

WORLD HERITAGE AND ARTS EDUCATION



Diskurse zur World Heritage Education
Museumskoffer
Kinderakademie

Welterbevermittlung: Schule
Neue Medien und World Heritage
Education

EDITORIAL

Mit dieser neuen Zeitschrift World Heritage and Arts Education stellen wir Ihnen aktuelle theoretische Positionen, konkrete Unterrichtsprojekte und Anregungen zur Vermittlung des Weltkulturerbes vor, mit fächerübergreifenden Schwerpunkten für die schulischen Kunstunterricht, aber auch darüber hinaus für die Museumspädagogik und die kulturelle Bildung. Durch den Lehr- und Forschungsschwerpunkt im Fach Kunst der Universität Paderborn“ UNESCO Welterbestätten in der Kulturvermittlung“ konnten in den vergangenen Jahren innovative Projekte und Unterrichtsmaterialien in enger Zusammenarbeit mit Welterbestätten realisiert werden.

Der Besuch einer Welterbestätte stellt ein beeindruckendes Erlebnis dar, sind doch diese Orte „Projekte des Könnens“ von vielen Generationen, mit besonderen Atmosphären, sinnlichen Eindrücken und ungewohnten Erfahrungen von Räumen und Materialien. Die Stätten repräsentieren eine Art von Dauerhaftigkeit und historischer Gewachsenheit, welche heute in den Alltags- und Erlebniswelten vieler Heranwachsender und auch Erwachsener kaum noch präsent ist.

Durch die ästhetische Auseinandersetzung mit nationalen Welterbestätten und darüber hinaus sollen – unter Berücksichtigung kultureller Besonderheiten - auch in Schulklassen Ansätze zur Bildung einer gemeinsamen regionalen, nationalen und europäischen Identität entstehen, was gerade in Schulklassen und Bildungseinrichtungen mit Heranwachsenden unterschiedlichster nationaler und kultureller Herkunft immer wichtiger wird.

Wir freuen uns auf Ihre Anregungen und Erfahrungsberichte.

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

INHALT

EDITORIAL

3

Andrea Richter

WELTKULTURERBEPÄDAGOGIK

7

Anette Rein

SCHLÖSSER, SPEERE, PERLENSTICKEREI

17

Johanna Tewes

MUSEUMSKOFFER UND KUNSTUNTERRICHT

23

Annette Wiegelmann-Bals

DIE KINDER- UND JUGENDAKADEMIE DER UNIVERSITÄT PADERBORN

32

Annette Wiegelmann-Bals

EINE KUNSTREISE DURCH EUROPA ZU DEN WELTKULTURERBESTÄTTEN DER UNESCO

36

Jutta Ströter-Bender

WELTERBE IN JAPAN: DAS FRIEDENSDENKMAL IN HIROSHIMA

41

Karen Meetz,

Jutta Ströter-Bender

BEI LIEBESKUMMER IN DEN KÖLNER DOM

45

Jutta Ströter-Bender

NATURSCHUTZGEBIET „BLOCKSCHUTTHALDEN AM WELTERBE RAMMELSBERG“: FLECHTEN UND MOOSE

49

Vera Bunse

Annette Wiegelmann-Bals

TROCKENE KOHLE UND RUSSGESCHWÄRZTE GESICHTER

53

Ulrich Wisskirchen

ÄSTHETISCHE TRADITIONEN: WEIHNACHTSKRIPPEN BAUEN

59

Vorwort von Jutta Ströter-Bender

WELTERBESTÄTTEN UND WEIHNACHTSKRIPPEN

60

Annette Wiegelmann-Bals

BUCHHINWEIS

66

MEDIEN ALS VERMITTLUNGSINSTANZEN UND TRÄGER KULTURELLER BILDUNG

63

Andrea Richter

WELTKULTURERBEPÄDAGOGIK

EIN NEUES PÄDAGOGISCHES TEILGEBIET. NEU AUCH FÜR SCHULE UND UNTERRICHT?



Weltkulturerbepädagogik – ein neues pädagogisches Teilgebiet. Neu auch für Schule und Unter- richt?

Mit Weltkulturerbepädagogik beginnt sich im Rahmen moderner Kulturpädagogik ein neues pädagogisches Teilgebiet zu etablieren, das auch für Schule und Unterricht Bedeutung gewinnen kann. Untersucht werden im Folgenden der Neuigkeitswert von Welterbe in der Schule und seine Legitimation als Unterrichtsstoff. Nach einem geschichtlichen Rückblick wird die bisherige Repräsentation des Welterbethemas in bayerischen Lehrmitteln und mögliche schulische Umsetzungsformen aufgezeigt. „Fremdheit“ als Stichwort der denkmalpflegerischen Fachdiskussion steht in enger Verbindung mit der pädagogischen Forderung der Integration von kognitiver und emotionaler Intelligenz in Zusammenhang mit der Ausprägung von räumlichem und historischem Bewusstsein. Welterbestätten werden in ihrer Polyvalenz für besonders geeignet gehalten anknüpfend an Schülerinteressen den Blickwinkel global zu erweitern. Schulische Instrumente sind dafür Lehrplan und Schulbuch, die sowohl fachspezifisch wie fächerübergreifend ein Forum für die Welterbethematik darstellen können. Im Fokus steht hier vor allem die Ausdehnung schulischer Vermittlung des Welterbethemas in den Primar- und Elementarbereich.



World Heritage Education: A new pedagogical branch. Is it new to schools and teaching as well?

Within the contemporary field of art and cultural education, a new pedagogical branch has begun to take root. This branch, called World Heritage Education, could gain significance in schools and teaching. The following report investi-

gates how novel World Heritage in the classroom is and legitimizes its integration into the curriculum. Following a brief historical overview is an examination of how World Heritage has been treated in Bavarian textbooks as well as an exploration of a variety of practicable ideas for the classroom. The term “strangeness”, which is key to the discourse surrounding monument maintenance, is also closely linked to the teacher’s task of integrating cognitive and emotional intelligence and, at the same time, promoting spatial and historical awareness. World Heritage Sites, due to their multifaceted nature, are considered particularly well suited for building upon students’ interests and expanding their global horizons. To reach this end, a school’s means are its syllabi and textbooks, which together could constitute a forum for the topic of World Heritage, either in individual subjects or across disciplines. The report focuses on the potential of a greater role for World Heritage in the classroom, especially in primary school.

Andrea Richter is occupied at the Chair of Education at the University of Augsburg (Universität Augsburg).



Una pedagogía que refiere al patri- monio cultural – una terreno par- cial y inovativo de la pedagogía; ¿ Es también una innovación para las escuelas, los institutos y la enseñanza?

Al mencionar la pedagogía en concerniente al patrimonio cultural del mundo se empieza a establecer un terreno parcial de la pedagogía que vale como innovación que también puede ser cada vez más importante para la realización de la enseñanza escolar. Por lo siguiente son perseguidos el valor inovativo del patrimonio mundial en las escuelas y los institutos y su justificación como volumen esencial. Después de una mirada a aspectos históricos sigue la exposición de la representación del tema del patrimonio mundial hasta aquí realizada dentro de los recursos enseñales de Bavaria así como las posibilidades en vista a la realización escolar. El hecho de ser extranjero, como apunte de la discusión científica alrededor del cuidado a los monumentos, está en relación estricta con la exigencia

pedagógica hacia a la integración de la inteligencia cognitiva y emotiva en correlación a la expresión de la conciencia espacial y histórica. Se consideran especialmente adecuado los lugares del patrimonio cultural para ampliar globalmente la perspectiva teniendo en cuenta a los intereses de alumnos. Remedios escolares para realizarlo son libros de texto y el plan de estudios que tanto pueden representar un foro específico como unificado a las disciplinas para el tema del patrimonio mundial. En el centro de atención está primordialmente la extensión de la mediación escolar de aquel tema in los niveles primarios y elementales.

1 Geschichtliche Entwicklung

Objekte des Welterbes sind Denkmale im Sinne des Denkmalschutzes, die außergewöhnlichen universellen Wert besitzen. Der Welterbestatus wird auf der Basis des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt (Welterbekonvention), das 1975 in Kraft trat, verliehen. Die UNESCO-Liste des Welterbes umfasst inzwischen 878 Denkmale in 148 Ländern. Als erste von 33 deutschen Welterbestätten erhielt der Aachener Dom 1978 diese Auszeichnung. Pädagogik beschäftigt sich jedoch schon weit länger mit Denkmalen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fallen die Institutionalisierung der Denkmalpflege und die universitäre Etablierung der Pädagogik als einer eigenständigen Wissenschaft zeitlich zusammen und kommt es zu ersten Überschneidungen. In der damaligen Phase der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und sogenannten alten Kulturpädagogik mit ihrer Hochschätzung der Geschichte nahm das Denkmal eine bedeutsame Rolle als Beispiel für zu tradierendes Kulturgut im wertorientierten bürgerlich-konservativen Kulturverständnis ein. In der heutigen pluralistischen Gesellschaft mit ihrem stärker individuell geprägten Kulturbegriff legt die moderne Kulturpädagogik abweichend hiervon ihren Schwerpunkt auf das außerschulische Praxisfeld. Aufgrund einer sozialtherapeutischen Ausrichtung wird hier das Denkmal wenig thematisiert. Eine andere Entwicklung zeichnet sich in der Schule ab.

Seit der sozialwissenschaftlichen Wende der Pädagogik hat sich 'Lebenswelt' als wichtige didaktische Kategorie etabliert und durch den spatial turn der letzten Jahre in den Kulturwissenschaften allgemein an Bedeutung gewonnen, wobei besonders Orte in Zusammenhang mit Gedächtnis und Erinnerung diskutiert werden (Francois, Etienne, Schulze, Hagen (Hrsg.) 2001). Mit über 100.000 inventarisierten Denkmälern allein im Bundesland Bayern prägen Denkmale sowohl in zeitlicher wie räumlicher Perspektive unsere - auch lehrplanrelevante - Lebenswirklichkeit und geben in verschiedenster Weise historisches Zeugnis (künstlerisch, technisch, sozial, wissenschaftlich, volkscundlich). Als materielle und immaterielle Erinnerungsorte haben Denkmale in ihren verschiedenen Ausformungen individuelle Bedeutung für das autobiografische Gedächtnis des einzelnen, aber auch für die Identitätsbildung einer Gruppe oder Nation (Seele 2005, 11ff.).

Diese Unterscheidung war bereits für die Gründerväter der institutionalisierten Denkmalpflege, die Kunsthistoriker Georg Dehio und Alois Riegl, in unterschiedlicher Gewichtung relevant (Jaworski 2007, 176f.). Während Dehio zu Beginn des 20. Jahrhunderts eher den überindividuellen Standpunkt mit Blick auf die Festigung des jungen Nationalstaats durch den Denkmalkult einnahm (Dehio 1914, 268), hob Alois Riegl (1929, 157f.) auf die individuelle emotionale Bedeutung des Denkmals ab. Diese steht heute in der modernen denkmalpflegerischen Fachdiskussion unter dem Stichwort „Fremdheit“ wieder im Vordergrund und schlägt sich in der Pädagogik nieder in der Forderung nach Integration von kognitiver und emotionaler Intelligenz als Voraussetzung für pathisches Raumbewusstsein (Hasse 2007, 365).

2 Anthropologisches Raumverständnis

Bereits und gerade Schulkinder haben aufgrund ihrer anthropologischen Grundausstattung günstige Voraussetzungen für die Wahrnehmung von Raum als erlebtem Raum und von Zeit als gelebter Zeit, die als psychische Präsenzzeit

mit individuell unterschiedlicher Erlebnisdichte besondere Bedeutung gewinnt (Schorch, Steinherr, 2001, 420). Im Unterschied zum strukturlosen mathematisch-euklidischen Raum meint „erlebter Raum“ den vom Leben geprägten, mit Sinn erfüllten Raum, der die Kantsche „transzendente Idealität“ (Kant 1911, 34 (28)) einschließt und als gestimmter Raum (Binswanger) besondere Anmutungsqualität aufweist. Bereits Dehio spricht von der unnachahmlichen Aura alter Gebäude, mit der sie als räumliches Objekt den Raum um sich erfüllen, und versucht, wie später Walter Benjamin, damit die besondere Ausstrahlung bestimmter Gebäude oder Ensembles zu erfassen (Benjamin 1983, 560). Das für Denkmalgebäude typische Wechselspiel der architektonischen Formen im durchgestalteten Gebäudekomplex (hier vor allem Fensteröffnungen, Treppenläufe, Decken), das bewusste Spiel mit Licht und Schatten in seiner kontrastierenden Wirkung und die Verschiedenheit der verwendeten Materialien (Holz, Fliesen, Putz, Beton, Metall, Ton, Naturstein) bestimmen durch die Anregung der verschiedenen Einzelsinne die Anmutungsqualitäten der Räume. Verschiedene Fensterformen, Türlösungen, farbliche Absetzungen und symbolträchtige Verzierungen geben Gebäuden „ein Gesicht“ und lassen es „erzählen“. Die empirischen Untersuchungen Christian Rittelmeyers zur Wirkung von Schulgebäuden weisen die Fähigkeit des Kindes nach, die „Sprache“ eines Bauwerks ähnlich der eines Sozialpartners zu verstehen (Rittelmeyer 1996, 495ff).

Langeveld (1968, 111) unterstreicht die Fähigkeit des Kindes, den „pathischen Dialekt“ von Räumen zu verstehen und z.B. dem Aufforderungscharakter von Treppen zu entsprechen.

Beispiele für Treppenhäuser in denkmalgeschützten Schulen mit besonderem Aufforderungscharakter (Fotos aus Privatbesitz)



Emersacker Mädchenvolksschule, Treppenhaus



Kempten, Knabenrealschule, Haupteingang



Reutlingen Johannes-Kepler-Gymnasium: Repräsentationstreppehaus



Nördlingen, Landwirtschaftsschule

Hier wird die spezifisch kindliche Form der Raumerfahrung in der Bewegung, die hodologische Raumerfassung nach Bollnow (2001, 191ff.), deutlich. Über die leibliche Orientierung gelangt das Individuum an die Schnittstellen zwischen Innen und Außen, zwischen Selbstraum und Weltraum (Sennett 1996). Hasse fordert, die objektive Kartografie im Sachunterricht durch die Vermittlung einer Orts-Poesie zu ergänzen (Hasse 2007, 366). Dafür sind Denkmäler und speziell Welterbestätten in ihrer Polyvalenz über ihre reine materiale Beschaffenheit und ihren künstlerischen und historischen Wert (Hubel 2006, 77ff.) hinaus besonders geeignet. Denn hier erweitert das Weltkulturerbe den Blickwinkel auf die Weltgemeinschaft und entspricht so den aktuellen zeitgeschichtlichen Entwicklungen im Hinblick auf die fortschreitende Globalisierung

3 Schülerinteresse als Anknüpfungspunkt

Ein Hinweis auf das überraschend große weltweite Interesse vor allem von Kindern und Jugendlichen an Denkmälern und gleichzeitig für das Aufklärungsbedürfnis der Bürger ist die hohe Beteiligung am Aufruf der Swiss corporation New7Wonders Foundation 2001 via Internetwahl, die sieben new world wonders aus dem internationalen Denkmalbestand zu bestimmen (voting Analyse durch Bernard Weber, dem Gründer und Präsident der New7wonders Kampagne www.new7wonders.com). Von global in einem Zeitraum von 6 Jahren insgesamt über 100 Millionen abgegebenen Stimmen vereinigte sich bezeichnenderweise eine hohe Stimmenzahl auf Schloss Neuschwanstein, das z.B. in weit verbreiteten amerikanischen highschool-geography-Büchern (vgl. Hamann 2007, S. 248) als führendes deutsches Denkmalgut dargestellt wird, aber keineswegs Weltkulturerbestatus aufweist. Um dem schulischen Anspruch an moderne Umweltbildung zu genügen, ist deswegen auf der Inhaltsebene eine Erweiterung um gesellschaftliche Bezüge nötig, die gerade historisches Lernen am Beispiel des Weltkulturerbes leisten kann.

Das breite Interesse von Schülern an Denkmälern im Allgemeinen ist empirisch weiter fassbar an der überwältigenden Teilnahme am Schülerwettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten mit dem Thema „Denkmal“ (Wegener 1996). Allerdings sind hier die höheren Altersstufen überproportional vertreten, was die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse Piagets und die sich daran orientierende Stufenlehre Heinrich Roths zu bestätigen scheint (Kübler 2007, 340). Auch Jörn Rüsen (1994, 74ff.) betrachtet für das geschichtliche Lernen die Stufe der traditionellen Sinngebung, die besonders eng mit dem Denkmal als Beispiel für zu tradierendes kulturelles Erbe korreliert, als Zielperspektive. Neue hirnhysiologische Untersuchungen von Wolf Singer (2000, 137ff.) legen jedoch einen früheren, emotional fundierten Beginn der Auseinandersetzung mit Denkmälern nahe. In der Implementierungsphase des Neuen Bildungs- und Erziehungsplans für vorschulische Einrichtungen beweisen die „Architek-Touren“ des Modellversuch-Kindergartens Amberg, dass

bereits Vorschulkinder mit großem Interesse Pläne für Stadtteilerkundungen entwerfen und erfolgreich durchzuführen imstande sind (Netta 2005, 2ff.).

4 Welterbethematik in Lehrplan und Schulbuch am Beispiel Bayern

Aus entwicklungspsychologischen Gründen sollen im Folgenden jedoch als erste Adressaten für das Thema Weltkulturerbe ältere Grundschüler in den Blick genommen werden. Bei ihnen kann die fortschreitende Exploration der räumlichen Perspektive bis zur einschlägigen Nutzung neuer Medien in größerem Umfang angenommen werden. Zudem sind gute motivationspsychologische Voraussetzungen empirisch abgesichert (vgl. Bolscho, Hauenschild 2007, S.202). Das für die Beschäftigung mit Weltkulturerbe prädestinierte Unterrichtsfach ist für die Primarstufe der Sachunterricht mit seiner charakteristischen interdisziplinär-integrativen Ausrichtung (vgl. Spranger 1973, S. 294ff.). Nicht nur für das Fach Sachunterricht orientiert sich der neue Bayerische Lehrplan von 2001 am „Planungsmodell didaktischer Netze“ (Kahlert 2005, S. 205ff.).

Auf den Begriff „Heimat“, der im vorhergehenden Lehrplan 1981 eine Renaissance erlebte, wird dabei zugunsten einer eher globalen, vielperspektivischen Sicht bewusst verzichtet. In der Tradition des mehrperspektivischen Sachunterrichts der 70er Jahre ist die Notwendigkeit mehrdimensionaler Erschließung von Unterrichtsinhalten im Spannungsfeld zwischen Lebensweltbezug und Wissenschaftsorientierung wieder aufgegriffen (Köhnlein 1996, Kahlert 1998). „Die lebensweltliche, die historische, die gesellschaftliche, die ökonomische, die ökologische, die geografische, die physikalisch-chemische, die technische und die biologische Dimension (...) sind Momente eines prinzipiell ganzheitlichen, aber strukturierten Weltbezuges“ und auf die „...Wahrnehmung des Ganzen in der Vielfalt seiner Bezüge...“ gerichtet (Köhnlein 1996, S.50).

Im Idealfall findet die in dieser didaktischen Konzeption geforderte dynamische Vernetzung von Lebenswelt- und Fachbezügen auf Exkursionen z.B.

im Rahmen einer Klassenfahrt statt, die vielsinniges Erleben und hier vor allem einen haptischen Zugang am authentischen Ort des Weltkulturerbes gestattet. Zu den in Frage kommenden außerschulischen Lernorten zählt z.B. in Bayern die 1983 in die Liste der Weltkulturerbestätten aufgenommene barocke Wallfahrtskirche „Die Wies“. Bis jetzt existiert jedoch kein museums- bzw. denkmalpädagogisches Konzept zur Erschließung dieser Weltkulturerbestätte für junge Besucher, die den Weg zu der abgelegenen Weltkulturerbestätte in Südbayern weit außerhalb des nächstgelegenen kleinen Ortes Steingaden auf sich genommen haben. Allein v.Tümplin schildert im Internet ein aufwendiges Modellbauprojekt zum Thema „Wieskirche“ mit seiner Schulklass, das die technische und haptische Erfassung des Baukörpers in den Vordergrund stellt (v.Tümplin, 2005).

Über einzelne Unterrichtsfächer wie Sachunterricht, Kunst, Religion, Musik, Deutsch, aber auch Mathematik hinaus eignet sich das Thema Weltkulturerbe ganz besonders für fächerübergreifende Ziele wie Umwelterziehung, Friedenserziehung, interkulturelles Lernen, Medienerziehung oder Werterziehung:

So bietet die Welterbethematik Schülern mit Migrationshintergrund die Möglichkeit, ihre persönliche Erfahrung mit Stätten des Weltkulturerbes in ihrem ursprünglichen Heimatland (z.B. Rumänien: Wehrkirchen von Schäßburg/Sigisoara) für ihr neues Mitschülerfruchtbar zu machen. Die Vermittlung eines spezifisch persönlichen Bezugs zum gemeinsamen Besitz gestattet es, aus der Situation des zunächst fortwährend Neues Lernenden herauszutreten in die Rolle des „Experten“, der authentische Informationen für seine neuen Mitschüler liefern kann.

Wenn es gelingt, die Bedeutung nachhaltiger Entwicklung aufzuzeigen für einen verantwortungsvollen Umgang des Menschen mit seiner Umwelt, mit seinen Mitmenschen und mit dem kulturellen Erbe anderer Kulturen (vgl. Unterrichtsmappe „Weltkulturerbe für junge Menschen – Entdecken, Erforschen, Erhalten“ – Loseblattsammlung mit vielen Arbeitsblättern, Projektvorschlägen und Fotos

www.unesco.de), ist gleichzeitig ein weiteres fächerübergreifendes Lehrplanziel, nämlich Friedenserziehung, eingeschlossen. Unter dem Eindruck neutralisierender 'Ungeschichtlichkeit' zusammen mit allgegenwärtigen Entfremdungs- und Verlusterfahrungen im Prozess der Modernisierung entwickelte die sogenannte Münsteraner Schule um den Philosophen Joachim Ritter ihre Kompensationstheorie. Sie führt aktuelle Erscheinungen wie Musealisierung, verstärkte Brauchtumpflege und erblühende Denkmalpflege auch von Welterbestätten auf den schmerzlich wahrgenommenen änderungstempobedingten Vertrautheitsschwund zurück (Lübbe 1989, 57ff.). Dieser Verlust an Orientierung und Sicherheit in der modernen Lebenswelt trifft Kinder je nach Lebensentwurf ihrer Eltern unterschiedlich. Hier kommt das Wort von der Permanenz der Dinge als Garant für Identität zum Tragen (Maurer 1992, 50). Denkmale als materialisierte Beispiele für überlieferte Traditionszusammenhänge können über den Anspruch der Lebensweltorientierung hinaus Hilfe zur Wertorientierung bieten. Dabei kann der alte pädagogische Grundsatz vom Nahen zum Fernen Anwendung finden und ein Verständnis von Umwelterziehung zugrundegelegt werden, das der Weltkulturerbestätte im schulischen Nahraum hohe Lernbedeutsamkeit zuweist als anschaulichem Modellfall und zu erkundendem Lernort (Götz 2005, 529f.). In ihrer internationalen Reichweite wird die Weltkulturerbepädagogik aber auch einem neuen Heimatbegriff gerecht, der auf die Pluralität von Lebenswelten und die Heterogenität von Heimatbeziehungen eingeht.

Über diese allgemeine Legitimation der Weltkulturerbethematik im Unterricht durch den Lehrplan hinaus hat im Jahre 2006 die Deutsche UNESCO-Kommission in Hildesheim ihre 66. Resolution verabschiedet und darin erstmals Welterbestätten als Orte mit eigenem Bildungsauftrag definiert. Sie nimmt Bezug auf Art. 27 der Welterbekonvention, nach dem durch Erziehungs- und Informationsprogramme die Würdigung und Achtung des Kultur- und Naturerbes durch ihre Völker zu stärken sei. Die Auseinandersetzung mit Weltkulturerbe kann so exemplarisch i.S.

der kategorialen Bildung nach Klafki (vgl. Klafki 1964 und 1985) zu den historischen gemeinsamen Aufgaben gezählt werden, in denen sich formale Ziele und konkrete Inhalte in wechselseitiger Verschränkung auf fundamentale Welt- und Bildungsprobleme beziehen.

Es könnte folglich erwartet werden, dass dies seinen Niederschlag auch im Schulbuch findet, das als Informatorium, Politicum und Paedagogicum den Unterricht bestimmt (vgl. Stein 1976, S.25ff. und Stein 2003, S.25ff.), indem es gesellschaftspolitische Vorgaben, Wert-, Denk- und Verhaltensmuster spiegelt, die im gesellschaftlichen und privaten Leben bevorzugt sowie als tradierungswürdig und -nötig erachtet werden. Wenn Schulbücher das soziale Konsenswissen einer Gesellschaft beinhalten und das Schulwissen und das Selbstbild einer Gesellschaft einer bestimmten Epoche repräsentieren sollen, dann wäre im Zuge des iconic turn (vgl. Boehm 1994, S.13), der einhergeht mit einem spatial turn (vgl. Jelich, Kemnitz 2003), das Weltkulturerbe in Bildform keine Rückkehr zu naiver Mimesis, sondern die „Wiederentdeckung des Bildes als komplexes Wechselspiel von Visualität, Apparat, Institution, Diskurs, Körpern und Figurativität“ (Mitchell 1997, S.16f.).

Grundsätzlich weist der Lehrmittelmarkt als Indikator mit jährlich ca. 800 einschlägigen Medieneinheiten auf eine gute Versorgung der Schüler mit Lehr- und Lernmaterialien hin. Inhaltlich sind die Unterrichtseinheiten, Kinderbücher, Spiele, Filme oder PC-Programme jedoch mehrheitlich dem „grünen“ Feld der Naturwissenschaften zuzurechnen. De Haan fasst zusammen, dass mit der Unterrepräsentierung kultureller Inhalte dauerhaft „nur die halbe Umweltbildung auf den Weg gebracht“ (de Haan 1999, S. 80) sei.

Eine Horizontalanalyse aller 38 derzeit in Bayern als Schulbuch für die Grundschule zugelassenen Sachunterrichtsbücher, die sich bereits am neuen Lehrplan orientieren, ergab, dass Weltkulturerbe im Schulbuch die Ausnahme darstellt. Lediglich in den Sachunterrichtsbüchern der vierten Jahrgangsstufe fanden sich die Abbildung eines rekonstruierten Teilstücks des Limes (Cornelsen, Jo-Jo 4, S. 61 und Ernst Klett Bücherwurm 4, S. 68) und

ein Foto des kriegszerstörten Würzburg, beides ohne Charakterisierung als Weltkulturerbe (vgl. Schroedel, Kleeblatt 4, S. 70). Nur „Bücherwurm“³ im Ernst-Klett-Verlag (S. 78) rekurriert mit dem blauweißen Denkmalschutzwimpel auf das weltweit gebräuchliche Denkmalschutzsymbol und weist auf den in ganz Europa gleichzeitig stattfindenden Tag des Offenen Denkmals hin. Die Inhaltsanalyse zeigte, dass der Bereich historischen Lernens in den Sachunterrichtsbüchern sehr unterschiedlich gewichtet ist: Der zur Verfügung gestellte Raum differiert zwischen 4 und 10 Seiten, wobei auffällt, dass nur in Werken für die dritte Klasse, hier aber in 6 verschiedenen Sachunterrichtsbüchern, Denkmalschutz ausdrücklich thematisiert ist (vgl. Das Auer Heimat- und Sachbuch 3, S.63, Diesterweg Bausteine 3, S. 83, Ernst Klett Bücherwurm 3, S. 78, Oldenburg Erlebnis Welt 3, S. 59, Schroedel Kleeblatt 2002, S. 85, Westermann mobile 3, S. 88, Wolf Augen auf! 3, S. 68). Eine Vertikalanalyse des Schulbuchs „Kleeblatt“³ des Schroedel-Verlags mit dem breitesten Geschichtsteil der untersuchten Bücher zeigte, dass in der Themenwahl ein nahezu ausgewogenes Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlichem und naturwissenschaftlichem Lernbereich gelungen ist. Die „Geschichtswerkstatt“ in diesem Werk wäre ein Vorbild für den Umgang mit Bildmaterial zum Thema Weltkulturerbestätten: Sie nutzt auf 10 Seiten zum historischen Lernen viele Formen der Darstellung, wie farbige Fotos, Schemazeichnung, Comics, realitätsnahe zeitgenössische Zeichnungen oder alte Stiche, wobei ergänzende Textinformationen das Bildmaterial umschließen. Das Verhältnis von traditionellen und neuen künstlerischen Techniken überzeugt ebenso wie Anordnung, Menge und Blickführung des Bildmaterials (vgl. Reutlinger Raster in: Rauch, Tomaschewski 1986, S. 108). Inhaltlich werden verschiedene Quellen von archäologischen Fundstücken über schriftliche Urkundsquellen zu Bildern und oral history in Form von Zeitzeugenberichten für einen ausgewogenen sozialgeschichtlichen Überblick herangezogen.

In der unterrichtlichen Umsetzung der Schulbuchanregungen sollten unterschiedliche Zugänge zum Objekt berücksichtigt werden, um den

verschiedenen Lerntypen gerecht zu werden und einen hohen Individualisierungsgrad zu erreichen, der persönliche Betroffenheit und damit langfristiges Engagement begünstigt. Das unterrichtliche Vorgehen muss einem individuellen, pluralistisch geprägten Kulturverständnis entsprechen, das nicht einem instrumentalisierenden Bildungsgedanken folgt, sondern kulturelle Handlungsfähigkeit und ästhetische Kompetenz der Schüler anstrebt. In situationsorientiertem Unterricht in offenen Unterrichtskonzeptionen wie z.B. Projektunterricht ergeben sich vielfältige Übungsanlässe für diese Kompetenzen. Eine Hochform wäre ein Welterbeprojekt „Von Schülern für Schüler – das Kennenlernen einer Weltkulturerbestätte“ unter Einbeziehung des Ausprobierens sowohl alter Kulturtechniken als auch neuester multimedialer Möglichkeiten, z.B. in Form eines Audioguides mit selbst entworfenen, gesprochenen und aufgenommenen Texten oder der Einspielung von Videosequenzen zur Geschichte der Welterbestätte.

Schlussgedanke

Die Arbeit am Weltkulturerbeobjekt begünstigt nicht nur die horizontale Gegenwartsorientierung, sondern auch die Selbstvergewisserung des Subjekts im Wandel der Zeit auf einer vertikalen Achse im Leben der Menschheit. Der Wert von Welterbebewusstsein im Sinn von historischem Bewusstsein liegt darin, „die in der Gegenwart gestellten Aufgaben klarer zu erfassen“ (Bollnow 1979, 134). Damit ist der weite Bedeutungsumfang moderner Weltkulturerbepädagogik erfasst, der Grundlegung von Geschichtsbewusstsein, soziales Lernen und Werterziehung von der Beschäftigung mit der Vergangenheit bis zur Gestaltung unseres weltkulturellen Erbes in der Zukunft einschließt. Die Eingangsfrage nach dem Neuigkeitswert von Weltkulturerbe in der Schule muss ambivalent beantwortet werden. Weltkulturerbepädagogik hat ihre Wurzeln bereits in der Tradition des Unterrichts vom und am Denkmal, ihre Legitimation ist nachgewiesen als exemplarischer Unterrichtsstoff für kategoriale Bildung. Die Repräsentation in Schulbüchern lässt zumindest für die Grundschule sehr zu wünschen übrig und die bisherige unterrichtliche Umsetzung der vielfältigen

durch Welterbepädagogik erreichbaren Ziele ist wenig dokumentiert. Deutlich wurde jedoch das ungeheure Potential von Welterbestätten und damit die Verpflichtung, dieses auch für Schüler fruchtbar werden zu lassen.

Untersuchte Schulbücher

Auer-Verlag, Donauwörth:
Das Auer Heimat- und Sachbuch 1-4 (2007), Wittowske, Steffen (Hrsg.), erarb. v. Ilg, Cäcilia, Kister, Sabine u.a., Donauwörth.

Cornelsen-Verlag, Berlin/München:
Jo-Jo Heimat- und Sachunterricht 1-4 (2001, 02,03,08), erarb. von Bräutigam, Gürtler, Bauner-Pfeiffer.
Diesterweg Verlag, Braunschweig:

Bausteine Heimat- und Sachunterricht 1-4 (2007, 08), Diesterweg, erarb. v. Frank, Lommer, Dettweiler u.a., Braunschweig.
Ernst- Klett-Verlag Stuttgart:

Bücherwurm Mein Heimat- und Sachbuch 1-4 (2001,02,03,07,08), erarb. von Hemmer, Heidel u.a., Stuttgart.
Oldenburg Schulbuchverlag München:

Erlebnis Welt 1-4 (2001,02,03), erarb. von Egger u.a., Auring u.a., München.
Schroedel Verlag Braunschweig:

Kleeblatt 1-4 (2001, 02, 03, 08) Bayern Das Heimat- und Sachbuch 3, erarb. von Blaufelder Roland, Böhm, Gabi u.a., Braunschweig.
Westermann Schulbuchverlag Braunschweig:

Mobile Heimat- und Sachunterricht 1-4, Bayern, (2001,02,03,06,07), erarb. von Binder, Meier u.a. (Hrsg.).
Wißner Verlag Augsburg:

Mein Augsburg (2007) 3-4, erarb. von Wißner, Müller, Augsburg.
Wolf im Bildungsverlag EINS Troisdorf:

Augen auf! (2001, 02, 04) Heimat- und Sachunterricht 1-4, erarb. von Schubel, Raith (Hrsg.), bearb. V. Berger, Anja, Frank Silvia u.a., Troisdorf .

Weiterführende Literatur

Benjamin, Walter (1983): Das Passagenwerk, 1. Bd., Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bollnow, Otto Friedrich (1979). Nachwort. In: Nohl, Herman (1979): Das historische Bewusstsein, hrsg. von Hoffmann, E. und Joerden, R. mit einem Nachwort von O. F. Bollnow. Frankfurt und Zürich: Muster-Schmidt. S.134ff.

Bolscho, Dietmar, Hauenschild, Katrin (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, u.a.(Hrsg.):

Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 200 –205.

Dehio, Georg (1914): Denkmalschutz und Denkmalpflege im neunzehnten Jahrhundert, Rede zur Feier des Geburtstags seiner Majestät des Kaisers am 27. Januar 1905. In: Dehio, Georg (1914): Kunsthistorische Aufsätze, München, Berlin: Oldenburg, S. 268-274.

Francois, Etienne, Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bände. München: Beck.

Götz, Margarete (2005): Heimat als Bezugfeld der Heimatkunde und des Sachunterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang/ Götz, Margarete/ Hacker, Hartmut/ Kahlert, Joachim/ Keck, Rudolf W./ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 524 - 532.

de Haan, Gerhard (1999): Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. In: Baier,

Hans, Gärtner, Helmut u.a. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.75- 103.

Hamann, Berta (2007): Zur Frage der Elementarisierung in US-amerikanischen High School „World Geography“-Schulbüchern, in: Matthes, Eva, Heinze, Carsten (Hrsg.): Elementarisierung im Schulbuch, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.239ff.-255

Hasse, Jürgen (2007): Entwicklung von Raumbewusstsein. In: Kahlert et al.: 363 –366.

Hubel, Achim (2006): Denkmalpflege. Geschichte Themen Aufgaben. Eine Einführung, Stuttgart: Reclam.

Jaworski, Rudolf (2007): Denkmalstreit und Denkmalsturz im östlichen Europa - Eine Problemskizze. In: Jaworski, Rudolf/ Stachel, Peter (Hrsg.) (2007): Die Besetzung des öffentlichen

Raumes. Politische Plätze, Denkmäler und Straßennamen im europäischen Vergleich, Berlin: Frank und Timme, 175 – 191.

Kant, Immanuel (1911): Kritik der reinen Vernunft, Bd. IV. <Kants gesammelte Schriften> hrsg. von der Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin: Reimer. Kahlert, Joachim (2005): Der Sachunterricht und seine Didaktik, 2. überarb.Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ v. Reeken, Dietmar, Wittowske, Steffen (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim.

Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.

Köhnlein, Walter (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, Edith /Wittowske, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute: zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn, S. 46-76.

Kübler, Markus (2007): Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In: Kahlert et al.: 338 –343.

Langeveld, Martinus J. (1968): Das Ding in der Welt des Kindes. In: Langeveld, Martinus J. (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 3. Aufl.: Niemeyer, 110 –127.

Lübbe, Hermann (1989): Die Aufdringlichkeit der Geschichte. Herausforderungen der Moderne vom Historismus bis zum Nationalsozialismus. Graz, Wien, Köln: Verl. Styria.

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

Mitchell, William J. Thomas (1997): Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Christian (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur, Berlin, S. 15 –40.

Netta, Brigitte (2005): Architek-Touren mit Kindern. In: Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands 7/2005. 2ff.

Riegl, Alois (1929): Gesammelte Aufsätze, Augsburg und Wien: Filser.

Rittelmeyer, Christian (1996): Studien zu einer empirischen

Phänomenologie der Schulbau-Architektur. In: Mollenhauer,

Klaus (Hrsg.) (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim, München: Juventa-Verl. 495-520.

Rüsen, Jörn (1994): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln, Weimar: Böhlau.

Schorch, Günther, Steinherr, Eva (2001): Zeitbewusstsein und Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Behnken, Imbke/ Zinnecker, Jürgen 420 – 431.

Sennett, Richard (1996): Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Linda Meissner, 2. Aufl., Berlin.

Singer, Wolf (2000): Wissensquellen - Wie kommt das Wissen in den Kopf? In: Maar, Christa/ Obrist, Hans-Ulrich/ Pöppel, Ernst (Hrsg.) (2000): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild, Köln: DuMont. 137 – 143.

Seele, Sieglinde (2005): Lexikon der Bismarckdenkmäler. Petersberg: Michael Imhof Verlag.

Spranger, Eduard (1973): Das Leben bildet. In: Bollnow, Otto Friedrich und Bräuer, Gottfried (Hrsg.) (1973): Gesammelte Schriften Band II: Philosophische Pädagogik, Heidelberg: 140 –190.

Stein, Gerd (2003) Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn, S. 23 –33.

v. Tümppling, Reinhard (2005): Wieskirche, www.kunstlinks.de/material/vtuempling/wieskirche

Wegner, Dirk (1996): Denkmal: Erinnerung – Mahnung - Ärgernis. Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten. Katalog der preisgekrönten Arbeiten, Bd. 10, Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.

www.unesco.de
[www.BNE-Deutsche UNESCO-Kommission.pl](http://www.BNE-Deutsche-UNESCO-Kommission.pl)
www.new7wonders.com

Anette Rein

SCHLÖSSER, SPEERE, PERLENSTICKEREI

DIE VIELFALT DES WELTKULTURERBES

Das Interesse an exotischen Objekten – Ein Rückblick auf Kuriositätenkabinette, Wunderkammern und Paradigmenwechsel



Waren vor 100 Jahren noch Präsentationen unter dem Titel „Wilde Menschen – wilde Tiere“ in Zoologischen Gärten möglich und versuchte man vor allem die Überlegenheit des „weissen Mannes“ als Höhepunkt menschlicher Evolution zu inszenieren, so hat sich das Verhältnis zu den anderen – als Mitmenschen – seitdem grundlegend gewandelt. Im folgenden Text geht es um die verschiedenen Perspektiven, die eine Welterbepädagogik reflektieren muss um erfolgreich zu sein. Fragen wie: Kunst oder Kontext werden dabei gestellt und die Herausforderung, möglichst viele Stimmen zu Objekten oder Orten zu Wort kommen zu lassen, um dem Motto „der Mensch steht im Mittelpunkt“ zu folgen. Dabei geht es immer um kulturelle Vielfalt, die sich auch im Konzept der pluralen Identitäten entfaltet und es erst ermöglicht, dass Vielfalt als gesellschaftliche Ressource und als immanenter Bestandteil aller Kulturen begriffen werden kann.



Castles, lances, and beadwork: The diversity in World Heritage

A mere one hundred years ago, it was possible to give presentations at zoological gardens under the title „Wild Men – Wild Beasts“ while attempting to showcase the supremacy of the „white man“ as the climax of human evolution. Since then, our relationship with others – that is, our fellow man – has changed radically. The following text addresses various aspects that must be considered concerning World Heritage Education

in order to guarantee its success. Among these are such questions as “craft or context,” and the challenge of integrating as many voices as possible into the dialogue about objects and places, in the spirit of “of the people, for the people, by the people.” Central to all of these issues is cultural diversity, which develops out of a plurality of identity. Only when society is truly diverse will its diversity be regarded as a social resource as well as an intrinsic element to all cultures.



Castillos, lanzas, bordado de abalorio – la diversidad del patrimonio cultural.

Hace 100 años todavía fueron posibles presentaciones bajo el lema “Humanos salvajes-animales salvajes” que tuvieron lugar en parques zoológicos, a través las cuales sobre todo se intentó a demostrar la superioridad del “hombre blanco” como punto culminante de la evolución. Pero, desde entonces, la relación a los otros – como prójimos – se ha cambiado de modo fundamental. En el siguiente texto tematizamos las perspectivas múltiples que tienen que ser reflejados por una pedagogía en lo concerniente al patrimonio cultural para que tenga éxito. Al realizarla, por ejemplo, son planteadas preguntas dirigidas al arte o contexto y, además, a la exigencia a respetar a más voces como posibles que dicen algo respecto a los lugares tratados, y eso para corresponder al lema “el humano está en el centro”. Bajo del tema de una pedagogía relativo al patrimonio cultural siempre es importante la diversidad cultural que también se revela dentro del concepto de las identidades plurales y a través la que sólo es posible que la diversidad pueda ser interpretado como reserva social y como parte fundamental de todas las culturas.

Mit Staunen und Verwunderung über das Außergewöhnliche ihrer Objekte aus Natur und Kultur wollten Sammler und Besitzer von Wunderkammern ihre wenigen ausgewählten Besucherinnen und Besucher von einer objektiven, alles umfassenden höheren Ordnung und von dem universalen Zusammenhang aller Dinge überzeugen. Die Systematik der Zusammenstellungen und eine jeweilige Präsentationsform waren Ausdruck persönlicher Vorlieben der Besitzer, eine Demonstration ihrer Macht, ihres Reichtums und nicht zuletzt auch ihrer umfassenden Gelehrsamkeit.

Nach der Auflösung der Wunderkammern in neue Sammlungshäuser – wie z.B. in Naturkunde- und Historische Museen wurde zunächst weiterhin, der alten Ordnung folgend, auch die sog. „primitive people“ als Teil der Natur wie Flora und Fauna betrachtet. Ethnografische Objekte wurden analog einer naturwissenschaftlichen Systematik nach geografischer Herkunft der Ähnlichkeit ihrer Formen sortiert sowie einem imaginierten Entwicklungsstand von Zivilisation zugeordnet.

Während vor 100 Jahren noch Präsentationen unter dem Titel „Wilde Menschen – Wilde Tiere“ in Zoologischen Gärten möglich waren und das eigentliche Interesse in der Ausbildung und Vorbereitung von tüchtigen Kolonialbeamten und Soldaten lag¹, konzentrierte sich die Arbeit der Völkerkundemuseen spätestens seit den 1970er Jahren auf die Präsentation der Sammlungen vor dem Hintergrund aktueller, gesellschaftsrelevanter und kulturvergleichender Fragestellungen.

Ein wichtiger Schritt im Wechsel der Perspektiven auf die Anderen war die Herauslösung der Dinge als repräsentative Teile einer evolutionären Systematik und deren neue Anordnung. Es begann die Hoch-Zeit der Dioramen und maßstabgetreuen Nachbauten mit ihren Rekonstruktionen von Szenen alltäglicher und religiöser Lebenswelten, um den

Dingen ihre kulturellen Bedeutungen (wieder) zu geben.² Diese Rekonstruktionen des „native point of view“ blieben jedoch weiterhin der europäischen Sichtweise verhaftet. Die Stimmen der Anderen wurden bis heute noch nicht systematisch in museale Präsentationen mit einbezogen.

Neben Forschung und Ausstellung von Sammlungen wurde spätestens seit den 1970er Jahren ein offensiver Bildungsauftrag in einer institutionalisierten Museumspädagogik gefordert und in vielen Bereichen mit Umsetzungsformen experimentiert. Bis in die 1980er Jahre finden sich in den Ausstellungen vorzugsweise bestimmte Ritualobjekte z.B. Skulpturen und Masken, wie einzelne Kunstobjekte ausgestellt. Aufgrund des Anspruchs an eine didaktische Aufbereitung aktueller ethnologischer Informationen zu den Objekten, wurde das Foto als neues Medium und Informationsträger eingesetzt. Ende der 1980er ging man schließlich der Frage nach: wie viele Medien braucht eine Ausstellung und wann wird die Aura eines Objekts tangiert? Aus der Mischung beider Konzepte entstand die Inszenierung von Objekt mit Hintergrundinformation.³

Bis in die heutige Zeit bestehen die verschiedenen Ausstellungs- und Vermittlungsformen ethnografischer Objekte nicht nur nebeneinander, sondern wechseln sich wie Moden einander ab.⁴ Jede für sich genommen kann nur eine Seite der Medaille darstellen. Im Sinne einer Welterbepädagogik ist die reine Kunstbetrachtung eine erneute Wertung eines Objekts aus europäisch/westlicher Perspektive und damit eine Beschränkung der Anerkennung der intellektuellen Zeitgenossenschaft der Anderen mit ihren möglichen je eigenen Sichtweisen – Aspekte, auf die ich im folgenden näher eingehe.

Alles ist auch Kunst

Bereits mit Franz Boas begann in den 1920er Jahren⁵ ein anderer Blick auf die Objekte

1 Bernhard Hagen 1908 zitiert nach Johanna Agthe, 1994, Wer kein Haus hat, kriegt auch keines mehr. Zur Geschichte des Frankfurter Museums für Völkerkunde. Manuskript, Museum der Weltkulturen.

2 Michael M. Ames, 1992 Cannibal tours and glass boxes. The anthropology of museums, Vancouver, B.C.: UBC Press, S. 52.
3 Eva Raabe 2007 (Ausstellungskonzept „Reisen und Entdecken. Vom Sepik an den Main“).
4 S. FN 2, Ames 1992: 49ff.
5 Franz Boas 1927 „Primitive Art“. Erste Ausstellungen afrika-

völkerkundlicher Museen und die ästhetisch zu beurteilende Form wurde vor dem ethnografischen Kontext in ihrer Bewertung stärker gewichtet – das exotische Objekt wurde zu „Kunst“ erklärt. Es entstand die bis heute gültige Forderung aufgrund von Schönheitsverständnissen und bewusst angewandten Gestaltungsprinzipien diese Werke als gleichwertig in der Reihe europäischer Kunst zu sehen. „Stammeskunst“, „Primitive Art“ oder „L'art premier“ wurden die neuen Stichwörter der Bewertung und in der Präsentation wurden Formen und Methoden gewählt, die denen von Kunstgalerien europäischen Formats entsprachen.

Neben Zeugnissen der alltäglichen Lebenswelten waren und sind es vor allem herausragend gestaltete Spitzenstücke, die heute – wie die Werke westlicher Künstler – als eigenständige, individuelle Kunstwerke betrachtet und geschätzt werden. Waren es Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts mit Paul Gauguin und Pablo Picasso zunächst westliche Künstler, welche die ästhetischen und künstlerischen Qualitäten außereuropäischen Kunstschaftens erkannten und sich von ihnen inspirieren ließen, so ist heute die künstlerische Aussagekraft – vor dem Hintergrund einer sich international und multi-ethnisch entwickelnden Kunstszene – unumstritten (Beispiele: Dokumenta und Biennale in Venedig 2007).

In den letzten Jahren trat der Kunstaspekt in Völkerkundemuseen in der Ausstellungspolitik wieder stark in den Vordergrund. Objekte der Anderen werden als Kunstobjekte scheinbar „aufgewertet“, was in der Praxis dazu führt, dass sie vorzugsweise ohne kontextualisierende Illustrationen (wie z.B. Landkarten, Zeittafeln politische und historische Bezüge etc.) präsentiert werden. Ohne solche Kontextualisierung, die auf leicht zugängliche Art den Besucherinnen und Besuchern angeboten wird oder selbst gewählt werden kann, bleibt ein Objekt jedoch in erster Linie der eigenen Interpretation und dem Vorwissen der Betrachterinnen und Betrachter überlassen. Diese Ausstellungspraxis führt in der Konsequenz u.a. zu einer Annäherung von Kunst- und Völkerkundemuseen und verwischt damit

das jeweilige konzeptionell besondere Profil der beteiligten Institutionen.⁶

Im Idealfall kann man in einem klassischen Kunstmuseum davon ausgehen, dass die BesucherInnen aufgrund ihrer Sozialisation in Kunstgeschichte über eine Vorbildung zu den einzelnen KünstlerInnen und ihren Werken verfügen und sich diese Ihnen deshalb leicht erschließen werden. Dies ist jedoch von BesucherInnen einer völkerkundlichen Ausstellung z.B. über Kulturen am Sepik oder zu Traditionen der Troubadoure in Pakistan weniger zu erwarten. Deshalb obliegt diesem Museumstyp als eine der Hauptaufgaben die Übersetzung anderer Kulturen und Weltansichten rund um die gezeigten Objekte. Dementsprechend sollten in diesen Institutionen die Menschen im Mittelpunkt jeder Betrachtung und Vermittlung stehen. Vor dem Hintergrund einer Sammlung sollte die Vielfalt des materiellen und immateriellen Wissens, die Perspektiven der Betrachtung und der Reflexion über die Objekte erforscht, dargestellt und vermittelt werden. Hierbei sind Fragen nach der Vergegenwärtigung (Repräsentation) – im Sinne eines kulturellen Gedächtnisses von überragender Bedeutung. Es geht dabei auch um die Aneignung oder Infragestellung eigener bzw. fremder Tradition und um das Wahrnehmen von vielfältigen Identitäten und Rollenzuweisungen rund um die Objekte.

6 Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ist auf jeden Fall immer erstrebenswert. Was ich jedoch für problematisch halte, ist die Konkurrenz, in der sich EthnologInnen gegenüber den Kunstmuseen sehen. Aufgrund des Eindrucks, gemessen an dem internationalen Kunstmarkt scheinbar „minderwertige“ Objekte in den Sammlungen zu haben, laufen Völkerkundemuseen Gefahr, durch diese Neuorientierung ihre eigentlichen inter- und transkulturellen Kompetenzen und Möglichkeiten der Wissensvermittlung grundsätzlich in Frage zu stellen. Vgl. hierzu beispielhaft die Ausstellungen: „Ernst Ludwig Kirchner und die Kunst Kameruns“ (Museum Rietberg Zürich 3.2.-25.5.2008 und Museum der Weltkulturen Frankfurt am Main, 14.6.-9.11.2008); „Bildwelten. Afrika, Ozeanien und die Moderne“ (Foundation Beyeler in Basel; 25.1.-24.5.09 „Der unverwechselbare Beitrag Afrikas und Ozeaniens zur Weltgeschichte der Kunst wird erlebbar und lässt einen spannenden Dialog mit der westlichen Kultur entstehen“. http://www.beyeler.com/fondation/d/html_11sonderaus/36bildwelten/02_einleitung.php?pos=2&p=2 letzter Zugriff 23.4.2009. In der Ausstellung: „Reisen und Entdecken. Vom Sepik an den Main“ im Museum der Weltkulturen (27.10.2007-30.8.2009) gibt die Kuratorin Dr. Eva Raabe einen Überblick über verschiedene Inszenierungsformen von Objekten in Völkerkundeaustellungen. Sie zeigt durch das Design der Ausstellung in überzeugender Weise auf, dass erst das erläuterte Wissen über eine andere Kultur es einem ermöglicht, indigene Kriterien und Zusammenhänge auch an Objekten, die als reine „Kunstwerke“ präsentiert werden, wieder zu entdecken. Die Dauerausstellung „Weiter als der Horizont – Kunst der Welt“ wurde im Museum für Völkerkunde in München 2008 eröffnet und ist eine Kunstaussstellung; ethnographische Kontexte können ausschließlich über einen zu leihenden Audioguide abgehört werden.

nischer Kunst der Moderne: 1921 Museum Folkwang; 1929 Galerie Alfred Flechtheim im Berlin; 1935 MOMA in New York; 1984 Primitivism in 20th Art, MOMA von Rubin.

Das Motto „**Der Mensch steht im Mittelpunkt**“ bedeutet auch, dass die Stimmen der BesucherInnen, die der SammlerInnen und die der Menschen jener Regionen, aus denen die Objekte stammen, zu Wort kommen sollen. Es bedeutet der Vielstimmigkeit dieser Welt einen Raum zu geben, um viele Perspektiven, traditionellem Wissen und Lösungsansätzen zu heutigen und zukünftigen gesellschaftlichen Problemen im Zuge der Globalisierung ein Forum zur Orientierung zu bieten.

Die Zukunft eines völkerkundlichen Museums liegt in seiner Gestaltung zu einem offenen **Forum interkultureller Vermittlung**, zu einer Bildungseinrichtung, die zur Akzeptanz kultureller Unterschiede ermutigt und zugleich die Selbstverständlichkeit unserer eigenen Kultur und Lebensform als nur eine von weltweit vielen Möglichkeiten interpretiert. Fragen nach der Bedeutung von Leben und Tod, nach Interpretationen von Ahnenkult, Abstammung, Geschlecht und Alter, nach Formen der Integration in eine Gemeinschaft, nach Status und Machtverhältnissen, nach Konzepten von Natur und Kultur sind wichtige Themen, die in einem Völkerkundemuseum angeboten werden sollten und immer aktuell bleiben. Objekte in ihrer ästhetischen Bewertung als Kunstobjekte sind nur ein Aspekt in der Vielfalt der Betrachtungsmöglichkeiten.

Mit der Jubiläumsausstellung „Ansichtssachen aus 100 Jahren“ thematisierte das Museum der Weltkulturen 2004 die Auflösung einer linearen und eindeutigen Aussagemöglichkeit zu einem Objekt oder einem Thema. Ausgehend davon, dass ein Objekt von sich aus nichts mitteilt, sondern dass seine inhärenten Botschaften erst durch die soziale Handlung des Befragens von Mitmenschen entschlüsselt werden können, wurden in der Ausstellung unterschiedliche Aspekte zu Objekten in verschiedenen Perspektiven vorgestellt. Z.B. das Beziehungsnetz zwischen Objekt, KustodIn, Museum und BesucherIn in Frankfurt und andererseits indigene und globale Bedeutungsinhalte sowie Sammlungsgeschichten und ethnologische Theorien rund um das Objekt.⁷

7

Anette Rein, 2004, „Ansichtssachen. Perspektiven der Arbeit

Viele Stimmen erzählen viele Geschichten – Kulturelle Vielfalt und die Stärke der Ethnologie im Kontext einer Welterbepädagogik

„Welterbestätten in Deutschland sollen ‚zu Orten der interkulturellen Begegnung und zu Vermittlern der Ideale der UNESCO gemacht werden, wie es in der Hildesheimer Resolution der 66. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission vom 29. Juni 2006 heißt. Sie sollen sich ‚als Teil eines weltweiten Netzwerkes zur internationalen Kooperation und des interkulturellen Dialogs‘ verstehen und entwickeln.“⁸

Die inhaltliche Stärke der Wissenschaft Ethnologie ist die Erschließung und Übersetzung anderer Lebensformen und Wissenssysteme. VölkerkundlerInnen setzen sich mit Grundfragen des menschlichen Seins in seinen vielfältigen kulturellen Ausprägungen und Interpretationen auseinander. Eine zentrale Aufgabe ist die des Übersetzens. Übersetzen im Sinne einer menschlichen Basiskompetenz. Diese schlägt sich in Fertigkeiten und Fähigkeiten des Sprechens, Abbildens, Ordners, Vergleichens, Zählens, Erinnerns und Infragestellens von bestehenden Stereotypen über die „Anderen“ nieder. Als eine geisteswissenschaftliche Kernkompetenz macht das Übersetzen es möglich, anhand des gesammelten materiellen und immateriellen Weltkulturerbes Problemen der Verständigung bzw. der Kommunikation (Übersetzen ist hier auch Interpretieren und gemeinsames Gestalten) nachzugehen. Verständigung wird vor allem durch das kontextualisierte miteinander Sprechen ermöglicht. Diese Form der Kommunikation erhält innerhalb der Globalisierungsprozesse, in welchen multiple Verschränkungen von Kulturen und Individuen ein erhöhtes Maß an grundlegender Verständigungskompetenz einfordern, eine immer größere Bedeutung.

8

am Museum der Weltkulturen, Frankfurt am Main. In: Ansichtssachen. Ein Lesebuch zu Museum und Ethnologie in Frankfurt am Main. SocietätsVerlag [u.a.]: Frankfurt am Main, S. 11-28.

Klaus Hüfner, www.unesco-welterbe.de/de/uebersicht/jahrestagung/2006/huefner.pdf, letzter Zugriff 24.3.2009

Didaktik

Das Grundkonzept für pädagogische Angebote im Sinne einer Welterbepädagogik ist die Idee des „Lebenslangen Lernens“, welche davon ausgeht, dass verschiedene Generationen am besten miteinander kommunizieren und von einander lernen. Das kulturelle Gedächtnis lässt sich nicht nach Jahrzehnten partitionieren. Erst die gesammelten Beiträge vieler Stimmen jeden Alters entwerfen immer wieder neu, was wissens- und bewahrenswert für alle sein wird. Das kulturelle Gedächtnis, das Wissen um die Vergangenheit, ist damit Bestandteil der Ressource „Kulturelle Vielfalt“ und bietet Anregungspotentiale für Gegenwart und Zukunft⁹.

Mit seinen Ausstellungen kann ein Museum oder eine Welterbestätte kulturelle Eigenräume bieten, in denen BesucherInnen aus ihren alltäglichen Lebenswelten heraustreten können, um neue Erfahrungen zu sammeln und sich neues Wissen zu erschließen. Historische Perspektiven, Gleichzeitigkeit und Vielfalt kultureller Ereignisse und Lebensformen werden erlebbar; das Wissen durch den Einsatz interaktiver Medien vor dem Hintergrund des eigenen, individuellen Interesses jeweils ergänzt.

Eine Welterbepädagogik sollte in allen Angeboten immer einen Bezug auf Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens in globalen und historischen Kontexten haben. Vor dem Hintergrund einer jeweiligen Welterbestätte und einzelnen Sammlungsregionen werden kulturvergleichende, thematische Ausstellungen semi-permanent inszeniert. „Hands on“-Kabinette, d.h. Arbeitsbereiche für die Pädagogik, ermöglichen eine flexible Arbeitsweise, die das Wissen um die Voraussetzung des Anfassens zum späteren Begreifen von Lebenszusammenhängen durch MitarbeiterInnen kreativ in die Praxis umsetzen lassen.

Chronologische Einführungen vermitteln historische Überblicke und Vernetzungen. Die monothematischen, dialogisch-erzählenden Präsentationen illustrieren anschaulich

unterschiedliche Lebensformen und Weltansichten und vermitteln eigene und fremde Standpunkte, die als Diskussionsangebote den BesucherInnen dienen sollen.¹⁰ Zeitsprünge zwischen alten Geschichten und neuen Lebenszusammenhängen werden dargestellt und problematisiert.

Grundlegendes Prinzip ist das gleichzeitige Ansprechen aller Sinne. Wie aus aktuellen Forschungen bekannt, nehmen Menschen Lebenssituationen multisensorisch wahr, jedoch nicht alle Menschen verknüpfen gleichermaßen die Sinneseindrücke (wie Farben mit Tönen oder Gerüche mit Tönen). Nachdem Anfang der 1990er Jahre die Pathologisierung synästhetischer Wahrnehmungsformen aufhörte und man begann diese als ein kreatives Potential anzuerkennen, ist inzwischen belegt, dass z.B. vor allem (rituelle) Inszenierungen alle Sinne ansprechen (Duft, Farbe, Ton, Bewegung), um auf diese Weise überzeugend auf die Teilnehmenden zu wirken.

Aufgaben und Ziele einer Welterbepädagogik

Untersuchungen wie PISA verdeutlichen, dass in Deutschland im Bildungsbereich großer Handlungsbedarf besteht. Unsere immer komplexer werdenden Lebenswelten erfordern neue Schlüsselkompetenzen, wie Teamfähigkeit, gesellschaftliches Engagement, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität. Vor diesem Hintergrund kommt innerhalb der vier klassischen Säulen der Museumsarbeit – Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln – der Bildungs- und Vermittlungsarbeit eine erweiterte und verstärkte Bedeutung zu.

Museen und Welterbestätte sind Orte lebenslangen Lernens, Generationen übergreifend. Jeder kann an diesen Orten sowohl spezifisches Wissen sowie allgemeine, sogenannte Schlüsselqualifikationen erwerben. Dieses Bildungsangebot wirkt nachhaltig, da mit einer Welterbepädagogik Wissen und Erfahrungen gesammelt werden, die ganzheitlich eingebunden, selbst nachvollziehbar und sinnlich erlebbar sind.

Als außerschulischer Lern- und Erlebnisort steht eine Welterbestätte allen Bevölkerungsgruppen offen. Der Begriff „Lernort“ ist in diesem Kontext nicht nur räumlich zu verstehen, die Wissensvermittlung nicht nur an spezifische Räume oder Orte gebunden. Mit Museumskoffern ausgestattet, gestalten die wissenschaftlich/pädagogischen MitarbeiterInnen auch zeitlich begrenzte museale Lernorte in Schulen und anderen öffentlichen Institutionen; getreu dem praktizierten Motto: „Wir kommen vor Ort“.

Im Unterschied zur bisher üblichen Praxis an den meisten Völkerkundemuseen, kann eine Welterbepädagogik rund um eine Welterbestätte nur erfolgreich sein, wenn das unmittelbare Interesse der Bevölkerung an der Welterbestätte geweckt und bei der inhaltlichen Gestaltung mit einbezogen wird. Dazu bieten sich z.B. Internetplattformen an, auf denen Diskussionsforen zu wechselnden Fragestellungen moderiert werden. Erst wenn das allgemeine Interesse an einer Welterbestätte dazu geführt hat, dass nicht nur der Ort sondern auch die verschiedenen Perspektiven, die mit dem Ort verbunden werden, eine Rolle in der alltäglichen Lebenswelt spielen, kann von einem erfolgreichen Weg der Vermittlung gesprochen werden.

„Zukunft ist ein kulturelles Programm“ sagte Hilmar Hoffmann¹¹ (1997) und wies darauf hin, dass nicht Technik und Politik entscheidend für die Zukunft sind, sondern Werte und Ziele, die Menschen und ihre Gemeinschaften sich setzen.

Um diese ganzheitlichen, globalen Vernetzungen und Abhängigkeiten von Mensch und Umwelt in das allgemeine Bewusstsein zu heben, fördert eine Welterbepädagogik die Vernetzung von Geistes-, Kunst- und Naturwissenschaften.

Das „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ der UNESCO (2005) ist eine politische Antwort auf weltweite Entwicklungen, die kulturelle Vielfalt gefährden, und ist zugleich Ausdruck und Anerkennung der Bedeutung kultureller Vielfalt als Ressource, die den Menschen eine Vielzahl von Handlungsoptionen eröffnet. In der UNESCO Konvention wird zugleich auch eine

Bildungsaufgabe formuliert, die sich jedoch nicht nur auf die Vermittlung des Wissens um kulturelle Vielfalt beschränken darf. Eine partizipatorische, interaktive Herangehensweise, entspricht dem zunehmenden Bedürfnis des Publikums an einer aktiven Teilhabe und Mitgestaltung von Themen, als Teil ihrer eigenen Identität in der alltäglichen Lebenswelt und ist deshalb Voraussetzung für eine erfolgreiche Welterbepädagogik.

Für den Zusammenhalt und die Zukunft unserer multiethnischen Gesellschaften im globalen Kontext sind Wissen übereinander, gegenseitige Achtung und Anerkennung allgemeine Voraussetzungen für ein zukünftiges, friedliches Zusammenleben. Deshalb ist der Erwerb interkultureller Kompetenz unverzichtbar. Die aktive Wertschätzung kultureller Vielfalt und des interkulturellen Dialogs stellt eine Herausforderung an unsere Lernfähigkeit dar. Kulturelle Vielfalt muss als gesellschaftliche Ressource und nicht als Bedrohung begriffen werden – denn sie ist immanenter Bestandteil aller Kulturen.

Zur Biographie:

Dr. Anette Rein (Ethnologie, Soziologie und Erwachsenenbildung) forschte über 4 Jahre in Indonesien (Bali) über traditionelle Tänze, lehrte 12 Jahre an den Universitäten in Berlin, Mainz, Kupang, Leipzig und Frankfurt. Von 2000-2008 war sie Direktorin des Museums der Weltkulturen in Frankfurt am Main. Z. Zt. ist sie Lehrbeauftragte im Institut für Ethnologie an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main und an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

email: ar_welten@yahoo.de

¹¹ Hilmar Hoffmann war von 1970-1990 Kulturdezernent in Frankfurt am Main, von 1993-2001 Präsident des Goethe-Instituts München.

Johanna Tewes

MUSEUMSKOFFER UND KUNSTUNTERRICHT



Der Museumskoffer als didaktisches Medium im Kunstunterricht

Aufgrund seiner Neugierde weckenden und handlungsorientierten Konzeption ermöglicht der Museumskoffer als künstlerisch-didaktisches Medium im Kunstunterricht eine intensive und vielschichtige Auseinandersetzung mit den Welterbestätten der UNESCO. In diesem „Museum im Kleinen“ lassen sich die klassischen musealen Tätigkeitsfelder wie das Sammeln, Bewahren, Archivieren, Präsentieren und Vermitteln in transportabler und komprimierter Form verdichten. Darüber hinaus bietet er unter der Nutzung repräsentativer Objekte in Verbindung mit künstlerischen Strategien und Medien vielfältige Zugangsmöglichkeiten, um bei Heranwachsenden ästhetische Erfahrungen in Bezug auf Problemstellungen rund um den Kulturerbegegenden auszulösen. Damit schafft der Museumskoffer auf der Basis des Lernens mit allen Sinnen für den Kunstunterricht eine neue Vermittlungsoption, auf der die Ziele der World Heritage Education in Kombination mit Kunst und kulturgeschichtlicher Tradition neu thematisiert und verhandelt werden können.



Suitcase museums as an educational tool in art class

Suitcase museums are an educational tool for art class that arouse curiosity and are well suited for activity-centered teaching. As such, they serve as an excellent medium to examine intensively from various perspectives the UNESCO World Heritage Sites. Densely packed into these condensed, transportable “museums in miniature” are activities traditionally associated with museums, such as collection, preservation, presentation, and education. Additionally, they offer diverse approaches to help youths fully experience the complexity intrinsic to World Heritage. This is achieved by means of the regionally and historically representative objects, and also the artistic strategies and media, packed inside each suitcase. In this way, suitcase museums are ideally suited for experiencing and learning about art with all five senses, and are central to a new teaching approach that revisits and redefines the goals of World Heritage Education, as well as traditions in art and art history.



El Museumskoffer como remedio didáctico en las clases de arte

Por su capacidad de provocar curiosidad y su concepto orientado a la acción el Museumskoffer como medio de didáctica de arte hace posible un enfrentamiento de manera intensa y polifacética con los lugares del patrimonio cultural de la humanidad según la UNESCO. Esa miniatura de un museo representa de manera comprimida y móvil todos los terrenos de actividades que pertenecen al trabajo propio de un museo clásico, entre los que se figuran el de coleccionar, preservar, archivar, presentar y hacer entender. Además, el Museumskoffer, por la unión de objetos representativos y de estrategias y medios de arte, ofrece posibilidades varias para hacer experiencias alrededor de la idea del patrimonio cultural. Así el Museumskoffer crea una nueva opción de mediación que basa en el pensamiento de aprender con todos los sentidos dentro de las clases de arte. Mediante de estas nuevas estrategias se pueden tematizar y contratar de nuevo los fines de un World Heritage Education junto al arte y la tradición cultural-histórica

Aufgrund der Verlagerung von haptischen auf visuelle Materialerfahrungen durch die Omnipräsenz der Medienkultur, mit ihren glatten Bildschirmoberflächen sowie den makellosen Kunststoffbeschichtungen des Kaufhausspielzeugs, fehlt vielen Kindern und Jugendlichen das Erlebnis, die unterschiedlichen Beschaffenheiten und Oberflächen alltäglicher Materialien oder naturgeprägter Fundstücke sinnlich erfahren oder spielerisch erprobt zu haben. Gleichzeitig hat diese Virtualisierung von Wirklichkeit und die damit einhergehende zweidimensionale Bilderflut zur Folge, dass Kinder ihre eigenen, manuell erzeugten Arbeiten im Vergleich zur illusionistischen Vollkommenheit der Medienwelten zunehmend als minderwertig und unbefriedigend empfinden.¹ Folglich besteht bei den Heranwachsenden eine Ambivalenz zwischen dem hohen und industriell normierten Perfektionsanspruch an die eigenen künstlerischen Erzeugnisse einerseits und mangelnder Kompetenz an schöpferischer Praxiserfahrung andererseits. Dennoch gestaltet sich auch der Unterricht in Schulen primär über einseitig-visuelle und kognitive Zugänge, während das Initiieren von sinnlich-emotionalem und pragmatischem Handeln sowie ästhetischen Erfahrungen nur zweitrangig sind.

Dabei beflügeln gerade Materialien die Wahrnehmung: „Im Anfassen, Tasten, Fühlen und Begreifen regen Materialien die Phantasie an. Materialien beleben die Empfindungen, wecken Interesse und provozieren Widerstände.“² Darüber hinaus können Materialerfahrungen – vom Ausgangsstoff bis zum fertigen Objekt – einen Teil zur ästhetischen Bildung leisten, denn sie tragen durch den handelnden Umgang mit ihnen zur Ritualisierung, Strukturierung und Kategorisierung des Alltags bei, weshalb eine Interaktion mit ihnen unerlässlich für das „Sich-Wundern“ und das damit verbundene Verstehen von Welt sind.³ Nicht umsonst kommt bei Kindern dem sensomotorischen Kontakt mit Materialien nachweislich eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für deren

geistige Entwicklung zu, denn Kinder müssen erst einmal sinnliche Erfahrungen machen, um komplexer strukturierte Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse aufbauen zu können. Somit ist es erforderlich, bei Heranwachsenden ein ganzheitliches Erleben durch Sinneserfahrungen im Umgang mit Materialien zu fördern und ihnen durch das Ertasten, Sehen, Hören, Riechen und Schmecken von Materialien „polyästhetische Erfahrungen“ zu ermöglichen.⁴

Damit obliegt besonders dem Kunstunterricht die Pflicht, sich der aktiven und gestaltenden Sensibilisierung im Umgang mit widerständigen Materialien zuzuwenden und eine dialogische Beziehung zwischen Mensch und Material anzuregen. Denn die Hauptaufgabe des Kunstunterrichts ist es, Kinder und Jugendliche durch ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand anzusprechen und ihnen durch Wahrnehmen, Handeln und Denken ästhetische Erfahrungsprozesse „zu eröffnen, sie darin zu begleiten und selbstständig werden zu lassen“.⁵

Zudem ist an deutschen Schulen zu beobachten, dass die Fassade des „heilen, behüteten Schulalltags“ einer multikulturellen Klassengemeinschaft gewichen ist, in der durch das Aufeinanderprallen verschiedener Kulturen, Migrationshintergründe und Sprachen, Konflikte, Vorurteile und mangelnde Toleranz vorprogrammiert sind. Im Zuge dessen nimmt bei den SchülerInnen auf der einen Seite das Gefühl für regionale Gegebenheiten ab, während auf der anderen Seite die Lehrkräfte, welche selten Berührungen mit unterschiedlichen Kulturen und Nationalitäten erfahren haben, meist westliche Themen unterrichten. Dem zufolge mangelt es an einem die kulturelle Vielfalt anerkennenden und gleichzeitig alle Schülergruppen integrierenden und berücksichtigenden Unterricht, in dem Fragestellungen zum lokalen, nationalen und globalen Kulturerbe behandelt, diskutiert und weitergegeben werden.⁶

Das Konzept des Museumskoffers als künstlerisch-

4 Vgl. Ströter-Bender/Peez (1998), S. 11-12.

5 Vgl. Kirchner, Constanze: Otto, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts, in: Kunst und Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 4-11.

6 Vgl. Ströter-Bender, Jutta: Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen, Paderborn, 2004, S. 11.

1 Vgl. Ströter-Bender, Jutta; Peez, Georg: Zur Sprache des Materials, in: Kunst und Unterricht, Heft 219, 1998, S. 11.

2 Ebd. S. 5.

3 Vgl. Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Köln, 2000, S.99.

didaktisches Medium im Kunstunterricht möchte diesen Ansprüchen gerecht werden. Dazu wird auf der Basis von Materialerfahrung in Verbindung mit zeitgenössischen künstlerischen Strategien (wie z. B. Sammeln, Fälschen und Archivieren, ästhetische Biografien, Alltagsästhetik, Mapping/Atlas) und Medien der Kunst (wie Zeichnung, Malerei, Skulptur, Fotografie, Performance, Installation, Video) eine intensive Auseinandersetzung mit den Welterbestätten der UNESCO vorgenommen, damit diese „anschaulich vermittelt und sinnlich präsentiert“ werden können.⁷ Denn die besondere Eigenschaft der Museumskoffer liegt darin, dass die Zielgruppen sich selbsttätig, gestalterisch, vielschichtig und nachhaltig mit regionalem und globalem, materiellem und immateriellem Kulturerbe, historischen Begebenheiten und Traditionen sowie deren Schattenseiten, aber auch mit geographischen, geologischen oder biologischen Aspekten eines Themenkreises auseinandersetzen können.⁸

Geschichte und Definition des Museumskoffers

Die Gestaltung von Museumskoffern – im Sinne eines didaktischen Mediums nach heutigem Verständnis – ist im 20. Jahrhundert im Zuge der allgemeinen Pädagogisierung global zu beobachten.⁹ In Deutschland wurden die mobilen Unterrichtseinheiten allerdings erst ab den 1970er Jahren von Naturwissenschafts-, Kunst- und Geschichtsmuseen entwickelt, wobei die Eigentätigkeit der Lernenden noch im Hintergrund stand.¹⁰ Erst seit den 90er Jahren gehören eine Vielzahl von Museumskoffern zur museumspädagogischen Ausstattung, um außerhalb und innerhalb der Institution die Museumsarbeit mit Hilfe von mobilen Unterrichtseinheiten sinnvoll zu unterstützen, vor- und nachzubereiten und den Lehrenden geeignetes Anschauungsmaterial in Form von Originalen und

Nachbildungen an die Hand zu geben, um den Museumsbesuch zu erleichtern.¹¹

In diesem Zusammenhang definiert Hans Joachim Gach Museumskoffer im Allgemeinen als transportable und methodisch-didaktisch aufbereitete Materialsammlungen: „Sie [sc. Museumskoffer] dienen vorrangig der Grundwissensvermittlung im Hinblick auf Themenbereiche des Museums und bewegen sich inhaltlich oft anteilig im Rahmen des Entdeckenden und des Exemplarischen Lernens.“¹² Dies geschieht meist durch repräsentative Nachbildungen von Objekten aus dem Museumskontext, die mit kompletten Unterrichtseinheiten verbunden werden. Somit eröffnen sich vielfältige Zugänge zu Unterrichtsinhalten, die je nach Zielgruppe und Anforderungen in der Vermittlung variiert und nuanciert werden können¹³ und ein ganzheitliches Lernen gewährleisten: „Diese Arbeit mit Kopf, Herz und Hand kann z. B. durch den Koffereinsatz in erfahrungsbezogenem, offenem und handlungsorientiertem Unterricht umgesetzt werden.“¹⁴

Museum im Kleinen

Wie der zusammengesetzte Begriff „Museums-Koffer“ impliziert, erfüllt er in seiner Konzeption die Aufgabe eines transportablen „Museums im Kleinen“, in dem „sich verschiedene klassische Funktionen aus dem Kontext ‚Museum‘ verdichten, so das Sammeln und Bewahren, Archivieren, Dokumentieren, Präsentieren und Vermitteln“.¹⁵

Dabei entwickelte sich die Sammlungskultur parallel zur Menschheitsgeschichte: „Wurden ursprünglich Gegenstände gesammelt, die kultischen und religiösen Zwecken dienten oder die besonders wertvoll waren, sind es heute auch wertloser Nippes oder Konsumgüter, die quer durch die Altersschichten als Objekte der Begierde gesammelt und besessen werden wollen. In ihnen manifestiert sich der Wunsch des Menschen nach Beständigkeit und nach der dauerhaften Gegenwart

7 Vgl. Ströter-Bender, Jutta; Museumskoffer. Ästhetische Projekte zum Weltkulturerbe der UNESCO, in: Große Holthaus, Marlies [Hg.]: Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003, Münster, 2004, S. 167-168.

8 Vgl. Ströter-Bender (2004), S. 18-19 und Gach, Hans-Joachim: Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern. Museum konkret. Wochenschau Geschichte, Schwalbach/Ts. 2005, S. 28.

9 Vgl. Gach (2005), S. 13-14.

10 Vgl. Ebd. S. 22-23.

11 Vgl. Ebd. S. 24 u. 26.

12 Ebd. S. 27.

13 Vgl. Ebd.

14 Ebd. S. 28.

15 Ströter-Bender (2004), S. 169.

all der begehrten Dinge. Sammeln hat etwas zu tun mit Anwesenheit, Bestand, Präsenz und Existenz, aber auch mit Erhalten, Bewahren und Bestehen lassen.¹⁶ Darüber hinaus konstituiert der Mensch über das Sammeln seine Identität und sein Prestige, indem sowohl kollektive, als auch individuelle Erinnerungen, Wünsche, Sehnsüchte und Träume auf den Sammelgegenstand projiziert werden. Damit einhergehend beinhaltet Sammeln auch das Ordnen, Sichern, vervollständigen und das neu Arrangieren und Präsentieren von Dingen als Lebensbewältigung, um das Nichtfassbare zu beherrschen.¹⁷

Die Bedeutung des Sammlungs- und Ordnungsbegriffs für das kulturelle Gedächtnis lässt sich im abendländischen Kulturkreis besonders gut an der Geschichte der Museen verdeutlichen. Sie begründet sich auf der Entstehung der ersten großen Kunst- und Wunderkammern, als einer „systematischen Sammlung von Naturalien, Kunstwerken und technischen Gerätschaften“ im 16. Jh.¹⁸ Jene waren beeinflusst von der in der Renaissance aufkommenden „Neugierde (*curiositas*) und dem wissbegierigen Suchen nach neuen Welten im Mikro- und Makrokosmos“.¹⁹ Dies versteht sich als Neuerung, denn ihre Vorläufer, die Sammlungen weltlicher und religiöser Schätze in mittelalterlichen Kirchen waren stark von einer aus der Antike stammenden Wundergläubigkeit geprägt. Doch mit dem in der Renaissance anbrechenden Forschungsinteresse wandelte sich die Art der Sammlungen und die Selektion der Sammlungsobjekte im Vergleich zum Mittelalter, denn sie wurden alphabetisiert, kategorisiert, ausführlich dokumentiert und mit Anschauungsmaterial durch Sachzeichnungen wie denen von Maria Sybilla Merian versehen. Gleichzeitig war ihnen das Staunen inhärent, denn der bizarre Anblick von Skeletten, wundersamen Mineralien oder toten Insekten vermag auch heute noch eine Faszination zu erzeugen – weshalb die „auratische“ Wirkung solcher Objekte für

die Gestaltung heutiger Museumskoffer nicht unbedeutend ist. Obwohl diese Raritätenkabinette damals primär als Forschungsmaterial für Universitäten genutzt wurden,²⁰ begann im frühneuzeitlichen Europa auch der Einsatz der ersten transportablen Sammlungsschränke und Kisten zu Informations- und Unterrichtszwecken.²¹

Im Zuge der Kolonialisierung und einem verbesserten Verkehrswesens wurden die Kunst- und Wunderkammern mit Objekten überflutet und „angesichts der scheinbaren Unerschöpflichkeit der Welt wurde klar, dass jede Ordnung nur noch einen Teil des Ganzen fassen konnte“.²² So erfolgte schließlich, einhergehend mit der Konzentration auf das Wesentliche und einer signifikanten Spezialisierung, der Übergang von der Kunstkammer zur kulturbewahrenden Institution des Museums in staatlicher Trägerschaft.²³

Dies zeigt, dass individuelle wie kollektive Erfahrungen des Ordners, Aufbewahrens, Klassifizierens, Systematisierens, Archivierens und Präsentierens von Objekten Tätigkeiten sind, die ebenso wie das Sammeln auf Selbst- und Welterfahrung angelegt sind und damit als Grundkompetenzen in der Schule vermittelt und erlernt werden sollten.²⁴ Wie die Kunst- und Wunderkammern, eröffnet auch der Museumskoffer die Möglichkeit, durch das Einfügen und Präsentieren gesammelter oder ästhetischer erfahrener Gegenstände in ein System oder einen Kontext, die Welt zu ordnen und zu be-greifen. So werden Gegenstände durch das Finden und Erproben unterschiedlicher Ordnungs- und Präsentationsstrategien anhand entsprechender Kriterien analysiert und auf spezifische Merkmale hin überprüft und beleuchtet.²⁵ „Dem folgt eine Selektion. So wird die Welt zwar fragmentiert, gleichzeitig aber unter einem bestimmten Fokus wahrgenommen und synthetisiert.“²⁶ Von der Auslese des Materials im Kofferausgehend, können dann weitreichendere und

16 Kirschenmann, Johannes; Uhlig, Bettina: Das Gedächtnis der Welt. Kunst- und Wunderkammern, in: Kunst und Unterricht, Heft 244, 2000, S. 6.

17 Vgl. Ebd.

18 Vgl. Ebd. S. 7.

19 Vgl. Ebd.

20 Vgl. Ebd.

21 Vgl. Ströter-Bender (2004), S. 169.

22 Kirschenmann/Uhlig (2000), S. 8.

23 Vgl. Ebd. S 8-9.

24 Vgl. Ebd. S. 12.

25 Vgl. Ebd.

26 Ebd.

übergeordnete Themenfelder erschlossen werden, um bei Heranwachsenden, durch vielschichtige Verknüpfungen und Widerstände, komplexe Denk- und Handlungsmuster zu erzeugen. Dies impliziert, dass ein Museumskoffer Dinge aus verschiedensten Geschichts- und Lebensbereichen enthalten kann. Auf diesem Wege kann Schülerinnen und Schülern die kuratorische Praxis und die Museumsarbeit an sich transparenter gemacht werden, denn die Koffermaterialien sind noch nicht – wie im Museum – durch einen Kurator in fest vorgefertigte Ordnungssysteme (wie z.B. Einteilungen in zeitliche Epochen, Herrscherhäuser oder Berufsstände etc.) aufgegliedert, sondern müssen erst durch die Arbeit mit ihnen in neue Zusammenhänge und Kategorisierungen gefügt werden.

Somit ist ein Museumskoffer kein fertiges Unterrichtswerkzeug, sondern sollte ein ganzen Fundus an Möglichkeiten und Anregungen bieten, die je nach Lerngruppe unterschiedlich intensiv ausgeschöpft werden können²⁷ und die auf vielschichtige Weise von vorwissenschaftlichen Überlegungen zu konkreten, aber nicht schon im Voraus vorgegebenen Lernergebnissen führen.

Um ein solches Ideenfeuerwerk zu zünden, kommt dem Museumskoffern zugute, dass es sich „um ein Unterrichtsmedium handelt, das nicht gekauft und industriell vorgefertigt, sondern von Lehrenden und auch Schulklassen selber hergestellt werden kann“²⁸. Es knüpft also nicht nur in seiner Konzeption an die Kuriositätenkabinette an, sondern eröffnet in Anklang an den Realienunterricht, in dem mit ausgestopften Tieren, Skeletten und Landkarten gelehrt wurde, die Möglichkeit, mit konkreten Objekten zu arbeiten. Damit wird auch hier ein Impuls des Staunens angeregt, Interesse geweckt und gleichzeitig „die alte Tradition selbst hergestellter Unterrichtsmaterialien neu belebt“²⁹.

Authentizität

Im Zuge dessen eröffnet sich der Vorteil, dass die sich im Museumskoffer befindlichen, selbst hergestellten oder gesammelten Objekte, von den Schülerinnen und Schülern – im Gegensatz zu den meist äußerst

empfindlichen Originalen im Museum – angefasst, benutzt und mit allen Sinnen aktiv erfahren werden können. Dem Aspekt der Authentizität kommt dabei eine ambivalente Bedeutung zu. Denn auf der einen Seite gilt die durch Nachbildungen von Originalen vermittelte materielle Nähe zu einem Thema als „Initiator für weiteren Wissenshunger“³⁰. Sie macht Themen „anschaulicher und intensiver erfahrbar, als rein am Lehrbuch orientierter Unterricht“³¹ und sorgt durch das Ansprechen beider Gehirnhälften für eine effizientere Abspeicherung des Gelernten. Auf der anderen Seite wird kritisiert, dass in den Museumskoffern mit Kopien gearbeitet werde. Dies verfälsche zum einen die Aura des Originals in ihrer gegenständlichen, haptischen und einzigartigen Eigenschaft und stelle zum anderen den Sinn des Originals als etwas besonders wertvollem und bewahrenswertem in Frage.

Diesem Vorwurf ist zu entgegnen, dass Originale oft gerade wegen ihrer Einmaligkeit und ihrem Wert unter besonderem Schutz und unter Verschluss gehalten werden müssen, um eine mögliche Beschädigung durch direkten Kontakt zu vermeiden. Der Museumskoffer bietet in diesem Zusammenhang zumindest die Möglichkeit, sich durch in ihrer Materialität, ihrem Aussehen und ihrem haptischen Empfinden ähnlich gestaltete Objekte, dem Original anzunähern, ohne selbiges in seiner Bedeutung abzuwerten. Folglich kann Authentizität auch dann noch vermittelt werden, „wenn gewissermaßen durch die didaktisch-methodische Aufbereitung mittels Replikat etwas davon transportiert wird, besonders wenn beispielsweise durch einen Museumsgang das Original in den Unterrichtskontext mit einbezogen werden kann“³².

Zudem ermöglicht der Einsatz von Nachbildungen als weiteren Vorteil gegenüber dem Original, dass mit ihm die Verwendung von historischen Gegenständen und Techniken praktisch erprobt werden kann, ohne zu riskieren das Original zu zerstören. Schließlich kann besonders durch den direkten sinnlichen Kontakt mit Objekten ein intensives Gefühl für Materialität, Farbigkeit oder

27 Vgl. Gach (2005) S. 88.

28 Ströter-Bender (2004), S. 168.

29 Ebd.

30 Vgl. Gach (2005), S. 31.

31 Ebd. S. 32.

32 Gach (2005), S. 30.

das Leben in anderen kulturellen Begebenheiten zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten vermittelt werden, um die Heranwachsenden mit neuen Kenntnissen in den Alltag zu entlassen. Gerade in Bezug auf die Welterbepädagogik kann dieses Moment fruchtbar gemacht werden, beispielsweise durch die Inszenierung von Übergangsritualen oder durch störende Momente in Konfrontation mit dem Fremden. Hier können schon während des Vermittlungsprozesses Akzente gesetzt werden, die bei den entsprechenden Zielgruppen nachhaltig im Gedächtnis bleiben. Besonders im Umgang mit Gegenständen aus fremden Kulturen sind dabei höchste Sensibilität und Respekt bezüglich der Vermittlung des richtigen Kontextes gefragt, um nicht unbewusst religiöse oder ethische Konflikte (vgl. z.B. Themen wie Islam, Holocaust) zu provozieren. Den handelnden Umgang mit Gegenständen initiierende Möglichkeiten sind dabei u.a. das Malen und Zeichnen, Modellbau, Schnitzen, das Darstellen von Szenen und Situationen sowie kleinen Rollen- und Planspielen.³³

Das Medium Koffer

Um repräsentative Objekte in einem „Museum im Kleinen“ zu systematisieren und zu präsentieren, eignet sich das Medium Koffer besonders gut: Kisten, Kästen, Schachteln und Koffer als Speicherbehältnisse sind in der Lage, Sammlungen zu schützen, zu beherbergen, aufzubewahren, zu konservieren oder zu präsentieren.³⁴ Dabei können Objekte im spielerischen Handeln einsortiert, arrangiert, ergänzt oder entfernt werden, während die ggf. eigens hergestellten Behältnisse durch Verändern, Beschriften, Bemalen oder Bekleben eine individuelle Gestaltung erfahren.³⁵ Ferner kann die äußere Aufmachung vom Inhalt abweichen oder ihm angeglichen sein, was bei der Konstruktion und Konzeption des Koffers als didaktische Frage immer mit berücksichtigt werden muss.

Nicht nur sein praktischer Nutzen macht das Medium Koffer so besonders, sondern er kann darüber hinaus auf eine lange Kulturgeschichte zurückblicken, weshalb schon sein bloßer Anblick Gedanken an Erinnerung und

Imagination, an vergangene Reisen und bevorstehende zu wecken vermag.³⁶ Damit beherbergt ein Koffer nicht nur materielle Gegenstände, sondern ist auch Träger der immateriellen „Gedanken- und Lebenswelten seines Besitzers“³⁷ sowie den damit verbundenen allgemein kulturgeschichtlichen Assoziationen. Der Begriff Koffer stammt dabei vom altfranzösischen „cofre“ ab und bedeutet „Truhe“ oder „Kiste“, weshalb er sich als Weiterentwicklung dieser Behältnisse versteht, die seit dem Mittelalter für verschiedene Schichten und in unterschiedlichen Variationen und Größen ihren Zweck als Reise- und Aufbewahrungsbehältnisse erfüllten.³⁸ Somit ist der Koffer als Medium, sei er nun klassisch oder in abgewandelter Form als Kiste, Tasche, Truhe oder Rucksack verwendet, symbolischer Repräsentant für einen gewissen Lebenswandel oder eine bestimmte Zeit und kann damit schon aus sich heraus erzählend fungieren. So weckt eine Hutschachtel von Madame Pompadour andere Assoziationen als die in einem Bündel zusammengeschnürten Habseligkeiten eines Arbeiters oder ein mit feinstem Geschirr bestückter Picknickkoffer.

Dabei kommt dem Ein- und Auspacken des Koffers sowie der Präsentation und Auswahl der Objekte, sei es nun im Kontext des Museums oder im Schulunterricht, eine besondere Bedeutung zu, denn der Kofferinhalt mit den unterschiedlichen Objekten erschließt sich den Heranwachsenden nicht „von selbst“.³⁹ „Es kommt bei diesem Medium besonders darauf an, dass die ausgewählten Materialien durch ihren besonderen Charakter eine gewisse Authentizität [sc. des jeweils behandelten Themas] vermitteln und Raum geben für Assoziationen, Fantasien, Spekulationen und Annäherungen.“⁴⁰ Museumskoffer müssen es ermöglichen, über die ausgewählten Materialien und Objekte ins Gespräch zu kommen. „Zugleich bedarf es bei der Einführung in den Bedeutungsinhalt eines Koffers der begleitenden Vermittlung von Personen, welche die darin enthaltenden Objekte und ästhetischen Anregungen engagiert darstellen können.“⁴¹ Dies kann einerseits über Briefe, Tagebücher oder

33 Vgl. Ebd. S. 34.

34 Kirschenmann /Uhlig (2000), S. 12.

35 Vgl. Ebd.

36 Vgl. Mihm, Andrea: Packend... Eine Kulturgeschichte des Reisekoffers, Marburg, 2001, S. 8.

37 Ebd.

38 Ebd. S. 9.

39 Vgl. Ströter-Bender (2004), S. 168.

40 Ebd. S. 168-169.

41 Ebd. S. 169.

(Hand-)Puppen erfolgen, die durch den Koffer führen, Anregungen zum Nachdenken und Arbeiten geben oder andererseits durch eine performative ästhetische Biografie einer erfundenen Personen, die aus ihrem Leben berichtet und den Schülerinnen und Schülern so Möglichkeit zum Erfragen von Hintergrundwissen gibt.

Zusammenfassend enthalten Museumskoffer folglich ausgewählte repräsentative Materialien, die, ihrem Arrangement und ihrer äußeren Verpackung entsprechend, den Aspekt der Objektpräsentation mit personenbezogenen, erzählenden und informativen Ebenen verbinden können.⁴²

Welterbepädagogik

Im Fach Kunst sind besonders Denkmäler und Welterbestätten prädestiniert für eine Vermittlung via Museumskoffer. Auf diesem Wege trägt das Museumskofferprojekt der Umsetzung der Resolution der Deutschen UNESCO-Kommission von 2006 Rechnung. In ihr wurde u. a. gefordert, den Bildungsauftrag der deutschen Welterbestätten weiter zu entwickeln und die Kenntnis des deutschen und weltweiten Welterbes im Unterricht und in der Lebenswirklichkeit junger Menschen fest zu verankern.⁴³ Hier stehen die durch Globalisierung und Multikulturalität neu in den Fokus geratenen Fragen nach kultureller Identität und der gemeinsamen Verantwortung der Menschheit gegenüber bedeutenden Kultur- und Naturgütern im Mittelpunkt.

Als ein Schlüsselbegriff erweist sich dabei die Kulturelle Vielfalt: „Wenn der Begriff der ‚Kultur‘ die Art und Weise des Menschseins beschreibt, dann ist dieser Begriff ein Begriff des Unterscheidens, der Differenz und damit der Vielfalt. Doch neigt man dazu, aus der eigenen Kultur etwas Statisches, Monolithisches und etwas besonders Gutes zu machen, obwohl der Mensch auf Vielfalt angelegt ist.“⁴⁴ Mit anderen Worten fällt es Menschen

schwer, andere kulturelle Verhaltensmuster (als die in der eigenen Kultur erlebten) auszuhalten und als eine Bereicherung / als alternatives Lebensmodell in Abgrenzung zum Eigenen anzuerkennen und damit als Identität stiftendes Moment zu akzeptieren. 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 in Bezug auf Erben und Bewahren im Unterricht herangezogen werden. Denn über Dinge lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen erarbeiten und die eigene kulturell geprägte Weltsicht überprüfen, ohne sofort weitere Klischees zu produzieren.⁴⁵ Darüber hinaus wirkt die zu entdeckende Vielfalt der Weltkulturen dem durch Fernsehen erlebten Mangel in der eigenen Lebenswelt entgegen und gibt den Lernenden das selten gewordene Gefühl, dass die im Koffer zusammengestellten Materialien nur für sie angefertigt und arrangiert wurden.

Museumskoffer als Kunstwerke

Aus diesem Grund erfahren die Museumskoffer durch ihre besondere ästhetische Gestaltung und ihre kulturbewahrenden Sammlungs- und Ordnungsstrategien auch den Stellenwert eines Kunstwerks, welches in seiner Machart an zeitgenössische Kunststrategien erinnert. Verwiesen sei hier auf die akribisch geordneten Sammlungen von Alltagsgegenständen eines Karsten Bott oder die sog. *time capsules* Andy Warhols, die er monatlich beliebig mit den Dingen füllte, die ihm in die Hände fielen und deren einziges ordnungsstiftendes Moment die gleich großen Verpackungskartons darstellten.⁴⁶

Aus kunsthistorischer Sicht waren es Marcel Duchamps „La Boite en valise“ (1935-1940), die zuerst den Gedanken eines tragbaren „Museums im Kleinen“ – repräsentiert durch in Koffern verstaute

42 Vgl. Ströter-Bender, Jutta: Ein Museumskoffer aus dem Kloster, in: Paderborner Universitätszeitschrift 2, 2002, S. 56.

43 Vgl. Schefers, Herman: Warum „Welterbepädagogik“? in: Ströter-Bender, Jutta: Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen, Paderborn, 2004, S. 15.

44 Fuchs, Max: Kulturelle Vielfalt: Zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel. Ein theoretischer Versuch zu einem praktischen Problem, in: UNESCO heute, Nr. 1, 2005, S. 25.

45 Vgl. Ströter-Bender (2005) S. 10-19.

46 Zu zeitgenössischen Künstlerstrategien zum Thema Sammeln und Ordnen vgl.: Schaffner, Ingrid [Hg.]: Deep Storage. Arsenal der Erinnerung. Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst, München u.a. 1997.

Miniaturnachbildungen seiner Ready-mades – aufgriffen. So bezeichnete der Objektkünstler diese „Schachteln-im-Koffer“ als neue Form des Ausdrucks, in der er Nachbildungen seiner Werke in einer kleinen, reduzierten Form wie in einem tragbaren Museum immer vorzeigbar und greifbar machte und damit seine eigene Musealisierung in Form eines eigenen Kunstwerks ironisch vorwegnahm.⁴⁷

In diesem Sinne sind die im Fach Kunst hergestellten Museumskoffer ebenfalls „Unikate, kleine Archive, deren Systeme, Zugänge und Gestaltungsweisen in einem künstlerischen, selbstreflexiven Prozess und mit viel Mühe und Engagement zusammengestellt wurden“.⁴⁸ Diese künstlerische Strategie lässt sich a priori auf die Schule übertragen, denn auch SchülerInnen können unter Bezugnahme der oben genannten Künstlerbeispiele eigene Sammlungen anlegen, Archive erstellen und sich dokumentierend, ordnend oder in Form eines Mappings oder einer ästhetischen Forschung einem Themenbereich nähern.

Abschlussbetrachtungen

Schlussendlich bleibt festzuhalten, dass der Museumskoffer ein Medium ist, welches, indem es künstlerische, welterbe- und museumspädagogische sowie didaktische und materialerfahrende Aspekte vereint, für den Kunstunterricht einzigartig ist. Als solches ermöglicht der Museumskoffer Heranwachsenden über den haptischen Kontakt mit Materialien vielschichtige Zugangsweisen und breit gefächerte Vermittlungsaspekte im Sinne eines ganzheitlichen Lernens. Besonders künstlerischen, kreativen und entdeckenden Lernprozessen werden durch alt bewährte und etwas aus der Mode gekommene Basteltraditionen, so z. B. dem Schattenriss und alten Medien wie dem Kartographieren in Kombination mit zeitgenössischen Künstlerstrategien wie dem Fälschen und interaktiven Medien und Verfahren, neue Freiräume gewährt. Somit haben „selbst vermeintlich schwächere Schüler und Schülerinnen durch ästhetische Zugangsweisen und dank

aktivitätsfördernder Elemente im Koffer“⁴⁹ die Chance, sich außersprachlich mitzuteilen oder „ihren Klassenkameraden in bestimmten Gebieten voraus zu sein und somit jenen etwas zu vermitteln“⁵⁰. Besonders bei der Integration von MigrantInnen kann diese Eigenschaft genutzt werden. Sie bekommen auf diesem Wege die Möglichkeit, ihren KlassenkameradInnen etwas über ihre Kultur, ihre Traditionen und Rituale aus erster Hand zu erklären und darüber in einen Dialog zu treten. So kann auch der dem Museumskoffer inhärenten Gefahr der Verallgemeinerung entgegengewirkt werden, da biografische Berichte authentischer sind als jeder aus westlicher Sicht geschriebener Lehrbuchaufsatz. Denn um Kindern einen mehrperspektivischen Blick auf fremde Kulturen zu ermöglichen, dürfen nicht nur Stereotype vermittelt werden, sondern sollen im Gegenteil kulturelle Muster aufgebrochen werden, um mehr Toleranz und Akzeptanz zu fördern.

Somit liegen Erfolg und Misserfolg eines Museumskoffers zum Großteil in seiner didaktischen Konzeption. Hier müssen schon im Vorfeld Vermittlungsfragen nach Konzeption und Inhalt, Komplexität und Reduktion, Platz und Transport, Ausrichtung nach dem Lehrplan und der Lerngruppe, dem Vorgeben von Sehweisen und persönlicher Distanz zum Thema geklärt und entschieden werden,⁵¹ bevor das Medium die hier dargestellten Unterrichts- und Lernziele erfolgreich meistern kann.

47 Vgl. Gach, (2005), S. 12-13.

48 Vgl. Ströter-Bender, Jutta: Allgemeiner Basistext I, S. 1 (unveröffentlicht).

49 Gach (2005), S. 88.

50 Ebd.

51 Vgl. Ströter-Bender (2002) S. 170-173.

Literatur

Fuchs, Max: Kulturelle Vielfalt: Zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel. Ein theoretischer Versuch zu einem praktischen Problem, in: UNESCO heute, Nr. 1, 2005, S. 24-28.

Gach, Hans-Joachim: Geschichte auf Reisen. Historisches Lernen mit Museumskoffern. Museum konkret. Wochenschau Geschichte, Schwalbach/Ts. 2005.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Köln, 2000.

Kirchner, Constanze; Otto, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts, in: Kunst und Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 4-11.

Kirschenmann, Johannes; Uhlig, Bettina: Das Gedächtnis der Welt. Kunst- und Wunderkammern, in: Kunst und Unterricht, Heft 244, 2000, S. 6-13.

Mihm, Andrea: Packend... Eine Kulturgeschichte des Reisekoffers, Marburg, 2001.

Peez, Georg; Ströter-Bender, Jutta: Zur Sprache des Materials, in: Kunst und Unterricht, Heft 219, 1998, S. 5-12.

Schaffner, Ingrid [Hg.]: Deep Storage. Arsenale der Erinnerung. Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst, München u.a. 1997.

Ströter-Bender, Jutta: Ein Museumskoffer aus dem Kloster, in: Paderborner Universitätszeitschrift 2, 2002, S. 56.

Dies.: Jutta: Lebensräume von Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen, Paderborn, 2004.

Dies.: Museumskoffer. Ästhetische Projekte zum Weltkulturerbe der UNESCO, in: Große Holthaus, Marlies [Hg.]: Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Dokumentation des Paderborner Grundschultages 2003, Münster, 2004, S. 167-174.

Annette Wiegelmann-Bals

DIE KINDER- UND JUGENDAKADEMIE DER UNIVERSITÄT PADERBORN



Die Kinder- und Jugendakademie der Universität Paderborn

Anlässlich der VN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die von der UNESCO ins Leben gerufen worden ist, wurde im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes zur Welterbepädagogik von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender eine Kinder- und Jugendakademie im Fach Kunst an der Universität Paderborn unter der Leitung von Annette Wiegelmann-Bals gegründet. Diese Veranstaltung bietet Kindern- und Jugendlichen regelmäßig die Möglichkeit, sich in einwöchigen Workshops unter Anleitung von Studierenden mit Fragen und Problemstellungen zum Weltkulturerbe zu beschäftigen und Kunst und Kultur kennen zu lernen. Ziel dieses Projektes ist es, Kinder und Jugendliche für das kulturelle Erbe zu begeistern und ein Bewusstsein für erhaltenswerte kulturelle Güter zu schaffen.



The University of Paderborn's Children and Youth Academy

Within the framework of a teaching and learning research project on World Heritage Education headed by Prof. Jutta Ströter-Bender, the Paderborn Children and Youth Academy was established. This was a decisive step towards presenting cultural heritage and values in such a way that it is appealing to and approachable for children of all ages. Since 2005, the project has offered undergraduates the chance to test their skills in an extracurricular setting. The main objective of the project, however, is to fill children and youths with enthusiasm for cultural heritage and cultivate within them an appreciation for aspects of culture worthy of preservation. Although the first three seasons of the project thematized several cultural heritage sites in foreign countries in and beyond Europe, each Academy since 2007 has focused on a single site as well as set a regional theme in order to whisk children and youths away from the world they know.



La Kinder- und Jugendakademie de la universidad de Paderborn

El establecimiento de la Kinder- und Jugendakademie de Paderborn dentro del marco del proyecto enseñal y científico relativo a la pedagogía concerniente al patrimonio cultural de la humanidad por Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender ha significado un paso decisivo hacia una mediación de las riquezas y valores culturales no sólo viva sino también accesible para niños y jóvenes. El fin primordial del proyecto que ofrece desde 2005 a estudiantes la posibilidad de entrenar sus capacidades alrededor de la pedagogía de arte fuera del contexto escolar es aficionar a niños y jóvenes al patrimonio cultural y fundar una conciencia para riquezas culturales que merecen el cuidado especial. Mientras que los tres primeros ediciones del proyecto se han dedicado a unos cuantos de lugares de patrimonio cultural de la humanidad dentro y fuera del extranjero europeo, desde 2007 el proyecto intensifica su perspectiva en sólo un lugar del patrimonio cultural. Además los estudiantes, para servir a la efectividad de la mediación, construyen un acento en la región alrededor de Paderborn. Y esto para aclarar a los niños y jóvenes la relación que existe entre el ambiente suyo y la idea fundamental del patrimonio cultural de la humanidad.



Station: Höhlenmalerei im Tal der Vézère



Station: Kölner Dom



Station: Tower of London

Die Gründung der Paderborner Kinder- und Jugendakademie im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes zur Weiterbildung von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender bedeutete einen entschiedenen Schritt in Richtung einer lebendigen und für Kinder und Jugendliche zugänglichen Vermittlung kultureller Güter und Werte.

Ziel dieses Projektes, welches seit 2005 Studierenden eine Möglichkeit bietet ihre kunstpädagogischen Fähigkeiten im außerschulischen Kontext zu erproben, ist es, Kinder und Jugendliche für das kulturelle Erbe zu begeistern und ein Bewusstsein für erhaltenswerte kulturelle Güter zu schaffen.

Die Studierenden entwickeln im Rahmen der Kinder- und Jugendakademie unter Berücksichtigung multinationaler Gruppenzusammensetzungen sowie unterschiedlicher Herkunftstraditionen und Weltbilder didaktische Strategien, wie die relevanten Impulse des UNESCO-Welterbeprogramms in den Kunstunterricht aufgenommen werden können. Diese Vermittlungsmodelle und Methoden werden im Rahmen von Workshops an der Universität Paderborn erprobt. Für die Studierenden geht es bei diesem Vorhaben nicht nur um eine Erweiterung der eigenen kulturellen Kartographie sondern auch darum, weltkulturhistorische Räume zu entdecken und zum Gegenstand pädagogischer Praxis zu machen. Durch dieses Projekt sollen die Schüler und Schülerinnen aus bildungstheoretischer Sicht durch die Ermöglichung multiperspektivischer und ganzheitlicher Wahrnehmung kultureller Phänomene nicht nur in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Kreativität gestärkt werden, sondern auch ein Bewusstsein von Traditionen und Geschichte eigener wie fremder Kulturen entwickeln. Die teilnehmenden Kinder sollten nach Ansicht der Studierenden „nicht so viel über das Welterbe reden“, sondern vielseitige und vielfältige Zugänge erproben, da diverse Materialien und künstlerische Techniken heute in den oft medial vermittelten Erlebniswelten der Heranwachsenden kaum noch erfahren werden. Durch die performative Dimension des Theaters, die plastische Erfahrung kunstpraktischen Arbeitens und die körperliche Erfahrung von Tanz und Bewegungen soll die traditionelle Gegenüberstellung von Text und Bild

bzw. von Literatur und Malerei im Rahmen dieser Veranstaltung im Sinne von Ganzheitlichkeit erweitert werden. Die durch diese Art der kulturellen Vermittlungsarbeit entstehenden Ansätze zur Bildung einer gemeinsamen regionalen, nationalen und europäischen Identität werden besonders in Schulklassen und Bildungseinrichtungen mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlichster nationaler und kultureller Herkunft immer wichtiger. Der Vordenker des globalen Lernens, der Frankfurter Pädagoge Ernest Jouhy (gest. 1986) betonte vehement, dass global orientiertes Denkens die Ausbildung einer eigenen kulturellen Identität zur Grundlage haben sollte. Die hier beschriebene Kinder- und Jugendakademie stellt einen Baustein für eine World Heritage Education im Sinne Jouhys dar^{1,2}.

Was bisher geschah?

Die Entdeckung von Europa, Australien und dem mythologischen Troja.

Die ersten Kinder- und Jugendakademien beschäftigten sich jeweils mit mehreren Weltkulturerbestätten innerhalb und außerhalb von Europa.

Die Kinder und Jugendlichen arbeiteten kunstpraktisch zu Themen wie dem Tower of London, den Höhlenmalereien im Tal von Vézère, dem Lorbeerwald auf Madeira, aber auch zum Kölner Dom, um nur eine Auswahl aus dem umfangreichen Angebot zu nennen.

Intensität vor Vielfalt.

Erfahrungswerte führen zu neuem pädagogischem Konzept.

Nach den ersten drei Ausgaben der Kinder- und Jugendakademie wurde organisatorisch und inhaltlich Bilanz gezogen und eine Veränderung des Akademiekonzeptes eingeleitet. Anstelle der Bearbeitung mehrerer UNESCO-Welterbestätten wird aktuell durch die Vermittlung eines weltkulturhistorischen Themengebietes die

inhaltliche und qualitative Durchdringung intensiviert.

In der vierten Kinder- und Jugendakademie konzentrierten sich daher die Studierenden erstmals auf eine einzige Kulturstätte, um den vielfältigen Bezügen eines historisch gewachsenen Ortes gerecht zu werden.

Zwar handelte es sich hierbei nicht um eine UNESCO-Welterbestätte, doch wurde mit der Entscheidung für die ehemalige Klosteranlage und das heutige Schloss Corvey bei Höxter ein regionales Kulturerbe ausgewählt, dass durch seine Erreichbarkeit innerhalb einer Tagesreise eine weitere Neuerung der Kinder- und Jugendakademie zuließ: Die Reise mit den Kindern und Jugendlichen zum Ort selbst.

Durch die entstandenen Vermittlungskonzepte gelang ein Einblick in das Klosterleben eines Benediktinerordens, die Entdeckung mythologischer Fresken in einer romanisch-christlichen Kirche, die Erfahrung des höfischen Lebens in der Epoche des Barock und die besondere Wertschätzung von Büchern in Bezugnahme auf die fürstliche Bibliothek Schloss Corveys.

Die Reise zur Stätte selbst hinterließ bei den Kindern und Jugendlichen einen besonderen Eindruck, die Beschäftigung mit dem Thema nach der Reise und den Erfahrungen vor Ort können als wesentlich intensiver als vorher beschrieben werden.

So konnten die Studierenden als angehenden Kunstvermittlerinnen und Kunstvermittler feststellen, wie wichtig es für die Wertschätzung kultureller Güter ist, den Ort selbst zu erfahren.

Durch diese Erfahrungen motiviert, formte sich das Konzept der Kinder- und Jugendakademie neu:

1. Eine Kulturerbestätte je Akademie, die in ihrer ganzen Vielfalt betrachtet wird.
2. Die Wahl sollte direkt oder indirekt einen Ort betreffen, der mit den Kindern und Jugendlichen innerhalb eines Tages zu bereisen ist.

1 Ströter-Bender, J.: "Dafür nehme ich meine schönsten Farben"
Das Projekt "Weltkulturerbe und Kunstpädagogik" der Universität Paderborn, *unesco heute online*, Online-Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 3. März 2003, <http://unesco-heute.de/0303/stroeter.htm>, 10.04.2006

2 Vgl. Ströter-Bender, Jutta, Lebensräume von Kunst und Wissen, Welterbestätten der UNESCO in NRW, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen, Paderborn 2004, S. 10-19

Die Zeche Zollverein in Essen.

UNESCO-Welterbestätte und Ziel der 5. Kinder- und Jugendakademie.

Die Kinder- und Jugendakademie zur Zeche Zollverein deckte in aller Deutlichkeit auf, das sie in ihrem Konzept ein weiteres Potential beherbergt: Die Chance durch interdisziplinäre Arbeit in der Kunst- und Kulturvermittlung Stärken der Kinder und Jugendlichen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu entdecken und zu fördern.

Denn die Zeche Zollverein bietet neben der Beschäftigung mit den kulturellen Aspekten zur Bauhaus-Architektur auch die Möglichkeit an, die Arbeit mit Konstruktionsplänen und technische Aspekte der Untertage-Arbeit in die Kulturvermittlung einzubinden.

Ein Ausblick: Die Kinder- und Jugendakademie 2009 zum Thema Rom.

Mit der Entscheidung für das Thema Rom wird der Versuch unternommen den kulturellen Einfluss, den Rom als ehemals wichtigstes kulturelles Zentrum im heutigen Europa und angrenzenden Regionen hatte, zu ergründen. Somit werden sich die Akademieteilnehmer und Teilnehmerinnen auf Spurensuche im näheren Umfeld Paderborns begeben. Die Kinder und Jugendlichen werden erfahren, wie stark die Kultur vor Ort, die Kultur, in der sie selbst leben, von weiter entfernten Stätten beeinflusst wurde und wird.

Ein Vorhaben von besonderer Aktualität in Zeiten, in denen der Globalisierungsgedanke sich fest in der Gegenwartskultur verankert hat und zu einer solchen Normalität gelangt ist, dass die Schaffung von Bewusstsein für die Beeinflussung der Kulturen und Regionen untereinander, gerade bei Heranwachsenden als besonders relevant erachtet werden muss.

Zur Autorin:

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

Literatur:

Ströter-Bender, J.: „Dafür nehme ich meine schönsten Farben“ Das Projekt „Weltkulturerbe und Kunstpädagogik“ der Universität Paderborn, *unesco heute online*, Online-Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 3. März 2003, <http://www.unesco-heute.de/0303/stroeter.htm>, 10.04.2009

Ströter-Bender, Jutta, Lebensräume von Kunst und Wissen, Welterbestätten der UNESCO in NRW, Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen, Paderborn 2004, S. 10-19

Annette Wiegelmann-Bals

EINE KUNSTREISE DURCH EUROPA ZU DEN WELTKULTURERBESTÄTTEN DER UNESCO

ERFAHRUNGSBERICHT ZUR KINDER- UND
JUGENDAKADEMIE AN DER UNIVERSITÄT

PADERBORN



Im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes zum UNESCO-Weltkulturerbe, welches von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender initiiert wurde und von ihr geleitet wird, beschäftigen sich Lehrende und Studierende seit mehreren Jahren in Projekten und Schulpraktika mit der Vermittlung von kulturellem Erbe..

Im Rahmen der Paderborner Kinder- und Jugendakademie werden ästhetische Positionen zahlreicher Kulturen vorgestellt sowie ästhetische Zugänge und kreative Umsetzungen entwickelt.

Zu jeder der Weltkulturerbestätten wurde im Rahmen des hier vorgestellten Projektes jeweils ein Raum hergerichtet und gestaltet, in dem während der gesamten Projektdauer drei Studierende mit unterschiedlichen Kindern zu demselben kulturellen Denkmal künstlerisch arbeiteten.

Folgende Themen wurden ausgewählt: die Höhlenmalerei im Tal der Vézère in Frankreich, der Lorbeerwald "Laurisilva" auf Madeira/Portugal, die historischen Bereiche von Istanbul in der Türkei und der Tower of London in Großbritannien.



**An artistic journey to the UNESCO
World Heritage Sites throughout
Europe: A report on the first Children
and Youth Academy at the
University of Paderborn in 2005**

Within the framework of the teaching and learning research project initiated and headed by Prof. Jutta Ströter-Bender, teachers and undergraduate students have devoted themselves for several years, through both projects and internships, to cultural

heritage education. At the Paderborn Children and Youth Academy, students are introduced to the aesthetic traditions of numerous cultures; in addition, artistic approaches as well as creative, practicable methods are developed. As a part of the program, one room for each World Heritage Site was rearranged and decorated, in which three undergraduate students directed art projects while focusing on the same cultural monument with different children. The following topics were selected: the cave paintings in the Vézère Valley in France; the bay tree forest, "Laurisilva", on Madeira, Portugal; the historic areas of Istanbul in Turkey; and the Tower of London in Great Britain.



**Un viaje de arte a través de Europa
a los lugares de patrimonio cultural
de la humanidad de la UNESCO**

Informe sobre las experiencias hechas en la primera edición de la Kinder- und Jugendakademie de la universidad de Paderborn en 2005.

En el marco del proyecto de educación y investigación respecto al patrimonio cultural de la humanidad según la UNESCO, el que fue fundado y está dirigido por Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender, estudiantes y docentes trabajan desde hace unos años en concerniente a la mediación del patrimonio cultural. Este trabajo es realizado dentro de proyectos y unidades prácticos dirigidos a alumnos de todos los niveles de edad. Uno de esos proyectos, la Kinder- und Jugendakademie, sirve para un conocimiento de posiciones estéticas de diversas culturas y el desarrollo de accesos estéticos y realizaciones creativas. Para cada de los lugares tratados en el proyecto aquí presentado fue preparado un ambiente propio, en el que tres estudiantes trabajan artísticamente con diferentes niños bajo del mismo tema en el turno de unos días. Fueron elegidos los siguientes lugares del patrimonio mundial: Las pinturas en las cavas del valle de Vézère en Francia, la selva de laurel laurisilva en Madeira perteneciente a Portugal, las regiones históricos de Istanbul en Turquía y el Tower of London en Gran Bretaña.

Im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes zum UNESCO-Weltkulturerbe, welches von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender initiiert wurde und von ihr geleitet wird, beschäftigen sich Lehrende und Studierende seit mehreren Jahren in Projekten und Schulpraktika mit der Vermittlung von kulturellem Erbe¹.

Durch den UNESCO-Gedanken², der dieser denkmalpädagogischen Arbeit zugrunde liegt, werden ästhetische Positionen zahlreicher Kulturen vorgestellt sowie ästhetische Zugänge und kreative Umsetzungen entwickelt.

Anlässlich der VN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die von der UNESCO ins Leben gerufen worden ist, wurde eine Kinder- und Jugendakademie im Fach Kunst an der Universität Paderborn gegründet. Diese Institution bietet Kindern- und Jugendlichen die Möglichkeit, sich in einwöchigen Workshops unter Anleitung von Studierenden mit Fragen und Problemstellungen zum Weltkulturerbe zu beschäftigen, Kunst und Kultur kennen zu lernen und diverse Zugänge zu entdecken.

Erfahrungsbericht:

„Eine Kunstreise durch Europa zu den Weltkulturerbestätten der UNESCO“, so lautete das Motto der ersten Kinder- und Jugendakademie.

28 Kinder im Alter von 5 bis 11 Jahren, betreut von 13 Studierenden des Faches Kunst, „reisten“ in Kleingruppen an fünf Tagen in vier Länder Europas, um Weltkulturerbe- und Weltnaturerbestätten der

UNESCO kennen zu lernen und sich gestalterisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die Arbeit mit den Kindern orientierte sich konzeptionell an der Projektmethode und an dem Lernen an Stationen:

Zu jeder der Weltkulturerbestätten wurde jeweils ein Raum hergerichtet und gestaltet, in dem während der gesamten Projektdauer drei Studierende mit unterschiedlichen Kindern zu demselben kulturellen Denkmal künstlerisch arbeiteten.

Ein eigens für die Akademie entwickelter Pass begleitete die Heranwachsenden auf ihrer Reise. An jeder Station wurden ihre Erfahrungen durch einen entsprechenden Stempel bzw. Aufkleber dokumentiert. In ihrem Reisetagebuch konnten die Kinder Stichpunkte, kurze Sätze, Bilder, Skizzen oder Ähnliches festgehalten.

Mit dem Konzept der Akademie verbunden ist die Vorgabe für die Studierenden, mit den Kindern sowohl gemeinsam ein großes Werk zu erschaffen, als auch die Gestaltung kleinere Arbeiten zu initiieren.

Ein Grundgedanke besteht darin, sowohl die im Kunstunterricht üblichen und oft schon standardisierten Dimensionen von Format und Material zu überwinden, dabei gemeinschaftlich etwas zu gestalten, als auch zu gewährleisten, dass jedes Kind seinen individuellen, eigenen, kleinen Zugang entwickeln kann.

Obwohl aus organisatorischen Gründen entschieden wurde, sich auf vier Welterbestätten zu beschränken, sollten die ausgewählten Stationen die Vielfalt des Weltkultur- und Weltnaturerbes widerspiegeln und repräsentieren: Folgende Denkmäler wurden ausgewählt:

- die Höhlenmalerei im Tal der Vézère in **Frankreich** (als Beispiel für Stätten der frühen Menschheitsgeschichte, zwischen Kultur- und Naturerbe),
- der Lorbeerwald „Laurisilva“ auf Madeira/**Portugal** (als Beispiel für eine Weltnaturerbestätte),
- die historischen Bereiche von Istanbul in der **Türkei** (als Beispiel für ein Städte-

1 Vgl. Ströter-Bender, J.: Lebensräume von Kunst und Wissen – UNESCO-Welterbestätten in NRW, Media Print Paderborn 2004; Ströter-Bender, J./Wolter, H.: Das Weltkulturerbe der UNESCO im Kunstunterricht, Materialien für die Grundschule, Band 1, Auer Verlag 2005

2 „Das Kultur- und Naturerbe der Menschheit zu schützen, liegt nicht allein in der Verantwortung eines einzelnen Staates, sondern ist Aufgabe der Völkergemeinschaft. Dies ist das Ziel der UNESCO-Welterbekonvention. Insgesamt haben 180 Staaten dieses „Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt“ seit seiner Verabschiedung 1972 unterzeichnet. Zum Kulturerbe der Welt gehören unter anderem Städteensembles, Baudenkmäler und archäologische Stätten. Das Naturerbe umfasst geologische Formationen, Naturlandschaften und Schutzreservate von Tieren und Pflanzen, die vom Aussterben bedroht sind“ (KURT SCHLÜNKES: <http://www.unesco-heute.de/0705/welterbestaetten.htm>, 16.01.06)

- Ensemble) und
- der Tower of London in **Großbritannien** (als Beispiel für ein architektonisches historisches Denkmal).

Station zur Welterbestätte: Höhle von Lascaux im Tal der Vézère“ in Frankreich

An der Station „Höhle von Lascaux im Tal der Vézère“ in Frankreich durften die Kinder nicht nur aus Erdpigmenten und Kleister Farben selber herstellen, sondern mit ihnen auch eine Höhle von innen gestalten.

An den Wänden entstand nach und nach eine Komposition aus gemalten Tieren und Symbolen, die von der darauf folgenden Kindergruppe mit Taschenlampen erforscht werden konnte. Die Höhle besaß einen Umfang von 10 Metern und ist von den Studierenden zuvor aus Maschendraht, Pappmaché und Gips konstruiert worden.

Zusätzlich haben sich die Kinder an dieser Station mit dem Flechten von Arm- oder Halsbändern aus Leder auseinander gesetzt.

In einer PowerPoint-Präsentation ist für die Eltern am letzten Tag das Erlebte als Forschungsbericht zusammengefasst und von den Kindern mündlich vorgestellt und präsentiert worden.

Station zur Welterbestätte: Lorbeerwald in Portugal

Im „Lorbeerwald“ stand das Erfinden und Basteln seltener, schützenswerter Tiere, Blätter und Blüten



Tanzen in der Gruppe „Istanbul“

aus Alltagsmaterialien im Mittelpunkt. Das Lernen mit allen Sinnen erfuhr an dieser Station eine besondere Bedeutung.

Durch Bilder von dem Naturerbe Lorbeerwald, insbesondere von dort lebenden Tieren und Pflanzen, durch Riech- und Tastproben und durch musikalische Untermalung wurde den Kindern die Einzigartigkeit und Schützenswertigkeit des Waldes nahe gelegt. In einer Picknickecke konnten die Kinder Südfrüchte probieren, während das Vorlesen einer Geschichte zum Nachdenken über Naturschutz und das richtige Verhalten im Wald



Station: Tower of London

und in der Natur anregte.

Als ästhetisches Projekt schmückten die Kinder gemeinsam einen Phantasiebaum, indem jedes Kind einen Ast auf der Basis eines Besenstiels herstellte, welcher anschließend in ein vorgefertigtes Gestell aus Metall (einen Baumstamm mit kurzen Rohren als Halterungen für die Äste) gesteckt wurde. Die Kinder gestalteten aus Naturmaterialien wie Tannenzapfen und Muscheln, traditionellen Bastelmaterialien wie farbigen Papieren und Perlen, Alltagsmaterialien wie Eierkartons oder Wäscheleinen, Stoffen, Trinkhalmen und vielem mehr Phantasieblätter, -blüten und -tiere.

Zum Abschluss präsentierten die Kinder unter dem mittlerweile üppig geschmückten Baum in einem Bewegungsspiel die Geschichte von Apollon und Daphne:

Apollon verliebt sich in dieser Erzählung in die schöne Daphne, die aber vor ihm flieht und sich

schließlich in einen Lorbeerbaum verwandelt. Apollon verehrte daraufhin den Lorbeer. Als Anerkennung und als Zeichen für den durch ihren Fleiß und ihre phantasievollen Gestaltungen erworbenen „Ruhm“ erhielten alle Kinder von den Studierenden Lorbeerkränze.

Station zur Welterbestätte: Historische Bereiche von Istanbul (Türkei)

Diese Gruppe legte einen besonderen Schwerpunkt auf die Raumgestaltung. Durch diverse Dekoration wurde der neutralen Räumlichkeit eine türkische Atmosphäre mit orientalischem Flair verliehen.

Neben einem Stadtplan von Istanbul, verschiedenen Kinderbüchern, Bildbänden und Fotos türkischer Impressionen aus Alltag und Kunst veranschaulichte vor allem eine PowerPoint-Präsentation das Weltkulturerbe der Türkei.

Türkische Musik untermalte während der gesamten Woche die kreativen Umsetzungen der Kinder. Die verschiedenen Gewürze (Senf, Kümmel, Curry, Zimt, Nelken, Paprika und Thymian) regten den Geruchssinn an. Jedes Kind hatte an dieser Station die Möglichkeit, einen kleinen Teppich zu gestalten.

Sie verwendeten verschiedenste künstlerische Techniken wie Malen, Schneiden, Kleben, Kordeln, Drehen, Flechten, Aufstreuen, usw.

Einige Kinder malten viel, für andere stellte das Bekleben mit Stoffen einen größeren Reiz dar. Außerdem wurden Fransen befestigt und mit Glitzerstaub, Perlen und Knöpfen gearbeitet.

Zitat der Studierenden Irene Dite, Anke Gerdhenrich, Svenja Schröder und Christoph Schmallenbach:

„Jeden Tag waren wir erneut begeistert von der Vielfalt der Ideen und der zielstrebigen und konzentrierten Arbeitsweise der Kinder. Diese spiegelt sich in den entstandenen Objekten, den fliegenden Teppichen, wieder.“

In der Frühstückspause konnten die Kinder typisch türkische Speisen und Getränke (Fladenbrot, Kekse und Apfelfee) probieren. Dabei lernten die Kinder den Ausdruck „Danke“ auf Türkisch kennen

(„sag ol“).

In der körperlich aktiveren Phase konnten die Kinder sich mit Tüchern und Stoffresten verkleiden und mit den Studierenden einen kindgerechten Tanz zu türkischer Musik einstudieren.

Am Ende der Akademie bot sich für alle Kinder im Rahmen der Elternpräsentation die Möglichkeit auf ihrem fliegenden Teppich, welcher durch das Zusammenlegen aller Einzelteppiche zu einer großen textile Fläche wurde, noch mal durch alle Länder zu reisen.

Station zur Welterbestätte: „Tower of London“ in Großbritannien

An dieser Station erfuhren die Kinder nicht nur Wissenswertes über die Historie und heutige Funktion des Gebäudes als Museum, sie hörten auch eine Gruselgeschichte, die von einem nächtlichen Besuch im Tower erzählte. Durch die Struktur der Erzählung in Form eines Organigramms konnten Kinder aktiv mitentscheiden, wie die Handlung verlaufen sollte.

Bilder von den Kronjuwelen, die im Tower ausgestellt sind, wurden gezeigt. Zudem konnten die Heranwachsenden echte Rittersachen ausprobieren, ein Schwert halten oder einen schweren Ritterhelm aufsetzen.

Im anschließenden Praxisteil wurden Kronen, Schwerter und Schilder hergestellt und kreativ gestaltet.

Als gemeinsames Projekt entstand eine große Fahne, die von allen Akademieteilnehmern und Teilnehmerinnen bemalt wurde. Als kulinarischer Beitrag zum Thema wurden Tee und Kekse sowie Fledermäuse aus Weingummi angeboten. Durch mystische Musik und Kerzenlicht entstand eine gruselige Atmosphäre. Am Ende der Woche wurden alle Werke der Kinder in Form einer Modenschau von den Heranwachsenden präsentiert.

Resümee

Die Kinder- und Jugendakademie wurde zunächst als Modellprojekt durchgeführt. Aufgrund der großen Resonanz wurde diese Veranstaltung der

Universität Paderborn in das Lehrangebot des Faches Kunst integriert und weiterentwickelt.

Alle interessierten Lehrer und Lehrerinnen sowie Fachleiter und -leiterinnen sind eingeladen, an dem Projekt teilzunehmen und sich einen Einblick zu verschaffen. Diese Möglichkeit ist bei der hier beschriebenen Akademie bereits von einigen Lehrpersonen aus Schulen und Studienseminaren genutzt worden. Unter anderen hat sich dadurch eine fruchtbare Zusammenarbeit mit dem Studienseminar Paderborn ergeben.

Das hier dargestellte Konzept ästhetischer Vermittlung stellt den Versuch dar, ein kulturelles Gedächtnis zu schaffen, und dafür zu sorgen, dass diverse Kulturen und deren Lebensformen nicht in Vergessenheit geraten. Kulturelle Differenzen sollen anerkannt und Möglichkeiten einer breiten Identifikation und Wertschätzung für alle Kulturen eröffnet werden.

Zur Autorin:

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

Literatur

Ströter-Bender, J.: „Dafür nehme ich meine schönsten Farben“ Das Projekt „Weltkulturerbe und Kunstpädagogik“ der Universität Paderborn, *unesco heute online*, Online-Magazin der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 3. März 2003, <http://www.unesco-heute.de/0303/stroeter.htm> 14.04.09

Ströter-Bender, J.: Lebensräume von Kunst und Wissen – UNESCO-Welterbestätten in NRW, Media Print Paderborn 2004

<http://www.unesco-heute.de/0705/welterbestaetten.htm>



Jutta Ströter-Bender

WELTERBE IN JAPAN: DAS FRIEDENSDENKMAL IN HIROSHIMA

EIN FARBHOLZSCHNITT VON HIROAKI TAKAHASHI



Welterbe in Japan: Das Friedensdenkmal in Hiroshima

Ein Farbholzschnitt von Hiroaki

Takahashi

Seit 1996 gehört zum UNESCO-Welterbe in der japanischen Stadt Hiroshima die Ruine der alten Industrie- und Handelskammer, auch Atombombendom genannt. Das Wahrzeichen der Stadt und Gedenkmuseum ist Mahnmal für den Atombombenabwurf der USA am 6. August 1946 und die mehr als 200.000 Opfer.

Zu den Opfern gehörte auch der Künstler Hiroaki Takahashi (1871-1945). Mit der Vorstellung seines Farbholzschnittes „Brücke im Mondlicht“ (um 1920 entstanden) soll in Verbindung mit dem Friedensdenkmal an ihn und sein Werk erinnert werden.



World Heritage in Japan: The Hiroshima Peace Memorial: A color woodcut by Hiroaki Takahashi

Since 1996, among the UNESCO

World Heritage has been the ruins of the old industry and trading chamber in Hiroshima, Japan, also known as the Atomic Bomb Dome. This landmark of the city together with the Memorial Museum are a commemoration of the atomic bombing by the United States on August 6, 1946 and its more than 200,000 victims. Among the victims was the artist Hiroaki Takahashi (1871-1945). In appreciation of his color woodcut “Bridge in the Moonlight” (ca. 1920) and in conjunction with the memorial, we should cherish his memory and his artwork.



Patrimonio cultural de Japón: el monumento de la paz en Hiroshima

Una obra xilográfica de color de Hiroaki Takahashi

Desde 1996 la ruina de la antigua Cámara de Industria y Comercio, la cual que también se llama domo de bomba atómica, en Hiroshima, la ciudad japonesa, se suma a la lista del patrimonio cultural según la UNESCO. Este símbolo de la ciudad y museo de memoria es el monumento conmemora-

tivo para el lanzamiento de bomba atómica por los EEUU el sexto de agosto en 1946 y las 200.000 víctimas.

Entre las víctimas también se encontró el artista Hiroaki Takahashi (1871-1946). Por la presentación de “puente en luz de la luna”(una de sus obra xilográficas de color hecha alrededor de 1920) en correlación con el monumento de la paz deben ser mantenidos en memoria él y su obra.

Seit 1996 gehört zum UNESCO-Welterbe in der japanischen Stadt Hiroshima die Ruine der alten Industrie- und Handelskammer, auch Atombombendom genannt. Vor den modernen Bauten der Stadt wirkt die Ruine aus Beton und rostigem Stahl etwas verloren, aber es handelt sich um das Wahrzeichen der Stadt Hiroshima: Mahnmal für den Atombombenabwurf der USA am 6. August 1946, um 8.15 am Morgen. Rückblickend werden mehr als 200.000 Opfer gezählt, darunter auch 30.000 koreanische Zwangsarbeiter. Gegenüber dem Wahrzeichen wurde der Friedenspark mit einem Gedächtnismuseum eingerichtet, vorher befand sich dort ein traditionelles Stadtviertel. Die USA waren gegen den Eintrag Hiroshimas auf der Welterbeliste, mit dem Argument, dass der Abwurf der Bombe den Krieg beendet habe und damit gerechtfertigt sei.

Mit der Vorstellung des folgenden Kunstwerkes „Brücke im Mondlicht“ (um 1920 entstanden) soll in Verbindung mit dem Friedensdenkmal an einen bedeutenden Künstler erinnert werden, der im Inferno des Bombenabwurfes 1946 in Hiroshima sein Leben verlor.

Hiroaki Takahashi (1871-1945)

1871 in Tokio geboren, erhielt der spätere Künstler den Familiennamen Takahashi Katsutaro. Bei seinem Onkel erlernte er die traditionelle Kunst der japanischen Malerei Nihonga. Der Künstler benutzte im Laufe seines Lebens, wie in Japan üblich, verschiedene Namen: Shotei 1907-1922, danach Hiroaki.

Als Künstler wurde er bald international erfolgreich. Ab 1907 entwarf er Motive für Farbholzschnitte in Zusammenarbeit mit dem berühmten Verleger

Watanabe und wurde einer seiner „Stars“.

Takahashis Motive zeigen meist malerische Landschaften im typischen Stil der traditionellen, japanischen Farbholzschnitte. Der Verleger Watanabe verkaufte seine Grafiken nach Europa und nach Nordamerika. Im September 1923 wurden 500 Druckstöcke Takahashis, die in Kanto gelagert waren, durch ein Feuer, das einem großen Erdbeben folgte, zerstört. Der zweiundfünfzigjährige Künstler musste von vorn anfangen und ließ sich nicht entmutigen. Er schuf in den kommenden Jahren noch einmal 250 Motive.

Beim Besuch im Hause seiner Tochter in Hiroshima wurde das Leben dieses bedeutenden Künstlers, - so japanischen Quellen, beim Abwurf der ersten Atombombe am 6. August 1945, ausgelöscht. Er gilt seitdem als vermisst.

Der Farbholzschnitt „Brücke im Mondlicht“

Die künstlerische Sprache der traditionellen japanischen Druckgraphik besitzt eine eigene Ästhetik. Das Bildmotiv entwickelt sich meist aus wenigen Farben und ist in einen Ausschnitt gefasst, mit klaren, dynamischen Linien. Die Kompositionen verbinden Fern- und Nahsichten, so dass die Augen der Betrachtenden über die Bildfläche „wandern“ können. Zugleich gibt es „freie“ Flächen in den Bildhintergründen und asymmetrische Kompositionen.

Hiroaki Takahashi hat in diesem Farbholzschnitt auch das Stilmittel der Silhouette angewendet, bei dem es um die genaue und stimmungsvolle Wiedergabe von Umrissen geht. Die Farbgebung verweist in hellem, kräftigen Blau auf den Moment des Mondaufgangs, auf einen stillen Moment zum Anbruch der Nacht. Menschen schreiten mit Lampions über eine Holzbrücke. Weit hinten am Ufer, in der Ferne sind Häuser mit leuchtenden Fenstern erkennbar.

Eine Alltagszene, die beim Gedenken an den Tod des Künstlers auch als Vermächtnis und als Darstellung einer friedvolleren Welt interpretiert werden kann.

Literatur

(1978) Lane, Richard; Ukiyo-e Holzschnitte, Zürich.

(2007) Ströter-Bender, Jutta; Japan, Kunst und Kultur im Kunstunterricht, Primarstufe, Donauwörth.

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

Internet

<http://www.artelino.com>

Autorin

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



*Karen Meetz,
Jutta Ströter-Bender*

BEI LIEBESKUMMER IN DEN KÖLNER DOM



Mit über sechs Millionen Besuchern und Besucherinnen ist der Kölner Dom (UNESCO-Welterbestätte seit 1996) das meist besuchte Denkmal in Deutschland. Im Dom ruhen in einem goldenen Schrein die Gebeine der Heiligen Drei Könige, die nach biblischer Überlieferung das Jesus-Kind in der Krippe zu Bethlehem verehrt und beschenkt haben. Als spiritueller Ort stellt der Kölner Dom eine einzigartige Begegnungsstätte dar, die über Jahrhunderte hinweg Pilger aus der ganzen Welt angezogen hat.

Zum lebendigen religiösen Brauchtum im Kölner



Lovesick for Cologne Cathedral

With over six million visitors, Cologne Cathedral (UNESCO World Heritage Site since 1996) is the most visited monument in Germany. In the cathedral, in a golden casket, lay the bones of the Magi, who, according to the Bible, came to Bethlehem to praise and adore the baby Jesus in his manger. As a spiritual place, Cologne Cathedral functions as a one-of-a-kind community center that has attracted pilgrims for centuries from all over the world. One of the continued religious customs in the cathedral is worshipping a sculpture of Madonna known as the

“Jeweled Madonna”; praying in front of her altar is said to be helpful in curing lovesickness. Grateful believers also light candles there, another time-honored tradition.



En caso de penas de amor ayuda la visita al Kölner Dom

Con más de seis millones de visitantes la catedral de Colonia (patrimonio cultural de la humanidad según la UNESCO desde 1996) es el monumento más visitado de Alemania. Dentro de la catedral reposan los reliquios de los Reyes Magos que, según tradición bíblica, veneraron y daron presentes al bebé Jesucristo en el belén de Bethlehem. Como lugar espiritual el Kölner Dom representa un lugar único de encuentro que atrae desde siglos a peregrinos de todo del mundo. Al costumbre religioso y vivo se puede asumir la veneración de la Madona que se llama Schmuckmadonna. La oración en su altar se considera como útil en caso de penas de amor. Siendo también un costumbre antiguo, los creyentes, para dar las gracias, encienden candelas en el altar de la Schmuckmadonna.



Lebendiges religiöses Brauchtum, so wie es im Kölner Dom praktiziert wird, findet sich an zahlreichen anderen kirchlichen Welterbestätten, beispielsweise im Dom zu Aachen, im Hildesheimer Dom oder in der Wieskirche.

Der *Dom zu Köln* wurde 1996 in die Liste der UNESCO-Weltkulturdenkmäler aufgenommen. Als bedeutendes Zeugnis der christlichen Religiosität und abendländischen Baukunst gilt er als eine herausragende architektonische Schöpfung, die vom Geist der Gotik und sechshundert Jahre später der Neogotik (Historismus) geprägt wurde.

Der Kölner Dom beherbergt als materielle Hülle aus Stein jenen berühmten goldenen Schrein, in dem die Gebeine der Heiligen Drei Könige ruhen. Es sind die legendären drei Weisen aus dem Morgenland, die nach biblischer Überlieferung das Jesus-Kind in der Krippe zu Bethlehem verehrt und mit reichen Gaben beschenkt haben. Als spiritueller Ort stellt der Kölner Dom eine einzigartige Begegnungsstätte dar, die über Jahrhunderte hinweg Pilger aus der ganzen Welt angezogen hat.

Mit über sechs Millionen Besuchern und Besucherinnen ist der Kölner Dom das meist besuchte Denkmal in Deutschland.

Gnadenbilder

Es ist in der Geschichte des katholischen und orthodoxen Christentums seit vielen Jahrhunderten üblich, Gnadenbilder zu bekleiden, eventuell in Silber oder Gold zu fassen und mit Edelsteinen zu schmücken und zu verzieren. Die Tradition des Schmückens von so genannten wundertätigen Gnadenbildern weist in die Tempelkulte und Bildverehrung in der Antike.

Wenn in katholischen Kirchen ein Marienbild eine Krone trägt, ist dies eine Auszeichnung, die meist einer direkten Genehmigung durch den Papst bedurfte. Die Krone weist darauf hin, dass bei Gebeten und Anrufungen vor einem Bild oder einer Skulptur Wunder geschehen können.

Die „Schmuckmadonna“ im Kölner Dom

Wohin bei Liebeskummer, bei Sorgen in der Ehe, bei unerfüllten Kinderwünschen und Problemen in der Familie? In Nöten und Anliegen ihres Herzens

finden sich zum fürbittenden Gebet seit langer Zeit zahlreiche Gläubige vor einem äußerst beliebten Gnadenbild der Muttergottes (Maria, der Mutter von Jesus) ein. Vielen Betenden gilt dieser Ort im Besonderen auch als Stätte der himmlischen Fürsprache bei Liebeskummer.

Die Gnadenfigur wird heute in einer verglasten Altarvitrine, im nördlichen Seitenschiff der Domkirche, gezeigt. Es handelt sich um eine kleinere barocke Holzskulptur, deren Gewand und Umgebung mit kostbaren Schmuckgaben verziert ist, daher ihre Bezeichnung „Schmuckmadonna“.

Dankbare Frauen haben in Köln im Laufe der Jahrhunderte für die Erhöhung ihrer Gebete an diesem Ort oft lange getragene und daher lieb gewonnene Schmuckstücke der Madonna gestiftet, meist waren es Ketten, Ringe oder Broschen. Männer stifteten häufig Uhren und Ringe. Mit dieser sichtbaren Geste dankten sie der Himmlischen Mutter. Die Schmuckstücke wurden der Domsakristei übergeben, die sie dann der heiligen Skulptur umhängte. Immer wieder zeigten sich auch Diebe an den Dankesgaben, Votive genannt, interessiert. Im Laufe der Zeit haben sich diese Zeugnisse erhörter Gebete derart angehäuft, dass die kleine Skulptur schließlich kaum noch zu sehen gewesen war. Darum wurde im Domkapitel die Neugestaltung des Gewandes im Mai 1991 aus cremefarbenen, schimmernden Seidenstoff und weißer Spitze, beschlossen. Der Schmuck wurde abgenommen, gereinigt und neu aufgenäht.

Gleichzeitig erfolgte eine Erforschung der Dankesgaben und der besonderen Anliegen, die mit ihnen verbunden waren. Paare dankten für ihre Eheschließung, Eltern für die glückliche Geburt ihrer Kinder und Ehefrauen für die Heimkehr ihrer Männer aus Kriegen.

Auch heute werden die Besucher und Besucherinnen im Kölner Dom vor der Schmuckmadonna zu jeder Tageszeit innig betende Menschen aus allen Kulturen vorfinden, die diesen Ort der Andacht und Einkehr schätzen und häufig mit Bitte um Erhörung ihrer Anliegen eine Kerze anzünden.

Kerzen anzünden

Es ist Sitte, vor einem Gnadenbild wie der Schmuckmadonna kleine Kerzen zu spenden, die von den Gläubigen selbst entzündet werden. Quellen aus dem sechzehnten Jahrhundert berichten von Pilgern, die aus Ungarn nach Köln kamen und Kerzen von stolzen zweiundsechzig Pfund Gewicht gestiftet haben sollen.

Wie kam es zu diesem Brauch kam? Was wird damit ausgedrückt?

Kerzen sind gestern wie heute im Kirchenraum überall gegenwärtig. Dabei soll auch erinnert werden, dass die elektrische Beleuchtung von Kirchenräumen erst seit ungefähr 100 Jahren möglich wurde. Die Architektur der Alten Kirchenräume ist auf die Lichtverhältnisse von Kerzenlicht abgestimmt. Abgesehen vom Opferstock brennen Kerzen während der Messfeier neben oder auf dem Altar. Hierfür ist das kaiserliche Hofzeremoniell im Rom der Antike Ursprung gewesen. Den höchsten römischen Staatsbeamten wurden einst Licht und Weihrauch als Zeichen ihrer Macht voran getragen. Dieser Brauch wurde im Christentum zur Ehrung Gottes am Altar und seinen Worten im heiligen Evangelium übernommen. Einen anderen Aspekt verdeutlicht die Osterkerze, die in jeder katholischen Kirche das ganze Jahr über zu finden ist. Aus reinem Wachs geformt, verweist sie auf den Leib des auferstandenen Herrn Jesus Christus, der „zum Licht in der Dunkelheit“ wurde. In der Osternacht wird sie geweiht und leuchtend in die noch dunkle Kirche hineingetragen. Im übertragenen Sinn stehen brennende Kerzen für das christliche Heilsversprechen, für die Hoffnungen und Verheißungen der Worte von Jesus Christus. Kerzen sind demnach Ausdruck der Zuversicht, zugleich Respektbezeugung und Hinweis auf das Gebet.

Kerzen, Wachs und Bienen

Heute ist in Vergessenheit geraten, dass Kerzen in früheren Epochen vorwiegend aus dem so kostbaren Rohstoff Wachs hergestellt wurden, der wiederum der unermüdlichen Arbeit von Bienen zu verdanken ist. Auch die anderen Produkte von Bienen wie Honig und Kittharz (Propolis) wurden im Mittelalter hoch geschätzt. Viele Kloostergärten



Kerzen anzünden vor dem Altar der Schmuckmadonna

hatten ihre eigenen Bienenstöcke. Die Produktion von Wachs war von den Wetterverhältnissen im Jahreskreislauf abhängig, das machte den Rohstoff kostbar. Es konnte in der Tauschgesellschaft des Mittelalters als Zahlungsmittel dienen. Wachs war zugleich auch eine wichtige Opfergabe an Kirchen. Im engeren Sinn gibt es Kerzen erst seit Mitte des zweiten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung, als Wachskerzen so weit entwickelt waren, dass sie auch in geschlossenen Räumen brennen konnten. In der ästhetischen Gestaltung der christlichen Liturgie, worunter die geordnete Form der gemeinsamen Gottesverehrung zu verstehen ist, nehmen Kerzen bis heute einen festen Platz ein. Seit der zweiten Hälfte des vierten Jahrhunderts hatten diese Kerzen eine länglich runde Form und einen Wergdocht (aus Flachs oder Hanffasern), womit sie sich ihrem heutigen Erscheinungsbild annäherten. Sie mussten aus reinem Bienenwachs bestehen, da in den Kirchen andere Kerzen nicht erlaubt waren. Solche von geringerer Qualität stanken und rußten stark. Kerzen aus Bienenwachs erfüllten jedoch den Kirchenraum mit wundervollem Duft, der sich mit dem von Weihrauch verband. Das war besonders in Pilgerkirchen, in denen Andrang von Menschen herrschte, die wochen- und tagelang auf Reisen waren und keine Waschgelegenheiten hatten, dringend notwendig.

Literatur

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

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

www.koelner-dom.de

Autorinnen:

Dr. Karen Meetz, Kunsthistorikerin, Universität Osnabrück
kmeetz@uni-osnabrueck.de

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



Jutta Ströter-Bender

NATURSCHUTZGEBIET „BLOCKSCHUTTHALDEN AM WELTERBE RAMMELSBERG“: FLECHTEN UND MOOSE

TEXTE VON JOHN RUSKIN ZUR VERMITTLUNG VON
NATURERBE



Der englische Künstler, Architekturtheoretiker und Kulturphilosoph John Ruskin (1819-1900) verfasste im Laufe seines Lebens immer wieder kleine Texte mit Naturbeobachtungen. Ruskin gilt als Vorläufer des Welterbegedankens, seine Blicke „vor Ort“ haben bereits im 19. Jahrhundert neue Sehweisen für das lokale Kultur- und Naturerbe wie aber auch für die großen Zusammenhänge geöffnet,

Zwei Texte von John Ruskin mit Naturbeobachtungen zu Flechten und Moosen begleiten die Entdeckung und Erforschung der Pflanzenwelt und Vegetation auf den alten Halen im Naturschutzbereich der Welterbestätte „Erzbergwerk Rammelsberg“ bei Goslar.



Nature reserve „Stone Run at the Mines of Rammelsberg“

“Lichen“ and “Moss“: Essays by John Ruskin to teach appreciation of Natural Heritage

John Ruskin (1819-1900) was an English artist, architectural theorist, and cultural philosopher who wrote a number of short essays over the course of his life about his natural observations. Ruskin is seen as a pioneer for the World Heritage philosophy; his personal insights opened eyes and minds to new perspectives of the local cultural and natural heritage, as well as their relevance in the big picture. Two of Ruskin's essays about his natural observations of lichen and moss start us off on a journey to discover and explore the world of plants on the old mounds of the natural reserve of the World Heritage Site, “Mines of Rammelsberg.”



La reserva natural Blockschutthalden am Welterbe Rammelsberg :

Líquenes y musgos

Textos de John Ruskin para la mediación del patrimonio natural

John Ruskin, el artista anglosajón, científico de arquitectura y filósofo de cultura, escribió en el transcurso de su vida una y otra vez textos cortos que tratan de sus observaciones en la naturaleza. Se considera a Ruskin como pionero de la idea respecto al patrimonio de la humanidad. Sus vistas directas ya abrieron en el siglo diecinueve nuevas perspectivas para el patrimonio natural y cultural, pero también para las conexiones más complejas. Dos textos de Ruskin que tratan de líquenes y musgos acompañan el descubrimiento y la investigación de plantas y la vegetación en los escombros de la reserva natural del lugar de patrimonio mundial Erzbergwerk Rammelsberg cerca de Goslar.

Das Welterbe eignet sich im schulischen Kontext in vielfältiger Weise zur Verbindung von Kultur- und Naturwissenschaften, anbei vorgestellt mit zwei Texten von John Ruskin. Diese Texte

können Exkursionen vorbereiten oder begleiten, aber auch die alltägliche Wahrnehmung und auch Wertschätzung von Vegetation und Pflanzen vertiefen, nicht nur am Rammelsberg.

Das Erzbergwerk Rammelsberg

Zum Welterbe in Deutschland gehören auch drei Industriedenkmäler, die Zeche Zollverein, Essen; die Völklinger Hütte und das Erzbergwerk Rammelsberg.

Der „Rammelsberg“ erhebt sich einer Höhe von 636 m im Oberharz (Niedersachsen), etwa zwei Kilometer südöstlich der Stadt Goslar. 1992 wurde er als Kultur- und Naturdenkmal, zusammen mit Goslar (und ihrer Kaiserpfalz) in die Liste der Welterbestätten aufgenommen. Das Erzbergwerk Rammelsberg ist über tausend Jahre in Betrieb



Der Förderer vom Erzbergwerk Rammelsberg

gewesen. In den Jahren 968 – 1988 wurden hier insgesamt 27 Mio. Tonnen Silber- und Blei-Zink-Kupfer Erze abgebaut. Die Vorkommen standen in der Nachhaltigkeit und des Reichtums an der Spitze aller europäischen Buntmetalle.

Die Geschichte des Rammelsberges und die der angrenzenden Stadt Goslar sind eng miteinander verbunden. Ohne die riesigen Erzvorkommen hätte Goslar nie seine einstigen Reichtum, seine politische Bedeutung und sein Ansehen erlangt. Im Mittelalter war Goslar eine der reichsten Städte auf deutschem Gebiet. Durch den Metallhandel erwarb die Stadt eine bedeutende Stellung innerhalb der Hanse.

Halden, Flechten, Moose

Der Bergbau am Rammelsberg, der im frühen Mittelalter noch als Tagebauerfolge hatte, hat große, kahle und unwirtliche Haldenlandschaften hinterlassen. Sie prägen das heutige Naturschutzgebiet „Blockschutthalden am Rammelsberg“ mit einer spärlichen Vegetation. Denn nicht nur die Topographie, sondern auch die Pflanzenwelt wurde durch die Erzlager am Rammelsberg beeinflusst. Vor allem Gesteins- und Bodenflechten mit seltenen Arten haben sich an diesem extremen Standort mit noch schwermetallhaltigen Gesteinsbrocken angesiedelt. Flechten sind komplexe Organismen, so genannte symbiotische Lebensgemeinschaften zwischen Pilzen, Grünalgen oder Cyanobakterien. Der Pilz bestimmt dabei die Struktur und Formgebung. Flechten können als wichtige Pionierorganismen entweder direkt auf Gestein ansiedeln oder sogar in den Stein eindringen.

Am Nordwesthang des Rammelsberges wurden 62 Flechtenarten bestimmt. Es gibt sogar eine Flechtensorte, die weltweit bisher nur am Rammelsberg vorkommt. Der Flechtenforscher Hans Ullrich hat sie 1982 auf den Halden entdeckt. Sie erhielt seinen Namen: *Lecidea ullrichii*.

Auch zahlreiche Moose finden sich im Naturschutzgebiet der Blockschutthalden. Moose bevorzugen dunkle Standorte, die nicht unbedingt besiedelt werden können, Felsen, Borken, Waldböden. Sie wachsen langsam und sind in der Regel klein. Als bedeutender Lebensraum für zahlreiche Tiere besitzen sie eine ökologische Funktion. Sie filtern aus den Niederschlägen

Nährstoffe und können zugleich auch Wasser speichern.

John Ruskin

Der englische Künstler, Architekturtheoretiker und Kulturphilosoph John Ruskin (1819-1900) verfasste im Laufe seines Lebens immer wieder kleine Texte mit Naturbeobachtungen. Ruskin gilt als Vorläufer des Welterbegedankens, seine Blicke „vor Ort“ haben bereits im 19. Jahrhundert neue Sehweisen für das lokale Kultur- und Naturerbe wie aber auch für die großen Zusammenhänge geöffnet, so sein bis heute immer wieder zitierter Text „The Stones of Venice“ (1851).

Weniger bekannt sind seine philosophisch, künstlerischen Texte mit Naturbeobachtungen. Die folgenden Texte über Flechten und Moose können auch bei der Vermittlung des Rammelsberges und seines bedeutenden Naturerbes genutzt werden, wobei zu diskutieren wäre, ob diese Texte heute noch „einfach“ lesbar, - vorlesbar und verständlich sind – und welche Pflanzennamen und Begrifflichkeiten besonderer Erklärungen bedürfen.

Zugleich vertiefen diese Beschreibungen Ruskins auch Naturwahrnehmungen im alltäglichen Umfeld. Moose finden sich auf vielen Dächern, auf Mauern, Bäumen, an Wegen und in Gärten, auch Flechten lassen sich vielerorts rasch entdecken.

(1904) John Ruskin, Was wir lieben und pflegen müssen, Straßburg.

Flechten

„Sowie in gewissem Sinne die schlichtesten, andererseits sind sie die geehrtesten Erdkinder. Unverwelkbar, wie unverrückbar, werden sie von keinem Wurm zernagt und von keinem Herbst zerstört. An Liebreiz reich, werden sie weder bleich in der Hitze, noch welk im Frost. Sie, die langsam Tastenden, die wacker Beherzten, haben die dunklen, ewigen Gewebe der Höhen zu wirken; Sie die langsamen Zeichenkünstler, haben regenbogenfarbiges, mannigfaltiges Bilderwerk zu entwerfen. Wie die Ruhe des leidenschaftslosen Fels ist ihnen auch dessen Dauer zugeteilt, und indessen die Winde des scheidenden Lenzes die weißen Hagedornblüten im Schnee verwehen und

der Sommer das welke Gold von den Primeln wischt, verbleiben weit oben im Gebirg auf dem Gestein sternartige Felder von Silberflechten, und der orangegelbe Fleck auf jenem westlichen Gipfel strahlt die Sonnenuntergänge eines Jahrtausends zurück.“(S.56)

Die Moose

„...Es fehlen mir die Worte, um zu sagen, was diese Moose sind: keines ist zart, keines vollkommen, keines reich genug. Wie soll man die rundlichen, kleinen, pelzartigen Polster beschreiben, glänzend grün, mit ihren ausgesternten, rubinroten Blütenteilen, feinfadig, als könnten die Geister der Steinwelt Porphyr ausspinnen, wie wir Glas – ihre feingeschlungenen Silberfädchen, wie mit Bernstein umsäumt, funkelnd, baumartig, jede Faser geglättet mit launigem Schimmer und seidenartigen Gefügen, dennoch alles so anspruchslos und sinnig, geschaffen für schlichtesten Liebesdienst? Sie lassen sich nicht wie Blumen für Kränze und Liebeszeichen pflücken, aber der wilde Vogel macht sich ein Nest aus ihnen, und das müde Kind sein Ruhekissen. Und so, wie die Moose die erste segensreiche Gabe der Erde sind, werden sie uns auch als ihre letzte gegeben. Wenn jede andere Dienstleistung des Strauchs und Baums nicht mehr hilft, kommen die weichen Moose, um am Grabstein zu wachen. Das Laubwerk, die Blüten, die gabenreichen Halme haben eine Weile ihr Möglichstes getan, aber die Moose dienen für und für. Bäume für die Werkstatt, Blumen für das Brautgemach, Getreide für die Kornkammer, Moose für das Grab.“ (S.57)

Anregungen für die weitere Vermittlung

Die Texte Ruskins können zugleich auch kleinere Forschungen und Sammlungen von Flechten, Moosen und Gesteinen anregen, verbunden mit ästhetischen Projekten, wie dem „klassischen“ Zeichnen und Malen der Funde. Aus der Palette eines Schulfarbkastens lassen sich Moos- und Flechtenfarben mischen (besonders wirkungsvoll auf grauen / braunen Karton). Traditionell haben Künstler und Künstlerinnen mit detaillierten Naturbeobachtungen ihr Farbwissen und ihre Farbwahrnehmung erweitert. Studienhefte können mit naturkundlichen

Forschungen zum Rammelsberg, den Moosen und Flechten angelegt werden.

Literatur

(2000) Kirschbaum, Ulrich & Düll, Ruprecht; Farbatlas Flechten und Moose. Stuttgart.

(2001) Roseneck, Reinhard; Denkmale der Montankultur – das Erzbergwerk Rammelsberg und die Altstadt Goslar; Köln.

(1904) Ruskin, John; Was wir lieben und pflegen müssen, Straßburg.

Internet

<http://www.rammelsberg.de>

Autorin

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

Vera Bunse

Annette Wiegmann-Bals

TROCKENE KOHLE UND RUSSGESCHWÄRZTE GESICHTER

– VERMITTLUNGSKONZEPTE ZUR UNESCO-
WELTKULTURERBESTÄTTE ZECHÉ ZOLLVEREIN IN
ESSEN



Die Zeche Zollverein in Essen ist eine Zeche unter vielen im Ruhrgebiet, wurde jedoch aufgrund ihrer besonderen Architektur schon kurz nach ihrer Fertigstellung als die „schönste Zeche der Welt“ bezeichnet und im Jahre 2001 in die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes aufgenommen.

Das Ziel der Stiftung Zollverein ist das Leben und die Kultur der früheren Bergwerkfamilien für heutige und zukünftige Generationen im Gedächtnis zu bewahren.

Dieses Ziel haben sich Studentinnen und Studenten der Universität Paderborn im Rahmen schulpraktischer Studien zum Anlass genommen, verschiedene künstlerisch-ästhetische sowie theoretische Zugänge zu erarbeiten und zu realisieren.

Fragen wie: „Wer ist die UNESCO? und Textarbeit „Wie entsteht Kohle, wie wird diese abgebaut und welche Gefahren können dabei entstehen“ sowie Klärung von Begrifflichkeiten waren wesentlicher Teil des kunstpädagogischen Projektes.



Dry coal and sooty faces: Teaching approaches for the UNESCO World Heritage Cultural Site Zollverein Coal Mine Industrial Complex in Essen

While the Zollverein Coal Mine Industrial Complex in Essen is only one of many coal mines in the Ruhr, it was, due to its extraordinary architecture, named the “most beautiful coal mine in the world” shortly after its completion, and in 2001 joined the ranks of the UNESCO World Heritage Sites. The goal of the Zollverein Foundation is to preserve the memory of the early mining families, their lives, and their culture for present and future generations. Undergraduate students majoring in Art Education

at the University of Paderborn met this task as an opportunity to develop and experiment with various aesthetic and theoretical strategies. Fundamental aspects of this project range from asking questions such as “What is UNESCO?”; to learning about how coal is formed, how it’s harvested, and what dangers it poses; to renegotiating concepts key to World Heritage Education.



Carbón seco y caras negras de hollín-Estrategias de la mediación respecto al patrimonio cultural de la humanidad según de la UNESCO en Essen

La Zeche Zollverein en Essen es una mina de muchas en la zona del Ruhr, pero por su arquitectura extraordinaria poco después de la construcción se empezó a llamarla la mina más hermosa del mundo y en 2001 se le concede una posición en la lista del patrimonio cultural de la humanidad de la UNESCO.

El objeto de la fundación Zeche Zollverein refiere a la preservación de la cultura y la vida de las familias de los mineros en la memoria de las generaciones contemporáneas y también futuras. Ese fin han tomado los estudiantes de la universidad de Paderborn como motivo para crear y realizar diferentes accesos artísticos y estéticos así como teóricos.

La aclaración de los términos especializados así como preguntas referentes a la formación del carbón, su explotación y los peligros que acompañan el trabajo dentro de una mina fueron partes fundamentales del proyecto respecto a la pedagogía de arte.

Welterbevermittlung: Schule

Die Zeche Zollverein ist ein 1986 stillgelegtes Steinkohlen-Bergwerk im Essener Norden. Seit Dezember 2001 gehören die Zeche und die benachbarte Kokerei Zollverein zum Weltkulturerbe der UNESCO. Aus kulturgeschichtlicher Sicht sind außerdem die denkmalgeschützten Arbeitersiedlungen hervorzuheben. Die Kultur der früheren Bergwerkarbeiter heutigen und zukünftigen Generationen zu vermitteln, ist ein wichtiges Ziel der Welterbepädagogik und entspricht den Vorgaben der UNESCO.

Das hier skizzierte Vermittlungskonzept stellt sich im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojektes zum UNESCO-Weltkulturerbe von Prof. Dr. Jutta Ströter-Bender die Aufgabe, unter Berücksichtigung pluralistischer und multinationaler Gruppenzusammensetzungen sowie unterschiedlicher Herkunftstraditionen und Weltbilder in Schulen und Bildungseinrichtungen didaktische Strategien zu entwickeln, wie

die relevanten Impulse des UNESCO-Welterbeprogramms in die Kulturvermittlung aufgenommen werden können. Dem Aspekt der Integration von Bevölkerungsgruppen unterschiedlichster nationaler Herkunft und damit der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen wird hier eine besondere Bedeutung zugemessen.

Die deutsche Unesco-Kommission betont in ihrer Konvention zur kulturellen Vielfalt die „*Erkenntnis, dass die kulturelle Vielfalt ein gemeinsames Erbe der Menschheit darstellt und zum Nutzen aller geachtet und erhalten werden soll.*“¹ „Dies sollte in dem Bewusstsein geschehen, dass die kulturelle Vielfalt eine reiche und vielfältige Welt schafft, wodurch die Wahlmöglichkeiten erhöht und die menschlichen Fähigkeiten und Werte bereichert werden, und dass sie daher eine Hauptantriebskraft für die nachhaltige Entwicklung von Gemeinschaften, Völkern und Nationen ist.“





Die Auseinandersetzung mit der Welterbestätte Zeche Zollverein führt in diesem Kontext exemplarisch dazu, dass Epochen und Kulturen generell anders wahrgenommen, hinterfragt und geachtet werden. Diese Fähigkeit stellt eine wichtige Voraussetzung für interkulturelle Kompetenzen dar.

Anlässlich der Ernennung der Stadt Essen zur Kulturhauptstadt 2010 finden derzeit im Ruhrgebiet grundlegende Prozesse statt, in welche sich das hier dargestellte Vermittlungskonzept zeitlich optimal einfügt.

Die Zeche Zollverein in Essen, eine Zeche unter vielen im Ruhrgebiet, die jedoch aufgrund ihrer besonderen Architektur schon kurz nach ihrer Fertigstellung als die „schönste Zeche der Welt“ bezeichnet und im Jahre 2001 in die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes aufgenommen wurde. Das Ziel der Stiftung Zollverein ist das Leben und die Kultur der früheren Bergwerkfamilien für heutige und zukünftige Generationen im Gedächtnis zu bewahren.



Dieses Ziel haben sich Studentinnen und Studenten der Universität Paderborn im Rahmen schulpraktischer Studien zum Anlass genommen, verschiedene künstlerisch-ästhetische sowie theoretische Zugänge zu erarbeiten und zu realisieren.

Mit 14 schon Bergbauarbeiter

Als Einstieg in das Thema diente ein Hörspiel, in welchem von einem Jungen erzählt wurde, der bereits mit 14 Jahren als Bergbauarbeiter arbeitete. Damit wurde den fast gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse eine andersartige Lebenswirklichkeit vorgestellt. Die dabei empfundenen Assoziationen konnten in einer Mind Map und einem Wasserfarbenbild visualisiert werden.

Über- und Untertage Collagen

Mit Hilfe einer breit gefächerten Materialvielfalt (Stoffe, Papiere, Zeitungen, Watte, Pinsel, Farben, Kleister, Scheren, Kohle, Holzstäbchen, Feuerzeuge...) konnten die Heranwachsenden nachfolgend experimentieren. Ein Teil dieser

Auseinandersetzung bestand in dem Entwerfen von Über- und Untertage Collagen.

Ein visueller und verbaler Input für diese praktische Arbeit stellte die Betrachtung und Diskussion von Abbildungen zu Bergbauarbeitern unter Tage dar.

beim Seifenschnitzen standen auf dem Programm. Das gewählte Material (Seife) knüpft an das Thema Körperpflege der Bergwerker an. Hergestellt wurden Symbole der Hoffnung, welche an die Legende der Heiligen Barbara erinnern.



Wie könnten die Zeche und der Förderturm heute genutzt werden?

Diese Frage leitete eine weitere künstlerische Umsetzung ein, nämlich das Bauen eines Modells der Zeche. Bei dieser Gruppenaufgabe gründeten die Schülerinnen und Schüler Architektenteams mit einem eigenen Namen und fertigten Skizzen für ihre Entwürfe an, bei denen der Förderturm nicht fehlen durfte. Als kreative Ergebnisse wurden Freizeitparks sowie ein Energiesparmodell mit dem Titel „Green Energy“ mit Solaranlage und Windenergie präsentiert.

Plastisches Arbeiten mit einem ungewöhnlichen Material

Künstlerische Techniken und plastische Erfahrungen

Erlebnispädagogische Arrangements: Lernen mit allen Sinnen

Einen weiteren Höhepunkt bildeten die Umsetzung erlebnispädagogischer Arrangements, die körperliche Selbsterfahrung und das Hineinversetzen in die Welt der Bergbauarbeiter Untertage ermöglichten. Dies geschah mit dem Lernziel etwas Unbekanntes, Ungewohntes, Andersartiges mit allen Sinnen und individuellen Emotionen zu erfahren. Im abgedunkelten und mit Geräuschen einer Zeche akustisch untermalten Klassenraum „quetschten“ sich die Schülerinnen und Schüler unter ihren Schulbänken zusammen und erfuhren die bedrückende Enge Untertage, der die Bergbauarbeiter täglich mindestens 8 Stunden (hier waren es nur 8 Minuten zu einer vorgelesenen



Ende des Projektes ein selbst gestaltetes „Über- und (Unter[Tage]buch“ mit allen künstlerischen Arbeiten sowie den theoretischen Arbeitszetteln entstehen sollte, bekamen die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe dafür ein Titelblatt zu entwerfen, auf dem sie selbst als Bergbauarbeiter zu sehen sein sollten. Hier hatten sie die Möglichkeit sich mit Kohle anzumalen und ihren Gesichtsausdruck dem Empfinden der Bergbauarbeiter anzupassen.

Entwicklung eines Spielkonzepts zur Zeche Zollverein

In Anlehnung an die Interessen der Schülerinnen und Schüler stand zusätzlich die medial erfahrbare Erlebniswelt im Mittelpunkt der Unterrichtsreihe. So konnte der Arbeitsauftrag formuliert werden: „Fertigt skizzenhaft ein Konzept für ein PC- oder Konsolenspiel an, zu einem von euch gewählten Spieltyp, das sich thematisch auf die Zeche Zollverein bezieht. Entwerft die Umgebung, einen Helden, einen Gegner und einen Helfer oder helfenden Gegenstand“. Nach einer intensiven Arbeitsphase stellten die einzelnen Gruppen ihre kreativen und originellen Ergebnisse vor.



Neben der künstlerisch-ästhetischen Erfahrung sollte parallel Theoriewissen vermittelt werden. Fragen wie: „Wer ist die UNESCO? und Textarbeit „Wie entsteht Kohle, wie wird diese abgebaut und welche Gefahren können dabei entstehen“ sowie Klärung von Begrifflichkeiten waren wesentlicher Teil des kunstpädagogischen Projektes.

Als krönenden Abschluss organisierten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihrer Kunstlehrerin Katja Schmitz-Bäumer eine Präsentation von ihren künstlerischen Arbeiten.



Geschichte über die Arbeitsbedingungen Untertage am Ende des 19. Jahrhunderts) ausgeliefert waren. Unter dem Gesichtspunkt des haptischen und visuellen Empfindens hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Arbeitskleidung und Materialien der Bergbauarbeiter näher kennen zu lernen und diese selber anzuprobieren. Da zum

Diese Erfahrungen, die sich mit einer Welterbestätte verbinden lassen und welche die Schülerinnen und Schüler im Unterricht sammeln konnten, eröffnen neue Eindrücke, enthalten Momente für die Entwicklung von Konzentration und Intensität in der Auseinandersetzung, erzeugen Fantasie, Kreativität und eine Fülle von unvertrauten sinnlichen Erfahrungen, erweitern die Wahrnehmung und legen den Grundstein für einen vielperspektivisch gebildeten Menschen.

Literatur

Ströter-Bender, J.: Lebensräume von Kunst und Wissen – UNESCO-Welterbestätten in NRW, Media Print Paderborn 2004

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

http://www.unesco.de/luebecker_erklaerung.html?&L=0,
14.04.09



Krippenlandschaften und Krippenfiguren,
Fotos: Wisskirchen



Krippenlandschaft, Obere Pfarre, Bamberg, Foto: Ströter-Bender



Ästhetische Traditionen: Weihnachtskrippen bauen

Mit Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse der Volksschule Höchstädt wurden Krippenfiguren aus Astholz und Krippengebäude aus Karton gefertigt. Auf Ausstellungen im Höchstädter Schloss und in der Volksschule Höchstädt/Donau wurden die Arbeiten der Öffentlichkeit präsentiert und fanden große Anerkennung. Auf diese Weise setzten die Schülerinnen und Schüler sich einerseits mit einem alten Brauchtum auseinander und belebten die Tradition aufs Neue. In diesem Bericht wird die Vorgehensweise beschrieben und es werden Anregungen zur Gestaltung vorgestellt.



Aesthetic Traditions: Building Nativity scenes

Using branch wood and cardboard, 5th and 6th grade students from Höchstädt Secondary School (Volksschule Höchstädt) handcrafted Nativity figurines and stables. The final products, which were put on exhibit at Höchstädt Castle and Höchstädt Secondary School, were met with great appreciation. Through this project, students revisited an age-old custom, breathing fresh life into the it. This report provides a description of the approach as well as suggestions concerning content structure.



Costumbres estéticas: construir belénes.

Tanto figuras de la escena alrededor del nacimiento, hechas de madera de

rama, como edificios, hechos de cartón, fueron contruidos por alumnos del nivel 5 y 6 en la escuela público de Hochstädt. Las obras fueron presentados por medio de exposiciones en el castillo de Hochstädt y en la escuela misma, y estas reciben admiración considerable. De esta manera los alumnos se enfrentaron, por un lado, con un costumbre viejo, por otro lado daron de nuevo vida a la tradición. Por la lectura del siguiente artículo uno se entera algo del modo de trabajo y, además, se puede conseguir algunas inspiraciones para una posible creación.

Vorwort von Jutta Ströter-Bender

WELTERBESTÄTTEN UND WEIHNACHTSKRIPPEN

Die kulturellen Räume um Welterbestätten sind auch heute noch keine reinen Museumslandschaften, sondern bilden vielschichtige Lebensräume, in denen sich alte und neuere Traditionen, Spiritualität, Kunst, Ästhetik und Alltagskultur, globale und regionale Einflüsse miteinander verbinden.

Die lokalen ästhetischen Traditionen, die mit einzelnen Welterbestätten verbunden sind, gehören zum individuellen wie kollektiven Gedächtnis und prägen ein Stück weit kulturelle Identität, ästhetische Biographien, Atmosphären und Erinnerungen, vor allem auch im Rahmen der materiellen Gestaltung von Festkultur. Auch sind ästhetische Traditionen oftmals bis heute Teil einer kommunikativen lokalen oder regionalen Struktur, wie beispielsweise in der Weihnachtszeit die großen Weihnachtskrippen an 16 deutschen Welterbestätten (beispielsweise in der Wieskirche, den Domen von Hildesheim und Aachen, im Kölner Dom und in Speyer). Ihre jährliche Aufstellung, Pflege, Erhaltung und Erweiterung erfordert eine komplexe lokale Zusammenarbeit, die meist in gewachsenen Gemeindestrukturen stattfindet.

Ästhetische Traditionen wie die der Weihnachtskrippen bedürfen einer Vermittlung zwischen Generationen und gesellschaftlichen Gruppen. In dieser Perspektive interessiert die

„Archäologie von Formen des Lehrens und Lernens“, auf die in der UNESCO-Erklärung zur Kulturellen Vielfalt (2001) gleichfalls eingegangen wird (Leitlinie 8). Hier geht es auch um die Forderung der **„Einbeziehung traditioneller pädagogischer Ansätze in den Bildungsprozesse, wenn immer dies möglich ist, um kulturell geeignete Methoden der Kommunikation und der Wissensvermittlung zu bewahren und vollständig auszuschöpfen.“**

Sind diese Traditionen auch für Heranwachsende der heutigen Zeit relevant, und können sie zur ästhetischen Vermittlung von Welterbestätten genutzt werden?

Der Kunstpädagoge Ulrich Wisskirchen hat die Erfahrung gemacht, dass gerade diese kulturelle Praxis noch heute im schulischen Kontext durchaus erfolgreich eingesetzt werden kann.

Ulrich Wisskirchen

ÄSTHETISCHE TRADITIONEN: WEIHNACHTSKRIPPEN BAUEN

Krippenbau

Anlass für dieses Thema ist die wieder zunehmende Bedeutung des Krippenbaues, der Krippenbaukurse, der Krippenwege und der Krippenausstellungen im bayerisch-schwäbischen Raum. Da ich selbst Mitglied im Verein der Schnitzer- und Krippenfreunde Tapfheim e.V. bin, der wiederum im Verband Bayerischer Krippenfreunde e.V. mit Sitz in München organisiert ist, gibt es eine engere Beziehung zu diesem Thema schon seit der Zeit des Studiums in Augsburg. Im Laufe meines Berufslebens habe ich mit SchülerInnen das Thema immer wieder aufgegriffen. Im Rahmen eines Emailaustausches mit der Deutschen Schule in Rio de Janeiro tauschten SchülerInnen miteinander aus, wie Krippen und Krippenfiguren im jeweiligen Heimatland aussehen. Hier hatte ich Figuren aus Draht, Papier und Stoff sowie Häusern aus Obstkisten gestaltet. Für Schüler der 3. und 4. Klasse war das praktikabel. Auf diese Weise hatte ich auch Figuren mit Schülern hergestellt, die

dazu verwendet wurden, um Szenen aus der Bibel nachzuspielen.

In diesem Zusammenhang mit der Darstellung biblischer Szenen möchte ich auf den Sacro Monte von Varallo hinweisen, ein bekannter Wallfahrtsort, seit 2003 von der UNESCO als Weltkulturerbe anerkannt, in der italienischen Provinz Vercelli (Region Piemont). Der Sacro Monte am Orta-See ist eine Zusammenstellung von verschiedenen teilweise hausgroßen Kapellen um eine Kirche herum, die insgesamt so etwas wie eine kleine Stadt für sich bilden. Mit dieser religiösen Inszenierung sollten die ‚heiligen Stätten‘ von Palästina, die an die Höhepunkte im irdischen Leben Jesu erinnern, nachgebildet werden. Der Ausbau dieser Stätte wurde im Jahre 1491 begonnen und dauerte bis 1765. Dieser Ort ist eine reiche Quelle der Anregung für die Gestaltung biblischer Szenen.

Dieses Jahr hatte ich wieder Gelegenheit dazu, das Thema Krippe und Krippenfiguren als Projekt in einigen Gruppen der Volksschule Höchstädt/Donau durchzuführen. Bewusst wollte ich eine Alternative zu den gefrästen oder gegossenen Krippenfiguren anbieten. Nachdem ich über mehrere Jahre hinweg immer wieder eine Krippenlandschaft aus Kupferhalbzeug und Solnhofer Platten gestaltet hatte, diese in der Öffentlichkeit auch großen Anklang und gar Anerkennung fand, suchte ich nach einem für SchülerInnen praktikablen Gestaltungsprinzip und fand dieses mit der Wahl von Astholz.

Zur Gestaltung

Als Material zur Gestaltung der Figuren wählte ich Haselnussastholz aus zweierlei Gründen: Haselnussholz ist leicht zu beschaffen und im frischen Zustand mit scharfem Werkzeug auch relativ leicht zu bearbeiten. Da ich gelegentlich Wildholzmöbel aus Haselnussholz anfertige, habe ich immer einen kleineren Vorrat davon gelagert.

Äste betrachte ich als für die Gestaltung sehr geeignet, weil aus ausgewählten, passenden Astabschnitten durch wenig Bearbeitung die gewünschte Figur geschaffen werden kann. Immer wieder suchte ich nach einem durchgängigen

Gestaltungsprinzip und fand mit der Reduzierung der Form auf eine Ausarbeitung des Kopfes eine angemessene Gestaltung. Auf einem Weihnachtsmarkt schnitzte ich im Rahmen einer lebendigen Werkstatt solche Figuren aus Astholz. Diese fanden bei Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern gleichermaßen Anklang. Ein Mädchen, das mir lange beim Schnitzen zuschaute und die ausgestellten Figuren genau anschaute, meinte, dass diese aussehen würden wie ihre Wichtelfiguren. Als ich das Thema und das von mir erarbeitete Gestaltungsprinzip den SchülerInnen präsentierte, waren sie sofort begeistert – und das gewählte Material sowie das Vorgehen bewährten sich. Schwierigkeiten bereitete allerdings die Beschaffung von Ästen durch die SchülerInnen. Ursprünglich war es meine Absicht, die SchülerInnen von daheim entsprechendes Astholz mitbringen zu lassen. Da ich die SchülerInnen nur in diesem Fach und außerdem an 2 Schulen unterrichtete, konnte ich nur wenig Einfluss nehmen und daran erinnern, dass Material mitgebracht werden muss.

Bei der Gestaltung der Gesichter der Figuren half ich bei Bedarf. Gelegentlich floss beim Schnitzen Blut, obwohl ich darauf hingewiesen hatte, die Rohlinge in die Zangen der Werkbänke einzuspannen, vom Körper weg zu arbeiten und vor dem Messer nie die Hand zu haben. Nach der 2. Woche gab es keine Verletzungen mehr.

Nachdem die Figuren gestaltet, an der Standfläche mit großflächigeren Astscheiben stabilisiert und mit Kopfbedeckungen versehen waren, ging es an die Gestaltung der Krippenhäuser.

Aus Zeitgründen suchte ich einen Weg, dies mit möglichst geringem Zeit- und Materialaufwand bewerkstelligen zu können. Im Internet fand ich unter der Adresse <http://did.mat.uni-bayreuth.de/~gspeg/Kinderseite/Krippenweb/bastelanleitung.htm>

einen Hinweis, Krippenhäuser aus Schuhkartons herzustellen. Diese Idee griff ich auf und erweiterte sie auf die in der Schule verfügbaren Kartons. Auch hier gab es das Problem, dass die SchülerInnen nur unzuverlässig Materialien von daheim mitbrachten. Die zur Hütte mit Heißkleber gestalteten Kartonhütten wurden mit Dispersionsfarbe bemalt,

mit Steinen, Rindenstücken, Moos, Wurzeln und Ästen beklebt und so entstanden recht schnell ansehnliche Krippenhäuser.

Auf der Krippenausstellung im Höchstädter Schloss und bei der Weihnachtsfeier wurden die Krippen der Öffentlichkeit präsentiert und fanden große Anerkennung. Es war ein erfolgreiches und für alle Beteiligten erfreuliches Projekt.

Ulrich Wisskirchen M.A.

eMail: ulrich.wisskirchen@t-online.de

Seit 1988 Lehrer an Grund- und Hauptschulen.

Unterricht von folgenden Fächern in den Klassen 4 bis 9 in Gundelfingen und Höchstädt:

gtB (Werken/T'Z), WTG (Werken Textiles Gestalten), Musik, Physik Chemie Biologie (PCB)

Seit drei 3 Jahrzehnten Beschäftigung mit dem Bau von Musikinstrumenten,

sowohl mit der Rekonstruktion historischer Musikinstrumente wie Orgel, Cembalo, Clavichord, Laute, Gitarre, Zithern, Xylophone, Psalterien etc.

als auch mit der Entwicklung von Instrumenten für den Einsatz in Schule und Therapie (<http://www.gessler-online.de/instrumentenbau/beispiel.htm>),

der Entwicklung und dem Bau von Klangskulpturen.

Mitglied im Verein der Schnitzer- und Krippenfreunde Tapfheim.

Annette Wiegelmann-Bals

MEDIEN ALS VERMITTLUNGSINSTANZEN UND TRÄGER KULTURELLER BILDUNG

ZUR KULTURWISSENSCHAFTLICHEN
AUFARBEITUNG DES WELTKULTURHISTORISCHEN
ERBES



Wenn wir unsere Kultur als collective memory betrachten, wird deutlich, dass Medien generell als Transformatoren und Vermittlungsinstanzen

zwischen individueller und kollektiver Dimension des Erinnerns gesehen werden müssen.

Die von den Medien ausgehende Wirklichkeit konstruierende Kraft wird insbesondere in der Medienforschung in dezidiierter Form abgebildet.

Die rasante Entwicklung der neueren Informationstechnologien eröffnet ungeahnte Möglichkeiten der Speicherung von Daten, auf welche in Form von Bildern oder Texten im Rahmen einer World Heritage Education zurückgegriffen werden kann.

Das Internet und Computerspiele als mediale Träger kollektiver gedächtnisbildender Sinngehalte konstruieren Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen unter Beteiligung ihrer sozialsystemischen Dimensionen. Durch die mediale Rezeption vorproduzierter virtueller Spiel- und Wissenswelten, ihrer Abspeicherung im Gedächtnis und deren Objektivierung werden Inhalte und Handlungen nicht nur konstruiert, sondern auch perspektiviert und interpretiert.



Media as a teaching tool and repository of cultural history: Revisiting global Cultural Heritage through the lens of cultural studies

Might we consider culture a form of collective memory, it follows that personal memory and collective memory must have both been formed, and have built upon each other, by means of the me-

dia. The media's power to shape reality is often thematized, especially in the field of media studies. Rapid developments in new information technologies have opened the floodgates to a multitude of new possibilities for saving data that could be employed for pictures and text within the framework of World Heritage Education. Internet and computer games serve as media repositories for meaningful elements that shape collective memory; by means of their role as social networking platforms, they reconstruct new versions of the present and the past. The media relays virtual, predesigned realms of games and knowledge, which are then stored to memory and objectified. As a result, subject matter and modes of action are not only constructed, but also relativized and interpreted.



Medios de la comunicación como instancias de mediación y soportes de una educación cultural –

Respecto a una reflexión cultural-científica del patrimonio cultural-histórico del mundo

Cuando consideramos a nuestra cultura como collective memory se aclarece que los medios de comunicación generalmente tienen que ser interpretado como transformadores y instancias de mediación que están entre las dimensiones individuales y colectivas de acordarse. El poder de los medios de comunicación en concerniente a la construcción de la realidad especialmente está fijado de forma decisiva dentro de la investigaciones respecto de los medios. El desarrollo rápido de las recientes tecnologías de información demuestra posibilidades antes no pensadas de la acumulación de informaciones a los que podemos recurrir en forma de imágenes o textos dentro del marco de una World Heritage Education. Como soporte medial de contenidos colectivos que aún forman la memoria colectiva la red y los juegos digitales construyen interpretaciones respectivas al pasado y al presente que están influidas por sus dimensiones cultural-sistemáticas. Por la recepción medial de los mundos de conocimientos y de juegos ya hechos y virtuales, su almacenamiento en la memoria y la objetivación los contenidos y las actuaciones no sólo son construidos, sino también subjetivados y interpretados.

Die rasante Entwicklung der neueren Informationstechnologien eröffnet ungeahnte Möglichkeiten der Speicherung von Daten, auf welche in Form von Bildern oder Texten im Rahmen einer World Heritage Education zurückgegriffen werden kann.

Die damit einhergehende kulturwissenschaftliche Aufarbeitung und Vernetzung unseres kulturellen Erbes steht erst am Anfang. Im Rahmen historischer Transformationsprozesse kultureller und oftmals genderspezifischer Repräsentanzen sind wir zunehmend auf zwei Modi des Vergangenheitsbezuges angewiesen, auf die wissenschaftlich-historische Forschung und auf das mediengestützte kulturelle Gedächtnis.

Zur kulturwissenschaftlichen Ausarbeitung des kulturellen Erbes

Unter dem Gedächtnisparadigma wird nun die Bezugnahme auf Vergangenheit mit den Einsichten postmoderner Theoriebildung vereint, denn die Wirklichkeit konstituierende Kraft von Signifikationsprozessen und medialen Repräsentationen gehört zu den Grundannahmen der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung. Gerade im deutschen Kontext weist das Gedächtnis-Paradigma zudem eine wissenschaftspolitische Dimension auf.

Die kulturwissenschaftliche Erweiterung der geisteswissenschaftlichen Einzeldisziplinen verspricht die Beschäftigung mit gegenwärtiger und vergangener Kultur für das gesellschaftliche System neu zu legitimieren, und zwar in zweierlei Hinsicht: Die Kulturwissenschaften fungieren als Institutionen, die unser kulturelles Erbe verwalten. Ihre Methoden, wie Quellenkunde oder Textkritik, ermöglichen eine wissenschaftliche fundierte Beschäftigung mit dem Überlieferten. Zugleich handelt es sich bei den Kulturwissenschaften um eine Instanz, welche die Erinnerungspraxis mithilfe eines theoretischen und begrifflichen Instrumentariums reflektieren kann, verschiedene Erinnerungskulturen zu vergleichen und aktuelle Diskussionen kritisch zu begleiten vermag. Dazu Aleida Assmann¹: „(D)em kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurs wächst hier eine wichtige

Aufgabe der reflektierenden Beobachtung und therapeutischen Begleitung sozialer und politischer Prozesse zu.“²

Medien als Träger kultureller Wirklichkeits- und Vergangenheitskonstruktionen

Das Internet und Computerspiele als mediale Träger kollektiver gedächtnisbildender Sinngehalte konstruieren Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen unter Beteiligung ihrer sozialsystemischen Dimensionen.

Unsere Gedächtnislandschaft wird durch Medien der Vergangenheitsrepräsentation z. B. in filmischen Mythosaktualisierungen (z. B. Troja, 2003) geprägt.

Nicht nur die Spieleproduzenten, sondern auch die Rezipienten leisten in ganz spezifischen kulturellen und historischen Kontexten dadurch aktiv Konstruktionsarbeit, dass sie über die Phänomene mitentscheiden, denen sowohl bei der Encodierung als auch bei der Decodierung und subjektiven Deutung gedächtnismediale Qualitäten zugeschrieben werden. Durch die mediale Rezeption vorproduzierter virtueller Spielwelten, ihrer Abspeicherung im Gedächtnis und deren Objektivierung während des Zeichnens werden Inhalte und Handlungen nicht nur konstruiert, sondern auch perspektiviert und interpretiert.

Medien als Transformatoren und Vermittlungsinstanzen kultureller Bildung

Bei der Betrachtung der verschiedenen Formen der Repräsentation kollektiver Erinnerung im individuellen Gedächtnis unter Berücksichtigung der kognitionspsychologischen Differenzierung verschiedener Gedächtnissysteme nach Echterhoff erscheint das kollektiv-prozedurale Gedächtnis von besonderer Relevanz. Dieses umfasst Traditionen, Handlungen, Körperhaltungen und Rituale des Einzelnen, die real oder medial unbewusst wahrgenommen und ausgeführt bzw. reproduziert werden. Wenn wir unsere Kulturen als collective memory betrachten, wird deutlich, dass Medien generell als Transformatoren und Vermittlungsinstanzen zwischen individueller und kollektiver Dimension des Erinnerns gesehen werden müssen. Durch

¹ Assmann, A.: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999, S. 45

² vgl. Erll, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, Stuttgart und Weimar, 2005, S. 2f

mediale Repräsentation und Distribution können persönliche Erinnerungen erst kollektive Relevanz erlangen. Umgekehrt betrachtet erlangt aber auch das Individuum erst über Medienrezeption und Kommunikation Zugang zu soziokulturellen Schemata und Wissensordnungen. Daraus resultiert, dass aufgrund der »konstitutionellen Medialität des Gedächtnisses« Medienforschung zugleich kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung bedingt und umgekehrt.

Die von den Medien ausgehende wirklichkeitskonstruierende Kraft wird insbesondere in der Medienforschung in dezidiert Form abgebildet. Die von Havelocks entworfene »Relativitätstheorie der Medien« besagt: »Alles, was über die Welt gewusst, gedacht und gesagt werden kann, ist nur in Abhängigkeit von den Medien wissbar, denkbar und sagbar, die dieses Wissen kommunizieren«.

Aus dieser Überlegung leitet sich der »moderate Konstruktivismus« ab, den Seel folgendermaßen formuliert: »Realität ist nicht als mediale Konstruktion, sondern allein vermöge medialer Konstruktion gegeben.«

Nach Krämer sind zwei Prämissen innerhalb dieses Kontextes konstitutiv: Medien transportieren nicht als neutrale Behältnisse Gedächtniszeichen, mediengestützte Erinnerung ist immer auch von ihnen geprägt.

Gedächtnismedien, wie z. B. das Internet und Bildschirmspiele, erweitern nicht nur das individuelle menschliche Gedächtnis, sondern erzeugen Welten des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses.

Dieser Perspektive wird im Rahmen der World Heritage Education unter Berücksichtigung aktueller Gegenwartskultur und Trends erforscht.

Autorin:

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

Literatur:

Assmann, A.: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999, S. 45

Erl, A.: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen, Stuttgart und Weimar, 2005, S. 2f

Echterhoff, G./Saar, M. (Hrsg.): Kontexte und Kulturen des Erinnerns. Konstanz 2002.

Borso, V.: Gedächtnis und Medialität. Die Herausforderung der Alterität. Eine medienphilosophische und medienhistorische Perspektivierung des Gedächtnisbegriffes. In: Borso/Krumeich/Witte 2001, S. 23–54

Havelock, E. A.: Preface to Plato. Cambridge 1963

Assmann, A./Assmann, J.: Schrift – Kognition – Evolution. In: Havelock, E. A.: Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim 1990, S. 1–35

Seel, M.: Medien der Realität und Realität der Medien. In: Krämer, S. (Hrsg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a. M. 1998, S. 255

Krämer, S.: Was haben Medien, der Computer und Realität miteinander zu tun? In: Medien-Computer-Realität. Wirklichkeitsvorstellungen Neue Medien. Frankfurt a. M. 1998, S. 14 f.

BUCHHINWEIS



Wittumspalais, Theatersaa, Weimar, Wände aus Stuckmarmor, Ende 18. Jh.

Ströter-Bender, Jutta. 2009. *Tapeten-Kunst-Wandgestaltung*.

Projekte für die Wand im Kunstunterricht der Sekundarstufen.

Reihe: KONTEXT: Kunst–Vermittlung–Kulturelle Bildung.

Band 1. Marburg. Tectum Verlag

Tapetenforschungen und Welterbe Was haben Tapeten mit Weltkulturerbe zu tun?

Wände sind Orte des „Übergangs“ zwischen Innen- und Außenwelt. Sie bilden Projektionsflächen für die Gestaltung von Lebensräumen und Wohnkulturen. Im Innenraum tragen Wände als

visuelle Umgrenzung, Umrahmung entscheidend zur Wirkung eines Interieurs wie zum Raumerleben und Wohlbefinden der Bewohner bei, so im Besonderen durch die Auswahl von Farben und Tapetenmustern. Wir erleben Räume mit allen Sinnen, mit unserem ganzen Körper und verbinden die entstehenden visuellen Eindrücke mit der sinnlichen Wahrnehmung von Gerüchen,



Zimmer von Charlotte Schiller, Weimar, Schillerhaus,
Draperietapete von 1802 (Rekonstruktion)



Bauhaus-Tapetenprospekt, 1934

Geräuschen, Tast-, Wärme- und Kälteerfahrungen
Zugleich formen Wände Begrenzungen zwischen
den Sphären des öffentlichen und privaten Lebens,
sie definieren Räume von Repräsentation, aber auch
von Intimität und Geborgenheit. Tapetenmuster
können Geschichten erzählen. Ihre Ästhetik
enthält zugleich Hinweise auf die sozialen und
kulturpolitischen Ebenen einer Zeit. Tapeten- und
Wandgestaltungen gelten als ein bedeutender
Bestandteil des kulturellen Erbes zur Geschichte
des Wohnens.

Für die Geschichte der Tapete- und Wandgestaltung
sind in Deutschland verschiedene Welterbestätten
bedeutsam.

So finden sich beispielsweise in den Museen
der Klassik Stiftung Weimar bedeutende farbige
Wandgestaltungen des Klassizismus (Goethes
Wohnhaus am Frauenplan, Wittumspalais); die

Wände der Wohnräume im Schillerhaus zeigen
berühmte Tapetenmuster des frühen 19. Jahrhunderts.
In Räumen der Schlösser Augustusburg und
Falkenlust, Brühl lassen sich ungewöhnliche
Wandgestaltungen des Rokoko mit Delfter Fliesen
entdecken. Die Bauhausstätten in Weimar verweisen
auf die Tapeten- und Wandteppichproduktionen der
Moderne und die Geschichte des Wohnens im 20.
Jahrhundert.

Das Thema Tapete und Wandgestaltung öffnet
komplexe Ebenen zu den Bereichen:

- Materialgeschichte (Papier und Farben),
- Produktionsweisen und Drucktechniken,
- Geschichte des europäischen Kunsthandwerks
und der Industrialisierung,
- Aspekte von Wohnkulturen, sozialen
Hierarchien und sozialer Identität.



2005, Renovierung eines Raumes im Schloss Augustusburg,
Delfter Fliesen um 1750

Mit dem Unterrichtswerk zu Tapeten lassen sich Wand- und Innenraumgestaltungen in Welterbestätten und Museen für den Kunstunterricht und darüber hinaus in zahlreichen Facetten entdecken. Der Themenbereich bietet in den Sekundarstufen wie in den Berufskollegs zahlreiche Anknüpfungspunkte zu historischen und aktuellen Designentwicklungen - wie auch an die konkreten Interessen von Jugendlichen, an ihre Wünsche zum Wohnen und den damit verbundenen Lebensvorstellungen. Welterbe kann in Verbindung mit einer Diskussion der „wilden“ Tapetenmuster im Schillerhaus „ganz anders“ erlebt werden.



Wohnzimmer der Familie Schiller, Weimar, Schillerhaus,
Tapete von 1802 (Rekonstruktion)