

Lohmann, Ingrid

Zur Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien

Kesper-Biermann, Sylvia [Hrsg.]; Strunk, Anna [Hrsg.]: Comics in Bildungskontexten. Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 14-32. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Lohmann, Ingrid: Zur Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien - In: Kesper-Biermann, Sylvia [Hrsg.]; Strunk, Anna [Hrsg.]: Comics in Bildungskontexten. Entwicklungen, Diskurse, Praxis. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 14-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346437 - DOI: 10.25656/01:34643; 10.35468/6208-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346437>

<https://doi.org/10.25656/01:34643>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zur Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien

Abstract

The article is intended as an educational-historical commentary on comics as educational media. On the basis of early modern considerations on what speaks in favor of the combination of text and image, up to the later sustainably destructive verdict against it, it explores by way of example what educational theory classics once contributed to the rise and fall of a concept that aimed to facilitate the process of appropriation in self-learning as well as in school lessons by means of depiction. Although this undeservedly relegates the classics to the status of prehistory, it also proves that they can be used for a deeper insight into the question of appropriation – and thus for a topic that is as relevant to educational theory today as ever.

Schlagwörter: Bild-Text-Kombinationen, Anschauung, Schulbücher, Sprachunterricht, pädagogische Klassiker

1 „Bei trockener Lektüre sind Bilder und Zeichnungen zur Veranschaulichung und zum besseren Verständnis hilfreich.“

Dieser Satz stammt aus den *Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler des Johanneums*, eines humanistischen Gymnasiums in Hamburg. 1987 wurden dort im Lateinunterricht der Quarta, der dritten Jahrgangsstufe, in „einer augenscheinlich auf Zuwachs angelegten Reihe“ Comics eingeführt (Lateinische Comics, 1987) – ausgerechnet in jenem Fach, das jahrhundertlang als Bollwerk höherer Bildung der verpönten Bilderflut standzuhalten hatte (zu einer frühen Ausnahme gleich). Dass „Bilder und Zeichnungen zur Veranschaulichung und zum Verständnis hilfreich“ (ebd.) sein können, ist zwar nicht gerade eine elaborierte Definition von Comics, entspricht aber den Erfahrungen vieler: In einem mittlerweile seit Jahrzehnten in Umlauf befindlichen Comic wird in einprägsamen Szenen erzählt, wie Archimedes seinerzeit, im dritten Jahrhundert v. Chr., das Problem der Bestimmung des spezifischen Gewichts von Körpern löste. Der König hatte dem Mathematiker und Physiker befohlen zu klären, ob die in Auftrag gegebene Krone wirklich aus purem Gold bestand oder mit Zugabe minderwertigen Silbers gefertigt worden war. Angeblich hing sogar Archimedes' Leben davon ab, ob er dem König eine überzeugende Auskunft würde geben können. Der Legende nach fand er die Lösung bei einem Bad in der Wanne und lief anschließend laut *Heureka*, „ich habe es gefunden!“ rufend durch die Stadt (vgl. Archimedes & the case of the missing gold, 2017; Archimedisches Prinzip, 2024; Heureka, 2024).

Der Beitrag geht der frühneuzeitlichen Vorgeschichte von Comics als Bildungsmedien auf den Grund, ausgehend von Comenius' Plädoyer für eine Verknüpfung von Text und

Bild im 17. bis zu Niethammers Verdikt im frühen 19. Jahrhundert. Untersucht wird, wie Klassiker der Pädagogik einst zu Aufstieg und Fall eines Konzepts beitrugen, das Lernen und Aneignung durch textergänzende bildliche Darstellungen erleichtern sollte. Die in diesem Beitrag exemplarisch skizzierten Positionen erweisen, dass frühere Bestrebungen zur Veranschaulichung eine grundlegende Legitimität besaßen, die letztlich auch Comics als Bildungsmedien nicht abzusprechen ist.

2 1658 Comenius' *Orbis pictus*: Notizen zur Wirkungsgeschichte

Um die Zeit der heute wohl bekanntesten frühneuzeitlichen Text-Bild-Kombinationen, Johann Amos Comenius' (1592-1670) Werk *Orbis sensualium pictus*, gab es schon den *Bänkelsang*, die ungedruckte „Zeitung des kleinen Mannes“. Bänkelsänger waren umherziehende Schausteller, die im Dorf und in der Stadt, auf Jahrmärkten und Kirchweihen auf einer Holzbank, dem Bänkel stehend, Neuigkeiten und Schauergeschichten vortrugen. Mit einem Stab auf wachstuchene Bildtafeln weisend, gaben sie ihre „monoton-melancholischen, stets mit moralischer Nutzenanwendung pointierten Lieder oder Prosageschichten“ zum Besten, „alles in ernsthafter Absicht und keineswegs zur Belustigung“ (Wilpert, 2001).

Comenius' *Orbis pictus* sollte nach den Verheerungen des Dreißigjährigen Krieges zur Wiederherstellung einer Welt in Ordnung beitragen. Die erste lateinisch-deutsche Ausgabe von 1658 enthielt Doppelseiten mit Darstellungen der Dinge der Welt, links mit ihrer Abbildung in Holzschnitt und rechts mit ihrer Benennung in den beiden Sprachen (s. Abb. 1): der Kosmos mit Himmel und Erde, die Elemente, Pflanzen, Tiere und Menschen, Handwerke, Künste und Wissenschaften, allegorisch dargestellte Tugenden und Laster, Spiele, Politik, Kriege, Religionen und Strafen. „Durch die Zweisprachigkeit der Texte war es ‚bei etwas Aufmerksamkeit‘ möglich, ‚auf angenehme Weise auch Latein [zu] lernen‘“, mutmaßt Ziehensack (2008). Der *Orbis pictus* war Kinderbuch, Lateinfibel und Enzyklopädie zugleich und sogar als Elementarlehrbuch für mehrere Landessprachen verbreitet. Von 1833 datiert zum Beispiel eine Ausgabe auf Deutsch, Tschechisch, Polnisch und Französisch (vgl. Comenius, 1833). In seiner *Großen Didaktik* stellte Comenius als „goldene Regel für alle Lehrenden“ auf:

„Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden, was sichtbar dem Gesicht, was hörbar dem Gehör, was riechbar dem Geruch, was schmeckbar dem Geschmack, was fühlbar dem Tastsinn. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden. Und weil die Sinne die treuesten Sachverwalter des Gedächtnisses sind, so wird diese Veranschaulichung der Dinge bewirken, daß jeder das, was er weiß, auch behält.“ (1657, S. 136f.)

	<i>Cornix cornicatur.</i> die Krähetrethet.	<i>á á</i>	Aa
	<i>Agnus balat.</i> das Schaf blöcket.	<i>bé é é</i>	Bb
	<i>Cicáda stridet.</i> der Heuschreck zischert.	<i>cí cí</i>	Cc
	<i>Upupa, dicit</i> der Widhüpfrufe	<i>dü dü</i>	Dd
	<i>Infans éjulat.</i> das Kind weinert.	<i>é é é</i>	Ee
	<i>Ventus flat.</i> der Wind wehet.	<i>fi fi</i>	Ff
	<i>Anser gingrit.</i> die Gans gackert.	<i>ga ga</i>	Gg
	<i>Os halat.</i> der Mund hauchet.	<i>háh háh</i>	Hh
	<i>Mus mintrit.</i> die Maus pspfert.	<i>í í í</i>	Ii
	<i>Anas tetrinnit.</i> die Ente schnackert.	<i>kha kha</i>	Kk
	<i>Lupus ululat.</i> der Wolff heulet.	<i>lu ulu</i>	Ll
	<i>Ursus múrmurat.</i> der Beer brummet.	<i>mum múm</i>	Mm

versetzte, in den Köpfen der Kinder Bildsequenzen¹ entstehen ließ. Auf diese Weise, mit Wiederholungsübungen und ergänzenden Erklärungen, konnte Angesehtes zu Angeeignetem werden.²

Veranschaulichung auf jede mit sinnlicher Erfahrung mögliche Weise: Diese Maxime wurde in den Jahrhunderten, die folgten, zwar immer wieder einmal beherzigt, oft aber bestritten oder ignoriert. Rund 140 Jahre nach dem *Orbis pictus*, der inzwischen in elf Sprachen und unzähligen Auflagen vorlag, lobte Johann Gottfried Herder (1744-1803) in seinen *Briefen zu Beförderung der Humanität* Comenius' Werk als weiterhin unübertroffen und rief dessen Grundsätze in Erinnerung:

„Kinder müßten mit Worten zugleich Sachen lernen; nicht das Gedächtniß allein, sondern auch der Verstand und Wille, die Neigungen und Sitten der Menschen müßten von Kindheit auf gebessert werden; und hiezu sei Klarheit, Ordnung der Begriffe, Herzlichkeit des Umganges vor Allem nöthig“ (Comenius, zitiert in Herder, 1795, S. 37f.).

Diese pädagogischen Grundsätze seien dermaßen einleuchtend, dass sie im „ganzen Nord-Europa“ beachtet worden seien und jeder sie sogleich verstehe.

Die Emanzipationsbestrebungen des städtischen Bürgertums (vgl. Gall, 1994, S. 29ff.) die aufkommende Krise der Lateinschulen und nicht zuletzt Herders Lob bestärkten Theologen und Schulmänner darin, mit Berufung auf Comenius Schule und Unterricht neu zu konzipieren – waren doch „Muttersprache und Realkenntnisse“ zuletzt ganz vergessen worden. 1776 hieß es in einer Schrift *Ueber die neuern Schul- und Erziehungsanstalten* (S. 15f.), zu denen Basedows kurz zuvor eröffnetes Philanthropin in Dessau zählte:

„Dem Mangel der Realkenntnisse wollte Comenius abhelfen; oder wenn er auch mit seinen eigentlichen Vorschlägen nicht durchdringen konnte, so hat sich doch sein *Orbis pictus*, als ein nützliches Buch, Kindern durch Hülfe der Bilder Kenntnisse beyzubringen, bis jetzt erhalten, ob gleich eine bessere Ordnung, besser[es] Latein, und bessere Abbildungen zu wünschen wären.“

Kein Geringerer als Immanuel Kant (1724-1804), auf den eine maßgebliche philosophische Begriffsbestimmung von Anschauung zurückgeht, hob „das Dessauische Educationsinstitut“ als eine Musterschule hervor, die bei hinreichender Unterstützung „von aufgeklärten Männern“ dazu prädestiniert sei, die für das Heil des menschlichen Geschlechts überfällige „schnelle Revolution“ des Bildungswesens herbeizuführen (Kant, 1776/77, S. 449f.).

1 Das Verständnis von Comics als sequentieller Kunst geht (ebenso wie der Begriff der *Graphic Novel*) auf den US-amerikanischen Comiczeichner William Eisner (1917-2005) zurück. Eisner gilt als ein Pionier der Comic-Kunst und bezeichnet sich selbst als „sequential artist“. Vgl. auch Auringer, 2024.

2 Zu der erzähltheoretisch interessanten Frage, wie „die im Bild wahrgenommenen Gegenstände und Figuren in weiterführende Sinnzusammenhänge eingeordnet werden können“, vgl. Müller, 2017, hier S. 5.

3 1774 Basedows Elementarwerk: Erkenntnisvorrat mit Moralbelehrung

Der Theologe und Philanthropist Johann Bernhard Basedow (1724-1790) knüpfte mit seinem dreibändigen *Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken* (1774) wohl als erster in der deutschen Spätaufklärung wieder an Comenius' Grundgedanken an. Er zog gegen Buchgelehrsamkeit, mechanisches Auswendiglernen und die Lebensfremdheit des Lehrstoffs der Lateinschulen zu Felde und setzte dagegen das Spielerische, Anschauliche und die Selbsttätigkeit beim Lernen. Den sachbezogenen Textdarstellungen und sekkanten moralischen Belehrungen waren 96 Kupfertafeln des populären Grafikers und Kupferstechers Daniel Chodowiecki (1726-1801) beigegeben. Deren Reproduktion war überaus kostspielig, sodass für den Schulunterricht „einzelne Tafeln ‚ins Große gemalt‘“ wurden (Basedow, 1909).

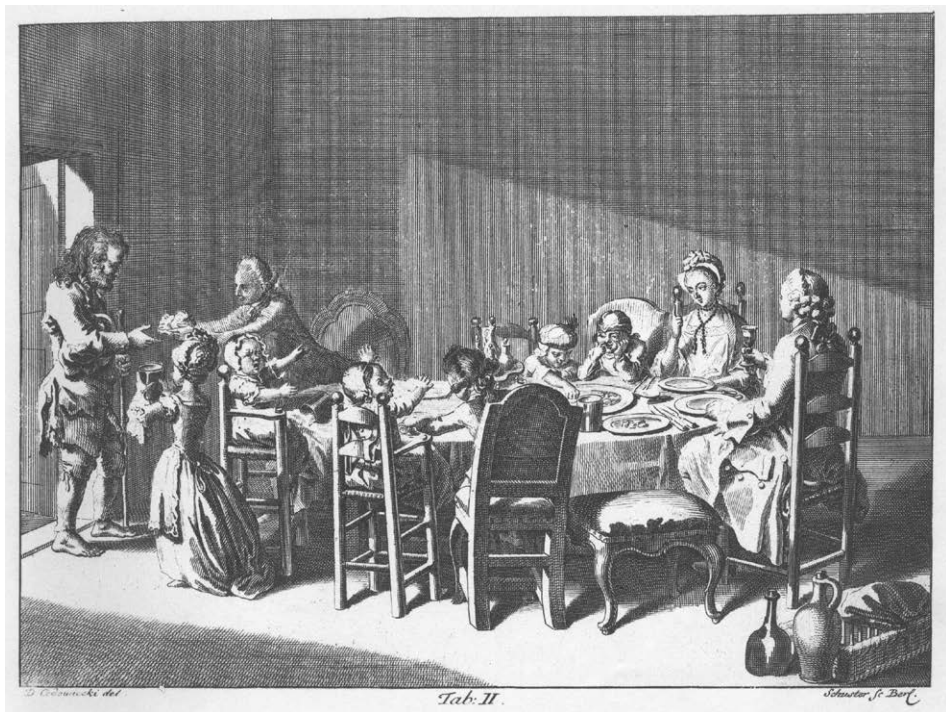


Abb. 2: J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis, 1774/1785, Tab. II: Ueble Gewohnheiten einiger Kinder bey Tisch. Wohlthätigkeit zweyer gegen einen armen Mann.

Von den statischen Abbildungen im *Orbis pictus* unterschieden sich die oft lebhaften szenischen Darstellungen in Basedows *Elementarwerk* erheblich; sie dürften nicht nur für Heranwachsende anziehend und die Phantasie anregend gewesen sein. Folgte man Basedows Anweisungen zum Gebrauch, so waren die ersten Tafeln in vorgegebenen Dialogen zu besprechen, die an Lehrbücher des Katechismus erinnern, wie sie in der religiösen Unterweisung zum Einsatz kamen. Sie nahmen die bis heute obwaltenden erzieherischen Bemühungen vorweg, den Mediengebrauch der Kinder einzudämmen und

zu kontrollieren (vgl. Grunder, 2006): Dem Basedowschen Zögling war nicht erlaubt, die Kupfer außerhalb des Unterrichts anzuschauen – es sei denn zur Belohnung und nur für kurze Zeit und nur wenige Tafeln auf einmal. Wenn mehrere Kinder zusammenkamen, war es als Ehre und zugleich als Übung gedacht, wenn ein Kind, „so ordentlich und vollständig, als es kann, die gezeichneten Gegenstände“ den anderen erklären durfte: die jüngeren Kinder durch Nennen der Bezeichnung, die älteren durch Sacherklärungen, die ältesten durch altersgemäße Erzählungen und wiederum moralische Belehrungen (Basedow, 1909). Basedow schwebte ein disziplinierender und moralisierender erzieherischer Gebrauch vor, der manche Heranwachsende dazu verleitet haben dürfte, sich in Heimlichkeiten und Ungehorsam zu üben; anziehend waren die Tafeln allemal.

Es ist eine Frage der Wissensauffassung, ob man Lern- und Aneignungsprozesse durch bildlich-darstellende Anschauung zu erleichtern und anzureichern sucht, um die Sprachfähigkeit der Heranwachsenden zu entwickeln, um die es letztlich geht, oder ob man dies ablehnt. Diese Frage wurde im späten 18. Jahrhundert in den Debatten über Erziehung, Bildung und Unterricht von den Philanthropisten erneut aufgegriffen. Für sie war völlig klar, dass die Übung des Anschauens mit Hilfe der Einbildungskraft

„durch Erzählung des Geschehenen [...] angebahnt und fortgeführt“ und die dabei erlangte Kenntnis der sprachlichen Zeichen „durch Modelle, Bilder, Landkarten, durch Nachweisung in der Natur so viel möglich in eine anschauende [Kenntnis] verwandelt werden“ könne (Auszug aus der Schrift, 1808, S. 40).

Gegen trockene Buchgelehrsamkeit wurde begeistert auf das ein Jahr zuvor erschienene Buch *Ueber Erziehung für Erzieher* des Lehrers Josef Maria Sailer verwiesen – und die unerhörte Ansicht zitiert, gerade für die Gegenwart könne „der Unterricht *ohne Unterricht* nicht genug empfohlen werden. – Eine kurze Frage, eine noch kürzere Antwort sind die besten Bücher für die Kinderstuben“, ganz wie in den trefflichen Bemühungen eines „fast vergessenen“ Comenius, Basedow und Pestalozzi (ebd.). Da war die Hoch-Zeit der Philanthropisten schon fast wieder vorüber.

Noch mitten darin kommentierte der Schulmann und aufklärerische Publizist Friedrich Gedike (1754-1803) das Geschehen auf dem Buchmarkt mit den Worten, kein einziges Feld der Literatur werde in Deutschland „so eifrig gedüngt und bearbeitet“ wie die Schriftstellerei für Kinder und Schulen, und

„keine einzige literarische Manufaktur ist so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend [...]. Jede Leipziger Sommer- und Wintermesse spült wie die Flut des Meeres eine zahllose Menge Bücher der Art ans Ufer [...] alljährlich besonders unter dem für die lieben Eltern und Basen anlockenden Nebentitel ‚Weihnachtsgeschenk für die lieben Kinder‘“ (Gedike, 1787, S. 3f.).

Dieser mokanten Feststellung zum Trotz stieg die Zahl der Veröffentlichungen in Wissenschaft und Gebrauchsliteratur, die in unterschiedlichsten Zusammenhängen von Aneignung handelten, um 1800 rasant an (vgl. DTA, 2024), und das hing nicht zuletzt mit der wachsenden Popularität von Pestalozzi zusammen.

4 1801 Pestalozzis Gertrud: nicht rasonieren!

Die Ansichten des Schweizer Pädagogen und Schulreformers Pestalozzi (1746-1827) bildeten insofern eine Schnittstelle zwischen den gegensätzlichen Wissensauffassungen, als sie die im Philanthropismus erkenntnistheoretisch vernachlässigte Rolle der Sprache wieder ins Visier nahmen. Pestalozzi schildert, wie er zu der Einsicht gelangte, dass man mit jüngeren Kindern „gar nicht rasonniren“ dürfe, sondern sich bei der Entwicklung ihres Geistes darauf konzentrieren müsse, das Spektrum ihrer Anschauungen stetig zu erweitern. Dabei müsse das den Kindern zum Bewusstsein Gebrachte aus Natur und Kunst ihnen sicher eingeprägt und mit Begriffsbildung verbunden werden. Er habe allmählich eine feste Überzeugung entwickelt

„1. Von dem Bedürfnis der Anschauungsbücher für die erste Kindheit; 2. Von der Nothwendigkeit, einer festen und bestimmten Erklärungsweise dieser Bücher; 3. Von dem Bedürfnis, einer auf diese Bücher und ihre Erklärungsweise gegründeten Führung zu Namen und Wortkenntnissen, die den Kindern geläufig gemacht werden müssen, selbst ehe noch der Zeitpunkt des Buchstabirens mit ihm [dem Kind] eintritt.“ (Pestalozzi, 1801, S. 47f.)

Im Mittelpunkt steht hier die Auffassung, dass Begriffsbildung zunächst unabhängig von der Kenntnis der Buchstaben (oder Zahlzeichen) beginnen kann und soll (vgl. Demmerling, 2023, S. 273ff., 289). Pestalozzi reflektierte die Differenz zwischen Begriff und Gegenstand, Zeichen und Bezeichnetem genau. Er erkannte das Dialektische, die grundlegende Zirkularität in der Entwicklung von Sprach- und Sachkenntnis als theoretisches Kernproblem der Aneignung. Von den Philanthropisten unterschied ihn letzten Endes die größere Bewusstheit über die Bedeutung des Begriffsverstehens für die Entwicklung der Urteilkraft der Lernenden. Seine Unterrichtsweise zeichne sich dadurch aus, schrieb er, dass sie von Sprache „als Mittel, das Kind von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben, einen größern Gebrauch macht, als bisher geschehen ist“ (Pestalozzi, 1801, S. 214). Pestalozzi prangerte die „Verpfuschungskünste“ der „Wort- und Klapperschulen“ an, die „nichts gethan haben, das niedere Volk reden zu lehren, sondern dann noch das sprachlose Volk isolirte, abstrakte Wörter auswendig lernen ließen“ (ebd., S. 216) – eine Auffassung, die ihre Verbindung mit einer sozialreformerischen Gesinnung, die die Republik als Staatsform anzielte, deutlich erkennen ließ (vgl. Rang, 1967).

5 1802 Schützens Lateinisch-deutsches Lehrbuch: Nötig ist ein verbesserter Comenius

Das Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht trieb angesichts der Krise der Lateinschulen auch den Professor für Literatur und Beredsamkeit und namhaften Kant-Kommentator Christian Gottfried Schütz (1747-1832) um, als er einem Verlag den Vorschlag machte, ein Lateinisch-deutsches Lehrbuch für den lateinischen Anfangsunterricht auszuarbeiten, „das ein verbesserter Comenius heißen könnte“ (Schütz, 1802, S. III). Der Titelsatz lautete „Zur schnellern, sicherern und angenehmern Erlernung der Elemente der lateinischen Sprache. Ein Versuch das Gute in der Methode des weiland allbeliebten Comenius ohne seine Fehler zu behalten.“ Schütz argumentierte, es sei ein guter Gedanke des Comenius gewesen, zu Beginn des Lateinunterrichts nicht gleich klassische Autoren zu lesen: Noch immer fänden sich Lehrer, die „mit dem Cornelius Nepos anfangen“ (ebd., S. IV). Ein zweiter guter Vorschlag sei es gewesen, den Sachunterricht mit dem Sprachunterricht

zu verbinden, nur dass Comenius in seinen Büchern zu häufig „bloße Nomenclatur, als Sachkenntniß liefert“, zu viel trockensten „Wortkram, bey dem doch kein Kind etwas denken konnte“ (ebd.). Nicht zuletzt sei es ein guter Einfall gewesen, die „Sachkenntniß durch Bilder zu verdeutlichen, und die Anschaulichkeit der Begriffe zu befördern [...]“; aber die elenden Holzschnitte bey dem *Orbis pictus* waren wirklich höchst unvollkommene Bilder dazu“ (ebd., S. Vf.). Der Sachkenntnis durch Bilder aufzuhelfen: Für das besagte Bollwerk der humanistischen Bildung, neben dem altgriechischen vor allem der lateinische Sprachunterricht, war diese Auffassung, noch dazu aus der Feder eines namhaften Kenners der antiken Klassiker wie Schütz einer war, geradezu grundstürzend.

Dazu passte, dass Schütz mit Bertuch zusammenarbeitete, dessen „vortreffliches Bilderbuch“ (vgl. unten) er unter den neueren Kinderbüchern hervorhob. Diese seien inzwischen sehr viel besser geworden, alle Schulen sollten darüber verfügen, denn für die meisten Lernenden seien sie viel zu kostspielig. Einen Neueinsatz hielt Schütz für erforderlich, weil der *Orbis pictus* in den Lateinschulen ungewollt „das unselige Vocabellernen“ mit sich gebracht habe und es eben nicht ausreiche, „acht tausend lateinische Wörter in ein Buch zusammen zu pfpfen, wenn man nicht dafür sorgte, daß diese Wörter immer wieder in andern Verbindungen, und Flexionen wieder vorkämen“ (ebd., S. VII f.). Im Hintergrund wirkte hier nicht nur die angesprochene Legitimitätskrise der Lateinschulen, denen es nur unzureichend gelang, die neugewonnene aufklärerische Wissensfülle in den Unterricht aufzunehmen, sondern auch eine sich infolge der Französischen Revolution anbahnende Neuordnung der Gesellschaft überhaupt. Die angestrebten neuen Strukturen wiederum erforderten die Errichtung von Bildungsanstalten, die sämtliche Schichten und Klassen der Bevölkerung adressierten und dementsprechend umgestaltet werden mussten. Darauf zielende Reformen wurden von den herrschenden Kräften der spätabolutistischen Ständegesellschaft argwöhnisch beobachtet.

6 1810 Schleiermachers deutscher Unterricht: das salomonische Konzept

Pestalozzis wie auch Schützens Überlegungen dürften wesentlich dazu beigetragen haben, dass der Theologe, Philosoph und Erziehungstheoretiker Friedrich Schleiermacher (1768-1834) eine vom strikten Neuhumanismus abweichende Lehrmeinung zum Verhältnis von formaler und materialer Bildung³ vertrat. Schleiermacher kritisierte, dass mit Rücksicht auf die später an höhere Anstalten Abgehenden bereits in Volksschulen eine der klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden sollte – obwohl man zugebe, dass sie als „Material für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten“, verschwinden. Man behaupte zwar, es sei dadurch eine Verstandesbildung erreicht, die für das ganze Leben fortwirke, könne aber nicht beweisen, dass der „formale Zweck nicht anders erreicht werden könnte, als durch Beschäftigung mit einem solchen Material, was später aus dem Zusammenhang des Lebens heraustritt.“ Bleibe als einzige logische Folgerung, „den formalen Zweck an einem Material zu erreichen, welches als solches im Leben immer fortwirken“ und in Anwendung bleiben könnte (Schleiermacher, 1826, S. 246). Beide, formale und materiale Bildung, vereinte Schleiermachers Konzept für einen deutschen (Sprach-)

3 Der entsprechenden Wissensauffassung zufolge hat formale Bildung, kurz gesagt, ihren Wert in der Bildung der inneren, der Geisteskräfte per se, während materiale Bildung ihren Wert im Nutzen für äußere, etwa berufliche Zwecke hat, wie zum Beispiel Altgriechisch und Latein für Theologen.

Unterricht von 1810, das für die Entstehung dieses Faches maßgeblich wurde. Demnach repräsentierte der deutsche Unterricht einen Stoff, der sowohl für diejenigen, die später studierten, als auch für die, die später gewerbliche Berufe ausübten, nicht aus dem Lebenszusammenhang herausfallen würde – ein Material, bei dem nicht in Kauf oder sogar in Anspruch genommen wurde, dass sich vor der praktischen Anwendbarkeit „eherne Mauern“ auftaten (wie einige Neuhumanisten ausdrücklich forderten). Zudem ließ sich im deutschen Unterricht alles aufnehmen, „was man sonst kunstlos und unverständlich genug“ als Verstandesübungen und Technologie getrieben habe – eine Anspielung auf die vom Philanthropismus inspirierte Sachkunde der Künste und Handwerke (Schleiermacher, 1810; vgl. Lohmann, 2014, S. 163, 189, 197f., 201f.).

Schütz und Schleiermacher und viele andere, die an der Wende zum 19. Jahrhundert über die Verbesserung des Unterrichtswesens nachdachten, hätten bebilderte Lehrbücher als Bildungsmedien wohl vorgezogen, denn damit ließen sich im Schulunterricht sowohl den Lebenswelten nahe als auch entfernte Gegenstände und Sachverhalte behandeln – was umso notwendiger wurde, je mehr die Schulen zu Anstalten eines Massenunterrichts wurden. Grenzen zog hier jedoch, was technisch möglich und bezahlbar (und damit auch konzeptionell vorrangig) war. Schütz selbst wies ausdrücklich darauf hin, dass ein Lateinbuch für den Anfangsunterricht, wie es ihm vorschwebte, keine Kupferstiche enthalten könne, weil es für die meisten unerschwinglich wäre. Trotzdem wollte er seinem Buch „einige Kupfer“ beifügen, um exemplarisch zu zeigen, wie sie im Lateinunterricht „am besten gebraucht werden können“ (Schütz, 1802, S. X).

7 1811 Bernhardis Lesebuch: die beste machbare Lösung

Für die heterogene Schülerschaft der unteren und mittleren Schulstufen fand sich eine überzeugende und zugleich verallgemeinerbare Lösung des Problems der Verknüpfung von Sprach- und Sachunterricht, formaler und materialer Bildung. 1811, in den Lehrplanberatungen der Berliner wissenschaftlichen Deputation, dem *Think Tank* der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern, die zeitweilig Wilhelm von Humboldt (1767-1835) leitete, legte der für Fragen der pädagogischen Gestaltung des künftigen Schulwesens zuständige August Ferdinand Bernhardi (1769-1820) einen Entwurf für ein deutsches Lesebuch vor. Zusammen mit dem Konzept für einen deutschen Unterricht, das Schleiermacher im selben Kontext vorgelegt hatte, versprach dieser Entwurf den Ausweg aus dem Dilemma, dass sich manche spätaufklärerische Vorstellung, wie Unterricht anschaulich werden könnte, als nicht hinreichend praktikabel erwies. Die Aufklärung hatte speziell auf dem Gebiet der Naturkenntnis eine Stofffülle hervorgebracht, die den Rahmen dessen, was in den allgemeinen Unterricht aufgenommen werden konnte, weit überstieg und selbst in *Auswahl* nicht für alle Schülergruppen gleichermaßen sinnvoll sein würde. In dieser Situation trat das deutsche Lesebuch das Erbe der comenianischen Vorstellung an, allen alles zu vermitteln. Bernhardis Erläuterung zu den Inhalten des von ihm entworfenen Lesebuchs legt nahe, dass sie im Unterricht mit Anschauungsmaterial aus der Schulbibliothek (Bilderbücher, Wandtafeln, Modelle) zu kombinieren waren:

„Das Kind z.B. kann im ersten Teile eine lebhaft Beschreibung des Aetna sehr gut auffassen; sie stehe aber zwischen einer drolligen oder rührenden Anekdote aus dem Siebenjährigen Kriege und der Beschreibung der Klapperschlange. Der zweite Teil enthalte eine Beschreibung

des Erdbebens von Lissabon, es schildere die Furchtbarkeit dieses Phänomens und deute den Zusammenhang mit den Vulkanen mit ein paar Worten an. Im dritten Teile kann eine kurze Übersicht der Bergketten folgen, ganz allgemein, ohne ängstliche Vollständigkeit, dazwischen wie spielend eine Beschreibung von dem Ersteigen der höchsten Berge in der Welt, den Gefahren und Schwierigkeiten, den Lawinen und der seltsamen Gestalt der Mondberge. So müssen aber alle Abschnitte des Ganzen gebildet sein, wenn der höhere Zweck des Buches erreicht werden soll“ (Bernhardi, 1811, zit. n. Lohmann 2014, S. 211f.).

Die gänzlich unsystematische Anordnung rechtfertigte Bernhardi (wie Bertuch) mit dem Argument, das Lesebuch mache „mit dem Reize einiger Einzelheiten“ bekannt und motiviere die Lernenden so für die spätere Aneignung der Wissenschaft als Ganzer. Bernhardi hatte dabei weniger ein Lesebuch fürs Selbstlernen im Sinn, sondern nahm (ebenfalls wie Bertuch) den Lehrer dafür in Anspruch, die Lesebuchstoffe in den „deutschen Stunden“ sinnhaft zusammenzufügen. Weil „der Hang zum Wunderbaren“ und „die Sehnsucht nach Geschichten“ bei Kindern so ausgeprägt seien, seien abnorme und auffallende Dinge als Lesebuchinhalte am besten geeignet. Auch hierin stimmte er mit Bertuch überein. Überhaupt liest sich die Beschreibung wie eine Auswahl von Texten zu Bertuchs Bilderbuch:

„Den Inhalt des Buches mögen also die Wunder der Wasserwelt, des Insektenreiches, Beschreibung von Sitten, Städten, Bergen, Flüssen fremder Weltteile und des unsrigen, Kleidung, Lebensart der Wilden, Beschreibungen von Kometen und Himmelserscheinungen, Vermutungen über den Zusammenhang des Weltalls, Anekdoten, Repliken, Lebensbeschreibungen, Räubergeschichten, Gedichte, Märchen, Schiffbrüche, Lebensrettungen und dergl. ausmachen“ (ebd., S. 212).

Außer satz- und drucktechnisch anspruchsloser als Bilderbücher und daher breit einsetzbar zu sein, würde das Bernhardsche Lesebuch eine Erweiterung des Wortschatzes, Beherrschung des Satzbaus und Klärung der Begriffe bewirken, mithin Urteilskraft und die Fähigkeit zum sprachlichen Austausch verbessern, auch über die Grenzen des Alltäglichen hinaus. In dieser Hinsicht wurde die Pädagogik der Spätaufklärung im Grunde also vollumfänglich adaptiert. Der entscheidende Unterschied lag darin, alle Stoffe in *deutschen (Sprach-) Unterricht* zu integrieren, mithin *begrifflich* zu verallgemeinern. Aus diesem Konzept ging im 19. und 20. Jahrhundert nach und nach das Fach Deutsch hervor, und die „Buchgattung des ‚orbis pictus‘“ (Bilderbuch für Kinder, 2022) wurde allmählich in den Hintergrund gedrängt.

8 Die Antagonisten 1: 1790-1830 Bertuchs Bilderbuch

Wie angedeutet, orientierte Bernhardi die Auswahl der Stoffe für sein Lesebuch an dem *Bilderbuch für Kinder* des Handelsunternehmers, Verlegers und Naturforschers Friedrich Johann Justin Bertuch (1747-1822). Dieses erschien zwischen 1790, nicht lange nach Gedikes Bemerkung über den hart umkämpften Markt der Jugendbücher, und 1830 in zwölf großformatigen Bänden, in einer Auflage von 3000 Stück, mit insgesamt 1185 kolorierten Bildtafeln und rund 6000 einzelnen Kupferstichen. „Künstlerische Mitarbeiter für die zahlreichen Abbildungen fand Bertuch in der Fürstlichen freien Zeichenschule, an deren Gründung, im Jahr 1776 in Weimar, er selbst beteiligt gewesen war“. Das Werk war in Umfang und Qualität der „Höhepunkt der Literaturgattung ‚orbis pictus‘“ (*Bilderbuch für Kinder*, 2022). Sein vollständiger Titel lautete

„Bilderbuch für Kinder enthaltend eine angenehme Sammlung von Tieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und der Wissenschaften; alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen, und mit einer kurzen wissenschaftlichen, und den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung bereitet“.

Der jeweilige Umfang war in Nummern angegeben, Band 1 etwa enthält 100 Nummern. Jede Nummer besteht aus einem kolorierten Kupferstich sowie den dazugehörigen Erklärungen in Deutsch und Französisch auf je einer Seite (die vierte Seite blieb leer, sie war gleichzeitig die Rückseite der nächstfolgenden Abbildung). Zwar waren die Erklärungen ausdrücklich dem Kriterium der Kindgemäßheit verpflichtet, aber die Abbildungen selbst sollten sachgerecht und realitätstreu sein. Die Fabelwesen waren tradierten Beschreibungen aus Märchen und Legenden, Gemälden oder Ornamenten in Sakralbauten nachgebildet.



Abb. 3: Bertuch, Bilderbuch für Kinder, Vermischte Gegenstände II: Fabelwesen.

Anders als bei Bernhardi lag für Bertuch das Bemerkenswerte auch und gerade im Entfernten. Sein Bilderbuch sollte nicht zuletzt eine Anschauung von Dingen vermitteln, die man normalerweise nicht zu Gesicht bekäme; alles andere, schrieb er, würde die Heranwachsenden langweilen (s. Abb. 3). Die Abbildungen waren jeweils einer Themengruppe zugeordnet: 1. Vierfüßige Thiere; 2. Vögel; 3. Fische; 4. Insecten; 5. Pflanzen; 6. Menschen und Trachten; 7. Gewürme; 8. Conchylien (= Weichtiere); 9. Corallen; 10. Amphibien; 11. Mineralien; 12. Baukunst; 13. Alterthümer; 14. Vermischte Gegenstände. Mit fortschreitender technischer Entwicklung wurden in die letztgenannte Gruppe auch neue Objekte aufgenommen, zum Beispiel 1802 der erste Heißluftballon, 1816 das Dampfboot. Um erschwinglich zu sein, wurde das Buch in 237 Teillieferungen herausgebracht. „Dennoch kostete schließlich die vollständige Ausgabe einschließlich der Begleitbände rund 125 Taler. Ein Maurer verdiente damals im Jahr 72 Taler“ (Bilderbuch für Kinder, 2022). Bernhardische Lesebücher wurden also keineswegs überflüssig.

Im dritten Band von Bertuchs Bilderbuch (Vermischte Gegenstände XX, Nr. 51-54) findet sich so etwas wie eine frühe *sequential art* im Sinne Eisners (vgl. Platthaus, 2005): In mehreren aufeinanderfolgenden Abbildungen wird der Ausbruch des Vesuvs im Jahre 1794 eindrucksvoll nachempfunden und das Geschehen einschließlich der Auswirkungen auf die Umgebung der nahen Stadt Neapel im Text (deutsch und französisch) erläutert (s. Abb. 4 & 5). Vielen Autoren und Verlegern mag vorgeschwebt haben, worauf Bertuch sich am besten verstand, nämlich dass beim Anschauen von Bildern, sachgerecht erklärt, im Kopf der Lernenden wie von selbst sequentielle Kunst entsteht. Die wenigsten Kinder hatten Bertuchs Bilderbuch im Elternhaus zur Verfügung. Mit Glück verschaffte ein Exemplar der Schulbibliothek vielen Kindern Einblick. Für alle gab erst der deutsche Unterricht (und der Zeichenunterricht, auf den ebenfalls großer Wert gelegt wurde) Gelegenheit, Gesehenes zu verarbeiten und nach eigenem Gutdünken weiterzuspinnen.



Abb. 4 : Bertuch, *Bilderbuch für Kinder*, Vermischte Gegenstände XX: Der Vesuv.



Abb. 5: Bertuch, *Bilderbuch für Kinder*, Vermischte Gegenstände XXI: Der Vesuv.

9 Die Antagonisten 2: 1808 Niethammer

Das letzte Wort – sonst hätte es Comics als Bildungsmedien vielleicht schon viel früher gegeben – hatte bis auf Weiteres der Theologe, Philosoph und Erziehungstheoretiker Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848). In seinem Buch *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* von 1808

stellte er die Wissensauffassungen von Humanismus und Philanthropismus einander anhand der jeweiligen „Mittel des Erziehungsunterrichts“, von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsmethoden, gegenüber (vgl. Niethammer, 1808, S. 78ff.). Für die von ihm angeführte Fraktion der strikten Neuhumanisten war die Wissensauffassung der Philanthropisten ein Graus.⁴ Der Erziehungsunterricht habe „einen eignen für sich bestehenden Zweck, *allgemeine Bildung des Menschen*.“ Es gehe nicht darum, den Lehrling für *diese Welt* zu bilden, dazu habe er später im Leben noch genug Zeit und Gelegenheit, sondern darum, ihn „für die höhere Welt des Geistes zu bilden“ – eine Bildung, die für ihn verloren sei, wenn die Grundlage dafür nicht in der Jugend gelegt werde (ebd., S. 76f.). Für den Grundsatz des Philanthropismus, das Lernen dem Lehrling auf jede mögliche Weise zu erleichtern und zu versüßen, sprächen bloß Scheinargumente. Selbst bei mäßigem Gebrauch sei diese methodische Maßregel verwerflich – gar nicht zu reden von dem „schimpflichen Mißbrauch, der die Maxime des Versüßens der Arbeit für die Kinder bis zu der Albernheit, das Alphabet in Zucker zu backen, ausgedehnt hat“ (ebd., S. 239). In der handlichen Gegenüberstellung der Wissensauffassungen bei Niethammer (1808, S. 81f.) stellt sich das so dar:

Tab. 1: Aus Niethammers Charakterisierung des Humanismus und des Philanthropismus

Humanismus	Philanthropismus
<p>Die Unterrichtsgegenstände, oder die Darstellungen jener Ideen, müssen eine durchaus <i>claffische</i> Form haben; die Auswahl derselben kann eben darum <i>kein anderes Gebiet als das des Alterthums</i> finden, indem unläugbar wahre Clafficität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den claffischen Nationen des Alterthums angetroffen wird.</p> <p>Der Erziehungsunterricht muß <i>das Lernen durchaus als ernstes Geschäft behandeln</i>, um den Lehrling durch früh angeftrenzte Thätigkeit zum Fleiß und zur Arbeitsamkeit zu gewöhnen.</p>	<p>Der Form nach müssen die Unterrichtsgegenstände nur möglichst <i>deutlich und bestimmt</i> feyn; welches die einzige Clafficität ist, die hier statt findet. Die Auswahl derselben aber kann auf das Gebiet des Alterthums um fo weniger beschränkt werden, da unläugbar in allen Gegenständen des Wissens insbesondre der physikalischen und technischen Kenntnisse die neuere Zeit Fortschritte gemacht hat, von denen das Alterthum noch nicht einmal eine Ahnung hatte.</p> <p>Der Erziehungsunterricht muß <i>das Lernen auf jede mögliche Weise erleichtern und verführen</i>, um dem Lehrling das Geschäft zur Luft zu machen, und dadurch Neigung zur Arbeit in ihm zu erwecken und zu begründen.</p>

4 Die Auffassungen strikter Neuhumanisten wie Niethammer oder auch Reinhold Bernhard Jachmann (1767-1843) und Franz Ludwig Passow (1786-1833) unterschieden sich von der Wilhelm von Humboldts oder Johannes Schulzes (1786-1869) durch eine zentralere Stellung des altsprachlichen Unterrichts. Für sie hatten aufklärerische Wissenszweige keinen Bildungswert sui generis. Allerdings verbieten sich hier Vereinfachungen: Jachmann beispielsweise „versprach sich von dem Durchgang durch die ihm vorschwebende humanistische Bildung eine um so größere Kompetenz des Einzelnen in der Wahrnehmung seiner Welt- und Berufsgeschäfte, weil er nämlich in die Lage versetzt worden sei, seinen eigenen besseren Weg zu finden und gegen die überkommenen schlechten Routinen in der Ausübung aller erdenklichen Tätigkeiten zu setzen, und weil er seine praktischen Tätigkeiten, um welche es sich im Einzelnen auch immer handelte, nach höheren ethischen und Vernunftprinzipien würde verrichten können.“ (Lohmann, 2014, S. 112)

Verfolgt man Niethammers Ausführungen weiter, so wird deutlich, dass seine Argumentation keineswegs leicht von der Hand zu weisen ist. Auch der Einwand, dass das Gebiet des Altertums die Lebenswelten und späteren Erwerbstätigkeiten der allermeisten Schulkinder verfehlte, wäre letztlich nicht überzeugend, denn dahinter lag die Idee, dass der „Erziehungsunterricht“ einen *eigenen* Zweck habe gegenüber den beiden äußeren Ansprüchen, den Menschen „für die Erde“ und „für den Himmel“ zu bilden (ebd., S. 91f.). Die Zeit des Lernens in einer öffentlichen Schulanstalt sei die einzige Periode im Leben eines Menschen, in der er Zeit habe, für die Bildung seines Geistes und seiner Vernunft zu sorgen, schrieb Niethammer. Sie trete in den Hintergrund, sobald „die Sorge für seine bürgerliche Existenz anhebt“. Nur wenn man annähme, dass das ganze Leben des Menschen eine Abfolge von Bildung wäre und die künftige Berufsbestimmung auch für die weitere Ausbildung der Humanität noch Zeit und Gelegenheit böte, nur „dann wäre es möglich und rätlich, schon den Erziehungsunterricht zu Einlernung von Kenntnissen für den künftigen Beruf zu verwenden“ (ebd., S. 95).

Wir sind hier vom Thema *Comics als Bildungsmedien* scheinbar weit entfernt. Erkennbar sind in Niethammers Ausführung jedoch Grundelemente einer pädagogisch bildungstheoretischen Argumentation sui generis, die überaus einflussreich war. Sie hat Geltung bis heute, in der Gegenwart aber auch mit Einreden von außen zu kämpfen wie selten zuvor. Der Widerstand gegen Comics, der bis in die 1960er Jahre hinein vorwaltete, hatte seine ideengeschichtlichen Wurzeln in der ebenso meinungsstarken wie überzeugend formulierten Position Niethammers. Die tiefgreifenden gesellschaftlichen Umbrüche seines Zeitalters stellten ihn vor die Frage, wie sich die Eigenständigkeit des Pädagogischen gegen die Ansprüche und Anforderungen Dritter wahren ließ. Dafür konnte die Beschäftigung mit dem Altertum als geeignet erscheinen, denn sie war genügend weit entfernt von der Wirklichkeit der meisten Lebenswelten. Ob Niethammer sich der sozial elitären Wirkung der von ihm favorisierten Unterrichtsauffassung bewusst war, kann an dieser Stelle offenbleiben. Doch hätten ihm Comics mit Gestalten aus der Antike nicht durchaus ins Konzept gepasst?

10 Zusammenfassende Thesen

Der rote Faden des Beitrags bestand darin zu zeigen, dass und wie Comics als Bildungsmedien in der neuzeitlichen Pädagogik und besonders durch die Aufklärung gewissermaßen vorbereitet wurden. Die Geschichte des Themas war nicht nur eine „Geschichte der Bewahrpädagogik“, für die allein der „didaktisierte Umgang mit Bildern [...] Erziehenden, Lehrkräften und Medienkritikern sinnvoll und geeignet“ erschien (Grunder 2006, S. 71). Vielmehr wirkten darin dichotome Wissensauffassungen, die gegenläufige Vorstellungen davon hegten, was im Prozess der Aneignung vor sich geht und wie Aneignung am wirksamsten zu bewerkstelligen ist.

Bild-Text-Kombinationen bieten eine mögliche Lösung für das Problem der Anschauung: eine Veranschaulichung von Gegenständen oder Sachverhalten, die eine sinnliche *und* begriffliche Aneignung durch die Lernenden erzeugt, aus der das Vermögen zu selbsttätigem Weiterarbeiten hervorgeht. Meine These ist: Bei entsprechendem Stand der Technik und kostengünstigen Druckverfahren hätten womöglich schon Comenius und die Philanthropisten Comics eingesetzt. Manche von Basedows bzw. Chodowieckis szenischen Darstellungen oder Bertuchs Bilderfolge zum Vulkanausbruch, beispielsweise,

weisen sogar das Merkmal der Sequentialität auf, das per definitionem mit Comics verbunden wird. Deren nachhaltig wirksame Ablehnung als Bildungsmedien ist in der deutschen neuzeitlichen Pädagogik, so die These weiter, auf die Niethammersche Variante des Neuhumanismus (und gewisse elitäre Einstellungen) zurückzuführen. Aus der Kontroverse der Wissensauffassungen um 1800 ging einstweilen das deutsche Lesebuch als Sieger hervor, denn es bot im Unterschied zum teuren Bilderbuch eine bezahlbare und daher für die Massenunterweisung generalisierbare Lösung. Inzwischen gibt es weitere Lösungsvorschläge. Im Kern dreht es sich aber nach wie vor um die Frage, was genau geschieht, wenn man sich lernend etwas aneignet: wie also das Zusammenspiel von Sprach- und Sachverstehen, das wir Anschauung oder Begriffsbildung nennen, eigentlich zustande kommt.

Literatur

- Archimedes & the case of the missing gold (2017). *Educator Resources, SciGen Teacher Dashboard: Determining Density*, serpmedia.org/scigen/m2.1.html.
- Archimedisches Prinzip (2024). *Wikipedia: Archimedes*. [Wikipedia, de.wikipedia.org/wiki/Archimedes#Archimedisches_Prinzip](https://de.wikipedia.org/wiki/Archimedes#Archimedisches_Prinzip).
- Auringer, J. (2024): *Sequenzialitätstheorie*. bilderbogenforschung.de/sequenzialitaetstheorie/.
- Auszug aus der Schrift (1808). Ueber Erziehung für Erzieher. Von J. M. Sailer. *Theoretisch-practisches Handbuch für deutsche Schullehrer und Erzieher*, 1 (1), 31-76. [Digizeitschriften 101098926x_0001/41/LOG_0009/](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63888-p0001-41-LOG-0009/).
- Basedow, J. B. (1774). *Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*. (3 Bde.) 2. Aufl. 1785. Crucius. urn:nbn:de:0220-gd-9562848.
- Basedow, J.B. (1909). *J. B. Basedows Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis. Kritische Bearbeitung in drei Bänden* (3 Bde.) Hrsg. von T. Fritzsche. Bd. 3. Ernst Wiegand. [Wikimedia, commons.wikimedia.org/wiki/Elementarwerk, Kupfersammlung](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Elementarwerk_Kupfersammlung.jpg).
- Bernhardi, A. F. (1811). Über den Zweck und die Anordnung eines deutschen Lesebuchs für untere und mittlere Klassen. (Entwurf, Lehrplanberatungen der Berliner wissenschaftlichen Deputation). In I. Lohmann, *Lehrplan und Allgemeinbildung* (S. 211-212).
- Bertuch, F. J. (1790ff.). *Bilderbuch für Kinder*. Industrie-Comptoir. Heidelberger historische Bestände digital; Bildquelle Vesuv: 3. Bd. (1798), [digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/bertuch1798bd3/0001/scroll](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-63888-p0001-41-LOG-0009/) (151-162).
- Bilderbuch für Kinder (2022). *Wikipedia*, de.wikipedia.org/wiki/Bilderbuch_f%C3%BCr_Kinder (dort auch die Zahlenangaben).
- Comenius, J. A. (1657/1970). *Große Didaktik*. Übers. u. hrsg. von A. Flitner. Kupper.
- Comenius, J. A. (1658). *Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt*. Michaelis Endter. Bibliotheca Augustana, hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html.
- Comenius, J. A. (1833). *Orbis pictus. Die Welt in Bildern. Swět w obrazách. Świat w obrazach. Le monde en tableaux*. Jan Host. Národní digitální knihovna, kramerius4.nkp.cz/view/uuid:41c076c0-9698-11dc-b36c-000d606f5dc6?page=uuid:fedd2430-d3d1-11e6-b3b6-005056825209.
- Demmerling, C. (2023). Zeichen und Bezeichnetes – die konsequente Verwendung von Anführungszeichen und die Begründung der Semantik. In ders., W. Kienzler & T. Rohr (Hrsg.), *Frege: Aufsätze zur Logik und Sprachphilosophie* (S. 269-292). De Gruyter. DOI 10.1515/9783110681185-013.
- DTA, Deutsches Textarchiv (2024). DTA-Gesamt+DWDS-Kernkorpus, Wortverlaufskurve „Aneignung“. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, dwds.de/r/plot/.
- Gall, L. (1994). *Adel und Bürgertum in Deutschland 1770-1848*. Oldenbourg. DOI, 10.1524/9783486594232-005.
- Gedike, F. (1787). *Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften*. Einladungsschrift des Friedrichswerderschen Gymnasiums. J. F. Unger. Internet Archive, archive.org/details/einigegegandenub00gedi/.
- Grunder, H.-U. (2006): Die Verteufelung des Bildes in der Geschichte der Pädagogik. *Paedagogica Historica* 36, S. 53-71.
- Herder, J. G. (1795). *Briefe zu Beförderung der Humanität*. (11 Bde.) Bd. 5. Hartknoch. Deutsches Textarchiv, deustextarchiv.de/book/view/herder_humanitaet05_1795/?hl=Comenius&p=52.
- Heureka (2024): *Wikipedia: Heureka*. de.wikipedia.org/wiki/Heureka.
- Kant, I. (1776/77). Aufsätze, das Philanthropin betreffend. Zweiter Aufsatz. An das gemeine Wesen. *Akademie-Ausgabe II. Vorkritische Schriften II: 1757-1777* (S. 449-452). Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, korpora.org/Kant/aa02/Inhalt2.html.

- Lateinische Comics (1987). *Das Johanneum. Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule des Johanneums*, 3 (55). Johanneum. Hamburger Kulturgut Digital, digitalisate.sub.uni-hamburg.de/.
- Lohmann, I. (2014). *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers*. (Diss. Universität Münster, 1983) DOI 10.25656/01:9332.
- Müller, F. (2017). *Narration im Bild. Eine Studie zum malerischen Werk von Neo Rauch*. Diss. Universität Siegen, dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1420.
- Niethammer, F. I. (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Frommann. Deutsches Textarchiv, deutschestextarchiv.de/book/show/niethammer_philanthropinismus_1808.
- Pestalozzi, [J.] H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten; in Briefen*. Geßner. ETH-Bibliothek.
- Platthaus, A. (2005). Klassiker der Comic-Literatur. Amerikas wichtigster Zeichner: Will Eisner. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, faz.net/aktuell/feuilleton/comic-spezial/ueber-comics/klassiker-der-comic-literatur-amerikas-wichtigster-zeichner-will-eisner-1257775.html.
- Rang, A. (1967): *Der politische Pestalozzi*. Europäische Verlagsanstalt.
- Schleiermacher, F. (1810). Entwurf für den deutschen Unterricht am Gymnasium. In E. Weniger, Th. Schulze (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften 2* (S. 145-146). Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch 1984.
- Schleiermacher, F. (1826). Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In E. Weniger, Th. Schulze (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften 1*. Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch 1983.
- Schütz, Ch. G. (1802). *Lateinisch-deutsches Lehrbuch für die ersten Anfänger*. Baumgärtner. BBF ScriptaPaedagogica, scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/1794608168/5/LOG_0003/.
- Ueber die neuern Schul- und Erziehungsanstalten (1776). In: C. G. Böckh (Hrsg.), *Allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland*, 4 (1), 1-24. Karl Gottlob Becken. DigiZeitschriften, digizeitschriften.de/id/024492892_0004.
- Wilpert, G. von (2001). Bängelsang. *Sachwörterbuch der Literatur* (45). Kröner.
- Ziehensack, I. (2008). *Kinder- und Jugendliteratur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus historischer Sicht*. Universität Wien. Zit. n. Wikipedia, de.wikipedia.org/wiki/Orbis_sensualium_pictus.

Autorin

Lohmann, Ingrid, Univ.-Prof. i. R. Dr., Professorin für Ideen und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg.

Forschungsschwerpunkte: Beziehungen zwischen pädagogischem und ökonomischem Diskurs; jüdische Bildungsgeschichte; deutsch-türkische Bildungsgeschichte.

Jüngste Veröffentlichungen: Historisches Stichwort: Der Entrepreneur, in Jahrbuch

für Pädagogik 2024: Deglobalisierung (2025); Als Sexualerziehung „Sache der Pädagogen“ wurde. Zum Diskurs über Onanie und sittliche Gefährdung im Deutschen Reich um 1900, in Jahrbuch für Pädagogik 2025: Sexualität und Bildung (2025).

ingridlohmman.de

E-Mail: ingrid.lohmann@uni-hamburg.de