

Lehrgut

Unterrichtsmedien um 1900

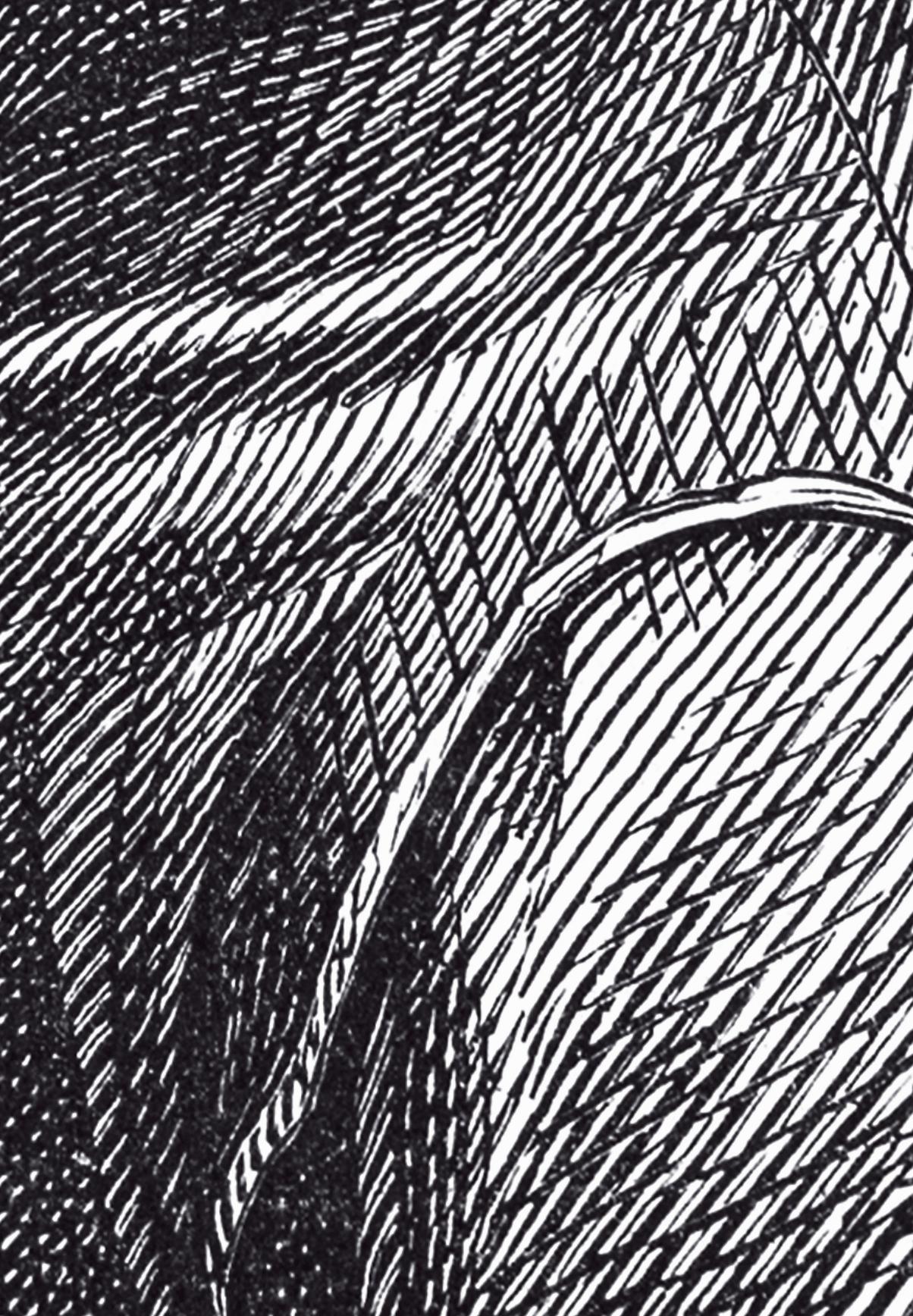
Kunstgeschichte in Schulbüchern und

Herausgegeben von
Joseph Imorde und Andreas Zeising



Lehrgut





Lehrgut

Kunstgeschichte
in Schulbüchern und Unterrichtsmedien um 1900

Herausgegeben von Joseph Imorde und Andreas Zeising

Reihe Bild- und Kunstwissenschaften Band 9

Diese Publikation erscheint begleitend zur Ausstellung
»Lehrgut. Kunstgeschichte in Schulbüchern und Unter-
richtsmedien um 1900« in der Universitätsbibliothek der
Universität Siegen, 4. – 31. Juli 2018.

Die abgebildeten Originale entstammen der Sammlung
des Lehrstuhls für Kunstgeschichte der Universität Siegen.
Etwaige Urheberrechte liegen bei den Verlagen oder deren
Rechtsnachfolgern.

© universi Siegen, 2018

Reihe Bild- und Kunstwissenschaften Band 9

www.universi.uni-siegen.de

Katalogrealisation
Jean-Noël Lenhard

Titelbild

Bogen 119 (Ausschnitt) aus: Kunsthistorische Bilderbogen. Bogen
1–120: Baukunst und Bilderei der Griechen und Römer, der Aegypter
und vorderasiatischen Völker, des Mittelalters und der Renaissance,
2. Abdruck, Leipzig: E. A. Seemann, 1878

Herstellung
UniPrint Universität Siegen

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen
Nachdrucks oder der fotomechanischen oder
digitalen Wiedergabe, vorbehalten.

ISBN 978-3-96182-023-8

Inhalt

Vorwort	7
Andreas Zeising Kunstgeschichte in Unterrichtswerken und Schulbüchern zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg	9
Joseph Imorde Erziehung zur Genussfähigkeit. Künstlerischer Wandschmuck um 1900	31
Sabine Planka Unerreichte Erschütterungen. Matthias Grünewalds »Isenheimer Altar« in Schulbüchern der Zeit von 1918 bis 1945	43
Ina Scheffler Ökonomien der Wahrnehmung im Zeitalter der Virtualität	55
Katalogteil	63



Christlieb Gotthold Hottinger
Die Welt in Bildern (Orbis pictus). Für Schul- und Unterrichtszwecke, Berlin/Straßburg: Chr. G. Hottinger's Selbstverlag, 1881
 200 Seiten, davon 160 Seiten Tafelteil

Vorwort

Visuelle Kommunikation ist heute ein derart selbstverständlicher Bestandteil gedruckter Unterrichtsmedien, dass sich die Zeit, in der das Bild im Schulbuch ein Novum war, wie eine ferne Vergangenheit ausnimmt.¹ Dies gilt aus naheliegenden Gründen insbesondere für den Bereich der Kunstvermittlung. Denn wie, wenn nicht am Beispiel gedruckter Abbildungen, so möchte man fragen, lässt sich über Kunst im schulischen Kontext sprechen, lassen sich kunsthistorische Zusammenhänge der Stil- und Kulturgeschichte vermitteln?

Tatsächlich waren die Diskussionen um ein Schulfach Kunst, wie sie seit Mitte des 19. Jahrhunderts geführt wurden, bestimmt von den Möglichkeiten der technischen Reproduktion von Kunstwerken, die die Fotografie eröffnet hatte. Die Überführung ortsgebundener materieller Artefakte in ortlose, das heißt universell verfügbare Bilder, die sich auf einer Buchseite in neuer Weise arrangieren ließen, eröffnete nicht nur dem akademischen Fach Kunstgeschichte neue Möglichkeiten.² Sie eröffnete auch die Option, das Bildungsgut der Kunst auf dem Weg schulischer Vermittlung nunmehr Allen zuteil werden zu lassen. Doch ging es nicht allein um Teilhabe und Bildungsdemokratisierung, wie sie damals auch die Volksbildungsbewegung beflügelte.³ Der Einzug der Kunstgeschichte in das Schulbuch ging einher mit einem Umbruch in dem noch jungen Fach Pädagogik, das zu dieser Zeit den Anschauungsunterricht, also die Arbeit mit dem Bild, zum didaktischen Königsweg erhob. »Als erstes Gesetz gilt [...], daß die Sinnesorgane fleißig und tüchtig geübt werden durch Anschauung, Wahrnehmung und Beobachtung. Ist die Erziehung der Sinne vernachlässigt, so bekommt alle spätere Erziehung etwas Schläfriges, Verschwommenes und Ungenügendes, was unmöglich jemals wieder gutzumachen ist«, konnte man 1909 im »Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik« lesen.⁴ Ästhetische Sensibilisierung galt um 1900 vielen als vitalisierendes Korrektiv einer durch Empfindungsarmut, Materialismus und Geisteskälte geprägten kulturellen Gegenwart. Nicht nur im Kunstunterricht, auch in Fächern wie Latein, Deutsch oder Geschichte wurde »Kunstbetrachtung« zum ständigen Begleiter, hielt die Kunstgeschichte Einzug in das Schulbuch.

Die vorliegende Publikation zeichnet diese Entwicklung an einer repräsentativen Auswahl von Beispielen nach und zeigt dabei technologische, bildungsgeschichtliche und ideologische Aspekte auf. Sie führt thematisch das Katalogprojekt »Billige Bilder« fort, mit dem der Lehrstuhl für Kunstgeschichte bereits 2016 den

industrialisierten Prozess ästhetischer Bildung in den Blick nahm.⁵ Wiederum ist sie das Resultat einer Ausstellung in der Universitätsbibliothek, die gemeinsam mit Studierenden der Fächer Kunst und Kunstgeschichte erarbeitet wurde, denen an dieser Stelle herzlich gedankt sei. Dank gebührt darüber hinaus Jean-Noël Lenhard, der die Gestaltung der Ausstellung und die Realisation des Katalogs übernahm, ferner Anna Siegemund, die bei der Herstellung von Abbildungsvorlagen hilfreiche Dienste leistete. Zu danken haben die Herausgeber schließlich Dr. Jessica Stegemann und Dr. Jochen Johannsen von der Universitätsbibliothek Siegen, die das Projekt möglich gemacht und mit Begeisterung begleitet haben. Ausstellung und Katalogbuch verstehen sich einmal mehr als Beitrag zur Arbeit des Siegener Forschungsverbundes »Populäre Kulturen«

Joseph Imorde, Andreas Zeising

- 1 Vgl. Carsten Heinze u. Eva Matthes (Hrsg.): Das Bild im Schulbuch, Bad Heilbrunn 2010.
- 2 Zum Bildgebrauch der Kunstgeschichte vgl. exemplarisch Costanza Caraffa: (Hrsg.): Fotografie als Instrument und Medium der Kunstgeschichte, Berlin/München 2009; Matthias Bruhn (Hrsg.): Darstellung und Deutung. Abbilder der Kunstgeschichte, Weimar 2000; Heinrich Dilly: Kunstgeschichte als Institution. Studien zur Geschichte einer Disziplin, Frankfurt am Main 1979.
- 3 Vgl. Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): Teilhabe am Schönen. Kunstgeschichte und Volksbildung zwischen Kaiserreich und Diktatur, Weimar 2013.
- 4 Johann Jakob Christinger: Talent, in: Wilhem Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., Bd. 9, Jena 1909, S. 109–115, hier S. 113.
- 5 Vgl. Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): Billige Bilder. Populäre Kunstgeschichte in Monografien und Mappenwerken seit 1900 am Beispiel Albrecht Dürer, Siegen 2016.

Andreas Zeising

Kunstgeschichte in Unterrichtswerken und Schulbüchern zwischen Reichsgründung und Erstem Weltkrieg

»[W]äre unsere gesamte Bildung nicht eine so gar abstrakte, es müßte Allen, die mit der Erziehung zu thun haben, längst klar geworden sein, welch fruchtbares Feld in der Pädagogik wir haben brach liegen, welch mächtigen Hebel zur höhern Entfaltung des geistigen Lebens wir ungenützt haben ruhen lassen«, konnte man 1868 im Geleitwort zu einem »Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte« zum Gebrauch an höheren Schulen lesen.¹ Verfasser war der Kunsthistoriker Wilhelm Lübke, damals Professor am Stuttgarter Polytechnikum, der sich zu dieser Zeit mit Nachdruck für eine volkspädagogische Popularisierung der noch jungen akademischen Disziplin Kunstgeschichte einsetzte.² Ähnlich sah das der Bonner Ordinarius Anton Springer, der 1864 kunstgeschichtliche Unterweisungen in den Schulen forderte: Die Kunstgeschichte sei die einzige akademische Disziplin, die »auf den Universitäten auch in ihren ersten Anfängen gelehrt werden« müsse, da keinerlei Vorbildung vorhanden sei.³ Beide Meinungen stammen aus einer Zeit, in der Debatten um das Für und Wider kunstgeschichtlichen Unterrichts an Schulen allmählich Fahrt aufnahmen.

In der Ära der Reichsgründung befand sich das kulturelle Leben in einem tiefgreifenden Umbruch. Die Vertreter des humanistischen Gymnasiums verteidigten damals »mit zäher Verbissenheit«⁴ einen altklassischen Bildungskanon, der indes von vielen Seiten als einseitig und lebensfremd kritisiert wurde. Wirtschaftlich vollzog sich der Aufstieg Deutschlands zu einer modernen Industrialisation. Naturwissenschaft und Technik bestimmten zunehmend den Alltag und wurden als »Realien« an die schulische Bildung herangetragen. Gleichsam als Parallelbewegung zu solchen Modernisierungsprozessen vollzog sich die Etablierung der wissenschaftlichen Kunstgeschichte als eigenständiger universitärer Disziplin, wie die Einrichtung entsprechender Lehrstühle und die Gründung von Fachzeitschriften seit 1860 belegt.⁵ Dem Geist des Historismus verpflichtet, nahm das Fach für sich in Anspruch, mit methodischer Strenge das »Ganze« der Kunstentwicklung zur Darstellung zu bringen. Historisch-systematisch erschloss

man nun auch das bis dato literarisch überformte Feld der deutschen Kunst des Mittelalters und traf damit im nationalisierten Klima nach der Reichsgründung einen Nerv der Zeit. Mehr denn je war das Selbstbild bürgerlicher Schichten damals durch Bildung und die Rückversicherung im Geschichtlichen bestimmt, das ein ideeller Gegenentwurf zum Fortschrittsparadigma der modernen Naturwissenschaften sein sollte. National-politische und weltanschaulich-idealistische Motive waren die beiden Pole, mit denen Kunstgeschichte in der Schule sich fortan legitimierte.⁶

Tatsächlich sollte sich die Kunstgeschichte bis zum Ende des Jahrhunderts als Bestandteil des Unterrichts an den höheren Schulen behaupten, auch wenn ein Fach Kunst, wie wir es kennen, nicht existierte. Die didaktischen Zielsetzungen waren dabei, verglichen mit heutigem Kunstunterricht, höchst divergent. Ein entsprechender Fachunterricht existierte in Preußen nur an den »höheren Töchter-schulen«, wo man das das Ästhetische als Weg zur Formung spezifisch »weiblicher« Bildung betrachtete:⁷ »Das Mädchen, welches aus der Schule das Interesse für die Kunst und ihre Werke, für das Schöne und Ideale mitbringt, wird dasselbe einst in ihrer Familie weiterverbreiten; der Schmuck ihrer Umgebung und die Erziehung ihrer Kinder werden davon Zeugnis ablegen, daß das Samenkorn, das die Schule pflanzte, köstliche Frucht gebracht hat.«⁸ An den Knabenschulen lag es hingegen im Ermessen der Lehrer, die Kunstgeschichte in den Unterricht einzubinden. Während eine Schar von Enthusiasten bemüht war, den Schülern der Oberstufenklassen einen Überblick über die Geschichte der Kunst zu vermitteln und dafür fakultative Zusatzstunden vorsah, sahen andere in der »Kunstabstrachtung« in erster Linie eine kulturgeschichtliche Ergänzung zum Fachunterricht. Diese Subsumierung entsprach im Übrigen der Auffassung, die auch Lübke und Springer vertreten hatten, wo von Kunstgeschichte als »integrierende[m] Unterrichtsgegenstand« die Rede war.⁹

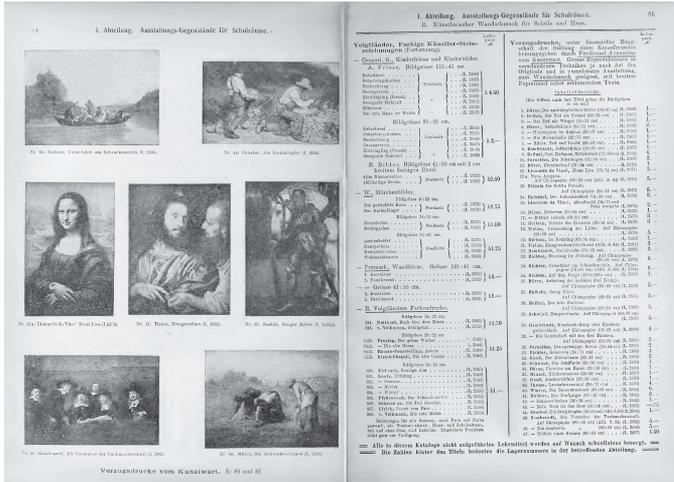
Dass die gymnasialen Lehrpläne Preußens seit den 1890er Jahren in den Alten Sprachen und in Fächern wie Geschichte und Deutsch den kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht ausdrücklich empfahlen, war auch eine Konsequenz der Reformpädagogik, die seit Pestalozzi und Herbart das Lernen mit »allen Sinnen« favorisiert hatte. Wo bis dahin etwa in einem Fach wie Latein vorrangig Grammatik und Übersetzungen auf dem Lehrplan standen waren, rückte nun Kulturgeschichte auf die Agenda. Das »inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer bildet die Hauptsache«, hieß es in den Lehrplänen. Ausdrücklich empfahl die ministeriale Vorgabe dazu die »Verwertung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbil-



**Katalog der Firma Eduard Liesegang,
Düsseldorf, 1911**

dungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens reichlich vorliegen«. ¹⁰ Entsprechendes galt für die Fächer Deutsch und Geschichte, wo in der gymnasialen Oberstufe »charakteristische Anschauungsmittel« zur Anwendung kommen sollten. ¹¹

Die Begründungen, die man für diese gewandelte Auffassung von Wissensvermittlung vorbrachte, ähneln zum Teil heutiger Didaktik. So wurde man nicht müde, das Bild als Stimulanz der Einbildungskraft gegen das angeblich »tote« Wort auszuspielen. Aber natürlich war das nicht alles. Dem wilhelminischen Zeitgeist entsprechend, ging es gerade in den Gesinnungsfächern Geschichte und Deutsch auch darum, in der Begegnung mit der bildenden Kunst der »Wiedergeburt unseres Volksgeistes« ¹² Rechnung zu tragen, also mit dem nationalen künstlerischen Erbe, wenn nicht gar mit den Leistungen eines »germanischen« Kunstwillens vertraut zu machen, wie mancher es nannte, und den Schülern eine patriotische Einstellung einzupflanzen. Dass ideologische Motive dieser Art der Kunstgeschichte in der Schule noch lange angetragen wurden, zeigt in drastischer Weise Walter Rothes »Grundriß der Kunstgeschichte« von 1921, dessen revanchistischer Tonfall ausdrücklich beitragen sollte, die nationale Wiedergeburt geistig einzuleiten. ¹³



»Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus«,
aus dem »Schulwart«-Lehrmittelkatalog, 1914

Methodisch brachte die Zeit um 1900 noch einmal einen Umschwung, als im Zuge der von Reformgeist getragenen Volksbildungs- und Kunsterziehungsbewegung die Überzeugung Fuß fasste, ästhetische Sensibilisierung sei der Königsweg zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, derer es in Zeiten, da materialistisches Zweckdenken, Spezialistentum und Fortschrittsgläubigkeit den Alltag dominierten, zwingend bedürfe. Dass sich ein Buch wie »Rembrandt als Erzieher«, das solche Glaubenssätze gebetsmühlenartig vortrug,¹⁴ damals zweithausendfach verkaufte, spricht für sich. Kritisch konstatierte Georg Warnecke damals eine »tiefgreifende Wandlung« des Kunstgeschichtsunterrichts. Während das 19. Jahrhundert, so Warnecke, zumeist die »kompendiöse« Darstellung historischer Daten und Fakten angestrebt damit »im schlimmsten Falle zum oberflächlichen Scheinwissen, zum hohlen Nachsprechen eingelernter Phrasen, zum lügenhaften Nachmachen fremder Empfindungen« geführt habe, trat nun die vertiefende Betrachtung der Kunstwerke auf den Plan, die ihre »wesentlichste Unterstützung durch die in den letzten Jahrzehnten reifend bis zur Höhe der Vollkommenheit ausgebildeten mechanischen Reproduktionsweisen empfing.«¹⁵

Warneckes Hinweis ist erhellend, war doch in der kunstgeschichtlichen Vermittlung bereits um 1900 der Einsatz visueller Medien nicht mehr wegzudenken. Auch wenn sich immer wieder Pädagogen aus dem Lager der Zeichenlehrer gegen



»Teubners künstlerische Anschauungsbilder für den fremdsprachlichen Unterricht«, aus dem »Schulwart«-Lehrmittelkatalog, 1914

den Gebrauch von Reproduktionen aussprachen und man mit Lichtwerk insistierte, nur die Begegnung mit dem Original sei angetan, das Herz der Jugend für die Kunst zu erwärmen, waren doch die ›billigen Bilder‹ im Schulbuch längst unentbehrlich. »Da von der Betrachtung der Originale im allgemeinen nur in sehr beschränktem Umfang die Rede sein kann, müssen gute Abbildungen vorgelegt werden und an ihnen die Schüler zum Selbstbeobachten, überhaupt zum Sehen angeleitet werden«, hieß es aus dem Kreis der Lehrerschaft.¹⁶ vielerorts setzte man zur Vertiefung auf die Ausgestaltung der Klassenräume mit künstlerischem Wandschmuck – ein Bedarf, dem das Verlagsgewerbe mit einem breiten Angebot des vermeintlich Besten Rechnung trug, das von Dürers Holzschnitten bis zur sentimental Heimatkunst reichte.¹⁷ Befürworter fand auch das neue Medium des Skioptikons, trotz der nicht eben geringen Anschaffungskosten, für das Unternehmen wie Franz Stödtner und Eduard Liesegang entsprechende Diaserien auch für den Schulunterricht anboten.¹⁸ Das ›klassische‹ Schulbuch war nicht zu entbehren, doch war es in der Praxis Teil eines Medienverbunds, der im Klassenzimmer zum Einsatz kam.

In den ausufernden Debatten, die sich vor dem Ersten Weltkrieg am Kunstunterricht entzündeten, ging es gerade auf den höheren Schulen darum, der Reproduktion den Makel der Massenhaftigkeit durch eine vertiefende Betrachtungsweise zu nehmen, die in der Imitation das ›Echte‹ und ›Einzigartige‹ des

Kunstwerks aufscheinen lassen sollte.¹⁹ »[D]ie hohe Vollendung der vervielfältigenden Künste, ihre Wohlfeilheit und demgemäss weite Verbreitung, lässt den Strahl des Himmelslichtes selbst in die ärmste Hütte fallen. Andererseits birgt diese Fülle aber auch eine Gefahr in sich: sie verwirrt und stumpft ab, wenn der Geist nicht imstande ist, die Menge der Eindrücke zu bewältigen, sie zu ordnen und das Unechte vom Echten zu scheiden«, so Paul Brandt, der sein höchst erfolgreiches Buch »Sehen und Erkennen« direkt aus dem Unterricht in der Kunstgeschichte entwickelte.²⁰ Vielerorts forderte man nun die dezidierte Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst, um die »Genussfähigkeit für das Schöne zu entwickeln«, wie Rudolf Menge es 1906 ausdrückte.²¹ »Die Kunst oder besser die Erziehung zur Kunst, das heißt zur Fähigkeit, wahre echte Kunst gut und klar zu sehen, warm zu empfinden und verständnisvoll zu genießen, soll uns einer höheren Kulturstufe entgegenführen. Hieraus ergibt sich die Berechtigung, auf der Schule, vor allem dem humanistischen Gymnasium, Kunst mit den Schülern zu treiben«,²² fasste 1914 der Gymnasiallehrer Wilhelm Fechner das pädagogische Anliegen im Jahresbericht des Kasseler Friedrich-Gymnasiums zusammen. Anstelle stil- und kulturgeschichtlicher Curricula, wie sie freilich vielerorts noch lange den kunstgeschichtlichen Unterricht bestimmten, forderten viele nun das ›Sehen lernen‹ und die Hinführung zum ›Genuss‹ der Werke als Unterrichtsziele. Dass sich in den Idealismus auch nationalistische Töne mischten, gehört zu den Charakteristika der wilhelminischen Epoche, die in ästhetischer Erziehung den zielführenden Weg zu einem »Deutschen der Zukunft« sah, wie Alfred Lichtwark, die kunstpädagogische Galionsfigur dieser Jahre, es ausdrückte.²³

Bilderbogen und Tafelwerke

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hatte sich Verlagsgewerbe auf den wachsenden Bedarf der Schulen an kunsthistorischen Unterrichtsmedien eingestellt. Die inhaltliche Konzeption entsprechender Lehrwerke entsprach der angestammten humanistischen Ausrichtung der höheren Lehranstalten. Im Mittelpunkt stand unangefochten die Kunst der klassischen Antike, die man in ihrer ganzen Breite zu vermitteln suchte. Daneben war es ein bildungsbürgerlicher Kanon Alter Meister sowie die deutsche Kunst des Mittelalters und der Dürerzeit, die in den Gründerjahren vermehrt in den Fokus rückte. Was und wie man vermittelte, verdeutlichen die heute altmodisch anmutenden Tafelwerke im Folioformat, die seit den 1870er Jahren auf den Markt kamen. Dabei handelt es sich nicht um Schulbücher für den Fachunterricht, sondern um Hilfsmittel, die in eigenständiger Weise vom Lehrpersonal benutzt wurden und sich in unterschiedlichen Fächern verwenden ließen.

Insbesondere der auf Kunstgeschichte spezialisierte Verlag von E. A. Seemann in Leipzig tat sich in diesem Verlagssegment gleich mit mehreren Publikationen hervor, die in schneller Folge auf den Markt gebracht wurden. Gemeinsame Basis war die Reihe der »Kunsthistorischen Bilderbogen«, die Seemann seit 1877 vertrieb und die mehrere ergänzte Neuauflagen erfuhr.²⁴ Wie der umständliche Untertitel erläuterte, war das Werk für den »Gebrauch bei akademischen und öffentlichen Vorlesungen, sowie beim Unterricht in der Geschichte und Geschmackslehre an Gymnasien, Real- und höheren Töchterschulen« bestimmt. Die Zusammenstellung der Tafeln folgte daher weder spezifischen schulischen Bedürfnissen noch curricularen Vorgaben oder didaktischen Zielsetzungen, die es zu dieser Zeit ohnehin nicht gab. Als reine Bildenzyklopädie umfassten die großformatigen Bogen tausende Werke der bildenden Kunst, die nach stil- und epochen-geschichtlichen Kriterien, zuweilen allerdings auch in buntem Durcheinander versammelt waren. Die zuerst erschienenen Bände deckten das Klassische Altertum sowie die mittelalterliche und neuzeitliche Kunst ab. Von insgesamt drei Supplement-Bänden widmete sich einer der Kunst des 19. Jahrhunderts, also dem, was nach damaligem Ermessen die künstlerische Moderne war. Begleitet wurden die Foliobände von Textbüchern aus der Feder des Kunsthistorikers Anton Springer, dem Verfasser des »Handbuchs der Kunstgeschichte« (1855), deren trockene Erläuterungen allerdings ganz der akademischen Kunstgeschichte gründerzeitlicher Prägung verpflichtet und in keiner Weise schulgemäß waren.

Historiografisch sind die »Bilderbogen« vor allem deshalb von Interesse, weil sie eine mediengeschichtliche Schwelle markieren. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung hatte sich die Fotografie zwar längst als probates Hilfsmittel der Kunstgeschichte etabliert; der kanonische Bestand an Kunstdenkmälern und die Werke aller großen Galerien waren inzwischen fotografisch erfasst und damit ortsgebundene Artefakte im Medium des Bildes universell verfügbar geworden. Was allerdings noch fehlte, war eine technische Möglichkeit, die fotografischen Vorlagen im preiswerten Massendruck zu reproduzieren. Dem technischen Standard der Zeit entsprechend, behalf man sich beim Seemann Verlag mit dem Umweg über die grafische Reproduktion im Medium des Holzstichs.²⁵ Sämtliche Illustrationen der ersten Auflagen der »Bilderbogen« waren nach fotografischen Vorlagen hergestellte Xylographien, wobei die Qualität indes erheblich schwankt. Während einige Bilder ein bewundernswertes Niveau erreichen und sogar Werke der Malerei in differenzierter Grauabstufung wiedergeben, dürfte manch andere Grafik im Umrissstil schon zum Zeitpunkt des Erscheinens altertümlich gewirkt haben.

Erst das Rasterdruckverfahren der Autotypie, das Georg Meisenbach 1882 patentierte, machte es gegen Ende des 19. Jahrhundert möglich, fotografische Bilder im großen Maßstab als Hochdruckvorlagen in Druckerzeugnisse einzubinden. Die ›handgemachten‹ grafischen Illustrationen wirkten nun schlagartig veraltet, ja sogar verfälschend. Suggestierte das fotografische Bild doch unbestechliche Authentizität, ganz gleich wie sehr Retuschen diesem Eindruck nachhelfen. Beim Seemann Verlag reagierte man, indem man die Verlagsproduktion nach und nach auf den Vertrieb fotomechanischer Reproduktionen umstellte.²⁶ Die »Kunsthistorischen Bilderbogen« waren dagegen in puncto Konzeption und Aufmachung mit kostbar anmutenden Ledereinbänden und Goldprägung in jeder Hinsicht ein Werk der Gründerzeit, kein modernes Unterrichtsmedium.

Zahllose Erwähnungen in Schulprogrammen belegen gleichwohl, dass Seemanns »Bilderbogen« vielerorts noch lange für die »Kunstbetrachtung« in Gebrauch waren. Allerdings verfügten vermutlich nur wenige Schulen über eine ausreichende Anzahl an Exemplaren des kostspieligen Werks. Robert Eins, wissenschaftlicher »Hilfslehrer« am Königlichen Gymnasiums zu Danzig, sah sich etwa 1898 angesichts der notdürftigen Ausstattung seines Instituts mit Anschauungsmitteln gezwungen, ein Exemplar der »Bilderbogen« und weitere Verlagszeugnisse unter den Schülern herumzureichen. Seine Beschreibung verdeutlicht die schwierige Praxis der Kunstbetrachtung mit Reproduktionen: »Anfangs ließ ich die Vorlagen unter den in den Bänken sitzenden Schülern herumgehen, eine Handhabung, vor der man nur warnen kann. Später ließ ich die Schüler aus den Bänken heraustreten und gruppierte sie in einem freien Raum des Klassenlokals. Ich reichte nur noch ausnahmsweise eine Vorlage herum, meist zeigte ich dieselbe vor oder verteilte sie, wenn mehrere Exemplare vorhanden waren, gruppenweise, so dass sie in festen Händen blieben. Nicht jedem Schüler mochte ich ein Exemplar reichen; man sieht in den Händen gewisser Jünglinge nicht gern Wiedergaben eines erhabenen, von reinem, idealem Wollen gezeitigten Kunstwerkes.«²⁷

Derartige Vorbehalte waren die Ausnahme, war auf Bilder doch im Grunde nicht zu verzichten. Beim Seemann Verlag verstand man es, dem wachsenden Bedarf an kunstgeschichtlichen Lehrwerken mit preiswerten Adaptionen der »Bilderbogen« Rechnung zu tragen, die auf weite Verbreitung zielten. So brachte Seemann schon seit 1885 neben den albumformatigen Foliobänden eine in Ausstattung und Umfang reduzierte vierbändige »Handausgabe« der »Kunsthistorischen Bilderbogen« auf den Markt, die ausdrücklich für den Gebrauch an höheren Schulen gedacht war.²⁸ Mit ihr sollte zugleich die 1880 im selben Verlag für Schulzwecke erschienene »Einführung in die antike Kunst« des schon erwähnten Rudolf Menge



Buchanzeige des Verlags E. A. Seemann, aus Richard Graul: Einführung in die Kunstgeschichte. Textbuch zur Schulausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen, Leipzig 1887

ergänzt werden, die ebenfalls aus Bildatlas und separatem Textband bestand. Menge, der als Gymnasiallehrer in Thüringen tätig war, zählt zu jenen Altphilologen, die sich damals, beeinflusst durch Wilhelm Rein und die Ideen der Jenaer Reformpädagogik, für Reformen im gymnasialen Unterricht einsetzte.²⁹ Obwohl auch er im Grunde ganz der akademischen Stilgeschichte verpflichtet war, nahm er doch für sich in Anspruch, »frei von allem gelehrtem Beiwerk« zu schreiben, um die Phantasie anzuregen, welche sich zuvorderst am Bild entzünden sollte.³⁰ Noch deutlicher formulierte Menge diesen Anspruch 1906 in dem Artikel »Kunstunterricht am Gymnasium« für das »Encyklopädische Handbuch der Pädagogik«, wo ausdrücklich von fakultativen Unterrichtsstunden für die Kunstbetrachtung die Rede war.³¹ Freilich mischte sich in die Begeisterung für Schöne auch eine elitäres Sonderbewusstsein. Die Schärfung des Seh- und Urteilsvermögens werde die Schüler befähigen, so Menge, »dereinst auch auf den höchsten geistigen Gebieten wirklich »Führende« des Volkes zu werden.«³² Nach wie vor verstand sich das Gymnasium als Schule einer künftigen Elite, der man vermittels ästhetischer Bildung zu Distinktion und innerlicher Disziplin verhelfen wollte.

Im Übrigen stand für Menge, wie für viele Gymnasialpädagogen der Zeit um 1900, der Vorrang der klassischen Antike innerhalb der schulischen Kunstge-

schichtvermittlung völlig außer Frage. Für manchen war die Kunstgeschichte das Feld, auf dem das Gymnasium sein humanistisches Bildungsprivileg, allen Sturmläufen ministerialer Reformen zum Trotz, noch unhinterfragt behaupten konnte. Einen etwas anders geformten Kanon vermittelte dagegen die 1887 ebenfalls bei Seemann verlegte »Schulausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen«, die gleichfalls aus einem Bildatlas im Folioformat sowie einer von Richard Graul verfassten »Einführung in die Kunstgeschichte« bestand. Gegenüber den Ursprungsbänden war der Umfang hier auf 104 Tafeln im Quartformat mit annähernd 500 Abbildungen reduziert, wobei die heimischen Kunstdenkmäler, wie Graul hervorhob, breite Berücksichtigung erfuhren.³³ Die weite Verbreitung des Werks deutet sich darin an, dass spätere Auflagen, die nach und nach mit Autotypen anstelle der veralteten Holzschnitte ausgestattet wurden, sogar noch bis hinein in die Zeit der Weimarer Republik auf den Markt kamen.

Zu Seemanns Portfolio von Publikation für den Schulunterricht zählt schließlich das von Georg Warnecke erstmals 1889 zusammengestellte und später mehrfach aufgelegte »Kunstgeschichtliche Bilderbuch«, dem man 1892 eine »Vorschule der Kunstgeschichte« an die Seite stellte. Von den übrigen Werken aus dem Hause Seemann unterschied sich das äußerlich schmucklose, in Papp gebundene »Bilderbuch« dadurch, dass es den Kanon noch weiter komprimierte und nur eine »beschränkte Anzahl von Meisterwerken« umfasste, »die dem Sinne der Jugend nahe stehen«, wie es hieß.³⁴ Dadurch sollte es sich auch zur individuellen Anschaffung eignen. Der reduzierte »Grundstock« von Werken wurden im Begleittext dezidiert erläutert, während der Haupttext der »Vorschule« wie üblich in groben Zügen die Stilgeschichte nachzeichnete. Auf diese Weise sollte die Aufmerksamkeit zuvorderst auf das einzelne Bild gerichtet werden, »damit der Leser zum richtigen Sehen, von dem in Sachen der bildenden Kunst alles abhängt, angeleitet werde.«³⁵ Warnecke verfasste für den Verlag später noch eine weitere Einführung, in der das Lehrwerk aufging.³⁶

Gedrängte Übersicht – Grundrisse und Leitfäden

Seemanns Verlagsportfolio entfaltete auf dem Markt kunstgeschichtlicher Tafelwerke eine übermächtige Dominanz. Mit seiner Broschüre »Bildende Kunst in der Schule« (1901) wusste Artur Seemann, Sohn des Firmengründers, der den Verlag seit 1899 leitete, das unternehmerische Interesse geschickt mit der Rhetorik der Reformpädagogik zu umkleiden. So rückten hier die Idee einer »Erziehung zur Genussfähigkeit«³⁷ und das »Sehen lernen« in den Mittelpunkt der Argumentation, welcher selbstredend nur vermittels der Reproduktionen aus dem eigenen

Hause Rechnung zu tragen sei, wie der Verleger hervorhob. Kunstbetrachtung sollte nun vor allem Einfühlung sein, die nicht auf Vermittlung historischen Wissens, sondern auf Erhöhung und Selbstgenuss zielte. Dabei rekurrierte Seemann auf Ideen Konrad Langes, Alfred Lichtwarks und anderer, die seit dem Ersten Deutschen Kunsterziehungstag, der 1901 in Dresden stattfand und auf dem rund 250 Teilnehmer aus Erziehungsberufen, Künstler, Kunstwissenschaftler und Vertreter der Politik über Fragen der ästhetischen Erziehung debattiert hatten, Konsens geworden waren.³⁸

In den Schulprogrammen fanden solche Vorstellungen damals ein breites Echo. Doch sah die Unterrichtspraxis vermutlich anders aus. Da die allermeisten Gymnasiallehrer keine kunstpädagogische Vorbildung besaßen, begnügte man sich vielerorts wohl auch weiterhin damit, einen stilgeschichtlich-enzyklopädischen Abriss, sprich abfragbares Wissen zu vermitteln. Die Mehrzahl der bis zum Ersten Weltkrieg erschienenen Lehrbücher zur Kunstgeschichte für Schulgebrauch sind denn auch entsprechende Überblickswerke, bei denen der Text Vorrang vor dem Bild behauptet.³⁹ Sie bauen in der Regel auf den verbreiteten älteren Gesamtdarstellungen auf, etwa Kuglers »Handbuch der Kunstgeschichte« (1842), Lübkes populären »Grundriß der Kunstgeschichte« (1860) oder Springers »Grundzüge der Kunstgeschichte« (1887), die sie in komprimierter Form zusammenfassen. Schon in den gängigen Titeln lässt sich das Anliegen der Bände ablesen: Zumeist war von »Grundrissen« oder »Leitfäden« die Rede, die das vollständige »Gebäude« der Kunstgeschichte auf knappstem Raum zur Darstellung bringen sollten. Vergleichbare Kompendien fanden damals in der Ausbildung der Gewerbezeichner und Zeichenlehrer Verwendung.⁴⁰

Insbesondere für den Gebrauch an den Schulen für »höhere Töchter« kamen entsprechende Übersichtswerke zum Einsatz.⁴¹ Dabei handelte es sich nicht um ministerial genehmigte Schulbücher, sondern oftmals um aus dem Unterricht selbst hervorgegangene, von Lehrern oder Lehrerinnen verfasste Werke, die sich neben dem Gebrauch an Schulen für das Selbststudium eignen sollten. In den meisten Fällen boten sie einen textlastigen, einseitig chronologischen und faktenbasierten Schnelldurchlauf der Stilgeschichte und kamen ohne erkennbaren didaktischen Anspruch daher. Die Bebilderung beschränkte sich auf das Nötigste, da das Vorhandensein von geeigneten Tafelwerken an den Schulen bereits vorausgesetzt wurde.⁴² Allerdings erschienen Sammlungen wie die Seemann'schen »Bilderbogen« aufgrund der geschlechtlichen Freizügigkeit manchem in sittlicher Hinsicht problematisch, weshalb verschiedentlich empfohlen wurde, anstößige Bilder mit der Schere zu entfernen.⁴³

Ein typisches Lehrwerk dieser Art ist etwa Wilhelm Buchners »Leitfaden der Kunstgeschichte« aus dem Essener Baedeker Verlag, der zwischen 1878 und 1918 dreizehn Auflagen erfuhr. Die spätere Neubearbeitung übernahm Georg Howe, der Direktor der Düsseldorfer Luisenschule, eines Gymnasiums für höhere Töchter. Angesichts der nachhaltigen Verbreitung des Werks muss der wenig originelle Aufbau verwundern, mit dem der Stoff im strikten Korsett der Gattungs- und Stilgeschichte dargeboten wurde. Konterkariert wurden der rigide Schematismus und die endlosen Faktenaufzählungen von einer zeittypischen Begeisterungsrhetorik, die Geschichte als Meistererzählung vermittelte, bei der große Einzelne und künstlerische Gipfelleistungen dominierten. Ähnlich bietet sich schon erwähnte der »Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte« des Stuttgarter Verlags Ebner und Seubert dar, der zuvor Kuglers »Handbuch der Kunstgeschichte« verlegt hatte. Zuerst 1868 erschienen, war das Werk zunächst mit 134 schlichten Xylographien illustriert. In unterschiedlichen Bearbeitungen, an denen Wilhelm Lübke mitwirkte, erschien auch dieser Leitfaden bis in die Zwanziger Jahre hinein. Für spätere Auflagen zeichnete Ernst Wickenhagen verantwortlich, der Direktor der Höheren Töchterschule (Antoinettenschule) in Dessau, der auch als Verfasser einer Populärkunstgeschichte hervortrat.⁴⁴

Ebenfalls für den Gebrauch an Mädchenschulen war Magdalene von Broeckers zuerst 1893 erschienener »Grundriß« gedacht. Auch er erschien in mehrfach umgearbeiteter Form bis in die Zeit der Weimarer Republik. Ausdrücklich sollte er indes »kein trockener Leitfaden« sein, sondern vielmehr »Lust und Liebe wecken«, um auf diesem Wege »Herz und Gemüt zu veredeln«.⁴⁵ Anstelle langatmiger Datensammlungen, mit denen die männlichen Kollegen aufwarteten, bot Broecker eine sprachlich farbigere, auf die Künstlerpersönlichkeit fokussierende Prosa. Die Entwicklung der Kunst erschien hier als Erzählung von »Entdeckungen« und zeitbedingten »Kämpfen«, in denen der große Einzelne und seine Schicksale den Ausschlag gaben. Typisch sind in dieser Hinsicht etwa die anekdotenreichen Passagen über Michelangelos »Moses« oder Rembrandts »Nachtwache«, die sich der Leser angesichts der dem Buch beigegebenen mangelhaften Autotypen freilich in seiner Phantasie ausmalen musste.

Zum Frühjahr 1909 wurde an den preußischen Mädchengymnasien der Unterricht in Kunstgeschichte als Pflichtfach in der Oberstufe eingeführt, womit nun auch konkrete Lehrpläne vorlagen.⁴⁶ Am Curriculum, das nach wie als Überblick konzipiert war, welcher die »Hauptepochen«, also Altertum, deutsches Mittelalter, die Renaissance und die Kunst des 19. Jahrhunderts umfasste, änderte sich wenig, wohl aber am vorgegebenen Unterrichtsziel. »Der Unterricht soll nicht in

erster Linie historisches Wissen erzielen, sondern in das Wesen des künstlerischen Ausdrucks einführen, zum künstlerischen Genusse anleiten und Verständnis für die künstlerischen Strömungen der Gegenwart ermöglichen«, hieß es 1908 in den zugehörigen ministerialen Ausführungsbestimmungen für die preußischen Mädchenschulen.⁴⁷ Deutlich sprach aus dieser Leitlinie die gewandelte Auffassung der kunstpädagogischen Reformbewegung.

Nach 1909 entstandene Unterrichtswerke versuchten mehr oder weniger der neuen Auffassung gerecht zu werden. Der vollkommen schmucklos aufgemachte »Abriß der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten« von Agnes Gosche etwa unterscheidet sich inhaltlich und in seinem nüchternen Duktus wenig von den »Leitfäden« und »Grundrissen« des 19. Jahrhunderts, auch wenn als Anschauungsmaterial hier nun auch auf die »Meisterbilder« des »Kunstwart« und die Reihe »Die Kunst in Bildern« des Eugen Diederichs-Verlags verwiesen wurde. Als eine Art »offizielles« Lehrbuch verstand sich hingegen Ehrenbergs und Hartmanns »Grundriß der Kunstgeschichte«, der 1909 erschien. Mit rund dreihundert Autotypen und vier Farbtafeln war das Werk geradezu opulent bebildert. Freilich waren die kleinformatigen Illustrationen kaum mehr als eine optische Ergänzung zum Text, der mit Informationen überfrachtet und in keiner Weise geeignet war, zum »künstlerischen Genusse« anzuleiten, geschweige denn der Lehrkraft eine Hilfe bei der Erreichung dieses Unterrichtsziels bot. Das gilt auch für das Lehrwerk des Danziger Gymnasialdirektors Wilhelm Tesdorpf, »Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule«, das äußerlich nicht mehr als eine reine Faktensammlung darstellt. Es ist jedoch insofern bemerkenswert, als es für Vorführungen mit den neuen Medien Skioptikon und Epidiaskop konzipiert ist und daher lediglich eine Liste der zu besprechenden Lichtbilder umfasst. Ein zusätzlich erhältlicher Bildatlas, der vom Verlag auch als kunstgeschichtliches »Hausbuch« beworben wurde, mutet eher konventionell an. Immerhin schloss Tesdorpf, was auch für Ehrenbergs und Hartmanns »Grundriß« gilt, die neue Stilkunst und die Malerei der Sezessionen ein und versuchte, unmittelbar an die Gegenwart heranzuführen.

Anders stellt sich demgegenüber das anspruchsvollste der Lehrwerke für die Mädchengymnasien dar, nämlich Hans Jantzens »Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule« von 1913.⁴⁸ Aus ihm spricht deutlich ein gewandeltes Verständnis von Kunstgeschichte in der Schule, die nun vor allem Werkbetrachtung statt historisch-enzklopädischer Stilgeschichte sein sollte. Jantzens »Leitfaden« bestand aus einer Kombination von Text- und Bildatlas, wie man sie von älteren Lehrwerken des 19. Jahrhunderts kannte,

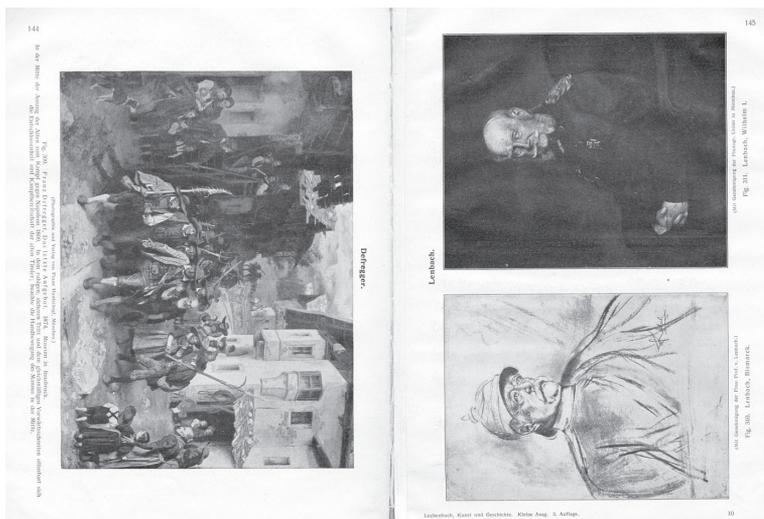
etwa denjenigen von Warnecke und Graul. Demgegenüber war der Umfang der Abbildungen allerdings drastisch reduziert. Er umfasste lediglich rund 150 Werke, die ganzseitig wiedergegeben waren, und dabei verschiedentlich, im Sinne des ›vergleichenden Sehens‹, in paarweisen Arrangements auf gegenüberliegenden Seiten abgebildet waren. Der Kanon sollte im Verlauf eines Schuljahres, wie in den Lehrplänen vorgesehen, besprochen werden. In seiner Einleitung betonte Jantzen, Kunstgeschichte in der Schule solle sich »auf Weniges beschränken« und in der »Betrachtung beim einzelnen Kunstwerk verweilen«.⁴⁹ Bewusst verzichtete er auf bloße Faktenaufzählungen, um nicht die Schülerinnen »zum reinen Auswendiglernen« zu verführen: »Durch Beschreibung des Gesehenen unter Anleitung des Lehrers muß der Schüler selbst in das Kunstwerk einzudringen versuchen.«⁵⁰ Auf welche konkrete Weise der Lehrer die Gesprächspädagogik entwickeln sollte, erläuterte Jantzen aber nicht.

Fasst man die Konzeption der kunstgeschichtlichen ›Leitfäden‹ zusammen, so überwiegt, trotz eines verschiedentlich formulierten progressiven Anspruchs, der Eindruck eines Festhaltens an historisch-chronologischer Darstellung, die konservative Züge trägt. Historiografisch sind sie dennoch von Interesse, da sich an ihnen musterhaft der wandelnde Einsatz des Bildes im Lehrwerk zeigt. Den Umbruch von Reproduktionsstich zu Fotografie verdeutlicht etwa August Bohnemanns »Grundriß der Kunstgeschichte« aus dem Jahr 1900, der auf 300 Seiten mit der schon recht stattlichen Zahl von 165 in den Text eingestreuten Abbildungen aufwartete. Die recht qualitätvollen Autotypen sind hier noch in der Minderzahl gegenüber grafischen Reproduktionsstichen, so dass im Nebeneinander ein seltsam disparater Gesamteindruck entsteht. Nimmt man dagegen die »Einführung in die Kunstgeschichte« des Erlangener Gymnasialprofessors Franz Naegle zur Hand, bietet sich ein anderes Bild. Die dritte Auflage von 1910 bringt es bei nur 140 Seiten Umfang auf die enorme Zahl von 251 Illustrationen. Fast alle sind Autotypen, die ›malerisch‹ auf den Seiten gruppiert und verschiedentlich mit Randleisten verziert sind. Dass Dinge wie Lochners »Dreikönigsaltar« oder Veroneses »Hochzeit zu Kana« in der Reproduktion derart miniaturisiert erscheinen, dass Details allerhöchstens mit der Lupe zu erkennen sind, war offenbar kein Kriterium. Vor allem Dingen, so muss man annehmen, ging es darum, von den neuen Möglichkeiten des ›billigen Bildes‹ reichlich Gebrauch zu machen.⁵¹ Mit der Autotypie hatte sich tatsächlich innerhalb weniger Jahre »eine vollständige Umwälzung« vollzogen, wie Wilhelm von Bode damals konstatierte: »Diese beherrscht jetzt die Illustration unserer Kunstpublikationen größeren und kleineren Stiles in vollem Maße und feiert wahre Triumphe.«⁵²

Doch erst mit Paul Brandts Überblickswerk »Sehen und Erkennen« von 1911, das ursprünglich als mehrteiliger Bildanhang zu Wilhelm Pfeifers »Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten« konzipiert war, fand die Methodik des »vergleichenden Sehens« Eingang in die Unterrichtsliteratur, bevor sie wenig später mit Heinrich Wölfflins »Kunstgeschichtlichen Grundbegriffen« (1915) zum Inbegriff populärer Kunstgeschichte avancierte.⁵³ Brandt, der als Oberlehrer am Städtischen Gymnasium und Realgymnasium in Bonn tätig war, bemühte sich, dem Betrachter unmittelbar stilistische Unterschiede und kunsthistorische Entwicklungen vor Augen zu führen und nutzte dafür konsequent die neuen Möglichkeiten eines Layouts mit bildlichen Gegenüberstellungen. Als wesentliches Instrument der Vermittlung im Unterricht erachtete er die »zwanglos behagliche Besprechung«, bei der das »Erlebnis« der Kunst im Mittelpunkt stehen sollte.⁵⁴ Die Rezeption des Buches löste sich früh aus dem schulischen Zusammenhang. Insgesamt wurden fast 150.000 Exemplare verkauft. Die letzte Auflage erschien 1968, lange nach dem Tod des Verfassers.

Illustrierte Geschichte

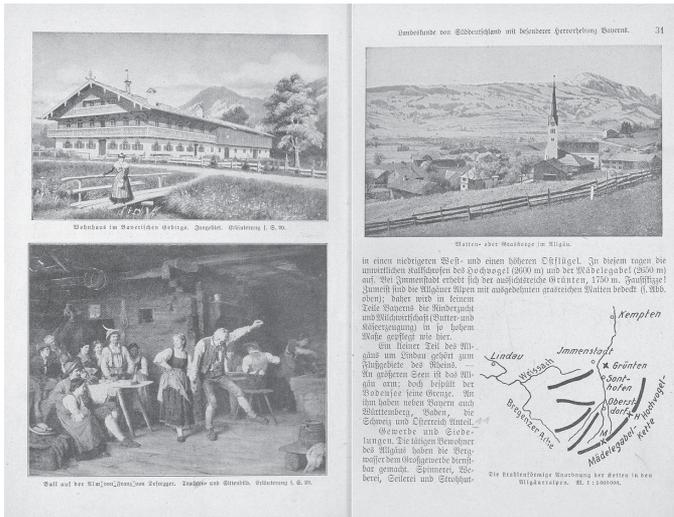
Gegenüber den Lehrbüchern des 19. Jahrhunderts, brachte der Umschwung zum »Genuss« der Werke und zum »Sehen lernen« auch eine Verschiebung der Gattungsschwerpunkte mit sich. Standen bis dahin zumeist Baukunst und Skulptur im Mittelpunkt, so fanden nun vermehrt Werke der Malerei Aufnahme. Anderes, etwa die zur Zeit des Historismus noch geläufige Behandlung des Kunstgewerbes, wurde zurückgedrängt. Man kann in dieser neuen Akzentuierung einen Reflex sehen auf die zunehmende Thematisierung des »Malerischen« in der Kunst der Moderne, wie sie zeitgleich etwa bei Richard Muther oder Julius Meier-Graefe greifbar wird.⁵⁵ Allerdings war die Schulbuchliteratur weit davon entfernt, den am französischen Impressionismus geschulten sensualistischen Formalismus der Modernehistoriografie zu adaptieren.⁵⁶ Wenn auch die schulischen Curricula, was die Thematisierung der Kunst der Moderne, das heißt des 19. Jahrhunderts, anbetrifft, um einen europäischen Vergleich bemüht waren, stellte man doch stets das Volkstümliche, Charakterliche und Gemütvolle, sprich das nationale Eigene in den Mittelpunkt. Dazu zählten nicht nur Maler wie Richter, Schwind und Spitzweg oder Böcklin, Feuerbach und Uhde. Auch die akademischen Genremaler der Gründerzeit – Namen wie Defregger, Knaus, Vautier und andere –, die kunsthistorisch längst diskreditiert waren, behaupteten sich im Schulbuch auch nach 1900, da sie, wie man meinte, von den Schülerinnen und Schülern »wahrhaft mit dem Herzen« verstanden werden konnten.⁵⁷



Doppelseite mit Franz Defreggers Gemälde »Das letzte Aufgebot« (1874), aus: Hermann Luckenbach (Hrsg.): Kunst und Geschichte. Kleine Ausgabe, 3. Auflage, München/Berlin 1921

vermarktete,⁶⁰ fanden Verwendung in den Lehrbüchern zu Geografie und Heimatkunde, etwa im »Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten« des Oldenbourg Verlags (1914),⁶¹ wo es selbstredend nicht um künstlerischen Stil, sondern um Unterricht in Landeskunde ging. In den Fächern Geschichte und deutsche Literatur sollte Kunstbetrachtung den Lernstoff illustrativ ergänzen und mit der Kulturgeschichte des »Deutschtums« vertraut machen. Insbesondere Defreggers Bilder aus dem Tiroler Freiheitskampf fanden entsprechend Eingang in Schulbücher wie Kellers »Lehrbuch für den Geschichts-Unterricht an höheren Mädchenschulen« des Diesterweg-Verlags⁶² oder in politisch einschlägigere wie Schöppners »Geschichte der Apostasie der Völker«,⁶³ beide aus dem Jahr 1910, um nur zwei von zahllosen Beispielen zu nennen.

Hinweise darauf, welche Rolle solche Bilder jenseits des Mediums Buch für die politische Erziehung in der Schule spielten, geben die Programme und Jahresberichte der höheren Schulen. So gehörten Defreggers Szenen aus dem Tiroler Freiheitskampf nicht nur zum Kanon lehrhafter Schulwandbilder, die in Klassenräumen und Fluren vom »furor teutonicus« und damit von echt deutscher Art kündeten, wie es im Schulbericht des Städtischen Realgymnasiums Köln-Nippes



Doppelseite mit Franz Defreggers Gemälde »Ball auf der Alm« (1873), aus Michael u. Alois Geistbeck, *Geographie für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Heimatkunde (Landeskunde von Süddeutschland mit besonderer Hervorhebung Bayerns)*, 28. Auflage, München/Berlin 1914

aus dem Jahr 1911 heißt.⁶⁴ Sie kamen als Anschauungsbilder auch vielfach im Geschichtsunterricht zur Sprache und waren für Generationen von Oberstufenschülern Gegenstand des deutschen Aufsatzes, parallel zur obligatorischen Thematisierung von Schillers Freiheitsdrama »Wilhelm Tell«.

Fazit

»Zur Kunst *erziehen*, heisst daher in allererster Linie auf die Entwicklung der Jugend dahin bewussten und absichtsvollen Einfluss ausüben, dass sich eine Verfeinerung, Läuterung und Ordnung des sinnlichen Wahrnehmungsvermögens nach und nach herausbildet.«⁶⁵ Nicht selten verwendete man um 1900 philosophischen Tiefsinn darauf, den kunstgeschichtlichen Unterricht zu einer Frage der Sittlichkeit und der Weltanschauung zu erheben. Man bezog sich auf Comenius, Herder oder Humboldt, öfter noch auf Goethe oder Schiller, um das »Hineinleben in die Seele einzelner großer Meister der Vergangenheit«⁶⁶ zu einer Arbeit mit der Seele zu erklären, derer es bedürfe, um der inneren Verwahrlosung, Oberflächlichkeit und zivilisatorischen Kälte des technischen Zeitalters zu trotzen. Gymnasiale Professoren wollten sich selbst als väterliche »Führer« verstan-

den wissen, die den Schüler mit mildtätiger Strenge in die lichten Höhen wahrer Geistigkeit geleiteten: »Erst wenn er durch künstlerische Erziehung jener Fähigkeit des ›Sehens‹ teilhaftig geworden, die ihn mit Augen des Künstlers schauen lässt, dann darf er an das Studium der klassischen Werke herangehen, um seine Bildung mit etwas mehr als äusserlichem Wissen bereichern zu können.«⁶⁷ Die oft von konservativer Kulturkritik grundierten Grundsatzdebatten um den ideellen Wert des Ästhetischen sind ein Kennzeichen der Epoche, zuweilen wurden sie sogar noch in den Zwanziger Jahren mit dem immer gleichen Tenor geführt.⁶⁸ Im Schulbuch und damit im schulischen Alltag hatte sich das kunstgeschichtliche Bild derweil längst als »Realie« des Fachunterrichts behauptet.

- 1 Wilhelm Lübke: Geleitwort, in: J. Kuß: Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, 6., vermehrte und verbesserte Auflage, Stuttgart: Ebner & Seubert (Paul Neff), o. J. [1882], S. VII.
- 2 Vgl. Peter Betthausen: Wilhelm Lübke, in: Peter Betthausen, Peter H. Feist u. Christiane Fork: Metzler Kunsthistoriker Lexikon. 200 Porträts deutschsprachiger Autoren aus vier Jahrhunderten, Stuttgart 1998, S. 249–251.
- 3 Anton Springer: Der Kunstunterricht auf gelehrten Schulen, in: Rezensionen und Mittheilungen über bildende Kunst (Wien), 3. Jg., 1864, S. 153–155 u. 169–172, hier S. 169.
- 4 Ulrich von Herrmann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, in: Christa Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, München 1991, S. 147–178, hier S. 150. Zur Schulgeschichte auch Vgl. James C. Albisetti u. Peter Lundgreen: Höhere Knabenschulen, in ebd., S. 228–278 sowie Gert Geißler: Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart, Frankfurt am Main 2013.
- 5 Vgl. Regine Prange: Die Geburt der Kunstgeschichte. philosophische Ästhetik und empirische Wissenschaft, Köln 2004; Heinrich Dilly: Kunstgeschichte als Institution. Studien zur Geschichte einer Disziplin, Frankfurt am Main 1979.
- 6 Vgl. Anna Maria Loffredo, Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): Höhere Bildung. Kunstgeschichte und Schule (= kritische berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften, Bd. 46, 2018, H. 1), Kromsdorf 2018. Grundlegend zur Thematik immer noch Wolfgang Kehr: Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den Höheren Schulen, Diss. München 1983.
- 7 Mit der Neuorganisation der höheren Töchterschulen, die in Preußen 1894 verfügt wurde, stufte man den Kunstgeschichtsunterricht allerdings zu einem Wahlfach herab. Vgl. Hanni Geiger: Kunstgeschichte für »höhere Töchter«? Kunsthistorische Lehrbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts für Frauen, Magisterarbeit der Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2007, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-epub-11911-4>, hier S. 44. Als zeitgenössische Quelle Karl Hessel: Kunst-Un-

- terricht an höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. v. Wilhelm Rein, 2. Aufl., Bd. 5, Langensalza 1906, S. 265–273.
- 8 M. Spiecker: *Der Unterricht in der Kunstgeschichte auf der höheren Mädchenschule*, Anklam 1894, S. 8.
- 9 Springer 1864 (wie Anm. 3), S. 169.
- 10 Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahr 1891. Mit teils vergleichenden, teils auf die früheren Bestimmungen verweisenden Anmerkungen und einem Anhang enthaltend den Normaletat von 1892 für die Besoldungen der Leiter und Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten und die Denkschrift, betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen, Neuwied/Leipzig 1892, S. 25f. Vgl. Karl-Heinz von Rothenburg, *Geschichte und Funktion von Abbildungen in lateinischen Lehrbüchern*. Ein Beitrag zur Geschichte des textbezogenen Bildes, Frankfurt 2009
- 11 Ebd., S. 44. Vgl. auch Barbara Hanke: *Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelminischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg*. Das Beispiel Westfalen, Berlin 2011.
- 12 Lothar Koch: *Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts auf den höheren Schulen*. Programm Gymnasium und Realschule zu Bremerhaven, Ostern 1896, S. 6.
- 13 Walter Rothes: *Grundriß der Kunstgeschichte*, 2. Auflage, Paderborn 1923, S. V (Vorwort zur ersten Auflage). Rothes war zuvor mit einem Buch über »Krieg und bildende Kunst« (München 1917) hervorgetreten.
- 14 [Julius Langbehn:] *Rembrandt als Erzieher*. Von einem Deutschen, Leipzig 1890.
- 15 Georg Warnecke: *Hauptwerke der bildenden Kunst in geschichtlichem Zusammenhange*. Zur Einführung, Leipzig 1902, S. IVf.
- 16 Paul Dörwald: *Ein kunstgeschichtlicher Lehrgang*, in: *Jahresbericht des Gymnasiums und der Lateinlosen Realschule zu Neubrandenburg*, 1913, S. 1–12, hier S. 1.
- 17 Siehe dazu den Beitrag von Joseph Imorde in diesem Band sowie Ina Katharina Uphoff: *Der künstlerische Schulwandschmuck im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik – Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilderschmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts*, Diss. Würzburg 2002; Eva Zimmer: *Wandbilder für die Schulpraxis*. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987, Bad Heilbrunn 2017.
- 18 Vgl. Theodor Wunderlich: *Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht*. Illustriertes Handbuch seiner geschichtlichen Entwicklung und methodischen Behandlung, Stuttgart/Berlin/Leipzig, 1890, S. 132f. Eine konkrete Vorstellung über den schulischen Bestand bietet Julius Busch: *Die Lichtbildersammlung des Gymnasiums und der Realschule Mülheim (Ruhr)*. Beilage zum Bericht über das Schuljahr 1905/1906, Mülheim 1906.
- 19 Vgl. Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): *Billige Bilder*. Populäre Kunstgeschichte in Monografien und Mappenwerken seit 1900 am Beispiel Albrecht Dürer, Siegen 2016.
- 20 Paul Brandt: *Vorschläge für den Kunstunterricht an Gymnasien*. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums mit Oberrealschule zu Bonn, 1900, S. 4
- 21 Rudolf Menge: *Kunstunterricht am Gymnasium*, in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. v. Wilhelm Rein, 2. Aufl., Bd. 5, Langensalza 1906, S. 250–265, hier S. 250.
- 22 Wilhelm Fechner: *Wie ich mit Primanern Gemälde der Casseler Galerie besprach*. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Friedrich-Gymnasiums, Kassel 1914, S. 2. Dazu Andreas Zeising: »Wie ich mit Primanern Gemälde der Casseler Galerie besprach«. *Schulische Kunstbetrachtung im wilhelminischen Kaiserreich am Beispiel Wilhelm Fechner*, in: Gabriele Weiß (Hrsg.): *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur*. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst, Bielefeld 2017, S. 185–196.
- 23 *Kunsterziehung*. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902, S. 188.
- 24 Alle Werke, die im Katalogteil aufgeführt sind, werden hier und in Folgenden nicht eigens bibliografisch nachgewiesen.
- 25 Zu den Techniken der Reproduktion siehe Eva Maria Hanebutt-Benz u. Kristin Wiedau: *Technik des Abbilds*. Die drucktechnische Revolution im

19. Jahrhundert, in: *Bilderlust und Lesefrüchte. Das illustrierte Kunstbuch von 1750 bis 1920*, Ausst.-Kat. Gutenberg-Museum Mainz, Leipzig 2005, S. 43–58; Frank Heidtmann: *Wie das Photo ins Buch kam. Der Weg zum photographisch illustrierten Buch*, Berlin 1984.
- 26 Zur Verlagsgeschichte vgl. Alfred Langer: *Kunstliteratur und Reproduktion. 125 Jahre Seemann Verlag im Dienste der Erforschung und Verbreitung der Kunst*, Leipzig 1983.
- 27 Robert Eins: *Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichts in den obern Klassen des Gymnasiums. Beilage zum Programm des Königlichen Gymnasiums zu Danzig Ostern 1898*, S. 16.
- 28 Vgl. das Vorwort zur ersten Auflage in: *Kunsthistorische Bilderbogen. Handausgabe, I: Die Kunst des Altertums*, zusammengestellt von Rudolf Menge, 3., unveränderter Abdruck, Leipzig 1886, unpaginiert.
- 29 Vgl. Hilke Günther-Arndt: »Rudolf Menge«, in: *Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg*, im Auftrag der Oldenburgischen Landschaft hrsg. von Hans Friedl, Oldenburg 1992, S. 450–451.
- 30 Rudolf Menge: *Aus der Vorrede zur ersten Auflage*, in ders.: *Einführung in die antike Kunst. Ein methodischer Leitfaden für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht*, 2., vermehrte und verbesserte Auflage, Leipzig 1885, S. V–VIII, hier S. VI.
- 31 Vgl. Rudolf Menge: *Kunstunterricht am Gymnasium*, in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. v. Wilhelm Rein, 2. Auflg., Bd. 5, Langensalza 1906, S. 250–265; zuvor bereits ders.: *Der Kunstunterricht im Gymnasium*, Langensalza 1879.
- 32 Menge 1906 (wie Anm. 31), S. 261f.
- 33 Richard Graul: *Vorwort*, in ders.: *Einführung in die Kunstgeschichte. Textbuch zur Schulausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen*, Leipzig 1887, S. V–VI.
- 34 Georg Warnecke: *Vorwort zur ersten Auflage*, in ders.: *Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus*, 8., vermehrte Auflage, Leipzig 1914, S. V–VI, hier S. V.
- 35 Ebd.
- 36 Georg Warnecke: *Hauptwerke der bildenden Kunst in geschichtlichem Zusammenhange*, Leipzig 1902.
- 37 Artur Seemann: *Der Hunger nach Kunst. Betrachtungen*, Leipzig/Berlin 1901, S. 29.
- 38 Vgl. *Kunsterziehung 1902* (wie Anm. 23). Dazu Helene Skladny: *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*, München 2009; Peter Ulrich Hein: *Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung*, Köln/Wien 1992; Peter Joerissen: *Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871–1918*, Köln 1979.
- 39 Vgl. auch Klaus Niehr u. Katharina Krause: *Überblickswerke*, in: *Bilderlust und Lesefrüchte* (wie Anm. 25), S. 60–76.
- 40 Vgl. etwa die auf Veranlassung der Preußischen Unterrichtsverwaltung verfasste Gesamtdarstellung von Friedrich Freiherr Goeler von Ravensburg: *Grundriss der Kunstgeschichte. Ein Hilfsbuch für Studierende*, Berlin 1894, das an der Königlichen Kunstschule zu Berlin Verwendung fand. Spätere Auflagen bearbeitete Max Schmid.
- 41 Dazu Geiger 2007 (wie Anm. 7).
- 42 Vgl. etwa die Anmerkungen im Vorwort bei Wilhelm Buchner: *Leitfaden der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht*, 2., vermehrte und verbesserte Auflage, Essen 1883, S. IVf.
- 43 Spiecker 1894 (wie Anm. 8), S. 15.
- 44 Vgl. Ernst Wickenhagen: *Kurzgefaßte Geschichte der Kunst, der Baukunst, Bildnerie, Malerei und Musik*, Esslingen 1899.
- 45 Magdalene von Broecker: *Vorwort zur ersten Auflage*, in: *Kunstgeschichte im Grundriß, dem kunstliebenden Laien zu Studium und Genuß*, 2., verbesserte Auflage, Göttingen 1895 S. IV–VI, hier S. IVff.
- 46 Vgl. Geiger 2007 (wie Anm. 7), S. 44.
- 47 Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens, in: *Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen. Mit einem ergänzenden Anhang*, Berlin 1915, S. 56.
- 48 Dazu Hubert Locher: *Kunstgeschichte als historische Theorie der Kunst 1750–1950*, München 2001, S. 284f.
- 49 Hans Jantzen: *Vorwort*, in ders.: *Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule*, Esslingen a.N. 1913, S. 5.

- 50 Hans Jantzen: Vorwort zur zweiten Auflage, in ders.: Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule, 2. Auflage, Esslingen a. N. 1917, S. 6.
- 51 Eine etwas bessere Qualität erreichen die Bilder zur Kunstgeschichte. Für die Schule ausgewählt und erläutert durch die Direktoren Dr. Ernsting, Dr. Pigge und Geheimrat Dr. Widmann, Münster 1915.
- 52 Wilhelm von Bode: Zur Illustration moderner deutscher Kunstbücher, in: Pan, Jg. 5, 1899/1900, S. 183–187, hier S. 185 u. 183.
- 53 Vgl. Magdalena Bushart: Logische Schlüsse des Auges. Kunsthistorische Bildstrategien 1900–1930, in: Bernd Carqué, Daniela Mondini u. Matthias Noell (Hrsg.): Visualisierung und Imagination. Materielle Relikte des Mittelalters in bildlichen Darstellungen der Neuzeit und Moderne, Göttingen 2006, Bd. 2, S. 547–595; dies.: Die Oberfläche der Bilder. Paul Brandts vergleichende Kunstgeschichte, in: kritische berichte, 2009, H. 1, S. 36–54
- 54 Zit. n. Friedrich Falbrecht: Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium. Programm Kaiser-Franz-Josef-Staatsgymnasium, Freistadt 1905, S. 28.
- 55 Vgl. Richard Muther: Geschichte der Malerei im 19. Jahrhundert, 3 Bde., München 1893–94; Julius Meier-Graefe: Entwicklungsgeschichte der modernen Kunst. Vergleichende Betrachtung der bildenden Künste als Beitrag zu einer neuen Ästhetik, 3 Bde., Stuttgart 1904.
- 56 Dass es in der Unterrichtspraxis durchaus möglich war, zeigt das Beispiel des schon erwähnten Wilhelm Fechner, der die gereifte Jugend für die »Schönheit der Form« als dem eigentlich Künstlerischen an der Kunst zu sensibilisieren suchte. Vgl. Fechner 1914 (wie Anm. 22), S. 26.
- 57 Conrad Schubert: Bildende Kunst in der Erziehungsschule [1906], zit.n. Friederike Kitschen: Eine Volkswirtschaft der Geistesgüter. Die Konkurrenz der populären Kunstbuchreihen um Jugend, Volk – und den »richtigen« Kanon, in: Imorde/Loffredo/Zeising 2018 (wie Anm. 6), S. 32–60, hier S. 39.
- 58 Muther 1893 (wie Anm. 55), Bd. 2, S. 229.
- 59 Vgl. die digitale Sammlung des Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung unter der URL <http://gei-digital.gei.de>.
- 60 Zur Verlagspraxis siehe Helmut Hess: Der Kunstverlag Franz Hanfstaengl und die frühe fotografische Kunstreproduktion. Das Kunstwerk und sein Abbild, München 1999.
- 61 Michael u. Alois Geistbeck: Geographie für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Heimatkunde (Landeskunde von Süddeutschland mit besonderer Hervorhebung Bayerns, 28. Auflage, München/Berlin 1914.
- 62 Ernst Keller: Lehrbuch für den Geschichts-Unterricht an höheren Mädchenschulen, 4. Aufl., Tl. 4: Geschichte der Neuesten Zeit, Frankfurt am Main/Berlin 1910.
- 63 Alexander Schöppner: Charakterbilder aus der Weltgeschichte. Nach Meisterwerken der Geschichtsschreibung. Den Studierenden höherer Lehranstalten sowie den Gebildeten aller Stände gewidmet, neubearbeitet von Leo König, 3. Bd.: Geschichte der Apostasie der Völker, 4. Aufl., Regensburg 1910.
- 64 Albert Maier: Die erzieherische Bedeutung der künstlerischen Ausgestaltung des Schulhauses, in: Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums Köln-Nippes über das Schuljahr 1910/11, S. 3–6, hier S. 4.
- 65 Franz Naegle: Bildende Kunst und Erziehung. Beitrag zum Bildungsstreben der Gegenwart sowie kurze Betrachtung über Bedeutung und Zweck des Zeichenunterrichts. Programm des Kgl. humanistischen Gymnasiums zu Erlangen für das Schuljahr 1906/1907, Erlangen 1907, S. 7.
- 66 Ebd., S. 28.
- 67 Ebd., S. 29.
- 68 Vgl. exemplarisch Ludwig Eberth: Welche Stellung im Unterricht gebührt der Kunst, besonders der bildenden Kunst als Zweig der nationalen Erziehung?, Diss. Erlangen 1924.

Joseph Imorde

Erziehung zur Genussfähigkeit. Künstlerischer Wandschmuck um 1900¹

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führten Pädagogen, wenn es um ästhetische Bildung ging, gerne den Begriff Kunstgenuss im Munde – »künstlerische Genussfähigkeit« sollte eingeübt,² »zur rezeptiven Genußfähigkeit« erzogen werden.³ In den vielen Debatten zur Rolle der Kunst in der Schule vertrat man unter anderem die Ansicht, dass es bei einer Förderung der Zöglinge nicht vordringlich um die Kunstübung gehen könne und auch nicht um einen förmlichen Kunstunterricht. Nicht Künstler wollte man erziehen, sondern Menschen, die für Schönheit empfänglich waren – mit einem Wort: »Schönheitsgenießende«.⁴

Solche Vorstellungen zogen schnell Forderungen zur »Ausschmückung der Schulzimmer mit künstlerisch wertvollen Bildern« nach sich. Alles sollte nun ästhetischen Anforderungen genügen: Das Schulgebäude, die Flure und Klassenzimmer, die Lehrmittel, Bilderbücher und Jugendschriften, ja auch der Unterricht selbst, von dem man eine verstärkte Berücksichtigung des Schönen erwartete.⁵ Waren die Räume früher öde und kahl gewesen, die Wände grau und schmucklos, überhaupt die Ausstattung einfach bis dürftig,⁶ bemühte man sich nun, die schulische Umgebung als Ganzes künstlerisch zu gestalten. Eine solchermaßen durchgeformte Atmosphäre könne, so hieß es, »still und beständig und darum um so tiefer und nachhaltiger« auf die Schülerinnen und Schüler wirken.⁷ Immer wieder wurde der Aspekt der stummen Wirkung des Wandschmucks betont.⁸ Die Formen des umgebenden Lebens waren entscheidend, eben jene »Eindrücke, die der Geist noch unbewusst aufnimmt und die ihm, wenn er zu vollem Eigenleben erwacht ist, als die selbstverständlichen erscheinen«.⁹ Man favorisierte die Aufhängung von künstlerischen Bildern im Schulraume auch deshalb, weil diese nicht zuerst auf den Verstand zielten, sondern die Kinder nachhaltig ins Kunstempfinden einführten. Doch natürlich war man sich auch darüber einig, dass eine solche ästhetische Wirkung nicht Teil des eigentlichen Unterrichts sein konnte. Ebenso wenig war der künstlerische Wandschmuck Lehrmittel im gewöhnliche Sinne.¹⁰ Wer durch Anbringung von Bildern im Schulraum eine künstlerische Atmosphäre zu erzeugen hoffte, setzte nicht auf schnellen Lernerfolg, sondern auf nachhaltige

Wirkung und musste deshalb auf Qualität pochen. Der Grundsatz lautete: »Für die Jugend ist das Beste grade gut genug.«¹¹ Zu vermeiden waren zu aufdringliche »Didaxis« oder betont religiöse und einseitig patriotische Inhalte.¹²

Es setzte sich mehr und mehr die Erkenntnis durch, dass die deutsche Bildung zu lange und zu einseitig die Wissensvermittlung betont hatte. Nun forderte man eine Ausbildung der Sinne, eine Ausbildung des Gefühls, eine Ausbildung des künstlerischen Empfindens.¹³ Die Kinder sollten die Bilder ohne pedantische Zucht und äußeren Drill betrachten können. Ungezwungene Kunstanschauung bot »in erster Linie Genuß, und deshalb sollte auch die Erziehung zur Kunstanschauung in erster Linie Genuß sein.«¹⁴

Der Verleger Artur Seemann plädierte 1901 in einem Beitrag für die »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« mit dem Titel »Bildende Kunst in der Schule« zuerst einmal dafür, das Kind im Sehen zu schulen, um es dadurch für den Genuss empfänglich zu machen. Der Weg dazu war die Trennung von Anschauungsunterricht und reiner Kunstbetrachtung. Während die Bilder in den einzelnen Disziplinen wie etwa der Geschichte, den alten Sprachen oder im Deutschunterricht allzu sehr als Dienstleister genutzt würden, seien sie bei der reinen Kunstbetrachtung von der engen Bindung an die Fächer befreit. In diesem Falle stehe nicht die abstrakte Begriffsbildung im Mittelpunkt, sondern man konzentriere sich bei der Kunstbetrachtung allein auf die ästhetische Wirkung des jeweiligen Werkes.¹⁵ Nur ein so gearteter Unterricht könne »Freude an der Kunst« vermitteln und die Schüler stufenweise zum ästhetischen Sehen anleiten.¹⁶ Wichtig für Seemann war es, die jeweils »adäquate Kunsthöhe« des Kindes oder Schülers im Auge zu behalten. Der Weg ging vom Einfachen zum Komplexen. Allerdings sei mit »wenigen Kunsteindrücken« nichts zu erreichen. Kunstwerke müssten ganz im Gegenteil in großer Zahl und vor allem wohlfeil angeboten werden – gleichsam »als ästhetische Volksnahrungsmittel billig wie Kartoffeln.«¹⁷ Die überfeinerte Geschmacksrichtung von Wenigen, die es allein auf Originale abgesehen hätten, dürfe für die Kunsterziehung der Vielen nicht maßgebend sein.

Der Unternehmer riet zur Verwendung von preiswerten Reproduktionen und bewarb damit natürlich die Produkte seiner eigenen Verlagsanstalt. Zur Umsetzbarkeit eines auf ästhetische Erfahrung setzenden Kunstunterrichts, schlug er den Verantwortlichen einen Plan zur Beschaffung von geeignetem Material vor: »Eine Anzahl von Vertrauensmännern hätte zu untersuchen, von welchen namhaften Kunstwerken man sich ein Lustgefühl bei den Kindern versprechen könnte, wobei besonders solche Kunstwerke ins Auge gefaßt werden müßten, die sich an den Unterricht anschließen. Also um Beispiele zu nennen Willroiders gewaltige



Neubau der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin in Frankfurt am Main, 1907, aus: Arthur Galliner: Der Wandschmuck im neuen Schulgebäude, in: Beilage zum Programm der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin (Realschule und höhere Mädchenschule) zu Frankfurt a. M. Ostern 1909, Frankfurt a. M. 1909, S. 20–25.

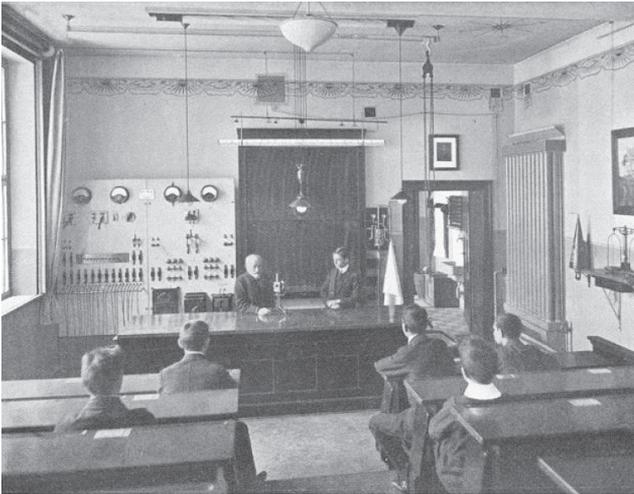
Darstellung der Sintflut, Andrea del Sartos Opferung Abrahams, Corregios [sic] heilige Nacht, Rembrandts Segen Jakobs, Tizians Zinsgroschen, Dürers Apostelgruppen, Rafaels Karton mit dem wunderbaren Fischzug oder mit der Darstellung des in Athen predigenden Paulus.«¹⁸ Seemann dachte an eine »illustrierte Normalliste des Wünschenswertesten, des Allgemeingültigen«, also an einen für die Schule verbindlichen Kanon, der deshalb auch wirtschaftlich sinnvoll sei, da die Bilder, wenn man sie in großer Zahl bestelle, viel billiger zu produzieren und damit auch viel preiswerter für die Schule zu erwerben seien.¹⁹

In den Diskussionen zur ästhetischen Bildung ging der Trend weg von den lehrhaften Anschauungsmitteln und hin zu künstlerischen Bildern.²⁰ Man setzte auf die »Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit des Lernenden« und aktivierte, um es mit Georg Warnecke zu sagen, das »Erlebungsprinzip«, das die »überwiegende Verstandeskultur und die mechanische Uebung des Gedächtnisses durch die Bildung der Empfindung zu ergänzen zwingt.«²¹ Die Grundsätze der unterrichtlichen Behandlung von Werken der bildenden Kunst für die Belehrung und den Genuss der heranwachsenden Jugend höherer Schulen hatte sich tiefgreifend gewandelt.²² Ästhetische Erwägungen spielten nun selbst in den Formulierungen ministerialer Lehrpläne eine zunehmend wichtige Rolle.²³ Was man dabei genauer



Zeichensaal der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin in Frankfurt am Main, 1907, aus: Arthur Galliner: Der Wandschmuck im neuen Schulgebäude, in: Beilage zum Programm der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin (Realschule und höhere Mädchenschule) zu Frankfurt a. M. Ostern 1909, Frankfurt a. M. 1909, S. 20–25.

unter einem künstlerischen Bild verstand, konnte der königlich bayerische Gymnasialprofessor Hans Diptmar in seiner materialreichen Denkschrift »Das Bild in der Schule« von 1908 klarstellen. Künstlerische Bilder seien »Darstellungen, welche nicht den Zweck einer schulmäßigen Belehrung verfolgen, sondern die an einen weiteren Kreis von kunstverständigen und kunstempfänglichen Leuten sich wenden und nur kraft ihres künstlerischen Eigenwertes eine Wirkung erstreben.«²⁴ Die zunehmende Betonung der ästhetischen Aspekte bei der schulischen Bildbetrachtung hatte konkret mit der signifikanten Zunahme qualitätvoller Kunstdrucke zu tun. Erst die rasante technische Entwicklung der Reproduktionsindustrie ließ den auf Genuss zielenden »kunstgeschichtlichen Anschauungsunterricht« möglich werden.²⁵ Die Werke der größten Künstler waren dabei zu bevorzugen. Denn je größer der Künstler, desto stärker werde der Mensch ergriffen, desto vollkommener werde sein Werk das Auge schulen, desto mehr werde also der Geschmack des Volkes gehoben.²⁶ Ein mit Sorgfalt ausgewählter Wandschmuck stand in der Aufgabe, Erlebnisse zu bieten und »allmählich den Kindern zu innerem Eigentum zu werden.«²⁷ Zwar riet man zur Verwendung von Originalen bei der künstlerischen Ausstattung moderner Schulräume, doch stellten sich diesem



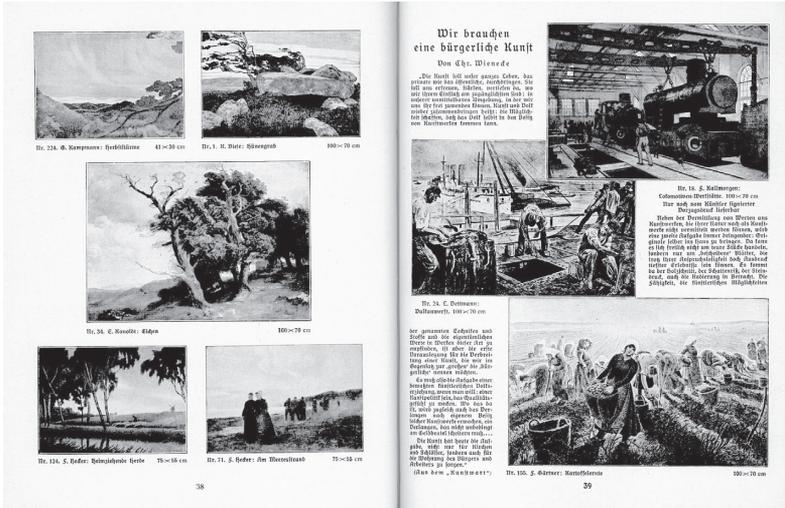
Physiksaal der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin in Frankfurt am Main, 1907, aus: Arthur Galliner: Der Wandschmuck im neuen Schulgebäude, in: Beilage zum Programm der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin (Realschule und höhere Mädchenschule) zu Frankfurt a. M. Ostern 1909. Frankfurt a. M., 1909, S. 20–25.

Ideal oft wirtschaftliche Schwierigkeiten entgegen. Fehlende Mittel zwangen zu Kompromissen, die jedoch kein Manko darstellen mussten.

Bei der künstlerischen Ausschmückung des Neubaus der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin in Frankfurt am Main legten die Verantwortlichen – vor allem wohl der Zeichenlehrer Arthur Galliner – im Jahr 1909 Grundsätze für die künstlerische Ausschmückung des Schulgebäudes fest:

Nur Bilder von künstlerischem Wert dürfen als Wandschmuck dienen; unterrichtliche oder fachwissenschaftliche Nebenzwecke sind ausgeschaltet. Denn der Wandschmuck soll nicht belehren, sondern erfreuen, erheben; er soll die Klassen und Korridore zu gefälligen, heiteren, zu stimmungsvollen Räumen gestalten. Er dient nur dem idealen Zweck, die Kinder empfänglich zu machen für die Schöpfungen der Kunst, ihnen die Augen zu öffnen für die Schönheiten der Natur, damit ihr Geschmack sich läutere und das Bedürfnis nach einer gefälligen, vielleicht auch künstlerischen Gestaltung ihrer eigenen häuslichen Umgebung sich entwickle.²⁸

Die Masse des verwendeten Materials gliederte sich in zwei Gruppen: Die eine umfasste Reproduktionen nach Werken alter und moderner Meister, die andere Schöpfungen, die eigens als Schulwandschmuck gedacht waren, besonders far-



Doppelseite aus: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus. Künstler-Steinzeichnungen (Original-Lithographien), Leipzig/Berlin: B.G. Teubner, o.J.

bige Lithographien der Verlage Teubner und Voigtländer. Bei der Verteilung und Anordnung der Bilder wurde darauf Bedacht genommen, dass jeder Korridor, jeder »Fachsaal« und jede Klasse ein möglichst einheitliches Gepräge bekam. Selbstredend berücksichtigte man – wie es unter anderem der Leipziger Verleger Artur Seemann hatte fordern können – die jeweiligen Altersstufen der Kinder.²⁹ Grundsätzlich sollte bei der Behandlung des Wandschmucks jene Meinung wirksam werden, die der Direktor der Kunstgewerbeschule in Stuttgart, Franz August Otto Krüger, 1901 auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden zum Ausdruck gebracht hatte:

Die Künstler schaffen Bilder aus Stimmungen und Gefühlen heraus, und die Bilder wirken wieder auf das Gefühl und die Stimmung der Kinder. Was der Künstler mit einem Bild ausdrücken will, das kann er, der das Bild schafft, oft selber nicht in Worte fassen, und es wird sehr schwer sein für die erklärenden Lehrer, diesen Stimmungsgehalt mit Worten auszudrücken. Hängen Sie nur Bilder auf, die lediglich von selbst und unmittelbar auf die Kindern wirken: bei den kleinen solche, die ihnen etwas erzählen, bei den größeren solche, die auch dekorativ wirken und den Kindern einen Begriff davon geben, wie sie vielleicht später ihre eigenen Wohnräume dekorativ schmücken können. Aber als Künstler bitte ich Sie: Lassen Sie die Erklärungen weg, lassen Sie die Bilder ohne Vermittler wirken. Ein gutes Kunstwerk spricht für sich selbst.³⁰



Ludwig Dettmann, »Von der Werft des Vulkan in Stettin«, 1902,
Künstlersteinzeichnung des Verlags B.G. Teubner

Die geforderte atmosphärische Wirkung des Wandschmucks wurde im Zeichensaal der Frankfurter Schule vor allem durch Reproduktionen nach Selbstporträts von Dürer, Rembrandt und Böcklin verbreitet, zudem noch durch zwei größere Gemäldewiedergaben, namentlich von Meindert Hobbemas »Allee von Middelharnis« und dem »Großen Wasserfall« von Jacob van Ruisdael. Zusätzlich standen Wechselrahmen zur Verfügung, die man nach Bedarf mit Handzeichnungen, Holzschnitten, Kupferstichen und Radierungen, aber auch mit Reproduktionen nach Gemälden füllen konnte. Im Physiksaal sahen die Schülerinnen und Schüler neben Porträts von Newton und Helmholtz malerische Szenen aus der industriellen Gegenwart, so das »Eisenwalzwerk« von Adolf Menzel, daneben aber auch die »Vulkanwerft« von Ludwig Dettmann, eine Farblithographie, die der Verlag Teubner vertrieb. Für die Klasse IV, einem täglich genutzten Unterrichtsraum, hatte man thematisch auf historische Motive gesetzt. Dort konnten die Schülerinnen und Schüler eine Ansicht der Baudenkmäler von Paestum betrachten, ebenso Achenbachs »Konstantinsbogen«, Cornelius' »Zerstörung Trojas« sowie Michelangelos »Jeremias« aus der Sixtinischen Kapelle des Vatikan.³¹

Die Ausstattung wollte Stimmungen bieten und atmosphärisch auf die Phantasie und das Gemüt der Kinder wirken. Dafür war es allerdings nötig, dass man



Moritz Ulfers, Kreidelithographie nach dem Gemälde »Konstantinsbogen im Mondschein« von Oswald Achenbach, aus: Deutsches Künstler-Album, 10. Bd., Düsseldorf 1877

den künstlerischen Wandschmuck unerklärt ließ, so meinte etwa Elisabeth Tousseint in einem Beitrag der Zeitschrift »Die Lehrerin in Schule und Haus«: »Die Bilder sollen nicht besprochen werden, sollen weder Anschauungsstoff noch Aufsatzthemen liefern. Sie sollen nicht laut predigen, sondern sie sollen ganz leise und heimlich wirken, wie sehr feine, stille Menschenkinder.«³²

Gegen eine solche, durchaus passive Stimmungsästhetik, die jedwede Erklärung des Künstlerischen vehement ablehnte,³³ regte sich Widerstand innerhalb der Lehrerschaft,³⁴ aber auch innerhalb des Universitätsfaches Kunstgeschichte. So kritisierte der Kunsthistoriker August Schmarsow 1903 die auf dem ersten Kunsterziehungstag in Dresden vorgebrachten Meinungen mit dem Hinweis, es könne nicht mit rechten Dingen zugehen, wenn man in den Schulen zwar Wandbilder von Künstlerhand anbringen wolle, es dem Lehrer aber untersage, diese zum Gegenstand der Unterweisung zu machen.³⁵ Wahrer Kunstgenuss sei nicht als passive Hingabe, sondern als aktive Tätigkeit zu verstehen. Schmarsow war der Ansicht, dass jeder rechte Genuss eines Kunstwerkes auf einem inneren Nachschaffen beruhe, und dass dieser mehr oder minder vollständige Vorgang der Reproduktion des fertigen Werkes erst in dem genießenden Subjekt das fremde Werk zum eigenen Erlebnis mache.³⁶ Genussfähigkeit setzte nicht nur für

Schmarsow das tätige Einfühlen voraus, bei dem es vordringlich um die Registratur eines selbstindizierten Gefühlsüberschwangs ging, der dann schwer mit Worten wiederzugeben war:

Aus der Empfindung geboren, kann die Kunst auch nur mit der Empfindung, dem eigentlich angeborenen Kunstgefühl, erfasst werden. Mit Worten lässt sich das Wesentliche im Kunstwerk nicht wiedergeben. Was gesehen, beobachtet, verstanden, beschrieben werden kann, ist nur das äussere Kleid des Künstlerischen. Das Wort kann nur helfen, die Störungen zu beseitigen, welche dem klaren Sehen und Einfühlen, der Herstellung der direkten Verbindung zwischen dem Kunstwerk und dem Betrachter im Wege stehen. Niemals aber kann das Wort den Kunstgenuss ersetzen.³⁷

Nach 1900 avancierten solche Vorstellungen zu Glaubenssätzen der ästhetischen Bildung. Kunst konnte, da »aus Empfindung geboren« nur mit »Empfindung erfasst« werden.³⁸ Und das gute Bild – ob im Haus oder in der Schule betrachtet – hatte keine andere Bestimmung, als ästhetischen Genuss zu bereiten.³⁹

Einschlägige Zeitschriften – wie etwa der in Lehrerkreisen viel gelesene »Kunstwart« – wiesen immer und immer wieder darauf hin, dass ästhetischer Genuss keine Sache des reflektierenden Denkens sei, sondern ein Ding des unmittelbaren Fühlens.⁴⁰ Das hieß nun aber auch und hatte zur Folge, dass ein jeder sein eigenes Erleben in den zu beurteilenden Gegenstand hineinbringen durfte,⁴¹ ob nun in einem Akt gedanklicher Projektion,⁴² oder – wie Edgar Zilsel sagen konnte – in einem der empathischen »Gefühlseinlegung«.⁴³ Wer »Kunst für Alle« sagte und das Gefühlserlebnis zum Erkenntnismittel erhob, wollte eben keine Künstler oder Kunstforscher ausbilden, sondern sich die Menschen zu Kunstenthusiasten⁴⁴ oder »Schönheitsgenießenden« erziehen. Was die Reformpädagogik mit dem Kunsterziehungstag von 1901 auf den Weg brachte, war eine vordergründig emanzipatorische Ästhetik von unten, die über die Jahre mehr und mehr politisch in Dienst genommen wurde, bis zu dem Punkt, an dem die Einfühlung als Kennzeichen des deutschen Wesens bezeichnet werden konnte.⁴⁵

- 1 Robert Rissmann: Die Volksbildungsfrage im zwanzigsten Jahrhundert, in: Die Deutsche Schule 6 (1902), H. 1, S. 1–6, hier S. 5: »Zum dritten sind zu nennen jene jetzt viel besprochenen Bestrebungen, die Erziehung zum Kunstgenuss auf alle Schichten des Volkes auszudehnen, auch auf die Armen und Gedrückten, die bisher weder Zeit noch Lust fanden, sich diese Leuchte im dunklen Thal ihres freudlosen Daseins zu entzünden.«
- 2 Ernst Linde: Über den gegenwärtigen Stand der kunstpädagogischen Bewegung in Deutschland, in: Die Deutsche Schule 6 (1902), H. 4, S. 201–217, hier S. 205.
- 3 Konrad Lange: Das Wesen der künstlerischen Erziehung, in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902, S. 27–38, hier S. 28.
- 4 Elisabet Toussaint: Künstlerische Erziehung in der Schule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 12 (1906), H. 27, S. 723–731, hier S. 723.
- 5 Linde (wie Anm. 2), S. 205–206: »Einmütig wird betont: Es soll kein neues Lehrfach eingeführt werden! Mit diesem Verzichtes gehorcht man nicht etwa nur der Not, insofern der Lehrplan unserer Schulen nach keiner Seite hin eine Mehrbelastung verträgt, sondern vielmehr dem eignen Triebe; man fühlt, dass mit einer streng schulmässigen Pflege der ästhetischen Anlagen dem Wesen der Kunst Gewalt angethan werden würde. So beschränken sich denn die Forderungen auf eine Ausschmückung der Schulzimmer mit künstlerisch wertvollen Bildern, auf eine den Anforderungen der Ästhetik genügenden Herstellung des Schulgebäudes selbst, auf die Betonung der künstlerischen Qualität der Bilderbücher und Jugendschriften, sowie auf weitergehende Berücksichtigung des Schönen im Unterrichte, als es bisher der Fall war. [...] Einig ist man sich eben nur darin, dass weder in der eignen Kunstübung des Schülers, noch in einem förmlichen Kunstunterricht der Schwerpunkt der künstlerischen Erziehung zu suchen sei, sondern vielmehr darin, dass man das Kind von klein auf in eine Art künstlerischer Atmosphäre versetze, es viel Schönes schauen und geniessen lasse.«
- 6 Siehe Max Semrau: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Die Lehrmittel der deutschen Schule 1 (1901), H. 5, S. 52–54, hier S. 52: »Die Erinnerung an das Schulzimmer unserer Kindheit ruft gewiss bei den Meisten das Bild eines recht öden, kahlen Raumes wach. Wie mögen viel Gutes und Schönes in diesem Raume empfangen haben, aber er selbst war von allem, was Schönheit heißt, meilenweit entfernt: die Wände grau und schmucklos, die ganze Ausstattung mehr als einfach, ja dürftig.«
- 7 Anonym: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Schulblatt für die Provinz Brandenburg 66 (1901), H. 7/8, S. 391–394, hier S. 392.
- 8 Ludwig Gurlitt: Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichtes, in: Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik 10 (1902), S. 177–199, hier S. 181.
- 9 Anonym: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Die Kunst für Alle 17 (1902), H. 12, S. 275–278, hier S. 276.
- 10 Fritz Stahl: Künstlerischer Wandschmuck für die Schule und im Hause, in: Die Kunst im Leben des Kindes. Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, Bilderbücher, Das Kind als Künstler. Katalog der Ausstellung im Hause der Berliner Secession. März 1901, Leipzig und Berlin [1901], S. 19–52, hier S. 26.
- 11 Semrau (wie Anm. 6), S. 53.
- 12 Meier Spanier: Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, in: Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, 2. Aufl., Hamburg 1901, S. 55–62, hier S. 56.
- 13 Gurlitt (wie Anm. 8), S. 178.
- 14 Lange 1901 (wie Anm. 3), S. 34.
- 15 Artur Seemann: Bildende Kunst in der Schule, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 26 vom 28. Juni 1903, S. 305–307, hier S. 305.
- 16 Ebd., S. 306.
- 17 Ebd.
- 18 Ebd.
- 19 Ebd.: »Alle diese Dinge, die nach Hunderten zählen, würden zunächst nach den Materien, an die sie sich anschließen, bei denen sie zweckmäßigerweise herangezogen werden können, geordnet. Alsdann hätte eine Kommission das Material durchzusieben und eine illustrierte Normalliste des Wünschenswertesten, des Allgemeingültigen

- aufzustellen. Diese Liste würde in großer Zahl vielfältigt und den Schulleitern zugestellt mit dem Ersuchen, das, was ihr Schuletat zuläßt, durch Anstreichen in der Liste zu bestellen. Diese Listen laufen in einer Hand zusammen, und es wird ermittelt, auf welche Objekte die meisten Stimmen gefallen sind. Diese Blätter werden auf Grund vorgelegter Proben bestellt, Durch dieses Verfahren wird der Kaufpreis der Blätter sehr wesentlich verringert. Ein Blatt, das, aufs Geratewohl hergestellt, einen Preis von 6 M. haben muß, kann bei Bestellung von 2000 Blatt auf einmal für 2 M., bei 4000 Blatt für etwa 1,50 M. geliefert werden.«
- 20 Hans Diptmar: Gymnasialarchäologie oder allgemeine Kunstgeschichte? Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung am Humanistischen Gymnasium. Programm des k. humanistischen Gymnasiums Zweibrücken am Schlusse des Schuljahres 1906/07, Zweibrücken 1907, S. 6: »Wenn man nun die Erscheinungen des modernen Bildermarktes vom Standpunkt der Schule aus betrachtet, wobei ich hier zunächst das humanistische Gymnasium im Auge habe, so zeigt sich ein unverkennbares Zurücktreten des rein lehrhaften Bildes.«
- 21 Georg Warnecke: Hauptwerke der bildenden Kunst in geschichtlichem Zusammenhange. Zur Einführung. Mit 441 Abbildungen im Text und 4 Farbendrucke, Leipzig 1902, S. III.
- 22 Ebd., S. III: »Die Grundsätze für die unterrichtliche Behandlung von Werken der bildenden Kunst, soweit dieselbe nicht wissenschaftlichen Zwecken dient, sondern auf die Belehrung und den Genuß der heranwachsenden Jugend unserer höheren Schulen sowie des großen bildungsfreundlichen Publikums abzielt, haben in den letzten vierzig bis fünfzig Jahren eine tiefgreifende Wandlung durchgemacht, die, fast könnte man sagen, von einem Extrem zum anderen geführt hat.«
- 23 Hans Diptmar: Das Bild in der Schule. Ausblick und Umschau vom Arbeitsfeld des Humanistischen Gymnasiums. Programm des k. Humanistischen Gymnasiums Zweibrücken am Schlusse des Schuljahres 1907/08, Zweibrücken 1908, S. 6: »In den Anweisungen für den altsprachlichen Unterricht wird es den Lehrern der bayerischen Gymnasien nahe gelegt, daß die maßvolle und zweckmäßige Verwendung von wirklich künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln sehr zu empfeh-
- len ist.« Gurlitt (wie Anm. 8), S: 191: »Gerade der Wunsch, dem bedrängten klassischen Unterrichte neue Hilfstruppen zuzuführen und an den vordem im Gymnasium vernachlässigten Werken der antiken Plastik und Architektur zu zeigen, wie reich und unerschöpft Hellas und auch Rom noch geistige Nahrung zu spenden vermögen, gerade diese ästhetische Erwägung ist für die meisten Förderer der Schularchäologie bestimmend. Die getroffenen Auswahlen wollen mehr als Anschauungs-Material sein, sie wollen mit dem Edelsten, was antike Kunst geleistet hat, die künstlerische Empfindung der Knaben wecken, ihr Urteil bilden, ihre Seele veredeln. Deshalb halte man von da ab auch alles künstlerisch Wertlose oder Verderbliche von ihren Augen fern!«
- 24 Ebd., S. 9.
- 25 Warnecke 1901 (wie Anm. 21), S. IV.
- 26 Anonym: Antrag der Schulsynode betreffend künstlerischem Wandschmuck in den Schulen, in: Pädagogische Reform 27 (1903), H. 37, o. S. [S. 323–326, hier S. 323].
- 27 Arthur Galliner: Der Wandschmuck im neuen Schulgebäude, in: Beilage zum Programm der Realschule der israelitischen Gemeinde Philanthropin (Realschule und höhere Mädchenschule) zu Frankfurt a. M. Ostern 1909, Frankfurt a. M. 1909, S. 20–25, hier S. 21.
- 28 Ebd., S. 22.
- 29 Ebd.
- 30 Ebd., S. 23. Galliner bringt eine leicht gekürzte Fassung, ich den gesamten Wortlaut des Diskussionsbeitrags. Prof. Krüger, in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, Leipzig 1902, S. 128–129.
- 31 Ebd., S. 25.
- 32 Toussaint (wie Anm. 4), S. 729. Siehe auch Heinrich Möhn: Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus, in: Evangelisches Schulblatt 46 (1902), H. 4, S. 174–180, hier S. 176.
- 33 Otto Ernst: Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes, in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar, am 9., 10., 11. Oktober 1903. Deutsche Sprache und Dichtung, Leipzig 1904, S. 33–45, hier S. 38: »Stimmung ist ein Zusammenwirken teilweise und gleichmäßig ver-

- dunkelter Vorstellungen, die Erklärung aber setzt grelle Lichter auf Stellen, die künstlerisch oft die unwichtigsten sind, und verscheucht dadurch die Stimmung. Kunststunden sind überhaupt keine Unterrichtsstunden, sondern Erlebnisstunden.«
- 34 Eugen Siech: Kunsterziehung in einfachen Schulverhältnissen, in: Deutsche Lehrerzeitung 56 (1904), Nr. 17, S. 193–195, hier S. 195: »Um so erfreulicher ist es, wenn sich nach und nach Stimmen regen zur Abwehr des fortgesetzten Losschlagens der Künstler und Kunstgelehrten auf Schule und Lehrer. So schreibt Herr Stadtschulrat Lyon in Nr. 48 der Sächs. Schulzeitung in einem Aufsätze: Der 2. Kunsterziehungstag in Weimar: »Mit der gröblichsten Sachkenntnis, mit einer Oberflächlichkeit ohnegleichen wurden gegen die Schule Vorwürfe erhoben, die sich kein anderer Stand als der ewig objektiv denkende Lehrerstand ruhig gefallen lassen würde. Bilder sollen in die Schule kommen, aber der Lehrer darf sie um Gotteswillen nicht behandeln oder besprechen. Denn alles, was der öde Schulmeister antastet, das verdirbt er. Die Religion hat er schon verdorben, den Gesang, die Poesie auch, kurz alles, was er mit seinen groben, plumpen Händen anfaßt.«
- 35 August Schmarsow: Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung, Leipzig 1903, S. 8–9.
- 36 Ebd., S. 17.
- 37 Ulrich Diem: Bildbetrachtung. Eine Wegleitung für Kunstfreunde. Mit einer farbigen Tafel und 22 schwarzen Abbildungen, St. Gallen 1919, S. 228.
- 38 Meier Spanier: Einleitung, in: Zur Kunst. Ausgewählte Stücke moderner Prosa zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenuß, hrsg. v. M. Spanier, Leipzig/Berlin 1905 (=Aus deutscher Wissenschaft und Kunst), S. V–X, hier S. VI.
- 39 Paul Schultze-Naumburg: Das Studium und die Ziele der Malerei. Ein Vademecum für Studierende. Vermehrte Auflage des Studiengang des Modernen Malers, Leipzig 1900, S. 49. Siehe die Kunstdefinition bei Woldemar Alexander Krannhals: Kunst als Verkehrs- und Ausdruckstätigkeit, Diss. Jena 1910, S. 11: »Kunst ist diejenige Tätigkeit des Menschen, welche bedeutungsvolle Dinge schafft, die in einer durch die beabsichtigte Gefühlswirkung bestimmten Form tatsächlich auf unser Gefühl wirken. Diese Wirkung ist ihr alleiniger Zweck.«
- 40 Theodor Alt: Die Möglichkeit der Kritik neuer Kunstschöpfungen und der Zeitgeschmack. Anhang: Die Aesthetik Albrecht Dürers, Mannheim 1910, S. 101.
- 41 Margarethe Hausenberg: Matthias Grünewald im Wandel der deutschen Kunstanschauung, Leipzig 1927, S. 4.
- 42 Richard Hamann: Der Impressionismus in Leben und Kunst, Köln 1907, S. 140f.
- 43 Edgar Zilsel: Die Geniereligion. Ein kritischer Versuch über das moderne Persönlichkeitsideal, mit einer historischen Begründung, hrsg. u. eingel. v. Johann Dvorak, Frankfurt am Main 1990, S. 95: »Diese sonderbare Gefühlseinlegung verliert nun vom ästhetischen Standpunkt aus gesehen das Befremdliche, denn sie ist vor allem auch bei den ästhetischen Gefühlen durchaus geläufig: wir sind ja seit jeher gewohnt, unser subjektives Wohlgefallen an den Dingen als objektive Eigenschaft zu empfinden und den Himmel nicht nur blau, sondern überdies noch schön zu nennen, als hätte unser Wohlgefallen seinen Sitz nicht in uns, sondern im blauen Himmel.«
- 44 Ferdinand Avenarius: Unsere Sache, in: Der Kunstwart (1895/96), S. 1–3, hier S. 1f. Vgl. Edgar Herrenbrück: Literaturverständnis im wilhelminischen Bürgertum. Eine Untersuchung konservativer Zeitschriften zwischen 1900 und 1914, Diss. Göttingen, Göttingen 1970, S. 12.
- 45 Eduard Wechßler: Esprit und Geist. Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und des Franzosen, Bielefeld/Leipzig 1927, S. 51.

Sabine Planka

Unerreichte Erschütterungen. Matthias Grünewalds »Isenheimer Altar« in Schulbüchern der Zeit von 1918 bis 1945

Oldenbourg Verlag

Eine populäre Schulbuchreihe, die zur Zeit der Weimarer Republik neu konzipiert wurde und im R. Oldenbourg Verlag ab 1923 erschien, ist das »Geschichtswerk für höhere Schulen« von Dr. Arnold Reimann. Diese für den Gebrauch in Preußen produzierte Schulbuchreihe bildet in einzelnen Teilen immer wieder Grünewalds »Isenheimer Altar« ab und bettet das Werk sowohl kunst- als auch kulturhistorisch ein. Gleichzeitig wurden einzelne Tafeln des Altars auch in der Reihe »Huthers Geschichtswerk« reproduziert, die ebenfalls bei Oldenbourg publiziert wurde, aber nicht für den preußischen, sondern vorrangig für den Geschichtsunterricht im süddeutschen Raum konzipiert war. Insgesamt wird durch die Reproduktion von Bildwerken eine Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit kunstgeschichtlichen Inhalten ermöglicht.¹ Dabei muss beachtet werden, dass Abbildungen im Allgemeinen und damit auch der »Isenheimer Altar« im Besonderen sowohl in den genannten Beispielen als auch in anderen Schulbüchern illustrierende Verwendung finden.

Eine Abbildung des Altars, die die Kreuzigung Christi zeigt, ist in Karl Stählin's Schulbuch »Elsaß und Lothringen im Ablauf der europäischen Geschichte« wiedergegeben, ein Buch, das um 1925 im R. Oldenbourg Verlag als Teil von »Reimanns Geschichtswerk« veröffentlicht wurde.² Die Reproduktion findet sich auf gestrichenem Kunstdruckpapier zwischen den Seiten 16 und 17 als separates Blatt eingebunden. Stählin's Erläuterungen beziehen sich nicht auf die Abbildung, sondern beschreiben das geistig-kulturelle Leben zur Zeit der Reformation:

Im Elsaß dagegen hatte die neue Geistigkeit die Volkstiefen erfaßt. Die elsässische Kunst hatte schon im 15. Jahrhundert mit Martin Schongauer ihren großen Namen erlangt. Nun folgten Baldung Grien, der von Dürer stark angeregte Meister voll realistisch-dramatischer Kraft mit seiner eigenartigen, von hellem Graugrün beherrschten Koloritwirkung, und der Schöpfer des Isenheimer Altars, Mathias Grünewald, der bedeutendste und zugleich rätselvollste Künstler seiner Zeit.³

Weiterführende Erläuterungen oder Interpretationen von Grünewalds Werk fehlen ebenso wie Erläuterungen zum Künstler.⁴ Die bildliche Auswahl wird thematisch-geografisch motiviert und über den Schaffensort des Künstlers in diesem speziellen Fall legitimiert. Immerhin findet eine – wenn auch grobe – epochale und historische Zuordnung von Grünewalds Werk statt.⁵ Die Einbettung einer Detail-Aufnahme von Grünewalds Altar in die Ausführungen zu Elsaß-Lothringen erscheint aufgrund der gesellschaftlich-politischen Situation der Entstehungszeit des Schulbuches Mitte der 1920er Jahre nachvollziehbar. Die Vermittlung von »Heimatverbundenheit« und »Volkszugehörigkeit« war wichtiger Teil des deutschen Geschichtsunterrichts vor und nach dem Ersten Weltkrieg.

In Stählins Text fehlen Aussagen zu Grünewald, so dass sich keine deutlich politisierte Vereinnahmung des Künstlers erkennen lässt. Im Gegensatz dazu findet sich in Johannes Ferbers Schulbuch »Mittelalter und Reformationszeit« aus dem Jahr 1932, ebenfalls Teil der Reimannschen Schulbuchreihe, explizit die Benennung Grünewalds als »Gotiker«, so dass er in seiner Rolle als Repräsentant deutscher Kunst politisch nutzbar gemacht werden kann:

Unter den deutschen Künstlern [...] steht in Können und Charakter am höchsten Albrecht Dürer aus Nürnberg, in dessen Gemälden, Kupferstichen und Holzschnitten deutsches Wesen den schönsten Ausdruck findet [...]; neben ihm Hans Holbein aus Augsburg [...]; und der Aschaffener Matthias Grünewald, der gewaltigste gotische Expressionist der Zeit (Isenheimer Altar, Stuppacher Madonna) [...].⁶

Die eigenwillige Benennung Grünewalds als »gotische[r] Expressionist« in Ferbers Geschichtsbuch deutet bereits hier auf die spätere Nennung des Künstlers hin, der zwar wieder in eine Reihe mit Dürer gestellt, nun aber auch deutlich von ihm unterschieden wird:

Matthias Grünewald war ein Künstler von wahrhaft dämonischer Kraft und Größe. Er ist reiner Gotiker geblieben und steht auch darin in Gegensatz zu Dürer, daß er sich selbst über die Forderung der Richtigkeit hinwegsetzte, um starke Gefühlswirkungen zu erzielen.⁷

Implizit versinnbildlicht Grünewald die kulturelle Verbundenheit der Region Elsaß-Lothringen zu Deutschland. Festmachen lässt sich diese Vereinnahmung besonders auf sprachlicher Ebene, wenn von Grünewald als »reine[m] Gotiker« die Rede ist und man beachtet, dass in dieser Zeit die Gotik verstanden wurde als Ausdruck des »germanisch-nordischen Charakter[s]« und als »erste große nordische Kunstschöpfung«. Gotik »ist anders als die griechische Kunst der alten

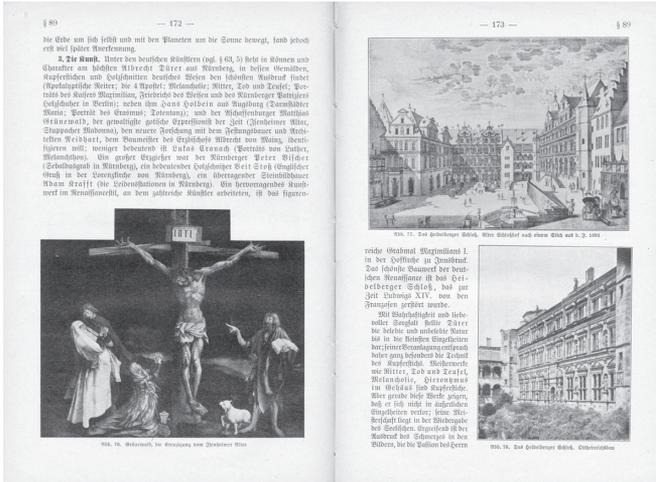
Welt, sie ist ihr aber ebenbürtig. [...] Das innerste Wesen der gotischen Kunst ist ihre religiöse *Ergriffenheit*.«⁸ Vor dem Hintergrund dieser ›konstruierten‹ Verbindungen erscheint Grünewald mit seiner ›expressiven‹ Malweise als perfekter Vertreter des gotischen Geistes, der sich aufgrund seiner Ausdruckskraft als anschlussfähig an die Gegenwart erweist.⁹

Anzumerken ist, dass ebenso in Ferbers wie in Stählins Unterrichtswerk, wohl aus Kostengründen seitens des Verlags und der damit zusammenhängenden Mehrfachverwendung von Bildvorlagen, dieselbe Reproduktion der Kreuzigung vom »Isenheimer Altar« zur Verwendung kommt.¹⁰

In der Schulbuchreihe »Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten« (Mittelklassen), später nach dem Herausgeber Dr. Alfons Huther kurz »Huthers Geschichtswerk« genannt, findet sich im dritten Band »Die Neuzeit bis 1789 für mittlere Klassen«, verfasst von Alfons Huther und Georg Rummel, ein Hinweis auf Grünewald und dessen Altarwerk. Eine Abbildung wird dort durch einen entsprechenden Textabschnitt begleitet, in dem Grünewald zu seinem Zeitgenossen Dürer in Bezug gesetzt wird:

Alle diese Maler waren schwächer als Dürer; dessen Größe erreichte nur noch einer, Matthias Grünewald aus Aschaffenburg († 1525). Sein berühmter Isenheimer Altar war bis zum Weltkrieg in Kolmar, wurde dann zum Schutze vor den Franzosen nach München gebracht, mußte aber im Frieden von Versailles diesen ausgeliefert werden. Die Darstellungen auf ihm sind so ergreifend, mit so lebendigem und starkem Ausdruck, mit so überirdischer Farbglut gemalt, daß kein deutsches Gemälde der Zeit mehr ihnen an die Seite gestellt werden kann. Der Verlust dieses Wunderwerkes wurde einigermaßen durch eine neueste Entdeckung ausgeglichen. Ein Lehrer der Oberrealschule Bayreuth (Sitzmann) fand 1926 in der Kirche eines fränkischen Juradorfes ein zweites Altarwerk von Grünewald.¹¹

An der Darstellung von Huther/Rummel fällt auf, dass nicht nur auf die Ausdrucksstärke abgehoben wird, sondern dass das Bild sowohl kunst- und kulturhistorisch wie auch politisch in die deutsche Renaissance eingeordnet und zusätzlich kunsthistorisch flankiert wird durch den Hinweis auf die Entdeckung eines weiteren Werkes Grünewalds. Interessant ist an diesem Punkt, dass gerade nicht ein Detail des »Isenheimer Altars« gezeigt wird, sondern der Verlag eine Kreuzigungsszene reproduziert, die aus dem Tauberbischofsheimer Altar stammt, einem Spätwerk, das zwischen 1523 und 1525 entstanden ist.¹² Diese Abbildung ist wiederum in Max Horns Werk »Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters« zu finden, das 1928 als Grundbuch Teil 2 für mittlere Schulen in der Erstkonzeption des Reimannsches Geschichtswerkes erschien.¹³



Doppelseite aus Johannes Ferber, *Mittelalter und Reformationszeit. Für die Oberstufe (Geschichtswerk für höhere Schulen in Verbindung mit Schulmännern und Universitätsprofessoren* hrsg. v. Dr. Arnold Reimann, Direktor des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. Neunteilige Ausgabe. Ausführliches Lehr- und Arbeitsbuch für die Einzelklassen, Bd. 7), München/Berlin 1932

Bilder des »Isenheimer Altars« finden sich in weiteren Bänden von Huthers Schulbuchreihe. So findet sich im Band Hohes »Mittelalter/Spätes Mittelalter und Neuzeit bis 1789 für obere Klassen« (1927) die Auferstehung des »Isenheimer Altars« als Illustration eines Kapitels zur Kunst der Renaissance und der Reformation. Und auch hier wird Grünewald Dürer zur Seite gestellt:

Das deutsche Kunstleben auf seinen Höhepunkten stellt sich gern in einem Doppelgipfel dar. So steht neben dem universell gerichteten Dürer der scharf persönliche Grünewald. Er war eine fromme, aber leidenschaftliche Natur, ganz Gefühlsausbruch. Ob er den letzten Abendstein, der auf den Kalkfelsen bei der Versuchung spielt, oder den Zauber der Mondnacht bei der Geburt oder das blaue Lichtwunder der Glorifikation des Auferstandenen oder die düstere Stimmung der Kreuzigung auf den Tafeln des Isenheimer Altars darstellte, immer lief es auf eine unerhörte Farbenglut, unheimliche Phantastik und leidenschaftlichen Schwung hinaus.¹⁴

Im Oberstufenband mit dem Titel »Die neuere Zeit bis 1789 für die Oberstufe gymnasialer Anstalten«, überarbeitet von Hans Scharold und 1932 erschienen,¹⁵ wird der Altar im Zustand der Öffnung des ersten Flügelpaars gezeigt. Im Buch

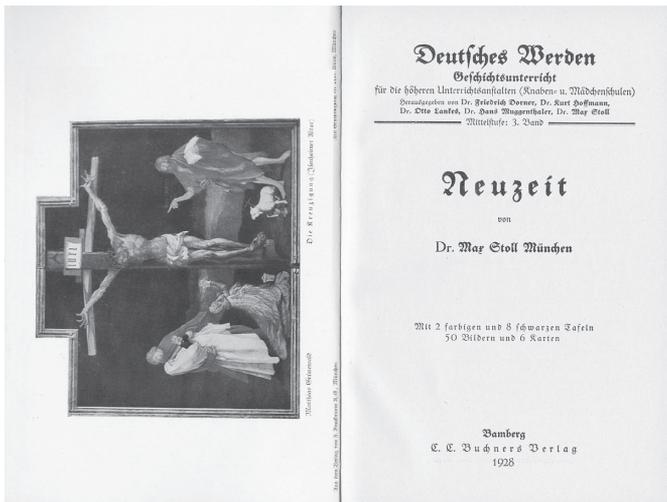
führt die Schüler tiefer in die Kunst- und Kulturgeschichte des späten Mittelalters ein. Gleichzeitig wird die Bedeutung Grünewalds für Deutschland hervorgehoben, wenn auch nicht in dem Maße, wie es in den Buchreihen des Verlags C.C. Buchner der Fall sein wird, die im Folgenden besprochen werden sollen. Diese bieten, im Gegensatz zu den Schulbüchern des Oldenbourg Verlags, erstmals Farbabbildungen des »Isenheimer Altars« und ordnen den Künstler stärker in den Kontext eines sich gesellschaftlich formierenden Nationalgefühls ein.¹⁷

C.C. Buchners Verlag (ab 1928)

Ein gutes Beispiel ist das Schulbuch »Neuzeit« von Max Stoll, das in Buchners Verlag 1928 als Teil einer Schulbuchreihe mit dem Titel »Deutsches Werden« veröffentlicht wurde.¹⁸ Eine der beiden farbigen Abbildungen von Grünewalds »Isenheimer Altar« findet sich – auf Kunstdruckpapier eingefügt – noch vor dem Buchtitel, während die andere Farbabbildung – ebenfalls auf Kunstdruckpapier – das Kapitel »Die deutsche Malerei« illustriert. Wie schon Ferber, ordnet Stoll Grünewald neben Holbein und Dürer in die Riege deutscher Maler des Mittelalters ein und betont dabei Grünewalds malerische Ausdrucksstärke:

Als glänzendster Maler Deutschlands steht neben Dürer der farbengewaltige *Mathias Grünewald aus Aschaffenburg*, der am Hofe des Erzbischofs von Mainz lebte. Unerhört ist die Glut der Farben, erschütternd seine Darstellung menschlichen Empfindens. Das großartigste Werk Grünewalds ist der um 1515 entstandene *Isenheimer Altar* in Kolmar, der während des Krieges in München aufbewahrt war und auf Grund des Friedensvertrages von Versailles an Frankreich ausgeliefert werden mußte. In allerjüngster Zeit hat man ein Altarbild Grünewalds in einem oberfränkischen Dorfe und mehrere Kirchengemälde (das Leben des hl. Kilian) in Münnerstadt (Unterfranken) entdeckt. Unerreicht ist die einzigartige Darstellung des Lichtes bei Grünewald, die wunderbare Brechung der Strahlen in der Luft oder auf Körpern und Gegenständen, vergleichbar den leuchtenden Farben, welche ein Regenbogen (= das im Regen gebrochene Sonnenlicht) über die Erde breitet. Grünewald ist der deutsche Tizian; an Farbenzauber und Kunst der Darstellung menschlicher Gefühle übertrifft er jedoch den Italiener erheblich. Ausschnitte aus den großen Tafelbildern des Isenheimer Altars werden uns die Wunder der Malerei Grünewalds veranschaulichen.¹⁹

Was folgt, sind Beschreibungen und -analysen der Farbtafeln mit der Kreuzigung und der Geburt Christi. Stoll hebt zudem in seiner Beschreibung beider Bilder auf Aspekte ab, die nationalkonservativ konnotiert sind: »Mutterglück« und »Mutterliebe« werden mehrmals erwähnt, Maria aufgrund ihrer blonden Haare und ihrer hohen Stirn als »deutsche Frau« gedeutet.²⁰ Stolls Beschreibungen unterscheiden sich deutlich von denjenigen Ferbers und Stählins. Während diese Grünewald als »Gotiker« betrachten



Doppelseite aus Max Stoll: Neuzeit (Deutsches Werden. Geschichtsunterricht für die höheren Lehranstalten [Knaben- und Mädchenschulen], hrsg. v. Friedrich Dörner, Kurt Hoffmann, Otto Lankes, Hans Muggenthaler, Max Stoll. Mittelstufe: 3. Bd), Bamberg 1928

und ihn einem ›gotischen Expressionismus‹ zuordnen, zielt Stoll deutlicher darauf ab, Grünewald im nationalistischen Sinne zu profilieren, da vermeintlich nur Deutsche einen innerlichen Zugang zu und damit Verständnis für sein Werk haben.²¹

Derartige Beschreibungen, die den Gefühlsausdruck betonen, setzen sich in den Oberstufenbüchern der Reihe »Deutsches Werden« fort. So hält etwa Hans Muggenthaler fest, dass Grünewalds

[...] berühmter Isenheimer Altar (in Kolmar) [...] in der Darstellung der Kreuzigung die heiße Empfindung seiner leidenschaftlichen Seele [zeigt]. [...] Grünewald will nicht die äußere Naturtreue, sondern die innere Wahrhaftigkeit. Seine Ausdrucksmittel sind die blühenden Farben und das Spiel von Licht und Schatten, die Zeichnung ist ihm Nebensache. Gerade darum steht er der Kunst des 20. Jahrhunderts so nahe.²²

Eine Abbildung zu Grünewald fehlt in Muggenthalers Buch. Erklärlich wird dies, wie auch der generelle Rückgang von Bildern in den Oberstufenbänden, durch ökonomische Überlegungen des Verlegers Wilhelm Ament:

Die Bilderanhänge sind eine recht teure Sache und machen sich beim Verkaufspreis ziemlich geltend. Ich stehe daher von vorneherein auf den [sic!] Standpunkt, daß höchste Zweckmäßigkeit hier oberster Grundsatz sein

muß. Unter diesem Gesichtspunkt kann man bei den Mittelstufen etwas weitergreifen, als bei den Oberstufen. Wir haben eben gerade mit den Verfassern der Oberstufe zum ›Deutschen Werden‹ hierüber verhandelt und das Ergebnis war, bei der Oberstufe etwas zurückhaltender zu sein, als bei der Mittelstufe.²³

Offenbar wird davon ausgegangen, dass man bei den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe das bildliche Wissen der Mittelstufe voraussetzen kann.

Geschichtsbücher und Kunstbetrachtung (1933–1945)

Bei den Schulbüchern, die nach der nationalsozialistischen Machtergreifung des Jahres 1933 in den Schulen zum Einsatz kamen, handelte es sich anfangs keineswegs um neukonzipierte Medien. Vielmehr wurden die Schulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik zunächst weiterverwendet, mussten aber von den Verlagen durch per Erlass angeordnete Ergänzungsbögen und -hefte ergänzt werden.²⁴ Erst die immer wieder verschobene Reichsschulreform, die schließlich 1938 realisiert wurde, brachte für das Schulwesen Neuerungen vor allem bei den Lehrplänen. Das in diesem Zusammenhang integrierte Bildmaterial wird, unter Beibehaltung der illustrierenden Funktion, zunehmend ideologisiert und gemäß nationalsozialistischer Vorstellungen ausgewählt und umgedeutet, um auch »völkische Werte« zu vermitteln.

Bei der Betrachtung der Schulbücher lässt sich zudem besonders auf der Ebene der Autoren in gewissen Rahmen eine Konstanz feststellen, so dass es keineswegs verwundert, dass sich in neu gestalteten Schulbuchserien sowohl identische Textpassagen als auch identisches Bildmaterial finden lassen. Dieser Umstand lässt sich auch für Grünewalds »Isenheimer Altar« nachweisen und zwar in der neu konzipierten Reihe »Deutsche Geschichte«, die seit 1938 vom C. C. Buchner Verlag verschiedenen Stellen zur Prüfung vorgelegt wurde, um dann aber abgelehnt zu werden.²⁵ Der zweite Band der Reihe, »Von der Gründung des Ersten Reiches bis zum Westfälischen Frieden«, enthält als einzige Farbabbildung die Wiedergabe eines Details des »Isenheimer Altars«. Die Reproduktion der Geburt Christi illustriert das Kapitel »Das Kunstschaffen in Deutschland«. Neben malerischen Werken von Cranach, Holbein und Dürer wird auch Grünewald kulturhistorisch eingeordnet, wobei auch hier das Deutschtum hervorgehoben wird:

Als glänzendster Maler Deutschlands steht neben Dürer der farbengewaltige Matthias Grünewald aus Aschaffenburg, der am Hofe des Erzbischofs von Mainz lebte. Unerhört ist die Glut der Farben, erschütternd seine Darstellung menschlichen Empfindens. Das großartigste Werk Grünewalds ist der um 1515 entstandene Isenheimer Altar in Kolmar, der während des Krieges in München aufbewahrt war und auf Grund des

Friedensvertrages von Versailles an Frankreich ausgeliefert werden mußte. Unerreicht ist die einzigartige Darstellung des Lichtes bei Grünewald, die wunderbare Brechung der Strahlen in der Luft oder auf Körpern und Gegenständen, vergleichbar den leuchtenden Farben, die ein Regenbogen (= das im Regen gebrochene Sonnenlicht) über die Erde breitet. Grünewald ist der deutsche Tizian; an Farbenzauber und Kunst der Darstellung menschlicher Gefühle übertrifft er jedoch den Italiener weit. Ein Ausschnitt aus den großen Tafelbildern des Isenheimer Altars soll uns die Wunder der Malerei Grünewalds veranschaulichen.²⁶

Nicht nur der Text geht auf Stolls Band »Neuzeit« der Reihe »Deutsches Werden«²⁷ zurück, auch das Bild wird aus dem früheren Schulbuch übernommen.

Auch andere Buchreihen thematisieren Grünewalds Altarbild, oftmals allerdings ohne eine Reproduktion zu bringen, so etwa nachweisbar in einem Buch der Reihe »Volkwerden der Deutschen, das, so die Einschätzung von Agnes Blänsdorf, »in Bezug auf Antisemitismus und Rassismus [...] keine Zurückhaltung mehr [zeigt].«²⁸ Der dritte Band der Reihe, der für die 3. Klasse konzipiert war, kontextualisiert Grünewald und seine Kunst ebenfalls in ideologisierender Weise, wenn es heißt:

Ähnlich volksverbunden ist die alte deutsche Malerei. Unbekannte Meister haben uns eine Fülle wunderbarer Heiligenbilder geschenkt. [...] Von Matthias Grünewald wissen wir nicht viel. Aber daß er mit der tiefsten Empfindung die Leidensgeschichte Christi erlebt haben muß, das erkennen wir aus seinem Altar im Kolmarer Museum. Leider ist uns der mit so vielen unersetzlichen Kunstwerken des Elsaß verloren gegangen.²⁹

Deutlich verbindet der Text den Maler mit Vorstellungen von deutschem Volkstum. Zudem werden die Schüler durch die Verwendung des Reflexivpronomens »uns« als Teil der Volksgemeinschaft adressiert und der territoriale Verlust mit dem Verlust des berühmten Kunstwerks assoziiert.

Interessanterweise bildet man den »Isenheimer Altar« nicht nur in Schulbüchern ab, sondern nutzt ihn auch in der Kunsterziehung, die im Dritten Reich zu einer Unterabteilung der »Deutschkunde« gemacht wird.³⁰ Dabei lässt sich erkennen, dass der Umgang mit Grünewald wie auch mit anderen Künstlern eine Umdeutung erfährt. Im Kontext der Einflussnahme nationalsozialistischer Ideologien auf die Kunsterziehung im Schulunterricht zeigt sich zunächst, dass das Fach – wie die anderen Schulfächer auch – Schüler auf den neuen Staat und dessen Ideologie einschwören sollte,³¹ wobei der Rassegedanke in den Mittelpunkt der Stoffvermittlung rückte. Schulische Volkserziehung sollte nun zudem auch Wehrerziehung sein,³² in deren Rahmen der Zeichenunterricht das Auge und die Zuverlässigkeit schulte.³³

Robert Böttcher, Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung und ab 1938 Schriftleiter der Zeitschrift »Kunst und Jugend«,³⁴ beschrieb schon 1933, in welcher Weise er eine Abbildung des »Isenheimer Altars« im Unterricht einsetzte:

Als der Verfasser der Sexta einer höheren Knabenschule die Kreuzigung des Isenheimer Altars von Matthias Grünewald im Lichtbild zeigte, war einer seiner Kollegen von der Wissenschaft, der auf der Universität auch Kunstgeschichte gehört hatte, darüber sehr erstaunt. Er sah einen großen pädagogischen Mißgriff darin, bei zehnjährigen Knaben, mit denen man vielleicht einige Kinderbilder von Ludwig Richter besprechen (!) könne, ein Kunstwerk in den Mittelpunkt zu stellen, das ja mancher Gebildete nicht ganz verstehe (!).

Und doch hat der Verfasser selten einmal eine Unterrichtsstunde wie diese erlebt. Da war keine Erklärung nötig über die zwingende Gewalt der Komposition und keine über die wahrhaft dämonische Macht der Farbe, keinerlei große kunstwissenschaftliche Besprechung, überhaupt keine eindringlichen Worte, wie sie bei Erwachsenen sooft erforderlich sind, wenn Kunstwerke nicht nur zu den Sinnen, sondern auch allmählich zu den Seelen dieser Menschen sprechen sollen, um darin weiter wachsen zu können. Nein, diese Zehnjährigen brauchten nur ganz wenige leise Worte, die ihre ungeübten Augen ein wenig lenkten. Der Schwung der Seelen aber war so übergroß, daß er keinerlei Unterstützung bedurfte.

Seit dieser Stunde soll man dem Verfasser da, wo es sich um die Belange der Seele handelt, nicht mehr mit dem abgebrochenen Einwand kommen: »Ja, das versteh'n ja die Kinder noch gar nicht.« Sie brauchen es auch nicht zu verstehen, und unter Umständen sollen sie es gar nicht verstehen, um so reicher wird dann der Segen für die Seele sein. Gerade das Geheimnisvolle, das unverstanden und unfaßbar Hohe, das an ein Wunder Grenzende erschüttert die jungen Seelen so ungeheuer und läßt Empfinden und Gefühl viel höher schwingen, als es jemals möglich ist, wenn der nüchterne Verstand sich bemüht, alle Schleier hinwegzuziehen von dem, was ihnen ein Mysterium schien.³⁵

Deutlich wird die »emotionale, das heißt subjektive Verlebendigung« bevorzugt, die »rationale, das heißt objektivierbare Erkenntnis«³⁶ beargwöhnt. Die Seele des Kindes soll angesprochen werden, eine verstandesgemäße Erfassung des Kunstwerkes erscheint weniger wichtig. Auch reproduzierte Kunst konnte, das war die Ansicht, »unmittelbar zum Gefühl des Publikums« sprechen.³⁷

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Grünewalds Altar nach 1918 nicht nur für die Kunstgeschichtsschreibung selbst bedeutsam war, sondern in vielerlei Hinsicht ideologisch instrumentalisiert wurde. Das gilt besonders für die Verwendung des Isenheimer Altars in Schulbüchern der Zeit: Während mit ihm in der Weimarer Republik Volkszusammengehörigkeit symbolisiert werden sollte, steht er im Dritten Reich beispielsweise ein für das deutsche Volkstum im Elsass oder aber für Vorstellungen von Mutterpflicht und Mutterglück. Die starke Betonung der emotionalen Seite

der Kunstbetrachtung im Nationalsozialismus macht einmal mehr deutlich, wie sehr populäre Kunstgeschichte für Weltanschauungen und Ideologien in den Dienst genommen werden kann.

- 1 Zum Aspekt der Reproduktion siehe Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): *Billige Bilder. Populäre Kunstgeschichte in Monografien und Mappenwerken seit 1900 am Beispiel Albrecht Dürer*, Siegen 2016.
- 2 Karl Stählin: *Elsaß und Lothringen im Ablauf der europäischen Geschichte*, München/Berlin o.J. [um 1925] (Geschichtswerk für höhere Schulen, Teil IV: *Landschaftliche Beihefte*). Zur Komplexität dieser Schulbuchreihe siehe Sabine Planka: *Kunsthistorische Bilder in Arnold Reimanns Geschichtswerk für höhere Schulen*, in: Anna Maria Loffredo, Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): *Höhere Bildung. Kunstgeschichte und Schule (= kritische berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften*, Bd. 46, 2018, H. 1), Kromsdorf 2018, S. 61–71, bes. S. 61f.
- 3 Stählin o.J. (wie Anm. 2), S. 17.
- 4 Vgl. zum »Isenheimer Altar« aus der Perspektive der modernen Kunstwissenschaft die folgende Forschungsliteratur: Ewald M. Vetter: *Der Isenheimer Altar des Matthias Grünewald. Ikonographie und Deutung*, in ders.: *Grünewald. Die Altäre in Frankfurt, Isenheim, Aschaffenburg und ihre Ikonographie*, Weißenhorn 2009, S. 69–101.
- 5 Das Schulbuch nimmt an dieser Stelle allgemein Bezug auf das 15. Jahrhundert und seine Künstler, während Grünewalds Altar vermutlich erst um 1515 vollendet wurde. Vgl. Franziska Sarwey: *Grünewaldstudien. Zur Realsymbolik des Isenheimer Altars*, Stuttgart 1983, S. 43.
- 6 Johannes Ferber: *Mittelalter und Reformationszeit. Für die Oberstufe. Mit 98 Abbildungen und 22 Skizzen*, München/Berlin 1932 (Geschichtswerk für höhere Schulen in Verbindung mit Schulmännern und Universitätsprofessoren herausgegeben von Dr. Arnold Reimann, Direktor des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. Neunteilige Ausgabe. Ausführliches Lehr- und Arbeitsbuch für die Einzelklassen. Band 7), S. 172.
- 7 Ebd., S. 175.
- 8 Hans Muggenthaler: *Mittelalter und Neuzeit*. 2. Aufl. Mit 49 Bildern auf Tafeln, 12 im Text und 21 Karten, Bamberg 1933 (Deutsches Werden. Geschichtsunterricht für die höheren Lehranstalten (Knaben- und Mädchenschulen). Hrsg. v. Friedrich Dorner, Kurt Hoffmann, Otto Lankes, Hans Marte, Hans Muggenthaler, Max Stoll, August Uhl, Hans Ruider. Oberstufe: 2. Band), S. 99–100.
- 9 Ebd., S. 132.
- 10 Zur Mehrfachverwendung und zur zunehmenden Bildaufnahme in die Schulbuchreihe siehe Planka 2018 (wie Anm. 2), bes. S. 64.
- 11 Alfons Huther/Georg Rummel: *Die Neuzeit bis 1789 für mittlere Klassen*, München/Berlin 1927 (Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. In Verbindung mit Studienprofessor Dr. Rummel, Studienrat Breiherr und Studienrat Dr. Hunger hrsg. v. Dr. Alfons Huther, Studiendirektor im Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Mittelklassen, III. Teil), S. 22.
- 12 Vgl. dazu Grünewald und seine Zeit, Ausst.-Kat. Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, München/Berlin 2007, bes. die Beiträge von Jessica Mack-Andrick (»Von beiden Seiten betrachtet – Überlegungen zum Tauberbischofsheimer Altar«, S. 68–77) und Dietmar Lüdke (»Die »Kreuzigung« des Tauberbischofsheimer Altars im Kontext der Bildtradition«, S. 209–240).
- 13 Vgl. Max Horn: *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters*. Mit 126 Abbildungen und 8 Skizzen, München/Berlin 1928 (Geschichtswerk in Verbindung mit Schulmännern und Universitätsprofessoren herausgegeben von Dr. Arnold Reimann, Direktor des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. Abt. IIB: Grundbuch für den Geschichtsunterricht an mittleren Schulen, Heft 2), S. 238. Zwei Seiten weiter findet sich die Auferstehung des »Isenheimer Altars« als ganzseitige Schwarz-Weiß-Abbildung.

- 14 Alfons Huther u. Karl Hunger: Hohes Mittelalter/ Spätes Mittelalter und Neuzeit 919–1789 für obere Klassen, München/Berlin 1927 (Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten in Verbindung mit Studienprofessor Dr. Rummel, Studienrat Breiherr und Studienrat Dr. Hunger herausgegeben von Dr. Alfons Huther, Studiendirektor im Staatsministerium für Unterricht und Kultus), S. 126–127.
- 15 Hans Scharold: Die neuere Zeit bis 1789 für die Oberstufe gymnasialer Anstalten. Mit 51 Abbildungen und Skizzen, München/Berlin 1932 (Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. In Verbindung mit Oberstudiendirektor Dr. Rummel, Studienprofessor Scharold, Studienrat Breiherr, Studienrat Dr. Hunger und Studienrat Dr. Ohlmer hrsg. von Dr. Alfons Huther. Oberstufe), S. 27.
- 16 Ebd., S. 28.
- 17 Vor diesem Hintergrund erscheint es erwähnenswert, dass Farbdrucke des »Isenheimer Altars« bereits seit 1916 im Programm des Seemann-Verlags geführt wurden. Vgl. Andreas Zeising: »An Farbe hängt, nach Farbe drängt jetzt alles«. E. A. Seemanns »Farbige Kunstblätter« und das Für und Wider der Reproduktion, in: Imorde/Zeising 2016 (wie Anm. 1), S. 22–35, bes. S. 31.
- 18 Max Stoll: Neuzeit. Mit 2 farbigen und 8 schwarzen Tafeln, 50 Bildern und 6 Karten, Bamberg 1928 (Deutsches Werden. Geschichtsunterricht für die höheren Lehranstalten (Knaben- und Mädchenschulen). Hrsg. v. Friedrich Dorner, Kurt Hoffmann, Otto Lankes, Hans Muggenthaler, Max Stoll. Mittelstufe: 3. Band).
- 19 Ebd., S. 43.
- 20 Ebd., S. 43f.
- 21 Vgl. Joseph Imorde: Grünewald und das deutsche Gefühl, in: Oliver Grau u. Andreas Keil (Hrsg.): Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound, Frankfurt am Main 2005, S. 47–69, hier S. 53.
- 22 Muggenthaler 1933 (wie Anm. 8), S. 132.
- 23 Schreiben von Dr. Wilhelm Ament an Dr. Rudolf Herbst vom 30. Juli 1928 (Bayerisches Wirtschaftsarchiv, BWA Fo28-189).
- 24 Siehe dazu vor allem Agnes Blänsdorf: Lehrwerk für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus, in: Hartmut Lehmann u. Otto Gerhard Oexle: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften, Bd. 1: Fächer, Milieus, Karrieren, Göttingen 2004, S. 273–370.
- 25 Vgl. dazu diverse Korrespondenzen im Bayerischen Wirtschaftsarchiv unter BWA Fo28.
- 26 Karl Hunger u. Max Stoll: Von der Gründung des Ersten Reiches bis zum Westfälischen Frieden. Mit 57 Bildern auf Tafeln, 12 im Text und 14 Karten, Bamberg/München 1938 (Deutsche Geschichte; Bd. 2), S. 132.
- 27 Vgl. dazu Stoll 1928 (wie Anm. 18), S. 43.
- 28 Blänsdorf 2004 (wie Anm. 24), S. 321.
- 29 Hans Bartels u. Erich Buchholz: Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. Mit 71 Abbildungen und Karten sowie 9 Tafeln, Leipzig/Berlin 1939 (Volkwerden der Deutschen. Geschichtsbuch für höhere Schulen. Hgg. v. Moritz Edelmann und Leo Gruenberg. Klasse 3), S. 116.
- 30 Brigitte Zuber: Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit. Das Beispiel München, Göttingen 2009, S. 131. Zuber verweist auch darauf, dass sich Kunsterziehung bzw. Zeichenunterricht wie alle anderen Fächer auch zu orientieren hatten an »Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik« (ebd., S. 125).
- 31 Vgl. z.B. Alex Diehl: Die Kunsterziehung im Dritten Reich. Geschichte und Analyse, München 1969, S. 108 u. 110.
- 32 »Der Kunsterzieher in der Schule des neuen Reiches soll sich fühlen als der Sachverwalter des gesamten bildkünstlerischen Erbes seines Volkes und hat in der Kunstbetrachtung [...] reichlich Gelegenheit, dieses Erbe auch in den Dienst einer soldatischen Erziehung zu stellen«, Robert Böttcher: Erziehung zum Wehrwillen, in: Kunst und Jugend, 1940, H. 7/8, S. 61, zit.n. Diehl 1969 (wie Anm. 31), S. 248.
- 33 Vgl. Böttcher, zit.n. Diehl 1969 (wie Anm. 31), S. 305.
- 34 Zu dieser Funktion siehe Kunst und Jugend. Monatsschrift des NSLB für Bildnerische Erziehung, Jg. 18., H. 9, September 1938. Nach Diehl 1969 (wie Anm. 31), S. 109.
- 35 Robert Böttcher: Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich. Mit 18 Bildern, Breslau 1933, S. 95f.
- 36 Joseph Imorde: Zur »Überallheit« der Bilder, in Imorde/Zeising 2016 (wie Anm. 1), S. 11–21, hier S. 11.
- 37 Ebd., S. 14.

Ina Scheffler

Ökonomien der Wahrnehmung im Zeitalter der Virtualität

1830 konzipierte Elizabeth Mayo ein neuartiges Lehrmittel: Es beinhaltete ein Buch mit dem Titel »Lessons on Objects« sowie verschiedene Kisten, die sie als »Object Lesson Boxes« bezeichnete. Die Kisten enthielten Dinge und Materialien, die im Buch beschrieben wurden und die von den Schülerinnen und Schülern nicht nur betrachtet, sondern auch berührt, gerochen, benutzt werden sollten. Ziel war es, mit der dinglichen und materiellen Umwelt in Berührung zu kommen und die Natur durch genaue Betrachtung wahrnehmen und schätzen zu lernen. Mayos Konzept hob die verschiedenen Dinge und Materialien in eine bedeutungsvolle Rolle und machte sie zu Trägern und Vermittlern von Inhalten.

Auch der Lernort Museum arbeitet mit Dingen und Materialien – natürlich zuerst mit dem Kunstwerk, das als Original betrachtet, umschritten und erlebt werden kann. Ohne Zweifel steht auch heute noch die unmittelbare Begegnung mit dem ›Original‹ im Mittelpunkt der musealen Vermittlungsarbeit, aber das Versprechen eines »Erlebnisses« vor der Kunst hat sich auf anderen Feldern virtualisiert. Zu nennen sind die Initiativen des Google-Konzerns und anderer Unternehmen des globalen *digital business*, die kultureller Teilhabe einen Event-Charakter zuschreiben und unter dem Etikett der Bildungsdemokratisierung zu vermarkten versuchen. Jüngstes Beispiel sind die Google Expeditions, mit denen das kalifornische Unternehmen (den neuerlichen Hype um *virtual reality* befeuernd) in Bildungsinstitutionen und Klassenzimmer drängt. Zunächst noch kostenfrei, können virtuelle Realitäten, darunter Museen oder öffentliche Kunstwerke, in allen denkbaren Zusammenhängen betrachtet beziehungsweise – um im Stil des konzerneigenen Marketings zu sprechen – ›entdeckt‹ und ›erforscht‹ werden.¹ Mittels einer Virtual-Reality-Brille, die auf gängige Smartphone-Displays zu applizieren ist, kann der körperlose Blick etwa über die Florentiner Piazza della Signoria schweifen und Michelangelos »David« in den Blick fassen, oder aber sich einem kompetenten virtuellen Führer anvertrauen. Die Welten, die Google Expeditions bietet, sind dabei selbstredend vordefiniert und sozusagen ›kuratiert‹, die verfügbaren Bilder zudem optimiert (der reale Müll auf der Piazza wurde schon per Photoshop entsorgt). Weder sich einstellende Fußschmerzen noch andere Beschränkungen



Google Expeditions im Klassenzimmer, Still aus einem Werbespot des Google Konzerns, 2018
(URL <https://www.youtube.com/watch?v=n29VQwW-030>)

der physischen Existenz stören das Erlebnis.² Eine mögliche Dämpfung³ der Erfahrung durch ihre Reproduziertheit wird durch die Illusion neuer Möglichkeiten des Erlebens übertönt.

Bereits vor der digitalen Revolution, die in besonderer Weise das Erlebte und Wahrgenommene als Produkt konfektionierte und dadurch eine Ökonomie der Wahrnehmung herausbildete, stellte Niklas Luhmann Fragen nach der Bedeutung der verschiedenen Elemente dieser Revolution für den Menschen:

In den bisherigen Überlegungen hatten wir die (anthropologische) Konstanz menschlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten vorausgesetzt. Es ging um Sehen, um Hören, eventuell um taktile Wahrnehmungen. Die Funktion der Kunst lag entsprechend darin, diese Wahrnehmungsmöglichkeiten mit anderen Gegenständen zu versorgen und sie auf diese Weise in eine besondere Art von Kommunikation einzuspannen.⁴

Auf dem Weg zur posthumanen Existenz wird die Tiefe der Erfahrung durch die virtuelle Betrachtung verändert, die auf der ästhetischen Oberfläche verbleibt und



Screenshot der Google Expeditions zum römischen Colosseum, 2018
(URL <https://i.ytimg.com/vi/iZJPO7FVM3U/maxresdefault.jpg>)

das Materielle liquidiert.⁵ Auch der Soziologe Luhmann legte Wert darauf, diese tiefgreifende Neubestimmung der Verhältnisse zwischen Innenwelt und Außenwelt zu betonen:

Inzwischen gibt es zahlreiche Versuche, auch diese anthropologischen Bedingungen des Wahrnehmens (und nicht nur: die Kunstformen der Tradition) aufzulösen. Einerseits weiß man, daß ohnehin alles, was wahrgenommen wird, im Zentralnervensystem unter der Bedingung operativer Schließung konstruiert wird. Das Bewußtsein muß sich also »rechtfertigen«, wenn es meint, das, was es wahrnehme, sei die Außenwelt. In Wirklichkeit wird alles, was als Realität erscheint, nicht durch den Widerstand der Außenwelt, sondern durch den Widerstand der Operationen des Systems gegen die Operationen des Systems erzeugt. Andererseits gibt es mehr und mehr Möglichkeiten, fiktionale Wahrnehmungswelten zu erzeugen – sei es mit Drogen oder mit anderen suggestiven Interventionen, sei es mit komplexen elektronischen Apparaten.⁶

Die Erstellung fiktionaler Wahrnehmungswelten hat tiefgreifende Konsequenzen für die Wahrnehmung von Welt. Was Zeit, Energie und Aufmerksamkeit betrifft,

wird der – heranwachsende – Mensch gezwungen, sich zu entscheiden, wo er sich geistig aufhält, in welche Richtung er investieren will.

Von der traditionellen Weltsemantik her erscheinen diese Möglichkeiten als Erzeugung illusionärer Realitäten – so wie man das wirkliche Leben gelegentlich durch Spiele unterbrechen kann. Aber wenn auch die Normalität eine Konstruktion ist und das Schema natürlich/unnatürlich nicht mehr verwendet werden kann bzw. als eine implizit hierarchische Opposition dekonstruiert werden muß, muß man sich fragen, ob und wie dann überhaupt noch ein Ordnungsvorrang bestimmter Strukturen begründet werden kann. Der Name ›Virtual Reality‹ begünstigt den Irrtum, daß es trotzdem noch eine wirkliche Realität gebe, die mit der natürlichen Ausrüstung des Menschen zu erfassen sei, während es längst schon darum geht, diese natürliche Ausrüstung als nur einen Fall unter vielen möglichen zu erweisen.⁷

Virtuelle Welten, in denen Kunst gezeigt wird, können stark voneinander divergieren. Ob die Kunst – wie bei Google Expeditions – ausgestellt wird, oder ob der Betrachter zu einem Teil des Kunstwerkes wird, macht natürlich einen Unterschied:

Die Literatur in diesem Bereich von ›Cyberspace‹, virtueller Realität, Imaginationsmaschinen etc. nimmt rapide zu. Das gilt auch und besonders für Überlegungen, die die Nähe dieser neuen Entwicklungen zur Kunst herausarbeiten. Dennoch ist wenig geklärt, was eigentlich das Kunstspezifische daran sein könnte. Die Tatsache allein, daß es sich um künstlich erzeugte, von der »Natur« abweichende Wahrnehmungen handelt, dürfte diese Frage nicht befriedigend beantworten. Auch wäre die frappante Erweiterung der Visualisierungsmöglichkeiten, die Steigerung des Auflösungsvermögens und die Möglichkeit, quasi folgenlos zwischen realen und artifiziell erzeugten Realitäten hin und her zu pendeln, noch kein Beweis dafür, daß es sich um Kunstwerke handele. Erst recht muß stutzig machen, daß virtuelle Welten bereits käuflich zu erwerben sind und deshalb ihre Beschreibungen zugleich auch der Vermarktung dienen. Die Frage, die gegenwärtig kaum zu entscheiden ist, wäre deshalb, ob das, was Kunstwerke in diesem Bereich auszeichnet, nach wie vor die überzeugende Formenkombination ist, oder ob es um sehr viel allgemeinere Anliegen geht - etwa darum, zu zeigen, daß auch bei Dekonstruktion der anthropologisch gesicherten Wahrnehmungsschemata immer noch Ordnung entsteht, sobald Wahrnehmung veranlaßt wird, an Wahrnehmung anzuschließen.⁸

Auch dieses Problem hat historische Vorläufer: Im Jahre 1881 entstand das Panorama Mesdag in Den Haag, das heute größte Gemälde der Niederlande.⁹ Es wurde von einem der bekanntesten Künstler der Haager Schule, Hendrik Willem Mesdag (1831–1915), gemalt und befindet sich in einer 1881 fertiggestellten Rotunde, in deren Mitte eine künstliche Düne aufgeworfen ist. Der Betrachter blickt von der Aussichtsplattform über die Düne hinweg auf eine sich rundum frei ausstreckende Aussicht. Man sieht das Fischerdorf mit dem Leuchtturm, die Nordsee

The screenshot shows a news article on the RTV Noord website. The main headline is "Digitale Panorama Mesdag komt naar Groningen". Below the headline is a large image of a circular, modern structure with a glass roof, representing the digital version of the Panorama Mesdag. A smaller caption reads "Het originele Panorama Mesdag. (Foto: Bart Maat/ANP)". To the right of the main image are two smaller thumbnails: one showing a harbor scene and another with the text "Groningen BINNENSTA". Below these thumbnails is a short paragraph: "De digitale variant van Panorama Mesdag is eind december te zien in de binnenstad van Groningen. Het kunstwerk van de bekende Groningse schilder Hendrik Willem Mesdag wordt vertoond op veertien grote televisieschermen." On the right side of the article, there is a "MEEST GELEZEN" section with several news items, including "Gewonde bij overval op snackbar in Stad", "Kamerleden van coalitie en oppositie geschokt door deel gasdeal", "Aniek slaagt met elf vakken cum laude voor vwo", "Overzicht: Zo presteert jouw middelbare school", and "Athleteshop van oud-schaatser Yuri Solinger vraagt falissement aan". At the bottom right, there is a promotional banner for "NOORDZAKEN" with the slogan "LOTZ LEEFT!". The website header includes navigation menus for "Nieuws", "Weer", "Radio", "Televisie", "Aardbevingen", "Noordzaken", and "Adverteren", along with a search bar and weather information (0 km, 27°C).

Screenshot eines Berichts über die Digitalisierung des Mesdag Panoramas in Den Haag, 2018
 (URL: <https://www.rtvnoord.nl/nieuws/155416/Digitale-Panorama-Mesdag-komt-naar-Groningen>)

und den Strand mit Fischerbooten, den Badeort mit den Hotels, den Wasserturm und in der Ferne auch die Stadt Den Haag. Dem Besucher eröffnet sich die historische Aussicht, die man bis 1881 von diesem Ort aus hatte, ein Anblick, der so heute nicht mehr existiert. In nur vier Monaten malte Mesdag – unterstützt von dem Maler George Hendrik Breitner (1857–1923) – auf einer Fläche von rund 1.680 Quadratmeter ein eindruckliches und detailliertes Landschaftspanorama. Der reibungslose optische Übergang zwischen der aufgeschütteten Düne und der Landschaftsmalerei wird durch eine natürliche Helligkeit unterstützt, die durch verdeckt angebrachte Fenster im Zelt Dach entsteht. Das Werk im Stil der Haager Schule knüpft an die niederländische Tradition von *trompe-l'œil*-Effekten an. Auch in seiner digitalen Version kann das Panorama Mesdag besucht werden. Ergänzend werden Texte, Filme und links zur Verfügung gestellt.¹⁰

Besonders bemerkenswert ist der kultivierte, das heißt gelenkte Blick. Der Ort organisiert den Blick und generiert Bedeutung. Während der ortsfixierte Zuschauer im Modus des Haptischen auf die Repräsentation von Natur schaut,

bleibt dem Betrachter virtueller Welten die sinnliche Erfahrungswelt des Taktiles verschlossen. Er interagiert nicht, sondern bewegt sich gleichsam allwissend distanziert. Informationsdichte und Detailgenauigkeit suggerieren dem Betrachter von Google Expeditions, dass er nichts Entscheidendes verpassen wird. Alle zentralen Punkte der Expedition können in digitaler Darreichung ähnlich wie in einem Computerspiel erreicht und gesehen werden. Das unterscheidet sich signifikant von einer realen Situation, etwa einer in Venedig, in der man die Gasse zur Scuola San Giorgio degli Schiavoni mit dem Bilderzyklus Vittore Carpaccios gegebenenfalls nicht findet, dafür aber zuvor möglicherweise den kühle Marmor der Löwen vor dem Eingang des Arsenalen hat berühren und erfahren können.

Was bedeutet es also, diese Welten zu betrachten, sie im Geiste zu erkunden, ohne sie physisch zu betreten? In seinem Buch »Techniques of the observer« argumentiert Jonathan Crary dafür, dass das Sehen innerhalb der verschiedenen Panoptika und Panoramen immer auch Glauben bedeute.¹¹ Diese Massenmedien des 19. Jahrhunderts stehen für einen Bruch mit der Tradition, indem sie neue Möglichkeiten des Sehens eröffnen und moderne Zugänge zur Malerei ermöglichen. Die Kluft zwischen Sehen und Glauben wurde damit vergrößert, nicht aber aufgehoben, weil dem Betrachter das Betrachten als Vorgang vor Augen gestellt wurde. In den Panoramen unterließ oder überbot das Bild die Grenzen von Präsenz und Repräsentation. Im 360 Grad-Bildraum war der Betrachter nicht außen vor, sondern Teil der *mise-en-scène*, Teil einer neuen medialen Erlebniswelt:

[...] a curious inversion of the panopticon, placing the subject in the centre of the field vision radiating out into a world prepared for ocular discovery, placing ... the power of universal vision firmly in the eye of the mass spectator, a bizarre democratization of the aristocratic gaze, first as panoptic professional, and then as the world-spanning, mobilized look of the sovereign individual' – the paying spectator.¹²

Digitale Welten brauchen keinen Ort und sind im »Irgendwo« unendlich wiederholbar.¹³ Allerdings sind sie trotz ihres Potentials nicht unbedingt partizipativ. Das geführte Betrachten wird zu einem Verkaufsargument. Zugang wird nicht nur durch Technik bestimmt, sondern auch durch die Rechte, genauer die Bildrechte, die dann bei einem Unternehmen liegen.

Ein weiterer Aspekt wiederholt sich ebenfalls:

[...] the pictorial panorama was in one respect an apparatus for teaching and glorifying the bourgeois view of the world; it served both as an instrument for liberating human vision and for limiting and ›imprisoning‹ it anew. As such it represents the first true visual ›mass medium‹.¹⁴

Durch Auswahl und Inszenierung wird der Betrachter emotional angesprochen – dabei dem bürgerlichen Motto folgend: »Gleichgültigkeit gegen bildende Kunst liegt nahe an Barbarei.«¹⁵ Auch Google Expeditions feiert die Ehrfurcht durch Kamerafahrten, spannende Winkel der Betrachtung, durch Inszenierung mit Licht. Durch Hochauflösung und durch Musik wird die Erfahrung zum erhebenden Moment. Eben diese Erlebnisse haben auch eine soziale Implikation:

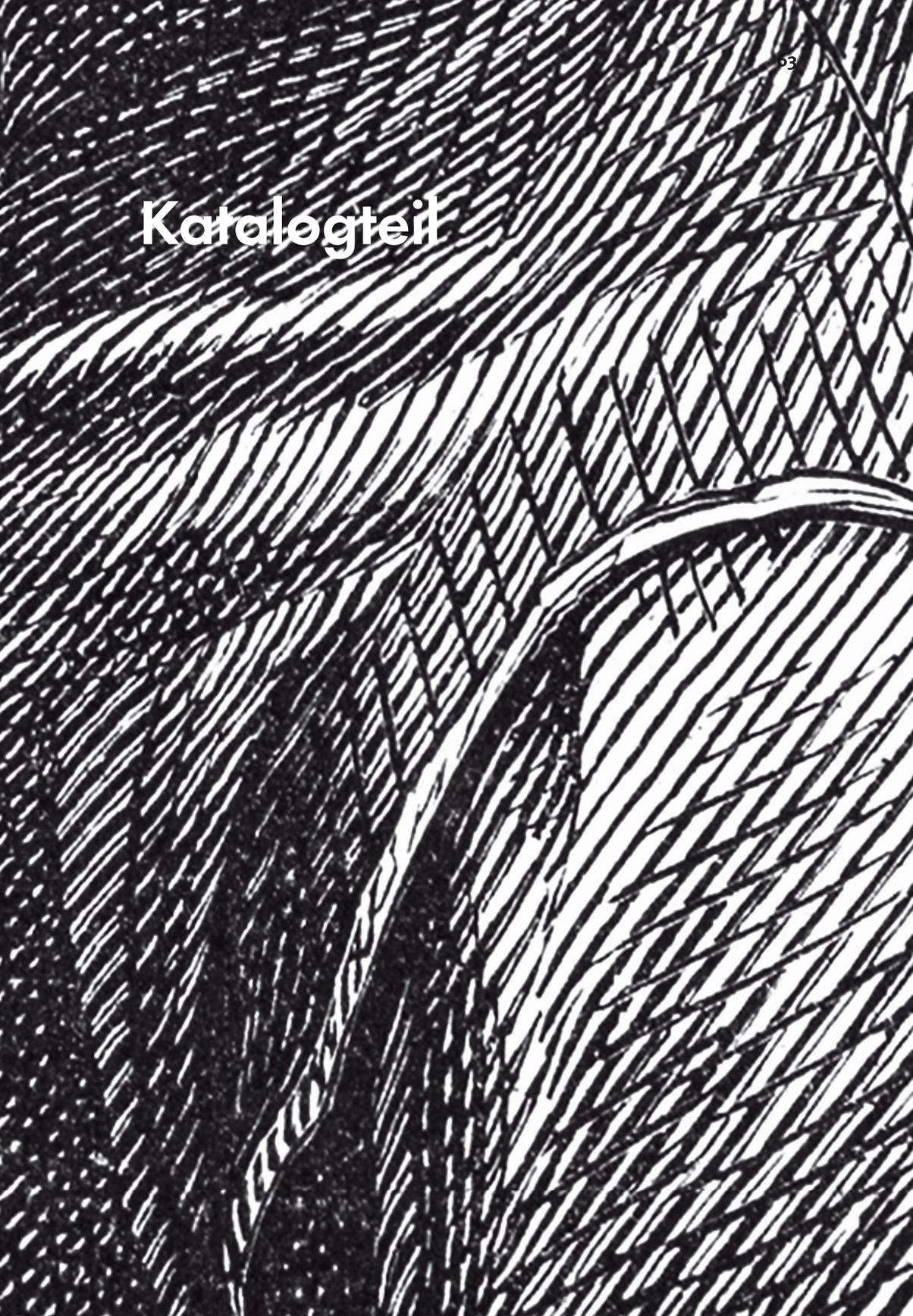
»Liminal zones are social spaces in which initiates are ›betwixt and between‹ old and new social statuses and identities. Today's commercialised, digital virtualities are liminoid in that they derive from the liminal but do not entail rites of passage.«¹⁶

Neben sozialen Normen und Vorstellungen von Status, die in den digitalen Welten reproduziert werden, wird auch das Erleben der Situation, das Erfahren der digitalen Erlebniswelt durch die Entwicklung und Kommerzialisierung von Produkten wie Google Expeditions und vergleichbaren Formaten zur Ware. Somit steht das innere Erleben in der Virtualität in einem zunehmend ökonomischen Verhältnis zur Realität. Diese Balance betrifft auch eine zwischen den Dingen selbst – zwischen der Händen, die sie berühren, und den inneren Welten, in denen sie reflektiert, weiter verarbeitet und gespeichert werden. Wenn die Hände im Bildungsprozeß zunehmend ins Leere der Virtualität greifen, verändern sie die Gewichtung des Erlebten und damit das Verhältnis zur realen Umwelt. Da diese Prozesse nicht auf die Einwirkung der Bildung des Menschen in der Kindheit und Jugend beschränkt sind, sondern auch im Erwachsenenalter in einer zunehmend digitalisierten, das heißt virtuell verknüpften Welt relevant bleiben, muss die Verbreitung von Programmen wie Google Expeditions Anlass für kritische Reflexion sein:

But the virtual raises profound issues regarding our attitudes and actions towards risk and our understanding of the importance of balancing the virtual with the concrete (in economics and everyday life), and the virtual and the abstract (in our culture and virtues).¹⁷

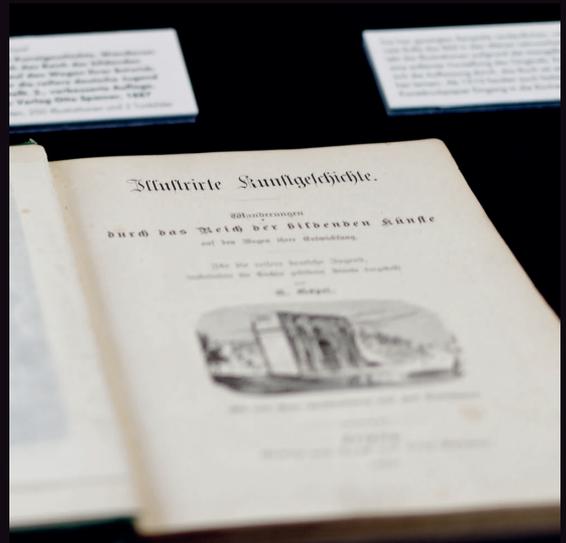
- 1 Vgl. Brian Massumi: *Parables For The Virtual. Movement, Affect, Sensation*, Durham/London 2002, S. 4 ff.
- 2 Vgl. N. Katherine Hayles: *How We Became Post-human: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*, Chicago 1999.
- 3 Ann-Sophie Lehmann: *Materialbildung*, in: *Bauhaus Zeitschrift* 9 (2017), S. 20–27, hier S. 25.
- 4 Vgl. Niklas Luhmann: *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1995, S. 242.
- 5 Vgl. Katherine Hayles: *How we think. Digital Media and Contemporary Technologies*, Chicago 2012, S. 11f.
- 6 Ebd.
- 7 Ebd.
- 8 Ebd.
- 9 Vgl. Maite van Dijk, Maiken Jonkman u. Renske Suijver (Hrsg.): *Hendrik Willem Mesdag. Kunstenaar, verzamelaar, entrepreneur*, Bussum 2015; Fred Leeman u. Hanna Pennock (Hrsg.): *Museum Mesdag. Catalogue of Paintings and Drawings*, London 1996.
- 10 Vgl. Antje Quast: *Populäre Kunstgeschichte digital*, in: Joseph Imorde u. Andreas Zeising (Hrsg.): *Billige Bilder. Populäre Kunstgeschichte in Monografien und Mappenwerken seit 1900 am Beispiel Albrecht Dürer*, Siegen 2016, S. 37–43. Vgl. digitale Angebote wie das des Rijksmuseums Amsterdam, URL <https://www.rijksmuseum.nl/en/rijksstudio>.
- 11 Vgl. Jonathan Crary: *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, Cambridge/Mass. 1992.
- 12 Sean Cubitt: *Digital Aesthetics*, London 1998, S. 78–79.
- 13 Virtualität ist so gesehen auch eine dynamische, bewegte und umfassende Erweiterung all der Fragen, die Walter Benjamin in Bezug auf das Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit gestellt hat. Vgl. Walter Benjamin: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, in ders.: *Schriften*, Bd. 1, Frankfurt am Main 1955, S. 366–405.
- 14 Vgl. Stephan Oettermann: *The Panorama. History of a Mass Medium*, New York 1997; Bernard Comment: *Das Panorama. Die Geschichte einer vergessenen Kunst*, Berlin 2000; Petra Halkes: *The Mesdag Panorama. Sheltering the all-embracing view*, in: *Art History* 11 (1), 2001, S. 83–89.
- 15 Mit diesem Zitat leitete Wilhelm Waetzoldt sein Buch »Du und die Kunst. Eine Einführung in Kunstbetrachtung und Kunstgeschichte« (Berlin 1938) ein.
- 16 Rob Shields: *The Virtual*, New York/London 2003, S. 17.
- 17 Ebd., S. 16.

Katalogteil

The background of the page is a complex, high-contrast line drawing. It consists of numerous thin, black lines that create a dense, textured pattern. The lines are mostly horizontal but have a slight upward curve, giving the impression of a woven fabric or a series of overlapping layers. On the right side, there is a prominent, thick, curved line that suggests the edge of a bowl or a similar rounded object. The overall effect is one of intricate detail and depth.



*Ansichten der Ausstellung
»Lehrgut. Kunstgeschichte in
Schulbüchern und Unterrichts-
medien um 1900« in der Univer-
sitätsbibliothek der Universität
Siegen, 4. – 31. Juli 2018.*





Die »Kunsthistorischen Bilderbogen« des Verlags E. A. Seemann

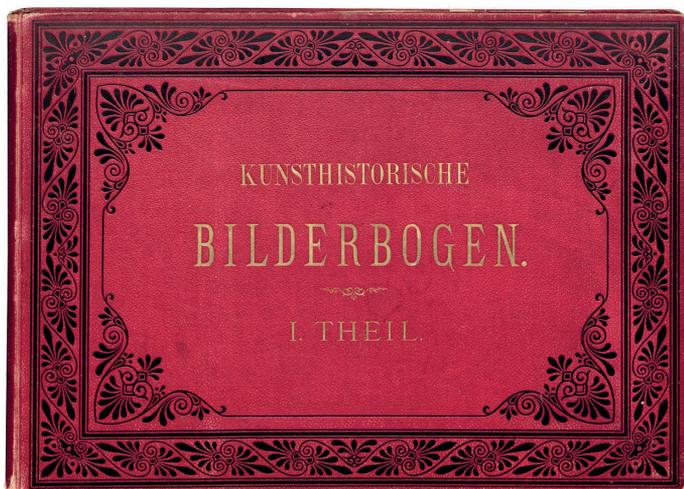
Um die Jahrhundertwende war Kunstgeschichte an vielen Schulen als freiwilliges Wahlfach eingerichtet. Aber auch in Fächern wie Latein, Deutsch oder Geschichte konnten Übungen in »Kunstbetrachtung«, wie man damals sagte, die Vermittlung der Unterrichtsinhalte ergänzen. Ein viel benutztes Lehrwerk waren zu dieser Zeit die seit 1877 vertriebenen »Kunsthistorischen Bilderbogen« des noch heute bestehenden Verlags E. A. Seemann in Leipzig. Dabei handelte es sich nicht um Schulbücher für den Fachunterricht, sondern um Hilfsmittel, die sich in unterschiedlichen Kontexten verwenden ließen. Als Bildenzyklopädie konzipiert, umfassen die großformatigen Alben Tausende von Holzschnitten und Holzstichen aus allen Gattungen der bildenden Kunst, die stil- und epochengeschichtlich geordnet sind. Eine weitgehende inhaltliche Komprimierung leistete die 1887 verlegte Schulausgabe der »Kunsthistorischen Bilderbogen«, die unter dem Titel »Einführung in die Kunstgeschichte« in den Handel kam und aus einem einzelnen Bildatlas sowie einem einführendem Textbuch bestand, das der Kunsthistoriker Richard Graul verfasste. Zahllose Erwähnungen in Schulprogrammen belegen, dass Seemanns Bilderbogen vielerorts noch bis zur Zeit des Ersten Weltkriegs in Gebrauch waren.

1.
Kunsthistorische Bilderbogen.
 Für den Gebrauch bei akademischen und öffentlichen Vorlesungen, sowie beim Unterricht in der Geschichte und Geschmackslehre an Gymnasien, Real- und höheren Töchterschulen zusammengestellt. Erste Hälfte.

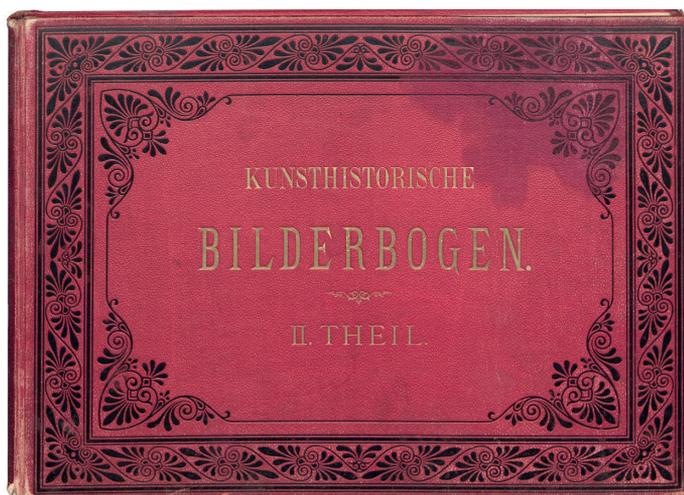
Bogen 1–120: Baukunst und Bildnerei der Griechen und Römer, der Aegypter und vorderasiatischen Völker, des Mittelalters und der Renaissance, 2. Abdruck, Leipzig: E. A. Seemann, 1878
 120 Tafelseiten

2.
Kunsthistorische Bilderbogen.
 Für den Gebrauch bei akademischen und öffentlichen Vorlesungen, sowie beim Unterricht in der Geschichte und Geschmackslehre an Gymnasien, Real- und höheren Töchterschulen zusammengestellt. Zweite Hälfte.

Bogen 121–246: Bildnerei der Renaissance (Schluss). Bildnerei des 17. und 18. Jahrhunderts. – Kunstgewerbe und Decoration vom 3. bis 18. Jahrhundert. – Malerei des Alterthums, des Mittelalters und der Neuzeit bis Ende des 18. Jahrhunderts, Leipzig: E. A. Seemann, 1879
 125 Tafelseiten



1.



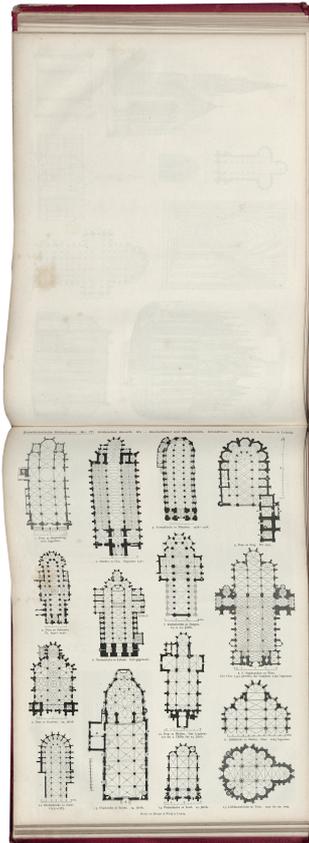
2.



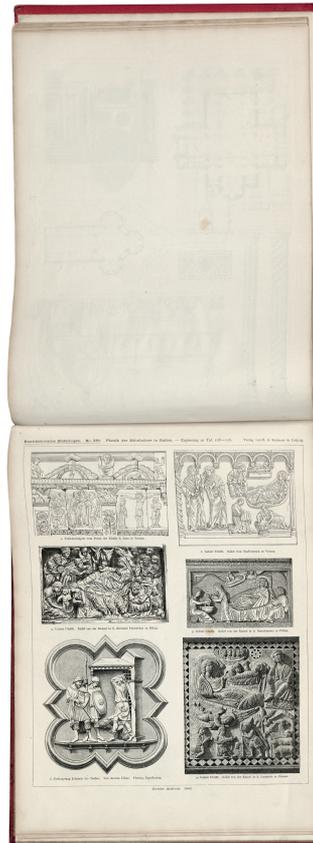
1.



2.

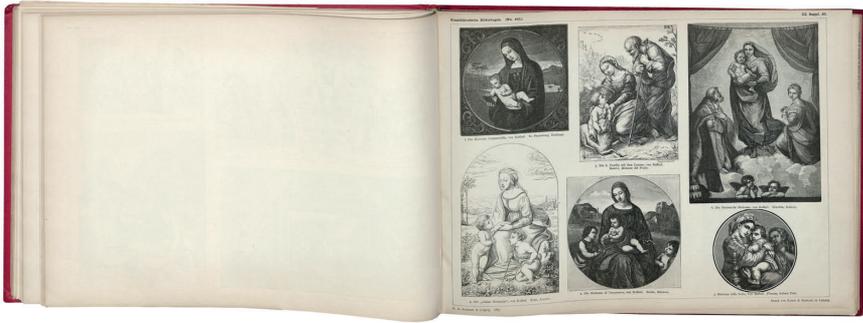


1.



3.

3.
Kunsthistorische Bilderbogen.
 Für den Gebrauch bei akademischen und öffentlichen Vorlesungen, sowie beim Unterricht in der Geschichte und Geschmackslehre an Gymnasien, Real-, Kunst- und Gewerbeschulen zusammengestellt. Zweites Supplement, Leipzig: E. A. Seemann, 1883
 60 Tafeln mit Holzschnitten und 5 Tafeln in Farbendruck



4.



4.

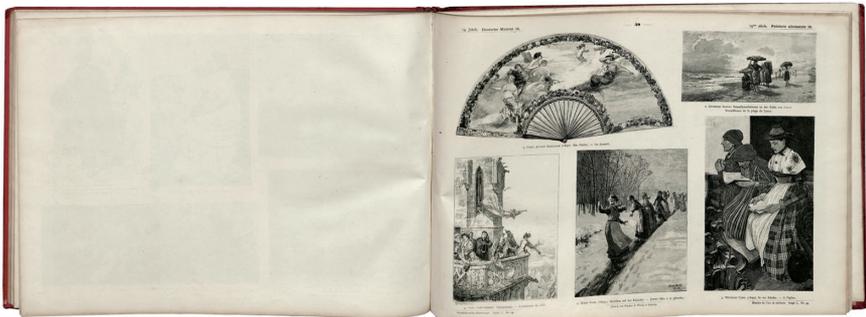
4.
Kunsthistorische Bilderbogen.
 Für den Gebrauch bei akademischen und öffentlichen Vorlesungen, sowie beim Unterricht in der Geschichte und Geschmackslehre an Gymnasien, Real-, Kunst- und Gewerbeschulen zusammengestellt. Drittes Supplement, Leipzig: E. A. Seemann, 1887
 76 Tafeln mit Holzschnitten, ein Kupferlichtbild und 8 Tafeln in Farbendruck



5.



6.



5.

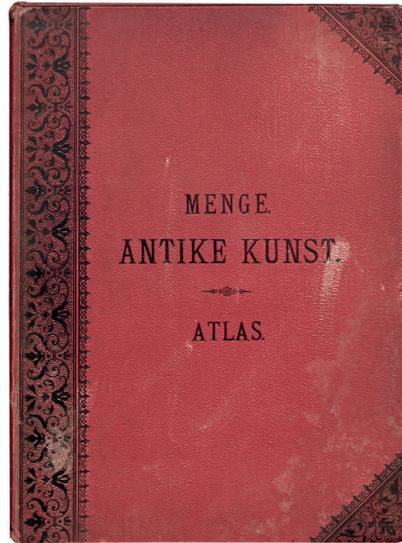
5.
Kunst des 19. Jahrhunderts.
Supplement der Kunsthistorischen Bilderbogen. Neue Bearbeitung in 82 Tafeln mit 432 Abbildungen. Mit einem Textbuche von Anton Springer, Leipzig: E. A. Seemann, 1884
 82 Tafelseiten

6.
 Anton Springer
Die Kunst des 19. Jahrhunderts, 2., vermehrte Auflage, Leipzig: E. A. Seemann, 1884
 198 Seiten

Der Ergänzungsband enthält Reproduktionen von höchster Qualität und bezeugt das technische und künstlerische Niveau, das die spezialisierten xylografischen Werkstätten damals erreicht hatten. Wenig später geriet die Technik mit dem Siegeszug der Autotypie nach und nach in Vergessenheit.



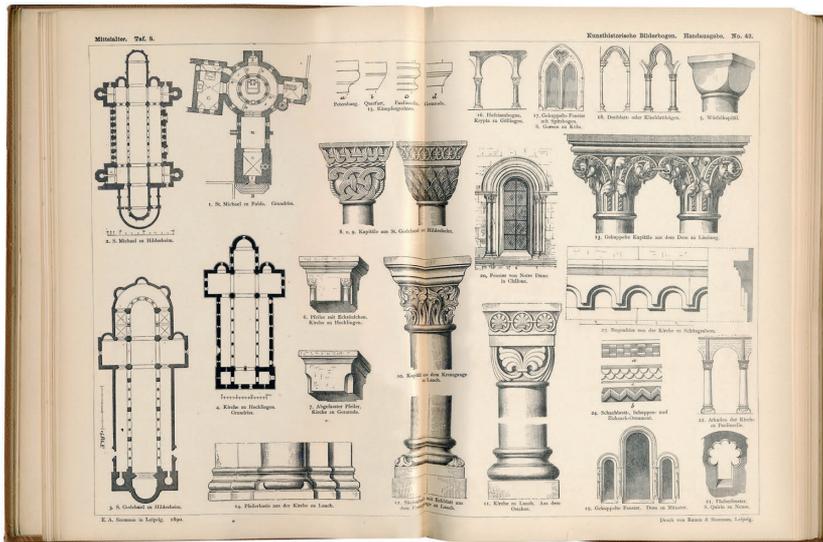
7.



8.



8.



9.

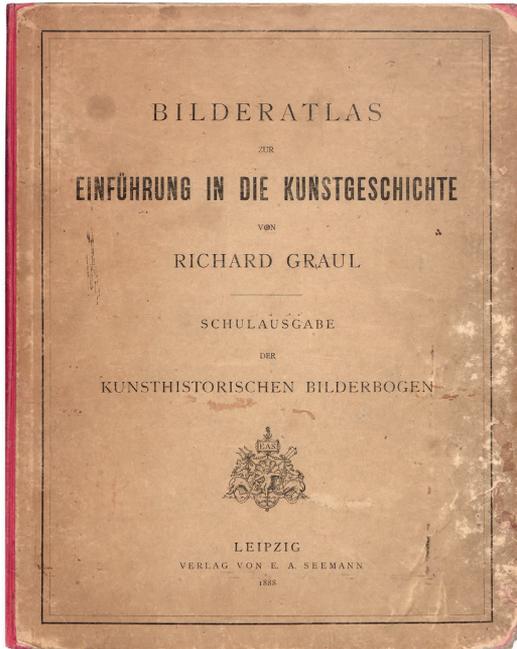
7.
 Rudolf Menge
Einführung in die antike Kunst.
 Ein methodischer Leitfaden für
 höhere Lehranstalten und zum
 Selbstunterricht, 2., vermehrte
 und verbesserte Auflage,
 Leipzig: Verlag von E. A.
 Seemann, 1885
 256 Seiten

8.
 Rudolf Menge
**Bilderatlas zur Einführung in die
 antike Kunst, 2., vermehrte und
 verbesserte Auflage, Leipzig:**
Verlag von E. A. Seemann, 1886
 34 Tafelseiten

*Menges »Einführung«, die für den
 Unterricht an höheren Schulen
 konzipiert war, basiert auf dem
 Bildmaterial der »Kunsthistori-
 schen Bilderbogen« . Menge war
 Altphilologe und als Gymnasial-
 lehrer in Thüringen tätig. Er setzte
 sich in programmatischen Texten
 für den Anschauungsunterricht ein.*

9.
Kunsthistorische Bilderbogen.
 Handausgabe, Bd. II: Die Kunst
 des Mittelalters, 2., durchge-
 sehener Abdruck, Leipzig: Verlag
 von E. A. Seemann, 1890
 36 Tafelseiten

*Um dem wachsenden Bedarf der
 Schulen nach Unterrichtsmedien
 Rechnung zu tragen, brachte der
 Seemann-Verlag preiswerte Able-
 ger seiner »Bilderbogen« in den
 Handel. Die Handausgabe ist in
 Umfang und Format reduziert. Die
 Tafelseiten haben zwar dasselbe
 Format wie diejenigen der ur-
 sprünglichen »Bilderbogen«, sind
 aber mittig gefaltet. Im Buch sind
 sie auf einen Träger aufkaschirt
 und so eingebunden, dass die
 Seiten sich flach öffnen lassen.*



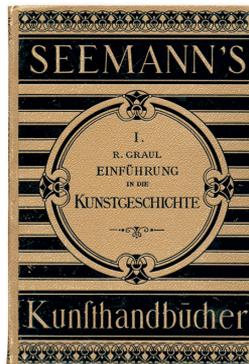
10.

Richard Graul
Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte. Schulausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen, Leipzig: E. A. Seemann, 1888

104 Tafelseiten

11.

Richard Graul
Einführung in die Kunstgeschichte. Textbuch zur Schulausgabe der Kunsthistorischen Bilderbogen, Leipzig: E. A. Seemann, 1887
 112 Seiten, 23 Illustrationen



11.

Graul's Einführung erwies sich als erstaunlich langlebig. Einer sechsten Auflage, die 1907 bei Seemann erschien, folgten bis 1923 drei weitere Auflagen im Verlag von Alfred Kröner, wobei Text und Bilder nun in einem Band zusammengeführt wurden.

52

Die Mysterien des XVII. Jahrhunderts in dem Winterpalaste.



1. Festlich vor Beginn der Vorstellung. Von Peter den Großen in Anwesenheit Ufke, I. im Januar 1696. Museum in Berlin.



2. Abzug der Thalia von Peter dem Großen (1696). Von Peter dem Großen (1696). Museum in Amsterdam.

Die Mysterien des XVII. Jahrhunderts in dem Winterpalaste.



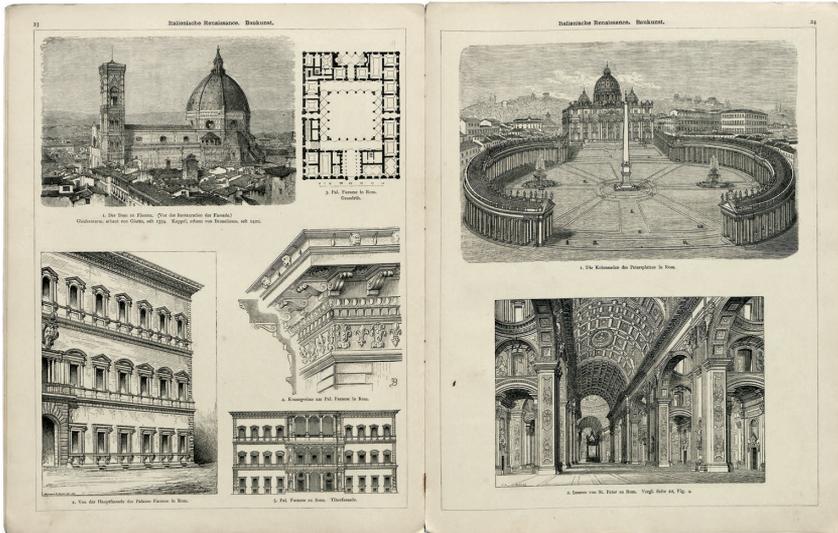
3. Der Medeam-Akte, von Robert Mithridat, Reheben in Wien.



4. Die drei Erbsen, von Robert Mithridat, Reheben in Wien.



5. Die heil. Familie mit dem Engelchen. (Hauptgruppe) Von Van Dyck. St. Petersburg, Ermitage.



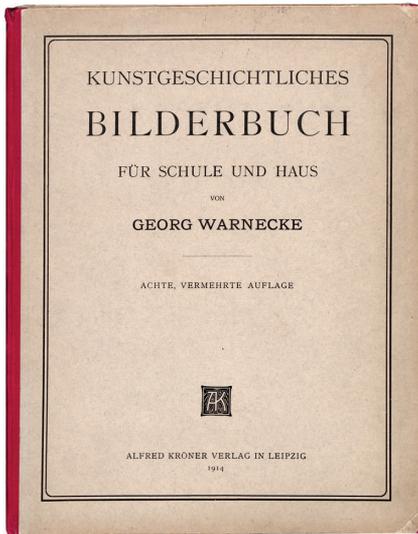
12.

12.
 Georg Warnecke
**Kunstgeschichtliches Bilderbuch
 für Schule und Haus, Leipzig:
 Verlag von E. A. Seemann, 1889**
 41 Tafelseiten

Seit den 1890er Jahren war es möglich, fotografische Bilder mittels des Verfahrens der Autotypie in Druckerzeugnisse einzubinden. Die Holzstiche der ersten »Kunsthistorischen Bilderbogen« wirkten nun bald veraltet. Warneckes Lehrbuch belegt, dass man dazu überging, sie durch Fotografien zu ersetzen. Diese wirkten lebensnaher und authentischer, auch wenn damals umfangreiche Retuschen an den Bildern üblich waren.

13.
 Georg Warnecke
**Kunstgeschichtliches Bilderbuch
 für Schule und Haus, 8., vermehrte Auflage, Leipzig: Alfred Kröner Verlag, 1914**
 49 Tafelseiten

14.
 Georg Warnecke
**Vorschule der Kunstgeschichte.
 Textbuch zu dem Kunstgeschichtlichen Bilderbuch, 8., vermehrte Auflage, Leipzig: Alfred Kröner Verlag, 1914**
 148 Seiten



13.



14.



13.

Leitfäden und Grundrisse – Unterricht für »höhere Töchter«

Eine wichtige Rolle spielte das Fach Kunstgeschichte im Unterricht an höheren Töchterschulen. Schönheitssinn und kunsthistorische Allgemeinbildung betrachtete man als Bestandteil einer spezifisch »weiblichen« Bildung, weshalb insbesondere die zahlreichen privaten Anstalten für junge Frauen hoher Stände neben dem Zeichenunterricht auch gesonderte kunstgeschichtliche Unterweisungen boten. Für den Unterricht war eine Vielzahl von Lehrbüchern auf dem Markt. In den allermeisten Fällen handelte es sich um »Grundrisse« oder »Leitfäden«, die das ganze »Gebäude« der Stilgeschichte vom Altertum bis zur Kunst des 19. Jahrhunderts auf knappstem Raum zur Darstellung bringen wollten. Bei den Abbildungen beschränkten sich die Bücher auf das Nötigste, wohl da man voraussetzte, dass entsprechende Bildatlanten wie die »Kunsthistorischen Bilderbogen« an den Schulen vorhanden waren. Die meisten der Bücher wurden von Lehrerinnen oder Lehrern verfasst. Mit den oft gediegen anmutenden Einbänden, die Vorstellungen von schöngestiger Bildung aufrufen, eigneten sie sich auch als standesgemäßes Präsent.

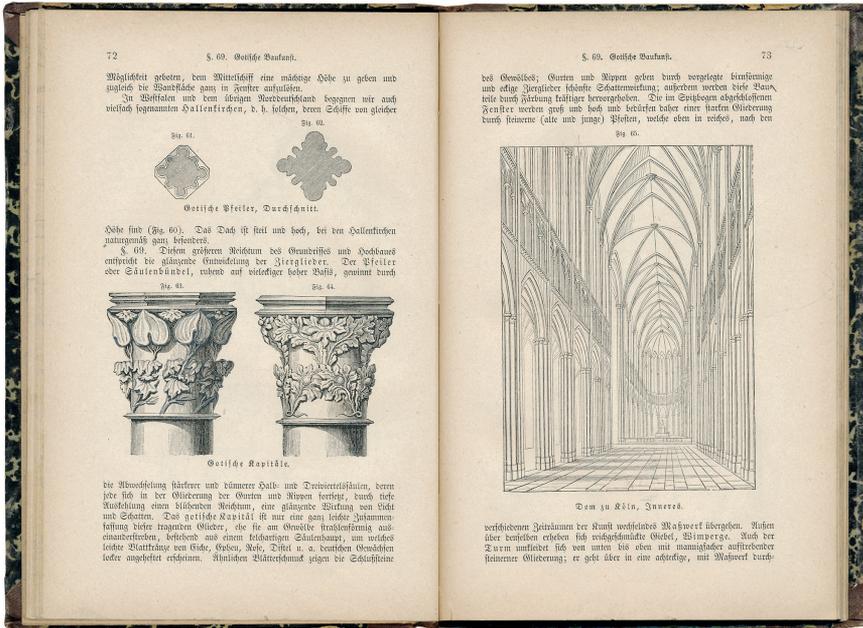
1.

J. Kuß, Wilhelm Lübke
Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, der Baukunst, Bilderei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet nach den besten Hilfsmitteln, 6., vermehrte und verbesserte Auflage, Stuttgart: Ebner & Seubert (Paul Neff), o.J. [1882]

240 Seiten, 134 Holzschnitt-Illustrationen

Die ursprüngliche Autorschaft des Buches, das zuerst 1868 erschien und bis in die Zwanziger Jahre hinein mindestens sechzehn Auflagen und Bearbeitungen erfuhr, ist unklar. Die als Verfasserin des Vorworts genannte Autorin war offenbar Direktorin der Töchterschule in Ratzeburg in Schleswig-Holstein. Der damals weithin bekannte Kunsthistoriker Wilhelm Lübke gab nachfolgende Bearbeitungen heraus. Spätere Ausgaben bearbeitete Ernst Wickenhagen (vgl. S. 109).





2.

2. Wilhelm Buchner
Leitfaden der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und den Selbstunterricht, 2., vermehrte und verbesserte Auflage, Essen: Verlag von G.D. Baedeker, 1883
 142 Seiten, 75 Illustrationen

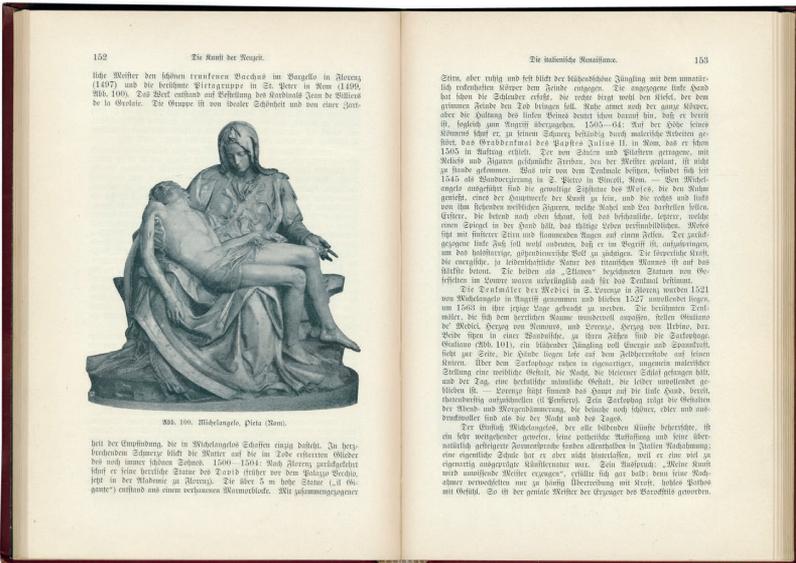
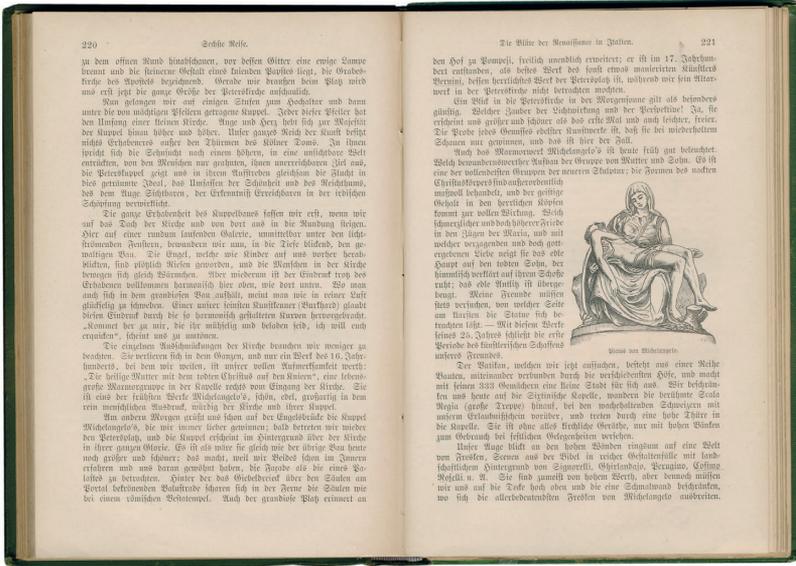
Die erste Auflage erschien 1878. Der Autor war Direktor der Höheren Mädchenschule in Krefeld am Niederrhein.

3. Karoline Göpel
Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend, insbesondere für Töchter gebildeter Stände dargestellt, Leipzig: Verlag Otto Spamer, 1879
 304 Seiten, 200 Illustrationen und 2 Tonbilder

Die schwärmerisch formulierte Kunstgeschichte wollte Töchter »gebildeter Stände« auf eine »Gedankenreise durch das Reich der bildenden Künste« mitnehmen. Der historisierende Schmuckeinband mit Prägedruck zeigt als Motiv eine Minervabüste.

4. Karoline Göpel
Illustrierte Kunstgeschichte. Wanderungen durch das Reich der bildenden Künste auf den Wegen ihrer Entwicklung. Für die reifere deutsche Jugend dargestellt, 3., verbesserte Auflage, Leipzig: Verlag Otto Spamer, 1887
 292 Seiten, 200 Illustrationen und 2 Tonbilder

Auffällig ist die eher bescheidene Qualität der vielen Holzschnitt-illustrationen.



3.

6.



5.

5.
 Wilhelm Buchner
Leitfaden der Kunstgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, 9., verbesserte und vermehrte Auflage, Essen: G.D. Baedeker Verlagshandlung, 1904
 262 Seiten, 158 Illustrationen



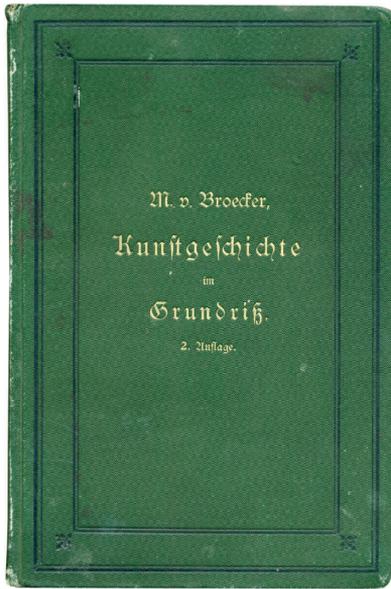
6.

6.
 August Bohnemann
Grundriß der Kunstgeschichte. Insonderheit für höhere Lehranstalten und für den Selbstunterricht, Leipzig: Ferdinand Hirt und Sohn, 1900
 300 Seiten, 165 Abbildungen

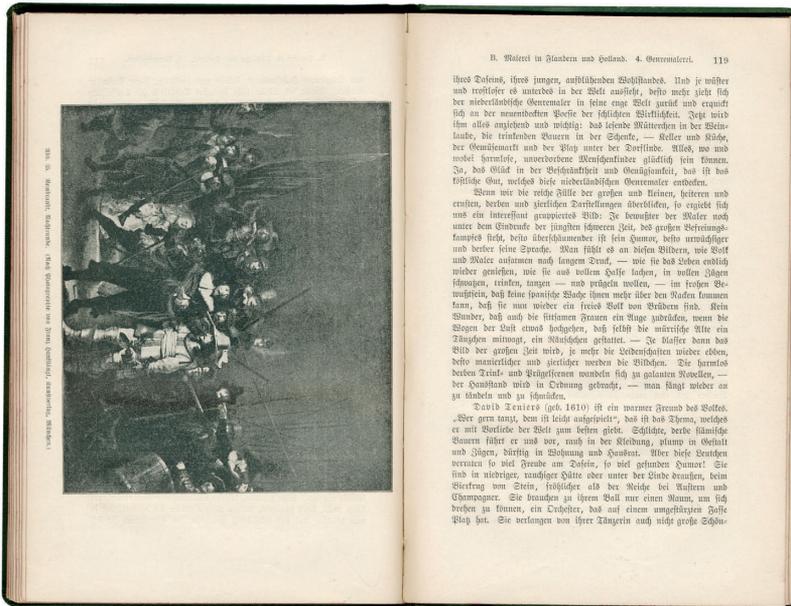


7.

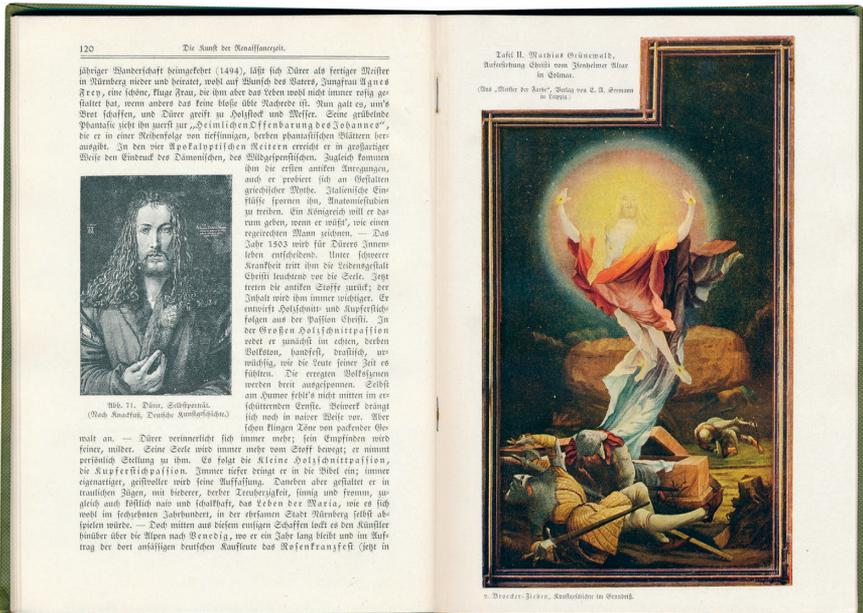
7.
 Walter Rothes
Grundriß der Kunstgeschichte, 2., vermehrte Auflage, 5.-8. Tausend, Paderborn: Verlag von Ferdinand Schöningh, 1923
 239 Seiten, 177 Abbildungen



8. Magdalene von Broecker
Kunstgeschichte im Grundriß,
kunstliebenden Laien zu
Studium und Genuß, 3., neu
bearbeitete Auflage, Göttingen:
Vandenhoeck und Ruprecht, 1898
 198, Seiten, 71 Abbildungen



8.



9.
Magdalene von Broecker [Julius
Ziehen (Hrsg.)]
Kunstgeschichte im Grundriss.
Ein Buch für Schule und Haus,
8. Aufl., hrsg. von Julius Ziehen,
Leipzig: Verlag von Julius Klink-
hardt, 1917
224 Seiten, 129 Abbildungen und
4 Farbtafeln

Ab 1910 fanden farbige Autotypien
auf Kunstdruckpapier Eingang in
die Schulbücher. Für die Herstel-
lung der Druckmatrizen wurden
die Originale mit Hilfe mehrerer
Farbfilter aufgenommen. Das
Verfahren war kostspielig, ver-
sprach aber erhöhten »Genuss«
der Werke.

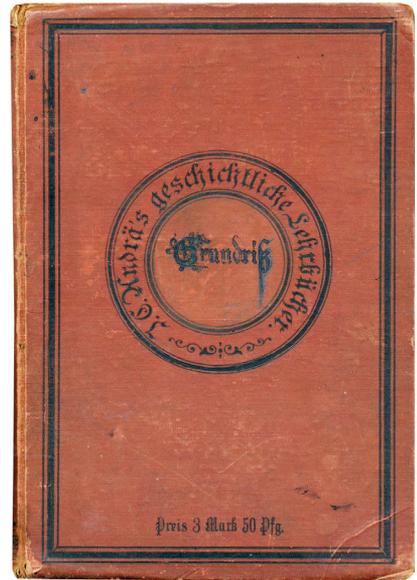
Mit allen Sinnen – Das Bild im Anschauungsunterricht

Tafelwerke für den Anschauungsunterricht in Fächern wie Latein, Geschichte oder Deutsch waren bereits vor 1900 auf dem Markt. Explizit verfügte man im Rahmen der preußischen Gymnasialreform 1892 die Anwendung entsprechender Anschauungsmittel. »Kunstabstrachtung« sollte die Vermittlung kultur- und sozialgeschichtlicher Inhalte begleiten und den Unterricht verlebendigen. Schulbuchverlage griffen diese Neuerung auf, indem sie bewährte Lehrwerke um kunsthistorische Bilderanhänge für den Anschauungsunterricht ergänzten. Eine bekannte Sammlung von Illustrationen stammt von dem Karlsruher Gymnasialprofessor Hermann Luckenbach. Sie erschien 1893 zunächst unter dem Titel »Abbildungen zur Alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten« im Verlag von Rudolf Oldenbourg und wurde später, auf drei Bände erweitert, immer wieder aufgelegt. Die Aufmachung war bewusst preiswert gehalten, damit die Bücher im Klassensatz angeschafft werden konnten. Während sich Luckenbachs Bildbände in freier Weise in verschiedenen Fächern verwenden ließen, war zum Beispiel der Bilderanhang zu »Neubauers Lehrbuch der Geschichte« konkret auf den Stoff des Lehrwerks bezogen.

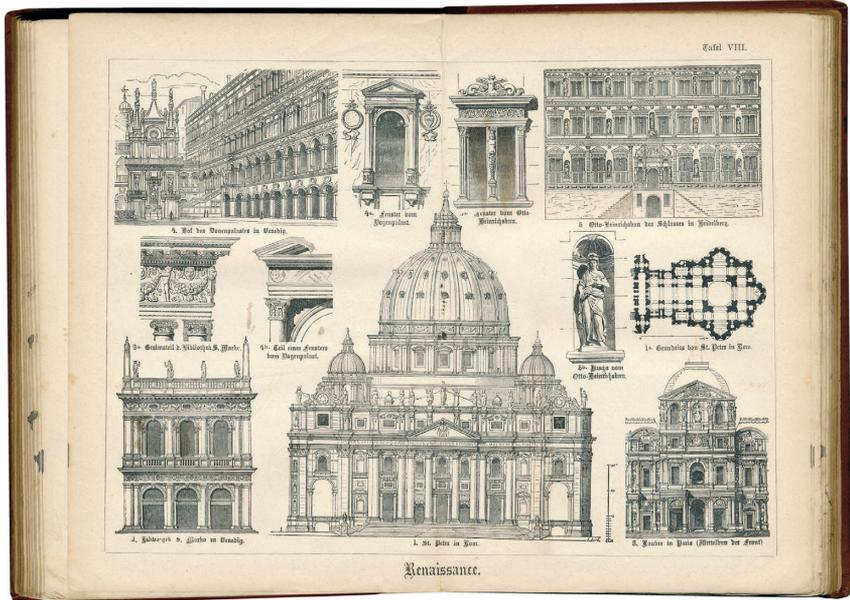
1.

Jacob C. Andrä
Grundriß der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten, 20. Auflage, Leipzig: R. Voigtländer's Verlag, 1894
340 Seiten, 12 Geschichtstafeln, 14 Bildertafeln

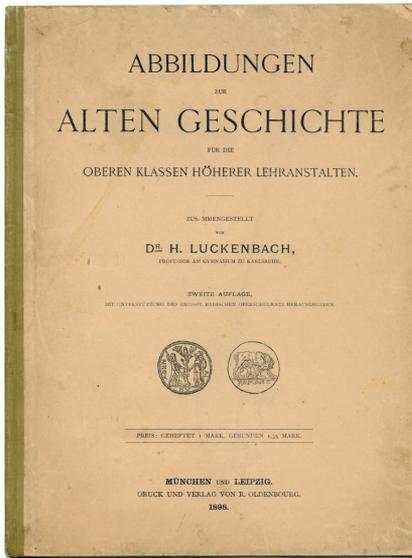
Die erste Auflage dieses Buches erschien 1858, unzählige weitere folgten. Seit 1882 enthielt das Lehrbuch eine Reihe kunstgeschichtlicher Bildertafeln, »die zur Förderung und Belebung des Unterrichts nach seiner kulturhistorischen Seite bestimmt sind.« Dies entsprach dem Ruf nach Anschauungsunterricht, wie er mit der Gymnasialreform verbindlich wurde.



1.



1.



2.

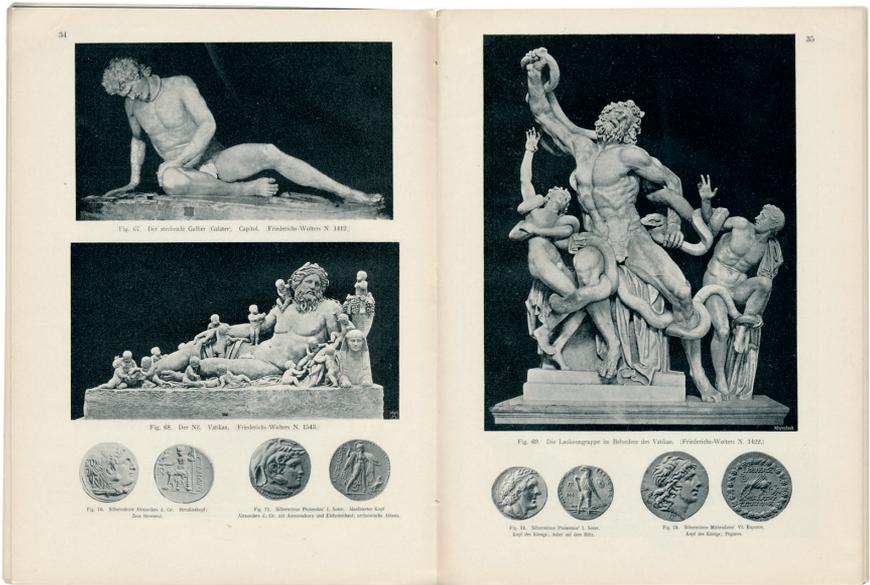
2.
Hermann Luckenbach:
Abbildungen zur Alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 2. Auflage, München/Leipzig: Verlag von R. Oldenbourg, 1898
64 Seiten



3.

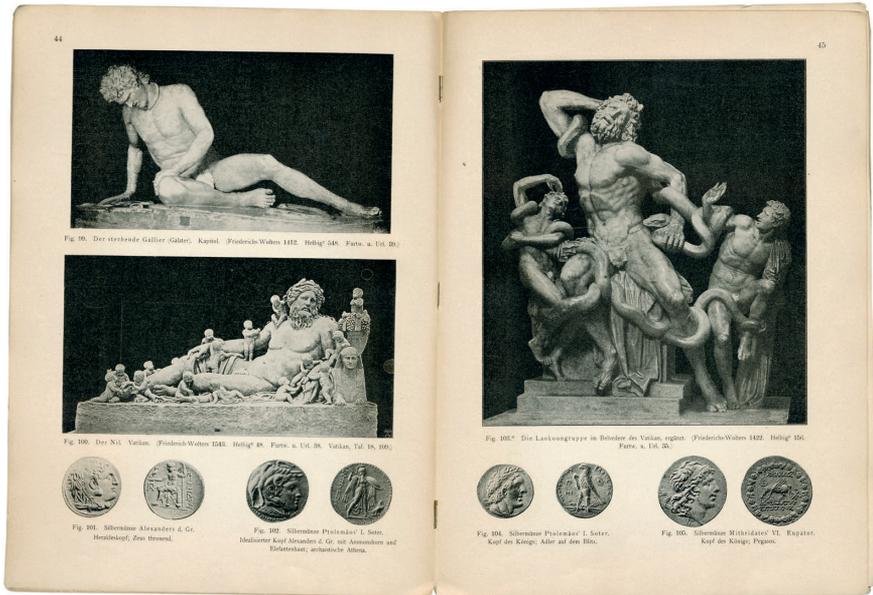
3.
Hermann Luckenbach:
Kunst und Geschichte. Mit Unterstützung des Grossh. Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts und des Grossh. Badischen Oberschulrats. Erster Teil: Abbildungen zur Alten Geschichte, 5., vermehrte Auflage, München/Berlin: Verlag von R. Oldenbourg, 1904
96 Seiten

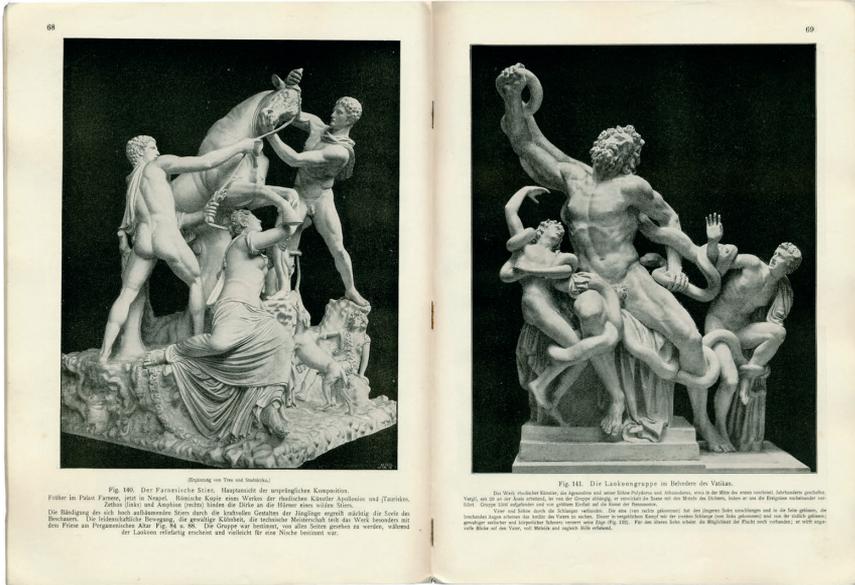
Das erste Bildkompendium des Karlsruher Gymnasialprofessors Hermann Luckenbach erschien 1893 unter dem Titel »Abbildungen zur Alten Geschichte«. Später kamen weitere Bände unter dem gänderten Titel »Kunst und Geschichte« hinzu. Erhältlich waren sie in gehefteter Form oder in Papp gebunden, beides zum sehr geringen Preis.



2.

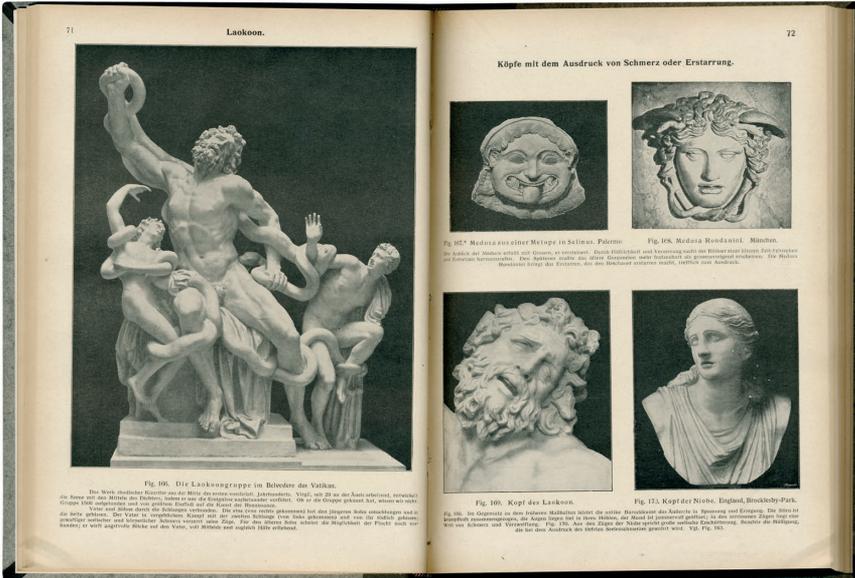
3.





4.

5.



4.

5.

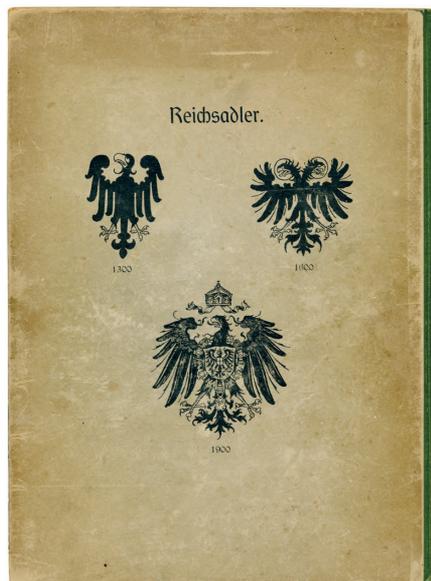
4.
Hermann Luckenbach:
Kunst und Geschichte. Mit Unterstützung des Grossh. Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts und des Grossh. Badischen Oberschulrats. Erster Teil: Abbildungen zur Alten Geschichte, 6., vermehrte Auflage, München/Berlin: Verlag von R. Oldenbourg, 1906
112 Seiten



6.

5.
Hermann Luckenbach:
Kunst und Geschichte. Gesamtausgabe. I. Teil: Altertum – II. Teil: Mittelalter und Neuzeit – III. Teil: Das XIX. Jahrhundert , München/Berlin: Verlag von R. Oldenbourg, 1920
13 Farbtafeln, 625 Abbildungen

6.
Hermann Luckenbach:
Kunst und Geschichte. Mit Unterstützung des Grossh. Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts und des Grossh. Badischen Oberschulrats. Zweiter Teil: Abbildungen zur deutschen Geschichte, München/Berlin: Verlag von R. Oldenbourg, 1903
96 Seiten



6.

Die Betonung des Deutschen entsprach der nationalistischen Färbung des Gymnasialunterrichts zur wilhelmschen Zeit. Ein zuletzt erschienener Band behandelte die zeitgenössische Kunst. Aufgrund von Urheberrechten konnte Luckenbach nicht alles Gewünschte abbilden.



7.



8.



9.

7.
 Friedrich Neubauer
Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. II. Teil: Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen, 15. Auflage (80. bis 94. Tausend), Halle a.d.S.: Buchhandlung des Waisenhauses, 1910
 358 Seiten

8.
 Friedrich Neubauer
Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Ausgabe A, IV. Teil: Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden. (Für die Unterprima der höheren Knabenschulen und die Obersekunda der Studienanstalten). 20. Auflage (78. bis 80. Tausend), Halle a.d.S.: Buchhandlung des Waisenhauses, 1916
 212 Seiten

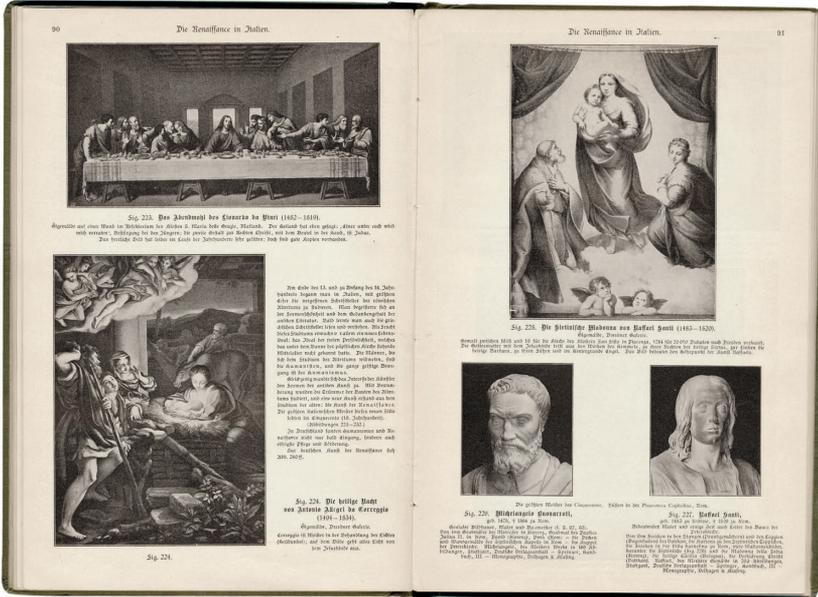
9.
Geschichts-Atlas insbesondere zu den Lehrbüchern der Geschichte von Friedr. Neubauer. Für den Geschichtsunterricht in Quarta bis Untersekunda, 14. Auflage (86. bis 95. Tausend), Halle a.d.S.: Buchhandlung des Waisenhauses, 1916
 20 farbige gedruckte Karten

Das Lehrwerk erschien, wie damals üblich, in lokalisierten Ausgaben für unterschiedliche Regionen des Deutschen Reichs. Die zahlreichen Auflagen wurden bis in die Zwanziger Jahre immer wieder überarbeitet. Neben dem kunstgeschichtlichen Bilderanhang gab es einen Atlas mit historischen Karten. Bernhard Seyfert war als Lehrer für Deutsch und Geschichte in Leipzig tätig.

10.
 Friedrich Neubauer [Bernhard Seyfert (Hrsg.)]
Lehrbuch der Geschichte. Bilderanhang unter Berücksichtigung der Kultur- und Kunstgeschichte für die Belehrung in Schule und Haus, herausgegeben von Bernhard Seyfert, Halle a.d.S.: Buchhandlung des Waisenhauses, 1906
 160 Seiten, 370 Abbildungen



10.



Sig. 225. Das Abendmahl des Leonardo da Vinci (1482-1489).
 Reproduction of this work in the Vatican in Rome. It is a fresco, but the original is now in the Vatican Museums in Rome. It is a reproduction of the original work.



Die Heilige Nacht, ein in Bologna im 16. Jahrhundert gemaltes Fresko von Correggio. Es zeigt die Geburt Christi in der Krippe, umgeben von den Heiligen. Die Komposition ist sehr dynamisch, mit starken Kontrasten zwischen Licht und Schatten.

Sig. 226. Die heilige Nacht von Antonio da Correggio (1494-1500).
 Reproduction of this work in the Vatican in Rome. It is a fresco, but the original is now in the Vatican Museums in Rome. It is a reproduction of the original work.



Sig. 227. Die heilige Maria von Raffael Santi (1483-1485).
 Reproduction of this work in the Vatican in Rome. It is a fresco, but the original is now in the Vatican Museums in Rome. It is a reproduction of the original work.

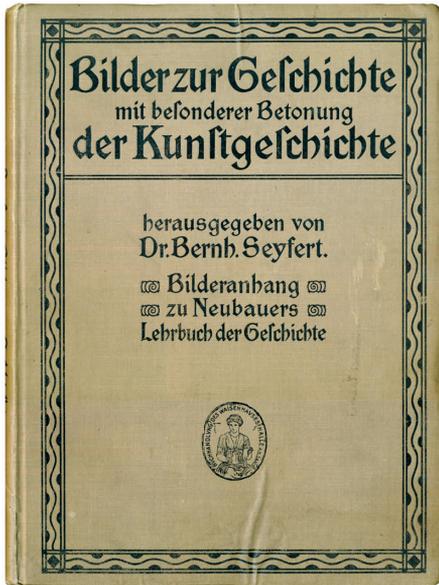


Sig. 228. Die ältere Skulptur des Cicero. Bildnis in der Provinz Capua. Rom.



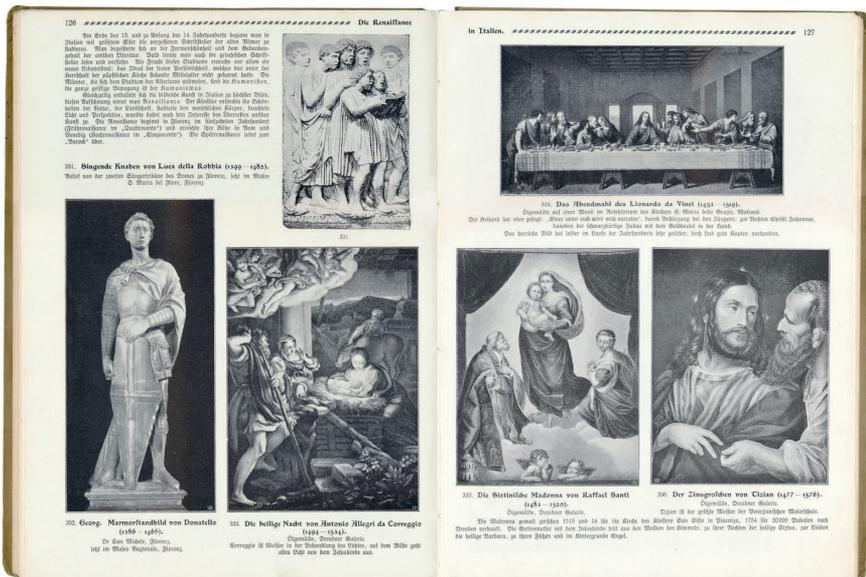
Sig. 229. Raffael Santi. Bildnis in der Provinz Capua. Rom.

Sig. 230. Bildnis des Cicero. Bildnis in der Provinz Capua. Rom.
 Reproduction of this work in the Vatican in Rome. It is a sculpture, but the original is now in the Vatican Museums in Rome. It is a reproduction of the original work.



11.

11.
Bernhard Seyfert (Hrsg.)
Bilder zur Geschichte mit besonderer Betonung der Kunstgeschichte (Bilderanhang zu Neubauers Lehrbuch der Geschichte), 2., sehr vermehrte Auflage, Halle a.d.S.: Buchhandlung des Waisenhauses, 1909
204 Seiten, 497 Abbildungen



Von den historischen Bildertafeln zum »vergleichenden Sehen«

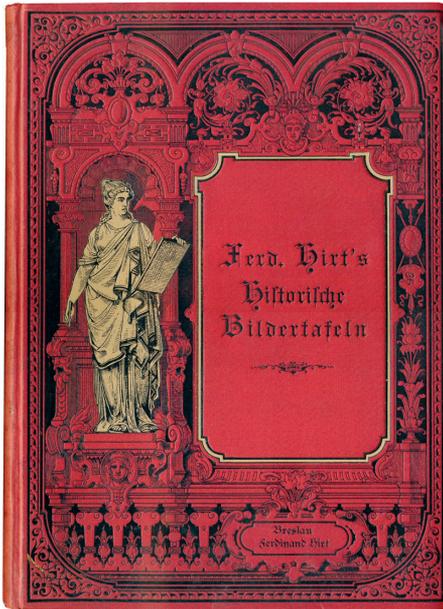
Direkt aus der gymnasialen Unterrichtspraxis ging Paul Brandts Buch »Sehen und Erkennen« hervor. Ursprünglich war es als mehrteiliger Bildanhang im Heftformat zu Wilhelm Pfeifers verarbeiteten »Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten« konzipiert. Den Schülerinnen und Schülern sollten nach Brandts Vorstellung nicht nur kulturhistorische, sondern auch kunstgeschichtliche Kenntnisse vermittelt werden. Als einer der Ersten nutzte er die Möglichkeit, Text und Bild im Layout zu verbinden und die Fotografien auf Doppelseiten so zu arrangieren, dass stilistische Unterschiede und kunsthistorische Entwicklungen direkt ersichtlich wurden. Als wesentliche Methodik der Vermittlung im Unterricht erachtete Brandt die »zwanglos behagliche Besprechung«, bei der das »Erlebnis« der Kunst im Mittelpunkt stehen sollte.

Obwohl Brandt zeitlebens im Schuldienst tätig war, ist er als Kunsthistoriker in Erinnerung geblieben. Sein Buch »Sehen und Erkennen«, das direkt aus den Bilderrhängen zu Pfeifers »Lehrbuch der Geschichte« hervorging, traf mit der Methodik des »vergleichenden Sehens« einen Nerv der Zeit und verkaufte sich zehntausendfach. Spätere Auflagen wurden immer wieder dem geltenden Kanon angepasst.

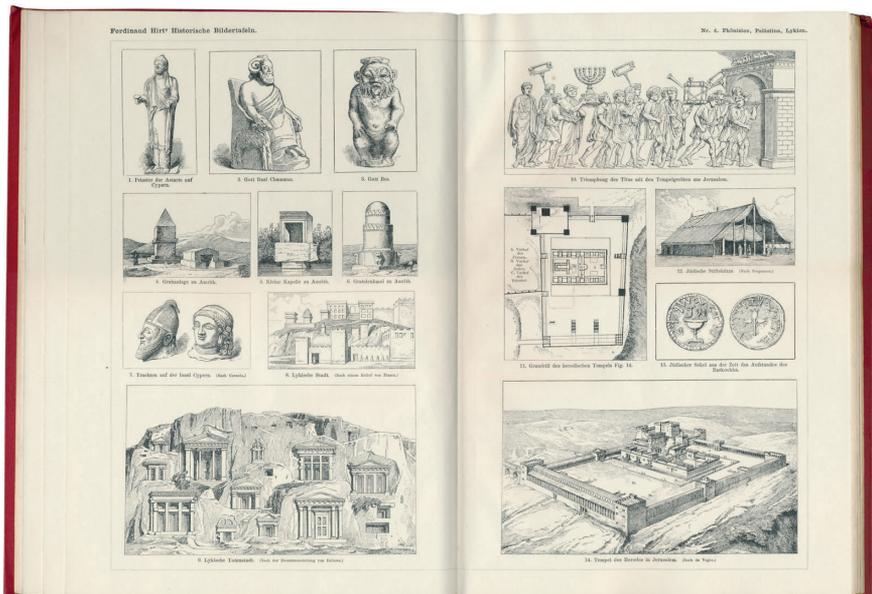
1.
Ferdinand Hirts Historische Bildertafeln für die Belegung des geschichtlichen Unterrichts, herausgegeben von mehreren Gelehrten und praktischen Schulmännern, Breslau: Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, o.J. [1885]

32 Text- und 25 Tafelseiten

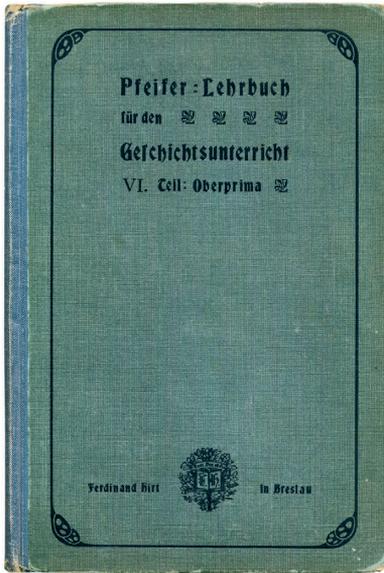
Vor der Gymnasialreform führte der Verlag von Ferdinand Hirt, der später Paul Brandts Publikationen verlegte, dieses Tafelwerk für die »Belegung« des Geschichtsunterrichts im Programm. Die Holzstiche sind hier noch ausschließlich nach den Themen des Unterrichts zusammengestellt.



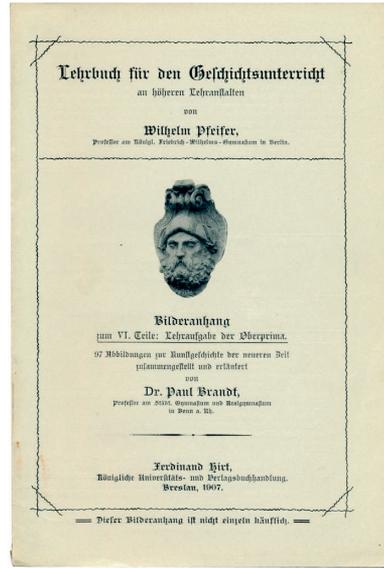
1.



1.



2.



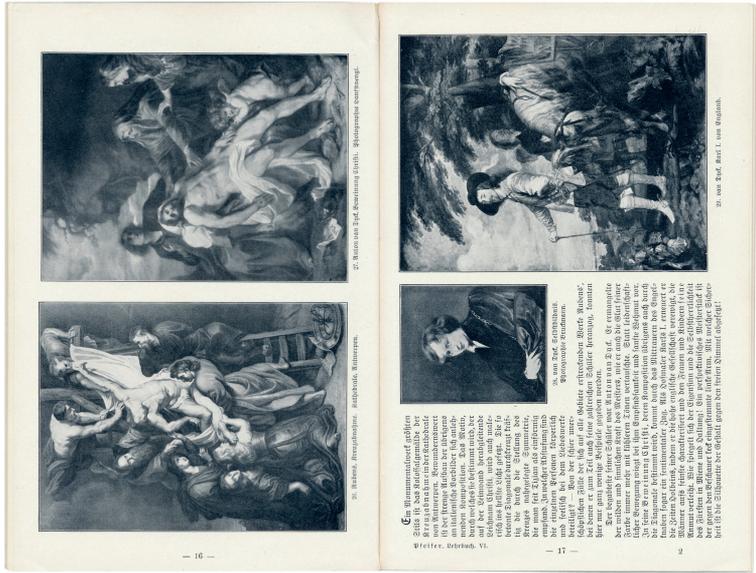
3.

2.
 Wilhelm Pfeifer
Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. VI. Teil: Lehraufgabe der Oberprima. Die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit, insbesondere der preußisch-deutschen Geschichte. Mit einem Bilderanhang zur Kunstgeschichte, zusammengestellt und erläutert von Prof. Dr. Paul Brandt, Breslau: Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, 1911
 228 Seiten, mehrere Karten und Tabellen

3.
 Paul Brandt
Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. Bilderanhang zum VI. Teile: Lehraufgabe der Oberprima. 97 Abbildungen zur Kunstgeschichte der neueren Zeit, zusammengestellt und erläutert von Dr. Paul Brandt, Breslau: Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, 1907
 48 Seiten, 97 Abbildungen

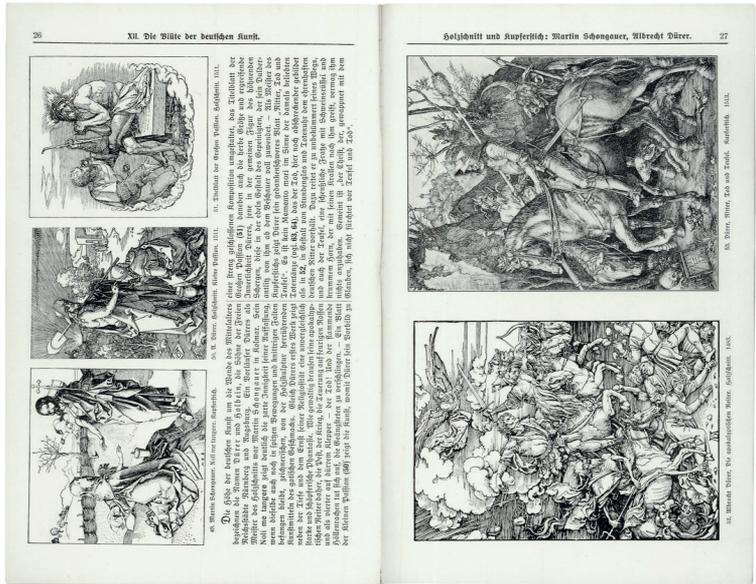
Der Bilderanhang war nicht einzeln erhältlich, sondern wurde zusammen mit dem Hauptbuch geliefert und in einer Einstecktasche verstaut. Das Geschichtsbuch erschien in zahlreichen lokalisierten Ausgaben.

4.
 Paul Brandt
Pfeifers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Bilder zur Kunst- und Kulturgeschichte der altchristlichen Zeit, des Mittelalters und der Renaissance, zusammengestellt und erläutert von Prof. Dr. Paul Brandt, 3. durchgesehene und verbesserte Auflage, Breslau: Ferdinand Hirt, Königliche Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, 1911
 56 Seiten, zahlreiche Abbildungen



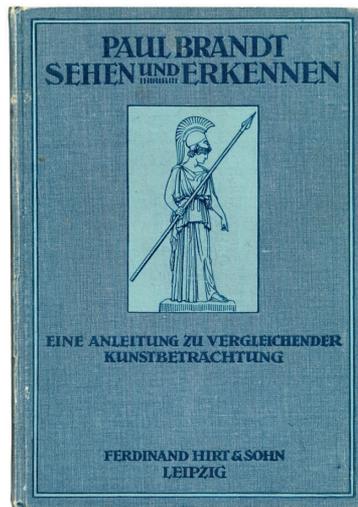
3.

4.

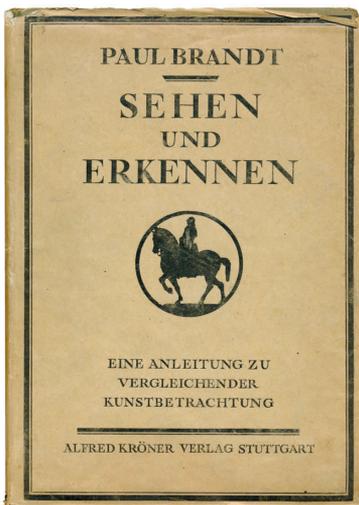




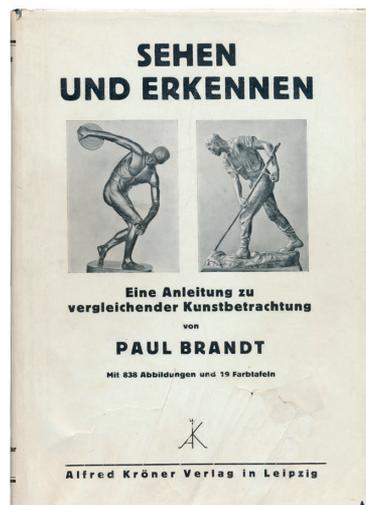
5.



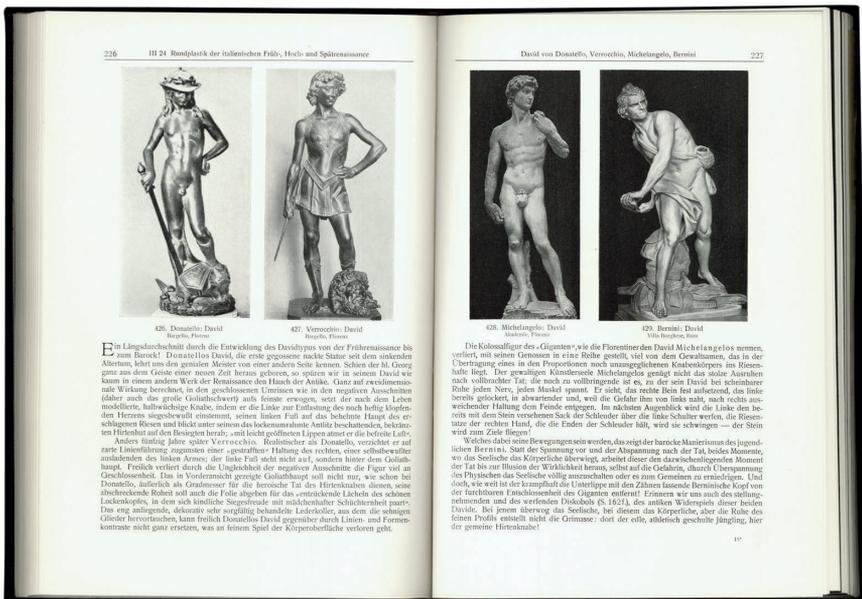
6.



7.



8.



5.
Paul Brandt
Sehen und Erkennen. Eine Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung, Leipzig: Ferdinand Hirt & Sohn, 1911
272 Seiten, 414 Abbildungen, eine farbige Tafel

6.
Paul Brandt
Sehen und Erkennen. Eine Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung, 2. Auflage, 11. – 18. Tausend, Leipzig: Ferdinand Hirt & Sohn, 1913
272 Seiten, 416 Abbildungen, eine farbige Tafel

7.
Paul Brandt
Sehen und Erkennen. Eine Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung, 4., vermehrte und verbesserte Auflage, 25. – 32. Tausend, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1921
346 Seiten, 570 Abbildungen

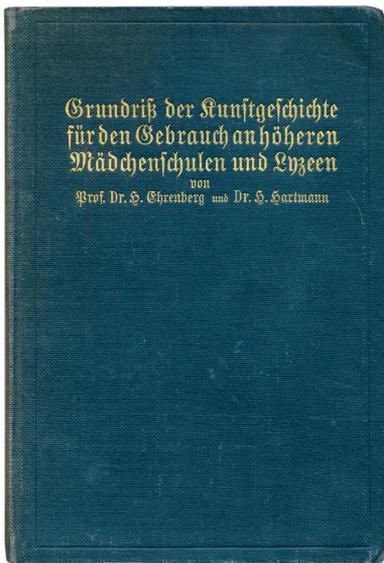
8.
Paul Brandt
Sehen und Erkennen. Eine Anleitung zu vergleichender Kunstbetrachtung, 7., neu durchgearbeitete und erweiterte Auflage, 51. – 62. Tausend, Leipzig: Alfred Kröner Verlag, 1929
484 Seiten, 838 Abbildungen, 19 Farbtafeln

Vertiefende Betrachtung Kunstgeschichte an den Mädchen- gymnasien bis 1914

Georg Warnecke konstatierte 1902 eine tiefgreifende Wandlung des Kunstgeschichtsunterrichts. An die Stelle der historischen Faktenvermittlung war eine Methodik vertiefender Betrachtung getreten, die wesentlich das ›Sehen lernen‹ in den Mittelpunkt stellte. Den Umschwung dokumentieren in unterschiedlicher Weise die Lehrwerke für die Mädchen-gymnasien aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg. Zum Frühjahr 1909 wurde an den preußischen Lyzeen der Unterricht in Kunstgeschichte als Pflichtfach in der Oberstufe eingeführt. Er sollte in »das Wesen des künstlerischen Ausdrucks einführen, zum künstlerischen Genusse anleiten und Verständnis für die künstlerischen Strömungen der Gegenwart ermöglichen«. Während Wilhelm Tesdorpf's »Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte« von 1909 konventionell anmutet, setzt Hans Jantzen's »Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule« von 1913 systematisch auf eine Betrachtungsweise, die »beim einzelnen Kunstwerk verweilen« sollte.

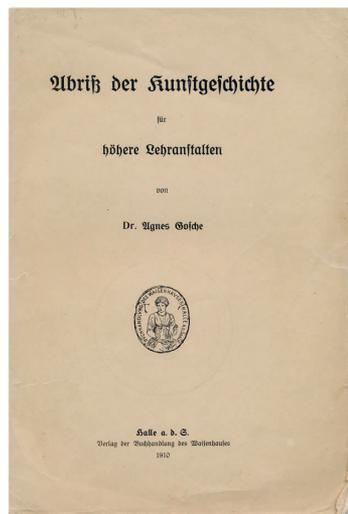
- ^{1.}
Hans Jantzen
**Leitfaden für den kunstge-
schichtlichen Unterricht in
der höheren Mädchenschule,
Esslingen a. N.: Paul Neff Verlag
(Max Schreiber), 1913**
80 Seiten, 21 Illustrationen





2.

2.
Hermann Ehrenberg,
Heinrich Hartmann
**Grundriß der Kunstgeschichte
für den Gebrauch an höheren
Mädchenschulen und Lyzeen.**
Nach den amtlichen Bestimmun-
gen des preußischen Kultus-
ministeriums vom 18. August
und 12. Dezbr. 1908, Leipzig:
Verlagsbuchhandlung von
J.J. Weber, 1909
328 Seiten, 326 Schwarz-Weiß-
Abbildungen und 4 Farbtafeln

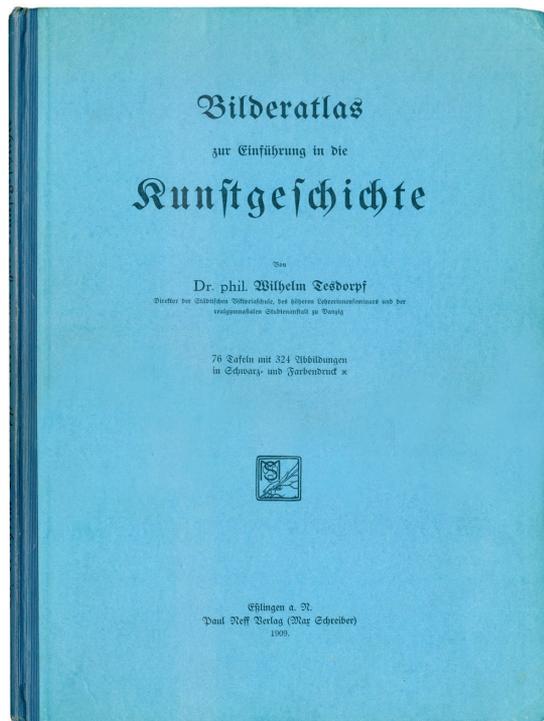


3.

3.
Agnes Gosche
**Abriß der Kunstgeschichte für
höhere Lehranstalten, Halle
a.d.S.: Buchhandlung des
Waisenhauses, 1910**
184 Seiten

*Die Gymnasialerzieherin und pro-
movierte Kunsthistorikerin Agnes
Gosche gründete 1900 in Halle an
der Saale den Hallischen Frauen-
bildungsverein und engagierte
sich vielfältig auf diesem Gebiet.
Der äußerst nüchterne »Abriss«
kommt ohne Abbildungen daher.*

4.
 Wilhelm Tesdorpf
Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, Esslingen a. N.: Paul Neff Verlag (Max Schreiber), 1909
 76 Tafelseiten mit 324 Schwarz-Weiß- und Farbabbildungen



4.

5.
 Wilhelm Tesdorpf
Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule, Esslingen a. N.: Paul Neff Verlag (Max Schreiber), 1909
 86 Seiten

Der Leitfaden ist für den Unterricht mit 15–16jährigen Schülerinnen der preußischen Mädchengymnasien konzipiert, denen im Laufe eines Schuljahres in einer Wochenstunde ein Überblick vom Altertum bis zur Gegenwart zu vermitteln war. Der Textband bietet kaum mehr als eine Auflistung zu behandelnder Werke. Konventionell wirkt auch der Tafelband, der auch in einer Schmuckausgabe für den Hausgebrauch im Handel erhältlich war.



5.



6.

6.

Hans Jantzen

Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule, 2. Auflage, Esslingen a. N.: Paul Neff Verlag (Max Schreiber), 1917

80 Seiten, 21 Illustrationen



7.

7.

Hans Jantzen

Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte, 2. Auflage, Esslingen a. N.: Paul Neff Verlag (Max Schreiber), 1917

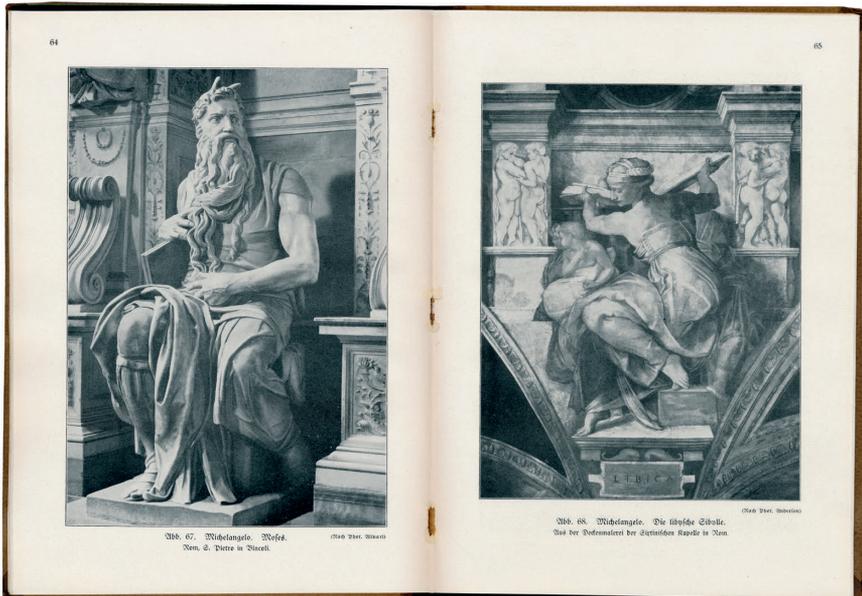
148 Tafeln mit 153 Autotypen in Schwarz-Weiß und Farbe

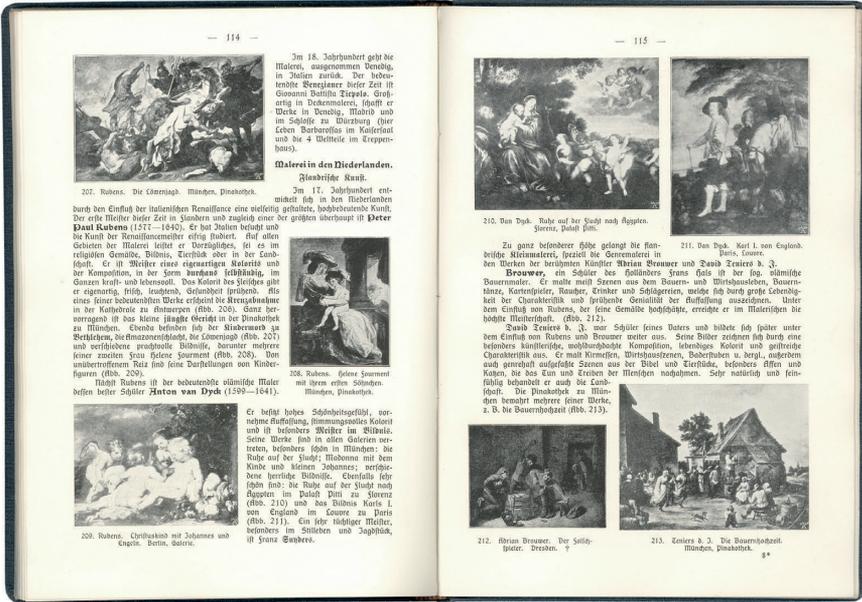
Unter den sonst eher unbekanntenen Schulbuchautoren ist der Mittelalterforscher Hans Jantzen, der später als Professor in Freiburg und München lehrte, eine prominente Figur. Sein »Leitfaden« zum Gebrauch an preußischen Lyzeen erschien in erster Auflage 1913. Er fokussiert auf wenige Werke, die großformatig abgebildet sind, um ein Lernen vorrangig über die »Betrachtung« zu ermöglichen.



7.

7.

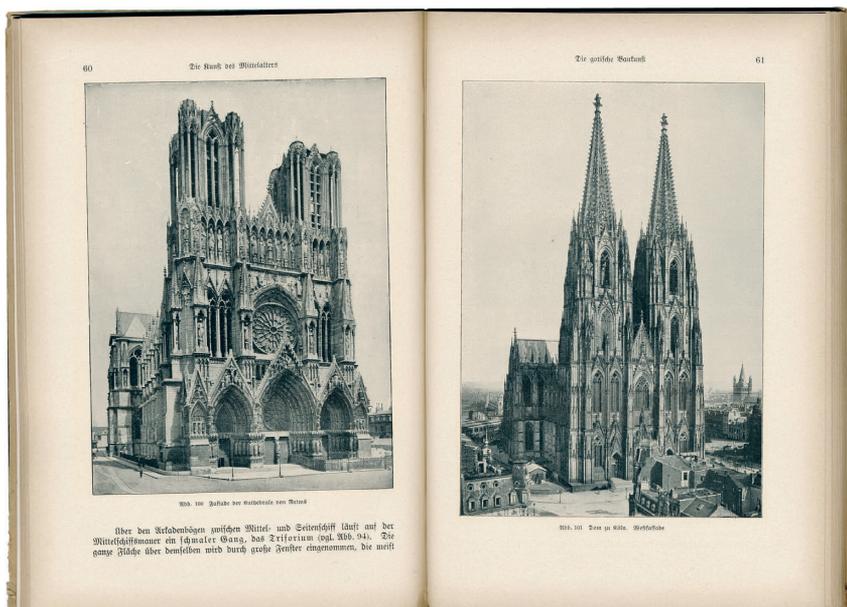




8.



8.
 Franz Naegle
 Einführung in die Kunstgeschichte, 3., neubearbeitete Auflage, Erlangen: Th. Blaesings Universitäts-Buchhandlung (H. Metzger & A. Eiffelaender), 1910
 144 Seiten, 251 Abbildungen



9.

9.
 Ernst Wickenhagen
**Leitfaden für den Unterricht in
 der Kunstgeschichte. Baukunst,
 Bilderei, Malerei, Kunstgewerbe
 und Musik, 15., neu bearbeitete
 Auflage, Esslingen a. N.: Paul
 Neff Verlag (Max Schreiber), 1922**
 228 Seiten, 1 Farbtafel, 254
 Autotypien



Prekäre Geschichte – Schulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik

Die mitunter problematische ideologische Vereinnahmung von Kunstgeschichte in der Schule verdeutlichen Geschichtsschulbücher aus der Zeit der Weimarer Republik. Nach dem verlorenen Krieg und dem revolutionären Umsturz wurde Geschichte dazu in Dienst genommen, ein Bewusstsein für historische Identität zu vermitteln, wie das Beispiel der preußisch-deutschen Geschichte zeigt. Kunstgeschichtliche Lehrinhalte der Schule wurden zunehmend von nationalkonservativen Sichtweisen bestimmt, die verschiedentlich auch im Medium des Schulbuches auf das »Dritte Reich« vorausweisen.

Reimanns vielteiliges »Geschichtswerk« für mittlere und höhere Schulen« erschien von 1923 bis in die Zeit des »Dritten Reichs«. An ihm zeigt sich das Janusgesicht der Weimarer Republik, die einerseits Zeitgenossenschaft und Fortschrittsdenken hervorkehrte, andererseits die geschichtliche Identität als das eigentlich Verbindende des gesellschaftlichen Zusammenhalts verstand.

1.
Walther Lange
**Deutsche Geschichte vom
Ausgange des Mittelalters bis
zur Beendigung der Befreiungs-
kriege. Abt. IIB: Grundbuch für
den Geschichtsunterricht an
mittleren Schulen, Heft 3,
München/Berlin: Verlag von
R. Oldenbourg 1927**
167 Seiten, 44 Abbildungen und
8 Skizzen



Wolff Menzel, August 1852.

188. Gefeldik und Öggenart.

188. Gefeldik und Öggenart.

188. Gefeldik und Öggenart. Die beiden Figuren sind in einer sehr eleganten, fast königlichen Umgebung dargestellt. Die Frau trägt ein reiches, dunkles Kleid mit einem hohen Kragen und einem großen Hut. Der Mann trägt ebenfalls ein dunkles, formelles Outfit. Die Szene spielt sich in einem opulenten Raum ab, mit einer großen, verzierten Tischplatte im Vordergrund, auf der verschiedene Gegenstände wie eine Krone, eine Schale und eine Flasche zu sehen sind. Die Beleuchtung ist dramatisch, mit starken Schatten und hellen Lichtern, was die feierliche Atmosphäre unterstreicht.



Wolff Menzel, August 1852.

88. Gefeldik und Öggenart.

88. Gefeldik und Öggenart.

88. Gefeldik und Öggenart. Die beiden Figuren sind in einer sehr eleganten, fast königlichen Umgebung dargestellt. Die Frau trägt ein reiches, dunkles Kleid mit einem hohen Kragen und einem großen Hut. Der Mann trägt ebenfalls ein dunkles, formelles Outfit. Die Szene spielt sich in einem opulenten Raum ab, mit einer großen, verzierten Tischplatte im Vordergrund, auf der verschiedene Gegenstände wie eine Krone, eine Schale und eine Flasche zu sehen sind. Die Beleuchtung ist dramatisch, mit starken Schatten und hellen Lichtern, was die feierliche Atmosphäre unterstreicht.

Wolff Menzel, August 1852.

Am 10. Oktober 1806 wurde die preussische Verfassung bei Zantoch juristisch ausgearbeitet, und an ihrer Spitze stand Franz Xaver. Der umständliche Entwurf hat Jena und Würzburg aber öfters nur Tage später dem Druck, und bei Jena einer sich aufhebenden Anmerkung, den Sieg in das Licht der preussischen Sonne. Die vollständige



Sehen, die sie die und ihre Schwestern.

andere Forderungen waren auch Spanien ohne Schwertstreich übergeben, und am 18. Oktober ist die Berliner an den Einwohnern den roten Anschlag des Gouverneurs Friedrich Wilhelm Wenzel von der Schildenburg-Schneitz. Der König hat eine Besuche verloren, jetzt ist Ruhe die erste Bürgerpflicht. So late darum." Am 27. Oktober jagt Napoleon in Berlin ein. Am Standenburger Tor

empfangt er die Schützen bei Nacht, als ihm aber die Schützen hergeholt wurden, nur es der Störger der Französischen Soldaten und Zerstörer des Französischen Gymnasiums, der große Jean-Baptiste Bernadotte, der zu dem fidelesten Unüberwindlichen die Worte sprach: „Sie, ich wäre nicht des Mordes wert, welches ich frage, nicht des Mordes, was ich verfinde, noch des Königs, denn ich bene, wenn ich nicht den tiefsten Schmerz empfände, ohne Rücksicht an dieser Stelle leben zu müssen.“ Und als der Kaiser aber die am 18. nach Stettin gebrochene Königin Marie Theresia herbeigeführt, hat ihm der gleiche Krumm bei jeder Lage ins Gesicht: „Was ist nicht wahr, Sie, ich bitte Sie flehentlich, seien Sie gerecht!“

Sehen hatte schwer an der dem Stande aufsteigender Konstitution mitzutragen, dazu kam der Kampf der mehr als zweijährigen Vertreibung durch die französischen Truppen, die auch der Forderung der Ständische nicht heldt machen und die Stille vom Standenburger Tor nach Paris überlassen. Das Einsetzen aller Staatspapiere, die Abfassung des Grundgesetzes durch die Nationalversammlung, die am 21. November von Berlin aus erfolgte, jeden Grund und Versteck mit Grund und unter ihrem Einfluß hatte, die allgemeine Verdrückung des Reichs führten eine weitgehende Strenge und eine gefährliche Arbeitslosigkeit herbei. Die bürgerliche Verwaltung konnte dagegen um so weniger tun, als die eigentliche Leitung der bürgerlichen Angelegenheiten an einen auf französischen Verdrückten und von den Fremden selbst übernommenen Verwaltung übergegangen war, dem unter andern Jettler angehörende. So verdrückten denn beiderseits und hochtunige Verdrückte dem allgemeinen, nur von ein paar erst noch vorhandenen Verdrückten nicht mitunternehmen Untertan zu heuern. Der Störger Wenzel Bernadotte gehörte zu diesen Wunden, die den Störger nicht finden lassen, der Reichsrat Franz von Reichenbach gehörte in der Französischer Einlage eine Ständeverdrückungsbank für Reichsrat, der Staatsmann Karl von Neander trat ein Zeit für arme Kinder ins Leben, und der Baumeister Louis Gieseler errichtete eine Erziehungs- und Arbeitsanstalt für verwaiste und verdrückte Kinder.

Witten unter den französischen Waffen aber kam das Wort des Trostes, der Hoffnung, vor allem der Mahnung in die Betrachtung der Zeit. Vom 18. Dezember 1807 bis zum 20. März 1808 hielt Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) in einem Saale bei Weimere nach der Überlieferung hin seine vierzehn stündlichen „Reden an die deutsche Nation“, die französische Revolution als notwendig und berechtigt anzuerkennen und in heutigem Sinne vorzubringen, sich und Staat als Träger und Hüter der höchsten Gerechtigkeit zu verstehen, ein neues und heiliges Zusammenhalten nationaler Völkergemeinschaften zu unternehmen einzuhalten bedingend. „Erkennt euch und der Kampf gegen den Übermächtigen im Kampf auf das erhaltende Geschick, das die Nation zur Siegergeheimnis der Welt oben ist!“

Unter jedem Störger mit Fichte und Fichte, die die Rede führten im Nationalen. Die Rede führten bei Weimere Simon Schell, was kein mäßiger Störger, in einem Scherz, jetzt Weimere und Fichte, Fichte in Berlin, gesprochen Gieseler, vollständige Transparenz geben an.

(Gieseler)

2.
 Heinrich Spiro
Berlin in Geschichte und Kunst,
München/Berlin: Verlag von
R. Oldenbourg 1928
 124 Seiten, zahlreiche Abbildungen

3.
 Kurt Gerstenberg, Ernst Krüger
Die Zeit von 1815 bis zur Gegenwart für die Oberstufe. Ausfüh-
liches Lern- und Arbeitsbuch für
die Einzelklassen, Neunteilige
Ausgabe, Bd. 9, München/Berlin:
Verlag von R. Oldenbourg 1933
 389 Seiten, 68 Abbildungen und
 108 Skizzen

Für Schule und Haus Künstlerischer Wandschmuck

Die Forderung nach Ausschmückung der Schulen mit »künstlerisch wertvollen« Bildern verdankte sich der Reformbewegung der Zeit um 1900. Vielerorts verwandte man erhebliche Summen darauf. Dabei kamen nicht nur patriotische und lehrhafte Bilder zum Einsatz. Ebenso fanden auch die Werke großer Meister sowie eigens für diesen Zweck produzierte Farblithographien mit sentimentaler Heimatkunst und »Wirklichkeitsbilder«, also realistisch aufgefasste Szenen der Arbeitswelt, ihren Weg ins Klassenzimmer.

Spezialisierte Verlage boten solche Steindrucke in großer Zahl an. In Rudolf Schmidts Überblickswerk »Deutsche Buchhändler. Deutsche Buchdrucker« konnte man 1908 über den Verlag R. Voigtländer lesen: »Die Künstlersteinzeichnungen sind Original-lithographien. Der Künstler selbst entwirft sein Bild auf dem Stein, bestimmt die Farben und überwacht den Druck, so daß die fertigen Blätter bis in alle Einzelheiten hinein sein eigenes Werk sind. An dem Unternehmen, das neben seiner Gediegenheit auch noch durch enorme Preisniedrigkeit auffällt, arbeiten unsere ersten Künstler und bedeutendsten Meister mit [...]. Es erleichtert die schöne und ersprießliche Aufgabe, daß dieses Unternehmen auf der Heimat, auf deutschem Land und Volk aufgebaut ist und so sich als ein begrüßenswertes Kulturunternehmen ersten Ranges erwiesen hat.«

1
**Künstlerischer Wandschmuck
 für Schule und Haus. Farbige
 Künstler-Steinzeichnungen –
 Radierungen, Leipzig: Merfeld &
 Donner Wandschmuckverlag, o.J.**
 36 Seiten



**Künstlerischer Wandschmuck
für Schule und Haus**
♦ Farbige Künstler-Steinzeichnungen • Radierungen ♦

Décoration Artistique pour les murs de l'École
et de la Maison • Des Lithographies Artistiques
♦ Coloriées, des Gravures à l'eau-forte ♦

Artistical Embellishment of the Walls of School
and Home • Colored Artistical Lithographies
and Etchings ♦

Merfeld & Donner
Wandschmuckverlag Leipzig

Neuheiten am Schluß des Katalogs nicht übersehen.

Rahmen-Preisliste.

Bild-Größe	Breite der Rahm-Leiste	Eichenrahmen, ^{*)} schräges, sehr vor-zügliches Profil in allen Farben lieferbar, wenn andre vorgezeichnet, werden die Rahmen in den Bildern entspre-chender Färbung geliefert			Hausrahmen, schräges Profil, hinten Hohl-kette, vorne Goldlamé (gleichmäßig), Farbe wie bei Eichenrahmen			Schul-rahmen, glattes Profil, (gleichmäßig) Farbe wie bei Eichenrahmen		Salon-Rahmen poliert, mit Hohlkehlung und Gold-linien, sehr vor-züglich (maßstabge-träufelt)	
		mit Glas	ohne Glas	*) Gold-lamé	mit Glas	ohne Glas	nur ohne Glas	M.	M.	M.	M.
in cm	in cm	ca.	M.	M.	M.	M.	M.	M.	M.	M.	M.
77>57	8	11.—	7.—	1.50	10.—	6.—	—	4.75	11.50	—	—
75>55	8	10.50	6.50	1.50	9.50	5.50	4.—	—	11.—	—	—
66>55	8	10.25	6.25	1.30	8.50	5.—	4.—	—	9.50	—	—
55>42	6,5	8.—	6.—	1.—	7.—	4.50	—	3.50	7.50	—	—
48>36	6,5	7.—	5.50	—	6.50	4.—	—	3.50	4.75	—	—
41>30	5	4.—	3.—	—	5.—	3.—	2.—	1.50	3.50	—	—
21>14	2	1.50	1.25	—	1.25	1.—	—	—	3.—	—	—

^{*)} Bemerkung: Wenn Eichenrahmen nicht ausdrücklich ohne Schlags (Goldleiste) verlangt werden, wird stets mit Schlags geliefert.

Sämtliche Rahmen werden, wenn nicht ausdrücklich **fest gerahmt** verlangt, als Wechsellrahmen (mit Federn und Rückkappe), geliefert.

Andere Rahmungen, als die hier aufgeführten, werden nur nach genauer Vorschrift oder Vereinbarung extra angefertigt.

Kosten (Kiste etc.) und Gefahr der Sendung (Glasbruch etc.) gehen zu Lasten des Empfängers ab Leipzig.

Bilder zum Einrahmen **ohne** Glas, müssen auf starke Pappe aufgezogen werden.

Zum Schutze gegen Staub und Insekten empfiehlt sich bei Bildern ohne Glas ein Firnisüberzug.

Aufziehen der Bilder auf Pappe:

77>57 u. 75>55	66>55	55>42	48>36	41>30	21>14
M. —.60	— .80	— .85	— .90	— .30	— .20

Firnissen der Bilder:

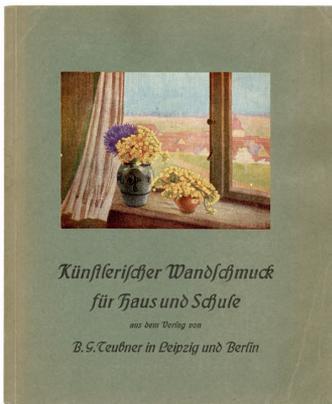
77>57 u. 75>55	66>55	55>42	48>36	41>30	21>14
M. —.60	— .50	— .45	— .40	— .30	— .20

Kisten und Verpackungsmaterial werden zum Selbstkostenpreis berechnet und nur bei franco Rücksendung und in gut erhaltenerm Zustande mit 1/4 des berechneten Wertes zurückgenommen.



2.

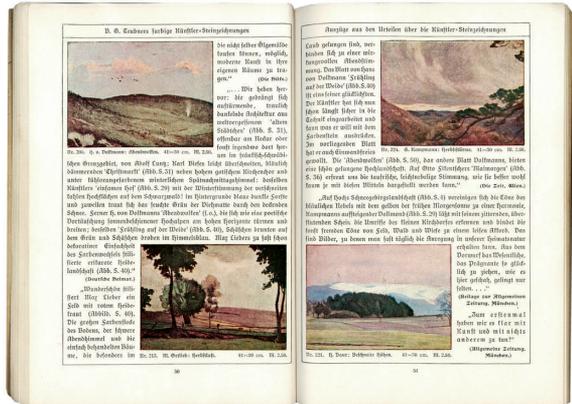
1.



3.



4.

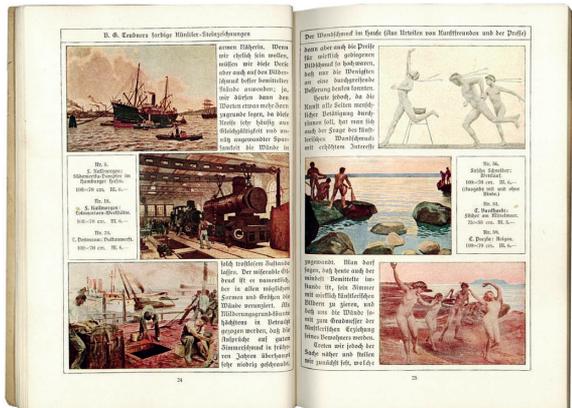


2.

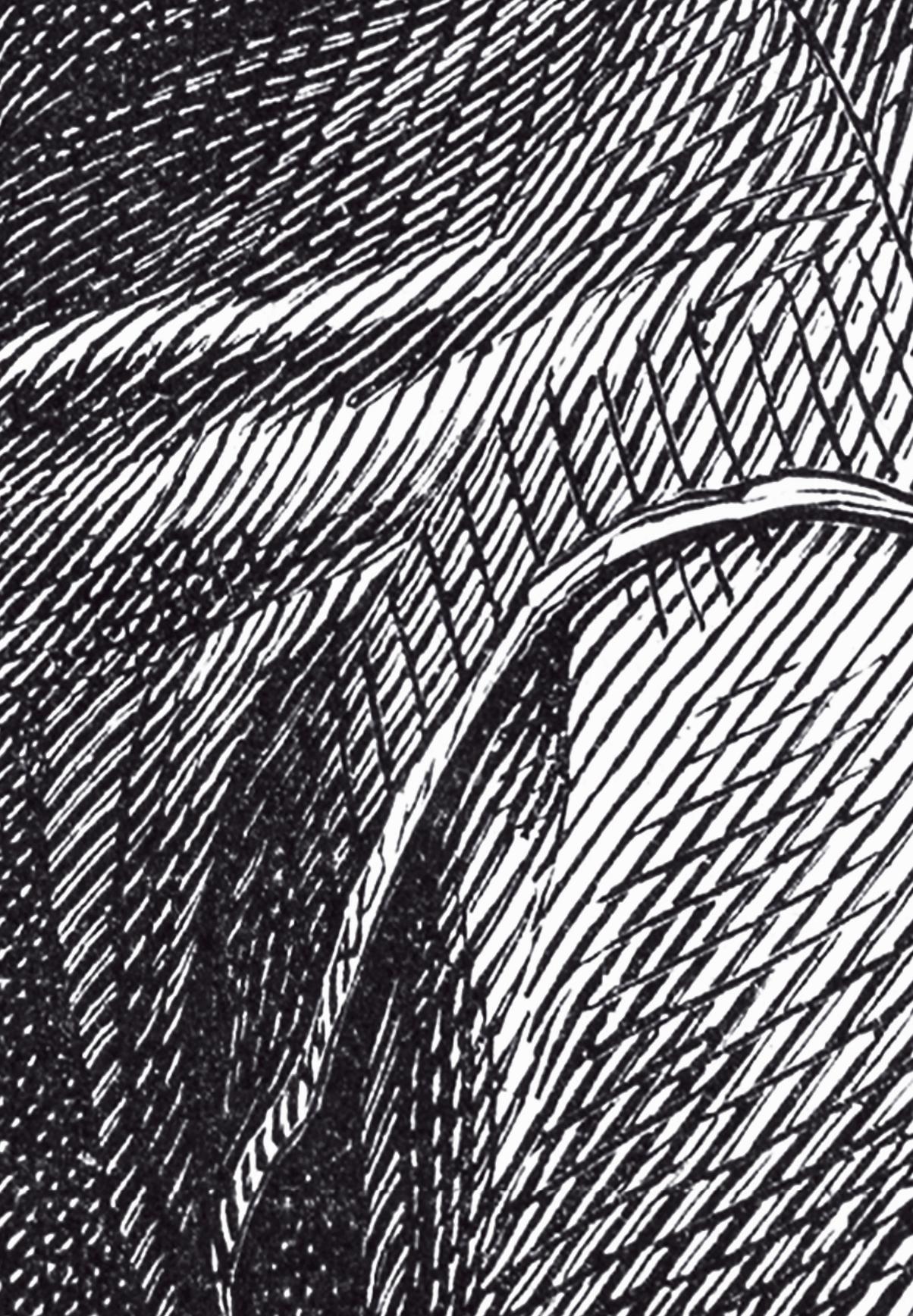
2.
Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus. Teubners Künstler-Steinzeichnungen, Leipzig/Berlin: B.G. Teubner, o.J. 124 Seiten

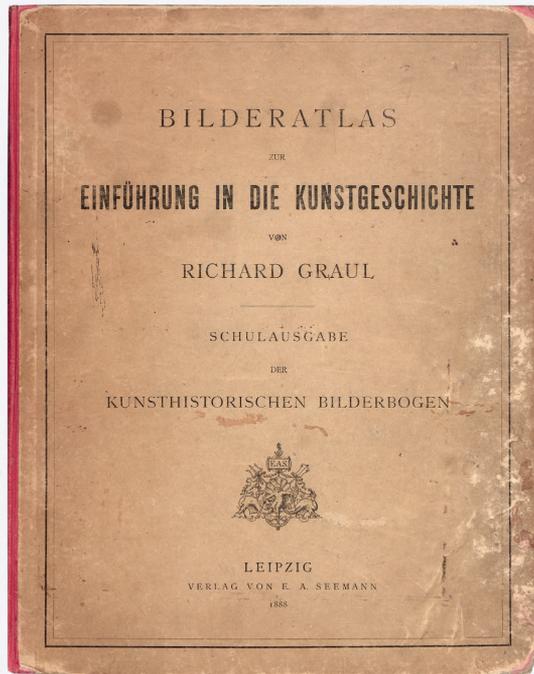
3.
Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus. Künstler-Steinzeichnungen (Original-Lithographien), Leipzig/Berlin: B.G. Teubner, o.J. 88 Seiten

4.
Deutsche Kunst. Bilder aus dem Weltkrieg und anderen vaterländischen Erhebungszeiten, deutsches Land und deutsches Leben, deutsche Städte und Burgen, deutsche Volkslied und deutsche Sage, deutsche Sitte und deutscher Glaube (=Handbüchlein des künstlerischen Wandschmucks), Leipzig: R. Voigtländers Verlag, 1915 114 Seiten



2.





Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurde um die Einführung kunstgeschichtlichen Unterrichts in den Schulen debattiert. Durch die Fotografie waren ortsgebundene Artefakte im Medium des Bildes universell verfügbar geworden. Den Einzug der Kunstgeschichte in das Schulbuch beförderte die Pädagogik mit ihrer Forderung nach Anschauungsunterricht. Um 1900 war Kunstgeschichte nicht nur vielerorts als freiwilliges Wahlfach eingerichtet, um zum »Genuss« der Werke anzuleiten. Auch in Fächern wie Latein, Deutsch oder Geschichte wurde »Kunstaberachtung« zum Unterrichtsgegenstand. Die vorliegende Publikation zeichnet diese Entwicklung an einer repräsentativen Auswahl von Büchern und Lehrwerken nach und zeigt technologische, bildungsgeschichtliche und ideologische Aspekte auf.