

Technische Universität Kaiserslautern
Distance and International Studies Center (DISC)
Master-Fernstudiengang
„Management von Kultur- und Non-Profit-Organisationen“

Masterarbeit

... dass es nach Auschwitz sein muss ...
Kunstvermittlung als Beitrag für eine lebendige
Erinnerungskultur

Reingard Elisabeth Lipp
Matr.-Nr.: 390762
Lehmgrubenstraße 42
70188 Stuttgart

Stuttgart, den 17. Juni 2016

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1: Erinnerungskultur	12
1.1: zum Forschungsstand	12
1.2: Erinnerung und Gedächtnis	14
1.3: kollektives Gedächtnis und lebendige Erinnerungskultur	17
1.4: Zusammenfassung	20
2: Kunstvermittlung – eine Standortbestimmung	23
2.1: Schnittmengen zwischen Kunstvermittlung und lebendiger Erinnerungskultur	29
3: kunstvermittelnde Methoden der heutigen Erinnerungs- pädagogik	31
4: Das Nonoprojekt als Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur	38
4.1: Die Komposition „Il canto sospeso“ von Luigi Nono	40
4.2: Die DVD „Luigi Nono: Il canto sospeso“	42
4.3: Die Webseite des Nonoprojekts	48
4.4: Das Nonoprojekt aus erinnerungskultureller Perspektive	49
5: Ausblick	53
Quellenverzeichnis	63
Eidesstattliche Versicherung	73
Anhang	

Einleitung

„Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“¹, schrieb der jüdischstämmige Theodor Wiesengrund Adorno 1955. Er löste damit eine Debatte aus, deren seismische Wellen in der Gesellschaft bis heute spürbar sind. „Dieses berühmte Verdikt“² ist mitausschlaggebend, dass sich Auschwitz – verstanden als Synonym für den millionenfachen Mord an der jüdischen Bevölkerung Europas, den Sinti und Roma, Andersdenkenden, Oppositionellen und Homosexuellen – und künstlerisches Gestalten, sei es mit Worten, Farben, Formen, Tönen, medial oder mit theatralischen Gesten seither unvereinbar gegenüberstehen. Es trug nicht zuletzt auch dazu bei, dass sich in der Nachkriegsgesellschaft die Vorstellung durchsetzte, dass sich die Grausamkeit von Auschwitz nicht mit ästhetischen Mitteln darstellen lasse, da „[...] das Nichtdarstellbare [...] schlichtweg nicht darstellbar ist.“³ Noch in den 1990er-Jahren führte Hans Heinrich Eggebrecht⁴, neben Carl Dahlhaus⁵ wohl einer der bekanntesten Musikwissenschaftler der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, über Kunst, die sich mit Auschwitz auseinandersetzt, aus:

„Kunst kann das Innere, den Schrei der Seele, nicht erreichen, jenen Schrei, der notwendig ist, weil er das einzige ist, das der Wirklichkeit antwortet und entspricht und Hilfe sein kann. Kunst aber als das, was sie ist und wie anders sie nicht sein kann, deckt den Schrei zu, lässt ihn nicht aufkommen, erstickt ihn.“⁶

Deswegen rät Eggebrecht: „Davon lasst die Finger weg“.⁷

Nichtsdestotrotz hatten Künstler vor dem Hintergrund der *Stunde Null* nach neuen Ausdrucksweisen und -formen zu suchen begonnen, mithilfe derer sie den Geschehnissen während der Nazidiktatur Rechnung tragen wollten. Allen voran sind hier die Literaten der *Gruppe 47* zu nennen, die sich sowohl mit dem Zweiten Weltkrieg

¹Adorno, Theodor Wiesengrund: Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft. Berlin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1955. S. 31. Adornos Aussage muss vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation der Nachkriegsjahre betrachtet werden: Diese war vom Bemühen um eine Rückkehr zur Normalität geprägt. Die von den Siegermächten installierte Entnazifizierung hatte entgegen ihrer Intention in vielen Fällen dazu geführt, dass ehemalige Nazis dank eines Persilscheins und aus der Nazizeit stammenden Seilschaften weiterhin in ihren altangestammten Positionen arbeiten konnten, sodass die Gesellschaft strukturell derjenigen im Nationalsozialismus glich. Künstlerische Produktion erschien Adorno Teil der mit der Normalisierung einhergehenden Vertuschung der Naziverbrechen. Er befürchtete, dass dadurch die Geschehnisse von Auschwitz vergessen und ein zweites Auschwitz möglich würde.

² Hoppe, Bernhard: Die „Kraft-durch-Freude“-Anlage Prora, Rügen. In: Asmuss, Burkhard; Hinz, Hans Martin (Hrsg.): Historischen Stätten aus der Zeit des Nationalsozialismus. Orte des Erinnerns, Gedenkens und der kulturellen Weiterbildung? 2. Auflage. Berlin: Deutsches Historisches Museum, 2000. S. 80

³ Eggebrecht, Hans Heinrich: Die Musik und das Schöne. München: Piper, 1997. S. 34

⁴ Ders.

⁵ Carl Dahlhaus war unter anderem Herausgeber der Enzyklopädie „Neues Handbuch der Musikwissenschaft“, die 13 Bände umfasst.

⁶ Eggebrecht (1997): S. 37

⁷ Ebd., S. 42

und den damit verbundenen radikalen Brüchen in den Lebensbiografien der Menschen beschäftigten als auch die Schoah⁸ thematisierten. Musikalisch setzte sich direkt nach Kriegsende Arnold Schönberg in „A Survivor from Warsaw“⁹ mit der Schoah auseinander. Später kamen noch die Kompositionen „Der Gesang der Jünglinge im Feuerofen“¹⁰ von Karlheinz Stockhausen, eine rein elektronische Komposition, und „Il canto sospeso“¹¹ des Italieners Luigi Nono hinzu. Vor dem Hintergrund, dass ab 1950 Nazis, die in den Nürnberger Prozessen zu langen Haftstrafen bzw. zum Tod verurteilt worden waren, in der Mehrheit begnadigt wurden, sodass sich in der Gesellschaft die Meinung durchsetzte, man könne die Vergangenheit nun vergessen, vertonte Nono in dieser Komposition Abschiedsbriefe zum Tode Verurteilter aus dem europäischen Widerstand. Ziel war dabei, dem drohenden Vergessen der Geschehnisse von Auschwitz mit künstlerischen Mitteln entgegenzuarbeiten. Die Komposition ist weitgehend in der nach 1945 neu aufgekommenen Methode des Serialismus verfasst, bei der nicht nur Tonhöhen (wie in der Dodekafonie), sondern sämtliche musikalischen Parameter wie z. B. Tondauern, Artikulation und Lautstärke in Reihen angeordnet werden. Ziel dieser Kompositionstechnik war die komplette Durchorganisation des musikalischen Materials, um eine von jedweder Musiktradition bereinigte Musik hervorzubringen, die keine Erinnerung an die Nazis aufkommen ließ. Somit zeigt sich in dieser Kompositionstechnik beispielhaft der Versuch der Künstler, den Geschehnissen von Auschwitz Rechnung zu tragen. Im Bereich der bildenden Kunst ist beispielsweise Richard Grune¹² zu nennen, der unmittelbar nach der Befreiung aus dem KZ Flossenbürg einen Passions-Zyklus, der als „eines der beeindruckendsten und wichtigsten Zeugnisse der Kunst über die Vernichtungsmaschinerie der Konzentrationslager“¹³ gilt, schuf. Mit den Bildern reiste er „durch die

⁸ In der vorliegenden Arbeit wird dem Begriff Schoah in Anlehnung an die Ausführungen Wolfgang Ritschers der Vorzug gegeben: Das meist synonym gebrauchte Wort „Holocaust“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Brandopfer“. Es verweist demnach auf alttestamentarische Opferrituale und hat somit eine theologische Implikation, die mit der millionenfachen Ermordung von Menschen im Nationalsozialismus nicht vereinbar scheint. Nachzulesen in: Ritscher, Wolfgang: Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013. S. 14.

⁹ Schönberg, Arnold: A survivor from Warsaw for Narrator, Men's Chorus and Orchestra.

Opus 46. Wien: Philharmonischer Verlag, 1963 (Erstaufführung: 1948)

¹⁰ Stockhausen, Karlheinz: Der Gesang der Jünglinge im Feuerofen. Kürten: Stockhausen Stiftung ohne Jahresangabe (Uraufführung: 1956)

¹¹ Nono, Luigi: Il canto sospeso per soprano, contralto e tenore solisti, coro misto e orchestra. Mainz, London: Ernst Eulenburg, 1995 (Erstaufführung: 1956)

¹² Grune, Richard: Passion des XX. Jahrhunderts. Ein grafischer Zyklus. Ohne Jahresangabe

¹³ Simon-Pelanda, Hans: Kunst und KZ. Künstler im Konzentrationslager Flossenbürg und in den Außenlagern. Bonn: Pahl-Rugenstein, 2001. S. 17

großen deutschen Städte [...], um den Menschen das zu zeigen, was sich nicht schildern lässt.“¹⁴

Die genannten Beispiele zeigen, dass ungeachtet des Adorno'schen Verdikts nach dem Zweiten Weltkrieg künstlerische, also „materielle[...] Artefakte“¹⁵ entstanden sind, die „das kollektive Gedächtnis [...] erhalten und ausbauen [konnten und können], indem mit ihnen die Vergangenheit repräsentiert [wurde und] wird.“¹⁶ Kunstobjekte, die die Shoah thematisieren, können deswegen als formgewordene Objekte von Erinnerungskultur klassifiziert werden. Mit den Begriffen des kollektiven Gedächtnisses und der Erinnerungskultur werden nun aber zwei Begriffe in die Diskussion eingebracht, deren Übereinstimmung bei genauer Betrachtung nur oberflächlich besteht. Das liegt in erster Linie darin begründet, dass Erinnerung einen Vorgang ist, das Gedächtnis jedoch einen Zustand beschreibt. Das führt zu unterschiedlichen Funktionsweisen und unterschiedliche Arten des Ineinanderwirkens: Während im Gedächtnis Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen, die in der Vergangenheit gemacht wurden in einem „aktiven Speicher“¹⁷ abgelegt sind, ruft die Erinnerung aufgrund jeweils gegenwärtiger Situationen Teile dieser Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen ab, um sich in der gegenwärtigen Situation zu orientieren. Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen sind insofern zu unterscheiden, als dass sie den Grad der bewussten Verarbeitungstiefe angeben. Sie hinterlassen im neuronalen Apparat Spuren, die als Engramme bezeichnet werden. Engramme sind somit eine Voraussetzung dafür, dass der Vorgang der Erinnerung stattfinden kann. Die zweite Voraussetzung ist jedoch, dass in einer gegenwärtigen Situation ein Reiz vorhanden ist, der das Gedächtnis als Orientierungsmechanismus aktiviert und dieser in der Folge seinerseits selektierend Gedächtnisinhalte zur Orientierung in der gegenwärtigen Situation bereitstellt. Der Akt der durch den Reiz ausgelösten Erinnerung stellt selbst jedoch wieder ein neues Ereignis, Erlebnis, eine neue Erfahrung oder Erinnerung her, die wiederum im Gedächtnis engrammiert wird. Je höhergradig die Verarbeitungstiefe des Engramms bzw. je öfter es zu einem Abruf und einer Neuengrammierung eines Engramms kommt, umso mehr trägt sie zur Stabilisierung des Engramms und damit verbunden

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Berek, Matthias: Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Rekonstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskulturen. Wiesbaden: Harrassowitz, 2009. S. 192

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Bovet, Gieslinde; Huwendiek, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2008. S. 223. Der Begriff des aktiven Speichers meint, dass sich die Inhalte in diesem Speicher in permanenter Bewegung befinden und somit in einem beständigen Weiterentwicklungsprozess begriffen sind.

zur Stabilisierung des Selbstbildes bei. Der Begriff des Selbstbildes weist jedoch bereits darauf hin, dass die vorangegangenen Vorgänge zwischen Gedächtnis und Erinnerung nicht Ergebnis kulturwissenschaftlicher Forschung sind, sondern aus den Neurowissenschaften und der Psychologie stammen. Sie sind also für Individuen festgestellt worden und können nicht direkt auf das kollektive Gedächtnis und die Erinnerungskultur übertragen werden – dies nicht zuletzt, da das kollektive Gedächtnis über keinen physischen neuronalen Apparat in Form eines Zentralnervensystems verfügt. Da die kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung jedoch für das Ineinandewirken von Erinnerungskultur und kollektivem Gedächtnis dieselben Vorgänge annimmt wie für Individuen, liegt es nahe, einen quasi-neuronalen Apparat im kollektiven Gedächtnis anzunehmen, in welchem Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen engrammiert sind. Wie zuvor festgestellt sind Kunstobjekte, die sich mit der Schoah beschäftigen als materielle Artefakte des kollektiven Gedächtnisses zu verstehen, mit denen „die Vergangenheit repräsentiert wird“¹⁸. Da sich in ihnen also Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und Erinnerungen im Bezug auf die Schoah manifestieren, können sie als quasi-Engramme, im weiteren Verlauf als kollektive Engramme deklariert, eines quasi-neuronalen Apparats des kollektiven Gedächtnisses verstanden werden. Damit diese kollektiven Engramme erinnert werden können, braucht es wie bei Individuen ebenfalls einen jeweils gegenwärtigen Reiz, der dazu führt, dass in dieser jeweils gegenwärtigen Situation das kollektive Engramm von der Erinnerung aus dem kollektiven Gedächtnis abgerufen wird. Im sozialen Kontext ist dieser Reiz nur in Form von Kommunikation denkbar, denn Sprache stellt „den Bezugspunkt unseres sozialen Lebens dar[...]“¹⁹. Hier wird nun ersichtlich, welchen Beitrag die Kunstvermittlung für die Erinnerungskultur leisten kann: Sie kann durch Kommunikationsofferten das Erinnern kollektiver Engramme, die sich in Kunstobjekten mit Bezug zur Schoah finden, ermöglichen und damit zu einer höhergradigen Verarbeitungstiefe des jeweiligen kollektiven Engramms beitragen: Je mehr Menschen mit der Kommunikationsofferte erreicht werden können, umso größer und stabiler wird dieses kollektive Engramm im quasi-neuronalen Apparat des kollektiven Gedächtnisses. Sofern Kunstvermittlung ihre Grenzen nicht in Werkbetrachtungen findet, sondern selbst als vermittelnde Instanz verstanden wird, kann sie ferner gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse in Gang setzen. Gerade die Vermittlung von Kunstobjekten, die die Schoah thematisieren, hat das Potenzial, kontroverse Diskussionen zu erzeugen, weil die Kunst sich einerseits mit Aussagen wie der

¹⁸ Berek (2009): S. 192

¹⁹ Dimbath, Oliver; Heinlein, Michael: Gedächtnissoziologie. Paderborn: Fink, 2015. S. 137

vorangegangenen von Eggebrecht konfrontiert sieht, aber auch weil sie gerade wegen ihres Gehaltes im Zusammenhang mit der Schoah verstörend auf Betrachter wirken kann. Die mithilfe solcher Kunstobjekte möglich werdenden Diskussionen können zur Stabilisierung des jeweiligen gesellschaftlichen Selbstbildes beitragen. Kunstvermittlung wird somit Brückenbauerin zwischen gesellschaftlicher Vergangenheit und gegenwärtiger gesellschaftlicher Realität. Auf dieser Grundlage können Zukunftsvisionen entwickelt und Handlungspläne entworfen werden, die ein In-die-Welt-Hinein-Handeln möglich machen – und genau darin liegt der Beitrag der Kunstvermittlung für eine lebendige Erinnerungskultur: Nicht nur Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch die Zukunft werden durch sie greifbar – und im wörtlichen Sinne – ausmalbar, sodass eine spiralförmige Fortentwicklung der Erinnerung stattfindet, die zur Gestaltung zukünftiger Situationen auf der Grundlage der Vergangenheit beiträgt. Eine lebendige Erinnerungskultur geht somit durch den Einbezug der Zukunft über eine bloße Erinnerungskultur hinaus, die

„die Gesamtheit aller kollektiven Handlungen und Prozesse [darstellt], die das kollektive Gedächtnis, seine Sinnstrukturen und seine materiellen Artefakte erhalten und ausbauen, indem mit ihnen die Vergangenheit repräsentiert wird.“²⁰

Erinnerungskultur ist demnach in erster Linie auf das Wechselspiel zwischen Vergangenheit und Gegenwart fokussiert, da mit den Handlungen und Prozessen „Vergangenheit repräsentiert wird.“²¹ Eine lebendige Erinnerungskultur jedoch denkt über ihren gegenwärtigen Zustand hinaus und denkt auf der Grundlage von Vergangenheit und Gegenwart über Zukunftsperspektiven nach. Dies kann gewinnbringend dann geschehen, wenn eine möglichst hochgradige Verarbeitungstiefe des kollektiven Engramms stattgefunden hat. Im sozialen Kontext ist dies nur durch die Konfrontation intrapersoneller Wahrnehmungen (die durch Betrachtung oder Interaktion mit einem Kunstobjekt, welche auch eigene künstlerische Auseinandersetzungen umfassen kann) in interpersonellen Kommunikationen erreichbar.

Kunstvermittlung ist noch eine junge Disziplin, die sich über ihre Aufgaben, Funktionen und Wirkweisen selbst noch in einem diskursiven Prozess der Selbstverständigung befindet. In Abgrenzung zur Kunsterziehung, Musiktherapie und Kunstwerkbeachtung wird Kunstvermittlung in dieser Arbeit als vermittelnde Instanz verstanden, die in der Lage ist, intra- und interpersonelle Prozesse anzuregen, deren Ziel gesellschaftliche Selbstverständigung ist. Kunst wird damit zur aktiven Vermittlerin. Da sich mithilfe der Kunstvermittlung Zukunftsvisionen entwickeln lassen und sie somit einen Beitrag zu einer lebendigen Erinnerungskultur leisten kann, ist zu erwarten, dass die

²⁰ Berek (2009): S. 192

²¹ Ebd.

Erinnerungspädagogik kunstvermittelnde Methoden in die eigene Arbeit bereits integriert hat. Sie spielt aber bisher nur eine untergeordnete Rolle: Zwar wird mitunter angeregt, dass den Lernenden die Möglichkeit geboten werden soll, „selber Bilder zu malen“²² oder „ihre Eindrücke in Gedichte[n] und Texte[n] umzusetzen“²³, was „dabei helfen [soll], eigene Gefühle zu verarbeiten.“²⁴ Damit wird künstlerischen Auseinandersetzungen mit der Schoah in der Erinnerungspädagogik aber lediglich eine therapeutische Indikation zugestanden, die das Ziel hat, dass die Lernenden ihre bedrückenden Erfahrungen mit der Schoah verarbeiten können. „Verarbeitung“ hat in der Psychologie jedoch das Ziel, mit einer Sache abzuschließen – und das läuft der Grundintention erinnerungspädagogischer Arbeit zuwider, die zum Erinnern beitragen möchte. Da Erinnerungskultur nur dann als lebendig gelten kann, wenn die lebenden Generationen das zu Erinnernde durch Kommunikation lebendig halten, sind gerade interpersonelle Kommunikationsangebote besonders wichtig. Wird Erinnerung und die damit empfundenen negativen Empfindungen jedoch intrapersonell „verarbeitet“, besteht keine Notwendigkeit für interpersonelle Anschlusskommunikation und damit kann man sowohl die bedrückenden Gefühle als auch das, was sie ausgelöst hat, zu den Akten legen, vergessen. Die Fähigkeit, sich zu erinnern wird mit derartigen kunstvermittelnden Methoden nicht „zum Motor einer profilbildenden und identitätsstiftenden Entwicklung des Gemeinwesens“²⁵; vielmehr wird sie mit der „Verarbeitungskunst“ sukzessive abgeschafft. Dass die Erinnerungspädagogik bisher das Potenzial der Kunst für erinnerungskulturelle Prozesse nur in sehr begrenztem Rahmen anerkennt, liegt darin begründet, dass sie durch Adornos Radioessay „Erziehung nach Auschwitz“²⁶ eng mit dessen kulturpessimistischer Denkweise, die im eingangs erwähnten Zitat kulminierte, verbunden ist. Basis seiner Überlegungen in „Erziehung nach Auschwitz“ bildet unter anderem die Schrift „Das Unbehagen in der Kultur“²⁷ von Sigmund Freud, aus der Adorno schlussfolgert, dass im Zivilisationsprozess selbst das Antizivilisatorische angelegt sei.²⁸ So verwundert es nicht, dass

²² Studienkreis Deutscher Widerstand (Hrsg): Kinder im KZ Theresienstadt – Zeichnungen, Gedichte, Texte. Katalog zur Ausstellung. Neu-Isenburg: Studienkreis Deutscher Widerstand, 2003. S. 59

²³ Ebd.

²⁴ Ebd.

²⁵ Hoppe, Bernhard: Funktionen der Kultur in der Gesellschaft: Bildung – Soziales – Demokratie. Studienbrief MKN0710. Kaiserslautern: DISC, 2013a. S. 86

²⁶ Adorno, Theodor Wiesengrund: Erziehung nach Auschwitz. In: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970a. S. 92-102

²⁷ Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. Wien: Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1930

²⁸ Adorno (1970a): S. 92f.

er künstlerische bzw. kreative Auseinandersetzungsformen für eine Erziehung nach Auschwitz nicht in Betracht zieht, sondern einen politisch rational-aufklärenden Unterricht fordert.²⁹

Seit „Erziehung nach Auschwitz“ ist jedoch ein halbes Jahrhundert vergangen; Zeitzeugen, die durch persönliche Gespräche einen erheblichen Beitrag dazu leisten konnten, dass Erinnerung im kommunikativen Austausch an die nachfolgenden Generationen weitergegeben werden konnte, versterben. Das macht die Suche nach anderen Kommunikationskanälen, mithilfe derer die Erinnerung lebendig gehalten werden kann, wesentlich. Da Kunstvermittlung Kommunikationsprozesse in erinnerungskultureller Absicht anregen kann, bei denen nicht nur intra-, sondern auch interpersonelle Verständigungsprozesse stattfinden können, in denen die Vergangenheit durch die gemeinsame Erinnerung mit der Gegenwart verschränkt wird und Zukunftsvisionen entwickelt werden können, könnte sie – sicherlich nicht vollständig, aber doch bis zu einem bestimmten Grad – dazu beitragen, den derzeitigen Kommunikationsverlust, der mit dem Versterben der Überlebenden einhergeht, auszugleichen. Da Kunst im Gegensatz zu anderen Speichermedien divergentes Denken ermöglicht, bei welchem in verschiedene Richtungen gedacht werden kann, weil „Kreativität [...] die Fähigkeit [freisetzt], Ideen, Informationen und Dinge auf originelle, d. h. ungewöhnliche und neuartige Weise produktiv miteinander zu verbinden“³⁰, kommt sie darüber hinaus dem Publikum der Erinnerungspädagogik entgegen, denn

„[i]nspiziert durch Theodor W. Adornos Thesen zur ‚Erziehung nach Auschwitz‘ wurde das Lernen lange Zeit so konzipiert, dass die Konfrontation mit dem Leid der Opfer die Empathiefähigkeit der nachwachsenden Generation stärken sollte. Das politisch-moralische Lernen sollte vor einem Rückfall in die ‚Barbarei‘ immunisieren. In einigen Bildungsangeboten schien Betroffenheit die Reflexion zu dominieren. [...] Immer mehr Jugendliche interpretierten die Lernangebote als eine Unterstellung eigener Schuld und wandten sich innerlich ab.“³¹

Demzufolge können konvergente Herangehensweisen, bei denen es eine „richtige[...] und anerkannt beste[...] Lösung“³² gibt und die in erinnerungspädagogischen Angeboten dem Zitat zufolge indoktrinatorisch vertreten wurde, als ungeeignet für erinnerungspädagogische Lernarrangements eingestuft werden. Wie vielfältig und individuell hingegen die Ergebnisse eines divergenten Lernarrangements, in dessen Zentrum ein Kunstwerk steht, dass die Shoah thematisiert, sein können, zeigt sich beispielhaft am sogenannten „Nonoprojekt“³³. Dieses Projekt wurde von der Fonda-

²⁹ Ebd., S. 109

³⁰ Bovet, Huwendiek (2008): S. 291

³¹ Lange, Dirk: politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. S. 12

³² Bovet, Huwendiek (2008): S. 291

³³ Die fortlaufende Dokumentation des Projekts findet sich unter www.nonoprojekt.de

zation L'Unione Europea Berlin unter Beteiligung namhafter Größen aus der europäischen Politik und Wirtschaft, aber auch durch Akteure des Dritten Sektors in den 1990er-Jahren ins Leben gerufen. Anhand einer mittlerweile in mehreren Sprachen erschienenen DVD, auf der die zuvor genannte Komposition „Il canto sospeso“ von Luigi Nono mit Bildern und Videomaterial aus der Schoah, mit Plastiken und Gemälden und der Aufführungssituation der Komposition unter dem Dirigat Claudio Abbados in den 1990er-Jahren verknüpft wird, bekommen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich sowohl mit der Komposition und den im Video gezeigten Bildmaterialien als auch mit der Schoah zu beschäftigen und eigene Teilprojekte zu entwickeln, die wiederum in das Nono-Gesamtprojekt einfließen. Da das Video selbst eine Art Bricollage darstellt, die des deutenden Betrachters bedarf, finden sich auf der Webseite des Nonoprojekts³⁴ sehr unterschiedliche Teilprojekte dokumentiert. Mit jedem durchgeführten Teilprojekt entwickelt sich das Gesamtprojekt weiter. Die Webseite des Nonoprojekts ist ihrerseits Kommunikationsofferte, die die Verarbeitungstiefe des kollektiven Engramms „Il canto sospeso“ weiter vorantreibt und damit eine Möglichkeit bietet, sich mit den Geschehnissen der Schoah auseinandersetzen und diese zu erinnern – sei es, dass man sich mit der Webseite und den dort hinterlegten Materialien beschäftigt oder aber so angeregt wird, dass man selbst ein Teilprojekt mithilfe der DVD gestalten möchte. Sichtbar wird auch, dass im Fortschreiten des Projekts zunehmend Prozesse gesellschaftlicher Selbstverständigung stattfinden. Diese finden ihren Ausdruck nicht nur in den beteiligten Akteuren aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, sondern auch darin, dass die DVD sich in erster Linie an Schulen wendet und somit per se an Gruppen, was ebenfalls zu einer höhergradigen Engrammierung im kollektiven Gedächtnis beiträgt – und zu Selbstverständigungsprozessen. Durch ihre Mehrsprachigkeit hat sie darüber hinaus eine europäische Reichweite und ist durch das portable Medium einer DVD unabhängig von lokalen Gedenkort. Somit entpuppt sich das Nonoprojekt einerseits als ein Paradebeispiel für eine Kunstvermittlung, bei der Kunst Vermittlerin ist, andererseits als Beitrag zu einer lebendigen Erinnerungskultur, denn indem Kunst vermittelt, kann ein Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur entstehen. Entgegen Adornos eingangs genannter These wird in dieser Arbeit deswegen darauf bestanden, dass Kunst nach Auschwitz sein muss.

Kongruent zur vorangegangenen Darstellung werden nachfolgend in Kapitel 1 zunächst expositorisch die Interpendenzen zwischen individuellem Erinnern und kollek-

³⁴ Ebd.

tivem Gedächtnis erläutert. Dabei kommt es zu einer Zusammenführung biologischer und kulturwissenschaftlicher Theorien, deren Ergebnis ist, das Kunst als Engramme im quasi-neuronalen Apparat des kollektiven Gedächtnisses verstanden werden können. Da kollektive Engramme nur durch Kommunikation erinnert werden können und die Kunstvermittlung durch Kunstobjekte, die die Shoah thematisieren, Kommunikationsofferten für eine Kommunikation, die Erinnerung zum Ziel hat, anbieten kann, wird der Begriff der Kunstvermittlung in Kapitel 2 diskutiert. Da Kunstvermittlung ferner verstanden wird als die Gestaltung von Kommunikationsangeboten, mithilfe derer Kunst Vermittlerin werden kann, können gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse auf der Grundlage von Kunstobjekten, die kollektive Engramme im quasi-neuronalen Apparat des kollektiven Gedächtnisses sind, in Gang gesetzt werden. Demzufolge kann es zu einer Befruchtung gesellschaftlicher Realität mit der gesellschaftlichen Vergangenheit kommen. Auf dieser Grundlage können Handlungspläne für die Zukunft entwickelt werden. Die Möglichkeit des Zustandekommens dieses zukunftsvisionären Verständigungsprozesses ist ausschlaggebend, warum Kunstvermittlung einen Beitrag nicht nur zur Erinnerungskultur, sondern zu einer lebendigen Erinnerungskultur leisten kann. Da die Erinnerungspädagogik per se (zumeist jungen) Menschen Erinnerung ermöglichen möchte und gleichzeitig mit ihrer Arbeit die Entwicklung dieser fördern will, damit sie aus der Vergangenheit für ihre Zukunft lernen, ist davon auszugehen, dass sie auch die kunstvermittelnde Methoden in ihre Arbeit integriert hat. Entgegen ihrer eigenen Intension stellt sie im Anschluss an künstlerische Arbeiten jedoch keine Kapazitäten für kommunikative Verständigungsprozesse bereit, mithilfe derer die entstandenen individuellen künstlerischen Produkte für das kollektive Gedächtnis als Engramme verarbeitbar wären. Diese Peripethie soll in Kapitel 3 dargestellt werden. In Kapitel 4 soll anhand des Nonoprojekts dargelegt werden, wie durch kunstvermittelnde Methoden ein Beitrag zu einer lebendigen Erinnerungskultur entstehen kann. Kapitel 5 versteht sich als Reflexionsplattform der vorangegangenen Überlegungen und prüft, welche der entwickelten Gedanken belastbar für zukünftige kulturwissenschaftliche Forschungsarbeiten sein könnten. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die vorliegende Arbeit einen (wenn auch angesichts der enormen Publikationslage geringfügigen) Forschungsbeitrag zum kulturwissenschaftlichen Gedächtnisdiskurs leisten will. Im Folgenden steht aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Version von Berufsbezeichnungen stellvertretend für Personen beiderlei Geschlechts.

1: Erinnerungskultur

Per se verweist das aus den Begriffen *Erinnerung* und *Kultur* gebildete Kompositum *Erinnerungskultur* darauf, dass es sich bei der Erinnerungskultur um eine „komponierte“ Denkfigur handelt, die zwei getrennt voneinander beobachtbare Phänomene miteinander verbindet: Während der Vorgang der Erinnerung zunächst bei Individuen beobachtet werden kann, ist der Begriff der Kultur an kollektive Phänomene geknüpft. Der Umstand, dass der Kulturbegriff selbst Ergebnis eines Begriffsbildungsprozesses³⁵ ist, an dessen Weiterentwicklung die Kulturwissenschaften als interdisziplinäre Wissenschaften kontinuierlich arbeiten und dass Erinnerungsvorgänge bei Individuen ebenso seitens der Neurowissenschaften derzeit noch nicht in Gänze erforscht sind, legt nahe, dass ein dynamischer Forschungsdiskurs zum Topos der Erinnerungskultur besteht, in welchem viele Forschungsdisziplinen sich durch ihre jeweiligen Beiträge und jeweiligen Erkenntnisse gegenseitig beeinflussen. Aus diesem Grund soll nachfolgend zunächst ein grober Überblick über den derzeitigen Forschungsstand gegeben werden, um in den darauffolgenden Abschnitten dann die Prozesse, die sich innerhalb einer Erinnerungskultur abspielen, zu erläutern.

1.1: zum Forschungsstand

Der Begriff *Erinnerungskultur* wird meist in der Zusammenschau der Begriffe des kommunikativen³⁶ und kollektiven³⁷ Gedächtnisses³⁸ genannt, eine Definition des

³⁵ Eine Übersicht über die Entwicklung des Kulturbegriffs findet sich u. a. bei Neuser, Wolfgang: Einführung in die Kulturwissenschaften. Studienbrief MKN0110. 2. Auflage. Kaiserslautern: DISC, 2013

³⁶ Das kommunikative Gedächtnis fußt „auf mündlicher Alltagskommunikation, [...] reicht höchstens drei Generationen zurück“ und wird dann vergessen. Nachzulesen in: Pethes, Nicolas; Ruchartz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbeck: Rowohlt, 2001. S. 330

³⁷ Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses wird in der Forschung meist synonym zum Begriff des kulturellen Gedächtnisses verwendet, wenngleich Jan und Alleida Assman qualitative Unterschiede an die beiden Begriffe knüpfen: Während das kollektive Gedächtnis eine Art Bindegliedfunktion zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis einnimmt, da die zu erinnernden Inhalte über den familialen Rahmen hinausreichen, haben die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses eine breite Präsenz im großen Kollektiven und „eine Veränderung der Seinsform“ durchlaufen, da sich „Erinnertes zu objektiver Kultur verfestigt“. Nachzulesen in: Pethes, Ruchartz (2001) S. 330. In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses operiert, da er – dem derzeitigen Stand der Forschungsliteratur nach zu urteilen – derjenige ist, der weiter verbreitet und demzufolge als allgemein anerkannter zu bewerten ist.

³⁸ Neben den genannten Formen des Gedächtnisses rückt in der jüngeren Forschung auch das soziale und politische Gedächtnis in den Fokus. Diese Begrifflichkeiten entstammen Forschungsdisziplinen, die basierend auf den Forschungen von Jan und Aleida Assmann das Phänomen des Gedächtnisses aus der jeweiligen Forschungsdisziplin in den Blick nehmen. Vgl. hierzu Dimbath, Heinlein (2015) sowie den Artikel von Pausch, Dennis: Das Politische des Gedächtnisses. In: Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hrsg.): Ge-

Begriffs *Erinnerungskultur* wird dabei in der Mehrheit der Fälle jedoch ausgespart. Das Lexikon „Gedächtnis und Erinnerung“³⁹ aus dem Jahr 2001 führt den Begriff (noch) nicht einmal. Grund hierfür ist der bereits angesprochene dynamische Forschungsdiskurs einer noch jungen Disziplin: Neben den der Naturwissenschaft zuzurechnenden Neurowissenschaften beschäftigen sich auch die Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften angeregt durch die Arbeiten von Jan Assmann⁴⁰ und Aleida Assmann⁴¹ seit etwa 1990 verstärkt mit dieser Thematik. Den seither anhaltenden „*memory-Boom* [sic]“⁴² in den Wissenschaften erklärt Astrid Erll⁴³ damit, dass sich gegenwärtig „historische Transformationsprozesse“⁴⁴ abspielen, deren Ursache im „Schwinden derjenigen Generation, die Holocaust und Zweiten Weltkrieg miterlebt hat“⁴⁵, zu finden ist. Sie führt fort:

„Für die [...] Erinnerung an die Schoah bedeutet dies einen tiefen Einschnitt, denn damit bricht die mündliche Überlieferung von Lebenserfahrungen im Rahmen des ‚kommunikativen Gedächtnisses‘ ab. Ohne Zeitzeugen [...] sind Gesellschaften [...] auf zwei andere Modi des Vergangenheitsbezugs angewiesen, auf die wissenschaftlich-historische Forschung und auf das mediengestützte ‚kollektive Gedächtnis‘.“⁴⁶

Demzufolge bricht derzeit durch das Versterben der Überlebenden ein Kommunikationsnetz zusammen, das bisher entscheidend zur Vermittlung der Geschehnisse in der Schoah beiträgt. Das macht den Ausbau anderer Kommunikationskanäle wesentlich. Aufgrund der Beteiligung vieler Wissenschaftsdisziplinen, nimmt Erll „nicht nur eine zusammenführende, sondern auch eine auseinandertreibende, zentrifugierende Dynamik“⁴⁷ wahr, so „dass wir es heute mit einer Vielzahl von Begriffen und Konzepten zu tun haben, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede keineswegs klar sind.“⁴⁸ Matthias Berek⁴⁹ wagt 2009 dennoch eine Definition des Begriffs, die für die in dieser Arbeit zu leistende Definition von lebendiger Erinnerungskultur verwertbar ist und die Beteiligung verschiedener Wissenschaftsdisziplinen an seiner Definitionsbildung erkennen lässt. Seiner Aussage zufolge stellt Erinnerungskultur

gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2010. S. 115-125

³⁹ Pethes, Ruchartz (2001)

⁴⁰ Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988

⁴¹ Assmann, Aleida; Hart, Dietrich (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen kulturellen Erinnerns. Frankfurt a. M.: Fischer, 1993

⁴² Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2005. S. 5

⁴³ Dies.

⁴⁴ Erll (2005): S. 3

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., S. 5

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Berek (2009)

„die Gesamtheit aller kollektiven Handlungen und Prozesse [dar], die das kollektive Gedächtnis, seine Sinnstrukturen und seine materiellen Artefakte erhalten und ausbauen, indem mit ihnen die Vergangenheit repräsentiert wird.“⁵⁰

Demzufolge ist Erinnerungskultur auf die Existenz eines kollektiven Gedächtnisses angewiesen, welches mit Sinnstrukturen und materiellen Artefakten ausgestattet ist, mithilfe derer sich die Vergangenheit repräsentieren lässt. Interessant an dieser Definition ist, dass hierbei *Erinnerungskultur* und *kollektives Gedächtnis* nicht als Einheit, sondern offensichtlich als zwei ineinander wirksame Mechanismen verstanden werden, bei denen es im erinnerungskulturellen Prozess zu Wechselwirkungen kommt. Die jeweilige Wirksamkeit der Mechanismen im jeweils anderen Mechanismus ist in den verschiedenen Prozessen, die Erinnerung und Gedächtnis hervorbringen, zu finden. Anders als im allgemeinen Sprachgebrauch, in welchem Erinnerung und Gedächtnis oft synonymisch verwendet werden, meint *Erinnerung* jedoch eigentlich einen Vorgang, währenddessen *Gedächtnis* einen Zustand beschreibt. Dies soll nachfolgend zunächst im Einzelnen erläutert werden.

1.2: Erinnerung und Gedächtnis

Bei der Erinnerung handelt es sich um einen Vorgang in einer jeweiligen Gegenwart eines Individuums, in welcher dieses Individuum Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen oder Erinnerungen, die in seinem Gedächtnis abgelegt sind, erinnert. Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und im Erinnerungsprozess zu erinnernde Erinnerungen sind „Ebenen, [die] in dem Sinne miteinander verknüpft [sind], als dass zwischen ihnen Prozesse der Informationsweitergabe und -verarbeitung stattfinden“⁵¹, die in Korrelation zu unterschiedlichen Graden des Bewusstseins stehen.⁵² Das Vorhan-

⁵⁰ Ebd., S. 192

⁵¹ Dimbath, Heinlein (2015): S. 83

⁵² Ebenda, S. 84ff. Dimbath und Heinlein verstehen „[u]nter einem *Ereignis* [...] nichts weiter als die einmalige und daher nicht wiederholbare Veränderung eines Weltzustandes zwischen zwei Zeitpunkten. [...] Von einem Ereignis wird bestenfalls ein Teilaspekt wahrgenommen und von diesem Teilaspekt wird wiederum nur ein Teilaspekt bewusst reflektiert. [...] Die Aspekte eines Ereignisses, die sinnlich wahrgenommen werden, können wir als *Erlebnis* bezeichnen. Da mehr Dinge sinnlich registriert als bewusst reflektiert werden, umfasst das Erlebnis eine Vielzahl von Eindrücken – auch solche, die dem Bewusstsein nicht zugänglich sind. Bereits das Wort ‚Eindruck‘ gibt einen wichtigen Hinweis. Offenbar prägt sich ein Erlebnis ein; es hinterlässt eine Spur. [...] Zum Erlebnis gehören Bestandteile eines Ereignisses, die ich mir bewusst gemacht habe und solche, die mir widerfahren sind, ohne dass ich darüber nachgedacht hätte. Das Erlebnis hinterlässt in mir eine Spur in meinem Organismus – sei es als sinnhafte Assoziation oder als synaptische Verknüpfung. Eine weitere Verengung findet statt, wenn das Erlebnis in *Erfahrung* überführt wird. Den Begriff der Erfahrung verwenden wir nur für den Aspekt des Erlebnisses, der bewusst reflektiert und mit Sinn versehen wird. Eine Erfahrung kann man in Worte fassen; sie lässt sich in explizites, deklaratives Wissen einbetten. [...] *Erinnern* findet immer dann statt, wenn wir eine Erfahrung bilden. Wir nehmen eine Veränderung wahr und beziehen den Wahrnehmungsgehalt auf das, was wir schon erfahren haben. [...] Wenn ich etwas erinnere, frage ich bewusst meinen Erfahrungs-

densein von Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen und zu erinnernden Erinnerungen im Erinnerungsvorgang setzt voraus, dass Engramme, verstanden als „die im Zentralnervensystem hinterlassene Spur eines Reiz- oder Erlebniseindrucks, die dessen Reproduktion zu einem späteren Zeitpunkt möglich macht“⁵³, vorhanden sind. Demzufolge machen Engramme Erinnerung überhaupt erst möglich. Sie führen aus biologischer Sicht dazu, dass der erfahrene Reiz in die Organisationsstruktur des neuronalen Apparates integriert wird⁵⁴, um „etwas in der Vergangenheit Erlern-tes in einer jeweiligen Gegenwart für künftiges Überleben anwenden zu können“⁵⁵. Erinnerungen an Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und zu erinnernde Erinnerungen sind jedoch „keine objektiven Abbilder vergangener Wahrnehmungen, geschweige denn der vergangenen Realität. Es sind subjektive, hochgradig selektive und von der Abrufsituation abhängige Rekonstruktionen.“⁵⁶ Sie dienen dazu, sich in der Gegenwart zu orientieren und das eigene Überleben in der Zukunft zu sichern. Indem die zum Zeitpunkt des Erinnerns gegenwärtige Abrufsituation in den Prozess dessen, was von den Inhalten des Gedächtnisses abgerufen wird, hineinwirkt und demzufolge auch nur bestimmte Inhalte vom Gedächtnis aufgrund der gegenwärtigen Situation für eine jeweilige Erinnerung freigegeben werden, ist das Gedächtnis eher als „Orientierungsmechanismus“⁵⁷ denn als Speicher⁵⁸ zu verstehen. Der Umstand, dass aufgrund der gegenwärtigen Situation selektiv erinnert wird, führt gleichzeitig dazu, dass Erinnern „eine sich in der Gegenwart vollziehende Operation des Zusammenstellens [...] verfügbarer Daten [ist].“⁵⁹ Das hat aber zur Folge, dass sich „Vergangenheitsversionen [...] mit jedem Abruf [ändern], gemäß den veränderten Gegenwarten“⁶⁰, da „[j]edes Erinnern [...] eine neue Erfahrung konstruiert, die ihrerseits wieder zur Vorlage des weiteren Erinnerns wird.“⁶¹ Der Prozess des Erinnerns von Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen und zu erinnernden Erinnerungen kann

zusammenhang an. Erinnern ist intentionales Handeln, ein Rückgriff auf Spuren vergangener Erlebnisse in meinem Bewusstsein.“

⁵³ Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion: Duden. Fremdwörterbuch. 4. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut, 1982. (Der Duden in zehn Bänden, Band 5) S. 218

⁵⁴ Gudehus, Eichenberg, Welzer (2010): S. 23

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Erll (2005): S. 7

⁵⁷ Ebd., S. 16

⁵⁸ Die Vorstellung des Gedächtnisses als Speicher geht zurück auf das Drei-Speicher-Modell, das zwischen Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis unterscheidet. Es gilt heute „als überholt, weil es sich mit den Erkenntnissen der Gehirnphysiologie nur schwer in Einklang bringen lässt.“ Nachzulesen in Bovet, Huwendiek, Volker (2008): S. 221f.

⁵⁹ Erll (2005): S. 7

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Dimbath, Heinlein (2015): S. 87

deswegen „als sich selbst in einer Art Ableitung neu erzeugend begriffen werden.“⁶² Demzufolge ändern sich auch Gedächtnisinhalte mit jedem Abruf und verändern damit sowohl die jeweils wahrgenommenen Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und zu erinnernden Erinnerungen aus der Vergangenheit als auch die nachfolgenden Erinnerung an diese in der Zukunft. Es handelt sich deswegen beim Erinnerungsprozess nicht um einen geschlossenen Systemkreislauf, in welchem die immer gleichen Erinnerungen erinnert werden, sondern um einen spiralförmigen Fortentwicklungsprozess. Da das Erinnern von Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen und zu erinnernden Erinnerungen voraussetzt, dass sie – je nach Verarbeitungstiefe – zumindest anteilig vom Bewusstsein wahrgenommen wurden, sodass sich diese als jeweilige Spuren unterschiedlicher Verarbeitungstiefe im neuronalen Apparat integrieren konnten, ist Erinnerung untrennbar mit der Fähigkeit zur Wahrnehmung verbunden. Der Grad der Wahrnehmung wiederum ist an jeweilige situative Bewusstseinszustände gebunden, die Prozessen beständigen Wandels unterliegen. In ihnen wird der Wissensvorrat eines Individuums permanent verändert, jedoch kommt es auch zur Stabilisierung bestimmter Wissensbestände, wenn bestimmte Topoi kontinuierlich wieder erinnert werden.⁶³ Dadurch trägt der Prozess der Erinnerung „zur Stabilisierung des Selbstbildes beziehungsweise der Identität bei.“⁶⁴

Die vorangegangenen Darstellungen zeigen, dass es sich beim Ineinandewirken von Erinnerung und Gedächtnis um recht komplexe Vorgänge handelt, die nicht in eins zu setzen sind. Da Erinnerung und Gedächtnis nicht nur aufeinander bezogen sind und in Wechselwirkung zueinander stehen, sondern ohne die jeweilige Existenz des anderen selbst nicht existieren können, entsteht aus ihrem Zusammenwirken ein autopoietisches System, das die Fähigkeit besitzt, sich mittels Kommunikation aus sich selbst heraus zu erhalten.⁶⁵

Gedächtnis und Erinnerung unterscheiden sich ferner durch ihren jeweils unterschiedlichen Zeitbezug: Erinnerung ist eine Denkoperation in der Gegenwart, das Gedächtnis ist ein Orientierungsmechanismus für zukünftige Ereignisse auf der Grundlage der Vergangenheit. Zusammengehalten werden sie durch das Bezugs-

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd., S. 89f.

⁶⁴ Ebd., S. 90

⁶⁵ Auf die Theorie biologischer autopoietischer Systeme, die Niklas Luhmann als Grundlage für seine Theorie sozialer Systeme diente, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Entscheidend ist jedoch, dass die Erhaltung und Entwicklung autopoietischer Systeme an das Stattfinden von Kommunikation gebunden ist. Vertiefend sei verwiesen auf: Bode, Otto Friedrich: Theoretische Konzepte der Kommunikation. Studienbrief MKN0220. Kaiserslautern: DISC, 2012. S. 109ff. sowie S. 115ff.

system Wahrnehmung, das seinerseits je nach Verarbeitungstiefe von Ereignissen, Erlebnissen, Erfahrungen und zu erinnernden Erinnerungen seitens des Gedächtnisses unter Mitwirkung der Erinnerung graduell unterschiedliche Zustände des Un-, Unter-, Teil- oder aber des Bewussten vergangener Seinszustände repräsentiert. Obgleich nun die Interpendenzen und Wirkmechanismen von Gedächtnis und Erinnerung erläutert wurden, beziehen diese sich aber zunächst nur auf Individuen, denn nur diese verfügen über ein Zentralnervensystem, in welchem Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und zu erinnernde Erinnerungen engrammiert werden können. Gesprochen wurde in diesem Teilkapitel also nur über intrapersonelle Prozesse zwischen dem in Individuen vorhandenen Systemkomplex aus Erinnerung und Gedächtnis. Für das kollektive Gedächtnis muss das dargestellte Modell erweitert werden, sodass dabei der Erinnerungsvorgang in einem Kollektiv, verstanden als „Gruppe, in der Menschen zusammenleben“⁶⁶, plausibel wird. Dieser kollektive Erinnerungsvorgang bildet die Grundlage für eine Erinnerungskultur. Dem soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

1.3: kollektives Gedächtnis

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargelegt, dass sich Erinnerung und Gedächtnis darin unterscheiden, dass sie einen unterschiedlichen Zeitbezug haben und in ihnen unterschiedlich ineinanderwirksame Prozesse stattfinden: Während die Erinnerung ein in der Abrufsituation jeweils gegenwärtiger Prozess ist, bezieht sich das Gedächtnis auf Vergangenes, um in einer jeweiligen Zukunft orientierend wirksam werden zu können. Erläutert wurde auch, dass Erinnerung und Gedächtnis permanent aufeinander einwirken, indem das Gedächtnis auf der Grundlage einer gegenwärtigen Situation der Erinnerung selektierend nur bestimmte Inhalte anbietet, die Erinnerung demzufolge aber auch nur diese Inhalte in Form einer Ableitung weiterverarbeitet und wiederum ins Gedächtnis einbringt, sodass sich Vergangenheitsversionen im Gedächtnis mit jeder Abrufsituation durch die Erinnerung verändern.

Ähnliche Mechanismen werden für das kollektive Gedächtnis angenommen, welches als „ein Oberbegriff für all jene Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenem und Gegenwärtigem in soziokulturellen Kontexten zukommt“⁶⁷, verstanden wird. Wenn angenommen werden kann, dass im kollektiven Gedächtnis „Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art“⁶⁸ vonstatten gehen, die „zu wechselseitige[r] Beein-

⁶⁶ Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1982): S. 402

⁶⁷ Erll (2005): S. 5f.

⁶⁸ Ebd.

flussung von Vergangenem und Gegenwärtigem“⁶⁹ führen, so findet demzufolge ein Prozess statt, der dem individuellen Erinnerungsprozess verwandt zu sein scheint: Da Vergangenes und Gegenwärtiges sich offensichtlich auch beim kollektiven Erinnerungsprozess beeinflussen, ist davon auszugehen, dass auch beim kollektiven Erinnerungsprozess Ableitungen der zu erinnernden Erinnerung bzw. die dieser vorangegangenen Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen stattfinden. Da die zu erinnernde Erinnerung im kollektiven Gedächtnis und die ihr vorangegangenen Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen selbst in einer Form abgelegt sein müssen, damit sie erinnert werden können, muss demzufolge wie beim individuellen Gedächtnis davon ausgegangen werden, dass das kollektive Gedächtnis über eine Art quasi-neuronalen Apparat verfügt, in welchem Ereignisse, Erlebnisse, Erfahrungen und zu erinnernde Erinnerungen eines Kollektivs engrammiert sind und „de[ren] Reproduktion zu einem späteren Zeitpunkt möglich mach[en]“⁷⁰. Die Engramme des kollektiven Gedächtnisses sind zu finden in den Sinnstrukturen und materiellen Artefakten, die Ergebnis der „Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art“⁷¹ sind, denn Erinnerungskultur ist laut Berek

„die Gesamtheit aller kollektiven Handlungen und Prozesse, die das kollektive Gedächtnis, seine Sinnstrukturen und seine materiellen Artefakte erhalten und ausbauen, indem mit ihnen die Vergangenheit repräsentiert wird.“⁷²

Unter *Sinnstrukturen* und *materiellen Artefakten* sind Wissensbestände zu verstehen, die medial aufbereitet sein können; ferner gehören auch die sich erinnernden Individuen eines Kollektivs zu jenen Sinnstrukturen, da sie verbal Sinn generieren können. Aber auch Gedenkort und Kunstwerke sind darunter zu subsumieren, da sie die Phänomene, Topoi bzw. Begebenheiten des zu Erinnernden repräsentieren, gleichzeitig das zu Erinnernde in der Gegenwart durch sie reflektiert und somit wiederum als das Erinnernte auf das kollektive Gedächtnis einwirkt und seine Sinnstrukturen ausbaut und verändert. In der Beschäftigung mit dem Repräsentierten kann sich eine Gesellschaft kontinuierlich wieder erinnern und „ihr Selbstbild stabilisier[en] und vermittel[n], ein kollektiv geteiltes Wissen [...], auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“⁷³ Die Vermittlung dieses kollektiv geteilten Wissens geschieht in erster Linie über Sprache, da diese

„den Bezugspunkt unseres sozialen Lebens darstellt: Die soziale Welt, in der wir uns bewegen, ist eine sprachlich verfasste. Es verwundert daher nicht, dass Sprache und

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (1982): S. 218

⁷¹ Erll (2005): S. 5f.

⁷² Berek (2009): S. 192

⁷³ Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2001. S. 213f.

Gedächtnis aufs Engste miteinander verwoben sind und das Gedächtnis [...] im allgemeinen [sic] von der Sprache abhängt.“⁷⁴

Das legt nahe, dass jede Erinnerungsleistung im sozialen Kontext, wie er für Kollektive zwingend angenommen werden muss, immer auf Kommunikation angewiesen ist. Erinnerung zwischen den Individuen einer Gruppe vermittelt sich somit also erst durch kommunikative Akte. Vor diesem Hintergrund wird nochmals deutlich, warum mit dem Ableben der Überlebenden der Schoah andere Kommunikationswege ausgebaut werden müssen, um weiterhin Erinnerung und damit Orientierung in der Zukunft zu ermöglichen. Ausbau und Entwicklung entsprechender Kommunikationskanäle ist entscheidend für den Erhalt der Erinnerungskultur und des „Bewusstsein[s] von Einheit und Eigenart“⁷⁵ dieser Gesellschaft.

Die Prozesse innerhalb einer Erinnerungskultur speisen sich aber nicht nur aus der Interaktion zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem: Wie im Zusammenhang mit dem individuellen Gedächtnis bereits erläutert, hat der Prozess der Engrammierung das Ziel, „etwas in der Vergangenheit Erlerntes in einer jeweiligen Gegenwart für künftiges Überleben anwenden zu können.“⁷⁶ Im Umkehrschluss bedeutet das, dass das in der Vergangenheit Erlernte auch zur mentalen Ausgestaltung von künftigen Situationen dienen kann, es also zur Bildung von Zukunftsvisionen beiträgt, denn

„alles, was wir uns über die Zukunft ausdenken, [gründet] in vergangenem Erfahren [...]; selbst die wildeste Zukunftsvision muss ihre Wurzeln im bis zur Gegenwart fortentwickelten Wissen haben. [...] [Es] ist jedoch nicht von Belang, ob man das, was man in die Zukunft projiziert, selbst erlebt hat. Es genügt die Assoziation mit einer ähnlichen und nur mittelbar aufgenommenen Erfahrung, um sich etwas Neues auszudenken. [...] Dass das, was wir uns ausgedacht haben, immer wieder nicht so eintritt, wie wir es uns ausgemalt haben, ist nicht weiter verwunderlich. Schließlich können wir nur Vermutungen darüber anstellen, was geschehen wird, wenn wir in die Welt hinein handeln.“⁷⁷

Diese dem Systemkomplex von Gedächtnis und Erinnerung immanente Fähigkeit zur Ausgestaltung von Zukunftsvisionen macht also ein In-die-Welt-hinein-Handeln möglich. Genau darin unterscheidet sich *Erinnerungskultur* von einer *lebendigen Erinnerungskultur*: Zukunftsvisionen machen Zielsetzungen möglich und tragen zur Ausgestaltung von Handlungsentwürfen in einer jeweiligen Gegenwart bei, deren Umsetzung erst in der Zukunft erfolgt. Anders als bei der bloßen Erinnerungskultur, in der lediglich eine Interaktion zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem ange-

⁷⁴ Dimbath, Heinlein (2015): S. 137. Dimbath und Heinlein zitieren hier Maurice Halbwachs.

⁷⁵ Nünning (2001): S. 213f.

⁷⁶ Gudehus, Eichenberg, Welzer (2010): S. 23

⁷⁷ Dimbath, Heinlein (2015): S. 88f.

nommen wird⁷⁸, denkt eine lebendige Erinnerungskultur über ihren gegenwärtigen Zustand hinaus und ermöglicht die Gestaltung von Handlungsentwürfen, mithilfe derer Zukunft gestaltet werden kann. In ihrer Fähigkeit zur Ausgestaltung von Zukunftsvisionen wird lebendige Erinnerungskultur demnach auch zu einem autopoietischen System, dass selbsterhaltende Fähigkeiten besitzt, da der in der lebendigen Erinnerungskultur stattfindende Prozess des Erinnerns zu einem bestimmten gegenwärtigen Zeitpunkt nicht nur in die im Gedächtnis abgelegten Vergangenheitsversionen eingreift und diese verändert, sondern die im jeweils stattfindenden Erinnerungsprozess stattfindende Engrammierung ermöglicht, die ihrerseits wiederum dazu dient, „etwas in der Vergangenheit Erlerntes in einer jeweiligen Gegenwart für künftiges Überleben anwenden zu können.“⁷⁹ Es kommt demnach wie beim individuellen Erinnerungsprozess in einer lebendigen Erinnerungskultur nicht zu einem geschlossenen Systemkreislauf, sondern zu einer spiralförmigen Entwicklungsbewegung, bei welcher mit jedem Erinnerungsakt Ableitungen des zu Erinnernden gebildet werden, die Orientierung in der Gegenwart für die Zukunft ermöglichen. Dies macht eine lebendige Erinnerungskultur zu einem autopoietischen System.

Die in den vorangegangenen Teilkapiteln stattgefundenen Diskussionen haben nun eine gewisse Komplexität erreicht. Deswegen werden die wesentlichen Ergebnisse dieser Diskussionen, die auch für die nachfolgende Arbeit von Bedeutung sind, nachfolgend nochmals komprimierend zusammengefasst.

1.4: Zusammenfassung

Kapitel 1.1 legte dar, dass die Begriffsbildung von *Erinnerungskultur* derzeit einem dynamischen Forschungsdiskurs vieler partizipierender Forschungsdisziplinen unterliegt. Mit der Definition von Matthias Berek⁸⁰, die dem Umstand dieser vielen beteiligten Disziplinen am Diskurs Rechnung trägt, wurde deutlich, dass es sich bei *Erinnerungskultur* und *kollektivem Gedächtnis* um zwei unterschiedlich ineinander wirksame Mechanismen handelt, deren Unterschied aus dem Ineinanderwirken von individuellem Gedächtnis und individueller Erinnerung ableitbar ist.

Kapitel 1.2 legte dar, dass es sich beim Systemkomplex aus individuellem Gedächtnis und individueller Erinnerung um ein autopoietisches System handelt, das sich mittels Kommunikation – worunter auch ein Individuum perturbierende Reize beispielsweise durch Ereignisse, Erlebnisse und Erfahrungen zu verstehen sind – selbst

⁷⁸ vgl. hierzu die Definition von Erinnerungskultur bei Berek (2009): S. 192, die als Grundlage für die hier stattgefundene Erarbeitung des Begriffs der *lebendigen Erinnerungskultur* in Kapitel 1.1 dieser Arbeit vorgestellt wurde.

⁷⁹ Gudehus, Eichenberg, Welzer (2010): S. 23

⁸⁰ Berek, (2009): S. 192

erhalten kann. Zentraler Vorgang ist der kontinuierliche Prozess der Engrammierung, der in sich einen Zukunftsaspekt trägt. Zusammengehalten wird dieser Systemkomplex durch die jeweils gegenwärtige Wahrnehmung, die ihrerseits mit permanent verändernden Bewusstseinszuständen einhergeht. In den im Bewusstsein permanent stattfindenden Veränderungsprozessen am dem Individuum verfügbaren Wissen gehen jedoch auch Stabilisierungsprozesse dieses Wissens einher, je öfter bestimmte Topoi erinnert werden. Demzufolge können sich das Selbstbild und die Identität einer Person in individuellen Erinnerungsprozessen stabilisieren.

Kapitel 1.3 übertrug die Erkenntnisse aus Kapitel 1.2, die sich auf Individuen beziehen, auf Kollektive. Da die Kulturwissenschaften für das kollektive Gedächtnis ähnliche Mechanismen annehmen wie für das individuelle Gedächtnis, kann man einen quasi-neuronalen Apparat im kollektiven Gedächtnis annehmen, mithilfe dessen Erinnerungsprozesse möglich werden, indem aus diesem quasi-neuronalen Apparat Engramme erinnert werden. Kunstobjekte wurden neben in kollektiven lebenden Individuen, Erinnerungsorten und medialen Aufbereitungen von Wissen als kollektive Engramme markiert, da sie materielle Artefakte sind und Sinnstrukturen enthalten, mithilfe derer Vergangenes in der Gegenwart repräsentiert, im Akt des interpersonellen Austausches über das Kunstobjekt die Vergangenheit reflektiert und somit als Erinnerbares in einer höhergradigen Verarbeitungstiefe wieder im quasi-neuronalen Apparat des kollektiven Gedächtnisses engrammiert wird. Diese höhergradige Engrammierung hängt einerseits vom Grad der bewussten Reflexion des Kunstobjekts, aber auch der Anzahl der an dieser Reflexion Beteiligten statt: Je mehr Individuen des Kollektivs an der Reflexion partizipieren, umso qualitativ hochwertiger wird das kollektive Engramm. Mit der zunehmenden Verarbeitungstiefe geht ein Stabilisierungsprozess des Wissens einher, mithilfe dessen sich in der Folge auch das Selbstbild einer Gesellschaft stabilisieren kann.

Ferner wurde darauf hingewiesen, dass Erinnerungsprozesse nicht nur zu einer wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenem und Gegenwärtigem führen, sondern dass vergangene Erfahrungen es ermöglichen, in der jeweiligen Gegenwart Zukunftsvisionen zu entwickeln und Schritte zu planen, die diese Vision in einer nachfolgenden Zukunft möglich machen. Es wurde festgehalten, dass die Möglichkeit zur Entwicklung von Zukunftsvisionen eine *Erinnerungskultur* zu einer *lebendigen Erinnerungskultur* transformiert. Diese lebendige Erinnerungskultur bildet gemeinsam mit dem kollektiven Gedächtnis ebenfalls einen Systemkomplex, der als autopoietisches System gewertet werden kann, da er sich mittels Kommunikation aus sich selbst heraus erhält und spiralförmig fortentwickelt.

Der Aspekt der Zukunftsvision in einer lebendigen Erinnerungskultur ist insbesondere für die Erinnerungspädagogik von Bedeutung: Da Pädagogik generell zum Ziel hat, Menschen diejenigen Sachverhalte und Kompetenzen mitzugeben, die gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung nicht nur in der jeweiligen Gegenwart, sondern gerade auch in der jeweiligen Zukunft der Individuen und der sie umgebenden Gesellschaft zu ermöglichen, hat sie selbst zukunftsvisionären Charakter. Es ist deswegen davon auszugehen, dass die Methoden der Erinnerungspädagogik so angelegt sind, dass durch das Erinnern Handlungsbefähigungen der Lernenden für ihre jeweilige Zukunft entstehen können. Da Erinnerungspädagogik wie jede Pädagogik nur im sozialen Kontext gedacht werden kann, ist sie – wie auch die Kunstvermittlung – an Sprache gebunden.

Damit gelangen die bisherigen Überlegungen an den Punkt, an welchem die Wirksamkeit von Erinnerungspädagogik, verstanden als eine mit einer Zukunftsvision ausgestatteten Disziplin, in einer lebendigen Erinnerungskultur sichtbar wird: Indem in ihrem Handeln Kommunikationsprozesse stattfinden, trägt sie zur Erinnerung und Reflexion der materiellen Artefakte und Sinnstrukturen des kollektiven Gedächtnisses bei und bereitet die Lernenden durch Reflexion dieser Artefakte und Sinnstrukturen, welche (Neu-)Engrammierungen im individuellen Gedächtnis und dem kollektiven Gedächtnis, an dem das Individuum partizipiert, nach sich ziehen, auf zukünftige Situationen vor. Da Kunstobjekte als kollektive Engramme verstanden werden können, mithilfe derer die Vergangenheit repräsentiert wird, kann Kunstvermittlung demzufolge zum Erinnerungsprozess in einer Erinnerungskultur beitragen und hat deswegen auch für erinnerungspädagogische Kontexte Relevanz. Der Umstand, dass Kunstvermittlung ihrerseits ferner das Potenzial besitzt, „Prozesse gesellschaftlicher [...] Selbstverständigung in Gang [zu setzen]“⁸¹, legt nahe, dass Kunstvermittlung darüber hinaus eine Methode ist, mithilfe derer im erinnerungskulturellen Kontext auch gegenwärtige Standortbestimmungen auf der Grundlage des Erinnerten möglich werden sollten. Diese führen nicht zuletzt auch zu gesellschaftlichen Stabilisierungsprozessen in der jeweiligen Gegenwart. Aufgrund der Tatsache, dass mithilfe kunstvermittelnder Methoden jedoch auch – durchaus im wortwörtlichen Sinne – Zukunftsvisionen ausmalbar werden, wird demzufolge auch ein In-die-Welt-Hinein-Handeln mittels kunstvermittelnder Prozesse möglich, da sie dazu beiträgt, Zukunftsvisionen sichtbar zu machen. Genau diese machen die Kunstvermittlung für die Erinnerungspädagogik als Teil einer lebendigen Erinnerungskultur so interessant:

⁸¹ Lüddemann, Stefan: *Kunstkommunikation: Aufriss und Grundlegung*. Studienbrief MKN0310. 3. Auflage. Kaiserslautern: DISC, 2013. S. 4

Sie trägt zur Reflexion der Vergangenheit und Gegenwart bei und schafft Möglichkeiten zur Gestaltung von Zukunftsvisionen, die ein In-die-Welt-handeln ermöglichen. Bevor nachfolgend jedoch bestehende kunstvermittelnde Methoden in der Erinnerungspädagogik vor dem genannten Hintergrund genauer beleuchtet werden können, muss im Folgenden zunächst der Begriff der *Kunstvermittlung* genauer bestimmt werden. Der Artikel „Stoppt die Banalisierung“⁸² von Wolfgang Ullrich, der im vergangenen Jahr in der *ZEIT* erschien und kontroverse Diskussionen im Internet nach sich zog⁸³, zeigt, dass sich die Kunstvermittlung selbst derzeit noch in einem Prozess diskursiver Selbstverständigung befindet. Dabei wird übersehen, dass zwar vielerorts über Kunstvermittlung gesprochen wird, jedoch ohne dabei zu definieren, was darunter eigentlich zu verstehen ist. Anhand des Artikels und den darin sichtbar werdenden impliziten Zuschreibungen, die Ullrich an die Kunstvermittlung macht, soll deswegen im Nachfolgenden eine Standortbestimmung der Kunstvermittlung vorgenommen werden, um daraus im Anschluss eine Definition von Kunstvermittlung zu generieren, die als Grundlage für die Überlegungen dieser Arbeit dient.

2: Kunstvermittlung – eine Standortbestimmung

Der Artikel „Stoppt die Banalisierung“⁸⁴ von Wolfgang Ullrich zeichnet ein düsteres Bild des heutigen Kunstvermittlers, der in missionarischer Sendung „[a]lles [...] für alle möglichst verständlich aufbereitet“⁸⁵, um Museen die kulturpolitisch auferlegten Besucherzahlen zuzuführen.⁸⁶ Ziel seiner Arbeit ist deswegen, gesellschaftliche Teilhabe aller an Kunst zu ermöglichen – nicht zuletzt auch, weil in den Augen des Kunstvermittlers „durch ihre Vermittlung viel Gutes passiert: Extreme Gefühle ließen sich ausgleichen und Integrationsfortschritte erzielen, ja Kunst könne sinnstiftend wirken, zu Seelenheil und kognitiven Mehrleistungen führen [...]“⁸⁷ Ullrich warnt vor

⁸² Ullrich, Wolfgang: Stoppt die Banalisierung! In: ZEIT Online (<http://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum>; letzter Zugriff: 14.5.2016, 8.16 Uhr); der Artikel befindet sich auch im Anhang dieser Arbeit, S. IIff.

⁸³ Tanja Praske hat eine Liste über den derzeitigen Diskussionsstand auf ihrem Blog: www.tanjaspraske.de/wissen/diskussion/kunstvermittlung-schuldig-pro-Banalierung-der-kunst-lesetipp/ (letzter Zugriff: 14.5.2016, 9:03 Uhr)

⁸⁴ Ullrich, Wolfgang (2015)

⁸⁵ vgl. Anhang dieser Arbeit, S. II

⁸⁶ vgl. hierzu S. III im Anhang dieser Arbeit: Ullrich vergleicht hier die Arbeit von Kunstmuseen mit der von Staats- und Landesbibliotheken, die „ursprünglich aus demselben Geist [des Sammelns, Bewahrens und Forschens; Anm. d. Verf.] wie Museen entstanden“ seien. Er führt fort: „Hätten Staats- und Landesbibliotheken [...] dieselbe Entwicklung genommen wie diese [die Kunstmuseen], müssten sie heute einen Großteil ihrer Anstrengungen darauf verwenden, die Zahl der Ausleihen und Benutzer von Jahr zu Jahr zu erhöhen, und Politiker würden von Bibliotheksdirektoren verlangen, neue Benutzerkreise zu erschließen. [...] Immerhin seien die Bibliotheken ja mit Steuergeldern finanziert!“

⁸⁷ Ebd., S. II

dieser einseitig positiven Sichtweise, denn Kunstvermittlung könne auch negative Folgen haben und nicht selten verkürze sie Kunst darauf, „bloßer Anlass für Assoziationen oder Gefühlsäußerungen zu sein.“⁸⁸ Er fährt fort, dass „Kunstvermittler [...] höchst findig [darin sind], [...] ihr Publikum dort abzuholen, wo es steht. Nur liefern sie es leider genau dort auch wieder ab. Sie bemühen sich gerade nicht um Bildung oder Aufklärung.“⁸⁹ Das führt seiner Meinung nach dazu, dass Kunstwerke so vermittelt werden,

„dass von ihnen nicht viel übrig bleibt. [...] Das Unbehagen, das eine schwierige, schroffe oder rätselhafte Kunst auslöst, wird abgebaut, indem man all diese Eigenschaften durch Aktionismus überspielt und so tut, als sei Kunst letztlich doch ganz einfach [...]“⁹⁰

Er schlussfolgert: „Kunstvermittlung ist insofern vor allem Anästhesie. Sie dimmt alles auf eine vage Atmosphäre von Kreativität herunter.“⁹¹

Neben aller Polemik wird in diesem Artikel vor allem sichtbar, dass offensichtlich gar nicht recht klar ist, was unter dem Begriff der Kunstvermittlung zu verstehen ist: Ullrich versteht Kunstvermittlung zunächst einmal als die jeweilige Vermittlungsleistung, die dazu beitragen soll, dass ein Betrachter ein Kunstgemälde idealiter besser versteht, denn er kommt zum Ergebnis: „Hatten die Bildungsbürger noch den Ehrgeiz, sich die Kunst, die sie selbst nie hätten kaufen können, intellektuell anzueignen und sich damit als die wahren Besitzer zu fühlen [...] verfolgt die Kunstvermittlung von vornherein ein anderes Ziel.“⁹² Für ihn sollte es demzufolge bei der Kunstvermittlung um Werkbetrachtungen gehen. Das erlaubt ihm, künstlerisch-kreative Methoden im Sinne einer Erziehung zur Kunst zu kritisieren, die oft Teil von Kunstvermittlungsangeboten sind.⁹³ Kunstvermittlung hat seiner Beobachtung zufolge aber auch therapeutische Indikation, da sich durch die Kunstvermittlung „extreme Gefühle [...] ausgleichen [ließen]“⁹⁴ und Raum für „Assoziationen oder Gefühlsäußerungen“⁹⁵ bestehe. Seiner Beobachtung nach stellt Kunstvermittlung in der Art und Weise, wie

⁸⁸ Ebd., S. IV

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Ebd.

⁹² Ebd.

⁹³ vgl. hierzu S. III f. im Anhang dieser Arbeit: Ullrich bezieht sich hierbei auf eine Studie, in welcher „Jugendliche[...] ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne Erfahrung mit Museen einen Zugang zu moderner Kunst [gebahnt werden sollte]. Allerdings entwickelten sie während des Vermittlungsprogramms ‚ein hochgradig präsent Gefühls der sozialen Exklusion im musealen Raum‘“. Die die Studie Durchführende vermutet „dass die Kunstvermittler sich ihrer Zielgruppe zu sehr anpassten: Statt den Jugendlichen Wissen oder Interpretation zu den Werken zu bieten, beschränkten sie sich darauf, sie, ausgehend von Exponaten, selbst malen zu lassen.“

⁹⁴ Ebd., S. II

⁹⁵ Ebd., S. IV

sie seiner Beobachtung zufolge derzeit betrieben wird, keine Werkbetrachtung dar, sondern durch die Vermischung von Werkbetrachtung, Kunsterziehung und Kunsttherapie wird alles „auf eine vage Atmosphäre von Kreativität herunter[gedimmt]“⁹⁶ und das ist „grundverkehrt“⁹⁷. Grundverkehrt ist aber auch, Kunstvermittlung mit Werkbetrachtungen gleichzusetzen. Die Schwierigkeit mit und das Dilemma der Kunstvermittlung liegt nicht in der Kunstvermittlung, in der alles zur Unkenntlichkeit abgedimmt wird, begründet, sondern in der Tatsache, dass es zwischen Kunstvermittlung, Werkbetrachtung, Kunsterziehung und Kunsttherapie Schnittmengen gibt, die offensichtlich dazu verleiten, diese vier Teildisziplinen nach Belieben zu vermischen und – je nachdem, welches gesellschaftliche Bedürfnis gerade befriedet werden soll oder muss – Anleihen für die Begründung ihrer Wirksamkeit in der Teildisziplin zu machen, die dem Bedürfnis am gerechtesten zu werden scheint. Kunstvermittlung, Werkbetrachtung, Kunsterziehung und Kunsttherapie sind aber untereinander jeweils nicht kongruent – und das bedeutet, dass Kunstvermittlung eben nicht (nur) betrachtet, therapiert oder erzieht – und auch nicht all das gleichzeitig – sondern in erster Linie vermittelt: Kunstvermittlung zielt also nicht nur auf die Vermittlung von Werken ab, sondern sie zielt auf die Entfaltung der Vermittlungsleistung der Kunst selbst ab, die in interpersonellen kommunikativen Akten, bei denen das Kunstwerk zwischen den Wahrnehmungen der Betrachter vermittelt, sichtbar wird. Der Umstand, dass Kunstvermittlung interpersoneller kommunikativer Akte bedarf, sollte aber nicht dazu führen, sie mit der Kunstkommunikation gleichzusetzen. Kunstvermittlung ist nicht nur „eine der Formen der *Kommunikation* [sic] mit Kunst.“⁹⁸ Vielmehr ist ihr Ergebnis eine Kommunikation mit, über und über die Kunst hinaus. Dies geschieht folgendermaßen:

Wird ein Kunstobjekt von mehreren betrachtet, kommt es zunächst zu einem kommunikativen Prozess zwischen dem jeweiligen Betrachter und dem Kunstobjekt. Je nachdem, welche Vorerfahrungen die Betrachter haben, nehmen sie unterschiedliche Anteile der Materialität des Kunstobjekts wahr. Im Umkehrschluss wird ihnen durch das Kunstobjekt also ihre eigene Wahrnehmung auf Grundlage ihrer Vorerfahrung offengelegt, sodass das Ergebnis ihrer Betrachtung das eigentliche Kunstobjekt übersteigt und auf die Wahrnehmung des jeweiligen Betrachters verweist. Demzufolge kommt es in dieser Phase des Kunstvermittlungsprozesses zu einem kunst-kommunikativen Akt direkter Kommunikation zwischen Kunstobjekt und dem jeweili-

⁹⁶ Ebd., S. IV

⁹⁷ Ebd., S. II

⁹⁸ Lüddemann (2013): S. vii

gen Betrachter. Diese Phase wird in dieser Arbeit verstanden als *Kunstvermittlungsprozess erster Ordnung*, bei welchem der intrapersonelle Prozess der Wahrnehmungsvermittlung⁹⁹ im Vordergrund steht.

Im Anschluss treffen nun die Ergebnisse der jeweiligen intrapersonellen kunstvermittelnden Akte der einzelnen Betrachter, die mit dem Überschuss der jeweils eigenen Wahrnehmung ausgestattet sind, im interpersonellen kommunikativen Austausch, der Interpretation und Bewertung des Kunstobjekts aufeinander. Es kommt demzufolge zu Kommunikationsprozessen, in denen nicht nur das Kunstobjekt, sondern auch die Wahrnehmungen der verschiedenen Betrachter Gegenstand sind. Somit handelt es sich um eine Form von metakommunikativen Akten, die auf einer höheren Sythetisierungsstufe anzusiedeln sind. Deswegen kann man in dieser Phase von einem *Kunstvermittlungsprozess zweiter Ordnung* sprechen. In dieser zweiten Phase können jene „Prozesse gesellschaftlicher, und das heißt stets diskursiver Selbstverständigung in Gang gesetzt werden“¹⁰⁰ und sie führen genau dazu, dass das „Publikum nicht genau dort auch wieder ab[geliefert wird]“¹⁰¹, wo es zum Beginn des Kunstvermittlungsprozesses stand.

Damit diese interpersonellen Selbstverständigungsprozesse stattfinden können, ist jedoch Voraussetzung, dass „auf den produktiven Charakter der Kunst bestanden [wird]“¹⁰², die „nicht eine im Voraus gewusste Wahrheit repräsentiert, sondern strukturierte Sinnangebote macht, deren Geltungsansprüche im Diskurs abzuwägen sind“¹⁰³, da sie so „über kommunikative Vermittlung an den ‚Wirklichkeitsmodellen‘ [mit]wirk[en kann].“¹⁰⁴ Kunstvermittlung darf demzufolge also ihre Grenzen nicht in Werkbetrachtungen finden: Definiert man Kunstvermittlung als die Gestaltung intra- und interpersoneller Prozesse, bei denen durch die Wahrnehmung eines Kunstobjekts, sei sie betrachtend oder gestaltend, Reflexionsprozesse angeregt werden können, die zu gesellschaftlich-diskursiver Selbstverständigung beitragen, wäre auch „[d]as Unbehagen, das eine schwierige, schroffe und rätselhafte Kunst auslöst“¹⁰⁵,

⁹⁹ Wahrnehmungsvermittlung meint hier „nicht Manipulation der Wahrnehmung durch vermittelte Wahrnehmung, sondern die Schaffung von Angeboten, in denen sich authentische Wahrnehmung vermittelt“. Vgl. hierzu Lipp, Reingard: John (un)Cage(d) – ein vielseitiger Brückenbauer. Diskurs über sein kompositorisches Schaffen aus der Sicht der Wahrnehmungs- und Kunstvermittlung mit Überlegungen für eine kulturmanageriale Praxis. (Hausarbeit im Rahmen des Fernstudiums MKN an der TU Kaiserslautern). Kaiserslautern: DISC, 2015. S. 14

¹⁰⁰ Lüddemann (2013): S. 4

¹⁰¹ Ullrich (2015): S. IV im Anhang dieser Arbeit

¹⁰² Lüddemann (2013): S. 5

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ullrich (2015): S. IV im Anhang dieser Arbeit

Themenfeld einer interpersonellen Kommunikation, bei der Kunst nicht „bis zur Unendlichkeit zu verharmlosen“¹⁰⁶ wäre, sondern „zu kontroverser Diskussion über ihre Geltungsansprüche heraus[fordert]“.¹⁰⁷ Diese kontroverse Diskussionen führen zu „besonders aufschlussreiche[n] Konstellationen“¹⁰⁸, mithilfe derer sichtbar wird, wo eine Gesellschaft steht, was sie denkt, wahrnimmt und wohin sie zukünftig (nicht) will.

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass Kunstvermittlung in dieser Arbeit in erster Linie als Vermittlungsprozesse intrapersoneller und interpersoneller Art verstanden wird. Während beim Vermittlungsprozess erster Ordnung intrapersonelle Kommunikationsakte im Vordergrund stehen, mithilfe derer die Wahrnehmung des Einzelnen durch das Kunstwerk reflektiert und somit sichtbar wird, werden im Vermittlungsprozess zweiter Ordnung die verschiedenen Wahrnehmungen der Betrachter in interpersonellen Austausch gebracht. Dadurch entsteht eine metakommunikative Ebene, die ermöglicht, gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse in Gang zu setzen. Diese bilden Grundlage für die Ausgestaltung von Zukunftsvisionen. Zur Erreichung dieses Ziels kann die Kunstvermittlung Methoden aus der Kunsterziehung, der Kunsttherapie und der Werkbetrachtung heranziehen. Ihr Augenmerk bleibt jedoch darauf gerichtet, mit den Anleihen aus diesen anderen Teildisziplinen Vermittlungsprozesse in Gang zu setzen. Kontroverse Diskussionen im Vermittlungsprozess sind intendiert.

Auch im Zusammenhang mit der Shoah – und das zeigte bereits die Einleitung – kann Kunst Unbehagen und dementsprechend kontroverse Diskussionen anregen: Kunst aus der Shoah und über die Shoah können inhaltlich verstörend sein – das nicht nur dadurch, weil etwa Lagerszenen dargestellt werden, sondern beispielsweise auch dadurch, dass ein im KZ entstandenes Kunstwerk gerade keine Lagerszene, sondern eine Gegenwelt zum KZ darstellt, in welcher alles in bester Ordnung zu sein scheint.¹⁰⁹ Aber nicht nur ihre Darstellungen, Kunst selbst ist im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus Gegenstand einer Kontroverse: Die Nazis missbrauchten

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Lüdde mann (2013): S. 5

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Ein Beispiel hierfür sind die Zeichnungen Eva Schulzová, die vor ihrer Deportation nach Auschwitz zwei Jahre in Theresienstadt interniert war. Dort zeichnete sie über 50 Bilder, die in der überwiegenden Mehrheit „Märchen, Kinder, Fabelwesen, Tiere, behaglich eingerichtete Stuben und Küchen, Engel und Szenen aus einem traditionell christlichen Weihnachtsfest“ zeigen. Nachzulesen in: Kass, Sarah: Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941-1945). Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur. Marburg: Tectum, 2015. (KONTEXT Kunst-Vermittlung – kulturelle Bildung, Band 13). S. 439. Schulzová Zeichnungen folgen ab S. 440ff.

Kunst nicht nur für Indoktrinationszwecke¹¹⁰, sie war ihnen auch Ausdruck ihrer Überlegenheit, zwangen sie doch Künstler in den KZs zu künstlerischer Produktion. Vergegenwärtigt man sich, dass beispielsweise das Mädchenorchester in Auschwitz nicht nur zur Entspannung der Lagerleitung, sondern auch zu Erschießungskommandos und zur Begleitung anderer Häftlinge in die Gaskammern spielen musste¹¹¹, wird der Abgrund, in den Kunst in und durch Auschwitz gestürzt wurde, sichtbar. Nichtsdestotrotz besaß Kunst für KZ-Häftlinge aber auch den Status eines „Über-Lebens-Mittel[s]“¹¹². So sagte beispielsweise Adam Kopincinski, der als Dirigent das Männerorchester in Auschwitz leiten musste: „Die Musik vermittelte uns das schlichte Wissen von der Wahrheit des Lebens [...]. [Sie] förderte die Selbstachtung des Menschen, die in der Zeit des Lagerlebens so grausam mit Füßen getreten wurde.“¹¹³ Dieses Konglomerat an kontrovers diskutierbaren Umständen, die sich für die Kunst in der Zeit des Nationalsozialismus und demzufolge für jede nachfolgende Zeitperiode ergeben, weist gerade auf die kommunikative Anschlussfähigkeit von Kunst im erinnerungskulturellen Kontext hin. Sichtbar werden an ihr nicht nur die persönlichen Schicksale der Opfer, sondern auch die Rolle der Täter – und mit ihnen auch das Politikum Kunst, denkt man beispielsweise an „Die Moorsoldaten“¹¹⁴ auf der einen, die bis in die Gegenwart anhaltende Diskussion über die Rückgabe von Kunstwerken¹¹⁵ an Hinterbliebene der Schoah auf der anderen Seite.

¹¹⁰ So wurden beispielsweise die Leistungen von Bach, Beethoven und Mozart vom Regime als Ausdruck der „germanisch-deutschen Wesenart“ ausgegeben. Über Beethoven heißt es beispielsweise: „Nordisch ist vor allem das Heroische, Heldische seiner Werke, das nicht selten sich zu titanischer Größe erhebt.“ In: Kern, Erika; Kern, Hartmut; Mall, Volker: Entartet? Kunst und Musik in der Zeit des Nationalsozialismus. Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10. 1. Auflage, Stuttgart: Klett, 1997. S. 11

¹¹¹ Fénelon, Fania: Das Mädchenorchester in Auschwitz. München: dtv, 2005. S. 90f.

¹¹² Lutz, Thomas; Brebeck, Wulff E.; Hepp, Nicolas (Hrsg.): Über-Lebens-Mittel. Kunst aus Konzentrationslagern und in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Marburg: Jonas Verlag, 1992

¹¹³ zitiert nach Detterbeck, Markus; Schmidt-Oberländer: MusiX. Das Kursbuch Musik 3 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 2015. S. 115

¹¹⁴ Das Lied „Die Moorsoldaten“ wurde 1933 von Rudi Goguel im KZ Börgermoor komponiert. Es beschreibt die Tristesse des Lagers und der Inhaftierten, die täglich zum Torfstechen ausrücken müssen. Die letzte Strophe wendet diese Tristesse jedoch um: „Doch für uns gibt es kein Klagen. Ewig kann's nicht Winter sein. Einmal werden froh wir sagen: Heimat, Du bist wieder mein! Dann ziehn die Moorsoldaten nicht mehr mit dem Spaten ins Moor.“ Zitiert nach Detterbeck, Schmidt-Oberländer (2015): S. 115

¹¹⁵ Hinter der sogenannte „Restitution von Raubkunst“ verbirgt sich die Verpflichtung von Staaten, von den Nazis gestohlene Kunstobjekte wieder zurückzugeben. Die Rückgaben begannen um die Jahrtausendwende, dauern jedoch nach wie vor an. In diesem Zusammenhang kam es im vergangenen Jahr zu einer Kontroverse mit den Erben des jüdischstämmigen Kunsthändlers Paul Rosenberg, dem die Nazis u. a. ein Bild von Henri Matisse gestohlen und an den Vater des Kunsthändlers Cornelius Gurlitt weiterverkauft hatten. Mittlerweile hat

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass Kunst je nach Perspektive und Kontext gerade im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus vielfältige Reflexionsangebote im erinnerungskulturellen Kontext zu bieten hat. Die Gesamtheit der Schnittmengen zwischen *Kunstvermittlung* und einer *lebendigen Erinnerungskultur* werden nachfolgend erläutert.

2.1: Schnittmengen zwischen Kunstvermittlung und einer lebendigen Erinnerungskultur

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargelegt, dass Kunstvermittlung – verstanden als eine Kunst, die vermittelt – aus einem zweigliedrigen Prozess besteht: In der ersten Phase steht der intrapersonelle Prozess der Vermittlung der jeweiligen Wahrnehmung einer Person durch die Betrachtung oder Gestaltung eines Kunstobjekts und seiner Materialität im Vordergrund. In der zweiten Phase geht es um den interpersonellen Prozess, bei dem durch die verschiedenen Wahrnehmungen der Betrachter in einem metakommunikativen Akt „Prozesse gesellschaftlicher, und das heißt stets diskursiver Selbstverständigung in Gang gesetzt werden.“¹¹⁶

Erinnerungskultur setzt ebenso das Zusammenspiel intra- und interpersoneller Prozesse voraus: Individuelle Erinnerung und personales Gedächtnis – und hier ergibt sich bereits eine erste Schnittmenge zum Kunstvermittlungsprozess erster Ordnung – ist durch die Wahrnehmung einer Person miteinander verbunden. Die Wechselwirkung zwischen Gedächtnis und Erinnerung stellt einen intrapersonellen Prozess dar. Interpersonelle Prozesse des Erinnerns, die das Teilen eines kollektiv geteilten Wissens meinen und sich somit auf eine Erinnerungskultur beziehen, sind – und hier wird eine Schnittmenge mit dem Kunstvermittlungsprozess zweiter Ordnung erkennbar – nur durch Kommunikation möglich. Dieses kollektive Wissen existiert aufgrund von kollektiven Engrammen und ist das Ergebnis der „Vorgänge organischer, medialer und institutioneller Art.“¹¹⁷ Die mediale Aufbereitung kann in Form einer Erzählung¹¹⁸ eines Überlebenden existieren, umfasst beispielsweise aber auch Druckwer-

die amtierende Staatsministerin für Kultur und Medien Monika Grütters begonnen, erste Restitutionsvereinbarungen zu unterzeichnen. Nachzulesen auf: www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/themen/181170/index.html (letzter Zugriff: 22.5.2015, 9:17 Uhr)

¹¹⁶ Lüddemann (2013): S. 4

¹¹⁷ Ertl (2005): S. 5f.

¹¹⁸ Ritscher macht darauf aufmerksam, dass die Berichte Überlebenden eine „spezifische Dramaturgie“ haben. „Die Erzählstruktur ähnelt dem des klassischen Dramas.“ (Nachzulesen in: Ritscher (2013): S. 428. Der Aspekt, dass es sich bei Zeitzeugenberichten um Erzählungen handelt, ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Erstens macht er deutlich, dass der Zeitzeuge selbst dem Prozess des Erinnerns unterliegt und somit sein Bericht keine wahrheitsgemäße Abbildung der Vergangenheit ist, sondern durch den Erinnerungsprozess selbst

ke, Gedenkorte und Kunstobjekte. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass (auch) in Kunstobjekten Teile des kollektiven Wissens sichtbar werden, sie also kollektive Engramme sind. Dieses dem jeweiligen Kunstobjekt immanente Wissen kann jedoch nur durch Kommunikation, wie sie durch Kunstvermittlung angeregt wird, geteilt werden. Gleichzeitig wird aber durch die Betrachtung des Kunstwerks dessen jeweilige Materialität in Abhängigkeit zur Vorerfahrung des jeweiligen Betrachters von ihm wahrgenommen und im interpersonellen Kommunikationsprozess für ihn erweitert. Da in der Materialität des Kunstobjekts jedoch auch Teile des kollektiven Gedächtnisses sichtbar werden, hat das zur Konsequenz, dass die Betrachter durch die interpersonelle Kommunikation im Kunstvermittlungsprozess nicht „dort auch wieder ab[geliefert]“¹¹⁹ werden, wo der Kunstvermittler sie abgeholt hat, sondern dass bei den Betrachtern ein Bildungs- und Aufklärungsprozess stattfinden kann, bei welchem sich anteilig Inhalte des kollektiven Gedächtnisses vermitteln und die Betrachter selbst Inhalte in das kollektive Gedächtnis einspeisen, sodass durch den interpersonellen Kommunikationsvorgang auch wiederum die Sinnstrukturen des kollektiven Gedächtnisses verändert werden. Somit leistet Kunstvermittlung einen Beitrag zur Erinnerungskultur, da mit ihr „[k]ollektive[...] Handlungen und Prozesse“¹²⁰ ermöglicht werden, „die das kollektive Gedächtnis, seine Sinnstrukturen und seine materiellen Artefakte erhalten und ausbauen [...]“.“¹²¹

Da Kunstvermittlung nicht nur Werkbetrachtungen, sondern auch die Gestaltung von Kunstobjekten einschließen kann und Zukunftsvisionen als etwas, das „wir [...] uns ausgemalt haben“¹²² immer „ihre Wurzeln im bis zur Gegenwart fortentwickelten Wissen haben“¹²³ kann Kunstvermittlung im Betrachten und Gestalten von Kunstobjekten aber nicht nur die Vergangenheit in der Gegenwart bzw. die Gegenwart als Ergebnis vorvergangerer Ereignisse sichtbar machen, sondern dazu beitragen, dass mithilfe des Erinnerns Zukunftsvisionen sichtbar – und somit mitteilbar und diskutierbar werden. Die intendierten kontroversen Diskussionen, in welche die Erinnerungen der am Diskussionsprozess Beteiligten einfließen, bilden den „Motor einer profilbildenden und identitätsstiftenden Entwicklung des Gemeinwesens.“¹²⁴ Im intendierten Sichtbarmachen des Vergangenen, Gegenwärtigen und Zukünftigen sowie dem dar-

einem beständigen Wandel unterliegt. Zweitens wird in dem Umstand, dass es sich um eine Erzählung handelt, erkennbar, dass Erinnerung selbst ein kreativer Akt ist.

¹¹⁹ Ullrich (2015): S. IV im Anhang dieser Arbeit

¹²⁰ Berek (2009): S. 192

¹²¹ Ebd.

¹²² Dimbath, Heinlein (2015): S. 88f.

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Hoppe (2013a): S. 86

aus resultierenden und ebenfalls intendierten Diskussionsprozess liegt das besondere Potenzial der Kunstvermittlung für eine lebendige Erinnerungskultur. Aus diesem Grund ist es auch nicht barbarisch, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben – es ist eine Notwendigkeit.

Nachdem sich die vorangegangenen Ausführungen damit beschäftigten, die Schnittmengen zwischen Kunstvermittlung und Erinnerungskultur darzulegen, um auf deren Grundlage den Beitrag und die Notwendigkeit der Kunstvermittlung für eine lebendige Erinnerungskultur herauszukristallisieren, untersucht das nachfolgende Kapitel Formen kunstvermittelnde Ansätze in der derzeitigen Erinnerungspädagogik. Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Erinnerungspädagogik einen Beitrag zu einer lebendigen Erinnerungskultur leisten will. Da Pädagogik generell zum Ziel hat, Menschen die gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltung nicht nur in der jeweiligen Gegenwart, sondern gerade auch in der jeweiligen Zukunft zu ermöglichen und sich Erinnerungspädagogik explizit (auch) auf die (zu erinnernde) Vergangenheit bezieht, ist davon auszugehen, dass sie Prozesse in einer jeweiligen Gegenwart intendiert, die Vergangenheit und Zukunft miteinander verschränken, wie dies mit Kunstvermittlung möglich ist. Inwieweit die Erinnerungspädagogik kunstvermittelnde Methoden in der vorgenannten Absicht derzeit anwendet, soll im Folgenden dargelegt werden.

3: kunstvermittelnde Methoden der heutigen Erinnerungspädagogik

Auf der Grundlage der im vorangegangenen Teilkapitel herausgearbeiteten Schnittmengen zwischen Kunstvermittlung und Erinnerungskultur sowie deren Inneingreifen ist zu erwarten, dass in der Erinnerungspädagogik, die einen Beitrag zur Erinnerungskultur leisten möchte, kunstvermittelnde Methoden Berücksichtigung finden. Da Pädagogik generell Handlungsbefähigung von Menschen in ihrer jeweiligen Zukunft zum Ziel hat, besitzt sie zukunftsvisionären Charakter. Die Erinnerungspädagogik bezieht ihre Zukunftsvision aus der Forderung, mit der Adorno den Radiovortrag „Erziehung nach Auschwitz“¹²⁵ eröffnet: „Die Forderung, daß [sic] Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“¹²⁶ Dieser Essay gilt der Erinnerungspädagogik als Arbeitsgrundlage. Er ist

„heute der wohl bekannteste, wohl auch am häufigsten zitierte Vortrags Adornos. Er gehört zur selbstverständlichen Zitatengrube im Diskurs vor allem um historisch-

¹²⁵ Adorno (1970a)

¹²⁶ Ebd., S. 92. Die Schreibweise mit ß ist der Rechtschreibung der 1970er-Jahre geschuldet. Im Folgenden wird diese Schreibweise in Zitationen des Essays nicht kenntlich gemacht.

politische Bildung, von Erinnerungsarbeit und Gedenkstättenpädagogik [...].“¹²⁷ Die Zitation dieses Essays geschieht meist in Tagungsberichten und -vorträgen, die über die konkrete Arbeit, beispielsweise in der Dauerausstellung einzelner Gedenkstätten oder konkrete pädagogische Konzeptionen berichten. Zusätzlich gibt es in erinnerungspädagogischen Publikationen eine Vielzahl konkreter, meist an örtliche Begebenheiten angepasste Projektvorschläge¹²⁸. Dieser Umstand bringt es mit sich, dass auch hier „nicht nur eine zusammenführende, sondern [...] eine auseinander-treibende, zentrifugierende Dynamik“¹²⁹ feststellbar ist, die einen umfassenden Überblick über die Erinnerungspädagogik auf den ersten Blick erschwert. Hervorzuheben sind deswegen besonders die Monografien von Matthias Heyl¹³⁰ (die eine Bestandsaufnahme der schulischen Erinnerungsarbeit in verschiedenen Ländern der 1990er-Jahre darstellt) und von Wolfgang Ritscher¹³¹ (die eine sehr umfassende Darstellung der erinnerungspädagogischen Themen und Methoden in Gedenkstätten aus dem derzeitigen Jahrzehnt vornimmt). Bezüglich der zu behandelnden Themenfelder und Methoden orientieren sie sich an der von Adorno vorgeschlagenen „Wendung aufs Subjekt“¹³², die für die historischen Geschehnisse folgende Personengruppen umfasst: Täter, Opfer, Zuschauer und Menschen im Widerstand.¹³³ Auch die gegenwärtigen Subjekte, die Lernenden, werden heute durch handlungs- und projektorientierten Methoden stärker berücksichtigt. Dies war nicht immer so, denn noch in den 1990er-Jahren wurde

„[i]nspiziert durch Theodor W. Adornos Thesen zur „Erziehung nach Auschwitz“ [...] das Lernen [...] so konzipiert, dass die Konfrontation mit dem Leid der Opfer die Empathiefähigkeit der nachwachsenden Generation stärken sollte. Das politisch-moralische Lernen sollte vor einem Rückfall in die ‚Barbarei‘ immunisieren. In einigen Bildungsangeboten schien Betroffenheit die Reflexion zu dominieren. [...] Immer mehr Jugendliche interpretierten die Lernangebote als eine Unterstellung eigener Schuld und wandten sich innerlich ab.“¹³⁴

¹²⁷ Ahlheim, Klaus: Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität. In: Ahlheim, Klaus; Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin, 2010. (Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Band 3) S. 38-55. Das Zitat befindet sich auf S. 39.

¹²⁸ vgl. hierzu beispielsweise Lange, Dirk (Hrsg.): Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. Darin sind erinnerungspädagogische Projektvorschläge für die Orte Varel, Ohmstedt, Wehen, Oldenburg, Bockhorn und das KZ Neuengamme versammelt.

¹²⁹ Erll (2005): S. 5

¹³⁰ Heyl, Matthias: Erziehung nach Auschwitz – eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg: Krämer, 1997

¹³¹ Ritscher (2013)

¹³² Adorno (1970a): S. 94

¹³³ Ritscher (2013): S. 17-176; bei Heyl wird die Gruppe der Zuschauer unterschieden in Kollaborateure und Zuschauer, Menschen im Widerstand bezeichnet er als „Retter“. Vgl. Heyl (1997): S. 217-254

¹³⁴ Lange (2006): S. 12

Für Dirk Lange¹³⁵ ist deswegen das „handlungsorientierte Lernprinzip für die Erinnerungspädagogik von zentraler und unverzichtbarer Bedeutung.“¹³⁶ Er schränkt dies jedoch im Bezug auf kreative Auseinandersetzungsformen folgendermaßen ein:

„Es [das handlungsorientierte Lernprinzip] findet seine Grenzen [...] dann, wenn Leid- und Opfererfahrungen simuliert werden. Das Nachspielen von Lagerszenen oder Rollenspiele [...] sind für den Unterrichtsalltag nicht geeignet. Das spielerische Moment erscheint hier zu schwer kontrollierbar, um es vor der sensiblen Grenzüberschreitung zur Lächerlichkeit und Verhöhnung zu bewahren. Der Spaß am Spiel setzt Emotionen frei, die auf Dritte verletzend wirken können. Dabei ist auch zu bedenken, dass Fragen der Entwürdigung individuell sehr unterschiedlich erlebt werden.“¹³⁷

Dieses Zitat wirft Fragen nach dem zu erreichenden Lernziel mithilfe der darstellenden Methode auf, denn Lange scheint nicht klar zu sein, was durch das Nachstellen oder Abbilden einer Lagerszene gelernt werden sollte oder könnte. Der Bau eines Standbildes beispielsweise könnte durchaus dazu beitragen, sich in die verschiedenen Personengruppen, ihre Motivationen und Emotionen hineinzuversetzen und entspräche somit auch einer Wendung aufs Subjekt der Vergangenheit wie das der Gegenwart. Nicht „das spielerische Moment“¹³⁸ oder „[d]er Spaß am Spiel“¹³⁹ führt zur Grenzüberschreitung, sondern unklare an das Spiel bzw. die darstellenden Herangehensweise gekoppelte Lernzielsetzungen, daraus resultierende unklare Handlungsanweisungen und schlussendlich unzureichende Reflexionsangebote: Die fehlende Klarheit über das Lernziel wird somit zum Kern des Gemisches, welches zu schwer kontrollierbaren Situationen führt, nicht aber die kreative Methodik an sich.¹⁴⁰

Ritscher hingegen hält in Anlehnung an Pestalozzis Pädagogik ein ganzheitliches erinnerungspädagogisches Lernen mit Kopf, Herz und Hand für wichtig, zu dem auch die Arbeit mit künstlerischen und elektronischen Medien gehört, um „eine psychische Präsenz und Ausdrucksmöglichkeiten für die eigenen Gedanken, Gefühle

¹³⁵ Ders.

¹³⁶ Ebd., S. 8

¹³⁷ Ebd.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Ebd.

¹⁴⁰ Nimmt man beispielsweise „Andorra“ von Max Frisch, ein häufig in der Mittelstufe gelesener Dramentext, in welchem die systematische Ausgrenzung des jüdischstämmigen Andri bis zu dessen Ermordung durch die Bewohner Andorras dargestellt wird, sind szenisch-interpretierende Herangehensweisen geradezu notwendig, damit Schüler die stattfindende Ausgrenzung Andris in ihrer Schwere wahrnehmen können. Mit den auf den Boden gestellten Schuhen Andris, die am Ende des letzten Bildes nach dessen Ermordung das einzige sind, was noch auf ihn verweist, den Unterricht zu eröffnen, macht dessen Ermordung in einer Art und Weise den Schülern plastisch, ohne dabei irgend grenzüberschreitend zu sein. Die Anforderung an Schüler, ihre Schuhe hinzuzustellen, verweist darauf, dass jeder der Ausgegrenzte und Ermordete sein könnte. Demzufolge sind szenische Darstellungen lediglich seitens der Lehrkraft sehr genau zu planen. Keineswegs schließen sie sich per se aus. Weiterführende Hinweise zur szenischen Interpretation finden sich bei Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

und Stimmungen jenseits der Worte“¹⁴¹ zu ermöglichen. Er erläutert:

„[Die] mediale Externalisierung stellt zunächst eine Beziehung zwischen den Gedanken, Gefühlen und Stimmungen und dem Produkt her. Das ermöglicht eine Distanzierung von diesen und zugleich ihr bei-sich-behalten [sic]. Die Distanzierung hilft, die Gedanken/Gefühle/Stimmungen [sic] auszuhalten und sich mit ihnen ‚aus-einander-zu-setzen‘ [sic]; das bei-sich-behalten [sic] definiert sie als Teile der eigenen Person, deren Integration ein wichtiger Beitrag zur personalen [sic!] Entwicklung ist.“¹⁴²

Ähnliche Lernziele durch kreative Herangehensweisen sehen auch die Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit der Ausstellung „Kinder im KZ Theresienstadt“¹⁴³ vor, wonach diese „brauchbare Möglichkeiten [sind], das Gesehene und Erlebte [in der Ausstellung] zu verarbeiten und den eigenen Gedanken und Gefühlen Ausdruck zu verleihen.“¹⁴⁴ Setzt man die zuvor genannten Lernziele von Ritscher und von den Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit der Ausstellung „Kinder im KZ Theresienstadt“, die mit kunstvermittelnden Ansätzen erreicht werden sollen, in Bezug zu dem in Kapitel 2 diskutierten Artikel Ullrichs, so scheint sich dessen Urteil über die Kunstvermittlung zu bewahrheiten, denn laut der Empfehlungen zur pädagogischen Arbeit mit der Ausstellung „Kinder in Theresienstadt“ müssen die Ergebnisse der kreativen Arbeit „nicht unbedingt in der Lerngruppe öffentlich gemacht werden, sie sollen [...] lediglich dabei helfen, [...] Gefühle zu verarbeiten.“¹⁴⁵ Auch bei Ritscher kommt es zu keiner gezielten interpersonellen Anschlusskommunikation an die kreative Arbeit, die ausschlaggebend dafür sind, dass überhaupt Kunstvermittlung im Sinne einer Kunst, die vermittelt, stattfinden kann, denn für Ritscher erweitert sich lediglich

„[d]ie Beziehung zwischen der Produzentin [sic!], ihren Gefühlen, Gedanken, Stimmungen und dem Produkt [...] durch die Präsenz der anderen [...] in Gesprächen am Rand der gemeinsamen Arbeit durch Fragen, Kommentare und kleine gegenseitige Hilfeleistungen (‚kannst Du mir bitte kurz beim Schneiden des Drahtes helfen?’).“¹⁴⁶

Er führt fort:

„Der Pädagoge sollte [...] hier auf eine unterstützende Gruppendynamik achten. Das wird besonders dann wichtig, wenn die Arbeitsergebnisse zum Schluss in der Gesamtgruppe vorgestellt werden und hier auf eine wertschätzende Atmosphäre des gegenseitigen Interesses geachtet werden muss.“¹⁴⁷

Wenngleich Ritscher die intrapersonellen Prozesse „durch die Präsenz der anderen in Gesprächen am Rand der gemeinsamen Arbeit“¹⁴⁸ erweitert sehen möchte, mündet diese Präsenz aber auch bei ihm nicht in gezielter interpersoneller Kommunikati-

¹⁴¹ Ritscher (2013): S. 292

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Studienkreis Deutscher Widerstand (2003)

¹⁴⁴ Ebd., S. 59

¹⁴⁵ Ebd.

¹⁴⁶ Ritscher (2013): S. 292

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Ebd.

on. Vielmehr verliert sich die kreative Arbeit des Einzelnen in einer „wertschätzenden Atmosphäre des gegenseitigen Interesses“¹⁴⁹ der Gruppe – und somit erfüllt sich Ullrichs These, demzufolge „Kunstvermittler [...] höchst findig [darin sind], [...] ihr Publikum dort abzuholen, wo es steht [und es] es leider genau dort auch wieder ab[geben]. Sie bemühen sich gerade nicht um Bildung oder Aufklärung.“¹⁵⁰ Denn auch bei Ritscher wird übersehen, dass gerade durch ein Zusammenspiel aus Kunst und Kommunikation „Prozesse gesellschaftlicher, und das heißt stets diskursiver Selbstverständigung in Gang gesetzt werden“¹⁵¹ könnten, deren

„Ergebnis [...] Bedeutungsfelder [sind], die assoziativ hoch aufgeladen und vielfältig kommunikativ anschlussfähig sind. Diese Bedeutungsfelder bieten komplexe Sinnangebote und fordern deshalb zu kontroversen Diskussionen ihrer Geltungsansprüche heraus.“¹⁵²

Somit wird das Potenzial des Kunstvermittlungsprozesses zweiter Ordnung, in welchem die verschiedenen Wahrnehmungen der Betrachter sich diesen durch das Kunstobjekt erschließen könnten, nicht ausgeschöpft. Das hat zur Folge, dass keine Standortbestimmung in der Gegenwart auf der Grundlage der Vergangenheit stattfindet und führt in der Konsequenz dazu, dass Zukunftsfragen unwahrscheinlicher werden. Ferner übersieht Ritscher, dass gemeinsames Erinnern auch bei Kunstobjekten an kommunikative Akte gebunden ist. In diesen kommunikativen Akten können erst die entstandenen Kunstobjekte der einzelnen Lerner, verstanden als die Externalisierung eines intrapersonellen Engramms, von der Gruppe bewusst wahrgenommen werden und somit in das fortdauernde Wechselspiel zwischen kollektiver Erinnerung und kollektivem Gedächtnis eingebracht werden. Findet nun aber keine interpersonelle Kommunikation statt, wird der jeweiligen Gruppe ein Kommunikationskanal, mithilfe dessen Erinnerung in einer höhergradigen Engrammierung möglich wäre, vorenthalten. Insbesondere die Vorstellung, dass die kreativen Ergebnisse „lediglich dabei helfen, [...] Gefühle zu verarbeiten“¹⁵³, ist mit den Vorstellungen einer lebendigen Erinnerungskultur nicht zu vereinen, denn „Verarbeitung“ hat zum Ziel, mit einer Sache abzuschließen – und das läuft der Grundintention erinnerungspädagogischer Arbeit zuwider, die zum Erinnern beitragen möchte.¹⁵⁴

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Lüddemann (2013): S. 4f.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Studienkreis Deutscher Widerstand (2013): S. 59

¹⁵⁴ An dieser Stelle wird nochmals die anhand des Artikels von Ullrich in Kapitel 2 deutlich gewordene Gefahr sichtbar, die eine unwillkürliche Vermischung der Bereiche Kunstvermittlung und Kunsttherapie mit sich bringen kann. Gleichzeitig wird eine Parallele zur Gedenkstättenlandschaft als solches sichtbar, die „im Widerspruch zu ihrer eigenen Intention nicht zum Bewusstsein der Ereignisse des Nationalsozialismus, sondern ganz im Gegenteil gerade

Neben der vordergründigen Intension der Erinnerungspädagogik, mit ihrer Arbeit Erinnerung zu ermöglichen, hat die in der Kommunikation über die im künstlerischen Produkt sichtbar werdende Eigen- und Fremdwahrnehmung ferner auch das Potential, Kontroversen zu erzeugen, mithilfe derer die an der Kommunikation Partizipierenden ihren eigenen Standpunkt zur Schoah reflektieren könnten. Damit wird ein Feld aufgespannt, in welchem Wahrnehmungen, Sichtweisen und Haltungen zur Schoah diskutierbar werden. Sie nehmen gleichzeitig den Einzelnen in die Verantwortung, mit dem künstlerischen Produkt nicht nur die eigenen Gefühle und Erinnerungen an die Schoah zu verwalten, sondern sie im kommunikativen Prozess über das künstlerische Produkt zu verantworten, zu reflektieren und zu bewerten. Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit ist Grundvoraussetzung, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei [...]“.¹⁵⁵ Solange Erinnerungspädagogik jedoch in der Erstellung eines künstlerischen Produkts das pädagogische Ziel erreicht sieht, verfehlt sie mit ihren derzeitigen kunstvermittelnden Methoden dieses Ziel. Wie im Zusammenhang mit der Engrammierung von Erinnerungen bereits dargelegt, haben Engrammierungen das Ziel der Vorbereitung auf eine zukünftige Situation. Gerade in und an künstlerischen Produkten ließen sich Zukunftsvisionen diskutieren, könnten Handlungsentwürfe entstehen. Aber auch dieses – eigentlich jeder Pädagogik immanente und ureigene – Ziel, zu Zukunftsvisionen beizutragen, wird in kunstvermittelnden Methoden der Erinnerungspädagogik derzeit verfehlt.

Dass die Erinnerungspädagogik jenes Potenzial der Kunstvermittlung als Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur nicht aufgreift, liegt nicht zuletzt auch in Adornos Essay „Erziehung nach Auschwitz“ begründet: Grundlage von Adornos darin vertretenen Thesen bildet unter anderem die Schrift „Das Unbehagen in der Kultur“¹⁵⁶ von Sigmund Freud. Freuds Grundannahme darin ist, dass Kultur im Gegensatz zur Natur steht. Während die Natur ihren Ausdruck im Individuum findet, wird die Kultur in der Zivilisation sichtbar. Letztere unterdrückt jedoch individuelle Freiheit, was zu Aggressivität im Individuum führt. Da jedoch für die Zivilisation sichtbare Aggressivität ebenfalls unerwünscht ist und deswegen unterdrückt wird, entwickeln Menschen Neurosen und Schuldgefühle. Das steht im Gegensatz zum natürlichen Streben des Individuums nach Glück. Demzufolge geht für Freud kultureller Fortschritt mit einer

zu deren Entsorgung beigetragen [hat], indem sie Institutionen schuf, mit denen das Problem gesellschaftlich erledigt schien und die Thematik für weite Kreise der Gesellschaft nicht mehr relevant war, weil es mit diesen Einrichtungen so etwas wie ein nachträgliches Aufheben der Taten im Gedenken zu geben schien.“ Nachzulesen in: Hoppe (2013a): S. 88.

¹⁵⁵ Adorno (1970a): S. 92

¹⁵⁶ Freud (1930)

Abnahme individuellen Glücks einher.¹⁵⁷ Adorno versteht diesen von Freud 1930 veröffentlichten Text offensichtlich als Vorahnung auf das, was sich im Nationalsozialismus gegen „Millionen Schuldloser“¹⁵⁸ entlud, denn er schreibt:

„[...] Freuds These vom Unbehagen in der Kultur [...] ist aber umfassender noch, als er sie verstand; vor allem, weil unterdessen der zivilisatorische Druck, den er beobachtet hat, sich bis zum Unerträglichen vervielfachte. [...] [D]ie Tendenzen [haben] [...] eine Gewalt angenommen, die er kaum absehen konnte.“¹⁵⁹

Auf dieser Grundlage ist für Adorno „im Zivilisationsprozess selbst die Barbarei angelegt [...]“.¹⁶⁰ Demzufolge ist die kulturpessimistische Prämisse Adornos, die im Satz, dass es barbarisch sei, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, kulminierte, auch im Grundlagentext der Erinnerungspädagogik enthalten, wenngleich sie dort nicht dergestalt verbal ausformuliert wird.

Dass Kunstvermittlung im Sinne einer Kunst, die vermittelt, in der Erinnerungspädagogik kaum stattfindet, liegt aber auch darin begründet, dass Kreativität, wie sie in den in Kapitel 2 beschriebenen Kunstvermittlungsprozessen notwendig ist, nur durch divergentes Denken möglich ist. Darunter versteht man, dass in verschiedene Richtungen gedacht werden kann, sodass „viel Lösungen [...] möglich [sind]“.¹⁶¹ In der Regel wird aber bei der Erinnerung an die Shoah konvergentes Denken erwartet, bei dem es eine „richtige[...] oder anerkannt beste Lösung“¹⁶² gibt. Das zuvor genannte Zitat Langes wonach „[d]as spielerische Moment [...] zu schwer kontrollierbar [scheint]“¹⁶³, macht deutlich, dass die Sorge besteht, divergentes Denken könne zu „sensiblen Grenzüberschreitung zur Lächerlichkeit und Verhöhnung“¹⁶⁴ führen und „Emotionen frei[setzen], die auf Dritte verletzend wirken können.“¹⁶⁵ Hinter der demnach implizit bestehenden Forderung nach konvergentem Denken verbirgt sich nicht zuletzt auch die Vorstellung, dass die Geschichte als solche immer wieder in Gänze reproduzierbar wäre. Wie jedoch Kapitel 1 bereits zeigte, ist Erinnerung immer als etwas in einer Ableitung Erinnerungtes zu begreifen. Die Vorstellung, gegenwärtig intendierte Authentizität und Darlegung historischer Fakten wäre kongruent mit der historischen Realität ist demnach anzuzweifeln und deswegen ist auch fraglich, inwieweit konvergentes Denken – nicht nur im erinnerungspädagogischen Kontext – möglich und als solches überhaupt mit einem demokratischen Gemeinwesen vereinbar ist.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Adorno (1970a): S. 93

¹⁵⁹ Ebd., S. 94

¹⁶⁰ Ebd., S. 92

¹⁶¹ Bovet, Huwendiek (2008): S. 291

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Lange (2006), S. 8

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd.

Tatsächlich können „Fragen der Entwürdigung individuell sehr unterschiedlich erlebt werden.“¹⁶⁶ Wenn diese jedoch in einem Kunstobjekt sichtbar werden, kann gerade durch dieses kontroverse Diskussionen entstehen, in denen erinnert und Stellung bezogen wird und es dadurch zu einer „Stabilisierung des Selbstbildes beziehungsweise der Identität“¹⁶⁷ kommt, denn jeder Betrachter eines Kunstobjekts hat in einem demokratisch verfassten Gemeinwesen auch das Recht, sich von diesem zu distanzieren. Wesentlich hierfür ist die Grundannahme, dass das Kunstwerk entgegen der Position von Adorno „keine im Voraus gewusste Wahrheit repräsentiert, sondern strukturierte Sinnangebote macht, deren Geltungsansprüche im Diskurs abzuwägen sind“¹⁶⁸, denn „Kunst wirkt so über kommunikative Vermittlung an den ‚Wirklichkeitsmodellen‘ mit und wirkt so im Hinblick auf die Gesellschaft als erzeugende und nicht als abbildende Distanz.“¹⁶⁹ Kunst muss deswegen auch „das Innere, den Schrei der Seele, nicht erreichen [...], der der Wirklichkeit antwortet und entspricht [...]“¹⁷⁰, denn sie entspricht nicht der Wirklichkeit. Sie erzeugt sie.

Die Vorstellung einer erzeugenden Instanz liegt dem Nonoprojekt zugrunde, das entgegen Eggebrechts Rat, die Finger von Darstellungen über die Schoah zu lassen¹⁷¹, Schülerinnen und Schüler mit seinem divergentes Denken anregenden Material zu kreativen Auseinandersetzungen mit der Schoah auffordern will und somit einen Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur leistet. Das Projekt wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

4: Das Nonoprojekt als Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur

Das Nonoprojekt ist entstanden aus einer Zusammenarbeit zwischen dem ehemaligen Chefdirigenten der Berliner Philharmoniker Claudio Abbado und der „Incontri Europei – Europäische Kulturbeggnungen GmbH“¹⁷². Die Incontri Europei ist Stifterin der „Fondazione L’Unione Europea Berlin“, die 2001 zum Zweck von Bildung, Erziehung und Völkerverständigung gegründet wurde und damit die Ziele der Incontri Europei unterstützt, welche

„das Ziel [verfolgt], über nationale Grenzen hinweg die Begegnung junger Menschen aus europäischen und nichteuropäischen Regionen zu unterstützen. Incontri Europei handelt im Bewußtsein [sic], daß [sic] durch Aktivitäten auf regionaler Ebene und unabhängig von nationalstaatlicher Zuordnung sich eine vielfältige Kultur, Prosperität und – damit verbunden – die Erhaltung eines dauerhaften Friedens in- und außerhalb

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Dimbath, Heinlein (2015): S. 90

¹⁶⁸ Lüddemann (2013): S. 5

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Eggebrecht (1997): S. 37

¹⁷¹ Ebd., S. 42

¹⁷² Nachfolgend wird nur noch von der Incontri Europei gesprochen.

Europas erreichen lässt. Incontri Europei unterstützt Kooperationen mit Repräsentanten und Multiplikatoren, die den Idealen der europäischen Idee, dem Gemeinwohl, der Humanität und der gemeinsamen kulturellen Vielfalt verpflichtet sind.“¹⁷³

Die „Fondazione L’Unione Europea Berlin“ ist Mitglied im „Bundesverband Deutscher Stiftungen“¹⁷⁴. Kern ihrer Arbeit ist das sogenannte „Nonoprojekt“¹⁷⁵, „ein Schulprojekt für Toleranz, Menschenrechte und europäische Integration“¹⁷⁶. Es steht derzeit unter dem Patronat des amtierenden Außenministers Frank-Walter Steinmeier. Dem Kuratorium gehören Politiker verschiedener Länder an, darunter Hans Eichel, Jean-Claude Juncker, Annegret Kramp-Karrenbauer und Vittorio Prodi, jedoch auch der Journalist Klaus-Peter Schmidt-Deguelle.¹⁷⁷ Für das Nonoprojekt konnte die Stiftung namhafte Kooperationspartner und Mäzene gewinnen, darunter unter anderem die Deutsche Bank, die Ernst von Siemens Musikstiftung, das Hessische Kultusministerium, die Kölner Philharmonie, den Schott-Verlag und die Stiftung der deutschen Klassenlotterie.¹⁷⁸ Kern des Projekts ist die Komposition „Il canto sospeso“ des Italieners Luigi Nono. Sie diene als Grundlage für die Gestaltung einer DVD¹⁷⁹, bei der die 1956 uraufgeführte Komposition mit Plastiken, Kunstgemälden, Bildern, Texten und Videomaterialien, die teilweise aus der Zeit des Nationalsozialismus stammen, und der Aufführungssituation der Komposition unter dem Dirigat Claudio Abbados aus dem 1990er-Jahren zusammentreffen. Diese DVD wird kostenfrei an Schulen mit dem Ziel abgegeben, dass diese auf der Grundlage der DVD und gegebenenfalls den unter www.nonoprojekt.de bereitgestellten weiterführenden Materialien eigene Projekte entwickeln, die wiederum als Teilprojekte in das Nonoprojekt einfließen. Die Website des Projekts dokumentiert den Fortgang des Projekts, beschreibt ausgewählte Teilprojekte und enthält die genannten weiterführende Materialien zum Projekt, aber auch zur Gestaltung und Vorbereitung weiterer Teilprojekte. Mediale Hauptträger des Projekts sind demnach die Komposition „Il Canto sospeso“, die daraus entwickelte DVD und die Webseite des Projekts. Sie werden nachfolgend im Sinne eines Kunstvermittlungsprozesses erster Ordnung beschrieben. Dies hat zur Konsequenz, dass trotz analytischem Fokus nachfolgend auch die jeweiligen Objek-

¹⁷³ www.incontri-europei.de; (letzter Zugriff: 18.5.2016, 9:04 Uhr)

¹⁷⁴ www.stiftungen.org (letzter Zugriff: 13.6.2016, 6:09 Uhr)

¹⁷⁵ www.nonoprojekt.de (letzter Zugriff: 18.5.2016, 9:19 Uhr)

¹⁷⁶ Ebd. (letzter Zugriff: 18.5.2016, 9:19 Uhr)

¹⁷⁷ vgl. Schriftverkehr mit der Stiftung im Anhang dieser Arbeit, S. XVIII

¹⁷⁸ www.aquarius-multimedia.de/Koop/koop.html (letzter Zugriff: 18.5.2016, 9:32 Uhr) Hinweis: Von dieser Seite wird kein direkter Zugriff auf das Nonoprojekt möglich. Sie ist jedoch über die Startseite von www.nonoprojekt.de über den unteren Reiter „Partner – Kooperationen – Mäzene“ zu erreichen. Stand der Information: 18.5.2016, 9:32 Uhr

¹⁷⁹ Fondazione L’Unione Europea Berlin (Hrsg.): Luigi Nono: Il canto sospeso. Berlin: Edition EU, 2004. Sie ist erhältlich über fonazione@incontri-europei.de

te übersteigende persönliche Wahrnehmungen dargelegt werden, hoffend, damit nicht zuletzt auch Kunstvermittlungsprozesse zweiter Ordnung anzuregen.

4.1: Die Komposition „Il canto sospeso“ von Luigi Nono

Der Canto¹⁸⁰ ist eine Komposition für Sopran, Alt, Tenor, Chor und Orchester des Italieners Luigi Nono und wurde 1956 uraufgeführt. Das Werk umfasst insgesamt 605 Takte und wurde von Nono in neun Teile eingeteilt, wobei der sechste Teil in 6a und 6b getrennt ist.¹⁸¹ Laut Partitur beträgt die Aufführungsdauer 28 Minuten. Nono vertonte darin insgesamt zehn letzte Briefe zum Tode Verurteilter aus dem europäischen Widerstand, die 1954 in einem Sammelband¹⁸² zusammen mit weiteren 270 Briefen in italienischer Sprache erschienen waren. Die Briefe¹⁸³ wurden von Nono in der Komposition so angeordnet, dass sich eine zeitliche Abfolge ergibt, die das Leben eines Menschen vor, während und nach dem Tod nachzeichnet: So wird in der Anordnung der ersten sechs Briefe der zeitliche Abstand bis zum Tod immer kürzer: Während Anton Popov und Andreas Likourinos beispielsweise noch keinen konkreten Hinrichtungszeitpunkt nennen, schreibt Eleftherios Kossès, dass er noch am selben Tag fusiliert werde, Konstantinos Sirbas weiß, dass ihm noch zwei Stunden bis zu seiner Ermordung bleiben.¹⁸⁴ Esther Srul, deren Brief im sechsten Teil der Komposition vertont wird, steht der Tod direkt vor Augen: „Die Tore öffnen sich. Da sind unsere Mörder. Schwarzgekleidet. An ihren schmutzigen Händen tragen sie weiße Handschuhe. [...]“¹⁸⁵

Am Ende des sechsten Abschnitts erfolgt in Takt 413 eine Generalpause, in welcher alle Instrumente schweigen. Sie umfasst knapp einen Takt und markiert jene Bedeutung des „Il Canto sospeso“, die mit „Der unterbrochene Gesang“ übersetzbar ist. In den nachfolgenden Abschnitten der Komposition werden dann die Texte vertont, die sich mehr mit dem Zustand nach dem Tod beschäftigen. Ljubka Schewtzova verweist mit den Worten: „Leb wohl Mutter, Deine Tochter Ljubka geht fort in die feuchte Erde [...]“¹⁸⁶ auf ihr Begräbnis. Elli Voigt endet mit den Worten: „In der Hoffnung auf das Leben gehe ich in den Tod. Ich gehe im Glauben an ein besseres Leben für

¹⁸⁰ „Canto“ ist die gängige Abkürzung des Kompositionstitels „Il canto sospeso“. Sie wird nachfolgend so fortgeführt.

¹⁸¹ Nono (1995)

¹⁸² Malvezzi, Piero; Pirelli, Giovanni; Mann, Thomas (Hrsg.): *Lettere di condannati a morte della Resistenza Europea*. 2. Auflage. Torino: Einaudi, 1954

¹⁸³ Die Briefe liegen in deutscher Sprache im Anhang dieser Arbeit S. VIIff. vor.

¹⁸⁴ vgl. Anhang dieser Arbeit; S. VIIff.

¹⁸⁵ Ebd., S. XII

¹⁸⁶ Ebd., S. XIII

Euch [...]“¹⁸⁷ und weist damit auf eine Existenz jenseits des Todes hin.

Die Orchestrierung unterstreicht die genannte Sukzession eines Menschen vor, während und nach dem Tod: Während mit Ausnahme des zweiten Teils bis zur Todesszene in Teil 6a die Holzbläser, Blechbläser sowie die Schlaginstrumente mit Geräuschcharakter dominieren, sind diese nach der Unterbrechung in Takt 413 in der Dynamik zunächst nur noch sehr zurückgenommen wahrnehmbar. Die Tatsache, dass Blechblasinstrumente und Pauken historisch betrachtet Militärintstrumente sind, die als letzte Instrumente in den Kreis der Orchesterinstrumente aufgenommen wurden, legt nahe, dass Nono mit ihnen die Nazischergen darstellt – dies umso mehr, als dass in der Todesszene diese Instrumente, insbesondere die sehr laut und akzentuiert gespielte Pauke, den singenden Chor wortwörtlich mit ihren Schlägen bis zum Verstummen malträtirt. Die Streicher hingegen treten meist in Koalition mit dem Chor bzw. den Solisten auf. Es verwundert deswegen auch nicht, dass die Kontrabässe gemeinsam mit dem Glockenspiel nach der Unterbrechung in Takt 413 dann auch den zweiten Teil der Komposition eröffnen, in welchem mit den Schlaginstrumenten mit klar definierbaren Tonhöhen auch eine neue Klangfarbe vorhanden ist. Zwar wurde das Xylofon als Schlaginstrument, welches ebenfalls klar definierte Tonhöhen hervorbringt, in Teil 5 bereits eingesetzt, doch erklärt sich dessen Einsatz vor der Todesszene in Teil 6a aus der Musikgeschichte: Das Xylofon wird spätestens mit Camille Saint-Saëns’ „Danse macabre“¹⁸⁸, in welchem er den aus dem Mittelalter stammenden Topos des Totentanzes verklanglichte, mit dem Tod verbunden, denn der Klang des Xylofons erinnert (insbesondere, wenn es wie in Teil 5 des Canto mit Holzschlägeln gespielt wird) an das Klappern von Knochen.

Im achten Teil sind nochmals die Bläser und die Pauken im Vordergrund. Die Komposition endet im neunten Teil mit einem Chorsatz, in dem nur noch marginal eine Pauke zum Einsatz kommt. Dass der Chorsatz den Schluss bildet, verweist auf die zweite Bedeutung des „Il canto sospeso“, die mit „Der schwebende Gesang“ übersetzt werden kann. Der Chor verweist darauf, dass trotz des in Takt 413 eingetretenen Todes etwas übrig bleibt von diesen ermordeten Menschen, etwas, das die Nazis nicht zerstören konnten: Es ist jene sichtbar zu Tage tretende Präsenz, die Elli Voigt noch als „Hoffnung auf das Leben“¹⁸⁹ und als „Glauben [...] an ein besseres Leben“¹⁹⁰ beschrieb.

Die vorangegangenen Gedanken zeigen neben der intendierten Einführung in die

¹⁸⁷ Ebd., S. XVI

¹⁸⁸ Saint-Saëns, Camille: *Danse macabre*, opus 4

¹⁸⁹ vgl. S. XIV im Anhang dieser Arbeit

¹⁹⁰ Ebd.

Komposition auch, dass die Auseinandersetzung mit dem Kunstobjekt „Il canto sospeso“ zu einer Reflexion und Repräsentation der Geschehnisse in der Schoah beigetragen hat und diese in die Gegenwart des vorliegenden Textes bringt. Die Engrammierung der beim Hören wahrgenommenen Gedanken wird durch die Versprachlichung im Text zu einer Erinnerung, die als textliches Artefakt einen intra-personellen Vorgang externalisiert, sodass nun die Möglichkeit für weitere intrapersonelle Erinnerungen besteht, aber auch die Chance gegeben ist, dass interpersonelle Kommunikationsprozesse entstehen, sofern das textliche Artefakt als Kommunikationsofferte verstanden wird. Ähnliche, jedoch aufgrund ihrer Multimediaalität komplexere Vorgänge finden sich auch bei der im Nachfolgenden dargestellten DVD zum Canto.

4.2: Die DVD „Luigi Nono: Il canto sospeso“¹⁹¹

Die DVD „Luigi Nono: Il canto sospeso“ der Fondazione L’Unione Europea Berlin aus dem Jahr 2004 ist in Kooperation mit der Ernst von Siemens Musikstiftung erstellt worden. Musikalisch wirken neben den Berliner Philharmonikern unter der Leitung von Claudio Abbado, der Rundfunkchor Berlin, sowie die Solisten Barbara Bonney, Susanne Otto und Marek Torzewski mit.¹⁹² Ferner sind in der deutschen Fassung des auf der DVD verfügbaren Videos die Schauspieler Susanne Lothar und Bruno Ganz beteiligt. Sie lesen die Abschiedsbriefe. Auf der italienischen Fassung werden diese von Angelica Ippolito und Gian-Maria Volontè gelesen.¹⁹³ Die englische Fassung liest Ben Kingsley.¹⁹⁴ Mittlerweile sind den Aussagen der Stiftung zufolge auch Fassungen auf „Niederländisch (Pia Douwes) und in Französisch (Schüler des Lycée de l’Essouriai des Ullis)“¹⁹⁵ vorhanden. Aus der Korrespondenz mit der Stiftung geht hervor, dass auch eine

„polnische Version (auch mit Schülern, [sic] einer Schule in Schweidnitz bei Wroclaw [...] in Arbeit [ist], [sic] Die Fondazione wird für das Jahr 2016 (60 Jahre Komposition Canto) zwei DVD [sic] in einem Schubert erstellen und Schulen zur Verfügung stellen.“¹⁹⁶

Die Beteiligung einer Vielzahl von Menschen an diesem Projekt zeigt bereits, dass hier durch die Erinnerung an das seitens Nono geschaffene Engramm „Il Canto

¹⁹¹ Fondazione L’Unione Europea Berlin (2004)

¹⁹² Ebd., Klappentext

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ vgl. Korrespondenz mit der Stiftung im Anhang, S. XVII und S. XXVII

¹⁹⁶ Ebd.; der Vorstand der Stiftung, Jürgen Petzinger, sprach in einem Telefonat im April 2015 davon, dass zu diesem Zeitpunkt – Griechenland hatte im Zusammenhang mit der eigenen Schuldenkrise gerade in Erwägung gezogen, von Deutschland Reparationszahlungen für die entstandenen Schäden während des Nationalsozialismus zu verlangen, in der Stiftung auch über eine griechische Fassung nachgedacht würde. (Erinnerungsprotokoll der Verfasserin)

sospeso“ ein kollektiver Erinnerungsprozess stattfindet, aus welchem aufgrund der vielen Beteiligten eine höhergradige Engrammierung des kollektiven Engramms „Il canto sospeso“ resultiert. Der Umstand, dass darüber hinaus die DVD selbst in verschiedenen Sprachen vorliegt, zeigt, dass auch eine hohe Anschlussfähigkeit für weitere Engrammierungen gegeben ist, sodass längerfristig mit einer noch höhergradigen Engrammierung im kollektiven Gedächtnis Europas zu rechnen ist.

Eingeleitet wird die DVD mit Auszügen aus einer Ansprache Umberto Ecos aus dem Jahr 1996. Eco verknüpft darin den nachfolgend gezeigten Film mit der gesellschaftspolitischen Situation seiner Zeit, in welcher seiner Beobachtung zufolge die Schoah zunehmend geleugnet wird. Die seinerzeit heutigen Jugendlichen befinden sich dem zufolge in einer Umwelt, in der sie durch die Medien permanent mit bearbeiteten Realitäten konfrontiert sind, sodass ihnen die Geschichte wie eine Hollywood-Legende erscheinen mag. Im Anschluss benennt er seine an den Film geknüpften Hoffnung:

„Ich wünsche mir, dass „[sic] Il canto sospeso“ in allen Schulen gezeigt würde. Junge Leute in aller Welt würden verstehen, daß [sic] das tatsächlich passiert ist. Vielleicht würden sie unsere gleiche Unruhe und Angst fühlen, daß [sic] es noch einmal passieren kann. Sie würden lernen, die neuen Zeichen von Intoleranz, Fanatismus, Brutalität und Bestialität zu erkennen.“¹⁹⁷

Darauf folgt der Hinweis, dass „der neue Feind“¹⁹⁸ seinerzeit nicht immer gleich zu erkennen ist, denn dieser „knirscht nicht mit den Zähnen, er lächelt.“¹⁹⁹ Im eigentlichen Vortrag kam es dann zu einer Schweigeminute, an die sich der Film anschloss. Auf der DVD geht es hingegen gleich mit einer Einführung in die Zeit des Nationalsozialismus, zu Nono und dem Canto durch Susanne Lothar weiter. Interessant sind insbesondere ihre Ausführungen zu Nono, der

„Ereignisse und Erfahrungen, auch politische, als klingende Zeitkristalle begreift. Kristalle, deren kleinste Partikel erstaunliche Kraft für unbegrenzte Gestalten, inneres Zusammenwirken und Resonanzen besitzt. Leben als Klang.“²⁰⁰

Demzufolge sind für Nono Ereignisse und Erfahrungen jedweder Art, die Kapitel 1 dieser Arbeit zufolge zu Engrammierungen unterschiedlicher Bewusstseinsstufen im quasi-neuronalen Apparat des kollektiven Gedächtnisses führen, klingende Zeitkris-

¹⁹⁷ Fondazione L'Unione Europea Berlin (2004)

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Ebd.

²⁰⁰ Ebd.; im Anschluss zitiert sie als Erläuterung des vorangegangenen Satzes Nono wie folgt: „In meinem Haus in Venedig [...] kann man immer die Glocken hören. Ihre Klänge kommen von überall, tags und nachts, durch den Nebel und von überall mit der Sonne, mit verschiedenen Resonanzen, verschiedenartigen Bedeutungen. Das sind die Zeichen des Lebens auf der Lagune des Meeres des zum Prometheus geöffneten Meeres.“ Die Vorstellung, dass Leben Klang sei, hatte auch John Cage. Sie kommt insbesondere in seiner Komposition 4'33 zum Tragen.

talle und führen zu Resonanzen, die er als Komponist ausgestaltet und mithilfe deren Verklanglichung er in der Lage ist, Leben darzustellen.

Es schließt sich die Aufführung des Canto in der Berliner Philharmonie an. Hierbei werden zunächst die Briefe von Anton Popov, Andreas Likournios, Eleftherios Kiossès und Konstantinos Sirbas von Bruno Ganz und Susanne Lothar verlesen. Im anschließend gespielten ersten Teil arbeitet das Video mit verschiedenen Überblendtechniken: Beginnend mit einer Aufzeichnung aus der Probenarbeit erfolgt in Takt 28 mit Einsatz der Geigen eine Überblendung, bei welcher ein rollender Zug auf dem Weg nach Auschwitz zu sehen ist. Das Springen zwischen historischem und heutigem Auschwitz prägt den weiteren Verlauf des ersten Teils. Zusätzlich werden auch Skulpturen von Alberto Giacometti²⁰¹, die ausgemergelte Körper zeigen, montiert, beispielsweise vor jene Wand, an der Menschen in Auschwitz erschossen wurden. Durch die Montage- und Überblendtechniken entsteht der Eindruck, dass das Vergangene auch in der Gegenwart präsent, jedoch nicht immer sichtbar ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang beispielsweise die Stelle ab Takt 49ff. Dort spielt die Pauke einen Triller vergleichbar einem Trommelwirbel und leitet damit einen klanglich von den Blechbläsern dominierten Teil ein. Die Blechbläser sind, wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, mit den Tätern konnotierbar, die Streicher mit den Opfern. Im Auftakt des Abschnitts durch die Pauke wird noch eine ehemalige Gaskammer gezeigt, mit der Verdichtung zwischen Bläsern und Streichern jedoch ausgeblendet. Der Zuschauer kehrt wieder in die Aufführungssituation zurück. Damit wird deutlich, dass nicht alles verbildlicht und präsentiert werden soll, sodass es also zu keiner Form eines Mickeymousings²⁰² kommt, bei welchem zu jedem Bild die klangliche Entsprechung erscheint. Gleichzeitig wird durch die Überblendung in die Probensituation aber auch wieder ein Bezug zur Gegenwart hergestellt. Im weiteren Verlauf kommt es zu den zuvor beschriebenen Überblendungen zwischen historischem und gegenwärtigem Auschwitz. Diese Überblendungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart ziehen sich durch die gesamte DVD und sind ein Hinweis darauf, dass hier der Versuch unternommen wurde, diese beiden Zeitbezüge miteinander in Korrespondenz zu bringen. Es kommt demzufolge zu „Vorgänge[n] [...] me-

²⁰¹ Die Urheberschaft der Skulpturen benannte der Vorstand der Stiftung, Jürgen Petzinger. Vgl. Korrespondenz mit der Stiftung, S. XX im Anhang dieser Arbeit.

²⁰² Das sogenannte „Mickeymousing“ ist eine der dramaturgischen Funktionen von Filmmusik, bei der das gezeigte Bild mithilfe der Musik illustriert wird und die optischen Eindrücke durch die Musik verstärkt werden. Diese Technik wurde insbesondere bei den frühen Mickey-Mouse-Filmen angewandt, woher sie auch ihren Namen bezieht.

dialer [...] Art“²⁰³, die „zu wechselseitige[r] Beeinflussung von Vergangenem und Gegenwärtigem“²⁰⁴ führen – und diese sind dem kollektiven Gedächtnis zuzuordnen. Zu Beginn des zweiten Teils wird wieder die Aufführungssituation gezeigt, in welcher ausschließlich der Chor singt. Hier findet sich zunächst eine Überblendung zwischen Männer- und Frauenchor. Diese bildliche Verdichtung wirkt wie eine Verdeutlichung der vielen Menschen, die in Auschwitz ermordet wurden und stellt gleichzeitig wiederum einen Bezug zur gegenwärtigen Aufführungssituation und der Tatsache, dass jeder in Auschwitz hätte ermordet werden können, her. Der dritte Teil beginnt mit einer Grafik Francisco de Goyas²⁰⁵, auf der ein Mann in zerrissener Kleidung im Dunkel stehend nach oben blickt. Sein Gesicht wirkt eingefallen und versteinert. Es wird mit der Kamera im Zoom fokussiert, anschließend wird wieder in die Aufführungssituation geblendet, in welcher die Solisten einsetzen. Es folgen weitere Zeichnungen, die Kampfszenen zeigen, Täter und Opfer in Konfrontation, aber auch zu Tode Gefolterte.²⁰⁶ Mit Beginn des vierten Teils befindet sich der Zuschauer wieder in der ursprünglichen Aufführungssituation. Hier gibt es wieder diverse Überblendtechniken zwischen den verschiedenen Spielern. Besonders deutlich treten hier die Einsätze des Xylofons hervor: Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben weckt der Klang des Xylofons Konnotationen an das Klappern von Knochen. Indem die Kamera die Schläge auf das Xylofon mit den Schlegeln immer wieder anvisiert, ergeben sich aber auch Konnotationen, die mit einer Folterung verknüpfbar sind. Es folgt die Verlesung der Briefe von Chaim, Esther Srul, Ljubka Schewzkova, Irina Malozon, Eusebio Giambone und Elli Voigt. Darauf folgen die Teile 5-9 der Komposition. In Teil 5 erfolgen wiederum bekannte Überblendtechniken zwischen historischem Videomaterial, Bildern und der Aufführungssituation. Besonders gelungen erscheint hier das Zusammenwirken jenes Satzes in Chaims Abschiedsbrief, in welchem er sagt: „Ich sage allen Lebewohl und weine“. Während der Tenor „e piano“²⁰⁷ singt, wird im Video eine historische Szene gezeigt, die wahrlich zum Weinen ist: Gezeigt wird ein kleines Kind, das gerade einmal laufen kann und in einem Lager von seiner Mutter getrennt wird, aber wieder zu ihr laufen will. Daraufhin wird es vom anwesenden Wachmann am Arm zurückgezogen, woraufhin die Mutter wieder zurück zu ihrem Kind läuft, doch der Wachmann stößt auch sie zurück, gleichzeitig läuft das Kind aber wieder zu seiner Mutter.

²⁰³ Erll (2005): S. 5f.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ vgl. Kommunikation mit der Stiftung im Anhang dieser Arbeit: S. XX

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ ital.: und weine

In Teil 6a, der Todesszene, verdichten sich die Bildwechsel und es finden, wenn überhaupt, nur noch Überblendungen enormer Kürze statt. Die Bildeindrücke sind vielfältig: Ein in der Prognomnacht vom 9.11.1938 in ein Ladengeschäft geworfener Stein ist ebenso zu sehen wie brennende Bauten und Szenen mit Panzern. Die verschiedenen Bildelemente erwecken gemeinsam mit der Musik den Eindruck direkter Kampfkaktionen. Mit den im vorangegangenen Kapitel bereits beschriebenen Trommeleinwürfen, die als Ausdruck eines Malträtierens des Chors durch die Trommel markiert wurde, befindet sich der Zuschauer wieder in der Aufführungssituation, die mit Videos aus dem Krieg überblendet wird. Letztere werden anschließend von Kriegszeichnungen abgelöst. Sie markieren den Übergang zum Teil 6b, in welchem ein schwarzer Panzer und lange Menschenreihen zu sehen sind. Zusammen mit dem nachfolgenden Überblenden einer Zeichnung von Soldaten mit historischem Videomaterial, das Menschen auf der Flucht zeigt, werden auch hier Täter und Opfer miteinander abgebildet, jedoch nicht in einer direkten Szene miteinander konfrontiert: Vielmehr bleiben sie in ihrer jeweiligen materialen Sphäre, sodass es auch hier keine plakativen Szenen kreiert werden. Das Zusammentreten von Tätern und Opfern geschieht nur als intrapersoneller Vorgang im Betrachter.²⁰⁸ Es schließen sich bedrückende Szenen an, in denen Leichen wie Betonsäcke verladen und auf provisorischen Rutschen in ein Massengrab entsorgt werden. Die Körper sind auf die Knochen abgemagert. Am Ende „friert“ ein Video ein, das zwei jüdische Männer zeigt zusammen mit einem Bild, auf welchem Soldaten Gasmasken tragen, was diese wie Totenköpfe wirken lässt. Dies markiert die kurze Generalpause von knapp einem Takt. Mit Teil 7 ist der Zuschauer wieder in der Aufführungssituation. Es fällt auf, dass hier nun kein historisches Videomaterial mehr gezeigt wird, sondern nur noch Überblendungen mit Fotos historischen Inhalts und jüngeren Datums. Zusätz-

²⁰⁸ An dieser Stelle sei der Verweis auf die in den Literaturwissenschaften entwickelte Rezeptionsästhetik gestattet, die im Gegensatz zur durch Adorno vertretenen Werkästhetik davon ausgeht, dass „[d]as Werk [...] erst in der ‚fortschreitenden Aisthesis‘ [Wahrnehmung] seine eigentliche Bedeutungsfülle und Polyvalenz (Mehrdeutigkeit) [entfalte]. Nur im ‚Akt des verstehenden Lesens‘ könne das Werk ‚den Horizont seiner Entstehung‘ überschreiten. Der Sinn literarischer Werke konkretisiert sich in der Vorstellung der Rezeptionsästhetik im Akt des Lesens.“ Nachzulesen in: Becker, Sabina; Hummel, Christiane; Sander, Gabriele: Grundkurs Literaturwissenschaft. Stuttgart: Reclam, 2006. S. 244. Eine derartige Form „verstehenden Lesens“ scheint im vorliegenden Beispiel übertragbar auf Kunstobjekte, wie die DVD zum Canto eines darstellt. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass eine Abkehr vom Adorno’schen kunstästhetischen Denken hin zur Vorstellung von Kunst als einem Wirklichkeit erzeugenden Medium im Zusammenhang mit dem in dieser Arbeit entwickelten Konzept einer Kunstvermittlung, bei der Kunst vermittelt, angezeigt scheint – dies umso mehr, als dass die Rezeptionsästhetik der sogenannten „Konstanzer Schule“ die „Frankfurter Schule“, der Adorno zuzurechnen ist, in der Literaturwissenschaft spätestens seit den 1990er-Jahren abgelöst hat.

lich sticht ins Auge, dass weite Landschaften, nebelverhangen und mit besonderen Lichtverhältnissen gezeigt werden. Sie verstärken jenen im vorangegangenen Kapitel bereits erwähnten Eindruck, dass hier irgendetwas überlebt hat, was nicht zerstörbar ist und – dieser Eindruck stellt sich durch das Bildmaterial ein – im Verborgenen omnipräsent ist. Man kann es in der Wüste, am Licht, das sich an den Wolken bricht genauso erkennen wie an einem kleinen Jungen, der eine Straße hinunterläuft. Teil 8 wirkt nochmals wie eine Rückblende: Zu sehen sind Fliegerangriffe, brennende und zerstörte Städte, wiederum im Wechsel mit Szenen aus der Aufführungssituation. Somit dominieren auch noch einmal die Blechbläser sowie die Trommeln. Teil 9 wechselt wiederum zwischen abstrakten bildnerischen Darstellungen, in diesem Fall Picassos „Guernika“²⁰⁹, und Fotos, auf denen ausgemergelte, tote Erwachsene und Kinder zu sehen sind. Nach der Fermate zwischen Takt 594/595 wird wieder der Chor gezeigt. Zum Schluss sieht man den Dirigent Claudio Abbado, der für einen kurzen Moment noch die Spannung der Stille hält, bis das Orchester zusammenpackt. Die DVD endet dort, wo zu Beginn des Videos von Susanne Lothars einführenden Worten zur Aufführung überblendet wurde: vor dem Gebäude der Berliner Philharmonie unserer Zeit.

Die vorangegangenen Ausführungen hatten vergleichbar denen zur Komposition lediglich überblicksartigen Charakter und ersetzen keine umfassende Videoanalyse. Sie sollten an einigen Beispielen verdeutlichen, wie darin Videomaterial, Bilder, Fotos und Texte auf der Grundlage der Komposition zu einer Verdichtung führen, die zur Interpretation einladen und Kunstvermittlungsprozesse erster Ordnung anregen. Durch die Collagetechniken selbst werden „komplexe Bedeutungen [...] übermittelt [...]“. Das Ergebnis sind Bedeutungsfelder, die assoziativ hoch aufgeladen und vielfältig kommunikativ anschlussfähig sind. [...].²¹⁰ Indem die DVD ein hohes Potenzial für kommunikative Anschlussfähigkeit (sowohl wegen der verwendeten Materialien und ihrer Montage im Film, aber auch aufgrund der Übersetzung in verschiedene Sprachen) besitzt, bietet sie demzufolge auch die Möglichkeit zum Erinnern, sowohl intra-, als auch interpersonell. Gleichzeitig zeigt die DVD aber auch eine höhergradige Verarbeitungstiefe des Canto, die durch die Externalisierung in der DVD als materielles Artefakt das Potenzial besitzt, ihrerseits wiederum als zu erinnerndes Engramm des kollektiven Gedächtnisses weiterverarbeitet zu werden. Dies geschieht insbesondere durch die eigenen Projekte, die Schulen auf der Grundlage der DVD selbst entwickeln. Es kommt dadurch zu einer spiralförmigen Fortentwicklungsbewe-

²⁰⁹ vgl. Kommunikation mit der Stiftung im Anhang dieser Arbeit: S. XX

²¹⁰ Lüddemann (2013): S. 4f.

gung des Nonoprojekts. An diesem Punkt wird nun wiederum erkennbar, dass das Nonoprojekt einen Beitrag leistet zu einer lebendigen Erinnerungskultur, die sich ihrerseits ebenfalls in einem beständigen spiralförmigen Fortentwicklungsprozess befindet. Einige der Projekte, die auf der Grundlage der DVD seitens Schulen umgesetzt wurden, sind auf der Webseite des Nonoprojekts dokumentiert und stützen die Vorstellung eines spiralförmigen Prozesses. Die Webseite des Projekts wird nachfolgend ebenfalls überblicksartig beschrieben.

4.3: Die Webseite des Nonoprojekts

Die Webseite des Nonoprojekts ist über www.nonoprojekt.de zu erreichen. Kern sind interaktiv miteinander verschaltbare Zeitleisten, die die allgemeine Zeitgeschichte dokumentieren, aber auch wesentliche Stationen im Leben Luigi Nonos bereitstellen, ebenso zu Claudio Abbado und seiner Arbeit mit der Incontri Europei, sowie zu einigen am Nonoprojekt bisher beteiligten Schulen. Die Standorte der Schulen, denen ihre Projektentwicklung völlig frei steht, erstrecken sich von Italien, über die Schweiz, die Färöerinseln, Deutschland, Slowenien, Ungarn und Bulgarien.²¹¹ Auf jeder Zeitleiste finden sich zu jedem der zuvor genannten Punkt weiterführende Informationen. Zusätzlich stehen weitere Downloadordner zu den genannten Zeitleisten bereit, in denen ebenfalls weiteres Material vorhanden ist. So findet man beispielsweise im Downloadordner zur Zeitgeschichte pdf-Dateien über die jeweiligen Widerstandsbewegungen in 16 europäischen Ländern, aber auch die Faksimiles der von Nono vertonten Abschiedsbriefe aus der deutschen Version des 1955 beim Steinberg Verlag erschienenen Sammelbands²¹² und Dokumente zu den Verbrechen der Wehrmacht. Die DVD macht es zusammen mit diesen weiterführenden Materialien Schulen möglich, äußerst divergente eigene Projekte zu entwickeln.

Interessant ist, dass sämtliche Zeitleisten nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sind. So wurde beispielsweise auch die Zeitleiste zu Nono, der 1992 starb, weitergeführt. Die letzte Eintragung befindet sich derzeit um die Jahreswende 2006/2007, in welcher das Luigi-Nono-Archiv eröffnet wurde. Die in die Zukunft offenen Zeitleisten machen es möglich, dass die Geschichte des Projekts fortgeschrieben werden kann. Es befindet sich demzufolge in einem permanenten Entwicklungs-

²¹¹ Aus Telefonaten der Verfasserin mit dem Vorstand der Stiftung, Herrn Petzinger, ging hervor, dass jedoch weit mehr Schulen als derzeit auf der Webseite dokumentiert Projekte umgesetzt haben. Er sprach unter anderem von einer Schule in Holland, in Frankreich und Berlin.

²¹² Malvezzi, Piero; Pirelli, Giovanni; Muth, Ursula (Hrsg.): Letzte Briefe zum Tode Verurteilter aus dem europäischen Widerstand: Und die Flamme soll euch nicht versengen. Zürich: Steinberg, 1955

prozess, an dem jeder, beispielsweise durch die Gestaltung eines Teilprojekts, selbst mitgestalten kann. Auch darin zeigt sich die kommunikative Anschlussfähigkeit des Projektes, die es zu einem Beitrag lebendiger Erinnerungskultur macht. Die Webseite bildet das Kommunikationsorgan, mithilfe dessen sich Interessierte informieren und Kontakt zur Stiftung aufnehmen können. Über sie ist auch die zuvor beschriebene DVD erhältlich. Diese Webseite stellt die zweite wesentliche Säule des Projekts dar und ist selbst als eine Form eines kollektiven Engramms deutbar.

Die vorangegangenen drei Teilkapitel versuchten, einen Überblick über das Nonoprojekt zu ermöglichen, um herauszukristallisieren, dass das Projekt einen Beitrag zu einer lebendigen Erinnerungskultur leistet. Wenngleich bereits an einigen Stellen Verknüpfungen zur lebendigen Erinnerungskultur hergestellt wurden, erscheint es notwendig, nachfolgend das Projekt nochmals systematisch auf der Grundlage der Erkenntnisse aus Kapitel 1 dieser Arbeit abschließend zu reflektieren.

4.4: Das Nonoprojekt aus erinnerungskultureller Perspektive

Die vorangegangenen Teilkapitel unternahmen den Versuch, einen Überblick über die wesentlichen Komponenten des Nonoprojekts zu gewinnen. Die Veröffentlichung der 280 Abschiedsbriefe zum Tode Verurteilter zu Beginn der 1950er-Jahre machte diese dem kollektiven Gedächtnis verfügbar und kann somit als erste Engrammierung im kollektiven Gedächtnis verstanden werden. Aufgrund der Tatsache, dass Nono aus der Fülle von Briefen lediglich zehn Abschiedsbriefe auswählte, zeigt bereits, dass er aus den verfügbaren Engrammen des kollektiven Gedächtnisses selektierend jene herausgriff, die ihm in seiner gegenwärtigen Situation zu Beginn der Komposition geeignet schienen. Die weitgehend serialistischen Kompositionstechniken weisen auf Nonos konkrete musikalische Abrufsituation hin, denn gerade nach 1945 bestand der Wunsch seitens der Komponisten, eine Musik hervorzubringen, die nicht an die Nazis erinnerte. Über die Instrumentation gelingt Nono jedoch eine Konnotation mit den Nazis, da der Einsatz der historisch dem Militär zuzurechnenden Blechblasinstrumente den Eindruck erweckt, mit ihnen würden die Nazis verklanglicht. Mit der Uraufführung wie auch jeder nachfolgenden Aufführung fanden und finden immer wieder Neuengrammierungen im kollektiven Gedächtnis statt, sowohl bei den Mitwirkenden als auch bei den Konzertbesuchern. Demzufolge kann die Komposition als eine Ableitung des zur Erinnernden, das sich in den Texten und der Musik manifestiert, verstanden werden. Die Komposition als solches führt durch die Aufführungen jedoch selbst wiederum auch zu einer Ableitung des zu Erinnernden.

Mit dem Nonoprojekt wird dieser Prozess des kontinuierlichen Neuengrammiers auf eine neue Synthetisierungsstufe gehoben, da die Musik nun mit Videos und Bildern aus der Vergangenheit und der gegenwärtigen Situation der Aufführung konfrontiert wird. Dass dies möglich wurde, liegt daran, dass Claudio Abbado und die Incontri Europei in einem Kunstvermittlungsprozess erster Ordnung aufgrund ihrer jeweiligen Vorerfahrungen und Wahrnehmungen persönliche Assoziationen an die Materialität der Komposition knüpften, die die Komposition als solches übersteigen und diese in einem metakommunikativen Prozess, dessen Ergebnis die in Kapitel 4.2 besprochene DVD ist, als höhergradiges Engramm wiederum dem kollektiven Gedächtnis zur Verfügung stellten. Indem diese DVD nun an interessierte Schulen im In- und Ausland kostenfrei abgegeben wird, werden wiederum viele ortsunabhängige Aufführungssituationen ermöglicht, in denen die Betrachter des Videos ihrerseits Neuengrammierungen im kollektiven Gedächtnis vornehmen. Da die DVD darüber hinaus in verschiedenen Sprachen verfügbar ist, können diese Engrammierungen dezentral an verschiedenen Stellen des quasi-neuronalen Apparates eines europäischen kollektiven Gedächtnisses stattfinden. Es entsteht also eine Reichweite über nationale Grenzen hinweg, die dazu führt, dass eine höherwertige Engrammierung stattfinden kann, da mehr Menschen am Erinnerungsprozess partizipieren können. Da die Stiftung jedoch auch das Ziel verfolgt, dass die Schulen auf der Grundlage der DVD und gegebenenfalls den Materialien auf der Webseite ein eigenes Projekt erstellen, findet wiederum eine Ableitung des kollektiven Engramms der DVD, aber auch der Materialien und der Komposition statt. Und diese Teilprojekte gehen wiederum als engrammatische Einschreibungen ins Nonoprojekt ein. Dass derart verschiedenes Material zur Verfügung steht – eine DVD mit verschiedensten Videomaterial, Fotos, Gemälden und der Musik, ferner die Abschiedsbriefe, Informationen über den europäischen Widerstand usw. machen es möglich, dass viele Unterrichtsfächer in ein Teilprojekt eingebunden werden können und auch, dass viele verschiedene Lerninteressen berücksichtigt werden können: Musikalische Auseinandersetzungen sind ebenso möglich wie auch bilderische, theatrale oder sprachliche; auch der eher analytisch oder historisch Interessierte kann hier Anregungen finden. Aus der Projektdokumentation aus Varadzin²¹³ aus dem Jahr 2002 geht beispielsweise hervor, dass das Projekt in den Fächern Deutsch und Geschichte durchgeführt wurde und die Schüler, nachdem sie die DVD angesehen

²¹³ www.aquarius-multimedia.de/Schulen/schule/vara/Schulen%20200105042%20Sch+aler%20Varadzin.html oder aber über www.nonoprojekt.de, im Reiter links „Nonoprojekt an Schulen“ öffnen, dann in der Zeitleiste „Varadzin“ auswählen. (letzter Zugriff: 18.5.2016, 11:00 Uhr)

hatten, lediglich einen kurzen Essay über das Video verfassten. Demzufolge umfasste das Projekt lediglich zwei Unterrichtsstunden: Auch darin zeigt sich die Anschlussfähigkeit des Projekts, denn es kann mit wenigen zeitlichen Ressourcen ebenfalls ein kleines Teilprojekt entstehen, bei welchem die Schüler das kollektive Engramm der DVD reflektieren und dazu Stellung beziehen. Dass selbst zwei Unterrichtsstunden bereits etwas in den Schülern für ihr zukünftiges Leben verändern kann, zeigt die handschriftliche Notiz des Lehrers am Ende der Dokumentation, in welcher er aus den Klassenarbeiten, die im Anschluss an das Projekt geschrieben wurden, zitiert. Demzufolge schrieb ein Schüler: „Zum Schluss muss ich noch sagen, dass mit diesem Film in uns etwas passiert ist. Nämlich, ich entscheide mich niemals, etwas Schlechtes zu machen. Ist das möglich? Natürlich nicht, aber versuchen kostet nichts!“²¹⁴ Ein anderer Schüler schreibt: „Manche haben romantische Phantasien von dem Krieg, aber ‚Canto Sospeso‘ zeigt uns die Tragödie und jetzt wissen diese manchen, was wahr ist.“²¹⁵

Weit größer wurde das Nonoprojekt in Köln im Jahr 2004 aufgezogen.²¹⁶ Neben Musik, Deutsch, Geschichte, Literatur, Englisch, Religion und Medienkunde war auch das Fach Spanisch vertreten. Insgesamt wurde das Projekt in drei Wochen an 13 Kölner Schulen gleichzeitig durchgeführt und endete mit einer gemeinsamen Abschlusspräsentation. Eingebunden war dabei auch die Kölner Philharmonie, die den Canto in diesem Zeitraum aufführte. Unter anderem ist auf der Website des Nonoprojekts eine mit Youtube verlinkte Audiodatei eines Musikleistungskurses verfügbar, in welcher die Schüler die Abschiedsbriefe selbst vertonten.²¹⁷ Somit kam es auch hier zu einer Ableitung des zu Erinnernden der DVD. Die Erinnerung der lebendigen Erinnerungskultur drehte sich derweil spiralförmig weiter: Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Zeitungsbericht aus der *taz* über eine im Rahmen des Kölner Projekts durchgeführte Ausstellung, in welcher während der Projektphase entstandene Kunstobjekte von Schülern eines Kunstleistungskurses im Kölner Regierungspräsidium gezeigt wurden. In dem Zeitungsartikel heißt es, dass es „[h]eute [...] nicht mehr ganz einfach [sei], Jugendlichen das Thema der NS-

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Ebd. Das Wort „manchen“ ist in der Notiz undeutlich geschrieben. Es könnte auch Menschen heißen.

²¹⁶ www.nonoprojekt.de, im Reiter links „Nonoprojekt an Schulen“ öffnen, dann in der Zeitleiste „Köln“ auswählen (letzter Zugriff: 13.6.2016, 9:19 Uhr)

²¹⁷ www.aquarius-multimedia.de/Schulen/schule/koelnmedien.html (letzter Zugriff: 18.5.2016, 20:38 Uhr)

Zeit zu vermitteln“²¹⁸ und dass „in Anbetracht der vielen Katastrophen [...] die Schüler eher Gleichgültigkeit und Resignation [zeigten].“²¹⁹ Es heißt weiter:

„[F]ür die Jugendlichen steht außer Frage, dass das Nono-Projekt [sic] bei ihnen mehr bewirkt habe als der 'normale' Unterricht zum Thema. Zwar werde die NS-Zeit in vielen Fächern behandelt, aber nie 'so tief', findet die 18-jährige Moran Marom. Auch Eva Knupfer, ebenfalls 18, sagt 'es wird zwar viel erzählt, aber man geht mit dem Wissen nicht um'. Durch das Kunstprojekt habe sie jedoch eine Form gefunden, mit dem Schrecken der Vergangenheit 'umzugehen', die Erkenntnis zu 'kompensieren' und die eigenen Erfahrungen weiterzugeben. 'Durch die Kunst können wir die Leute erreichen und ein Mahnmal setzen.'“²²⁰

Dass es den Schülern in diesem Projekt laut der Aussage der Schülerin Eva Knupfer möglich ist, eine eigene Form des Umgangs mit der Vergangenheit zu finden, ist insbesondere dadurch möglich, dass die Fondationen L'Unione Europei bewusst divergentes Denken mit dem Material fördern möchte und keine konvergenten Lösungs- bzw. Umsetzungsvorschläge unterbreitet.²²¹ Gerade dadurch entstehen Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler.

Kommunikationsangebote, die divergentes Denken ermöglichen sind demnach auch wesentlich für jede andere Form von Kunstvermittlung, unabhängig davon, ob sie sich mit der Schoah beschäftigt oder nicht, denn dadurch wirkt Kunst „über kommunikative Vermittlung an den ‚Wirklichkeitsmodellen‘ mit und wirkt so im Blick auf gesellschaftliche Wirklichkeit als erzeugende und nicht als abbildende Instanz.“²²² Somit trägt sie dann – und das ist wohl die grundlegendste aller Forderungen, die sich nach Auschwitz an gesellschaftliche Prozesse stellen lässt – auch zu einem demokratisch verfassten Gemeinwesen bei. Auf dieser Grundlage wird es letztlich erst möglich, „[d]urch die Kunst [...] Leute [zu] erreichen und ein Mahnmal zu setzen.“²²³

Der vorangegangene Halbsatz zeigt, dass Kunst und Kunstvermittlung nach Auschwitz sein muss, damit „Auschwitz nicht noch einmal sei“²²⁴, denn sie ermöglicht Kommunikationskanäle, die das Potenzial besitzen, zumindest anteilig den Umstand der versterbenden Zeitzeugen auszugleichen, indem die eigenen Erfahrungen mit den Geschehnissen von Auschwitz in der Gegenwart durch Kunstobjekte externalisiert werden und diese eigenen externalisierten Erfahrungen weitergegeben werden,

²¹⁸ www.taz.de/1/archiv/?d=archivseite%dig=2005/01/18/a0056 (letzter Zugriff: 20.5.2016, 12:22 Uhr). Der Artikel befindet sich auch im Anhang dieser Arbeit, S. XXII

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Ebd.

²²¹ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass für die Stiftung Vertrauen und Partizipation grundlegend für ihre Arbeit sind. Sie zeigen sich nicht zuletzt auch darin, dass die Stiftung das Vertrauen in die Schulen setzt, adäquate eigene Projekte ohne Vorgaben seitens der Stiftung umzusetzen. Vgl. hierzu auch die Selbstdarstellung der Stiftung, S. XXIIIff. im Anhang dieser Arbeit.

²²² Lüddemann (2013): S. 5

²²³ vgl. Anhang dieser Arbeit: S. XXII

²²⁴ Adorno (1970a): S. 92

da die Kunst den wahrnehmenden Menschen in seiner jeweiligen Gegenwart erreicht. Gleichzeitig werden jedoch auch Kommunikationsprozesse angeregt, die das Kunstobjekt übersteigen und die Standortbestimmungen in der Gegenwart möglich machen. Auf der Grundlage der Vergangenheit können dann Zukunftsvisionen entwickelt werden, die reflektierte Handlungsentwürfe von zur Reflexion Befähigten ermöglichen. Kunstvermittlung trägt demzufolge zu einer lebendigen Erinnerungskultur bei, da sie nicht nur die Vergangenheit in der Gegenwart repräsentiert, sondern durch ihre Kommunikationsofferten ein In-die-Welt-Hinein-Handeln möglich wird. Dieses In-die-Welt-hinein-Handeln findet seinen Ausdruck beispielsweise in dem Satz des Schülers aus Varadzin, der sich vornimmt, in der Zukunft nichts Schlechtes zu tun, aber auch in der Aussage der Schülerin, die durch die Kunst ein Mahnmal setzen möchte. Die Ausstellung im Regierungspräsidium Köln führt zu Neuengrammierungen im kollektiven Gedächtnis, da einerseits die Verarbeitungstiefe des No-projekts erweitert wird, gleichzeitig aber auch wieder andere Individuen der Gesellschaft durch die Betrachtung der neu entstandenen Kunstobjekte und ihren Austausch darüber „kollektiven Handlungen und Prozesse [durchführen; Anm. d. Verf.], die das kollektive Gedächtnis, seine Sinnstrukturen und seine materiellen Artefakte erhalten und ausbauen [...]“²²⁵ Somit bestätigt sich auch darin die Bedeutung der Kunstvermittlung für eine lebendige Erinnerungskultur.

Ob Adorno jenes eingangs genannte Verdikt tatsächlich intendiert hatte oder aber die Aussage eher in kathartischer Absicht für eine durch den wirtschaftlichen Aufschwung fortschrittsgewandte Gesellschaft gedacht war, bleibt unklar. Klar scheint jedoch, dass er und viele andere deutsch-jüdischen Denker bei ihrer Suche nach den Ursachen des Nationalsozialismus

„[w]ortgewaltig [...] geistige Traditionen, Begriffe, ideologische Bausteine gegen den Nationalsozialismus in Stellung [brachten] – und [...] ihn als intellektuelle Bewegung [überschätzen]. Das war er nicht. Vielmehr misstrauten Hitler und sein Kreis allem Intellektuellem, Abstraktem. Hitlers Reden und Schriften klaubten aus weltanschaulichen und populärwissenschaftlichen Essays [...] zusammen, was in sein antizivilisatorisches Weltbild passte. Sein Bedürfnis nach ästhetischer Monumentalität, dem hyperklassizistischen NS-Kitsch – weiße Rasse, rote Fahne, dunkler Marmor – bestätigen das Bild eines gescheiterten Künstlers, der seine artistischen Misserfolge im politischen Amt kompensierte. [...] Die Zivilisation degenerierte [...] weniger aus sich selbst, als durch die braune Rebellion gegen sie.“²²⁶

Gerade deswegen muss Kunst und Kunstvermittlung nach Auschwitz sein.

²²⁵ Berek (2009): S. 192

²²⁶ Richter, Sandra: Lob des Optimismus. Geschichte einer Lebenskunst. München: C. H. Beck, 2009. S. 126. Richter, mit 25 promoviert, mit 29 habilitiert, Trägerin verschiedener hochdotierter Preise gilt als eine der bedeutendsten Literaturwissenschaftlerin der Gegenwart und ist in sämtlichen internationalen Think Tanks vertreten.

5: Ausblick

Die vorangegangenen Kapitel legten dar, dass Kunst entgegen des Adorno'schen Verdikts nach Auschwitz nicht barbarisch ist und zum Vergessen und Verdrängen der Geschehnisse im Nationalsozialismus führt, sondern dass gerade durch Kunstobjekte und Kunstvermittlung die Vergangenheit – auch die der Schoah – in der jeweiligen Gegenwart der Betrachter präsent sein – und bleiben kann. Der Beitrag der Kunstvermittlung zu einer lebendigen Erinnerungskultur liegt darin, dass die Kunstobjekte als Engramme des quasi-neuronalen Apparates des kollektiven Gedächtnisses durch ihre Kommunikationsformen intra- und interpersoneller Art höhergradig verarbeitet werden können, sodass die Kunstobjekte und die in ihnen vorhandenen Vergangenheitsversionen bewusst wahrgenommen werden können. Daraus werden gegenwärtige Standortbestimmungen möglich, auf deren Grundlage wiederum Handlungspläne für die Zukunft entworfen werden können.

Die hier entwickelte Vorstellung eines quasi-neuronalen Apparates im kollektiven Gedächtnis, in welchem Engramme vorhanden sind, die als Kunstobjekte, aber auch in Medien und Bauten externalisiert und somit für jeden sichtbar bzw. zugänglich sind, scheint in verschiedenen Hinsichten anschlussfähig für weitere Überlegungen: Obgleich in dieser Arbeit überwiegend die positiven Eigenschaften von Engrammierungen durch Kunstobjekte fokussiert wurden, können auch negativ wirksame Engrammierungen stattfinden: Wenn Medien sichtbare Engramme des kollektiven Gedächtnisses sind, so müssen beispielsweise für die 2010 in Ungarn erlassenen Mediengesetze, die eine Gleichschaltung der öffentlich-rechtlichen Sender nach sich zog, auch negative Folgen von Engrammierungen im kollektiven Gedächtnis mitbedacht werden. Ähnlich verhält es sich mit der derzeitigen Justizreform in Polen. Beide Beispiele sind mit lässionalen Lasten im quasi-neuronalen Apparat der gegenwärtigen Gesellschaft(en) vergleichbar – mit unabsehbarer Langzeitwirkung. Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die Denkfigur eines quasi-neuronalen Apparates, die in dieser Arbeit nur für das kollektive Gedächtnis entwickelt wurde, auch auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragbar zu sein scheint. Dies wäre in weiteren Forschungsarbeiten zu verifizieren. Inwiefern diese Denkfigur auch zu Perturbationseffekten der von Niklas Luhmann entwickelten Theorie sozialer Systeme beitragen kann, kann an dieser Stelle nicht ermessen werden. Sie rücken jedoch in den Bereich des Denkbaren.²²⁷ Darüber hinaus kann die Idee, dass Kunstobjekte Engram-

²²⁷ Würden quasi-neuronale Apparate für soziale – und demzufolge autopoietische – Systeme nachgewiesen, müssten diese auch auf biologische autopoietische Systeme übertragbar sein, wenngleich diese dort je nach System von vollkommen anderer Beschaffenheit sein

me im kollektiven Gedächtnis sind, jedoch auch ganz praktische Argumentationshilfe für den Kulturmanager sein, der durch die Verknappung finanzieller Ressourcen sowohl bei der Verteilung des noch Vorhandenen, als auch bei der Erschließung neuer Finanzierungsquellen mittels Fundraising mit dieser Denkfigur nicht nur die Kunstliebhaber, sondern auch Unternehmen oder die öffentliche Hand erreichen, bestenfalls sogar motivieren kann. Ein reflexiver Kulturmanager weiß darüber hinaus noch (weil seine Arbeit nicht bei der finanziellen Abstützung von Kunst und Kultur endet) um die Bedeutung der Kunstvermittlung, damit

„disparate Felder in Bezug [ge]setzt und die damit verbundenen Spannungen [...] verarbeite[t werden] [...]. [H]ier wird nicht ‚nur‘ Kultur gemanagt, sondern zugleich ein Terrain entworfen, das ungewohnte Kontaktformen und die damit verbundenen, meist spannungsreichen Kommunikationen nicht nur zulässt, sondern überhaupt erst möglich macht.“²²⁸

Diese ungewohnten Kontaktformen tragen zu einer spiralförmigen Weiterentwicklung der Erinnerungskultur bei. Entscheidend dafür ist jedoch, dass Kunstvermittlung als Kunst, die vermittelt, verstanden wird. Damit besitzt Kunst keinen ihr immanenten Wahrheitsgehalt, sondern wirkt „an den Wirklichkeitsmodellen“²²⁹ mit. Diese Sichtweise steht im Gegensatz zu Adornos Vorstellung von Kunst, demzufolge sie „gesellschaftliche Widersprüche anhand von Brüchen in der ästhetischen Form kenntlich [...] macht[t].“²³⁰ Sobald Kunst keine ihr immanente Wahrheit (mehr) besitzen muss, die nur konvergente Vermittlungsweisen nach sich ziehen kann, kann sie zu einem demokratisch verfassten Gemeinwesen beitragen.

Kapitel 2 zeigte jedoch, dass die Kunstvermittlung derzeit noch selbst im Findungsprozess begriffen ist. Die Begriffsentwicklung ebenso wie seine Abgrenzung von Kunsterziehung, Werkbetrachtung und Kunsttherapie sollte im Weiteren ausgearbeitet werden. Dazu müsste ein systematischer Überblick über die Hinweise in Publikationen zum Topos der Kunstvermittlung und die dazugehörigen Diskussionen im Internet erstellt werden. Auf dieser Grundlage sollte es möglich werden, die Genese des Begriffes zu rekonstruieren und damit einen wesentlichen Beitrag zu einer umfassenden Definitionsbildung von Kunstvermittlung zu leisten. Die Dringlichkeit eines systematischen Überblicks und einer Definitionsbildung wird im Artikel Ullrichs und auf die in Kapitel 2 verwiesenen Diskussionen im Internet deutlich erkennbar. Es wäre wünschenswert, dass dieser Beitrag vom reflexiven Kulturmanagement geleistet wird.

müssten. Zu bedenken wäre ferner, welche Konsequenzen es für die Theorie sozialer Systeme hätte, wenn diese Rückübertragung nicht möglich wäre.

²²⁸ Lüddemann (2013): S. 8

²²⁹ Lüddemann (2013): S. 5

²³⁰ Ebd.

Wird nun wie in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass in der Kunstvermittlung Kunst vermittelt, können die Geschehnisse der Schoah durch Kunstvermittlung im gegenwärtigen kommunikativen Austausch bleiben, sodass die Gesellschaft auf der Grundlage der Vergangenheit entsprechende Entscheidungen für die Zukunft treffen kann. Dadurch wird „Erinnerungsfähigkeit [...] zum Motor einer profilbildenden und identitätsstiftenden Entwicklung des Gemeinwesens [...]“²³¹ Aufgrund der Tatsache, dass Kunstvermittlung sich nicht an Spezialisten richtet, sondern möglichst viele erreichen möchte, auch die „die Zivilgesellschaft tragenden Kräfte“²³², kann durch ihren Beitrag „eine gemeinsame gesellschaftliche Vision entwickel[t werden]“^{233 234} - und es kann zu höhergradigen Engrammierungen im kollektiven Gedächtnis kommen, da viele Individuen am Erinnerungsprozess partizipieren.

Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Kunstvermittlung sämtliche Verluste, die durch das Versterben der Zeitzeugen und die damit einhergehende immer größer werdende zeitliche Distanz zur Schoah ausgleichen kann. Auch darf sie nicht den historisch-politischen Unterricht oder die Erhaltung und Pflege der Gedenkstätten ersetzen, denn auch sie sind Engramme des kollektiven Gedächtnisses. Sie ist aber ein weiterer Mosaikstein, der dazu beitragen kann, dass die Erinnerung an die Schoah lebendig bleibt. Durch kreative Herangehensweisen können ungewohnte Sichtweisen eingenommen werden: Da Kreativität divergentes Denken ermöglicht, eröffnen sich neue und ungewöhnliche Perspektiven und Kontaktformen, wie sie auch durch das reflexive Kulturmanagement intendiert sind. Diese neuen Perspektiven und Kontaktformen wiederum erlauben andere Handlungsplanungen für die Zukunft. Indem die Erinnerungspädagogik in der Art und Weise, wie sie kunstvermittelnde Methoden bisher einsetzt, jedoch durch den darin sichtbar werdenden Bezug zu Adorno implizit an der Ausbildung von konvergentem Denken festhält, hat sie bisher

²³¹ Hoppe (2013a): S. 86

²³² Ebd.

²³³ Ebd.

²³⁴ Mit dieser „gemeinsamen gesellschaftlichen Vision“ wird nun aber auch ein Bereich angestastet, der beim Begriff der Utopie mitschwingt. Wenngleich mitunter vom „Ende der Utopien“ (Hoppe: 2013a, S. 90) zu lesen ist, sind diese dennoch weiterhin in der Gesellschaft virulent: Der dm-Markt-Gründer Götz Werner, Verfechter des bedingungslosen Grundeinkommens, sagte beispielsweise bei der Preisverleihung des Erich-Fromm-Preises in Stuttgart im März 2015, dass Utopien das Potenzial besitzen, Wirklichkeit zu werden. Er belegte dies daran, dass noch 1988 die gesamte Gesellschaft eine Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten für utopisch hielten, es aber dennoch ein Jahr später genau hierzu kam. (Gedächtnisprotokoll der Verfasserin, anwesend bei der Verleihung des Erich-Fromm-Preises im Neuen Schloss, Stuttgart im März 2015. Mittlerweile ist der Entwurf der Rede Werners – leider jedoch ohne diese Ausführungen – als PDF verfügbar unter: www.fromm-gesellschaft.eu/images/pdf-Dateien/Fromm-Preis-2015/2015_Werner_Fromm-Lecture.pdf (letzter Zugriff: 8.6.2016, 14:37 Uhr. Die Preisverleihung wurde vom SWR gefilmt und sollte über das SWR-Archiv verfügbar sein.)

jedoch eher konservierenden, denn innovierenden Charakter und trägt deswegen entgegen ihrer eigenen Intension mit ihren derzeitigen kunstvermittelnden Methoden nicht zu einer lebendigen Erinnerungskultur bei. Der Umstand, dass der Essay „Erziehung nach Auschwitz“ von Adorno zwar regelmäßig, jedoch nur noch Auszügen in erinnerungspädagogischen Publikationen zitiert wird²³⁵, weist bereits darauf hin, dass der Umgang mit dem Adorno'schen Denken in der heutigen Erinnerungspädagogik durchaus problematisch ist. Der Verdacht erhärtet sich dadurch, dass sich in keiner dieser Publikationen eine umfassende Darstellung des Essays findet. Der 2010 erschienene Band „Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute“²³⁶ versucht zwar, den Radioessay in die heutige Zeit zu transferieren, indem Klaus Ahlheim dafür plädiert, den Essay nicht nur „als bloße ‚Gelegenheitsarbeit‘, als intellektuell eher anspruchslose, ja Adorno-untypische[n] Text[...] abzutun, d[er] eben wegen [seines] schlichten Duktus von Lehrern gerade noch verstanden wurde[...].“²³⁷ Tatsächlich erweist sich „Erziehung nach Auschwitz“ jedoch im wissenschaftlichen Diskurs an verschiedenen Stellen als ungeeignet: So stellt Adorno beispielsweise die These auf, die Gesellschaft würde „Zerfallstendenzen ausbrüten“²³⁸. Mit dieser Wortwahl bedient er sich aber bereits einer Sprachsymbolik, die einer rationalen, auf Logik beruhenden Argumentation, die für die Wissenschaft als zwingend notwendig gilt, zuwiderläuft. Es verwundert deswegen auch nicht, dass er diese These im weiteren Verlauf nicht anhand konkreter Beispiele belegt. Mehrfach schweift Adorno ins Anekdotische ab, berichtet von persönlichen Erlebnissen, die ihn „sehr erschreckt“²³⁹ haben, wechselt unvermittelt zwischen tagespolitischen Ereignissen, persönlicher Meinung und seinen Beobachtungen über die Gesellschaft und ihre Individuen.²⁴⁰ Ahlheim scheint sich dieser Brüche durchaus bewusst zu sein, wenn er „auf den besonderen Charakter eines Rundfunkvortrags“²⁴¹ verweist und das Augenmerk auf die einleitenden Worte Adornos zu einem anderen Vortrag richtet. Darin schreibe Adorno der gesprochenen Sprache im Gegensatz zur geschriebenen einen defizitären Charakter zu, denn „[w]o ein Text genaue Belege zu geben hätte, bleiben dergleichen Vorträge notwendig bei der dogmatischen Behauptung von Resultaten stehen.“²⁴² Es ist nur konsequent, wenn Ahlheim das Zitat Adornos

²³⁵ vgl. Zitat Klaus Ahlheims auf S. 31 dieser Arbeit

²³⁶ Ahlheim, Heyl (2010)

²³⁷ Ebd., S. 39

²³⁸ Adorno (1970a): S. 95

²³⁹ Ebd., S. 97

²⁴⁰ Ebd., S. 92-109

²⁴¹ Ahlheim, Heyl (2010): S. 41

²⁴² zitiert nach Ahlheim, Heyl (2010): S. 41

noch um den Satz fortführt, demzufolge Adorno aufgrund der Probleme, die die gesprochene Sprache im Vergleich zur geschriebenen habe, „für das hier Gedruckte keine Verantwortung übernehmen [kann]“²⁴³ – entledigt er sich damit doch des Problems einer detaillierten Analyse des Essays, die damit umzugehen hat, dass sachliche Argumentationen und Belege seitens Adorno an vielen Stellen fehlen und manche Thesen – beispielsweise über die der ländlichen Bevölkerung, die „auf einem Bewußtseinsstand [ist], der den des bürgerlichen Kulturliberalismus des neunzehnten Jahrhunderts noch nicht erreicht hat“²⁴⁴ – einer Vorverurteilung gleichkommt, zumal auch diese These von Adorno ohne Belege bleibt.

Die vorangegangene Darstellung unterstreicht, dass es angebracht zu sein scheint, den Essay Adornos heute als ein historisches Dokument zu betrachten, auf dessen Grundlage sich eine Erinnerungspädagogik ausdifferenzieren konnte, dass dieser Essay für die heutige Erinnerungspädagogik jedoch keinen normativen Charakter mehr hat, sondern die Erinnerungspädagogik selbst Normative ausgebildet hat, die zwar noch auf Adorno verweisen, sich aber auch in einem spiralförmigen Denkprozess weiterentwickelt haben. Um diese These zu untermauern wäre es notwendig, dass der Umgang mit „Erziehung nach Auschwitz“ in der Erinnerungspädagogik systematisch untersucht wird. Es ist zu vermuten, dass der Essay schon in der Frühphase der Erinnerungspädagogik problematisch war und er auch damals schon nur auszugsweise zitiert wurde oder besser gesagt: zitiert werden konnte. Dies legt zumindest das zuvor ausgeführte Zitat Adornos über die Landbevölkerung nahe. Gleichzeitig wäre auch die Genese der Erinnerungspädagogik von Adorno bis heute genauer zu untersuchen. Ziel wäre dabei, die Eigenständigkeit und mittlerweile entstandene Unabhängigkeit der Erinnerungspädagogik von Adorno herauszukristallisieren. Damit müsste diese sich nicht mehr an überkommenen kulturpessimistischen Denkweisen abarbeiten, sondern könnte zukunftsgerichtete, optimistische und innovierende Gedanken entwickeln und dabei u. a. die Kunstvermittlung als Methode, die sie bei diesem Ziel unterstützt, sinnvoll anwenden.

Die Sorge einiger Erinnerungspädagogen, divergentes Denken, wie es durch Kunstvermittlung angeregt wird, könne empfindliche Grenzüberschreitungen nach sich ziehen, wirkt durch das Nonoprojekt mehr denn entkräftet: Ausgestattet mit einem Vertrauensvorschuss gegenüber den Projektpartnern, den Schülern und Lehrern entstehen darin ohne die Einmischung der durchführenden Stiftung Teilprojekte, die den Teilnehmenden die Geschehnisse der Schoah präsent machen, ihnen zu

²⁴³ Ebd.

²⁴⁴ Adorno (1970a): S. 98

Standortbestimmungen verhelfen und daraus resultierend dazu beitragen, dass sie Zukunftsvisionen entwickeln können. In verschiedenen Telefonaten mit der Stiftung wurde deutlich, dass gerade der Wunsch, mit den Materialien divergentes Denken anzuregen, in der Projektplanung von verschiedenen Seiten für nicht durchführbar gehalten wurde. Darin wird nochmals deutlich, dass bisher ein stark konvergentes Denken bezüglich der Schoah bevorzugt wird, das im Gegensatz zum Nonoprojekt einen, wenn nicht negativen, so doch aber keinen positiven Zukunftsentwurf bereithält. Denn ein positiver, oder gar optimistischer Zukunftsentwurf setzt einen Vertrauensvorschuss voraus, der Raum zur Gestaltung lässt. Wird dieser nicht geboten, kann sich nur wiederholen, was schon da war. Wie wesentlich eine optimistische Sichtweise nicht nur für die Erinnerungspädagogik und die Erinnerungskultur, sondern für alle gesellschaftlichen Prozesse ist, legt die Literaturwissenschaftler Sandra Richter²⁴⁵ eindrücklich in „Lob des Optimismus“²⁴⁶ dar. Richter hörte gegen Ende ihrer eigenen Schulzeit eine Rede von Jacques Derrida, der „Adorno [überbot] und bestritt, [...] dass wir überhaupt wissen, was mit richtig und falsch gemeint ist.“²⁴⁷ Sie führt fort:

„Diese Aussagen und Erlebnisse haben mich so nachdrücklich geprägt, dass ich im Rahmen meiner Stuttgarter Antrittsvorlesung (29. Oktober 2008) den umgekehrten Weg einschlagen wollte: denjenigen des Optimismus, des Versuches, über ein richtige, möglicherweise sogar bestes Leben nachzudenken und darüber zu schreiben.“²⁴⁸

Auf dieser Grundlage entwickelt Richter in Abkehr von Adorno das Bild eines „homo optimisticus“²⁴⁹, den sie folgendermaßen legitimiert:

„Wenn wir nur etwa 300 Jahre in die Geschichte zurückblicken, dann stellen wir fest, dass sich das Niveau der Zivilisation erheblich gehoben hat: Religiöse Toleranz, allgemeine Schulpflicht, Chancen zu sozialem Aufstieg und vieles mehr – all das ist uns zur Selbstverständlichkeit geworden, um die wir nicht mehr kämpfen müssen. Es geht uns gut, jedenfalls besser. Wir haben nicht nur Grund zum Optimismus, sondern sollten uns sogar dazu verpflichten – aus Verantwortung für uns selbst und für all diejenigen, denen es weniger gut geht. Denn wer den Ton der Klage anstimmt, wo es ihm doch gut geht, beweist nur eine prinzipielle Unzufriedenheit, den mangelnden Mut, etwas zu ändern, oder seinen Geiz. Er handelt unethisch.“²⁵⁰

Der auf dieser Grundlage von Richter entwickelte „homo optimisticus“ steht im Gegensatz zum „homo compensator“²⁵¹, der „ein Mensch mit Stärken und Schwächen

²⁴⁵ Richter (2009)

²⁴⁶ Ebd.

²⁴⁷ Ebd., S. 160

²⁴⁸ Ebd. In dieser Aussage werden Querverweise zu den zuvor angesprochenen Utopien sichtbar.

²⁴⁹ Ebd., S. 148ff.

²⁵⁰ Ebd., S. 9

²⁵¹ Ebd. S. 148. Laut Richter ist der homo compensator ein von Odo Marquard entwickeltes Menschenbild.

[ist]²⁵², aber „nichts bewegen [wird]. Er kompensiert, agiert aber nicht. Vom Prinzipiellen verabschiedet er sich, und er weiß nichts von Idealen. Er vertraut auf den Zufall und glaubt nicht an die Zukunft, verkennt das kreative und visionäre Potenzial von Kultur.“²⁵³ Es verwundert deswegen nicht, wenn Richter konstatiert: „Das ist zu wenig. Mit seiner sympathischen, gelassenen, humorvollen Position begibt sich der homo compensator in die Defensive, die wir uns nicht mehr leisten können – und möglicherweise auch grundsätzlich nicht mehr leisten wollen.“²⁵⁴

„Der homo optimisticus hingegen [...] wird [seine Welt] durch Tagträume, Lebensfreude, Kunst und Kultur verzaubern, erweitern, erneuern – und dabei mental Maß halten, um nicht in den Wahn eines ‚Über-Optimismus‘ hineinzugeraten. Der Wohlstand aber, von dem der homo compensator noch zehren konnte, steht dem homo optimisticus nicht mehr zu Gebote: Er fragt nicht, wie sich Wohlstand verteilen lässt, sondern woher er kommt, wer ihn erwirtschaftet und wer der sozialen Fürsorge bedarf. Der homo optimisticus handelt für eine bessere Welt. Mit dem homo compensator teilt er nur zweierlei: eine gesunde Skepsis und den Humor.“²⁵⁵

Würde die Erinnerungspädagogik ihrer Arbeit das Menschenbild eine homo optimisticus zugrunde legen, der sich „für eine bessere Welt“²⁵⁶ einsetzt – und als Disziplin mit zukunftsvisionärem Charakter besteht keinerlei Legitimationszwang hierfür – könnten sich neue Herangehensweisen an die Vermittlung der Schoah ergeben, die verantwortungsvoll mit der Vergangenheit umgehen, gleichzeitig aber daraus im Sinne resilienten Denkens und Handels eine Schubkraft für die Zukunft entwickeln. Damit könnte sich in der Gegenwart erfüllen, womit der amtierende Bundespräsident Joachim Gauk seine Mitteilung, nicht mehr für eine zweite Amtszeit zu kandidieren, beschloss: „Wir haben gute Gründe, uns Zukunft zuzutrauen.“²⁵⁷

Das bedeutet selbstverständlich nicht, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Schwierigkeiten im Sinne eines „Über-Optimismus“²⁵⁸ einfach auszublenden, denn die Welt hält den Atem ob des schwarzen Terrors durch den IS. Wir sind konfrontiert mit brennenden Asylbewerberheimen, einem NSU-Prozess, wöchentlichen Pegida-Demonstrationen und einer neugegründeten Partei, die der Kultur in ihrem Grundsatzprogramm verordnet „deutsche Leitkultur“²⁵⁹ sein zu müssen,

„die sich im Wesentlichen aus [...] der religiösen Überlieferung des Christentums, [...] der wissenschaftlich-humanistischen Tradition [...] und [...] dem römischen Recht [speist]. [...] Die Ideologie [sic!] des Multikulturalismus, die importierte kulturelle

²⁵² Ebd., S. 149

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Ebd. S. 149f.

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauk/Reden/2016/06/160606-Erklaerung-Amtszeit.html (letzter Zugriff: 13.6.2016, 7:20 Uhr)

²⁵⁸ Richter (2009): S. 149

²⁵⁹ <https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Leitantrag-Grundsatzprogramm-AfD.pdf> S. 32 (letzter Zugriff: 8.6.2016, 21:00 Uhr)

Strömungen auf geschichtsblinde [sic!] Weise der einheimischen Kultur gleichstellt und deren Werte damit zutiefst relativiert, betrachtet die AfD als ernste Bedrohung für den sozialen Frieden und für den Fortbestand der Nation [sic!] als kulturelle Einheit. Ihr gegenüber müssen der Staat und die Zivilgesellschaft die deutsche kulturelle Identität als Leitkultur selbstbewusst verteidigen.“²⁶⁰

Vielmehr liegt die Aufgabe darin, mit derartigen Strömungen konstruktiv umzugehen, indem man dem pessimistischen Blick in die Zukunft, in der eine „ernste Bedrohung für den sozialen Frieden und für den Fortbestand der Nation als kulturelle Einheit“²⁶¹

Initiativen wie z. B. das Nonoprojekt entgegensetzt, sodass ein Bewusstsein entstehen kann, „daß durch Aktivitäten auf regionaler Ebene und unabhängig von nationalstaatlicher Zuordnung sich eine vielfältige Kultur, Prosperität und – damit verbunden – die Erhaltung eines dauerhaften Friedens in- und außerhalb Europas erreichen lässt.“²⁶²

Dies legt nahe, dass das Nonoprojekt nicht nur ein Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur leistet, sondern dass es auch ein hervorragendes Beispiel reflexiv-kulturmanagerialen Handelns ist, denn das reflexiven Kulturmanagement

„reduziert sich [...] niemals nur auf die infrastrukturelle Abstützung kultureller Prozesse. Kulturmanager haben [...] stets [...] die [Aufgabe], die ‚Zahl und Qualität kultureller Beobachtungsmöglichkeiten‘ zu steigern und somit die Selbstverständigungsprozesse einer Gesellschaft nachhaltig anzuregen.“²⁶³

Indem das Nonoprojekt insbesondere durch seine divergentes Denken anregenden Materialien Kommunikationsofferten bereitstellt, werden diese gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozesse intendiert, wohlwissend, dass dies auch „turbulente Konflikte“²⁶⁴ mit sich bringt, die ein Kulturmanager

„produktiv zu nutzen wissen [muss; Anm. der Verf.]. Dieser Kulturmanager bezieht Risiken nicht nur als unvermeidbar in sein Kalkül mit ein, sondern steuert auf sie zu, sucht Kunst so in Szene zu setzen, dass sich ihre Potenziale in unerwarteten Energieschüben entladen.“²⁶⁵

Es wäre deswegen wünschenswert, wenn ein weiterer Beitrag das Nonoprojekt unter

²⁶⁰ Ebd. Gegen derartiges Denken wandte sich Adorno bereits in „Erziehung nach Auschwitz“. Wenngleich in dieser Arbeit die These vertreten wird, dass dieser Essay als überholt gelten kann, zeigt sich in der nachfolgenden zitierten Passage aus „Erziehung nach Auschwitz“, dass manche seiner Überlegungen nach Abzug ihres emotional erhobenen Zeigefingers doch auch eine gewisse Zeitlosigkeit besitzen. So schreibt Adorno über den „wiedererwachende[n] Nationalismus“ Folgendes: „Er ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke an sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muß [sic], um sich und anderen einzureden, er wäre noch substantiell.“ (Adorno: 1970, S. 108)

²⁶¹ <https://www.alternativefuer.de/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Leitantrag-Grundsatzprogramm-AfD.pdf> S. 32 (letzter Zugriff: 8.6.2016, 21:00)

²⁶² www.incontri-europei.de; (letzter Zugriff: 18.5.2016, 9:04 Uhr)

²⁶³ Lewinski-Reuter, Verena; Lüddemann, Stefan (Hrsg.): Kulturmanagement der Zukunft. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. S. 323

²⁶⁴ Ebd. S. 8

²⁶⁵ Ebd. S. 8f.

dem Aspekt des reflexiven Kulturmanagements beleuchtet. Möglicherweise finden sich darin auch Aspekte, die zur Weiterentwicklung der Denkfiguren des reflexiven Kulturmanagements beitragen. Ferner böte sich eine Analyse des Zusammenwirkens zwischen den Abschiedsbriefen, der Komposition und den Bildmaterialien auf der DVD zum Nonoprojekt an. Zwar gibt es musiktheoretische Untersuchungen zum Canto²⁶⁶, darin wird jedoch nicht systematisch das Verhältnis von Ton und Text untersucht, sondern stärker auf die den einzelnen Teilen zugrunde liegenden seriellen Reihen, sofern sie überhaupt ermittelbar sind, fokussiert. In Teilkapiteln 4.1 wurde jedoch bereits angerissen, dass Text und Ton in einer Gesamtschau ihrer Anordnung offensichtlich noch anderweitig miteinander verzahnt sind. Die auf der DVD stattfindende Verknüpfung der Komposition mit vielfältigen Bild- und Videomaterial legt nahe, dass hier mittels analytischer Verfahren, die zunächst ein Kunstvermittlungsprozess erster Ordnung darstellen würde, noch weitreichende Erkenntnisse zu erwarten sind. Eine solche Analyse wäre zeitnah sicher sinnvoll, denn mit Nuria Schönberg-Nono, der Witwe Nonos, ist derzeit noch eine enge Vertraute Nonos am Leben, die möglicherweise noch ganz andere Informationen im Nono-Archiv in Venedig bereithält oder aber erinnert.²⁶⁷ Ihre Erinnerungen durch einen wissenschaftlichen Beitrag vom kommunikativen ins kollektive Gedächtnis zu transferieren, könnte die Formen der im Erinnern entstehenden Ableitungen zum Canto noch maßgeblich beeinflussen – und wäre sicher gewinnbringend, nicht nur für die Wissenschaft, sondern vor allem für eine lebendige Erinnerungskultur.

Zu dieser lebendigen Erinnerungskultur hofft auch die vorangegangene Arbeit einen Beitrag zu leisten, wenngleich dieser im Angesicht von sechs Millionen Ermordeten und 13 Millionen Zwangsinternierten – wenn überhaupt – allenfalls der hohen Potenz eines Homöopatikums gleichkommen kann.

Befürwortern der Homöopathie zufolge haben diese hohen Potenzen besonderes Wirkpotenzial, ihren Kritiken zufolge wirken diese nicht.

„Aber das ist eine andere Geschichte und soll ein andermal erzählt werden.“²⁶⁸

²⁶⁶ Die umfassendste Analyse liegt derzeit vor von Motz, Wolfgang: Konstruktion und Ausdruck. Analytische Betrachtungen zu „Il Canto sospeso“ (1955/56) von Luigi Nono. Saarbrücken: Pfau, 1996

²⁶⁷ Dass Nuria Schönberg-Nono noch Gäste empfängt und Dinge zu Luigi Nono erläutert erleben Schülerinnen und Schüler des Friedrich Ebert Gymnasiums in Berlin Wilmersdorf, die im vergangenen Jahr ein Teilprojekt zum Nonoprojekt realisierten und in diesem Zusammenhang auch im Nono-Archiv waren. Der Bericht findet sich hier:

<http://feo.schule.de/schulleben/aktivitaeten/projekte/das-nono-projekt> (letzter Zugriff: 10.6.2016, 11.13 Uhr)

²⁶⁸ Ende, Michael: Die unendliche Geschichte. Stuttgart: Thienemann, 2004. S. 475

Quellenverzeichnis

Adorno, Theodor Wiesengrund: Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft. Berlin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1955

Adorno, Theodor Wiesengrund: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970a

Adorno, Theodor Wiesengrund: Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970b

Adorno, Theodor W.: „Ob nach Auschwitz sich noch leben lasse“. Ein philosophisches Lesebuch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997

Ahlheim, Klaus; Heyl, Matthias (Hrsg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin, 2010 (Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Band 3)

Asmuss, Burkhard; Hinz, Hans-Martin (Hrsg.): Historische Stätten aus der Zeit des Nationalsozialismus. Orte des Erinnerns, des Gedenkens und der kulturellen Weiterbildung? 2. Auflage. Berlin: Deutsches Historisches Museum, 2000

Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1988

Assmann, Aleida; Hart, Dietrich (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen kulturellen Erinnerns. Frankfurt a. M.: Fischer, 1993

Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck, 1999

Attia, Iman; Häusler, Alexandra; Shoomann, Yasemin: Antimuslimischer Rassismus am rechten Rand. 2. Auflage. Münster: Unrast, 2014

Balmer, Hans Peter: Philosophische Ästhetik. Eine Einladung. Tübingen: Narr, 2009

Baetz, Michaela; Herzog, Heike; von Mengersen, Oliver: Die Rezeption des nationalsozialistischen Völkermords an den Sinti und Roma in der sowjetischen Besatzungszone und der DDR. Eine Dokumentation zur politischen Bildung, herausgegeben vom Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma. Heidelberg: Neumann, 2007

Bärnann, Fritz: Gedächtnis, Kulturgedächtnis, Gedächtniskultur. Aufzeichnungen in schulpädagogischer Absicht. Paderborn et al: Schöningh, 2011

Becher, Phillip; Begass, Christian; Kraft, Josef: Der Aufstand des Abendlandes. AfD, Pegida & Co: Vom Salon auf die Straße. Köln: PapyRossa, 2015

Becker, Michael; Bock, Dennis; Illig, Henrike (Hrsg.): Orte des Erinnerns im System der NS-Zwangslager. Ergebnisse des 18. Workshops zur Geschichte und Gedächtnisgeschichte nationalsozialistischer Konzentrationslager. Berlin: Metropol, 2015

Becker, Sabina; Hummel, Christine; Sander, Gabriele: Grundkurs Literaturwissenschaft. Stuttgart: Reclam, 2006

Benzler, Susanne (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ heute. Deutsche Geschichte und multikulturelle Gesellschaft. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 2008

Berek, Matthias: Kollektives Gedächtnis und die gesellschaftliche Rekonstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Erinnerungskulturen. Wiesbaden: Harrassowitz, 2009

Bertram, Georg W.: Kunst. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam, 2005

Birkmeyer, Jens (Hrsg.): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Blohm, Manfred (Hrsg.): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln: Salon-Verlag, 2002

Bode, Otto Friedrich: Theoretische Konzepte der Kommunikation. Studienbrief MKN0220. Kaiserslautern: DISC, 2012

Bonheim, Günther: Versuch zu zeigen, dass Adorno mit seiner Behauptung, nach Auschwitz lasse sich kein Gedicht mehr schreiben, recht hatte. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002

Boschki, Reinhold; Konrad, Franz-Michael (Hrsg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz. Tübingen: Attempo, 1997

Bourdieu, Pierre: Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Berlin: Suhrkamp, 2015 (Schriften zur Kultursoziologie, Band 12.2)

Bovet, Gislinde; Huwendiek, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2008

Celan, Paul: Todesfuge und andere Gedichte. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp, 2004

Constanza, Mary S.: Bilder der Apokalypse. Kunst in Konzentrationslagern und Ghettos. München: Kindler, 1983

Corell, Catrin: Der Holocaust als Herausforderung für den Film. Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie. Bielefeld: transcript, 2009

Detterbeck, Markus; Schmidt-Oberländer: MusiX. Das Kursbuch Musik 3 für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 2015

Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010

Dimbath, Oliver; Heinlein, Michael: Gedächtnissoziologie. Paderborn: Wilhelm Fink, 2015

Dunker, Axel: Die anwesende Abwesenheit. Literatur im Schatten von Auschwitz. München: Wilhelm Fink, 2003

Eggebrecht, Hans Heinrich: Die Musik und das Schöne. München: Piper, 1997

Ende, Michael: Die unendliche Geschichte. Stuttgart: Thienemann, 2004

Erll, Astrid: Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2005

Erll, Astrid; Rigney, Ann (Hrsg.): Mediation, Remediation and the Dynamics of Cultural Memory. Berlin, Boston: De Gruyter, 2012

Fechler, Bernd; Kößler, Gottfried, Liebertz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim, München: Juventa, 2000 (Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung, Band 32)

Fénelon, Fania: Das Mädchenorchester in Auschwitz. München: dtv, 2005

Filk, Christiane; Simon, Holger (Hrsg.): Kunstkommunikation: „Wie ist Kunst möglich?“ Beiträge zu einer systemischen Kunst- und Medienwissenschaft. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 2010

Finke, Klaus; Lange, Dirk (Hrsg.): Widerstand gegen Diktaturen in Deutschland. Historisch-politische Bildung in der Erinnerungskultur. Oldenburg: BIS, 2004 (Oldenburger Beiträge zur DDR- und DEFA-Forschung, Band 4)

Fleckner, Uwe (Hrsg.): Angriff auf die Avantgarde. Kunst und Kunstpolitik im Nationalsozialismus. Berlin: Akademie-Verlag, 2007 (Schriften der Forschungsstelle „Entartete Kunst“, Band 1)

Fleckner, Uwe (Hrsg.): Das verfemte Meisterwerk. Schicksalswege moderner Kunst im „Dritten Reich“. Berlin: Akademie-Verlag, 2009 (Schriften der Forschungsstelle „Entartete Kunst“, Band 4)

Fondazione L'Unione Europea Berlin (Hrsg.): Luigi Nono: Il canto sospeso. Berlin: Edition EU, 2004

Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. Wien: Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1930

Frommann, Eberhard: Die Lieder der NS- Zeit. Untersuchungen der nationalsozialistischen Liedpropaganda von den Anfängen bis zum zweiten Weltkrieg. Köln: Papy-Rossa, 1999 (PapyRossa Hochschulschriften, Band 26)

Geiges, Lars; Marg, Stine; Walter, Franz: Pegida. Die schmutzige Seite der Gesellschaft? Bielefeld: transcript, 2015

Gramann, Heinz: Die Ästhetisierung des Schreckens in der europäischen Musik des 20. Jahrhunderts. Bonn: Verlag für systematische Musikwissenschaft, 1984 (orpheus-Schriftenreihe, Band 38)

Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 2010

Haberlandt, Niels: Rechtsextreme Stragien im Sport. Der organisierte Sport im strategischen Konzept rechtsextremer Gruppen im Land Brandenburg. Berlin: Lit, 2013 (Region – Nation – Europa, Band 73)

Heinze, Thomas (Hrsg.): Kulturmanagement. Professionalisierung kommunaler Kulturarbeit. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994

Heinze, Thomas (Hrsg.): Neue Ansätze im Kulturmanagement. Theorie und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, 2004

Heinze, Thomas (Hrsg.): Kunstkommunikation im Praxisbezug: Arbeitsfelder und Methoden. Studienbrief MKN0320. Kaiserslautern: DISC, 2013

Heyl, Matthias: Erziehung nach Auschwitz – eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg: Krämer, 1997

Hinderer, Walter (Hrsg.): Geschichte der politischen Lyrik in Deutschland. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2007

Hoppe, Bernhard: Funktionen der Kultur in der Gesellschaft: Bildung – Soziales – Demokratie. Studienbrief MKN0710. Kaiserslautern: DISC, 2013a

Hoppe, Bernhard: Einführung in das Kulturmanagement – Themen, Kooperationen, gesellschaftliche Bezüge – Studienbrief MKN0120. 4. Auflage. Kaiserslautern: DISC, 2013b

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor Wiesengrund: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1981

Huener, Jonathan; Nicosia, Francis R. (Hrsg.): The Arts in Nazi Germany. Continuity, Conformity, Chance. New York, Oxford: Berghahn Books, 2006

Jordan, Stefan; Wendt, Gunda: Lexikon der Psychologie. Hundert Begriffe. Stuttgart: Reclam, 2010

Kass, Sarah: Kinderzeichnungen aus dem Ghetto Theresienstadt (1941-1945). Ein Beitrag zur Erinnerungs- und Vermächtniskultur. Marburg: Tectum, 2015 (KONTEXT Kunst-Vermittlung – kulturelle Bildung, Band 13)

Kellerhoff, Sven Felix: Aus der Geschichte lernen – ein Handbuch zur Aufarbeitung von Diktaturen. Baden-Baden: Nomos, 2013

Kern, Erika; Kern, Hartmut; Mall, Volker: Entartet? Kunst und Musik in der Zeit des Nationalsozialismus. Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 10. 1. Auflage, Stuttgart: Klett, 1997

Klein, Richard (Hrsg.): Gesellschaft im Werk. Musikphilosophie nach Adorno. Freiburg, München: Karl Alber, 2015

Kleine, Marc: Ob es überhaupt noch möglich ist. Literatur nach Auschwitz in Adornos ästhetischer Theorie. Bielefeld: Aisthesis, 2012

Kohler, Georg; Müller-Dohm, Stefan (Hrsg.): Wozu Adorno? Beiträge zur Kritik und zum Fortbestand einer Schlüsseltheorie des 20. Jahrhunderts. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2008

Kolleritsch, Otto (Hrsg.): Die Musik Luigi Nonos. Wien, Graz: Universal Edition, 1991 (Studien zur Wertungsforschung, Band 24)

Konrad, Franz-Michael; Boschki, Reinhold; Klehr, Franz Josef: Erziehung aus Erinnerung. Pädagogische Perspektiven nach Auschwitz. Stuttgart: Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 1995

Kontarsky, Matthias: Trauma Auschwitz. Zur Verarbeitung des Nichtverarbeitbaren bei Luigi Nono, Peter Weiß und Paul Dessau. Saarbrücken: Pfau, 2001

Köppen, Manuel (Hrsg.): Kunst und Literatur nach Auschwitz. Berlin: Erich Schmidt, 1993

Kuban, Thomas: Blut muss fließen. Undercover unter Nazis. Frankfurt, New York: Campus, 2012

Kühberger, Christoph; Lübke, Christian; Terberger, Thomas (Hrsg.): Wahre Geschichte – Geschichte als Ware. Die Verantwortung der historischen Forschung für Wissenschaft und Gesellschaft; Beiträge einer internationalen Tagung vom 12. bis 14. Januar 2006 im Alfred Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald. Rahden: Leidorf, 2007

Lammel, Inge: Lieder aus den faschistischen Konzentrationslagern. Leipzig: Hofmeister, 1962

Lange, Dirk (Hrsg.): Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006

Lewinski-Reuter, Verena; Lüddemann, Stefan (Hrsg.): Kulturmanagement der Zukunft. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008

Lipp, Reingard: John (un)Cage(d) – ein vielseitiger Brückenbauer. Diskurs über sein kompositorisches Schaffen aus der Sicht der Wahrnehmungs- und Kunstvermittlung mit Überlegungen für eine kulturmanageriale Praxis. (Hausarbeit im Rahmen des Fernstudiums MKN an der TU Kaiserslautern). Kaiserslautern: DISC, 2015.

Lohrbächer, Albrecht; Ruppel, Helmut; Schmidt, Ingrid; Thierfelder, Jörg (Hrsg.): Schoah – Schweigen ist unmöglich. Stuttgart: Kohlhammer, 1999

Lüddemann, Stefan: Kunstkommunikation: Aufriss und Grundlegung. Studienbrief MKN0310. 3. Auflage. Kaiserslautern: DISC, 2013

Lutz, Thomas; Brebeck, Wulff E.; Hepp, Nicolas (Hrsg.): Über-Lebens-Mittel. Kunst aus Konzentrationslagern und in Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus. Marburg: Jonas Verlag, 1992

- Majetschak, Stefan: Ästhetik zur Einführung. 3. Auflage. Dresden: Junius, 2012
- Malvezzi, Piero; Pirelli, Giovanni (Hrsg.): Lettere di condannati a morte della Resistenza Europea. 2. Auflage. Torino: Einaudi, 1954
- Malvezzi, Piero; Pirelli, Giovanni; Muth, Ursula (Hrsg.): Letzte Briefe zum Tode Verurteilter aus dem europäischen Widerstand: Und die Flamme soll euch nicht versengen. Zürich: Steinberg, 1955
- Markova, Ina: Wie Vergangenheit neu erzählt wird. Der Umgang mit der NS-Zeit in österreichischen Schulbüchern. Marburg: Tectum Verlag, 2013 (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Reihe Geschichtswissenschaft; Band 20)
- Menke, Christoph: Die Kraft der Kunst. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, 2013
- Messerschmidt, Astrid: Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt: Brandes & Aspel, 2003
- Metzger, Heinz-Klaus; Riehn, Rainer (Hrsg.): Musik-Konzepte 20: Luigi Nono. München: edition text und kritik, 2004
- Moller, Sabine: Vielfache Vergangenheit. Öffentliche Erinnerungskultur und Familienerinnerungen an die NS-Zeit in Ostdeutschland. Tübingen: edition diskord, 2003
- Mommsen, Hans: Zur Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2010
- Motz, Wolfgang: Konstruktion und Ausdruck. Analytische Betrachtungen zu „Il Canto sospeso“ (1955/56) von Luigi Nono. Saarbrücken: Pfau, 1996
- Müller, Marcus, Kluwe, Sandra (Hrsg.): Identitätsentwürfe in der Kunstkommunikation. Studien zur Praxis der sprachlichen und multimodalen Positionierung im Interaktionsraum ‚Kunst‘. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 2012
- Müller-Doohm, Stefan: Adorno. Eine Biographie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2003
- Nanni, Matteo: Auschwitz – Adorno und Nono. Philosophische und musikanalytische Untersuchungen. Freiburg i. Br.: Rombach, 2004 (Rombach Wissenschaften, Band 117)
- Nanni, Matteo; Schmusch, Rainer (Hrsg.): Incontri. Luigi Nono im Gespräch mit Enzo Restagno. Hofheim: Wolke, 2004
- Neuser, Wolfgang: Einführung in die Kulturwissenschaften. Studienbrief MKN0110. 2. Auflage. Kaiserslautern: DISC, 2013
- Nickolai, Werner (Hrsg.): Auschwitz. Für die Zukunft lernen – Projektteilnehmer erinnern sich. Würzburg: Flyeralarm, 2013
- Nono, Luigi: Il canto sospeso per soprano, contralto e tenore solisti, coro misto e orchestra. Mainz, London: Ernst Eulenburg, 1995

Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon der Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2001

Osborne, Richard; Sturgis, Dan: Kunsttheorie für Einsteiger. München: Wilhelm Fink, 2012

Pampel, Bert (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2011 (Zeitfenster. Beiträge der Stiftung sächsische Gedenkstätten zur Zeitgeschichte, Band 8)

Paetzel, Ulrich: Kunst und Kulturindustrie bei Adorno und Habermas. Perspektiven kritischer Theorie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2001

Pechriggl, Alice: Utopiefähigkeit und Veränderung. Der Zeitbegriff und die Möglichkeit kollektiver Autonomie. Pfaffenweiler: Centaurus, 1993

Peez, Georg (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007

Pethes, Nicolas; Ruchatz, Jens (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbeck: Rowohlt, 2001

Petropoulos, Jonathan: Artists under Hitler. Collaboration and Survival in Nazi Germany. New Haven, London: Yale University Press, 2014

Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett, 1973 (Originalausgabe: 1936)

Puffert, Rahel: Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung. Bielefeld: transcript, 2013

Pyritz, Richard; Schütt, Matthias (Hrsg.): Auschwitz als Aufgabe. 25 Jahre internationale Jugendbegegnungsstätte in Oświęcim (Auschwitz). Berlin: Be.bra wissenschaft verlag, 2013

Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Essays nach Auschwitz. Ein Seminar 40 Jahre nach Adornos Radiovortrag. Herbolzheim: Centaurus, 2007 (Reihe Geschichtswissenschaft, Band 52)

Reichel, Peter: Erfundene Erinnerung. Weltkrieg und Judenmord in Film und Theater. München, Wien: Hanser, 2004

Reichel, Peter; Schmidt, Harald; Steinbach, Peter (Hrsg.): Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. München: C. H. Beck, 2009

Riethmüller, Albrecht; Custodis, Michael (Hrsg.): Die Reichsmusikkammer. Kunst im Bann der Nazi-Diktatur. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2015

Richter, Sandra: Lob des Optimismus. Geschichte einer Lebenskunst. München: C. H. Beck, 2009

Ritscher, Wolfgang: Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2013

Röpke, Andrea; Speit, Andreas: Mädelsache. Frauen in der Neonazi-Szene. Berlin: Links, 2011

Ronner, Stephan: Musikpädagogisches Skizzenbuch. Gedanken zu einer entwicklungsrelevanten Musikvermittlung. Weilheim/Teck: zwischentöne, 2004

Ruppert, Wolfgang (Hrsg.): Künstler im Nationalsozialismus. Die „deutsche Kunst“, die Kunstpolitik und die Berliner Kunsthochschule. Köln, Weimar, Berlin: Böhlau, 2015

Sauermann, Dietmar: Das historisch- politische Lied. In: Handbuch des Volksliedes, Band 1. München: Wilhelm Fink, 1973

Schaller, Erika: Luigi Nono: Klang und Zahl. Serielles Komponieren zwischen 1955 und 1959. Saarbrücken: Pfau, 1997

Schäfer, Alfred: Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 2004

Schäfer, Christoph: Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. Münster et al: Waxmann, 2009

Schäfer, Thomas (Hrsg.): Luigi Nono. Aufbruch in Grenzbereiche. Saarbrücken. Pfau, 1999

Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Damentexten. Materialien für die Einführung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Scholze, Britta: Kunst als Kritik. Adornos Weg aus der Dialektik. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000 (Würzburger wissenschaftliche Schriften: Reihe Philosophie, Band 283)

Schönberg, Arnold: A survivor from Warsaw for Narrator, Men's Chorus and Orchestra. Opus 46. Wien: Philharmonischer Verlag, 1963

Schulten, Marie Luise (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf. Essen: Die Blaue Eule, 1993

Schweppenhäuser, Gerhard: Ethik nach Auschwitz. Adornos negative Moralphilosophie. Hamburg: Argument, 1993 (Argument-Sonderband; Neue Folge, AS 213)

Schweppenhäuser, Gerhard: Theodor W. Adorno zur Einführung. Hamburg: Junius, 1996

Scjmid, Harald; Kryzmianowska, Justyna (Hrsg.): Politische Erinnerung. Geschichte und kollektive Identität. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007

Siegmund, Judith. Die Evidenz der Kunst. Künstlerisches Handeln als ästhetische Kommunikation. Bielefeld: transcript, 2007

Simon-Pelanda, Hans: Kunst und KZ. Künstler im Konzentrationslager Flossenbürg und in den Außenlagern. Bonn: Pahl-Rugenstein, 2001

Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. 3. Auflage. Stuttgart: Schattauer, 2004

Stamm-Kuhlmann, Thomas; Wolf, Reinhard (Hrsg.): Raketenrüstung und internationale Sicherheit von 1942 bis heute. Wiesbaden: Steiner, 2004 (Historische Mitteilungen im Auftrag der Ranke-Gesellschaft, Band 56)

Stančić, Mirjana (Hrsg.): Kultur ist Mittel, kein Zweck. St. Pölten, Salzburg: Residenz, 2010

Steidl, Petra: Musik und Bildung. Die Verknüpfung musik- und bildungsphilosophischer Konzepte bei A. Augustinus, J. J. Rousseau und Th. W. Adorno. Würzburg: Ergon, 2009. (Erziehung, Schule, Gesellschaft; Band 53)

Stenzl, Jürg: Luigi Nono. Reinbeck: Rowohlt, 1998

Stockhausen, Karlheinz: Der Gesang der Jünglinge im Feuerofen. Kürten: Stockhausen Stiftung ohne Jahresangabe

Studienkreis deutscher Widerstand (Hrsg.): Kinder im KZ Theresienstadt – Zeichnungen, Gedichte, Texte. Katalog zur Ausstellung. Neu-Isenburg: Studienkreis deutscher Widerstand, 2003

Teubner, Kim: „Celans Gedichte wollen das äußerste Entsetzen durch verschweigen sagen“. Zu Paul Celan und Theodor W. Adorno. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2014

Ullrich, Wolfgang: Stoppt die Banalisierung! In: Zeit Online (<http://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum>; letzter Zugriff: 14.5.2016, 8.16 Uhr)

Volke, Kristina (Hrsg.): Intervention Kultur. Von der Kraft kulturellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010

von Glasenapp, Gabriele; Wilkending, Gisela (Hrsg.): Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis. Frankfurt et al: Lang, 2005 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik, Band 41)

Vorländer, Hans; Herold, Maik; Schäller, Sven: Wer geht zu Pegida und warum? Eine empirische Untersuchung von Pegida-Demonstranten in Dresden. Dresden: Zentrum für erfassungs- und Demokratieforschung an der TU Dresden, 2015

Voßkühler, Friedrich: Kunst als Mythos der Moderne. Würzburg: Königshausen und Neumann, 2004

Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer, 2002

Widmaier, Benedikt; Steffens, Gerd (Hrsg.): Politische Bildung nach Auschwitz. Erinnerungsarbeit und Erinnerungskultur heute. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag; 2015

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion: Duden. Fremdwörterbuch. 4. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut, 1982. (Der Duden in zehn Bänden, Band 5)

Wistrich, Robert: Wer war wer im Dritten Reich? Ein biographisches Lexikon. Frankfurt a. M.: Fischer, 1988

Zimmermann, Rolf: Philosophie nach Auschwitz. Eine Neubestimmung von Moral in Politik und Gesellschaft. Reinbeck: Rowohlt, 2005

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe und die den benutzen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Stuttgart, den 17.6.2016

Anhang

Wolfgang Ullrich: Stoppt die Banalisierung! (Artikel in <i>Die ZEIT</i> zur Kunstvermittlung) online-Resource zu finden unter: http://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum letzter Zugriff: 30.5.2015, 17.06 Uhr	II
Allgemeine Erläuterungen zu den Abschiedsbriefen	VI
Anton Popov	VII
Andreas Likourinos	VIII
Elefthérios Kiossès (Lefteris)	IX
Konstantinos Sirbas	X
Chaim	XI
Esther Srul	XII
Ljubka Schewtzova	XIII
Irina Malozon	XIV
Eusebio Giambione	XV
Elli Voigt	XVI
Schriftverkehr mit der Fondazione L'Unione Europea Berlin (April 2015)	XVII
E-Mail-Verkehr mit der Fondazione L'Unione Europea Berlin (Mai 2016)	XX
Susanne Gannot: Plastiken gegen das Vergessen (Zeitungsbericht der <i>taz</i> zum Nonoprojekt in Köln) online-Ressource zu finden unter: http://www.taz.de/1/archiv/?id=archivseite&dig=2005/01/18/a0056 letzter Zugriff: 30.5.2016, 17.04 Uhr	XXII
Selbstdarstellung der Stiftung beim „Polen Stammtisch“ von Jürgen Petzinger (als Dokument per Mail zugegangen am 27.5.2016)	XXIII
Schreiben des Auswärtigen Amtes zur Umsetzung des Nonoprojekts in Polen (als Dokument per Mail zugegangen am 27.5.2016)	XXVII

KUNST

Stoppt die Banalisierung!

In vielen Museen herrschen die missionarischen Kunstvermittler: Alles soll für alle möglichst verständlich aufbereitet werden. Doch das ist grundverkehrt.

von Wolfgang Ullrich | 11. April 2015 - 15:52 Uhr

© FRED DUFOUR/AFP/Getty Images



Die französische Kulturministerin Aurélie Filippetti besucht im Dezember 2012 mit Kindern aus einem sozialen Hilfsprogramm eine Ausstellung zu Salvador Dalí im Pariser Centre Pompidou.

Jetzt sollen selbst die Blinden sehen. In der National Gallery in London stanzte man dazu eigens ein Gemälde von Camille Pissarro auf eine Weise in Papier, dass sich wichtige Orientierungspunkte des Bildes ertasten lassen. Nicht nur seine Komposition, sondern sogar Farbverläufe werden auf diese Weise übersetzt, wie kürzlich der Dokumentarfilm *National Gallery* zeigte. Man kann das für verdienstvoll oder für vergeblich halten, es verrät vor allem viel über heutige Ansprüche der Kunstvermittlung: Niemand, wirklich niemand soll von der Beschäftigung mit Kunst ausgeschlossen werden.

Das aber erinnert an die Tradition christlicher Missionskultur. Wie es in ihr darum ging, jedem Menschen, egal, wo und wie sozialisiert, die Chance zu geben, Gottes Wort kennenzulernen, will man heute ausnahmslos alle mit Kunst erreichen. Und wie der erfolgreich Missionierte ewiger Verdammnis entgehen kann, glaubt man auch im Fall der Kunst daran, dass durch ihre Vermittlung viel Gutes passiert: Extreme Emotionen ließen sich ausgleichen und Integrationsfortschritte erzielen, ja Kunst könne sinnstiftend wirken, zu Seelenheil und kognitiven Mehrleistungen führen, so heißt es in zahlreichen Publikationen. Die Missionsunrast des Christentums hat eine Nachfolge in der Vermittlungsunrast heutiger Kunstmuseen gefunden.

Tatsächlich erstaunt, wie sich die Museen mit der Entdeckung bisher noch kunstferner Milieus gegenseitig übertrumpfen. Fast schon selbstverständlich sind Veranstaltungen

für Menschen mit Migrationshintergrund, Programme für Demenzerkrankte oder Angebote der sogenannten Geragogik für ältere Menschen. Das Lenbachhaus in München bietet auch Aktionen für " Erwachsene mit Babys ". In der Ankündigung kann man lesen: "Der inhaltliche Schwerpunkt ist das Familienporträt und die Darstellung von Kindern in der Kunst. Kein strenger Ablauf und kein vorgegebener Plan diktieren den gemeinsamen Rundgang, sondern die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmenden – ob Stillpausen oder Babygeschrei."

Etwas präziser – und zugleich allgemeiner – könnte man die Hochkonjunktur der Kunstvermittlung als Folge einer Verbindung von Kunstreligion und Sozialdemokratie beschreiben. Verdankt sich jener der Glaube an die heilende Kraft von Kunst, so dieser der Anspruch, nicht nur Bildungs- oder Geldeliten dürften davon profitieren. "Das Museum der Gegenwart öffnet sich, baut Hürden ab, spricht neue Zielgruppen an und schafft neue Beteiligungsmöglichkeiten. Auf diese Weise entstehen neue Identitäten." So formulierte es etwa Thomas Krützberg, Kulturdezernent in Duisburg.

Kunstmuseen sind innerhalb der letzten zwanzig, dreißig Jahre zu führenden Institutionen engagierter Sozialpolitik geworden. Dass sie noch andere Aufgaben haben, ja zwei Jahrhunderte lang vornehmlich dem Sammeln, Bewahren und Forschen gewidmet waren, tritt demgegenüber in den Hintergrund. Hätten Staats- und Landesbibliotheken, ursprünglich aus demselben Geist wie Museen entstanden, dieselbe Entwicklung wie diese genommen, müssten sie heute einen Großteil ihrer Anstrengungen darauf verwenden, die Zahl der Ausleihen und Benutzer von Jahr zu Jahr zu erhöhen, und Politiker würden von Bibliotheksdirektoren verlangen, neue Benutzerkreise zu erschließen. Es würde nicht mehr reichen, nur ein bildungsbürgerliches und akademisches Publikum anzusprechen, vielmehr müsste man sich genauso um soziale Randgruppen kümmern und etwa eigene Kursprogramme für Analphabeten einrichten, die endlich auch zu Lesern werden sollen. Immerhin seien die Bibliotheken ja mit Steuergeldern finanziert!

Die aktuelle ZEIT können Sie am Kiosk oder hier erwerben.

Dieser Artikel stammt aus der ZEIT Nr. 13 vom 26.03.2015.

Niemals zuvor in der Geschichte wurde mit Kunstwerken so viel gemacht wie heute. Um sie herum ist eine enorme Geschäftigkeit entstanden, mit der seltsamen Erwartung, dass jedes Kunstwerk jedem Menschen zu jedem Zeitpunkt etwas zu geben habe. Mochte das Vermitteln von Kunst in den Jahren nach 1968 aus einem Geist der Emanzipation und Freiheit heraus entstanden sein, so ist daraus ein Imperativ geworden, dessen problematische Folgen erst allmählich sichtbar werden. So weist die Kunstsoziologin Kathrin Hohmaier in einer jüngst publizierten Studie nach, was man bereits befürchten musste, nämlich dass Kunstvermittlung sogar negative Auswirkungen zeitigen kann. Im untersuchten Fall ging es darum, Jugendlichen ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne Erfahrung mit Museen einen Zugang zu moderner Kunst zu bahnen. Allerdings entwickelten sie während des Vermittlungsprogramms "ein hochgradig präsenten Gefühl

der sozialen Exklusion im musealen Raum" – und schließlich fanden sie moderne Kunst noch sinnloser als zuvor, es wuchsen "ihre Vorurteile ihr gegenüber". Hohmaier vermutet, dass die Kunstvermittler sich ihrer Zielgruppe zu sehr anpassten: Statt den Jugendlichen Wissen oder Interpretationen zu den Werken zu bieten, beschränkten sie sich darauf, sie, ausgehend von Exponaten, selbst malen zu lassen. Damit aber wurde ihnen "ihre eigene Bildungsferne [...] noch stärker ins Bewusstsein gerufen".

Auch sonst wird die Kunst von ihren Vermittlern oft darauf verkürzt, bloßer Anlass für Assoziationen oder Gefühlsäußerungen zu sein. Immerhin soll niemand überfordert werden. In simplifizierter Form wird daher mit der jeweiligen Zielgruppe eine Werktechnik oder künstlerische Methode nachgeahmt. So überträgt man Kunstwerke von Pointillisten oder Chuck Close auf Steckspiele oder bietet historische Verkleidungen an, damit sich die Teilnehmer der Vermittlungsaktion auch richtig in die Kunst einfühlen können.

Kunstvermittler – zum allergrößten Teil Kunstvermittlerinnen – sind höchst findig, wenn es darum geht, ihr Publikum dort abzuholen, wo es steht. Nur liefern sie es leider genau dort auch wieder ab. Sie bemühen sich gerade nicht um Bildung oder Aufklärung; vielmehr wird der jeweiligen Klientel suggeriert, sie befinde sich schon auf Augenhöhe mit der Kunst und stecke selbst voller kreativer Potenziale. Eigentlich gehe es nur noch darum, ein paar Unsicherheiten abzubauen.

Doch diese Einschätzung ist fatal. In ihrer Folge werden die Werke nämlich so vermittelt, dass nicht mehr viel von ihnen übrig bleibt. Vielmehr heißt Vermittlung von Kunst, diese bis zur Unkenntlichkeit zu verharmlosen. Hatten die Bildungsbürger noch den Ehrgeiz, sich die Kunst, die sie selbst nie hätten kaufen können, intellektuell anzueignen und sich damit als ihre wahren Besitzer zu fühlen, ja steigerte jemand wie Bazon Brock in seinen legendären Besucherschulen auf der Documenta das Selbstbewusstsein des Publikums noch durch ein Mehr an Bildung, verfolgt die Kunstvermittlung von vornherein ein anderes Ziel. Das Unbehagen, das eine schwierige, schroffe und rätselhafte Kunst auslöst, wird abgebaut, indem man all diese Eigenschaften durch Aktionismus überspielt und so tut, als sei Kunst letztlich doch ganz einfach und verlange keine Zugangsvoraussetzungen. Kunstvermittlung ist insofern vor allem Anästhesie: Sie dimmt alles auf eine vage Atmosphäre von Kreativität herunter.

Man erwartete, Kunst tue weh

Lange erwartete man gerade im linken Milieu, dass Kunst weh tue und das Bestehende negiere. Für Philosophen wie Theodor W. Adorno oder Herbert Marcuse bedeutete es nicht weniger als das Ende der Kunst, sie zu vermitteln und dabei zu verniedlichen, ja mit der Realität zu versöhnen. Heute jedoch müssen Vertreter einer derart kunstvermittlungskritischen Position mit dem Vorwurf rechnen, elitär zu sein. Sind Kritiker der Kunstvermittlung nicht zu verwöhnt und abgehoben, um erkennen zu können, in welch

bedauernswerter Lage sich unterprivilegierte Minderheiten befinden? Sind sie sogar gegen diese Minderheiten?

Kunstvermittlung konnte sich auch deshalb widerstandslos durchsetzen, weil kein Museumsdirektor in den Verdacht geraten will, minderheitenfeindlich zu sein. Dabei ist dieser Verdacht alles andere als gerechtfertigt. Übertragen auf andere Bereiche hieße das, auch dann Diskriminierung zu unterstellen, wenn jemand meint, Senioren brauchten sich nicht mit Musik von Jugendlichen zu beschäftigen oder für Leute ohne Schulabschluss sei höhere Mathematik zu schwierig. Tatsächlich wird sonst überall akzeptiert, dass manchen die Voraussetzungen für bestimmte Gebiete fehlen. Warum sollte das nur im Fall der Kunst anders sein? Sofern ebendies behauptet wird, zeigt sich nochmals die Vereinigung von Kunstreligion und Sozialdemokratie: Für die Kunst wird ein absoluter, kein bloß relativer Wert reklamiert, sie wird zu etwas erklärt, das ausnahmslos für alle gut sein soll.

Es mag paradox erscheinen, dass aus der Verabsolutierung der Kunst ihre Trivialisierung folgt, doch wäre der Anspruch auf breite Vermittlung gar nicht anders zu erfüllen. Einmal mehr wiederholt sich hier die Logik des Missionswesens. Auch dort verlangte das Ziel, alle Menschen zu erreichen, die Preisgabe dogmatischer und theologischer Differenziertheit, ja man musste bereit sein, Glaubensinhalte verschiedensten Zielgruppen, Formaten und Medien anzupassen. Das war innerhalb der Kirche durchaus umstritten.

Genauso sollte endlich auch für die Kunstvermittlung eine Diskussion darüber beginnen, wie weit man mit dem Anwerben von Zielgruppen gehen kann. Und es sollte überlegt werden, ob eine Kunstvermittlung jenseits kunstreligiöser Prämissen der Kunst nicht mehr nützen würde. Dabei hätten vermutlich nur die Künstler selbst die Autorität, ein Umdenken einzuleiten. Sie, oft genug betroffen von Aktionen der Kunstvermittlung, könnten damit beginnen, es nicht länger als lästiges Übel hinzunehmen, wenn ihre Werke banalisiert werden. Sobald sie darauf aufmerksam machen, wie oft Kunstvermittlung ohne Rücksicht auf die Kunst betrieben wird, wäre der Zeitpunkt gekommen, einige Entwicklungen der letzten Jahrzehnte einer kritischen Revision zu unterziehen.

Wolfgang Ullrich ist Professor für Kunstwissenschaft in Karlsruhe. Zuletzt von ihm erschienen: "Des Geistes Gegenwart. Eine Wissenschaftspoetik" (bei Wagenbach)

COPYRIGHT: ZEIT ONLINE

ADRESSE: <http://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum>

Allgemeines Erläuterungen zu den Abschiedsbriefen

Nachfolgend finden sich die Abschiedsbriefe, die der Komposition „Il canto sospeso“ zugrunde liegen. Sie sind jenem Sammelband¹ entnommen, der Nono 1954 in italienischer Sprache zu Beginn der Arbeit an der Komposition vorlag, und 1955 ins Deutsche² übersetzt wurde. Auf die Kenntlichmachung von Rechtschreibfehlern wurde – da sich diese aus den zum Zeitpunkt der Abfassung geltenden Rechtschreibregeln ergeben – zugunsten des Leseflusses verzichtet. Mit Ausnahme des Briefes von Eusebio Gambione³ werden sie vollständig wie im Original wiedergegeben.

Ihre Anordnung erfolgt, soweit dies in der Linearität eines Textes überhaupt möglich ist, in der Reihenfolge, wie sie in der Komposition nacheinander verarbeitet werden. Deswegen sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Nono einige Texte gemeinsam in einem Teil der Komposition verarbeitet.

¹ Malvezzi, Piero; Pirelli, Giovanni (Hrsg.): Lettere di condannati a morte della Resistenza Europea. 2. Auflage. Torino: Einaudi, 1954

² Malvezzi, Piero; Pirelli, Giovanni; Muth, Ursula (Hrsg.): Letzte Briefe zum Tode Verurteilter aus dem europäischen Widerstand. Zürich: Steinberg, 1955

³ Gambiones Brief umfasst mehrere Seiten. Herausgegriffen wurden jene Abschnitte, die Nono weiterverarbeitet hat.

Anton Popov (Bulgarien)

„Liebe Mama!

Lieber Bruder!

Liebe Schwester!

Ich sterbe für eine Welt, die mit so starkem Licht, solcher Schönheit strahlend wird, dass mein eigenes Opfer nichts ist.

Tröstet Euch im Gedanken, dass für sie Millionen Menschen in Tausenden von Kämpfen auf den Barrikaden und an den Kriegsfronten gestorben sind.

Tröstet Euch im Gedanken, dass ich für die Gerechtigkeit sterbe.

Tröstet Euch im Gedanken, dass unsere Ideen siegen werden.

Ich sterbe mit Tapferkeit im Namen des Vaters.

Ich sterbe tapfer im Namen des Volkes.

Ich sterbe für eine bessere Zukunft.

Ich küsse Euch mit ganzer Liebe, meine teuren Lieben, ich küsse Euch zum letzten Mal und ich küsse die alte Grossmama, die vielbewährte.

Euer Anton“⁴

(zu diesem Zeitpunkt 26 Jahre; Lehrer und Journalist; nach 72 Tagen Dauerverhör am 23.7.1942 hingerichtet)

⁴ Ebd., S. 53

Andreas Likournios (Griechenland)

„Papa!

Sie bringen mich nach Kesseriani für die Hinrichtung, zusammen mit sieben anderen Verhafteten ... Ich bitte Dich sehr, verständige Ihre Familien. Betrübe Dich nicht. Ich sterbe für die Freiheit und das Vaterland.

Andreas⁵

(zum diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt; wurde am 5.9.1943 fusiliert)

⁵ Ebd., S. 240

Elefthérios Kiossès (Lefteris) (Griechenland)

„Liebe Mama, Papa und Schwesterchen!

Heute, am 5.6.42, werden sie uns füsillieren. Wir sterben als Männer für das Vaterland. Ich leide durchaus nicht und darum will ich auch nicht, das ihr leidet. Ich will keine Klagen und Tränen. Habet Geduld. Ich wünsche Euch, dass Ihr glücklich seid und Euch meinetwegen nicht betrübet. Grüße von ganzem Herzen an alle. WIR SIND UNSERER AHNEN UND GRIECHENLAND WÜRDIG. Ich zittere gar nicht, und ich schreibe euch aufrecht und auf meinen Füßen stehend. Ich atme zum letzten Mal die wohlriechende hellenische Luft unter dem Hymettos. Es ist ein wunderbarer Morgen. Wir haben kommuniziert und uns auch mit Kölnisch Wasser besprengt, das einer in der Tasche hatte.

Lebe wohl, Griechenland, Mutter der Heroen.

Lebet wohl, meine Lieben. Ich grüsse Euch. Seid unser würdig. Lebe wohl, Schwesterchen.

Leb wohl, Papa. Lebe wohl, süsse Mama. Mut. Es lebe das Vaterland.

Ich küsse Euch in Liebe.

*Lefteris*⁶

(zu diesem Zeitpunkt 19 Jahre alt; erschossen am 5.6.1942)

⁶ Ebd., S. 232

Konstantinos Sirbas (Kostas) (Griechenland)

„Mein verehrter Vater!

In zwei Stunden werden sie mich auf dem Platz hängen, weil ich ein Patriot bin. Da kann man nichts machen. Sei nicht verbittert, Vater; so war es mir beschieden. Ich sterbe in Gesellschaft. Lebe wohl. Ich küsse Mama und alle. Grüße den Nachbarn. Auf wiedersehen in der anderen Welt, ich erwarte Euch, und der Tag, wann ihr kommen werdet, wird ein Festtag sein. Meine Kleider hole bei der Polizei. Meine Brieftasche enthielt nichts. Aber sie ist neu, nimm Du sie, Papa. Grüss Gott! Erwinnere Dich daran, dass Dein Sohn geht, darüber erbittert, dass er die Glocken der Freiheit nicht hören kann. Lebe wohl! Es lebe die Freiheit!

Kostas

Es stand geschrieben, dass ich im April sterbe.“⁷

(Zu diesem Zeitpunkt 22 Jahre alt; über die Hinrichtung ist Folgendes bekannt:

„[...] In Gegenwart seines Vaters am gleichen Tag (18. April 1944) auf dem Hauptplatz von Trikala [...] gehängt; da das Seil riss, wurde die Hinrichtung wiederholt, das Seil riss ein zweites Mal, und die Hinrichtung wurde ein zweites Mal wiederholt. [...]“⁸)

⁷ Ebd., S. 244

⁸ Ebd., S. 243f.

Chaim (Polen)

„Meine lieben Eltern!

Wenn der Himmel Papier wäre und alle Meere auf der Welt Tinte wären, könnte ich mein Leid und alles, was ich rings um mich sehe, nicht beschreiben.

Das Lager befindet sich auf einer Lichtung. Vom frühen Morgen an treibt man uns in den Wald zur Arbeit. Meine Füße bluten, weil man uns die Schuhe weggenommen hat. Den ganzen Tag arbeiten wir fast ohne zu essen, und nachts schlafen wir auf der Erde (auch die Mäntel haben sie uns weggenommen).

Jede Nacht kommen betrunkene Soldaten und schlagen uns mit Holzstöcken, und mein Körper ist schwarz von blutunterlaufenen Flecken wie ein verkohltes Stück Holz. Bisweilen wirft man uns ein paar rohe Karotten oder eine Runkelrübe hin, und es ist eine Schande: hier prügelt man sich, um ein Stückchen oder ein Blättchen zu erwischen. Vorgestern sind zwei Buben ausgebrochen, da hat man uns in eine Reihe gestellt, und jeder Fünfte der Reihe wurde erschossen. Ich war nicht der Fünfte, aber ich weiss, dass ich nicht lebend von hier fortkomme. Ich sage allen Lebewohl, liebe Mama, lieber Papa, liebe Geschwister, und ich weine ...⁹

(zum Zeitpunkt der Internierung im Lager Pustkow 14 Jahre alt; Todesdatum unbekannt)

⁹ Ebd., S. 468

Esther Srul (Polen)

„Die Tore öffnen sich. Da sind unsere Mörder. Schwarzgekleidet. An ihren schmutzigen Händen tragen sie weiße Handschuhe. Paarweise jagen sie uns aus der Synagoge. Liebe Schwestern und Brüder, wie schwer ist es, vom schönen Leben Abschied zu nehmen. Die Ihr am Leben bleibt, vergesst nie unsere unschuldige, kleine jüdische Strasse. Schwestern und Brüder, rächt uns an unseren Mördern.

Esther Srul

Ermordet am 15.9.1942¹⁰

(Lebensjahr unbekannt; die Botschaft wurde neben anderen in den Trümmern der Synagoge von Kowel gefunden; einige dieser Botschaften wurden mit Blut geschrieben.)

¹⁰ Ebd., S. 463f.

Ljubka¹¹ Schewtzowa (Russland)

„Leb wohl, Mutter, Deine Tochter Liubka geht fort in die feuchte Erde.“¹²

(Lebensalter unbekannt; im Winter 1942/1943 verhaftet und mehrere Wochen in Krasnodon gefoltert; erschossen am 7.2.1943 – eine Woche vor der Befreiung Krasnodons durch die Rote Armee)

¹¹ Die Schreibung des Vornamens erfolgt im vorgenannten Sammelband in drei Schreibungen: Ljubka, Liubka (vgl. S. 550), als auch Ljuba (vgl. S. 554). Es wurden die Schreibweisen übernommen, die der Zitationsstelle entsprechen.

¹² Ebd., S. 550

Irina Malozon (Russland)

„Lieber Onkel!

Ich habe keine Angst vor dem Tod, es tut mir bloss leid, nur so kurz gelebt zu haben und wenig für mein Land getan zu haben ... Onkel, jetzt habe ich mich ans Gefängnis gewöhnt, ich bin nicht allein, wir sind viele ... Onkel, deswegen habe ich keine Angst vor dem Tod. Sag Mutter, sie soll nicht weinen. Ich hätte ohnehin nicht lange mit ihr gelebt. Ich hatte meinen Weg. Mutter soll das Geld verstecken, sonst stehlen es die Deutschen. Leb wohl, Deine Nichte

*Irina*¹³

(Lebensalter unbekannt; wurde kurz nach ihrer Verhaftung erschossen)

¹³ Ebd., S. 547

Eusebio Giambone (Italien)

„[...] Nach wenigen Stunden werde ich mit Sicherheit nicht mehr sein, aber sei gleichwohl versichert, dass ich ruhig und gefasst vor den Exekutionskorps stehen werde, so wie ich jetzt bin, wie ich es während jener zwei Tage eines Scheinprozesses war, wie ich es war bei der Verkündung des Urteils, denn ich wusste schon zu Beginn, jenes Scheinprozesses, dass das Ergebnis ein Todesurteil sein werde.

Sind jene, die uns verurteilen, auch so ruhig? Sicherlich nicht! [...]

Ich schliesse Euch ein in eine Umarmung, die für alle Stunden dauert, die mir noch bleiben.

*Eusebio*¹⁴

(Zu diesem Zeitpunkt 40 Jahre alt; wurde am 5.4.1944 füsiliert)

¹⁴ Ebd., S. 278ff.

Elli Voigt (Deutschland)

„Mein lieber Kamerad!

Es ist mir vergönnt, mich noch von Dir zu verabschieden, was leider den meisten Menschen nicht möglich ist. Ich weiss, Du würdest, wenn es in deiner Macht stände, mir das Schwerste abnehmen. Doch jeder muss für das, was er getan hat, selbst einstehen. Meine Liebe zu Dir macht es mir leichter als ich glaubte. Dass ich Dich bis ins Grab liebe, brauche ich wohl nicht zu versichern. Sei den Kindern immer das, was ich an Dir hatte, ein Kamerad! Wie es Dir geht, ist mir nicht bekannt, aber ich glaube doch, wie immer gut. Meine Gedanken sind bei Dir und zu Haus. Alles Weinen ist jetzt zwecklos. Meine Kinder, Omi und Du machen mir den Abschied unsagbar schwer. Doch ehe das Bewusstsein richtig da ist, wird alles vorbei sein. Ich danke Dir für kurze, glückliche Stunden und hoffe, dass Dir das Leben noch angenehmes bringen wird. Sei weiterhin das, was Du bisher warst, ein gerader, aufrechter Mann. In der Hoffnung auf das Leben gehe ich in den Tod. Ich gehe im Glauben an ein besseres Leben für Euch. Stark wollen wir sein. Meine besten Wünsche für Dich und die Kinder sind Dir gewiss.

Letzte Grüsse und Küsse.

*Deine Elli*¹⁵

(Zum Zeitpunkt 32 Jahre alt; enthauptet am 8.12.1944)

¹⁵ Ebd., S. 136

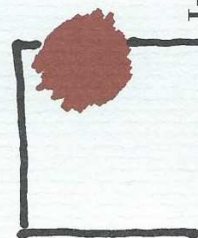
Frau
Reingard Lipp
Lehmgrubenstraße 42

8. April 2015

D - 70188 Stuttgart

Nonoprojekt

INCONTRI EUROPEI



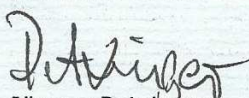
Liebe Frau Lipp,

wie versprochen schicke ich Ihnen die DVD Canto aus der Edition EU 2004 (Kooperation: Ernst von Siemens Musikstiftung) mit den drei ersten Fassungen in Deutsch (Bruno Ganz, Susanne Lothar), Italienisch (Angelica Ippolito, Gian-Maria Volontè) und Englisch (Ben Kingsley).

Die Stiftung hat inzwischen weitere Sprachfassungen erstellt: in Niederländisch (Pia Douwes) und in Französisch (Schüler des Lycée de l'Essouriau des Ulis). Die polnische Version (auch mit Schülern, einer Schule in Schweidnitz bei Wroclaw) ist in Arbeit, Die Fondazione wird für das Jahr 2016 (60 Jahre Komposition Canto) zwei DVD in einem Schuber erstellen und Schulen zur Verfügung stellen.

Wir können Sie nur bestärken, die Arbeit zuschreiben, wie Sie es vorhaben. Wir werden Sie mit unseren Dokumenten unterstützen - auch mit Hinweisen und Interviews. Vielleicht könnten Sie uns eine Planung mit Stichworten mit Mail zusenden, welche Schwerpunkte Sie für die Hausarbeit wählen. Dann könnten wir die Dateien entsprechend zusammenstellen, zuordnen und vielleicht auch mit einem Kommentar ergänzen.

Herzliche Grüße


Jürgen Petzinger

Fondazione L'Unione Europea Berlin BGB-Stiftung - Senatsverwaltung für Justiz Berlin Nr. 3416/623-II.2
Kuratorium: Vittorio Prodi Hans Eichel Jean-Claude Juncker Annegret Kramp-Karrenbauer Christine
Lieberknecht Klaus-Peter Schmidt-Deguelle Beirat: Volker Assel Stephan Krüger Christoph Mückeley
Vorstand: Stefan Sander Jürgen Petzinger Adresse: Fondazione L'Unione Europea c/o Incontri Europei
Güntzelstraße 49 D-10717 Berlin Tel / Fax ++4930 8616653 FinA Kö I Berlin USt-ID-Nr.: DE 230098114 mail:
fondazione@incontri-europei.de www.Nonoprojekt.de - www.e-giornale.eu

Fondazione L'Unione Europea Berlin – BGB Stiftung

Gremien | Kontakt

Kuratorium	Hans Eichel, Kassel (Bundesminister a.D.) Jean-Claude Juncker (Präsident der Europäischen Kommission ¹) Annegret Kramp-Karrenbauer (Ministerpräsidentin Saarland) Christine Lieberknecht (eh. Ministerpräsidentin Freistaat Thüringen) Prof. Vittorio Prodi, Bologna (eh. Presidente Prov. Bologna/eh.MdEP) Klaus-Peter Schmidt-Deguelle, Berlin (Staatssekretär a.D.)
Beirat	Volker Assel, Berlin (Richter am Finanzgericht Berlin a.D.) Dr. Stephan Krüger, Berlin (Unternehmensberater) Dr. Christoph Mückeley, Berlin (Enterprise Architect)
Vorstand	Jürgen Petzinger, Berlin Stefan Sander, Berlin
Kontakt	Fondazione L'Unione Europea Berlin c/o IncontriEuropei Güntzelstraße 49, D-10717 Berlin Telefon / Fax ++4930 8616653 mobil ++49 (0)170 2105637 E-mail: fondazione@incontri-europei.de
Konto	Berliner Volksbank BLZ 100 900 00 Konto-Nr. 1070 1380 06 IBAN: DE42 1009 0000 1070 1380 06 BIC: BEVODEBB

Die Stiftung ist mit Genehmigung vom 13.8.2001 durch die Stiftungsaufsicht der Senatsverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz, Berlin als BGB Stiftung rechtsfähig und durch das Finanzamt für Körperschaften I Berlin als besonders förderungswürdig anerkannt. ²

Die Stiftung ist Mitglied im Bundesverband Deutscher Stiftungen (Mitgl. Nr. 2315) sowie in den Arbeitskreisen *Natur* der Umweltstiftungen sowie *Kunst und Kultur* des Verbandes.

Initiativen 2013 - 2015

- Projekt *Luigi Nono Il canto sospeso* | Interaktives Webportal | www.nonoprojekt.de
Patronat Projekt: Frank-Walter Steinmeier (Bundesminister des Auswärtigen)
- Edition EU 2013 DVD *Luigi Nono Il canto sospeso* für Deutsche Schulen im Ausland (Auflage 7500 DVD) Patronat: Dr. Guido Westerwelle (Auswärtiges Amt)
- Edition EU 2014 DVD *Luigi Nono Il canto sospeso* für Schulen in Frankreich
- Edition EU 2014 DVD *Luigi Nono Il canto sospeso* für Schulen in den Niederlande
- Edition EU 2015 DVD *Luigi Nono Il canto sospeso* für Schulen in der Russischen Föderation
- Initiative Partner for Europe | Clusterprojekte für ausgewählte Euroregionen (Regionen kooperieren mit Regionen)

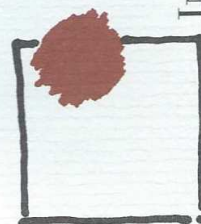
Preise | Förderung

- 2004 | Ernst von Siemens Musikstiftung Förderpreise 2009 |
- 2008 | Konrad Adenauer Stiftung Preis Denkt@g'O8 – Nonoprojekt
- 2012 | Förderung Stiftung Deutsche Klassenlotterie Berlin
- 2014 | Förderung Strecker – Stiftung Mainz

¹ Jean-Claude Juncker ist seit dem 30. September 2012 Mitglied im Kuratorium der BGB-Stiftung Fondazione L'Unione Europea Berlin und er ist seit dem 1. November 2014 Präsident der Europäischen Kommission; im Einverständnis mit dem Kuratorium der Stiftung bleibt Jean-Claude Juncker auf seine Bitte weiterhin Mitglied im Kuratorium, wobei für die Zeit als Präsident der Europäischen Kommission seine aktiven Rechte in dem Gremium der Stiftung ruhen.

² Bescheid des Finanzamtes für Körperschaften I Berlin v. 15.11.2013 (Förderung der internationalen Gesinnung und der Völkerverständigung, der Kunst und Kultur, der Bildung und Erziehung)

Fondazione L'Unione Europea Berlin – BGB Stiftung



INCONTRI EUROPEI

Kontakte

Kuratorium Klaus-Peter Schmidt-Deguelle (Sprecher des Kuratoriums)
c/o WMP EuroCom AG
Katharina-Heinroth-Ufer 1
D - 10787 Berlin
++49 (0)30 20611420
Mobil ++49 (0)170 8120031
E-mail: schmidt-deguelle@wmp-eurocom-ag.de
schmidt-deguelle@t-online.de

Hans Eichel (2. Vorsitzender des Kuratoriums)
Pappenheimstraße 10
D - 34119 Kassel
Tel pr. ++49 (0)561 3103633
Mobil ++49 (0)170 2223470
E-mail: hans.eichel@t-online.de

Vorstand Jürgen Petzinger (1. Vorsitzender des Vorstandes)
Fondazione L'Unione Europea Berlin c/o IncontriEuropei
Güntzelstraße 49, D-10717 Berlin
Telefon / Fax ++4930 8616653
mobil ++49 (0)170 2105637
E-mail: fondazione@incontri-europei.de

[Jürgen Petzinger <juergen.petzinger@gmx.de>](mailto:juergen.petzinger@gmx.de)

An

reingardlipp@yahoo.de

Mai 23 um 1:32 PM

Liebe Frau Lipp,

jetzt verstehe ich Sie besser - natürlich gibt es Vorarbeiten schon vor dem Konzert von Abbado, die wir für ihn erstellt haben und dann auch später als Linie für den Film nahmen. In den 5 Zeitlinien der Webseite www.nonoprojekt.de habe ich selber eben nochmal die Linie "Incontri" angeklickt und dort die Visitenkarte "Kooperation mit Abbado", hinter der sich einige Basisarbeitspapiere verbergen - eine ist hier im Anhang und kann vielleicht für Sie hilfreich sein.

Kurz: die Plastiken sind Giacometti, in Teil 3 ist es Goya, später folgen Otto Dix (als ob man aus dem 1. Weltkrieg nichts gelernt hat), später eben am Schluß ist es Picasso mit Guernika (dem eigentlichen Kriegsbeginn) und dem Leichschauhaus Europa, ein Bild von ihm von 1945)

Schreiben Sie bitte, wenn Sie noch mehr wissen sollten.

Jedenfalls Anerkennung für Ihre Arbeit, das Thema und den Anspruch...

herzlichen Gruß aus Berlin JP

Gesendet: Montag, 23. Mai 2016 um 13:00 Uhr

Von: "Reingard Lipp" <reingardlipp@yahoo.de>

An: "Jürgen Petzinger" <juergen.petzinger@gmx.de>

Betreff: Re: Aw: Frage zum Bildmaterial auf der DVD des NonoProjekts

Lieber Herr Petzinger,

haben Sie besten Dank für Ihre Mail! Die Arbeit hat sich über das vergangene Jahr immer wieder anhand der vielen Sekundärliteratur inhaltlich verschoben. Sie lautet nun: ...dass es nach Auschwitz sein muss. Kunstvermittlung als Beitrag für eine lebendige Erinnerungskultur.

Ausgehend von Adornos Verdikt, demzufolge es barbarisch ist, nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, leitet die Arbeit im ersten Kapitel her, dass Kunstobjekte (auch jene, die die Schoah thematisieren) als Engramme des quasi-neuronalen Apparates eines kollektiven Gedächtnisses angenommen werden können. Der Begriff des Engramms stammt aus der Biologie und beschreibt, dass ein Reiz oder Erlebniseindruck im neuronalen Apparat eines Individuums "engrammiert" wird, dort also Spuren hinterlässt. Da die Kulturwissenschaften für das kollektive Gedächtnis dieselben Wirkmechanismen annehmen wie für die Gedächtnisse von Individuen, kann deswegen ein quasi-neuronaler Apparat für das kollektive Gedächtnis angenommen werden. In diesem kollektiven Gedächtnis sind dem derzeitigen Definitionsstand in den Kulturwissenschaften zufolge Sinnstrukturen und materielle Artefakte (zu denen also Kunstobjekte zählen), mithilfe derer Vergangenheit in der Gegenwart repräsentiert wird, vorhanden. Engrammiert wird jedoch nur das, wovon ein Organismus meint, dass es ihm bei der Bewältigung ähnlicher Situationen in der Zukunft behilflich sein kann und das eigene Überleben sichert. Erinnerungen sind demzufolge auch mit Zukunftsvisionen ausgestattet - und genau das macht eine Erinnerungskultur zu einer lebendigen Erinnerungskultur.

Das zweite Kapitel schlägt nun die Brücke zur Kunstvermittlung, die anders als im Artikel von Wolfgang Ullrich in der Zeit (<http://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum>) nicht Werkbetrachtungen, auch keine therapeutischen oder erzieherischen Maßnahmen betreibt, sondern bei der Kunst aktiv vermittelt. In dieser Vermittlungsleistung werden gesellschaftlich-diskursive Verständigungsprozesse angeregt, mithilfe derer eine Gesellschaft ihre Genese und ihren derzeitigen Standpunkt reflektieren kann und auf dieser Grundlage Zukunftsvisionen entwickeln kann.

Genau darin liegt das Potenzial der Kunstvermittlung für eine lebendige Erinnerungskultur.

Die Erinnerungspädagogik hingegen - das wird dann in Kapitel 3 vertieft - ist eng mit der kulturpessimistischen Sichtweise Adornos verknüpft und räumt nach ihremzeitigem Stand der Publikationen künstlerischen Auseinandersetzungsformen wenn überhaupt nur wenig Raum ein. Anders als in der zuvor dargelegten Kunstvermittlung, in der es zu interpersonellem Austausch kommen muss, damit Kunst vermittelt wird, dieser Austausch in der Regel in der Erinnerungspädagogik unterbunden. Vielmehr dient das künstlerische Produkt meist nur der Verarbeitung der eigenen Gefühle. Da Verarbeitung jedoch zum Ziel hat, eine Sache abzuschließen, wird mit den derzeitigen künstlerischen Verarbeitungsformen Erinnerung sukzessive entsorgt - dies nicht zuletzt, da an die Erstellung des künstlerischen Produkts keine Anschlusskommunikationen folgen.

Dass es anders geht - und darum geht es dann im 4. Kapitel, zeigt das Nonoprojekt. Durch viele Sprachversionen über Ländergrenzen hinweg anschlussfähig und durch seine fortwährende Dokumentation im Internet ersichtlich, befindet es sich selbst in einem permanenten Kommunikations - und Entwicklungsprozess.

Ich beschreibe dann in einem groben Überblick die Komposition, die wesentlichen Elemente der DVD und die Webseite. Bei der DVD waren es einige Kunstgemälde, bei denen ich mich für die Titel interessierte:

Es tauchen immer wieder Skulpturen auf, die über das heutige Auschwitz (?) eingeblendet werden. Zu Beginn des 3. Stückes gibt es eine Zeichnung - von wem ist sie? Auch im 6. Teil wird sehr häufig zwischen historischem Videomaterial und Gemälden gewechselt. Auch das Gemälde in Teil 9 interessiert mich.

Wie Sie sehen, versucht die Arbeit, dem Nonoprojekt einen wissenschaftlichen Begründungszusammenhang zu verleihen. Ich hoffe, es gelingt.
Gerne sende ich Ihnen nach Abschluss der Arbeit - das soll Ende Juni sein - eine gebundene Fassung zu. Falls Ihnen noch etwas zu den Bildmaterialien einfällt - sehr gerne -

Ich hoffe, ich konnte Ihnen einen kleinen Eindruck verschaffen und freue mich, von Ihnen zu hören!

Beste Grüße,

Reingard Lipp

Jürgen Petzinger <juergen.petzinger@gmx.de> schrieb am 11:32 Montag, 23.Mai 2016:

Reingard Lipp,

schön von Ihnen nach längerer Zeit zu hören, und dass Sie mit der Masterarbeit in der Zielgeraden sind. Ich kann im Moment nur pauschal sagen, zu welchen Motiven es Zusatzbilder gibt: 1938 Angriff auf Synagogen und Geschäfte jüdischer Mitbürger, Bombardierung Dresden, Bombardierung Berlin, Warschauer Ghetto, Stalingrad, Auschwitz und Birkenau.

Was meinen Sie mit Plastizität ? Wie ich mich erinnere, sollte Ihre Arbeit doch im Wesentlichen das Management für Kulturprojekte berühren. Ich bin gespannt, was nun daraus wird.

Herzlichen Gruß aus Berlin

Jürgen Petzinger

Gesendet: Mittwoch, 18. Mai 2016 um 14:06 Uhr

Von: "Reingard Lipp" <reingardlipp@yahoo.de>

An: "Jürgen Petzinger" <juergen.petzinger@gmx.de>

Betreff: Frage zum Bildmaterial auf der DVD des NonoProjekts

Guten Tag Herr Petzinger,

ich melde mich wieder bei Ihnen, da ich nun dabei bin, die Masterarbeit, in der auch das Nonoprojekt beschrieben wird, zu finalisieren. In diesem Zusammenhang tauchte die Frage auf, ob es zu den verwendeten historischen Bildmaterialien auf der DVD eine Liste gibt, die ich einsehen kann. Es würde dazu beitragen, der Beschreibung mehr Plastizität zu verleihen.

Auf positive Antwort hoffend,
R. Lipp

Plastiken gegen das Vergessen¹⁶

Kölner Gymnasiasten haben sich im Kunst-Leistungskurs intensiv mit der NS-Zeit und den Opfern des Holocaust auseinander gesetzt. Die Ergebnisse ihrer Arbeit sind im Regierungspräsidium zu sehen

Von Susanne Gannott

"Wenn der Himmel Papier und alle Meere der Welt Tinte wären, könnte ich Euch mein Leid und alles, was ich rings um mich sehe, nicht beschreiben." Es sind Sätze wie dieser aus dem Brief des 14-jährigen KZ-Häftlings Chaim, die der italienische Komponist Luigi Nono (1924-1990) in seinem Orchesterwerk "Il canto sospeso" verarbeitete. 1956 hatte das Stück in Köln Premiere. Und noch heute entfalten die zehn Häftlingsbriefe, die Nono inspirierten, ihre Wirkung.

Etwa bei den Schülerinnen und Schülern des Kunst-Leistungskurses am Schiller- und Elisabeth-von-Thüringen-Gymnasium in Köln-Sülz. Sie haben zusammen mit der Musik Triennale Köln im vergangenen Jahr eine Hommage an Luigi Nono erarbeitet und sich dafür intensiv mit NS-Zeit und den Opfern des Holocaust auseinander gesetzt. Einige der kunstvollen Plastiken der Schüler sind jetzt in den Fluren der Kölner Bezirksregierung ausgestellt.

Aktuelle Debatten wie die um "Nazi-Prinz" Harry, aber auch die steigende Zahl von organisierten Neonazis in Deutschland machten es um so wichtiger, "unsere schreckliche Geschichte wachzuhalten und als Mahnung zu sehen", erklärte Regierungspräsident Jürgen Roters gestern bei der Eröffnung. "Dafür hat jeder Einzelne die Verantwortung, auch jeder einzelne Schüler und jede Schülerin", so Roters. Ausstellungen wie diese, aber auch der Jugend- und Schülergedenktag am 27. Januar, dem Tag der Befreiung des KZ Auschwitz, dürften jedoch nicht nur ein rituelles Gedenken befördern, sondern müssten zum Nachdenken bringen, "wie man Rassismus Einhalt gebieten kann".

Heute sei es allerdings nicht mehr ganz einfach, den Jugendlichen das Thema NS-Zeit zu vermitteln, sagt Kunstlehrer Björn Föll, Leiter des Projekts Nono-Hommage im Kunst-LK. "Auch in Anbetracht der vielen weltweiten Katastrophen zeigen die Schüler eher Gleichgültigkeit und Resignation." Er versuche daher, "die Sache" konkret anzugehen - etwa durch die Beschäftigung mit den Briefen von KZ-Häftlingen. "Dann ist die Einfühlung da."

Auch für die Jugendlichen steht außer Frage, dass das Nono-Projekt bei ihnen mehr bewirkt habe als der "normale" Unterricht zum Thema. Zwar werde die NS-Zeit in vielen Fächern behandelt, aber "nie so tief", findet die 18-jährige Moran Marom. Auch Eva Knupfer, ebenfalls 18, sagt, "es wird zwar viel erzählt, aber man geht nicht mit dem Wissen um". Durch das Kunstprojekt habe sie jedoch eine Form gefunden, mit dem Schrecken der Vergangenheit aktiv "umzugehen", die Erkenntnis zu "kompensieren" und die eigenen Erfahrungen weiterzugeben. "Durch die Kunst können wir Leute erreichen und ein Mahnmal setzen."

"Hommage an Luigi Nono": Ausstellung im Regierungspräsidium Köln, Zeughausstr. 2-10, bis 31. Januar, Mo bis Fr, 8.30 bis 18 Uhr; 27. Januar: "Erinnern - eine Brücke in die Zukunft", Jugend- und Schülergedenktag in der Aula des Schulzentrums Hardtgenbuscher Kirchweg 100, Köln-Ostheim, 8.30 Uhr bis 13 Uhr

¹⁶ <http://www.taz.de/1/archiv/?id=archivseite&dig=2005/01/18/a0056>
letzter Zugriff: 30.5.2016, 17.04 Uhr

Polen Stammtisch 20. Mai 2016 Thema: Das Nonoprojekt – Fondazione L'Unione Europea Berlin (Statement - Vorstand: Jürgen Petzinger)

Il canto sospeso - wir sind im Jahr 1954.

Luigi Nono ist oft Gast in Darmstadt – bei den Ferienkursen für Neue Musik - mit Stockhausen und anderen. Nono liest einen Briefeband - Abschiedsbriefe junger Menschen, die – im Widerstand gegen die Nationalsozialisten - von der Wehrmacht hingerichtet worden waren. Zehn Briefe wählt Nono aus.

Der Band – hier ein Exemplar des ersten verlagsinternen Vorabdrucks – war bei Einaudi, Turin, erschienen. Vorwort: Thomas Mann mit einem, auch heute noch aktuellen Credo gegen einen dritten Weltkrieg.

Aus den zehn Briefen wiederum wählt Nono einzelne Sätze: für den Text des Canto. Canto sospeso (schwebender Gesang) – eine Partitur mit neun Teilen für Chor, Solisten und Orchester.

Nono komponiert, was die Verteilung des Textes angeht, in der Tradition von Monteverdi, Gesualdo und auch von Bach.

Hörer werden die Dynamik des Klangs verstehen:

Unterdrückung, Gewalt, Krieg, aber auch Hoffnung bei den Hingerichteten 14jährige, 18jährige, 32 Jahre 40 Jahre.

Die Briefe kommen aus Bulgarien, Griechenland (3 Briefe), Polen (zwei Briefe), Russland (2 Briefe aus der Gegend um Charkow, also russische Briefe aus der Ukraine), aus Italien und von einer Deutschen, Elli Voigt - mit der Zeile, die Nono in der Komposition an den Schluss des Canto setzt:

Ich gehe im Glauben an ein besseres Leben für Euch.

Der Brief von Elli Voigt war für unser Konzept mit Claudio Abbado entscheidend, auf Basis des Canto ein Schulprojekt für Schulen in Europa zu entwickeln. Die Textverständlichkeit im Canto ist schwierig. So hatte Abbado die Idee, die Briefe im Konzert zusätzlich lesen zu lassen.

So entstand also das Unterrichtsmaterial für Schulen: eine DVD in mehreren Sprachen – auf Basis der Konzertaufführung in der Berliner Philharmonie.

Wie kam es zu der DVD ? Zu der Zusammenarbeit mit Abbado ?

Die Stichworte sind *Vertrauen, Engagement und Partizipation*: das waren die prägenden Aspekte, die uns Abbado für die Projektarbeit vermittelte. Das Orchester hatte zunächst Bedenken, der Canto sei zu politisch.

Abbado damals: dann sei Mozart auch politisch ... womit er Recht hatte.

Aber der Reihe nach. Da gab es noch weitere Hürden: das Urheberrecht an der Komposition, an der Aufführung durch das Orchester, der Solisten, bei dem Musikverlag. Und dann waren da noch die Sprecher der Briefe im Konzert wie Bruno Ganz und Susanne Lothar.

Rechtlich ist das gesamte Projekt ein Cluster, bei dem sich schon am Anfang zeigte, wie facettenreich Partizipation und Engagement verteilt sein können, und in welchem Verhältnis Partizipation durch Verträge rechtlich ergänzt werden kann und muss.

Mit Abbado gab es nur einen Briefwechsel, mit dem Orchester einen Vertrag von 5 Seiten, mit den Sprechern einen Bestätigungsvermerk von jeweils 3 Zeilen, mit dem Musikverlag den üblichen Lizenzvertrag.

Um deutlich zu machen, dass Engagement und Partizipation die Basis von allem war, ist das Verhalten von Nuria Schönberg-Nono, die Frau von Luigi Nono, Tochter von Arnold Schönberg beispielhaft.

Sie war skeptisch gegenüber dem Projekt mit dem Lesen der Briefe. Und sie hätte als Erbin, trotz Lizenzvertrag mit dem Schott-Verlag, alles blockieren können. Begründung: es gibt einen Kernbereich im Urheberrecht, aus dem dieses Sprechen der Briefe hätte untersagt werden können – es sei nicht im Sinne der Geschlossenheit der Komposition.

Wir hatten nämlich mit Abbado für das Konzert den Canto geteilt: zunächst das Lesen von vier Briefen, dann Canto Teil 1, dann die weiteren sechs Briefe und danach Canto Teil 2. Der Klangfluss war also unterbrochen.

Nuria war damit eigentlich nicht einverstanden, Nuria aber war partizipativ und engagiert und sie bat, für die nächste, die italienische Version die zehn Briefe an den Anfang des Video zu nehmen und den gesamten Canto als Teil 2 des Video ohne Unterbrechung zu produzieren. So kam es also zu der italienischen Variante mit Volontè und Ippolito als Sprecher mit Aufnahmen in Marzabotto.

Die DVD – hier die erste anlässlich des Besuchs von Johannes Rau in Marzabotto (von Abbado signiert für Fundraising) und aus der Edition mit der Ernst von Siemens Musikstiftung 2004. Sie enthält drei Varianten: die deutsche Fassung, die italienische und als dritte Videofassung noch die englische mit Ben Kingsley als Sprecher der Briefe.

Freunde aus Israel hatten darum gebeten, dass neben der deutschen Fassung mit Bruno Ganz und Susanne Lothar nur eine Version in Englisch zu akzeptieren sei.

Mit diesen drei Fassungen begann die intensive Arbeit mit Schulen.

Es folgte dann eine vierte Fassung in Niederländisch - ähnlich der englischen - mit einer Sprecherin: mit Pia Douwes.

Pia hatte das Projekt in Berlin kennengelernt und dann aus Sri Lanka eine mail geschickt, wo sie sich damals für Waisenkinder engagierte, ob wir an einem bestimmten Tag in Amsterdam sein könnten, wo sie gerne die Brieftexte lesen würde. So geschah es.

Danach folgten weitere Fassungen mit einem Wechsel der Generationen auf Seiten der Sprecher.

Nicht mehr Prominenz, sondern junge Schülerinnen und Schüler.

Für die französische Fassung der Canto-DVD lasen französische Schüler in Orsay bei Paris die Brieftexte, in Berlin dann wiederum Schüler des Friedrich-Ebert-Gymnasiums für eine aktualisierte deutsche Fassung.

Nun, im Sommer 2016, werden wir eine polnische Fassung realisieren.

Somit werden wir 7 Versionen haben, die wir in einem Schuber mit 3 DVD's veröffentlichen, als Weimarer Edition. Schwerpunkt: für das Weimarer Dreieck.

Ursprünglich wollten wir für die polnische Fassung nach Warschau zur Willy Brandt Schule fahren. Es gibt hier eine Planungsänderung, und Herr von Redeker – Sie werden die Umstellung verstehen.

Gunnar Hille hatte in den vergangenen zwei Wochen eine rege Kommunikation mit Schweidnitz, mit dem Lyceum 2 und mit dem Landrat von Niederschlesien. Wir werden nun dort mit Schülern die polnische Fassung realisieren.

Es sind für uns aktuelle politische Gründe, an eine Schule in der polnischen Provinz zu gehen. Und damit kommen wir zum Aspekt No. 3 zur Säule No 3 der Projektentwicklung, dass wir mit dem Projekt nämlich in unsere eigene Zeitgeschichte eingebunden sind.

Partizipation war die Säule No 1, die Verträge mit den Akteuren für die Berechtigung aus Urheberrecht die Säule No 2. Säule No 3 das sind übergeordnete Aspekte der aktuellen politischen Situation.

Eine Zusammenarbeit mit der deutschen Willy Brandt Schule in Warschau hätte ein Ausweichen vor den Problemen angesichts der zentralen Politik aus Warschau bedeutet.

Was uns dagegen aus Schweidnitz entgegenkommt, das sind die *basics* für unsere Projektarbeit: Vertrauen und Partizipation von polnischer Seite.

Hinzukommt die Nähe zu Kreisau, die Friedenskirche in Schweidnitz und der Umstand, dass zwischen der Emilia Romagna und der Woiwodschaft / Region Niederschlesien eine offizielle regionale Partnerschaft besteht – das lässt sich ausbauen.

Es gibt noch eine wichtige vierte Säule für das Nonoprojekt: die Konstruktion und die Trägerschaft für die Projektarbeit.

Da war zuerst eine GbR, dann ein Verein Incontri (auf Europa bezogen) und später die jetzt agierende BGB Stiftung Fondazione L'Unione Europea Berlin. Ausschlaggebend für den Wechsel war immer: in welchem Format können wir das Engagement, die Kompetenz und Fähigkeit zur Zusammenarbeit am besten bündeln.

Partizipation ist dabei immer wieder das Stichwort.

Da schließt sich also der Kreis: ohne Vertrauen und Partizipation geht nichts – nach unserer Erfahrung sind die beiden Aspekte die Voraussetzung für alles Tun.

Und da war entscheidend, dass der Vertraute von Hans Eichel – nach seiner Zeit in Wiesbaden – zu uns in Berlin wieder Kontakt gefunden hatte und von dem Projekt mit Abbado hörte: Klaus-Peter Schmidt-Deguelle.

Ohne ihn, ohne Klaus-Peter hätte sich das Projekt nicht so entwickeln können, und ohne ihn wären wir nicht hier in diesem Arbeitskreis. Ohne ihn gäbe es diese Stiftung nicht.

Wie schon von Abbado so haben wir von Klaus-Peter Schmidt-Deguelle auch für die Arbeit und den Aufbau der Fondazione gelernt, was Vertrauen und Partizipation konkret bedeuten –

- als Werte für das Miteinanderumgehen,
- als Arbeitstechnik, die Vertrauen schafft,

- als Procedere, das übertragbar ist, auch auf das Verhalten der Mitglieder der EU
- und schließlich auch für das Verhalten zwischen regionalen Partnern in der Europäischen Union.

Als gemeinsames Verständnis, und damit komme ich zum Schluss, ist Partizipation auch prägend für den deutsch-polnischen Arbeitskreis ganz praktisch gilt. Dank also Ihnen, Herr von Redeker, dass wir das Projekt mit seinen wesentlichen vier Säulen heute hier vorstellen konnten.

20.05.2016 | JP

- www.nonoprojekt.de
- sowie über Wikipedia zu insgesamt 14 Artikel zum Nonoprojekt:
https://de.wikipedia.org/wiki/Fondazione_L%E2%80%99Unione_Europea_Berlin





Auswärtiges Amt

Auswärtiges Amt, 11013 Berlin

Herrn
Jürgen Petzinger
Fondazione L'Unione Europea Berlin
c/o IncontriEuropei
Güntzelstraße 49
D-10717 Berlin

BETREFF **Ihr Schreiben vom 19.01.2015**
HIER **Schirmherrschaft Nonoprojekt**
BEZUG
ANLAGE -
GZ 600.00 KO-POL

Büro des Koordinators
für die deutsch-polnische
zwischen gesellschaftliche und
grenznahe Zusammenarbeit
im Auswärtigen Amt
- Persönlicher Referent -

HAUSANSCHRIFT
Werderscher Markt 1
10117 Berlin

POSTANSCHRIFT
11013 Berlin

TEL + 49 (0)30 18-17-3952
FAX + 49 (0)30 18-17-5-3952

KO-POL-VZ@diplo.de
www.auswaertiges-amt.de

Berlin, 17.02.2015

Sehr geehrter Herr Petzinger,

haben Sie vielen Dank für Ihr Schreiben vom 19. Januar 2015 an Herrn Ministerpräsident Dr. Dietmar Woidke. Er hat mich gebeten, Ihnen zu antworten, dass er in seiner Funktion als Koordinator für die deutsch-polnische zwischen gesellschaftliche und grenznahe Zusammenarbeit gerne bereit ist, die Schirmherrschaft für die polnische DVD-Edition *Luigi Nono Il canto sospeso* und die Kooperation mit Schulen in Polen im Rahmen des Nonoprojekts zu übernehmen. Bitte informieren Sie auch die Herren Kuratoriumsmitglieder Hans Eichel und Klaus-Peter Schmidt-Deguelle über diese Entscheidung.

Für Ihre Rückfragen sowie die weitere Koordinierung in diesem Zusammenhang stehe ich Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

Niels von Redecker