraben. Die Erinnerung an die Weihnachtsfrieden in Flandern. In: Tobias Arand (Hrsg.) (2006): Die „Urkatastrophe“ als Erinnerung – Geschichtskultur des Ersten Weltkriegs. Münster.
- Dohrn van Rossum, Mercedes (2006): Kriegskinder auf der Flucht. Zur transgenerationalen Weitergabe von Traumata. Hamburg.
- Kümmel, Peter (2004): Ein Volk in der Zeitmaschine. In Die Zeit: Nr. 10/2004.
- Näpel, Oliver (2003): Historisches Lernen durch ‚Dokumentation‘? - Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen, analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2.
- Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut – Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim-München.
- Sternfeld, Nora (2013): Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung – transnationales lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. Wien.

Imaging Wars - Contemporary Arts in the Face of Wars¹

Sabine Grosser

This article 'Wars in Arts', written as an essay, outlines some key-questions in the context of this topic, focusing on works of fine art. Concentrating on this, monuments, memorials, films and war photography will not be considered here.

A brief historical outlook identifies key questions still valid in the discourse today and highlights some iconic images, which shape the (western) imagination of wars fundamentally.

In this context some examples of war photography are included as they influence our image of war immensely. To keep this topic concise and focussed, the art of war photography as such will be excluded here. Acknowledging that war photography as an art form deserves further in depth analysis.

Here we'll focus on contemporary fine art in various cultural contexts and investigate how artists refer to the new dimensions of war with respect to technological developments, as well as ideological, political and geographical changes in the world. Does e.g. the new media, mainly the Internet allow for reactions to war going beyond the possibilities of traditional art forms? And are there any differences in the works of artists living in, either directly or indirectly, affected countries? Finally, reflections on the possible impact or consequences of this involvement are also presented here

Among other commonly known artworks referring to war, Francisco de Goya's 'Los Desastres de la Guerra' (1808-1814) and Pablo Picasso's 'Guernica', may be the most famous examples.

Both works condemn the cruelty of war, the destruction of human kind, depicting wounded, destroyed human bodies. Both of them depict classic scenes of cruelty and devastation, showing war itself as the ultimate nightmare.

1.The text is based on a paper presented at the conference "The Writer's Craft: From World Wars to Gulf Wars" at the Dehli University in 2004. It was revised in 2013 and edited by Ira Nicolai.

Abb. 1 Chandraguptha Thenuwara : "Dance of Victory", Acrylic on Canvas, 152.5x 173.5 cm, 1998



Those artworks don't represent war in the sense of a possible political or military instrument to solve conflicts, or in a sense of a strategic game – as we find thousands of visual representations of war in video games, computer games, films and photography today.

Looking at the relation between works of art and war, the cliché of the fine arts as moralistic, transcendent and infallible seems manifested once again – implying an opposition role against war. Artwork in this context is not thought of as propaganda².

2. This might be its own field for in depth research. In the fine arts those conventional images might still be the most commonly known. There is no comparatively well-known artistic picture referring to the nuclear bombing on Hiroshima or Nagasaki or in connection to the new possibilities of the new media.

Taking a quick look into western history, World War I seems to be an important milestone in the context of imaging war:

World War I is known as the first industrial war, with technological advances of the war machinery but still fought man by man in a bloody static warfare. A war characterized by mass production and an overall general mobilisation of human, economic and mechanical resources. It is also the first time in history that many writers, artists and intellectuals participate in a war. Enlisted were well known artists like Oskar Kokoschka, Otto Dix, Fernand Léger, Pablo Picasso, August Macke, Franz Marc – to only name a few, representing different European countries (Compare 'Art of the First World War', <http://www.art-ww1.com>, 11.3.2004.) Before – with a few exceptions – and also in most cases today - these groups of society commonly witnessed the war without being involved.

In result there are a large number of writings and images dealing with World War I under different perspectives.

Artists participating in the war initially approached the subject from an idealizing and patriotic point of view. They mainly chose themes like the declaration of war, men fighting on the battlefield or other various battle scenes such as air or sea battle. After the first enthusiasm faded suffering and death took first place as a topic. Many of those artworks are still commonly known today; for example the drawings of Otto Dix .

During this time key-questions in the context of the visual representation of wars were shaped, proved to be valid until today:

1915 the first photographic shot of a war scene was published in the French newspaper 'Le Miroir'. It was discussed whether this image showed the real scene adequately. The 'as if you were there' photographic style was popular years before Robert Capa depicted a soldier of the Spanish civil war in the very moment of being hit by a bullet as he was running. The question of the authenticity imaging wars was born.

From the very beginning not only artists expressed their doubts whether it is possible to depict the cruelty of war. . Like e.g. Arnulf Rainer who said, that the fine arts created with respect to large disasters, to the apocalyptic fright in each case simple-minded results like woodcut riders, disastrous paintings or explosion expressionism „Die Kunst hat zur großen Katastrophen, zum apokalyptischen Schrecken immer nur Einfältiges

geboten. Holzschnittreiter, Desastermalerei, Explosionsexpressionismus... „ (exhib. cat. Arnulf Rainer, Bochum, 1982 (blurb)).

The problem of representing (Problem der Darstellbarkeit) the cruelties of war was especially discussed in reference to the atomic bombing during World War II - not only by artists, but also by art theorists, pedagogues and the peace movement.

There are a few iconic artworks symbolizing an anti-war message. These images are used time and again by the various anti-war movements: like Picasso's white dove or Käthe Kollwitz's drawing 'Nie wieder Krieg'.

Surprisingly, these pictures representing 'traditional' art forms still function powerfully. If we recall the press conference of Colin Powell on February the 5th 2005, when he explained to the wary international audience the case of war against Iraq. The baby blue curtain behind him did more than merely provide a solid backdrop. It also served to obscure a full-scale replica of Picasso's Guernica. The image was a donation by Nelson A. Rockefeller to the UN in 1985, which was covered up due to US pressure. – Thus truly honouring the painting by validating its vibrant power.

Another relevant question already posed in the context of World War I was, whose victims or deaths should be depicted in a newspaper. In 1916 again 'Le Miroir' broke the unspoken rule of showing only dead enemies by publishing a dead German and a dead French soldier propped up against each other in a mud hole.

These questions dominate the discourse about imaging war until today and remain unresolved. The use of new media does not ease the controversy. On the contrary; looking back at the controversy about the pictures of American or Iraqi captures during the American-Iraq war or the discussions about the fascinating videos of lighting bombs in the green night sky above Baghdad during the recent Gulf war.

The Gulf War I became famous as the first military directed 'live-war'-a term introduced by Virilio- due to the fascinating computer images from the cockpits of the bombing pilots attempting to simulate the aesthetics of combat computer games.

During the last Iraq war enthusiastic American journalists were strategically placed to deliver 'authentic' but filtered picture material.

But the pictures of the Gulf war showed that the question regarding the representation

of war might be posed irrespectively of the dichotomy between a conventional and a nuclear war.

The question as to how 'conventional' the Gulf war as the first 'live-war' (Virilio 1991: 44) was will remain unresolved. The effects and fear, the first completely electronic war in history' caused, were never publicly documented. (Virilio 1991: 44)

This war seemed to prove the theory of Jean Baudrillard and Paul Virilio: due to the spreading of electronic pictures in virtual media, reality, also the reality of the war, gets lost:

„Das Medium macht die Wirklichkeit virtuell, das heißt es übersetzt sie in flüchtige, austauschbare elektronische Bilder, die sich der Erfahrbarkeit entziehen.“ (Baudrillard 1991: 72).

And that facing a virtual reality simulating the world in signs without references (referenzlose Zeichen) the viewer isn't capable to imagine reality:

„Die Überzahl von Bildern vernichtet alle imagination.“ (Baudrillard 1991: 72) .

In addition the virtual reality has changed the representation of the components of the war itself: in an electronic war the enemy isn't a visible opponent (ein Gegenüber). The battlefield is reduced to the unreal, virtual images on the screens of the radar units and view-finders of the airplanes. The pictures don't deliver anything that connects our imagination to the well-known pictures of a conventional war, like the destroyed bodies of the dead with pouring bowels etc..

Inspite of the technical perfection and indifference of the censored pictures of this high tech war the theory couldn't be proved: millions of people in many parts of the world reacted with fear and distrust, with protest and demonstrations.

„Vorgeführt als ein Medienspektakel in 'Jetztzeit', hat der Golf Krieg nicht die anästhesierende Wirkung gehabt, die ihm häufig nachgesagt wurde.“ (Jürgens-Kirchhoff 1993: 17).

With further technological developments in the war machinery the pictures change; suffering and death become more and more invisible. The victims are no longer imageable due to the distance of the bombers, planes and command centres from the actual scene of destruction.

Despite being endangered creating endless 'virtual realities' all over the world artists continue their artwork and deal with the everlasting topic 'war'.

But even prominent artists like Jeff Wall for instance have difficulties creating a striking impression. In his photo series 'Death Troops talk' he stages a scene we know very well from the aesthetics of the American, British or German (anti-)war films. The picture is clearly to be identified as historical and overdone with respect to the staging. The clean, evidently created aesthetic contradicts its intention: it fascinates more and makes me think why I find it more fascinating than reflective on war.

But artists do not stay in the museums and art circles with their attempts. They discover not only new media but also the Internet as a platform for international networking and communication. There are various artist websites serving as a forum for artists to engage against war: For example a site called Anti-War-Web-Ring (<http://netartefact.de/weakblood/> (6.12.2013)) serves as a communication and networking platform for artists all over the world.

Most of the artist's contributions make use of animated pictures, e.g. switching images to show the two sides of war: Titled for example: 'what they do show – what they don't show', the picture changes between the viewfinder of a radar unit and a scene of the devastation after the bombing. Or changing between 'Coca Cola Diplomacy' and 'Tomahawk democracy' the double moral of the US becomes evident in combination with well-known figures from advertisements.

Many of the contributions use language in combination with images to clarify the meaning. Aesthetic concepts of 'Concrete Poetry' are used commonly.

With respect to the chosen colours red and black dominate clearly. The work titled: Weak Blood combines all three aesthetic components: black and red colour, language in the style of concrete poetry and alternating images.

Pictures of technical equipment, technical standards and technology dominate the scene. The aesthetic of the artworks seem to follow the change of war machinery. But without the capacity of using all the technological developments with respect to image construction, still referring to conventional aesthetic criteria. They don't overcome the cold fascination of technical perfection.

The devastation, the human victim ranks second. Language becomes more and more important, not only in combination with pictures, but also as background information or using literary texts.

With respect to the new media it may be that it is not so much about the aesthetic innovation or about new striking pictures instead it is much more about utilizing the Internet as a new platform to voice opposition.

Ralf Bendrath described e.g. in much detail the intervention of political hacker groups in the virtual battlefield by example of the Kosovo-War. Not their actions were decisive for the result of the war and also the wars of the future will not be fought without blood and victims in the virtual reality. But more so the first time that hackers tried to disturb the web presence of the NATO or the USA by 'Denial for Service Attacks' meaning that they were sending co-ordinately thousands of mails to block the relevant servers of the USA or NATO.

The MOVE ON Org is one of my favourite examples in which Joan Blades and Wes Boyd, two Silicon Valley entrepreneurs, use their knowledge to very efficiently organize an opposition by networking all over the world (<http://www.moveon.org> (11.3.2004)).

In 1998 the hacker group 'Legions of the Underground' declared a virtual war against China and Irak in answer to their violation of human rights. This new way of civil disobedience caused a conflict among hackers as they define themselves as a non-violent community. By issuing this virtual threat against China and Iraq, a member of their own group acted as the aggressor.

This exemplifies that it may get easier in virtual reality to change position – and it shows that the same methods might be used in different contexts with different effects. The representation of war in the media and the discourse about war on the Web becomes more and more important. Those actions either aesthetically or politically may be one option to change the representation of war but not the actual outcome.

And within this context artworks against war as well as political actions on the web are relevant

Still, another problem in this context is that not all people all over the world are represented equally on the Web. Be it as producer or recipient - e.g. in the ANTI-War-Web-Ring most contributions come from Europe or the USA including Canada.

Despite of all globalisation processes – considering the concept of 'Globalisation' - different contexts still need different actions. Let's take a brief look at Sri Lanka. A country in which the civil war dominated daily life between 1983 and 2009. This is a very good

example of political actions by artists, in close cooperation with human rights groups and the women movement.

Aesthetically the Sri Lankan artworks are produced in a very different visual context. The general representation of this war is dominated by pictures of scattered body parts of the suicide bombers depicted in the local press without restrictions.

E.g. Sujith Rathnayake, born 1971 in Ranna, Sri Lanka, uses these pictures in his artwork: With the title ‚After The Town Hall Bomb‘ (2000, Photograph, Lace, & Acrylic on board 794 x 68 cm; <http://www.artsrilanka.org/today/sujith/index.htm> (6.12.2013)) he relates to an assault on Chandrika Kumaratunga Bandaranaike. The young artist describes very clearly how suddenly his life was affected by the presence of war:

„In an instant, the ‚Town Hall Bomb‘ transformed that area into a war zone. Though I have never met or seen Chandrika in real life, the fact that a bomb was meant to kill her made that night extremely difficult to bear. The silent head of the suicide bomber suddenly reminded me of a girl I used to date some time back and war became a reality in the inner realms of my being.“

Quotation of the artist, www.theerta.com/Presentations/artists.htm (21.3.2004).

Pradeep Chandrasiri, born 1968, he himself a victim of a torture camp connects with his installation ‚Broken Hands‘ (1997; <http://www.theertha.org/red-dot-artists/pradeep-chandrasiri/pradeep-chandrasiri-works/4.jpg/view> (6.12.20013)) to the local visual context: He uses the very common clay as material for the hands. In combination with charcoal, oil lamps and beetle leaves he evokes impressions of local everyday culture not only limited to temples or museums.

Chandraguptha Thenuwara describes himself most clearly as a political artist. Human and social aspects based on humanitarian ideals are most important for him in this context. With the work complex of the so called “Barrelism” Thenuwara realised those high demands most consequently. In 1997 the artist launched his ongoing series of camouflage works entitled “Barrelism” at the Heritage Gallery, Colombo. The ending “-ism” reminds us ironically of various “Ismen” in art history. The first artwork in this series was an oil painting titled “Camouflage” (100 x 149,5 cm). Human figures arise like silhouettes with crutches in between the camouflage pattern.

To address as many different people as possible Chandraguptha uses various artistic

styles and techniques to transmit his ideas. Chandraguptha Thenuwara explains in the interview with the autor:

“ ... if I like da Vinci's language ... I can use that word for my vocabulary ... in that way I feel it as phrases and words and things for your language” (In: Grosser 2010³ : 503 -515) Most important for him is the political message.



Imaging War

As outlined the contemporary art scene all over the world makes very different efforts dealing with the difficult attempt imaging war. Different aesthetic discourse systems exist side by side. For none of them it is finally possible to depict the nightmares of reality war experiences.

Abb. 2 Chandraguptha Thenuwara: “Camouflage”, Acrylic on Canvas, 36x48 inch, 2004. This is a variation of the camouflage motive that gave the starting point for Thenuwara’s “Barrelism” concept.

The question regarding the possibility or impossibility of the representation of war becomes secondary if we focus on the reaction a picture evokes; like Boris Groys suggests or like Thomas Hirschhorn describes in the concept of his Bataille project for the documenta X asking: Am I able to create events with my work? And in which discourse system do they become relevant. His consequence with the Bataille Project was to set up his work shop, information centre, library, documentation and art work in a living area of social deprived people and trying to involve them into his project, to evoke not only compassion as declared by the antique theory of aesthetics but real action.

But what might be the right reaction or the right action to be taken?

Even if a picture evokes compassion, makes us e.g. sympathise with the victims of war, we are endangered that the imagined closeness to the victim's suffering suggests a relation between the victims and the viewer either in front of the TV screen, the PC or in an exhibition that doesn't exist. The viewer is usually in the safe surrounding of a living room, the cultural (public) space of a museum etc. This imagined closeness might give some wrong impressions about power relations: it might suggest that we as viewers feel compassion and identify with the victims – a suggestive solidarity that protects the viewer from identifying with the aggressor, with those in power or might prevent him taking possible actions:

„Die imaginäre Nähe zum Leiden anderer, die uns Bilder verschaffen, suggeriert eine Verbindung zwischen den fernen, in Großaufnahme auf dem Bildschirm erscheinenden Leidenden und dem privilegierten Zuschauer, die in sich einfach unwahr ist – nur eine Täuschung mehr, was unsere wirklichen Beziehungen zur Macht angeht. Solange wir Mitgefühl empfinden, kommen wir uns nicht wie Komplizen dessen vor, wodurch das Leiden verursacht wurde.“ (Sontag 2003: 119).

In addition culturally conditioned ways of seeing and constructions of violence and war make it difficult to judge, which artwork depicts the cruelties the very best and which artwork evokes the adequate reaction.

I remember a discussion with Thenuwara Chandraguptha a Sri Lankan artist in an exhibition of drawings by Otto Dix. To him those pictures gave an impressive and adequate aesthetic answer to the cruelty of war. I was quite surprised because to me the uncensored pictures of the body parts in the local newspaper were much more touching.

3. In this book the important role of the Sri Lankan artists and their artworks in the local anti-war-movement is described in the chapters „Der Krieg als bestimmendes Thema der Kunst der 90er Jahre“ and „Auf der Suche nach neuen Formen: Arbeiten gegen den Krieg“ (Grosser 2010).

Hence we seem to be conditioned and adapt to culturally different visual representations of violence.

Therefore we definitely can't answer the question finally, which way of imaging war is the most adequate.

And this wording 'imaging wars' implies yet another consequence writing about this topic: the difference between good art and bad art, between art and non-art is neglected – if we consider the different discourse systems of aesthetic perception, which undergo any definition.

In addition the different and new distribution channels are likely to cause a picture by an internationally famous artist like e.g. Jeff Walls photograph in a museum to have less influence and to reach less people than a comparatively simple computer animation of an unknown person, either artist or not, on the internet.

So why should artists create (anti-) war images?

May be it is more important that an artist plays a certain social role in society and then images become his or her medium to react. Being an artist creating an image – is one possible action according to the profession that gives an impression of action – apart from the result.

I'd like to end with a thought by Gayatri Spivak:

„How can we provide adequate justification for giving care, for considering the capacity to help others as basic human right? How can we inscribe responsibility as a right rather than an obligation?“ (Spivak 1999: 52)

And she suggests a term – called haq - that might be helpful in this context:

„Haq is the 'para-individual structural responsibility' into which we are born – that is our true being. Indeed the word 'responsibility' is an approximation here. For this structural positioning can also be approximately translated as birth-right. Whether it is a right or responsibility, it is the truth of my being, in a not quite English sense my haq.“ (Spivak 1999: 54)

And:

„Our right or truth is to be responsible, in structurally specific ways.“(Spivak 1999: 56)

Literature

- Art of the First World War, <http://www.memorial.fr/10EVENT/EXPO1418/gb/index2.html> (13.12.2013).6261 - F 14066 - CAEN CEDEX:
- Baudrillard, Paul: Der Feind ist verschwunden, in: Ausst. Kat. Hamburg 1991, S. 72-73.
- Bendrath, Ralf: Der Kosovo-Krieg im Cyberspace, 19.7.1999, <http://www.heise.de/tp/deutsch/special/info/6449/1.html> (18.2.2004).
- Grosser, Sabine: Kunst und Erinnerungskultur Sri Lankas im Kontext kultureller Globalisierung – Eine multiperspektivische Betrachtung als Beitrag zum transkulturellen Dialog, Oberhausen 2010.
- Jürgens-Kirchhoff, Annegret: Schreckensbilder, Krieg und Kunst im 20. Jahrhundert, Berlin 1993.
- Rötzer, Florian/Rogenhofer, Sara: Kunst und Krieg, Medienumbrüche und epochale Veränderungen, Kunstforum International.
- Spivak, Gayatri (ed. Goetschel, Willi): Imperatives to Re-Imagine the Planet, Wien 1999.
- Virilio, Paul: Ein Blitzkrieg der Jahre dauern wird, in: Ausst. Kat. Hamburg 1991, S. 44-45.
- Weibel, Peter u.a.: Mars – Kunst und Krieg, Ausst.Kat. 2003.
- Zeller, Ursula: Art against War, www.unog.ch/frames/library/culture/dixarbis.htm (Stand: 11.12.2013).

Internetquellen

- http://www.netartefact.de/weakblood/blood/weak_m1.html (Stand: 11.12.2013)
- MoveOn.Org. DEMOCRACY IN ACTION, URL: <http://www.moveon.org> (Stand: 11.12.2013)
- Art of the First World War, www.art-ww1.com (Stand: 11.12.2013)
- Heise online: Telepolis. URL: <http://www.heise.de/tp/deutsch/special/info/6449/1.html> (Stand: 11.12.2013)
- URL: <http://www.unog.ch/frames/library/culture/dixarbis.htm>

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Acrylic on canvas: "Dance of Victory", Chandraguptha Thenuwara/ 1997
- Abb. 2: Acrylic on canvas: "Camouflage", Chandraguptha Thenuwara/1997

Viertes Treffen des Arbeitskreises „World Heritage Education“ im Schloss Corvey

Welterbe und Partizipation

Larissa Eikermann

Zum vierten Mal haben sich am 14. Juni 2013 Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsbereiche Geographie, Kunst, Geschichte, Ethnologie und Welterbestudien an deutschen Hochschulen mit verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren von UNESCO-Welterbestätten und UNESCO-Projektschulen zum Arbeitskreis „World Heritage Education“ (WHE) getroffen, um programmatische Aussagen zu dem Thema „Welterbe und Partizipation“ und mögliche Forschungsperspektiven zu entwickeln.



Der Arbeitskreis World Heritage Education. 2013
Foto: Larissa Eikermann

Diesjähriger Tagungsort war das Schloss Corvey im Kreis Höxter, in deren Räumlichkeiten Frau Dr. Claudia Konrad, Geschäftsführerin des Kulturkreises Höxter-Corvey gGmbH, aus aktuellem Anlass eingeladen hatte, bewirbt sich Corvey mit seinem karolingischem Westwerk und der Civitas Corvey doch für die UNESCO-Welterbeliste. Initiiert und organisiert wird der WHE-Arbeitskreis von Prof. Dr. Jutta Ströter- Bender, Fach Kunst der Universität Paderborn, mit Vertretern des Faches Geographie der PH Heidelberg Prof. Dr. Alexander Siegmund und Dr. Peter Dippon sowie in Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission.

In dem abwechslungsreichen und mit hochkarätigen ReferentInnen besetzten Programm wurden verschiedene Bildungsinitiativen und – Tendenzen zur aktuellen Welterbevermittlung, wie beispielsweise in Rom, die partizipative Bildung an Welterbestätten in der Klassik Stiftung Weimar, der Zeche Zollverein Essen und in der Stiftung Buchenwald und Mittelbau Dora, vorgestellt. Des Weiteren wurde die Verknüpfung von Partizipation und Erinnerungskultur an Welterbestätten exemplarisch an dem geplanten Letter-ART Projekt „Remember 1914-1918. Kunst. Krieg. Frieden“ (Universitäten Paderborn und Osnabrück) thematisiert. Einen Gastbeitrag lieferte Hyacinthe Hounkpatin zur Welterbebildung im westafrikanischen Benin.

Im Anschluss an die Vorträge wurden in vier Arbeitsgruppen zu den Themenbereichen Netzwerkbildung, Inklusion, partizipative Methoden an Welterbestätten und der Bedeutung von UNESCO-Projektschulen in der Welterbepädagogik zukunftsweisende Perspektiven in der World Heritage Education erarbeitet, welche in Form der Corveyer Resolution zusammengefasst wurden (Online abrufbar unter: http://www.unesco.de/whe_corveyer_resolution.html).

Ziel des WHE-Arbeitskreises ist es, durch weitere Diskurse und Verknüpfungen, aktuelle Vermittlungskulturen und Methoden in der Welterbe-Bildung aufzuzeigen und in einem Konsens Forschungsperspektiven an den Schnittstellen von Hochschulen, Schulen, UNESCO-Welterbestätten und Museen mit neuen Netzwerken zu öffnen.

Eine Initiative dieser Art ist in der deutschen Hochschullandschaft bisher einmalig. Sie reagiert auf den wachsenden Bedarf einer wissenschaftlichen Vertiefung der Bildungspraxis an den verschiedenen Welterbestätten durch Grundlagenforschungen.

Corvey auf dem Weg zum Welterbe

Das Arbeitskreistreffen wurde umrahmt von den Feierlichkeiten zum Vitus-Fest, welches jährlich in Corvey, zu Ehren des Schutzheiligen Vitus stattfindet. Dazu gehörte unter anderem eine Vortragsreihe zur Welterbekandidatur, welche am 15. Juni im Kaisersaal des Schlosses Corvey stattfand.

Der Beitrag von Dieter Offenhäuser, stellvertretender Generalsekretär und Pressesprecher der Deutschen UNESCO-Kommission beschäftigte sich mit der Erfolgsgeschichte des Welterbeprogramms. Horst Wadehn, Vorsitzender der UNESCO-Welterbestätten Deutschland e. V. stellte die Aufgaben und Verpflichtungen vor, die ein Welterbetitel mit sich bringt und Claudia Götz, Museumspädagogin der Welterbestätte Kloster Lorsch, referierte über die museumspädagogische Arbeit an einer Welterbestätte am Beispiel von Lorsch. Abschließend gab Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, Universität Paderborn, einen Überblick über die regionale Welterbevermittlung.

Corveyer Resolution



des 4. Arbeitskreises WORLD HERITAGE EDUCATION

Schloss Corvey, 14.06.2013

Das Alleinstellungsmerkmal und der besondere Mehrwert des Arbeitskreises World Heritage Education (WHE), der sich als Netzwerk von Welterbe-WissenschaftlerInnen, verantwortlichen Welterbe-AkteurInnen vor Ort und institutionellen RepräsentantInnen der Welterbe-Thematik versteht, wird insbesondere im regelmäßigen multi-disziplinären fachlichen Austausch im Hinblick auf Welterbe-Vermittlung gesehen. Die enge Kooperation mit der Deutschen UNESCO-Kommission wird ausdrücklich begrüßt. Bei der 4. Tagung des interdisziplinären Arbeitskreises World Heritage Education (WHE) im Schloss Corvey (Höxter) wurden programmatische Aussagen zum Bereich Welterbe und Partizipation sowie mögliche Forschungsperspektiven erarbeitet.

Netzwerkbildungen: Die Zukunftsfähigkeit des UNESCO-Welterbeprogramms wird wesentlich davon abhängen, inwiefern es gelingt, die gesamte Bevölkerung am Welterbe insbesondere auch durch Bildungsmaßnahmen teilhaben zu lassen. Thematische, fachwissenschaftliche, pädagogische und institutionelle Welterbe-Kooperationen sollen verstärkt angeregt und weiter ausgebaut werden, um eine intensivere Teilhabe am Welterbe für möglichst breite Bevölkerungsschichten zu erleichtern. Mit Repräsentanten verwandter UNESCO-Programme (Weltdokumentenerbe, Immaterielles Erbe, Geoparks und Biosphärenreservate) soll Kontakt im Hinblick auf Aspekte der Bildungs-Vermittlung aufgenommen werden, um ihre Erfahrungen und Methoden anhand von Best-practice-Beispielen vorzustellen.

Methoden: Die Stärkung der partizipativen Methoden und ihrer Erforschung in der Vermittlung des Welterbes ist ein Anliegen der World Heritage Education. Die Integration der WHE in das Social Networking und in die Kommunikationsstrukturen der digitalen Plattformen soll intensiviert werden. Jedoch bleibt im Kontext der Partizipation, - unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Zielgruppen, die Dimension der konkreten persönlichen Vermittlung weiterhin von großer Bedeutung.

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. Zu bedenken ist eine Flexibilität vor Ort, eine differenzierte und individuelle Beratungskultur sowie die Einbeziehung von Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Professionen und nationalen Hintergründen in die Arbeit an den Welterbestätten.

UNESCO-Projektschulen: Partizipation für den Schulbereich bedeutet: Welterbe auch als Kulturerbe. Erziehung findet sowohl im Unterricht als auch auf Exkursionen, in Projekten, in Praktika, Wettbewerben und insbesondere als Schülerinitiativen statt. Das hat eine Bedeutung in den konventionellen Unterrichtsfächern, wo herkömmliche Strukturen aufgebrochen werden können. Die Einbindung von Facebook für eine weltweite Kommunikation ist genauso gegeben, wie die Gestaltung von Schülerbegegnungen vor Ort. Bundesland übergreifende UNESCO-Welterbeseminare mit Schülerbeteiligung in unterschiedlichen Altersgruppen sollten vom Interesse der Jugendlichen ausgehen. Ein fächerübergreifender, interdisziplinärer Ansatz ist auch hinsichtlich des Immateriellen Welterbes nachhaltig, wenn Handlungsorientierung mitgedacht wird.