

Kollmann, Stefanie [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]
Zeigen und Bildung. Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit. 1. Workshop "Pictura Paedagogica Online: Pädagogisches Wissen in Bildern"

Berlin : BBF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF 2021, 224 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kollmann, Stefanie [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]: Zeigen und Bildung. Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit. 1. Workshop "Pictura Paedagogica Online: Pädagogisches Wissen in Bildern". Berlin : BBF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF 2021, 224 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233062 - DOI: 10.25656/01:23306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233062>

<https://doi.org/10.25656/01:23306>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als
Medium der Unterrichtung
seit der frühen Neuzeit



Stefanie Kollmann, Sabine Reh (Hr.)

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit

1. Workshop „Pictura Paedagogica Online:
Pädagogisches Wissen in Bildern

Inhaltsverzeichnis

Zeigen und Bildung.....	5
Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit	

Kerstin te Heesen

Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit.	9
Zeigestrategien und Vermittlungspotenzial eines zweikanaligen Kommunikationssystems	

Dirk Suckow

Zeigen und Verfremden..	35
„Zigeunerbilder“ in illustrierten Werken für Kinder und Jugendliche zwischen 1770 und 1870	

Katrin Stöcker

Schulwandbilder als Vermittlungsmedien.	59
Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts des 19. Jahrhunderts	

Walter Müller

Formen der Ikonisierung des Schulwissens.	81
---	-----------

Ina Katharina Uphoff

„hier seid ihr [...] daheim“.....	101
Nationale Identität und Heimatkonstruktion auf Schulwandbildern	

Liane Strauß

Cornelis Jetses (1873-1955) -	123
Porträt eines Künstlers und Illustrators auf dem Gebiet der Pädagogik	

Jacques Dane

Lesenlernen mit Bildern in den Niederlanden 149

Oder: Die lange Lebensdauer eines Lernmittels zum Lesenlernen aus dem Jahr 1910

Sabina Brändli

„Leidbilder“ als Medien historischen Lernens?179

Der Einsatz von Bildern des Grauens in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln seit 1830

Silke Körber

Isotype und Adprint: 203

Eine neue Kultur der Visualisierung von Wissen im Sachbuch

Zeigen und Bildung.

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit

Stefanie Kollmann und Sabine Reh

Als „Virtuelles Bildarchiv zur Bildungsgeschichte“ startete im Januar 2000 der Aufbau von Pictura Paedagogica Online. Das Ziel des in der Anfangsphase von der DFG geförderten Projekts war die Förderung einer visuellen Bildungsgeschichte. Dafür sollten Bilder aus verschiedenen Sammlungszusammenhängen digital zusammengbracht, inhaltlich in Anlehnung an Bibliothekskataloge beschrieben und frei zugänglich in einem Internetangebot veröffentlicht werden. Den Grundstock für das Bildarchiv bildeten drei Sammlungen. Am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim existierte bereits eine Sammlung von Buchillustrationen, die in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts systematisch als Reproduktionen gesammelt und archiviert worden waren. Die BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichte des DIPF sichtete und

digitalisierte für Pictura den eigenen Bibliotheksbestand von Publikationen vor 1830. Als weiterer Erst-Bestand wurde die Sammlung wilhelminischer Ansichtspostkarten von Dr. Otto May aufgenommen.

Im Laufe der Jahre wurde Pictura weiter ausgebaut. Neben Buchillustrationen und Ansichtskarten ergänzen nun auch Fotografien den Bestand. Das Konzept zeigte sich erfolgreich, heute umfasst das Bildarchiv mehr als 80.000 Bilder und ist weiterhin am wachsen.

Nicht nur der Bestand wurde im Laufe der Jahre erweitert, das zurundeliegende Datenbank-System wie auch das Internetangebot wurden wiederholt überarbeitet und aktualisiert. In 2020 wurde Pictura komplett erneuert: die Daten migrierten in ein neues web-basiertes System und die Online-Präsentation erfolgt nun auf einer an die zeitgemässen Erfordernissen eines digitalen Bildarchivs angepassten

Plattform.

Bereits vor diesem Relaunch erfolgten Überlegungen zu einer Weiterentwicklung von Pictura. Neben Interlinking Pictura, einer auf Wiki-Technologie basierende Plattform, die ausgewählte Bestände aus dem Bildarchiv in Kontext mit weiteren Informationen neu zur Verfügung stellt, erfolgte bereits 2014 der erste wichtige Meilenstein mit dem Start einer neuen, interdisziplinären Veranstaltungsreihe. Unter dem Label „Pictura Paedagogica Online: Pädagogisches Wissen in Bildern“ finden alle zwei Jahre Workshops statt, die Forschenden der Bildungsgeschichte und verwandten Disziplinen, die Bilder als Quellen nutzen, einen Ort zum Austausch und zur Diskussion von methodologischen, methodischen und technischen Fragen und Aspekten bieten soll.

Den Beginn machte im Oktober 2014 der Workshop unter dem Titel „Zeigen und Bildung. Das Bild als Medium der Unter- richtung seit der frühen Neuzeit“

Als didaktisches Material wurden Bilder seit der frühen Neuzeit eingesetzt; Bilder, die dazu dienten, die Welt mit ihrer Hilfe zu erklären, gibt es selbstverständlich schon länger. Dem Bild wird eine veranschaulichende Funktion zugeschrieben, oftmals mit der Hoffnung verbunden, den Lernenden einen sowohl weiteren wie auch leichteren Zugang zum Lerngegenstand zu eröffnen. Es stellt sich die Frage,

auf welche – historisch unterschiedlichen – Weisen das visuelle Medium einen Lerngegenstand präsentierte und damit auch konstruierte, wie zu unterschiedlichen Zeiten Bild und Wort dabei in Verbindung gestellt wurden, sich ergänzten oder auch widersprachen und auf welche Weise den Lernenden Bilder zugänglich gemacht wurden, was mit den Bildern geschah und wie mit ihnen umgegangen wurde.

Mit Einblattholzdrucken steht eine der ältesten Druckerzeugnisse am Anfang des Bands. Kerstin te Heesen beschäftigt sich seit längerem mit dieser Gattung und ihrer besonderen Bedeutung in der Vermittlung von sozialen und kulturellen Inhalten. Für den Tagungsband hat sie ein Thema aus dem Umfeld Gender ausgesucht: das Frauenbild um 1500 aus männlicher Perspektive.

Auch Dirk Suckow untersucht in seinem Beitrag die Darstellung von Devianz. In illustrierten Kinder- und Jugendbüchern um 1800 wird das Bild des „Zigeuners“ häufig genutzt – besonders beliebt ist es in Fibeln zur Illustration des Buchstaben „Z“. Wort und Bild gehen Hand in Hand um eine Lebensweise jenseits des Alltäglichen zu vermitteln. Dabei wird neben der Angst und Ablehnung gegenüber dem Fremden auch eine gewisse Faszination für das Exotische ausgedrückt.

Schulwandbilder waren grundlegende

Lehrmittel im Anschauungsunterricht. Eine Reihe von Beiträgen widmet sich diesem Material. Auftakt bildet der Beitrag „Formen der Ikonisierung des Schulwissens“. Neben der Untersuchung, wie Wissen in eine didaktische Form und in Bilder umgesetzt wird, zeigt Walter Müller die verschiedenen Klassen von Schulwandbildern und bringt sie nach der Art der Wissensvermittlung in eine Sortierung.

Der praktische Einsatz von Schulwandbildern im Unterricht wird im nächsten Beitrag von Katrin Stöcker untersucht. Exemplarisch anhand von Schulwandbildern zum Thema „Jahreszeiten“ erforscht sie die Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten.

Um Heimat und die Ausprägung des Heimatbegriffs im visuellen Medium des Schulwandbilds geht es im nächsten Beitrag. Ina Katharina Uphoff untersucht wie die Vermittlung durch visuelle Medien speziell zur „Vorstellungs-Modellierung“ beiträgt.

Der niederländische Illustrator Cornelis Jetses wird in den beiden folgenden Aufsätze behandelt. Zunächst setzt Liane Strauß sich über die Untersuchung eines Selbstporträts des Künstlers auseinander mit seiner Biographie und gewinnt daraus interessante Aspekte, die Rückblick auf sein Selbstverständnis als Künstler geben und schließlich auch sein Werk neu bewerten lassen. Cornelis Jetses ist in den Niederlanden besonders bekannt für sei-

ne Illustrationen eines der wichtigsten Erstlesebücher. Über Jahrzehnte wurde dieses Buch im Unterricht eingesetzt und prägte nachhaltig mehrere Generationen. Jacques Dane stellt dieses Werk in Zusammenhang mit anderen Lehrmethoden für den Erst-Leseunterricht und untersucht, wie Illustrationen aus einem Kinderbuch zu ikonischen Bildern in den Niederlande werden konnte.

Auch der nächste Beitrag beschäftigt sich mit Buchillustrationen. Sabrina Brändli hinterfragt den Einsatz von Illustrationen zu gewaltvollen Ereignissen im Geschichtsunterricht. Wird die gewollte abschreckende, mahnende Wirkung wirklich erreicht? Welche Bildungsabsichten waren damit verbunden und wie haben sich diese im Laufe der Geschichte verändert?

Das Aufkommen und die Gestaltung von populär wissenschaftlichen Büchern in Großbritannien bildet das Thema des letzten Beitrags. Silke Körber untersucht, wie der Einsatz von Layout die Vermittlung von Wissen in Kombination von Text und Bild unterstützen sollte.

Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit.

Zeigestrategien und Vermittlungspotenzial eines zweikanaligen Kommunikationssystems¹

Kerstin te Heesen

Das illustrierte Flugblatt als Träger seiner Epoche

Als Johannes Gutenberg zwischen 1450 und 1455 seine Druckerpresse perfektionierte, entwickelte er damit ein Instrument, das eine enorme Veränderung für die Produktion und Distribution von Medien nach sich zog und auf diese Weise auch sämtliche Formen der Kommunikation nachhaltig prägte. Der Druck mit beweglichen Lettern stellte die technischen Mittel zu einer für damalige Verhältnisse massenhaften Herstellung und Verbrei-

terung von Medien zur Verfügung und ermöglichte so immer mehr Menschen einen Zugang zu Druckwerken.

Neben einer Ausdifferenzierung der Themen kam es sehr bald auch zu einer Variation der Formate und in der Folge zu einer Ausweitung des Adressatenkreises.² Insbesondere das ab 1480 produzierte illustrierte Flugblatt war in der Lage, unter ökonomischen, geografischen und nicht zuletzt intellektuell-sprachlichen Gesichtspunkten alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen und wurde ständeübergreifend rezipiert, da es thematisch breit gefächert

¹ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Analysen meiner Dissertation (vgl. te Heesen 2011) und stellen überarbeitete Ergebnisse vor.

² Allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers verzichtet. Es wird das generische Maskulinum verwendet, das im vorliegenden Beitrag alle Sprachformen ausdrücklich gleichberechtigt einschließt.

und literarisch differenziert gestaltet war.³ Aufgrund des auf eine Seite begrenzten Umfangs waren Einblattdrucke preiswert produzierbar. Da eine breite, komplizierte narrative oder argumentative Entfaltung des behandelten Themas in diesem Rahmen nicht möglich war, musste zudem die zu vermittelnde Botschaft prägnant und eindeutig herausgearbeitet werden.⁴ Zugleich war das Flugblatt jedoch gerade aufgrund seiner Konzentration auf Weniges geeignet, „begrenzte Wahrnehmungen, also Einzelaspekte komplexer Themenbereiche oder Einzelfälle darzustellen und zu erklären.“⁵ Außerdem konnte die einfache, plakative Gestaltung einen breiten Rezipientenkreis ansprechen – insbesondere dann, wenn der Einblattdruck durch ein Bild oder mehrere Bilder zusätzlich anschaulich illustriert war. Als der Gruppe der Einblattdrucke zugehörig bleibt beim illustrierten Flugblatt zwar „die Eigenschaft der Kürze und damit der Handlichkeit erhalten, doch gelangt über das Auge eine Wahrnehmungsmög-

lichkeit hinzu, die auch die verbalen Verständigungsmöglichkeiten ändert.“⁶ Mit der „Rhetorik des Worts“ verbindet sich die „persuasive Kraft des Bildes“⁷; gerade in der Verbindung von Text und Bild liegt die besondere Aussagekraft des illustrierten Flugblattes. Es handelt sich bei Bild und Text dementsprechend um gleichrangige, sich ergänzende und gegenseitig durchdringende Elemente des illustrierten Flugblattes, womit dieses Medium durch ein zweikanaliges Kommunikationssystem gekennzeichnet ist.⁸ Auch wenn die Dominanz eines der beiden Elemente variiert, hat keines nur subsidiär-additiven Charakter; auf keines der beiden Elemente kann ohne Aussageverlust verzichtet werden.⁹ Das Bild stellt einen virtuellen Kontext bereit, an dem sich die Rezipienten über das bereits Gelesene oder Gehörte vergewissern konnten.¹⁰

Vor dem Hintergrund einer geringen Lesefähigkeit der frühneuzeitlichen Bevölkerung bietet das illustrierte Flugblatt aufgrund seiner konzeptionellen Gestal-

3 So konnte das inhaltliche Spektrum der illustrierten Flugblätter vom Werbeblatt über Nachrichten zu Kriegsgeschehnissen, Naturereignissen und Sensationsmeldungen, von Stellungnahmen zu politischen Auseinandersetzungen über Moralsatire, Erbauung und Behandlung theologisch-religiöser Themenkomplexe bis hin zu akademischen Lehren reichen.

4 Vgl. Harms 1985, S. VII.

5 Harms 2002, S. 15.

6 Harms 1985, S. VII.

7 Harms 1985, S. VII.

8 Vgl. Adam 1999, S. 133.

9 Vgl. Harms 1985, S. VII.

10 Vgl. Messerli 2002, S. 28.

tung verschiedene Rezeptionsweisen an. Neben der naheliegenden eigenständigen Rezeption über das Lesen kann es ebenso zuschauend und zuhörend rezipiert werden, und erschließt so neue, bisher nicht von Druckwerken erreichte Bevölkerungsgruppen. Wenn das Flugblatt etwa vom Kolporteur ausgesungen oder sogar spielerisch inszeniert wurde,¹¹ konnte sich auch ein leseunkundiger Betrachter den Text einprägen. In einer solchen Vortragssituation verknüpfte sich die traditionelle mündliche mit der visuellen Kommunikation,¹² wodurch die gestalterische Nähe des illustrierten Flugblattes zu öffentlichen Aufführungen (seien es Theaterstücke, Prozessionen oder auch Hinrichtungen) veranschaulicht wird.¹³ Das illustrierte Flugblatt profitierte dabei von der allgemeinen Schaulust der frühneuzeitlichen Bevölkerung und markierte Bild und Text als sich gegenseitig durchdringende Darstellungspraktiken.

An dieser Stelle sei die Bedeutung der Illustration für die Vermittlung der Bot-

schaft noch einmal herausgestellt: Anders als der sequenziell angelegte Text, der erst im Verlauf des Lesens oder Hörens seinen Inhalt preisgibt und für ein Verständnis der gesamten Botschaft komplett rezipiert werden muss – also erst im Prozess bzw. rückwirkend verstanden werden kann –, wirkt ein Bild in seiner Gesamtheit auf den Betrachter ein. Auch wenn dieser sich zunächst auf einzelne Bildbereiche konzentriert, bietet sich ihm eine Gesamtszenarie dar, der er sich nicht entziehen bzw. die er nicht gänzlich ausblenden kann. Diese ikonische Präsentation hebt auf eine bestimmte Form der Wahrnehmung ab und „soll eine ebenfalls bildhafte Repräsentation im Gedächtnis der Benutzer ermöglichen.“¹⁴ Die bildliche Darstellung ist damit keinesfalls als bloße Verständnishilfe für den leseunkundigen Rezipienten zu verstehen, sondern richtet sich mit ihrer spezifischen Form der Vermittlung von Inhalten an den gesamten Kreis der Adressaten.

Mit Blick auf die Intention der Produzen-

11 Der Vertrieb erfolgte bei Buchhändlern oder auf Buchmessen, vor allem aber über Kolporteur und Hausierer, welche die Flugblätter ganzjährig, zumeist auf Jahrmärkten oder Kirchweihen, präsentierten und zur Erweckung der Neugierde potenzieller Käufer sowie zur Steigerung des Absatzes vortrugen oder vorsangen. Im Unterschied zu den heutigen kostenlosen ‚Flyern‘ fungierten illustrierte Flugblätter als Handelsware und mussten entsprechend käuflich erworben werden. Ihr Preis lag bei circa zwei bis vier Kreuzern (vgl. Schilling 1990, S. 39), womit sie nicht günstig, aber für die gewerbetreibende Mittelschicht sowie die Angehörigen der Unterschicht mit einem regelmäßigen Einkommen erschwinglich waren. Vergessen werden darf zudem nicht, dass auch jene Personen, denen die finanziellen Mittel fehlten, Zugang zu den Inhalten hatten, etwa durch die Weitergabe von Blättern innerhalb einer Dorfgemeinschaft oder über das publikumswirksame Aussingen der Verkäufer.

12 Vgl. Scribner 1981, S. 73.

13 Es verwundert in diesem Zusammenhang nicht, dass viele Flugblatttexte in Reimform verfasst sind, die neben einer Hilfe bei der Memorierung auch für eine Vortragssituation in gesprochener oder gesungener Form geeignet waren.

14 Giesecke 1991/2006, S. 627.

ten, mit der ein Flugblatt entwickelt wurde, ist abschließend zu berücksichtigen, dass diese nicht zwingend mit derjenigen der Rezipienten übereinstimmen musste. So ist beispielsweise anzunehmen, dass ein Flugblatt, welches theologisch-religiöse Zusammenhänge thematisiert, auch der Erbauung dienen konnte. Zudem erscheint die Annahme plausibel, die vermittelte Botschaft – insbesondere, wenn sie mehrere Darstellungs- und Verständnisebenen umfasste – wäre nicht von allen Rezipienten in gleicher Weise aufgenommen worden. Insgesamt muss jedoch beachtet werden, dass aufgrund größtenteils fehlender Informationen zur tatsächlichen Rezeptionsmotivation lediglich plausible Vermutungen über die Verwendungsformen ebenso wie die Aneignung der Botschaft illustrierter Flugblätter herausgearbeitet werden können.

Resümierend ist das illustrierte Flugblatt als „Träger seiner Epoche“¹⁵ zu charakterisieren, das Deutungen und Einordnungen in gültige Welterklärungen vornimmt,¹⁶ an der Beschreibung, der Ordnung und der Wahrnehmung der Welt durch die frühneuzeitlichen Menschen beteiligt ist und so „aus historischer Distanz die Lesbarkeit der frühneuzeitlichen Epochenkultur“¹⁷ er-

möglicht. Dabei fungiert es zugleich als Medium und Vermittler graphischer Sujets und literarischer Gattungen und ist in der Lage, alle Bevölkerungsgruppen anzusprechen. Das illustrierte Flugblatt verdient mit Recht die Bezeichnung als populärer Lesestoff¹⁸ seiner Epoche, der durch seine kombinierte Vermittlung von Visuellem und gehörtem oder gelesenen Wort eine neue Form von Öffentlichkeit erreicht und auf diese Weise Kommunikationsprozesse nachhaltig beeinflusst. Nicht zuletzt spiegelt dieses Medium als Handelsware die Interessen der Adressaten sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Gestaltung wider und zeigt zugleich, wie die öffentliche Meinung insbesondere der unteren Bevölkerungsschichten mit den Mitteln der Suggestion und Persuasion gelenkt werden konnte.

Das illustrierte Flugblatt war geeignet, das alltägliche Leben der frühneuzeitlichen Gesellschaft in ihren verschiedenen Facetten nicht nur abzubilden, sondern zugleich zu beeinflussen, indem es einen visuell und sprachlich an der einfachen Bevölkerung orientierten Zugang zu moralischen Wertvorstellungen, christlichen Normen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen ermöglichte. Die vielen illustrierten

15 Harms 2002, S. 19.

16 Vgl. Harms 2002, S. 13.

17 Harms 2002, S. 19.

18 In Anlehnung an Rudolf Schenda; vgl. Schenda 1977.

Flugblättern innewohnende didaktische Gestaltung korrespondiert mit einer für die Frühe Neuzeit charakteristischen pädagogischen Orientierung, die sich etwa als starke Fixierung auf Regulierung und Disziplinierung in allen Lebensbereichen und über Ständegrenzen hinweg zeigt, die letztlich den Weg in die Moderne ebnen. Sozialregulierung möchte dabei „die negativen Umweltbedingungen durch Einübung überwinden helfen und das gesellschaftliche Leben ordnen“, während Sozialdisziplinierung „das geordnete Leben in der Gesellschaft im Blick auf den Staat stärken und hierfür das menschliche Verhalten in Beruf und Lebensmoral disziplinieren“¹⁹ will. Das illustrierte Flugblatt fungierte als Mittel dieser Sozialdisziplinierung, wobei es häufig Bereiche thematisierte, die außerhalb des Zugriffs öffentlicher Gewalt lagen; dementsprechend ist „das Spektrum der sozialen Regulierung und Disziplinierung auf den Blättern umfassender [...] als in der gleichzeitigen Gesetzgebung.“²⁰ Ein Beispiel hierfür soll im Folgenden mittels des Themenfeldes der frühneuzeitlichen Geschlechterbeziehungen gegeben werden, anhand dessen das illustrierte Flugblatt als Vermittler alltagspraktischen Wissens²¹ identifiziert werden kann.

19 Schulze 1987, S. 273.

20 Schilling 1985, S. 608.

21 Es sei in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass dieses alltagspraktische Wissen seinen Bezugspunkt in der jeweiligen historischen Gesellschaft mit ihren Norm-, Wert- und Rollenvorstellungen hat und dementsprechend heute überkommene Wahrnehmungen vertreten kann.



Abb. 1. Kurtze Beschreibung. Der neunhäutigen Weiber.

Darmstadt, Hessische Landes- und Hochschulbibliothek: Günd. 8045, fol. 78.

Zeigestrategien: Das frühneuzeitliche Geschlechterverhältnis auf illustrierten Flugblättern

Neben der rein quantitativen Steigerung in der Produktion von Druckwerken gewinnen am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts immer stärker solche Schriften an Gewicht, die auch in didaktischer Absicht, das heißt zur Vermittlung von Wissen, verfasst wurden. In der Folge werden Medien verstärkt wissensvermittelnd

wahrgenommen und eingesetzt; es kommt zu einer Aufwertung des Lernens mittels Texten gegenüber dem Lernen durch persönliche Erfahrung. Aus dieser Perspektive lassen sich innerhalb der illustrierten Einblattdrucke solche Blätter identifizieren, die über eine didaktische Dimension verfügen. Kennzeichen dieser didaktischen Dimension ist eine Didaktisierung der Botschaft, die sowohl durch einzelne, symbolisch aufgeladene Elemente als auch durch die spezifische Dramaturgie

von Text und Bild erfolgt.²² Die didaktische Gestaltung ist insbesondere für bildungshistorische Fragestellungen relevant, da sie Hinweise auf die Zeigestrategien und ebenso auf das Vermittlungspotenzial dieses Mediums geben kann. Aufschlussreich sind vor diesem Hintergrund solche Flugblätter, die sich der moralischen Unterweisung widmen und erwünschte wie unerwünschte Verhaltensweisen thematisieren (dramaturgisch beliebt ist dabei eine polarisierende Gegenüberstellung). Hierzu sind etwa jene illustrierten Flugblätter zu zählen, die sich mit dem patriarchalisch geprägten frühneuzeitlichen Geschlechterverhältnis beschäftigen und die Beziehung von Mann und Frau aufgreifen. Den Ausgangspunkt bilden zwei Flugblätter, deren inhaltlicher Bezug – ein Gedicht von Hans Sachs – identisch ist, die sich jedoch in ihrer inhaltlichen und visuellen Umsetzung unterscheiden. Gleich ist ihnen indes, dass sie zu jenen Bild-Text-Kompositionen gehören, deren Fokus auf dem Text liegt. Dementsprechend erfolgt die Betrachtung in Form einer Inhaltsanalyse im Sinne einer kombinierten Interpretation der Textsegmente mit den dazugehörigen Bildausschnitten. Nach einer Analyse der beiden Blätter werden in einem zweiten Schritt mögliche Parallelen und Verknüpfungspunkte wie auch Differenzen heraus-

gearbeitet, die anhand weiterer Beispiele aus dem Themenkomplex verifiziert werden, bevor eine abschließende Zusammenfassung das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium reflektiert.

Kurtze Beschreibung. Der neunhütigen Weiber

Abbildung 1 zeigt ein Flugblatt im Querformat. Bereits der Titel liefert eine inhaltliche Zusammenfassung der behandelten Thematik: *Kurtze Beschreibung. // Der neunhütigen Weiber/sampt ihrer Art und Eigenschafft/und // was für Artzney darzu am besten dienlich sey.* Der Text gibt entsprechend Aufschluss über die Bösartigkeit der Ehefrau, die auf verschiedene Tierhäute zurückzuführen ist, welche die Frau über ihrer eigenen Haut trägt. Einzelne Charaktermerkmale und Verhaltensweisen werden hier in Beziehung zu typischen Eigenschaften verschiedener Tiere gesetzt. Die Aufgabe des Mannes ist es nun, durch Züchtigung seiner Frau mittels eines Stocks oder auch nur der bloßen Hand jede einzelne Haut herunterzuschlagen, „um die wahre menschliche Natur der Frau freizulegen.“²³ Die sich an die Überschrift anschließenden vier Verse stellen dem Ehemann für sein Handeln eine Belohnung in Aussicht (Vers 1-4):

²² Vgl. hierzu ausführlicher te Heesen 2011, S. 167ff.

²³ Harms 1987, S. 44.

„Welcher Mann ein solch neunhütig
Thier /
Strafft / und macht ein fromm Weib
auß ihr /
Verdient durch jeden Tritt und Streich /
Ein Staffel in das Himmelreich.“

Das in den sich anschließenden Versen formulierte Verhalten des Mannes wird so a priori legitimiert – mehr sogar: Es wird indirekt als notwendig dargestellt, wie aus der Belohnung ersichtlich wird. In einer Zeit, die noch stark von religiösen Einflüssen geprägt war und in der gemäß der Wahrnehmung der Bevölkerung das jüngste Gericht unmittelbar bevorstand, muss eine Annäherung an das Himmelreich einen starken Anreiz geliefert haben. Eingebettet ist der nun folgende Bericht in ein Gespräch, welches der Verfasser und Ich-Erzähler Hans Sachs²⁴ vorgibt, mit seinem Gesellen auf einem gemeinsamen Spaziergang geführt zu haben (Vers 5-13). Die Schilderung des Gesellen, der über seine persönlichen Probleme mit seiner Ehefrau sowie deren Lösung berichtet, erhält so den Charakter eines authentischen Geschehens.²⁵ Wie Hans Sachs erfährt der Rezipient, dass die Ehefrau des Gesellen über neun Häute verfügt, wel-

che der Ursprung ihrer „neunerley Naturen / Sinn / Gedancken“ sind (Vers 19-26):

„Mein Weib ist nicht wie andre Leut /
Dann sie hat wol neunerley Häut /
Davon sie auch hat neunerley
Naturen / Sinn / Gedancken frey /
Doch muß ein jeglich Haut allein
Absonderlich geschlagen seyn /
Sonsten sie alle Streich nichts acht /
Ist morgen mehr als heut geplagt.“

Der letzte Vers der zitierten Sequenz verdeutlicht die Notwendigkeit der nun erfolgenden Züchtigung, denn die Frau wird von ihrem eigenen Zustand geplagt – die Züchtigung erscheint so gleichsam als „heilsame Kur.“²⁶ Die Schläge des Ehemannes offenbaren nacheinander die Haut eines Stockfisches, eines Bären, einer Gans, eines Hundes, eines Hasen, eines Pferdes, einer Katze und eines Schweins. Diese Tierhäute stehen in direkter Beziehung zum Verhalten der Frau im Vollzug der Züchtigung (Vers 43-80). Während sie anfangs noch stumm wie ein Stockfisch ist, brummt, schnattert und kläfft sie unter den folgenden Schlägen. Widerspricht und wehrt sie sich hier noch (Vers 53-58), versucht sie – gemäß dem Hasen, dessen Haut nun von ihr abfällt – im Folgenden zu

24 Hans Sachs (1494-1576) gilt als einer der bedeutendsten Schwankdichter der Frühen Neuzeit; seine Werke finden sich in einer Vielzahl von illustrierten Flugblättern. Er verfasste seine populären Schwänke und Gedichte in der Überzeugung, dass gerade kurze, gereimte Texte zu einer Memorierung geeignet sind und hat daher „das ganze Denken und Dichten des Volkes in Verse verwandelt und in Umlauf gebracht“ (Schottenloher 1922, S. 135).

25 Vgl. Harms 1987, S. 44.

26 Harms 1987, S. 44.

fliehen, greift sodann jedoch ihrerseits mit Tritten (Pferdehaut) und Kratzen (Katzenhaut) wieder an (Vers 68-73). Nachdem die letzte Tierhaut abgeschlagen ist, offenbart sich schließlich die eigene menschliche Haut der Frau, mit der sich auch der sanfte, friedfertige und sich unterordnende Charakter der guten Ehefrau zeigt (Vers 84-91):

„Ach lieber Mann laß mich doch leben /
 Mein Lebtag will ichs nimmer thun /
 Verheisse dirs forthin und nun /
 [...]
 Versprich dir Weiblich Trew und Ehr /
 Und fiel mir weinend umb den Haß /“

Der im Text geschilderte Züchtigungsprozess wird auf der Ebene des Bildes anschaulich illustriert. Auf der die gesamte Längsseite des Blattes einnehmenden Abbildung zeigen aneinandergereihte Einzelszenen das Herunterschlagen jeder einzelnen Tierhaut. Der Ehemann befindet sich dabei aus der Sicht des Betrachters jeweils auf der linken, seine Frau auf der rechten Seite. Die einzelnen Häute werden nicht nur durch das (analog zum Text) abgebildete Verhalten der Frau veranschaulicht, sondern darüber hinaus durch das entsprechende Tier symbolisiert, welches im Vollzug des Herunterschlagens hinter dem Rücken der Frau hervortritt. Dominiert bei diesem Flugblatt in Bezug auf Differenziertheit und Informationsgehalt zwar der Text, ermöglicht gerade die Illustration ein

schnelles, unmittelbares Verständnis der Botschaft. Neben der Verknüpfung von Bild und Text über eine Zahlenkodierung veranschaulicht die Darstellung den Züchtigungsprozess in aneinandergereihten Einzelbildern, die jedoch zugleich als Gesamtkomposition wahrnehmbar sind. Die Ursache hierfür liegt in der Simultaneität der bildlichen Darstellung, die im Unterschied zum sequenziellen Aufbau des Textes ein Nebeneinander der Einzelszenen ermöglicht. Das Bild betont so stärker als der Text die Prozesshaftigkeit der Züchtigung und Heilung der Ehefrau. Der über das Bild vermittelte zeitliche Vorgang wird zusätzlich durch das Querformat veranschaulicht, was das Arrangement auf einer Linie erst ermöglicht. Hieraus lässt sich die Vermutung ableiten, die Wahl des Formats stehe in direktem Zusammenhang mit der bestmöglichen Umsetzung der intendierten Botschaft.

Darüber hinaus wird auch das Abfallen der Tierhaut auf der Ebene des Bildes stärker metaphorisch ausgedeutet, das Tier kommt in persona hinter dem Rücken der Frau zum Vorschein. Während auf der Ebene der Sprache eine Analogie zwischen charakteristischen Verhaltensweisen einzelner Tiere und dem Verhalten der Ehefrau hergestellt wird, geht die Abbildung noch einen Schritt weiter, indem sie suggeriert, die Frau sei von den jeweiligen Tieren regelrecht besessen gewesen. So

wird das Bild eines Exorzismus heraufbeschworen – der sich wiederum passgenau in den Kontext der einleitenden Verse, der Mann komme durch die Züchtigung dem Himmelreich näher, einfügt.

Im Anschluss an den Bericht des Gesellen widmet Hans Sachs die letzten beiden Spalten einer moralisierenden Belehrung. In ihrer Anlage steht sie in einem gewissen Kontrast zur vorangegangenen Erzählung, da sich der Verfasser appellativ an den Ehemann wendet und ihn zu einem verständigen Zusammenleben auffordert (Vers 102-113). Dieses soll von gegenseitiger Achtung und Nachsicht gekennzeichnet sein, Züchtigung ist ausschließlich als Notlösung zu verstehen, denn „das ziemt ein Bidermann mit nichten“ (Vers 110). Ist die Frau jedoch nicht einsichtig, sind Prügel erlaubt (Vers 149-154). An dieser Stelle wird deutlich, dass bei aller Achtung keine Gleichberechtigung zwischen den Ehepartnern besteht und eine Unterordnung der Frau erwartet wird. Eine Züchtigung birgt allerdings immer die Gefahr in sich, dass sie die Ehe im Innern zerstört, wie Hans Sachs mehrfach betont (beispielsweise in Vers 111-112: „Gar schwere Ehen werden drauß/Wann man mit Krieg will halten Hauß“).

Bezogen auf die Darstellung der Ehepart-

ner fällt auf, dass es sich bei jeder Einzelszene um einen anderen Mann handelt (erkennbar an der wechselnden und teilweise fehlenden Kopfbedeckung, den Unterschieden in der Kleidung und beim Bartwuchs), während es den Anschein hat, in allen Szenen werde dieselbe Frau abgebildet – zumindest sind ihre Kleidung und ihre Gesichtsform sehr ähnlich –, die lediglich im Kampf ihre Kopfbedeckung verliert, wodurch ihr langes Haar sichtbar wird, bevor sie im letzten Bild als auf Knien um Verzeihung Bittende wieder mit Haube dargestellt wird. Denkbar ist die Annahme, die Verschiedenheit der Männer solle auf den Umstand hinweisen, dass jeder Mann eine unartige Ehefrau bekommen bzw. haben könne, während die Boshaftigkeit alle Frauen zu der unartigen Frau schlechthin werden lasse, wodurch alle Individualität (im Bild ausgedrückt durch visuelle Gleichheit) getilgt werde.

Offt Probiertes und Bewährtes Recept oder Artzney für die bösse Kranckheit der unartigen Weiber

Der Verleger dieses ersten Blattes, Paul Fürst,²⁷ verarbeitete den Stoff von Hans Sachs noch in einem weiteren Flugblatt, wobei dieses zweite Blatt zwar inhaltlich

²⁷ Als Verleger kam Paul Fürst (1608-1666) eine große Bedeutung bei der Distribution von insbesondere belehrenden Flugblättern zu. Er erkannte den vermittelnden Charakter von Flugblättern, war auf vielen Märkten regelmäßig präsent und „trug alles im Bilde bei sich, was die Menschen jener Tage bewegte“ (Schottenloher 1922, S. 276).

Offt Probiertes und Bewährtes Recept oder Artkney für die böse Krankheit der unartigen Weibz.



Dies war ein Jungesell dem kam in Sinn zu freyen /
Er wolte treten auch einmahl an Freyereyen /
Ihm kauffen Tuch zum Weib. Er sah ihn eine aus /
und führte durch die Kirch sie frölich in sein Haus.
Der gute Kerl dachte nit / wie das das Weiberschemen
ein nöthigs übel sey / die Eh ein Weib und Eränen.
Man meint / der Himmel hing voll Weizen / bis zuletzt
man höre das Jüttern sind / die man ihm nit geschädet.
So gieng es diesen auch. Das Weibchen ward ihm theuer.
Das bitterböse Weib das war sein Fegefeuer
auff Erden seine Höl / und biß ihn / wie der Rauch.
Sie sagte: Mar / ihr Herz / hüt ihn für einen Sauch.
Trug etwa ihu der Wein jubaus auß einer Zehde /
da rief sie: daß dir der Weiz den Hals zerbröche /
du Schlauch du Säurer du. Da war sie Hundetoll /
geiget ihm den Trunk mit Cuffeln Tonnenvoll.
Was / wie sie / wolte du sonst nichts thun als lauffen /
und lassen Haus und Hof nur durch den Hindern lauffen /
du Schweinemagen du! Ich habe keinen Nam /
genommen / der mir heiff das Meine werden an.
Brennt dich so für den Arso das Haus / daß du darauffen /
du Käls / du Causewind / nur willst herdrümmen mauffen /
daß dich der Nord erschlag / ich wolte / daß dein Grab
der Galgen solte seyn / so kam ich dicker ab!
Und was sie ihme sonst für Titel wollen gönnen /
damit man Kröten selbst auch härt vergehen können.
Sie redte lauter Giffte / und flüchte auf dem Plan /
daß es auch ein Soldat so gut nit machen kan.
Es mußt der arme Tropf biß Zeilein hören singen /
er darff kein Meisterlied in seinem Haus erklingen /
er sey dann / wann er stiech den Kopf zum Fenster aus /
war Herz auf seinem Hof / wann Sieman nit zu Haus /
Bald ward er kam sie heim ein Herder an den Wänden /
pfligt angemahlt zusehn. Sie nahen ihm aus den Hände
das Zeppter / und hieß ihn den Hapfel drehen umb /
er der elende Mann / mußt darzu singen / Nimm.
Bald als sie ihnden Tisch mit Kindern hatt besetzt /
ward der geplagte Mann aufse neue wol zerheset.
Sie brachte keine Zucht / gefund es ihm auch nicht /
wann mit der Nuten er / wolt leisten Vaterspflicht /
und zähnen / wie man soll die Unart aller Kinder
mit cränke / daß sie nicht aufwachen wie die Kinder /
und unbeschutene Dämm. Ich halte daß auf Erd
kein böhrs Kasperthun / als diß / begangen werd.
Da kömte das äbel her / die Sitten dieser Zeiten:
daß wenig Tugend wehnt in den erwachsen Leuten /
die Bosheit in der Blüß nit aus den Herzen rückt.
Die Unart der Natur das Erb der ersten Sünde /
wird nit gereuet auß. Die Mutterlich die blinde
die Narrenliebe / läßt den Kindern alles nach.
Nachlasse ist der Brunn von allem Ungemach.
Ein Baum wächst / wie er wächst / kan sich nit selbst be-
schneiden:
so auch ein jartes Kind / es weiß nicht was zu meiden /
es weiß nicht was zu thun. Setzenheit hängt dann an.
Alle läßt man nicht von dem / was man hat jung gethan.
den Müthern alles Tuhn an Kindern wolgefället /
Ihr Lieberblinder Sinn ein blindes Irthel fället.
Ein Weib darff selber Zucht das ungezähnte Thier /
das leer ist an Vernunft ein Sklave der Begier:
(Sie sind nit alle so; ich meine nur die Böhen /
von denen wollet ihr d. Herz Gott / uns erlösen.)
Drumb halte sie der Mann in Furchten allezeit.
gehörchen müssen nur / nit herschen / sola Leute.
Nun dieser gute Mann der war auch da juristat.
Es ließ ihn eßen nit ein frölich guten Wissen /
sein Nattergifftiges Weib. Er konte nit dulden mehr:
Drum gieng er / seinem Freund zu klagen die Weibwer /
und fraget ihn im Raht. Der ihm die Antwort gabe:
Mein Freund / im fall ich redt von dir vernommen habe /
so hast du gar zu lang den Zaun gelassen ihr.
Weil du sie nit gemacht selbst unterthänig dir /
herstet sie nit über dich. Dem Weib gebort ein Jügel /
sonst bringet das tolle Pferd den Reuter aus dem Jügel /
und geht dann blinde durch. Im Haus es übel siecht /
insal der Hanc schweigt / und wann die Henne frecht /
da sie doch bruten nit / und Eier solte legen.
Man muß / wann sie im Maul so führen ihren Draen /
sie klopfen auf die Sched / ihr schmeissen auß der Hand
das Zeppter / eh sie ihn mehr zueil verwande.
die Neu konte sonst zu spat. Wie sie dan dir ist kommen.
Doch weiß ich ein Recept / daß soll hierin dir frommen.
Hier siehest auf dem Papier. Du kanst es selber wol
bereiten / und dein Weib es zu sich nehmen soll. (td)
Der Mann gar frölich ward er nahm geschwind den Zet /
und ließ damit nach Haus / daß er der losen Tittel
nit bald möcht kommen ab. Er häet im eine Stadt /
im Nürnberg / nit vertauscht so einen guten Raht.
Es fund in seinen Hof ein alter Kumpelkarrren:
darau spante er sein Ross / und fuhr mit grossen Knarren
der Nader und des Weibs ins nechste Holtz hinauf:
Fahr daß du nimmermehr nit wieder kommst zu Haus!
Diß war ihr Raht / Bünisch. Dasselb hat er ihm
Dengel /
und lud den Wagen voll. Und als der freunlich Engel /
wie sie gewohnt war / ihn hare willkommen hieß /
und ein paar bußet flüch ihm bald entgegen hieß /
sprang er vom Pferd herab / und sagte: meine Pflän
die sollen dir die Gall / du böser Teuffel / füllen.
Ich bring jegund das Kraut / das fromme Weib macht /
du solst mir frommer gehn zu Betz diese Nacht.
Thun / Dencken / war hier ein. Er nahm ein derten
Prügel /
ließ / faßte bey dem Haar den Jügel / den Hölrigel.
Puff / gieng es / plah / klip / klap / auff jedes Ort zweymal.
Es fielen da von ihr acht Häute an d. Zahl:
1. Des Weibens die sie oft gar grümmig macht aufsehen;
2. des Weibens / in der sie pfleg murend oft aufsehen;
3. des Hundes / wann der Mann muß angebellt seyn;
4. des Schweines / weil sie grunzt / als ein geschones
Schwein /
in diesem harte Straus; 5. des Pferdes und der 6. Raht /
dann hinten schlug sie auß / und vornen thät sie kratzen;
7. des Eises / weil sie nicht wolt weichen von der stül;
8. des Gassen / weil sie ward im Fluchen sein Gefüll.
Sie lief halb tod hinweg / verschloß sich in die Kammer.
Ja / sagte sie / ist das / ist mir das nit ein Jammer!
Wie hat sich doch so bald verkehrt mein frommer Mann!
D weh mein Haut / mein Raht! er hat mir recht getahn.
Ihr Weiber nehmet ihr ein Beschpiel an mir Armen
und laßt das Zeppter nit in eurer Hand erwarmen
ehret / wie auch Boet befielt / die Männer nach Gebühr.
Die Straffe bleibe nit aus / sie trifft dort oder hier.
der Holzhörn hatte sie so viel zu sich genommen /
daß sie nit konte mehr zu Kräften wieder kommen /
daran ersticken muß. Da ward erst froh der Mann.
Der / als er ihren Leib die letzte Zet gethan /
das Leid an Nagel hing / die Spielereit ließ bestellen /
und macher lustig war mit seinen Spieldgeßellen /
den Weibe Erelmeß hielt in manchen weiten Glas /
den Traurhut schwing darzu / der ihm nit feste saß.
So hat sich dieser Mann des böhs Weibs entladen /
daß auch ihr Weiber / klug gemacht mit ihren Schaden.
Doch diese meint man nicht / die man verhandigt weiß.
Wer eine solche hat / der wohnt im Paradies.
So finden bey Paulus fünften / Bünischbänden in Nürnberg.

Abb. 2. Offt Probiertes und Bewährtes Recept.

Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Handschriftenabteilung; YA 3318.

ebenfalls dem Schwank folgt, ihn jedoch nicht im Wortlaut wiedergibt. Es versteht sich – so auch der Titel – als Offt Probiertes und Bewährtes Recept oder Artzney für die bösse Kranckheit der unartigen Weiber (Abb. 2).

Der Protagonist des vorliegenden Blattes ist ebenfalls ein Jungvermählter, jedoch wird auf die persönliche Beziehung zum Erzähler, wie es in Form des Gesellen des Hans Sachs im ersten Blatt der Fall war, verzichtet. Auch tritt der Erzähler nicht mehr namentlich auf, sondern bleibt anonym. Formal zeigt sich auf den ersten Blick ein Wechsel vom Quer- zum Hochformat, was zudem mit einer gänzlich anderen visuellen Umsetzung der Thematik einhergeht. So zeigt dieses zweite Flugblatt eine Abfolge von sechs Bildern in zwei Reihen, die jedes für sich betrachtet künstlerisch hochgradig ausdifferenziert sind und nicht nur das im Zentrum stehende Ehepaar zeigen, sondern dieses in eine detailliert dargestellte, räumlich gestaltete Szenerie einbetten. Insgesamt entsteht so der Charakter einer bebilderten Erzählung, die in einer modernen Wahrnehmung an einen Comicstrip erinnert. Im Unterschied zum ersten Blatt wird hier also nicht der zentrale Aspekt des Abschlagens der einzelnen Häute illustriert, sondern vielmehr eine zeitliche Abfolge von Ereignissen. Diese Abfolge ist unter visuellen Gesichtspunkten in eine

Gesamtszenerie integriert, welche primär häusliche, zwischenmenschliche Situationen zeigt, wobei die Bilder durch eine im Hintergrund erkennbare Stadt zum einen dreidimensional gestaltet, zum anderen auch in den Kontext des gesellschaftlichen Lebens gesetzt werden. Insgesamt wirken die dargestellten Szenen im Vergleich zur Illustration des ersten Flugblattes auf mehreren Ebenen realer. So sind die Einzelszenen in alltägliche Zusammenhänge integriert, auch wenn die Handelnden selbst sich davon absetzen (insbesondere auf den Bildern 2, 3 und 6). Das Interieur wie der Bildhintergrund lassen auf gut situierte Stadtbewohner schließen, worauf darüber hinaus auch das Vorhandensein von Personal in Form einer Amme (Bild 2) und einer Magd (Bild 3), die Kleidung der Eheleute sowie Kutsche und Pferd hindeuten. Das zentrale Geschehen ist dadurch von einer Alltagsszenerie gerahmt, die der gesamten Darstellung auf bildlicher Ebene einen an der frühneuzeitlichen Wirklichkeit orientierten Charakter gibt. In diesem Kontext ist schließlich das Bedeutsame, was im Vergleich zur ersten Illustration fehlt. Auch wenn der Text des vorliegenden Blattes ebenfalls das Abschlagen einzelner Tierhäute thematisiert, wird dieses Motiv auf der Ebene der Darstellung nicht aufgegriffen. Lag der Fokus des ersten Flugblattes klar auf der Präsentation der Züchtigung und der in ihrer Folge abfal-

lenden Häute, ist die Tiersymbolik einer deskriptiven Bebilderung gewichen, die sich an allgemeinen frühneuzeitlichen Alltagsszenen orientiert. Die Darstellung gewinnt dadurch einen konkreten, realen Kontext hinzu, der tendenziell beim Betrachter Parallelen zur eigenen Lebenssituation herzustellen vermag. Allerdings wird die Abfolge der Einzelabbildungen dadurch einer gewissen Beliebigkeit ausgesetzt, die zwar das im Titel angedeutete Thema grundsätzlich bedient (das in der Überschrift genannte Rezept steht in einem erkennbaren Zusammenhang zur im sechsten Bild dargestellten Züchtigung), einzelne Bilder aber nicht eindeutig interpretierbar macht.

Auffällig ist somit, dass die gesamte Botschaft des Blattes trotz der ausdifferenzierten Darstellung nur unter Hinzunahme des Textes erschließbar wird. Zwar kann der Betrachter auf der Ebene der Darstellung durchaus eine logische Reihenfolge der einzelnen Bilder und eine Beziehung dieser zueinander wahrnehmen.²⁸ Insbesondere auf dem zweiten und dritten Bild wird die Unartigkeit der Ehefrau in Form

von Aufmüpfigkeit deutlich. Dennoch sind die übrigen Bilder auf der rein darstellerischen Ebene nicht eindeutig, wobei insbesondere das fünfte Bild, welches das Ehepaar in einer Kutsche davonfahrend zeigt, unverständlich ist. Auch wenn das abschließende sechste Bild in seiner Darstellung der Prügelszene in seiner Aussage unmissverständlich ist, ist die Abfolge der Geschehnisse, die schließlich in dieser Züchtigung kulminieren, unklar. Festhalten lässt sich auf der bildlichen Ebene zunächst, dass die einzelnen Abbildungen beginnend mit der Heirat und endend mit dem gewaltsam herbeigeführten Tod der Frau²⁹ die unglückliche Ehe eines frühneuzeitlichen Paares illustrieren. Unter Einbeziehung des Textes können erste Bildassoziationen bestätigt werden (so etwa der in Fußnote 24 beschriebene Brautzug, zu dem der Text festhält: „[...] Er sah ihm eine aus/ und führte durch die Kirch sie fröhlich in sein Haus“ (Vers 3-4)). Mit den folgenden Versen leitet der Text über in das gemeinsame Leben des Paares (Vers 9-11):

28 So zeigt die erste Szene das Aufeinandertreffen der beiden zukünftigen Eheleute, während sich vom rechten Bildmittelgrund eine Menschenschlange – der Brautzug – auf die Kirche im Bildhintergrund zubewegt (vgl. Harms 1985, S. 246). Auf den drei folgenden Bildern wird dann die Weiterentwicklung zu einer Familie mit mehreren Kindern illustriert.

29 Der Tod der Frau, der auf der Ebene des Textes bestätigt wird, wird auf der Darstellungsebene im letzten Bild durch den vom linken Bildmittel- zum linken Bildhintergrund auf die Kirche zuschreitenden Trauerzug symbolisiert. Erkennbar ist hier eine deutliche Analogie zum Brautzug im ersten Bild (vgl. Fußnote 24). Bei aller Ähnlichkeit bewegt sich dieser Trauerzug jedoch genau spiegelbildlich zum Brautzug; dies legt die Vermutung nahe, hier solle zugleich eine Parallele im Sinne eines sich schließenden Kreises wie auch die Verschiedenheit beider Szenerien (Anfang und Ende, Freude und Trauer – aber eben auch aus der Sicht des Ehemannes seine Befreiung) abgebildet werden.

„ [...] Das Lachen wurd im theuer.
Das bitterböse Weib das war sein
Fegefeuer
auf Erden seine Höll / und biß ihn / wie
der Rauch.“

Die folgenden Verse (12-24) schildern in direkten, anschaulichen Worten und unter Rückgriff auf diverse Beschimpfungen den Disput der Eheleute, in dem die Frau wortführend ihren Ehemann zurechtweist – hier ist unter Bezugnahme zur Bildebene eine Zuordnung der Textsequenz zur im zweiten Bild dargestellten Szene plausibel. Auffällig sind die drastischen Worte, mit denen die Frau ihrem Mann sogar den Tod wünscht (Vers 23-24): „[...] ich wollte / daß dein Grab // der Galgen sollte seyn / so käm ich deiner ab!“). Seine Frau hat „ihm aus den Hände[n] das Zepter“ genommen (Vers 34-35), was sich auch in der nächsten geschilderten Sequenz zeigt, welche die Erläuterung zum dritten Bild liefert. Im Bild lediglich angedeutet, verbalisiert der Text das Geschehen und schildert, der Ehemann werde beim Versuch, seine Kinder mit der Rute zu züchtigen, von seiner Frau abgehalten. Der Streit der Eheleute wird im Vergleich zum zweiten Bild hier dahingehend gesteigert, dass die Frau handgreiflich wird – freilich, um eine Züchtigung ihrer Kinder zu verhindern. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Entstehungszeit augenscheinlich, die bei

einer Analyse keinesfalls unberücksichtigt bleiben darf. Aus unserer heutigen Perspektive wäre das Verhalten der Frau zu unterstützen, während das geplante Handeln des Mannes als moralisch verwerflich und unter strafrechtlichen Gesichtspunkten zu ahnden wäre. In frühneuzeitlicher Wahrnehmung wird jedoch das Eingreifen der Frau als Auflehnen gegen ihren Ehemann verstanden, was dem Frauenbild der Epoche widerspricht. Zugleich ist die Züchtigung der eigenen Kinder als Erziehungsmethode in der Frühen Neuzeit gängige Praxis. Und so verwendet der Verfasser des Flugblatttextes eine große Anzahl an Versen (Vers 39-65) auf die angemessene Erziehung der Kinder und die Notwendigkeit einer körperlichen Züchtigung, die als „Vaterpflicht“ (Vers 40) verherrlicht wird. Unter didaktischen Gesichtspunkten fällt erneut der veranschaulichende Einsatz von Metaphern auf. Am Beispiel des wachsenden Baumes, der von einem Gärtner beschnitten werden muss, soll er nicht unkontrolliert wuchern,³⁰ wird im Text das Verhalten des Vaters legitimiert und darüber hinaus sogar als lobenswert dargestellt, da gerade ein Gewährenlassen zum Verfall der Sitten und mangelnder Tugend der nachwachsenden Generation führe (Vers 43-46), denn „Alt lässt man nicht von dem / was man hat jung getan.“

³⁰ Vers 53-56: „Ein Baum wächst/wie er wächst/kann sich nit selbst beschneiden:// so auch ein zartes Kind/es weiß nicht/was zu meiden// es weiß nicht/was zu tuhn. [...]“

(Vers 57). Diese Metapher wird auf der Ebene des Bildes durch ein an der Wand hängendes Gemälde untermauert (Bild 3), welches die verbalisierte Szene durch die Darstellung eines Gärtners beim Beschneiden eines Baumes illustriert. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass nur wenige frühneuzeitliche Menschen des Lesens mächtig waren, ist die Präsentation des Gärtnermotivs auf beiden Ebenen des Blattes hervorzuheben. Das eventuell nur in einer Vortragssituation Gehörte kann mit einem anschaulichen Bild verknüpft und dadurch memoriert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Annahme plausibel, genau hierin liege die Intention des Flugblattverfassers, welcher die Wanddekoration – auf den ersten Blick eher der Präsentation des gesellschaftlichen Rahmens dienend – auf den Text abgestimmt hat. Unter Rückgriff auf die Vermittlungsabsicht des vorliegenden Blattes kann hier demnach eine didaktische Intention unterstellt werden. Das Verhalten der Mutter wird gegenüber der vom Vater geplanten, notwendigen Züchtigung als „blinde Narrenliebe“ abgetan (Vers 50-51) – mit verheerenden Folgen, denn „Nachlässe ist der Brunn von allem Unge-

mach“ (Vers 52). Die logische Schlussfolgerung des Textes ist dementsprechend: „Ein Weib darf selber Zucht / das ungezäimte Thier // das leer ist an Vernunft / ein Sklave der Begier:“ (Vers 60-61). Die Ausführungen kulminieren schließlich in der zentralen, plakativen Floskel „gehorschen müssen nur / nicht herrschen / solche Leut.“ (Vers 65), die zugleich als Legitimation für das weitere Handeln des Mannes dient.³¹

Dieser begibt sich in der Folge zu einem Freund, dessen harmonisches Familienleben als Kontrast inszeniert wird (Bild 4) und der ihm als Rat das im Flugblatttitel genannte Rezept gibt. Eingeleitet wird dieses Rezept gemäß dem bisherigen Textstil erneut durch Metaphern, die in diesem Fall dem in der Frühen Neuzeit beliebten Motivkreis der Verkehrten Welt entstammen.³² Der Rezipient verfolgt sodann, wie der Ehemann im Wald einen „Pengel“ (Vers 96, gemeint ist ein Schlagstock) holt, wodurch die Natur des Rezeptes offenbart wird, wenngleich der Ehemann selbst zunächst vom „Kraut / das fromme Weiber macht“ (Vers 101) spricht. Die im Folgenden geschilderte Züchtigung (Vers 103-116) erinnert wiederum stark an

31 An dieser Stelle sei lediglich darauf verwiesen, dass dieser zentrale Satz auch visuell in das Zentrum des Textes gerückt ist und annähernd in der Mitte der zweiten (= mittleren) Textspalte steht. Allerdings ist er nicht weiter hervorgehoben, sodass offen bleiben muss, inwiefern es sich hierbei um eine bewusste Platzierung oder um einen Zufall handelt, der sich beim Setzen (das ja in der Regel nicht vom Verfasser vorgenommen wurde) ergeben hat.

32 Hier werden die drohenden Gefahren einer wert-, norm- und moralfreien Welt in Gegensatzpaaren veranschaulicht, beispielsweise: Ein Pferd (= Frau) bedarf eines vom Reiter (= Mann) zu haltenden Zügels, da es ihn sonst abwirft und durchgeht (Vers 74-76).

das zuvor analysierte Blatt (Abb. 1), denn auch dieser Frau fallen acht Tierhäute ab. Auf diesem Blatt wird ebenfalls das typische Verhalten dieser Tiere mit Charaktereigenschaften der Frau in Verbindung gebracht. Eine Parallele zum vorherigen Blatt ist zudem die Reue der gezüchtigten Frau (Vers 117-123). Allerdings wird die abschließende Sequenz gänzlich anders gestaltet. Es fehlen nicht nur die moralisierende Belehrung und der Appell an den Ehemann, die Erzählung wird zudem dahingehend dramatisiert, dass die Frau an den Folgen der Züchtigung stirbt – was als ihre eigene Schuld dargestellt wird: „der Holzbirn hatte sie so viel zu sich genommen // daß sie nicht kondte mehr zu Kräfteften wieder kommen // daran ersticken must. [...]“ (Vers 124-127). Den Abschluss bildet der in dieser Form der Frauensatire übliche Hinweis, dieses Exempel richte sich nicht an Männer mit verständigen Frauen, denn „Wer eine solche hat / der wohnt im Paradeis.“ (Vers 136).

Während beim Ursprungstext von Hans Sachs die Züchtigung ebenfalls als notwendig präsentiert wird, der Autor jedoch auch einer präzisen moralischen Erläuterung und konkreten Verhaltensanweisung an den Ehemann Raum gibt, ist der Text des vorliegenden Flugblattes auf die alleinige Schilderung der Züchtigung konzentriert. Der Exkurs über die angemessene Kindererziehung und die damit einhergehende

Einschätzung der Frau als „ein Sklave der Begier“ (Vers 61) legitimiert das drastische Verhalten des Mannes nicht nur, sondern verlangt es sogar. Auf die Unterschiede der visuellen Gestaltung wurde bereits weiter oben ausführlich eingegangen und in diesem Zusammenhang bereits darauf hingewiesen, dass die Verwendung von Tiermetaphern auf diesem Flugblatt zwar ebenfalls und auch in vergleichbarer Weise erfolgt, allerdings auf die sprachliche Ebene beschränkt ist.

Ein köstlich gutes bewertes Recept / vor die Männer / so böse Weiber haben

Die vorangegangenen Ausführungen konnten veranschaulichen, mit welchen didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten das illustrierte Flugblatt zu arbeiten und mittels welcher Zeigestrategien es die Rezipienten anzusprechen vermag. Dieses Vermittlungspotenzial kann durch ein weiteres Flugblatt gestützt werden, welches aufgrund seiner ähnlichen Gestaltung hier nur ergänzend eingefügt wird. Bei dem anonymen Flugblatt wird ebenfalls „Ein köstlich gutes bewertes Recept / vor die Männer / so böse Weiber haben“ thematisiert (Abb. 3).

Erneut werden Einzelbilder ähnlich eines Comicstrips angeordnet, hier jedoch im Wechsel mit Textsequenzen, deren direkter Bezug zur jeweiligen Abbildung sich

im Arrangement des Blattes widerspiegelt. Oberhalb der Einzelbilder benennt eine kurze Überschrift das jeweilige Handeln und setzt es in Beziehung zu einem Wochentag. Insgesamt ist die Heilung der Frau innerhalb einer Woche zu realisieren: Während das erste Bild den Anlass für die Notwendigkeit der Heilkur benennt, geben die folgenden Bilder die Vorbereitung, die Durchführung und die Folgen der Strafe wieder. In ihrer ikonographischen Ausgestaltung ähneln die dargestellten Szenen jenen in Abbildung 2; gleichwohl werden hier auch die Entwicklungen nach erfolgter Strafe (Bettlägerigkeit, Tod und Begräbnis) illustriert, die im zuvor behandelten Flugblatt lediglich auf der sprachlichen Ebene thematisiert werden. Ein weiterer markanter Unterschied zu beiden vorangegangenen Blättern ist der Verzicht auf eine Allegorisierung mittels Tiersymbolen in Kombination mit einer eher passiven Frau (deren böser Charakter lediglich in der Schilderung des Ehemannes wiedergegeben wird). Das vorliegende Flugblatt wirkt so weniger kontrastreich; ihm fehlen zudem retardierende Momente wie der moralisierende Appell des Hans Sachs oder der eingeschobene Diskurs über die Kindererziehung; vielmehr wird ein ge-

wisses Erzähltempo gerade auch durch die Einteilung in Wochentage begünstigt. In didaktischer Perspektive sind insbesondere die prägnanten Bildüberschriften interessant, die für das Verständnis des Rezeptes ausreichend sind und das Potenzial zum Memorieren haben.³³ Der Wechsel des Erzählmodus von indirekter zu direkter Rede (ab Vers 27) kann als Steigerung der Suggestionskraft gedeutet werden,³⁴ da sich der Ehemann direkt an den Rezipienten wendet. So wird aus dem bei Freunden Hilfe suchenden Ehemann der Einleitung ein Tippgeber, der durch die Schilderung des erfolgreich eingesetzten Rezeptes selbst zum Vermittler wird.

Zwey wunderthier so hie voraugen sind

Neben diesen drei Variationen der Darstellung des Geschlechterverhältnisses, die bei aller Unterschiedlichkeit das Thema der unartigen Ehefrau und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer Züchtigung durch den Mann thematisieren und dieses in einen alltäglichen Kontext einbetten, existieren auch eher fantastisch-mythische Darstellungen, welche die Geschichten zweier Fabelwesen wiedergeben (Abb. 4 und Abb. 5)

33 „Hastu ein böses Weib am Sontag. – So fahr ins Holtz am Montag. – Vnd haw Bengel am Dinstag. – Schlag dapfer drauf am Mitwoch. – So wirdt sie kranck am Donnerstag. – Vnd legt sich gewiß am Freijtag. – Stirbt sie dann am Sambstag. – So begrebst du sie am Sontag. – Vnd darauf machst ein gutn Montag.“

34 Vgl. Harms 1985, S. 244.

Zwey Wunderthier so erst newlich ins Teutschlandt ge-
 bracht sind worden/vnd haben die Natur vnd art/das sie anders nichts fressen/das ein güte Mann/
 das ander güte Frauen/ damit sich meniglich wisse zusehen/ ist jergend ein Mann so ein güte Frauen/ oder
 ein Weib so ein güten lieben Mann hat/mögen sie dieselbigen vor disen zweyen grausammen Thieren
 wol verwaren/damit man aber wisse wie sie genennet werden/das erst so die güte Mann frisset heisset
 Vigome/ das ander so die güte Weiber frisset wirt genant Etsesfasche/ etc.



Ich bin Vigome/
 Ein jeder güter Mann noch das lauff/
 Von taurmen gworden aber ist/
 Das mein Maul gern güte Mäßen frist/
 Wie so sich gerlich thime erge/n/
 In willen jhr Weib den pflegen/
 Sind güte für mich/ich frisst sie all/
 Vnd so frist nur in einem schnall/
 Licherich ist an zu gucken/
 Dann ich ein güten Mann verschlucken.

Der gut Mann.
 Ich bin auch lieber Seremeyn/
 Darumb ich zu euch kommen bin/
 Ist einb Barmherzigkeit/ bitten/
 Verhalb ich jergend für euch bitten/
 Ich hab so an teuffelichung Weib/
 Steckt voller gellen/ so in/ biff vnd hyb/
 Hab so vil mit jhren eitten/
 Ich wünsch sie jhr schier den ritten/
 Mit mir sach sie jhr guggelbr an/
 Was jhr inn sinn Empir will sie han/
 In jhren willen müß ich leben/
 Was sie will dan müß ich jhr geben/
 Sonst hab ich in chris güte an jhr/
 Darumb mein Vigome hilff mir.

Vigome.
 Halt nur still lieber Freund mein/
 Laß mich den Bissen der schreiben ein/
 Ich mecht mir wol das solt du wissen/
 Das best ist noch nicht angebissen/
 Also dann will ich dir eben geben/
 Einer dir gar nit wider sit eben/
 Dann du bist kommen zu rechter zeit/
 Das schaffi deine augen sind dir weit/
 Den jnmer stängten weinen/
 Du hast kein schuld noch fryd dahaimen.

Der gut Man.
 Von nöten ist es das ich ihu weinen/
 So dich trost sich da sind ich Feiner/
 Dann ich glaub das sicher endt frey/
 Kein böhere Weib in der Welt nicht sey/
 So ich sag muß/ so sagt sie maß/
 Sag ich dann büß/ so sagt sie daß/

Auer so jhr/ jhr ist sie voll/
 Ein jeder güter Mann mit e glauben soll/
 Habt er müst/ balget end hat ein schand/
 Alldit lach sie wer im Schlauffen lach
Vigome.

So bist fürwer ein hochredt Man/
 Müß schier mit demer Frauen han/
 Dann sie wert g'weib ein güte w'ob san/
 Ob schon nicht reigt dem willen den/
 Allzeit/ hütts doch dir g'horfam san/
 Du hast dich dessen ganz vermissen/
 Das Etsesfasche solt sie fressen/
 So sonst/ durch dich müst hungers sterbe/
 Vnd kün dein Weib in groß verda ben/
 Darumb so trag jergmal gedult/
 Bis sie es noch besser ver schuldt.

Der gut Man.
 Ich her vil z'reden von den sachen/
 So jhr mein nicht wolten lachen/
 Bey jhren mag ich kurzumb nicht sein/
 Su hat so gar ein räffes schnäbeln/
 Erdet/ wöll mich morgens in den tauw/
 Im Garten fräßen also rauw/
 Will Vigome guter freund mein/
 Vil lieber von dir g'fressen sein/
 Dann von ein so schandlichen Weib/
 Wain in chris steck dan jom/ neyd rü h b.

Vigome.
 Was ich bin seht/ Was ist kein wunder/
 Die güte Mann seht ich befunder/
 Die ein stäts in den oben ligen/
 Nichts thünd dan klage von jren Weib/
 Vnd begären von mir g'fressen z'weden/
 Dann also leben hie auff Erden/
 Darumb wan bist ein ander mahl/
 Mein Bauch der ist mir sonst jerg voll/
 Erumb/ Gnad ich dir beweisen will/
 Gang heim end leb in ihw end still.

Der gut Man.
 Ich liebe Thier nit lenger verzuch/
 Dann ich bey meinen treuen spruch/
 Will lieber ghrwillig se ben/
 Dann also elendlichen seiden/

Darumb verck mit mich in ein outz/
 Dann lenger z'leben gluff mich nit/
 Nach mir kompt noch ein grosseschart/
 Die al' kump zu dir laufend hart/
 Die güten Männern dich zu ein chren/
 Demer nicht ist der sich thür weeren/
 Sie nimmens auff als mir gedult/
 Darumb begär ich deine huld.

Vigome.
 Erweil du hast so grossen lust/
 Bist zu mir kommen nit umb lust/
 So will ich dich zum osten fressen/
 Doch solt du das auch nit vergessen/
 Farg nicht/ d' halt deine kleder an/
 Dann das hab ich von Natur ge ban/
 Kriffst hart end haar als mit ein ander/
 Mein Natur sich dem nicht ver wandert/
 Für Männern fressen ist mein speiß/
 Er hab gleich Weinich/ klöb/ old Lüß/

Er endet sich Vigome's gespräch.

Etsesfasche so die gute weiber frist.

Ich würd genant der Etsesfasche/
 Mager/ dürr/ dünn end gar verlassen/
 Dann anders sonst ist nicht mein speiß/
 Ich fresse dann mit gantzem fleiß/
 All die Weiber so jhren Männern/
 In jhren gebort thünd g'be jammern/
 Vnd in hauff halten güte Negument/
 Damit nichts vinnig werd ver schwemmt/
 Das will ich biemi zeigen an/
 Ein from Weib macht ein Ehrenman/
 Ja/ wo man solche finden kan/
 Es ist jergund zwey hundert Jar/
 Das ich befund en/ ist genzlich waar/
 Durch hungers/ nebt were drauff gange/
 W'ich nit ein güte Weib bet g'fange/
 V'erschlucken durch mein halb hanc/
 W'urd lang ist hungers g'fieden sein/
 Wardurch wer fen in sterbens noht/
 Wer niemands schuldig dann der Todt/

Beim güte Frauen fan ich erwüschet/
 Sed her der zeit/ thünd ich euch sagen/
 Hab ich eine erwüschet dem fragen/
 Hab doch dasselb im sinn nicht fan/
 Sei lieber g'fressen ein güten Man/
 Hab mich daruff zwey hundert Jar/
 Ve/ sicher/ das ist g'wüschet waar/
 In der zeit hab ich g'habt vil z'schaffen/
 Hab Mann end Weib g' made zu Dissen/
 Das ich sie si/ obn end cleß/
 Kriffst hart end haar/ den Ort end Gieß/
 Solt ichs dann also kleben len/
 Mein Bauch brächt kleinen lehn darwen/
 Bin aber güter züerfricht/
 Mein Bauch wird sich so/ mbergänglich/
 Erzeigen wie ein ander Etsesfasch/
 Hab golden Silber/ Gold old Stachel/
 Doch hoff ich gang das wider spil/
 Die Weiber nigen mechtig vil/
 Vnder 100. bring man kaum ein zum zil/
 Es ist nun ein chbare güte zeit/
 Das ich lauff vmb/ jert nach dann weit/
 Kan denoch genzlich nicht bekommen/
 Ein züchng/ schönd/ so emme krauw/
 Die sich all tag im Spiegel mit g'schawer/
 Das bunt hat jren genommen/
 Die Menschet/ s' weiter durch jr art/
 End ich eine/ ich halt sie hart/
 Auß hungers würd sie ver schlungen.

Ich bin j' erwüschet v'ob v'ob wollen/
 Willend mir mein hungers stillen/
 Mich hungers nicht lassen sterben/
 Lieber curter Mann/ sind jhr endert han/
 Erzeigen jhn alle geberant/
 Thünd jhnen nicht wid' a' lieben/
 Es w'ir nicht langes/ ein klum weß/
 Sonst kompt Gottes straff in zil/
 Es jhr werden er warbin.

Er endet sich Etsesfasche's Gespräch.

Getruckt im Jar 1586.

Abb. 4. Zwey Wunderthier.

Zürich, Zentralbibliothek: PAS II 22/8 (aus F33,324).

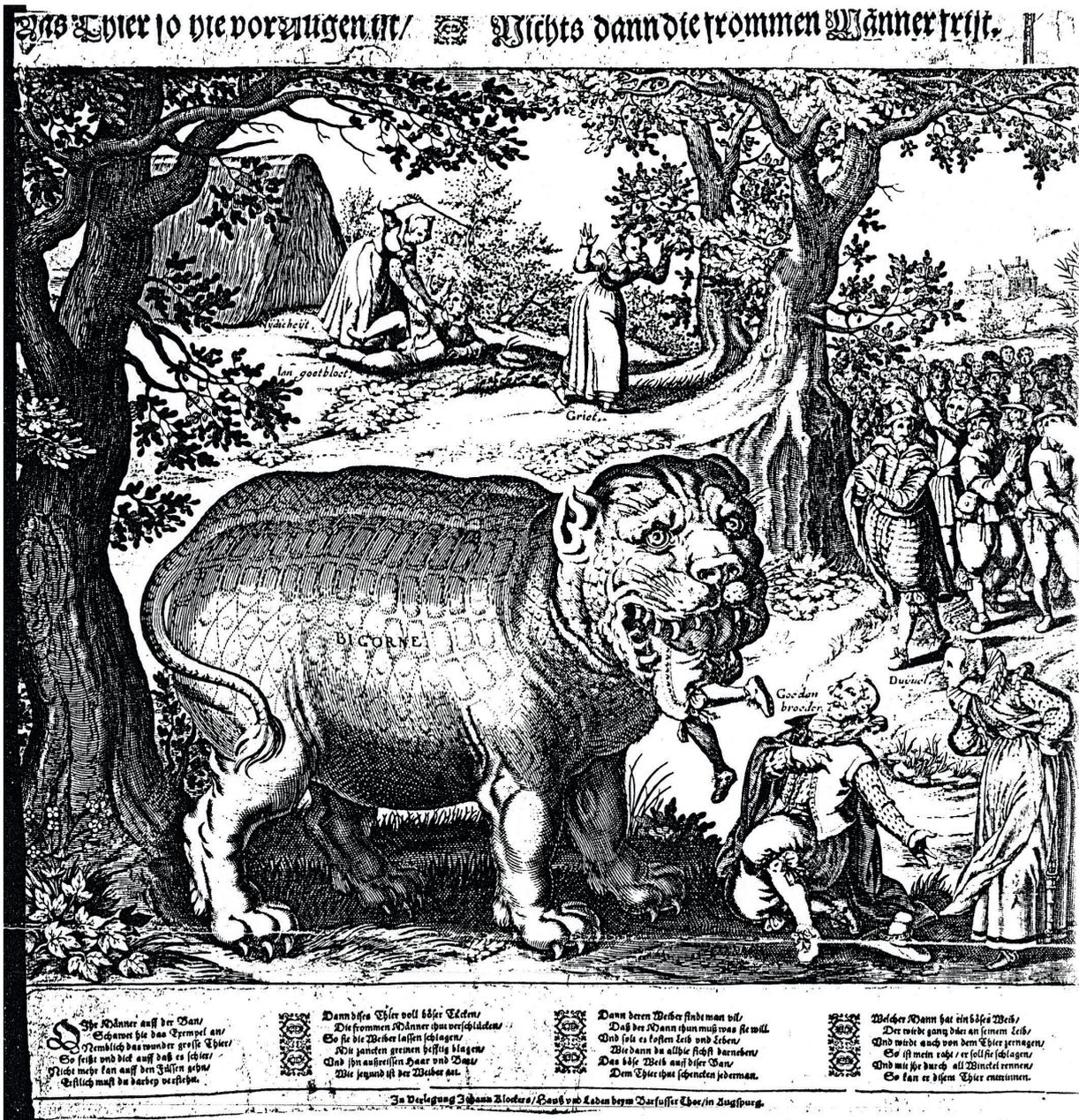


Abb. 5. Das Thier so hie voraugen ist.

Augsburg, Staats- und Stadtbibliothek: 2°LW 41.

Bigorne, wohlgenährt und geradezu feist, ernährt sich von guten Ehemännern, während Chichefasche gute Ehefrauen verspeist. Sein abgemagerter Körper – insbesondere in der Gegenüberstellung zum korpulenten Bigorne – spricht Bände. Dass in der Frühen Neuzeit eine ge-

wisse Vorstellung des Aussehens zumindest von Bigorne anzunehmen ist, wird anhand der erkennbaren Ähnlichkeit auf beiden Flugblättern deutlich; darüber hinaus ist der behandelte Stoff bereits in französischen Versen des dreizehnten Jahrhunderts nachweisbar, von denen er

sich über verschiedene Flugschriften und -blätter in Europa ausbreitete.³⁵ Auf beiden Flugblättern wird somit die grundlegende Botschaft, es gebe zwar viele gute Ehemänner, jedoch kaum gute Ehefrauen, bereits auf der Bildebene repräsentiert; der Text ist indes zum Verständnis derselben nicht zwingend erforderlich. In diesem Grundmotiv wird jene Einschätzung reproduziert, die ebenfalls auf den zuvor behandelten Blättern den Grundtenor bildet. Gleichwohl offenbart der Text des in Abbildung 4 gezeigten Blattes eine zweite Dimension, welche das Bild nicht transportiert: Erscheint das Blatt zunächst als Spottbild über böse Ehefrauen, dargestellt in einer satirischen Klage über die geringe Anzahl guter Ehefrauen und metaphorisch veranschaulicht über das Bildmotiv zweier Fantasieungeheuer, wird durch die Opferbereitschaft des Mannes, der lieber sterben möchte, als weiter mit seiner Ehefrau zu leben, in übertriebener und damit zugleich anschaulicher Weise die Bösartigkeit der Frau zusätzlich betont.³⁶ In dieser antizipierten Bösartigkeit der Frau(en) nähert sich das Blatt dem Duktus der vorangegangenen drei Flugblätter,

die sich ebenfalls auf dem in Abbildung 5 dargestellten Blatt findet; hier bringt die Ehefrau ihren Mann direkt zu Bigorne.

Zufinden in Nürnberg bey Paulus Fürsten / Kunsthändlern: Quellengeschichtlicher Hintergrund

Mit Blick auf den quellengeschichtlichen Hintergrund fällt auf, dass jedes Flugblatt aus einer anderen Sammlung stammt³⁷ und sich das erste darüber hinaus in zwei verschiedenen Sammlungen findet,³⁸ was für eine tendenziell überregionale Verbreitung und eine damit einhergehende Popularität der Thematik sprechen könnte. Innerhalb der fünf ausgewählten Flugblätter zeigen sich zwei verschiedene Gestaltungsformen. So variieren die ersten drei Blätter (Abb. 1-Abb. 3) das Thema der sich entgegen der ihr zugewiesenen Rolle verhaltenden, unartigen Ehefrau, die erst durch die Züchtigung ihres Mannes zur Rason gebracht werden kann. Demgegenüber bedienen sich die beiden letzten Blätter (Abb. 4 und Abb. 5) Tiermetaphern, die in einen (indirekten) Zusammenhang zu den unterschiedlichen Charaktereigenschaften von Männern und

35 Detaillierter hierzu vgl. Harms 1997, S. 338; vgl. auch die Datierung bei Geldner 1959, S. 41.

36 Entgegen der Vermutung, die eine Betrachtung der Abbildung nahelegt, bittet der Ehemann keinesfalls um Verschönerung, sondern fordert Bigorne vielmehr dazu auf, ihn zu verspeisen, da er sich so Erlösung von seiner streitsüchtigen Ehefrau erhofft.

37 Die Flugblätter stammen (in der Reihenfolge der Abbildungen) aus der Hessischen Landes- und Hochschulbibliothek Darmstadt, der Staatsbibliothek zu Berlin, der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, der Zentralbibliothek Zürich sowie der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg.

38 Neben Darmstadt ebenfalls in Wolfenbüttel.

Frauen gebracht werden. Der Einsatz von Tiersymbolen verbindet diese Blätter mit denen der erstgenannten Themenausprägung, da zwei der ersten drei Flugblätter diese Metaphorik auch auf der sprachlichen Ebene (Abb. 2) bzw. auf sprachlicher wie bildlicher Ebene aufgreifen (Abb. 1). Allerdings ist zu konstatieren, dass der Einsatz der Tiermetaphern der Präsentation unterschiedlicher Botschaften dient. Während die beiden letzteren Flugblätter ganz auf die Darstellung der (fiktionalen) Tiere selbst konzentriert sind, tritt die Beziehung zwischen den Geschlechtern auf den ersten drei Blättern deutlicher in den Vordergrund; sie bilden eine konkretere, reale Situation ab, die durch den Einsatz von Symboltieren zur Veranschaulichung weiblicher Charaktereigenschaften illustriert wird.

Unter Einbeziehung des jeweiligen Erscheinungsdatums der einzelnen Flugblätter zeigt sich auf den ersten Blick ein Zusammenhang zwischen thematischer Ausgestaltung und Druckjahr. Drei der ausgewählten Blätter geben Hinweise auf den Erscheinungszeitpunkt; so datiert das vierte Flugblatt, welches die *Zwey Wunderthier* zeigt, auf das Jahr 1586, während die in den Abbildungen 2 und 3 gezeigten Blätter circa in der Mitte des siebzehnten

Jahrhunderts gedruckt wurden.³⁹ Da darüber hinaus das erste (undatierte) Flugblatt anhand seines Verweises auf einen Erscheinungsort („Zufinden in Nürnberg bey Paulus Fürsten / Kunsthändlern“; in der Mitte unterhalb des Textes) der gleichen Produktionswerkstatt wie das zweite Flugblatt zugeordnet werden kann, mag zunächst oberflächlich der Eindruck entstehen, die konkrete Thematisierung des Geschlechterverhältnisses habe sich erst zu einem späteren Zeitpunkt etabliert, wohingegen die eher fantastische Form der Verbindung von Tiermetapher und geschlechtsbedingten Charaktereigenschaften weiter zurückreiche (zumal die Thematik, wie weiter oben vermerkt, bereits im dreizehnten Jahrhundert nachgewiesen werden kann). Da allerdings die auf dem ersten Flugblatt berichtete Begebenheit auf dem Druck selbst als Schwank von Hans Sachs identifiziert wird, der auf das Jahr 1539 datiert,⁴⁰ war das Sujet der unartigen Ehefrau bereits in der Mitte des sechzehnten Jahrhunderts präsent. Ob sich dieses Thema in der Folge bis zu den beiden ungefähr hundert Jahre später erschienenen Flugblättern durchgängig gehalten hat oder zu diesem späteren Zeitpunkt erneut wieder aufgegriffen wurde, lässt sich anhand der drei vorliegenden

39 Vgl. hierzu die Einschätzung in Harms 1985, S. 244 und S. 246.

40 Vgl. hierzu auch Sachs 1893, S. 164-169.

Blätter nicht eindeutig bestimmen.⁴¹ Unter Rückgriff auf die eingangs herausgestellte pädagogische Orientierung der Frühen Neuzeit und ihre Fixierung auf die Regulierung und Disziplinierung aller Lebensbereiche ließe sich die Annahme formulieren, das noch im siebzehnten Jahrhundert im populären Medium des Flugblattes aufgegriffene Thema der Beziehung zwischen Mann und Frau stehe im Zusammenhang mit der sich in dieser Zeit immer stärker durchsetzenden Sozialdisziplinierung. Es erscheint plausibel, dass in einer Phase der generellen Konstituierung erwünschter und unerwünschter zwischenmenschlicher Verhaltensweisen insbesondere auch die Beziehung zwischen Mann und Frau thematisiert wurde. In diesem Duktus könnte die Beschäftigung des illustrierten Flugblattes mit dem Geschlechterverhältnis als Indiz für die Popularität des Themas einerseits und die Bedeutung des Mediums Flugblatt für die Verbreitung und Vermittlung von Wissen andererseits gedeutet werden.

Resümee: Die didaktische Dimension des illustrierten Flug-

blattes

Die hier präsentierte Auswahl zeigt unter visuellen Gesichtspunkten zwei grundlegende Muster; die als notwendige empfundene Züchtigung einer unartigen Ehefrau (in unterschiedlicher Variation der Illustration) und die mythologisch-fiktional geprägte Erzählung der Ungeheuer Bigorne und Chichefasche. Während die Blätter der ersten Gruppe tendenziell einen starken Bezug zum frühneuzeitlichen Leben zeigen, rekurren die beiden Blätter der zweiten Gruppe auf historisch tradierte Fantasiegestalten. Dieser grundlegende Unterschied auf der Ebene der Bildgestaltung ist unter Hinzunahme der inhaltlichen Darstellung zu revidieren bzw. zu präzisieren. Die drei Flugblätter der ersten Gruppe sind als praktische Ratgeber zu identifizieren; sie vermitteln ihre Botschaft als Hilfestellung für Ehemänner in einer ähnlichen Situation. Bei aller Satire und Übertreibung präsentieren sie dennoch das frühneuzeitliche Geschlechterbild und die hierarchischen Vorstellungen der frühneuzeitlichen Familie. Neben dem konkreten Ratschlag verfügen zwei der drei Blätter zudem über einen Exkurs in Form einer moralischen Unterweisung. Die beiden letzten Blätter lassen sich trotz ihres

⁴¹ Hierzu wäre eine breit angelegte Suche nach weiteren Exemplaren zum gleichen Thema notwendig, sodass anhand ihrer Erscheinungsdaten ein Zusammenhang erschlossen werden könnte. Erschwert wird diese Suche insbesondere durch die geringe Beständigkeit des Mediums. Anzunehmen ist, dass die Mehrzahl der frühneuzeitlichen Flugblätter nicht mehr erhalten ist; daher könnte allenfalls eine Tendenz herausgearbeitet werden.

fiktionalen Charakters sowie der differenter Bildgestaltung und -botschaft hierzu in Beziehung setzen, da sie auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung ebenfalls die Thematik der unartigen Ehefrau aufgreifen und – im Falle des letzten in diesem Kontext behandelten Blattes (Abb. 5) – auch zu einer Züchtigung geraten wird.⁴² Wie die vorangegangenen Ausführungen am Beispiel exemplarisch ausgewählter illustrierter Flugblätter verdeutlicht haben, handelt es sich bei dieser Bild-Text-Komposition um ein Medium, das (zumindest teilweise bewusst) in didaktischer Intention und mit gezielten didaktischen Mitteln gestaltet wurde. Die Darstellung ist am Alltagsleben der Rezipienten ausgerichtet und setzt gezielt bekannte Metaphern und Motive ein, welche dem Verständnis und Erfahrungshorizont der Adressaten entsprechen und die Einzelbotschaft mit in der Gesellschaft verankerten Bildelementen verknüpfen. Dadurch wird einerseits das Verständnis erleichtert, andererseits kann auf diese Weise eine Einprägung ermöglicht werden. Zur Visualisierung von konkreten Hilfestellungen werden exemplarische Praxisbeispiele gegeben, die über ihre Verortung im Lebensumfeld der Rezipienten zugleich einen hohen Wiedererkennungswert sowie einen direkten Bezug zum Erfahrungshorizont wie zu den

Bedürfnissen der Adressaten haben. Die zu vermutende Intention, der Rezipient möge sich in einer zukünftigen vergleichbaren Situation erinnern und gemäß dem auf dem Flugblatt vermittelten Wissen bzw. Ratschlag handeln, ermöglichen eine Bevorratung mit Wissen: Den Rezipienten werden Situationen präsentiert, die für sie irgendwann einmal von Relevanz sein könnten – und die Flugblätter offerieren ihnen Möglichkeiten, wie sie auf diese Anforderungen reagieren können.

Neben der geographischen, ökonomischen und sprachlich-intellektuellen Zugänglichkeit ist das illustrierte Flugblatt aufgrund seiner Möglichkeiten zur didaktischen Gestaltung als Medium zur Vermittlung von Wissen geradezu prädestiniert und veranschaulicht die Möglichkeiten der visuellen Kommunikation frühneuzeitlicher Bild-Text-Medien auf anschauliche Weise. Das didaktisch angelegte illustrierte Flugblatt behandelt ein breites Spektrum verschiedener Themenkomplexe und perfektioniert den auch in älteren Medienformen üblichen Einsatz von Bildern zur Darstellung und Einprägung von Wissen, wobei es durch seine Komposition von Bild und Text den nächsten methodisch-didaktischen Schritt vollzieht.

Wie die vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben, verfügte bereits das il-

⁴² Das Blatt schließt mit der Aufforderung, der Mann solle sich durch Schläge gegen die Frau zur Wehr setzen (Vers 22).

lustrierte Flugblatt über eine didaktische Dimension und fungierte in der Epoche der Frühen Neuzeit als Kommunikationsmedium, dessen Vermittlungsleistung auf seiner spezifischen Kombination aus Bild und Text basierte. Dieses Ergebnis ist anschlussfähig an den Disziplinen übergreifenden Diskurs um die Relevanz von Bildmedien; es bekräftigt somit die Einschätzung, dass Bilder unter historischen Gesichtspunkten als unverzichtbare Quellen zu werten sind, die „einen eigenständigen Beitrag zur Erforschung historischer Vergangenheit darstellen.“⁴³

Bibliographie

- Adam, Wolfgang.: Theorien des Flugblatts und der Flugschrift. In: Leonhard, Joachim-Felix et al. (Hrsg.): *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. 1. Teilband. Berlin 1999, S. 132-143.
- Geldner, Ferdinand: Chichface. Ein unbekannter französischer Einblattdruck. In: *Gutenberg-Jahrbuch* 1959. Wiesbaden 1959, S. 41-44.
- Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der Frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. 4. Aufl. Frankfurt/M. 2006 (Erstauflage 1991).
- Harms, Wolfgang. (Hrsg.): *Deutsche illustrierte Flugblätter des 16. und 17. Jahrhunderts*. Band I: Die Sammlung der Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel. Teil 1: Ethica, Physica. Tübingen 1985.
- Harms, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsche illustrierte Flugblätter des 16. und 17. Jahrhunderts*. Band IV: Die Sammlungen der Hessischen Landes- und Hochschulbibliothek in Darmstadt. Tübingen 1987.
- Harms, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsche illustrierte Flugblätter des 16. und 17. Jahrhunderts*. Band VII: Die Sammlung der Zentralbibliothek Zürich. Kommentierte Ausgabe Teil 2: Die Wickiana II (1570-1588). Tübingen 1997.
- Harms, Wolfgang: Das illustrierte Flugblatt in Verständigungsprozessen innerhalb der frühneuzeitlichen Kultur. In: Harms, Wolfgang/Messerli, Alfred (Hrsg.): *Wahrnehmungsgeschichte und Wissensdiskurs im illustrierten Flugblatt der Frühen Neuzeit (1450-1700)*. Basel 2002, S. 11-21.
- te Heesen, Kerstin: *Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit*. Opladen und Farmington Hills 2011.
- Messerli, Alfred: War das illustrierte Flugblatt ein Massenlesestoff? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel in der Erforschung seiner Rezeption. In: Harms, Wolfgang/Messerli, Alfred (Hrsg.): *Wahrnehmungsgeschichte und Wissensdiskurs im illustrierten Flugblatt der Frühen Neuzeit (1450-1700)*. Basel 2002, S. 23-31.
- Sachs, Hans: *Sämtliche Fabeln und Schwänke von Hans Sachs*. Band 1. Halle 1893.
- Schenda, Rudolf: *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lese Stoffe 1770-1910*. München 1977.

⁴³ Talkenberger 1994, S. 312.

Schilling, Michael: Das Flugblatt als Instrument gesellschaftlicher Anpassung. In: Brückner, Wolfgang/Blickle, Peter/Breuer, Dieter (Hrsg.): *Literatur und Volk im 17. Jahrhundert. Probleme populärer Kultur in Deutschland*. Wolfenbüttel 1985, S. 601-626.

Schilling, Michael: *Bildpublizistik in der frühen Neuzeit. Aufgaben und Leistungen des illustrierten Flugblatts in Deutschland bis um 1700*. (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur. Bd. 29). Tübingen 1990.

Schottenloher, Karl: *Flugblatt und Zeitung. Ein Wegweiser durch das gedruckte Tagesschrifttum*. (Bibliothek für Kunst- und Antiquitäten-Sammler. Bd. 21). Berlin 1922.

Schulze, Winfried: Gerhard Oestreichs Begriff Sozialdisziplinierung in der Frühen Neuzeit. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 14 (1987), S. 265-302.

Scribner, Robert W.: Flugblatt und Alphabetentum. Wie kam der gemeine Mann zu reformatorischen Ideen? In: Köhler, Hans Joachim (Hrsg.): *Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980*. (Spätmittelalter und Frühe Neuzeit. Tübinger Beiträge zur Geschichtsforschung. Hrsg. v. Volker Press und Ernst Walter Zeeden. Bd. 13). Stuttgart 1981, S. 65-76.

Talkenberger, Heike: Von der Illustration zur Interpretation: Das Bild als historische Quelle. Methodische Überlegungen zur Historischen Bildkunde. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 21 (1994), S. 289-313.

Bildnachweis

Abb. 1. *Kurtze Beschreibung. Der neunhütigen Weiber*. Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Gü 8045, fol. 78..

Abb. 2. *Offt Probiertes und Bewährtes Recept*. Staatsbibliothek zu Berlin – PK, Abteilung Historische Drucke, Signatur: Einbl. YA 3318 gr.

Abb. 3. *Ein köstlich gutes bewertes Recept*. Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel: 38.25 Aug. 2°, fol. 375 (CC BY-SA).

Abb. 4. *Zwey Wunderthier*. Zürich, Zentralbibliothek: PAS II 22/8 (aus F33,324).

Abb. 5. *Das Thier so hie voraugen ist*. Staats- und Stadtbibliothek Augsburg, Einblattdrucke nach 1500, Nr. 41.

Die Autorin

Kerstin te Heesen, Jahrgang 1979, Dr. phil. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung von visuellen Medien, Geschichte kultureller Praktiken, Kulturanthropologie, Bildwissenschaft.

Zeigen und Verfremden.

„Zigeunerbilder“ in illustrierten Werken für Kinder und Jugendliche zwischen 1770 und 1870

Dirk Suckow

Mit Blick auf die Wissensvermittlung über Zigeuner¹ in Buchstabier- und Lesebüchern um 1800 ließe sich ein Begriff adaptieren, den Friedrich Kittler in seiner Medientheorie verankert hat, indem er das typografische Aufschreibesystem vor 1900 als „alphabetisches Monopol“ kennzeichnete. Das sogenannte Aufschreibesystem 1800 mit dem Buch als Leitmedium habe demnach als ‚Speichereinrichtungen‘ lediglich über Texte und Partituren verfügen können, wobei diese noch keine unmittelbaren Aufzeichnungen im engeren technischen Sinn darstellen, sondern symbolische Repräsentationen des zu Speichernden.² In engerer Auslegung dieses Begriffs kann den zeitgenös-

schen Trägern von Alphabetisierung und pädagogischer Unterweisung ein alphabetisches Monopol zugesprochen werden, von dem sie bei ihrer Festschreibung der Wissensbestände über eine nicht-sesshafte, illiterate Minderheit strategischen Gebrauch machten. Ihre Macht des Wortes wurde dabei über dieses Monopol hinaus jedoch auch in beträchtlicher Weise durch Bilder unterstützt. Diese waren den entsprechenden Werken in der Regel in Gestalt kolorierter Kupferstiche beigegeben. Illustrierte Bücher der genannten Gattungen sind mithin von kunst- und medienhistorischem Interesse auch über die technischen Aspekte der Bildgebung, die von den Holzschnitten in Johann Amos Co-

¹ ‚Zigeuner‘ ist eine Fremdbezeichnung, die vom Zentralrat der Sinti und Roma als diskriminierend abgelehnt wird. In einer (kunst-)historischen Perspektive kann darauf jedoch nicht verzichtet werden, wenn damit zum einen bestimmte Bildformulare und zum anderen soziale Gruppen bezeichnet werden, deren Zusammensetzung wechselt, unklar bleibt und nicht deckungsgleich mit den Gruppen der Sinti und Roma ist. In diesem Sinne wird die Bezeichnung im Folgenden verwendet.

² Kittler 1995.



Abb. 1. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Neues Buchstabir- und Lesebuch, 1799.

menius *Orbis sensualium pictus* von 1653 über Kupferstich und Radierung im achtzehnten zu Stahlstich und Lithographie im neunzehnten Jahrhundert führt. Die hier vorzustellenden Illustrationen zum Themenfeld Zigeuner rekurrten in vereinfachter Form auf lange eingeführte Bildformulare.³ Zu diesen im Kontext mit Zigeunern seit Beginn des 16. Jahrhunderts gleichsam kanonischen Bildformu-

laren gehören der vielfigurige Zigeunerzug (oder in reduzierter Form das Motiv des Unterwegsseins und Umherstreifens), das Zigeunerlager sowie das Wahrsagen, welches in der Regel als Handlesen gezeigt und vielfach mit einem Diebstahlsakt verknüpft wird. Besonders das Handlesen wird zu einer paradigmatischen Bildchiffre, welche die ‚Berührung mit dem Fremden‘ von der übertragenen auf eine

³ Zu derartigen Bildformularen vgl. Bell/Suckow 2008, Bell/Suckow 2013 und Bohèmes 2012.

im Eigentlichen sensorische Ebene führt und damit ein weites Feld entsprechender Implikationen eröffnet.

Exemplarisch verdeutlicht dies ein Buch für den Erstleseunterricht, das 1799 in Nürnberg erschienene *Neue Buchstabir- und Lesebuch* des Johann Wolf. In diesem sind dem jeweiligen Buchstaben ein Begriff sowie ein kolorierter Kupferstich zugeordnet, der selbigen illustriert. Dem Buchstaben ‚Z‘ ist der Begriff ‚Zigeuner‘ zugewiesen (Abb. 1). Der entsprechende Stich zeigt ein ländliches Paar, das auf seinem Weg vor einem durch zwei Bäume und hügeliges Grün angedeuteten Landschaftshintergrund auf eine Zigeunerin mit zwei Kindern trifft. Während die Zigeunerin der Frau aus der Hand liest, ihre Prophezeiungen dabei wirkungsvoll und die Aufmerksamkeit bannend durch Blickkontakt und Gestik unterstreichend, nutzt das ältere der Kinder die Situation für einen Diebstahl. Das Bildformular des Wahrsagens mit Diebstahl hat hier von seinen ersten Ausformungen etwa bei Hieronymus Bosch oder Hans Burgkmair über Caravaggios kunsttheoretisch aufgeladene Version⁴ bis zu der schlichten Ausführung im Elementarbuch einen langen Weg in Form sinkenden Kulturguts durchlaufen. Die lernunterstützende Wirkung von Begriff und Bild ergänzt an anderer Stelle

des Buches eine Erläuterung:

„Die Zigeuner, sind als faule und böse Menschen bekannt, sie ziehen als Bettler umher, halten sich in Wäldern oder abgelegenen Hütten auf, sie befördern durch ihr Wahrsagen aus der Hand Aberglauben, und verbittern manchen schwachen und leichtgläubigen Landmann, durch traurige Prophezeihungen die Lebensstage für die Zukunft; diesen Landstreichern glaubet nichts und dultet sie nicht in eurem Orte.“⁵

Zahlreiche Topoi der Devianz finden hier Eingang in die Vermittlung elementaren Wissens wie des Alphabets und somit in didaktisierter Form in das kollektive Gedächtnis: die Ähnlichkeit der Zigeuner mit Bettlern, ihre schlechte Moral, ihre Ferne von ‚zivilisierten‘ Orten, ihre schändlichen Aktivitäten wie die Förderung von Aberglauben und der Diebstahl unter Einbeziehung von Kindern. Allen anderen Buchstaben sind im Vergleich dazu ‚harmlose‘ Begriffe zugewiesen, die überwiegend dem ländlichen Lebensumfeld der Zielgruppe des Lesebuches entstammen. Eine gewisse Ausnahme stellt noch das ‚W‘ dar, das für die ‚Wilden‘ steht. Obwohl als „ungebildet“ bezeichnet, scheint am Ende der zugehörigen Erläuterung sogar Kritik am Umgang mit ihnen auf, wenn es heißt: „[...] viele werden als Sclaven verkauft, und zu verschiedenen Ar-

⁴ Vgl. Müller 2010.

⁵ Wolf 1799, S. 15.



Abb. 2. Illustration (Detail).

In: J. B. Basedows kleines Buch für Kinder aller Stände, 1771.

beiten abgerichtet, wobei sie bißweilen sehr gemißhandelt werden“.⁶ Umso mehr wird über die Verknüpfung ‚Z‘= ‚Zigeuner‘ exemplarisch deutlich, dass verschiedene Ordnungsvorstellungen zur Deckung gekommen sind: der obrigkeitliche Diskurs, die Ordnung des Wissens und die Ordnung der Bilder. „Und dultet sie nicht in eurem Orte“ schließt die an Kinder, Eltern und Lehrer adressierte Erläuterung, die somit zur konkreten Handlungsanweisung wird. Vor allem die Kinder sind damit prospektiv aufgerufen, die Exklusionsbemühungen gegenüber den Zigeunern später als Erwachsene fortzuführen. Der Kupferstich und die gleichlautende Begriffserläuterung finden wenig später nochmals in einem vermutlich ebenfalls von Johann Wolf verfassten ABC-Buch Verwendung.⁷

Über das Wahrsagen als betrügerische Praxis hatten die Zigeuner bereits eine Generation zuvor in einer Illustration Ein-

gang in ein einflussreiches pädagogisches Werk gefunden. Im sechsten Kapitel seines *Buches für Kinder* widmet sich J. B. Basedow „Wahrheiten oder Meynungen von Offenbarungen und übernatürlichen Dingen“. Zu Wahrsagern und Hexen heißt es dort unter anderem: „Denn, so bald sie von vernünftigen Menschen genau untersucht werden, so fällt entweder der Betrug und Irrthum, wodurch sie veranlaßt sind, in die Augen, oder man behält doch keine Ursache, ihnen zu glauben.“⁸ Zur Veranschaulichung des Kapitels dient die dritte Kupfertafel, die in ihrem unteren Register das mit Hexerei und Wahrsagen assoziierte ‚Personal‘ aufreiht (Abb. 2). Neben einem gehörnten Teufel und einer Besen reitenden Hexe umfasst es am rechten Bildrand und als Abschluss des gesamten Blattes eine von zwei Kindern begleitete Zigeunerin, die einer Frau niederen sozialen Ranges aus der Hand liest.

⁶ Ebenda, S. 14.

⁷ Neue ABC-Tafeln nach Pestalozzi-Lehrt. Nürnberg: Schneider und Weigel 1801.

⁸ Basedow 1771, S. 72f.



Abb. 3. Illustration (Detail).

In: Bilder-Akademie für die Jugend, 1784.

Zwar kommt die von Ferdinand Berger auf Vorlage von Daniel Chodowiecki⁹ gestochene Szene ohne begleitenden Diebstahl aus, doch lässt die Eingruppierung der Zigeunerin an ihrer Stigmatisierung keinen Zweifel.

Daniel Chodowiecki (1726-1801), einer der populärsten Graphiker und Illustratoren des 18. Jahrhunderts, inszeniert das Handeln der Zigeuner nochmals für ein verwandtes Werk, die *Bilder-Akademie* des Johann Sigmund Stoy. Der Verfasser hatte sich darin unter dem Obertitel „Die egyptischen Plagen“ unter anderem mit dem Wahrsagen befasst. Zu den Zigeunern

führt er dabei aus:

„Mit ähnlichen Betrügereyen treiben insbesondere die Zigeuner (B) ihr Gewerbe. Sie geben sich für Egyptianer aus, und wollen die Kunst verstehen, aus den Lineamenten des Gesichts oder der Hände, das künftige Glück oder Unglück der Leute, die sie dafür bezahlen, zu wissen. Wie unvernünftig!“¹⁰

Auf der von Johann David Schleuen d.Ä. gestochenen Kupfertafel 14 ist die betreffende Praktik im unteren Register gemeinsam mit dem Lesen im Kaffeesatz zu sehen, wo sie die Lektüre des Blattes am rechten Bildrand beschließt (Abb. 3). Sie

⁹ Zu Chodowieckis Illustrationen für Basedow allgemein vgl. Schäfer 2013.

¹⁰ Stoy 1784, Bd. 1, S. 242.



Abb. 4. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘ (Detail).

In: Das allergrösste Bilder-ABC, 1828.

vereint vor einem Landschaftshintergrund eine androgyn wirkende Zigeunerin unbe-

stimmten Alters samt Kleinkind auf dem Rücken mit einer zofenhaft gekleideten jungen Frau. Dem Text nach agieren beide wider die Vernunft und somit außerhalb des zentralen Erkenntnismodells der Aufklärung.

Den oben angeführten Büchern des Johann Wolf vergleichbar, sind auch bei Theodor Hosemann (1807-1875) den einzelnen Buchstaben des Alphabetes Begriffe und Illustrationen zugeordnet.¹¹ Dem ‚Z‘ korrespondieren die Begriffe ‚Zurechtweisung‘, ‚Zweikampf‘ und ‚Zigeunerinn‘, wovon letztere ihre bildliche Ausgestaltung in Form einer älteren handelnden Zigeunerin erfährt, die auf ihrem gebeugten Rücken ein Kleinkind mit sich führt (Abb. 4). Die illustrative Praxis bei Hosemann verdient besondere Aufmerksamkeit, da hier dem jeweiligen Buchstaben überdies ein anthropomorph gestaltetes Signet zugeordnet ist. Beim ‚Z‘ handelt es sich um einen bilddiagonal gegebenen muskulösen Schwarzen, der im Begriff ist, mit einer gewaltigen Holzkeule (die den Kopfbalken bildet) auf einen Alligator (der den Fußbalken markiert) einzuschlagen. Dieses Signet befindet sich in der Bildachse direkt über der Zigeunerin. Die Annahme scheint gerechtfertigt, dass die räumliche Nähe der Figuren zueinander auch in der gemeinsamen Semantik vermeintlicher

¹¹ Hosemann 1828



Abb. 5. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Herzblättchens rothes ABC, 1869.

Unzivilisiertheit, Unbehaustheit und Wildheit begründet liegt.¹² Hosemann greift das Thema ‚Zigeuner‘ illustrativ noch in anderem Kontext auf und fertigt Federzeichnungen zu August Theodor Woenigers 1844 in Berlin erschienenen Roman *Zigeuner und Edelleute*.

In die Technik des Scherenschnitts übersetzt der Dichter und Silhouettenkünstler Karl Fröhlich (1821-1898) das Bildformular des Handlesens 1869 in *Herzblättchens rothes ABC*.¹³ Die Psaligraphie war vor allem in der Goethezeit und im Biedermeier beliebt, zum Zeitpunkt von Fröhlichs Bildfindung durch die zunehmende Verbreitung

der Fotografie jedoch schon rückläufig.¹⁴ Aufgrund ihres reduzierten Charakters fordert sie Betrachter in besonderem Maß dazu auf, fehlende Details imaginativ zu ergänzen. Fröhlich macht zwischen der Zigeunerin mit ihrem Nachwuchs in der linken Bildhälfte und der bürgerlichen Familie zur Rechten einen plakativen Gegensatz auf, der sich in Habitus und Gestus sowie an der Kinderzahl manifestiert (Abb. 5). So steht die Zigeunerin mit drei Kindern in knappen Altersabständen jedoch ohne männlichen Begleiter einer aus Frau, Mann und einem Kind bestehenden Figurengruppe gegenüber. Auf der Detailebene

¹² In diesem Sinn von Hagen 2009, S. 11ff. und Reuter 2014, S. 45-47.

¹³ Fröhlich 1869.

¹⁴ Dazu allgemein Biesalski 1978 und Steinheider 2014.



Abb. 6. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Neues ABC-Lese- und Bilderbuch, 1816.

kontrastieren die Abgerissenheit und Barfüßigkeit der mobilen Zigeuner dem weit auf dem Boden aufliegenden Kleid der ‚betuchten‘ Städterin und dem stutzerhaften Aufzug ihres Begleiters. Gleiches gilt für den Wanderstock der Zigeunerin sowie den Spazierstock des Mannes, die den Unterschied zwischen Umherziehen auf der einen und Flanieren bzw. Stolzieren auf der anderen Seite aufzeigen. Mit der markanten Nase und dem langen Kinn besitzt die Figur der Zigeunerin eine hexenartige Physiognomie und greift damit eine vielfache Zuschreibung in Literatur und Kunst auf.¹⁵ Um die statische Reihung aufzulockern, setzt Fröhlich zwei Bäume und die

erwähnten Stöcke als Bilddiagonalen ein. Die Baumkronen füllen zugleich den Bildraum über den kleineren Kinderfiguren und überfangen diese regelrecht. Derart lassen sie die Metapher von Kindern als jungen Trieben oder Sprösslingen anklängen, deren jeweiliges Wachstum die Betrachter gedanklich fortschreiben können. Auch das Motiv des Zigeunerlagers, das vom hegemonialen Subjekt assoziativ mit Ortlosigkeit, Vagieren, kriminellen Erwerbspraktiken und Müßiggang kurzgeschlossen wird, findet seine vielfache illustrative Verwendung. In Friedrich Wilhelm Hempels *ABC-Lese- und Bilderbuch* von 1816 ist es dem Buchstaben ‚Z‘=, Zi-

¹⁵ Vgl. Zaloaga 2008 und Brittnacher 2012, S. 233ff.

geuner‘ zugeordnet und mit der Beischrift „Zigeuner ziehn unstät durch Dorf und Stadt; O wohl dem Land, das brave Bürger hat!“ versehen (Abb. 6). Es zeigt in Form einer Abbeviatur ein primitives Lager aus Zelt und Feuerstelle, das von einer Zigeunerin und zwei Kindern sowie zwei Zigeunern bevölkert wird, welche letztere sich schlafend beziehungsweise Pfeife rauchend dem Nichtstun hingeben. Aus Richtung einer dörflichen Ansiedlung kommend, wird der Lagerplatz von zwei mit schweren Bündeln beladenen männlichen Figuren angesteuert, in denen vermutlich weitere von einem Streifzug zurückkehrende Zigeuner dargestellt sind. Die Erläuterung des Begriffes geht kaum über die Bildunterschrift hinaus, benennt jedoch unmissverständlich die Nichtseßhaftigkeit der Zigeuner als Hauptgrund ihrer Devianz: „Zigeuner ziehen unstät und flüchtig in der Welt umher und haben eigentlich an keinem Orte eine Heimath; keine Regierung kann also auf diese irrenden Menschen rechnen, ja sie sind ihr sehr oft überaus schädlich.“¹⁶

Wesentlich elaborierter ist das Zigeunerlager dargestellt, das dem Text *Eine herumziehende Zigeunerfamilie* in einer auf ein jugendliches Publikum zielenden Zei-

tung im Jahre 1808 beigegeben wurde (Abb. 7).¹⁷ Es lässt mit seiner halbkreisförmigen Anordnung der Figuren, der Solitäreiche als Bildgrenze, der Vielfalt der gezeigten Verrichtungen wie in seinem sonstigen Detailreichtum noch Anklänge an das vierte Blatt aus Jacques Callots berühmter Radierungsfolge *Les Bohémiens* erkennen.¹⁸ Der Vergleich mit Callot ist jedoch nicht nur auf der im engeren Sinn kompositorisch-formalen Ebene naheliegend, sondern auch hinsichtlich der Inszenierung sozialer Organisationsformen. Im Kontrast zum normsetzenden Modell der patriarchal ausgerichteten Haushaltsfamilie hatte Callot seine Zigeuner als vielköpfigen, clan- oder bandenartigen Sozialverband gezeigt, dessen Hierarchie und Binnenstruktur sich dem Betrachter nicht vollständig erschließt. In ähnlicher Weise zeigt der jüngere Kupferstich die figurenreiche Zigeunergruppe unter dem Titel *Eine Zigeunerfamilie* als Gegenmodell und mithin Bedrohung zeitgenössisch-bürgerlicher Familienformen. Element dieses Gegenmodells ist auch die Umschreibung oder Inversion der Geschlechterrollen, wie sie etwa an der Pfeife rauchenden Zigeunerin im Zentrum der Komposition angezeigt wird. Ihre Figur ist ein frühes Beispiel

¹⁶ Hempel 1816, S. 179.

¹⁷ Bildungsblätter oder Zeitung für die Jugend, Nr. 46, 16. April 1808, Sp. 361-368 und Nr. 47, 19. April 1808, Sp. 369-373; mit Kupfertafel 12.

¹⁸ Vgl. Bell/Suckow 2013.



Abb. 7. Illustration zu „Eine herumziehende Zigeunerfamilie“.

In: Bildungsblätter, 1808.

für den Typus der rauchenden Zigeunerin, der später vor allem mit Édouard Manets (1832-1883) *La Gitane à la cigarette*¹⁹, aber auch in Arbeiten weniger bekannter Künstler eine Festschreibung erfuhr.²⁰ Der von einem Verfasser namens Hesse gezeichnete Text ist eine überbordende Auf-

listung von negativen Zuschreibungen, die aus allen bekannten Topoi vermeintlicher zigeunerischer Devianz der älteren Chronistik, Enzyklopädien und Literatur sowie aus neueren Traktaten kompiliert ist.

Eine drei Jahrzehnte jüngere Illustration führt in das Motiv des Zigeunerlagers eine

19 Öl auf Leinwand, 92.0 x 73.5cm, undatiert, Princeton University Art Museum, y1979-55.

20 Bspw. durch Franz Kollarz (1825-1894), György Vastagh (1834-1922), Hermann Armin von Kern (1838-1912), Antoni Kozakiewicz (1841-1929), Rudolf Johann Weiss (1846-1933), Ludwig Wieden (1869-1947) oder Adolf Müllner (1875-1954). Im Bereich der Werbung findet die vielfache Verknüpfung von Zigeunerin und Tabakkonsum Eingang in der seit 1910 gängigen Zigarettenmarke *Gitanes*. Für die Filmgeschichte sei nur auf Marlene Dietrich in der Rolle der Tanya in Orson Welles' *Touch of Evil* (1958) verwiesen. Vgl. auch Abb. 13.



Abb. 8. Illustration z. Begriff ‚Zigeuner‘.

In: Neuester Orbis pictus, 1843.

Neuerung ein (Abb. 8). Sie korrespondiert dem Buchstaben ‚Z‘ und der Erläuterung des Begriffs ‚Zigeuner‘ im *Orbis pictus* von Becher und Schneemann aus dem Jahr 1843, der sich bereits über den Titel in eine mit Johann Amos Comenius beginnende Traditionslinie einzureihen sucht.²¹ Das Zentrum der Komposition bildet eine carmenesk²² gegebene junge Gitar-

renspielerin, die sechs um sie lagernde männliche Zigeuner im Bildvordergrund mit ihrem Spiel unterhält. Zwei Bäume geben einen tiefenräumlichen Durchblick in der mittleren Bildachse frei, der weitere Figuren zeigt, wobei die Interaktion zweier Frauen vermutlich als Handleseszene zu deuten ist. Der Text geht unter anderem ebenfalls auf die Zigeunern topisch zu-

21 Neuester Orbis pictus 1843, S. 119f. und Tafel 41.

22 Der Begriff hier im übertragenen, nicht im Sinn direkter Bezugnahme auf die Figur der Carmen aus Prosper Mérimées gleichnamiger Novelle verwendet. Diese erschien in Teilen 1845 zunächst in der *Revue des Deux Mondes*, in Buchform 1846 im Verlag Michel Lévy frères, Paris.

geschriebene Affinität zu Musik und Tanz ein und zeichnet in summa ein Bild tradierter Stereotypen:

„Zigeuner, ein über die ganze Erde verbreitetes, ohne eigentliches Gewerbe herumstreifendes Volk; sie stehlen, betrügen, wahrsagen und beschäftigen sich selten mit etwas Ernstem. Sie sind von schlanker, nicht besonders langer Gestalt, mit finstern braungelben Gesichtern, schwarzen Haaren und Augen; ihrem Charakter nach listig, gewandt, feig, lieben den Tanz und die Musik, sind dabei faul und träge und leben meist unter freiem Himmel. Ihrer Abstammung nach sind sie aller Wahrscheinlichkeit nach Indier.“

Ein drittes zentrales Motiv der Zigeunerikonographie stellt der vielfigurige Zigeunerzug oder in vereinfachter Form das Vagieren kleinerer Gruppen und einzelner Zigeuner dar, das bereits am Beginn des 16. Jahrhunderts seinen Platz im kollektiven Bildfundus hatte, wie beispielhaft die großformatigen Tapisserien der sogenannten Carrabara-Serie zeigen, die in der Werkstatt des Weberunternehmers Arnold Poissonnier in Tournai entstanden.²³ Mit dem Typus des ärmlich gekleideten und zugleich rüstig-mobilen Vaganten findet es sich als Illustration in K. A. G. Seidels *Galerie der Menschen* dem Buchstaben ‚Z‘

und dem Begriff ‚Zigeuner‘ zugeordnet (Abb. 9).²⁴ Dieser greift auf die seit dem Spätmittelalter etablierte Ikonographie des ‚starken‘, das heißt arbeitsfähigen und betrügerischen Bettlers zurück, der im Diskurs um Unterstützungsbedürftigkeit vom ‚schwachen‘ und ‚verschämten‘ mithin rechtmäßigen Bettler abgegrenzt wird.²⁵ Zudem verweist die Darstellung darauf, dass die Zigeuner vielfach idealtypisch die Semantiken von Fremdheit und Armut auf sich vereinigen. Auch bei Seidel ist der ‚Zigeuner‘ Bestandteil einer unter dem jeweiligen Buchstaben vorgenommenen begrifflichen und bildlichen Reihung. Zum einen wird er über die beiden mittleren Figuren des ‚Zauberers‘ und des ‚Zwerges‘ in die Nähe des Übernatürlichen und Kuriosen gerückt, zum anderen bewegt er sich innerbildlich auf den am linken Rand platzierten Peitsche schwingenden ‚Zuchtmeister‘ zu, was für den Rezipienten einerseits zufällige Nachbarschaft, andererseits auch ein sozialdisziplinärer Verweis sein kann. Solcher findet sich wenige Jahre zuvor beispielsweise im Kapitel „Fremde Völker in Europa“ in Herders *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (Vierter Teil, XVI.5), wo es zu den Zigeunern heißt:

23 Die *Histoire de Carrabara dite des Egiptiens* umfasste im Nachlass des Arnold Poissonnier (Tournai, † 1522) 17 Teppiche; vgl. Göbel 1923, S. 259 mit Anm. 6. Teile davon sind heute auf Sammlungen in Belgien, Deutschland, Schottland und den USA verteilt. Zu der Serie zuletzt Bruna 2014, S. 132-153.

24 Seidel 1798.

25 Schubert 2000.



Abb. 9. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Gallerie der Menschen, 1798.

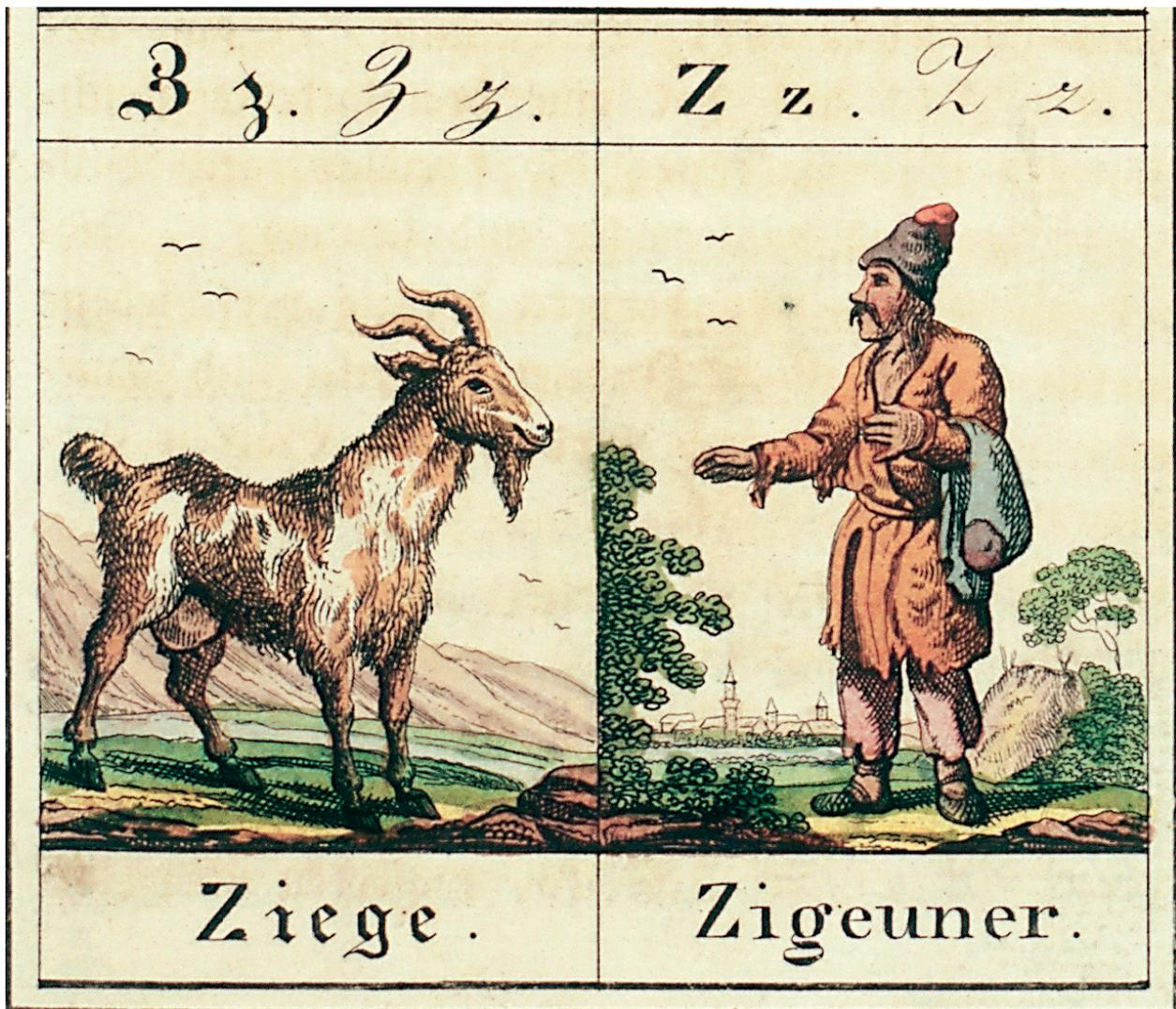


Abb. 10. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Erstes Buch für Kinder, 1825.

„Eine verworfne Indische Kaste, die von allem, was sich göttlich, anständig und bürgerlich nennet, ihrer Geburt nach entfernt ist und dieser erniedrigenden Bestimmung noch nach Jahrhunderten treu bleibt, wozu taugte sie in Europa, als zur militärischen Zucht, die doch alles aufs schnellste discipliniret?“²⁶

Eine von Ludwig Meyer dem Jüngeren gestochene rüstige männliche Zigeunerfigur

illustriert auch bei J. E. Friedberg den Begriff ‚Zigeuner‘ zum Buchstaben ‚Z‘. (Abb. 10) Der ‚Zigeuner‘ fügt sich in Friedbergs Auswahl exemplarischer Begriffe in ein regelrechtes Kaleidoskop von Fremden, das mit ‚Cosack‘, ‚Grönländer‘, ‚Ostiake‘, ‚Samojede‘, ‚Türke‘ und ‚Virginier‘ sowohl den ‚fernen‘ als mit ‚Pole‘ und ‚Ungar‘ auch den ‚nahen‘ Fremden umfasst. Er-

²⁶ Herder 1909, S. 284f. Zur Semantisierung der Zigeuner bei Herder s. Patrut 2010.

wähnung findet er zudem im Eintrag zum ‚Ungar‘, unter dessen „Nebenvölker“ er eingeordnet wird.²⁷ Die Illustration platziert die Figur in einem landschaftlichen Setting, das im Hintergrund eine städtische Silhouette andeutet. Sie trägt einen markant über den linken Arm gelegten leeren Sack mit sich, dessen Verwendungszweck für den Betrachter offen bleibt. Auch der zugehörige Text gibt darauf keinen Hinweis, verweist jedoch auf „ein unstätes und räuberisches Leben, welches ihnen [den Zigeunern, D.S.] aber jetzt überall verboten ist.“²⁸ Im Unterschied zum frontal gegebenen ‚Ynka‘ im oberen Register der Buchseite, ist die Figur des Zigeuners weitgehend in Seitenansicht aufgefasst. Sie orientiert sich mit Blick und ausgebreiteten Armen in Richtung einer ebenfalls den Buchstaben ‚Z‘ illustrierenden ‚Ziege‘ im links benachbarten Bildfeld. Dass der Betrachter vermittels dieses Gestus beide Bildfelder imaginär zusammen führt und die Ziege unter Verweis auf dessen „räuberisches Leben“ als potentiell Beutegut des Zigeuners interpretiert, schließt die folgende Illustration zumindest nicht aus. Sie zeigt an ihren Lagerplatz zurückkehrende Zigeuner mit Diebesgut und ist der Erzählung *Die geraubte Ziege* von Ludwig

Bechstein beigelegt.²⁹ Diese adressiert eingangs „unsere jungen Leser und Leserinnen“ unmittelbar und erläutert ihnen in einer Art Vorrede den vermeintlich schändlichen Charakter der Zigeuner, der im Folgenden durch die Geschichte exemplifiziert wird. Sie erzählt vom Raub einer Ziege aus dem Besitz einer Bauernfamilie durch Mitglieder einer Zigeunerbande. Bei der Rückholung des Tieres durch den Familienvater gelingt diesem zugleich die zufällige Befreiung eines bereits zur Fahndung ausgeschriebenen vierjährigen Adelspröblings. Letzterer war zum Opfer eines Kindsraubs geworden, womit die Erzählung einen weiteren topisch mit Zigeunern verbundenen Vorwurf aufruft, der bereits mit Miguel de Cervantes‘ (1547-1616) Novelle *La gitanilla* literarisch wirkmächtige Verbreitung erfahren hatte.³⁰ Für die einzige beigegebene bildliche Darstellung wurde aus mehreren potentiell dramatischen Erzählmomenten die Wegführung der Ziege durch das Diebespaar gewählt. Sie gewinnt ihre Suggestivkraft nicht nur über die Bildunterschrift „Beide freuten sich ihres gelungenen Streiches“, sondern zudem daraus, dass die junge Zigeunerin ihren Kopf aufmerksam-prüfend in Richtung möglicher Verfolger zurück-

27 Friedberg 1825, S. 60.

28 Friedberg 1825, S. 68.

29 Bechstein 1829, S. 111-131, hier 116.

30 Zum literarischen Motiv des Kindsraubs Solms 2005 und Kugler 2008.

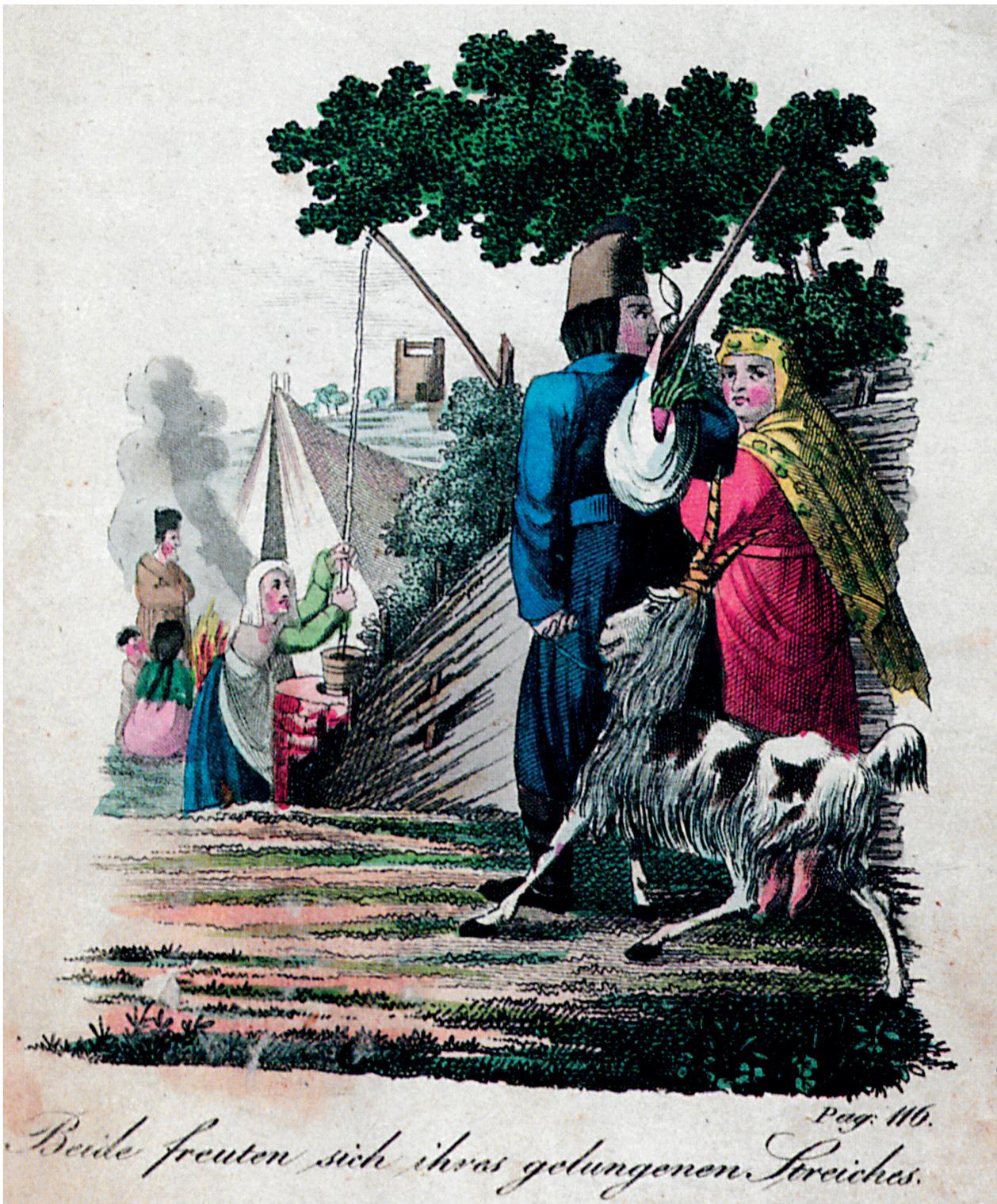


Abb. 11. Illustration zu „Die geraubte Ziege“.

In: Märchenbilder u. Erzählungen, 1829.



Abb. 12. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Kleines Bilder ABC, 1827.

wendet und dabei in direkten Blickkontakt mit dem Betrachter tritt (Abb. 11). Dieser ist den Dieben somit nicht nur in der Lektüre, sondern auch visuell auf der Spur. Abschließend seien noch zwei Werke angeführt, bei denen die Illustrationen und der Text zum Begriff Zigeuner einen ver-

gleichsweise zurückgenommenen, keinesfalls vordergründig exkludierenden Charakter tragen.³¹ In C. A. L. Kästners *Bilder ABC* sind dem Buchstaben ‚Z‘ elf Begriffe zugeordnet, deren letzter unter der Gesamtnummer 240 *Die Zigeunerin* ist. Zu ihr führt die Erläuterung unter anderem aus:

³¹ Um die Reihe der Beispiele nicht zu überdehnen, sei zum o.g. Kontext an dieser Stelle eine weitere Illustration angeführt, die Forster 1793 entstammt. Sie zeigt in Seitenansicht ganzfigurig einen Zigeuner und eine Zigeunerin in vermeintlich ‚genuiner‘ Tracht und gruppiert diese auf einer Kupfertafel mit den „Othaheitern“, „Patagonern“ und „Tschuktschen“, womit sie sich in die Tradition frühneuzeitlicher Kostümbücher und Völkerkunden einfügt. Der Text (S. 7-19) dagegen listet wiederum zahlreiche Negativzuschreibungen und Devianzmerkmale auf.

„Die Zigeuner sind ein Volk, welches man im abendländischen Asien, im mitternächtlichen Afrika, und in fast ganz Europa antrifft. Sie führen grösstentheils ein herumirrendes und unabhängiges Leben. Sie erlauben sich jede Art der Freiheit, und suchen etwas zu gewinnen durch Musik, Tanz, einige Handarbeit, und dadurch, dass sie den Leuten etwas Gutes und Angenehmes prophezeien. Sie stammen aus Hindostan, wenigstens spricht dafür ihre Sprache. Sie kleiden sich fast immer, wie es in dem Lande, in welchem sie sich aufhalten, gebräuchlich ist, ja so prächtig als sie es vermögen, selbst wenn die einzelnen Theile der Kleidung sich nicht zueinander schicken.“³²

Im Sinne dieser Beschreibung ist die Zigeunerin im schlichten Habitus einer ländlich gekleideten Frau gegeben, der ein Gewand und einen bodenlangen Umhang in gedeckten Farben sowie eine rote Kopfbedeckung kombiniert (Abb. 12). Der mitgeführte Stock und der schützende Mantel können als Zeichen der Mobilität gelesen werden, sind aber nicht explizit als Marker der Devianz herausgearbeitet.

Das deutsche ABC-Buch mit Bildern nach Zeichnungen von Rudolf Geißler präsentiert zum Buchstaben ‚Z‘ unter 19 Begriffen auch die Zigeuner.³³ In der Illustration werden die Begriffe nicht isoliert, sondern in zwei horizontalen Feldern in einem

bildräumlichen Zusammenhang gebracht, aus dem der Betrachter diese einzeln ‚herauszulesen‘ aufgefordert ist (Abb. 13). Als doppelte Anleitung, das Bild zu umkreisen, zu umfassen und genau zu vermessen, können die drei Zirkel verstanden werden, welche am oberen Bildrand das ‚Z‘ gleichsam bekrönen, sowie der Greifzirkel in der gleichen Bildachse zu Füßen des Zimmermanns. Im unteren Bildfeld markiert eine vierköpfige Zigeunergruppe das Zentrum der Komposition. Um sie herum sind kreisförmig weitere dem ‚Z‘ verknüpfte Bildgegenstände angeordnet. Durch Gepäck und Stöcke sind die Zigeuner als nicht sesshafte Gruppe gekennzeichnet, auch das Zelt als mobile Behausung ist räumlich nahe zu ihnen im Hintergrund platziert. Sie sind jedoch nicht abgerissen gegeben, der akkurat gesetzte Flicker auf dem rechten Knie des vorderen Zigeuners deutet stattdessen Ordnungssinn an. Auch lässt die Interaktion der Gruppe mit dem Zimmermann vordergründig keinerlei betrügerische Absicht erkennen. Vielmehr ergibt sich zu diesem mit der Wandschaft (Walz) sogar eine zeitweilige Gemeinsamkeit in der Lebensform. Die Pfeife rauchende Zigeunerin mit Kleinkind greift einen oben bereits erwähnten ikonogra-

32 Kästner 1827, S. 84f. Die Zigeunerin beschließt die Begriffskette Zwerg, Zange, Zuckerhut, Zimmermann, Zobel, Ziehbrunnen, Ziege, Zaunkönig, Zuckerdüte, Zwiebel, Zigeunerin, welche keine semantischen Überblendungen mit Formen sozialer Devianz erkennen lässt.

33 *Das deutsche ABC-Buch* 1869, ohne Seitenzählung.



Abb. 13. Illustration z. Buchstaben ‚Z‘.

In: Das deutsche ABC-Buch, 1869.

phischen Topos auf. Die dem Buchstaben ‚Z‘ beigegebenen Erzählungen und Reime gehen nicht auf die Zigeuner ein, sondern widmen sich mit Zaunkönig, Zicklein und Zuckerhut besonders „Kind nahen“ Begriffen. Auch an anderer Stelle erfolgt kein Rekurs. So ist beim Buchstaben ‚B‘ unter den verknüpften Begriffen der „Bärenführer“ aufgelistet und zudem mit einem Gedicht kombiniert, wird aber entgegen häufiger Assoziationen zu Zigeunern hier nicht mit diesen in Verbindung gebracht. Darstellungen wie die beiden letztgenannten bilden gleichsam seltene Ausnahmen. Insgesamt fügen sich die hier vorgestellten Beispiele in eine *longue durée* negativer Projektionen auf Zigeuner als ‚Andere‘. Zum zweiten zeigen sie für das weite Feld der mehrheitsgesellschaftlich-hegemonialen Repräsentation der Zigeuner nach 1770 eine bislang weitgehend unbeachtete Konjunktur an. So werden diese nicht nur zum Gegenstand historischer, philosophischer, sprachgeschichtlicher, anthropologischer oder medizinischer Untersuchungen³⁴ oder gewinnen als „Kunst-Zigeuner“³⁵ einen neuartigen Stellenwert in der Literatur um 1800. Sie finden im Rahmen einer weit ausgreifenden Alphabetisierungswelle zugleich vielfach Eingang in die begriffs-bildlichen

Ordnungssysteme von illustrierten Buchstabier- und Lesebüchern beziehungsweise von Werken, die der Vermittlung enzyklopädischen Wissens an Kinder und Jugendliche dienen. Der ‚Verfremdung‘ arbeiten Bild und Text dabei wechselseitig zu: Das Zeigen des ‚Anderen‘ ist verknüpft mit der schriftlichen Erläuterung seiner vermeintlich notwendigen Ausgrenzung. Für diese ließe sich mit Friedrich Kittler auch formulieren: „Diskurse, die andere geschrieben haben, lesend auszusprechen ist das Lernziel der Kinder.“³⁶ Die den Texten beigegebenen Bilder greifen auf lange eingeführte Formulare wie das Wahrsagens mit Diebstahl oder das Zigeunerlager zurück, die jedoch in der Regel einer starken Vereinfachung unterliegen und beispielweise keine explizit erkennbare kunsttheoretische Aufladung besitzen. Im Kontext ihrer ikonographischen Tradition und nicht zuletzt im Zusammenspiel mit den Begriffserläuterungen werden sie in ihrer überwiegenden Mehrzahl zu Bildformularen und gleichsam ‚gestochenen Argumenten‘ der Exklusion.

34 Vgl. etwa Bogdal 2011, S. 141-174.

35 Vgl. Breger 1998; Kugler 2004. Aus germanistischer Perspektive auch Brittnacher 2012 und Patrut 2014.

36 Kittler 1995, S. 46.

Literaturverzeichnis

- Basedow, Johann Bernhard: *J. B. Basedows kleines Buch für Kinder aller Stände. Zur elementarischen Bibliothek gehörig*. Leipzig: Fritsch 1771.
- Bechstein, Ludwig: *Mährchenbilder und Erzählungen. Der reiferen Jugend geweiht*. Leipzig: Magazin für Industrie und Literatur 1829.
- Bell, Peter/Suckow, Dirk: Lebenslinien – Das Handlesemotiv und die Repräsentation von ‚Zigeunern‘ in der Kunst des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit. In: Patrut, Iulia/Uerlings, Herbert (Hg.): *‚Zigeuner‘ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion*. Frankfurt/Main [u.a.] 2008, S. 493-549.
- Bell, Peter/Suckow, Dirk: Geordnete Ordnung und Familie in Serie. Jacques Callots Zyklus *Les Bohémiens*. In: Arbeitskreis „Repräsentationen“ (Hg.): *Die ‚andere‘ Familie. Repräsentationskritische Analysen von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M. [u.a.] 2013, S. 81-116.
- Biesalski, Ernst: *Scherenschnitt und Schattenriß. Kleine Geschichte der Silhouettenkunst*. 2., erw. Aufl. München 1978.
- Bildungsblätter oder Zeitung für die Jugend*, Nr. 46, 16. April 1808 und Nr. 47, 19. April 1808.
- Bogdal, Klaus-Michael: *Europa erfindet die Zigeuner. Eine Geschichte von Faszination und Verachtung*. Berlin 2011.
- Bohèmes. De Léonard de Vinci à Picasso* (le catalogue de l'exposition); Paris, Grand Palais, 26 septembre 2012-14 janvier 2013; Madrid, Fundación MAPFRE, 6 février 2013-5 mai 2013. Paris 2012.
- Breger, Claudia: *Ortlosigkeit des Fremden. „Zigeunerinnen“ und „Zigeuner“ in der deutschsprachigen Literatur um 1800*. Köln u.a. 1998.
- Brittnacher, Hans Richard: *Leben auf der Grenze. Klischee und Faszination des Zigeunerbildes in Literatur und Kunst*. Göttingen 2012.
- Bruna, Denis: *Tsiganes premiers regards. Craintes et fascination dans la France du Moyen Âge*. Lyon 2014.
- Das deutsche ABC-Buch. Eine Anleitung zum Schreiben- und Lesenlernen*. Mit zahlreichen Abbildungen auf 24 Bildern nach Zeichnungen von Rudolf Geißler. Stuttgart: Julius Hoffmann, 1869.
- Forster, Johann Reinhold: *Sitten und Religion einiger merkwürdiger Völker. Ein Ostermeß-Geschenk für Kinder*. Halle: Dreisig 1793.
- Friedberg, J. E.: *Erstes Buch für Kinder, als Anleitung zum Nachdenken über mancherlei nützliche Gegenstände*. Berlin: Amelang 1825.
- Fröhlich, Carl: *Herzblättchens rothes ABC. Eine Fibel für artige Kinder in Silhouetten und Reimen*. Glogau: Flemming [1869].
- Göbel, Heinrich: *Wandteppiche. 1. Teil: Niederlande*. Bd. 1. Leipzig 1923.
- Hagen, Kirsten von: *Inszenierte Alterität. Zigeunerfiguren in Literatur, Oper und Film*. München 2009.
- Hempel, Friedrich Wilhelm: *Neues ABC-Lese- und Bilderbuch für deutsche Knaben und Mädchen. Nebst einer Anweisung vorzüglich für Aeltern, welche ihren Kindern auf eine leichte und faßliche Art den ersten Unterricht selbst ertheilen wollen; Mit 8 ausgemalten Kupfertafeln*. Leipzig: Cnobloch, 1816.
- Herders Sämmtliche Werke*, hrsg. von Bernhard Suphan, Bd. 14. Berlin 1909.
- Hosemann, Theodor: *Das allergrösste Bilder-ABC*. Im Verlag der lithographischen Anstalt Winckelmann & Söhne. Berlin

- 1828.
- Kästner, Christian August Leberecht: *Kleines Bilder ABC. Mit 264 Abbildungen*. 2., umgearbeitete Aufl. Leipzig: Cnobloch 1827.
- Kittler, Friedrich: *Aufschreibesysteme 1800-1900*, 3., vollst. überarb. Aufl. München 1995.
- Kugler, Stefani: *Kunst-Zigeuner. Konstruktionen des ‚Zigeuners‘ in der deutschen Literatur der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Trier 2004.
- Kugler, Stefani: Zigeuner als Kinderräuber. Fontanes „Graf Petöfy“ und die Tradition eines Vorwurfs. In: Patrut, Iulia-Karin/Uerlings, Herbert (Hg.): *‚Zigeuner‘ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion*. Frankfurt a.M. u.a. 2008, S. 571-586.
- Müller, Jürgen: Weitere Gründe dafür, warum die Maler lügen. Überlegungen zu Caravaggios Handlesender Zigeunerin aus dem Louvre. In: Haug, Steffen u.a. (Hg.): *Arbeit am Bild*. Köln 2010, S. 156-167.
- Neuester Orbis pictus oder Schauplatz der Natur und Kunst. Ein Universal-Bilderlexicon mit erklärendem deutschen Texte und einer Nomenclatur in 5 Sprachen*. Herausgegeben von Huldreich Becher und Johann Christian Schneemann. Meißen: F. W. Goedsche 1843.
- Patrut, Iulia-Karin: Ur-Deutsche und Anti-Bürger. ‚Zigeuner‘ im Werk Johann Gottfried Herders und in Johann Wolfgang Goethes Götze von Berlichingen. In: Gross, Sabine (Hg.): *Herausforderung Herder/Herder as Challenge*. Heidelberg 2010, S. 135-58.
- Patrut, Iulia-Karin: *Phantasma Nation. ‚Zigeuner‘ und Juden als Grenzfiguren des ‚Deutschen‘ (1770-1920)*. Würzburg 2014.
- Reuter, Frank: *Der Bann des Fremden. Die fotografische Konstruktion des Zigeuners*. Göttingen 2014.
- Schäfer, Jasmin: *Das Bild als Erzieher. Daniel Nikolaus Chodowieckis Kinder- und Jugendbuchillustrationen in Johann Bernhard Basedows Elementarwerk und Christian Gotthilf Salzmanns Moralischem Elementarbuch*. Frankfurt a. M. [u.a.] 2013.
- Schubert, Ernst: Der „starke Bettler“. Das erste Opfer sozialer Typisierung um 1500. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 48 (10), 2000, S. 869-893.
- Seidel, Karl August Gottlieb: *Galerie der Menschen nach alphabetischer Ordnung. Ein Bilderbuch für die Jugend zur Erweiterung ihrer Kenntnisse und Befriedigung ihrer Wißbegierde*. 2. verb. Aufl. Leipzig: F. A. Leo 1798.
- Solms, Wilhelm: Zur literarischen Tradition der ‚Kinderraub‘. In: Engbring-Romang, Udo/Solms, Wilhelm (Hg.): *„Diebstahl im Blick“? Zur Kriminalisierung der „Zigeuner“ (Beiträge zur Antiziganismusforschung; 3)*. Seeheim 2005, S. 180-195.
- Steinheider, Judith: *Schattenbild und Scherenschnitt als Gestaltungsmittel der Buchillustration. Geschichte und Bibliografie*. Marburg 2014.
- Stoy, Johann Sigmund: *Bilder-Akademie für die Jugend. Abbildung und Beschreibung der vornehmsten Gegenstände der jugendlichen Aufmerksamkeit – aus der biblischen und Profangeschichte, aus dem gemeinen Leben, dem Naturreiche und den Berufsgeschäften, aus der heidnischen Götter- und Alterthums-Lehre, aus den besten Sammlungen guter Fabeln und moralischer Erzählungen – nebst einem Auszuge aus Herrn Basedows Elementarwerke; In vier und funfzig Kupfertafeln und zweyen Bänden Erklärung*. Nürnberg 1784.

Wolf, Johann: *Neues Buchstabir- und Lesebuch. Zur Beförderung der Entwicklung des Verstandes für niedere besonders aber für Landschulen, nebst einer kurzen Anweisung für Aeltern und Lehrer zum Gebrauch desselben.* Nürnberg: Schneider und Weigel 1799.

Zaloaga, Marian: Die ‚Zigeunerin‘ als ‚Hexe‘. Eine Analyse der gegenwärtigen und historischen Dimension eines Diskurses und seiner Bedeutung für Identität. In: Uerlings, Herbert/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): *„Zigeuner“ und Nation. Repräsentation – Inklusion – Exklusion.* Frankfurt a.M. [u.a.] 2008, S. 551-569.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: Johann Wolf: *Neues Buchstabir- und Lesebuch. Zur Beförderung der Entwicklung des Verstandes für niedere besonders aber für Landschulen, nebst einer kurzen Anweisung für Aeltern und Lehrer zum Gebrauch desselben.* Nürnberg: Schneider und Weigel 1799 (Archiv Marco Wolf, Dresden)

Abb. 2) Illustration (Detail). In: Johann Bernhard Basedow: *J. B. Basedows kleines Buch für Kinder aller Stände. Zur elementarischen Bibliothek gehörig.* Leipzig: Fritsch 1771, Tafel III (Archiv des Verfassers)

Abb. 3) Illustration (Detail). In: Johann Sigmund Stoy: *Bilder-Akademie für die Jugend. Abbildung und Beschreibung der vornehmsten Gegenstände der iugendlichen Aufmerksamkeit – aus der biblischen und Profangeschichte, aus dem gemeinen Leben, dem Naturreiche und den Berufsgeschäften, aus der heidnischen Götter- und Alterthums-Lehre, aus den besten Sammlungen guter Fabeln und morali-*

scher Erzählungen – nebst einem Auszuge aus Herrn Basedows Elementarwerke; In vier und funfzig Kupfertafeln und zweyen Bänden Erklärung. Nürnberg 1784, Tafelteil, 14 (aus: Nachdr. der Ausg. Nürnberg 1784, mit einem Begleittext von Othmar Hicking. Andernach 1999)

Abb. 4) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘ (Detail). In: Theodor Hosemann: *Das allergrösste Bilder-ABC.* Im Verlag der lithographischen Anstalt Winckelmann & Söhne. Berlin 1828, No. 129 (Archiv des Verfassers)

Abb. 5) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: Carl Fröhlich: *Herzblättchens rothes ABC. Eine Fibel für artige Kinder in Silhouetten und Reimen.* Glogau: Flemming [1869] (aus: Mode, Heinz/Wölffling, Siegfried: *Zigeuner. Der Weg eines Volkes in Deutschland.* Leipzig 1968, S. 130)

Abb. 6) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: Friedrich Wilhelm Hempel: *Neues ABC-Lese- und Bilderbuch für deutsche Knaben und Mädchen. Nebst einer Anweisung vorzüglich für Aeltern, welche ihren Kindern auf eine leichte und faßliche Art den ersten Unterricht selbst ertheilen wollen; Mit 8 ausgemalten Kupfertafeln.* Leipzig: Cnobloch 1816, nach S. 178 (Copyright: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin)

Abb. 7) Illustration zum Artikel „Eine herumziehende Zigeunerfamilie“. In: *Bildungsblätter oder Zeitung für die Jugend*, Nr. 46, 16. April 1808, Tafel 12 (Copyright: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin)

Abb. 8) Illustration zum Begriff ‚Zigeuner‘. In: *Neuester Orbis pictus oder Schauplatz der Natur und Kunst. Ein Universal-Bilderlexicon mit erklärendem deutschen Texte und einer Nomenclatur in 5 Sprachen.* Herausgegeben von Huldreich Becher und Johann Christian Schneemann.

Meißen: F. W. Goedsche 1843, Tafel 41 (aus: Faksimile-Druck der Orig.-Ausg. Leipzig: Ed. Leipzig 1969 = Historische Kinderbücher; 6)

Abb. 9) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: Karl August Gottlieb Seidel: *Galerie der Menschen nach alphabetischer Ordnung. Ein Bilderbuch für die Jugend zur Erweiterung ihrer Kenntnisse und Befriedigung ihrer Wißbegierde*. 2. verb. Aufl. Leipzig: F. A. Leo 1798 (aus: Hubert Goebels: *Hundert alte Kinderbücher aus Barock und Aufklärung. Eine illustrierte Bibliographie*. Dortmund 1980, S. 243)

Abb. 10) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: J. E. Friedberg: *Erstes Buch für Kinder, als Anleitung zum Nachdenken über mancherlei nützliche Gegenstände*. Berlin: Amelang 1825, Tab. XII (Copyright: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin)

Abb. 11) Illustration zur Erzählung „Die geraubte Ziege“. In: Ludwig Bechstein: *Mährchenbilder und Erzählungen. Der reiferen Jugend geweiht*. Leipzig: 1829, S. 116 (aus: Ludwig Bechstein: *Gesammelte Werke*, hrsg. von Wolfgang Möhrig-Marothi; Bd. 1. Hildesheim [u.a.] 2004)

Abb. 12) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: Christian August Leberecht Kästner: *Kleines Bilder ABC. Mit 264 Abbildungen*. 2., umgearbeitete Aufl. Leipzig: Cnobloch 1827, Tafel ‚W/Z‘ ohne Seitenzahl (Archiv des Verfassers)

Abb. 13) Illustration zum Buchstaben ‚Z‘. In: *Das deutsche ABC-Buch. Eine Anleitung zum Schreiben- und Lesenlernen*. Mit zahlreichen Abbildungen auf 24 Bildern nach Zeichnungen von Rudolf Geißler. Stuttgart: Julius Hoffmann 1869, ohne Seitenzahl (Archiv des Verfassers)

Der Autor

Dirk Suckow M.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter,

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Kunstgeschichte
 Forschungsschwerpunkte: Visuelle Repräsentation von Fremdheit und Differenz, Kunstgeschichte und Geschichte des östlichen Europa, Kulturgeschichte des Sports, Digitale Kunstgeschichte

Schulwandbilder als Vermittlungsmedien.

Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts des 19. Jahrhunderts

Katrin Stöcker

„Das Vorzeigen, mit dem das bestimmende, nachhelfende und sondierende Wort des Lehrers zu verbinden ist, muß planmäßig und methodisch geschehen, und es soll die Aufmerksamkeit vor allem auf das hingelenkt werden, was für den Unterrichtszweck nötig ist.“¹

Der nachfolgende Beitrag widmet sich dem ersten Anschauungsunterricht der kaiserzeitlichen Volksschule inklusive seinen Lehrmitteln (S. 61-62) und dem Wissen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Verwendung als vorzuzeigende Vermittlungsme-

dien. Hierfür werden die konstitutiven Begrifflichkeiten zueinander in Beziehung gesetzt (S. 59-61) und eine exemplarische Analyse anhand ausgewählter Schulwandbilder mit zugehöriger Lehreranweisung² (S.62-74) vorgenommen.

Zeigen und Schulwandbilder

Das Zeigen (der Welt) ist eine Grundaufgabe der Schule³ und vor allem des Unterrichts.⁴ Es impliziert die Auswahl dessen,

1 Böhm 1899, S. 78f.

2 Basis des vorliegenden Beitrags ist das Dissertationsvorhaben der Autorin, in dessen Zentrum die Analyse der inhaltlichen und vornehmlich formalen Konstitution des Schulwissens in seiner medialen Konkretisierung innerhalb des doppelten Genres (vgl. Oelkers 2004b, S. 5) Schulwandbild und zugehörige Lehrerhandreichung (s. S. 64-67) mit Bezug zum etablierten Schulmännerwissen im Untersuchungszeitraum des deutschen Kaiserreichs steht.

3 vgl. Duncker 1996, S. 14.

4 vgl. Treml 1996, S. 252; Prange dagegen bestimmt das Zeigen noch weitreichender als Grundform der Erziehung. Eine erzieherische Konnotation erhält das Zeigen dadurch, dass sein Thema Lernen ist und seine Intention, „Mensch und Welt für die Lernenden zur Erscheinung zu bringen“. (Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 47; vgl. weiterhin Prange 2011).

was gezeigt werden soll, und darauf wird spezifisch die Aufmerksamkeit gelenkt.⁵ Im schulischen Kontext wird intendiert, „das Wichtige und Wesentliche herauszulösen und sichtbar“⁶ zu machen und auf das, worauf es ankommt und was jemand wissen sollte, in lehrender Absicht hinzuweisen.⁷ Dabei spielen verschiedene Arten des Zeigens eine Rolle.⁸ Besonders das repräsentative Zeigen ist hier von Interesse. Hier fungiert etwas, beispielsweise ein Bild, als Repräsentant nicht unmittelbar gegebener Sachverhalte und Gegenstände.⁹ Das Gezeigte erscheint nicht in seiner natürlichen Umgebung, sondern in abstrahierter Form. Dadurch zeigt es sich zum einen selbst, weist gleichzeitig aber auch über sich hinaus und verweist auf außerhalb der real-sichtbaren Reichweite Liegendes.¹⁰ Diese Art des Zeigens bezeichnet Treml als „zeigendes“¹¹ bzw. „didaktisches Zeigen“¹². In diesem Zusammenhang werden schulische Lehrmittel wie Bilder als „Zeigzeug, das heißt als ein [...] Medium

verwendet, um eine Person etwas sehen zu lassen, die selbst das Bild betrachtet und eben so verwendet, dass sie etwas mit dem Bild gezeigt bekommt“¹³. Daran anschließend kann anhand schulischer Wandbilder, wie sie im ersten Anschauungsunterricht der kaiserzeitlichen Volksschule Verwendung fanden, analysiert werden, welche Vermittlungsstrategien Bilder als im unterrichtlichen Kontext zeigbare Medien profilieren.

Schulwandbilder dienten zwischen 1860 und 1960 als Lehrmittel in allen Schulformen und -arten, auch im Anschauungsunterricht der Volksschul-Unterstufe. Die Lithographien, die speziell für unterrichtliche Zwecke geschaffen wurden, dienten dazu, Unterrichtsinhalte zu veranschaulichen. Mit ihrer Hilfe sollten Lernprozesse unterstützt oder überhaupt erst ermöglicht werden.¹⁴ Piltz nennt 1903 im Rein'schen *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* als Merkmal der Wandbilder, dass sie „zur gemeinsamen Betrachtung in der Klasse

5 vgl. Wiesing 2013, S. 20.

6 Duncker 1996, S. 15.

7 vgl. ebd.; Treml 1996, S. 252.

8 Neben dem repräsentativen Zeigen gehören zu den elementaren Formen pädagogischen Handelns nach Prange das ostensive Zeigen (Übung) und weiterhin das direktive (Aufforderung) sowie reaktive Zeigen (Rückmeldung) (vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015; Prange 2011).

9 vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 61.

10 Schon Armstropp sprach 1905 die semiotische Warnung aus, dass die Kinder über Bilder „keine Vorstellungen von den Sachen, sondern nur von den Zeichen [bekommen und damit] ihnen die Zeichen selber zu Sachen werden“ (Armstropp 1905, S. 85).

11 Treml 1996, S. 250.

12 ebd., S. 251; vgl. Prange & Strobel-Eisele 2015, S. 47f., 61; Treml 1996, S. 250-252.

13 Wiesing 2013, S. 47.

14 vgl. Pöggeler 1992; Uphoff 2004; Apel 1997; Stach 2000.

bestimmt sind“¹⁵. Das Medium zeichnet sich demnach durch Großformatigkeit und didaktische Intentionalität aus, weshalb es sich eignet, den Kindern Schulwissen zeigend vor Augen zu führen.

Charakteristik des Vermittlungswissens

Bei dem im schulischen Verwendungskontext Gezeigten handelt es sich um das in der Schule zu erwerbende/zum Vermitteln Wissen¹⁶ bzw. seine Repräsentation. Dieses als Schulwissen zu bezeichnende Wissen wurde für den Zweck der Vermittlung aus gesellschaftlich verfügbaren Wissensbeständen herausgefiltert und als wissens- und bewahrendwert ausgezeichnet,¹⁷ indem es sich in Lehrplänen und Lehrmitteln mit ihren Handreichungen niederschlägt. Selektionsprozesse führen zur Auswahl, welche Inhalte „komplexitätsre-

duziert“¹⁸ und in kanonisierter Form auf curricularer Ebene Eingang in die Schule finden und damit nachfolgend für Lehrmittel überhaupt in Frage kommen.¹⁹ Dieses als bildungsrelevant erachtete Wissen wird zusätzlich einer didaktischen Transformation unterzogen, sodass das Schulwissen durch seine didaktische Kodierung zu kennzeichnen ist.²⁰ Die Inhalte werden nach didaktischer Logik durch Strukturierungs- und Verdichtungsmaßnahmen in Lerninhalte transformiert, um vermittelbar zu sein und zum Vermittlungskontext zu passen.²¹ Für Lehrmittel gilt, dass ihnen die didaktische Aufbereitung erst den Status eines Unterrichtsmediums verleiht, denn außerhalb des Lehr-Lernkontextes haben sie kaum eine Bedeutung.²² Im Falle der Wandbilder erfolgt die Verschlüsselung zudem in visueller Form, sodass sich in Schulwandbildern besondere Formen der Ikonisierung ausmachen lassen, die

15 Piltz 1903, S. 617.

16 Wissen fungiert in genanntem Forschungsvorhaben als theoretische Leitkategorie (vgl. Höhne 2003, S. 105). Wenn es sich auf Erziehungs- und Bildungsverhältnisse bezieht, lässt es sich aufgrund der thematischen und kontextuellen Ausrichtung als pädagogisches Wissen spezifizieren (vgl. Oelkers & Tenorth 1993, S. 29). Innerhalb der Untersuchung konkretisieren sich die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse als die institutionelle Vermittlungssituation (vgl. Höhne 2011) betreffend. Unter ‚Vermittlung‘ als genuin schulische Aufgabe (vgl. z.B. Kade 1997, S. 38) ist die Weitergabe von Wissen in systematischer, geordneter und damit methodischer, reflexiver Form zu verstehen (vgl. Höhne 2011, S. 102). Der Begriff Vermittlungswissen (vgl. Höhne 2003, S. 17) findet deshalb in zweierlei Varianten Verwendung, nämlich synonym zu Schulwissen als dem Wissen, das vermittelt werden soll, und im Sinne von Schulmännerwissen als Wissen über das Vermitteln.

17 vgl. Ulich 2001, S. 117; Höhne 2003, S. 87, S. 112; Tenorth 2004, S. 653; Gaebe 1985, S. 57; Künzli 1999, S. 12.

18 Heinze 2011, S. 20.

19 vgl. Höhne 2005, S. 80f.; Heinze 2011, S. 21f.; Künzli 1999, S. 11.

20 vgl. Oelkers 1986, S. 214f.; Oelkers 2004a, S. 204; Höhne 2003, S. 84.

21 vgl. Höhne 2003; Kade 1997, S. 38-41.

22 vgl. Oelkers 2004a, S. 204.

zur Konstitution des Schulwissens beitragen.²³ Ordnende, schematisierende oder auch verdichtende bzw. vereinfachende Maßnahmen der Didaktisierung lassen Wandbilder als „visuelle Endpunkte“²⁴ eines mehrschrittigen Filterungs- und Reduktionsprozesses entstehen.²⁵ Zur angemessenen Verwendung der Wandbilder als zeigendes Unterrichtsmedium wurden die Lehrkräfte zusätzlich im Rahmen ergänzend erhältlicher Schulmänner-Literatur²⁶ wie Lehrerhandreichungen²⁷ mit Schulmännerwissen hinsichtlich unterrichtlicher Zeigeprozedere versorgt. Obschon einzelne Beiträge zu einer didaktischen Kategorisierung und Systematisierung der Schulwandbilder²⁸ oder zu allgemeinen Prozessen der Wissenstransformation und globalen Vermittlungsstrategien v. a. hinsichtlich didaktischer Fehlformen²⁹ vorliegen, besteht weiterhin Bedarf an der Ausdifferenzierung der me-

diendidaktischen Aufbereitungsmechanismen unter Bezugnahme auf die theoretischen Grundannahmen der Zeit,³⁰ wobei sich die Ausrichtung auf einzelne Unterrichtsfächer anbietet.³¹ Deshalb soll vor der exemplarischen Analyse schulwandspezifischen Vermittlungswissens der Bezug zum Anschauungsunterricht sowie seinen Lehrmitteln hergestellt werden.

Schulwandbilder für den ersten Anschauungsunterricht

Der fachliche Status des Anschauungsunterrichts als „Erstlings- und Vorbereitungsunterricht“³² war in der pädagogischen Publizistik des 19. Jahrhunderts umstritten.³³ Seine Befürworter sahen ihn zwar als eigenes Unterrichtsfach bzw. Lehrgebiet an,³⁴ häufig bestand aber zumindest vor der Jahrhundertwende eine enge Verknüpfung mit dem Deutschunter-

23 vgl. Müller 2011, S. 160.

24 Uphoff 2006, S. 129.

25 vgl. Müller 2011; Uphoff 2006.

26 vgl. Terhart 2010, S. 556.

27 vgl. z.B. Schröder 1904, S. 34-47.

28 vgl. Müller 2003, S. 133f.; Müller 1997, S. 203-212; Müller 1998, S. 26-33.

29 vgl. Apel 1997, Stach 1989 und Stach 2000, vor allem aber durch Uphoff 2006 und Müller 2011 sowie Müller im selben Band (s. S. 81-100).

30 Bernhausers Studie befasst sich mit den Wandbildern des Anschauungsunterrichts in ihrem didaktisch-methodischen Fachbezug. Er zeichnet zudem eine Rezeptionsgeschichte dieser Schulwandbildserien nach, nimmt jedoch keine formale Analyse der Bilder vor (vgl. Bernhauser 1979).

31 vgl. Uphoff 2006, S. 135; vgl. Müller 2003, S. 126, 133f.

32 Luz 1871, S. 11.

33 vgl. z.B. Harder 1885, S. 23.

34 Kritiker begründeten ihre Ablehnung, den Anschauungsunterricht als Schulfach anzuerkennen, mit der Anschauung als leitendem Prinzip für jeglichen Unterricht, wie es in den Allgemeinen Bestimmungen nahegelegt wurde (vgl. Berg 1973, S. 74f.).

richt.³⁵ Ebenfalls in der Diskussion standen konzeptionell unterschiedliche Ansprüche,³⁶ jedoch fand vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine Annäherung und Synthese verschiedener Ausprägungen³⁷ u.a. im Rekurs auf Denzels Anschauungsunterricht als Stammunterricht statt, der formale, materiale, religiöse und gymnastisch-technische Bildung vereinigte.³⁸ Sein Aufgabenspektrum erstreckte sich demnach auf die Schulung der Unterrichtsfähigkeit der Schulanfänger und der Sinne, Anleitung zum Denken, Übung im richtigen Sprechen und gleichzeitig Vorbereitung des Realienunterrichts³⁹ sowie ergänzend auf die sittlich-religiöse bzw. Gemütsbildung⁴⁰ teilweise auch in Verbindung mit ästhetischer Bildung⁴¹. Unabhängig vom Status des Anschauungs-

unterrichts hatte der Lehrer den Lehrstoff grundsätzlich anschaulich darzustellen u. a. auf Basis entsprechender Bilder.⁴² Anschauung sollte also zentrales Prinzip „der Unterrichtsgestaltung mit Hilfe der dazu allerdings noch recht kümmerlich vorhandenen Lehr- und Arbeitsmittel sein“⁴³. Im Diskurs rund um den Anschauungsunterricht wurde die Verwendung von Bildern zu Vermittlungszwecken durchaus kontrovers gesehen.⁴⁴ Die Zuspitzung der Kritik an einem einseitigen „Bilderunterricht“⁴⁵, die im Kern die Profilierung des Anschauungsunterrichts schon früh prägte,⁴⁶ erfolgte während der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert im Zuge i. e. S. reformpädagogischer Programmatik. Die Dinge „in natura“⁴⁷ zu zeigen und Unterrichtsgänge zu ermöglichen, wurde als

35 vgl. Allgemeine Bestimmungen 1872, S. 592.

36 vgl. Mitzlaff 1985, S. 167f.

37 vgl. Richter 1905, S. 228; Böhm 1899, S. 131.

38 vgl. Denzel 1828, S. 3-18.

39 vgl. Luz 1871, S. 11, 18.

40 vgl. Richter 1905, S. 167-197.

41 vgl. Kühnel 1899, S. 3; Hinsichtlich der Schulwandbilder lässt sich ebenfalls rekonstruieren, dass zum sachlich-welterschließenden Moment (materiale Bildung) und denk- wie sprachlehrender Absicht (formale Bildung) im Verlauf der Zeit eine ästhetisch-erzieherische Ausrichtung hinzutritt (vgl. Müller & Uphoff 2003; Uphoff 2003a). Selbst wenn schon seit den 1880er Jahren das Bemühen um eine qualitätsvolle Gestaltung der großformatigen Lithographien zu erkennen war, so wurde ihnen und ihrem Nutzen für die ästhetische Erziehung im Zuge der Kunsterziehungsbewegung um die Jahrhundertwende verstärkt Bedeutung zugemessen. Die „ästhetische Wende“ (Uphoff 2003b, S. 318) zog Konsequenzen in der Schulwandbildproduktion nach sich. Neue Bilder wurden häufig bei Künstlern in Auftrag gegeben oder bestehende Bildserien grundlegend überarbeitet (vgl. ebd.; Stach 2000, S. 209-211; v.a. Uphoff 2003a).

42 vgl. Allgemeine Bestimmungen 1872, S. 595f.

43 Berg 1973, S. 74f.

44 vgl. exemplarisch Luz 1871, S. 17f.; Bernhauser 1979, S. 57-64.

45 Vogel 1875, S. 28.

46 „Jeder Anschauungsunterricht, der nicht unmittelbare Anschauungen veranlaßt, ist ein unnützer und verwerflicher.“ (Petzoldt 1874, S. 24).

47 Jordan 1885, S. IX.

wertvollere Anschauung bewertet.⁴⁸ Trotz des Streits konnten sich speziell für den Anschauungsunterricht im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts folgende Schulwandbildserien etablieren:

- Wilke's Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Wreden (1839, 1875)
- Neue Bilder für den Anschauungsunterricht und Sprachunterricht. Winckelmann (1860/1883, 1904)
- Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Hölzel (1884ff., 1892, 1898)
- Neue Bilder für den Anschauungsunterricht. Kafemann (1887, 1910)
- Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Kleine Sammlung. Meinhold (1890ff.)
- Meinholds Bilder für den Anschauungsunterricht. Neue Sammlung. Meinhold (1904ff.)
- Hirts Anschauungsbilder. Hirt (1904, 1908)

Es handelt sich hierbei um Schulwandbilder vom Typ ‚Gruppenbild‘. Formal lassen sich Wandbilder nach Anzahl der in einem Bild dargestellten Objekte und Situatio-

nen in Einzel-, Szenen- und Gruppenbildern unterscheiden. Während Einzelbilder lediglich eine Sache und Szenenbilder den Moment einer Handlung in einer Szene darstellen, vereinen Gruppenbilder mehrere Gegenstände und Szenen.⁴⁹ Auf ihnen verdichtet sich auf engem Raum das zu Zeigende, sodass sich mit nur wenigen Bildern der gesamte erste Anschauungsunterricht bestreiten ließ.⁵⁰ Gruppenbilder führen eine Vielzahl an Einzelthemen in einem Bild zusammen, um sie sukzessive, jedoch ebenso im Rahmen „lebensvoller[r] Zusammengehörigkeit“⁵¹, zu Besprechungsschwerpunkten im Unterricht machen zu können.⁵² Man versprach sich dadurch besonders von den Gruppenbildern didaktische Ergiebigkeit.⁵³

Exemplarische Analyse des Vermittlungswissens

Für die exemplarische Analyse⁵⁴ des Vermittlungswissens mit Bezug zu den Ausführungen zum Zeigeprozedere und den bildinhärenten Zeigestrukturen wurde die Serie *Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht* und hierin die

48 vgl. exemplarisch Kühnel 1899, S. 34-36; Armstroff 1905, S. 83-85; Silex 1910, S. 3.

49 vgl. Faßbach ca. 1892, S. 8; vgl. Bernhauser 1979, S. 70.

50 vgl. Bernhauser 1979, S. 69.

51 Faßbach ca. 1892, S. 88.

52 vgl. ebd., S. 23.

53 vgl. z.B. Schneider 1889, S. 54; zur Gegenposition vgl. z.B. Richter 1905, S. 311.

54 Im methodischen Design der dem Beitrag zu Grunde liegenden Untersuchung ist eine qualitativ-interpretative

Bilder Der Frühling und Der Sommer mit ihrem Begleittext ausgewählt. Die Bildserie erschien zwischen 1884 und 1885 im österreichischen Verlag Eduard Hölzel⁵⁵ und umfasste zunächst vier sich an den Jahreszeiten orientierende Bilder. Die Herausgeberschaft übernahmen Vertreter des Bilderkomitees aus dem Wiener Lehrerverein Volksschule, unter denen beispielsweise Eduard Jordan oder Adalbert Winter waren. Mit ihnen hatte die Verlags- handlung Hölzel aus Wien aufgrund früherer Initiativen des Vereins, in Eigenregie Anschauungsbilder herauszugeben, Kontakt aufgenommen.⁵⁶ Hölzels Wandbilder weisen mit 140 x 93 cm⁵⁷ ein im Vergleich zu ihrer Konkurrenz größeres Format auf. Es ist anzunehmen, dass einige der acht Bilder der ersten und zweiten Serie von den Schwestern Marie und Sofie Görlich, zwei mährischen Illustratorinnen, gestaltet wurden.⁵⁸ Eduard Jordan veröffentlichte 1885 und

1886 die in vier Jahreszeiten-Hefte untergliederten Materialien für den Anschauungs-Unterricht in der Elementarclasse. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungsbilder⁵⁹. Sie wurden im selben Verlag wie die Wandbilder herausgegeben und waren ihnen vertrieblich zugeordnet, weshalb davon auszugehen ist, dass die Begleittexte oftmals zusammen mit den Bildern angeschafft wurden.⁶⁰

Wissen über das Zeigen

Methodische Explikation

In den genannten Lehrerhandreichungen dokumentiert sich Vermittlungswissen⁶¹, also Wissen über die unterrichtliche Verwendung der Schulwandbilder und wie beim Zeigen der Bilder zu verfahren war. Jordan führt nur punktuell seine Vorstellungen hierzu explizit aus, denn er verfolgt nicht das Ziel, einen „methodische[n] Wegweiser“⁶² zu veröffentlichen. Stattdes-

Analyse der historischen Bild- und Textdokumente des Quellenkorpus vorgesehen. Hierfür wurde ein kategorienbasiertes, inhaltsanalytisches Verfahren in einer inhaltlich-strukturierenden Variante gewählt (vgl. Schreier 2014; Mayring 2010). Die formalen Kategorien zur Erfassung und Beschreibung der Bilder orientieren sich an der ikonographisch-ikonologischen Methode Panofskys und ihrer Weiterentwicklung als Ikonik durch Imdahl (vgl. Panofsky 2006; Imdahl 2001; Bohnsack 2011). Hinsichtlich der Auswertung der Bildkommentare bzw. Handreichungen helfen Analyse-kategorien linguistischer Textanalyse (vgl. Brinker 2010).

55 vgl. Ries 1992, S. 554; Zimmermann 1887, S. 326f.

56 vgl. Jordan 1885, S. III-IV; Zimmermann 1887, S. 327; vgl. auch Bernhauser 1979, S. 106f.

57 vgl. z.B. Schulwart-Katalog ca. 1908, S. 47.

58 vgl. Heller 2008, S. 157; Ries 1992, S. 554.

59 vgl. Jordan 1885; Jordan 1886a; Jordan 1886b; Jordan 1886c.

60 vgl. z.B. Schulwart-Katalog ca. 1908, S. 49.

61 vgl. Tröhler & Oelkers 2005, S. 102.

62 Jordan 1902, S. 49.

sen vertraut er auf die Expertise der Lehrer und begnügt sich mit Andeutungen⁶³, „in welcher Weise das Bild im allgemeinen besprochen werden soll“⁶⁴. Die Textstruktur seiner Materialien deutet jedoch auf die Unterrichtsstufen bei der Verwendung der Bilder hin.

Nach der Vorbesprechung, die dem Überblick über das Bild dienen soll, sowie der *Allgemeinen Besprechung* mit jahreszeitlicher Orientierung richtet sich die Aufmerksamkeit in den Einzelbesprechungen auf Objekte und Themen, die im Anschluss an das Bild gesondert und vertieft behandelt werden sollen.⁶⁵

Anhand Jordans Umschreibungen in der Einleitung sowie den nachfolgenden Textpassagen kann rekonstruiert werden, dass die Besprechungen nach den Vorstellun-

gen Jordans am ehesten in fragend-entwickelnder Lehrform⁶⁶ zu realisieren sind. Die Frageprogression wird aber jeweils nur im Rahmen der *Allgemeinen Besprechung* demonstriert.⁶⁷ Die Sprechanteile des Lehrers, zu denen vor allem an die Schüler gerichtete Fragen gehören, wechseln sich mit den erwarteten Schülerantworten ab.

„L.: Ist jetzt noch Winter? Sch.: *Jetzt ist nicht mehr Winter.* L.: Welche Jahreszeit ist also vorbei? Sch.: *Der Winter ist vorbei!* L.: Sprecht das alle! (Alle Schüler sprechen den Satz.) [...] L.: Wie werden Felder, Wiesen, Bäume und Sträucher im Frühlinge? Sch.: *Felder, Wiesen, Bäume und Sträucher werden im Frühlinge grün.* L.: Sprecht das alle! [...] L.: Woher kommen denn die Blumen und Gräser so plötzlich? Sch.: *Blumen und Gräser kommen aus der Erde hervor.* L.: Sprecht den Satz alle! Du A. sprich ihn nochmals!“⁶⁸

63 vgl. Jordan 1885, S. IV.

64 Jordan 1902, S. 49.

65 Im Vergleich etablierter Schulmänner-Literatur lässt sich ein gewisses methodisches Grundverständnis hinsichtlich des Zeigens der Wandbilder identifizieren. In den meisten Fällen wird vom Bildganzen ausgegangen, dem sich die Besprechung einzelner Gruppen anschließt. Teilweise wird eine ungebundene Form des Erstkontakts vorangestellt und abschließend eine wiederholende Gesamtschau vorgenommen (vgl. u.a. Harder 1885, S. 107; Faßbach ca. 1892, S. 23f.; vgl. zusammenfassend Stöcker 2015).

66 Hinsichtlich des zum zeitgenössischen didaktischen und methodischen Ausbildungswissen (vgl. Terhart 2009, S. 128) gehörigen Spektrums adäquater Lehrformen, verstanden als „Art und Weise, in welcher Lehrer und Schüler wechselseitig tätig erscheinen“ (Böhm 1899, S. 78) lässt sich – auch hinsichtlich der Bildbesprechung – eine größere Varianz ausmachen. Je nach Bedarf soll der Lehrer eher auf die entwickelnde, die vortragende oder die erzählende Lehrform zurückgreifen (vgl. ebd., S. 78-88; Faßbach ca. 1892, S. 24). Die streng katechetische Form des Lehrgesprächs durchzogen mit im Chor gesprochenen Antworten zur „Übung der richtigen Antwortform und zur Einprägung von wesentlichen Sätzen“ (Bernhauser 1979, S. 81) wurde allerdings nicht einheitlich verfolgt. Beispielsweise empfiehlt Faßbach, dass die Kinder mehr als der Lehrer sprechen und „[s]o viel wie möglich [...] selbst finden und das Wahrgenommene aussprechen“ (Faßbach ca. 1892, S. 24) sollen, wenn es auch Aufgabe der Lehrkraft ist, für die Planmäßigkeit der Unterredung zu sorgen (vgl. ebd.). Die hier vorgestellten methodischen Implikationen Jordans sind jedoch klar einem katechetischen Lehrverfahren zuzuordnen.

67 Dieses Kapitel kommt deshalb am ehesten dem nahe, was der Autor als „Probe einer praktischen Besprechung“ (Jordan 1885, S. VII) bezeichnet und durch die er exemplarisch und in groben Zügen (vgl. ebd.) die Ausgestaltung eines Lehrgesprächs demonstrieren will, indem er dessen Redebeiträge ausformuliert hat (vgl. ebd., S. 3-5; Jordan 1886c, S. 3-5).

68 Jordan 1885, S. 3.

Die hervorgehobenen⁶⁹ Antwortsätze sind mit den ‚Sätzchen‘ gleichzusetzen, die „aus der praktischen Behandlung des Gegenstandes gewonnen und schließlich [...] zusammengefasst“⁷⁰ werden. Wesentlich hierfür ist nicht nur das oben skizzierte alternierende Frage-Antwort-Muster, sondern auch die Wiederholung, denn die ‚Sätzchen‘ sollen „nachdem sie ein Schüler gebracht, von allen im Chore nachgesprochen und schließlich von einzelnen so lange wiederholt [werden], bis der Lehrer die Überzeugung gewonnen hat, dass sie geistiges Eigentum der Schüler geworden“⁷¹. Dazu werden entsprechende Imperativsätze im fiktiven Lehrgespräch vorformuliert, die sich meist an die Gesamtklasse, teilweise auch an einzelne, bestimmte Schüler richten sollen.

Bei den meisten Fragen handelt es sich um durch Interrogativadverbien oder -pronomen eingeleitete Ergänzungsfragen.⁷² Anhand dieser wird sukzessive und parzelliert das Bild besprochen oder ein Thema behandelt.

„L.: Was thut der Landmann im Garten?

Sch.: *Der Landmann reinigt den Baum von den Raupen.* L.: Was thut die junge Bäuerin? Sch.: *Die junge Bäuerin gräbt den Garten um.* L.: Was wird sie dann in die Erde legen? Sch.: *Sie wird den Samen in die Erde legen.* L.: Wen sieht man noch im Freien? Sch.: *Im Freien sieht man noch den Wandersmann.*⁷³

Bildbeschreibung

Jordans Vorbesprechung ist als Bildbeschreibung angelegt, um einen Überblick über die Bildbereiche und visualisierten Themen zu liefern. Der Eröffnungssatz verweist – zumindest beim Frühlingsbild initial und rahmend auf das Lehrmittel: „Das ist ein Bild.“⁷⁴ Es folgt die systematische, lückenlose inhaltliche Wiedergabe des Abgebildeten durch deskriptive Sätze mit einfacher Satzstruktur. Lokaladverbien und -präpositionen dienen der Orientierung auf dem Bild. Es werden Zustandsverben als Prädikate verwendet, um Sichtbares zu benennen.

„Vor der Stadt ist links eine Schmiede, rechts ein Teich. [...] Auf der Straße steht ein Schlitten. In dem Schlitten sind Reisende.“⁷⁵

69 im Original durch Sperrdruck markiert.

70 ebd., S. VII.

71 ebd.

72 Deutlich seltener treten Entscheidungsfragen auf. Sie implizieren die erwarteten Antworten und scheinen damit die Fragenprogression, die insgesamt kleinschrittig ist, noch zu verlangsamen (vgl. z.B. ebd., S. 3).

73 ebd., S. 4.

74 ebd., S. 1.

75 Jordan 1886c, S. 1.

Parallel finden Handlungsverben Verwendung, um die szenischen Darstellungen und die Tätigkeiten der Bildakteure, zu denen auch die Tiere gehören, genau zu beschreiben.

„Auf dem Kutschbocke sitzt der Postillon. Der Schmied befestigt das Hufeisen. Die Schmiedefrau kehrt den Schnee von der Thüre weg. Der Reisende zündet sich eine Cigarre an.“⁷⁶

An die Bildbeschreibung schließt Jordan eine Sammlung von Fragen an, anhand der die zuvor skizzierte Bildbeschreibung in Form einer Unterhaltung zwischen Lehrern und Kindern⁷⁷ entwickelt wird. Die Fragen sind deshalb auch so konzipiert, dass sie anhand des Bildes beantwortet werden können. Die begründende Hinzunahme des Bildes wird sogar mehrfach anhand des Fragemusters ‚Woran erkennt man‘, ‚Woher weiß man‘ explizit evoziert und eingefordert.⁷⁸

„Wo steht die Schmiede? Vor der Stadt.
– Woran erkennt man die Schmiede? – Sie hat ein Hufeisen als Kennzeichen. Man sieht auch das Feuer in der Esse. Man erkennt den Schmied an seiner Kleidung und Arbeit.“⁷⁹

Viele Ergänzungsfragen, die ebenfalls nach einer Begründung verlangen, überschreiten das vorab umrissene Offensichtliche. Diese Fragen zielen darauf ab, dass die Kinder logisch mit ihrem Vorwissen argumentieren (lernen).

„Warum steigt aus der Fabrik und aus der Schmiede Rauch auf? Hat man dort Feuer, um sich zu wärmen? – Nein, man braucht das Feuer zur Arbeit.“⁸⁰

Während die Vorbesprechung damit einen engen Bezug zum kommentierten Bild aufweist, löst sich Jordan mit den Einzelbesprechungen vergleichsweise weit vom bildnerischen Zusammenhang. Zwar sind die meisten Besprechungsgegenstände auf dem Bild zu sehen, allerdings teilweise in so kleiner oder unspezifischer Ausführung, dass ihre visuelle Existenz oder die bloße Wahrscheinlichkeit derselben als Anlass für die Besprechung zu genügen scheint⁸¹. Einige Inhalte des Kommentars sind lediglich thematisch lose und peripher mit dem Bild verbunden. Sie bilden meist den Abschluss eines Heftes wie beispielsweise die Einzelbesprechungen zur Wohnstube oder zur Familie in den Mate-

76 ebd.

77 s. S. 62-74

78 vgl. Jordan 1885, S. 2; Jordan 1886c, S. 2.

79 Jordan 1886c, S. 2.

80 ebd.

81 vgl. z.B. „Der Schmetterling“ in Jordan 1885, S. 29; „Die Schule“ in Jordan 1886c, S. 39.



Abb. 1. Der Frühling.

Aus: Hölzels Wandbilder für den Anschauungs-Unterricht in der Elementarclass. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungs-
bilder. Blatt I. Wien: Eduard Hölzel. Original in der Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB), Signatur 11.270.



Abb. 2. Der Winter.

Aus: Hölzels Wandbilder für den Anschauungs-Unterricht in der Elementarclass. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungs-
bilder. Blatt IV. Wien: Eduard Hölzel. Original in der Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB), Signatur 11.273.

rialien zum Winterbild⁸².

Zeigestrukturen im Schulwandbild

Kompositorische Merkmale

Hinsichtlich des Bildaufbaus sind sich die Bilder der vierteiligen jahreszeitlichen Kernserie aus dem Verlag Eduard Hölzel äußerst ähnlich. Die zentralperspektivische Anlage eröffnet eine breite Szenerie im Bildvordergrund. Ein Weg führt in sanften Kurven zum Fluchtpunkt hin. Auf oder direkt neben diesem Weg spielt sich das Hauptgeschehen ab. Im Frühlingsbild wird hier der kindliche Ringelreihen als wichtiges Frühlingsmotiv platziert, um den herum Erwachsene die Arbeit verrichten; das Winterbild zeigt vorne von der Schule heimkehrende Kinder, die sich an den winterlichen Spielen beteiligen oder sich davon schüchtern distanzieren. Zentrale Kompositionslinien strukturieren die Hölzel-Bilder. Im Winterbild trennt die Diagonale das Bild in die Teile Schmiede mit Reisenden und Winterfreuden, zwei motivische Gruppierungen, die für die Darstellung des Winters im Schulwandbild typisch sind. Teilweise fungieren die Kompositionslinien als Rahmen, um einen Ausschnitt, gewissermaßen ein ‚Bild im Bild‘, freizugeben. Im Frühlingsbild wird beispielsweise die Kindergruppe anhand

der Bäume als Vertikale und der Fortführung des Stegs als Horizontale eingefasst. Mit der Unterteilung des Bildes durch bildkompositorische Mittel ist die strukturelle Grundlage dafür geschaffen, dass Einzelgruppen in den entstehenden Bildsegmenten platziert und einzeln gezeigt werden können.

Ein weiteres Spezifikum der Hölzelschen Jahreszeitenbilder ist der tiefliegende Horizont, der etwa bei der Bildhälfte liegt. Die obere Hälfte des Bildes setzt sich durch hellere Farbgebung, die beinahe transparent wirkt und luftperspektivische Gestaltungsfunktion hat, vom unteren Bildteil ab. Der Horizontstreifen ist in mehreren Hölzel-Bildern als Mittelband gezeichnet, das in breiterer Ausführung durch die Bildmitte führt und eine grafisch feine Ausgestaltung eines Bildthemas beinhaltet. Zum Beispiel findet sich im Mittelband des Winterbildes die Stadt. Die Farbgestaltung trägt zusätzlich zur Markierung dieses thematischen Schwerpunktes bei. Das helle blau-graue Farbspektrum der winterlichen Stadtsilhouette grenzt sich von der intensiveren Farbigkeit des Bildmittel- und -vordergrundes ab. Damit lässt sich die Stadt als eigenständiges Thema identifizieren, weshalb sie nicht nur als bildnerisches Setting fungiert, sondern auch im zugehörigen Text breit themati-

⁸² Jordan 1886c, S. 51-53.

siert wird⁸³.

Als ein Charakteristikum der Schulwandbilder vom Typ Gruppenbild kann die Maßnahme der überschneidungsfreien bildnerischen Präsentation gelten. Überdeckungen werden vermieden, und die Gruppen sind dadurch klar voneinander getrennt. Mehrere der Bilder wirken auf Grund dessen beinahe theaterartig inszeniert, denn die Akteure stehen nebeneinander im Vordergrund in einer Reihe.

Trotz der kompositorischen Merkmale, die die Gruppenbildung im Sinne des didaktischen Zwecks der Schulwandbilder forcieren, gelingt es den Grafikerinnen der Hölzel-Serie, die Strukturierung des Bildes natürlich zu gestalten. Vor allem ist auffällig, dass die Motividichte im Vergleich zu Bestandteilen anderer Bildserien deutlich reduzierter ausfällt. Dadurch wirken sie weniger konstruiert. Einige Bereiche sind zwar belebt, dazwischen liegen aber auch Freiflächen, die die Bildwirkung beruhigen.

Zeichnung und Farbigkeit

Die Bilder der Hölzel-Serie sind als chromolithographische Tafeln⁸⁴ realisiert worden. Eine dünne Federzeichnung sorgt für eine feine Umgrenzung der Figuren, sodass die entstehenden Flächen farbig

ausgestaltet werden können. Die lithographische Zeichnung konturiert die Figuren. Der zeichnerische Strich wird jedoch nicht nur zur Konturierung, sondern auch zur Strukturierung der Flächen genutzt. Die Schattierung erfolgt mittels Schraffur. Weiterhin werden typische Oberflächenbeschaffenheiten und Materialitäten durch grafische Mittel zeichnerisch wiedergegeben. Beispielsweise finden sich Details wie die Bretterzaunmaserung, Ast- und Blattwerk sowie Rindenstruktur der Bäume, Furchen der Lehmböden oder Schlittschuh-Spuren auf dem Eis. Im Hintergrund verliert die Zeichnung an Schärfe und erscheint flächiger. Trotzdem lassen sich ausgewählte kleinteilig ausgestaltete Besonderheiten ausmachen. Das Winterbild weist das in feinen Strichen entworfene Mittelband auf.⁸⁵ In anderen Bildern werden im hinteren Bildteil Einzelelemente in kleiner Größe, gleichzeitig aber großer Genauigkeit platziert. Exemplarisch seien Schloss und Ruine des Frühlingsbildes genannt.

Für die Kleidung der Personen wählen die Grafikerinnen gebrochenes Weiß, intensives Rot, dunkles Grün oder helles Braun bzw. Grau. Die anderen Sujets werden in ihren Lokalfarben ausgestaltet und charakterisieren die Jahreszeiten.

⁸³ vgl. ebd., S. 36-39.

⁸⁴ vgl. Schröder 1895, S. 7; Schröder 1904, S. 38.

⁸⁵ s. S. 70.

Das frische Grün der Frühlingswiese als Indiz der erwachenden Natur steht dem erdigen Braun des Ackers gegenüber. Das Winterbild erscheint wegen seiner trüben Lichtverhältnisse in gebrochenem Weiß und Grau. Die Farbintensität des Vordergrundes steht insgesamt im Gegensatz zur ausgebleichten, hellen Transparenz des Hintergrundes. Einzelne Farbakzente können dann als Mittel der Gewichtung wirken, wenn Personen im Bildvordergrund zusätzlich betont werden sollen. Exemplarisch ist auf die roten Kleidungsstücke der Personen im Frühlingsbild hinzuweisen. Sie repräsentieren die fröhliche Farbigkeit der Kleidung der Landbevölkerung, die sogar oftmals mit Bändern am Rocksaum verziert wurde.

Visuelle Unterrichtsmedien in Form realgetreuer Abbilder weisen u.a. die Eigenschaften klarer konturierender Linien, der Wiedergabe von Schattierungen oder natürlicher Farbgebung auf.⁸⁶ Diese Gestaltungstechniken wie auch die Nutzung der „Farbe zur Markierung von Elementen“⁸⁷ erleichtern das Bildverstehen und vermeiden Kontingenz beim Zeigen der Bilder.⁸⁸

Szenische Choreographie

Ein Kennzeichen der Hölzel-Serie ist die Darstellung der kindlichen Beschäftigungen. Im Fokus stehen vornehmlich jahreszeitlich beeinflusste Spiele und Vergnügungen. Sophie und Marie Görlich setzten diesen choreographischen Schwerpunkt als erste innerhalb der Schulwandbildproduktion um und platzierten die Kindergruppen im zentralen Bildvordergrund.⁸⁹ Besonders im Winterbild gilt dies für den gesamten vorderen Bildbereich. Der zeitgenössische Rezensent Kolar, Übungsschullehrer am Pädagogium in Wien, beurteilt dies positiv v.a. hinsichtlich der Identifizierungsmöglichkeiten für die Schulkinder.

„Es ist die Idee, Kinder überall in den Vordergrund zu rücken, eine Idee, die bei den meisten der später erschienenen Blätter nicht mehr so schön hervortritt. Im Frühlingsbilde sind es die lustigen Kinder auf der Straße, auf dem Sommerbilde die badenden, auf dem Winterbilde die sich den Winterfreuden hingebenden Kinder, welche sofort die Augen der kleinen Schüler auf sich ziehen, sie veranlassen, ihre eigenen kleinen Erlebnisse zu bestem zu geben, sie anregen, das Bild mit ihrer schöpferischen Phantasie zu beleben und

86 vgl. Tulodziecki & Herzig 2010, S. 47f.

87 Martial & Ladenthin 2005, S. 93.

88 Mehrdeutigkeit und Komplexität im Sinne moderner Bilddidaktik (vgl. dazu u.a. Grünewald 2010) können damit für Schulwandbilder als unerwünscht gelten (vgl. Uphoff 2006, S. 133f.; Uphoff 2003a).

89 s. s. S. 70.

lustige Erinnerungen aus dem eigenen Leben auszutauschen.“⁹⁰

Nicht nur die kindlichen Aktivitäten sind hier als zu zeigende choreographische Elemente von Relevanz. Spezifische Bedeutung wird insgesamt den Handlungen der Menschen zugemessen. Die Dichte der Bildkonstruktion soll ermöglichen, dass in einem Zug das gesamte die Jahreszeit typisierende Tätigkeitsfeld erfasst werden kann. Deshalb finden sich nah beieinander alle potentiellen agrarwirtschaftlichen Arbeiten „in scharf ausgeprägter Weise“⁹¹. Für die Bildinszenierung wird deshalb jeweils der Zeitpunkt einer jahreszeitlich relevanten Handlung gewählt, der sie in besonderer Art und Weise charakterisiert. So wird beispielsweise genau der Bewegungsmoment festgehalten, in dem zu sehen ist, wie der Bauer die Raupennester abzwickt (Frühlingsbild) oder der Schmied mit dem Hammer ausholt, um zuzuschlagen (Winterbild).

In Szene gesetzte bildnerische Ausführungsdetails lassen einzelne Bildausschnitte zusätzlich zu prägnanten Momenten werden, die aus dem Leben gegriffene Ausschnitte visualisieren und Unmittelbarkeit signalisieren sollen. Beispielsweise nimmt das Mädchen an der rötlich erleuchteten Feuerstelle ihre Schürze zur Hand, um den heißen Topf vom Herd neh-

men zu können, oder der Junge auf dem Eis wird im Moment des Fallens dargestellt. Zur Inszenierung trägt weiterhin die bildnerische Umsetzung der kommunikativen Strukturen und Beziehungen bei. Freundliche, aufmerksame Blickkontakte, Grußgebärden und freudige Interaktion bei der gemeinsamen Arbeit sind eine Eigenheit der Hölzel-Bildserie. Indizien zwischenmenschlicher Konstellationen sind die interessierten Seitenblicke der Ringelreihen tanzenden Kinder aus ihrem Kreis heraus oder die fürsorgliche Betreuung des Kleinkindes auf dem Schoß der Großmutter.

Den Eindruck der Inszeniertheit verstärkt die Abbildung der Personen im Viertelprofil. Die Figur im mittigen Bildvordergrund blickt zwar in kommunikativer Orientierung leicht zur Seite, jedoch ist Gesicht und Körperhaltung frontal ausgerichtet. Spezifischer als in anderen Wandbildserien erscheint hierbei die Ausführung der Eigenheiten der abgebildeten Personen. Einige Bildakteure stechen beispielsweise durch signifikante Kleidungsstücke oder ihren Bartschmuck hervor. Noch klarer gelingt die Charakterisierung bei den Kindern. Ihre Gesichter und Körperstatur signalisieren ihr Alter, oder die Gefühlslage kann an der Mimik abgelesen werden. Jedoch gilt für die Bilder der Hölzel-Se-

⁹⁰ Kolar 1907, S. 14.

⁹¹ Zimmermann 1887, S. 326.

rie vergleichbar zu anderen Bildserien, dass kein breites Gefühlsspektrum gezeigt wird, sondern vielmehr freundlich-neutrale Aufmerksamkeit als stereotyp-globaler Gesichtsausdruck dominiert.

Resümee

Die Analyseergebnisse fördern wesentliche Momente zur Profilierung von Bildern als Vermittlungsmedien zutage. Das Bestreben klarer Fokussierung und Strukturierung, wodurch Ausgewähltes klar gezeigt werden kann, scheint eine Besonderheit eines ‚Zeigzeugs‘ zu sein⁹² und kann damit als Erklärungsansatz für die Zeigestrukturen im Bild selbst sowie innerhalb unterrichtlicher Prozeduren gelten. Damit zeichnet sich das bildnerische Lehrmittel gegenüber den Gegenständen *in natura*⁹³ und der ungefilterten Wirklichkeit durch funktionale und strukturelle Spezifität im schulischen Vermittlungskontext aus.

„Ja, wenn sie speziell zu dem Zwecke, als Anschauungsmittel zu dienen, angefertigt sind, können sie sogar in gewisser Beziehung Vorzüge vor den wirklichen Gegenständen haben, da sie das Wesentliche,

das Eigentümliche, das Hauptsächliche hervorheben und das Nebensächliche zurücktreten lassen können.“⁹⁴

Das Zeigen haftet den Schulwandbildern selbst als inhärentes Merkmal an, denn alleine ihre inhaltliche und formale Gestaltung lenkt die Aufmerksamkeit schon auf das zu erwerbende Wissen. Kompositionselemente erhalten dadurch didaktische Relevanz und ermöglichen sogar ohne zusätzliche Zeige-Handlung eine prägende Dauerpräsenz des Gezeigten – dies v.a., wenn die Bilder ergänzend zur Vermittlungsaufgabe auch raumgestaltende Funktion übernahmen und als Raumschmuck länger an der Klassenzimmerwand verblieben.⁹⁵ Wenn aber die Lehrkraft durch Instruktionen und Fragen den Blick der Schüler gezielt leitet, erzwingt sie unter Abruf etablierten Vermittlungswissens methodisiert die Nutzung dieser im Bild angelegten Veranschaulichungspotentiale. Die in diesem Beitrag exemplarisch vorgestellten verbalen und visuellen Vermittlungsstrategien, wie sie sich in den Schulwandbildern und ihren Lehrerhandreichungen dokumentieren, sorgen dafür, dass mit ihnen das gezeigt wurde, „was vom Zeigenden intendiert sehen gelassen

92 s. S. 59-61.

93 s. S. 61-62.

94 Armstropp 1905, S. 86; Befürwortung zur ästhetischen Bildung vgl. z.B. Silex 1910, S. 4.

95 vgl. Stach 1989, S. 20.

wurde“⁹⁶. Dass es sich bei dem Gezeigten um einen formal wie inhaltlich hoch strukturierten, standardisierten Wissensbestand handelt, der durch seine Tradierung identitätsbildend wirkt und damit zum Bestandteil kulturellen Gedächtnisses⁹⁷ avanciert, kann hier lediglich als Ausblick angedeutet werden.⁹⁸

Quellen

- Allgemeine Bestimmungen des Königl. Preuß. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul- Präparanden- und Seminar-Wesen. Unterzeichnet vom Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten Falk (1872). In: *Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten*. No. 10. Berlin, den 31. Oktober 1872, S. 586-597.
- Armstroff, Wilhelm: *Der Anschauungs- und Sprachunterricht in den Unterklassen der Volks-, Mittel- und Töchterschule*. 6., verbesserte und vermehrte Aufl. Langensalza 1905.
- Böhm, Johann: *Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer*. (Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer. Bd. 2). 4. verbesserte Aufl. München 1899.
- Denzel, Bernhard Gottlieb: *Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer*. Dritter Theil (Band 3,1). 3. verbesserte Aufl. Stuttgart 1828.
- Der Frühling. Aus: *Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht*. Blatt I. Wien: Eduard Hölzel. Original in der Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB), Signatur 11.270.
- Der Winter. Aus: *Hölzels Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht*. Blatt IV. Wien: Eduard Hölzel. Original in der Sammlung der AU Library, Campus Emdrup (DPB), Signatur 11.273.
- Faßbach, Carl: *Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. Unter Berücksichtigung der methodischen Behandlung der Anschauungsbilder, besonders der Szenen- und Gruppenbilder dargestellt*. Leipzig ca. 1892.
- Harder, Friedrich: *Handbuch für den Anschauungsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung des Elementarunterrichts in den Realien*. 9., verbesserte und vermehrte Aufl. Hannover 1885.
- Jordan, Eduard: *Materialien für den Anschauungsunterricht in der Elementar-klasse*. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungsbilder zusammengestellt von E. Jordan Uebungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pädagogium. I. Heft: Der Frühling. Wien 1885.
- Jordan, Eduard: *Materialien für den Anschauungsunterricht in der Elementar-klasse*. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungsbilder zusammengestellt von E. Jordan Uebungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pädagogium. II. Heft: Der Sommer. Wien 1886 (a).

⁹⁶ Wiesing 2013, S. 49.

⁹⁷ vgl. u.a. Assmann 2001, S. 17f.

⁹⁸ vgl. Stöcker 2013, S. 2.

- Jordan, Eduard: *Materialien für den Anschauungsunterricht in der Elementar-klasse*. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungsbilder zusammengestellt von E. Jordan, Uebungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pädagogium. III. Heft: Der Herbst. Wien 1886 (b).
- Jordan, Eduard: *Materialien für den Anschauungsunterricht in der Elementar-klasse*. Mit Rücksicht auf die Hölzel'schen Anschauungsbilder zusammengestellt von E. Jordan, Uebungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pädagogium. IV. Heft: Der Winter. Wien 1886 (c).
- Jordan, Eduard: *Materialien für die unterrichtliche Behandlung der Hölzel'schen Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht*. IV. Serie: Hausbau, Wohnung, Hafen, Berg- und Hüttenwerk. Zusammengestellt von E. Jordan Übungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pädagogium. Wien 1902.
- Kolar, Heinrich: Einiges über unsere Anschauungsbilder für die Elementarklasse. In: *Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur* III (1907) Nr. 1, S. 13-19.
- Kühnel, Johannes: *Lehrproben aus dem Anschauungsunterricht mit methodischer Begründung*. Leipzig, Berlin 1899.
- Luz, Georg: *Der Anschauungsunterricht für die untern und mittlern Klassen der Volksschule*. Wiesensteig 1871.
- Petzoldt, E. (Hrsg.): *Handwörterbuch für den Deutschen Volksschullehrer*. Unter Mitwirkung der namhaftesten Pädagogen herausgegeben von Dr. E. Petzoldt. Dresden 1874.
- Piltz, Ernst: Bilder. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Aufl. (1. Band. Abbitte – Degeneration, psychische). Langensalza 1903, S. 617-621.
- Richter, Karl: *Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung*. 4. verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig 1905.
- Schneider, Johannes: *Das Bild und seine Verwertung im Anschauungs- und Aufsatzunterricht*. Nach einem Vortrag, gehalten in der Frühjahr-Seminar-Konferenz zu Brühl 1888. Osnabrück 1889.
- Schröder, Conrad (Hrsg.): *Deutscher Lehrmittel-Katalog*. Herausgegeben von Conrad Schröder, Lehrer in Magdeburg. 3. Aufl. Magdeburg 1895.
- Schröder, Conrad (Hrsg.): *Führer durch die Lehrmittel Deutschlands*. unter Mitwirkung von Schulmännern herausgegeben von Conrad Schröder, Volksschullehrer em. in Reesdorf b. Magdeburgerforth. II. Band: Religion, Anschauungsunterricht, Deutsche Sprache. 96 Seiten mit vielen Abbildungen. Magdeburg 1904.
- Schulwart-Katalog. *Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel nebst Anhang Bücher für Erziehung und Unterricht*. V. Jahrgang. Altenburg ca. 1908.
- Silex, H.: *Anschauungsunterricht für Stadtkinder*. Bielefeld & Leipzig 1910.
- Vogel, August: *Gegen den Bilderkultus*. Eine wissenschaftlich-pädagogische Abhandlung von Dr. phil. August Vogel, Rektor der höheren Bürgerschule in Potsdam. Gütersloh 1875.
- Zimmermann, H. O.: A. Anschauungsunterricht. In: *Pädagogischer Jahresbericht von 1886*. Im Verein mit Binkau u.a. bearbeitet und herausgegeben von Albert Richter 39 (1887), S. 326f.

Sekundärliteratur

- Apel, Hans Jürgen: Das Wandbild als Mittel der Verstandes- und Gesinnungsbildung im Volksschulunterricht des Kaiserreichs. In: Schmitt, Hanno (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 1997, S. 219-239.
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. In: Schluchter, Wolfgang (Hrsg.): *Kolloquien des Max Weber-Kollegs XV-XXI-II*. (Max Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien). Erfurt 2001, S. 9-27. URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1345/assmann.pdf>. Letzter Zugriff: 28.01.2013.
- Berg, Christa: *Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872-1900)*. Heidelberg 1973.
- Bernhauser, Johannes: *Wandbilder im Anschauungsunterricht. Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts*. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 75). Frankfurt am Main u.a. 1979.
- Bohnsack, Ralf: *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. 2., durchgesehene und aktualisierte Aufl. Opladen 2011.
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7., durchgesehene Aufl. bearbeitet von Sandra Ausborn-Brinker. Berlin 2010.
- Duncker, Ludwig: *Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule*. Langenau-Ulm 1996.
- Gaebel, Barbara: *Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen*. (Studien zur Bildungsreform. Bd. 12). Frankfurt am Main u.a. 1985.
- Grünewald, Dietrich: *Bilddidaktik*. Download zu Kunst+Unterricht 341 (2010). URL: <https://www.friedrich-verlag.de/data/46B36B8B2B364872A77145D381665096.0.pdf>. Letzter Zugriff: 19.04.2015.
- Heinze, Carsten: *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung - Pädagogischer Anspruch - Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung). Bad Heilbrunn 2011.
- Heller, Friedrich C.: *Die bunte Welt. Handbuch zum künstlerisch illustrierten Kinderbuch in Wien: 1890-1938*. Wien 2008.
- Höhne, Thomas: *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt am Main 2003.
- Höhne, Thomas: Über das Wissen in Schulbüchern - Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bd. 4) Bad Heilbrunn 2005, S. 65-93.
- Höhne, Thomas: Die Rationalität der Wissensvermittlung. Subjektivierungseffekte im Feld der Vermittlung von Wissen. In: Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Wissen*. (Pädagogik Perspektiven). Paderborn 2011, S. 99-121.
- Imdahl, Max: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* 3. Aufl. München 2001, S. 300-324.
- Kade, Joachim: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter & Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Hu-*

- manontogenese als Medium und Form.* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 1344). Frankfurt am Main 1997, S. 30-70.
- Künzli, Rudolf: Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. In: Künzli, Rudolf; Bähr, Konstantin; Fries, Anna Verena; Ghisla, Gianni; Rosenmund, Moritz & Seliner-Müller, Gaby (Hrsg.): *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung.* (Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur & Zürich 1999, S. 11-30
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Weinheim 2010.
- Martial, Ingbert von & Ladenthin, Volker: *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik.* 2., korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler 2005.
- Mitzlaff, Hartmut: *Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum.* 3 Bände. Dortmund 1985.
- Müller, Walter & Uphoff, Ina Katharina: Zwischen Anschauung, Gesinnungsbildung und Belehrung – Heimatkunde im Spiegel des Mediums Schulwandbild. In: Götz, Margarete (Hrsg.): *Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung. Historische Studien zum heimatkundlichen Unterricht.* Bad Heilbrunn 2003, S. 41-62.
- Müller, Walter: Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive.* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bd. 1). Bad Heilbrunn 2003, S. 119-137.
- Müller, Walter: Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung. In: Schmitt, Hanno (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.* Bad Heilbrunn 1997, S. 191-217.
- Müller, Walter: Die weite Welt im Klassenzimmer. Zur Geschichte und historischen Bedeutung von Schulwandbildern. In: Ritzi, Christian & Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): *Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland.* Baltmannsweiler 1998, S. 12-37.
- Müller, Walter: Formen der Ikonisierung des Schulwissens. In: Herchert, Gaby & Löwenstein, Sascha (Hrsg.): *Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne: Festschrift für Karl Helmer zum 75. Geburtstag.* Berlin 2011, S. 159-184.
- Oelkers, Jürgen: Verstehen als Bildungsziel. In: Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik.* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Bd. 572). Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- Oelkers, Jürgen: Fachunterricht in historischer Sicht. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (2004) H. 2, S. 201-217 (a).
- Oelkers, Jürgen: *Lehrmittel als das Rückgrat des Unterrichts.* 2004. URL: <http://www.edudoc.ch/static/xd/2004/73.pdf>. Letzter Zugriff: 19.04.2015 (b).
- Oelkers, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In: Oelkers, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen.* Weinheim, Basel 1993, S. 13-35.
- Panofsky, Erwin: *Ikonographie und Ikono-*

- logie. *Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. Köln 2006.
- Pöggeler, Franz: Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt am Main u.a. 1992, S. 11-52.
- Prange, Klaus: *Zeigen – Lernen – Erziehen*. Herausgegeben von Karsten Kenklies. (Pädagogische Reform. Bd. 13). Jena 2011.
- Prange, Klaus & Strobel-Eisele, Gabriele: *Die Formen des pädagogischen Handelns*. (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher. Bd. 692). 2., überarbeitete Aufl. Stuttgart 2015.
- Ries, Hans: *Illustration und Illustratoren des Kinder- und Jugendbuchs im deutschsprachigen Raum 1871- 1914. Das Bildangebot der Wilhelmschen Zeit; Geschichte und Ästhetik der Original- und Drucktechniken. Internationales Lexikon der Illustratoren, Bibliographie ihrer Arbeiten in deutschsprachigen Büchern und Zeitschriften, auf Bilderbogen und Wandtafeln*. Osnabrück 1992.
- Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 15 (2014) No. 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printer-Friendly/2043/3635>. Letzter Zugriff: 28.08.2014.
- Stach, Reinhard: Schulische Wandbilder. Beispiele für didaktische Überzeichnungen. In: *Pädagogik* 41 (1989) H. 9, S. 20-23.
- Stach, Reinhard: Wandbilder als didaktische Segmente der Realität. In: *Paedagogica historica* 36 (2000), S. 199-221.
- Stöcker, Katrin: Schulwandbildspezifisches Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de 19 (2013) Oktober. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenell/stoecker.pdf>. Letzter Zugriff: 19.04.2015.
- Stöcker, Katrin: Vermittlungsstrategien im Anschauungsunterricht des 19. Jahrhunderts. In: Liebers, Katrin; Landwehr, Brunhild; Reinhold, Simone; Riegler, Susanne & Schmidt, Romina (Hrsg.): *Facetten grundschulpädagogischer und grundschuldidaktischer Forschung. Ergebnisse der 23. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe*, Bd. 2. (Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 19). Wiesbaden 2016.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), S. 650-661.
- Terhart, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*. (Reclams Universal-Bibliothek. Bd. 18623). Stuttgart 2009.
- Terhart, Ewald: Lehrer. In: Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausgabe. Weinheim 2010, S. 548-564.
- Treml, Alfred K.: Das Zeigen. Funktion und Folgen der Zeigetechnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht. In: Liedtke, Max (Hrsg.): *Kulturethologische Aspekte der Technikentwicklung*. Im Auftrag des Matreier Kreises herausgegeben von Max Liedtke. Dem Andenken an Frau Professor Lilli Koenig (1918-1994), die gemeinsam mit Otto Koenig (1914-1992) der Ethologie und der Kulturethologie wesentliche Anstöße gegeben hat. (Matreier Gespräche. Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilhelminen-

berg). Graz 1996, S. 241-264.

Tröhler, Daniel & Oelkers, Jürgen: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, Eva & Heinze, Carsten (Hrsg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Bd. 4). Bad Heilbrunn 2005, S. 95-107.

Tulodziecki, Gerhard & Herzig, Bardo: *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden*. (Handbuch Medienpädagogik. Bd. 2). München 2010.

Ulich, Klaus: *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. (Beltz Studium). Weinheim 2001.

Uphoff, Ina Katharina: *Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts*. Berlin 2003 (a).

Uphoff, Ina Katharina: „Wir müssen die Kinder in eine Atmosphäre der Kunst bringen.“ – Der künstlerische Schulwandschmuck im Dienste der Gestaltung des pädagogischen Raumes Anfang des 20. Jahrhunderts. In: Jelich, Hans-Josef & Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn 2003, S. 317-328 (b).

Uphoff, Ina Katharina: Schulwandbilder als Lehr- und Lernmittel. Licht- und Schattenseiten einer Erfolgsgeschichte. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung* 62 (2004), S. 17-27.

Uphoff, Ina Katharina: Wider Chaos und Zerfahrenheit. Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 12 (2006), H. 2, S. 127-136.

Wiesing, Lambert: *Sehen lassen. Die Praxis*

des Zeigens. 2. Aufl. Berlin 2013.

Die Autorin

Dr. Katrin Stöcker (1976), von 2009 bis 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg; seit 2018 Leitung eines Seminars zur Ausbildung von Grundschullehrkräften in Regierungsbezirk Unterfranken.

Formen der Ikonisierung des Schulwissens.

Walter Müller

Der Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Zunächst wird kurz auf die Notwendigkeit einer ikonischen Topologie eingegangen. Dann werden in einem längeren zweiten Teil neun typische Formen der bildlichen Didaktisierung vorgestellt.

Schulischer Unterricht unterscheidet sich von anderen Formen der Belehrung und des Lernens, wie z. B. dem sogenannten Erfahrungslernen, dadurch, dass seine Inhalte immer mehr oder weniger artifiziellen Charakter haben. Unterrichtsgegenstände sind weder „die Sachen selbst“, noch deren bloße symbolische Repräsentanten. Sie werden erst dadurch zu Unterrichtsinhalten, dass sie mit pädagogischen Intentionen verknüpft sind und dementsprechend methodisch-didaktisch aufbereitet werden. Diese Didaktisierung kann auf mannigfaltige Weise erfolgen: durch Simplifizierung, Abkürzung, Überzeichnung, Dramatisierung, Verzerrung, Anthropomorphisierung und viele andere

Formen der Veranschaulichung.

Nicht selten verflüchtigt sich durch diese Didaktisierung die Eigenart der Sache. Und die Unterrichtsgegenstände degenerieren zu reinem „Schul- und Halbwissen“, auf dessen Scheincharakter Pädagogen wie Martin Wagenschein, Horst Rumpf und Andreas Gruschka immer wieder hingewiesen haben.¹ „Anstatt die Schüler in die Schwierigkeiten der Sache [...] hineinzubringen, wird sie didaktisch entzaubert, trivialisiert und medial so schmackhaft gemacht, dass am Ende die Verpackung zählt, nicht mehr der Inhalt.“² Oder die fachspezifischen Konturen der jeweiligen Unterrichtsinhalte verschwimmen in sogenannten Unterrichtsdomänen und sogenannten fächerübergreifenden Lernfeldern. Sie sollen vor allem dafür herhalten, möglichst multifunktionale formale Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zu erlernen, wie das im derzeit favorisierten output- und kompetenzorientierten Un-

¹ Vgl. z.B. Rumpf 2004; Gruschka 2002.

² Gruschka 2007, S. 260.

terichtsverständnis Mode geworden ist.³ Die im schulischen Lernen unvermeidbare Didaktisierung der Inhalte tendiert allemal zu Verformungen der Sache. „Der latente Betrug gegenüber der Sache gehört augenscheinlich zum Geschäft.“⁴

Aufgrund des traditionellen Bildmisstrauens der Schule geschieht diese Didaktisierung der Inhalte im Unterricht trotz der rasanten aktuellen Ikonisierung der Lebenswelt weiterhin vor allem im Medium der Sprache.⁵ Unterrichtsinhalte werden bis heute hauptsächlich in mündlicher oder schriftlicher Form thematisiert. Bildmedien haben eher eine auxiliäre Funktion.

Dadurch wird leicht übersehen, dass nicht nur zwischen der „ars rhetorica“ und der Didaktik große Affinitäten bestehen,⁶ sondern dass auch eine ikonische Topologie aufschlussreich ist, um unterrichtliche Lehr-Lernprozesse besser zu verstehen. Denn die Formen der Ikonisierung der Unterrichtsinhalte sind für die Eigenart und Entstehung des Schulwissens ähnlich bedeutsam wie die sprachlichen rhetorischen Topoi. Denn, „Bilder sind keine Zutaten,

die zur Erfahrung hinzutreten, sie sind konstitutiv für das, was uns begegnet.“⁷ Im Vergleich zur „ars rhetorica“ ist die spezifische Logik didaktischer Bilder aber wenig erforscht. Deshalb sollen im Folgenden exemplarisch einige typische Formen der Ikonisierung von Schulwissen vorgestellt werden. Diese Beispiele beschränken sich der Einfachheit halber auf statische Bilder und auf den Bereich des Unterrichtsmediums Schulwandbild. Erstens, weil dessen Geschichte und mediendidaktische Bedeutung im Vergleich zu anderen Bildmedien relativ gut erforscht sind,⁸ und zweitens weil schulische Anschauungsbilder, etwa im Unterschied zu Schulbuchillustrationen, einen weitgehend textunabhängigen didaktischen Status besitzen; also relativ „wortfreie“, „ziemlich reine“ Ikonisierungen darstellen.⁹

3 Zur Kritik an diesem performativen Unterrichts- und Lernverständnis gibt es inzwischen eine Fülle von Literatur, z.B. Radtke 2006; Schirlbauer 2005; Meyer-Drawe 2008; Müller 2009; Liessmann 2014, Koch 2015.

4 Gruschka 2002, S. 101.

5 Näheres: Müller 2009.

6 Vgl. z. B. Helmer 2006; Helmer 2009.

7 Waldenfels 2004, S. 206.

8 Näheres dazu findet sich auf der Website der Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Außerdem bei Uphoff 2006 und Müller / Uphoff 2013.

9 Näheres über die Gründe: Müller 2003.

Typische Formen der Ikonisierung Syn-optisierung

Diese Form der bildlichen Veranschaulichung zeichnet sich dadurch aus, dass räumlich oder zeitlich Auseinander liegendes auf einem Tableau zusammengefasst wird. Das was in der Realität räumlich oder zeitlich getrennt ist, wird aus didaktischen Motiven auf einem Bild vereinigt. Vor allem in der Frühgeschichte des Schulwandbildes im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts als die Begriffsschulung und Sprachübung im Zentrum des Anschauungsunterrichts standen, war dieser Typ von Bildern sehr verbreitet. Als Prototyp gelten die 1836 erstmals erschienenen und in zahlreichen Neubearbeitungen bis Ende des 19. Jahrhunderts zunächst von Reimer und Wilke herausgegebenen „Methodischen Bildertafeln“. Auf diesen 20 Bildern werden alltägliche Tätigkeiten wie z. B. Liegen, Schreiben, Fegen, Predigen, Trinken, Putzen sowie gegensätzliche Eigenschaften wie groß / klein, lang / kurz, dick / dünn durch additiv angeordnete Einzeldarstellungen von Menschen, Tieren und Gegenständen dargestellt.¹⁰

Klassische Beispiele für diesen Bildertypus sind die sogenannten Jahreszeiten-

bilder, auf denen möglichst viele für die Jahreszeit typische Naturerscheinungen, Einrichtungen und Tätigkeiten zusammengestellt sind.¹¹ Häufig finden sich solche räumlichen Syn-optisierungen auch auf Bildern für den Geographieunterricht. Ein krasses Beispiel ist die Tafel „Hauptformen der Erdoberfläche“ aus dem Hirt-Verlag von 1881, an dem zugleich die didaktische Fragwürdigkeit dieser Ikonisierungsform deutlich wird (Abb. 1). Veranschaulicht werden nicht weniger als 52 topografische und meteorologische „Grundbegriffe“ in einer völlig unrealistischen, artifiziellen Zusammenstellung, in der z. B. am selben Himmel gleichzeitig Feder-, Haufen-, Schicht- und Regenwolken zu sehen sind, was bei den jugendlichen Betrachtern eher Verwirrung und Fehlvorstellungen erzeugt haben dürfte.¹² In diesem Bildertyp manifestiert sich anschaulich jene Didaktikkonzeption, die schon Friedrich Wilhelm Dörpfeld 1897 treffend als „Didaktischen Materialismus“ und „Wurststopferei“ kritisiert hat.¹³ Eine Auffassung, die häufig dazu beiträgt, dass im Schulunterricht statt problembezogener Erkenntnisprozesse und sachgemäßem Nachdenken eher der Erwerb abfragbarer Wissensbrocken und die „geistlose Öd-

¹⁰ Ausführlich dazu: Dröge 1995.

¹¹ Näheres dazu: Bernhauser 1979; Stach / Koch 1988.

¹² Vgl. dazu: Stach 1989.

¹³ Dörpfeld 1963.



Abb. 1. „Hauptformen der Erdoberfläche“

nis des Bescheidwissens“ (H. Rumpf) vorherrschen; das, was neuerdings treffend mit dem Begriff bulimisches Lernen umschrieben wird.

Die zeitliche Variante solcher Syn-optisierungen findet man am häufigsten in Gestalt sogenannter Geschichtsfriese, die entweder in horizontaler oder vertikaler Anordnung historische Ereignisse, Persönlichkeiten, Artefakte, die natürliche Umwelt oder Entwicklungslinien veranschaulichen. Abb. 2 zeigt zehn Entwicklungsstufen „Von der Urwelt zur Gegen-

wart“, erstmals herausgegeben 1920 und bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts immer wieder neu bearbeitet. In diesem Fall erscheinen Automobil, Flugzeug und Dampfer gleichsam als Spitze des Fortschritts. In Geschichtsfriese der NS-Zeit ist es Adolf Hitler zwischen marschierenden SS-Männern mit Hakenkreuzfahnen. Immer wird den Schülern durch diese Form der Ikonisierung ein höchst problematisches teleologisches Geschichtsbild suggeriert.¹⁴

¹⁴ Näheres: Müller 1983.



Abb. 2. Tafel der ur- und vorgeschichtlichen Entwicklungsstufen „Von der Urwelt zur Gegenwart“



Abb. 3. „Im Gärmostfass“ und „Im Süßmostfass“

Personalisierung und Anthropomorphisierung

Die Vermenschlichung und Personalisierung natürlicher Sachverhalte und Vorgänge gehört zu den gängigsten Formen der Didaktisierung. In der Kinderliteratur und in Bilderbüchern ist diese Art kindgemäßer Vermittlung bekanntlich gang und gäbe. Von den positiv und negativ geladenen Strommännchen, über beseelte und sprechende Steine, Pflanzen, Tiere und Sachen bis zu den Zahnteufelchen Karius und Baktus.¹⁵ Im Unterschied dazu kommt

dieser Ikonisierungstypus auf Schulwandbildern relativ selten vor.

Eines der wenigen Beispiele sind die von der „Schweizer Zentralstelle zur Bekämpfung des Alkoholismus“ ca. 1925 herausgegebenen Bilder „Im Gärmostfass“ und „Im Süßmostfass“ (Abb. 3). Es geht dabei um den chemischen Prozess der Gärung mit und ohne Hefepilze. Die zentrale Bildaussage ist auch auf dem Bild in Worten formuliert: „Im Gärmostfass schickt der Hefepilz die Hälfte des Zuckergewichts als Kohlensäure in die Luft, die andere Hälfte wird zu Alkohol.“ „Im Süßmostfass

¹⁵ Vgl. dazu: Lieber 2008.

bleibt durch Ausschaltung des Hefepilzes aller Zucker der Früchte als gesundes, hochwertiges Nahrungsmittel erhalten.“ Im ersten Fall entsteht ein gefährliches „Nervenreizmittel“ im zweiten „Volksnahrung“. Der Gärungsprozess wird als hässlich-grüner, gnomenhafter Bösewicht dargestellt. Im Süßmostfass wird ihm durch die starke Faust des gesundheitsbewussten Menschen der Garaus gemacht. Es entsteht „Volksnahrung“. Im Gärmostfass hingegen scheidet dieser Zucker fressende Wicht nach oben Kohlensäurebläschen aus und nach unten das gesundheitsschädliche „Nervenreizmittel“ Alkohol, wie die kleine Pfütze am Fassboden vor Augen führen soll. Reinhard Stach hat zu dieser Form der Ikonisierung treffend bemerkt: „Verniedlichungen solcher Art sind sachliche Verfälschungen, die den eigentlichen Denk-, und Erkenntnisprozess von Grund auf verhindern. Sie sind deshalb auch nicht kindertümlich, sondern kindisch.“¹⁶

Dramatisierung

Auch diese Form der Didaktisierung ist vor allem im Grundschulbereich sehr verbreitet. Sie lässt sich auch in Schulwandbildern vielfältig nachweisen z. B. wenn in einem Geschichtsbild zur Französischen Revolution eine extrem überdimensionale Guillotine auftaucht,¹⁷ oder Röntgens sensationelle Entdeckung von 1895 durch die berühmte Szene veranschaulicht wird, in der er die Knochen seiner Hand durch den Röntgenshirm erblickt; eine Szene, die nachweislich nie so stattgefunden hat.¹⁸ Um bei den Betrachtern mehr Aufmerksamkeit und Interesse zu wecken nahm man sogar Verzerrungen und Verfälschungen der historischen Fakten in Kauf. Das dürfte auch bei einem Bild von 1951 über den „Prager Fenstersturz“ der Fall gewesen sein. (Abb. 4) Dessen Maler, Bernt Rösel, orientierte sich zwar nachweislich an der Darstellung des Ereignisses auf einem Kupferstich von Merian dem Älteren. Er dramatisierte Merians zeitgenössische Version aber deutlich dadurch, dass er den Betrachterstandort stärker ins Geschehen rückte, erheblich mehr Personen und Getümmel ins Bild brachte; z. B. einen umgekippten Stuhl, auf dem Boden

¹⁶ Stach 1989, S. 22.

¹⁷ Näheres: Müller 1989, S. 62f.

¹⁸ Einzelheiten dazu: Willer 2006.



Abb. 4. „Der Prager Fenstersturz 1618“

liegende Hüte usw.¹⁹

Schematisierung

Diese Form der Didaktisierung ist vor allem bei der bildlichen Veranschaulichung naturwissenschaftlich-technischer Phänomene und Erkenntnisse geläufig und im Sinne der didaktischen Reduktion auch oft unverzichtbar. Denn sie erlaubt es, die gleichsam in und hinter den Phänomenen wirkenden Gesetzmäßigkeiten und Funktionen sichtbar werden zu lassen:

durch Schnitte, Aufrisse, Modelle, Formalisierungen, Abstraktionen, Verdichtungen usw. Da man auf die eher narrativen Darstellungsmöglichkeiten der schulischen Anschauungsbilder vielfach nicht ganz zugunsten rein schematischer Zeichnungen verzichten wollte, finden sich auf diesen Bildmedien zumeist Mischformen.

Typische Beispiele dafür sind die weit verbreiteten „Technologischen Wandtafeln“ aus dem Wachsmuth-Verlag Leipzig. Das Bild Nr. 11 (Abb. 5) ist dem Thema „Leuchtgasgewinnung“ gewidmet. Die Halle des

¹⁹ Details dazu wurden in einer Zulassungsarbeit von Jutta Koch an der Universität Duisburg 1985 erforscht, bes. S. 82-86.

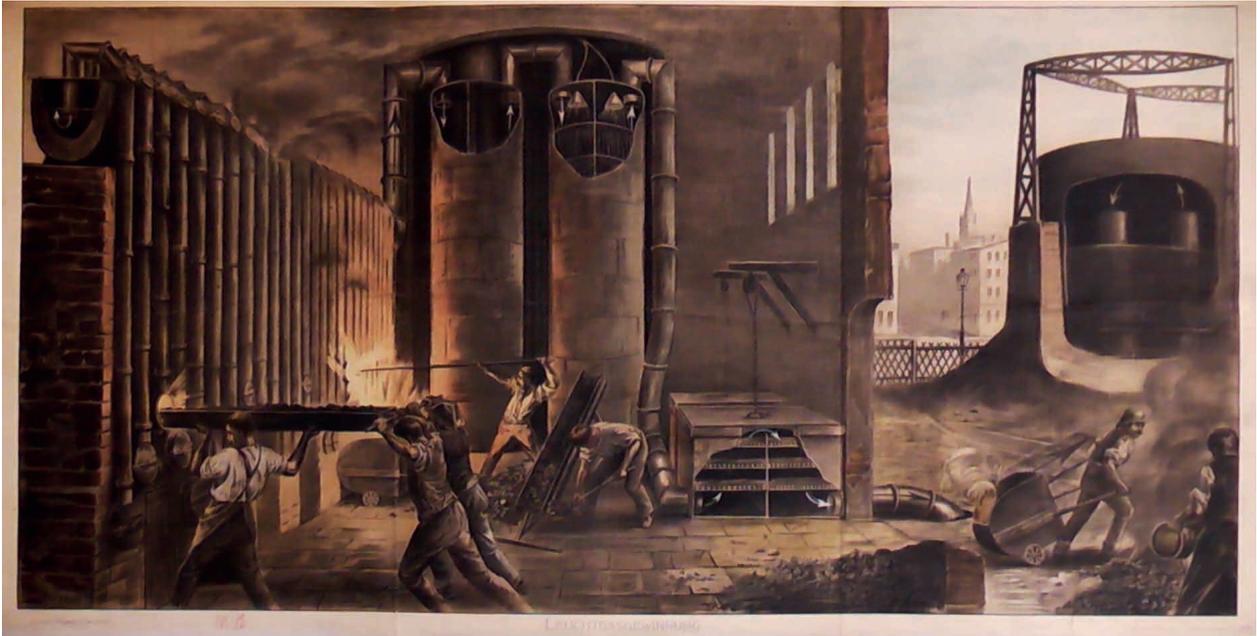


Abb. 5. Schulwandbild „Leuchtgasgewinnung“

Gaswerkes ist wie in einem Guckkastentheater künstlich geöffnet, die Kondensationszylinder, Reinigungskästen und der Gasometer sind teilweise aufgeschnitten, um dem Betrachter einen Blick in das Innere zu öffnen, Pfeile und Zahlen sollen die Funktionen der Geräte erklären. Dadurch „erhält der Schüler“ nach Auffassung des Herausgebers Max Eschner „erstlich eine richtige Vorstellung des äußeren Objekts, wie es [...] in der Wirklichkeit zu sehen ist, und zweitens lernt er auch dessen innere wesentliche Einrichtung kennen [...]. Einem Fachmann mag die Durchschnit Zeichnung vielleicht die lehrreichere sein, einem Fortbildungsschüler aber dürfte es wohl schwer fallen, sich aufgrund eines schematischen Bildes eine der Wirklich-

keit entsprechende, richtige Vorstellung zu konstruieren.“ Deshalb „ist aus der äußeren Wand an geeigneter Stelle ein Stück herausgeschnitten worden, so dass das Auge des Schülers von außen her in das Innere schauen kann, ohne dass [...] der Gesamteindruck zerstört wird, wie das bei Durchschnit Zeichnungen der Fall zu sein pflegt.“ Denn das Bild solle – so Eschner weiter – nicht nur die „Verstandesbildung“ fördern, „es wirkt auch auf das Gemüt und ruft im Schüler eine Gemütsverfassung, eine Stimmung hervor, welche dem Charakter der gesamten Betriebsanlage entspricht.“²⁰

Ob diese reformpädagogisch motivierte Symbiose aus sachlicher Belehrung und Gemütsbildung auf diese Weise gelingen

²⁰ Eschner 1895, S. 88, 90.

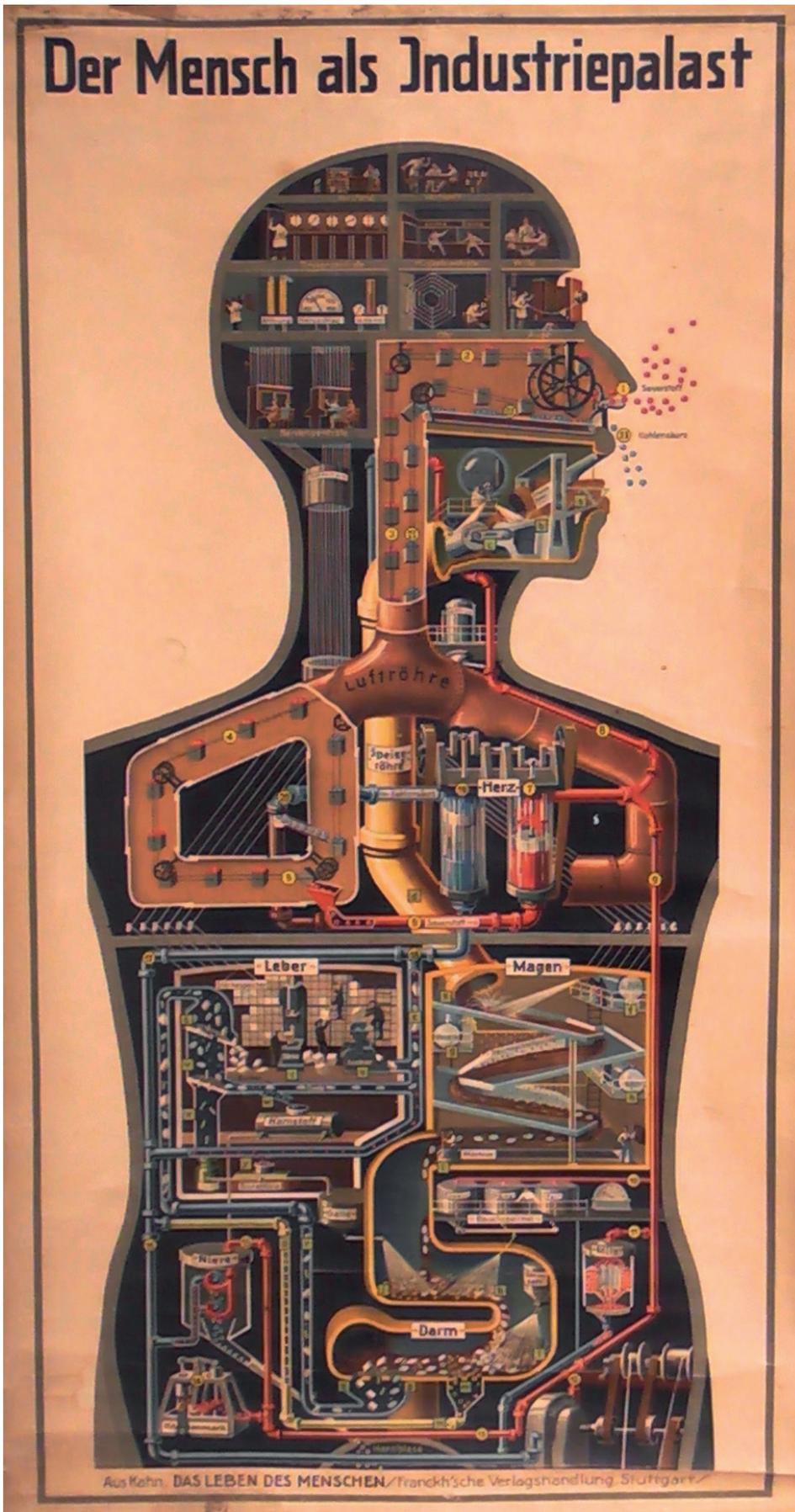


Abb. 6. „Der Mensch als Industriepalast“

kann, wurde schon zu Eschners Zeit aus guten Gründen bezweifelt; abgesehen davon, dass die Art der Darstellung einer romantisch-verklärenden „Gemütsverfassung“ gegenüber den damaligen industriellen Verhältnissen Vorschub geleistet haben dürfte.²¹

Simplifizierung

Komplexe Sachverhalte und Zusammenhänge können auch dadurch didaktisiert werden, dass man sie vereinfacht. Das kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen: durch Weglassen der für unwesentlich erachteten Details, durch Typisierung, Exemplifizierung, Übertreibung, Popularisierung usw. Eine in Schulwandbildern häufig anzutreffende Form ist die Analogiebildung. Ähnlich wie in der Metaphorik im Bereich der Sprache werden dabei Bilder aus einem anderen Herkunftsbereich und Kontext übernommen, um Phänomene zu verdeutlichen und verständlicher zu machen. Ein sehr geläufiges Anwendungsfeld ist die Veranschaulichung biologischer Sachverhalte und Vorgänge beim Menschen durch Anleihen und Übertragungen aus dem Be-

reich der Technik.

Klassisches Beispiel ist die Vorstellung vom menschlichen Organismus als Maschine.²² Das ikonische Pendant sind die berühmten kolorierten anatomischen Grafiken des Mediziners Fritz Kahn, der in den 20er Jahren zu den berühmtesten Populärwissenschaftlern zählte²³ und dessen Darstellungen des Menschen als effiziente Hochleistungsmaschine auch in Form von Schulwandbildern in den Schulen Verbreitung fand.²⁴ Das bekannteste Bild trägt den Titel „Der Mensch als Industriepalast“ (Abb. 6). Das Gehirn erscheint als Schaltzentrale, das Herz als Kolbenpumpe, der Magen wie eine Raffinerie. Überall Fließbänder, Röhrensysteme, Drähte, Räderwerke, Tanks, Seilwinden und elektrische Apparaturen der damaligen Zeit, die von einer Art Homunkuli in Gestalt winziger Techniker bedient werden. Insofern ist dieses Bild auch ein gutes Beispiel für den unter 2 genannten Ikonisierungstyp „Anthropomorphisierung“. Kahn selbst war die Fragwürdigkeit solcher Parallelisierungen von technisch-industriellen Vorgängen und anatomischen Prozessen offenbar bewusst. Auf Kritik an der fehlenden Wissenschaftlichkeit seiner Dar-

21 Weitere Einzelheiten: Müller 1995, S. 38-41.

22 Vgl. dazu Meyer-Drawe 2007.

23 Darüber informiert ausführlich das äußerst lesenswerte Buch von Uta und Thilo von Debschitz: Fritz Kahn. Man Machine – Maschine Mensch. Wien / New York 2009.

24 Serie: Das Leben des Menschen. 1926.



Abb. 7. Schulwandbild „Deutsche Art - jüdische Art“.

stellungen soll er geantwortet haben: „Na ja, falsch ist es schon, aber verständlich!“²⁵

Ideologisierung

Nicht selten dienten die simplifizierenden Verfälschungen politisch-ideologischer Propaganda, so wenn z. B. im Bild „Der Gang von Canossa“ von 1938 unter Verfälschung der damals vorliegenden historischen Erkenntnisse König Heinrich IV nicht als Büsser bei Papst Gregor VII in Erscheinung tritt, sondern in Siegerpose, weil es offenbar nicht mehr in das Geschichtsbild des Nationalsozialismus passte, einen deutschen Herrscher in demütiger Haltung vor dem höchsten Kirchenvertreter zu zeigen, so wie das auf dem Bild „Der Gang nach Canossa“ von 1920 der Fall ist.²⁶ Noch krasser kommt die Absicht nach politischer Indoktrination im Bild „Deutsche Art – Jüdische Art“ (Abb. 7) zum Ausdruck, auf dem alle Stereotype der antisemitischen Hetzpropaganda der Nationalsozialisten versammelt sind.²⁷

Idealisierung

Vor allem in den 1950er Jahren im Zusammenhang mit der Renaissance des Heimatkundeunterrichts findet sich in den Ikonisierungen des Schulwissens eine Tendenz, die man mit den Begriffen Idyllisierung und Idealisierung beschreiben könnte. Widerstreitendes, Konflikthafes, Problematisches wird ausgeklammert. Mögliche Gegensätze und Konfliktzonen z. B. zwischen Mensch und Natur, zwischen Natur und Technik, Ökonomie und Ökologie, Individuum und Gesellschaft; zwischen Mann und Frau, Kindern und Erwachsenen, Armen und Reichen werden verharmlost, beschönigt oder ganz ignoriert. Überall Einfachheit, Zufriedenheit, Ruhe, Mäßigkeit, Genügsamkeit, Glück, Harmonie.

Ein typisches Beispiel für die Ikonisierung dieses „Heile-Welt-Denkens“ ist das Bild „Wir wandern“ (Abb. 8) aus der Serie „Bilder aus dem Alltag“. Es zeigt, auf der linken Seite ein beschwingt und fröhlich dahin wanderndes Ehepaar mit zwei Kindern und Hund, auf der rechten Bildhälf-

²⁵ Zit. nach von Debschitz 2009, S. 37. Die Autoren weisen zurecht darauf hin, dass die „Schwächen“ dieser „Bildsprache“ auch daran zu erkennen sind, dass seine Veranschaulichungen nie konsequente Analogiebildungen von technisch-industriellen Vorgängen sind, sondern auf den Bildern immer auch menschliche Wesen („ganze Truppen spezieller Techniker“) vorkommen, die die Maschinen und Geräte bedienen (vgl. ebd. S. 15-19). Ina Katarina Uphoff hat in ihrer Analyse dieses Bildes in der Zeitschrift für Museum und Bildung (2004) außerdem herausgearbeitet, dass es nicht nur eine „unsachgemäße Vereinfachung“ vornimmt, sondern auch „geschlechterspezifische Stereotype“ transportiert, weil alle zentralen Vorgänge vor allem im Kopf „männlich dominiert“ sind und lediglich in der unteren Etage des Kopfes Frauen zu sehen sind, „die die vom Gehirn ausgesandten Befehle wie eine Telefonzentrale auf die entsprechenden Körperleistungen des Nervensystems schalten“ wie es im Begleitkommentar heißt.

²⁶ Vgl. dazu Müller 1995, S. 74f.

²⁷ Näheres dazu: Müller 1983, S. 32-35.



Abb. 8. Schulwandbild „Wir wandern“.

ben, waren damit immer auch mehr oder weniger starke erzieherische Absichten verbunden, wie man beispielsweise an den Fabelbildern ablesen kann.²⁹ In einigen Bildserien etwa zur religiösen Erziehung, zur Gesundheitsvorsorge, Verkehrs- und Sexualerziehung standen solche erzieherischen Absichten sogar im Vordergrund. Mit diesem italienischen Bild aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert (Abb. 9) hat man offenbar versucht, direkt auf die mo-

Geschmacksbildung – wie es hieß – leisten. Vor allem durch die Kunsterziehungsbewegung und die „Bilderschmuckbewegung“ Anfang des 20. Jahrhunderts wurde dieser ästhetische Erziehungsanspruch verstärkt.³¹ Dieser durchgängige ästhetische Anspruch führte einerseits zum Teil zu künstlerisch sehr anspruchsvollen Bildern, andererseits zu einem permanenten Widerstreit zwischen den didaktisch-methodischen Schulerfordernissen und dem

28 Näheres dazu: Müller / Uphoff 2003, bes. S. 54-56.

29 Einzelheiten dazu: Stach 1993.

30 Vgl. Schulmuseum der Stadt Bozen 2001, S. 296, vgl. auch S. 294, 295.

31 Ausführlich dazu: Uphoff 2003.



Abb. 9. Schulwandbild „Non deridere i disgraziati“

Postulat künstlerischer Freiheit.

Als paradigmatisches Lehrstück für diesen Widerstreit zwischen der belehrenden Funktion und dem künstlerischen Anspruch von Schulwandbildern kann die Geschichte des insgesamt 252 Bilder umfassenden „Schweizerischen Schulwandbilder Werkes“ angesehen werden; denn diese Bilder zeichneten sich von Anfang an (1935) gegenüber vergleichbaren ausländischen Serien durch besonders hohe künstlerische Erwartungen und Ansprüche aus. Deshalb wurden sie im Rah-

men der staatlichen Kunstförderung als Auftragsarbeiten in einem beschränkten Wettbewerb an die bildenden Künstler der Schweiz vergeben und nicht nur von einer „pädagogischen Jury“, sondern außerdem von einer eigenen „künstlerischen Jury“ begutachtet. Das hatte zu ständigen Konflikten zwischen den künstlerischen und den pädagogisch-didaktischen Intentionen geführt. Seit 1989 verschärfte sich dieser Dauerkonflikt durch die Einbeziehung der Eidgenössischen Kunstkommission und die Absicht, mehr künstlerische Freiheit

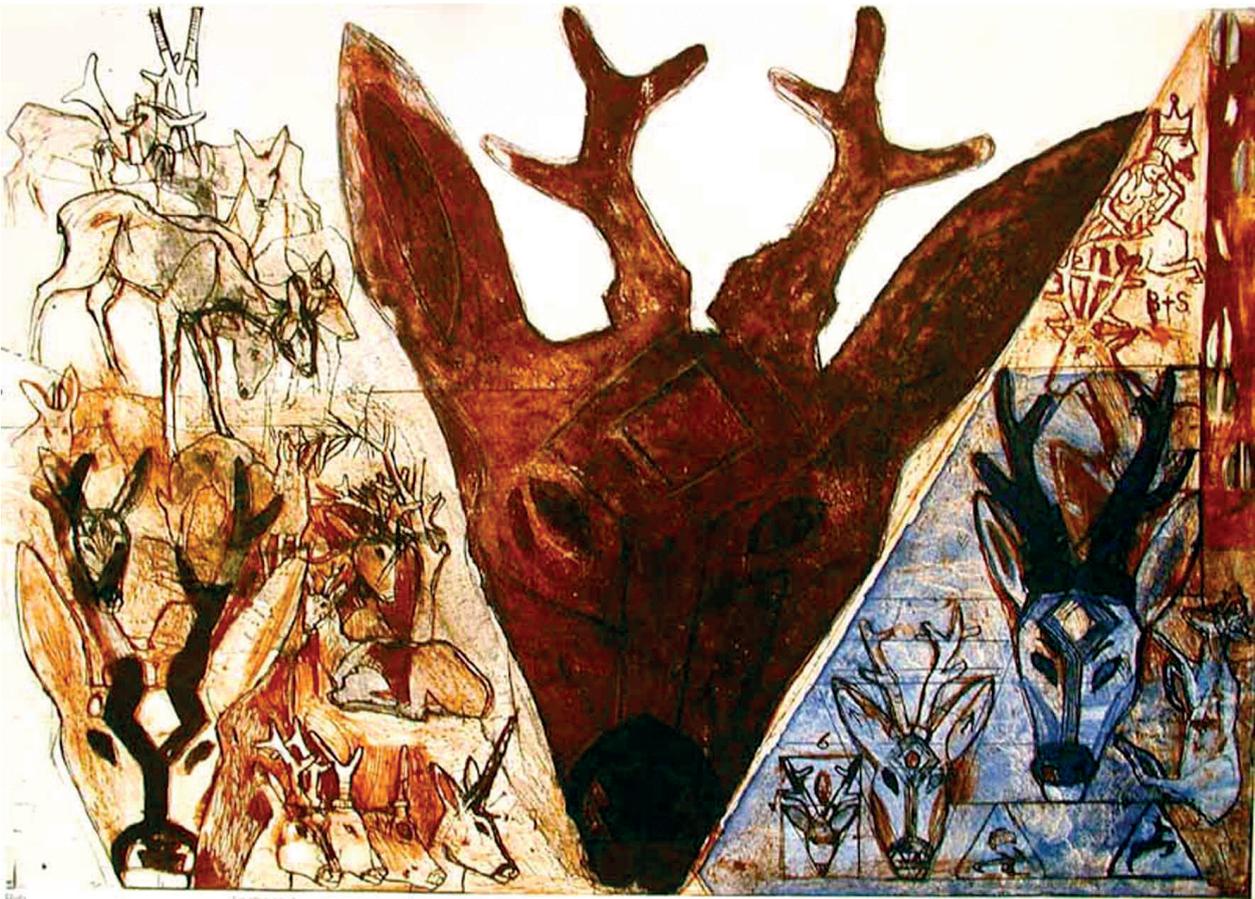


Abb. 10. Schulwandbild „Reh“

bei der Bildgestaltung zu gewähren.³² Das Ergebnis dieser Bemühungen lässt sich exemplarisch an Bild 230 aus dem Jahre 1991 mit dem Titel „Reh“ (Abb. 10) demonstrieren. Mitglieder der pädagogischen Jury bezeichneten es als „hölzern“ und als „Laubsägeli-Reh“.³³ Trotzdem setzte sich die künstlerische Jury durch und Hans Eigenheers „Reh“ wurde realisiert. Die Lehrer fragten sich aber angesichts der sehr abstrakten Bildgestaltung, was

die Kinder mit Hilfe solcher Kunst-Bilder eigentlich lernen sollten.³⁴ Die Versuche, eine Art „Kunst-Schulwandbild“ zu schaffen, das sowohl pädagogisch-didaktischen als auch zeitgenössischen künstlerischen Ansprüchen genügt, bedeutete für das Schweizerische Schulwandbilder Werk das Ende.

„Man stellte fest, dass mit der steigenden künstlerischen Qualität eines Schulwandbildes sich die Brauchbar-

32 Diese Entwicklung wird ausführlich rekonstruiert in dem vom Bundesamt für Kultur herausgegebenen Band „Kunst zwischen Stuhl und Bank“. 1996

33 Ebd. S. 28

34 Ein noch extremeres Beispiel ist Bild Nr. 240 mit dem Titel „Konfiguration“, an dem Uphoff in ihrem in Anm. 31 genanntem Buch den prinzipiellen Widerstreit zwischen Kunst und Pädagogik erläutert (S. 171-181).

keit für den Unterricht verringerte [...]. Die Pädagogen bestanden darauf, dass anhand der Schulwandbilder ‚reale Inhalte‘, nicht aber abstrakte ästhetische Vorstellungen vermittelt werden [...]. Die Berührung mit den aktuellsten Kunsttendenzen brachte dem Schulwandbild den Tod“.³⁵

Zugleich zeigen sich daran die prinzipiellen Grenzen der Ikonisierung von Schulwissen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Bernhauser, Johannes: *Wandbilder im Anschauungsunterricht*. Frankfurt / Main 1979.

Bundesamt für Kultur (Hrsg.): *Kunst zwischen Stuhl und Bank. Das Schweizerische Schulwandbilder Werk 1935-1995*. Bern 1996.

Debschitz, Uta und Thilo von: *Fritz Kahn. Man Machine – Maschine Mensch*. Wien / New York 2009.

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Der didaktische Materialismus. In: Ders.: *Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Albert Reble*. Paderborn 1963, S. 84-103.

Dröge, Kurt: Zwischen Innovation und Relikt: Wilke's Anschauungsbilder. In: Bau-meier, Stefan / Carstensen, Jan (Hrsg.): *Beiträge zur Volkskunde und Hausforschung* Bd. 7, Detmold 1995, S. 51-94.

Eschner, Max: Ein neues Unterrichtsmittel für die Fortbildungsschule. In: *Die deutsche Fortbildungsschule*, H. 4 (1885), S. 88, 90.

Gruschka, Andreas: *Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar 2002.

Gruschka, Andreas: Schule, Didaktik und Kulturindustrie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 2 (2007) S. 260.

Helmer, Karl (Hrsg.): *Bild, Bildung, Argumentation*. Würzburg 2009.

³⁵ Vogel 1998, S. 103-104.

- Helmer, Karl: *Ars rhetorica*. Würzburg 2006.
- Koch, Jutta: *Die Rolle des Künstlers für den Entstehungsprozeß des Schulwandbildes*. Universität 1985 (Zulassungsarbeit an der Universität Duisburg).
- Koch, Lutz: *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn 2015.
- Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler 2008.
- Liessmann, Konrad Paul: *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien 2014.
- Meyer-Drawe, Käte: *Diskurse des Lernens*. München 2008.
- Meyer-Drawe, Käte: *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. 2. Aufl. München 2007.
- Müller, Walter / Uphoff, Ina Katharina: Schulwandbilder zwischen 1945 und 1970. In: *Griffel, Füller, Tintenkiller. Volksschulen im ländlichen Bayern 1945-1970*. Hrg. v. Michaela Eigmüller und Herbert May. Bad Windsheim 2013, S. 127-145.
- Müller, Walter / Uphoff, Ina Katharina: Zwischen Anschauung, Gesinnungsbildung und Belehrung – Die Heimatkunde im Spiegel des Mediums Schulwandbild. In: Götz, Margarete (Hrsg.): *Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung*. Bad Heilbrunn 2003, S. 41-62.
- Müller, Walter: *Anschauung und Ideologie – Schulwandbilder der NS-Zeit aus Duisburg*. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung. Duisburg 1983.
- Müller, Walter: *Ca ira – Der Sturm bricht los. Schulwandbilder aus Deutschland und Frankreich*. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung. Duisburg 1989.
- Müller, Walter: Schnee von gestern. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 1 (2009), S. 26-38.
- Müller, Walter: Schulbücher und Schulwandbilder im Spiegel der Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn 2003, S. 119-137.
- Müller, Walter: *Schulwandbilder. Lehren und lernen mit Anschauungsbildern*. Begleitheft zur gleichnamigen Diareihe, hrsg. vom Landschaftsverband Rheinland – Landesbildstelle Rheinland Düsseldorf 1995.
- Müller, Walter: Vom Lernen des „sehenden Sehens“ in Zeiten zunehmender Bildergefräßigkeit. In: Ricken, Norbert u.a. (Hrsg.): *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München 2009, S. 167-181.
- Radtko, Olaf: Das neue Erziehungsregime. In: Frost, Ursula (Hrsg.): *Unternehmen Bildung*. Sonderheft der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 2006, S. 45-49.
- Rumpf, Horst: *Diesseits der Belehrungswut*. Weinheim / München 2004.
- Schirlbauer, Alfred: *Die Moralpredigt*. Wien 2005.
- Schulmuseum der Stadt Bozen (Hrsg.): *Tabelloni didattici – Schulwandbilder*. Bozen 2001.
- Stach, Reinhard / Koch, Jutta: Jahreszeitenbilder zwischen Realität und Idylle. In: Stach, Reinhard / Müller, Walter: *Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980*. Opladen 1988, S. 76-124.
- Stach, Reinhard: Fabeln für Schule und Haus. In: *Es war einmal ... Fabel- und Mär-*

chenbilder für die Schule (Schul-Heft 3); hrsg. vom Schulmuseum Bergisch-Gladbach (Sammlung Cüppers) 1993, S. 7-30.

Stach, Reinhard: Schulische Wandbilder. Beispiele für didaktische Überzeichnungen, in: *Pädagogik* 9 (1989) S. 20-23.

Uphoff, Ina Katharina: *Der künstlerische Schulwandbildschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik*. Berlin 2003.

Uphoff, Ina Katharina: Schulwandbilder als Lehr- und Lernmittel – Die Schattenseiten einer Erfolgsgeschichte. In: *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 62 (2004), S. 17-27.

Uphoff, Ina Katharina: Wider Chaos und Zerfahrenheit – Die didaktische Präparation der Welt im Schulwandbild. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* H. 2 (2006), S. 127-136.

Vogel, Matthias: In welchem Stil sollen wir malen? Künstler im Dienste der Schule zwischen Freiheit und Anpassung. In: Ritzi, Christian / Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): *Zwischen Kunst und Pädagogik*. Hohengehren 1998, S. 86-105.

Waldenfels, Bernhard: *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt 2004.

Willer, Jörg: *Physikunterricht mit alten Medien*. Manuskript eines Vortrags auf der Frühjahrstagung der Gesellschaft für Didaktik der Physik in Kassel 2006, S. 1-3.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1. *Hauptformen der Erdoberfläche*. Hirt Verlag Breslau 1881. [Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Signatur 12346]

Abb. 2. *Tafel der ur- und vorgeschichtli-*

chen Entwicklungsstufen „Von der Urwelt zur Gegenwart“. O. Hauser / A. Lehmann. Wachsmuth-Verlag Leipzig 1939. [Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Signatur 3532]

Abb. 3. *Im Gärmostfass, Im Süßmostfass*, hrsg. von der „Schweizer Zentralstelle zur Bekämpfung des Alkoholismus“ ca. 1925.

Abb. 4. *Der Prager Fenstersturz 1618*. Tellus Geschichtsbilder, Serie 1, Tellus Verlag Essen. [Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Signatur 20819]

Abb. 5. *Leuchtgasgewinnung*. Bild 11 der Technologischen Wandtafeln, hrsg. von Max Eschner. Wachsmuth Verlag, Leipzig 1896. [Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Signatur 4834]

Abb. 6. *Der Mensch als Industriepalast*. Serie: Kahn, Der Mensch als Industriepalast Franckh'sche Verlagshandlung, Stuttgart 1920. [Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Signatur 10869]

Abb. 7. *Deutsche Art – Jüdische Art*. Erblehre, Abstammungs- und Rassenkunde in bildlicher Darstellung. Hrg. von Alfred Vogel, Verlag für nationale Literatur, Stuttgart 1939.

Abb. 8.. *Wir wandern*. Hippolyt-Verlag Wien / St. Pölten / München um 1950. [Forschungsstelle Historische Bildmedien der Universität Würzburg. Signatur 12849]

Abb. 9. *Non deridere i disgraziati*. Tafel Nr. V, Verlag: G. B. Paravia e Comp. Ca. 1900. [Schulmuseum der Stadt Bozen Inv. Nr. 2138/001769]

Abb. 10. *Reh.* Nr. 230 des Schweizerischen Schulwandbilder Werks Ingold-Verlag Herzogenbuchsee 1991.

Der Autor

Prof. Dr. Walter Müller

Geboren 1946 in Lauf / Nürnberg.

1968-1971: Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Nürnberg.

1971-1975: Promotionsstudium an der Universität Duisburg. Promotion zum Dr. paed.

1975-1983: Wissenschaftlicher Assistent im Fach Allgemeine Pädagogik bei Prof. Dr. Wolfgang Fischer.

1983-1995: Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fach Schulpädagogik an der Universität Duisburg. Leiter des „Archiv Schulische Wandbilder“,

1992: Habilitation.

Seit 1995 Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Würzburg.

2011: Entpflichtung

2011-2013 Seniorprofessor am Lehrstuhl für Schulpädagogik

Forschungsschwerpunkte:

Medienpädagogik, insbesondere: Lehren und Lernen mit Bildern und neuen Medien, Schultheorie und Schulgeschichte, Allgemeine Didaktik, insbesondere: Lehrplantheorie, Erziehungs- und Bildungstheorie, Sexualpädagogik

„hier seid ihr [...] daheim“

Nationale Identität und Heimatkonstruktion auf Schulwandbildern

Ina Katharina Uphoff

Eine phänomenologisch und zugleich hermeneutisch orientierte Vorstellung des Bildes und seiner Analyse hat der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Bilder, abstrahiert von sonstigen Zuordnungen, Instrumente des Zeigens sind – bezogen auf die vorliegende Untersuchung Instrumente des Zeigens von Heimat als vertrautem Raum. Nun sind die Referenten eines solchen Zeige-Prozesses sehr vielfältig und eröffnen unterschiedlichste Ebenen der Analyse: Die heimatliche Welt oder die als erhaben dargestellte Natur, der ästhetische Eigenwert, der affektive Momente des Schönen mit einem intendierten Blick verknüpft, die Involviertheit des Zeigenden in seiner Verbundenheit zur sogenannten Heimat können ebenso zum Ausdruck gebracht werden wie die

Bedeutungen des Gezeigten, etwa für das nationale politische Bewusstsein. Hinzu treten anthropologische und didaktische Vorstellungen, soziokulturelle Implikationen von Schule und Gesellschaft sowie der Bildungs- und Lernprozess der Adressierten selbst, die stets interagierender Teil der Szenerie sind. Kurzum: Das Zeigen der Bilder ist eingebunden in einen komplexen Vorgang, der dazu führt, dass etwas gesehen gelassen wird.¹ Darin sind Bilder, ähnlich der Sprache, in erster Linie Werkzeuge. Dennoch gehen Bilder nicht in dieser Funktionalität auf. Sie haben neben der intentionalen zugleich eine pathische, attentionale Dimension. Im Begriff der Aufmerksamkeit, die durch ein Bild entsteht, durchkreuzen sich Intentionalität und Attentionalität. Dadurch werden

¹ Vgl. Wiesing 2013, S. 7.

gerade auch Darstellungen von Heimat bis in die Gegenwart so wirkmächtig und nachhaltig.

Das Zeigen als Sehenlassen, als Praxis der Aufmerksamkeit, ist eine semantisch-kulturelle Praktik des Menschen, die sich in ihrer Intentionalität und Attentionalität im und durch das Bild zeigt. „Es ist stets ein kultureller Umgang mit Dingen, der dazu führt, dass diese Dinge andere Menschen etwas sehen lassen, denn Dinge können selbst nicht handeln.“² Die Untersuchung von Bildern vor dem Hintergrund ihrer konstitutiven Zeigestruktur³ hat also die Aufgabe, Praktiken der Aufmerksamkeit, der Sichtbarmachung sowie des Verbergens aufzudecken und verständlich werden zu lassen. Ein beachtenswerter Gegenstand solcher Bildanalysen ist das Schulwandbild, dem das Sehen-lassen quasi didaktisch eingeschrieben ist. Schulische Wandbilder als Lehr- und Lernmittel sind exponierte Zeugnisse der „Vorstellungs-Modellierung“: Als Spiegel der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte sind sie u. a. Ausdruck kultureller Einflüsse, Quellen für die Rekonstruktion historisch pädagogischer Denkfiguren und an-

schauliche Beispiele einer Erzeugung und Tradierung politischer Einstellungen vom Eigenen und Fremden.⁴ Dies gilt in besonderer Weise auch für die Beförderung identitätsrelevanter Bindungsprozesse an Heimat und Nation, was im Folgenden zu erläutern ist:

Der deutsche Heimatbegriff verweist neben der religiösen Metaphorik der ‚himmlichen Heimat‘, dem Besitz von Haus und Hof sowie dem Versorgungsanspruch durch historisches Heimatrecht⁵ auf einen Bedeutungsreichtum, der sich vor allem im 19. Jahrhundert herausbildet. Hier wird Heimat zu einem vielfältig aufgeladenen Begriff der „Kontrastbildung“⁶. Seither ist mit Heimat mehr Hoffnung und Sehnsucht, als realer Raum, mehr Streben im Kampf gegen Entfremdung, als eine lokale Verortung verknüpft. Mit ihr wird entgegen einer schlichten Funktionslogik ein Gefühl der Zugehörigkeit angestoßen, das sich zwar zumeist räumlich bindet, diese Bindung aber im selben Zuge übersteigt und in ein Konglomerat aus identitätsrelevanten Emotionen überführt. Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wird dieser wertbezogene Gehalt des Heimatbegriffs

² Ebd., S. 14.

³ Vgl. Prange 2005. Heimat auf schulischen Wandbildern kann als eine Artikulationsform erzieherischen Handelns gefasst werden.

⁴ Vgl. Uphoff 2010 und Uphoff 2012.

⁵ Vgl. Bausinger 1990, S. 77.

⁶ Bausinger 2000, S. 72. Die Diskussion um die scheinbare Unübersetzbarkeit des deutschen Heimatbegriffs ist der historischen Tradition und Ausdeutung geschuldet; Bausinger verweist insbesondere auf die „romantischen Hypotheken“. Siehe auch Schlink 2000, S. 27.

Bestandteil einer gezielten ‚Bindungs-Politik‘. Über die Institution Schule werden Triebkräfte der Identitätsbildung wirksam, die der Schöpfung einer Gemeinschaft dienen und Räume bilden, in deren Grenzen sich das Eigene als Heimat formieren soll. Heimat wird selektiv konstruiert, mit dem Ziel, Dauerhaftigkeit im Wandel zu beanspruchen und ein nationales – bewohntes – Gedächtnis⁷ zu schaffen, das Selbst- sowie Fremdzuschreibungen steuert und aufrechterhält. Schulwandbilder leisten dafür ihre Dienste: Gestaltet nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten, angereichert mit erzieherischen Intentionen und eingebettet in politische Zielsetzungen, sind sie nicht lediglich Lehrmedien, sondern Träger des kollektiv-nationalen Selbstverständnisses der Zeit. Mit ihnen und ihrer Erfindung der Heimat als Idee des Eigenen wird der gemeinsam geteilte Raum visualisiert und auf diesem Wege vorstellungsbildend. Nationalität und Heimat sind damit ein „kulturelles Produkt“⁸, das in den Schulräumen materiell ins Bild gesetzt wird. Schulwandbilder übernehmen in ihrer symbolischen Bedeutung identitätsstiftende Funktionen und bieten dem metaphorischen Gehalt des Heimatbegriffs eine klare visuelle Ausgestaltung. Heimat im Schulwandbild ist

kein ‚Möglichkeitsraum‘, sondern eine mit konkreten Intentionen verknüpfte Ansicht, die das subjektive Empfinden heimatlicher Geborgenheit in kollektive Bahnen lenkt: „So kommt treue Liebe zum engeren Heimatlande auch dem großen Vaterlande zugute“⁹. Die Lehrtafeln stehen im Dienste der übergreifenden Aufgabe, den je individuellen Heimatsinn national zu transzendieren. Diesem Aspekt soll in drei Schritten nachgegangen werden. Erstens wird die erstrebte Symbiose aus Heimat und Vaterland dargestellt, zweitens die schulische Zentrierung auf den Heimatbegriff erläutert und drittens das Bild der Heimat über schulische Wandbilder in den Blick genommen.

Heimat, Liebe, Vaterland – eine erstrebte Symbiose

Im Jahre 1909 fordert Tecklenburg emphatisch:

„Mögen Behörden und Fachmänner, Vereine und Laien, ja, möge das ganze deutsche Volk wach werden und beitragen, daß die Heimat als Grundlage unserer Gedankenwelt, als Grundlage des Staates, als Quell und Wurzel aller echten vaterländischen Gesinnung, als unentbehrlichster Bestandteil in der Erziehung unserer Jugend immer mehr gewürdigt und immer mehr in

⁷ Vgl. Halbwachs 1967.

⁸ Anderson 2005, S. 14.

⁹ Richter 1889, S. 57.

ihre natürlichen Rechte eingesetzt werde!“¹⁰

Der heimatliche Gedanke soll zu allgemeiner Anerkennung kommen, wobei dieser Weckruf zu einer Zeit erfolgt, als der Heimatbegriff in Politik und Schule, Kunst und Literatur längst angekommen ist. Gleichwohl steigert er sich in den folgenden Jahren zum Kraftbegriff, avanciert zur Grundlage des Geisteslebens, dient als Legitimation für Konservatismus und Nationalismus. Die Bindung an die „Heimatscholle“¹¹ ist Anspruch und Pflicht zugleich. Heimat wird zur unversiegbaren Quelle sämtlicher Handlungsfelder und „Lebensbedürfnisse“¹² erkoren, denn nur aus ihr vermag die Liebe zum Vaterlande zu erwachsen¹³ – sie ist eine unentbehrliche Grundlage der Vaterlandsliebe¹⁴. Der Heimatbegriff öffnet sich vom häuslichen Nahraum zum politischen Großraum. Man beschwört die Ubiquität und Allmacht des Heimatprinzips, das umso nötiger wird vor dem Hintergrund der Erosion tradiertener Lebenskontexte¹⁵ ebenso wie angesichts einschneidender politischer Veränderungen.

Die entstehenden literarischen wie male-
rischen Erzeugnisse der Heimatkunstbe-
wegung potenzieren den politisch beför-
derten Anspruch, „das Band, das Land,
Volk und Geschichte zusammenhält, fester
[zu] knüpfen“¹⁶. Heimat wird zur identi-
tätsstiftenden Kategorie, die im Grenz-
raum zum Anderen das Eigene kreiert, um
damit einen verpflichtenden Wurzelgrund
für das deutsche Volk heraufzubeschwö-
ren. Die politische Vereinnahmung des
Heimatbegriffs – in der Gleichsetzung zur
Vaterlandsliebe – setzt hier an.

Die Grenzen der Heimat sind die des
deutschen Vaterlandes. Dass die Liebe
zu Heimat und Vaterland dabei zur
unterrichtlichen Aufgabe wird, erstaunt
kaum: „mit [...] Liebe und Hingabe, wollen
wir unsere Schüler durch die geliebten
Fluren, durch den Wonnegau der Heimat
führen“¹⁷. Wo die Heimatidee an das Wohl
des Vaterlandes gebunden wird, kann
sie nicht der Willkür überlassen sein,
gerade wenn durch sie der ganze Mensch
gebildet wird – gar der „neue deutsche
Mensch“¹⁸ am Horizont erscheinen soll. So

10 Tecklenburg 1909, S. 53.

11 Siehe u.a. Stieglitz 1913.

12 Steinbrück 1919, S. 113.

13 Siehe Mollberg 1916, S. 7.

14 Vgl. Winzer 1900, S. 4.

15 Siehe Cremer/Klein 1990, S. 37.

16 Clemenz 1921, Sp. 692.

17 Kerp 1910, S. 17. Siehe auch Hossann 1910, S. 12.

18 Bauer 1924, S. 139.

hält insbesondere mit der Heimatkunde ein didaktisch-methodisches Prinzip flächendeckend in die Schulen Einzug.

Unterricht und Heimatkunde – Heimat als Prinzip

Eine wesentliche Grundlage für die schulische Etablierung des Heimatprinzips liefert Friedrich August Finger mit den ‚Anweisungen zum Unterrichten in der Heimatkunde‘ aus dem Jahre 1844. In der Folgezeit löst sich die Heimatkunde sukzessive aus der propädeutischen Funktion – zunächst bezogen auf die Geographie – und erhält einen eigenen Stellenwert im schulischen Lehren und Lernen. Zudem mehrt sich die Forderung, dass sich die Auseinandersetzung mit der Heimat durch alle Schuljahre hindurchziehen habe. Sie kann nicht singulär und auf die unteren Stufen begrenzt behandelt werden. Nur in ihrer Ausweitung würde sie zu dem, was als ihr genuiner Auftrag bezeichnet wird: „eine Pflegstätte der Heimatliebe“¹⁹. Fortschreitend erscheint die soziale Dimension, ebenso wie die volks- und kulturkundliche

Seite der Heimatkunde²⁰, bis sie vor allem nach dem ersten Weltkrieg zur Grundlage der gesamten Volkserziehung wird. „Hier in der Heimat sind die starken Wurzeln unserer Kraft. Hier sammelt das Kind seine ersten Anschauungen. Hier geht ihm das Licht des Verstandes auf. Hier scheint ihm die Sonne der Mutterliebe.“²¹

Heimat avanciert zum leitenden Prinzip, konkret wird vom „Heimatprinzip“²² gesprochen, dessen Implementierung in den verschiedenen Unterrichtsfächern als durchweg bereichernd propagiert wird. Selbst das gesamte Schulleben soll heimatlich durchzogen werden.²³ Das Potential der Heimat liegt in ihren „natürlichen Verhältnisse[n]“²⁴. Von hier aus kann das Lehrgebiet in konzentrischen Kreisen erweitert werden. Mit dem didaktischen Lehrsatz vom Nahen zum Fernen, wird der heimatliche Nahraum zum legitimen Ausgangspunkt unterrichtlicher Lernprozesse. „Besonders bei der Einführung des Kindes in die Welt des Abstrakten und Begrifflichen bedürfen wir der vielseitigen Anschauung der Heimat.“²⁵ Das Kind soll im heimatlichen Lebenskreis ‚heimisch‘

19 Felgner 1903, S. IV.

20 Vgl. Fiege 1994, S. 13.

21 Steinbrück 1919, S. 113.

22 Siehe u.a. Dobenecker 1920.

23 Vgl. Tecklenburg 1909, S. 10.

24 Kerp 1910, S. 11.

25 Weitkamp 1913/14, S. 116.

werden, bevor sich sein Erfahrungsraum für die Welt öffnet.²⁶ Ob Naturkunde, Geographie, Geschichte, der Anschauungs-, Sprach- oder Kunstunterricht – sie alle schöpfen aus der reichen Quelle der Heimat, um die nötigen Anschauungen zu liefern, die es zum einen für das Vorschreiten in die Komplexität bedarf, zum anderen, um eine fortschreitend diffuser werdende Realität über die Klammer des Heimatlich-Vertrauten zusammenzuhalten. Im Rahmen der formalen Bildung zentriert sich die pädagogische Aspiration auf die ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit – man erhofft sich positive Effekte für die Ausbildung des gesamten Erkenntnis-, Empfindungs- und Willensvermögens. „Erkennen, Fühlen, Wollen – jede Seite unseres Seelenlebens erhält ihr Gepräge von der Heimat aus. Auf dem Boden der Heimat, beeinflusst von der umgebenden Natur- und Menschenwelt bildet sich der Grundzug des Charakters. Die Heimat ist die Grundlage des Geisteslebens und der kraftvoll sich entwickelnden Persönlichkeit.“²⁷

Im Jahre 1921 erläutert Clemenz im Lexikon der Pädagogik, dem maßgeblichen Fachlexikon der Zeit: „Die schulische Auf-

fassung der Heimatkunde ist heute [...] zu einer wichtigen, das gesamte Unterrichtsgebiet bestimmenden und durchziehenden Norm geworden“²⁸. Angestrebt wird die kollektive geistige Aneignung und ‚Inbesitznahme‘ eines subjektiv-emotional durchzogenen Raumes. Dabei ist die Verklärung des Heimatprinzips unübersehbar: Nahezu omnipotent läutert es die Seelen, öffnet es die Augen und befähigt zu ästhetischem Empfinden. Deswegen müssen „Haus, Familie, Schule, Straße, Pflanzen, Tiere, Steine, Sonne, Mond und Sterne, [muss] überhaupt alles, was man [...] zu betrachten hat, [...] heimatlich gestimmt sein.“²⁹ Kunst und Heimat werden als Remedium des Volkes beschworen. Lehrkräfte erweitern ihren Aufgabenbereich, sie wirken nunmehr als Scharnierstelle zu Heimatvereinen³⁰ und müssen fortan Heimatforscher³¹ sein.

Gefördert und administrativ abgesichert wird die Etablierung des Heimatprinzips in der Schule durch wegweisende Beschlüsse. Schon in den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 wird festgelegt, dass der geographische Unterricht mit der Heimatkunde beginnen soll. Erweiternd bringen die preußischen Ministerialanweisungen

26 Vgl. Heinemann 1913, S. 25.

27 Tecklenburg 1909, S. 65.

28 Clemenz 1921, Sp. 692.

29 Ebd., Sp. 693.

30 Vgl. Schmitt-Roschmann 2010, S. 69.

31 Siehe Bauer 1924, S. 102.

vom 31. Januar 1908 zum Ausdruck:

„Die Heimatkunde ist überall sorgfältig zu pflegen. Dies gilt nicht nur vom erdkundlichen Unterrichte; auch die heimatlichen Geschichten, heimatlichen Sagen, Denkmäler, Bauten u.a. sind zu berücksichtigen [...].“³²

Und nach dem Ersten Weltkrieg wird in den vom preußischen Kultusminister Haenisch erlassenen ‚Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule‘ aus dem Jahre 1921 nachdrücklich die Forderung aufgenommen, dass „aller Unterricht die Beziehung zur heimatlichen Umwelt der Kinder sorgsam zu pflegen und an den geistigen Besitz, den sie bereits vor dem Eintritt in die Schule erworben haben, anzuknüpfen“³³ habe.

Diese Richtlinien wirken sich bestätigend auf die expandierende Wandbildproduktion aus, die schon durch die Reichsschulkonferenz von 1920 einen deutlichen Schub erfahren hat. Dort, wo der gesamte Unterricht auf einem heimatlichen Grundsatz aufzubauen ist, wo sich das Bildungsideal als ein heimatliches zeigt und die Institution Schule gar zur „Heimatschule“³⁴ wird, bedarf es geeigneter Lehrmedien, die das umfassende Bedürfnis nach Heimat befriedigen können. Entsprechend ertönt der

Ruf: „Die Beschaffung von Heimatbildern in jeder Form (Schmuck- und Anschauungsbild, Modell, Lichtbild, Film u. dergl.) soll nach Kräften gefördert werden. Die künftigen Lehr- und Lernbücher sind heimatlich zu gestalten.“³⁵

Bilder der Heimat

Wenngleich kritische Stimmen das unmittelbare Erleben einer Veranschaulichung durch Bilder vorziehen, erhält das Schulwandbild bereits Ende des 19. Jahrhunderts einen zentralen Platz im Lehrmittelangebot und zieht seine Legitimation als Unterrichtsmedium vor allem daraus, didaktisch aufbereitete Vorstellungen zu vielfältigen Inhalts- und Themenbereichen zu liefern, die Bildung klarer Begriffe und Sprachäußerungen anzuregen, einen ästhetischen Geschmack zu befördern und gewünschte Gefühle hervorzubringen. Anfang des 20. Jahrhunderts steigert sich die Bilderproduktion; das schulische Wandbild wird zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts. Für alle Unterrichtsfächer werden Bilderserien mit zum Teil Dutzenden von Einzelbildern hergestellt, und

³² Zit. n. Clemenz 1921, Sp. 698.

³³ Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (1921) 1974, S. 60.

³⁴ Siehe u.a. Pöschl 1913, S. 1.

³⁵ Die Reichsschulkonferenz 1921, S. 762.

auch für den heimatkundlichen Unterricht bringen bekannte Verlagshäuser, wie z. B. C. C. Meinhold & Söhne in Dresden, Schulwandbilder auf den Markt.³⁶ Kerp führt zum Bildereinsatz im Unterricht aus: „Die Auswahl der Bilder ließe sich so treffen, daß wir durch dieselben die Naturschönheiten und Merkwürdigkeiten der Heimatprovinz vorführen und zugleich daran die wichtigsten Begriffe vermitteln könnten. Sie dienen dann einem doppelten Zweck, einmal zur Belebung des Unterrichts, zweitens zur Klarstellung der Begriffe, für welche die Naturanschauung fehlt.“³⁷

Künstlerischer Schulwandschmuck – Heimat in der Kunst

Ergänzt werden die Lehrtafeln um ein breites Angebot an künstlerischen Wandbildern, die der ästhetisch angemessenen Ausschmückung der Klassenzimmer dienen sollen. Hier sind es vor allem die ‚Künstlersteinzeichnungen‘ der Verlage B. G. Teubner und R. Voigtländer in Leipzig, die aus zeitgenössischer Sicht „ein Stück echter Heimatkunst“³⁸ liefern.

„Das ist gewiß ein sehr wichtiges Moment der Heimatkunde und der nationalen Erziehung, wenn wir un-

sern Schülern nicht nur in der freien Natur, sondern auch im Bilde zeigen, wie herrlich unser Land ist und wie diese Schönheiten der Künstler sieht und darstellt. [...] Deswegen ist sehr zu empfehlen, künstlerische Darstellungen der Heimat zu sammeln und zum Schmuck des Schulhauses und im Unterrichte recht oft zu verwenden. Dadurch kann gewiß auch echte Liebe zur Heimat dem Kinde in früher Jugend ins Herz gegossen werden, und was zu dieser Zeit im Gemüte verankert wurde, hält ja fürs ganze Leben fest.“³⁹

Exemplarisch für die zu fördernde Heimatliebe durch die Kunst ist die Lithographie ‚Lieb Heimatland, ade!‘ von Walter Strich-Chapell (1877-1960). Sie erscheint um 1901 mit der Nummer 38 im Verlag von B. G. Teubner.

Die nahräumliche Umgebung erscheint als ein Wert an sich. Gleichsam als Ausdruck der Naturverbundenheit und der Heimatliebe wird die Lithographie zu einer Darstellung der elementaren Bedeutung des Heimatbodens, potenziert durch das Moment des Abschiednehmens. In einer Zeit der zunehmenden Urbanisierung bildet dieses Motiv einen Kontrast zur großstädtischen ‚Asphaltkultur‘. Die von Kulturkritikern beklagte „Steigerung des Nervenle-

36 Das Verlagsprogramm umfasst ein breites Angebot. Siehe hier z.B. den Schulwart-Katalog. Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel, 1911.

37 Kerp 1910, S. 35.

38 Künstlerische Steinzeichnungen 1902, S. 194. Vgl. im Folgenden Müller/Uphoff 2003, S. 41-62.

39 Hergert 1916, S. 20.



Abb. 1. Lieb Heimatland, ade!

bens⁴⁰ ist nicht spürbar – ihr gegenüber stehen hier die morgendliche Ruhe, die schützende, heimatliche Geborgenheit, die mit dem Ausdrucksgehalt und der Idealisierung der Natur zusammengeführt werden. Angesichts dieser eingängigen Bildaussagen verwundert es nicht, dass sich die Lithographie als Schulschmuck großer Beliebtheit erfreut; man lobt die leichte Fasslichkeit, den einfachen Bildaufbau, die Beziehung zu volkstümlichem

Liedgut. Hier greift die „Verinnerlichung des Nationalgedankens durch das Heimatprinzip“⁴¹. Die Lithographie ist geradezu die bildliche Umsetzung der geforderten Heimat- und Naturnähe in Kunst, Pädagogik und Politik. Sie bietet Anknüpfungspunkte, um im Heranwachsenden „die Liebe zur heimischen Landschaft zu wecken und wieder neu zu beleben“⁴²; sie kann die pädagogischen Hoffnungen nähren, dass aus der ästhetischen Hinwendung

40 Simmel 1997, S. 125.

41 Joerissen 1979, S. 154.

42 Paßkönig 1904, S. 232.

zur heimatlichen Natur eine patriotische Haltung erwächst.

Die Künstlersteinzeichnungen als Schulwandschmuck reihen sich ein in eine Vielzahl von Initiativen reformorientierter und von der Kunsterziehungsbewegung inspirierter Kreise, die Wege schaffen, die Heimat künstlerisch zu betrachten.⁴³ Im Kontext dieser Bestrebungen geht es um das Erleben, die ästhetische Schau, die mit Bezug zu Schopenhauer als Kontemplation gefasst wird und „die Erhebung zu höherem Sein“⁴⁴ gestattet. Die heimatliche Natur – visualisiert durch ästhetische Landschaftsbilder, in denen sich die Natur harmonisch fügt – wird zur Lehrerin des künstlerischen Sehens und Empfindens. Selbst Stadtimpressionen erscheinen dem geschulten Auge und fühlendem Herzen nicht länger als Steinhäufen, sondern als „Lebewesen, – das alte Haus, die Straße ein Gewachsenes, Gewordenes, ein Eigenwesen“⁴⁵. Künstlerische Bilder leiten an zur „Erziehung des Auges“⁴⁶. Das Bild der Heimat steht im Dienste der Ausbildung des Empfindungsvermögens, an ihm scheitern die Heimatliebe und der Sinn für die Schönheiten der Natur auf.

Bilder für den ersten Anschauungsunterricht

In der Schulwandbildproduktion weicht die kontemplative Kunst des Sehens einer didaktischen Zielsetzung. Gleichwohl schöpft man auch hier aus dem „Einfach-Gesunde[n] und Traulich-Heimatliche[n]“⁴⁷. Die generelle pädagogisch-didaktische Forderung nach Verständlichkeit und sittlicher Angemessenheit der Schulwandbilder erweitert sich um das Plädoyer für eine natur- und volksnahe Ausrichtung, die sich am heimatlichen Motivkreis orientieren soll. Heimat ist die legitime Grundlage der Gedanken- und Vorstellungswelt. So mehrten sich Wandbildserien, die dem ‚heimatlichen Imperativ‘ gehorchen: Die Inhalte der schulischen Anschauungsbilder können „keinem anderen Boden entwachsen, als dem heimatlichen“⁴⁸. Das Ideal der Wandbilder ist demgemäß ein bodenständiges. Als Reflex auf die Industrialisierung und Modernisierung sowie in Konfrontation zum modernen Großstadtleben avanciert Heimat zum gesunden Bezugspunkt des Menschen. – „Nur mit einem tiefen, unverlierbaren Heimatgefühl in der Brust

43 Dazu zählen z.B. auch die Hefte des Scheffer-Verlags ‚Anregungen zur intimen Betrachtung der Leipziger Heimat‘, herausgegeben vom Verein der Leipziger Zeichenlehrer.

44 Malte 1905/1906, S. 274.

45 Ebd., S. 281.

46 Vgl. Lichtwark 1991.

47 Volkelt 1911, S. 92.

48 Wolgast 1903, S. 17.



Abb. 2. Dorf

[...] darf er sich in die Gefahren hinein wagen [...]. Möchte es der Volksschule gelingen, dieses rettende Heimatgefühl [...] in die Brust der kommenden Geschlechter pflanzen zu helfen.“⁴⁹

Zu den Bildern, die das ‚rettende Heimatgefühl‘ evozieren sollen, zählt das Schulwandbild ‚Dorf‘. Es stammt aus dem Jahre 1875 als dritte, modernisierte Fassung der Serie ‚Wilkes Bildertafeln für den An-

schauungsunterricht‘ und wird von Friedrich Wreden in Braunschweig verlegt.⁵⁰ Begleitend zur Serie erscheinen mehrere Lehrerhandbücher, die den Einsatz der Bilder im Unterricht vorbereiten sollen.⁵¹ Dem Heimatgedanke wird hier eine ausführliche Darstellung gewidmet. So findet sich bei Heinemann die Besprechung des Bildes ‚Dorf‘ in das Kapitel ‚Heimatort‘ eingebettet; sie beginnt mit der wechsel-

49 Stiefelhagen 1901/1902, S. 914.

50 Eine ausführliche Besprechung der Serie und eine Darstellung ihrer Geschichte findet sich bei Dröge 1995, S. 51-94.

51 Siehe u.a. Ranke 1880. Heinemann 1875.

seitigen Abhängigkeit der Menschen untereinander und leitet über zur Bedeutung des Gemeinsinns. Zum Geburtsort heißt es schließlich: „Hier wohnen eure Eltern, hier seid ihr zu Hause oder daheim, es ist eure Heimat. ‚Jeder Mensch hat seine Heimat lieb und hält sie wert [...] Wer sie nicht kennt, dem ist es eine Schande und ein Schade an Herz und Verstand [...].‘“⁵² Das Adverb ‚Daheim‘ hat nicht nur eine emotionale, sondern auch eine ethisch-moralische Dimension. Der Darstellung des öffentlichen Raumes der Dorfstraße liegt ein konstituierendes Wertesystem zugrunde. Heimat erfüllt den menschlichen Lebenskreis ganzheitlich und integriert ihn in eine Gemeinschaftsstruktur, die entgegen einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft⁵³ auf Eintracht und die Bezüge der Menschen untereinander verweist. Vom Wirtshaus bis zur Kirche visualisiert die detailreiche Anschauungstafel ein sinnvolles Ganzes, in dem die unterschiedlichen Tätigkeiten lebensnah eingefügt sind. Es entsteht der Eindruck, als würde Heimat, „in ihrer Wirklichkeit, [...] ihren Dörfern und Städten und mit den Heimatmenschen“⁵⁴ vorgeführt werden. Die beschworene Wirklichkeit weicht im

Schulwandbild allerdings einer generalisierten Heimatkonstruktion. Insbesondere die Schulwandbilder für den ersten Anschauungsunterricht befördern eine ‚Verobjektivierung‘ des Heimatbegriffs. Als Gruppenbilder – wie die Wilkesche Bildertafel – führen sie zumeist ländliche Szenerien im Wechsel der Jahreszeiten vor Augen und bieten durch die Absage an lokale Besonderheiten quasi jedem Schüler eine Heimat. Dabei bildet sich das Heimatbild heraus, das als idealtypische, ideologisch aufgeladene Visualisierung bis in die Nachkriegszeit den Umgang mit Heimat im Anfangsunterricht prägen soll: Agrarromantisch, provinziell verengt und idyllisierend zeigt sich die Heimat im friedlich-dörflichen Leben, in der Archaisierung der bäuerlichen Verhältnisse, in der Veranschaulichung der authentischen Arbeit und des Brauchtums.⁵⁵

Schulwandbilder, deren Produktion weitgehend an den Bedürfnissen eines überregionalen Marktes ausgerichtet ist, gelingt also das vermeintlich paradoxe Unterfangen, ein Bild der Heimat zu projizieren, in der unabhängig von der je subjektiven Verortung das Gefühl entsteht, mit dem visualisierten Raum verwurzelt zu sein.

⁵² Heinemann 1913, S. 121.

⁵³ Bedeutungsvoll wird hier der von Ferdinand Tönnies beförderte Diskurs um den Gegensatz von Gemeinschaft und Gesellschaft. Siehe: Tönnies 1912.

⁵⁴ Kerp 1910, S. 42.

⁵⁵ Siehe hierzu vergleichend auch Ehni 1967.

Geschaffen wird eine Allgemeinheit der Bilder, die jeden – möglicherweise auch widerspenstigen – individuell getränkten Wirklichkeitsbezug abgestreift hat und gerade darin das Potential entfaltet, einen von allen ästhetisch anerkannten Ort zu liefern. Auf diese Weise entgehen die Bilder auch der Anfang des 20. Jahrhunderts unter der Lehrerschaft diskutierten Gefahr der ‚Zersplitterung‘, die als Effekt einer „Überspannung des Heimatprinzips“⁵⁶ überall dort auftreten würde, wo aufgrund der Ausrichtung an dem Besonderen der Heimat „das für alle Schulen geltende Allgemeine verloren“⁵⁷ gehe. Wo der Heimatbegriff mit dem des Vaterlands zur Deckung kommen soll, kann Heimat nicht im Bilde des je Provinziellen verhaftet bleiben. Heimatbilder präsentieren nicht die ererbte Scholle als subjektiven Raum, sondern transzendieren den persönlichen Bezugsrahmen in eine verobjektivierte Gegend, die primär dem Anspruch einer „ästhetischen Darstellung der Welt“⁵⁸ zu genügen hat. Heimat ist dann „ein Stücklein natürlich geworde-

ner, gesunder Landschaft, ihr natürlicher Boden mit seiner angestammten Pflanzenwelt, der dazu gehörigen Tierwelt und den menschlichen Bewohnern mit ihrer ganzen geschichtlichen Entwicklung“⁵⁹. Gerade der Anfangsunterricht schafft die heimatliche Grundlage als Einblick in natürliche Vertrautheit. Die Bilderproduktion ist jedoch nicht auf den ersten Anschauungsunterricht begrenzt.

Heimat als geographischer Bezugsraum

Immer mehr Verleger von Schulwandbildern schreiben sich die Förderung der Heimaterziehung auf ihre Fahnen. Über den ersten Anschauungsunterricht hinaus transportieren die unterschiedlichsten Bilder formal und inhaltlich Sinn und Ziel des übergreifenden Heimatgedankens.⁶⁰ Bereits kurz nach dem Ersten Weltkrieg erfolgt die Herausgabe einer Fülle von Wandbildserien, in deren Titel der Heimatbegriff eine obligatorische Größe wird. Hier entfaltet sich die Bedeutung der Heimat, wie sie 1923 auch in der Spranger-

56 Weitkamp 1913/14, S. 114.

57 Ebd.

58 Vgl. Herbart 1913.

59 Menzel zit. n. Tecklenburg 1909, S. 57.

60 Schulwandbilder sind auch nicht auf den Naturraum beschränkt, gezeigt wird zudem die Welt des Handwerks, wie die Bilder aus der Serie des Dresdener Verlags von C. C. Meinhold & Söhne Handwerkerbilder für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Neben der Kenntnis der Arbeitswelt mit ihren Werkzeugen, Materialien und Prozessabläufen geht es darum, „daß die Schüler mit Stolz die Arbeit ihrer Heimat, und sei es auch Fabrikarbeit, zu werten lernen“. Siehe Bauer 1924, S. 135.



Abb. 3. Das Moseltal (Cochem)

schen Definition als „erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden“⁶¹ beschrieben wird. Nicht länger stehen Sachkenntnisse im Vordergrund, sondern eine intensivierete Bindung an den nunmehr idealisierten Raum der deutschen Nation. Ganze Serien mit ‚Heimatbildern‘ kommen auf den Markt: Heimatbilder aus Bayern, aus der Lüneburger Heide, aus Westfalen, aus Ostpreußen, Heimatbilder aus dem Rheinland und der Mark Brandenburg⁶².

Mit anderen Worten: Lehrmittelverlage entdecken die Zugkraft des Heimatbegriffs und es wundert nicht, dass in dieser Zeit vor dem Heimatprinzip als bloße Moderscheinung gewarnt wird: „Man nutzt den heimatkundlichen Einschlag [...] als Aushängeschild, als besondere Empfehlung, daß man auf der Höhe ist. Damit aber wird der Gedanke der Pflege des Heimatsinns zu einer Geste, zu einer Phrase.“⁶³ Ein Beispiel für die Bilder aus den expli-

61 Spranger 1973, S. 298.

62 Siehe hierzu den Lehrmittlkatalog Schulwart, Lehrmittelführer für das gesamte Schulwesen, 1920.

63 Schlosser 1925, S. 134.

ziten Heimatserien ist das Schulwandbild ‚Das Moseltal‘ (Cochem). Als Werk von Richard Pfeiffer (1878-1962) erscheint es in der von Schulrat Klar in Essen herausgegebenen Serie ‚Heimatbilder aus dem Rheinland‘ und wird von Rudolf Schick und Co. in Leipzig verlegt. Gerade in den 1920er Jahren spezialisiert sich die Firma u.a. auf die Produktion und den Vertrieb von schulischen Wandbildern.

Kennzeichen dieser Bilder ist eine Symbiose aus Weite und trauter Geborgenheit. Das Auge durchwandert die Landschaft und heftet sich wohlthuend an jedes Detail. Dabei gerät die harmonische Gesamteindruck nicht aus dem Blick. Farbwahl und Bildaufbau vermitteln Ruhe und erschaffen ein Gefühl der Verbundenheit. Heimatbilder haben eine kompensatorische Funktion, sie liefern Zufluchtsangebote und Orientierungspunkte. Im Kommentar zum Bild wird der „außerordentliche [...] Formenreichtum“⁶⁴ dieser „alten Kulturlandschaft“⁶⁵ herausgestellt; die dargestellten ‚Schönheiten‘ werden sorgfältig beschrieben und identitätsrelevant zum ‚Eigenen‘ gesteigert. Nicht zufällig werden die Bilder mit Bezügen zur Geschichte des eigenen Volkes verbunden.

Ob Landschaft oder historischer Stadtkern, der pädagogisch-politische Anspruch zielt auf die ‚Verwurzelung‘ sowohl in der als Heimat definierten Natur als auch in der nationalen Geschichte.⁶⁶

Als Veranschaulichungsmedien verweisen die Wandbilder auf eine eigene Logik der Konstruktion von Wissen und Bedeutung. „Es darf [...] nicht dem Zufalle überlassen bleiben, ob und wie sich die Schüler mit der Heimat bekannt machen.“⁶⁷ Mit einer politisch-pädagogischen Intentionalität gilt es, heimatliche Nahräume zu konstruieren, die Idyllen und Wünsche konservieren können. Das Schulwandbild erhält die Aufgabe, die Vorstellungswelt von Heimat mit genormten Entwürfen zur Deckung zu bringen. Bezeichnenderweise führt Winzer dazu aus: „Die Schule hat die heimischen Vorzüge in den Schüler zu festigen und weiter zu führen, die Nachteile zu unterdrücken.“⁶⁸ Dort, wo die Heimat als Ur- und Wurzelgrund und als ‚Nährboden‘ für das gesunde Wachstum erkoren wird, „darf die Schule [nicht] ihre Pflicht versäumen, die Kinder mit richtigen heimatlichen Anschauungen und Vorstellungen zu entlassen“⁶⁹. Angesichts der Einflussmacht der Heimat – „wir danken alles der

64 Berichte über neue Lehrmittel 1929, S. 41.

65 Ebd.

66 Vgl. Mosse 1979, S. 25.

67 Clemenz 1921, Sp. 693.

68 Winzer 1900, S. 5.

69 Stiefelhagen 1901/1902, S. 913.



Abb. 4. Hochöfen (Westfälische Zechenanlage)

Heimat⁷⁰ – ist es geradezu notwendig, das Potential heimatlichen Wirkens in geordnete Bahnen zu lenken, d. h. eine Ordnung der Dinge vorzunehmen.⁷¹ So zeigt sich die Heimat auf Schulwandbildern zu meist als „Besänftigungslandschaft“⁷² mit antimodernem Reflex, die die Augen romantisierend vor der Realität verschließt. Angesichts der Kontingenz der Existenz wird versucht, über die Lehrtafeln Konti-

nuität zu suggerieren und in Identitätsbildungsprozesse zu überführen.

Eine interessante Ausnahme dieser Tendenz liefert das Bild ‚Hochöfen‘, herausgegeben von Stadtschulrat Heinrich Winkel in Gelsenkirchen. Gemalt von Hermann Peters (1886-1970) aus der Serie ‚Heimatbilder aus Westfalen‘ unterbricht es den dominant idyllisierenden Landschaftsbezug harsch. Gezeigt wird das Hüttenwerk

70 Winzer 1900, S. 5.

71 Im Sinne einer Habitualisierung wird der heimatliche Einfluss auf den Menschen dargelegt, woraus abgeleitet wird, dass es die schulische Aufgabe ist, das rechte Wirkungsverhältnis zu befördern: „Wenn der Mensch in erster Linie ein Kind der Heimat ist und trotz aller andern Einflüsse auch bleibt, dann ist es Pflicht und Aufgabe der Schule, die Einwirkung der Heimat zu fördern.“ (Kerp 1910, S. 21.)

72 Vgl. Bausinger 1990, S. 79.

des ‚Bochumer Vereins‘ der Vereinigten Stahlwerke AG mit imposanten Halden und noch glühenden Schlackemassen, in der linken Bildhälfte ist eine kleine Siedlung zu sehen. Himmel und Gegend erscheinen trüb, grau und verunreinigt. Die Sehnsucht nach einer spezifischen Form von Welt, die in der Heimat als utopischer Überschuss bewahrt ist, weicht hier gleichsam einer Ernüchterung. Die inhärente positive Konnotation des Heimatbegriffs bleibt ungelöst und evoziert den Reflex, das Dargestellte in eine Vision der schöneren Welt zu überführen. Was das Bild nicht leistet, muss daher über die Sprache erfolgen. Dementsprechend heißt

es in einer zeitgenössischen Bildrezension: „In der künstlich entstandenen Mulde sind ein paar armselige Häuser übrig geblieben, die auf ihr Ende zu warten scheinen, damit ihre Bewohner in neuen, schöneren Siedlungen bald ein menschenwürdiges Unterkommen finden möchten.“⁷³ Hier kann keine Heimat sein!⁷⁴

Fazit⁷⁵

„Was würde eine Nation sein ohne eine bodenständige, heimatliche, heimatfeste und heimatliebende Bevölkerung?“⁷⁶

Die Idee der Heimat beansprucht die Schaffung eines kollektiven Raumes, der

73 Berichte über neue Lehrmittel, Schulwart 1929, S. 41.

74 Bemerkenswert ist bei diesem Bild das angedeutete umgekehrte ‚glühende Herz‘ im Schlackeabguss. Eine Deutung liegt möglicherweise in der Bindung des Malers Hermann Peters an die Region. Siehe hierzu Kill 1953, S. 65-67. Zugleich könnte hiermit auch auf das pulsierende ‚eiserne Herz‘ des Ruhrgebiets verwiesen worden sein.

75 Die Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Heimat auf Schulwandbildern‘ umgreift natürlich zugleich das ideologische Heimatkonzept der Nationalsozialisten und weitet sich über die Visualisierung des Heimatverlusts in der deutschen Nachkriegszeit bis hin zur Problematisierung der Heimat in den 1960er Jahren. An dieser Stelle sollen lediglich kurze Hinweise auf die komplexe Thematik gegeben werden. Die nationalsozialistische Vereinnahmung des Heimatbegriffs sowie die Darstellung von Heimat auf Schulwandbildern ab 1933 stehen im Kontext der expansionistischen NS-Großraumpolitik. Während für den ersten Anschauungsunterricht in den 1930er und 1940er Jahren weitgehend die Traditionslinie der ländlichen Jahreszeitenbilder mit ihrer agrarromantischen Bildsprache fortgeführt wird, entstehen für die höheren Klassen neue Bilder, die sich ideologieträchtig mit dem Thema des ‚deutschen Volkstums in aller Welt‘ auseinandersetzen und die politische Funktionalisierung des Heimatbegriffs steigern. Die Dimensionen des Heimatbegriffs werden nunmehr auf das Volk übertragen und mit ihm zusammengeführt (vgl. Bastian 1995, S. 133 f.). Der Unterricht bildet die Basis für eine Beförderung des Stolzes auf Heimat, Stamm, Volk und Führer (vgl. Korfkamp 2006, S. 56). Ein besonders eindringliches Bildbeispiel hierzu ist das Schulwandbild: ‚Die Heimat ruft!‘ aus dem Jahre 1940. Gemalt von Willy Planck (1870-1956) erscheint es im Verlag ‚Der praktische Schulmann‘, Stuttgart mit der Nummer 268. In der Nachkriegszeit wird über schulische Wandbilder der Themenkomplex des Heimatverlustes aufgegriffen. Aussagekräftig ist in diesem Kontext das Schulwandbild ‚Heimatvertrieben‘, das 1956 von der Schropp’schen Lehrmittelanstalt KG herausgegeben wird. Eine Heimat, die nicht mehr existiert, wird hier als Bewegung deutlich. Dargestellt wird eine Enträumlichung der Heimatvertriebenen. Das veranschaulichte Gebiet rekurriert auf Deutschland in den Grenzen von 1937. Die umgebenden Länder außerhalb der Grenzziehung sind als Grauzone ausgeblendet. Eine Problematisierung und Entideologisierung des Heimatbegriffs zeigt sich vor allem in der Schulwandbildproduktion für den Primarbereich in den 1960er Jahren. Dieser Trend schlägt sich in einer stilistisch-formalen Veränderung der Lehrtafeln nieder. Mit dem Anspruch einer zeitgemäßen Qualifikation der Schüler werden die Bilder für den – schließlich sachkundlichen – Unterricht neu gestaltet. Exemplarisch dafür ist das Bild ‚Der Bauernhof‘, verlegt um 1970 vom Verlag Köster & Co. in München. Weiterführend hierzu: Müller/Uphoff 2003, S. 41-62.

Eine dezidierte Analyse der Visualisierung von Heimat auf Schulwandbildern steht aus. Hier liegt ein noch zu bearbeitendes Forschungsdesiderat.

76 Tecklenburg 1909, S. 68.

Bezugspunkte bereitstellt, die ein positives Selbstverständnis antreiben und konform gehen mit politischen Zielvorstellungen. Dafür leistet die Schule ihren Beitrag. Das Substrat der Heimatpolitik spiegelt sich in den Lehrplänen und Bildmedien der Schulen wider. Es geht um die Beförderung der Zusammengehörigkeit unter dem Leitbild von Nation und Vaterland, mit der Heimatliebe als festem Grund. Ein „werktätiger, opferfreudiger Gemeinnutz“⁷⁷ wird ebenso aufgebaut wie ein geordneter Gedankenkreis. Schulen avancieren zu Orten, in denen sich Wissen über das Gemeinsame verfestigt. Dabei sind es zugleich Projektionen des Eigenen und Fremden, die vorstellungsbildend und handlungsleitend werden. Dieser Prozess wird durch Schulwandbilder maßgeblich unterstützt. Sie sind zentrale Medien der Veranschaulichung von Weltorientierung und Identitätsstiftung in definierten Grenträumen. Als ‚stille Erzieher‘ zur Heimatliebe sind schulische Wandbilder gleichzeitig beredete Zeugnisse der Konstruktion eines ästhetisierten und didaktisierten pädagogisch-politischen Vorstellungsbildes vom Raum als Grund des subjektiven wie kollektiven Selbst. Das Spektrum reicht von der Darstellung eines verobjektivier-

ten Heimatbildes als ‚gesunder‘ Boden in natürlichen Verhältnissen bis hin zur Visualisierung des je Besonderen in ästhetischer Schau durch heimatliche Charakterbilder. Dabei bleibt ein Moment konstant: Der ursprünglich geographische Raum wird zum Raum der Bedeutung. Schulwandbilder antworten also im Rahmen einer „Politik der Bilder“⁷⁸ und zugleich als didaktisches Medium mit Zeigefunktion auf die Bedeutung der Heimat. Mit ihnen scheint die Gewichtung des Eigenen und Vaterländischen auf, ebenso wie das kulturell-nationale Selbstverständnis, das durch sie intentional gebunden sichtbar wird. Ikonografisch wird Heimat zur Gleichzeitigkeit von regionalem Nahraum und politisch-geographischer Außengrenze mit patriotischer Bindungskraft: Die „Anhänglichkeit an die heimatliche Flur und ihre Bewohner“⁷⁹ steigert sich zur übergreifenden Kraftquelle – wird zum „Wegweiser in aller Welt, auch im Kampfe ums Dasein“⁸⁰. Und hier liegt nicht zuletzt der ästhetisch-pathische Überschuss des Heimatgedankens. Im Bild zeigt sich Heimat in ihrer intentional-attentionalen Verschränkung: Nur so kann die Schaffung des Heimatlichen zu einem übergreifenden Akt werden, der maßgeblich das

77 Richter 1889, S. 61.

78 Vgl. Rancière 2005.

79 Felgner 1903, S. IV.

80 Ebd.

‚Schicksal‘ einer Gemeinschaft und ihres ‚Selbst‘ als in der Heimat verortet betrifft.

Quellen

- Bauer, Franz: Und noch einmal Heimat. In: *Neue Bahnen* 35 (1924), S. 100-107, S. 132-139.
- Berichte über neue Lehrmittel, Heimatbilder aus Westfalen. In: *Schulwart* 26 (1929), S. 39-41.
- Clemenz, Bruno: Heimatkunde. In: Roloff, Ernst M. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. Freiburg i. Br. 1921, Sp. 691-699.
- Dobenecker, R.: *Über den pädagogischen Grundsatz: „Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip“*. (Pädagogisches Magazin, 293). 3. Auflage. Langensalza 1920.
- Felgner, Robert: *Heimatkunde als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im dritten Schuljahre*. Dresden 1903.
- Heinemann, Ludwig: *Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde*. Mit Berücksichtigung der neuen Ausgabe der Wilke’schen Bildertafeln. Braunschweig 1875.
- Heinemann, Ludwig: *L. Heinemanns Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde*. Mit Berücksichtigung der verbreiteten Anschauungsbilder. Leipzig 1913.
- Herbart, Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Willmann, Otto; Fritsch, Theodor (Hrsg.): *Friedrich Herbarts pädagogische Schriften* (Band 1). 3. Aufl. Osterwieck/Harz; Zickfeldt 1913, S. 87-112.
- Herget, Anton: *Das Betrachten künstlerischer Bilder in der Schule*. Leipzig, u.a. 1916.
- Hossann, Karl: *Die Heimatidee im Unterricht der Volksschule*. Straßburg 1910.
- Kerp, Heinrich: *Führer bei dem Unterricht in der Heimatkunde. Nach begründeter Methode und mit vorwiegender Betrachtung des Kulturbildes der Heimat*. Breslau 1910.
- Kill, Gerhard.: Der Maler Hermann Peters. In: *Vestischer Kalender* 25 (1953), S. 65-67.
- Künstlerische Steinzeichnungen als Wand schmuck für Schule und Haus, in: *Pädagogische Studien* 23 (1902), S. 194.
- Lichtwark, Alfred: *Erziehung des Auges*. Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. 1991.
- Malte, R.: Wie wir unsere Heimat sehen, in: *Neue Bahnen* 17 (1905/1906), S. 274-283.
- Mollberg, Albert: *Heimat und Charakterbildung*. (Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule, 57). Leipzig 1916.
- Paßkönig, O: Das Kunstbild in der Schule. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 56 (1904), S. 230-232.
- Pöschl, Jos. Ferdinand: *Der heimatkundliche Sachunterricht. (Anschauungsunterricht) auf der Unterstufe der Volksschule*. (Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule, 14). Prag 1913.
- Ranke, Johann F.: *Anleitung zur Behandlung von Wilke’s Bildertafeln für den Anschauungsunterricht in Kleinkinder-, und Elementarschulen*. Braunschweig 1880.
- Die Reichsschulkonferenz 1920*. Leipzig 1921.
- Richter, Albert: Die Heimat im Geschichts-

- unterricht. In: *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* 16 (1889), S. 48-50, S. 56-58, S. 61-64, S. 69-71.
- Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (1921). In: Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): *Zur Geschichte der Volksschule II (Klinkhardts pädagogische Quellentexte)*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1974, S.60.
- Schlosser: Der Heimatgedanke und das Buch. In: *Die Mittelschule* 39 (1925), S. 134.
- Schulwart, *Lehrmittelführer für das gesamte Schulwesen*. Leipzig 1920.
- Schulwart-Katalog. *Ein illustriertes Verzeichnis der besten Lehr- und Lernmittel*. Leipzig 1911.
- Simmel, Georg: Die Großstädte und das Geistesleben. In: Schutte, Jürgen; Sprengel, Peter (Hrsg.): *Die Berliner Moderne 1885-1914*. Stuttgart 1997, S. 124-130.
- Spranger, Eduard: Der Bildungswert der Heimatkunde [1923]. In: Ders.: *Philosophische Pädagogik*. Hg. von Otto Friedrich Bollnow und Gottfried Bräuer. Heidelberg 1973, S. 294-319.
- Steinbrück: Über Heimat und Heimatkunde. In: *Schulwart* 15/16 (1919), S. 113-118.
- Stiefelhagen: Die Heimat im Unterricht. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 18 (1901/1902), S. 907-914.
- Stieglitz, Hans: *Der Lehrer auf der Heimatscholle*. 2. Auflage. München u. Berlin 1913.
- Tecklenburg, August: *Schule und Heimat. Wegweiser zur Umgestaltung des Unterrichts von der Heimat aus. Unter besonderer Berücksichtigung des Geschichtsunterrichts*. Hannover-List 1909.
- Tönnies, Ferdinand: *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. 2. Aufl. Berlin 1912.
- Volkelt, Johannes: *Kunst und Volkserziehung*. München 1911.
- Verein der Leipziger Zeichenlehrer.
- Weitkamp, Fr: Heimat und Unterricht. In: *Neue Bahnen* 25 (1913/14), S. 114-120.
- Winzer, Hermann: Die Bedeutung der Heimat. In: *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht* 27 (1900), S. 4-6, S.12-14.
- Wolgast, Heinrich: *Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung*. Leipzig 1903.

Literatur

- Anderson, Benedict: *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. u. New York 2005.
- Bastian, Andrea: *Der Heimat-Begriff. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung in verschiedenen Funktionsbereichen der deutschen Sprache*. Tübingen 1995.
- Bausinger, Hermann: *Typisch Deutsch*, München 2000.
- Bausinger, Hermann: Heimat in einer offenen Gesellschaft. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Cremer, Will; Klein, Ansgar (Hrsg.): *Heimat - Analysen, Themen, Perspektiven*. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 294/I). Bonn 1990, S. 76-90.
- Cremer, Will; Klein, Ansgar: Heimat in der Moderne. In: Dies. (Hrsg.): *Heimat - Analysen, Themen Perspektiven* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 294/I). Bonn 1990, S. 33-55.

- Dröge, Kurt: Zwischen Innovation und Relikt: Rilke's Anschauungsbilder. Zur Frühgeschichte des schulischen Wandbildes. In: Baumeister, Stefan; Carstensen, Jan (Hrsg.): *Beiträge zur Volkskunden und Hausforschung* 7. 1995, S. 51-94.
- Ehni, Jörg: *Das Bild der Heimat im Schullesebuch*. Tübingen 1967.
- Fiege, Hartwig: *Die Heimatkunde*. Weinheim, Basel 1994.
- Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart 1967.
- Joerissen, Peter: *Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland. 1871-1918*. Köln 1979.
- Korfkamp, Jens: *Die Erfindung der Heimat. Zu Geschichte, Gegenwart und politischen Implikaten einer gesellschaftlichen Konstruktion*. Berlin 2006.
- Mosse, Georg L.: *Ein Volk, ein Reich, ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus*. Königstein/Ts. 1979.
- Müller, W.; Uphoff, Ina K.: Zwischen Anschauung, Gesinnungsbildung und Belehrung – Die Heimatkunde im Siegel des Mediums Schulwandbild. In: Götz, Margarete (Hrsg.): *Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung. Historische Studien zum heimatkundlichen Unterricht*. Bad Heilbrunn 2003, S. 41-62.
- Prange, Klaus: *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn 2005.
- Rancière, Jacques: *Politik der Bilder*. Berlin 2005.
- Schlink, Bernhard: *Heimat als Utopie*. Frankfurt a. M. 2000.
- Schmitt-Roschmann, Verena: *Heimat. Neuentdeckung eines verpönten Gefühls*. Gütersloh 2010.
- Uphoff, Ina Katharina: Bilder und Beziehungen – Deutsch-niederländische Grenzgänge In: Brunner, José; Nachum, Iris (Hrsg.): *„Die Deutschen“ als die Anderen. Deutschland in der Imagination seiner Nachbarn*. Göttingen 2012, S. 132-146.
- Uphoff, Ina Katharina: Schulwandbild. In: Franz, Kurt u.a. (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. 40. Ergänzungslieferung. Oktober 2010, S. 1-17.
- Wiesing, Lambert: *Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens*. Berlin 2013.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: *Lieb Heimatland, ade!*, B.G. Teubner, Leipzig um 1901. Sammlung Forschungsstelle Historische Bildmedien, Würzburg.

Abb. 2: *Dorf*, Friedrich Wreden, Braunschweig 1875. Datenbestand Forschungsstelle Historische Bildmedien, Würzburg.

Abb. 3: *Das Moseltal (Cochem)*, Rudolf Schick & Co., Leipzig 1927. Sammlung Forschungsstelle Historische Bildmedien, Würzburg

Abb. 4: *Hochöfen (Westfälische Zechenanlage)*, Rudolf Schick & Co., Leipzig um 1920. Datenbestand Forschungsstelle Historische Bildmedien, Würzburg.

Die Autorin

Uphoff, Ina Katharina, 1972, Dr., Universität Würzburg, Lehrstuhl für Systematische Bildungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Bildung und Musealisierung, Bildmedienforschung (Schulwandbilder), Konzepte der Erziehungs- und Schulreform des 19. und 20. Jahrhunderts.

Cornelis Jetses (1873-1955) –

Porträt eines Künstlers und Illustrators auf dem Gebiet der Pädagogik

Liane Strauß

Esszimmer-Interieur mit Selbstporträt

Das niederländische Amerongen in den 1970er Jahren: Ein älteres Ehepaar sitzt im Esszimmer seines Hauses und wird von einem Reporter der niederländischen Fernsehzeitschrift VARA Gids interviewt. Ein Fotograf hält die Szene in einem Foto fest, das später in der Zeitschrift veröffentlicht werden wird. (Abb. 1) Es zeigt auch einen Teil der Zimmereinrichtung: Im Hintergrund ist über einer Esszimmer-Kommode deutlich das Bild eines älteren Mannes an der Wand zu sehen.¹

Die Frau, die dem Reporter bereitwillig Auskunft gibt, ist Everdina Kalsbeek-Jetses (1900-1995). Und das Bild im Hintergrund ist ein Selbstporträt ihres Vaters



Abb. 1. Everdina Kalsbeek-Jetses und ihr Mann in ihrem Haus in Amerongen, Niederlande.

¹ Bild von Frans Hemelrijk / Co-Press-Studio in Smit o.J., S. 42.

Cornelis Jetses (1873-1955), einem der bekanntesten niederländischen Illustratoren für Lehrmittel in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Seine Bilder für Schulbücher und Schulwandbilder haben Generationen von Schülern in den Niederlanden geprägt.

Selbstporträts sind schon lange Gegenstand kunsthistorischer Forschung. In den letzten Jahren ist in Kunstmuseen sogar ein sprunghaft gestiegenes Interesse an diesen Kunstwerken zu verzeichnen: Zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland² widmen sich ausschließlich diesem Genre und dazu gehörende Publikationen beleuchten die unterschiedlichen Aspekte dieser Kunstwerke. Der Kunsthistoriker James Hall erklärt diese aktuelle Begeisterung für Selbstporträts damit, dass die Ausstellungsbesucher hoffen, durch das Betrachten dieser Kunstwerke mehr über die Seelen der Porträtierten zu erfahren und dadurch die „alienation and anonymity“ zu überwinden, die „by so many in modern urbanized societies“ erfahren

wird.³

Dies gilt allerdings nicht für den Bereich der bildungshistorischen Forschung: Obwohl Schulbuchillustrationen und Schulwandbilder seit den frühen 1980er Jahren Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung sind, ist kaum etwas über das Leben und Werk der Männer und Frauen bekannt, die diese Bilder geschaffen haben. Zwar wird erkannt, dass „der Künstler eine entscheidende Größe ist, die bei der Analyse [von Bildern] mitberücksichtigt werden muss, da er bei der Konzeption und Herstellung [...] eine zentrale Funktion innehat“⁴, allerdings wurde diese Erkenntnis bisher nur ansatzweise in die Praxis umgesetzt. Es gibt vereinzelt kunsthistorische Untersuchungen zu Bildern, die im Unterricht benutzt wurden,⁵ bzw. biographische Studien zu einzelnen Lehrmittel-Illustratoren.⁶ Noch seltener existieren Publikationen, die die pädagogischen Arbeiten eines Illustrators in sein Gesamtwerk einordnen.⁷

Dabei ist es meines Erachtens notwen-

2 Hier eine kleine Auswahl von Ausstellungen aus dem Jahre 2016: Schirn Kunsthalle Frankfurt ICH (10.03.-29.05.2016) oder die im Rahmen des von der EU geförderten Projekts I am here / Ich bin hier. Europäische Gesichter organisierten Ausstellungen in der Staatlichen Kunsthalle Karlsruhe (23.10.2015-31.01.2016), Musée des Beaux Arts de Lyon (25.03.-26.06.2016) und den National Galleries of Scotland in Edinburgh (16.07.-16.10.2016). Auch kleinere Museen zeigen Ausstellungen zu diesem Thema wie z.B. das Kunsthhaus Stade mit Ich. Norddeutsche Selbstbildnisse aus 100 Jahren (05.03.-22.05.2016). Siehe dazu Schirn 2016, Staatliche Kunsthalle Karlsruhe 2016 und Museumsverein Stade 2016. Zu diesen Ausstellungen sind Begleitpublikationen erschienen.

3 Hall 2014, S. 7.

4 Uphoff 2003, S. 18 für Schulwandbilder.

5 Ein Beispiel ist Lüpkes 1984.

6 Beispiele dafür sind niederländische Arbeiten von Jan A. Niemeijer zu Cornelis Jetses und Hermann Isings oder von Jacqueline Burgers. Siehe dazu Cattheeuw 2005, S. 65-67.

7 Brattinga/Dane 2011 ist eine der wenigen Publikationen, deren Beiträge sowohl das pädagogische als auch das

dig, sich im Rahmen der pädagogischen Bildforschung auch mit den Illustratoren selbst und ihrem Gesamtwerk zu beschäftigen. Ohne den Kontext ihrer Entstehung können nämlich nur begrenzt bildungsgeschichtliche Aussagen über Schulbuchillustrationen und Schulwandbilder getroffen werden: Welches Leben hatten diese Männer und Frauen, die sich in den Dienst der Pädagogik stellten? Inwiefern erschufen sie auch Kunstwerke, die nicht diesem Bereich zugeordnet werden können und wie unterscheiden sich diese von ihren Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik? Nur wenn diese Fragen beantwortet werden, können in der Folge auch zuverlässige Aussagen über den Anteil der Künstler sowie der anderen beteiligten Parteien wie z. B. Pädagogen oder Verlage am Entstehen von Bildern für den Unterricht gemacht werden.⁸

Zur Beantwortung dieser Fragen sollten neben schriftlichen Quellen auch Kunstwerke wie zum Beispiel Selbstporträts herangezogen werden: Wann immer sie existieren, sind sie genauso bedeutsam wie schriftliche Quellen. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, dass die große Mehrheit der Illustratoren für Lehrmittel

eine künstlerische Ausbildung in Zeichenschulen und Kunstakademien erhalten haben. Dort lernten sie, sich mithilfe künstlerischer Mittel wie z.B. Komposition oder Ikonographie sehr dezidiert auszudrücken. Aus diesem Grund soll am Beispiel des Selbstporträts von Cornelis Jetses, das in der zu Beginn beschriebenen Fotografie zu sehen ist, gezeigt werden, welchen Nutzen diese Quellen für die historische Bildungsforschung besitzen. Dazu möchte ich das Bild untersuchen und herausfinden, was es über seinen Schöpfer zum Zeitpunkt seines Entstehens aussagt.

Für diese Untersuchung sollen neben dem eigentlichen Kunstwerk auch weitere Arbeiten von Cornelis Jetses aus dem Bestand der Cornelis Jetses Stichting (dt. ‚Stiftung‘) in Groningen und der Sammlung des Nationaal Onderwijsmuseums in Dordrecht herangezogen werden. Des Weiteren wurden Dokumente und Briefe aus der Sammlung der beiden Institutionen und dem Bremer Staatsarchiv untersucht. Schließlich sollen auch zwei autobiographische Texte von Cornelis Jetses sowie Zeitungsartikel ausgewertet werden.

Nach einer Vorstellung des Selbstport-

nicht-pädagogische Werk des niederländischen Illustrators M. A. Koekoek (1873-1944) thematisiert und Illustrationen aus beiden Bereichen seines künstlerischen Schaffens zeigt: Koekoek war als Illustrator am ‚Rijksmuseum van Natuurlijke Historie‘ in Leiden beschäftigt und illustrierte in dieser Funktion zoologische Fachpublikationen. Gleichzeitig schuf er Schulwandbilder und Bilder für niederländische Schulbücher.

⁸ Siehe dazu Lehnemann 1998, S. 62 und Schema 2 für Schulwandbilder. Das dort gezeigte Schema ist in abgewandelter Form auch auf Illustrationen in Schulbüchern anwendbar.



Abb. 2. Cornelis Jetses, Zelfportret (1935)
Öl auf Leinwand, 1935“



Abb. 3. Detail von Abb. 2.

räts und des Porträtierten soll in einem nächsten Schritt die Entstehungsgeschichte des Bildes rekonstruiert werden, bevor schließlich einige Aspekte des Porträts ausführlicher behandelt werden sollen, die zeigen, welche Aussagekraft Selbstporträts für Bildungshistoriker haben können.

Das Gemälde aus dem Jahre 1935 mit dem Titel *Zelfportret* (dt. ‚Selbstporträt‘) (Abb. 2) im Besitz der Cornelis Jetses Stichting in Groningen ist 75,6 cm hoch und 57,3 cm breit und wurde mit Ölfarbe auf Leinwand gemalt. Es zeigt das Porträt – ein Bruststück – eines älteren Mannes, der vor einem narrativen Hintergrund – einer alten Karte – dargestellt wird. Betrachtet man zunächst den Mann, so wird sein Oberkörper im Profil, sein Kopf im Viertelprofil gezeigt; er blickt den Betrachter direkt, fast herausfordernd an. Sein graubraunes Haar und ein grauweißer Knebelbart sowie die Falten in seinem Gesicht verraten sein Alter. Er ist mit einem weißen Hemd und einem schwarzen Jackett bekleidet. Das Gesicht des Mannes wird von einer sich außerhalb des Bildausschnittes befindlichen Lichtquelle erleuchtet, die sich auf Seiten des Betrachters links oberhalb des Bildes befinden müsste. Der Schatten des Mannes fällt dementsprechend auf die Karte im Hintergrund.

Die Karte wiederum zeigt den Plan einer Stadt mit Befestigungsanlagen und ist mit einer Aufhängung, die denen von Schulwandbildern ähnelt (Abb. 3), an einem monochromen grünen Hintergrund – wahrscheinlich einer Wand – befestigt. In der oberen Kartenhälfte sind zwei Kartuschen mit einer Stadtansicht auf der rechten und einer schematischen Darstellung eines Kanals auf der linken Seite zu sehen. Zwei weitere Kartuschen befinden sich links und rechts von der abgebildeten Person und beinhalten links eine angedeutete Kartenlegende und rechts eine Inschrift, die die abgebildete Stadt als die niederländische Stadt Groningen ausweist.⁹ Das Bild wurde vom Maler links unten benannt, signiert und datiert.¹⁰

Cornelis Jetses – Ein Leben zwischen Kunst und Pädagogik

Wer war Cornelis Jetses, der sich in den 1930er Jahren selbst porträtierte? Cornelis Jetses wurde am 23. Juni 1873 im niederländischen Groningen geboren. Nachdem er 1885 die Schule verlassen hatte, begann er eine Ausbildung zum Lithograph. Da sein Zeichentalent schon während seiner Schulzeit erkannt wurde, erhielt er 1885 von der *Algemeen Diakengezelschap der Nederduitse Hervormde Gemeente* ein Sti-

⁹ Vollständige Wortlaut des Kartentitels „CAERTE / VAN DE VERMAERDE / EN[] ANTIQUE STADT GROENINGEN“.

¹⁰ Genauer Wortlaut der Beschriftung „C. JETSES.'35. / Zelfportret.“.

pendium, um neben seiner Arbeit in einer Groninger Druckerei an der Kunstakademie *Minerva* in Groningen Abendkurse im Zeichnen besuchen zu können.¹¹ Im September 1894 zog Cornelis Jetses auf Einladung seines Onkels nach Bremen, um leichter eine Stelle als Lithograph in Deutschland zu finden, da der lithographische Druck zu dieser Zeit in Deutschland sehr viel weiter entwickelt war als in den Niederlanden.¹² In Bremen besuchte er ein Semester lang die dortige Kunstgewerbeschule, wo der aus Delmenhorst stammende Maler und Schriftsteller Arthur Fitger (1840-1909) durch den Direktor der Bremer Kunstgewerbeschule auf ihn aufmerksam gemacht wurde und ihn als Mitglied in seinem Atelier aufnahm. Auf Fitgers Empfehlung hin besuchte Jetses 1895-1897 die *Rijksacademie voor Beeldende Kunsten* (dt. ‚Reichsakademie für Bildende Künste‘) in Amsterdam. In den Ferien arbeitete er für Fitger in dessen Atelier in Bremen.¹³ In

die Zeit seines Bremer Aufenthaltes, der bis 1909 andauerte, fiel auch seine Heirat mit Alberdina Hinderika Holkamp.¹⁴ Ihr einziges Kind, Everdina, wurde am 8. Oktober 1900 geboren.¹⁵

Nach seiner Rückkehr aus Deutschland 1909 ließ sich Jetses und seine Familie zunächst in Zeist, später in Scheveningen und schließlich in Wassenaar nieder, wo er am 9. Juni 1955 starb.

Obwohl Jetses für private und kommerzielle Auftraggeber bis ins hohe Alter verschiedenartige Druckgraphiken entwarf bzw. Malaufträge ausführte,¹⁶ sind es seine Illustrationen für Schulbücher und Schulwandbilder, die ihn bekannt machten. Ende 1901 beauftragte der Groninger Schulbuchverlag J. B. Wolters Jetses zum ersten Mal damit, Illustrationen für die Schulbuchserie *Dicht bij huis* (dt. ‚Dicht beim Haus‘) zu entwerfen.¹⁷ Dies war der Beginn einer über vier Jahrzehnte andauernden geschäftlichen Beziehung, wel-

11 Die Algemeen Diakengezelschap der Nederduitse Hervormde Gemeente wurde 1838 von wohlhabenden, der protestantischen Kirche eng verbundenen Groninger Bürgern gegründet, um die Armut in der Stadt zu bekämpfen resp. zu verhindern. Seit 1862 vergab diese Gesellschaft Stipendien für Kinder aus armen Familien, um ihnen den Besuch der Seefahrtsschule in Groningen zu ermöglichen. Seit den 1880er Jahren vergab sie auch Stipendien für Jungen, die eine andere Ausbildung anstrebten, z.B. an der Zeichenakademie *Minerva*. Siehe dazu Verschoor 2014, S. 17-19.

12 Diese Begründung gibt Jetses in einem Interview mit der Zeitung *Het vrije volk*. Siehe Cornelis Jetses, *tekenaar* 1951, S. 5.

13 Siehe Niemeijer 2004, S. 43.

14 Die Hochzeit fand am 24. August 1899 in Groningen statt. Siehe Ders., S. 71.

15 Siehe Ders., S. 183.

16 Siehe dazu Ders., S. 188-205, insbesondere S. 201-204. Davon zeugen auch die vielen Porträts in der Sammlung der Cornelis Jetses-Stichting, Groningen.

17 Siehe dazu Vos 1990, S. 37. Der erste überlieferte Brief des Verlags J.B. Wolters an Jetses stammt vom 30. November 1901 und erwähnt ein vorher stattgefundenes Gespräch. Der Brief ist als Faksimile abgedruckt in Vos/Geel 1990, S. 35, Abb. 32. Jetses hatte bereits 1900 Illustrationen für einen Katalog der Groninger Möbelfabrik *Nederland* angefertigt, der durch den Verlag J. B. Wolters gedruckt worden war. Siehe dazu Niemeijer 2004, S. 204.

che Illustrationen hervorbrachte, die auch heute noch zum visuellen Gedächtnis der Niederlande gehören. Zwei Werke von Jetses ragen aus der Fülle seiner Arbeiten für den Unterricht heraus: 1909 illustrierte Jetses die unter dem Namen *aap noot mies* (dt. ‚Affe Nuss Mies‘) bekannte *Hogeveen’s verbeterde leesmethode* (dt. ‚Hogeveens verbesserte Leselernmethode‘), mit der bis ca. 1960 viele niederländische Kinder lesen lernten. Die Bilder des zu dieser Methode gehörenden *leesplankje* (dt. ‚Lesebrett‘) – einem Brett mit Illustrationen und Wörtern, die von den Kindern mit Buchstabenkärtchen nachgelegt werden mussten – und dem Schulwandbild sind auch heute noch einer überwältigenden Mehrheit der Niederländer bekannt.¹⁸ Auch Jetses Illustrationen für *Nog bij moeder* (dt. ‚Noch bei Mutter‘), einer erstmals 1904/05 erschienenen vierteiligen Bücherserie für Leseanfänger, die eigentlich für den Gebrauch in der Schule gedacht war und schon bald nach ihrem Erscheinen darüber hinaus zu sehr beliebten Kinderbüchern wurden, haben sich in das Gedächtnis von Niederländern eingebrannt. Die Serie wurde aufgrund ihrer nah am Leben der jungen Leser orientierten Geschichten aus der Feder der beiden Pädagogen Jan Ligthart

und Hindericus Scheepstra, aber auch ganz explizit wegen ihrer Illustrationen von Kritikern sehr geschätzt: Nie zuvor wurden Kinder so realistisch und lebendig in einem niederländischen Schul- oder Kinderbuch gezeigt wie in dieser Serie.¹⁹

Entstehungsgeschichte des Selbstporträts

Nach dieser kurzen Darstellung des Lebens und Werk von Cornelis Jetses ist auf die Entstehungsgeschichte des Selbstportraits näher einzugehen. Es ist nicht bekannt, wann Jetses mit dem Malen des Bildes begonnen hat. Die Datierung auf dem Bild gibt nur einen groben Zeitrahmen an: Jetses könnte sein Porträt entweder 1937 gemalt oder fertig gestellt haben. Es gibt darüber hinaus keinen Hinweis darauf, dass ein Auftrag für dieses Bild existierte. Jetses scheint es aus eigenem Antrieb gemalt zu haben. Es ist ebenso unbekannt, ob und falls ja, wo dieses Bild in Jetses Haus hängt hat.

Obwohl sich keine vorbereitenden Skizzen zu diesem Kunstwerk erhalten haben, ist es trotzdem möglich, einen Teil seines Entstehungsprozesses zu rekonstruieren. Cornelis Jetses nutzte für die Karte im Bild-

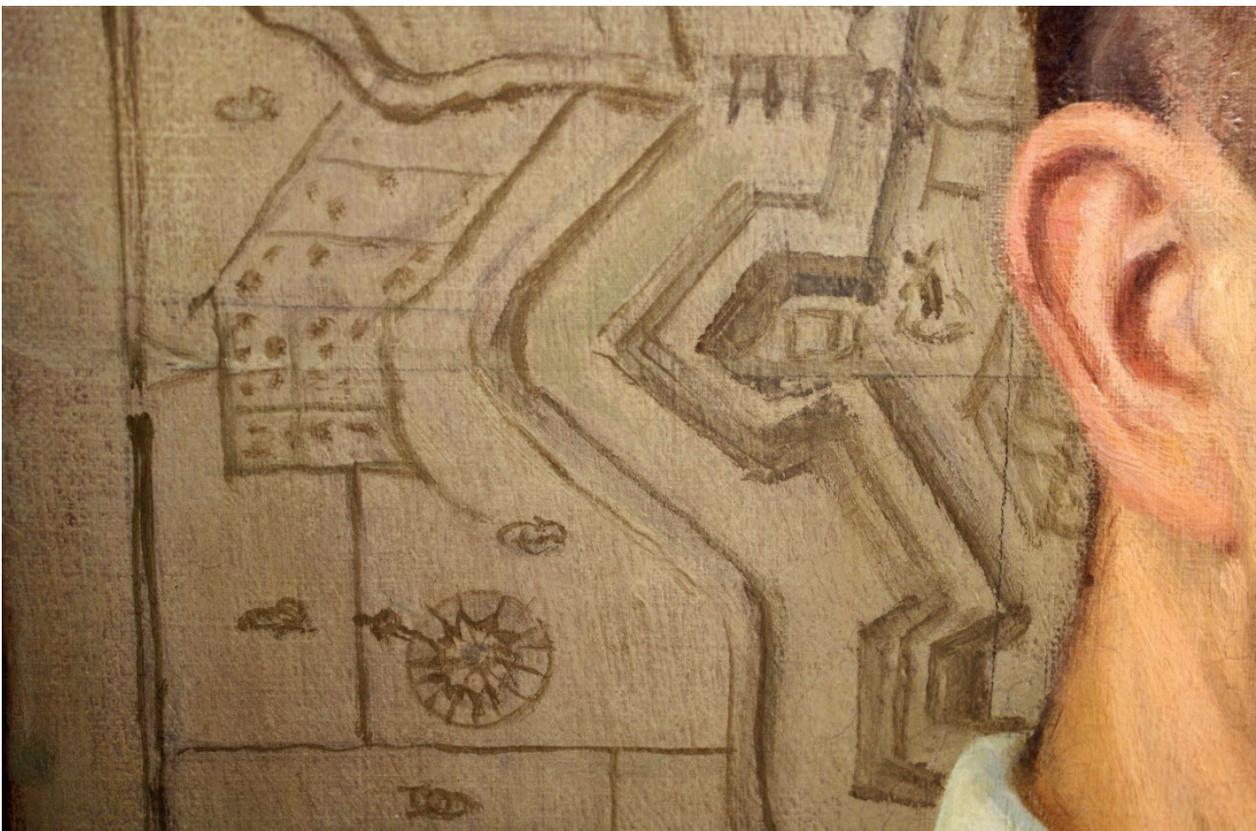
¹⁸ Zur Geschichte und Nachwirkung von Jetses Illustrationen für das sogenannte ‚aap noot mies-leesplankje‘ siehe den Beitrag von Jacques Dane in diesem Band.

¹⁹ Siehe Vos/Geel 1990, S. 49.



Abb. 4. Caerte van de Vermeerde ende Antiqve Stad Groenningen.

Abb. 5. Cornelis Jetses, Zelfportret (Detail)



hintergrund ein Wandbild²⁰ als Vorbild, das eine der bekanntesten historischen Karten der Stadt Groningen aus dem 17. Jahrhundert zeigt. (Abb. 4) Diese ist die dritte Fassung des erstmals 1637 von dem Landvermesser Egbert Haubois und dem Kupferstecher Jan Lubbers Langeweerd²¹ veröffentlichten Plans von Groningen und zeigt die Stadt aus der Vogelperspektive. Jetses hat mit Kohle schwarze Linien auf das Wandbild gezeichnet, um die Karte später auf die Leinwand zu übertragen. Im Selbstporträt selbst sind entsprechende Bleistift-Markierungen (Abb. 5) und weitere Vorzeichnungen zu sehen, insbesondere an den Befestigungsanlagen. Jetses nahm bei der Übertragung der Karte einige Veränderungen vor: Zum einen verkürzte er den Titel der Karte und änderte die Form der Kartusche, die ihn einschließt. Zum anderen verschob er die Kartenlegende, die sich ursprünglich über dem Titel befand, in eine im Wandbild sichtbare leere Kartusche auf der linken Seite, wahrscheinlich um eine ausgeglichene Komposition des Bildes zu erreichen.

Was sagt das Selbstporträt von Cornelis Jetses über seinen Schöpfer aus? Im Folgenden soll auf einige Aspekte des Kunstwerkes näher eingegangen werden.

Der Illustrator als Künstler

Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich innerhalb der Welt der Kunst eine Vorstellung davon, was einen freien Künstler ausmacht:²² Künstler mussten demnach auf einer der zahlreichen Kunstakademien ausgebildet sein und innerhalb eines begrenzten Genrekanons arbeiten, der sich in diesen Institutionen entwickelt hatte.

Des Weiteren wurde angenommen, dass Künstler von der Gesellschaft unabhängig waren. Nach dem Verständnis der Kunstkritik waren sie zwar Teil der Gesellschaft, sollten aber keiner bestimmten gesellschaftlichen Gruppe angehören und sich dementsprechend weder deren Regeln noch Konventionen unterwerfen.

Schließlich glaubten Künstler und Kunstkritiker, dass freie Künstler geniale Individualisten sind, die eine totale künstlerische Freiheit unabhängig von möglichen Auftraggebern oder Betrachtern ihrer Kunst besitzen.

Wer diese Kriterien nicht erfüllte, galt als Kunsthandwerker.

Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts begannen sich diese Vorstellungen in verschiedenen europäischen Ländern zu ändern: Die Vertreter des Jugendstils wollten „das ganze Leben mit Kunst durchdrin-

20 Dieses Wandbild befindet sich im Besitz der Cornelis Jetses Stichting, Groningen, Niederlande.

21 Zum Leben von Egbert Haubois siehe Veen 1983. Zu Haubois Stadtplan von Groningen und seiner Bedeutung für das kulturelle Gedächtnis der Stadt Groningen siehe Boiten/van den Broek 1983 und Hofman 2017.

22 Siehe im folgenden Wilhelm 1991, S. 11-27.

gen, [und] dem ganzen Leben eine ästhetische Form verleihen“²³. Zweck dieser Bewegung war es, die Menschheit mittels Kunst zu verbessern und zum Positiven weiter zu entwickeln. Als Folge dessen wandten sich Künstler dem von ihnen bisher als nicht ebenbürtig erachteten Kunsthandwerk zu und entwarfen Gebrauchsgegenstände wie z.B. Möbel. Dasselbe galt auch für Kunsthandwerker, die versuchten, ‚schöne‘, künstlerische Objekte für den Alltag herzustellen.

War Jetses ein freier Künstler oder ein Kunsthandwerker? Und inwieweit war sich Jetses den vorher beschriebenen Hierarchien und Entwicklungen innerhalb der Kunstwelt bewusst? Cornelis Jetses Werdegang ist typisch für viele Vertreter des Jugendstils: Nach einer Lehre als Lithograph und somit als Kunsthandwerker, erhielt er später eine typische künstlerische Ausbildung, zunächst auf einer Zeichen-, später auf einer Kunstakademie. Es gibt Anzeichen, dass er während seiner Bremer Zeit die Kunstwelt und ihre Hierarchien kennengelernt hat: Lautet die Berufsbezeichnung bei Jetses erstem Eintrag im Bremer Adressbuch noch „Maler“²⁴, so findet sich in allen späteren Einträgen

die Bezeichnung „Kunstmaler“²⁵. Daraus lässt sich folgern, dass sich Cornelis Jetses zu dieser Zeit als freier Künstler verstand. Allerdings wurde die Arbeit, für die er berühmt wurde, von der damaligen Kunsttheorie nicht als Kunst angesehen: „Illustrieren stellte [nämlich] nur eine Verdienstmöglichkeit neben der Arbeit als Maler dar.“²⁶ Jetses Arbeitsleben bewegte sich somit zwischen Kunst und Kunsthandwerk.

Wie dachte Cornelis Jetses in den 1930er Jahren, nachdem er bereits große Erfolge als Schulbuchillustrator feiern konnte, darüber? Das Selbstporträt selbst gibt eine Antwort: Indem er sich mithilfe von Ölfarbe auf einer Leinwand porträtierte, stellte er sich in eine lange Reihe von bekannten und unbekanntem Künstlern, die sich in der Vergangenheit selbst porträtiert hatten. Insofern zeigt schon allein die Existenz des Bildes, dass sich Jetses als Künstler verstand und den damit verbundenen Konventionen folgte.

Auch seine Bekleidung weist darauf hin, dass sich Jetses in seinem Selbstporträt als Künstler präsentiert: Da „Kleidung ein Träger von Botschaften ist, [...] mit der Individualität und Einordnung in einer Le-

23 Heller 1997, S. 61.

24 Adreß-Buch der freien Hansestadt Bremen, Landgebiet 1901, S. 149.

25 Zum ersten Mal findet sich diese Bezeichnung in: Adreß-Buch der freien Hansestadt Bremen, Landgebiet 1902, S. 32 und wird bis zum letzten Eintrag Jetses in einem Bremer Adressbuch beibehalten. Siehe Bremer Adreßbuch Landgebiet 1917, S. 1357.

26 „Illustrieren vormde slechts een bron van inkomsten naast [de] carrière als schilder.“ Oostra 2003, S. 61.

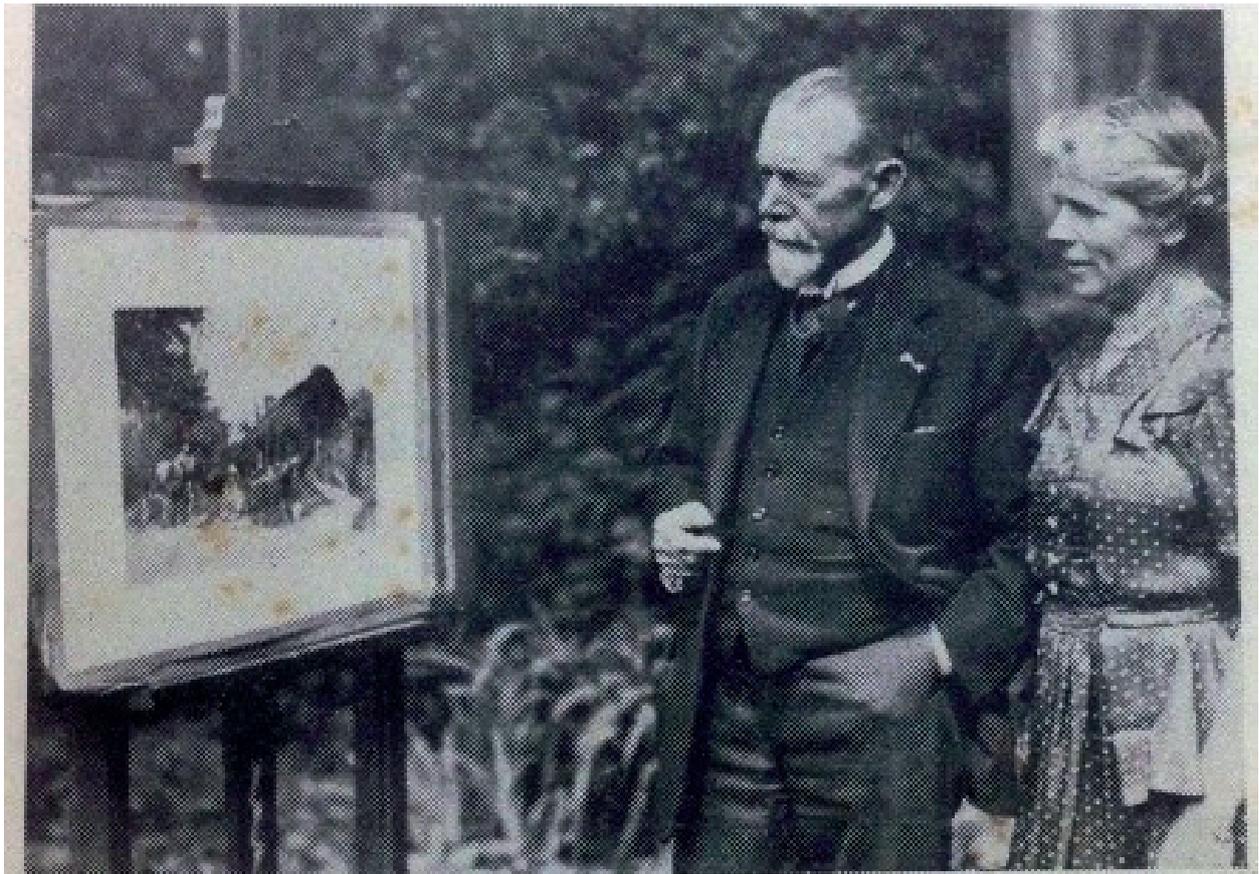


Abb. 6. Cornelis Jetses und seine Tochter Everdina, 23.06.1947.

benswelt ausgedrückt wird“²⁷, sagt sie viel über einen Menschen aus. Dies gilt auch für Künstler, die sich in der Vergangenheit und Gegenwart entweder durch Kleidung als Künstler präsentieren,²⁸ oder ihre Kleidung als Teil ihrer Kunst und Selbstinszenierung verstehen und durch wiederholtes Tragen der gleichen Kleidungsstücke eigene Uniformen kreieren.²⁹ Auch Cornelis Jetses sendete mithilfe seiner Kleidung Botschaften aus: In Fotografien, die in

Zeitungen und Zeitschriften veröffentlicht wurden, trägt er einen Anzug mit Weste, ein weißes Hemd, und eine Krawatte. In einigen Fällen wie z.B. in einem Foto aus der Zeitschrift *Stad en Lande* aus dem Jahre 1948 besitzen Jetses Hemden einen Stehkragen, der einem sogenannten ‚Vatermörderkragen‘ ähnelt (Abb. 6).³⁰

Im Gegensatz dazu ist die Kleidung im Selbstporträt nahezu leger: Darin trägt Jetses ein Jackett und das Hemd ist so weit

27 Müller 2002, S. 7.

28 Siehe z.B. Mongi-Vollmer 2004, S. 131-134 für das Beispiel der Arbeitskleidung von Künstlern in ihren Ateliers.

29 Siehe dazu Dies., S. 13 und Drühl 2005, S. 116-119.

30 Foto in: Laan 1948, S. 161.

geöffnet, dass der Betrachter einen Teil der Brust sehen kann. Eine Krawatte fehlt. Als Künstler war es Jetses möglich, sich mit dieser Kleidung abzubilden, die für Männer seines Alters und seiner sozialen Stellung sonst als nicht angemessen angesehen wurde.

Groningen – Ort der Kindheit und Jugend

Den Bildhintergrund des Selbstporträts bildet, wie bereits erwähnt, eine Karte der niederländischen Stadt Groningen. Groningen hatte für Cornelis Jetses eine sehr große Bedeutung: Es war sein Geburtsort und Ort seiner Kindheit und Jugend. Was sagt uns das Selbstporträt über Jetses Verhältnis zu Groningen? Jetses weist sehr explizit auf den Teil der Stadt hin, in dem er aufgewachsen ist: Er positioniert sich so im Bild, dass er den sogenannten ‚Hortusbuurt‘, einem Stadtteil Groningens, in dem meistens Arbeiterfamilien kleine Ein-Raum-Häuser bewohnten,³¹ abdeckt. Auch Cornelis Jetses Familie selbst, die

während seiner Kindheit in der Grote Leliestraat wohnte, war arm: Sein Vater Jan Albert Jetses, ein ausgebildeter Sattler, arbeitete als Tagelöhner u.a. als Träger in einem Getreide-Warenhaus am Groninger Hafen.³² Cornelis Jetses verließ mit zwölf Jahren die Schule, um „[...] meine Eltern so schnell wie möglich unterstützen zu können.“³³ Durch sein Zeichentalent und dessen Förderung gelang dem Illustrator schließlich der soziale Aufstieg in das gehobene Bürgertum.

Inwieweit ist dieser Hinweis auf Groningen typisch für Cornelis Jetses? Im Laufe seines Lebens thematisierten einige wenige Zeitungs- und Zeitschriftenartikel die Lebensgeschichte des Künstlers.³⁴ Darüber hinaus verfasste Jetses aus Anlass seines 80. Geburtstags 1953 selbst Lebenserinnerungen, die als siebenteilige Serie in der Mitarbeiterzeitung von J. B. Wolters, *Ik blijf werken* (dt. ‚Ich arbeite weiter‘)³⁵ erschienen sowie Kindheits- und Jugend-erinnerungen, die erst 2014 veröffentlicht wurden.³⁶ Solche verschriftlichen Erinnerungen eines Menschen³⁷, welche die

31 Siehe Verschoor 2014, S. 63-67, insbesondere S. 65.

32 Siehe Niemeijer 2004, S.11.

33 „[...] mijn ouders zo spoedig mogelijk zou kunnen steunen.“ Jetses 1953 a, S. 110.

34 Es wurden folgende Zeitungsartikel für diesen Vergleich herangezogen: Spitzen 1923a-c, Jetses 60 jaar 1933, Laan 1948 sowie Cornelis Jetses, tekenaar 1951.

35 Jetses bot dem Verlag seine Lebenserinnerungen zur Veröffentlichung an. Siehe dazu: Brief Jetses an J. B. Wolters v. 04.05.1953 und Antwort des Verlags v. 20.05.1953. Vgl. Jetses 1953 a-d und Ders. 1954 a-b, insbesondere 1953a und 1954a.

36 Verschoor 2014, S. 35-61.

37 Es ist mir bewusst, dass Zeitungsartikel mit Aussagen über Jetses Leben Textgefüge darstellen, die einerseits Aussagen enthalten, die der Künstler in einem Interview gemacht hat und dann durch einen Journalisten neu zusam-

deutsche Soziologin Gabrielle Rosenthal als ‚erzählte Lebensgeschichte‘³⁸ bezeichnet, sind abhängig von dessen gegenwärtigen Lebenssituation: Menschen erinnern sich in verschiedenen Phasen ihres Lebens anders an Ereignisse in ihrer Vergangenheit, weil sie diese neu bzw. anders bewerten. Es kann sogar passieren, dass sie zu verschiedenen Zeiten verschiedene Erlebnisse erinnern.³⁹

Wenn man die erwähnten Zeitungsartikel und Jetses Erinnerungen unter diesem Blickwinkel betrachtet, lässt sich folgendes feststellen: Zeit seines Lebens maß Cornelis Jetses seiner Ausbildung und Arbeit eine große Bedeutung zu. Artikel, die vor 1945 veröffentlicht wurden, erwähnen ausschließlich seine Ausbildung als Drucker und die Zeit an der Zeichenakademie Minerva,⁴⁰ so dass davon ausgegangen werden muss, dass Jetses über seine Kindheit entweder nicht gesprochen hat oder die Journalisten mögliche Aussagen als unwichtig ansahen. Spitzen beschreibt in seinem Artikel z.B. sehr ausführlich Jetses

Vorstellungsgespräch für ein Stipendium bei der Zeichenakademie Minerva.⁴¹

Seine Ausbildung und Arbeit war für Jetses so wichtig, dass er selbst in seinen veröffentlichten Lebenserinnerungen den tradierten Aufbau eines Lebenslaufs verließ⁴² und diese nicht mit seiner Herkunft und Geburt, sondern mit dem Beginn seiner Ausbildung beginnen. Erst im vorletzten Teil seiner Lebenserinnerungen erwähnte Jetses seine Familie, allerdings erfährt der Leser nicht, wie sich die finanzielle Situation der Familie Jetses im Alltag ganz konkret manifestierte. Er berichtete nur über die Arbeit und den Lohn seines Vaters und stellte fest, dass sich seine Familie „[...] meistens am Rande der Armut befand.“⁴³ Im Gegensatz dazu beschrieb Jetses in seinen unveröffentlichten Kindheitserinnerungen die Auswirkungen der Armut sehr konkret, dass die Familie z. B. beim Metzger einmal wöchentlich billige Reste von größeren Fleischbestellungen kaufte⁴⁴ und etwas wohlhabendere Familienangehörige und Freunde dafür sorgten, das

mengestellt und bearbeitet wurden, sowie Teile, die der Reporter eigenständig verfasst hat. So entsteht ein Text, der nur indirekt Aussagen von Cornelis Jetses enthält. Dadurch sind diese Texte anders zu bewerten wie die vom Künstler selbst verfassten Lebenserinnerungen. Trotz dieser Problematik enthalten diese Texte Fragmente von Jetses erzählter Lebensgeschichte, die herausgeschält und ausgewertet werden können.

38 Rosenthal 1994, S. 6. Sie unterscheidet dort zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte.

39 Siehe Dies., S. 9.

40 Siehe z.B. ‚Jetses 60 jaar‘ 1933, S. 2.

41 Spitzen 1923a, S. 107.

42 Siehe Sedler 2014, S. 12.

43 „[...] meestal op de rand van de armoede was“. Jetses 1954a, S. 4.

44 Siehe Verschoor 2014, S. 45f.

Cornelis Jetses und seine Geschwister zum St. Nikolaus-Tag Geschenke bekamen.⁴⁵

Erst in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre erwähnen die Artikel darüber hinaus Jetses Familie und Kindheit: Jetses Familie wird als „keine reiche Familie [d.h. Kernfamilie]“⁴⁶ bezeichnet; der Vater „verdiente mit körperlich anstrengender Arbeit gerade so viel, dass Jetses Mutter die Mänder stopfen konnte“⁴⁷. Ein weiterer Artikel vergleicht die Kindheit Jetses mit der des kleinen Jungen Ot, einem der beiden Protagonisten aus der *Nog bij Moeder*-Serie, dessen Familie nicht viel Geld hat.⁴⁸ Durch die große Bekanntheit der Bücher und ihrer Helden konnte sich der Journalist sicher sein, dass dieser Vergleich von seinen Lesern verstanden wurde.

Jetses selbst, aber auch die Zeitungsartikel präsentieren den Künstler allerdings nicht als Opfer seiner damaligen Lebensumstände: Die Texte betonen stets, dass er glückliche Erinnerungen an seinen Familien- und Freundeskreis der damaligen Zeit hat.⁴⁹

Und trotzdem scheint diese Zeit Jetses geprägt zu haben: Die große Bedeutung, die er seiner Arbeit beigemessen hat und die

Tatsache, dass er erst zu einem Zeitpunkt ausführlich über seine Kindheit sprach, als er keine finanziellen Schwierigkeiten mehr befürchten musste – ab 1950 wurde ihm von Seiten des Verlages eine Pension gezahlt⁵⁰ – zeigt, dass seine soziale Herkunft Jetses Leben prägte.

Das Selbstporträt, das Mitte der 1930er Jahre entstand, scheint folglich das erste Selbstzeugnis zu sein, in dem Cornelis Jetses den Ort seiner Kindheit und Jugend thematisierte, allerdings mussten die Betrachter bereits Kenntnisse von Groningen und seiner Kindheit besitzen, um Jetses Hinweis zu verstehen.

Groningen – Geburtsort des Verlags J. B. Wolters

Die Karte im Hintergrund des Selbstporträts weist nicht nur auf Groningen als Heimatstadt des Künstlers, sondern wegen ihrer Aufhängung auch auf seinen langjährigen Arbeitgeber, den Schulbuchverlag J. B. Wolters, hin.

1837 gründete Jan Berends Wolters in Groningen eine Buchhandlung und einen Verlag, der sich im Laufe der Zeit zu einem

45 Ders., S. 56.

46 „[...] geen rijk gezin [...]“. Laan 1948, S. 161.

47 „[...] verdiente met harde arbeid net zoveel dat Moeder de monden open kon houden [...]“. Ders., S. 161.

48 Siehe ‚Cornelis Jetses, tekenaar‘ 1951, S. 5.

49 Siehe z. B. Jetses 1954a, S. 4.

50 Niemeijer 2014, S. 154.

der erfolgreichsten Verlage für Schulbücher in den Niederlanden entwickelte.⁵¹ Die 1902-03 in diesem Verlag erschienene Schulbuchreihe *Dicht bij huis* mit Illustrationen des damals noch unbekanntem Illustrators Cornelis Jetses bildete den Auftakt einer beispiellosen Zusammenarbeit zwischen den beiden Parteien, die erst mit dem Tod des Künstlers 1955 enden sollte.⁵² Um 1904 hatten Jetses und der Verlag eine für Illustratoren der damaligen Zeit außergewöhnliche Vereinbarung getroffen: Jetses arbeitete exklusiv für J. B. Wolters, der den Künstler im Gegenzug mit so vielen Aufträgen betraute, dass er davon leben konnte.⁵³ Diese Vereinbarung blieb über drei Jahrzehnte bestehen und war für beide Seiten sehr vorteilhaft: Jetses genoss dadurch eine außergewöhnliche finanzielle Sicherheit, während der Verlag sicherstellte, dass der für sie erfolgreichste Illustrator sein Talent nicht in die Dienste der Konkurrenz stellte. Darüber hinaus unterstützte der Verlag Jetses auch, indem er dem Künstler u. a. einen zinsgünstigen Kredit beim Bau seines Hauses in Zeist⁵⁴ zur Verfügung stellte.

1935 – Zeit des Übergangs

Wie gerade gesehen, präsentierte sich Cornelis Jetses in seinem Selbstporträt als selbstbewusster Künstler, der sich mit seiner Herkunft aus einer armen Familie in Groningen und seiner Beziehung zu seinem Arbeitgeber künstlerisch auseinandersetzte. Warum hat sich Jetses auf diese Weise porträtiert? Um das zu verstehen, ist es notwendig, einen Blick auf das Leben des Künstlers im Jahre 1935 zu werfen und sich darüber hinaus mit der Frage auseinanderzusetzen, ob und falls ja, wann Jetses bereits in früheren Jahren Selbstporträts geschaffen hat.

In den Illustrationen des Künstlers finden sich zeit seines Arbeitslebens immer wieder Figuren, denen Jetses sein eigenes Antlitz verlieh, wie z. B. in einer Abbildung aus der 1905 in Bremen erschienenen Bremer Fibel, die einen Matrosen mit Jetses Gesichtszügen auf einem Schiffsmasten zeigt.⁵⁵ (Abb. 7)

Doch bereits in den 1890er Jahren setzte sich Jetses künstlerisch intensiv mit sich selbst auseinander und schuf in dieser Zeit mehrere eigenständige Selbstporträts. (Abb. 8) Wenn man diese Phase in Jetses

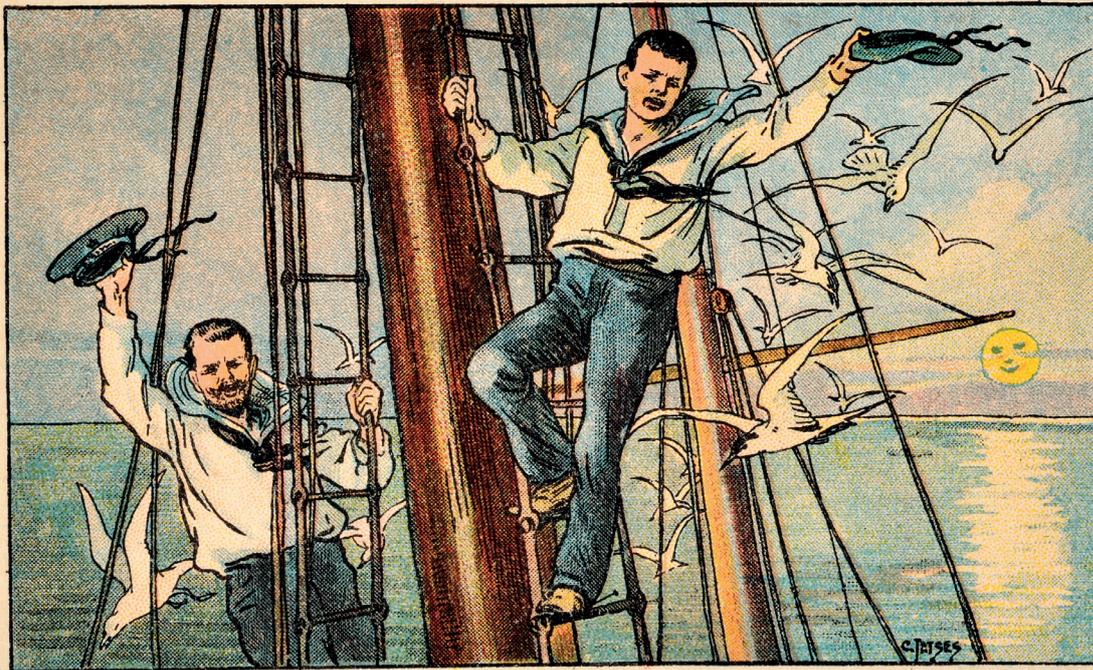
51 Zur Geschichte des Verlags J. B. Wolters siehe Smit 1986.

52 Siehe Vos/Geel 1990, S. 44f.

53 Siehe Vos 1990, S. 38.

54 Siehe dazu StAB 7,79-13, Brief v. Cornelis Jetses an Marie Fitger 28. Juli 1911: „[...] Gestern hatt (sic!) mein Verleger [...] mir gegen niedrige Zinsen eine Bausumme zur Verfügung gestellt, die ich in jährlichen Raten in z.B. 10 a 15 Jahren wieder abtragen soll.“

55 Diese Art von Darstellung wird von der Kunstgeschichte auch als Selbstporträt eingeordnet. Vgl. Hall 2014, S. 56-58.



Dep. No. 20108.

W. minimum,

Abb. 7. Cornelis Jetses, Illustration aus: [Bremer Bücher-Kommission(Hg.)]: Bremer Fibel.

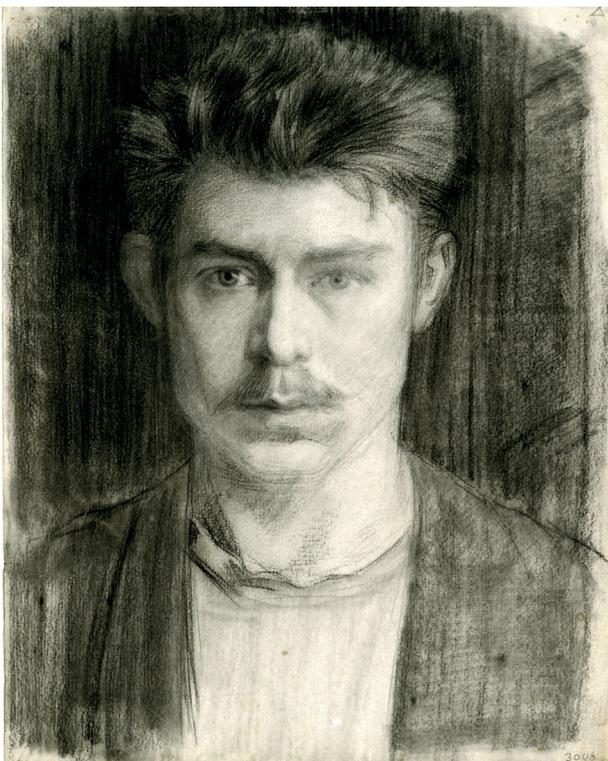


Abb. 8. Cornelis Jetses, ohne Titel

[Selbstporträt], Graphit, Kohle auf Papier, um 1895.

Leben genauer betrachtet, ist diese von Umbrüchen gekennzeichnet: Jetses wollte sich beruflich weiterentwickeln, fand aber in den Niederlanden keine geeignete Stelle und traf deswegen die Entscheidung, nach Deutschland zu gehen, was er im September 1894 auch in die Tat umsetzte.⁵⁶ 1892 verlobte er sich mit seiner späteren Frau, die er einige Zeit vorher kennengelernt hatte. In seinen Kindheitserinnerungen erwähnt Jetses, dass in diesem Zusammenhang seine soziale Herkunft zur Sprache kam: Es gab von Seiten der Familie seiner Frau Vorbehalte gegen ihn, da sie aus der Mittelschicht, er aber „[...] aus einer Arbeiterfamilie kam. Das bisschen Standesunterschied wog damals in meinem Fall noch ziemlich schwer [...]“⁵⁷

Und wie war Jetses Leben im Jahre 1935? Am 15. Dezember 1934 wurde Jetses mit seiner Ernennung als Ritter des Ordens von Oranje Nassau für seine langjährigen Verdienste für die Allgemeinheit geehrt.⁵⁸ Im Jahre 1935 erschien darüber hinaus eine neue Auflage des Longsellers *Nog bij moeder* mit neuen Illustrationen von

Cornelis Jetses, die von der Presse lobend erwähnt wurden.⁵⁹

Trotzdem zeigt die Korrespondenz zwischen J. B. Wolters und dem Künstler, dass die Beziehung zwischen den beiden Parteien Risse bekommen hatte. In einem Brief aus Anlass des neuen Jahres 1936 wünschte Jetses dem Verlag „[...] glücklichere Umstände [...]“⁶⁰, welche die Firma nun brauche und begründete seinen Wunsch damit, dass es „in den vielen Jahren, die ich mit der Firma verbunden bin – es werden wahrscheinlich \pm 33 gewesen sein – noch nie [zuvor] vorgekommen ist [...], dass ich ohne Arbeit war.“⁶¹ Im Jahre 1935 hat Jetses, so zeigt es seine dem Brief beigefügte Jahresabrechnung, nur zwei Aufträge ausgeführt sowie für ein drittes, vom Verlag gestopptes Projekt – die Neuschaffung eines Schulwandbildes für das Fach Geschichte – dem Verlag Reisekosten in Kosten gestellt. Jetses hat laut dieser Aufstellung nur noch wenig Geld verdient.⁶²

Ein Brief aus dem Februar des gleichen Jahres zeigt, dass sich die Situation zwi-

56 Siehe Getuigschrift van verandering van werelijke woonplaats (dt. Abmeldebestätigung bei Wohnungswechseln) 1894.

57 „[...] uit een arbeidersgezin. Dit beetje standsverschil woog bij mij toendertijde nog al zwaar [...]“. Verschoor 2014, S. 60.

58 Zur Geschichte des Ordens von Oranje Nassau siehe: Kanselarij der Nederlandse Orden o. J.

59 Siehe z.B. ‚Nieuwe schooluitgaven‘ 1935, S. 8.

60 „[...] gelukkiger omstandigheden [...]“. Brief v. Cornelis Jetses an J.B. Wolters 1936a.

61 „[...] in de lange jaren dat ik aan de firma verbonden was – het zullen er wel \pm 33 zijn – is ’t nog niet voorgekomen, dat ik zonder arbeid was.“ Ders.

62 Siehe Brief v. Cornelis Jetses an J.B. Wolters 1936a.

schenzeitlich weiter zugespitzt hatte. Jetses dachte daran, die Vereinbarung, die er gut 30 Jahre zuvor mit dem Verlag eingegangen war, als nicht mehr bindend zu betrachten. Dabei gab er dem Verlag die Verantwortung für diese Situation:

„Nun, in der Vergangenheit bin ich eine Verpflichtung gegenüber Ihnen eingegangen und habe diese loyal erfüllt. Nun, da ich seit Juli vergangenen Jahres keinerlei Gehalt mehr von Ihnen empfangen habe, denke ich, dass Sie es nur recht und billig finden, dass diese Vereinbarung dadurch aufgehoben ist.“⁶³

Wie ernst es Jetses damit war, zeigt der Anfang des Briefes. Darin informierte er den Verlag, dass der Groninger Verlag Noordhoff – bis zur Fusion der beiden Verlage 1968 ärgster Konkurrent der Firma Wolters – mit ihm wegen möglicher zukünftiger Aufträge Kontakt aufgenommen habe.⁶⁴ Es ist unbekannt, wie der Verlag auf diese Ankündigung und Vorwürfe reagierte.

Wieso gingen die Aufträge von J.B. Wolters an Jetses in dieser Zeit zurück? Ein Grund könnte sein, dass sich die Vorstellungen, wie gute Kinder- und Schulbuchillustrationen sein sollten, geändert hatten.

Dies wird deutlich, wenn man eine der neuen Illustrationen aus der Serie *Nog bij Moeder* (Abb. 9) mit einem Bild der 1936 veröffentlichten Wandbildserie *Jeugd III* (dt. ‚Jugend‘) vergleicht, die von der Illustratorin Bernhardina Midderigh-Bokhorst (1880-1972)⁶⁵ geschaffen wurde. Jetses Illustration zeigt, wie sich der kleine Junge Ot beim Suppeessen den Mund verbrennt, während in Midderigh-Bokhorsts Bild *Prentenboek* (dt. ‚Bilderbuch‘) (Abb. 10) ein Junge auf einem mit rotem Stoff überzogenen Hocker sitzt und in einem Bilderbuch liest, während um ihn herum Spielzeug auf dem Boden liegt.

Obwohl Jetses die Fähigkeit, in seinen Illustrationen die Mimik und Gestik von Kindern auf das Genaueste festzuhalten, nicht im Geringsten verloren hatte und sowohl Kleidung und Frisuren der dargestellten Personen typisch für die 1930er Jahre waren, wirkt seine Arbeit, als ob er von den neuen Entwicklungen auf dem Gebiet der Illustrationen überholt worden wäre: Von der Darstellung der Kinder und des Interieurs, die im Falle Midderigh-Bokhorsts direkt aus Werbe-Prospekten der damaligen Zeit zu kommen scheinen,⁶⁶ bis hin zum Umgang mit Farbe – all diese Faktoren

63 „Nu heb ik vroeger in dit opzicht een verplichting op me genomen tegenover U en loyal gehouden. Nu ik echter sinds Juli van 't vorige jaar geen verdienst meer door Uwe firma heb genoten, zult U het – vertrouwd ik – billijk vinden dat deze overeenkomst daardoor is opgeheven.“ Brief v. Cornelis Jetses an J. B. Wolters 1936b.

64 Siehe Ders.

65 Zu Leben und Werk von Bernhardina Midderigh-Bokhorst siehe Rens 2014, S. 107-109.

66 Midderigh Bokhorst schuf neben Kinderbuchillustrationen auch Werbung und war über viele Jahre hinweg Illustrat-

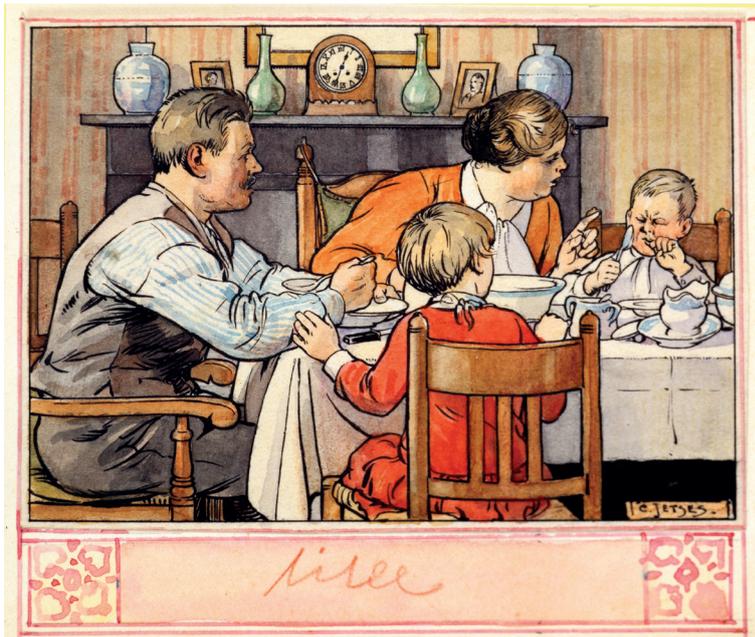


Abb. 9. Cornelis Jetses, Entwurf für eine Illustration von Jan Ligthart; Hindericus Scheepstra: *Nog bij moeder*. Teil 2.

Tusche, Aquarell auf Papier, um 1935.



Abb. 10. Bernhardina Midderigh-Bokhorst, Wandbild aus der Serie ‚Jeugd III‘ (dt. ‚Jugend‘): ‚Prentenboek‘ (dt. ‚Bilderbuch‘),

Lithographie auf Karton, 1936.



Abb. 11.

Cornelis Jetses, Porträt Dr. Adriaan Cornelis Smitt, Öl auf Leinwand, 1937.

trugen dazu bei, dass diese Illustration in den 1930er Jahre als modern und frisch wahrgenommen wurde. Jetses Illustrationen hingegen waren die Norm geworden. Für Jetses, für den Arbeit und den damit erarbeiteten Wohlstand eine große Bedeutung hatte, war diese praktische Arbeitslosigkeit sehr schwer zu akzeptieren. Es scheint so, als ob er, wie bereits in den 1890er Jahren, über sich selbst und sei-

ne Situation nachdenken wollte, indem er sich selbst porträtierte. Zweck dieser künstlerischen Auseinandersetzung mit sich selbst, seiner sozialen Herkunft und seiner Existenz als Künstler war es wahrscheinlich, sich selbst darüber im Klaren zu werden, was er in dieser Situation tun sollte.

Rückbesinnung auf die Kunst

Wie reagierte Jetses auf seine veränderte Lebensumstände? In den folgenden Jahren arbeitete Jetses weiterhin für den Verlag Wolters und aktualisierte seine alten Illustrationen. 1950 hatte sich das Verhältnis zwischen den beiden Parteien wieder soweit gebessert, dass J. B. Wolters beschloss, Jetses in einer bei Illustratoren bis dahin beispiellosen Geste der Wertschätzung eine jährliche Pension von 3.000 Gulden zu zahlen.⁶⁷

Darüber hinaus jedoch nahm Cornelis Jetses verstärkt auch Aufträge außerhalb des pädagogischen Bereichs an und schuf u. a. mehrere Porträts für private Auftraggeber. Ein Beispiel dafür ist das Porträt des Arztes Adriaan Cornelis Smitt, der wie Jetses in Zeist lebte⁶⁸ (Abb. 11). Des Weiteren entwarf Jetses für unterschiedliche Ins-

torin für bekannte niederländische Mode- und Frauenzeitschriften. Siehe dazu: Rens (2014), S.108.

67 Siehe Niemeijer 2004, S. 154.

68 Zum Porträtierten siehe Angaben in Stadsarchief Rotterdam, Gezinskaart (dt. ‚Meldekarte‘) Adriaan Cornelis Smitt 1911.

titutionen wie z. B. Pensionskassen oder Schulen Urkunden, aber beispielsweise auch Umschläge für Schulhefte, die aus Anlass verschiedener Ereignisse in der niederländischen Königsfamilie veröffentlicht wurden.

Zwei Jahre nach Fertigstellung des Selbstporträts beschloss Jetses, auch mit anderen Verlagen zusammenzuarbeiten. Unter den persönlichen Unterlagen des Künstlers befindet sich ein Vertrag zwischen ihm und dem Kampener Verlag J. H. Kok, in dem Jetses damit beauftragt wurde, Illustrationen für eine Kinderbibel des bekannten niederländischen Autors Anne de Vries (1904-1964) zu schaffen.⁶⁹

Das Selbstporträt-Selbstreflexion in einer Zeit des Übergangs

Diese Untersuchung hatte es sich zur Aufgabe gemacht, festzustellen, welchen Beitrag Kunstwerke, insbesondere Selbstporträts, für die Erforschung von Lehrmittel-Illustrationen haben können.

Im Jahre 1935 befand sich das Leben des niederländischen Illustrators Cornelis Jetses an einem Scheideweg: Einerseits wurden seine Illustrationen für Lehrmittel von einer breiten Öffentlichkeit immer noch sehr geschätzt und er selbst für seine langjährigen Verdienste öffentlich geehrt.

Andererseits hatte sich das Verhältnis mit seinem langjährigen Arbeitgeber, dem Groninger Verlag J. B. Wolters merklich verschlechtert: Cornelis Jetses war praktisch arbeitslos. Da es für ihn jedoch zeit seines Lebens wichtig war, ein besseres Leben zu führen als in seiner Kindheit, war diese Situation besonders belastend für den Künstler.

In dieser für ihn schwierigen Situation begann Jetses, wie er es bereits während der 1890er Jahre tat, als er vergleichbare Umwälzungen in seinem Leben erlebte, sich selbst zu porträtieren und damit über sich selbst und seine Zukunft zu reflektieren. Im Bild zeigt er sich als selbstbewussten, physisch präsenten Künstler, der den Betrachter fast herausfordernd ansieht. Und indem er zum ersten Mal einen Hinweis auf seine Verbindung mit dem Hortusbuurt und damit dem Teil seiner Heimatstadt Groningen gab, in dem er einen Großteil seiner Kindheit und Jugend verbrachte, brachte er diesen bisher von der Öffentlichkeit gut abgeschirmten Teil seiner Biographie ans Licht. Dies geschah noch sehr vorsichtig – nur Menschen, die mit Groningen und mit Cornelis Jetses Biografie vertraut waren, waren in der Lage, diesen Hinweis zu deuten. Was unklar bleibt, ist, ob Jetses selbstbewusste Darstellung seiner tatsächlichen Sicht auf sich selbst

⁶⁹ Siehe Vertrag zwischen dem Verlag J.H. Kok und Cornelis Jetses 1937.

entspricht oder seinen Wunsch ausdrückt, so sein zu wollen.

Insofern ermöglicht das Selbstporträt des niederländischen Illustrators Cornelis Jetses tiefe Einblicke in das Leben des Künstlers Mitte der 1930er Jahre und stellt damit eine vielschichtige Quelle für die Erforschung des historischen Kontexts seiner Illustrationen, die zu dieser Zeit entstanden sind, dar.

Ungedruckte Quellen

Cornelis Jetses Stichting, Groningen, Niederlande

Getuigschrift van verandering van werkelijke woonplaats (dt. Abmeldebestätigung bei Wohnortswechsel) der Gemeinde Groningen für Cornelis Jetses, 25. September 1894.

Vertrag zwischen dem Verlag J. H. Kok und Cornelis Jetses zu den Illustrationen des Groot Vertelboek voor de Bijbelse Geschiedenis von Anne de Vries, 01. September 1937.

Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht, Niederlande

Archiv Wolters-Noordhoff

Brief von Cornelis Jetses an den Verlag J.B. Wolters, 04. Januar 1936 (a).

Brief von Cornelis Jetses an den Verlag J.B. Wolters, 15. Februar 1936 (b).

Brief von Cornelis Jetses an den Verlag J. B. Wolters, 04. Mai 1953.

Brief des Verlags J.B. Wolters an Cornelis Jetses, 20. Mai 1953.

Staatsarchiv Bremen (StAB)

Sign. 7,79-13: Nachlass Arthur Fitger. Korrespondenz zwischen Arthur Fitger und Cornelis Jetses

Brief von Cornelis Jetses an Marie Fitger, 28. Juli 1911.

Stadsarchief Rotterdam, Niederlande

494-03 Archief van de Gemeentesecretarie Rotterdam, afdeeling Bevolking: bevolkingsboekhouding van Rotterdam en geannexeerde gemeenten Inventarisnr. 851-443 Bevolkingsregistratie, Gezinskaarten

Gezinskaart Adriaan Cornelis Smitt, 1911.

Gedruckte Quellen

- Adreß-Buch der freien Hansestadt Bremen, der Hafenstädte Bremerhaven, Geestemünde und Vegesack und des Landgebietes.* Nach amtlichen Quellen bearbeitet. 1901. Neue Folge. [...]. Bremen. o. J. [1900].
- Adreß-Buch der freien Hansestadt Bremen, der Hafenstädte Bremerhaven, Geestemünde und Vegesack und des Landgebietes.* Nach amtlichen Quellen bearbeitet. 1902. Neue Folge. [...]. Bremen. o. J. [1901].
- Bremer Adreßbuch. Adreßbuch der freien Hansestadt Bremen, des Landgebiets und Vegesacks, nebst Firmenverzeichnis von Bremerhaven.* 1917. Neue Folge [...]. Bremen o. J. [1916].
- C. Jetses 60 jaar. In: *Het Vaderland. Staat- en letterkundig nieuwsblad.* 23.06.1933, S. 2.
- Cornelis Jetses, tekenaar van Ot en Sien vertelt van zijn leven en werken met Jan Ligthart. In: *Het vrije volk. Democratisch-socialistisch dagblad.* 24. Dezember 1951, S. 5.
- Jetses, Cornelis u.a.: C. Jetses 80 jaar. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 3 (Juni 1953), S. 110-112 (a).
- Jetses, Cornelis: Levensherinneringen van C. Jetses. Naar Bremen. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 5 (September 1953), S. 124-126 (b).
- Jetses, Cornelis: Levensherinneringen van C. Jetses III. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 6 (Oktober 1953), S. 130-131 (c).
- Jetses, Cornelis: Levensherinneringen van C. Jetses IV. Het Hamburger Rathaus. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 7 (November 1953), S. 137-140 (d).
- Jetses, Cornelis: Levensherinneringen van C. Jetses V. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 8 (Dezember 1953), S. 149-150 (e).
- Jetses, Cornelis: Levensherinneringen van C. Jetses. VI. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 1 (April 1954), S. 4-6 (a).
- Jetses, Cornelis: Levensherinneringen van C. Jetses. VII. In: *Ik blijf werken. Maandelijks orgaan der Bedrijfsvereniging van J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij* No. 2 (Mai 1954), S. 14-15 (b).
- Laan, K. ter: Bij de vijf-en-zeventigste verjaardag van C. Jetses. In: *Stad en Lande. Cultureel en Sociaal-Economisch Maandblad voor Groningen* Nr. 11 (November 1948), S. 161-174.
- Nieuwe schooluitgaven. In: *De Telegraaf.* 10. April 1935, S. 8.
- Smit, Marti: Tekenaar van Ot en Sien leefde in sfeer van goedheid en gezelligheid. In: *VARA GIDS Extra* o. J. [ca.1972-73], S. 42-46.
- Spitzen, G. W.: Groninger Kunstenaars. Cornelis Jetses, tekenaar I-III. In: *Maandblad „Groningen“.* 6. Jahrgang. (1923), S. 107-112 (a); S. 126-135 (b); S. 142-151 (c).

Literatur

- Boiten, Lies; Broek, Jan van den (Red.): *De Kaart van Egbert Hauboys. Spiegel van wens en werkelijkheid*. Alphen aan den Rijn 1983.
- Brattinga, Maartje; Dane, Jacques: *In Sloot en plas. Leven en werk van Illu­strator M.A. Koekkoek (1873-1944)*. 1. Auflage. Utrecht 2011.
- Cattheeuw, Karl: *Als de muren konden spreken. Schoolwandplaten en de geschiedenis van het Belgisch lager onderwijs*. Unpublizierte Dissertation KU Löwen/Belgien 2005. URL: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/1979/124/1/Als+de+muren+konden+spreken.PDF>. Letzter Zugriff 28.08. 2017.
- Drühl, Sven: Die Individuelle Künstleruniform. In: Mentges, Gabriele; Richard, Birgit (Hgg.): *Schönheit der Uniformität. Körper, Kleidung, Medien*. Frankfurt, New York 2005, S. 115-136.
- Hall, James: *The Self-Portrait. A cultural history*. London 2014.
- Heller, Friedrich C.: Die Bedeutung der Kunstschulen für die Kinderbuch-Illustration in Wien um 1900. In: Ewers, Hans-Heino; Seibert, Ernst (Hgg.): *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart*. Wien 1997, S. 60-67.
- Hofman, Beno: *Kart van Hauboys ging bijna 200 jaar mee*. o. J. URL: <https://www.groningerarchieven.nl/historie/stadsverhalen/verkeer-en-vervoer/kaart-van-hauboys-ging-bijna-200-jaar-mee>. Letzter Zugriff: 29.08. 2017.
- Kanselarij der Nederlandse Orden: *De Orde van Oranje-Nassau. Achtergrondinformatie over de Orde van Oranje-Nassau*. o. J. URL: <https://lintjes.nl/achtergrond/de-orde-van-oranje-nassau>. Letzter Zugriff: 18.09.2017.
- Lehmann, Wingolf: Das Schulwandbild – ein Unterrichtsmittel zwischen Schule, Wissenschaft, Kunst und Kommerz. In: Ritzi, Christian; Wiegmann, Ulrich (Hgg.): *Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland*. Hohen­gehrn 1998, S. 60-85.
- Lüpkes, Vera: Das Schulwandbild im Religionsunterricht von 1870 bis 1930 – Künstlerische Gestaltung zwischen pädagogischem Auftrag und Zeitgeschmack. In: Joerißen, Peter; Müller, Walter (Red.): *Die weite Welt im Klassenzimmer. Schulwandbilder zwischen 1880 und 1980*. Eine Ausstellung des Landschaftsverbandes Rheinland, Rheinisches Museumsamt Brauweiler und der Universität Duisburg Gesamthochschule, Archiv Schulisches Wandbild. (Schriften des Rheinischen Museumsamtes Nr. 29). Köln 1984, S. 72-80.
- Mongi-Vollmer, Eva: *Das Atelier des Malers. Die Diskurse eines Raumes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Berlin 2004.
- Müller, Siegfried: Einleitung. Kleider machen Politik. In: Müller Siegfried; Reinbold, Michael (Red.): *Kleider machen Politik. Zur Repräsentation von Nationalstaat und Politik durch Kleidung in Europa vom 18. bis zum 20. Jahrhundert* (Kataloge des Landesmuseums Oldenburg, Bd. 19). Oldenburg 2002, S. 6-11.
- Museumsverein Stade e.V. (Hg.): *Kunsthaus Stade. Ausstellungsarchiv. Ich. Norddeutsche Selbstbildnisse aus 100 Jahren*. 2016. URL: <http://www.museen-stade.de/kunsthaus/archiv-ausstellungen/archiv-ich-selbstbildnisse/>. Letzter Zugriff 25.08.2017.
- Niemeijer, Jan A.: *De wereld van Cornelis Jetses*. 6., durchgesehene Auflage. Kampen 2004.

- Oostra, Jannemieke: Illustratoren als all-round kunstenaars. De opleidingen in Amsterdam en Den Haag. In: Bodt, Saskia de; Kapelle, Jeroen: *Prentenboeken. Ideologie en Illustratie 1890-1950*. Amsterdam, Ghent 2003, S. 60-68.
- Rens, Annemiek: B. Midderigh-Bokhorst. Moderne vrouwen en kinderen. In: Bodt, Saskia de (Red.), unter Mitarbeit von Jeroen Kapelle u.a.: *De verbeelders. Nederlandse boekillustratie in de twintigste eeuw*. Nijmegen 2014, S. 107-109.
- Rosenthal, Gabriele: Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität: Methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte. In: Berliner Geschichtswerkstatt e.V. (Ed.): *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster 1994, S. 125-138. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-59251> (letzter Zugriff 08.09.2017).
- Schirn Kunsthalle Frankfurt am Main: Ausstellungen. *ICH*. 2016. URL: <http://www.schirn.de/ausstellungen/2016/ich/>. Letzter Zugriff: 25.08.2017.
- Sedler, Irmgard: Einleitung. In: Sedler, Irmgard; Burkhardt, Martin, unter Mitarbeit von Liane Strauß und Annemarie Weber (Hgg.): *Im Zeichen des Salamanders. Firmengeschichte in Selbstzeugnissen*. Stuttgart 2014, S. 7-18.
- Smit, Franck: *Boekjaar. Wolters & Noordhoff 1836-1986. Honderdvijftig jaar uitgeven voor het onderwijs*. Groningen 1986.
- Staatliche Kunsthalle Karlsruhe (Hg.): *I am here*. 2016. URL: <http://www.i-am-here.eu>. Letzter Zugriff: 25.08.2017.
- Uphoff, Ina Katharina: *Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik. Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts*. Berlin 2003.
- Veen, W.K. van der: *Egbert Hauboos. Bijdrage tot de kennis van leven en bedrijf van een zeventiende-eeuwse ingenieur en kaartmaker in Groningerland*. Alphen aan den Rijn 1983.
- Verschoor, Bob: *Dicht bij huis. Het Groningen van Cornelis Jetses*. Bedum 2014.
- Vos, Rik: We hebben ze weer met genoeg bekeken. In: Vos, Rik; Geel, Rudolf: *We hebben ze weer met genoeg bekeken. Cornelis Jetses, uitgeverij J.B. Wolters en het Nederlandse taalonderwijs*. 2. Auflage. Assen 1990, S. 37-41.
- Vos, Rik; Geel, Rudolf: *We hebben ze weer met genoeg bekeken. Cornelis Jetses, uitgeverij J.B. Wolters en het Nederlandse taalonderwijs*. 2. Auflage. Assen 1990.
- Wilhelm, Sibylle: „Kunstgewerbebewegung“: ästhetische Welt oder Macht durch Kunst? (Europäische Hochschulschriften Reihe XXVIII. Kunstgeschichte. Bd. 116). Frankfurt am Main u.a.O. 1991.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. *Everdina Kalsbeek-Jetses und ihr Mann in ihrem Haus in Amerongen, Niederlande*. Foto Frans Hemelrijk/Co-Press-Studio, abgedruckt in: Smit, Marti: Tekenaar van Ot en Sien leefde in sfeer van goedheid en gezelligheid. In: VARA GIDS Extra o. J. [ca.1972-73], S. 42-46. Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht, Niederlande.

Abb. 2. *Cornelis Jetses, Zelfportret*. Öl auf Leinwand, 1935. Collectie Cornelis Jetses Stichting, Groningen, Niederlande.

Abb. 3. *Cornelis Jetses, Zelfportret (Detail)*. Öl auf Leinwand, 1935. Collectie Cornelis Jetses Stichting, Groningen,

Niederlande.

Abb. 4 Wandbild mit einer Reproduktion von Haubois, Egbert; Langeweerd, Jan Lubbers, *CAERTE VAN DE VERMEERDE ENDE ANTIQVE STAD GROENINGEN (...)*, o. J. Collectie Cornelis Jetses Stichting, Groningen, Niederlande.

Abb. 5. *Cornelis Jetses, Zelfportret (Detail)*. Öl auf Leinwand, 1935. Collectie Cornelis Jetses Stichting, Groningen, Niederlande.

Abb. 6. *Cornelis Jetses und seine Tochter Everdina, 23.06.1947*. Foto, abgedruckt in: Laan, K. ter: *Bij de vijf-en-zeventigste verjaardag van C. Jetses*. In: *Stad en Lande. Cultureel en Sociaal-Economisch Maandblad voor Groningen* Nr. 11 (November 1948), S. 161. Collectie Cornelis Jetses Stichting, Groningen, Niederlande.

Abb. 7. *Cornelis Jetses, Illustration* aus: [Bremer Bücher-Kommission (Hg.)]: *Bremer Fibel*. Bremen o. J. [1905], S. 5. Schulmuseum Nordwürttemberg, Kornwestheim, Inv.-Nr. 1995/55.

Abb. 8. *Cornelis Jetses, ohne Titel [Selbstporträt]*. Graphit, Kohle auf Papier, um 1895. Collectie Cornelis Jetses Stichting Groningen, Niederlande.

Abb. 9. *Cornelis Jetses, Entwurf für eine Illustration* von Jan Ligthart; Hindericus Scheepstra: *Nog bij moeder*. Teil 2. Tusche, Aquarell auf Papier, um 1935. Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht, Niederlande.

Abb. 10. Bernhardina Midderigh-Bokhorst, *Wandbild aus der Serie ‚Jeugd III‘* (dt. Jugend): ‚Prentenboek‘ (dt. ‚Bilderbuch‘), Lithographie auf Karton, 1936. Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht, Niederlande.

Abb. 11. *Cornelis Jetses, Porträt Dr. Adriaan Cornelis Smitt*, Öl auf Leinwand, 1937.

Collectie Cornelis Jetses Stichting Groningen, Niederlande.

Die Autorin

Strauß, Liane, 1981, M.A.

Die Historikerin ist Doktorandin am Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte I; Abteilung Landesgeschichte an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. und war bis Ende 2018 für die Sammlung des Schulmuseums Nordwürttemberg in Kornwestheim verantwortlich. Gegenwärtig erforscht sie im Rahmen ihrer Promotionsuntersuchung pädagogisch vermittelte Geschichtsbilder am Beispiel von Schulwandbildern. Daneben bildet das Leben und Werk des niederländischen Illustrators Cornelis Jetses (1873-1955) einen weiteren Forschungsschwerpunkt dar.

Lesenlernen mit Bildern in den Niederlanden

Oder: Die lange Lebensdauer eines Lernmittels zum Lesenlernen aus dem Jahr 1910

Jacques Dane

Einleitung

Lesen lernen ist ein kleines Wunder. Während des ersten Grundschulunterrichts, in dem die Kinder lesen lernen, verwandeln sich die unverständlichen Buchstaben langsam aber sicher in Klänge und schließlich in Worte.¹ Um Kindern das Lesen beizubringen wurden über die Zeit ganz unterschiedliche Methoden entwickelt. Die Sammlung des Nationaal Onderwijsmuseum [Nationalmuseum für Bildung] in den Niederlanden enthält Lehrmittel zu einer Vielzahl dieser Unter-

richtsmethoden, wovon eines Teil des kollektiven Gedächtnisses der erwachsenen niederländischen Bevölkerung geworden ist: *Hoogeveen's verbeterde leesmethode* (1909) [Hoogeveens verbesserte Lesemethode], besser bekannt als *het leesplankje van aap noot mies* [das Lesebrett von Affe Nuss Mies].² (Abb. 1, 2)

Mit dieser Lesemethode erlernten Kinder bis in die frühen siebziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts das Lesen. Die ansprechenden Bilder und die Geschichten in den Begleitbüchern waren von Anfang an sehr beliebt. Nachdem diese Lehrmittel aus dem Klassenzimmer verschwanden,

1 Eltern, die im Supermarkt einkaufen, hören und sehen, dass ihr Kind in der Grundschule lesen lernt: Die Worte auf Verpackungsmaterialien und Werbeplakaten werden buchstabiert und laut gesprochen. Das Wunder des Lesens.

2 Die Leesplank [das Lesebrett]: bebilderte und beschriftete Holzplatte als Unterrichtshilfe der Ganzwortmethode. Quelle: Van Dale elektronisches Wörterbuch Niederländisch-Deutsch.



Abb. 1, 2 leesplankje [Lesebrett]

Während des Schuljahres 1909-1910 erschien die erste von Cornelis Jetses gezeichnete Version des Lesebretts. 1931 veröffentlichte Wolters eine neue Version, für die einige Tiere und Figuren neu gezeichnet wurden. In der Version von 1909 ist das Kleid von Jet blau, 1931 ist es rot. Im Jahr 1909 hat Wim eine Kappe auf dem Kopf, 1931 ist er barhäuptig.

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht



Abb. 3. und 4.

erhielt „aap noot mies“ ein zweites Leben: Ab den 1980er Jahren wurden die bekannten Bilder für Alltagsgegenstände wie Kaffeetassen, Bettbezüge, Stickbeispiele und Geschirr verwendet. Und bis zum heutigen Tag ist *aap noot mies* ein Begriff in der niederländischen Kultur. Eine Serie von Briefmarken mit Bildern dieser Lernmethode erschien 2006³; in Zeitungen gibt es Zeichnungen, die sich bis zum heutigen Tag auf *aap noot mies* beziehen; man findet sie in der niederländischen Literatur und sogar in der bildenden Kunst. (Abb. 3, 4)

Dieser Artikel konzentriert sich auf die Geschichte der Leseunterrichts in den Niederlanden und insbesondere auf die Lesemethode von *aap noot mies*. Wie hat man im Laufe der Jahrhunderte das Lesen gelernt? Wann hat man angefangen, beim Leseunterricht Bilder zu verwenden?

Wann und wie ist die bekannte Methode *aap noot mies* entstanden? Wie wurden die Büchlein bei dieser Methode verwendet, um Kinder zu sozialisieren? Und warum sind *aap noot mies* Teil des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses der niederländischen Bevölkerung geworden?

Kleine Geschichte des Lesenlernens

Lesen lernen und verstehen, was man liest, sind neben Rechnen und Schreiben wichtige Grundfertigkeiten, die Kinder in der Schule erlernen. Im Jahre 1882 unterschied der niederländische Pädagoge Jan Geluk (1835-1919) in seinem maßgeblichen Handbuch *Woordenboek voor opvoeding en onderwijs* [Wörterbuch für Bildung und Erziehung] drei Formen des Lesens: das anfängliche oder elementare Lesen (die Grundlagen); das logische Lesen (das Verstehen, was man liest); und das ästhetische Lesen (die Fähigkeit, Literatur und Poesie zu schätzen).⁴ In seinem *Woordenboek*, das bis Anfang des 20. Jahrhunderts von angehenden Lehrerinnen und Lehrern als Handbuch für die Beantwortung von inhaltlichen und praktischen Fragen des Unterrichts verwendet wurde, beschäftigte sich Geluk mit der langen Geschichte der

3 <http://www.geheugenvannederland.nl/nl/geheugen/view?coll=ngvn&identifier=MVC01%3ANVPH-2417> (abgerufen am 4.4.2018)

4 Geluk 1882, S. 394.



Abb. 5 Hornbücher oder ABC-Brett (15. bis zum 18. Jahrhundert)

Das sogenannte *Hornbuch* war ein rechteckiges Brett von etwa sieben mal zehn Zentimetern mit dem Alphabet darauf. Im Griff der Bretter befindet sich ein Loch, so dass die Bretter an der Wand oder an den Gürtel gehängt werden konnten.

Es gab zwei Arten von Hornbüchern. Der erste Typ ist ein Brett, auf das Buchstaben direkt ins Holz geschnitten oder aufgemalt sind. Beim zweiten Typ sind die Buchstaben auf ein Stück Pergament geschrieben oder gedruckt. Dieses Stück Pergament wurde dann mit Kupferstreifen und Nägeln auf dem Holz befestigt. Später, als die Papierproduktion begann, wurde hauptsächlich Papier verwendet.

Es gibt keinen eindeutigen Namen für das Hornbuch. In den Niederlanden wird es oft als AB-Brett oder ABC-Brett bezeichnet. In England spricht man von Hornbook. Der Text auf dem ABC-Brett wurde durch eine Membrane aus geöltem Papier oder eine dünne Hornschicht vor Schmutz und Abnutzung geschützt.

Zehntausende Exemplare dieses Lehrmaterials müssen vom 16. bis zum 18. Jahrhundert im Umlauf gewesen sein. Dennoch ist das Hornbuch sehr selten, weil es anfällig war und durch den unvorsichtigen täglichen Gebrauch von Schulkindern nicht sehr langlebig war. In den Niederlanden sind vier Exemplare eines Hornbuchs bekannt, einschließlich dieses Exemplar im Nationaal Onderwijsmuseum.

Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

Lesepädagogik. Dabei benutzte er hauptsächlich deutsche Beispiele: Die niederländische Pädagogik des 19. Jahrhunderts war großenteils auf Deutsch ausgerichtet.⁵ Die älteste Methode, mit der Kinder lesen lernten, ist die sogenannte Buchstabiermethode: Buchstaben werden so ausgesprochen, wie sie im Alphabet genannt werden. (Abb. 5) Der Klang der einzelnen Buchstaben hat nichts mit der Aussprache des gesamten Wortes zu tun haben. Um dieses didaktische Problem zu veranschaulichen, zitierte Geluk den Erzieher J.F. Jacobi (1712-1791), der 1737 schrieb:

„Mein Leser denke doch, wie lehrt und lernt man lezen? Wen man hoch lesen will, spricht man: ha, o, ce ha. Dann kommt das Word hernach, wenn's erst confus gewesen; Man tönet zweimal ha, und ist doch hier kein a. Warum nicht lieber ho, anstatt ha, o gesprochen? Und dann den swachen Ton des stummen beigefügt? So fordert's die Natur, sonst nagt man harte Knochen, und macht das Klein und Grosz am Schulen Ekel kriegt.“⁶

J. H. Pestalozzi (1746-1827) brachte eine Verbesserung in der Erstlesebildung: Zuerst werden die Vokale (Selbstlaute) gelehrt, dann die Konsonanten (Mitlaute). Die Konsonanten sind jedoch nie allein, sondern immer mit einem Vokal verbunden.

Nachteilig an dieser Methode war, dass die Konsonanten nie rein gehört wurden, sondern ihr Klang nur durch den Vergleich von verschiedenen Buchstaben-Kombinationen abstrahiert werden konnte. Ein weiteres Problem, wie Geluk schrieb, war, dass die Kinder lange Wörterreihen in bedeutungslosen Silben trennen mussten.⁷ Anfang 19. Jahrhundert wurde in den Niederlanden der so genannte Einzelunterricht – das heißt, ein Schüler wurde individuell am Lehrertisch unterrichtet – durch einen Klassenunterricht ersetzt. Letzterer war praktischer: Es war möglich, einer großen Gruppe von Schülerinnen und Schülern auf einmal etwas zu erklären. Parallel zu dieser Entwicklung veränderten sich auch die Unterrichtsmaterialien: sie wurden „anschaulich“ gemacht. Das bedeutet, dass der Lehrstoff mit Hilfe von Bildern präsentiert wurde. Für den arithmetischen, sprachlichen, geschichtlichen und geographischen Unterricht benutzten die Lehrer zum Beispiel Schulwandbilder, die an der Schultafel aufgehängt wurden.⁸ Auch die Lehrmittel für den Erstleseunterricht wurden „anschaulich“ gemacht. Das 19. Jahrhundert sah einige neue Entwicklungen in diesem Feld – häufig von Lehrern ausgehend, die diese im eigenen

5 Über Leben und Werk von Jan Geluk: Dane 2015, S. 47-74.

6 Geluk 1882, S. 395.

7 Geluk 1882, S. 395.

8 Bakker, Noordman & Rietveld van Wingerden 2006, S. 455-457; Lenders 1988, S. 82; Boekholt & De Booy 1987, S.106-107.

Unterricht bereits erprobt hatten. Im Folgenden werden einige dieser Methoden kurz vorgestellt.

Das Buchstabenrad von J.H. Nieuwold (um 1800)

Der friesische Pfarrer J. H. Nieuwold (1737-1812) bemerkte, dass Kinder mit der Lautiermethode schneller lesen lernten. Vom Mittelalter bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts lernten die Kinder das Lesen mit der oben beschriebenen Buchstabiermethode – basierend auf dem alphabetischen Namen der Buchstaben. Nieuwold benutzte für seinen Unterricht stattdessen den Klang des Buchstabens, wie er im Wort zum Ausdruck kommt. Aus der vorher üblichen Buchstabiermethode für z.B. BOEK (das Buch) als be-oo-ee-ka wurde bei der Lautiermethode das einfachere bu-oe-kk – BOEK.⁹

In seinem Handbuch *Spelend onderwijs* (1796) [Bildung als Spiel] verwendete Nieuwold Bezeichnungen von alltäglichen Dingen wie z.B. *aak* [der Kahn] *aal* [der Aal] *aar* [die Ähre]. Zur weiteren Verdeutlichung fügte er jedem Wort ein Bild hinzu. Außerdem entwarf Nieuwold das Buchstabenrad. Dieses Klassenzimmer-Lernwerkzeug bestand aus einem Wendebrett mit Einzel- und Doppelkonsonanten am Rand. An der Seite konnten Vokalstreifen

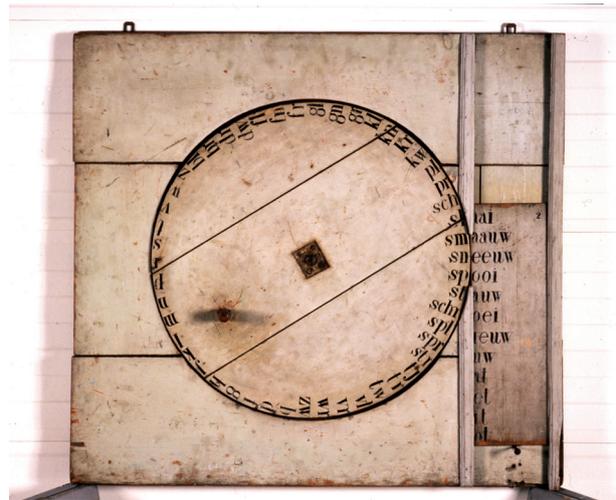


Abb. 6 Das Buchstabenrad von J.H. Nieuwold (um 1800)

Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

und Endkonsonanten eingezogen werden. Durch Drehen des Rades und Verschieben der Rahmen wurden Wörter gebildet, wie z.B. *leeuw* [der Löwe] *sneeuw* [der Schnee] *snoei* [der Grünschnitt]. Das Buchstabenrad war jedoch nicht perfekt: man konnte damit auch nicht existierende Wörter erstellen. Das war für die Schülerinnen und Schüler sehr verwirrend.¹⁰ (Abb. 6)

Der Buchstabenschrank von De la Barre (um 1817)

P. J. Prinsen (1777-1854), Direktor der *Rijksschool* [pädagogische Hochschule] in Haarlem, war der erste, der die Lautiermethode einführte und erfolgreich machte. Prinsen veröffentlichte im Jahre 1817 sein Buch *Leerwijze om kinderen te*

9 Van der Schoot 1995, S. 4-6.

10 Van der Schoot 1995, S. 4-6; Geluk 1882, S. 396-397.

leeren lezen [Lehrmethode, um Kindern das Lesen beizubringen].

Seine Methode bestand aus den folgenden Lehrmitteln: Neun Lesetische (Wandtafeln mit Vergrößerungen einzelner Seiten aus den Lesebüchern); Zeigestock; Schrifttafeln für die Kinder; ein Buchstabenschrank. Der von Prinsen verwendete Buchstabenschrank war eigentlich eine Erfindung des Grundschullehrers J. Ph. De la Barre aus Leiden, aus dem Jahr 1797. Der Schrank bestand aus drei Teilen: auf der linken Seite des Schrankes war das Teil für die Vokale, rechts das Teil für die Konsonanten und in der Mitte ein Rahmenwerk, auf dem die Wörter kreiert werden konnten.

Der Zeigestock wurde verwendet, um die Buchstaben und Wörter anzuzeigen, die sich in der Mitte des Buchstabenschanks befanden. Die Schülerinnen und Schüler hatten individuelle Schrifttafeln, auf denen sie mit Hilfe von Buchstaben Wörter bilden konnten.¹¹ (Abb. 7)

Sprekende Letterbeelden [Bilder von Buchstaben und wie sie ausgesprochen werden sollen] (1885)

Joh. van Wulfen (1838-1912), Schulleiter in Laren, versuchte den Leseunterricht noch weiter zu vereinfachen. Im Jahre 1885 wurde seine Lesemethode Sprekende Letterbeelden veröffentlicht. Diese Metho-



Abb. 7 Der Buchstabenschrank von De la barre (um 1817) – von P.J. Prinsen (1777-1854)

Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

de bestand aus achtzehn Wandtafeln und neun Lesebüchern. In Sprekende Letterbeelden ist der Ton direkt mit dem Buchstaben verknüpft. Zum Beispiel wird der Klang S von Van Wulfen durch eine Wurst in Form des Buchstabens S in einer Pfanne dargestellt: das Zischen der Wurst im heißen Fett sollte an den Buchstaben S erinnern – ein alltägliches Geräusch, das die niederländischen Schülerinnen und Schü-

¹¹ Bakker, Noordman und Rietveld-van Wingerden 2006, S. 468; Van der Schoot 1995, S. 5-6; Boekholt und De Booy 1987, S.111.

ler von zu Hause kannten. Der OO-Ton z.B. zeigt zwei mit Reifen spielende Knaben. Es ist der Moment dargestellt, als ihre Reifen beinahe in den Wassergraben rollen und sie erschreckt OO rufen. Auf der Wandplatte sehen wir, wie die Reifen wie runde Buchstaben herunterrollen und auch die Lippen der beiden Jungen wiederholen die runde Form.¹² Noch in den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts benutzten einige niederländische Schulen diese weitverbreitete Methode.¹³ (Abb. 8, 9)

Hoogeveen's Leesplankje [Lesebrett] (1892)¹⁴

Das *leesplankje* ist eine bebilderte und beschriftete Holzplatte als Unterrichtshilfe der sogenannten Ganzwortmethode. Der Ursprung dieser Methode geht auf M. B. Hoogeveen (1862-1941), Schulleiter in Stiens, einem Dorf in der Provinz Friesland, zurück. Im Frühjahr 1888 wurde M. B. Hoogeveen zum Schulleiter der Grundschule im Dorf Stiens ernannt. Seine Arbeit in Stiens dauerte nur sechs Jahre (1894 bekam er einen neuen Posten in der Stadt Deventer), hatte aber großen Einfluss auf die niederländische Leseförderung. In Stiens wurde der Grundstein für



Abb. 8, 9 *Sprekende Letterbeelden*
Bilder von Buchstaben und wie sie ausgesprochen werden sollen (1885) – Joh. van Wulfen (1838-1912)

Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

das berühmte Klassenzimmer-Lesebrett *aap noot mies* gelegt.

Wie ist dieses neue Lernmittel entstanden? Eine Quelle ermöglicht es, den Entstehung des Lesebretts im Klassenzimmer genau zu rekonstruieren. In der Ausgabe von *Het*

12 Van der Schoot 1995, S. 10-13; Wulfen 1885, passim.

13 Van de Hulst, S.

14 Dieser Teil des Textes ist basiert auf der folgenden Quelle: Hoogeveen 1892, S. 1.

schoolblad. Courant voor lager, middelbaar en gymasiaal onderwijs [Der Schulzeitung. Courant für Primar-, Sekundar- und Gymnasialunterricht] vom Dienstag, dem 12. April 1892, beschreibt Hooegeveen ausführlich die Leseexperimente mit seinen Schülerinnen und Schülern. Aufbauend auf bereits im Laufe des 19. Jahrhunderts erfolgte Weiterentwicklungen des Erstleseunterrichts schuf Hooegeveen durch seine Leseexperimente eine neue verbesserte Methode. Grundlegend ist dabei die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler, wie Hooegeveen in dem Artikel von 1892 feststellte. Er beschreibt in dem Artikel genau wie er vorgegangen ist.¹⁵ Zunächst begann er seinen Erstleseunterricht mit einer Erzählung, in der der Klang des OO dominierte:

„Oom Toon schoot met een grooten boog een vogel, die hoog vloog, dood.“ [Der Onkel Toon schoss mit einem großen Bogen einen Vogel, der hoch geflogen ist, tot.]¹⁶

Zuerst befürchtete Hooegeveen, sein OO-Experiment sei gescheitert: „Ich habe einen Fehler gemacht; die Kinder haben den OO-Klang gar nicht bemerkt.“ Aber war Hooegeveens Experiment wirklich ein

Misserfolg? Die Schülerinnen und Schüler sagten ihm, dass der Buchstabenklang OO in vielen Worten wiederkehrt. Hooegeveen brachte dann Gegenstände mit in die Schule, in deren Bezeichnung der OO-Klang auftaucht, wie *brood* [das Brot], *kool* [der Kohl] und *pook* [der Feuerhacken]. Die Kinder benannten dieser Objekte und wiederholten die Begriffe mit geschlossenen Augen, während Hooegeveens ihnen empfahl, zu hören, was sie sagten.¹⁷

Hooegeveen wiederholte dieses Experiment mit anderen Objekten zum AA-, EE- und OE-Klang. Er baute sein Klassenzimmer in einen Ausstellungsraum mit einer bunten Gruppe von Alltagsgegenständen um, die die Schüler von zu Hause aus kannten: Jetzt mussten sie die Wörter mit einem OO, einem AA, einem UU benennen, „wobei die Augen immer auf die Ausstellung blickten“, schrieb Hooegeveen.¹⁸

Nach den Versuchen mit dem Hören und Sehen brachte er den Kindern die eigentlichen Buchstaben bei: „Vor die Klasse, gegen die Wand, stellen wir eine Staffelei oder ähnliches auf, und darauf legen wir einige horizontale Regale. An der Vorderseite dieser Regale werden Nägel angebracht. An jedem Nagel hängen wir ein

15 Berend 2013, S. 35-50. Berends diskutiert ausführlich die Entstehung des Lesebretts und geht auch auf die Frage ein, wer der Erfinder dieser Lernmittel ist.

16 Hooegeveen 1892, S. 1.

17 Hooegeveen 1892, S. 1.

18 Hooegeveen 1892, S. 1.

rechteckiges Stück Schiefer, in das wir ein Loch gebohrt haben.¹⁹ Auf jedem Stück schreiben wir einen Buchstabe, den wir lernen wollen, und aus diesen Buchstaben bilden wir Wörter, indem wir sie nebeneinander oder gegenüber hängen, die Namen von Gegenständen oder Dingen sind, die wir auf dem Regal über diesen Wörtern platzieren können (mit keinem anderen Zweck, als diese Buchstaben in Erinnerung zu rufen).“²⁰

Das Lesebrett im Klassenzimmer wurde im friesischen Stiens geboren. Bis in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts lernten Generationen von Schülerinnen und Schülern mit dem Klassenzimmer-Lesebrett und dem individuellen Lesebrett lesen. Auf dem individuellen Lesebrett konnten die Kinder mit Buchstaben aus einer Blechdose ihre eigenen Worte unter die Bilder legen.²¹

Das verbesserte Lesebrett aap noot mies²²

Die Geschichte des individuellen Lesebrett beginnt im Jahre 1897: der Verlag Brinkgreve veröffentlichte das zweizeilige Lesebrett von Hoogeveen mit fünfzehn Wörtern. Das Brett begann mit den Worten *raam* (das Fenster) *roos* (die Rose) *neef* (der Cousin). (Abb. 10) Dieses kritisch aufgenommene Lesebrett – es war u.a. schlampig verarbeitet und die Klänge *eu* und *uu* fehlten – wurde zwei Jahre später durch eine dreizeilige Version mit Handbuch und sechs Lesebüchern ersetzt.²³ Im Jahre 1908 übernahm der Verlag Wolters aus Groningen die Rechte von Verlag Brinkgreve.²⁴

Das Lesebrett von Hoogeveen wurde weiter angepasst. Im Schuljahr 1909-1910 wurde die verbesserte Version des Hoogeveens Lesebretts veröffentlicht. (Abb. 1, 2) (Hoogeveen bestand darauf, dass die neue, angepasste Lesemethode den ursprünglichen Namen beibehalten sollte; daher der offizielle Name Hoogeveen's verbeterde leesmethode [Hoogeveens verbesserte Lesemethode].) Der Schulmeisterer Jan Ligt-

19 Lei [der Schiefer]: Diese rechteckigen Schieferstücke stammen von einer Platte aus Schiefer, die, in einem Rahmen eingefasst, dazu diente, darauf zu schreiben. Der lei [Schiefer] war ein Schulobjekt, auf das die Schülerinnen und Schüler schrieben.

20 Hoogeveen 1892, S. 1.

21 Dane 2018, S.

22 Für eine allgemeine Geschichte der niederländischen Volksbildung um 1900: Bank und Van Buuren 2004, Kapitel 6 „The dawn of mass education“, S. 217-226.

23 Dieses dreizeilige Lesebrett wurde auch als Lernwerkzeug für zu Hause präsentiert, komplett mit einer elterliche Begleitung. Die Grenze zwischen Lernmittel und Kinderspiel wurde verwischt: Spiel und Lernen standen im Einklang.

24 Van der Schoot 1995, S. 16-18.



Abb. 10 Das zweizeilige Lesebrett von M.B. Hoogeveen mit fünfzehn Wörtern

Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

hart (1859-1916) und der Grundschullehrer Hindericus Scheepstra (1859-1913) waren die Gestalter dieses berühmten Brettes mit den Worten *aap noot mies*.²⁵

Die Zeichnungen des pädagogischen Illustrators Cornelis Jetses (1873-1955)²⁶ trugen wesentlich zum Beliebtheit des verbesserten Lesebrett *aap noot mies* bei. Ligthart schrieb an Scheepstra, dass die Kinder mit diesem Lesebrett sofort lesen lernen könnten, ohne zu üben. Das lag daran, dass mit einfachen Phrasen verschiedene

Textklänge unterschieden werden konnten. Das Lesebrett wurde verbessert durch lose Buchstaben für die Schülerinnen und Schüler und brachte die Wörter und Bilder klar und deutlich zusammen. Das Lesebrett konnte sofort eingesetzt werden, um Buchstaben zu unterscheiden und Wörter zu bilden.²⁷ Die Bilder von z.B. *weide* (der Wiese), *hok* (der Kiste), *schapen* (den Schafen) und den anderen Worten wurden in einer attraktiven Geschichte für Schülerinnen und Schüler präsentiert.

25 Joosen und Ghesquière 2014, S. 317-319; De Jong 1996, S. 228-229; Vos und Geel 1989, S. 59-60.

26 Über Cornelis Jetses: Verschoor 2014, passim; Dane 2014, S. 43-45; Dane (Hrsg.) 2009, passim; Niemeijer 1991, passim. Über Leben und Werk von Cornelis Jetses, siehe auch den Beitrag von Liane Strauss in diesem Buch.

27 De Jong 1996, S. 229.

Die Worte aus dem Dorf- und Bauernleben stammten von Schulbücher für den ersten Leseunterricht zu Beginn des 20. Jahrhunderts²⁸, wie z.B. *Nog bij moeder* [Noch bei Mutter] von Ligthart und Scheepstra.²⁹ In diesen ländlichen Geschichten spielten Kinder aus einer Arbeiterfamilie und einer Bauernfamilie die Hauptrolle.³⁰ Die idyllische Atmosphäre, das Fehlen sozio-ökonomischer Probleme und der zentrale Ort der kindlichen Erlebniswelt in den Geschichten rund um das Lesebrett, kombiniert mit den aussagekräftigen Zeichnungen von Jetses, schufen ein attraktives Ganzes.³¹

Die neue Lesemethode von M. B. Hoogeveen besteht aus einer Reihe von Objekten. Ein großes Lesebrett, mit dem die Methode klassisch erklärt werden konnte. Jedes Schulkind erhielt ein Lesebrett mit zwei Schriftkästen: Der kleine Kasten wurde zu Beginn der Methode verwendet. Mit den Buchstaben-Karten lernten die Schülerinnen und Schüler, die Wörter der ersten Reihe zu legen. Der große Kasten

mit Buchstaben war für die zweite und dritte Reihe vorgesehen.

Auf dem *Vertelselplaat* [Erzähl-Schulwandbild] waren alle Figuren des verbesserten Lesebretts durch ansprechende Geschichten miteinander verbunden dargestellt. Als erste Lektion erzählten die Lehrerinnen und Lehrer die Geschichte von Teun, der mit seinem Affen ins Dorf kam. Der Affe kletterte in die Dachrinne. Alle Kinder kamen, um einen Blick auf dieses Dorfabenteuer zu werfen. Auch Wim schaute den Affen an. An diesem Tag feierte er seinen Geburtstag und hatte eine Nuss geschenkt bekommen. In seinem Handbuch nannte Hoogeveen dieses verbesserte Lesemethode „ein Spielzeug“. Die Kinder, so Hoogeveen, empfänden Zuneigung für die Figuren auf dem Schulwandbild. Diese Erzählungen spielten auch in den Begleitbüchern eine Rolle. Die Geschichte im *Vertelselplaat* war für Kinder im Grundschulalter sehr attraktiv. Wim spielt mit Kees, dem Hund, einem netten Tier mit „scharfen Zähnen, aber nicht böse, außer

28 Van der Schoot 1995, S. 18.

29 De Jong 1996, S. 229. Die vier Teile von *Nog bij moeder* erschienen zum ersten Mal in den Jahren 1904-1905. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts lasen viele Schüler die Geschichten aus dieser bekannten Lesemethode. Neben dem Lesebrett erschien 1910 eine sechsteilige Serie (Eerste leesboekje, Tweede leesboekje etc.). Was Handlung und Atmosphäre betrifft, sind diese Bücher ziemlich ähnlich. Für diesen Artikel wurde *Nog bij moeder* ausgewählt, um ausführlicher behandelt zu werden. Eine deutsche Ausgabe ist ebenfalls erschienen: *Noch bei Mutter*. Ein Bilderbuch von C. Jetses und Picus. Loewes Verlag Ferdinand Carl, Stuttgart. Die DIPF-Website enthält eine digitalisierte Version von *Noch bei Mutter*: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-17517496> - abgerufen am 4.4.2018.

30 Niemeijer 1991, S. 59-60. Jetses-Spezialist Jan A. Niemeijer schreibt, dass die Geschichten der Kleinkinder Ot und Sien in einer städtischen Umgebung stattfinden. Jetses nahm Elemente aus seiner Heimatstadt Groningen in die Zeichnungen auf. Dennoch enthalten die Geschichten auch viele Elemente, die sich in einer ländlichen und dörflichen Umgebung befinden können.

31 Niemeijer 1991, S. 35-48.



Abb. 11 *Vertelselplaat* [Erzähl-Schulwandbild] von Cornelis Jetses, 1909

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

wenn er geärgert wurde“. Die Katze Mies liegt in der Fensterbank vor dem Fenster in der Sonne.³² (Abb. 11)

Die zweite Auflage (1931) – 1931 wurde die Lesemethode von Hoogeveens modifiziert und eine neue Version des *Vertelselplaat* erschien zum verbesserten Lesebrett: Jetses hatte die Figuren an die Mode der Zeit angepasst.³³ Die Kinder zum Beispiel tragen keine Holzschuhe mehr, sondern

Schuhe. In der Ferne kommt ein Auto angefahren. In der Version von 1910 stehen noch zwei Mädchen mit einem Puppenwagen im Vordergrund. Die Version von 1931 zeigt einen Jungen und ein Mädchen, und der Junge hat ein Auto mit einer Schnur in der Hand. (Abb. 12)

In einem Nachdruck des Handbuchs prophezeite Hoogeveen den Erfolg des *Vertelselplaat*: „Da er von nun an in den

³² Hoogeveen 1910, passim.

³³ Ein anderes Beispiel für eine Schulbuchserie aus der Zeit von 1911-1913, gezeichnet von Jetses, die Anfang der 1950er Jahre neu gezeichnet wurde: Arnolli 2017.



Abb. 12 Erneuerte *Vertelselplaat* [Erzähl-Schulwandbild] von Cornelis Jetses, 1931

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

Klassenzimmern ausgestellt wird und es auch in Zukunft Grund gibt, darauf zurückzukommen, werden die Schülerinnen und Schüler ihn endlich im Detail kennenlernen, und es besteht eine gute Chance, dass sie sich an ihn „bis in die letzten Tage“ erinnern.“³⁴ Hoogeveen hatte Recht. Der *Vertelselplaat*, kombiniert mit den Le-sebüchern von Ligthart und Scheepstra,

wurde ein großer Erfolg.³⁵

Nog bij moeder (1904-1905)

Die befreundeten Pädagogen Hendericus Scheepstra und Jan Ligthart gaben im Schuljahr 1904-1905 beim Wolters Verlag in Groningen eine vierteilige Serie von Le-sebüchern genannt *Nog bij moeder* [Noch bei Mutter] heraus.³⁶ Viele Jahrzehnte war

34 Hoogeveen 19xx, S.

35 Ligthart und Scheepstra haben zusammen mehrere Serien von Büchern für die Erstausbildung geschrieben. Van der Schoot 1995, S. 18-19.

36 Dekker 2006, S. 373-374. Der Historiker Jeroen J.H. Dekker stellt Jan Ligthart als praktischen Pädagogen in die Tradition der internationalen Reformpädagogik. Ligthart veröffentlichte keine eigene reformpädagogische Theorie, sondern schaffte es, die Ideen in die Praxis umzusetzen. „Der Blick und das Einfühlungsvermögen in die Welt des Kindes

die Serie sowohl bei Schulkindern, als auch Grundschullehrern sehr beliebt. *Nog bij moeder* war so erfolgreich, dass der Verlag bereits im Jahre 1906 eine gebundene Ausgabe für Familien unter dem Titel *Het boek van Ot en Sien* [Das Buch von Ot und Sien] veröffentlichte.³⁷

Nog bij moeder war ursprünglich für Schüler gedacht, die gerade das Lesen erlernt hatten und die eine Leseroutine aufbauen mussten. Diese Fähigkeit, so Scheepstra und Ligthart im Jahre 1904, konnte am besten durch die Lektüre vieler Bücher, die inhaltlich und sprachlich auf das Alter der Kinder zugeschnitten waren, erlangt werden. Also Büchlein, die hintereinander gelesen werden können. Die beiden Pädagogen dachten sich dazu einen passenden Namen aus: *Door-ren-boekjes*“ [Durch-renn-Bücher].³⁸

Der Erfolg dieser Büchlein kam von zwei Seiten. Scheepstra, gebürtig aus Roden, schrieb die ergreifenden Geschichten, die zugeschnitten waren auf das alltägliche Kindesleben. Die Schüler sollten sich in Ot und Sien wieder erkennen. Der Illustrator Cornelis Jetses aus Groningen verewigte die beiden Kleinkinder so überraschend, so poetisch, dass Generationen von Schü-

lern davon fasziniert blieben.

Einige der Themen aus *Nog bij moeder* werden hier erläutert:

Erziehung

Im Leben von Kleinkindern spielen Mutter und Vater eine wichtige Rolle. Die Eltern erzählen ihren Kindern wie sie sich verhalten sollen. Bei einer wünschenswerten Erziehung geben die Eltern ihren Kinder Liebe und Geborgenheit. Erziehung und Elternliebe sind wichtige Themen in *Nog bij moeder*.

Ot spielt Hoppe-hoppe-Reiter auf dem Knie seines Vaters. Er findet es aufregend, weil Vater so tut als ob er Ot fallen lässt. In dieser Geschichte drückt Scheepstra treffend die Intimität und das Vertrauen zwischen Vater und Sohn aus: „Und dann tut Vater nur, als ob er Ot auf den Boden wirft. Das findet Ot wirklich so amüsant. Er weiß, dass Vater es nicht tun wird. Vater hält ihn gut fest.“³⁹

Scheepstra zeigt in seinen Geschichten, wie ein Kind sich verhalten sollte. Abends vor dem Schlafengehen trinkt Ot sein Glas Milch leer. Seine Schwester Trui isst ordentlich ihr Abendbrot. Und als Ot der Katze, die gerade hereinspaziert, eine Schale

war die Arbeitsmethode dieser praktischen reformistischen Pädagogen“, sagt Dekker. Ligthart genoss internationalen Ruhm als praktischer Reformpädagoge: Seine Grundschule in Den Haag wurde von bekannten Reformpädagogen wie der schwedischen Pädagogin Ellen Key, der Italienerin Maria Montessori und dem Schweizer Edouard Claparède besucht. De Jong, 1996, S. 187-188.

37 De Jong 1996, S. 223-229.

38 Ligthart und Scheepstra 1921. „Eerste Stukje“ [or. 1904], S. 3.

39 Ligthart und Scheepstra 1921. „Eerste Stukje“ [or. 1904], S. 27-29.



Abb. 13 Im Garten spielt Trui mit Ot und Sien. Sie spielen Schule.

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

Milch gibt, wird das mit freundlichen Worten belohnt: „Schön“, sagt Mutter. „Das ist lieb von dir. Die Katze trinkt sehr gerne Milch.“⁴⁰

Schule

Die Pädagogen Scheepstra und Ligthart wussten, dass Kinder sich manchmal vor der Schule fürchten, aber dass sie sich zugleich auch nach die Schule sehnen. Dies

trifft auch auf Ot und Sien zu: „Die Kinder haben fleißig gelernt. Und sie haben auch öfter schön gespielt.“⁴¹ In *Nog bij moeder* wurde dieses Thema weiter erarbeitet. Die sechsjährige Trui, die Schwester von Ot, geht schon auf die große Schule. Im Garten des Elternhauses spielt Trui Schule. Sie ahmt die Lehrerin nach und lehrt die Kleinkinder einen Vers. Trui erzählt auch das Märchen vom bösen Wolf und den

⁴⁰ Ligthart und Scheepstra 1921. „Eerste Stukje“ [or. 1904], S. 30-32.

⁴¹ Ligthart und Scheepstra 1932. „Vierde Stukje“ [or. 1905], S. 77.



Abb. 14 Ot spielt wild mit der Katze.

Er ist zerkratzt. Mutter sagt, er soll das nicht tun. Die Katze mag das nicht.

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

sieben Geißlein, das ihr die Lehrerin in der Schule vorlas. „Schön!“, rufen Ot und Sien.⁴² (Abb. 13)

Kleinkinder sind sehr neugierig auf die große Schule, die nächste wichtige Phase in ihrem Leben. Ot und Sien machen schrittweise Bekanntschaft mit dem Unterricht. Gemeinsam mit Trui folgen die Kleinkinder im Dorf einer Drehorgel und landen unerwartet in Truis Schule. Auf

dem Spielplatz lernen sie die Lehrerin kennen. Als die Lehrerin in ihre Hände klatscht, (das Zeichen, dass der Unterricht beginnt), betreten Ot und Sien zusammen mit den anderen Kindern die Schule. Sien ist noch ein bisschen schüchtern. Ot nicht, er sagt sogar einen Vers auf. Zum Schluss bekommen sie ein Bild geschenkt. Trui bringt die beiden sicher wieder nach Hause.⁴³

42 Ligthart und Scheepstra 1921. „Eerste Stukje“ [or. 1904], S. 32-34.

43 Ligthart und Scheepstra 1921. „Eerste Stukje“ [or. 1904], S. 52-54.



Abb. 16 Trui und Sien stricken im Garten zusammen. Die Katze spielt mit einem Wollknäuel.

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

trägt einen roten Rock und klettert in der Dachrinne. Weil er beißen kann, warnt Mutter die Kinder, dass sie dem Affen nicht zu nahe kommen sollen. Ot gibt dem Mann einen Cent. Aber Scheepstra schreibt, dass der Affe nicht fröhlich aussieht. „Der arme Affe!“⁴⁵

Spielen und Lernen

Seilspringen, „Kaatsen“, „Hickelkasten“, im Sand spielen, fein in den Regen laufen

- in *Nog bij moeder* wird eine Menge gespielt. Spielerisch lernen Ot und Sien viel über die Welt der Erwachsenen.

Sie gehen für die Mutter einkaufen. Bei einem Lebensmittelhändler kaufen die Kleinkinder ein halbes Pfund Zucker. Auf dem Heimweg setzen sie sich auf einem Bürgersteig. Ot holt die Zuckerpackung aus dem Korb und sieht neugierig herein: „Und dann? Ach da lässt er die Packung fallen. Wie schade! Der Zucker fällt auf den

⁴⁵ Ligthart und Scheepstra 1921. „Eerste Stukje“ [or. 1904], S. 20-23.

Bürgersteig.“ Der Zucker wird schmutzig, aber Mutter ist nicht böse. Ot hat es nicht absichtlich getan. Aber den kleinen Lesern wird erklärt, dass Mutter diesen schmutzigen Zucker nicht mehr benutzen kann.⁴⁶ (Abb. 15)

In der Geschichte „Ot und Sien legen einen Garten an“ lernen die Kinder spielerisch über die Gartenarbeit. In einer anderen Geschichte kann die kleine Sien schon ein bisschen stricken, das hat sie von ihrer Mutter gelernt. Trui lernte es von der Lehrerin in der Schule. Auf einem Farbbild zeigt der Illustrator Jetses die beiden Mädchen vergnüglich nebeneinander, während die Katze mit einem Wollknäuel spielt.⁴⁷ (Abb. 16)

Woher stammt der Affe?

Die Pädagogen Ligthart und Scheepstra wählten die Wörter auf dem Lesebrett sorgfältig aus. Es sollten bekannte, vertraute Bilder für die Kinder sein. Kein neues, unbekanntes Wort, denn das würde dem Lehrer oder der Lehrerin nur zusätzliche Arbeit bringen: Es war nicht die Absicht, die Worte zu erklären. Was ist der Ursprung der Wörter?

Auf dem beiliegenden Schulwandbild

– auf dem die Geschichte wie in einem Comicbuch dargestellt ist– sehen wir die Frühlingslandschaft.(Abb. 11, 12) Lämmer, ein blühender Baum, Vögel in der Luft. Für Kinder waren und sind dies vertraute, wiedererkennbare Bilder (in vielen Bilderbüchern aus dem 19. und 20. Jahrhundert gibt es solche idyllischen Abbildungen). Die Namen der Personen und Tiere auf dem Lesebrett waren allen Schülern bekannt. *Wim, zus, jet, teun* und *gijs* waren Vornamen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts gebräuchlich waren. Katzen werden *mies* genannt. Das Wort *kees* wurde auf die Hunderasse *Keeshond* aufgepfropft. *Does* wurde von *Schapendoes* abgeleitet, einem typischen Schäferhund, der die Herde zusammenhielt. In der Dorfstraßenlandschaft war der *bok* [Bock] ein bekanntes Tier, das vor einem Wagen gespannt wurde (der teilweise auf dem Bild zu sehen ist). Die Worte *noot* [Nuss], *vuur* [Feuer], *lam* [Lamm], *weide* [Wiese], *hok* [Hütte], *duif* [Taube] und *schapen* [Schaf] waren alltägliche Worte, die jedes Kind kannte.⁴⁸ (Abb. 1, 2)

Das Wort *Affe* wird in diesem Zusammenhang heutzutage als ein merkwürdiges Wort angesehen. Ein Affe in einem Dorf, war das nicht sehr ungewöhnlich? Um 1900 war dies nicht so. Straßenmusikan-

46 Ligthart und Scheepstra 1921. „Derde Stukje“ [or. 1904], S. 44-48.

47 Ligthart und Scheepstra 1921. „Derde Stukje“ [or. 1904], S. 34-36.

48 Keuper-Makkink 2001, S. 47-62.

ten traten häufig mit einem dressierten und bekleideten Affen auf. Der Affe vom Lesebrett klettert auf die Dachrinne. Das Wort Affe war auch aus den sogenannten ABC-Büchern bekannt:

A is een aapje dat eet uit zijn poot [A ist ein Affe, der aus der Hand frisst]

B is de bakker die bakt voor ons brood [B ist der Bäcker, der unser Brot backt]

C is Charlotte die drinkt chocolaad [C ist Charlotte, sie trinkt Kakaomilch]⁴⁹

Die Figur teun auf dem Lesebrett ist ein sogenanntes visuelles Zitat eines Gemäldes aus dem Goldenen Jahrhundert der Niederlande, bekannt als Potters Stier.⁵⁰ Cornelis Jetses verwendete das Porträt eines Bauern aus dem Gemälde *De Stier* von Paulus Potter (1625-1654). Die Person, die das Vorbild für Teun war, ist links abgebildet und lehnt sich an einen Baum an. Das Bild zeigt rechts den berühmtesten Stier der Niederlande, umgeben von einer Kuh und drei Schafen. Rechts im Hintergrund auf der Wiese grasen Rinder. In Jetses' bescheidener Bibliothek – die in einem großen Schrankkoffer im Archiv der Cornelis Jetses Stiftung in Groningen untergebracht

ist – gibt es mehrere allgemeine Werke zur niederländischen Kunstgeschichte, aus denen man schließen kann, dass er mit Potters Werk vertraut war.⁵¹ (Abb. 17, 18, 19)

Jetsets und das Gefühl der Nostalgie (2006)⁵²

Erfolgreiche Lernmaterialien haben eine jahrzehntelange Lebensdauer. Das *Leesplankje* wurde sogar noch bis Anfang der 1970er Jahre in einigen Schulen eingesetzt. In den 1960er Jahren gab es eine andere Methode, die das „Lesebrett“ als Marktführer vom Thron verdrängte: *Veilig leren lezen* [Sicher lesen lernen] des Tilburger Verlags Zwijsen.⁵³ Das bedeutete aber nicht das Ende der *Leesplankje*, die ursprünglich im Schuljahr 1909-1910 veröffentlicht wurden. Diesem Lernmittel wurde ein neues Leben eingehaucht. Wie ist es gelaufen?

Der Noordhoff-Verlag – Nachfolger der Verlage Wolters und Noordhoff – gab 2006 eine Marktuntersuchung zur „Marke“ Ot und Sien und dem Lesebrett in Auftrag. Bemerkenswert ist, dass der nationale Bekanntheitsgrad auch mehr als hundert

49 Ter Linden, De Vries und Welsink (Hrsg.) 1995, Passim. (S. 118: ABC-Lied).

50 Keuper-Makink, S. xx

51 Verklaring „Komedie overeenkomsten“

52 Dieser Teil ist basiert auf einer Marktstudie, die 2006 vom Noordhoff Verlag ausgeführt wurde. Ausgeführt von der Firma PanelWizard. („Marktonderzoek Ot en Sien“, 2006)

53 Janssen 2017, passim.

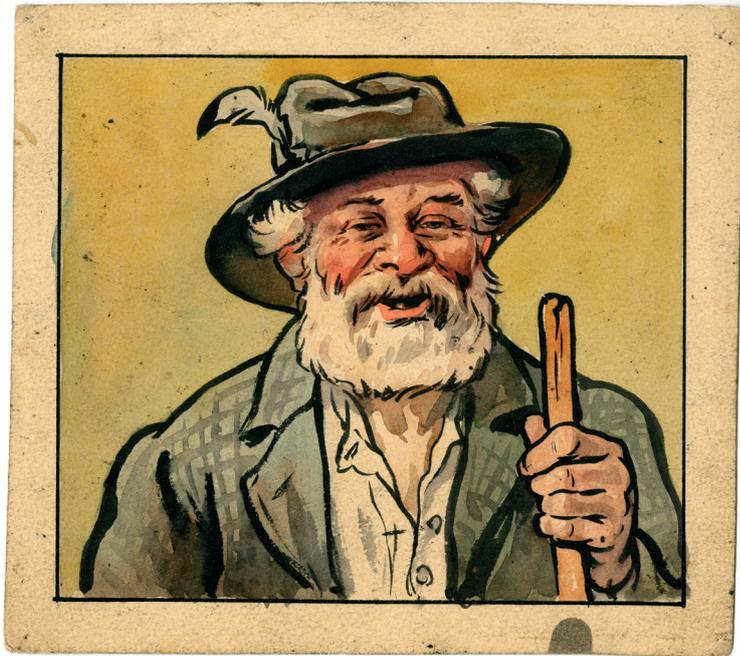


Abb. 17 Das Original von Cornelis Jetses' Zeichnung: der Figur Teun.

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

Abb. 18, 19 De Stier von Paulus Potter (1625-1654).

Die Figur in Potters Gemälde zeigt Ähnlichkeiten mit der Figur Teun auf dem Lesebrett.

Collectie Museum Het Mauritshuis (Koninklijk Kabinet van Schilderijen Mauritshuis), 's-Gravenhage



Jahre nach der Einführung der beiden Vorschulkinder und des Lesebretts in der Leseerziehung noch immer sehr groß ist. Dieser Bekanntheitsgrad lässt sich mit der vielfältigen Verwendung und Verbreitung der Bilder von Jetses auch außerhalb des Unterrichts erklären: so zieren Ot und Sien u.a. Geschirr, Postkarten, Kleidung und Bettwäsche, es gibt eine DVD, Spielzeug und sogar ein Musical und ein Computerspiel. Die Studie untersuchte vier Altersgruppen: 16-19 Jahre (im Bericht als „junge Menschen“ bezeichnet); 20-29 Jahre; 30-60 Jahre; älter als 60 Jahre (die sogenannten „älteren Menschen“, die mit Ot und Sien aufgewachsen sind).

Das allgemeine Ergebnis der Studie zeigt, dass Vertrautheit und Wertschätzung mit dem Alter zunehmen: Die über 60-jährigen beschrieben wie sie mit großer Freude zusammen mit Ot und Sien lesen gelernt haben. (Dies ist nicht verwunderlich, denn die Lesebücher mit den ansprechenden Bildern wurden bei ihnen zum Lesen lernen eingesetzt.) Die so genannte „direkte Vertrautheit“ – wenn man die Bilder sieht, weiß man sofort, worum es geht – steigt von 36% bei den Jugendlichen auf 80% bei den Erwachsenen. Die Jugendlichen hingegen kennen die Bilder vor allem durch das Geschirr mit Bildern vom Lesebrett *aap noot mies* und *Ot und Sien*. Sie kennen auch die DVD, die Postkarten, das Spiel und das Musical. Dies gilt

auch für die anderen Altersgruppen, am beliebtesten sind hier die Postkarten.

Auf die Frage, mit was sie Ot und Sien in Verbindung bringen, antworteten die Befragten bis 30 Jahre, dass sie keine Assoziationen oder Meinungen dazu (weder positiv noch negativ) haben. Bei der Gruppe der Über-Dreißigjährigen fällt häufig der Begriff „früher“, und dies in verschiedenen Varianten, wie z.B.:

Zeit – die gute alte Zeit, Großmutter Zeit

Atmosphäre – positiv: freundlich, sicher, warm, gemütlich; negativ: altmodisch, schläfrig

Umwelt – warmer und unschuldiger Kontext, mehr soziales Umfeld

Sicherheit – sorglos, unbeschwert, sicher, weniger Sorgen, kein Stress.

Normativ – Werte und Normen an Kinder (die nächsten Generationen) weitergeben.

Auf die Frage, mit was Ot und Sien 2006 in Verbindung gebracht wurde, antworteten die über 40- und 50-jährigen vor allem mit Antworten, die unter das Stichwort „Nostalgie“ fielen. „Ehemalige Zeiten, draußen spielen, schön und einfach, ohne all die modernen Gadgets von heute.“ Die Bilder erweckten auch eine „gemütliche Atmosphäre“, die es heute nicht mehr gibt. Diese Atmosphäre wurde auch mit der Familie in Verbindung gebracht: Heutzutage ist jeder beschäftigt, während „früher Zeit“

für die Familie war. Jetses' Bilder weckten natürlich auch Erinnerungen an eine sorglose Grundschulzeit; ein Gefühl von „Sicherheit“ und „Vertrautheit“.⁵⁴

Dass Ot und Sien im Jahr 2006 bei nachfolgenden Schulkindergenerationen nach 1910 so beliebt war, lag an der sorglosen „Kinderatmosphäre“, die durch die Geschichten und Bilder hervorgerufen wird. Kleine Kinder – Kinder in im Vorschulalter – sind von Natur aus neugierig, lieben Geheimnisse und entdecken die noch unbekannte, aufregende Welt um sie herum. Mit wohldosierten Zutaten – Neugier, Sicherheit, Vertrautheit, aber auch kindliche Aufregung – schrieben Ligthart und Scheepstra ihre Geschichten. Aber es waren vor allem Jetses' Zeichnungen, die 2006 bei Erwachsenen – der großen Gruppe von Menschen über 40-50 – nostalgische Gefühle hervorriefen. Diese „Ot und Sien-Nostalgie“ ist ein wichtiger Grund für das Überlebens des Lesebrett *aap noot mies* und Ot und Sien. Nostalgie ist häufig eher negativ besetzt. Verbunden mit einem Gefühl von Melancholie – in psychologischen Studien oft als Krankheit gewertet – wird sie als eine Flucht in eine „imaginäre Realität“ verstanden, die Sehnsucht nach einer heilen Welt, die so nie existierte.⁵⁵

54 Marktonderzoek Ot en Sien.

55 Kaplan 1987, S. 465-486; Weran 1977, S. 387-398.

56 Routledge 2016, *passim*.

Jüngste psychologische Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass Nostalgie nicht unbedingt eine traurige Stimmung ist. Nostalgie erhöht das Selbstwertgefühl; allgemeines Wohlbefinden kommt uns zugute, wenn wir an schöne, warme Momente aus unserer Vergangenheit, unserer Kindheit, zurückdenken. Der Psychologe Clay Routledge entdeckte nach einer Recherche, dass das Gefühl der „Zugehörigkeit zu einer Gruppe“ aus der eigenen Vergangenheit auch eine positive Emotion auslösen kann. Diese Aspekte der Nostalgie sind – möglicherweise – eine Erklärung dafür, dass die Bilder und Geschichten rund um Ot und Sien und das Lesebrett bei vielen Menschen noch immer warme, angenehme Gefühle in Bezug auf die Grundschule und das Elternhaus auslösen.⁵⁶

Fazit – Ein ewiges Leben im Museum

Das Lesebrett und Ot und Sien sind einem großen Teil der niederländischen Bevölkerung noch immer bekannt. Das Bild vom Lesebrett *aap noot mies* und die beiden Kleinkinder gehören zum kollektiven Gedächtnis; sie sind zu „ikonischen Bildern“ geworden. Die meisten Zuschauer ken-

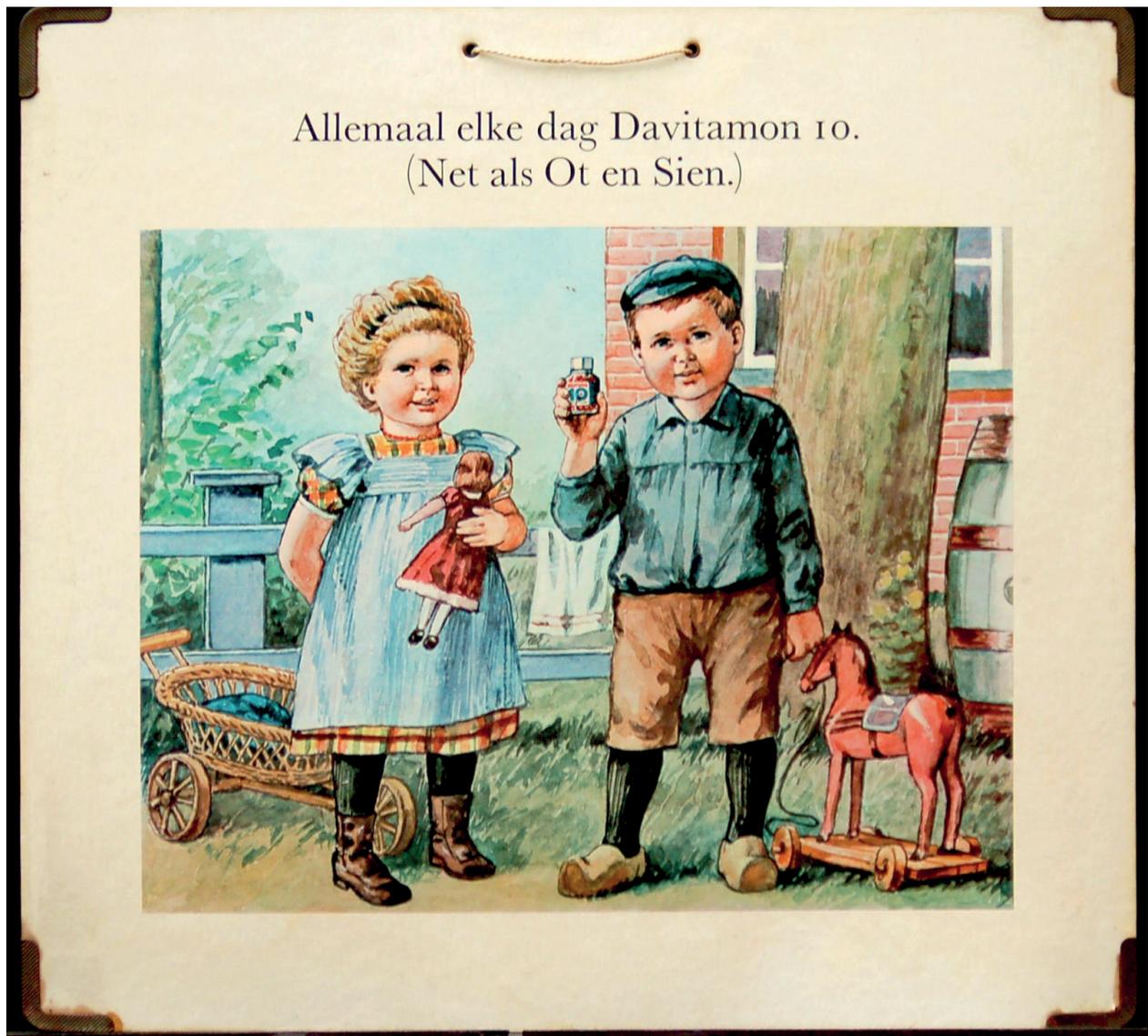


Abb. 20 Das Bild der Vorschulkinder Ot und Sien wurde in den 1970er Jahren für die Werbung für Davitamon 10 – ein Vitaminpräparat für Kinder – verwendet.

© Noordhoff Uitgevers | Collectie Nationaal Onderwijsmuseum, Dordrecht

nen die Bilder und verbinden Gefühle mit ihnen. Es gibt, wie in der Einleitung beschrieben, Gebrauchsgegenstände – wie Teller, Duschvorhänge, Tassen – mit den bekannten Bildern von Jetses: diese Bilder werden mit Vertrautheit, Gemütlichkeit und Sicherheit assoziiert. Das Bild der Vorschulkinder Ot und Sien wurde in den 1970er Jahren bereits für die Werbung für

Davitamon 10 – ein Vitaminpräparat für Kinder – verwendet: Ot und Sien nehmen es auch für ihre Gesundheit, so sagt uns die Annonce eines großen internationalen Pharmakonzerns. (Abb 20)

Die Bilder wurden auch in Kunst und Literatur verwendet. Ein Rotterdamer Künstlerin benutzte das Brett als Beispiel für ein Fantasie-Lesebrett mit Bildern, die



Abb. 21 „Das erotische Lesebrett“

Die Rotterdamer Künstlerin Arlette Boerlage nutzte das Lesebrett „aap noot mies“ als Ausgangspunkt für ein erotisches Lesebrett. Niederländische Umgangssprache für männliche und weibliche Genitalien und den Geschlechtsverkehr wurden als Bilder verwendet. Die Künstlerin steht übrigens in einer langen – manchmal skabrösen – Tradition: Die Muschel (oder Auster) als Aphrodisiakum taucht z.B. auch auf in Gemälden von Jan Steen (1626-1679), dem berühmten Maler des goldenen Zeitalters.

©Arlette Boerlage, Rotterdam

den Holländern bekannt sind und erotische Assoziationen wecken. (Abb. 21) In einem Roman beschrieb die Tochter eines türkischen Gastarbeiters, wie sie als kleines Mädchen, das kein Wort Niederländisch sprach, mit „aap noot mies“ zu lesen lernte.

„Nach der Zeichenstunde hatten wir

Niederländisch, nun, das könnte ich gut gebrauchen. Ich wurde separat in einer leeren Klasse mit einer freundlichen Dame unterrichtet. Ich habe ein Lesebrett für mich selbst. Endlich etwas, mit dem ich umgehen konnte, Worte mit Bildern, ich fand es großartig. Ich habe das Lesebrett auswendig gelernt. Als ich nach Hause kam, fühlte ich mich wieder sicher und wohl, ich konnte jetzt reden und erklären, was ich meinte.“

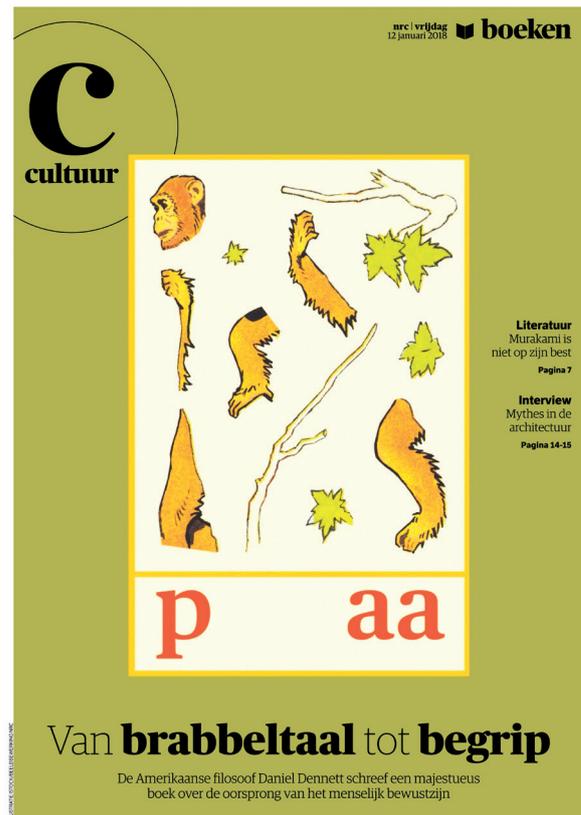
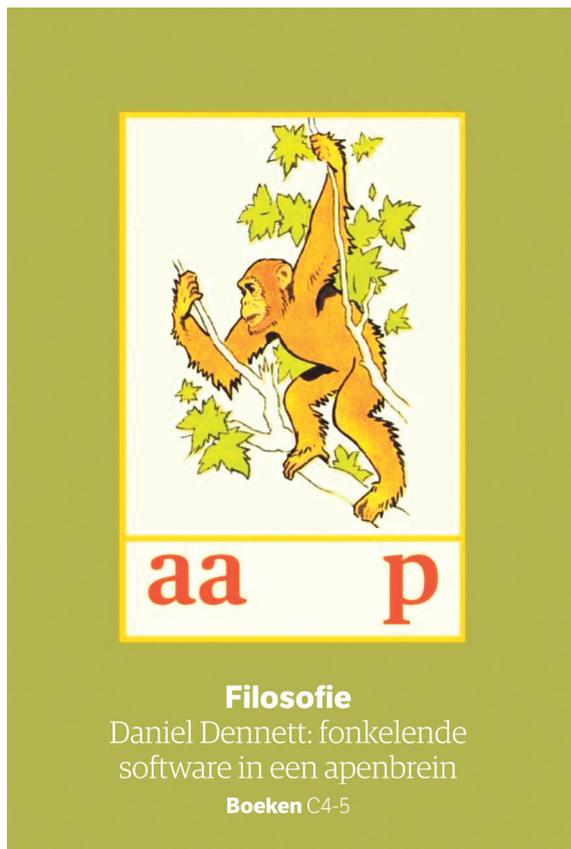


Abb 23, 24

In der niederländische Abendzeitung „NRC Handelsblad“ wurde bei der Besprechung eines neuen Buches des amerikanischen Philosophen Daniel C. Dennett über den Ursprung des menschlichen Bewusstseins (From bacteria to Bach and back. The evolution of minds, 2017) ein Bild gedruckt, das eindeutig auf dem Lesebrett basiert ist.

NRC Handelsblad, 12. Januar 2018 | ISTOCK Bildverarbeitung NRC Handelsblad

Weil die Lehrerin bei diesem Einzelunterricht vergaß, dem Mädchen zu sagen, dass einige der Wörter Eigennamen und nicht Wörter für Personen oder Dinge waren, wurde das Kind völlig verwirrt:

„War ich verrückt, oder war das Lesebrett nicht korrekt? Eine Taube war eine Taube, ein Affe war ein Affe, und eine Nuss war eine Nuss, aber ein Hund war kein Kees, ein Mies war

keine Katze, und ein Teun war überhaupt kein Großvater. Ich war völlig verwirrt. Die Grundschullehrerin hatte vergessen, die „Vertelselplaat“ – auf dem Menschen, Tiere und Objekte präsentiert werden – zu behandeln.“⁵⁷

Noch heute verwenden Illustratoren Komponenten aus dem Bild des Lesebretts aap noot mies, um etwas ganz anderes als die ursprünglich gedachten Zusammenhänge

57 Yerli 2009, S. 25-27.

zu illustrieren: z. B. in einem Artikel über Flüchtlinge, die die niederländische Sprache lernen müssen; oder in einer Besprechung über ein wissenschaftliches Buch über die Ursprünge der Menschheit.

Jetses' Illustrationen für das Lesebrett und seine Zeichnungen von Ot und Sien sind nach mehr als einem Jahrhundert zum kulturellen Erbe geworden und Teil des kollektiven Gedächtnisses. Das liegt an den ansprechenden Bildern des Illustrators Cornelis Jetses, der als ein begabter Künstler das Kindheitsleben seiner Zeit attraktiv darstellen konnte.

Kein Wunder, dass seine Arbeiten heute im Museum hängen.

Gedruckte Quellen

- Geluk, Jan: *Woordenboek voor opvoeding en onderwijs*. Groningen 1882
- Hoogeveen, M.B.: *Het aanvankelijk leesonderwijs*. In: *Het Schoolblad. Courant voor lager, middelbaaren gymnasium onderwijs* 21 (1892/no. 21), S.1
- Hoogeveen, M.B.: *Handleiding voor het aanvankelijk leesonderwijs. Toelichting bij Hoogeveen's verbeterde leesplank en bij de vertelselplaat*. Groningen 1910.
- Hulst, Willem G. van der: *Herinneringen van een schoolmeester*. Kampen 1943.
- Ligthart, Jan, und H. Scheepstra: *Nog bij moeder. Eerste stukje*. Groningen/ Den Haag 193123 [or. 1904].
- Ligthart, Jan, und H. Scheepstra: *Nog bij moeder. Tweede stukje*. Groningen/ Den Haag 193125 [or. 1905].
- Ligthart, Jan, und H. Scheepstra: *Nog bij moeder. Derde stukje*. Groningen/ Den Haag 191211 [or. 1904].
- Ligthart, Jan, und H. Scheepstra: *Nog bij moeder. Vierde stukje*. Groningen/ Den Haag 193223 [or. 1904].
- Marktonderzoek Ot en Sien: *Panel-Wizard, 2006* [Archiv Nationaal Onderwijsmuseum.]
- Tuer, Andrew W.: *History of the horn-book*. London 1896.
- Wulfen, Joh: *Handleiding bij de Spreekende letterbeelden, grondslag voor het eerste leesonderwijs*. Hilversum, 1885.
- Hoogeveen, M.B.: *Het schoolblad. Courant voor lager, middelbaar en gymnasium onderwijs van dinsdag 12 april 1892*, S. 1.
- Yerli, Nilgün. *De garnalenpelster*. Amsterdam 2009 (20ste druk, eerste druk 2001). S. 25-27.

Literatur

- Arnolli, Gieneke: Jans Alef Arnolli (1919-1968). De verbeelding gesmoord. In: Anna C. Koldewey und Jos Koldewey: *De verbeelder verbeeld[t]. Boekillustratie en beeldende kunst*. Nijmegen 2017, S.191-195.
- Bank, Jan, Maarten van Buuren: 1900: *The Age of Bourgeois Culture*. Assen/Basingsstoke 2004. [Dutch culture in a European perspective ; vol. 3].
- Bakker, Nelleke, Jan Noordman und Marjoke Rietveld-van Wingerden: *Vijf eeuwen opvoeding in Nederland. Idee & praktijk 1500-2000*. Assen 2006.
- Berends, René: Iets geheel oorspronkelijks is het niet. Een Deventer twist over het vaderschap van het leesplankje. In: *Deventer jaarboek 27* (2013), S. 35-50.
- Bodt, Saskia de (Hrsg.): *De Verbeelders. Nederlandse boekillustraties in de twintigste eeuw*. Nijmegen 2014.
- Boekholt, P.Th.F.M. und E.P. de Booy: *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen/Maastricht 1987.
- Dane, Jacques (Hrsg.): *Jetses aan de wand*. Kampen 2009. [Katalog zur gleichnamigen Ausstellung über den Illustrator Cornelis Jetses (1873-1955). Nationaal Onderwijsmuseum, Rotterdam.]
- Dane, Jacques: Cornelis Jetses (1873-1955). Illustratie en verzuiling. In: Saskia de Bodt (hrsg.). *De Verbeelders. Nederlandse boekillustraties in de twintigste eeuw*. Nijmegen 2014, S. 43-45.
- Dane, Jacques: Het eigen geweten der mensen. Christendom en openbaar onderwijs volgens Jan Geluk (1835-1919). In: J. Exalto & G. van Klinken (Hrsg.), *De protestantse onderwijzer. Geschiedenis van een dienstbaar beroep (1800-1920)*. Zoetermeer 2015, S. 47-74.
- Dane, Jacques: Van Klanken naar aap noot mies. Het tweeregelige leesplankje. In: *Friesch Dagblad 06-01-2018*. Artikel für die Rubrik "Museumparels"[Museumsperlen].
- Dekker, Jeroen J.H.: *Het verlangen naar opvoeden. Over de groei van de pedagogische ruimte in Nederland sinds de Gouden Eeuw tot omstreeks 1900*. Amsterdam 2006.
- Joosen, Vanessa, und Rita Ghesquière, Rita: Van de kleine naar de grote wereld. Gezinsboeken in schoolverhalen. In: Rita Ghesquière, Vanessa Joosen und Helma van Lierop-Debrauwer (Hrsg.). *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam/Antwerpen, 2014, S. 311-343
- Janssen, Ger: *Ik ben van boom roos vis. Over leren lezen*. Tilburg 2017.
- Jong, Barbara C. de: *Jan Ligthart (1859-1916). Een schoolmeester uit de Schilderswij*. Groningen 1996.
- Kaplan, H.A.: The Psychopathologie of Nostalgia. In: *Psychoanalytic Review 74* (1987), S. 465-486.
- Keuper-Makink, Annie: Het geheim van aap-noot-mies. In: Karen Ghonem-Woets und Piet Mooren (Hrsg.). *De smalle marges van de multi-culturele samenleving. De multiculturele leescultuur in onderwijs, bibliotheek, boekproductie en beleid*. Den Haag 2001. S. 47-62.
- Lenders, Jan: *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een van een onderwijshervorming in Nederland 1780-1850*. Nijmegen 1988.
- Linden, Jaap ter: De schatten van schoolmuseum: het hornbook. In: *Leesgoed 18* (1991), S. 179-181.
- Linden, Jaap ter: Van ABC tot aap-noot-

mies en boom-roos vis. De poëzie van het eerste leesonderwijs. In: Linden, Jaap ter, Anne de Vries und Dick Wel-sink (Hrsg.): *A is een aapje. Opstellen over ABC-boeken van de vijftiende eeuw tot heden*, Amsterdam 1995, S. 7-17.

Niemeijer, Jan A.: *Kijk, Ot en Sien. Een klas-sieker in de Nederlandse jeugdliteratuur*. Drachten/Leeuwarden 1991.

Routledge, Clay: *Nostalgia. A Psychological Resource*. New York/London 2016.

Verschoor, Bob: *Dicht bij huis. Het Gronin-gen van Cornelis Jetses*. Bedum 2014.

Vos, Rik, und Rudolf Geel: *We hebben ze weer met genoeg bekeken. Cornelis Jet-ses, uitgeverij J.B. Wolters en het Neder-landse taalonderwijs*. Assen 1989. [Ka-talog zur gleichnamigen Ausstellung, Drents Museum, Assen etc.]

Werman, D.S.: Normal and Psychologi-cal Nostalgia. In: *Journal of the American Psychoanalytic Association* 25 (1977), S. 387-398.

„Leidbilder“ als Medien historischen Lernens?

Der Einsatz von Bildern des Grauens in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln seit 1830

Sabina Brändli

Für einmal stehen nicht Leit-, sondern Leidbilder im Zentrum. Nicht die Heroisierung soll analysiert werden, sondern das Leiden der Anderen, das zur Abschreckung gezeigt wird: Wann und wie wird die Idee aufgenommen, dass Bilder des von Menschen verursachten Grauens mit aufklärerischem und/oder parteiergreifendem Impetus als Appell zum Hinschauen und Erschauern genutzt werden sollen, damit solches ‚Nie wieder‘ geschehe? Was vermögen Bilder des Schreckens überhaupt zu zeigen? Welche Rolle können Bilder, die menschliches Leiden fokussieren, im Geschichtsunterricht spielen? Der Beitrag fragt nach den Bildungsabsichten, wel-

che mit dem Einsatz von Gräuelbildern in Geschichtslehrmitteln verbunden waren und heute noch sind. Er zeichnet den Funktionswandel dieses Medieneinsatzes im Längsschnitt seit Beginn der Schweizer Volksschule nach.¹

Der Visual Turn als Herausforderung

Die Macht der Bilder fordert Geschichtswissenschaft und Fachdidaktik gleichermaßen heraus. Die zunehmende Erforschung visueller Quellen durch Historikerinnen und Historiker einerseits, und die Ausbildung der Visual Literacy als eines der Ziele des

¹ Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprojektes Historisch-politische Bildung in Deutschschweizer Lehrmitteln seit 1830 der Pädagogischen Hochschule Zürich entstanden (= Teilprojekt E des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Sinergia-Projekt Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens – Zur Transformation des schulischen Wissenskorporus und dessen bildungspolitischer Konstruktionsprinzipien in der Schweiz seit 1830 unter der Gesamtleitung von Prof. Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich).

Geschichtsunterrichts andererseits kann als eigentlicher Visual Turn in Geschichte und ihrer Didaktik bezeichnet werden. Wie David Freedberg in *The Power of Images*² mit Verweis auf historische Bilderstürme deutlich macht, vermögen Bilder intensive emotionale Reaktionen auszulösen und Zugang zu Gefühlen, Erfahrungen und Erinnerungen zu verschaffen, die schwerlich über schriftliche Dokumente erreicht werden können. Dies gilt umso mehr für Bilder, die von Begebenheiten zeugen, die gerne zensuriert, vergessen und verdrängt werden: Bilder, die schockierendes Elend zeigen. Vor allem zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust wurde die Funktion der Dominanz von ‚Glücksbildern‘³ untersucht, die mit strahlenden Menschen für das Heilsversprechen des Systems warben. Die gleichzeitige Zensur von Schreckensbildern, die von Verbrechen des Regimes zeugen, wurde mehrheitlich als ‚Erziehung zum Wegsehen‘ interpretiert.⁴ Welchen Umgang mit den Bildern des Schreckens erfordert im Gegensatz dazu ein heutiger Geschichtsunterricht, der Hinschauen und nachfragen postuliert, wie der Titel eines neueren Geschichtslehrmittels zur Schweiz in der Zeit

des Nationalsozialismus betont?

Die Lernvoraussetzungen heutiger Jugendlicher sind sowohl durch die Sozialisation in der Bilderflut als auch durch aktuelle ‚Bilderkriege‘ beeinflusst – wie beispielsweise die propagandistische Verwendung von Bildern der Zerstörung von Weltkulturerbe durch sogenannte Gotteskrieger als psychologische Kriegsführung zeigt. Eine Bildbetrachtung historischer Leidbilder im Schulzimmer soll diese Voraussetzungen berücksichtigen. Die historische und gegenwärtige propagandistische Verwendung von Bildern in Terrorismus und Krieg zeigt, dass Leidbilder nicht zwingend auf Empathie mit dem Elend der Opfer zielen. Die Horrorbilder von Enthauptungen westlicher Geiseln durch die Kommandos des sogenannten Islamischen Staates (IS) stellen beispielsweise das Leid der Geiseln als Siegestrophäe der Terrororganisation zur Schau, als Zeichen der Selbstbehauptung und des Triumphs. Dass diese Bilder gerade bei Jugendlichen nicht nur Abscheu, sondern auch Faszination auslösen, zeigen die Schlagzeilen von Jugendlichen aus Europa, die sich freiwillig den Truppen anschliessen.⁵

Um allfällige unbeabsichtigte Nebenwir-

2 Freedberg 1989, S. xxiii.

3 Sachsse 2003.

4 Sachsse 2003.

5 Crew weist in seiner Rezension verschiedener Studien zu visuellen Quellen aus der Zeit des Nationalsozialismus darauf hin, dass auch private, ausserhalb eines Propagandakontextes entstandene Fotoaufnahmen, die Menschenrechtsverletzungen zeigen, unter Umständen von einer morbiden Faszination für den Schrecken zeugen. Crew 2006.

kungen von Lernsettings bei Schülerinnen und Schülern in den Blick zu bekommen, orientiert sich dieser Beitrag an zwei unterschiedlichen theoretischen Ansätzen: Einerseits an Arbeiten der einflussreichen amerikanischen Essayistin Susan Sontag und andererseits an den pädagogischen Konzepten, die an der Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem erarbeitet wurden.

Susan Sontag beleuchtet unter dem doppeldeutigen Titel *Regarding the Pain of Others*, wie Kriegsfotografien wahrgenommen werden. Sie wirft dabei die Frage auf, wie das Leiden der Anderen beim Betrachten der Bilder betrifft und betroffen macht. Sie rekapituliert im Essay die historische Entwicklung unvergesslicher Bilder bedeutender Fotografen, die mit der Kamera gegen den Krieg ankämpften und fragt, ob der intendierte pazifistische Bildungsprozess zwingend zum Ziel führe und was der Anblick eines leidenden Menschen im Betrachter auslöse. Sie weist dabei darauf hin, wie Fotos von Gräueltaten gegensätzliche Reaktionen hervorrufen: „Den Ruf nach Frieden. Den Schrei nach Rache. Oder einfach das dumpfe, ständig mit neuen fotografischen Informationen versorgte Bewusstsein, dass immer wieder Schreckliches geschieht.“⁶ Sontag zeigt, dass die Bilder Prozesse in ganz

unterschiedliche Richtungen anstossen können: sie können für eine Friedensbotschaft empfänglich machen, aber auch zur Gewalt aufrufen, ein auf weniger konkrete Handlungen ausgerichtetes ‚Problem-bewusstsein‘ schaffen oder einfach ab-stumpfen. Diese Mehrdeutigkeit der Bilder stellt den Ausgangspunkt der historischen Untersuchung dar: Welche Hoffnungen setzten Pädagogen im 20. Jahrhundert auf den Einsatz solcher Bilder im Geschichts-unterricht? Sind mit den Stichworten Friedenspädagogik, Mobilisation der Gewaltbereitschaft oder ‚Gesellschaftskritik‘ die zentralen Bildungsabsichten genannt oder kommen bezüglich des Geschichtsunterrichts weitere Dimensionen dazu?

Die an der International School for Holocaust Studies der Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem erarbeiteten und erprobten pädagogischen Konzepte stellen bewusst nicht die Perspektive der Täter, sondern diejenige der Opfer ins Zentrum: Grundlegend ist dabei die Forderung, nicht anonyme Opfer, sondern konkrete, individuelle Menschen sichtbar zu machen, und diese nicht auf ihr Schicksal im Holocaust zu reduzieren. Deshalb wird als entscheidend erachtet, dass Schülerinnen und Schüler auch Einblick in die Lebenswelt ausgewählter Menschen erhalten, bevor die Verfolgung in der Zeit

⁶ Sontag 2003, S. 20.

des Nationalsozialismus einsetzte. Das pädagogische Konzept von Yad Vashem lehnt in der schulischen und museumspädagogischen Arbeit den Einsatz von Gräuelbildern vollkommen ab, einerseits aus Pietät gegenüber den Opfern, die nicht durch entwürdigende Bilder erneut gedemütigt werden dürfen, andererseits weil die kathartische Wirkung des Schocks beim Betrachter in Zweifel gezogen wird.⁷ Zudem berücksichtigt das Konzept das Alter der Schülerinnen und Schüler, indem das Ausmass von Verfolgung und Massenmord für Jüngere zunächst ausgeblendet, und später für ältere Kinder nur ausschnitthaft gezeigt wird.

Die aktuellen pädagogischen Leitsätze der Gedenkstätte Yad Vashem machen deutlich, dass bei der Analyse des historischen Diskurses sorgfältig zu rekonstruieren ist, wie die beabsichtigten Lernprozesse im Einzelnen gedacht waren, die durch die Konfrontation mit den Schreckensbildern ausgelöst werden sollten.

Gut dokumentiert sind die Absichten, die nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem Einsatz von Atrocity Pictures verbunden waren. Der englische Begriff Atrocity Pictures, der im Deutschen mit ‚Bilder des

Schreckens‘ umschrieben werden kann, wurde vor allem als Bezeichnung für dokumentarische Foto- und Filmaufnahmen von Konzentrationslagern auch im deutschsprachigen Raum bekannt. Atrocity Pictures waren zentraler Bestandteil der alliierten Entnazifizierungs-Kampagnen im besetzten Deutschland der Nachkriegszeit.⁸ Grundgedanke dieser Umerziehungsprogramme war, dass die besiegten Deutschen durch die Konfrontation mit der grausigen Realität der Konzentrations- und Vernichtungslager die Täuschungsmanöver der Indoktrination erkennen und von der nationalsozialistischen Ideologie Abstand nehmen würden. Im vorliegenden Beitrag wird der Begriff in einem weiteren Sinne verwendet und meint Leidbilder von menschengemachten Katastrophen, von menschlicher Gewalt, sei dies im Krieg oder Bürgerkrieg, Aufstand, Staatsterror und Niederschlagung von Widerstand, auch gegen Ausbeutung und Hunger. Gemeint sind demnach Bilder, die über die Informationsvermittlung hinaus die Aufmerksamkeit auf die Folgen von Gewalt gegen Menschen richten.

In der Auseinandersetzung um Gewaltdarstellungen in den Medien wird heute

7 Einblick in das pädagogische Konzept von Yad Vashem verdanke ich vor allem den vor Ort besuchten 2011 von Deborah Hartmann und 2012 von Noa Mckayton geleiteten Seminare. Grundlage der Zusammenfassung bilden insbesondere die Vorträge von Deborah Hartmann und Noa Mckayton zum Auftakt der Seminare. Die Folien wurden damals freundlicherweise der Autorin zur Verfügung gestellt. Vgl. zudem Mckayton 2011, S. 28-48.

8 Zur Umerziehung durch Gräuelfilme mit Schockästhetik vgl. Corell 2009, S. 47-59.

zwischen sog. ,Hard violence' und ,Soft violence'⁹ unterschieden. ,Soft violence' meint eine Darstellung, die Gewalt nicht explizit zeigt, nur andeutet, kurz oder verfremdet zeigt, dass man versteht, was passiert ist. ,Hard violence' hingegen meint Gewaltdarstellungen, bei denen Töten, Zerstören oder Tote sichtbar gezeigt werden und die Präsentation von Gewalt, Schaden und Grausamkeit stark ausgeprägt ist. Besonders emotionalisierend wirken Bilder, die Opfer ins Zentrum rücken und dem Leiden dieser Anderen ein Gesicht geben. Welche Rolle spielen solche Bilder im Diskurs über historisches Lernen? Welche Bildungsabsichten waren mit dem Einsatz solcher Bilder im Geschichtsunterricht verbunden?

Welche Quellen wurden dazu ausgewertet? Der Quellenkorpus umfasst aus forschungspragmatischen Gründen in erster Linie Geschichtslehrmittel aus der Deutschschweiz. Dazu werden Absichtserklärungen und Aufrufe von Pädagogen, Geschichtswissenschaftlern und Fachdidaktikern untersucht, die sich zu dieser Frage äussern. Unter die Lupe genommen werden dabei insbesondere Textpassagen, worin Bildern nicht nur die Funktion der Veranschaulichung im Sinne einer effizienteren Informationsverarbeitung zugeschrieben werden, sondern überdies

der Anspruch erhoben wird, durch diese die Schülerinnen und Schüler gefühlsmässig für moralische Botschaften empfänglich zu machen. Diese Überlegungen werden mit den Illustrationskonzepten verglichen, die in Geschichtslehrmitteln realisiert wurden. Welche Bilder von Leid und Schrecken wurden in Lehrmitteln aufgenommen? Wie sind diese Bilder durch Layout, Bildlegenden, Autoren- und Quellentexte sowie Arbeitsaufträge gerahmt und im thematischen Kontext sowie im Gesamtkonzept verortet? Welche Funktionen nehmen die Bilder des Schreckens ein? Besondere Beachtung gilt schliesslich der Genese des Methodenlernens: Wann und wie werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das Bild des Schreckens nicht nur auf sich wirken zu lassen, sondern auch diese Bilder nach verschiedenen Gesichtspunkten zu befragen, zu analysieren und zu kontextualisieren?

Zunächst wird in einem kurzen Überblick skizziert, wann in den untersuchten Lehrmitteln welche Bildertypen eingesetzt und welche Funktionen diesen zugewiesen wurden. Anschliessend stehen Bilder des Schreckens im Fokus: Zunächst soll aufgezeigt werden, auf welche Art der Schrecken gezeigt wird. Anschliessend wird erörtert, welche Absichten mit dem

⁹ Süss 1997, S. 8.

Einsatz dieser Bildern verbunden waren und welche Lernprozesse damit angeregt werden sollten.

Illustrationen in Geschichtslehrmitteln seit 1850

Mit Bildern Vergangenheit „aufleben lassen“

Bildern wird bei der Ausbildung des historischen Bewusstseins bereits in der Volksschule des 19. Jahrhunderts hohe Bedeutung zugeschrieben. Auf die Forderung, „Lust und Liebe zu geschichtlicher Lektüre zu wecken“ wird etwa mit dem Schulbuch Bilder aus der Weltgeschichte (1879) geantwortet. Verfasser sind bestrebt, „das nackte Gerippe des Leitfadens mit Fleisch und Blut zu bekleiden“¹⁰. Diese Veranschaulichung durch „Bilder“ scheint im 19. Jahrhundert noch einer Rechtfertigung zu bedürfen: Um den Unterschied zu herkömmlichen Lehrbüchern zu erklären, wird etwa auf die Aufnahmefähigkeit der Schülerschaft verwiesen. Allerdings werden im 19. Jahrhundert unter „Bildern“ noch nicht zwingend visuelle Darstellungen verstanden. Trotz dem aus heutiger Sicht scheinbar eindeutigen Titel Bilder

aus der Weltgeschichte enthält beispielsweise die erste Ausgabe des Lehr- und Lesebuchs des Geschichtslehrers Wilhelm Oechsli aus dem Jahr 1879 zwar bildhafte Texte, aber keine einzige visuelle Darstellung – ohne dass dies als erwähnenswert erachtet worden wäre. Für die Zeitgenossen war offenbar klar, dass mit den im Titel angekündigten „Bildern“ eine „anschauliche, einfache, aber doch eindrucksvolle und farbenreiche“ Schilderung gemeint war, welche die Anforderungen „heutiger Wissenschaft“ mit „pädagogischen Bedürfnissen“ zu vereinigen wusste.¹¹

Gemäss der Vorstellung der Erziehenden müssen Lernende in eine möglichst „direkte Begegnung“ mit der „Vergangenheit“ geführt werden. Lehrer plädieren in Versammlungen für „in ausführlichen Bildern gezeichnete“¹² Darstellungen und meinen damit sprachlich-literarische, bildhafte Schilderungen: „Die Lernenden sollten die grossen Weltereignisse miterleben, die Vergangenheit kann aber nur der Dichter aufleben lassen.“¹³

Konstant wird über zu trocken und abstrakt dargebotene historische Stoffe geklagt. Was sich hingegen wandelt, sind die Hoffnungen, die als Lösung des Problems in Unterrichtsarrangements, Lehrformen,

10 Oechsli 1879, S. V-VI.

11 Anonym, Rezension von Oechsli's Leitfaden, In: Pädagogischer Beobachter, Nr. 46 des IV Jahrgangs. zit. nach Oechsli 1879, am Schluss eingefügte Werbeseite des Verlags.

12 „Huber aus Zürich“, Protokolle 1908, S. 279.

13 „Walter aus Bauma“, Protokolle 1908, S. 279.

Hilfsmittel und Medien gesetzt werden. Zunächst werden dazu die erwähnten bildhaften und sprachlich Details ausmalenden Schilderungen favorisiert, die vor allem als lebendige Lehrerzählung oder als Lesestücke dargeboten wurden. Später wurde zur lebendigen Veranschaulichung zudem das Lesen von historischen Quellen begrüsst. Mit der Weiterentwicklung von Reproduktionstechniken werden dann vermehrt auch explizit eigentliche Bilder, also visuelle Darstellungen, gefordert. Die Zürcher Geschichtslehrmittel kommen im 19. Jahrhundert mehrheitlich mit wenigen oder ganz ohne Illustrationen aus. Bei einzelnen ist das Titelblatt illustriert. In besonders kostbaren Ausgaben sind zudem einzelne ganzseitige Illustrationen eingefügt.¹⁴ Ein Geschichtsbuch von 1853 enthält acht, eines von 1872¹⁵ bereits 20 in den Text eingestreute Holzschnitte. Als Motive werden Bauwerke (antikes griechisches Theater, St. Petersdom in Rom) oder Porträts berühmter Zeitgenossen (wie etwa Pestalozzi) gewählt. Daraus bildet sich rasch ein Kanon von Motiven aus mit berühmten Bauwerken und Zeitgenossen, die den Text punktuell illustrieren und die vorbildliche Bedeutung des Abgebildeten

unterstreichen.¹⁶ Das vom inzwischen zum Universitätsprofessor berufenen Autoren Wilhelm Oechsli 1885 verfasste und dann obligatorisch erklärte *Lehrmittel für den Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe* enthält zwar acht Karten, aber keine Bilder. Tendenziell gilt, je forschungsnaher oder akademischer das Lehrmittel, desto weniger, je populärer, desto mehr Abbildungen werden eingestreut. Lehrmittel, die über die Schule in die Familie hineinwirken sollen, leisten sich etwa bereits im Jahr 1912 eine farbige Illustration. Die von einem Gymnasiallehrer verfasste *Schweizer Geschichte für Schule und Haus*¹⁷ enthält 280 Textillustrationen und 5 Karten wie das Titelblatt stolz herausstreicht. Im Vorwort verdankt der Autor die für den „Bilderschmuck“ notwendigen „bedeutenden Mittel“. Zur Rechtfertigung stellt er klar, dass die Illustrationen nicht „blosse Zier“, sondern einen „wesentlichen Bestandteil“ des Buches darstellten. Die Abbildung zeitgenössischer Dokumente wie etwa Ansichten von Städten und einzelnen Bauten, Porträts, Siegel, Erzeugnissen der Kunst und des Gewerbes sollten ein „richtiges Verständnis ermöglichen, den Begriff zur plastischen Vorstellung

14 Geilfus 1853.

15 Vögelin/Müller 1872.

16 Dieses Bildkonzept findet sich etwa bei der von Gubler und Specker überarbeiteten Auflage des Lehrmittels von Wirz. (Gubler/Specker 1934.) Wirz' ursprüngliche Ausgabe kam noch ganz ohne visuelle Darstellungen aus. (Wirz 1926.)

17 Suter 1912, Titelblatt.

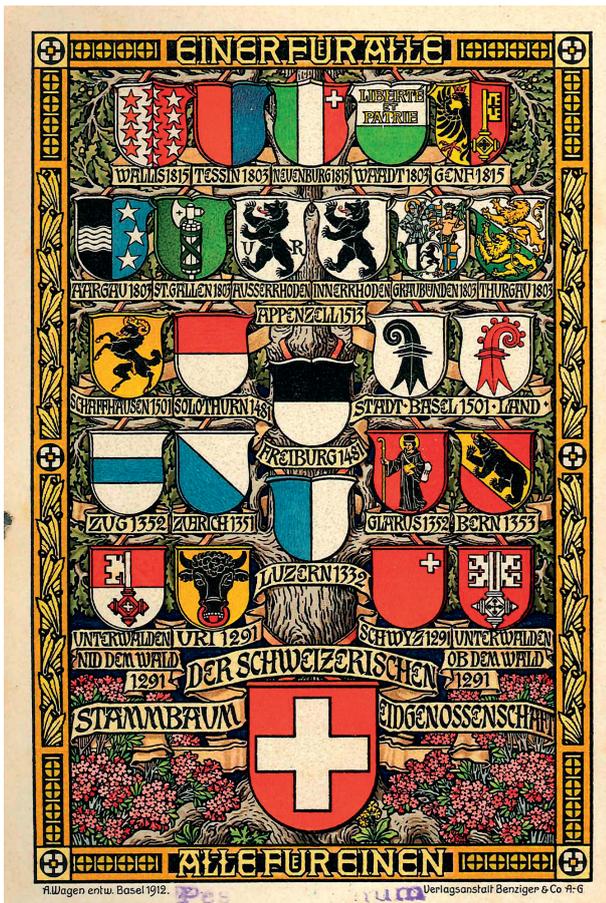


Abb. 1

Das farbige Titelblatt des Lehrmittels stellt die zentrale Botschaft «Einer für alle – alle für einen» doppelt heraus. Die Wappen der Kantone bilden im Stammbaum gemeinsam die Schweizer Eidgenossenschaft. Zudem schmückt der Kernsatz den dekorativen goldgelben Rahmen.

steigern und dadurch die Dinge auch dem Gedächtnis besser einprägen“. Die Darbietung von Werken neuerer schweizerischer Historienmaler soll in ein wichtiges Gebiet „unseres nationalen Kunstlebens einführen“. „Sie möchte endlich, indem sie der Phantasie etwas gibt, ein Gegengewicht bilden zu der Trockenheit der statistischen Angaben [...]“¹⁸

Der Autor visiert indirekt die ganze Familie an: „Als ein Hilfsmittel für die staatsbürgerliche Ausbildung des jungen Schweizer“ wünsche das Buch auch den Weg in die Familie zu finden. Dadurch erhofft sich der Verfasser auch Menschen ausserhalb der Schulstube zu erreichen, welche die „umfangreicheren Geschichtswerke nicht zu lesen in der Lage sind“. Der Bilderschmuck wird in den Dienst der nationalen Volkserziehung gestellt, die den Hauptzweck des Schulbuches darstellt: „Möge das Interesse an der schweizerischen Geschichte die Liebe zum Vaterland stärken. Möge es hinleiten zu jenem historischen Sinn, der über die Verhältnisse der Vergangenheit nicht leichthin nach den gerade herrschenden Ideen aburteilt, sondern sie aus ihrer Zeit heraus zu würdigen sich bestrebt, und der dann auch befähigt, im politischen Leben der Gegenwart dem andersdenkenden Eidgenossen gerecht zu werden.“ Die im Vorwort des Verfassers

¹⁸ Suter 1912, Vorwort ohne Seiten.

des 1912 in Luzern erschienen Schulbuchs ausdrücklich erwähnten „andersdenkenden Eidgenossen“ verweisen darauf, dass Anfang des 20. Jahrhunderts in der katholisch-konservativen Innerschweiz die Identifikation mit der Idee der nationalen Einheit für die vor der Bundesstaatsgründung in den Sonderbundskriegen unterlegenen Kantone noch immer eine Herausforderung darstellte. Die einzige farbige Illustration ist neben das Titelblatt gestellt und veranschaulicht das zentrale Ziel der nationalen Identität.¹⁹ (Vgl. Abb. 1)

„schöne Bilder“ statt „Koth der Geschichte“

Die Illustrationen standen im frühen 20. Jahrhundert nicht nur auf Grund der damit verbundenen Kosten unter Rechtfertigungsdruck. Die Verfasser wehrten sich gegen den allfälligen Vorwurf der „blosen Zier“.²⁰ Bezüglich der Funktionen wurde insbesondere betont, dass Bilder auch weniger belesene Rezipienten ansprechen, Interesse wecken und dem zentralen Bildungsziel dienen: Die Liebe zum

Vaterland und die nationale Identität der Willensnation Schweiz trotz parteipolitischer Gegensätze zu stärken.

Der Vollständigkeit halber seien hier noch weitere Funktionen von Illustrationen angeführt: Im 20. Jahrhundert werden neben Karten auch Schaubilder oder Grafiken eingeführt, die beispielsweise politische Verfassungen oder Begriffe erläutern. Zudem finden sich Zeichnungen, welche die Funktionsweise etwa eines archäologischen Fundes wie beispielsweise einer römischen Zentralheizung erklären.²¹

Neben den genannten Visualisierungen etabliert sich der erwähnte Kanon von Abbildungen berühmter Bauwerke, Zeitgenossen und Historienbildern, die zunächst als Reproduktionen in Form von Holz- oder Stahlstichen vorlagen. In Anlehnung an die Quellen kann das Illustrationskonzept als das der „schönen Bilder“²² bezeichnet werden. Als bildwürdig erachtet wird das, was die Erzählung herausstellt: Edles, Vorbildliches, Meisterhaftes, das Positive. Nicht nur bezüglich der visuellen Darstellungen herrscht deshalb die Vorstellung

¹⁹ Suter, 1912. Vorwort ohne Seiten.

²⁰ Suter, 1912. Vorwort ohne Seiten.

²¹ Burkhard 1949: Visualisierung von Zürichs Verfassung zur Zeit Rudolf Bruns (S. 83) und der Helvetischen Verfassung (S. 267) sowie von Begriffen (Staatenbund, Einheitsstaat, Bundesstaat S. 266). Zeichnungen, welche die Funktionsweise etwa eines archäologischen Fundes erklären, z.B. S. 17.

²² Die Protokolle der Sekundarlehrerkonferenz zeigen, dass Anfang des 20. Jahrhunderts der Begriff ‚Bilder‘ gleichzeitig für sprachliche und visuelle Darstellungen verwendet wurde. In seinem Plädoyer, ein lange bewährtes und bebildertes Lehrmittel endlich obligatorisch zu erklären, hebt ein erfahrener Lehrer an der Konferenz der Sekundarlehrer des Kantons Zürich 1906 die visuelle Gestaltung hervor: „Besondere Mühe [...] wurde darauf verwendet, das Geschichtsbuch mit schönen Bildern auszustatten, bei deren Auswahl nicht nur der historische, sondern auch der künstlerische Gesichtspunkt massgebend war. Auch hier zeigt sich in der Auswahl sowohl, als auch in der Zahl der Meister, überall

vor, Kinder und Jugendliche sollten vor dem „Koth der Geschichte“²³ verschont werden, wie ein Kritiker eines Schulbuches ausführt. Geschichtserzählungen sollen sich am Idealen orientieren: „An reinen und grossen Charakteren soll sich das kindliche Herz erfreuen und zur sittlichen Reife emporwachsen.“²⁴ Noch bis Anfang des 20. Jahrhunderts werden neben den visuellen Abbildungen sprachlich-literarische Leseteile häufig als „Bilder“ bezeichnet. Solche Leseteile sollen den nüchtern gehaltenen, damals als Leitfaden bezeichneten Sachtext illustrieren.²⁵

Bilder des Schreckens seit dem Ersten Weltkrieg

Das Illustrationskonzept der „schönen Bilder“ erfährt erst nach 1968 einen markanten Wandel: Die neuen Reproduktionstechnologien erlauben einen hohen Bildanteil, der sich auch in Buchtiteln niederschlägt: *Weltgeschichte im Bild* heisst das 1974 von der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz lancierte Pionierwerk in der Deutschsprachigen Schweiz. Zu den wichtigsten Merkmalen von Weltgeschichte im Bild gehört die „Mediatisierung“, d.h. der Einsatz von Bildern und der Hinweis auf Tonbilder, Filme, Live-Aufnahmen usw. Nun wird dafür plädiert, „Bilder als gezeichnete Geschichte“ zu verstehen und an Hand von ausgewählten Bildern die Charakteristika einer Epoche „herauszulesen“.²⁶

Die ersten Bilder des Schreckens, die das

weise Beschränkung, so dass das Buch keineswegs zu einem Bilderbuch geworden. Diese dem Texte beigegebenen Bilder ersetzen ja die allgemeinen Lehrmittel nicht; aber sie unterstützen und beleben doch das Wort des Lehrers und ihr Wert für die Behandlung in der Schule und für die Repetition zu Hause darf hoch angeschlagen werden. Wer weiss, ob nicht ohne diese Illustrationen vielleicht da und dort von einer Illustration überhaupt Umgang genommen würde!“ (Referat von E. Hardmeier, Uster, Konferenz der Sekundarlehrer des Kantons Zürich, 1. Diskussionsvorlage, S. 9) Auszusetzen hat der Referent wenig. Er wünscht lediglich „Dass noch einige Kulturbilder Aufnahme finden dürften, die sich als Lesestücke verwenden liessen [...]“ (S. 11) wie die „prächtigen, in einfacher, leicht verständlicher schöner Sprache verfassten Lebensbilder berühmter vorbildlicher Männer, die sich nach der mündlichen Behandlung vortrefflich zur Lektüre und zusammenhängenden Wiedergabe eignen. Ich nenne Sokrates, Franklin, Washington [sic] Pestalozzi, Escher von der Linth, Scherr, Dufour, Jonas Furrer, Lincoln.“ (S. 8) Sein Kontrahent fordert „Lesestücke, die ein Verweilen auf dem Gegenstande gestatten“ (Wirz, 1926, S. 23) und schwingt sich zum Schluss auf „Ein Geschichtsunterricht, erteilt nach Ideengruppen, die vertieft sind durch breite, epische Lesestücke, wird unserem Volke wieder geben, was ihm zum Teil durch die Schule abhanden gekommen: das lebhafteste Interesse an vaterländischen Problemen und dem gesamten Entwicklungsprozess der Menschheit.“

23 Gallmann 1875.

24 Gallmann 1875.

25 In den Diskussionen über neue Lehrmittel in der Sekundarlehrerkonferenz im Kanton Zürich finden sich dazu auch 1908 Äusserungen vgl. 1908, S. 276-282. „Der Leseteil sollte eine Illustration zu den Kapiteln des Leitfadens sein.“ Votum Ott aus Winterthur (S. 278).

26 So ein anonymes Bericht über Weltgeschichte im Bild in der Schweizer Lehrerzeitung 4 (1987), S. 47-48 im Rückblick zum Lehrmittel.

Leid der Dargestellten in pazifistischer Absicht fokussieren, finden sich in den untersuchten Lehrmitteln in den 1920er Jahren. Das Thema Erster Weltkrieg enthält bereits früh Bilder des Schreckens, die sich deutlich von den Historienmalereien des vorangehenden Jahrhunderts unterscheiden. Bereits in einer Ausgabe von 1926²⁷ wird unter dem Titel „Bilder aus dem Weltkriege“ ein Leseteil als Bilderbogen konzipiert. Die Überschriften dieser sprachlichen Bilder machen deutlich, dass bereits hier der Schrecken des Elends in den Schützengräben beschrieben wird, ohne die Verantwortung dafür eindeutig einer Gegenpartei anzulasten.²⁸ Die Auszüge aus literarischen Quellen beschreiben die individuellen Qualen der Frontsoldaten gewissermassen in Grossaufnahmen. Das neue Zürcher Geschichtslehrmittel nach dem Zweiten Weltkrieg aus dem Jahr 1951 kommt im Kapitel über den Ersten Weltkrieg hingegen ganz ohne Bilder des Schreckens aus. Das Lehrmittel enthält in der ersten Auflage nur spärlich Illustrationen. Karten und Grafiken verdeutlichen Bündnisse oder Staatsgrenzen. „Die Höl-

le von Verdun“ wird nur für das Kollektiv zusammengefasst und etikettiert: „Die Leiden in dieser Hölle waren grauenvoll. Schliesslich musste die deutsche Heeresleitung das sinnlose Blutvergiessen abbrechen.“²⁹ Unter dem Titel „Ein trauriges Ergebnis“³⁰ wird Bilanz gezogen, indem die Zahlen von Toten und verwundeten Soldaten und Opfern der Zivilbevölkerung sowie die Zerstörungen von Ortschaften und Wäldern lexikalisch aufgelistet werden.

Das Zürcher Lehrmittel nach 1968 mit dem Titel *Zeiten, Menschen Kulturen* enthält im Gegensatz dazu fast ausschliesslich Text- und Bildquellen.³¹ Der Autorentext ist auf das absolute Minimum einer lexikalischen Zusammenfassung reduziert. Den Schrecken des Krieges im Ersten Weltkrieg machen neben Textquellen, Fotografien, Zeichnungen und Gemälde anschaulich: Fotos von Schützengräben, vom Einsatz von Giftgas, Zeichnungen von Kriegsmalern und schliesslich die Folgen: Fotos zeigen einen Soldatenfriedhof, zerstörte Wälder und Dörfer.

Auch das folgende (in den 1980er Jahren

27 Wirz 1926, S. 32.

28 „In der Erde“ (S. 497), „Schützengraben-Touristen“ (S. 506), „Zurück aus der Hölle“ (S. 510), „Das Schlachtfeld“ (S. 517), „Der Verbandsplatz“ (S. 523), „Ertrunkene Schützengräben“ (S. 528). Das letzte dieser ‚Bilder‘ schliesslich trägt den programmatischen Titel „Nie wieder Krieg!“ (S. 531). Auch die neu bearbeitete Auflage von 1934 enthält einen Leseteil, der mit „Bilder aus dem Weltkrieg“ überschrieben ist. Hier sind die Auszüge aus literarischen Texten rudimentär nachgewiesen. So auch der Ausschnitt nie wieder Krieg „Barbusse, Das Feuer“.

29 Hakios/Rutsch 1951, S. 433.

30 Hakios/Rutsch 1951, S. 433.

31 Ziegler, Bd. 7, 1986.

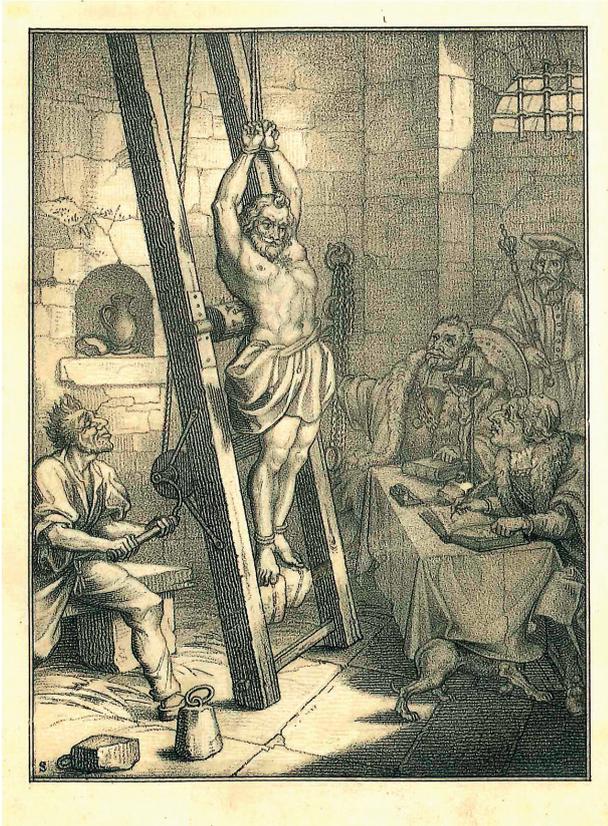


Abb. 2.

Im Schlaglicht das Heldentum des Opfers, das den religiösen Eifer der Täter überträgt. Im Schatten blicken die Täter zum der Folter trotzensen Märtyrer hoch. Die nackte, aufrechte Gestalt des Märtyrers findet eine bildliche Entsprechung in der Skulptur des Gekreuzigten, die auf der Schattenseite auf dem Tisch steht. (Illustration aus: Geilfus 1853, S. 116)

erschienene) Zürcher Lehrmittel *Durch Geschichte zur Gegenwart* illustriert das „Die Welt in Flammen“ betitelte Kapitel mit ähnlicher Bildauswahl.³²

Im bereits erwähnten Pionierwerk *Weltgeschichte im Bild* wird zudem ein von der Chronologie losgelöstes, thematisches Extrakapitel explizit den Bildern des Schreckens gewidmet: Gemäss der Angaben im Schülerheft soll das Kapitel „Der Krieg als Thema der Malerei“, das sich auf Kriege in der neueren und neusten Zeit bezieht, den Lernenden „zeigen, wie viel Leid auf unserer Welt immer wieder geschehen ist und noch immer geschieht.“³³ Der Schrecken des Krieges soll im Bewusstsein verankert werden. Nur keine Helden mehr. Der Bilderreigen reicht von Goyas Erschiessung der Aufständischen (3. Mai 1808 in Madrid) über Werke von Arnold Böcklin, Käthe Kollwitz, Otto Dix bis zu Picassos Guernica.

Umgang mit Atrocity Pictures

Das Leiden heldenhafter Vorfahren

Solange das Konzept der „schönen Bilder“ vorherrscht, finden sich nur ausnahmsweise Bilder, die Schreckliches in den Vordergrund rücken. Als Beispiel (Abb. 2) zeigt das vom Lehrer Georg Geilfus 1853 in Winterthur herausgegebenen Geschichtsbuch,³⁴ wie das Schreckliche hier dafür genutzt wird, das Heldentum des Opfers

32 Meyer/Schneebeli, Bd. 2, 1988, S. 277-287: Fotos von Schützengräben, Giftgaseinsatz, Leichenfeld, Soldatenfriedhof, eine Karikatur.

33 Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Bd. 8, S. 61. Ganzes Kapitel S. 61-65.

34 Geilfus 1853, S. 116.

herauszustreichen und die das Leid verursachenden Täter als religiöse Eiferer anzuklagen. Die dazugehörige Textpassage erklärt, wie das Bild einer Folterung verstanden werden soll: „Dieser Heldenmuth, welcher Schybi's ganzes Wesen ausfüllte, wurde nach dem Aberglauben der damaligen Zeit für Zauberei gehalten.“ Angesichts des zu diesem Zeitpunkt erst wenige Jahre zurückliegenden erbitterten Krieges der katholisch-konservativen Sonderbundskantone gegen die liberalen und mehrheitlich protestantischen Verfechter des Bundesstaates wird deutlich, dass hier mit dem Leid des zum Märtyrer stilisierten Opfers zur Zeit der Bauernkriege indirekt gegen den politischen Gegner der Gegenwart mobilisiert wurde. Das Betrachten des Leides, das durch die Vorgänger der politischen Gegner verursacht scheint, mobilisiert einerseits gegen die damaligen Verantwortlichen und deren Nachfahren und stärkt dadurch andererseits die eigene Partei.

Sich Weiden an der „Katastrophe unter den Feinden“

Das zweite Beispiel weist in dieselbe Richtung. Im Jahr 1915, rund um die Friedensinsel Schweiz tobte der Erste Weltkrieg,

werden in einer Lehrerzeitschrift unter dem Titel Schweizerische Kriegsbilder bekannte Schweizer Historien Gemälde der berühmten, ruhmreichen, mittelalterlichen Schlachten einer ausführlichen und als vorbildlich verstandenen Bildbetrachtung und -interpretation unterzogen, um den Geschichtsunterricht zu befördern.³⁵ (Abb. 3) Aussagen zum Thema Leidbilder enthält eine Passage, welche ein Fresco mit dem Motiv der Schlacht am Morgarten beschreibt. Dieses Ereignis aus dem Jahr 1315 wurde erst durch die spätere politische Wertung zu einem zentralen Element der eidgenössischen Gründungsgeschichte. In der traditionellen Sichtweise wurde das Ereignis zur ersten und entscheidenden Freiheitsschlacht der Eidgenossen gegen die Habsburger.³⁶ Das Original von Ferdinand Wagner aus dem Jahr 1891 zielt als spektakuläres, farbiges Wandgemälde das Rathaus von Schwyz. Das betreffende Historien Gemälde wurde in der ersten Jahrhunderthälfte gerne als Holzschnitt-Kopie und als Reproduktion des Wandgemäldes in Geschichtslehrmitteln eingefügt.³⁷ Der Pädagoge beschreibt Motiv und Charakteristik der Darstellung folgendermassen: „Mit sichtlicher Vorliebe hat der Maler das Entsetzen und Verderben in den feindli-

35 Den Hinweis auf diese Bildbetrachtung in der Lehrerzeitschrift Schweizer Schule verdanke ich einem anregenden und erhellenden Referat von Stephan Hediger im Rahmen einer internen Weiterbildung zum Thema Kompetenzorientierung und historisches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Scheuber 1915, S. 126-127.

36 Wiget, 2015, Morgartenkrieg, <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8726.php>. sowie Maissen 2015. S. 56-58.

37 Suter 1912, S. 75; Troxler 1925, S. 37.

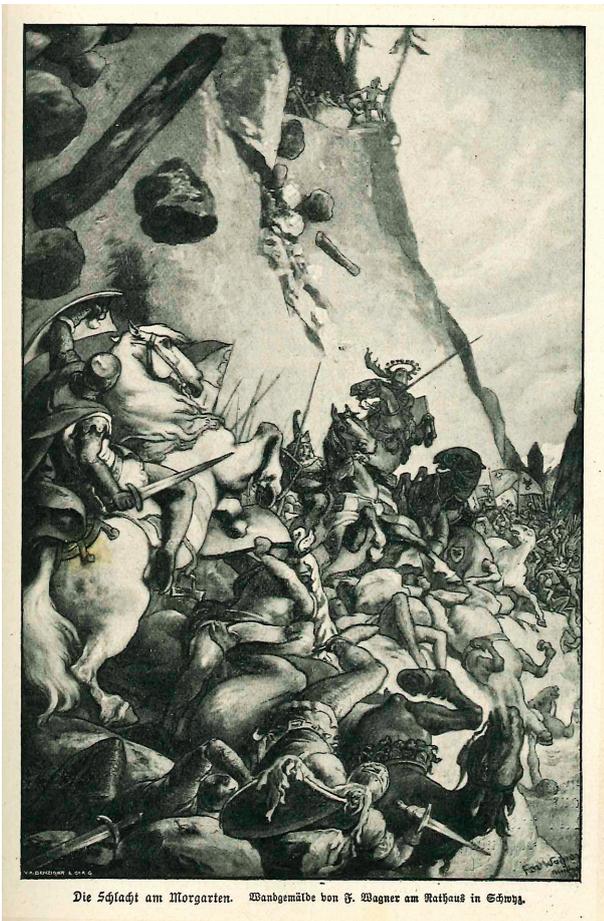
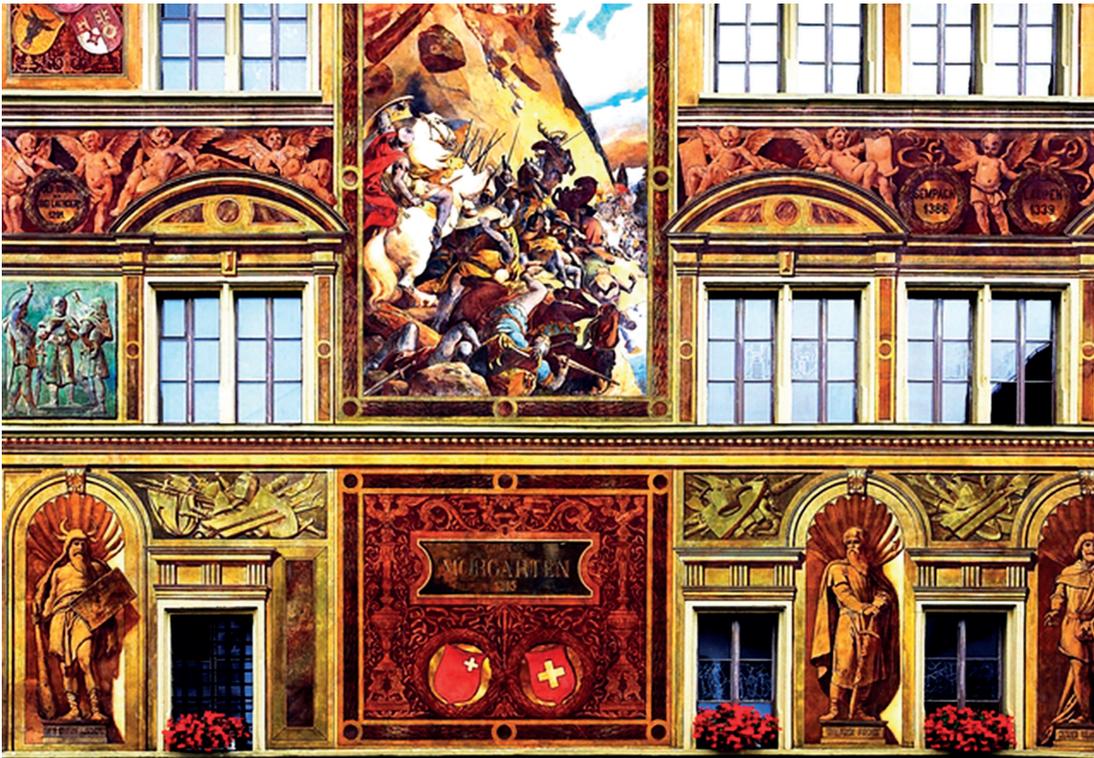


Abb. 3.

Das Historien Gemälde von Ferdinand Wagner aus dem Jahr 1891 ziert als spektakuläres Wandgemälde das Rathaus von Schwyz. Als Kopie fand das Motiv Eingang in zahlreiche Geschichtslehrmittel. Nicht die Tapferkeit der Sieger steht im Vordergrund sondern das Leiden der Feinde. (Illustration aus Suter, 1912, S. 75)

chen Reihen verbildlicht: stürzende und sich bäumende Rosse, gefallene und in Verzweiflung ringende Reiter in einem wilden Wogenbrande von sich kreuzenden und schneidenden Formen.“ Weniger die Tapferkeit der Sieger stehe im Vordergrund als „die Katastrophe unter den Feinden, die wie Naturgewalten zermalmend und zerschmetternd über sie hereinbricht.“ Dem Schrecklichen des Dargestellten wird „doch ein schöner vaterländischer Gedanke“ abgerungen. „Fast bei allen Freiheitskämpfen zogen unsere Ahnen die grössten Vorteile aus der Lage ihrer Heimat. Günstiges Gelände ermöglichte ihnen nicht selten den Sieg über weit überlegene feindliche Streitkräfte. So erscheint die Schweizerfreiheit von Gott selbst gewährleistet, der unsere Heimat schon bei der Schöpfung bewehrt und zu ihrem Schutz den Alpenwall aufgerichtet hat.“

Die Betrachtung der mittelalterlichen Schlacht der siegreichen Vorfahren soll also den Wehrwillen in der Zeit der Grenzbesetzung im Ersten Weltkrieg stärken. Vom Autor der Bildbetrachtung in der katholisch-konservativen Lehrerzeitung *Schweizer Schule* wird zudem die Wehrhaftigkeit als Wille Gottes interpretiert. Das Leiden im Fokus der Kriegsbilder ist für Schweizer Lehrmittel im Zeitraum, als

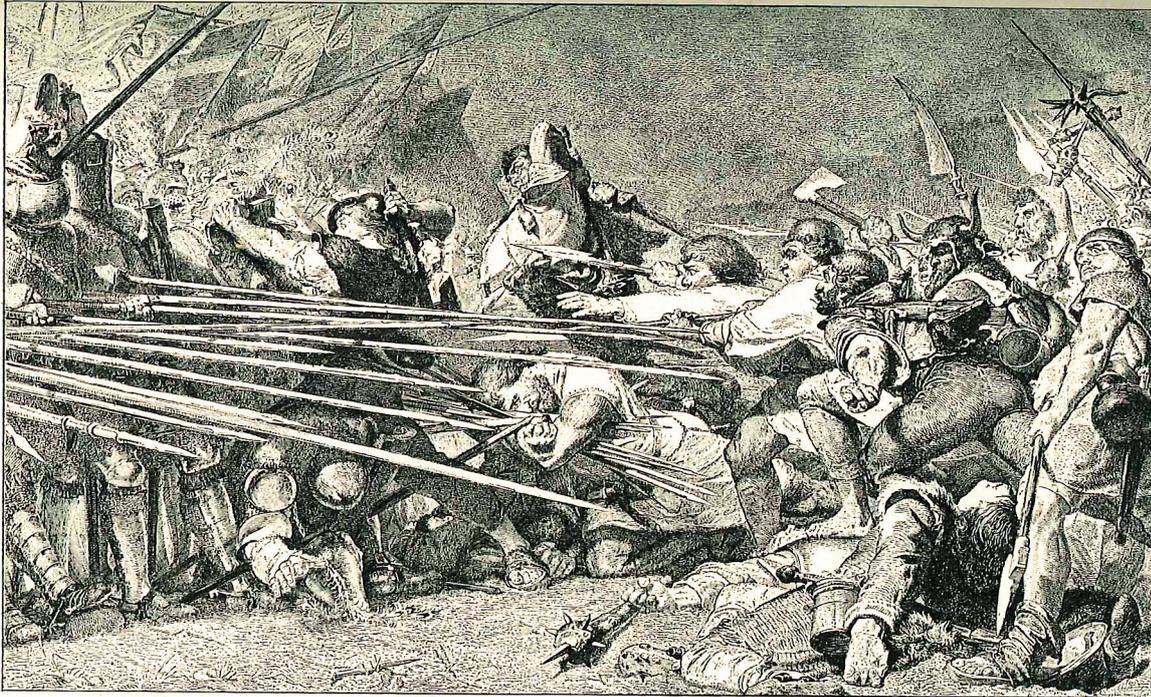
die „schönen Bilder“ dominierten, allerdings untypisch. Typischerweise werden die Feinde nicht näher gekennzeichnet. Die Bildbeschreibung, die an die oben zitierte anschliesst, bezieht sich auf die ebenso sagenhafte Heldentat von Winkelried in der Schlacht bei Sempach und zeigt die typische Konzentration auf die Grösse der eigenen Vorfahren: „Im Gegensatz zum vorigen Bilde ist hier die schweizerische Tapferkeit und Volkskraft das eigentliche Thema [...]. Während von den Feinden kein einziger näher gekennzeichnet ist – alle zusammen bilden nur einen festgeschlossenen Eisendamm – wird die persönliche Tapferkeit der Eidgenossen eingehend geschildert.“³⁸ (Abb. 4)

Die Tapferkeit der heldenhaften Vorfahren zeigt sich im beschriebenen und in Lehrmitteln gerne reproduzierten Gemälde im stilisierten Leid des Märtyrers, der dem Mythos gemäss für „die Seinen“ eine Bresche in die feindliche Front schlug und damit die Wende zum Sieg über die Habsburger einleitete.³⁹

Hier wird also das Leiden der heldenhaften Märtyrer in den eigenen Reihen betrachtet, die den Eidgenossen zum Sieg verhelfen. Das Leid der Anderen wird in der Regel nicht gezeigt und wenn doch, soll dieses Leid der Anderen die Schüler der eigenen Stärke und Siegesgewissheit

³⁸ Scheuber 1915, S. 127.

³⁹ Winkelrieds Tod bei Sempach, Gemälde von Konrad Grob (1828-1904). Abgebildet in Suter 1912, S. 99.



Die Schlacht bei Sempach.
Radierung der Verlagsanstalt Benziger & Co. nach dem Gemälde von R. Groß.
Pestalozzianum

Abb. 4.

Das Historiengemälde feiert das Leiden der heldenhaften Märtyrer in den eigenen Reihen, das den Eidgenossen zum Sieg verholfen haben soll. Als Radierung oder Holzschnitte finden Historiengemälde früh Eingang in die Geschichtslehrmittel. (Illustration aus Suter, 1912, S. 99)

versichern. Die Betrachter sollen sich mit den Siegern identifizieren und sich in deren Tapferkeit wiedererkennen.

Bilder als ‚Fakten‘: Unerkannte Propaganda und straffe Unterrichtsführung

Nach 1968 werden Illustrationen in grosser Zahl in den Text integriert. Im Lehrmittel *Durch Geschichte zur Gegenwart* werden die Bilder eingestreut, als ob es sich frag-

los um neutrale Fakten handeln würde. Es werden weder zusätzliche Informationen geliefert, noch Fragen oder Aufträge zum Bild angeregt. Ohne zusätzliche Hinweise zum Entstehungskontext lesen Schülerinnen und Schüler die Fotografie mit der Bildlegende „Häftlingsappell im Konzentrationslager Sachsenhausen“ als getreues Abbild des Alltags im Konzentrationslager.⁴⁰ Die Kleinheit der Reproduktion macht unwahrscheinlich, dass Lernen-

⁴⁰ Meyer/Schneebeli, Bd. 3, 1991, S. 82.

de von sich aus die Faktizität des Bildes in Frage stellen. So bleibt die Inszenierung der Fotografie im Sinne der Propaganda für eine internationale Öffentlichkeit unerkant.⁴¹ Die wintertaugliche Ausrüstung inklusive Ohrenschützer und die ausnahmslos wohlgenährt erscheinenden Häftlinge fallen so nicht auf. Als einziges explizit mit einer Bildbetrachtung verbundenes Lernziel in einem Kapitel zum Thema „Krieg und Frieden“ wird lediglich das Erkennen und Beschreiben von Waffen und Ausrüstung auf Bildern aufgeführt.⁴² Im Kapitel „Der Zweite Weltkrieg: Die Betroffenen“ finden sich schockierende Gewaltdarstellungen, die als Hard violence bezeichnet werden müssen: Unter anderem Fotografien von Massenexekutionen in der Sowjetunion und in Polen sowie von den Leichen der Opfer im Konzentrationslager Bergen-Belsen, die beim Einmarsch der Alliierten aufgefunden wurden.⁴³ Im Lehrerkommentar zum Schulbuch findet sich ein Hinweis, der zeigt, dass den Autoren bewusst war, dass Atrocity Pictures nicht automatisch zur gewünschten Ein-

stellung führen. Bei Problemen bei der Vermittlung wird folgender Ratschlag erteilt: „Da dies ein sehr heikles Thema ist, sollte die Lektion durch den Lehrer straff geführt werden. Unter allen Umständen ist zu vermeiden, dass einerseits Schüler Vergnügen an den Vernichtungsvorgängen finden, andererseits andere in Angstzustände geraten. Deshalb ist auch das Quellen- und Bildmaterial sorgfältig auszuwählen (besonders die Filme!).“⁴⁴ Vorgeschlagen wird ein „Lehrervortrag mit passenden Dias. Quellentexte einflechten, evtl. nur auszugsweise.“⁴⁵ Der Weg liegt den Autoren gemäss also bei der sorgfältigen Auswahl und einem straff geführten Unterricht, der keine Fragen und Diskussionen zulässt.

41 Wintermäntel, Handschuhe und Ohrenschützer waren nicht selbstverständlich. Gemäss Berichten von Überlebenden verbot die Lagerleitung sogar bei Frost oft das Tragen von Winterkleidung. Zuwiderhandlungen wurden bestraft. Vgl. Ausführungen zu diesem und weiteren SS-Propagandafotos von Zählappellen im Konzentrationslager Sachsenhausen: Morsch/Ley 2011, S. 74-75 und 92-93.

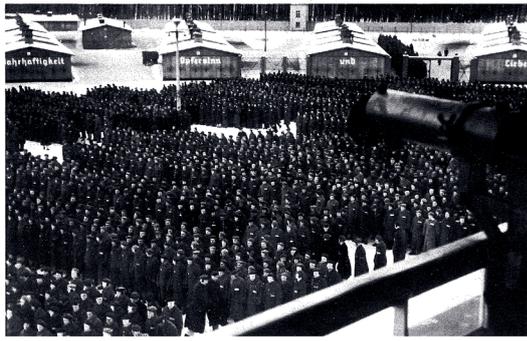
42 Meyer/Schneebeli, Lehrerkommentar zu Bd. 3, S.75. Als zu erwerbende Fähigkeiten zum Kapitel „Krieg und Frieden“ wird aufgeführt „Der Schüler kann auf Bildern Waffen und Rüstungen erkennen und beschreiben“.

43 Meyer/Schneebeli, Bd. 3, 1991, S. 174-175.

44 Meyer/Schneebeli Lehrerkommentar zum Kapitel „Die Vernichtung der Juden“, S. 102. In diesem Lehrmittel enthalten die Bildlegenden nur spärlich zusätzliche Informationen zum Entstehungskontext. Eigentliche Bildanalysen werden nur ausnahmsweise bei Kunstwerken geboten (beispielsweise zum Gemälde ‚Der Krieg‘ von Otto Dix: Meyer/Schneebeli, Lehrerkommentar zu Bd. 3, 1998, S. 75).

45 Meyer/Schneebeli Lehrerkommentar zu Bd. 3, zu Kapitel „Die Vernichtung der Juden“, 1998, S. 102.

Kernthema 2:



Häftlingsappell im Konzentrationslager Sachsenhausen

nachts mit nackten Füßen um den Zellenbau getrieben und so weiter ...
Staatsanwalt:
 Stimmt es, dass die Bedingungen im Zellenbau so unmenschlich waren, dass sich Häftlinge freiwillig das Leben nahmen, weil sie die Strafen nicht ertragen konnten?
Accarius:
 Jawohl!»

Die Kirchen

In vielen Punkten, vor allem in seiner Rassen-theorie, widersprach der Nationalsozialismus der christlichen Lehre. Trotzdem versuchte die katholische Kirche, durch einen Vertrag (1933) ihre Position so gut wie möglich zu sichern. Sie war bereit, die neue Ordnung anzuerkennen und sich aus der Politik herauszuhalten, wenn sie ihre religiöse Aufgabe fortsetzen konnte. Die Regierung hielt sich in der Folge immer weniger an den Vertrag und verbot etwa die katholischen Jugendgruppen. Nun nahmen verschiedene Bischöfe in ihren Predigten gegen nationalsozialistische Massnahmen Stellung, so gegen die Allmacht der Polizei oder die planmässige Tötung geisteskranker Menschen.

Aus einer Predigt des Bischofs von Münster, Clemens Graf von Galen (13. Juli 1941):

«Der physischen Übermacht der Gestapo steht jeder deutsche Volksbürger völlig schutzlos und wehrlos gegenüber ... Keiner von uns ist sicher, und mag er sich bewusst sein, der treueste und gewis-

senhafteste Staatsbürger zu sein, mag er sich völliger Schuldlosigkeit bewusst sein – dass er nicht eines Tages aus seiner Wohnung geholt, seiner Freiheit beraubt, in den Kellern des Konzentrationslagers der Gestapo eingesperrt wird ... Das Recht auf Leben, auf Unverletzlichkeit, auf Freiheit ist ein unentbehrlicher Grundteil jeder sittlichen Gemeinschaftsordnung. Der Staat, der die von Gott gewollte Grenze überschreitet, untergräbt seine eigene Autorität und die Achtung vor seiner Hoheit in den Gewissen der Staatsbürger.»

Unter den protestantischen Kirchen und Pfarrern herrschte keine Einigkeit. Ein Teil sympathisierte mit der nationalsozialistischen Herrschaft, eine mutige Minderheit wandte sich dagegen, viele versuchten, durch Anpassung zu überleben.

Sehr viele Deutsche waren stark in ihrer Kirche verwurzelt. Daher verzichtete die Regierung vorläufig auf einen totalen Kampf gegen die Kirchen, um nicht eine allgemeine Missstimmung heraufzubeschwören. Viele einzelne protestantische und katholische Geistliche landeten jedoch im Konzentrationslager; manche von ihnen überstanden die Haft nicht.

Die Unterdrückung der Juden

Die Juden galten ausnahmslos als Feinde des Nationalsozialismus und des deutschen Volkes (siehe Seite 50f.). Zur Überraschung vieler Deutscher setzte die Regierung ihre antisemitische Propaganda in die Tat um. Die zahlreichen Massnahmen gegen die Juden können in drei Gruppen zusammengefasst werden:

Aus der Krise in die Diktatur: Die faschistischen Bewegungen

1. Zwischen den Juden und den übrigen Deutschen sollten möglichst deutliche Unterschiede geschaffen werden:
 - Zwischen Juden und Nichtjuden durften keine Ehen mehr geschlossen werden (ab 1935).
 - Juden mussten den Zweitvornamen «Sara» oder «Israel» führen und erhielten in ihrem Pass den Stempelaufdruck «J» (ab 1938).
 - Juden durften nur besondere jüdische Schulen besuchen (ab 1936).
 - Juden mussten einen gelben Stern tragen (ab 1941).
2. Die Rechtsstellung der Juden wurde ständig verschlechtert:
 - Juden durften nicht mehr als Beamte tätig sein (ab 1933/35).
 - Jüdische Ärzte und Rechtsanwälte durften nur noch jüdische Klienten annehmen (ab 1938).
 - Juden durften nicht mehr an Hochschulen studieren (schrittweise ab 1934).
 - Juden wurde die Tätigkeit im Grundstückhandel und an der Börse untersagt (ab 1938).
 - Juden durften keine Einzelhandelsgeschäfte und Handwerksbetriebe mehr führen (ab 1939).
3. Gewalttätige Massnahmen gegen die Juden:
 - Die Bevölkerung wurde davon abgehalten, in jüdischen Geschäften einzukaufen (erstmalig 1933).
 - Als ein Jude in Paris einen deutschen Botschaftsangestellten getötet hatte, wurden von der SA und der SS umfassende «Vergeltungsaktionen» durchgeführt. Zahlreiche jüdische Geschäfte und Wohnhäuser sowie Synagogen wurden zerstört (9./10. November 1938; siehe Quellenlexikon 96).
 - Zunehmend wurden Juden in Konzentrationslager eingeleitet (ab 1938).

Aus den Erinnerungen Kurt Witzensbochers an die Zerstörungsaktion vom 9. und 10. November 1938 («Reichskristallnacht»):

«Am nächsten Morgen nach der Schule ... lief ich voller Neugier und auch voller Angst durch die Zähringerstrasse. Für einen kleinen Jungen gab es da mehr als genug zu sehen; in unserer Gegend lebten viele jüdische Familien, und es gab eine Menge Ladengeschäfte, die Juden gehörten. Die Schaufenster waren eingeschlagen, überall standen SA-Männer herum ... So gelangte ich in die Kronenstrasse zur Synagoge. Eine grosse Menschenmenge drängte sich vor. SA-Männer trugen Thorarollen und einen noch schweißenden Polstersessel heraus und warfen alles auf einen Haufen ... Für die meisten gab es allerdings bei der Synagoge bald nicht mehr allzu viel zu sehen. Ich hörte einige sich zurufen: «Auf dem Adolf-Hitler-Platz ist was los!» Und schon war ich mittendrin im Strom der Menge. ... Mit ein paar anderen Jungen kletterte ich auf den Brunnen vor dem Rathaus. Und da sah ich, wie mehrere Lastwagen, auf denen dichtgedrängt Menschen standen, ... herauffahren. Die Menschen, es waren alles Juden, wie ich später erfuhr, wurden von den Wagen gestossen und durch die johlende Menschenmenge bis zum Polizeipräsidium hindurchgetrieben. Ich wusste damals natürlich nicht, was Spiessrutenlaufen ist. Ich sollte es aber in jenen Augenblicken von erwachsenen Menschen ... demonstriert bekommen. Mit Taschen, Stöcken und Schirmen schlugen sie auf die Juden ein und bespuckten sie. Ich werde ein Bild nie vergessen: Dicht an mir vorbei ging ein grossgewachsener, alter Herr mit Glätze und einem langen grauen Vollbart. Mit stolzer und zugleich verächtlicher Haltung schritt er aufrecht durch die prügelmassige Menge, obwohl ihm aus unzähligen Platzwunden das Blut über das Gesicht lief.»

Auswanderung war für die Juden möglich und wurde von der Regierung zeitweilig sogar gefördert. Die Auswanderer mussten jedoch den grössten Teil ihres Vermögens dem Staat abliefern oder in Deutschland zurücklassen. Auch waren sie im Ausland oft nicht willkommen. Zudem waren die meisten in Deutschland verwurzelt; der Entschluss, ihre Heimat zu verlassen, fiel ihnen schwer.

Aus dem Bericht von Hans Winterfeldt (geboren 1926):
 «Mein Vater, so wie die meisten anderen Juden, hatte die Nazis noch immer nicht erkannt ... «Weshalb soll ich auswandern?», sagte mein Vater und mit ihm viele Tausend andere Juden. «Es wird nicht alles so heiss gegessen, wie es gekocht wird», fuhr er fort. «Wir leben schliesslich in einem Rechtsstaat. Was kann mir schon passieren, ich bin Frontkämpfer, habe vier Jahre für mein Vaterland an der Westfront gekämpft ...» Die meisten Übergriffe auf die jüdische Bevölkerung, besonders an kleineren Orten, wurden als «Einzelaktionen» bezeichnet, von denen man in Berlin angeblich nichts wusste ... Hatte Hitler doch bestimmt etwas anderes zu tun, als sich um die paar Juden zu kümmern!»

Boykottaktion gegen ein jüdisches Geschäft (1933)



Abb. 5

Ohne zusätzliche Hinweise zum Entstehungskontext lesen Schülerinnen und Schüler die Fotografie mit der Bildlegende „Häftlingsappell im Konzentrationslager Sachsenhausen“ als getreues Abbild des Alltags im Konzentrationslager. So bleibt die Inszenierung der Fotografie im Sinne der Propaganda für eine internationale Öffentlichkeit unerkannt. (Illustration aus Meyer/Schneebeli, Bd. 3, 1991, S. 82)

Bildikonen als Übungsstücke für Methodenlernen und Kompetenzerwerb

Mit der Lehrmittelgeneration der modernen Lehr- und Methodenbücher sind wir im 21. Jahrhundert angekommen. Der Visual Turn in Geschichtswissenschaft und -didaktik hat Bildern in den Lehrmitteln und im Geschichtsunterricht mehr Raum und Bedeutung verschafft. Bei der Auswahl von Bildern für Lehrmittel und Ge-

schichtsunterricht stehen heute nicht nur mehr visuelle Quellen, sondern auch mehr Informationen dazu zur Verfügung. Dieser Umstand erlaubt es, Schülerinnen und Schülern Einblick in Entstehungs- und Rezeptionsprozesse von Bildern zu verschaffen. Die Ausrichtung der Lernprozesse auf methodische Fertigkeiten und schliesslich auf Kompetenzen führen zudem zu einer immer systematischer angeleiteten Bildbetrachtung. Die Auftaktseiten in das Ka-

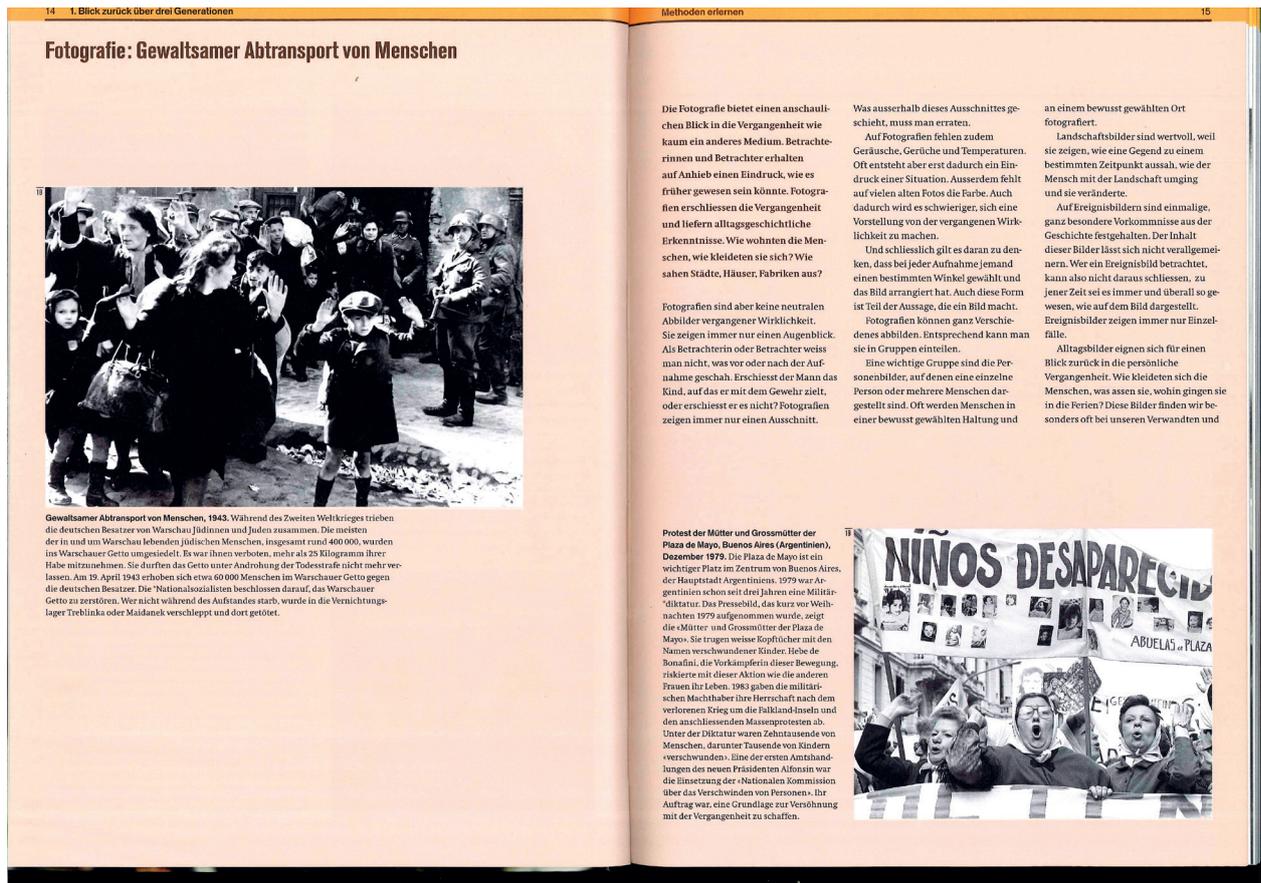


Abb. 6

Mit der Methoden- und Kompetenzorientierung wird zunehmend Visual Literacy anvisiert. So geraten Bildikonen wie Der Junge aus dem Warschauer Getto als Übungsbeispiele auf die Methodenseiten der Geschichtslehrmittel. (Illustration aus Argast/Binnenkade/Boller/Gautschi, Bd. 9, 2005, S. 14)

pitel einer Epoche sind im Lehrmittel Menschen in Zeit und Raum (ab 2005) stets mit einem grossformatigen Bild so gestaltet, dass sie nicht nur als Eye Catcher die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und zum Hinschauen ermuntern, sondern explizit auch das Nachfragen anregen. Vorgegebene sowie eigenständig von den Schülerinnen und Schülern aufgeworfene Fragen an die Geschichte sollen den Lernprozess initiieren oder vorantreiben. Zu jedem Kapitel leiten Methodenseiten an, wie Text,

Bild oder Zahlen systematisch analysiert und interpretiert werden können. Mit Gemälden, Fotografien und Karikaturen werden unterschiedliche Bildsorten in den Blick genommen und spezifische Verfahren der Analyse vorgestellt, welche die Charakteristika der vorgestellten Bildsorte erläutern. Für die Bilder auf den Methodenseiten werden exemplarisch auch der Entstehungs- und Rezeptionskontext der Bilder skizziert oder zumindest Hinweise darauf eingestreut. So gerät mit der be-

rühmten „Ikone der Vernichtung“ (Cornelia Brink), der gut dokumentierten Fotografie *Der Junge aus dem Warschauer Getto*, ein „Sinnbild des Leidens“ (Susan Sontag) als Übungsbeispiel auf die Methodenseiten.⁴⁶ Für die Ausbildung der Fertigkeit, Fotografien als Quellen zu analysieren verwendet das Lehrmittel *Menschen in Zeit und Raum* im Band 9 die, als „one of the most iconic images of the holocaust“ (Richard Raskin) beurteilte Fotografie, die zeigt, wie wehrlose Zivilisten, Frauen und – optisch herausgehoben – ein Junge, der sein Gesicht dem Bildbetrachter zuwendet, von Soldaten mit Gewehren gezwungen werden, ihren Wohnort zu verlassen.⁴⁷ Die Informationen zum Bild klären darüber auf, dass es sich um den Abtransport der Bewohner des Warschauer Ghettos handelt.⁴⁸ Das postulierte Vorgehen in sechs Schritten der Bildanalyse sieht zwar explizit vor, sich der eigenen, durch das Bild ausgelösten Emotionen, bewusst zu werden. Die nächsten Analyseschritte knüpfen aber nicht daran an. Mit dem angeregten routinierten Abarbeiten des Analyse-Schemas lassen sich die Emotionen vielmehr rasch abhaken und aus dem Weg räumen: Die Verwendung des Bildes zu Übungszwecken verdeutlicht, dass das

didaktische Konzept hier ausschliesslich auf methodische Fertigkeiten abzielt. Das abgebildete Leid ist dabei nebensächlich. Diese sachlich-methodenorientierte Verwendung von Bildikonen des Schreckens irritiert ebenso wie der auf emotionale Erschütterung zielende Einsatz einer ‚Betroffenheitspädagogik‘. Noa Mckayton hat darauf hingewiesen, dass die Erzeugung und die Vermeidung von Emotionen in Vermittlungsprozessen etwas gemeinsam haben: die gegensätzlichen Verfahren versuchen beide die Gefühle bewusst zu steuern. Als Vertreterin der International School of Holocaust Studies in Yad Vashem wirft Mckayton in einer Standortbestimmung bezüglich des Holocaustunterrichts der Gegenwart einen kritischen Blick auf Emotionen im Vermittlungsprozess und wendet sich sowohl gegen die manipulative Erzeugung von Emotionen als auch gegen die Umgehung emotionalisierender Elemente. Beim Versuch, sämtliche ideologischen Fallen konsequent zu umgehen, verkomme der „Holocaust zu einem historisch skizzierbaren und gesellschaftlich erklärbaren Ereignis, dessen menschliche Dimensionen pädagogisch ausgeblendet“ würden.⁴⁹ Sie plädiert dafür, die Entfaltung von Emotionen bzw.

⁴⁶ Bedeutungszuschreibungen von Cornelia Brink und Susan Sontag zit. nach: Hamann, 2011, S. 106.

⁴⁷ Hamann 2011, S. 106-115.

⁴⁸ Bedeutungszuschreibungen von Richard Raskin zit. nach: Hamann 2011, S. 107. Die Bildlegende bezeichnet das Foto mit „Gewaltsamer Abtransport von Menschen, 1943“. Argast/Binnenkade/Boller/Gautschi, Bd. 9, 2005, S. 14.

⁴⁹ Mckayton 2011, S. 46.

emotionaler Empathie ganz den Lernenden zu überlassen. Der Lernprozess sei so zu gestalten, dass sich Schülerinnen und Schüler eingeladen fühlten, sich selbst dem Lernstoff gegenüber zu positionieren und selbständig zu entscheiden, wo und inwieweit sie den Protagonisten der Geschichte gegenüber Empathie entwickeln könnten und möchten. Fotografien von Menschen, die dem Leiden der Opfer ein individuelles Gesicht geben, spielen dabei eine entscheidende Rolle. Nur Bilder, die zum Hinschauen ermuntern und nicht zum vornherein Abwehr auslösen, laden ein, sich mit dem Schicksal der Opfer zu beschäftigen und nach den Verursachern des Grauens zu fragen. Im Gegensatz dazu ist aber auch einer Überidentifikation mit den Opfern entgegen zu wirken, die im Titel des Aufsatzes von McKayton anklingt: ... the great danger is tears...⁵⁰ Die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über die eigene Position gegenüber dem Grauen als Lerngegenstand kann nur über offene Fragen angeregt werden, auf die es keine richtigen Antworten gibt.

⁵⁰ McKayton 2011.

Fazit und Ausblick

Detaillierte Schilderungen des individuellen Leidens im Krieg, das auf Empathie mit den leidenden ‚Anderen‘ zielt, taucht in den untersuchten Lehrmitteln vereinzelt bereits nach dem Ersten Weltkrieg auf. Allerdings vor allem in literarischer Form als sprachliche Bilder im Leseteil. Die Aufforderung und Anleitung im Rahmen des Geschichtsunterrichts Leidbilder zu betrachten, erfolgt vor allem in den reichbilderten Lehrmitteln ab den 1970er Jahren. Dazu werden Fotografien, Gemälde und Zeichnungen eingesetzt. In diesem Zeitraum sind zunächst zwei Typen des Einsatzes zu unterscheiden:

Gemäss dem ersten Typus werden Bilder als ‚Ausrufezeichen‘ und nicht hinterfragbare ‚Fakten‘ eingestreut. Kennzeichnend sind eine nur rudimentäre Bildlegende sowie höchst spärliche Informationen zum Entstehungs- und Rezeptionskontext der Bilder. Zudem werden kaum Aufträge zu den Bildern formuliert, weil das Verständnis der Aussage als problemlos erscheint. Weiter wird implizit vorausgesetzt, dass die Betrachtung der Bilder die erwünschte Werthaltung befördert. Un erwünschten alternativen Reaktionen soll gemäss Lehrerkommentar durch Auswahl und gegebenenfalls durch Zensur von als

unangemessen erachteten Bildern entgegengewirkt werden. Zudem werden Lehrpersonen angehalten, Diskussionen gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Der zweite Typus ist durch eine Bildanalyse gekennzeichnet: Bilder werden als Quellen eingesetzt und die Jugendlichen werden angeleitet, eine strukturierte Analyse vorzunehmen. Dazu gehört auch, dass Informationen zum Entstehungs- und Rezeptionsprozess erschlossen werden. Die Anleitungen unterscheiden sich insbesondere darin, ob und allenfalls wie sie die beim Betrachtenden ausgelösten eigenen Emotionen thematisieren. Vielversprechende Ansätze finden sich bereits im achten Band des Pionierwerkes *Weltgeschichte im Bild* (1983), das die Frage nach der Funktion eines Bildes ins Zentrum rückt. Werke von Künstlern sind hier zu vergleichen und die durch die Bilder ausgelösten eigenen Emotionen zu ergründen: „Erstelle eine Reihenfolge nach der Stärke des Eindrucks, den diese Bilder auf dich machen.“ Die Analyse schliesst eine Reflexion darüber ein, in welche Richtung das Bild die Gefühle des Betrachters lenkt: „Überlege dir, auf welche Weise die Künstler mit ihren Darstellungen über den Krieg einen Beitrag leisten für den Frieden.“⁵¹ Der erhöhte Stellenwert von visuellen Quellen und Darstellungen in der jüngs-

ten Lehrmittelgeneration ist sicher zu begrüssen. Die Auswahl und Dokumentation der Abbildungen zeugt von Sorgfalt und Bedacht. Zudem wird der beabsichtigte systematische Aufbau von Visual Literacy mehrheitlich durch geeignet erscheinende Lernsettings angeregt. Dennoch irritiert der Einsatz von Leidbildern in Lehrmitteln der Gegenwart. Im Hinblick auf die aktuell in der Deutschschweiz im Vorfeld der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplanes 21 entwickelten Lehrmittel soll zum Abschluss auch auf problematische Nebeneffekte einer Engführung des historischen Lernens auf Methoden- und Kompetenzaufbau und die Ausrichtung der einzelnen Lernprozesse auf isolierte, kleinste Teilfertigkeiten hingewiesen werden. Die erwähnte Irritation soll an einem letzten Beispiel erläutert werden. In einer österreichischen Publikation zu kompetenzorientierten Aufgabenstellungen im Geschichtsunterricht wird eine Fotografie von 9/11 verwendet, die zeigt, wie Menschen auf der Flucht vor der durch den Einsturz ausgelösten Staubwolke auf den Bildbetrachter zu rennen. Die mit der Bearbeitung zu erwerbende Teilkompetenz wird als „Re-Konstruktionskompetenz (Foto als Quelle)“ ausgewiesen.⁵² Die Aufgabenstellung fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die Fotografie zu be-

51 Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Bd. 8, 1983, S. 65.

52 Hofmann 2011, S. 41.

schreiben, den Aussagewert der Fotografie zu überprüfen und nach der Funktion des Bildes zu fragen. Die Lernenden werden dazu angehalten, den Informationsgehalt des Bildes sachlich festzuhalten und über die Verwendung des Bildes nachzudenken. Nach den Emotionen, die das Bild auslöst, wird gar nicht erst gefragt.

Die zentrale Frage muss offen bleiben: Ist die Konfrontation mit dem Schrecken ohne Überwältigung überhaupt möglich? Ist der Noa Mkatton vorschwebende freie „Lernraum“ jenseits aller ideologischen Fallen möglicherweise eine pädagogische Fiktion? Man darf gespannt sein, wie die gegenwärtig im Entstehen begriffenen zukünftigen Deutschschweizer Lehrmittel die Kapitel zu den Atrocities der Geschichte ausgestalten werden, d.h. ob und allenfalls welche Freiräume für die Lernenden zur Ausbildung der politischen und moralischen Urteilsfähigkeit geschaffen werden.

Quellen:

- Argast, Regula/Binnenkade, Alexandra/Boller, Felix/Gautschi, Peter: *Menschen in Zeit und Raum*. Bd. 9. Buchs 2005.
- Burkhard Ernst: *Welt- und Schweizergeschichte: für die Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschulen des Kantons Aargau*. Aarau 1949.
- Gallmann, Hs: Eine mannhafte Erklärung (Schluss). In: *Zürcher Presse*, 18.01.1875.
- Geilfus, Georg (Hrsg.): *Helvetia. Vaterländische Sage und Geschichte*. Winterthur 1853.
- Gubler, Heinrich/Specker, Alfred: *Welt- und Schweizergeschichte. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirz neu bearbeitet. Verbindliches Lehrmittel für die zürcherischen Sekundarschulen*. 7. Auflage. Zürich 1934.
- Hakios, Albert/Rutsch, Waler: *Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich*. Zürich 1951.
- Hofmann, Sabine: Medium Fotografie. Beispiel: 11. September 2001. In: Ammerer, Heinrich / Windischbauer, Elfriede (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern*. Wien 2011, S. 41.
- Meyer, Helmut/Schneebeli, Peter: *Durch Geschichte zur Gegenwart*, Bd. 1-4 und Lehrerkommentare. Zürich (ab) 1988.
- Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz: Weltgeschichte im Bild. Lehrmittel für Welt- und Schweizergeschichte*. 5-9. Schuljahr. Buchs 1983.
- Oechsli, Wilhelm: *Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für die unteren Klassen von Gymnasien, Sekundar- und Bezirksschulen von Dr. W. Oechsli, Lehrer der Geschichte an den höheren Stadtschulen in Winterthur*. Winterthur 1879.
- Oechsli, Wilhelm: *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in der Sekundarschule. Allgemeine Geschichte*. Zürich 1883.
- Protokolle der Konferenz der Sekundarlehrer des Kantons Zürich*. Zürich 1906 und 1908.
- Scheuber, Josef: Schweizerische Kriegsbilder. In: *Schweizer Schule* (1915), S. 126-8.
- Suter, Ludwig: *Schweizer Geschichte für*

Schule und Haus. Einsiedeln 1912.

Troxler, J.: *Illustrierte Schweizer Geschichte für Sekundar- und Mittelschulen*. Einsiedeln 1925.

Vögelin, Salomon/Müller, Johann: *Lehr- und Lesebuch für die Volksschule 7.-9. Schuljahr. 2. Theil: Allgemeine und Vaterländische Geschichte*. 2 Bände. Zürich 1872.

Wirz, Robert: *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen*. 6. umgeänderte Auflage. Zürich 1926.

Ziegler, Peter: *Zeiten, Menschen, Kulturen*. Bd. 1-9 und Lehrerkommentar. Zürich ab 1976.

Literatur

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

Crew, Philipp: *The Power of Images*. 2006. URL: <http://www.h-net.org/reviews/showpdf.php?id=12330>. Letzter Zugriff: 1.10.2016.

Freedberg, David: *The Power of Images: Studies in the History and Theory of Response*. Chicago 1989.

Hamann, Christoph: Der Junge aus dem Warschauer Getto. Der Strop-Bericht und die globalisierte Ikonografie des Holocaust. In: Paul, Gerhard (Hrsg.): *Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute*. Göttingen 2011, S. 106-115.

Morsch, Günther/Ley, Astrid (Hrsg.): *Das Konzentrationslager Sachsenhausen 1936-1945. Ereignisse und Entwicklungen* (Schriftenreihe der Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten, Band 23). Berlin 2011.

Maissen, Thomas: *Schweizer Heldengeschichten und was dahintersteckt*. Baden 2015.

Mkayton, Noa: „...the great danger is tears...“ – Die Bedeutung von Empathie und Emotionen im Holocaustunterricht, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (2011), S. 28-48.

Sachsse, Rolf: *Die Erziehung zum Wegsehen: Fotografie im NS-Staat*. Dresden 2003.

Sontag, Susan: *Regarding the Pain of Others. Dt. Das Leiden anderer betrachten*. München, Wien 2003.

Süss, Daniel: Gewaltdarstellungen in den Medien. Ein heisses Eisen für die Schule. In: *Schweizer Lehrerzeitung* 5 (1997), S. 8-11.

Wiget, Josef: *Morgartenkrieg*. 2.12.2015. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D8726.php>. Letzter Zugriff: 2.10.2016.

Die Autorin:

Brändli, Sabina, 1963, Prof. Dr. phil., Dozentin und Fachbereichsleitung Geschichte und Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Forschungsschwerpunkte: Menschenrechtserziehung, Geschichte visueller Medien & Medieneinsatz im Geschichtsunterricht, fachdidaktisch ausgerichtete Bildungsgeschichte.

Isotype und Adprint:

Eine neue Kultur der Visualisierung von Wissen im Sachbuch¹

Silke Körber

Das populäre illustrierte Sachbuch hat sich im 20. Jahrhundert - nicht zuletzt im Zuge der fortschreitenden Internationalisierung des Buchmarktes - einen festen Platz in den Programmen deutscher und internationaler Verlage erobert. Ungeachtet ihrer Popularität und Vielfalt wurden Publikationsformate wie der Bildband allerdings oftmals als triviale Massenprodukte abqualifiziert, da sie vermeintlich jede seriöse Information und jeden sozio-politischen Anspruch entbehren. Schien es von wissenschaftlicher Seite lange Zeit eher wenig Interesse an bildlastigen und an breite Leserschichten adressierten nicht-fiktionalen Publikationen zu geben, so änderte sich dies seit den 1990er-Jahren zuneh-

mend: einerseits im Zusammenhang mit dem sog. iconic oder pictorial turn, der dem Bild als Mittel der Informationsvermittlung und des Erkenntnisgewinns größere Relevanz zusprach, andererseits aufgrund einer verstärkten Aufmerksamkeit für populäre Inhalte, Medienformate und der auf sie bezogenen Praktiken. So behandelt dieser Artikel populäre illustrierte Sachbücher, publiziert von einer Gruppe deutschsprachiger Verleger im britischen Exil während und nach dem Zweiten Weltkrieg, deren Konzeption absichtsvoll auf die Inszenierung von Bildmaterial angelegt war und dies mit einem weitreichenden Bildungsanspruch verband. Entscheidenden Einfluss hatte in diesem

1 Überarbeitete Fassung des zuerst auf Englisch in *Publishing History*, 76, 2016 veröffentlichten Artikels „The Democratization of Knowledge and a New Visual Culture: popular illustrated non-fiction books by German-speaking Émigrée publishers in Britain during and after the Second World War“, S. 57-76. Der Artikel entstand im Rahmen eines mittlerweile abgeschlossenen Promotionsprojekts am Institut für Philosophie der Humboldt-Universität zu Berlin und wurde durch Stipendien des Deutschen Historischen Instituts London und Washington, D.C. sowie ein Else-Neumann-Stipendium unterstützt.

Sinne die bildpädagogische Arbeit des politisch engagierten Ökonomen und Philosophen Otto Neurath (1882-1945), Mitglied des Wiener Kreises, mit seinem im Exil gegründeten Isotype-Institut. Gleichwohl sind die kreativen Möglichkeiten zur Entwicklung solcher Medien nicht von dem Fortschritt in Druck- und Reproduktionstechnik von Bild-Text-Kombinationen, den konkreten Produktionsbedingungen sowie der Expertise und den Fähigkeiten von Verlegern bzw. ihren internen und externen Mitarbeitern wie Autoren, Fotografen und Gestaltern zu trennen. So zeichnen sich diese Bücher vorrangig durch bewusst konstruierte und semantisch enge Bild-Text-Strukturen sowie ihren seriellen Charakter aus. In den meisten Fällen handelte es sich um Buchreihen, denen ein inhaltliches Grundkonzept zugrunde lag, welches in einem festgelegten gestalterischen Rahmen realisiert wurde.

Das Konzept des populären illustrierten Buchs

Das Aufkommen des populären Sachbuchformats in Deutschland war eng mit der Aufbereitung von zunehmend komplexen Wissensinhalten, insbesondere aus dem Bereich Naturwissenschaften und Technik, Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts verbunden.² Nicht-fiktionale Bücher vermittelten neue Ideen und Theorien, Hintergrundinformationen oder aktuelle Fakten und Zahlen an ein Publikum, das in der Lage war, Geld und Zeit in die eigene Ausbildung und ein besseres Verständnis der modernen Welt zu investieren.³

Die Frage, nach einer historischen Einordnung oder inhaltlichen bzw. formalen Bestimmung des Sachbuchs in Abgrenzung zu anderen Buchtypen ist bislang - von Verlagen, Buchhandel und Literaturkritik ebenso wie von wissenschaftlicher Seite - nicht eindeutig bzw. unterschiedlich beantwortet worden: Wie Brit Voges darlegt, ist die verständliche Vermittlung komplexer Informationen für nicht speziell vorgebildete Leser spätestens seit der Aufklärung verbreitet, wenn auch die „Idee der Popularisierung“ nach dem Ersten

² Vgl. Raabe 1978, S.19 sowie Fischer, Füßel 2012, S. 6.

³ Das solchen Ansätzen der Wissensvermittlung zugrunde liegende Verständnis von Wissenschaftlichkeit und Objektivität im 19. und frühen 20. Jahrhundert lässt sich z.B. anhand wissenschaftlicher Atlanten und damit verbundener Praktiken ihrer Produzenten nachvollziehen, wie es Lorraine Daston und Peter Galison beschrieben und analysiert haben. Siehe Daston, Galison 2007 und 1992, S. 81-128.

Weltkrieg eine neue Qualität gewann.⁴ Prinzipiell lassen sich Sachbücher von fiktionaler Literatur abgrenzen, aber auch von den jeweils andere Leserschichten ansprechenden und spezifische Vertriebswege voraussetzenden Fach- oder Schulbüchern, wie David Oels betont.⁵ Noch enger wird das Sachbuch als „geschlossener, epischer Langtext“ zu aktuellen wissenschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlich relevanten bzw. politischen Themen definiert, womit z. B. Nachschlagewerke und Almanache ausgeschlossen werden.⁶ Der Begriff selbst wurde zur Zeit der Weimarer Republik auf dem Buchmarkt noch nicht einheitlich verwendet - auch wenn Schlagworte wie ‚Sachlichkeit‘ oder ‚Neue Sachlichkeit‘ in Literatur, Architektur und Kultur weit verbreitet waren -, sondern setzte sich erst mit Einführung der Spiegel-Bestsellerliste in den 1960er-Jahren durch.⁷

Unabhängig von den verschiedenen Theorien zu Entstehung und Begriff des Sachbuchs im Allgemeinen besteht doch weitgehend Einigkeit über die in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung der

sowohl unterhaltenden als auch verständlichen Darstellung von aktuellen und relevanten Informationen.⁸ Die zu diesem Zweck durchaus übliche Verwendung von Abbildungen im Buch knüpft an eine lange und reiche europäische Tradition der Illustration von Sachtexten an,⁹ welche im 19. Jahrhundert als Mittel der Bildung und Wissensvermittlung für ein Massenpublikum an Relevanz gewann, etwa durch die Herausbildung institutionalisierter Wissenskulturen, die fortschreitende Etablierung von Universitäten sowie das Entstehen einer allgemeinen Volksbildungsbewegung.¹⁰ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Zugang zu immer stärker spezialisiertem Wissen zur Bedingung für gesellschaftliche Partizipation und potenziellen sozialen Aufstieg: Die im Zuge der industriellen Revolution mehr und mehr arbeitsteilig organisierten Produktionsprozesse und der Zugewinn an frei verfügbarer Zeit für die aufstrebenden Bevölkerungsschichten in den Großstädten - etwa die kleinen und mittleren Angestellten oder Facharbeiter - hatten Einfluss auf das Kommunikationsverhalten

4 Siehe Voges 2012, S. 241-270 und Hahnemann, Oels 2008, S.7-25 sowie Porombka, Oels, Schütz 2007, S.108-115.

5 Siehe Oels 2010, S. 323 und Körber 2010.

6 Siehe Oels 2010, S. 324, Voges 2012, S. 242.

7 Siehe Voges 2012, S. 241f.

8 Körber 2010, S. 144f.

9 Siehe dazu Harthan 1981, bes. S. 96f., 146f., 202f. sowie Kemp 2000, bes. S. 39-42, 83-85.

10 Vgl. Wiesinger-Stock 2002, S. 27-33, 85-114 sowie Hügel 2008, S. 159-179.

und das Informationsbedürfnis.¹¹ Gleichzeitig wurden sowohl die Buchproduktion als auch der Druck von Illustrationen in hoher Quantität und Qualität durch technische Innovationen zunehmend erleichtert: Drucklegung und Reproduktion durch Satz- und Rotationsmaschinen, die schrittweise Aufhebung der Trennung in Text- und Tafelteil auf verschiedene Druckbögen dank der durchgehenden Verwendung gestrichener Papiere (nicht nur für den Tafelteil), den sukzessive Einsatz des Offsetdrucks sowie nicht zuletzt die rasche Verbreitung der Fotografie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert.¹² Die Verbindung von Text und Bild in Zeitungen, Zeitschriften und Werbung wurde enger und gewann an Komplexität, was sich auf den Stil von Buchillustrationen auswirkte - exemplarisch genannt seien die Arbeiten des erfolgreichen Sachbuchautors und Mediziners Fritz Kahn, die ihm den Ruf als Pionier der modernen Infografik eintrugen.¹³ Hierzu zählt etwa die in Kahns mehrbändiges Werk *Das Leben des Menschen* (1922-1931) mit Illustrationen wie *Der Mensch als Industriepalast*,

welche menschliche Körperfunktionen in Analogie zur modernen, technisierten Arbeitswelt darstellt. Ist der visuelle Stil der Illustrationen in Kahns Büchern durchaus unterschiedlich,¹⁴ so können doch Elemente jenes kreativen Umgangs in Typografie und Grafik ausgemacht werden, welche zu dieser Zeit auch Vertreter der ‚Neuen Sachlichkeit‘ u. a. für den alltäglichen Gebrauch anstrebten. Die erzwungene Emigration von Exponenten dieser Neuerungen auch nach England und in die USA, an erster Stelle Vertretern der Bauhaus-Bewegung (wie der Typograf Jan Tschichold und der Künstler László Moholy-Nagy, Herausgeber der Bauhaus-Publikationen), setzte solchen Entwicklungen in Deutschland ab etwa 1933 ein Ende.¹⁵

Zu dieser Zeit war die Wechselbeziehung zwischen der Fähigkeit der Leser zur Rezeption komplexer Informationsgefüge und der Gestalt der Massenmedien bereits Gegenstand philosophischer Reflexion.¹⁶ Ansätze zu einer stärker „visuellen Erziehung“ wurde von den Wortführern eines kulturellen Internationalismus und einer Vereinigung der Wissenschaften angeregt;

11 Vgl. Fischer, Füßel 2012, S. 5-28, bes. S. 20, 24f. und Schneider 2012, S. 149-196, bes. 161ff, 166f.

12 Siehe Heiting 2012, S. 6-10, v. Lucius 2012, S. 315-320 sowie Peters 2012, S. 21-22.

13 Im Exil arbeitete Fritz Kahn mit seinem Freund Paul Steiner bei mehreren Buchprojekten zusammen. Steiner hatte als Geschäftspartner von Wolfgang Foges in New York eine Zweigstelle von Adprint eröffnet und diese später sehr erfolgreich in eigener Regie weitergeführt. Zu Fritz Kahn siehe von Debschitz, von Debschitz 2013 und zu Steiner siehe Körber 2014.

14 Siehe hierzu Eilers 2015, S. 11f.

15 Siehe v. Lucius 2012, S. 318 und Fischer 2003, bes. S. 11-27.

16 Siehe hierzu insbesondere Walter Benjamins und Ludwik Flecks Schriften: Benjamin 1977, 1934/35, S. 136-169, bes. 141f. und Fleck 2011, 1935 und 1947, S. 211-238 und 390-418.

hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang Otto Neurath. Der politisch aktive Wissenschaftler trat als Mitglied des reformorientierten Wiener Kreises bereits seit den 1920er-Jahren für einen konstruktiven, produktiven Umgang mit den neuen Massenmedien ein: Sein Interesse galt einer umfassenden Erziehung breiter Teile der Bevölkerung auf internationaler Basis und über die Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen hinweg.¹⁷ Er war davon überzeugt, dass eine moderne „Bildsprache“ als international verständliches Medium ideal für diesen Zweck geeignet sei. Wie auch Paul Otlet (1868-1944), der belgische Pionier der Informationswissenschaft, hoffte Neurath, dass eine globale Wissensgemeinschaft dazu beitragen könnte, den Weltfrieden zu sichern - vor allem angesichts der noch nicht weit zurückliegenden Erschütterungen und Zerstörungen des Ersten Weltkriegs.¹⁸ Die umfassende Bildung vor allem der Arbeiterschaft könnte in diesem Sinne die Voraussetzungen für eine moderne Gesellschaft und die Verbreitung demokratischer Prinzipien schaffen.¹⁹ Aus Neuraths Sicht bedurfte die Vermittlung und Visualisierung

von wissenschaftlichen Informationen für Laien allerdings mehr als einer exakten, aber trockenen Aufbereitung von Daten und Fakten, hierfür war ein mehrstufiger Transformationsprozess notwendig. Mit seiner Methode der Vermittlung von technischen, naturwissenschaftlichen oder historischen Inhalten durch Piktogramme strebte er eine „Humanisierung des Wissens“²⁰ an, keine Popularisierung. Nach seiner Beobachtung brachte die Popularisierung von Wissen allzu oft eine einfache Reduktion der Komplexität mit sich, wohingegen er das Ziel verfolgte, seine Repräsentationen vom Einfachen zum Komplexen fortschreiten zu lassen.²¹ Bereits vor seiner Flucht aus Österreich 1934 hatte Otto Neurath sich mit der visuellen Vermittlung von Wissen für ein breites Publikum vor allem im Museumsbereich beschäftigt.²² Im Rahmen der Arbeit im Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, dem Neurath als Direktor vorstand, ging es ab 1925 primär um die Verbreitung neuer wissenschaftlicher sowie sozial-politisch relevanter Informationen im Auftrag der Wiener Stadtverwaltung, der Arbeiterkammer und der Sozialversicherungsins-

17 Siehe Neurath 2010, S. 99-127 und für eine aktuelle Darstellung verschiedener Aspekte von Neuraths Aktivitäten Burke, Kindel, Walker 2013.

18 Siehe Van Acker 2011, S. 32-80.

19 Siehe auch Nikolow 2007, S. 256f.

20 Neurath 2010, S. 127.

21 Siehe Neurath 1996, S. 251-336, bes. S. 257.

22 Siehe Neurath, Kinross 2009, S. 23-26 sowie Burke 2013, 21-102.

titute. Hierbei sollten primär quantitative statistische Daten und Fakten, die seit Ende des 19. Jahrhunderts z.B. in Zeitungen und Zeitschriften weite Verbreitung fanden, im Sinne der Volksaufklärung in anschauliche graphische Form umgesetzt werden.²³ Ziel war es, möglichst „neutrale“ Informationen und Zusammenhänge zu vermitteln, welche der Besucher zur Bildung eines eigenen Urteils benötigte.²⁴ In Teams von Wissenschaftlern, Statistikern und anderen Spezialisten wurden dafür Informationen zusammengestellt und unter Leitung des progressiven Grafikers Gerd Arntz in ein modernistisches, klares Design übersetzt wie es auch am Bauhaus unterrichtet wurde, mit welchem Neurath in Verbindung stand.²⁵ Herbert Feigl, Mitglied des Wiener Kreises, zufolge sah Neurath die Philosophie des Kreises als Ausdruck jener neuen Sachlichkeit an, welche auch für das Bauhaus maßgeblich war.²⁶ Im Lauf der Zeit erarbeiteten Neurath und seine Mitarbeiter eine Methode der „Transformation“ von Informationen in ein System von Symbolen, einen „Thesaurus“, der den „Grundstock einer Art internationaler Bildsprache“ bilden sollte, wie Neuraths Sohn Paul es beschrieb.²⁷ Doch das Projekt der

„Wiener Methode der Bildstatistik“, das im In- und Ausland durch Ausstellungen, Publikationen und Vorträge bekannt geworden war, endete mit der Vertreibung aller Beteiligten erst nach Holland, dann nach England. Neurath und ein Teil der Mitarbeiter setzten auch im Exil ihre Arbeit fort; da der konkrete Rahmen der Museumsarbeit wegfiel, mussten sich in der Folgezeit allerdings Inhalt und Art der Tätigkeit an die neuen Anforderungen anpassen. Erhalten blieben die Teamarbeit, der konsistente, visuell klare graphische Stil und das Ziel der Transformation von spezialisiertem Wissen für ein Massenpublikum. Nach der Flucht vor den deutschen Truppen aus Holland gründeten Neurath und seine Ehefrau Marie Neurath, geborene Reidemeister (1898-1986), schließlich 1941 in Oxford das Isotype-Institut (Isotype: International System of Typographic Picture Education). Zwar waren Neurath und sein bald wieder anwachsender Mitarbeiterstab an unterschiedlichen Projekten wie Dokumentarfilmen oder der Konzeption von Ausstellungen beteiligt, aber im Bereich einer „Demokratisierung des Wissens“ nahmen Publikationen nun einen größeren Raum ein, wobei eine engere

23 Siehe Neurath; Nemeth 1994, S. 59-74 sowie Nikolow 2006, S. 269.

24 Siehe Neurath 1991, S. 653

25 Siehe Galison 1990, S. 710ff.

26 Feigl 1969, S. 637.

27 Neurath/Nemeth 1994, S. 66.

Verknüpfung von Text und Bild angestrebt wurde wie sie Otto Neurath exemplarisch in der 1939 in den USA bei Alfred A. Knopf erschienenen Veröffentlichung *Modern Man in the Making* entwickelt hatte.²⁸

Otto Neurath kooperierte bei diesen Buchprojekten mit einer kleinen Gruppe von deutschsprachigen Verlegern im Exil²⁹ in Großbritannien, darunter Wolfgang Foges (1910-1986), die in den 1930er- und 1940er-Jahren vor der Verfolgung durch die Nationalsozialisten fliehen mussten. Der Verleger Wolfgang Foges war - nach Aussage Marie Neuraths³⁰ - bereits mit den Ideen Otto Neuraths vertraut als er nach Großbritannien emigrierte. Beide entstammten demselben intellektuellen Wiener Milieu, das um die Jahrhundertwende eine Blütezeit in Philosophie, Kunst, Literatur, Architektur, aber auch Mathe-

matik oder Naturwissenschaften erlebte - bekannt als Wiener Moderne. Sie teilten das Interesse an moderner Wissenschaft, Kunst und einer sich durch neue Medien etablierenden visuellen Kultur³¹, und 1964 bezeichnete Foges Otto Neurath in einem Interview als „the most important influence on his thinking.“³² Während des Krieges begegneten Neurath und Foges einander in Großbritannien als Flüchtlinge wieder, wo Foges seit 1937 lebte: Der zuvor als Verleger eines illustrierten Magazins tätige Foges³³ gründete Adprint und begann, illustrierte Sachbücher vor allem im Rahmen von Buchreihen³⁴ zu produzieren, anfänglich mit der finanziellen Unterstützung von Lord Glenconner (Tennant & Son).³⁵ Foges arbeitete dabei mit anderen deutschsprachigen Migranten zusammen, darunter Eva Feuchtwang (1908-1999) und

28 Siehe hierzu insbesondere Walter Benjamins und Ludwik Flecks Schriften: Benjamin 1977, 1934/35, S. 136-169, bes. 141f. und Fleck 2011, 1935 und 1947, S. 211-238 und 390-418.

29 Die Begriffe Exil und Emigration bzw. erzwungene Migration werden hier synonym als nicht frei gewählte, durch politische und/oder rassistische Verfolgung verursachte Flucht aus dem Herkunftsland in ein Fluchtland verstanden, obwohl in der Exilforschung im Hinblick auf die Ursachen, Rückkehrinteressen, Sprachverhalten etc. lange zwischen Gruppen von Exilanten und Emigranten unterschieden wurde. Vgl. hierzu insbes. die Publikationsreihe Exilforschung - Ein internationales Jahrbuch, so z. B.: Krohn, Rotermond, Winckler (Hg.): Exilforschungen im historischen Prozess 2012, S. VII-XIV.

30 Siehe Neurath, Kinross, S. 65.

31 Siehe Burke 2010, S. XIII. Zum Einfluss emigrierter jüdischer Verleger, Wissenschaftler und Redakteure in Großbritanniens siehe James 1999, S. 371-377.

32 W. Foges zit. nach Hamilton 1964.

33 Foges war als Chefredakteur des Moderne Welt Verlages und der illustrierten Zeitschrift *Moderne Welt für Kunst, Literatur und Mode* in Wien tätig. Die Zeitschrift wurde 1918 als Publikation des internationalen Unternehmens Wiener Weltmode (Chic Parisienne Bachwitz AG) gegründet und wechselte mehrfach den Besitzer, bevor Foges dort tätig wurde. Siehe ANNO, die Datenbank der Österreichischen Nationalbibliothek, http://anno.onb.ac.at/info/dmw_info.htm [aufgerufen 20. Mai. 2015].

34 John Spiers zufolge können gerade innovative Buchreihen das Selbstverständnis und die kreativen Visionen eines Verlegers zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig funktionieren solche seriellen Artefakte als eigenständiges System, das öffentliche und persönliche Bedeutungsfelder abstecken und Sichtweisen auf die jeweilige historische Situation transportieren kann. Vgl. Spiers 2011, S. 1-61.

35 Siehe Lambert 2009, S. 113f.

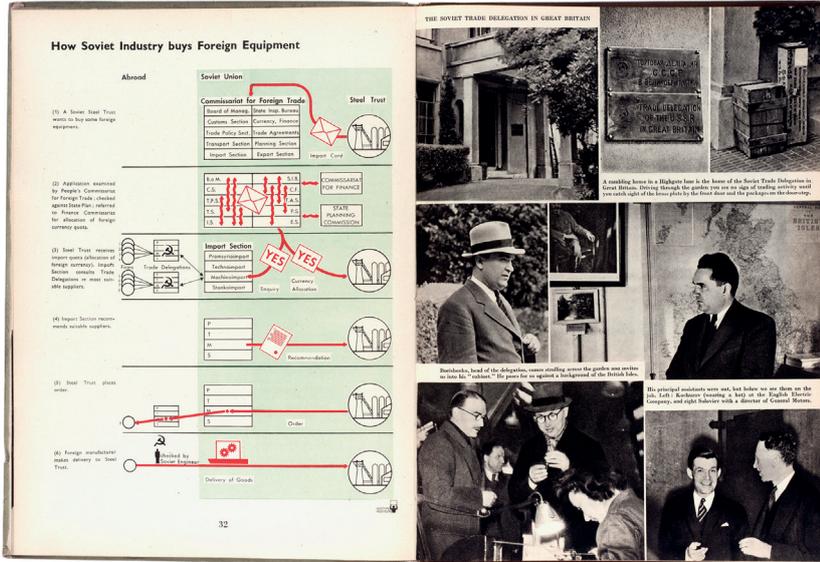
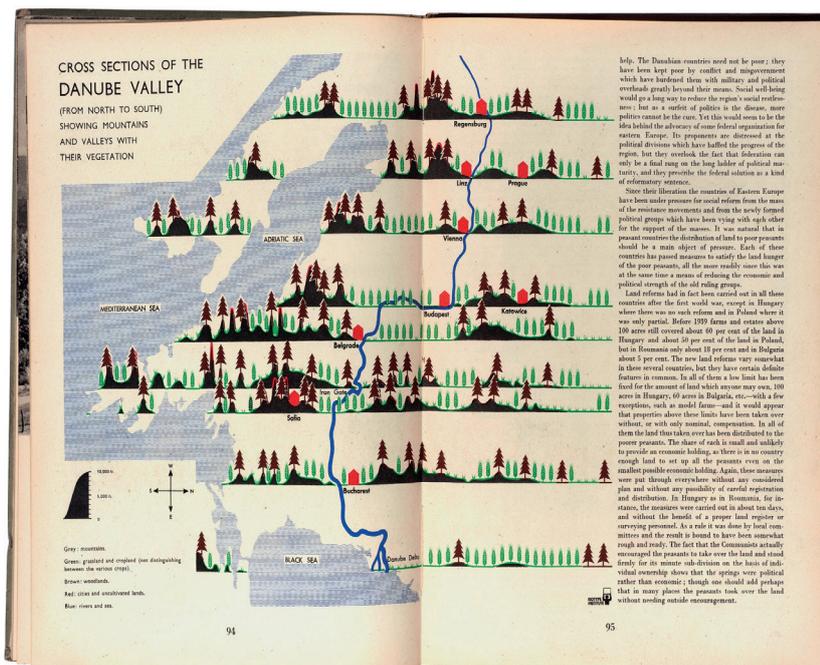


Abb. 1. und 2: *Future Books: Volume 1, Overture*, S. 32-33: How Soviet Industry Buys Foreign Equipment; S. 94-95: Cross Sections of the Danube Valley
 Die *Future Books* wurden von Adprint von 1946 bis 1952 produziert. Das Reihenkonzept folgte einer engen semantischen Struktur von Text und Fotografien, Karten und Isotype-Grafiken wie es hier anhand von Doppelseiten aus dem ersten Band ‚Overture‘ zu sehen ist. Das moderne Design der Bücher und des gleichnamigen Magazins entstand in enger kreativer Abstimmung und Kooperation zwischen Adprint-Mitarbeitern, bekannten Autoren, Fotografen und dem Isotype-Institut. (Otto and Marie Neurath Isotype Collection, University of Reading)



Walter Neurath (1903-1967; nicht verwandt mit Otto Neurath) sowie Paul Steiner (1913-1996),³⁶ der die US-Zweigstelle von Adprint in New York leitete. Die Kerngruppe wurde von anderen kreativen Emigranten aus Deutschland und Österreich unterstützt, von z.B. von Grafikern, Fotografen und Bildredakteuren (ein neues Berufsfeld zu dieser Zeit).³⁷ Das Programm von Adprint setzte sich primär aus populären allgemeinbildenden Titeln in den Bereichen Kultur und Geschichte bis hin zu Natur und Technik zusammen und ermöglichte aufgrund seiner Organisationsform eine produktive Zusammenarbeit: Adprint war vermutlich der erste sogenannte book packager.³⁸ Der Begriff bezeichnet Buchproduzenten, die im Auftrag oder für einen Verlag Bücher „konzipieren und bis zur Druckvorstufe erstellen bzw. auch den Druck beauftragen“³⁹. Wie es Paul Steiner, Wolfgang Foges Jugendfreund und späterer Geschäftspartner, in seiner unveröffentlichten Autobiografie beschreibt, handelte es sich dabei um ein zu dieser Zeit neues Geschäftsmodell, welches insbesondere auf die technisch und organisatorisch aufwendigen Publikationen mit

umfangreichem Bildmaterial und Text fokussiert war⁴⁰:

„Foges hatte naemlich die brilliante Idee einen Buchverlag nach dem Prinzip der Kreation von Büchern aufzubauen, einen Verlag also, dessen einzige Aufgabe es war, Bücher und Buchreihen zu konzipieren, die Texte im Auftrag von zuständigen Autoren schreiben zu lassen, sich aber nicht um den Vertrieb [...] zu kümmern, sondern die Auflage einem etablierten Verlagshaus [...] zu verkaufen. Da es sich durchwegs um Sachbücher handelte, deren Konzeption vom hauseigenen Redaktions Stab [sic!] entworfen wurde, und da sich diese Sachbuecherreihen zur Illustration eigneten, so war Foges buchkreativer Verlag nicht nur fuer den Text der einzelnen Baende verantwortlich, sondern auch fuer das Bild und Illustrationsmaterial.“⁴¹

Dieser neue Produktionsablauf machte eine veränderte Organisationsstruktur mit einer stärker arbeitsteiligen und teamorientierten Arbeitsweise, als sie in traditionellen Buchverlagen üblich war, erforderlich. Insbesondere um die stärker aufeinander aufbauenden Text-Bild-Verbindungen in den sogenannten integrated layouts zu etablieren, war die enge Abstimmung zwischen internen Mitarbeitern

³⁶ Für diese und weitere biogr. Informationen zu den genannten Personen siehe Fischer 2011, S. 78f., 227f., 312 sowie für Paul Steiner: Körber 2014.

³⁷ Für eine tiefgreifende Analyse des Einflusses deutschsprachiger jüdischer Verleger auf den britischen Buchmarkt, insb. das Kunstbuch, aus Sicht der Exilforschung siehe Nyberg 2009, hier Nyberg 2009, S. 51.

³⁸ Ridler 1976, S. 9.

³⁹ Schlitzer 2007, S. 13.

⁴⁰ Siehe Ridler 1976, S. 4.

⁴¹ Steiner (ohne Jahr), S. 421f.

wie Text- und Bildredakteuren und externen Autoren, Fotografen und Gestaltern, letztere u.a. vom Isotype-Institut, nötig. Diese Art der Kooperation sollte auch für die weitere Entwicklung des illustrierten Sachbuchs Bedeutung erlangen: Die zunehmend anspruchsvolle Produktion von illustrierten Sachbüchern, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einem Prozess der sukzessiven Ausdifferenzierung und Professionalisierung unterworfen war, konnte am effizientesten durch das Zusammenwirken eines kreativen Teams bewältigt werden.

Das Prinzip der Kooperation von Redakteuren, Autoren oder Grafikern in der Planung und Umsetzung der Publikationen ist bereits in der ersten Ausgabe von Adprints Buchreihe *Future Books* von 1946 erkennbar. Wie auch die gleichnamige Zeitschrift *Future Magazine*, sollte die Reihe gesellschaftlich relevante Themen von Kultur bis Technik aufgreifen: „So far as method is concerned teamwork is the idea behind FUTURE books. It governs the planning of the series [...] it underlies the marriage of written and visual exposition which marks these books out from other

miscellanies.“⁴² Insbesondere in technischer Hinsicht war der professionelle und flexible Umgang mit Bildmaterial zu dieser Zeit weniger bei Buchverlagen als bei illustrierten Zeitungen und Zeitschriften zu finden, wie Paul Steiner in seinen Memoiren ausführt.⁴³ Foges und Steiner hatten in Wien verantwortungsvolle Positionen bei einem solchen Magazin innegehabt.⁴⁴ Die enge Zusammenarbeit von Spezialisten und das Experimentieren mit dem Prozess der Vermittlung von Informationen spielte wie ausgeführt auch eine entscheidende Rolle am Isotype-Institut und ergänzte sich gut mit den sich herausbildenden organisatorischen Strukturen bei Adprint. Darüber hinaus kooperierten Foges und seine Mitarbeiter mit externen Reihenherausgebern und Cheflektoren der jeweils involvierten Verlagshäuser, etwa im Fall der Buchreihe *Britain in Pictures*.⁴⁵

Grundsätzlich war die Konzeption von Adprints Buchpublikationen zu allgemeinbildenden Themen offenkundig auf das Wechselspiel von Bild und Text angelegt oder setzte vielmehr primär auf die Inszenierung von Bildmaterial zur Konstruktion von Bedeutung. Das Verständnis des Inhalts war somit nicht mehr allein an den

⁴² Milne 1946, S. 1.

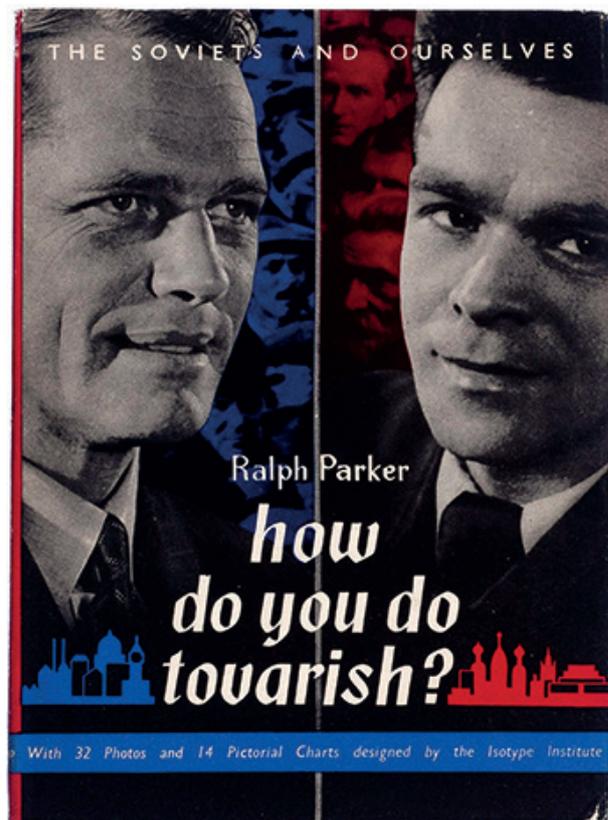
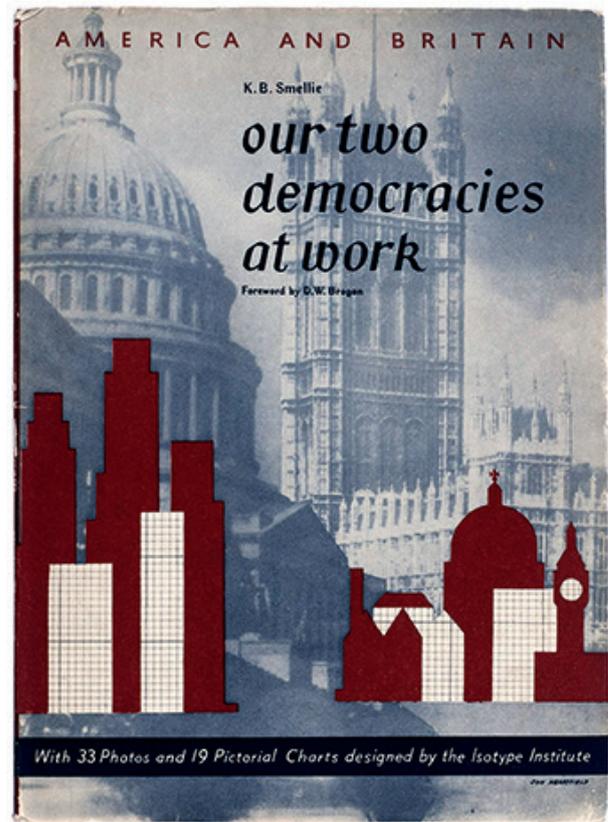
⁴³ Steiner (ohne Jahr), S. 422.

⁴⁴ Paul Steiner war beim Moderne Welt Verlag für das Magazin *Moderne Welt* zunächst Redakteur tätig und folgte Foges 1935 für kurze Zeit als Chefredakteur des Magazins nach. Siehe auch Fußnote 29.

⁴⁵ Siehe Carney 1985, bes. S. 14-17.

Abb. 3. und 4. Buchcover der Titel *America and Britain: Our two democracies at work* und *The Soviets and Ourselves: How do you do tovarish?*

Während des Zweiten Weltkrieges entwickelte Adprint zwei Reihen für den britischen Verlag G. G. Harrap mit finanzieller Unterstützung des Ministry of Information. *The Soviets and Ourselves* und *America and Britain* sollten die britische Bevölkerung mit dem Alltag sowie dem politischen und ökonomischen System der anderen Alliierten besser vertraut machen. (Otto and Marie Neurath Isotype Collection, University of Reading)



Text gebunden, dem die Abbildungen *nur* sekundierten. Germano Facetti, als Art Director für Foges und später als Designer verantwortlich für die Neugestaltung der Buchreihe *Penguin Classics*, beschrieb die von Wolfgang Foges produzierten Bücher und ‚integrated books‘ im Allgemeinen so:

„The flow of images, captions and diagrams was planned like a documentary film; but unlike a film the book could be opened at any page to provide leads onward and backward in the text [...] the images and the graphics follow a track where the essence of the text is underlined [...] in ‚close-ups‘ enhancing the art works and in ‚sequences‘ integrated in the text.“⁴⁶

Deutlich tritt an dieser Stelle der Einfluss jener neuen Medienvielfalt zutage, die Otto Neurath zufolge dann am effektivsten zur Wissensvermittlung eingesetzt werden konnte, wenn man unterschiedliche Medien und Präsentationstechniken einsetzte: „It is manifest how fruitful a film presentation may become if it intentionally combines documentary and diagrammatic techniques, just as a book can combine photographs and diagrams with the text.“⁴⁷ Während die enge Verbindung von Text und Bild auf Buchdoppelseiten und über längere Sequenzen ein Erkennungs-

merkmal der Adprint-Publikationen war, konnte das Bildmaterial selbst durchaus variieren - von Fotos über Karten und Piktogramme bis zu Kunst-Reproduktionen.

Illustrierte Sachbücher für den britischen Markt

Adprint erzielte mit der Produktion der ersten illustrierten *King-Penguin*-Bücher ab 1939 erste Erfolge, einer Buchreihe, die die ab 1912 erscheinende deutsche *Insel-Bücherei* kopierte.⁴⁸ Penguins kleinformatige Einführungen in die Geschichte, Natur und Tierwelt, vorzugsweise Großbritanniens, enthielten durchschnittlich 16 Farbabbildungen sowie zusätzliche Schwarz-Weiß-Bilder und waren ideale, zudem relativ preisgünstige (ein Schilling pro Band) Geschenkbücher.⁴⁹ In der Reihe erschien (als letzter von Adprint produzierter Band) auch ein Titel der ebenfalls aus Österreich nach London emigrierten Kunsthistoriker Ernst H. Gombrich und Ernst Kris über die Karikatur. David Lambert zufolge trug die Reihe insgesamt zu einem radikalen Wandel der Buchproduktion in Großbritannien bei und bescherte Adprint Folgeaufträge von Verlagen wie Collins, Hamlyn, Harrap, Muller, Pitman

⁴⁶ Facetti 1964, S. 53, 57.

⁴⁷ Neurath 2010, S. 120.

⁴⁸ Siehe Lambert 2009, S. 114.

⁴⁹ Vgl. Edwards, Hall 1988.

und dem britischen Ministry of Information.⁵⁰ Wie Jim Aulich erläutert, war es die zeitgemäße Kombination von erschwinglichen, aber visuell innovativen und hochwertig produzierten Büchern, die Adprint zu einem interessanten Geschäftspartner für das Informationsministerium machte - vor allem im Hinblick auf Propaganda zum ‚gegenseitigen Verständnis‘ unter den Alliierten gegen den Nationalsozialismus.⁵¹ Mit Unterstützung des während des Ersten Weltkrieges geschaffenen Ministry of Information wurden neben anderen die Buchreihen *The Soviets and Ourselves* und *America and Britain* publiziert, beide erschienen bei G.G. Harrap und traten durch aufwendige Farbdrucke von Isotype-Grafiken und Fotografien hervor. Die Buchcover stammten u.a. von dem deutschen Künstler John Heartfield (geb. Helmut Herzfelde), einem Pionier der Fotomontage.

Am erfolgreichsten verlief Adprints Zusammenarbeit mit dem Verlagshaus Collins (heute HarperCollins), insbesondere im Rahmen der patriotischen Buchreihe *Britain in Pictures* (1941-1947) mit über 120 Titeln für nur 23 Pence pro Band sowie der ab 1945 erscheinenden Reihe *The New Naturalist* (1 Guinea pro Band), die zur langlebigsten Serie von Naturführern

in Großbritannien avancierte. Diese zwei Buchreihen führen besonders deutlich vor Augen, in welcher Weise die Zusammenarbeit zwischen Emigranten, britischen Verlagen und renommierten Autoren erfolgreich lokale Traditionen und Stärken, neue Produktionsmethoden und innovative Gestaltungsansätzen miteinander verband. Das Ergebnis waren erschwingliche, aber hochwertige und moderne Bücher, die in hohen Auflagen verlegt wurden und durchaus mit anderen illustrierten Printerzeugnissen und Massenmedien jener Zeit konkurrieren, in manchen Fällen sogar Standards setzen konnten. Zu den Autoren der Britain in Pictures-Reihe gehörten so bekannte Persönlichkeiten wie Cecil Beaton, Edith Sitwell, Graham Greene und James Fisher, die unterhaltsam und eloquent über die Briten im Allgemeinen, britische Fotografen, Dramatiker oder Vögel schrieben.⁵² Und wie Stephen Moss im *The Guardian* anlässlich des 60-jährigen Jubiläums der Naturführerreihe *The New Naturalist* schrieb, die heute als Sammlerstücke gehandelt werden, waren die Bücher „well written, authoritative, yet accessible, beautifully illustrated, with sumptuous colour plates and strikingly graphic dust-jackets.“⁵³ Gleichzeitig be-

50 Vgl. Lambert 2009, S. 114.

51 Vgl. Aulich 2012, S. 343-366.

52 Siehe Carney 1995, S. 14-17.

53 Moss 2006.

dienten diese Publikationen für den ‚general reader‘ nach dem Krieg und einer Zeit der Rationierung, wie Moss betont, ein Bedürfnis nach Zerstreung und nach schönen Büchern.

Der besondere Stil der von Adprint entwickelten Bücher wurde von Seiten des britischen Buchhandels durchaus als der deutschsprachigen Buchkultur zugehörig angesehen, etwa in der Tradition des Bauhaus Verlages.⁵⁴ Jedoch unterschied sich die gestalterische Umsetzung der einzelnen Reihen von Fall zu Fall: Das Design von *Britain in Pictures* und *The New Naturalist* beispielsweise war modern, aber weniger abwechslungsreich als jene der Publikationen, die in Zusammenarbeit mit dem Isotype-Institut entstanden und die, wie etwa im Fall von *America and Britain*, dank der Unterstützung des Ministry of Information aufwendiger produziert werden konnten.⁵⁵ Doch auch bei anderen Reihen bestimmte die kontinuierliche Verbesserung der Abbildungsqualität unter Leitung des Production managers (Herstellungsleiters) Walter Neurath den Gesamteindruck. Eine Konsequenz der

frühen Wachstumsphase von Adprint war z.

B. die Gründung des Unternehmenszweiges Geographical Products Ltd, der hochwertiges Kartenmaterial u.a. für *The New Naturalist* erstellte.⁵⁶ Der inhaltliche und gestalterische Spielraum war allerdings nicht zuletzt durch Faktoren wie die Papierknappheit, insgesamt hohe Produktionskosten für Farbdrucke und die nur bedingt ausreichende Produktionsinfrastruktur in Großbritannien (etwa für hochwertige Farbdrucke) während des Krieges begrenzt.⁵⁷

Nach einer Zeit der Blüte und der Expansion stellten sich finanzielle Misserfolge ein, die einen Vertrauensverlust der Geldgeber in Foges‘ Fähigkeiten zur Folge hatten und zum vorläufigen Ende von Adprint führten; zwischen 1948 und 1949 verließen Foges und Walter Neurath die Firma.⁵⁸ Foges setzte seine Tätigkeit als Buchproduzent fort und gründete ein neues Book-packaging-Unternehmen namens Aldus Books Ltd, das u.a. mit dem Verlag Doubleday, New York kooperierte.⁵⁹ Zudem produzierte er - nach dem frühen Tod Otto Neuraths - weiterhin Bücher mit Marie Neurath und

54 Mills 1981, S. 372 zit. nach Nyburg 2009, S. 226.

55 Burke, Kindel, Walker 2013, S. 360.

56 Vgl. Ridler 1976, S. 10.

57 Die Auswirkungen dieser Zusammenhänge auf die Produktionsbedingungen der Bücher lassen sich anhand der Geschäftskorrespondenz zwischen Adprint (insb. Wolfgang Foges und Walter Neurath) und Otto Neurath / Isotype nachvollziehen. Diese kann in der Isotype Collection im Archiv des Institute for Typography and Graphic Communication der University of Reading, UK eingesehen werden: Isotype Collection 1: Isotype Institute Correspondence (1941-1945).

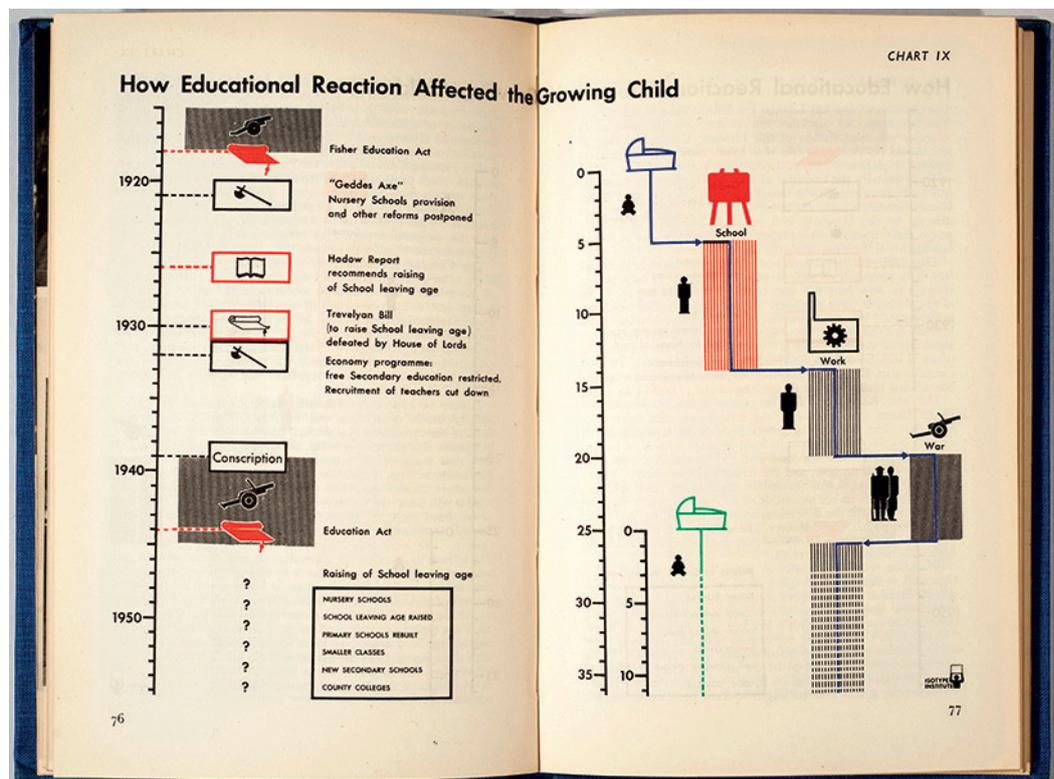
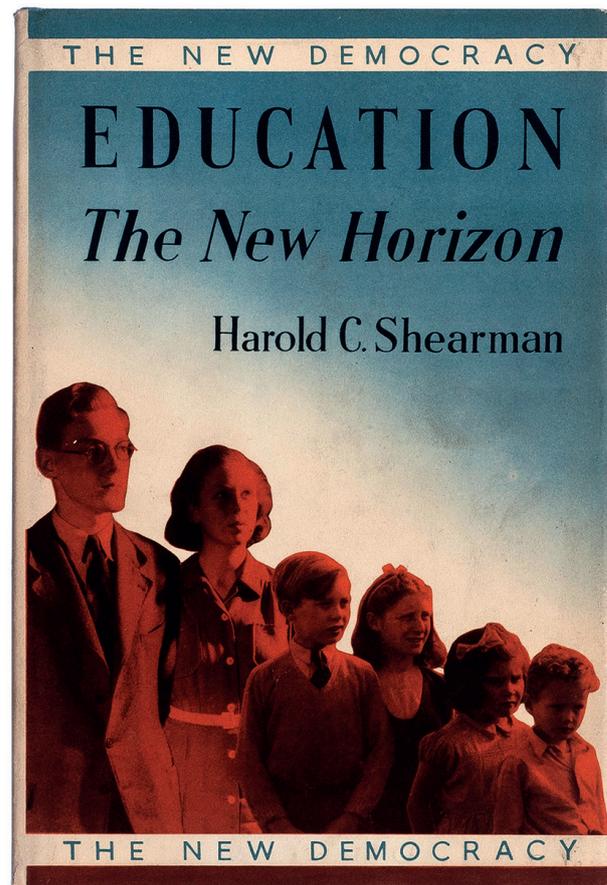
58 Siehe Lambert 2009, S. 113 und Ridler 1976, S. 10.

59 Vgl. Lambert 2009, S. 116f.

Abb. 5. und 6:

The New Democracy: Buchcover von Education. The New Horizon und S. 76-77: How Educational Reaction Affected the Growing Child

Die Buchreihe *The New Democracy* für den Verlag Nicholson & Watson war, wie dieser Titel von 1947, dazu gedacht, die britische Gesellschaft nach dem Krieg zu informieren und fachlichen Rat in wichtigen Belangen zu geben. Die Bücher wurden von Adprint produziert und nutzen Isotype-Grafiken und Fotografien zur Veranschaulichung der Inhalte. (Otto and Marie Neurath Isotype Collection, University of Reading)



dem Isotype-Institut, vor allem für Kinder und Jugendliche.⁶⁰

Walter Neurath, der für viele von Adprints Erfolgen maßgeblich verantwortlich gewesen war, wurde die Leitung von Adprint angeboten, doch er und seine spätere Ehefrau, Eva Feuchtwang, entschieden sich 1949 zur Gründung eines eigenen Verlages: Thames & Hudson wurde in den folgenden Jahrzehnten zu einem international führenden Verlag in den Segmenten Kunst und Kultur.⁶¹ Leitend war auch hier das Prinzip der ‚Demokratisierung von Kunstbüchern‘ mit massenhaft produzierten, aber preiswerten Büchern von hoher Qualität fort, ein Vorhaben, das für das Kunstbuch auch von Phaidon Press begonnen worden war - ein weiterer Verlag von deutschsprachigen Emigranten in England.⁶² Doch anders als Phaidon und vergleichbare Verlage setzte Thames & Hudson auf so viele Farbabbildungen wie möglich, welche in den bereits bei Adprint entwickelten und erprobten ‚integrated layouts‘ präsentiert wurden. Finanzierbar wurden die steigenden Ansprüche an die Druckqualität und die größere An-

zahl an Farbabbildungen durch ein von Walter Neurath perfektioniertes System von internationalen Koproduktionen⁶³ - wahrscheinlich ebenfalls ursprünglich entwickelt von Phaidon-Gründer Bela Horowitz⁶⁴ - wodurch sich die Herstellungs- und Druckkosten ebenso wie das finanzielle Risiko über diverse Verlage verteilten. Nun wurden hohe Auflagen möglich, sodass der Produktionspreis pro Exemplar sank. In der Konsequenz musste die Buchkonzeption und Gestaltung im Sinn einer weitgehenden internationalen Kompatibilität der Texte und Abbildungen entwickelt werden. Bereits Foges hatte u.a. durch den Aufbau einer Zweigstelle in New York eine solche internationale Distribution und Kooperation angestrebt,⁶⁵ war jedoch trotz potenzieller Partner als an mangelnden Infrastrukturen und zu hohen Produktionskosten während des Krieges und unmittelbar danach gescheitert. Erst später war er mit Aldus und Rathbone Books in der Lage, diese Ziele umzusetzen.⁶⁶ Thames & Hudson begann hingegen in den 1950er-Jahren unter gänzlich anderen Voraussetzungen, einer politisch und

⁶⁰ Siehe Walker 2013, S. 390-419.

⁶¹ Vgl. Rosenthal 2009, S. 111-122 und Fischer 2011, S. 227f.

⁶² Siehe Fischer 1999, S. 289-309.

⁶³ Siehe Craker 1985, S. 9f.

⁶⁴ Vgl. James 1999, S. 374 und Ernst Fischers Anmerkungen zur Finanzierung hoher Auflagen von hochwertigen Kunstbänden in Fischer 1999, S. 300.

⁶⁵ Siehe Körber 2014.

⁶⁶ Siehe Lambert 2009, S. 118.

ökonomisch zunehmend stabilen Situation mit wachsender Kaufkraft und einer konstanten Nachfrage nach abbildungsreichen Buchformaten.

„Mass-produced artefacts with an aesthetic and social consciousness“⁶⁷

Auf der Grundlage dieses kurzen Abrisses lässt sich feststellen, dass eine Verbindung von unterhaltenden, illustrierten Büchern mit fundierter und sorgsam aufbereiteter Information und sozialreformerischem Anspruch in den von den emigrierten Verlegern entwickelten Konzepten keinen Widerspruch darstellten. Dies zeigt sich anhand der hier exemplarisch genannten Buchreihen in einer Kombination aus semantisch und physisch eng verbundenen ‚integrated layouts‘ und Texten zu gesellschaftlich relevanten Themen, die auf eine breite Leserschaft zielten. Verantwortlich für den Erfolg der Bücher war sicherlich die moderne Gestaltung, die hinsichtlich Typografie, Bildmaterial und Layout in Konkurrenz mit anderen Massenmedien die durch Finanzierbarkeit und Produktionsinfrastrukturen vorgegebenen Spielräume zu dieser Zeit weitgehend ausschöpfte. Entscheidend waren darüber hinaus die geringen Verkaufspreise, die auch durch

die serielle Produktion und Reproduktion sowohl von Text- als auch Bildmaterial erreicht werden konnte. Ein weiterer Grund für den Erfolg der Adprint-Bücher war sicherlich die Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse des britischen Marktes, wie sie etwa in den Anfragen und Anforderungen der einheimischen Verleger und des Ministry of Information in der Anfangsphase an Adprint herangetragen wurden. Während das Themenspektrum dieser Publikationen zunächst recht breit sein konnte, waren es doch vor allem die Relevanz für und Bezugnahme auf lokale Bedürfnisse, die sie so erfolgreich machten. Nach Kriegsende sollte sich die Verbindung der erprobten Gestaltungs- und Produktionsprinzipien mit einer für den internationalen Vertrieb geeigneten Themenpalette langfristig als tragfähig für die Produktion von populären illustrierten Sachbüchern erweisen - wie es für das Kunstbuch von Thames & Hudson perfektioniert wurde und von Foges Partner Paul Steiner mit Chanticleer Press in den USA umgesetzt wurde, was im Rahmen dieses Artikels nicht weiter vertieft werden kann. In Deutschland wurden einige Bücher von Foges, vor allem aber die von Thames & Hudson sowie die Paul Steiners in Zusammenarbeit mit dem Verleger Willy Droemer beim Verlag Droemer

⁶⁷ Kinross 2009, S. 106.

Knaur als „Bilsachbücher“⁶⁸ verlegt, und bis heute hat sich dieses Produktions- und Vertriebsmodell international erhalten. Insgesamt zeigt sich anhand der vorgestellten Beispiele ein neues Verständnis der kreativen und inhaltlichen Möglichkeiten des Mediums Sachbuch in Konkurrenz mit anderen Massenmedien. Für die Entstehung solcher Buchkonzepte spielten der persönliche und gesellschaftliche Hintergrund der Emigranten, eine am abendländischen Kunstkanon geschulte Wahrnehmung sowie der von den Bildungsidealen eines aufgeklärten, meist links-liberalen Bürgertums getragene Anspruch einer allgemeinen Volksbildung und Wissenspopularisierung eine Rolle - trotz oder gerade vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen von Ausgrenzung, Verfolgung und Verlust. In den vorgestellten Konzepten und Artefakten wurde dem Bild in der Vermittlung von Information und deren Verarbeitung als Teil eines eigenständigen Zeichensystems ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dies korrespondierte mit der zunehmenden Fähigkeit der Leserschaft, solche mehrdeutigen komplexeren Inhalte im Kontext nachzuvollziehen und zu entschlüsseln wie es schon Walter Ben-

jamin beschrieben hatte.⁶⁹ Die bildpädagogischen und philosophischen Konzepte Otto Neuraths und sein Wunsch, durch eine neuartige Bildsprache eine umfassende Volksbildung zu fördern, ergänzten sich somit äußerst produktiv und kreativ mit dem Anliegen von Wolfgang Foges wie auch Eva und Walter Neurath oder Paul Steiner, zu einer allgemeinen Demokratisierung des Wissens beizutragen. Dass eine solche Vermittlerrolle zwischen ökonomischen Interessen und kulturellen Werten zu dieser Zeit nicht ungewöhnlich war, sondern zum Selbstverständnis jener Generation von Verlegern gehörte, hat Ernst Fischer bereits anhand des Beispiels des Phaidon Verlages beschrieben.⁷⁰ Wolfgang Foges selbst fasste seine Motivation so zusammen:

„Some people say I'm producing what they call ‚coffee-table books.‘ In fact, the whole of my life in publishing has been one long experiment in presenting intellectual ideas to a wider audience - from wall charts for West Africans to illustrated books for children, from the first ‚King Penguins‘ to the wartime ‚Britain in Pictures‘ series. The test for me is whether the book is worth while, whether it says something in a new way, whether it can use graphic material not to deco-

68 Wie es im Verlagsprogramm des Verlages vom Herbst 1961 heißt, war dieser „neue Buchtyp“ ein „Erfordernis der Zeit“: Das „illustrierte“ Buch von einst genügte nicht mehr; eine neue, engere Verbindung zwischen Bild - farbigem Bild! - und Wort war zu schaffen, ein neuer Typ von „Bild-Band“, der zugleich - ein weiteres Erfordernis der Zeit - „Sachbuch“ war.“ Droemer Gesamtkatalog, Herbst 1961, S. 3f. Siehe auch den Spiegel-Artikel vom 07.04.2000: „Ehemaliger Knaur-Inhaber Willy Droemer gestorben“.

69 Vgl. Benjamin 1977, S. 136-169.

70 Vgl. Fischer 1999, S. 292.

rate the text but to reinforce it. I want books to be good to look at, but I also want them to inform. Sometimes it's very difficult, and doesn't quite come off. It isn't easy to produce integrated books [...]"⁷¹

Insbesondere auf dem Gebiet der allgemeinbildenden und weiterbildenden Information ist das populäre illustrierte Sachbuch - oder besser ‚Bildsachbuch‘ - wie hier beispielhaft ausgeführt wurde, nicht zuletzt materieller Ausdruck der sich im Wandel befindenden, auf das Medium bezogenen kulturellen Techniken und Wissenskonzepte sowie Ausdruck der damaligen politischen und sozialen Krisen und Umbrüche in Europa.⁷²

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Isotype Collection, Nr. 1: Isotype Institute Correspondence (1941-1945). Isotype-Collection at the Archives of the Department of Typography and Graphic Communication, University of Reading.

Nyburg, Anna: ‚Hardly a trace left of Danube or Spree?‘ A contribution to the study of art book publishing and illus-

trated book production in Britain by German-speaking exiles from National Socialism. Unveröffentlichte Dissertation, University of London 2009.

Steiner, Paul (unpublizierte Autobiografie, ohne Jahr): Typescript at the Leo Baeck Institute. New York (Acc. No. ME938).

Gedruckte Quellen

Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Benjamin, W., *Illuminationen. Ausgewählte Schriften*. Frankfurt a.M. 1977, S. 136-169.

Die Moderne Welt. Illustrierte Halbmonatsschrift für Kunst, Literatur, Mode. In: ANNO, *the periodicals database of the Austrian National Library*, http://anno.onb.ac.at/info/dmw_info.htm [aufgerufen 22.5.2016].

Droemer Gesamtkatalog. Herbst 1961.

Fleck, Ludwik: *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Hg. von S. Werner und C. Zittel, Berlin 2011, S. 211-238 und S. 390-418.

Hamilton, Ian: Visionary Bookman. In: *The Guardian*, 10 November 1964.

Milne, Marjorie B. (Hg.): *Future Books: Volume 1, Overture*. London 1946.

Neurath, Marie; Kinross, Robin: *The transformer, principles of making Isotype charts*. London 2009.

Otto Neurath, Auf dem Wege zum modernen Menschen. In: Otto Neurath. *Gesammelte bildpädagogische Schriften*. Hg.

⁷¹ W. Foges zit. nach Hamilton 1964.

⁷² Bachleitner und Hall argumentieren mit Bezug auf Robert Darntons Aufsatz „What is the history of books?“ dass die Fähigkeit Texte zu verstehen, nicht von ihrer Materialität zu trennen ist: „In his fundamental essay on the life cycle of a book, Robert Darnton [...] demonstrates that all individuals and institutions involved are linked by reciprocal effects. Developments in the areas [...] are, in turn, dependent on ideas and (political and social) prevailing conditions; thus the history of literature is also related to general history and sociology by virtue of its expansion into the material contexts of book history.“ Bachleitner, Hall 2012, S. 8.

- von Rudolf Haller und Robin Kinross. Wien 1991, S. 449-590.
- Otto Neurath, *From hieroglyphics to Isotype. A visual autobiography*. Hg. von M. Eve und C. Burke, London 2010.
- Otto Neurath, Visual Education - Humanisation versus Popularisation. In: *Encyclopedia and Utopia. The Life and Work of Otto Neurath*. Hg. von E. Nemeth und F. Stadler, Dordrecht 1996, S. 251-336.
- Pevsner, Nikolaus: *Ruskin and Viollet-Le-Duc: Englishness and Frenchness in the Appreciation of Gothic Architecture*. Walter Neurath Memorial Lectures, No.1. London 1969.
- Ohne Autor: „Ehemaliger Knaur-Inhaber Willy Droemer gestorben“. In: *Der Spiegel*, 07.04.2000, <http://www.spiegel.de/kultur/literatur/verlagswesen-ehemaliger-knaur-inhaber-willy-droemer-gestorben-a-72164.html> [aufgerufen 22.5.2016].
- Literatur**
- Aulich, Jim: Stealing the Thunder: The Soviet Union and Graphic Propaganda on the Home Front during the Second World War. In: *Visual Culture in Britain*, hg. von C. Buckley und T. Hochscherf, Vol. 13, No. 2, 2012, S. 343-366.
- Bachleitner Norbert; Hall, Murray G.: Vorbemerkungen. In: *Die Bienen fremder Literaturen: der literarische Transfer zwischen Großbritannien, Frankreich und dem deutschsprachigen Raum im Zeitalter der Weltliteratur (1770-1850)*. Hg. v. N. Bachleitner, N. und M. G. Hall, Wiesbaden 2012.
- Burke, Christopher; Kindel, Eric; Walker, Sue (Hg.): *Isotype: design and contexts 1925-1971*. London 2013.
- Burke, Christopher: The Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum in Wien (Social and Economic Museum of Vienna) 1925-34. In: *Isotype: design and contexts 1925-1971*. Hg. v. C. Burke, E. Kindel, S. Walker. London, 2013, S. 21-102.
- Carney, Michael: *Britain in Pictures. A History and Bibliography*. London 1995.
- Craker, Trevor: *Opening Accounts and Closing Memories. Thirty Years with Thames and Hudson*. London 1985.
- Daston, Lorraine; Galison, Peter: *Objectivity*. New York 2007.
- Daston, Lorraine; Galison, Peter: The Image of Objectivity. In: *Representations, No. 40, Special Issue: Seeing Science*. Autumn 1992, S. 81-128.
- Debschitz, Uta von; Debschitz, Thilo von: *Fritz Kahn*. Köln 2013.
- Edwards, Russell; Hall, David J.: *So Much Admired: Die Insel Bücherei and the King Penguin Series*. Edinburgh 1988.
- Eve, Matthew: Isotype in trouble, 1946-1948. In: *Modern Typography in Britain: Graphic Design, Politics, and Society, Typography Papers 8*. London 2009, S. 129-134.
- Facetti, Germano: The Integrated book. In: *The Penrose Annual*, Vol. 57, 1964, S. 51-58.
- Feigl, Herbert: The Wiener Kreis in America. In: *The Intellectual Migration. Europe and America, 1930-1960*. Cambridge Mass. 1969, S. 630-673.
- Ernst Fischer: *Buchgestaltung im Exil 1933-1950. Eine Ausstellung des Deutschen Exilarchivs*. Wiesbaden 2003.
- Fischer, Ernst: *Verleger, Buchhändler und Antiquare aus Deutschland und Österreich in der Emigration nach 1933. Ein biographisches Handbuch*. Elbingen 2011.
- Fischer, Ernst; Füssel, Stephan: Kultur und Gesellschaft: Signaturen der Epoche, in:

- Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918-1933.* Bd. 2, Teil 1, hg. von E. Fischer und S. Füssel. München 2012, S. 5-28.
- Fischer, Ernst: The Phaidon Press in Vienna, 1923-1938. In: *Visual Resources*, 1999, Vol. 15, Issue 3, Special Issue: The Early History of the Phaidon Press. 1926-1967, S. 289-309.
- Galison, Peter: Aufbau/Bauhaus: Logical Positivism and Architectural Modernism. In: *Critical Inquiry*, Vol. 16, No. 4 (Summer, 1990), S. 709-752.
- Hahnemann, Andy; Oels, David: Einleitung. In: *Sachbuch und populäres Wissen im 20. Jahrhundert.* Hg. von A. Hahnemann und D. Oels, Frankfurt a. M. 2008, S. 7-25.
- Harthan, John: *The History of the Illustrated Book: The Western Tradition.* London 1981.
- Heiting, Manfred: Autopsie: Anschauung, Information und Analyse. Über die Sammlung zur Wissenschaft. In: *Autopsie. Deutschsprachige Fotobücher 1918 bis 1945.* Hg. von R. Jäger. Göttingen 2012, S. 6-10.
- Hügel, Hans-Otto: Hinwendung zur Unterhaltung. Die Tageskritik zum Sachbuch im 19. Jahrhundert. In: *Sachbuch und populäres Wissen im 20. Jahrhundert.* Hg. von A. Hahnemann und D. Oels, Frankfurt a. M. 2008, S. 159-179.
- James, Clive: On the Library Coffee-Table. In: *Visual Resources*, 1999, Vol. 15, Issue 3, Special Issue: The Early History of the Phaidon Press, 1926-1967, S. 371-377.
- Kemp, Martin: *Visualizations: The Nature Book of Art and Science.* Oxford, 2000.
- Kinross, Robin: Design in Central-European London: Interactions between Émigrés and Natives in the 1940s. In: *Modern Typography in Britain: Graphic Design, Politics, and Society, Typography Papers 8*, London 2009, S. 105-112.
- Körper, Silke: Was soll das Bild im Buch? Überlegungen zum „illustrierten Sachbuch“. In: *Non Fiktion. Arsenal der anderen Gattungen - Sachtexte für Kinder und Jugendliche.* 5. Jahrgang, 2010, Heft 1/2, S. 143-157.
- Körper, Silke: Paul Steiner. In: *Transatlantic Perspectives*, 2014, <http://www.transatlanticperspectives.org/entry.php?rec=162> [aufgerufen 22.5.2016].
- Krohn, Claus-Dieter; Winkler, Lutz (Hg.): *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch.* Hg. im Auftrag der Gesellschaft für Exilforschung. Bd. 30, 2012: Exilforschungen im historischen Prozess.
- Lambert, David: Wolfgang Foges and the new illustrated book in Britain: Adprint, Rathbone Books, and Aldus Books. In: *Modern Typography in Britain: Graphic Design, Politics, and Society, Typography Papers 8*, London 2009, S. 113-128.
- Lucius, Wulf D. von: *Buchgestaltung und Buchkunst.* In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918-1933.* Bd. 2, Teil 1, hg. von E. Fischer und S. Füssel, München 2012, S. 315-340.
- Nikolow, Sybilla: Imaginäre Gemeinschaften. Statistische Bilder der Bevölkerung. In: *Konstruierte Sichtbarkeiten. Wissenschafts- und Technikbilder seit der Frühen Neuzeit.* Hg. von M. Heßler. München 2006, S. 263-278.
- Nikolow, Sybilla: Aufklärung durch und mit Beobachtungstatsachen. Otto Neuraths Bildstatistik als Vehikel zur Verbreitung der wissenschaftlichen Weltauffassung des Wiener Kreises. In: *Wissenschaft und Öffentlichkeit als Ressourcen füreinander. Studien zur Wissenschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert.* Hg. von S. Nikolow und

- A. Schirmacher. Frankfurt, New York 2007, S. 245-272.
- Moss, Stephen: Country life, *The Guardian*, 16.12. 2006, <http://www.theguardian.com/books/2006/dec/16/features-reviews.guardianreview32> [aufgerufen 22.5.2016].
- Neurath, Paul; Nemeth, Elisabeth (Hg.): *Otto Neurath oder Die Einheit von Wissenschaft und Gesellschaft*. Wien, Köln, Weimar 1994.
- Oels, David: Sachbuch. In: *Das BuchMarkt-Buch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen*. Hg. von E. Schütz et al. Hamburg 2005, S. 323-327.
- Peters, Dorothea: Fotografie, Buch und grafisches Gewerbe: Zur Entwicklung der Druckverfahren von Fotobüchern. In: *Autopsie. Deutschsprachige Fotobücher 1918 bis 1945*. Hg. von R. Jäger. Göttingen 2012, S. 12-23.
- Porombka, Stephan; Oels, David; Schütz, Erhard: Auf dem Weg zu einem Sachbuchkanon. In: *Non Fiktion. Arsenal der anderen Gattungen*. Bd. 2, Nr. 2, 2007, S. 108-115.
- Raabe, Paul: *Das Buch in den zwanziger Jahren, Wolfenbütteler Schriften für Geschichte des Buchwesens*. Hg. von P. Raabe, Bd. 2., Hamburg 1978.
- Rosenthal, Tom: Walter and Eva Neurath: Their books married words with pictures. In: *Immigrant Publishers*, hg. von R. Abel und G. Graham, New Brunswick, London, 2009.
- Ridler, Colin: *Out-House Publishing*, Oxford 1976.
- Schlitzer, Monika: *Langenscheidt Praxiswörterbuch Verlagswesen und Buchhandel Englisch*. München 2007.
- Van Acker, Wouter: Internationalist Utopias of Visual Education: The Graphic and Scenographic Transformation of the Universal Encyclopaedia in the Work of Paul Otlet, Patrick Geddes, and Otto Neurath. In: *Perspectives on Science*, Vol.19, No.1, 2011, S. 32-80. http://dx.doi.org/10.1162/POSC_a_00025 [aufgerufen 22.5.2016].
- Schneider, Ute: Buchkäufer und Leserschaft. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918-1933*. Bd. 2, Teil 1, hg. von E. Fischer und S. Füssel, München 2012, S. 149-196.
- Spiers, John: *The Culture of the Publisher's Series, Vol. 1: Authors, Publishers and the Shaping of Taste*. Hg. von J. Spiers, London 2011.
- Voges, Britt: Sachbuch- und Ratgeberverlage. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918-1933*. Bd. 2, Teil 2, hg. von E. Fischer und S. Füssel, München 2012, S. 241-270.
- Walker, Sue: Graphic explanation for children 1944-71. In: *Isotype: design and contexts 1925-1971*. Hg. v. C. Burke, E. Kindel, S. Walker, London 2013, S. 390-419.
- Wiesinger-Stock, Sandra: *Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, Geschichte, Terminologie, Zukunftsperspektiven*. Innsbruck 2002.

Die Autorin

Körber, Silke, 1969, Magistra Artium, Doktorandin am Institut für Philosophie, Humboldt-Universität zu Berlin.

Forschungsschwerpunkte:

Wissenschaftsgeschichte, Philosophie, Buchwissenschaft .

Programm des Workshops

30. Oktober 2014

Sabine Reh - Bilder und Wissen - „Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.“ Die Fortsetzung eines Anfangs.

Markus Meumann - Die Welt in einer Nuß. Mnemonische Geschichtsvermittlung in Bild und Text um 1700.

Kristina Hartfiel - Gedenkwürdigkeiten des 18. Jahrhunderts. Bildlichkeit in einem „historischen Bilder=Buch“ aus Nürnberg.

Andreas Josef Vater - „Ich hab hierinnen auch gemeidet all Figur / Die Räthsel=mässig ist / daß alles bleibe pur / Und bey dem eignen Wort.“ Rebusfiguren als Mittel der Sprach- und Bibelerlernung in der Frühen Neuzeit.

Kerstin te Heesen - Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit. Zeigestrategien und Aneignungspotenzial eines zweikanaligen Kommunikationssystems.

Christoph Schindler - Bildmaterialien und digitale Forschungswerkzeuge. Virtuelle Forschungsumgebung Semantic CorA

31. Oktober 2014

Dirk Suckow - Das kleine ABC der Exklusion. „Zigeunerbilder“ in Buchstabier- und Lesebüchern um 1800.

Kerrin Klinger und Michael Markert - „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ Was zeigen Lehrmittel zu Baum und Frucht?

Peter Menck - Orbis rerum - ad usum delphini. Die Welt in Bildern - Dargestellt zum Zwecke des Unterrichts.

Walter Müller - „FORMEN DER IKONISIERUNG DES SCHULWISSENS.“

Katrin Stöcker - SCHULWANDBILDER ALS VERMITTLUNGSMEDIEN. Vermittlungswissen im Kontext des ersten Anschauungsunterrichts des 19. Jahrhunderts.

Jacques Dane und Tijs van Ruiten - Reformpädagoge Jan Ligthart und Schulillustrator Cornelis Jetses. Der Erfolg des Schulwandbildes im niederländischen Sachunterricht (1905-1970).

Sabina Brändli - „Regarding the Pain of Others“: Zum Bildeinsatz im geschichtsdidaktischen Diskurs des 20. und 21. Jahrhunderts.

Silke Körber - Unterhalten und Informieren: Visualisierungsstrategien im populären illustrierten Sachbuch im 20. Jahrhundert (anhand des Wirkens deutschsprachiger Verleger im Exil in Großbritannien und in den USA).

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit



pictura paedagogica online
Pädagogisches Wissen in Bildern
Workshop am 30. und 31. Oktober 2014

Zeigen und Bildung

Das Bild als Medium der Unterrichtung seit der frühen Neuzeit

